



5. ZAGREBAČKI EKONOMSKI FORUM 2012.

ŠTO JE POGREŠNO U EUROPSKOM
TEHNOLOŠKOM PLANIRANJU?

OBRAZOVANJE I TRŽIŠTE RADA:
(NE)MOGUĆNOST SKLADA

RASPRAVA

FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG

© Friedrich Ebert Stiftung 2012.

Izdavač:
Zaklada Friedrich Ebert, www.fes.hr

Za izdavača:
dr. sc. Dietmar Dirmoser

Urednik:
dr. sc. Nenad Zakošek

Grafička priprema:
Vesna Ibrišimović

Tisak:
GAEA STUDIO d.o.o., Zagreb

Tiskano u 300 primjeraka.

| |
|--|
| <p>CIP zapis dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 832836 ISBN 978-953-7043-42-1</p> |
|--|



5. ZAGREBAČKI EKONOMSKI FORUM **2012.**

| | |
|--|----|
| ŠTO JE POGREŠNO U EUROPSKOM TEHNOLOŠKOM PLANIRANJU? | 5 |
| OBRAZOVANJE I TRŽIŠTE RADA: (NE)MOGUĆNOST SKLADA | 19 |
| RASPRAVA | 35 |

ŠTO JE POGREŠNO U EUROPSKOM TEHNOLOŠKOM PLANIRANJU?

Darko Polšek¹

¹ Zakladi Friedrich Ebert zahvaljujem na pozivu za sudjelovanje na vrlo uglednom serijalu predavanja Zagrebačkog ekonomskog foruma. Želim se ispričati čitateljima što će moj osvrt biti razmjerno „marginalan“ za stvarna pitanja trenutnog ekonomskog razvoja Hrvatske. Pa ipak se nadam da će imati izvjesnu težinu u koncipiranju neke naše domaće i europske buduće tehnološke i obrazovne politike.

Glavni cilj mojih bilješki u ovome radu² jest dovesti u pitanje vrlo jako uvjerenje domaće i svjetske javnosti da je investiranje u obrazovanje *panacea*, univerzalan lijek za politički, ekonomski i kulturni razvoj svake zemlje, pa tako i Hrvatske. Takvo čvrsto uvjerenje domaće i svjetske javnosti često se pokazalo *kontraproduktivnim*. Danas je jedan takav trenutak. Umjesto da investiranje u obrazovanje stvori bolju, demokratskiju i tolerantniju sredinu, da pokrene istaknutije stope razvoja, čini se da je pridonijelo općem nezadovoljstvu postojećim pravnim i političkim institucijama te mnoge zemlje Europe gurnulo u tešku krizu iz koje se ta društva, čini se, ne znaju izvući.

Ako je točna tvrdnja ekonomista Paula Romera da nijednu krizu ne smijemo ostaviti neiskorištenom, onda ove bilješke trebaju poslužiti tome cilju: krizna situacija u koju smo se doveli među ostalim i „planiranim“ povećanjem investiranja u obrazovanje sada treba poslužiti suprotnoj svrsi – da razmotrimo u čemu smo točno pogriješili. Ako je točna tvrdnja da postoji jaka korelacija obrazovanja i razvoja, koju ne dovodim u pitanje, možda tu korelaciju zbog spornih postignuća, i razmjerno teške političke, socijalne i ekonomske krize treba specificirati i zapitati se: „da li baš *svakog* obrazovanja“ ili samo određene vrste? Jesu li se resursi svrsishodno iskoristili? Možemo li zamisliti bolji menadžment tih javnih resursa? I ako možemo, kako bi on trebao izgledati? Ukratko, krizna vremena kao što je današnje trebala bi nas, prema Romeru, uputiti na oprez prema uvjerenju da je svaki izdatak za obrazovanje – dobar izdatak. Iskoristimo dakle krizu za preispitivanje i dizajniranje sustava koji će barem u budućnosti biti sposobniji za prilagodbe vrlo dinamičnom globalnom tržištu.

Cilj ovog rada jest razmotriti pogreške europskog planiranja tehnološke i razvojne politike. Malo preciznije, trebalo bi reći: razmotrit ću barem pogreške koje su dovele do koncipiranja Lisabonske agende, pogreške u „provedbi“ Lisabonskog procesa, ali isto tako i ponovljene pogreške u novom planu Europske unije pod naslovom „Europa 2020“.

² Prilog za raspravu na Ekonomskome forumu bio je moj rad u knjizi: Afrić, Bakić, Polšek, Žažar (ur.) 2012. Društvene pretpostavke društva znanja, pod naslovom „Je li društvo znanja bila iluzija. Zabrinjavajuće primjedbe“.

ULOGA DRUŠTVA ZNANJA U STVARANJU EUROPSKE KRIZE

Svakom novom reformom obrazovni sustav sve više izgleda kao da je stvoren samo zato da realizira državne planove.

Philip Booth, Institute for Economic Affairs, Oxford 2009.

Političke stranke ponašaju se kao stari sovjetski aparatčici koji, unatoč pothranjenosti stanovništva, slave proizvodnju tisuća novih traktora.

Daniel Johnson

Je li Europska unija slijedila smislenu politiku znanstveno-tehnološkog razvoja? Ako nije, kakve je zaključke iz toga izvela? I možda još važnije: je li europska politika znanstveno-tehnološkog razvoja utjecala na stvaranje krize kojoj smo svjedoci?

Lisabonska agenda iz godine 2000. i njezino inzistiranje na ulaganja u znanost i tehnologiju bio je dokument oblikovan kao dio plana za jaču integraciju europskih društava. Krajnji rok za ostvarenje toga plana bila je 2010. godina, ali nijedna europska članica nije se približila ispunjenju njezinih zahtjeva i obećanja. Neke članice, time što je nisu ratificirale, nisu ih ni namjeravale ispuniti. Od početka krize 2008. godine Europa se, čini se, suočila s nizom urgentnijih zadataka, i sada se čini da su izdašnija izdvajanja za znanost i tehnologiju udaljenija no prije. Mjerimo li učinak tog dokumenta, Lisabonska agenda doživjela je potpun poraz. Ali možda je bila riječ i o porazu političkog predviđanja! Lisabonska agenda postala je grandiozni primjer „zakona o nenamjeranim posljedicama“: umjesto da Europska unija postane „najkompetitivnija i najdinamičnija svjetska ekonomija utemeljena na znanju“, kao što se to predviđalo 2000. godine, „ekonomija sposobna za trajni i održivi razvoj, s više poslova i s kvalitetnijim poslovima, s većom socijalnom kohezijom“, kako se planiralo u tom dokumentu, postigli smo stanje s toliko teškoća da bi puko održavanje postojećih razina izdvajanja za istraživanje i razvoj bilo značajno ostvarenje. Ali nije to čak ni cijela priča. Umjesto da postigne uvjete za kvalitetnije poslove i bolju socijalnu koheziju, drugi veliki cilj Lisabonskog procesa, Europa je u stanju potpunog previranja – s manje poslova i s mnogo lošijom socijalnom kohezijom – na dvije razine: unutar samih država i između zemalja članica, dakle u stanju upravo obrnutom od onog planiranog.

Stoga je razumljivo da postavljamo pitanje: kako to da nijedno političko tijelo Europske unije nije predvidjelo da se to može dogoditi? Što se dogodilo s našom sposobnošću predviđanja i pogotovo s europskim programima specifično namijenjenim upravo tome zadatku? Kako to da smo promašili (ili točnije – da je Europska unija promašila) svoje ciljeve na tako grandiozan način?

JE LI IDEJA DRUŠTVA ZNANJA ODIGRALA KAKVU ULOGU U TOM PROMAŠAJU?

Moj je odgovor pozitivan. Postojeću krizu, doduše, nije stvorilo pretjerivanje s investicijama u istraživanje i razvoj, ali kriza isto tako nije ni posljedica neispunjavanja postavljenih uvjeta i ciljeva, kao što misle mnogi europski političari. Međutim, ona jest posljedica nezdravog ekonomskog razmišljanja i nedomišljene ideje društva znanja, Münchausenove ideje rješavanja problema. Poput Münchausena, Europa je pretpostavljala da „društvo znanja“ može izrasti iz bilo kakvog oblika i stanja ekonomije i da će se „povlačenjem za čuperak“ – jednostavnim ulaganjem u znanje – cijelo društvo odvući u poželjan smjer.

Neki ugledni ekonomisti, poput primjerice Friedricha Hayeka, odavno su upozorili europska društva na stvaranje obrazovnih balona, na politiku kojom se u kratkome razdoblju stvaraju znatno viši stupnjevi obrazovanja, ali istodobno i znatno više stope nezaposlenosti mladih. Takva politika, upozorio je prije 50 godina Hayek, može dovesti do eksplozivnih socijalnih uvjeta, kada inteligencija neće imati ventil za svoje znanje. I upravo se to dogodilo. Lisabonska agenda, koja je isticala sve znakove državno-centralističkog, bila je pogrešna zato što nije obraćala pozornost na nenamjeravane posljedice predložene politike, ili točnije – još mnogo više zbog toga što je stvarno pridonijela stvaranju posve oprečne situacije, u kojoj se odjednom mogu pojaviti najrazličitiji socijalni sukobi.

I čini se da se sada, umjesto da stvorimo „najkonkurentniju svjetsku ekonomiju“, moramo baviti ekonomski mnogo beskorisnijim pothvatom – kontrolom potencijalnog nasilja. Ali novostvorenoj europskoj obrazovnoj klasi, posebno u manje razvijenim zemljama Unije, čini se da čak i taj skromniji pothvat izmiče kontroli.

UMJESTO INTEGRACIJA – SVE INTENZIVNIJI SOCIJALNI SUKOBI

Znatan dio svijeta nalazi se danas u stanju ekonomskih i socijalnih previranja. Kriza koja je započela u Sjedinjenim Državama 2008. godine proširila se na Europu i posebno na Mediteran. U manje razvijenim zemljama Srednjega istoka i sjeverne Afrike, naoko neovisno, kriza je već pokazala svoje zlokobno lice: revolucije, građanski ratovi, oružani sukobi, svrgavanje diktatora uz brojne ljudske žrtve, nastanak novih diktatura, nasilna rješavanja sukoba itd. Čak i u razmjerno mirnoj Europi, posebno u zemljama koje je najviše pogodila ekonomska kriza, svjedoci smo narastanju nasilja, socijalnih poremećaja pa čak, primjerice u Španjolskoj, i pokušajima novog prekrajanja granica. A rješenje krize nije na obzoru.

Europa, koja u svojoj povijesti bilježi niz velikih sukoba, započela je i slijedila integracijske procese uz niz nepoznanica i čini se kao da se one razvijaju u kritične „poznanice“. Međutim, programi ekonomskog predviđanja ne sugeriraju nam nikakav jednostavan izlaz. Broj nezaposlenih, posebno među mladima, znatno raste. Demografska struktura, i sve starije stanovništvo zemalja članica, zasigurno ne pomažu rješavanju situacije. Imigracija dovodi do novih socijalnih napetosti i čini se, ukratko, kao da smo na rubu nekog novog društvenog restrukturiranja.

Sve te političke i ekonomske konstante i nepoznanice bacaju dugu sjenu na naoko manje važna pitanja na koja se želimo usredotočiti. Koliko je danas relevantno pitanje izgradnje

„društva znanja“? Je li relevantnost tog koncepta bila iluzorna? I kakva je uloga znanja i investicija u znanje u kontroli sadašnje krize? Je li realizacija „društva znanja“ bila samo proračunski teret koji se naposljetku nije isplatio? Ili je pak riječ o tome da su ciklusi tehnološkog i ekonomskog razvoja postali nesinkronizirani? Smijemo li se osloniti na znanje i investicije u istraživanje i razvoj da bismo započeli novi tehnološki i ekonomski ciklus, ili da bismo danas potaknuli snažniji ekonomski razvoj? Koliko možemo čekati? Moraju li naša društva preoblikovati svoje prioritete i doista staviti znanje u prvi plan da bismo podigli kvalitetu života građana? Ili je pak riječ o tome da su ulaganja u obrazovanja i znanost pridonijela vrtoglavom narastanju troškova, dugova, i općenito – fiskalnoj i proračunskoj nedisciplini?

S druge strane Atlantika tržište je kao rješenje problema narastajućih troškova za istraživanje i razvoj pokazalo svoja ograničenja. Sociolozi pokazuju da se i sve viši iznosi školarina pretvaraju u novi ekonomski „balon“ i da postaju značajan izvor nove moguće krize u Sjedinjenim Državama. Za to vrijeme mjere štednje u Europi drže znanost i obrazovanje svojim zatočenicima. Sve izraženija neizvjesnost zbog sve više stope nezaposlenosti mladih prelijeva se i na skepsu prema smislu učenja. Čini se kao da ekonomska kriza smanjuje ulogu znanja u našim osobnim životima. Učenje kao samosvrha posve je izgubilo kredibilitet. Mnogi se mladi ljudi pitaju: „Kakav je smisao studiranja ako je moja budućnost neizvjesna bez obzira na to studiram li ili ne? Ako ne postoje neke perspektive za postizanje boljih poslova, ili općenito – posla, zbog položenih ispita.“

Dodatni problem predstavljaju sve jače izražene nejednakosti unutar društava. Taj je trend doveo do sve intenzivnijeg nezadovoljstva političkim elitama i do skepse prema ideji reprezentativne demokracije. Sve više ljudi dovodi u pitanje ekonomske temelje Europe, čak i samu ideju europskog ujedinjenja. Počeli su se oblikovati društveni pokreti utemeljeni na naoko „mrtvim“ ideologijama, zbog kojih se čini da će se kriza još teže riješiti.

LISABONSKA AGENDA I FIJASKO POLITIČKOG PREDVIĐANJA

Lisabonska agenda iz 2000. godine bio je dio plana Europske komisije za jaču integraciju europskih društava. Lisabonski plan isticao je potrebu i nužnost investiranja u znanje i tehnologiju, da bi Europska unija do 2010., do kada je plan trebalo ispuniti, postala najkonkurentnija ekonomija svijeta.³ Nijedna zemlja Europske unije nije ispunila predviđeni plan. Neke od njih taj sporazum nisu ratificirale, a neke ga, unatoč ratifikaciji, nisu ozbiljnije namjeravale ispuniti. Početkom krize 2008. godine, Europa se suočila s mnogo akutnijim zadacima pa se sada obilnije investicije u istraživanje i razvoj čine udaljenijim ciljem negoli ranije. Sudeći prema ishodima, Lisabonska agenda bila je potpuni promašaj. Ali možda je bila riječ i o fijasku u političkom predviđanju! U svakom slučaju, Lisabonska agenda klasičan je primjer realizacije „zakona o nenamjeranim posljedicama“ – *with a vengeance!* Umjesto da „do 2010. godine postane najkompetitivnija i najdinamičnija ekonomija svijeta utemeljena na znanju, sposobna za održiv ekonomski razvoj, s više radnih mjesta, s njihovom boljom kvalitetom i s većom socijalnom kohezijom“, kao što se to isticalo u planu iz 2000. godine, Europa je postala toliko opterećena krizom da bi čak i održanje postojećih razina investicija u znanje, tehnologiju i obrazovanje bilo značajno postignuće. Ali to čak

³ European Council (Presidency), 2010., *Presidency Conclusions*, March 23-24, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm.

nije cijela priča. Umjesto da stvori više poslova i veću socijalnu koheziju, Europa je nakon isteka plana tj. 2010. godine u stanju općeg previranja: s manje poslova i bitno smanjenom kohezijom na razini pojedinih država i međusobnih odnosa. Nije li onda razumljivo da postavimo pitanje: kako to da nijedno političko tijelo Europske unije nije predvidjelo probleme koji bi se mogli pojaviti unatoč brojnim i izdašnim projektima za predviđanje budućnosti (vidi: *EU Foresight Program*)⁴? Kako je došlo do toga da tako grandiozno promašimo ciljeve? Je li ideja „društva znanja“ igrala kakvu ulogu u tom promašaju?

Moj je odgovor na posljednje pitanje apsolutno pozitivan. Sadašnja kriza možda nije stvorena (isključivo) povećanjem investicija u istraživanje i razvoj, ali ona isto tako nije ni posljedica neispunjavanja uvjeta agende, kao što to misli Europska komisija. Ona je posljedica nezdravog ekonomskog mišljenja, nezdrave ideje „društva znanja“, odnosno minhauzenovske ideje prema kojoj se „društvo znanja“ može stvoriti samo ako to dovoljno želimo, planski, iz nejake ekonomije, (voluntarističkom) odlukom kojom ćemo društvo usmjeriti u poželjnom smjeru.

Upozorenja nisu nedostajala. Neki ekonomisti, primjerice nobelovac Friedrich Hayek, već su odavno upozoravali na stvaranje obrazovnih balona, odnosno državnog investiranja kojim se u kratkome roku stvara veći broj intelektualaca bez primjerenog zaposlenja. Takvo je stanje, stanje naglog povećanja obrazovanja i stvaranja značajnog sloja obrazovanih bez ventila za svoje znanje, pisao je Hayek, društveno najeksplozivnije.⁵

Čini se da se u Europskoj uniji, Nobelovoj nagradi unatoč, upravo to dogodilo. Lisabonska strategija i centralističko-državni optimizam europskih vladajućih tijela bili su pogrešni zato što nisu obraćali pozornost na „zakon“ o nenamjeranim posljedicama predloženih politika te se sada nalazimo u situaciji u kojoj su danas, nakon isteka „plana“, raznovrsniji oblici socijalnih konflikata mnogo vjerojatniji. I umjesto da stvorimo kompetitivniju ekonomiju sada se, čini se, moramo pobrinuti za ekonomski mnogo neproduktivniji program: kako kontrolirati ili u pristojnim granicama zadržati potencijalno društveno nasilje.

Prema Lisabonskoj strategiji Europska unija je 2000. godine zacrtala svoj strateški cilj, da do 2010. postane najdinamičnija i najkonkurentnija ekonomija svijeta utemeljena na znanju, koja će biti sposobna za održiv razvoj s više dobrih poslova i većom socijalnom kohezijom. Glavno sredstvo bilo je ekonomska, socijalna i ekološka obnova i održivost. Lisabonska strategija oslanjala se na „inovaciju kao motor ekonomske promjene“, na „ekonomiju koja uči“ i na društvenu i ekološku obnovu. Veće investicije (3 posto BDP-a) u istraživanje i razvoj trebale su dovesti do viših stopa zapošljavanja i do inkluzivnije socijalne politike, a ta su dva motora (zapošljavanje i inkluzivnost) trebala još više pojačati ekonomski rast.

Mjere kojima su se trebali postići ti ciljevi bile su: povećanje atraktivnosti Europe za istraživače (da bi se postiglo „društvo znanja“); intenziviranje internog tržišta kojim bi se olakšao protok roba, kapitala i usluga; smanjenje administrativnih poteškoća; poboljšanje pravnih uvjeta, olakšavanje zasnivanja firmi, stvaranje klime koja će podržavati biznis, razrada strategija za cjeloživotno učenje i aktivno starenje, odnosno za ostvarenje „partnerstva za rast i zapošljavanje“, i poticanje ekoloških inovacija za dugoročno poboljšanje produktivnosti i ekološke učinkovitosti.⁶

⁴ European Commission, 2009., *European Foresight. Knowledge for Growth*, <http://forera.jrc.ec.europa.eu/index.html>.

⁵ Hayek, Friedrich, 1960., *The Constitution of Liberty*, London: Routledge & Kegan Paul.

⁶ Ibid. Vidi također: Lisbon Strategy, http://en.wikipedia.org/wiki/Lisbon_Strategy.

SLABOST LISABONSKE AGENDE: ODSUTNOST ODRJEŠITE POLITIČKE AKCIJE?

Već 2004. godine, mnogo prije izbijanja ekonomske krize, bilo je vidljivo da su ti ciljevi nerealistični. U službenom europskom dokumentu *Suočeni s izazovom: Lisabonska strategija za rast* (2004.) ekspertne skupine pod vodstvom Willema Koka konstatira se:

Europska unija i njezine zemlje članice, *nedjelovanjem* na temelju Lisabonske strategije, *bez potrebne i dovoljne agilnosti*, očito su pridonijele sporom napretku. Taj razočaravajući rezultat posljedica je pretjerano ambicioznog plana, loše koordinacije i sukoba među prioritetima. Ali ključni je razlog bila *odsutnost odrješite političke akcije*.⁷

Da bi se stvari promijenile, ekspertna skupina u istome dokumentu predlaže:

Kako bismo postigli cilj bržeg rasta i zapošljavanja i kako bismo održali europski socijalni model, morat ćemo imati *snažno, posvećeno i uvjerljivo političko rukovodstvo*. Zemlje članice i Europska komisija morat će *udvostručiti svoje napore* kako bi došlo do promjena. Moramo pojačati i isticati ulogu europskih socijalnih partnera i uključiti europske građane u razloge za promjenu. Moramo se više *usredotočiti na objašnjenje* zašto je Lisabon važan za svaku osobu i svako europsko kućanstvo.⁸

Pet godina kasnije (2009.), prilikom priprema za „završni osvrt“ na rezultate i postignuća Lisabonske strategije, švedski premijer Fredrik Reinfeldt izjavio je:

Čak i ako konstatiram da je došlo do izvjesnog napretka, moramo reći da je Lisabonska agenda, nešto manje od godinu dana prije konačne evaluacije, bila potpuni promašaj.⁹

STARA RETORIKA = STARE POGREŠKE?

Izjave europskih dužnosnika i pretpostavke u službenim dokumentima da je potrebna „dobra volja“, „veće zalaganje državnika“, „udvostručenje napora“, „naglasiti“, ili „bolja komunikacija s narodom“, „izgradnja razumijevanja“, „relevantnost za svako kućanstvo“, taj žargon planiranja i planera mnogima je bio dobro poznat iz nekih ranijih vremena. Ali u ime jedinstva, glasovi protiv bili su rijetki.

Je li točno da za poraz Lisabonske agende treba optužiti nevoljkost zemalja članica ili pomanjkanje čvršćeg političkog rukovođenja? Ili je za taj poraz odgovorno nešto posve drugo? Vjerojatan je odgovor da je riječ o praznim, čisto retoričkim optužbama.

Ali za neke je takav porazni rezultat Lisabonske agende bio predvidljiv. Češki političar Petr Mach već je 2004. u Bruxellesu izjavio:

Glavni cilj Lisabonske agende, da Europa postane „najkompetitivnija i najdinamičnija svjetska ekonomija do 2010.“ možda zvuči kao nevin, čak i dobra ideja ljudima

⁷ Kok, Wim (ed.), 2004., Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group, http://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/fp6-evidence-base/evaluation_studies_and_reports/evaluation_studies_and_reports_2004/the_lisbon_strategy_for_growth_and_employment__report_from_the_high_level_group.pdf.

⁸ Ibid.

⁹ Euractiv-Reuters, 2009., *Sweden admits Lisbon Agenda 'failure'*, <http://www.euractiv.com/priorities/sweden-admits-lisbon-agenda-fail-news-221962>.

koji su desetljećima živjeli na Zapadu. Ali onima koji su živjeli pod komunističkom vladavinom u Centralnoj Europi takvi slogani o priključku Sjedinjenim Državama vrlo su dobro poznati. Jedina je razlika što se ovdje promovirala informatička tehnologija, dok su komunistički planeri isticali tešku industriju. Ugljen i čelik bili su u modi prije 50 godina, a danas su to kompjutori. Ali načelo je ostalo isto – političari vjeruju da su mnogo kvalificiraniji od ljudi na slobodnome tržištu da odluče koliko novca i u koje industrije treba investirati. To načelo nije funkcioniralo u komunizmu, a neće funkcionirati ni sada... Ne treba nam više direktiva i više ekonomskih planova koji će se pisati u Bruxellesu. Ne trebaju nam nove agende ni nove strategije kako bi se obnovilo zdravlje europske ekonomije. Nužan (ali ne i dovoljan) uvjet da se europska ekonomija vrati na pravi put bit će da se obnovi konkurencija među europskim sustavima. Treba nam više nacionalne suverenosti i više individualne slobode.¹⁰

Lisabonska agenda smatrala je da politički motivirano investiranje u tehnološka istraživanja automatski dovodi do poželjnog rezultata. Ona je pretpostavljala da su dobre namjere dovoljne za postizanje dobrih rezultata. Ona je pretpostavljala da više uloženog novca, unatoč načelu „dobrog gospodarenja“ javnim dobrima, uvijek dovodi do većeg i kvalitetnijeg *outputa*.

Pretpostavke takve vrste politike, kojom bi se politički motivirana tehnološka istraživanja „automatski“ prevela u ispravan način djelovanja, prema kojoj su poželjni ciljevi dovoljni za postizanje dobrih rezultata, prema kojoj je potrebno samo htjeti (voluntaristički) da se sve posloži kako treba, da „ubacivanje“ više novca u neki sektor jamči bolji *output* (i to bez loših posljedica na nekoj drugoj strani), to zazivanje „jedinstva“, bolje „komunikacije s narodom“, ta pretpostavka da nismo dovoljno „politički radili“, da nismo „pružili šansu“, da nismo ispunili plan (desetoljetku) – danas nam se čini da je sve to moralo završiti loše. Ako ni zbog čega – onda zbog pouka, iskustva i asocijacije s komunizmom.

„EUROPSKI PARADOKS“

Stvar je još složenija ako uzmemo u obzir što je prethodilo Lisabonskoj agendi. Lisabonska agenda trebala je biti reakcija na dokumentirani i istraživani fenomen poznat pod imenom „europski paradoks“. Europski je paradoks sintagma kojom se sredinom devedesetih godina definiralo „uočeno stanje nesposobnosti europskih zemalja da znanstvene doprinose pretvore u tržišne inovacije“. U tzv. *Zelenoj knjizi o inovacijama* iz 1995. godine tvrdi se da:

Europi treba paradigma konkurentnosti i inovacija koja će se temeljiti na razumijevanju tzv. europskog paradoksa, odnosno na nagađanju da zemlje članice Europske unije igraju vodeću ulogu na području vrhunskih znanstvenih istraživanja, ali da zaostaju u svojoj sposobnosti da tu svoju snagu pretvore u inovacije koje će generirati bogatstvo... Jedna od najvećih europskih slabosti jest njezina inferiornost u transformaciji tehnoloških istraživanja i umijeća u inovacije i u kompetitivnu prednost.¹¹

¹⁰ Mach, Petr, 2004., The European Constitution is not a remedy for European economic troubles, <http://petrmach.cz/cze/prispevek.php?ID=179>.

¹¹ European Commission, 1995., *Green Paper on Innovation*, http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com95_688_en.pdf.

Bivša francuska premijerka i kontroverzna političarka Edith Cresson u tom je vrlo temeljitom dokumentu bila još radikalnija i tvrdila:

Tijekom posljednjih 10 godina, Europa je većinu svojih napora posvetila povećanju učinkovitosti, do te mjere da je učinkovitost poprimila kulturni status. Međutim to intenziviranje učinkovitosti potpuno je promašeno ako ga spojimo s posve izlišnom ili zastarjelom tehnologijom. Inovacija mora biti pogonska snaga cjelokupne poslovne politike.¹²

Prema Edith Cresson problem, dakle, nije bilo samo pomanjkanje sposobnosti „prevođenja“ znanosti u tehnologiju i bogatstvo naroda, nego i europska tehnološka zastarjelost. Zbog tih manjkavosti europskog tehnološkog razvoja, Europska je komisija u istome dokumentu donijela akcijski program u dvanaest točaka.

Treba razviti tehnologiju monitoringa i predviđanja; bolje usmjeriti istraživanja prema inovacijama; razviti početno i napredno treniranje znanstvenika; treba potaknuti mobilnost studenata i istraživača; treba isticati priznanja (za posao) i koristi od inovacija; poboljšati financiranje inovacija; postaviti fiskalni režim koji će biti koristan za inovacije; promovirati intelektualno i industrijsko vlasništvo; pojednostavniti administrativne postupke; postaviti pogodan pravni i regulatorni okvir tehnološkog razvoja; razviti djelatnosti 'ekonomske prismotre'; poticati inovacije poduzeća i regionalne dimenzije inovacija te poticati javne akcije za unaprjeđenje inovacija.

Već spomenute primjedbe Petra Macha svakako se odnose i na upravo spomenuti raniji akcijski plan Europske unije. Tome se ne moramo čuditi: gotovo su sve akcijske smjernice toga ranijeg plana ubačene u Lisabonsku agendu.

Unatoč problematičnom diskursu akcijskog plana spomenutog dokumenta, nema sumnje da su neki problemi europskog sustava obrazovanja, tehnologije i inovacija u njemu vrlo dobro detektirani. Jedan od korijena europskih promašaja jest zastarjeli model tehnološkog razvoja koji inzistira na „teoriji“ i na zaboravu „prakse“, odnosno na nekoć popularnoj tvrdnji i još poznatijoj koncepciji Vannevara Busha iz četrdesetih godina¹³ kako je zadatak države da ubrizgava novac u znanstveno-tehnološki pogon pa da znanstvenici spontano pronađu načine da taj novac pretvore u inovacije, a potom i u društveno blagostanje. Sudeći prema golemim izdvajanjima za znanstveni napredak (spomenimo primjer CERN-a) za koji još ne znamo kako će se „preliti“ u društveno blagostanje, čini se da ta koncepcija u Europi još uvijek dominira. I nema sumnje da čini jedan dio „europske dogme“ prema kojoj je uvijek dobro investirati u obrazovanje i znanost, bez obzira na to kako će se (i hoće li se) taj *output* znati i moći iskoristiti.¹⁴

Ali premda *Zelena knjiga* i Lisabonska agenda dobro detektiraju spomenuti problem, opravdano je postaviti pitanje nude li ti dokumenti ispravne političke putove njegova rješenja.

¹² Isto.

¹³ Bush, V., 1945., *Science – The Endless Frontier*, <http://www.nsf.gov/about/history/vbush1945.htm>.

¹⁴ Mnogi znanstvenici tvrde da je uvijek riječ o korisnosti takvih investicija, čak i u slučajevima kada se obrazovana radna snaga ne može zaposliti u onome za što se školovala. Bio je to gotovo jednoglasan zaključak nedavnog simpozija povodom 40-godišnjice IUC-a u Dubrovniku, na kojemu je sudjelovalo četrdesetak uglednih znanstvenika i rektora; teza o univerzalno pozitivnom prelijevanju koristi od takvih investicija posebno se isticala u članku i govoru Garryja Jacobsa, predsjedavajućeg ravnatelja World Academy of Arts and Sciences.

JE LI POGREŠKA U „TROSTRUKOJ UZVOJNICI“?

Posve neovisno o dvjema vrstama neutemeljenog optimizma, onom znanstveno-tehnološkom, o automatskom „prelijevanju“ znanja u inovacije, i onom centralističko-planskom (političkom), čak i neovisno o vrlo važnom problemu za koji Lisabonska agenda ne pruža gotovo nikakve upute – a to je kako točno usmjeriti obrazovni sustav prema inovacijama (odnosno kako uskladiti „autonomni sustav obrazovanja“ s vrlo pragmatičnim „tehnološko-inovativnim zahtjevom“) – Lisabonska agenda ugradila je u svoje ciljeve administriranje proračunskog povećanja izdvajanja za tehnologiju i inovacije. Lisabonska se strategija implicitno pozivala na doktrinu tzv. trostruke uzvojnice¹⁵, doktrinu o sinergijskom djelovanju sveučilišta, države i (industrijskog) privatnog sektora. Lisabonska agenda ciljani proračun i povećanje proračunskog izdvajanja za istraživanje i razvoj početno dijeli na „trećine“, s naznakom da bi se industrijski (tj. privatni) udio u tome proračunu s vremenom trebao povećavati i dostizati stope izdvajanja za R&D u Sjedinjenim Državama. Premda je takav „plan“ razumljiv, on se nije ostvario.

Postoji nekoliko razloga zbog kojih se nije mogao ostvariti. Prvo, koncepcija trostruke uzvojnice ne definira „trećine“ izdataka, nego (vrlo neodređeno) koncipira sinergije kao *ad hoc* institucijske i financijske projekte, odnosno kada i u mjeri u kojoj za to postoji interes zainteresiranih strana. Drugo, većina europskih sveučilišta ionako je u državnome vlasništvu pa je teško govoriti o tome da će sveučilišta svojim znanjima pridonijeti trećini „proračuna“. Povećani će proračun za R&D nastati dodatnim sveučilišnim izdvajanjima, a od prihoda koji ionako dolazi od države? Čudna misao. Osim toga, velika većina europskih sveučilišta smatra državni izdatak za znanje „konstantnim“ bez obzira na sveučilišno-tehnološki *output*, stoga nikoga ne čudi što sveučilišta nisu posebno motivirana za „stavljanje svojih znanja u pogon“.¹⁶ Pogotovo ako mogu biti sigurna u trajni i konstantni izvor javnoga novca. Ali slično vrijedi i za odnos države i industrije. Spomenute uzvojnice sinergije, „trostruke uzvojnice“, podrazumijevaju državne ugovore s (privatnim) industrijskim firmama koje će jamčiti trajniji dotok (javnog) novca.¹⁷ To bi industriji omogućilo ostvarenje dodatnog profita koji bi se vraćao državi kroz porez itd... Ponovno: teško možemo govoriti da će privatni kapital (ili industrija) na taj način sudjelovati u proračunu svojom financijskom „trećinom“. Ali neovisno o tome: jesu li državne garancije (i stabilni dotok javnog novca) baš najbolje pogonsko sredstvo inovativnosti? Isplati li se (privatnoj) industriji samostalno investirati u tehnološka poboljšanja, ako ih na neki način može „dobiti“ ili opravdano očekivati od države ili sveučilišta? Što više industrija očekuje da će dobiti gotov proizvod (znanje) od neke druge institucije, to će sama biti sklona uložiti *manje* napora u ostvarenje istih ciljeva. Takva se „sinergija“ u načelu zbiva samo u situacijama (primjerice u Sjedinjenim Državama) *kada već postoji inovativni proizvod* koji država namjerava trajno nabavljati od proizvođača (obično je glavni poligon takve vrste inovativnosti vojni sektor).¹⁸

¹⁵ Za koncepciju „trostruke uzvojnice“ posebno su važni radovi Henryja Etkowitza. Vidi primjerice njegove radove: *Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations* (2012.), raniju knjigu: *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation In Action*, London: Routledge (2008.) ili *University-Industry-Government Interaction: the Triple Helix Model for Innovation* (with Dzisah, Ranga and Zhou), *Asia-Pacific Tech Monitor*, 24 (1): 14-23, 2007.

¹⁶ U svojstvu pomoćnika ministra sudjelovao sam 2000. na jednom takvom „triple helix“ sastanku domaćih institucija. Prijedlog izmjene kurikuluma jednog fakulteta, koji je predložila naša tada najbogatija firma, odbačen je s prijevizirom (u ime autonomije!) bez dodatne rasprave.

¹⁷ Vidi: <http://www.triplehelixconference.org/the-triple-helix-concept.html>.

¹⁸ Poseban problem, u koji ovdje ne želim ulaziti, jest: o kakvim je inovacijama riječ, čak i kada do njih dođe sinergijom „trostruke uzvojnice“? Pogledamo li niz najbogatijih i najinovativnijih osoba u Sjedinjenim Državama, poput Billa Gatesa, Stevea Jobsa, Elona Muska, Marka Zuckerberga, koji ostvaruju za Europu nevjerojatne profite, vidjet ćemo 1. da se oni ne oslanjaju ni na kakvu državnu potporu i 2. da sami nemaju sveučilišnu naobrazbu koja je navodno apsolutno potrebna za inovativnost.

PONAVLJANJE POGREŠKI: „EUROPA 2020“

Je li Europska unija iz promašaja svojih prethodnih planova izvukla pouke? Možda najgore posljedice ove priče nisu porazni rezultati Lisabonske strategije (i *Green Papera* koji joj je prethodio). Lisabonska strategija, investicije u protok informacija, osnivanje novih institucija za tehnološki razvoj, i u birokratski aparat koji bi olakšao osnivanje (po mogućnosti privatnih) tehnoloških firmi, možda doista nisu bili glavni uzrok visokih stopa zaduženosti i nezaposlenosti. Premda nije izvjesno da te mjere nisu pridonijele takvom razvoju događaja. Naprotiv: najveća je pogreška u ponavljanju gotovo identičnog „plana“ ili identičnog načina donošenja odluka, u svojevrsnoj nesposobnosti institucija da uče na svojim pogreškama.

Pogrešne strategije ne treba ponavljati. A upravo se to dogodilo! Umjesto da zaključe kako grandiozni desetogodišnji planovi nisu najbolji način poboljšanja ekonomije i da su još manje primjerena sredstva za ostvarenje političkog i socijalnog „jedinstva“ i kohezije, europska politička tijela još jednom ponavljaju istu pogrešku. Europa je nedavno donijela novi desetogodišnji plan: taj se plan danas zove „Europa 2020“.

Nakon isteka Lisabonske agende 2010. godine Europska komisija objavila je novi dokument – „Europa 2020“. U njemu se otvoreno priznaje da su „europski dobiti na ekonomskom planu uništeni“:

Naš je BDP pao 4 posto, naša je industrijska proizvodnja pala na razine ispod onih iz devedesetih, a 23 milijuna ljudi ili 10 posto radno sposobne populacije, danas je nezaposleno...

Unatoč tomu, nema razloga za sumnju da je potrebno donijeti sličan ili gotovo identičan plan, ovaj put s manje naglasaka na tehnološko-razvojnim planovima:

(Ali) EU treba definirati gdje želi biti godine 2020. Stoga Komisija predlaže Europskoj uniji sljedeće ciljeve:

- 75 posto stanovništva u dobi između 20 i 64 godine treba biti zaposleno,
- 3 posto europskog BDP-a treba investirati u istraživanje i razvoj,
- udio učenika koji napuštaju školu treba pasti ispod 10 posto, a najmanje 40 posto mlađe generacije mora imati tercijarno obrazovanje,
- 20 milijuna ljudi treba izvući iz rizika siromaštva.¹⁹

I u tome novom dokumentu, u toj novoj strategiji, ponavlja se starija politička retorika, a popis lijepih želja koje bi trebalo ostvariti još se i povećao. Nije posve jasno kako će se one ostvariti, niti je posve jasno obrazloženo zašto su upravo spomenute brojke poželjni ciljevi. Posebno je nejasan cilj smanjenja broja onih koji napuštaju školu²⁰ i povećanja udjela mlađe generacije u tercijarnom obrazovanju. Možda su kreatori novoga plana, zbog fijaska s lisabonskim planom koji je imao „dobra obrazloženja“, smatrali da je ovaj put obrazloženje nepotrebije?

¹⁹ European Commission, 2010., *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Bruxelles: COM(2010)2020final; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.

²⁰ Vidi rad Borisa Jokića u ovoj publikaciji, koji pokazuje kako „izvršenje“ toga cilja ima izravnu posljedicu – smanjenje kvalitete nastave.

A kada je riječ o integracijskome cilju koji je spominjala i toliko promašila Lisabonska agenda: Prije nekoliko mjeseci, u govoru pod naslovom „Nadilaženje krize učvršćenjem Europe“, predsjednik Europske komisije Jose Manuel Barroso sljedećim je riječima objašnjavao zašto je Europskoj uniji potrebna jača centralizacija:

Zašto trebamo ujedinjeniju i integriraniju Europu? Imamo monetarnu uniju, ali kriza nam je pokazala da postoji kumulativna logika integracijskog procesa: monetarna unija ne može funkcionirati bez financijske i bankovne unije, bez daljnje fiskalne i ekonomske unije. Naravno da logika integracije ne može biti čisto ekonomska... daljnja ekonomska unija zahtijeva zajednički europski nadzor nad zemljama članicama. Stoga je logično, ali istodobno ispravno i pravedno da dođe do daljnje političke integracije. To nam treba da bismo osigurali demokratski nadzor i da bismo građanima Europe dokazali kako nije riječ o projektu političkih i ekonomskih elita. To je naš put uzbrdo...²¹

Premda monetarnoj uniji doista treba i fiskalna unija, iz toga ne slijedi da će jača centralizacija dovesti do boljih rezultata na područjima koja „generiraju“ ekonomski učinak, tj. na području znanosti i tehnologije, kao ni to da je „nadzor nad članicama“ ispravan i pravedan put „uzbrdo“. Čini se, međutim, da čelnici Europske unije misle upravo tako. I zbog toga u prepisivanju duha i smisla Lisabonske strategije u novi desetljetni plan politički čelnici (još uvijek) ne vide „strukturnu pogrešku“. Tako se primjerice u dokumentu i knjizi pod naslovom *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, u kojem su sudjelovali naši kolege, kaže:

Lisabonska strategija pokazala se najrelevantnijom strateškom akcijom i razvojnim planom Europske unije. Premda su njezini ambiciozni planovi daleko od ostvarenja u njezinom desetogodišnjem razvojnom ciklusu, njezin doprinos napretku smatramo relevantnim: *nema nikakve sumnje da se reforme po uzoru na lisabonsku moraju nastaviti u desetljeću koje slijedi.*²²

UMJESTO ZAKLJUČKA

Pojedinačne političke smjernice Europske unije uvijek vrlo dobro služe kao poluge kojom nacionalne vlade svojoj javnosti uvjerljivije prikazuju i argumentiraju ono što se „ionako mora učiniti“ - za vlastitu dobrobit. U takvome obliku izvanjskog pritiska ili „dodatne argumentacije“, u savjetodavnom zacrtavanju „trase“, ne vidim ništa sporno. To posebno vrijedi u odnosu Unije prema nerazvijenim članicama, kao što će to uskoro biti Hrvatska. U hrvatskim uvjetima, u kojima često ne postoji dovoljno političke volje za provedbu „onoga što se ionako mora učiniti“, smatram takvo postupanje i stanje stvari – dobrodošlim. Da je ostalo na tome, naime da je Lisabonski proces ostao tek niz smjernica koje će domaćim vladama poslužiti kao poluga u javnoj argumentaciji, vjerojatno bi sve bilo i ostalo u redu. Ali Lisabonski proces bio je više od „smjernica“. On je određivao i zacrtavao iznose i potrebna proračunska izdvajanja i onim zemljama koje nisu imale infrastrukturu u kojoj bi predviđena izdvajanja bila učinkovita i konkurentna na domaćem, europskom i svjetskom

²¹ Barroso at the Alpbach Economic Symposium: *Overcoming the Crisis by Strengthening Europe*, http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-578_en.htm?locale=en.

²² Samardžija, Višnja, Hrvoje Butković (eds.), 2010., *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, Zagreb: IMO.

tržištu znanja. Baš kao i u ostalim ekonomskim sektorima, i u sektoru obrazovanja, nerazvijenost primjerenog menadžmenta javnih resursa i nesposobnost koordinacije privatnog i javnog novca, skopčan s političkim voluntarizmom i dodatnom „europskom legitimacijom“, vjerojatno je čak i ubrzao financijsku nedisciplinu i rastrošnost, koja je potom uzrokovala tešku ekonomsku krizu. Možda zbog toga, osim za zemlje članice, postoji i pouka za „centralu“, a to je: u uvjetima naglih promjena koje se zbivaju na svim tržištima svijeta, a posebno na tržištu „znanja“ i obrazovanja, od dugoročnog i preciznog planiranja proračunskih izdvajanja zemalja članica po identičnome obrascu za sve, ne smijemo imati prevelika očekivanja. Planiranjem „za“ globalno tržište, i tržište znanja, Europska se unija svojim dobrim namjerama i planovima bitno udaljila i od kompetitivnosti na globalnome tržištu i od kompetitivnosti na tržištu znanja.

OBRAZOVANJE I TRŽIŠTE RADA: (NE)MOGUĆNOST SKLADA¹

Boris Jokić

¹ Ovaj rad pisana je i dopunjena verzija pozvanog predavanja „Kompetencije budućnosti“ u okviru konferencije „Tržište rada i obrazovanje 2025“ u organizaciji Ministarstva regionalnoga razvoja i fondova Europske unije, Ministarstva rada i mirovinskoga sustava te Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske održane 18. lipnja 2012. godine u Zagrebu.

Za izgradnju takvih pojedinaca i takvog društva nužan je sustav naobrazbe i odgoja koji će pobuditi interes učenika za razne oblasti znanosti i umjetnosti, njegovati njegove radne navike, a prije svega odgajati ih da postanu svestrano izgrađeni slobodni ljudi koji će znati ne samo samostalno misliti i braniti svoja stajališta, nego i davati inicijativu za rješavanje raznih društvenih problema.

Stjepan Radić, prema Boban, 2004.

UVOD

Već se godinama iz gospodarskih, a u posljednje vrijeme sve glasnije, i političkih krugova ukazuje na izrazitu neusklađenost hrvatskog obrazovnog sustava s potrebama tržišta rada (Kukuriku koalicija - Plan 21, 2011.).² Navedeno se očituje u stavu da postojeći obrazovni sustav ne omogućuje pojedincu stjecanje i razvijanje primjerenih znanja, vještina i stavova koji će ga učiniti konkurentnim na tržištu rada. Na razini pojedinca posljedice neusklađenosti mogu se očitovati u osobno i društveno najnepovoljnijem scenariju dugotrajne nezaposlenosti koja ujedno predstavlja jedan od osnovnih strukturnih problema tržišta rada u Republici Hrvatskoj (Bejaković i Gotovac, 2011.). Na gospodarskoj razini, posljedice mogu biti takve da poslodavci nisu u mogućnosti osigurati optimalnu razinu kompetentnosti djelatnika, što može izravno utjecati na njihovu gospodarsku djelatnost i opći gospodarski rast.

Od dolaska na vlast u prosincu 2011. godine, Vlada premijera Zorana Milanovića spomenuto komunicira kroz populističku poruku *o nužnosti reforme obrazovnog sustava na način da prestane obrazovati pojedince za burzu rada, već za stvarne i buduće potrebe hrvatskog gospodarstva*. Opći cilj navedene poruke teško je osporiti. Obrazovanje jednu od svojih osnovnih funkcija ostvaruje u točki jedinstvene instrumentalnosti za pojedinca i društvo (Bruner, 1996.), pri čemu je zapošljivost pojedinca njezin važan pokazatelj. Različita društva pak, bez obzira na različitost političkih i društvenih uređenja i ekonomskih modela, svoj utopijski obris postižu kroz sliku zaposlenih, zadovoljnih i produktivnih pojedinaca. Ipak, stav je autora ovog rada da poruka sadrži niz dvojbenih pretpostavki vezanih uz potrebe hrvatskog gospodarstva, strateško određenje Republike Hrvatske te naposljetku, središnju temu ovog rada, obrazovanje i obrazovni sustav.

Naglašavajući neusklađenost sustava obrazovanja s trenutnim („stvarnim“) potrebama hrvatskog gospodarstva, poruka pretpostavlja da hrvatsko tržište rada karakterizira dinamičnost, razvijena ponuda slobodnih radnih mjesta te nemogućnost adekvatnog zadovoljenja potreba poslodavaca kvalifikacijskom strukturom i kompetencijskim potencijalom osoba koje aktivno traže posao. Premda ovaj rad izravno ne problematizira tu pretpostavku, iz podataka Hrvatskog zavoda za zapošljavanje o registriranoj nezaposlenosti (studen 2012. godine 347 047 pojedinaca) i broju prijavljenih slobodnih radnih mjesta (studen 2012. godine 8 950 slobodnih radnih mjesta) jasno je da su ideje o razvijenoj ponudi slobodnih radnih mjesta i nemogućnosti zadovoljenja potreba hrvatskog

² Rad se ograničava isključivo na raspravu o usklađivanju formalnog obrazovanja i tržišta rada te se ne bavi neformalnim i informalnim oblicima obrazovanja. U radu se kao sinonimi koriste izrazi obrazovni sustav, formalno obrazovanje i sustav obrazovanja.

gospodarstva kvalifikacijskom strukturom pojedinaca koji traže posao neutemeljene (www.hzz.hr, prosinac 2012.). Potonje dodatnu empirijsku potvrdu dobiva u nalazima istraživanja koja ukazuju da se većina zaposlenih mladih ljudi u Republici Hrvatskoj smatra prekvalificiranima za zahtjeve radnih mjesta na kojima su zaposleni, bez obzira na završeni stupanj obrazovanja i karijerni trenutak (Matković, 2009.).

Ukazivanjem na neusklađenost obrazovnog sustava s budućim potrebama hrvatskog gospodarstva poruka pretpostavlja da postoji jasna, međuresorno usklađena srednjoročna i dugoročna strategija gospodarskog i tehnološkog razvoja koja kao jedan od svojih osnovnih čimbenika uključuje strategiju razvoja ljudskih potencijala i zapošljavanja. Nažalost, trenutno nema ni strateškog određenja niti projekcija razvoja Republike Hrvatske koje bi omogućile preciznije programiranje i reformiranje obrazovnog sustava, što bi posljedično moglo rezultirati većom usklađenošću između znanja, vještina i stavova koje je pojedinac stekao i razvio tijekom obrazovanja i zahtjeva sadašnjih i budućih radnih mjesta.

U situaciji vrlo skromnih trenutnih potreba hrvatskog gospodarstva za radnom snagom i nepostojanja vizije i strategije društvenog i gospodarskog razvoja države, postavlja se pitanje treba li i na koji način reformirati hrvatski obrazovni sustav? Ovaj radi bavi se problematiziranjem sljedećih, u poruci, implicitno sadržanih pretpostavki:

- a) jasno je koje osobine ličnosti, znanja, vještine i stavove pojedinac treba imati da bi povećao vlastitu konkurentnost i usklađenost sa sadašnjim i budućim potrebama gospodarstva
- b) navedeno je moguće sustavno razviti formalnim obrazovanjem, a hrvatski obrazovni sustav to trenutno ne čini
- c) u Hrvatskoj je moguće provesti temeljitu reformu formalnog obrazovanja koja može u relativno kratkom roku utjecati na usklađenost obrazovanja i tržišta rada.

Pitanje (ne)usklađenosti obrazovanja i tržišta rada ima svoj povijesni i globalni karakter (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.). Dok je u prošlosti dominantno bilo određeno lokalnim i nacionalnim okvirima, različitim globalizacijskim procesima i intenzivnim tehnološkim razvojem, pitanje usklađenosti obrazovanja i tržišta rada dodatno dobiva na važnosti i složenosti. Kako bi odgovorila navedenim izazovima, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) je 90-ih godina prošlog stoljeća počela intenzivno razvijati konceptualni okvir ključnih kompetencija potrebnih ne samo za rad, nego prije svega za život u 21. stoljeću (Rychen i Salganik, 2001.). Europska unija je kroz Europski okvir ključnih kompetencija pokušala operacionalizirati osnovne postavke navedenog okvira za formalno obrazovanje (European Commission, 2004.).³ Prvi dio ovog rada sadrži predstavljanje kompetencijskih okvira i kompetencija kao osnovnih mehanizama usklađivanja obrazovanja i tržišta rada u 21. stoljeću te kritički osvrt na njihovu prirodu i mogućnost implementacije u formalno obrazovanje. Drugi dio rada, zasnovan na različitim empirijskim pokazateljima, ukazuje na stanje hrvatskog obrazovanja i zagovara moguće promjene koje bi trebale predstavljati osnovne korake ne samo u odgovorima obrazovanja na „stvarne“ i „buduće“ potrebe posustalog i zakržljalog gospodarstva i slogane kompromitiranih političkih elita, već prije svega na povećanje kvalitete obrazovanja u Republici Hrvatskoj, cjelokupni razvoj potencijala svakog pojedinca i širu društvenu dobrobit.

³ Europski okvir su, pomalo nekritično, preuzeli gotovo svi noviji hrvatski obrazovni i strateški dokumenti (Nacionalni okvirni kurikulum, Hrvatski kvalifikacijski okvir, Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije, Strategija razvoja strukovnog obrazovanja 2008.-2013.)

1. KOMPETENCIJE – USPJEŠAN TEORIJSKI ODGOVOR NA IZAZOVE BUDUĆNOSTI (SADAŠNJOSTI)?

OECD je 1997. uz danas vrlo utjecajnu međunarodnu procjenu 15-godišnjaka, *Programme for International Student Assessment (PISA)*, pokrenuo projekt *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* koji je trebao dati teorijsko-konceptualne odgovore na nekoliko vrlo zahtjevnih pitanja: Što je potrebno za uspješan život pojedinca i uspješno društvo u 21. stoljeću? Što je nužno pojedincu da nađe i zadrži posao? Koje su osobine potrebne za uspješnu prilagodbu i suočavanje s promjenjivom okolinom? (Rychen i Salganik, 2003.) Motiv za traženje odgovora bile su OECD-ove projekcije svijeta i razvoja ekonomije koje karakteriziraju trajne promjene, povećana složenost i izrazita međuovisnost, pri čemu je posebno naglašeno sljedeće:

- tehnološki razvoj je kontinuiran i izrazito brz, što dovodi do toga da prilagodba promjeni više nije jednokratno usvajanje procesa, nego je potrebno osigurati stalnu prilagodbu pojedinaca i sustava
- kontakti su sve intenzivniji i potrebni, a društva, pojedinci i skupine s kojima komuniciramo osobno i poslovno postaju sve heterogenije
- globalizacijski procesi uvjetuju nove oblike međuovisnosti koji uzrokuju često sukobljene ciljeve, poput gospodarske kooperativnosti i kompetitivnosti i potrebe za održivim razvojem.

U ekonomiji navedeno uzrokuje to da obrasci poslovanja postaju sve manje rutinski i predvidljivi, što zahtijeva izrazitu organizacijsku i operativnu fleksibilnost. Posljedično, potražnja na tržištu rada postaje sve dinamičnija i nepredvidljivija. Iz svega navedenoga proizlazi da se pojedinac tijekom cijelog života mora učinkovito prilagođavati stalno promjenjivoj društvenoj okolini i sve složenijem osobnom i poslovnom okruženju.⁴

Kao osnovu odgovora na navedena pitanja, OECD promovira pojam kompetencija. Kompetencije se odnose na sposobnost pojedinca da se suoči sa složenim zahtjevima u osobnom životu, na radnom mjestu te u široj društvenoj okolini na način da se osloni na sebe i da mobilizira svoje psihosocijalne snage uključujući znanja, vještine i stavove (Rychen i Salganik, 2001.). Ovako široko određene kompetencije razvijaju se cijelog života, a ne samo tijekom formalnog obrazovanja, čime odgovaraju konceptu cjeloživotnog učenja i osobnog razvoja (Weinert, 2001.). Konceptualno-teorijski okvir za definiranje kompetencija čine tri šire, po mnogo čemu apstraktne, kategorije:

- pojedinci moraju biti sposobni interaktivno koristiti različite alate u odnosima s drugim pojedincima i okolinom; alati su socio-kulturalni poput različitih oblika jezika, ali i materijalni poput informacijske i digitalne tehnologije
- u skladu s pretpostavkom o sve međuovisnijem svijetu karakteriziranom suradnjom u heterogenijim skupinama nego što je to bio slučaj u prošlosti, pojedinci moraju biti sposobni surađivati s drugima i drugačijima

⁴ Ne želeći šire raspravljati o ispravnosti navedenih projekcija kroz prizmu toga živimo li trenutno predviđenu budućnost, važno je napomenuti da 15 godina kasnije u svojim predviđanjima i preporukama vezanim uz obrazovanje za 2013. godinu OECD i dalje predviđa isti ili sličan svijet, naglašavajući potrebu za prilagodbom i sposobnost učenja (OECD, 2012.).

- pojedinci moraju preuzeti odgovornost za upravljanje vlastitim životom, postaviti vlastiti život u širi društveni kontekst i moći djelovati autonomno.

Ključne kompetencije trebaju istodobno pridonijeti osobnim, ekonomskim i društvenim ciljevima usprkos činjenici da se u brojnim situacijama navedeni ciljevi potiru. One također trebaju omogućiti pojedincima učinkovitu prilagodbu i odgovor na zahtjeve u različitim područjima života, pri čemu se određene kompetencije ne odnose samo na snalaženje na radnom mjestu, već npr. i u osobnim odnosima, političkom djelovanju itd. (OECD, 2005.). Također, ključne se kompetencije odnose na sve pojedince, čime se naglašava da nisu vezane uz određena zanimanja, određene slojeve društva, kognitivnu sposobnost pojedinca i sl.

Ovakvom određenju kompetencija može se prigovoriti nedovoljna konkretnost koja onemogućuje primjerenu operacionalizaciju i mjerenje razine kompetentnosti pojedinca. Također, ozbiljan se prigovor može uputiti vrijednosnoj orijentaciji okvira oslonjenoj prije svega na individualizam, demokratska načela te na ekonomske modele članica OECD-a (Trier, 2003.). Okvir u potpunosti zanemaruje specifičnosti nacionalnog konteksta i vrijednosnog određenja pojedinog društva. Sveobuhvatnost okvira za vrlo različita područja života uključuje ponekad diskrepantne ciljeve poput onih pojedinca i poslodavaca. Usprkos kritikama, idealistična slika kompetentnog čovjeka 21. stoljeća koja proizlazi iz okvira DeSeCo privlačna je kako iz humanističke, tako i iz perspektiva političkih i gospodarskih elita. Taj idealan čovjek (radnik) posjeduje određena znanja i vještine koje interaktivno komunicira sa širom, vrlo heterogenom, okolinom pri čemu je fleksibilan, autonoman i proaktivan u učenju novih znanja i vještina. Velika je vjerojatnost da je pojedinac takvih osobina, ako uopće postoji, zaposlen i zadovoljan, a u slučaju gubitka posla prilagodljiv i sposoban učiti kako bi se ponovo zaposlio. Iza ove privlačne utopijske slike ostaju pitanja može li i kako društvo utjecati na sustavan razvoj takvoga pojedinca? Što u tom pogledu može učiniti Hrvatska, a posebice njezin obrazovni sustav? Prije pokušaja odgovora na ova pitanja, slijedi prikaz okvira ključnih kompetencija Europske unije koji predstavlja pokušaj daljnje operacionalizacije pojma ključnih kompetencija i njihove prilagodbe formalnom obrazovanju.

2. EUROPSKI OKVIR KLJUČNIH KOMPETENCIJA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE – U POTRAZI ZA FLEKSIBILNIJIM FORMALNIM OBRAZOVANJEM

Možda najvažnija inicijativa europske obrazovne politike tijekom prvog desetljeća 21. stoljeća bila je uvođenje ključnih kompetencija kao središnjeg koncepta u području obrazovanja. Poput OECD-a, predviđajući potrebu za fleksibilnijim obrazovanjem koje može odgovoriti izazovima društva temeljenog na znanju i dinamičnog tržišta rada, Europska unija razvila je okvir sljedećih osam ključnih kompetencija: *Komunikacija na materinskom jeziku; Komunikacija na stranim jezicima; Matematička pismenost i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji; Digitalna kompetencija; Učiti kako učiti; Socijalna i građanska kompetencija; Inicijativnost i poduzetnost; Kulturalna svijest i izražavanje* (European Commission, 2006.). Relevantni dokumenti Europske unije nude sljedeću definiciju ključnih kompetencija iz koje je razvidno preklapanje između DeSeCo i Europskog okvira ključnih kompetencija:

Ključne kompetencije predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakoj osobi za njezino osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Ključne kompetencije treba razviti do kraja obveznog školovanja, a one služe kao osnova za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja (European Comission, 2004.).

Kompetencije su nazvane ključnima jer se smatraju nužnima za sve pojedince u društvu zasnovanom na znanju i osnovnim preduvjetom za cjeloživotno obrazovanje. Osnovni elementi definicije su cjelovitost u vidu kombinacije znanja, vještina i stavova, usmjerenost na pojedinca te jasno određenje da se ključne kompetencije trebaju razviti do kraja obveznog školovanja. Premda određene kao transverzalne, neke ključne kompetencije u većoj su mjeri oslonjene uz određene domene znanja, a time i postojeće predmete u formalnom obrazovanju. U mnogo čemu one odgovaraju razvoju temeljnih funkcionalnih pismenosti iz okvira DeSeCo. Dio kompetencija, međutim, ima izrazito *generički* karakter te nisu vezane uz pojedini predmet, nego se odnose na šire, *međupredmetne ciljeve*.

Određenje ključnih kompetencija „učiti kako učiti“⁵ i „inicijativnost i poduzetnost“⁶ iznimno je važno jer upravo razvoj znanja, vještina i stavova u osnovi ovih dviju kompetencija može predstavljati osnovu ozbiljnijeg pokušaja usklađivanja formalnog obrazovanja i dinamičnih potreba gospodarstva u budućnosti. Kao i u slučaju okvira DeSeCo, uz znanja i različite oblike pismenosti, poduzetan i inicijativan pojedinac koji zna kako, želi i usudi se učiti bez obzira na dob i trenutnu životnu situaciju predstavlja ideal osobe koja je pod manjim rizikom osobne i društvene isključenosti te dugotrajne nezaposlenosti. Upravo znanja, vještine i stavovi sadržani u ovim dvjema kompetencijama trebaju osigurati fleksibilnost pojedinaca koja može biti odgovor na povećanu dinamičnost potreba tržišta rada.

Može li i kako formalno obrazovanje utjecati na razvoj ovih dviju kompetencija? Može, ali taj utjecaj, ako nije sustavan i pažljivo isplaniran, ne mora nužno biti pozitivan. Svako dijete karakteriziraju osobine ličnosti u osnovi kompetencije „inicijativnost i poduzetnost“, osim toga, i prije polaska u školu, djeca posjeduju određene pretpostavke o učenju, kao i same tehnike učenja. Navedene pretpostavke, tehnike i osobine razvijale su se tijekom godina u roditeljskom domu te u širem osobnom i društvenom okruženju. Za razliku od takvog okruženja, kontekst formalnog obrazovanja predstavlja drugačiji, strukturirani i regulirani pristup razvoju navedenih osobina, najčešće uvjetovan načinom poučavanja. Obrazovni sustav treba osigurati takvo okruženje i takve procese učenja i poučavanja koji će služiti oblikovanju, poboljšanju i daljnjem razvoju osnovnih elemenata kompetencija „učiti kako učiti“ i „inicijativnost i poduzetnost“. Takav pozitivan utjecaj trebao bi se jasno odraziti na prilagodljivost i povećanje potencijala pojedinca za cjeloživotno učenje, a time i povećanje mogućnosti za njegovo uspješno funkcioniranje na osobnom i poslovnom planu te na tržištu rada. Također, formalno bi obrazovanje trebalo biti usmjereno jačanju samosvijesti, kreativnosti i inovativnosti, razvijanju vještina donošenja odluka, postavljanja i ispunjavanja ciljeva te planiranja, praćenja i vrednovanja vlastitog ponašanja, kao i jačanju komunikacijskih vještina. Međutim, ako formalni obrazovni proces i okruženje ne podržavaju razvoj na navedeni način ili mu čak, što apsolutno nije rijetkost, štete, učenici se mogu naći u situaciji da sami plaćaju osobnu cijenu takvog neuspjeha. Posljedice će

⁵ „Učiti kako učiti“ – obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnom učenju, tako i pri učenju u skupini.

⁶ „Inicijativnost i poduzetnost“ – odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelo, a uključuje kreativnost, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva. Temelj je za vođenje svakodnevnoga, profesionalnoga i društvenoga života pojedinca. Također čini osnovu za stjecanje specifičnih znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za pokretanje društvenih i tržišnih djelatnosti.

naravno osjetiti (ili već osjećaju) i poslodavci te društvo u cjelini upravo kroz nemogućnost pojedinaca da se samoaktiviraju, proaktivno pristupe promjeni i kompetentno pristupe učenju. Sve navedeno ukazuje da odgovornost za razvoj generičkih kompetencija ne leži isključivo na pojedincima, nego, čak i u većoj mjeri, na obrazovnom sustavu i društvu.

Predstavljeni kompetencijski okviri ukazuju da formalno obrazovanje 21. stoljeća treba istodobno osigurati razvoj različitih oblika pismenosti te znanja, vještina i stavova u osnovi generičkih kompetencija pojedinaca. Rezultat ove kombinacije predstavlja temelj uspješnije prilagodbe pojedinca promjenjivoj osobnoj, gospodarskoj i društvenoj okolini te predstavlja temelj sustavnog razvoja ljudskog i gospodarskog potencijala određene zemlje u 21. stoljeću. Nacionalni obrazovni sustavi izrazito se razlikuju u učinkovitosti i osiguravanju preduvjeta takvog razvoja, a prirodno je postaviti pitanje što je s našim obrazovnim sustavom.⁷

U dijelu teksta koji slijedi prikazani su rezultati hrvatskih učenika na međunarodnim ispitivanjima te empirijski rezultati vezani uz razvijenost znanja, vještina i stavova u osnovi kompetencija „učiti kako učiti“ i osiguravanje uvjeta za poticanje elemenata kompetencije „inicijativnost i poduzetnost“ u hrvatskom obrazovnom sustavu. Nakon toga su ukratko predstavljene moguće smjernice strukturnih promjena u hrvatskom obrazovnom sustavu koje bi mogle predstavljati osnovu za ozbiljnije reformske postupke.

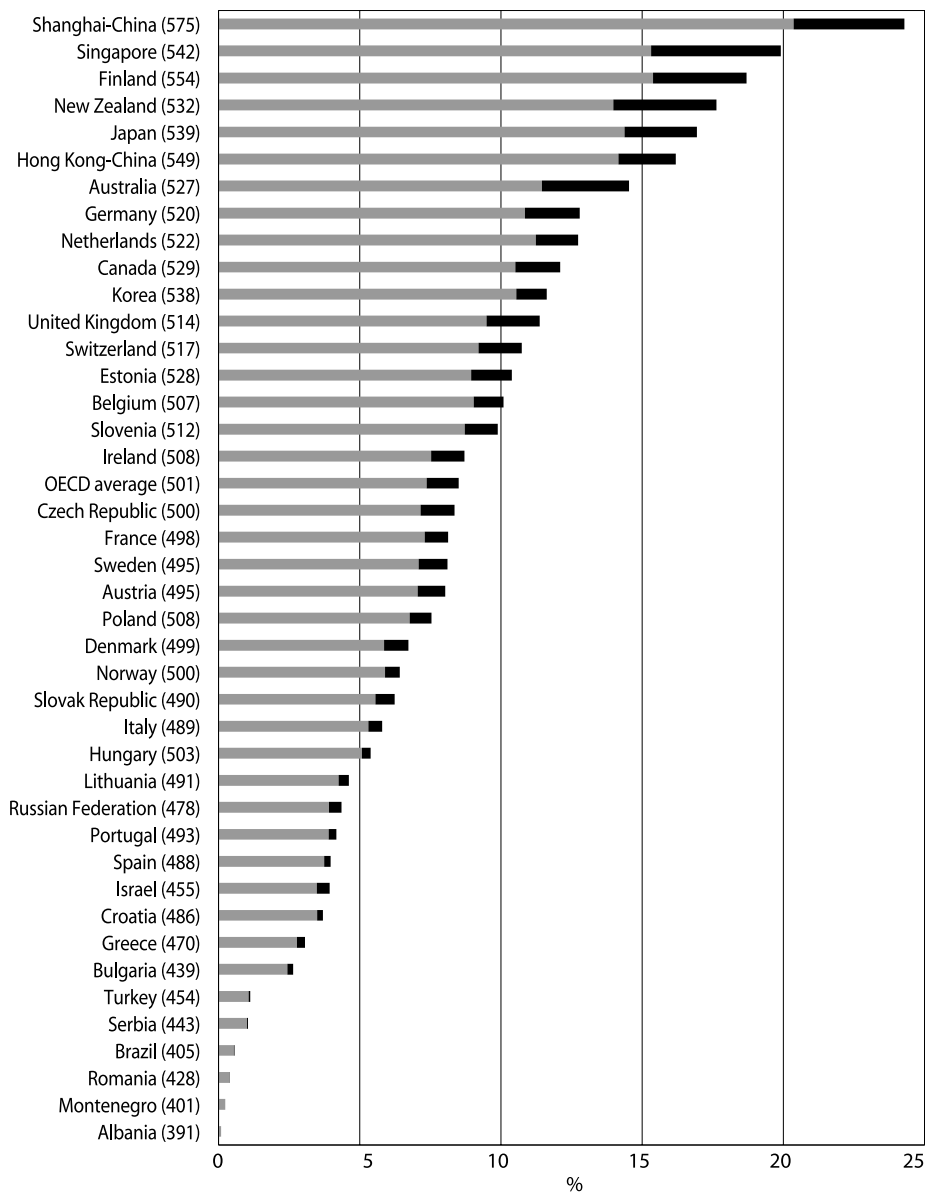
3. USPJEŠNOST HRVATSKIH UČENIKA U MEĐUNARODNIM ISTRAŽIVANJIMA PISMENOSTI

Hrvatska se u prethodnom desetljeću uključila u niz pažljivo planiranih i metodološki rigoroznih međunarodnih ispitivanja učenika poput PISA-e u 2006. i 2009. godini (Braš Roth i dr. 2008.; Braš Roth i dr. 2010.) provedenom na 15-godišnjacima te *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) i *Trends in International Mathematics and Sciences Study* (TIMSS) u 2011. godini, u kojem su sudjelovali učenici četvrtih razreda osnovnih škola (Buljan Culej, 2012a; 2012b.). U istraživanju PISA oba puta, kao i u svim trima pismenostima (čitalačka, matematička i prirodoslovna) hrvatski su učenici postizali statistički značajno lošije rezultate od OECD-ova prosjeka. Od prosječnog rezultata i ranga u sveukupnom poretku, za razvoj pojedinog društva i gospodarstva možda je važniji podatak o postotku učenika koji postizu najviše razine postignuća jer upravo na tim pojedincima zemlje temelje inovacijski, tehnološki i gospodarski razvoj.⁸ Ispitivanja PISA za svaku od ispitivanih pismenosti definira šest razina postignuća pri čemu 5. i 6. razina označavaju snalaženje u kompleksnijim situacijama i zadacima te ukazuju na izrazito razvijenu razinu pojedine pismenosti. U Tablici 1. prikazani su prosječni rezultat i podaci o postotku 15-godišnjaka koji dosežu 5. i 6. razinu prirodoslovne pismenosti iz izabranih zemalja koje su sudjelovale u ispitivanju 2009. godine.

⁷ Znatno ranije nego što je pojam ključnih kompetencija postao „popularan“, postojanje i poticanje tzv. transverzalnih ili kroskurikularnih kompetencija bila je jasno izražena karakteristika određenih europskih obrazovnih sustava. Za navedene obrazovne sustave usklađivanje s ovako određenim okvirom ključnih kompetencija predstavlja logičnu nadogradnju. Za obrazovne sustave poput hrvatskoga, implementacija kompetencijskog okvira, a posebice sustavno uvođenje generičkih kompetencija, značilo bi korjenitu reformu obrazovanja karakteriziranu prije svega preusmjeravanjem fokusa s poučavanju k učenju kao središnjem obrazovnom procesu, s nastavnika k učeniku te s usvajanja činjenica k cjelovitom stjecanju i razvoju znanja, vještina i stavova.

⁸ U zemljama koje sudjeluju u ispitivanjima, prosječni rezultat te rang pojedine zemlje javnost često grubo i bez puno promišljanja koristi kao jedini indikator kvalitete pojedinog formalnog sustava obrazovanja.

Tablica 1. Prosječni rezultat i postotak učenika koji ostvaruju 5. i 6. razinu prirodoslovne pismenosti u ispitivanju PISA 2009. (izabrane zemlje)



Broj u zagradi predstavlja prosječni rezultat. Sivom je bojom označena 5., a crnom bojom 6. razina prirodoslovne pismenosti. Zemlje su poredane prema rezultatu s obzirom na najveći postotak učenika u dvjema najvišim razinama pismenosti (OECD PISA 2009 Database, Tables I.3.4.)

U usporedbi s prosjekom zemalja OECD-a (prosječni rezultat = 500), gdje 8,5 posto 15-godišnjaka ostvaruje dvije najviše razine prirodoslovne pismenosti, naših 3,7 posto učenika (prosječni rezultat = 486) čini se vrlo skromnim (za usporedbu, 9,9 posto slovenskih učenika doseže dvije najviše razine uz prosječni rezultat od 512).⁹ Relativno mali postotak učenika koji postižu dvije krajnje razine karakterističan je i za druge dvije pismenosti. U čitalačkoj pismenosti 5. i 6. razinu ostvaruje 3,2 posto naših učenika, dok je u slučaju zemalja OECD-a to 8,0 posto 15-godišnjaka. Još su drastičnije razlike u slučaju matematičke pismenosti gdje 4,8 posto hrvatskih učenika ostvaruje dvije krajnje razine u usporedbi s 12,7 posto vršnjaka iz zemalja OECD-a, 14,2 posto učenika iz Slovenije ili 21,6 posto 15-godišnjaka iz Finske. Ispodprosječni rezultati ukazuju da formalni sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj ne omogućuje optimalan razvoj pismenosti vlastitih učenika. Prikazani rezultati o postotku učenika u krajnjim dvjema kategorijama otvaraju važna pitanja vezana uz stvaran potencijal Hrvatske za kompetitivnost u globalnom kontekstu. U nedostatku značajnijih prirodnih resursa, zemlje veličine Hrvatske jedino razvojem i oslanjanjem na ljudski kapital te poticanjem fleksibilnosti i inovativnosti pojedinaca mogu ostvariti komparativnu prednost.

Kao što je već rečeno, uz razvoj funkcionalnih pismenosti (za razliku od prijenosa sadržaja i činjeničnog znanja), obrazovni bi sustavi trebali aktivno razvijati generičke kompetencije, naročito „učiti kako učiti“ i „inicijativnost i poduzetnost“, čime mogu ostvariti komparativnu prednost u prilagodbi ljudskog potencijala predviđenim društvenim i ekonomskim promjenama. Nažalost, empirijski podaci ukazuju da hrvatski obrazovni sustav, uz nedostatan razvoj funkcionalnih pismenosti, nije primjereno okruženje za razvoj ovih kompetencija.

4. RAZVIJENOST ZNANJA, VJEŠTINA I STAVOVA U OSNOVI KOMPETENCIJE „UČITI KAKO UČITI“

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu proveo je 2007. opsežno istraživanje na nacionalno reprezentativnom uzorku učenika 4. i 8. razreda (N = 1605) te osnovnoškolskih nastavnika (N = 688) o zastupljenosti i razvijenosti elemenata kompetencija „učiti kako učiti“ i „inicijativnost i poduzetnost“ kod učenika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj (Jokić i dr., 2007.). Od brojnih nalaza prikupljenih od učenika važno je istaknuti sljedeće:

- dvije trećine učenika 8. razreda navodi da ne uči svakodnevno
- 46,4 posto učenika 8. razreda i 29,8 posto učenika 4. razreda navodi da uči isključivo prije pismenog ili usmenog ispitivanja
- 61 posto učenika 4. razreda i 45 posto učenika 8. razreda izražava slaganje s tvrdnjom „učenje je isto što i pamćenje“.

Ovi rezultati ukazuju na slabo razvijene navike učenja hrvatskih osnovnoškolaca. Navedeni rezultati dobivaju jasnu potvrdu i u odgovorima nastavnika koji su trebali procijeniti

⁹ Isto je vidljivo i u usporedbi sa zemljama koje ostvaruju sličan prosječni rezultat poput Italije (prosječni rezultat = 489; 5,8 posto učenika na najvišim dvjema razinama) ili Slovačke (prosječni rezultat = 490; 6,3 posto na najvišim dvjema razinama).

razvijenost znanja, vještina i stavova u osnovi kompetencije „učiti kako učiti“ kod učenika koje poučavaju. Stavovi predmetnih nastavnika o razvijenosti znanja, vještina i stavova učenika nakon završetka osnovne škole prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Nastavničke procjene razvijenosti pojedinih elemenata kompetencije „učiti kako učiti“ kod učenika nakon završetka osnovne škole

| UČENICI NAKON 8. RAZREDA... | manji dio* | oko polovice učenika | većina* |
|--|------------|----------------------|---------|
| mogu ukratko prepričati zadani sadržaj. | 12,2 | 40,9 | 46,9 |
| znaju se primjereno koristiti udžbenicima ili bilješkama s nastave. | 20,6 | 46,8 | 32,6 |
| mogu realistično procijeniti kvalitetu svog uratka. | 33,2 | 36,9 | 29,9 |
| mogu procijeniti koliko razumiju gradivo dok uče. | 17,3 | 44,8 | 37,9 |
| mogu izdvojiti bitne informacije u gradivu. | 18,9 | 43,8 | 37,3 |
| mogu realistično procijeniti vlastitu sposobnost učenja. | 31,9 | 37,5 | 30,6 |
| imaju problema u postavljanju jasnih ciljeva učenja. | 33,0 | 41,0 | 26,0 |
| znaju kako koristiti bilješke koje će im kasnije koristiti pri učenju. | 45,2 | 35,7 | 19,1 |
| imaju problema u održavanju koncentracije. | 43,5 | 36,1 | 20,4 |
| mogu se sami motivirati za učenje kad se suoče s nekim problemom. | 56,7 | 25,7 | 17,6 |
| znaju primjereno odrediti vrijeme potrebno za učenje. | 49,6 | 37,2 | 13,2 |

* spojene kategorije odgovora manji dio = gotovo nitko i mali dio učenika; većina = gotovo svi i veći dio učenika

Procjene nastavnika najbolji su pokazatelj trenutnog stanja razvijenosti kompetencije „učiti kako učiti“ među hrvatskim osnovnoškolcima te ukazuju da znatan broj ključnih znanja, vještina i stavova vezanih uz učenje nisu na primjerenom razini razvijenosti. Od svih navedenih, jedino sposobnost *sažetog prepričavanja zadanog sadržaja* nastavnici prepoznaju razvijenom kod *većeg dijela* učenika. U najboljem slučaju, pojedine vještine i sposobnosti nastavnici pripisuju polovici učenika (npr. procjena razumijevanja gradiva, izdvajanje bitnih informacija u gradivu, vođenje i korištenje bilješki). Zabrinjavajuće je da u većini slučajeva nastavnici procjenjuju kako se tek manji dio učenika može samostalno motivirati za učenje. Istodobno nastavnici uočavaju da kod znatnog dijela učenika postoje određene poteškoće pri održavanju koncentracije, postavljanju jasnih ciljeva, procjeni kvalitete rada te strateškom upravljanju vremenom.

5. HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV KAO POGODAN KONTEKST ZA RAZVOJ KOMPETENCIJE „INICIJATIVNOST I PODUZETNOST“

Empirijski podaci također ukazuju da hrvatski obrazovni sustav nije najpovoljniji kontekst za razvoj elemenata kompetencije „inicijativnost i poduzetnost“ jer učeničko preuzimanje inicijative, mogućnost odabira aktivnosti i fleksibilnost nisu ponašanja koja dobivaju dosljednu podršku u osnovnim školama. Samo 21 posto učenika 8. razreda navodi kako ih većina učitelja potiče da predlažu školske aktivnosti, 28 posto dobiva podršku za sudjelovanje u odabiru školskih aktivnosti, 27 posto da daje nove ideje ili pokuša raditi

stvari na nov način, 35 posto da za jedan problem traži više rješenja, 26 posto da vrednuje vlastiti rad, 28 posto da tijekom nastave prezentira gradivo. Ukupno uzevši, iskazi učenika ukazuju da je učiteljima ponajprije cilj održati red i disciplinu u razredu te da učeničku inicijativu i mogućnost izbora ne podupiru sustavno.¹⁰

6. TREBA LI NUŽNO REFORMIRATI HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV?

Iz prikazanih podataka jasno je da hrvatski obrazovni sustav ne razvija funkcionalnu pismenost vlastitih učenika na razini obrazovnih sustava zemalja OECD-a te ne osigurava da značajan postotak učenika ostvaruje više razine pismenosti. Nadalje, formalno obrazovanje ne potiče sustavno učenje te nije učinkovito u razvoju i poticanju znanja, vještina i stavova vezanih uz kompetenciju „učiti kako učiti“, bilo da ih uopće ne potiče, bilo da ih ne potiče na primjeren način. Također se pokazuje da ovako osmišljen i programiran sustav obrazovanja te dominantni procesi učenja i poučavanja ne omogućuju prostor za iskazivanje inicijativnosti i poduzetnosti kod učenika. Čini se da je populistička poruka iz uvoda barem u jednom svom dijelu točna, a to je da je ovakav obrazovni sustav nužno temeljito reformirati. Prvi koraci cjelovitije reforme obrazovanja koje će moći odgovoriti na zahtjeve vremena su produljenje općeg obrazovanja za cjelokupnu populaciju učenika, povećanje udjela učenika u općem obrazovanju na srednjoškolskoj razini, povećanje izbornosti na svim obrazovnim razinama, povećanje relevantnosti te aktivno usmjerenje sustava obrazovanja na razvoj funkcionalnih pismenosti i kompetencija „učiti kako učiti“ i „inicijativnost i poduzetnost“.¹¹

6.1. PRODULJENJE OPĆEG OBRAZOVANJA ZA CJELOKUPNU POPULACIJU UČENIKA

Prihvatimo li postavke o funkcionalnim pismenostima i generičkim kompetencijama kao temelju fleksibilnosti i prilagodljivosti pojedinca u vremenu brzih promjena, intenzivnog tehnološkog razvoja i oštre konkurencije, onda je moguće tvrditi da je za njihov razvoj potrebno svim učenicima osigurati dugotrajnije opće obrazovanje (tzv. jezgrovnj kurikulum). Trenutno se u gotovo svim zemljama Europske unije jezgrovnj kurikulum odnosi na cjelokupne populacije učenika do kraja prvih dvaju razreda srednje škole (EACEA/Eurydice, 2012.). U skladu s tim, većina zemalja Europske unije produžila je ili je u procesu produžavanja trajanja obveznog obrazovanja. Hrvatska je po navedenim parametrima na samom začelju jer se opće obrazovanje, ujedno i jedino obvezno, za cjelokupnu populaciju učenika odvija tijekom osam godina osnovne škole. Produljenjem općeg obrazovanja za cjelokupnu populaciju utječe se na smanjenje izrazite partikularnosti strukovnog obrazovanja za određena zanimanja, pri čemu se navedeni jezgrovnj kurikulum može izvoditi u različitim vrstama obrazovanja.¹² Također,

¹⁰ Pomalo anegdotalno, ali moguće je povući paralelu između nastavničkih procjena učenika i stavova poslodavaca kada procjenjuju potencijal sadašnjih ili mogućih radnika. S druge strane, učeničke procjene nastavničkih ponašanja vezanih uz elemente kompetencije „inicijativnost i poduzetnost“ u određenoj mjeri odgovaraju stavovima radnika o poslodavcima.

¹¹ Nacionalni okvirni kurikulum navodi dvije kompetencije kao međupredmetne teme. Navedeno je značajan pomak u hrvatskom obrazovanju, ali sam dokument ne nudi precizniju razradu elemenata kompetencija.

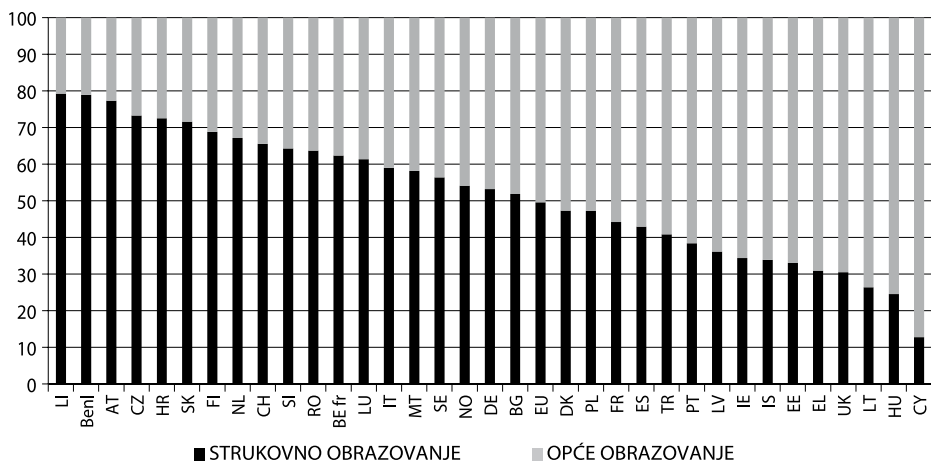
¹² Tek Nacionalnim okvirnim kurikulumom (MZOS, 2011.), koji još nije implementiran u obrazovni sustav, predviđa se produljenje općeobrazovnih sadržaja u strukovnim školama tijekom prvih dvaju razreda srednje škole. Dokument ne precizira način produljenja.

produljenje omogućuje dugotrajniji razvoj funkcionalnih pismenosti i otvara prostor za razvoj generičkih kompetencija cjelokupne populacije učenika.

6.2. PROŠIRENJE ULAZA U GIMNAZIJSKO OBRAZOVANJE

U Hrvatskoj se opće obrazovanje na srednjoškolskoj razini odvija kroz gimnazijsko obrazovanje koje karakterizira relativno mali postotak uključenih učenika. Na Slici 1. prikazana je distribucija udjela učenika na srednjoškolskoj razini (ISCED 3) za 2009. godinu prema vrsti obrazovanja – opće i strukovno (Eurydice, 2012.).

Slika 1. Distribucija udjela učenika na srednjoškolskoj razini (ISCED 3) po vrsti obrazovanja u 2009. godini



Na europskoj razini (EU 27) udio učenika koji pohađaju opće obrazovanje (ISCED 3) 2009. godine iznosio je 50,4 posto, dok je u Hrvatskoj bio samo 27,5 posto. Veći obuhvat učenika općim srednjoškolskim obrazovanjem predstavlja jednu od mogućih strukturnih mjera kojom bi se moglo utjecati na povećanje prosječne razine funkcionalnih pismenosti, razvoj generičkih kompetencija te osiguranje fleksibilnosti pojedinaca, što bi posljedično utjecalo na veće usklađivanje obrazovanja i potreba tržišta rada. Također, ova bi mjera imala pozitivne utjecaje na usklađivanje srednjoškolske i visokoškolske razine obrazovanja. Pri navedenome treba jasno naglasiti da je uz povećanje broja učenika u gimnazijama istodobno potrebno aktivno promovirati i podizati kvalitetu i relevantnost strukovnog obrazovanja.

6.3. POVEĆANJE IZBORNOSTI

U usporedbi sa sustavima koji ostvaruju bolje rezultate na međunarodnim ispitivanjima učenika, hrvatsko osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje karakterizira vrlo niska razina izbornosti (EACEA/Eurydice, 2012.). Fragmentirana i predmetima opterećena programska shema nametnuta je svim učenicima. Povećanjem izbornosti otvorila bi se mogućnost za jasnije profiliranje interesa i potencijala učenika i učinkovitiji razvoj u domenama koje ih zanimaju. Uz razvoj funkcionalnih pismenosti i generičkih kompetencija, povećanje izbornosti moglo bi pozitivno utjecati na motivaciju učenika i njihov kompetencijski potencijal, a time i njegovu prilagodbu promjenjivim uvjetima tržišta rada.

6.4. POVEĆANJE RELEVANTNOSTI I KVALITETE STRUKOVNOG I VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Često zbog socijalnog mira (neotpuštanja nastavnog osoblja i uključivanja većeg dijela populacije u obrazovanje) učenici se upisuju u obrazovne programe za zanimanja kod kojih je već pri upisu gotovo izvjesno da se nakon završetka obrazovanja neće moći zaposliti. Upravo na obrazovnim razinama koje vode ka tržištu rada važno je osigurati visoku razinu relevantnosti obrazovanja za pojedinca i za tržište rada. Jedan od načina podizanja obiju vrsta relevantnosti je modularan pristup strukovnom obrazovanju (i određenim stručnim studijima), pri čemu bi prve dvije ili tri godine obrazovanja bile usmjerene na usvajanje zajedničkih kompetencija za klastere zanimanja, a daljnje bi obrazovanje bilo usmjereno preciznijoj prilagodbi zahtjevima specifičnih zanimanja.

7. ZAKLJUČNE MISLI

Predstavljeni kompetencijski okviri i sam pojam kompetencija naznačuju idealistične obrise čovjeka (radnika) sposobnog odgovoriti zahtjevima sadašnjosti i budućnosti. Vrlo je dvojbeno može li i treba većina ljudi postati fleksibilna, samoaktualizirana, poduzetna, inovativna i sve ostalo što bi joj omogućilo kontinuiranu prilagodbu stalnim promjenama. Ideja da se navedena znanja, vještine i stavovi mogu učinkovito razviti formalnim obrazovanjem pred nacionalne obrazovne sustave postavlja velika, vjerojatno nerealistična, očekivanja i odgovornost.¹³ Ako su predviđanja budućnosti točna (a rijetko kada jesu), uspješniji će biti obrazovni sustavi koji se usmjeruju na razvoj funkcionalnih pismenosti, orijentiraju na individualne potrebe pojedinca, promoviraju šire općeprihvaćene društvene ciljeve te aktivno potiču sustavan razvoj generičkih znanja, vještina i stavova. Nacionalni obrazovni sustavi s tradicijom aktivnih promjena u obrazovanju na različite načine i s različitim uspjehom pokušavaju ili će pokušati odgovoriti na izazove usklađivanja obrazovanja i tržišta rada.

A Hrvatska?

Naš obrazovni sustav zahtijeva korjenite promjene. Promjene međutim nije potrebno učiniti zbog partikularnih interesa pojedinih gospodarskih i političkih skupina, već prije svega zbog sustavnog razvoja ljudskog potencijala ove zemlje i odgovornosti prema svima nama koji ovdje živimo. Suprotno neoliberalnim doktrinama, za takve je promjene potrebno povećati javna izdvajanja za obrazovanje te pri uvođenju promjena krenuti od osposobljavanja nastavnika i poboljšanja njihovog društvenog i financijskog statusa. Kao što uvodni citat naznačuje, povijest nas uči da su, premda nikad nužnije, značajne promjene u našem obrazovnom sustavu malo vjerojatne. Ipak, u usporedbi s vjerojatnošću da će političke i gospodarske elite osmisliti jasan strateški plan razvoja zemlje, pokretanja gospodarstva i stvaranja novih radnih mjesta, vjerojatnost da se obrazovanje, u nas toliko nesklono promjeni, samo od sebe poboljša možda i nije toliko mala.

¹³ Naime, zbog tehnološkog i informatičkog razvoja, posebice intenzivnim razvojem interneta, različite informacije, pa i one koje su inače bile dostupne isključivo putem formalnog sustava obrazovanja, pojedincima postaju sve dostupnije. Osim dostupnosti, kvantiteta informacija intenzivno raste što može uzrokovati različite probleme poput informacijskog opterećenja ili informacijske anksioznosti (Bawden i Robinson, 2009.). Kvantiteta i dostupnost informacija sve važnijom čine odluku pojedinca kojim informacijama posvetiti pažnju (Davenport, T. H. i Beck, J., 2001.). Opravdano je stoga postaviti pitanje može li se uopće formalno obrazovanje nositi s drugim, često atraktivnijim, izvorima?

Literatura

- Bawden, D. i Robinson L. (2009). The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*. 35 180-191.
- Bejaković, P., i Gotovac, V. (2011). Aktivnosti na gospodarskom oporavku u Republici Hrvatskoj s naglaskom na tržište rada. *Revija za socijalnu politiku*. 18(3), 331-355.
- Boban, B. (2004). Stjepan Radić o odgoju i naobrazbi. *Radovi - Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta*. 34-35-36, 135-156.
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., i Markuš, M. (2008). PISA 2006: *Prirodoslovne kompetencije za život*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja-PISA centar. Zagreb.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. i Gregurović, M. (2010). PISA 2009: *Čitalačke kompetencije za život*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja-PISA centar. Zagreb.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Buljan Culej, J. (2012a). PIRLS 2011. *Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
- Buljan Culej, J. (2012b). TIMSS 2011. *Izvješće o postignutim rezultatima iz matematike*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
- Davenport, T. H. i Beck, J. C. (2001). *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business School Press. Boston, MA.
- EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Eurydice. Brussels.
- European Commission (2004). *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Annex: Key Competences for Lifelong Learning - a European Reference Framework*. Official Journal of the European Union, 30.12.2006, L 394. 13-18.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- Jokić, B., Baranović, B., Bezinović, P., Dolenc, D., Domović, V., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., Rister D. i Ristić Dedić, Z. (2007). *Ključne kompetencije "učiti kako učiti" i "poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*. European Training Foundation. Torino.
- Kukuriku koalicija (2011). *Plan 21*. V4, 23. studeni 2011. Zagreb, <http://www.kukuriku.org/files/plan21.pdf>
- Matković, T. (2009). *Mladi između zapošljavanja i školovanja: isplati li se školovati?* Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Zagrebu. Zagreb.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoji obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb.
- OECD (2012). *Education today 2013: OECD perspective*. OECD Publishing.
- OECD (2005). *The definition and selection of competencies: executive summary*. OECD Publishing, www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Rychen, D. S. E., i Salganik, L. H. E. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers. Göttingen.
- Rychen, D. S. E., i Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers. Göttingen.
- Trier, U.P. (2003). Twelve countries contributing to DeSeCo: a summary report. u Rychen, D.S., Salganik, L.H. i McLaughlin, M.E., (ur.) *Contributions to the second DeSeCo symposium*. Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. u Rychen, D.S. i Salganik, L.H., (ur.) *Defining and selecting key competencies*, pp. 45–65. Hogrefe & Huber. Göttingen.

RASPRAVA*

*Sažetak rasprave napravio je Matija Kroflin.

INVESTIRANJE U OBRAZOVANJE NE DOVODI NUŽNO DO VEĆEG OUTPUTA

Velik broj nedavnih prosvjeda u svijetu pokazuju da ni u Europi pa ni šire situacija u obrazovanju nije zadovoljavajuća. Ne postoji jasna vizija što bi se s obrazovanjem trenutno trebalo događati, odnosno bi li trebalo povećati izdatke za obrazovanje, smanjiti ih, bi li se obrazovanje trebalo spajati ili razdvajati od inovacijskih strategija, bi li država trebala imati veći utjecaj i regulirati obrazovanja čvršće ili bi se njezin utjecaj trebao još dodatno smanjiti itd. Na globalnoj razini evidentno je da u svim zemljama koje je pogodila ili pogađa trenutna kriza dolazi do kontrakcije izdataka za obrazovanje te istraživanje i razvoj.

Na europskoj razini glavni dokumenti vezani uz obrazovanje i tehnološku politiku su Lisabonska strategija i Europa 2020. U srži Lisabonske strategije iz 2000. bio je desetljetni plan prema kojem je europska ekonomija trebala postati najdinamičnija i najkompetitivnija ekonomija utemeljena na znanju, sposobna za održivi ekonomski razvoj s više kvalitetnih poslova, većom socijalnom kohezijom i većim respektom spram okoline. Zanimljivo je da li respekt prema okolini, činjenica je da je u Europi situacija potpuno suprotna. Broj nezaposlenih raste, poslovi su sve lošiji, kao i socijalna kohezija.

Jedan od većih problema Europe leži u pretvaranju znanja u novac. Još prije oblikovanja Lisabonske strategije Europa je prednjačila u broju znanstvenih radova, ali je zaostajala u pretvaranju tih znanstvenih radova i ideja u novac, odnosno u njihovoj implementaciji. U srži tog problema je uvjerenje da je uvijek dobro investirati u obrazovanje bez obzira na to koristi li se ono i kako. Prema tom modelu znanje će se već na neki način prevesti u moć i bogatstvo. S obzirom na trenutnu situaciju u kojoj je Europa, čini se da tome ipak nije tako.

Dakle, unatoč povećanju ulaganja u istraživanje i razvoj, do kojeg je u prošlih 12 godina došlo, ta se ulaganja nisu manifestirala većim privrednim učinkom. Pretpostavka da se politički motivirana tehnološka istraživanja i višak obrazovanja automatski prebacuju u poželjne rezultate i osnovna margina što više novca, to više ekonomskog outputa, na kraju su se pokazale pogrešnima. Stoga se može reći da je trenutna kriza koju Europa prolazi djelomično i rezultat pogrešnih pretpostavki Lisabonske strategije. Ona je također, kao i politike u Hrvatskoj, u potpunosti zanemarila oportunitetne troškove ulaganja u obrazovanje, poput pogoršanja određenih demografskih pokazatelja povezanih s većom participacijom žena u visokom obrazovanju.

Međutim, usprkos tome u određenim krugovima i dalje se ističe da su reforme proizašle iz Lisabonske strategije dovele do nepobitnog napretka te da trebaju biti nastavljene u istom smjeru i kroz sljedeće desetljeće. To je vidljivo i iz dokumenta „Europa 2020“ u kojem se priznaje teška situacija u kojoj se Europa trenutno nalazi, međutim, umjesto preispitivanja uzroka problema, ponavlja se desetogodišnji plan s gotovo istim ciljevima.

U skladu s navedenom konstatacijom, kao i sve većim problemom nezaposlenosti u Europi, moguće je uočiti i jedan društveni problem koji je poznati ekonomist Friedrich Hayek detektirao još 1965. napisavši: „Postoji jedan problem koji je u nekim europskim zemljama poprimio zabrinjavajuće proporcije i na koji trebamo obratiti pozornost. To je problem da imamo više intelektualaca negoli ih možemo učinkovito zaposliti. Ne postoji mnogo većih opasnosti za političku stabilnost od intelektualnog proletarijata bez ventila za svoju učenost.“

DRUŠTVO ZNANJA – U HRVATSKOJ ZA SADA SAMO TEORETSKI POJAM

Društvo znanja često je pojam kojim hrvatski političari vješto žongliraju, međutim, to je i pojam koji funkcionira samo u teoriji i služi kao lijep ukras političkih programa. Da bi društvo znanja bilo uopće moguće stvoriti potrebno je zadovoljiti određene uvjete, a polaznu osnovu predstavlja efikasan obrazovni sustav.

U Hrvatskoj već sama struktura zaposlenih među dijelom najobrazovanije populacije pokazuje da se investicije u obrazovanje većinom prelijevaju u državni ili dijelom neprofitni sektor, odnosno u područja gospodarstva koja nisu najbolji poligon za ekonomski razvoj zemlje. Interesantno je i da u najprofitabilnijim ili potencijalno najprofitabilnijim strukama ima najmanje formalno najobrazovanije radne snage.

Uz to, ako je teza o isplativosti društva znanja održiva i ako vrijedi da je obrazovanje isplativo i u slučaju kada ti obrazovani neće imati posla, ali će zbog njih društvena struktura biti kvalitetnija, ljudi će bolje komunicirati te će društvo općenito funkcionirati bolje, začuđujuće je kako to da legitimitet demokratskih institucija u Hrvatskoj, ali i diljem svijeta, nikad nije bio manji. Opravdano se postavlja pitanje zašto je tome tako ako obrazovna struktura prema podacima iz godine u godinu raste i ako se 75 posto više ljudi upisuje na visokoškolske institucije. Iako ne jedini, jedan od bitnih razloga zašto je to u Hrvatskoj tako leži u karakteristikama hrvatskog obrazovnog sustava koje su već godinama nepromijenjene.

HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV KARAKTERIZIRAJU ISTI PROBLEMI KAO I U RADIĆEVO DOBA

O Hrvatskoj postoji mnogo mitova koji najčešće proizlaze iz neznanja i činjenice da se Hrvatska malo uspoređuje sa svijetom. Jedan od tih mitova je i onaj o vrlo dobro obrazovanoj radnoj snazi u Hrvatskoj na kojoj se i temelji priča o društvu znanja. Pritom je potrebno imati na umu da znanje nisu informacije same po sebi. Informacije su dostupne svima, a znanje samo nekima te ono predstavlja alat pomoću kojeg informacije postaju upotrebljive.

Prema uvriježenom shvaćanju, obrazovne institucije su one koje imaju monopol na pružanje i stvaranje znanja, a situacija što se tiče znanja u Hrvatskoj lošija je nego je mi zamišljamo. Već samo površne međunarodne usporedbe određenih znanja, primjerice u matematici, ukazuju da je prosjek Hrvatske ispod prosjeka istočne Europe. Također, prema podacima o broju visokoobrazovanih i akademskim dostignućima Hrvatska je ponovno ispod prosjeka navedene regije. Što se tiče sveučilišta, na temelju određenih pokazatelja moguće je zaključiti da ona u odnosu na socijalističko razdoblje više zaostaju za europskom razinom. Bitno je imati na umu i činjenicu da je prema određenim demografskim istraživanjima udio visokoobrazovanih Hrvata koji emigriraju vrlo velik.

Jedan od osnovnih razloga takvog položaja hrvatskog obrazovnog sustava su njegovi dugotrajni i ukorijenjeni problemi. Naime, u travnju 2012. godine Ministarstvo znanosti,

obrazovanja i sporta odlučilo je povjeriti izradu Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti. U tom dokumentu, odnosno u smjernicama za izradu strategije piše sljedeće: „...hrvatsko je društvo u dubokim promjenama na svim poljima što zahtijeva dugoročno promišljanje o mjestu znanosti i obrazovanja u društvu, posebice u stvaranju inovativnog društva i gospodarstva. To promišljanje odnosi se na percepciju profila čovjeka poželjno obrazovanog za sljedeća desetljeća, na promjene organizacije sustava obrazovanja te na stjecanje znanja i njihovu primjenu na svim razinama obrazovanja. Pri tom u prvom planu treba biti čovjek, a tek onda institucije.“

Nadalje slijedi: „...za izgradnju takvih pojedinaca i takvog društva nužan je sustav naobrazbe i odgoja koji će pobuditi interes učenika za razne oblasti znanosti i obrazovanja, njegovati njihove radne navike, a prije svega odgajati ih da postanu svestrano izgrađeni slobodni ljudi koji će znati ne samo samostalno misliti i braniti svoje stavove već i davati inicijativu za rješavanje različitih društvenih problema.“

Navedeno veoma dobro cilja središte problema hrvatskog obrazovnog sustava, međutim, zaprepašujuće je da je ovo posljednje rekao još Stjepan Radić. Naime, diskurs njegova rada koji se tiče obrazovne politike iz 1897.-1904. u potpunosti odgovara diskursu Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti iz 2012. Sve ono o čemu se danas govori kao o problemu hrvatskog obrazovanja i tržišta rada te o nedostacima odnosa između obrazovanja i tržišta rada vrijedilo je i prije više od 100 godina.

ŠANSA JAVNOG OBRAZOVANJA JE U MONOPOLIZACIJI UČENJA, A NE ZNANJA

Obrazovanje trenutno prolazi kroz treći val. Prvi val bio je vrlo uspješan i odnosio se na opismenjavanje populacije, drugi se odnosio na povećanje participacije u obrazovanju koje je bilo djelomično uspješno, a treći koji bi trebao biti usmjeren na učenje i kvalitetu te razvoj nekih osobnih karakteristika za sada je vrlo dvojbena.

Tri su ključna elementa vezana uz ovu problematiku. To su informacije, znanje i društvo koje uči. Logika koja leži iza toga je vrlo jednostavna. Informacije same po sebi ne znače mnogo i za njihovu interpretaciju potrebno je određeno znanje, a za znanje je potrebno učiti, što je ujedno i osnovni cilj obrazovanja. Međutim, priča i nije tako jednostavna pa se pokazuje da, kako su informacije sve dostupnije, raširenije i jeftinije, tako znanje postaje sve rjeđe, vrijednije i skuplje.

Škola je kroz povijest, a u velikoj mjeri još i donedavno bila najčešći prozor u svijet. Međutim, za današnju djecu škola više nije jedini prozor u svijet, teško da je glavni, a moguće je da više uopće i nije prozor u svijet. Naime, škola kao i obrazovanje kao takvo rigidan je i autoritativan sustav. Škola je nepodložna bilo kojoj vrsti pregovora o tome koji i kakav sadržaj je zanimljiv i koristan s aspekta učenika te na koji bi ga način bilo najefikasnije usvajati. Uz to, učenje u svojoj pravoj formi nikada nije bilo vezano uz obrazovanje i dapače, moglo bi se tvrditi da je obrazovanje neuspješno u razvoju učenja.

Konkurenti obrazovanju su različiti. Čak i u prošlosti kada je škola bila glavni prozor u svijet, konkurent je bio život, odnosno životno učenje. Osim toga, u današnje su vrijeme tu mediji, internet, društvene mreže. Svi ti elementi izrazito su superiorniji formalnom obrazovanju jer imaju povoljnije karakteristike od škole. Naime, prihvaćanje i procesuiranje informacija tim obrazovnim oblicima je paralelno, željama usmjereno te vremenski i prostorno nenamjerno. Tim karakteristikama formalno obrazovanje ne može parirati te se postavlja pitanje što ono zapravo može ponuditi i može li išta?

To pitanje opravdavaju određene tendencije koje ukazuju na rapidno smanjivanje uloge formalnog obrazovanja. Prva takva tendencija je pojava školovanja od kuće i sve veći broj srednje ekonomske klase sa Zapada koja pribjegava ovakvom obliku školovanja djece, kao i činjenica da sve više zemalja ovaj oblik uključuje u svoje sustave u svojstvu paralelnog obrazovanja.

U Hrvatskoj također postoje paralelni sustavi obrazovanja, kako visokoškolski tako i na nižim razinama, koji egzistiraju uz službeni, odnosno javni sustav. Međutim, privatni sektor u Hrvatskoj izrazito je nerazvijen. Jedan od osnovnih razloga je povjerenje u službeni sustav, drugi je ekonomska moć građana, a treći je to što se procjenjuje da je usluga koja se nudi u tim školama istovjetna uslugama koje se nude u službenim školama. Na mjestima gdje i postoji paralelni sustav, on je okarakteriziran slabim ulazom. Klasični primjeri su privatne škole u koje se upisuju djeca imućnijih građana sa slabijim ocjenama iz osnovne škole. Isto tako i većina privatnih visokih učilišta, za razliku od SAD-a i ostalih razvijenih zemalja, zauzimaju perifernu poziciju te ih pretežito upisuju pojedinci koji ne mogu upisati neki od programa javnih institucija. Važnost kvalifikacija kod nas velikim dijelom stvara država te postoje propisi prema kojima treba imati diplomu da bi se moglo doći do određene pozicije, a pritom nitko ne pita s kojeg je sveučilišta ili veleučilišta ta diploma te kakva je kvaliteta tog obrazovanja. Stoga privatna visoka učilišta pronalaze svoj interes u zadovoljavanju određenog dijela potražnje za takvim fiktivnim diplomama. Pritom je interesantno da su inicijative privatnog sektora do sada bile usmjerene jedino na ekonomski sektor, ne zato što Hrvatskoj treba više ekonomista, nego zato što je studij ekonomije najjeftiniji. Istodobno interes nije bio najveći za ekonomski sektor već za neke druge sektore koji su iz osobne perspektive pojedinca isplativiji. To se primjerice odnosi na studij logopedije koji trenutno postoji samo na Sveučilištu u Zagrebu i za jedno mjesto konkurira 40 kandidata.

Osim navedenih sustava postoje i paralelni sustavi kroz privatne instrukcije i pripreme tečajeva. Ti sustavi služe učenicima i to učenicima određenih ekonomsko-socijalnih statusa da povećaju svoje šanse. Taj fenomen s jedne strane postaje natruha privatizacije u hrvatskom obrazovanju i on će, formiranjem ekonomske strukture koja će ga podržati, prerasti u privatni sektor obrazovanja. Međutim, država ga ne kontrolira i neće ga moći kontrolirati. Razlog tome djelomično je i nepostojanje obrazovne politike. Naime, Hrvatska posljednjih 20 godina nema stvarne obrazovne politike i nije jasan smjer kojim bi se obrazovanje u Hrvatskoj trebalo kretati.

Dakle, šansa formalnog obrazovanja ne leži u monopolizaciji znanja jer je ta bitka odavno izgubljena, nego u monopolizaciji učenja. Svi paralelni sustavi stjecanja znanja i učenja nisu vođeni i strukturirani i ne omogućuju pojedincu da na lagan i organiziran način dođe do spoznaje kako pristupiti znanju. Sukladno tome, ako formalni obrazovni sustav ne potiče učenje, onda gubi i tu bitku i nije u stanju monopolizirati ni učenje.

Nažalost, istraživanja koja je u Hrvatskoj provodio Institut za društvena istraživanja pokazala su da hrvatski sustav ne uspijeva potaknuti učenje, a samim time ga ni monopolizirati.

Naime, unutar reprezentativnog uzorka nastavnika 60 posto njih smatra da se samo mali broj učenika može motivirati kada se suoče s određenim problemom, a 50 posto njih smatra da samo manji dio učenika može svladati određene strateške probleme nakon završetka obrazovanja, poput određivanja vremena potrebnog za učenje, služenja bilješkama itd. Uz to čak 64 posto učenika iskazuje da ne uči svaki dan, a oko 50 posto ih uči samo prije ispitivanja te doživljavaju učenje kao aktivnost koja se zbiva samo prije testiranja ili ispitivanja. Iako to može izgledati banalno na razini osnovne škole, većina problema koje kasnije poslodavci susreću u radu sa svojim zaposlenicima zrcalna su slika navika stečenih tijekom školovanja.

Osim što hrvatska škola ne potiče učenje i samim time ne razvija pozitivne karakteristike kod budućih naraštaja radne snage, ona u određenoj mjeri i negativno utječe na percepciju osnovnoškolaca o fundamentalnim predmetima. Naime, istraživanja su pokazala da je stav učenika i učenica spram skupine prirodoslovnih predmeta (matematike, kemije, biologije i fizike) u šestom razredu – dok nisu imali vlastitu predodžbu o navedenim predmetima i nisu bili upoznati s nastavnim programima – bio znatno pozitivniji nego u osmom razredu. To je osobito porazna činjenica ako se pretpostavi da su prirodne znanosti osnova za kasnije znanstveno i tehničko obrazovanje koje predstavlja svojevrsnu polugu gospodarskog razvoja određene zemlje.

Još jedna činjenica našeg obrazovnog sustava je da je hrvatska škola koncipirana tako da svi prolaze. Naime, godišnje u svim gimnazijskim programima (ukupno 12.300 učenika) razred ponovi njih samo 77. Od 25.000 učenika četverogodišnjih strukovnih škola, razred ponovi njih 830. Međutim, prolazne su ocjene loše. U prvom i drugom razredu srednje škole samo 10 posto učenika ima ocjenu 5 iz matematike, a istodobno 45 posto učenika ima ocjenu 2. Štoviše, 40 posto učenika ima konstantno ocjenu 2 iz matematike tijekom cijelog četverogodišnjeg obrazovanja.

Ovakvi rezultati posljedica su činjenice da obrazovanje nikada nije ozbiljnije zanimalo centre moći u Hrvatskoj te je ono uvijek bilo deklarativan prioritet. To se najbolje vidi iz podataka koji pokazuju da su u razdoblju od 2004. do 2007., kada je Republika Hrvatska bila u ciklusu ekonomskog rasta i proračun se povećavao, izdvajanja za obrazovanje rasla znatno sporije. Vidljivo je to i iz problema školskih programa koji pokazuju veliku nebrigu. Naime, program za opću gimnaziju iz hrvatskog jezika donesen je 1994. godine i tada je rađen za satnicu od 5 sati tjedno. Međutim, prije nego što je taj program usvojen, satnica je smanjena na 4 sata, ali program se ni 18 godina kasnije nije izmijenio.

IMA LI HRVATSKA OGRANIČEN LJUDSKI KAPITAL I POSTOJI LI TRŽIŠTE RADA ZA SVE RAZINE OBRAZOVANJA?

Uvođenjem državne mature, odnosno unatrag tri godine postoji uvid u populacijske podatke znanja učenika. Prema tim podacima po jednoj generaciji učenika postoji samo od 1100 do 1200 pristupnika koji mogu riješiti ispit iz matematike iznad 50 posto. Tih 1200 učenika treba ispuniti 650 mjesta Fakulteta elektrotehnike i računarstva, 300 mjesta medicinskog fakulteta, sva moguća mjesta prirodoslovno-matematičkog usmjerenja, sve

druge tehničke fakultete, kao i ekonomske fakultete i to samo u Zagrebu, bez uzimanja u obzir svih ostalih sveučilišnih centara u Hrvatskoj. Iz toga proizlazi da je baza za moguće generiranje znanja vrlo uska i, ako se u obzir uzme činjenica o emigraciji visokoobrazovanih, cjelokupni inovacijski, odnosno tehnološki razvoj Hrvatske zasniva se na vrlo malom broju ljudi. Sukladno tome moguće je reći da Hrvatska ima ograničen ljudski kapital.

Međutim, pritom je bitno imati na umu da loši rezultati učenika na državnoj maturi te ograničenja koja iz toga kasnije proizlaze nisu odraz nemogućnosti i slabih kapaciteta hrvatskih učenika već su posljedica sustava podučavanja koji je dosad bio lišen bilo kakve eksterne evaluacije. Budući da su sada podaci javno dostupni i rezultati nisu zadovoljavajući, sustav bi se trebao promijeniti i prilagoditi da bi se baza za generiranje ljudskog kapitala povećala.

Također, kada se raspravlja o tržištu rada, potrebno je imati na umu jednu zanimljivu činjenicu. Naime, s obzirom na probleme u kojima se hrvatski obrazovni sustav nalazi, hrvatsku školu svejedno nitko ne napušta. To je jedini podatak kojim se hrvatsko društvo kad je riječ o obrazovanju može pohvaliti. Naime, kada se kompariraju podaci o napuštanju školovanja u EU i Hrvatskoj, onda Hrvatska stoji mnogo bolje, odnosno ona je zemlja s najnižim postotkom ranog napuštanja školovanja. Taj se postotak u Hrvatskoj kreće između 3,9 i 4,5 posto, a odnosi se na rano napuštanje obrazovanja populacije od 18 do 24 godine, bez kvalifikacije i koja nije u radnom odnosu. Navedeni je podatak to interesantniji što postoje vrlo razvijene zemlje koje karakterizira radikalna izlazak iz sustava. Tako primjerice u Norveškoj 17,4 posto učenika napušta školovanje prije samog stjecanja kvalifikacije. Paradoksalno, u isto je vrijeme nezadovoljstvo hrvatskih učenika školom najveće u Europi.

Prilikom interpretiranja podataka o malom broju prijevremenog odustajanja od školovanja u Hrvatskoj te motivaciji da se nastavi školovanje potrebno je u obzir uzeti određene društveno-ekonomske silnice. Naime, društvo bivše Jugoslavije karakterizira svojevrsna zaljubljenost u obrazovanje te se teza o potrebi za obrazovanjem u nas kontinuirano perpetuiira u društvu. S druge strane Hrvatska, za razliku od nekih europskih zemalja, još nema izračun koliko košta učenik koji napusti školovanje. U ekonomskim terminima pokazuje se da je trošak odustajanja mnogo veći nego trošak ostajanja u sustavu. Imajući na umu navedeno, kao i činjenicu da 97 posto učenika četverogodišnjih strukovnih škola koji su stekli kvalifikacije iskazuje želju za nastavkom školovanja, možemo se upitati postoji li tržište rada za njih ili su jednostavno prisiljeni nastaviti školovanje jer nemaju drugog izbora. Sukladno tome, trošak njihovog odustajanja od obrazovanja vjerojatno bi bio još veći nego u razvijenim zemljama.

USVAJANJEM KOMPETENCIJSKOG OKVIRA DO UNAPRJEĐENJA OBRAZOVNOG SUSTAVA

Pojam kompetencija uvela je i uvelike promovirala Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD). Taj je pojam dio političke agende OECD-a i njime se pokušavaju ujednačiti obrazovni sustavi širom svijeta.

Kompetencije podrazumijevaju sposobnosti suočavanja s kompleksnim zahtjevima te korištenje i mobiliziranje određenih vlastitih resursa u različitim situacijama i pod različitim

okolnostima. Međutim, te kompetencije su i koncept vrlo kompleksnih internalnih struktura. Sa šireg aspekta one predstavljaju svojevrsan kolaž, odnosno isprepletenost kognitivnih i praktičnih znanja i vještina, ali i motivacijskih silnica, nekih vrijednosnih odrednica, stavova, emocija te određenih mobilizirajućih elemenata unutar pojedinca. Slijedom toga, kompetencije predstavljaju više od samog znanja i vještina. Međutim, problem s njima leži u tome što se radi o svojevrsnom političkom pojmu koji nije mjerljiv, dok se znanje i vještine na određeni način ipak mogu mjeriti.

Slijed OECD-ove logike je jasan. Ako postoji kompetentan pojedinac, on će utjecati na institucije te će time i one biti kompetentnije. Uz to, doprinos takvog pojedinca zajednici bit će veći, što će rezultirati uspješnijim društvom koje karakteriziraju demokratski procesi, socijalna kohezija, ekonomska produktivnost i ekološka održivost.

Uvođenje sustava kompetencija opravdava se različitim elementima. Prvi se element odnosi na strelovit razvoj tehnologije koja se rapidno mijenja, čime se mijenja i količina dostupnih informacija. Osim toga, društvene zajednice postaju sve raznovrsnije, što dovodi do određenih interpersonalnih poslovnih odnosa koji pak uvjetuju kontakte s ljudima različitih kultura, običaja itd. Također, globalizacija i globalizacijski odnosi donose određene nove elemente međuovisnosti, poput kooperativnosti, ali i kompetitivnosti koje sežu izvan lokalnih granica. Slijedom toga obrasci ekonomskog poslovanja postaju sve manje šablonizirani i predvidljivi te je za snalaženje u takvom okruženju nužno da pojedinac posjeduje kompetencije koje će mu omogućiti učinkovitu prilagodbu okolini.

Europa je od OECD-a naslijedila kompetencijski diskurs pa je sukladno tome i Hrvatska deklarativno uvela sustav kompetencija. Europska unija pokušala je taj kompetencijski okvir promovirati kroz Lisabonsku strategiju i predstaviti ga kao ključ razvoja obrazovnog sustava i povezivanja obrazovanja i tržišta rada. Ključni je aspekt u činjenici da sustav kompetencija donosi svojevrsan odmak od poučavanja k učenju, tj. sustav se fiksira na onoga tko uči, a ne onoga tko poučava. Ujedno, to je i jedno od ključnih rješenja za podizanje efikasnosti hrvatskog obrazovnog sustava. Međutim, iako je kompetencijski okvir u Hrvatskoj usvojila još prošla HDZ-ova vlast, a potvrdila i aktualna garnitura, zaživio je samo na papiru i njegova realna provedba i uvođenje u obrazovni sustav, prema određenim mišljenjima, vjerojatno neće biti moguća još idućih 30 godina.

S obzirom na probleme koji su vidljivi, a u posljednje vrijeme i mjerljivi, javni obrazovni sustav u Hrvatskoj nužno treba promijeniti i ukloniti osnovne karakteristike njegove rigidnosti. Da bi kompetencijski okvir mogao zaživjeti, među ostalim je potrebna promjena javnog obrazovnog sustava na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini koja treba ići ka dijaloškom elementu i izbornosti te suradnji kad je riječ o onome što se uči. Također, potrebno je pokušati maksimalno pospješiti svladavanje temeljnih disciplina u srednjem školstvu i približiti ga potrebama tržišta, dok bi u visokom školstvu trebalo prijeći na liberalniji sustav koji će zahtijevati manju državnu potporu.

