



ZINĀTNISKS RAKSTS

Nr. 17

Jūsu ieguvumi no profesionālās izglītības

Iedzīvotāju sociālie ieguvumi no
profesionālās izglītības

Luksemburga:
Eiropas Savienības publikāciju birojs, 2011



CEDEFOP

Eiropas Profesionālās izglītības
attīstības centrs



REFERNET LATVIJA
LATVIA

First published in English as

Vocational education and training is good for you

The social benefits of VET for individuals

by the Publications Office of the European Union

© European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2011

Latvian translation: © Academic Information Centre, 2011

Responsibility for the translation lies entirely with the Academic Information Centre.

Adrese:

ReferNet Latvija

Akadēmiskās informācijas centrs

Valņu iela 2,

Rīga LV-1050

Tel.: +371 67 358238

Fakss: +371 67 221006

Epasts: refernet@aic.lv

<http://refernet.lv>

Daudz papildus informācijas par Eiropas Savienību ir pieejama internetā.

Tai iespējams piekļūt caur Eiropas serveri (<http://europa.eu>).

Reģistrācijas dati atrodas šīs publikācijas beigās.

Luxembourg:

Publications Office of the European Union, 2011

ISBN 978-92-896-0724-7

ISSN 1831-5860

doi:10.2801/91710

© European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2011

Visas tiesības aizsargātas.

Eiropas profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop) ir Eiropas Savienības uzzīņu centrs profesionālajā izglītībā. Centrs nodrošina informāciju par profesionālās izglītības sistēmām, politiku, pētījumiem, praksi un tās analīzi. Cedefop ir dibināts 1975.gadā saskaņā ar Padomes noteikumiem (EEC) Nr. 337/75.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GREECE
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GREECE
Tel. +30 2310 4901 11, Fakss +30 2310 4900 20
Epasts: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Christian Lettmayr, *izpilddirektors*
Tarja Riihimäki, *valdes priekšsēdētāja*

Priekšvārds

„Eiropa 2020” – stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un iekļaujošajai izaugsmei – paredz cilvēku zināšanu, prasmju un kompetenču pilnveidošanu kā vienu no galvenajiem izaugsmes dzinējspēkiem, kas spētu izvest Eiropu no pašreizējās dziļās ekonomiskās krīzes.

Profesionālajai izglītībai ir centrālā loma Eiropas, atbildot uz nepieredzētajiem sociāli ekonomiskajiem un tehnoloģiskajiem izaicinājumiem, ar kuriem tā sastopas. Profesionālās izglītības sistēmām jānodrošina strādājošajiem pareizā prasmju un kompetenču kombinācija, tādējādi novēršot prasmju nepietiekamību un ļaujot Eiropai pilnībā realizēt savu izaugsmes potenciālu.

Lai profesionālās izglītības iestādes spētu piepildīt savu lomu, tām vajadzēs uzrunāt visus vecumus un visas sociālās grupas pārstāvošos strādājošos un audzēkņus/studentus. Briges paziņojumā atzīts, ka Eiropas profesionālajai izglītībai nepieciešams jauns impulss un ka jaunais stratēģiskais mērķis ir gan paaugstināt profesionālās izglītības kvalitāti un efektivitāti, gan arī padarīt to pievilcīgāku un nozīmīgāku audzēkņiem un studentiem.

Profesionālās izglītības pievilcīgumam ir svarīgs noteicošais faktors – tas, cik liela ir ar to saistītā ekonomiskā un sociālā atdeve. Ir pieejami plaši pētījumi par izglītības ekonomisko atdevi, taču par sociālo atdevi ir mazs, bet izcils datu kopums. Ļoti maz zināms tieši par ar profesionālo izglītību saistīto sociālo un ekonomisko atdevi.

Šis pētījums pieder plašākiem Cedefop pētījumiem minētā zināšanu trūkuma mazināšanai. Pēdējo četru gadu laikā Cedefop ir pētījis profesionālās izglītības sociālo un ekonomisko atdevi ekonomikas sistēmām, darbavietām un iedzīvotājiem. Šis ziņojums papildina Cedefop iegūtos datus par ekonomiskajiem ieguvumiem, kurus profesionālā izglītība sniedz iedzīvotājiem, pievēršot uzmanību plašākiem sociāliem ieguvumiem – piemēram, veselība, pilsoniskā līdzdalība, kā arī apmierinātība ar darbu un ienākumiem.

Šis ziņojums sniedz pierādījumus par profesionālās izglītības radītajiem pozitīvajiem sociālajiem rezultātiem, piemēram, lielāka pilsoniskā līdzdalība un labāka veselība, kā arī par to, ka iesaistīšanās profesionālajā izglītībā strādājošajiem viņu karjeras sākumā dod spēcīgu pozitīvu atdevi. Savukārt nacionālās institucionālās struktūras tiek atzītas kā svarīgākie starpniekfaktori profesionālās izglītības sociālo ieguvumu realizēšanā, t.i., profesionālās izglītības sociālo ieguvumu būtība mainās atkarībā no izglītības sistēmas tipa un tādējādi – no valsts. Profesionālās tālākizglītības salīdzinājums ar citiem pieaugušo izglītības veidiem (vispārīga rakstura) parāda, ka visu veidu tālākizglītība nodrošina pozitīvus rezultātus iedzīvotājiem un ka tiem ir vienāds raksturs un mērogs neatkarīgi no pieaugušo izglītības veida.

Es ceru, ka šis zinātniskais raksts un Cedefop darbs par profesionālās izglītības ieguvumiem palīdzēs politikas veidotājiem viņu centienos padarīt profesionālo izglītību pievilcīgāku visu vecumu audzēkņu/studentu vidū un pierādīt, ka profesionālā izglītība ir izšķiroši svarīgs balsts Eiropas ražīguma izaugsmei un sabiedrības saliedētībā.

Christian F. Lettmayr
Cedefop izpilddirektors

Pateicības

Šī publikācija ir komandas darba rezultāts. Cedefop izsaka pateicību *Ricardo Sabates* no Saseksas Universitātes, *Tabea Bromberg*, *Christine Franz*, *Dorothea Voss-Dahm*, un *Gerhard Bosch* no *Institut Arbeit und Qualifikation (Universität Duisburg-Essen)*, kā arī *Emma Salter* un *Polina Obolenskaya* no Izglītības institūta (Londonas Universitāte) par viņu ieguldījumu šī ziņojuma tapšanā. *Manfred Tessaring* un *Pascaline Descy* no Cedefop pārraudzīja un koordinēja šo projektu. *Guy Tchibozo*, *Jasper van Loo*, *Giovanni Russo* un *Torsten Dunkel*, arī no Cedefop, deva vērtīgu ieguldījumu dažādos šī projekta posmos.

Saturs

Priekšvārds	4
Pateicības	5
Kopsavilkums	8
Ievads	11
1. NODAĻA. Definīcijas.....	13
1.1. Profesionālās izglītības definīcija	13
1.2. Profesionālās izglītības neekonomisko ieguvumu definīcija	14
2. NODAĻA. Teorētiskās pieejas	17
2.1. Identitāte un sociālais kapitāls.....	17
2.2. Ekonomiskais ietvars.....	18
2.3. Ekoloģiskais ietvars.....	20
2.4. Kopsavilkums.....	21
3. NODAĻA. Galvenās mācīšanās iezīmes profesionālajā izglītībā.....	22
3.1. Mācīšanās saturs	22
3.2. Ietekme uz prasmēm un kompetencēm.....	23
3.3. Attiecības ar citiem cilvēkiem	24
3.4. Sasniegumu atzīšana.....	25
3.5. Tālākās izglītības iespējas	26
3.6. Iespējamie panākumi darba tirgū	27
3.7. Kopsavilkums.....	29
4. NODAĻA. Sākotnējās profesionālās izglītības nacionālo kontekstu atšķirības	30
4.1. Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģijas.....	30
4.2. Stratifikācija sākotnējās profesionālās izglītības sistēmās	33
4.3. Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu heuristiskā tipoloģija.....	35
4.4. Kopsavilkums.....	37
5. NODAĻA. Metodoloģija: mainīgo lielumu izvēles un novērtēšanas stratēģija	38
5.1. Sociālie rezultāti iedzīvotājiem	38
5.2. Izglītības mainīgie rādītāji.....	41
5.3. Papildu individuālas iezīmes	45
5.4. Vērtēšanas stratēģija.....	45
5.5. Jutīguma analīze	49
6. NODAĻA. Rezultāti	51
6.1. Sākotnējā profesionālā izglītība un sociālie rezultāti.....	51
6.2. Sākotnējā profesionālā izglītība un sociālo rezultātu jutīguma analīze	54
6.3. Profesionālā tālākizglītība un sociālie rezultāti	57
6.4. Profesionālās tālākizglītības iezīmes un sociālie rezultāti.....	60
7. NODAĻA. Secinājumi.....	64
Saīsinājumu saraksts	68
Atsauces	69

Tabulu un attēlu saraksts

Tabulas

1. tabula. Nacionālo sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģija	31
2. tabula. Dažādu cilvēkkapitāla veidošanās pasaulu paredzamais politiskais profils	32
3. tabula. Winterton izveidotā sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģija.....	33
4. tabula. Uzņemšana vidējās izglītības līmeņa programmās valsts un privātās iestādēs, sadalījums pa programmu mērķiem un orientāciju (2008).....	33
5. tabula. Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu heuristiska tipoloģija, aptverot 15 valstis EKMP datu kopā	35
6. tabula. Vidējais KMI, sadalījums pa valstīm un gadiem	40
7. tabula. Dalība pilsoniskās organizācijās (īpatsvars) pa valstīm laika gaitā	40
8. tabula. Dzīves posmu apraksts, izmantojot EKMP	43
9. tabula. Aprakstošā statistika par bruto algu stundā un mājāsaimniecību spēju iztikt ar saviem ienākumiem	46
10. tabula. Sākotnējā profesionālā izglītība: kopsavilkums par vērtējuma bāzi un kontroles faktoriem, attiecībā uz visām EKMP valstīm un pa sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām.....	53
11. tabula. Sākotnējā profesionālā izglītība: Jūtīguma analīze izmaiņu modeļiem, bāzes un kontroles faktori, visām EKMP valstīm pa sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām	55
12. tabula. Sākotnējā profesionālā izglītība: jutīguma analīze pa valstīm izmaiņu modeļiem, bāzes un kontroles faktori.....	56
13. tabula. Profesionālās tālākizglītības sociālie rezultāti: kopsavilkums par līmeņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori attiecībā uz visām EKMP valstīm kopā un pa valstīm.....	58
14. tabula. Profesionālā tālākizglītība: kopsavilkums par pārmaiņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori, attiecībā uz visām EKMP valstīm kopā un pa valstīm	59
15. tabula. Profesionālās tālākizglītības iezīmes: kopsavilkums par pārmaiņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori visām EKMP valstīm	61
16. tabula. Profesionālā izglītība un vispārējā izglītība: kopsavilkums par pārmaiņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori visām EKMP valstīm	62

Attēli

1. attēls. Konceptuāls modelis par mācīšanās ietekmi uz rezultātiem darbavietā.....	21
2. attēls. Veselības pašnovērtējums EKMP pa valstīm (2001)	39
3. attēls. Iedzīvotāju īpatsvars, kurus ikdienas aktivitātēs kavē hroniskas fiziskās vai garīgās veselības problēmas, slimība vai invaliditāte, sadalījums pa valstīm (2001).....	39
4. attēls. Vidējais respondentu vērtējums par apmierinātību ar pamatnodarbošanos un finansiālo situāciju pa valstīm (2001)	41
5. attēls. Līdzdalība tālākizglītībā Eiropā (1995-2001).....	42

Kopsavilkums

Mērķi

Šim projektam ir trīs mērķi:

- (a) Apskatīt dažādas teorētiskās pieejas, izskaidrojot, kāpēc mācīšanās pieredze var dot ieguvumus iedzīvotājiem, viņu ģimenēm un kopienām, kā arī piemērot šos teorētiskos principus konkrētajam gadījumam – profesionālajai izglītībai;
- (b) Noskaidrot sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības vietu valstu izglītības piedāvājuma kontekstā, kā arī to attiecības ar ekonomiku; tādējādi noteikt, vai šajos nacionālajos kontekstos ir saskatāmas iezīmes, kas ir vēlamas, lai sociālie ieguvumi realizētos;
- (c) Empīriski pārbaudīt sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības sociālos ieguvumus Eiropā, izmantojot Eiropas Kopienas Mājsaimniecību paneli (EKMP).

Teorētiskais konteksts

Pamatotas teorētiskas nostādnes apstiprina, ka mācīšanās dod sociālus ieguvumus. Pozitīva profesionālās izglītības pieredze var radīt iedzīvotājiem tādus ieguvumus, kas ir kaut kas vairāk kā ienākumi un nodarbinātība; mācību saturs var veicināt audzēkņu/studentu pašapziņu un pašcieņu, kā arī piedāvāt aplūkot jautājumus, kas būtiski personas attiecībām ar ģimeni un sabiedrību. Profesionālajai izglītībai nevajadzētu būt virzītai tikai uz to, lai tā iedotu cilvēkiem „tehnoloģiskās zināšanas” vai „darba veikšanai nepieciešamas prasmes”, bet vajadzētu arī uzlabot iedzīvotāju kompetences, tostarp, nodrošināt prasmi izpildīt sarežģītas prasības un pašvadības ieradumu. Profesionālās izglītības vidē cilvēkiem ir arī iespēja mācīties no citiem audzēkņiem/studentiem, veidot jaunas sociālās grupas un varbūt mainīt iepriekšējās. Šāda mijiedarbība ir ārkārtīgi svarīga zināšanu pārnēsē un tādu psihosociālo faktoru kā attieksmes, motivācijas un vērtību uzlabošanā, kas var audzēkņiem/studentiem sniegt plašākus sociālos ieguvumus vai sociālos rezultātus.

Pabeidzot formālo profesionālo izglītību, sekmīgie audzēkņi/studenti saņem darba tirgū novērtētu grādu vai diplomu. Izglītību apliecināošo dokumentu piešķiršanas vērtība izskaidrojama ar faktu, ka tā parāda darba devējiem par minētajā profesionālās izglītības pieredzē potenciāli iegūtajām prasmēm un spējām. Taču vairākās valstīs profesionālās izglītības kvalifikācijas tiek uzskatītas par „otršķirīgu” alternatīvu. Tas ietekmē audzēkņu/studentu līdzdalību, iesaistīšanos un nākotnes ambīcijas. Pozitīvai profesionālās izglītības pieredzei vajadzētu nodrošināt iedzīvotājiem panākumus un mobilitāti darba tirgū – gan kā karjeras izaugsmi savā specializācijā, gan, mainot darbus, prasmju pārnēsāšanas dēļ. Autoru pieņēmums ir, ka pozitīvai profesionālās izglītības pieredzei, kas veicina personas pašcieņu, pašapziņu un spēju rīkoties (*agency*, pašvadības ieradumi), kā arī prasmes, kuru vērtība darba tirgū ārkārtīgi pieaug, vajadzētu nodrošināt panākumus darba tirgū. Tai vajadzētu ievadīt tālākajā izglītībā.

Makro līmenī profesionālā izglītība ir iekļauta izglītības piedāvājuma nacionālajā kontekstā un ir saistīta ar darba tirgus noteikumiem un citu sociālo pakalpojumu sniegšanu. profesionālā izglītība atšķiras atkarībā no veida, kā tiek nodrošināta mācīšanās, kāda monetārā un nemonetārā vērtība ir piedēvēta izglītības kvalifikācijām, kā arī no saitēm ar citām izglītības iestādēm un darba tirgu. Nacionālās sociālās aizsardzības sistēmas, gan tirgū balstītās, gan valsts nodrošinātās, var veicināt profesionālās izglītības ekonomisko un sociālo atdevi; taču tās var šo atdevi arī mazināt. Tās visas ir svarīgas iezīmes, kas var veicināt to, ka pozitīva profesionālās izglītības pieredze nodrošina ieguvumus, un ne tikai tādus ieguvumus, kuri saistīti ar ienākumiem.

Svarīgākie atklājumi

Pamatojoties uz EKMP datiem, galvenie empīriskie rezultāti ir šādi:

- (a) Dati liecina, ka iedzīvotājiem visā Eiropā sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar pozitīvām izmaiņām attiecībā uz viņu veselības rezultātiem (mērot pēc tādiem indikatoriem kā veselības pašnovērtējums un hronisku slimību neesamība), dalību organizācijās, kā arī attiecībā uz apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos. Dažas no šīm saistībām konstatētas tikai Somijas un Zviedrijas iedzīvotājiem. Tā kā šo divu valstu sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas tiek raksturotas kā egalitāras sistēmas, kuru pamatā ir skola, šis atklājums atbalsta hipotēzi, ka integrēta skolu sistēma, kurā ir vienlīdzīga attieksme pret profesionālo un vispārējo izglītību gan kā izglītības alternatīvām, gan kā ceļiem piekļuvei augstākajai izglītībai, pozitīvi ietekmē iedzīvotāju labklājību;
- (b) Secināts, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar pieaugošu līdzdalību brīvprātīgajās organizācijās tādās valstīs, kurās pilsoniskā sabiedrība tiek atļidzināta, piemēram, Dānijā, Vācijā, Luksemburgā un Austrijā. Tas vedina domāt, ka caur līdzdalību sākotnējā profesionālajā izglītībā iedzīvotāji var atrast stimulus pievienoties brīvprātīgajām organizācijām;
- (c) Pastāv pozitīva saistība starp apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos un sākotnējo profesionālo izglītību tradicionālajās Dienvideiropas valstīs un valstīs ar plaši izplatītu mācekļu izglītību (piemēram, Dānijā, Vācijā, Luksemburgā un Austrijā). Iespējams, ka Dienvideiropas valstīs augstā bezdarba līmeņa jauniešu vidū dēļ nodarbinātie jaunieši ir apmierinātāki ar savu situāciju, jo zina, ka alternatīva ir vairāki mēneši ārpus darba tirgus. Pozitīvo korelāciju starp apmierinātību un sākotnējo profesionālo izglītību valstīs ar izplatītu mācekļu izglītību varētu radīt vairāklīmeņu tiesiskā struktūra, kas regulē izglītības kvalitāti, drošību un nodarbinātības nosacījumus mācekļiem, kā arī algas. Lielāku apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos varētu izskaidrot ar labi strukturētu un regulētu sākotnējo profesionālo izglītību;
- (d) Visvairāk saistību starp profesionālo tālākizglītību un sociālajiem rezultātiem konstatētas iedzīvotājiem viņu karjeras sākumā, vecumā no 26-45 gadiem. Tāpat kā attiecībā uz sākotnējo profesionālo izglītību, iedzīvotājiem, kuri uzsāka profesionālo tālākizglītību savas karjeras sākumā, laika gaitā bija pozitīvas izmaiņas attiecībā uz veselības pašnovērtējumu, hronisku slimību neesamību, augstu dalības līmeni brīvprātīgajās organizācijās, kā arī lielāka apmierinātība ar darbu vai saimniecisko pamatdarbību. Profesionālās tālākizglītības analīze konkrētās valstīs liecina, ka Zviedrijā un zināmā mērā arī Grieķijā, Spānijā, Itālijā un Austrijā profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi ir saistīti ar izmaiņām sociālajos rezultātos laika gaitā, t.i., pilsoniskajā līdzdalībā un mazākā mērā veselības pašnovērtējumā;
- (e) Politiskā līmenī Skandināvijas valstis cenšas uzlabot mācības un darba apstākļus darbavietā. Šīs valstis it īpaši cenšas risināt jautājumus saistībā ar darbaspēka novecošanos; piemēram, Somijā ir programmas, kuru mērķis ir palielināt iesaistīšanos mācībās, lai uzlabotu drošību un darba aizsardzību un atļidzināt gados vecākiem strādājošajiem par to kompetencēm. Kopumā var uzskatīt, ka Skandināvijas valstīm ir holistiska pieeja darba apstākļu uzlabošanai, lai dzīves gaitā saglabātu iedzīvotāju darba spējas augstā līmenī. Spēcīgā saistība starp profesionālo tālākizglītību un pozitīvajiem sociālajiem rezultātiem Zviedrijā izceļ šādas pieejas sekas;
- (f) Attiecībā uz diviem sociālajiem rezultātiem – dalību brīvprātīgajās organizācijās un apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanās – tika iegūti atsevišķi rezultāti, kas vedina domāt, ka Grieķijas un Itālijas iedzīvotāji, kuri ir iesaistījušies profesionālajā tālākizglītībā, var piedzīvot pozitīvas pārmaiņas. Tāpat arī Spānijas un Portugāles iedzīvotāji parādīja pozitīvu saistību starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un līdzdalību brīvprātīgajās organizācijās. Taču šajās valstīs (izņemot Portugāli) iegūtie rezultāti liecina, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi bija saistīti ar pieaugošām hroniskām veselības problēmām. Šīs parādības iemesli būtu jāapspiež: turpmākā analīze varētu pievērst uzmanību nozares līmenim, izvērtējot sektorus ar lielu profesionālās tālākizglītības īpatsvaru. Hroniskas veselības problēmas varētu būt saistītas ar konkrēto nozaru specifisko darbaspēka struktūru, piemēram, vecuma un izglītības līmeņa ziņā;

- (g) Profesionālās tālākizglītības salīdzinājums ar citām pieaugušo izglītības formām liecina, ka sociālie rezultāti ir vienādi neatkarīgi no minēto izglītības formu rakstura.

Secinājumi un ieteikumi

Pārskatot rezultātus, var secināt, ka sākotnējās profesionālās izglītības – un zināmā mērā arī profesionālās tālākizglītības – institucionālā struktūra un iedzīvotāju iegūtie sociālie labumi ir savstarpēji papildinoši. Spēcīgas labklājības valstis papildina sākotnējās profesionālās izglītības veselības ieguvumu realizēšanos. Sistēmās, kas atbildina par pilsonisko līdzdalību, redzama lielāka brīvprātīgā dalība ar sākotnējo profesionālo izglītību saistītajās organizācijās. Politiskā līmenī ieguldījumu atdevi sākotnējā profesionālajā izglītībā ietekmē citu valstī pastāvošo institūciju kombinācija. Papildu šādām institūcijām ir nepieciešama politiska saskaņotība visos sektoros, lai palielinātu sākotnējās profesionālās izglītības centienu efektivitāti, lietderību un ilgtspējību, lai veicinātu individuālos sociālos rezultātus. Profesionālā izglītība pati par sevi nevar radīt sociālos rezultātus, ja makro līmenī nav vērojama vēršanās pret ekonomisko un sociālo nevienlīdzību, pret sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības vērtības noniecināšanu un pazemināšanu, kuru iedzīvotāji uztver mikro līmenī. Šo jautājumu risināšana var nodrošināt profesionālās izglītības pozitīvu neto ietekmi iedzīvotājiem.

Nepieciešami turpmāki pētījumi, lai padziļinātu izpratni par to, kādā veidā profesionālā izglītība iekļaujas sociālās un strukturālās nevienlīdzības sistēmā un kā tas var ierobežot sociālo ieguvumu rašanos. Arī pati profesionālā izglītība par padziļināt sociālo nevienlīdzību, ja tā ir gan sociāli, gan monetāri nenovērtēta un ja tai ir spēcīga selektīva ietekme (profesionālā izglītība galvenokārt nodrošina no nelabvēlīgas sociālas vides nākušo audzēkņu izglītības vajadzības kā ceļu uz iztikas pelnīšanu). Iepriekšējie pētījumi galvenokārt koncentrējušies uz ienākumu nevienlīdzības ietekmi uz ekonomisko izaugsmi, noziedzību, pilsoniskiem nemieriem, veselību un labklājību; nedaudzi pētījumi ir pievērsušies nevienlīdzībai izglītībā. Iegūtie rezultāti par iespējamajām saistībām starp mezo līmeņa institūcijām un mikro līmeņa procesiem, pateicoties kuriem sākotnējā profesionālā izglītība sniedz sociālos rezultātus, it tikai šādu pētījumu sākums.

levads¹

Daudzi empīriski pētījumi parāda, ka izglītība, kas mērīta kā skolas apmeklēšanas ilgums gados vai kā augstākā sasniegtā izglītības kvalifikācija, ir cieši saistīta ar prognozējamo dzīves ilgumu, mirstību, aptaukošanos, depresiju, smēķēšanu, uzkrājumiem, piedalīšanos vēlēšanās, politiskajām interesēm, uzticību, brīvprātīgā darbu, ziedojumiem un noziedzību (*Haveman un Wolfe*, 1984; *Grossman*, 2006; *Feinstein u.c.*, 2006; OECD, 2007; *Cutler un Lleras-Muney*, 2010). 2009.gada OECD izdevumā „Ieskats izglītībā” (OECD, 2009) aprakstītas attiecības starp izglītību un trim sociālajiem rezultātiem – veselības pašnovērtējumu, politiskajām interesēm un uzticēšanos cilvēciskajās attiecībās – 20 OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) valstīs, un ir redzama spēcīga korelācija, t.i., augstāks izglītības līmenis ir saistīts ar labākiem rezultātiem.

Aizvien vairāk pētījumu liecina, ka pastāv cēloņsakarību attiecības starp izglītību un dažādiem sociāliem rezultātiem. *Holmlund u.c.* (2006) darbā apskatīti vairāki empīriski pētījumi par vecāku izglītības ietekmi uz bērnu kognitīvo attīstību, atklājot cēloņsakarību ietekmi, neatkarīgi no ģenētiskās pārmantotības. Daudzos apskatītajos pētījumos secināts, ka vecāku izglītības ietekme lieluma ziņā ir neliela salīdzinājumā ar vecāku dzimumu un sociālo slāni. Apskatot empīriskos pētījumus par izglītības ietekmi uz veselību, *Grossman* (2005) secina, ka vairākos pētījumos vērojama cēloņsakarīga izglītības ietekme uz veselības rezultātiem, taču par izglītības ietekmi uz veselību mehānismiem ir zināms mazāk.

Pievēršot uzmanību izglītības lomai, mērot to kā izglītības ilgumu gados vai augstāko iegūto izglītību, šajos pētījumos parasti netiek izdalītas vispārēja izglītībā un profesionālajā izglītībā iegūtas izglītības kvalifikācijas, vai arī tādas izglītības kvalifikācijas, kuras iegūtas abu šo izglītības veidu kombinācijā. Tāpat arī šie pētījumi neņem vērā laiku, kad izglītības kvalifikācijas ir iegūtas, lielā mērā ignorējot jautājumu par to, ka mācības, kas uzsāktas dažādos dzīves posmos, sniedz dažādus ieguldījumus. Lai gan ir parādījušies daži darbi par saistību starp mācīšanos pieaugušo vecumā un sociālajiem rezultātiem² vai par profesionālās izglītības kvalifikācijas iegūšanu un sociālajiem rezultātiem³, tomēr profesionālās izglītības loma un nozīme ir salīdzinoši maz izziņāta.

Šim ziņojumam ir trīs mērķi. Pirmais ir apskatīt dažādas teorētiskās pieejas, skaidrojot, kāpēc mācīšanās pieredze var sniegt ieguvumus iedzīvotājiem, viņu ģimenēm un kopienām, un piemērot šos teorētiskos principus konkrētajam profesionālās izglītības gadījumam. Teoretizēšanai par profesionālās izglītības un mikrosociāliem rezultātiem, jābūt starpdisciplinārai. Atšķirībā no profesionālās izglītības ekonomiskās atdeves, kurā dominē cilvēkkapitāla modeļi, sociālo ieguvumu būtība pieprasa izmantot gan psiholoģiskās, gan socioloģijas teorijas. Vēl jo vairāk, profesionālās izglītības ieguvumus nevar izteikt vienkārši „aktīvu” izteiksmē (varbūt dažādās kapitāla formās), ko iedzīvotāji iegūst dzīves gaitā. Profesionālā izglītība tāpat kā citas izglītības formas ir saistīta ar izmaiņām skatījumā, individualizācijā un spējā rīkoties (*agency*). Tāpēc šajā pētījumā piedāvātais konceptuālais ietvars ir ne tikai starpdisciplinārs, bet arī tiecas ievietot personas tajā sociālajā kontekstā, kuros tiek pieņemti lēmumi par mācīšanos un rezultātiem dzīvē. Kaut gan šis ziņojums pievēršas iedzīvotāju sociālajiem ieguvumiem, vienmēr ir jāpiemin mezo līmeņa teoriju (autori it īpaši koncentrējās uz sociālo kapitālu) un institucionālo struktūru, kurās tiek pieņemti lēmumi, konteksts (makro līmenis).

¹ Prof. *John Preston*, Austrumlondonas Univeristāte; prof. *Philippe Mehaut*, Eksanprovansas Univeristāte (Francija); Dr *John Vorhaus*, Dr *Andrew Jenkins* un prof. *John Bynner*, Izglītības institūts (Londona) sniedza komentārus un idejas par šī ziņojuma iepriekšējo melnrakstu, kā arī semināra laikā, kas notika Londonā 2009.gada oktobrī. Īpašs paldies Dr *Yu Zhu*, Kentas Univeristāte, par atbalstu, skaidrojot Eiropas Kopienas Mājsaimniecības paneli. Autori pateicas Eurostat par nodrošināto datu kopumu.

² *Kaestner un Corman* (1995); *Rosenzweig un Wolpin* (1994); *Heydon un Reilly* (2007); *Sabates un Duckworth* (2009).

³ *Bynner un Egerton* (2001); *Hammond un Feinstein* (2006).

Otrais mērķis ir noteikt profesionālās izglītības vietu nacionālajos izglītības piedāvājuma kontekstos. Profesionālās izglītības sistēmas atšķiras pēc veidiem, kā tiek īstenota mācīšanās, kā monetārā un nemonetārā vērtība saistās ar izglītības kvalifikāciju un pēc saitēm ar citām izglītības iestādēm un darba tirgu. Tās visas ir svarīgas iezīmes, pateicoties kurām pozitīva profesionālās izglītības pieredze varētu dot ieguvumus, kas būtu vairāk nekā tikai ienākumi vai nodarbinātība. Lai arī dažos gadījumos profesionālā izglītība var veicināt sociālo ieguvumu veidošanos, taču citos gadījumos šo ieguvumu rašanās var tikt kavēta. Kaut arī empīriski nav iespējams noskaidrot, kādā veidā dažādi profesionālās izglītības pieredzes elementi ir saistīti ar sociālo ieguvumu realizēšanos, šajā ziņojumā vajadzētu parādīt, vai profesionālās izglītības sociālie ieguvumi ir atkarīgi no konkrētā konteksta. Tādējādi varētu noteikt, vai minētajam kontekstam piemīt šo sociālo ieguvumu realizēšanai vēlamās iezīmes.

Trešais mērķis ir empīriski pārbaudīt profesionālās izglītības sociālos ieguvumus Eiropas kontekstā. Lai to izdarītu, tika izmantoti dati no Eiropas Kopienas Mājsaimniecību paneļa (EKMP) un iegūti datus par iedzīvotāju veselību, pilsonisko līdzdalību un labklājību (*well-being*). Tāpat arī tika apkopoti dati par augstākajām iegūtajām izglītības kvalifikācijām: vēl jo svarīgāk, autori izdalīja sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumus, lai izpētītu to saistību ar dažādiem sociālajiem rezultātiem. Analīzē tika izmantota dzīves gājuma perspektīva, t.i., pētot iespējamās ieguvumus no profesionālās izglītības, tika izdalīti atsevišķi darba dzīves posmi. Pētījumā tika analizētas arī atsevišķas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, t.i., sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu modeļi tika vērtēti atsevišķi. Šīs analīzes mērķis bija noskaidrot, vai sociālo ieguvumu realizēšanās ir saistīta ar valstu sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām, lai autori varētu izdarīt vispārējus secinājumus par to, kuras sākotnējās profesionālās izglītības iezīmes dod sociālos ieguvumus. Arī profesionālā tālākizglītība tika analizēta pa valstīm, lai noskaidrotu, vai ir kādas konkrētas valstis, kurās novērojama saistība starp profesionālo tālākizglītību un sociālajiem rezultātiem.

Šī ziņojuma struktūra ir šāda: 1. nodaļā sniegtas profesionālās izglītības un „sociālo ieguvumu” definīcijas; 2. nodaļā aprakstītas dažādas teorētiskās ietvarstruktūras ieguvumiem no izglītības. 3. nodaļā iekļautas svarīgākās pozitīvās profesionālās izglītības pieredzes, kura iedzīvotājiem varētu sniegt sociālus ieguvumus, iezīmes. 4. nodaļā noskaidrota sākotnējās profesionālās izglītības vieta nacionālajās izglītības sistēmās un sniedz heuristisku, empīriski izmantojamu sākotnējās profesionālās izglītības klasifikāciju. 5. nodaļā aprakstīta metodoloģija un šajā analīzē iekļautās valstis, bet 6. nodaļā ietverts empīriskajos modeļos un jūtīguma analīzē iegūto rezultātu kopsavilkums. 7. nodaļā sniegti secinājumi un ieteikumi.

1. NODAĻA. Definīcijas

Šī nodaļa piedāvā svarīgāko pētāmo jēdzienu definīcijas: profesionālā izglītība un sociālie ieguvumi.

1.1. Profesionālās izglītības definīcija

Tradicionāli profesionālā izglītība definēta pēc tās mērķiem, kas ir tieši saistīti ar darba tirgu. UNESCO⁴ un SDO⁵ definē profesionālo izglītību kā līdzekli, lai sagatavotos nodarbinātības jomām un efektīvai līdzdalībai darba pasaulē (*Unevoc*, 2008). OECD (OECD, 2009, 20. lpp; 2010a, 20.lpp) līdzīgi definē profesionālo izglītību: „profesionālā izglītība sagatavo dalībniekus tiešai ieejai, bez tālākas izglītības konkrētās profesijās. Sekmīgi pabeidzot šādas programmas, tiek iegūta darba tirgum būtiska profesionālā kvalifikācija”. Arī Cedefop uzsver profesionālās izglītības saistību ar darba tirgu: „Profesionālā izglītība: [...] mērķis ir dot cilvēkiem darba tirgū [...] pieprasītas zināšanas, tehnoloģiskās zināšanas, prasmes un kompetences” (Cedefop, 2008c, 202.lpp.).

Taču šīs definīcijas varētu attiekties arī uz vispārējo izglītību, it īpaši – terciārajā līmenī, kas sagatavo iedzīvotājus darba tirgum. Tāpēc *Bosch* un *Charest* (2010) pievieno papildu iezīmes. Viena tipiska profesionālās izglītības, it īpaši sākotnējās profesionālās izglītības, iezīme, kura nav kopīga ar augstāko izglītību, ir agrīna specializācija nodarbinātības jomā (zem bakalaura grāda līmeņa). Vēl viena iezīme ir profesionālās izglītības statuss dotajā izglītības sistēmā; šajā ziņā pastāv lielas atšķirības starp valstīm, atkarībā no profesionālās izglītības struktūras, satura un institucionālās iekļautības. Dažās valstīs līdzdalība profesionālajā izglītībā ir saistīta ar lielu ticamību par iestāšanos darbā ar tālākas attīstības iespējām un konkurētspējīgu atalgojumu. Citās valstīs profesionālās izglītības institucionālā iekļautība galvenokārt aizved pie nosacīti kvalificētiem darbiem bez institucionālas struktūras, kas pavērtu ceļu uz profesionālo attīstību. Piemēram, ASV sākotnējo profesionālo izglītību uztver kā iedzīvotāju sagatavošanu tādām profesijām, kurām „parasti ir nepieciešams par bakalaura grādu zemāks izglītības līmenis” (*Bailey* un *Berg*, 2009, 271.lpp).

Profesionālās izglītības definīcijas ne tikai iezīmē vispārējās un profesionālās izglītības atšķirības vai profesionālās izglītības statusu nacionālajās izglītības sistēmās, bet arī izceļ dažādus profesionālās izglītības veidus. Iespējams izdalīt divus veidus: sākotnējā profesionālā izglītība, kas ir formāla, notiek izglītības sistēmu ietvaros un tiek apgūta pirms ieiešanas darba dzīvē; un profesionālā tālākizglītība, kas aptver visas izglītības darbības pēc ieiešanas darba dzīvē un var būt formāla, neformāla un ikdienas. Formālajai profesionālajai tālākizglītībai ir izglītības mērķis, tā ir strukturēta atbilstoši uzdevumiem, laikam un atbalstam mācībām, kā arī beidzas ar izglītību apliecinājoša dokumenta piešķiršanu. Arī neformālajai profesionālajai tālākizglītībai ir izglītības mērķis un struktūra, bet tā nenoslēdzas ar izglītību apliecinājoša dokumenta piešķiršanu. Ikdienas profesionālajai tālākizglītībai var būt izglītojošs nolūks, bet tā nav strukturēta un nebeidzas ar izglītību apliecinājoša dokumenta piešķiršanu (Cedefop, 2008c).

Dažādās profesionālās izglītības formas un līmeņi atspoguļojas arī statistikas jēdzienos. Starptautiskais izglītības klasifikācijas standarts (ISCED) izšķir sešus izglītības līmeņus ar profesionālās izglītības elementiem pamatzglītības līmenī (II līmenis), vidējās izglītības līmenī (III līmenis), pēc-vidējās, ne terciārās izglītības līmenī (IV līmenis) un terciārās izglītības pirmajā posmā (V līmenis)⁶. Tā kā pastāv atšķirības starp dažādu valstu profesionālās izglītības sistēmām, lielākās bažas attiecībā uz statistisko ietvarstruktūru starptautiski salīdzināmai

⁴ Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija.

⁵ Starptautiskā Darba organizācija (*International Labor Organisation*).

⁶ Tulkojums adaptēts Latvijas izglītības sistēmas kontekstam; citu valstu izglītības sistēmās pamatzglītība ir 1.-6.klase (ISCED I līmenis), vidējā izglītība tiek iedalīta divos posmos: 7.-9. klase (*lower secondary*) ISCED – II līmenis – un 10.-12. klase (*upper secondary*) – ISCED III līmenis. *Tulkot. piezīme*

izglītības statistikai, ir par to, kā izveidot metodoloģiju nacionālo izglītības programmu izskaidrošanai starptautiski salīdzināmās kategoriju kopās attiecībā uz izglītības līmeņiem un jomām. Tas tiek darīts OECD Starptautiski salīdzināmās izglītības statistikas rokasgrāmatā (*Handbook for internationally comparative education statistics*, OECD, 2004), kurā ir visu OECD valstu izglītības sistēmu raksturojumi, pamatojoties uz ISCED. Daudzās datu kopās ISCED tiek izmantota kā pamata koncepcija izglītības un kvalifikācijas mēršanai un vērtēšanai valstīs un starp valstīm. Eiropas darbaspēka pētījumā (Eurostat, 2009) ISCED izmantota, lai klasificētu pabeigtās un pašreizējās izglītības līmeni un jomu atbilstoši starptautiskajam standartizētajam profesiju klasifikatoram (ISCO). Šim modelim seko arī Eiropas Kopienas Mājturības panelis, kas ietver šī ziņojuma empīriskajos pētījumos izmantotās datu kopas.

Kopsavilkumā var teikt, ka profesionālā izglītība ir klasificēta pēc tās mērķiem, kas ir tieši saistīti ar darba tirgu. ISCED varētu kalpot kā svarīgs piemērs, jo klasificē profesionālo izglītību pēc tās orientācijas uz darba tirgu. Taču ar šo definīciju ir diezgan grūti nošķirt profesionālo no vispārējās izglītības, jo abas ietver gan darba tirgum svarīgus elementus, gan citus, vispārīgākus – pilsonībai un sabiedriskajai dzīvei piederošus. Maz ticams, ka kādas sociālās aptaujas ietvertu pietiekami daudz informācijas par mācību saturu, lai varētu nošķirt ar darba tirgu saistītos mācīšanās aspektus un tos, kas nodrošina vispārīgākās prasmes un kompetences (*Jenkins un Sabates, 2007*). Šī iemesla dēļ projektā izvēlēta praktiska pieeja, lai pētītu iespējamās profesionālās izglītības ieguvumus, kas ir vairāk nekā tikai darba tirgus. Autori pievērsās saistībai starp profesionālo izglītību un sociālajiem rezultātiem Eiropā, piecās dažādās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmās Eiropā un visās valstīs, par kurām ir pieejami EKMP dati. Visās piecās sistēmās saskatāmas institucionālas līdzības attiecībā uz sākotnējās profesionālās izglītības regulējumu un darba tirgus modeli (skat. 4.3. sadaļu)⁷. Saskaņā ar Cedefop dotajiem jēdzieniem autori izdala sākotnējo profesionālo izglītību un profesionālo tālākizglītību un, kad vien iespējams, formālo, neformālo un ikdienas izglītību, kā arī kursus pēc ilguma un pēc finansējuma avota. Šo mainīgo lielumu konkrēto indikatoru veidošana ietverta EKMP, kas sīkāk apskatīts 5. nodaļā.

1.2. Profesionālās izglītības neekonomisko ieguvumu definīcija

Ideja par to, ka izglītība personām sniedz ieguvumus, kas pārspēj un pārsniedz viņu produktivitāti darba tirgū, nav jauna. Senie filozofi, piemēram, Aristotelis un Platons, minēja, ka izglītībai ir centrālā loma personas un sabiedrības piepildījumā (*Barnes, 1982; Hare, 1989*), un personas un to sabiedrība var uzplaukt tikai mūžizglītības procesā. Viņu domāšana pievērsās nevis monetāram ienesīgumam, bet personas attīstībai un sabiedrības labklājībai. Pēdējā laikā, izplatoties teorijai par cilvēkkapitālu, izglītību sāk uzskatīt par ieguldījumu ar ekonomisku vērtību. Cilvēkkapitāla teorētiski uzskata, ka izglītība ir noderīga un pat nepieciešama, lai uzlabotu iedzīvotāju ražošanas jaudu un tādējādi panāktu ekonomisku izaugsmi (*Schultz, 1961*). Endogēnās izaugsmes teorijās (piemēram, *McMahon, 2002*) cilvēkkapitāls ietekmē izaugsmi arī caur citiem, ne tirgus rezultātiem. Piemēram, izglītības rezultātā var būt labāka veselība un tādēļ tiek mazāk kavēts darbs un ir augstāks ražīgums, kas, agregācijas līmenī, rada augstāku nacionālo ražīgumu un tādējādi – ekonomisko izaugsmi.

Papildus izglītības ekonomiskajai vērtībai, sociologi sāka novērot, ka personas ar augstāku izglītības līmeni dzīvo ilgāk, veselīgāk, izdara mazāk noziegumu, aktīvāk iesaistītas sabiedrībā nekā personas ar zemāku izglītības līmeni (*Haveman un Wolfe, 1984; Grossman, 2005*). Izglītotākiem vecākiem bērni ir veselīgāki un akadēmiski spējīgāki nekā mazāk izglītotiem vecākiem. Kaut arī no šīm saistībām neizriet cēloņsakarība, tomēr empīriskajā literatūrā sāka

⁷ Šīs piecas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas ir: uz mācekļu izglītību balstīta sistēma, kura ir plaši izplatīta Dānijā, Vācijā, Kuksenburgā un Austrijā; kontinentālā skolās īstenotās izglītības sistēma Beļģijā, Francijā un Nīderlandē; tirgus vadītā izglītības sistēma Apvienotajā Karalistē un zināmā mērā Īrijā; vispārējās izglītības iezīmju sistēma Dienvideiropas valstīs (Grieķija, Spānija, Itālija un Portugāle); un egalitāra skolās īstenotās izglītības sistēma Somijā un Zviedrijā. Autori atzīst, ka sākotnējāsp profesionālās izglītības sistēmas atšķiras pa valstīm un pat pa dažādām nozarēm vienas valsts līmenī, taču šis jautājums pārsniedz šī pētījuma mērogu.

parādīties doma, ka, iespējams, izglītība varētu būt galvenais cēloniskais mehānisms šo ieguvumu radīšanā.

Haveman un Wolfe (1984) sniedza vienu no pirmajām izglītības ieguvumu klasifikācijām. Viņi nošķīra tādus ieguvumus no izglītības, kuriem ir tirgus, kas nosaka tās ienesīguma vērtību, un tādus, kuriem tirgus nav. Piemēram, individuālā ražīguma pieaugumu, ko var dot izglītība, darba tirgū var novērtēt caur algu, taču slimošanas mazināšanos izglītības rezultātā šādā izteiksmē novērtēt nevar. *Haveman un Wolfe* arī izdala izglītības ieguvumus, kas ir tikai personai, kas rada ārējus ieguvumus, kā arī sabiedriskā labuma ieguvumus. Dažiem ieguvumiem var būt divējādas iezīmes – tie var būt tikai personai, gan radīt ārējus ieguvumus. Izglītības dotos ieguvumus veselībai iespējams uzskatīt par ieguvumu personai, kas sniedz arī ārējus ieguvumus, jo tas ir tiešs labums personai, bet rada arī ārējus ieguvumus, piemēram, samazinot infekciju slimību risku citiem cilvēkiem. Izglītības ietekmei uz noziedzības samazināšanu ir sabiedriskā labuma iezīmes, jo noziedzības samazināšana ir visas sabiedrības ieguvums, un šis ieguvums nav attiecināms tikai uz individuālu personu.

Jaunāku izglītības ieguvumu pētījums piedāvā *McMahon* (2009). Atbilstoši *Haveman un Wolfe*, *McMahon* iedala izglītības ieguvumus tiešos un netiešos, un tos tālāk iedalīja tos tādos, kas ir izmantojami tirgū, un tādos, kas tirgū nav izmantojami. Viņš arī nodala individuālos ieguvumus no sociālajiem, kurus nosauc par ārējiem ieguvumiem. Augstāks ražīgums ir tieša, tirgū izmantojama ieguvuma piemērs, turpretim labāka veselība ir tieša, daļēji tirgū neizmantojama ieguvuma piemērs. Bērnu kognitīvo spēju uzlabošanās, ko rada labāka vecāku izglītība, ir netiešs, tirgū neizmantojams ieguvums, turpretim izglītības ārējie ieguvumi ietver izglītības publiskos ieguvumus, kas aptver arī citus sabiedrības locekļus, ieskaitot nākamās paaudzes. Šādā izpratnē demokrātijas pieaugums un labāk funkcionējošas institūcijas kā rezultāts ieguldījumiem izglītībā tiek uzskatītas par sabiedriskiem labumiem (*McMahon*, 2009).

Alternatīva, bet papildinoša pieeja ir *Schuller u.c.* (2002) darbā. Autori klasificē izglītības ieguvumus atbilstoši trīs galvenajām dimensijām trīs kapitāla grupās: cilvēka, identitātes un sociālais kapitāls. Cilvēkkapitāls attiecas uz zināšanām un prasmēm, ko iedzīvotāji iegūst izglītībā, lai uzlabotu savu ražīgumu darba tirgū, kā arī lai labāk funkcionētu dažādos citos savas dzīves aspektos. Identitātes kapitāls attiecas uz materiāliem īpašumiem, piemēram, izglītības kvalifikācijas, kā arī nemateriāliem īpašumiem, tādiem kā pašcieņa un pašefektivitāte. Sociālais kapitāls plašā nozīmē attiecas uz sadarbības tīkliem, normām un tuvām attiecībām ar citiem cilvēkiem sabiedrībā un institūcijām, ieskaitot piesaistošo, savienojošo un saistošo sociālo kapitālu. Tādējādi šī pieeja paplašina analīzi tālāk par cilvēkkapitāla apsvērumiem: priekšrocība ir tā, ka izglītības ieguvumi veidojas kā kapitālu kombinācija.

Schuller u.c. (2002) minējuši, ka mācīšanās sociālie ieguvumi var attiekties tikai uz personu, kā tas ir gadījumā, ja uzlabojas cilvēka veselība, vai arī tie var ietekmēt dažādus sociālo grupu veidus, piemēram, ģimenes dzīvi vai plašāku kopienu. Daudzos gadījumos mācīšanās ir abu veidu ietekme. Piemēram, gadījumā, ja mācīšanās mazina jauniešu iesaistīšanās noziedzīgās darbībās varbūtību, tam ir gan individuāla ietekme uz jauniešiem, gan arī plašāka ietekme kopienā. Cits piemērs ir personas un ģimenes veselības uzlabošanās. Tas ir tiešs ieguvums personai, bet var būt arī svarīgs sociāls ieguvums, piemēram, nacionālās veselības aprūpes nodrošināšanai nepieciešamo izmaksu samazināšanās.

Atceroties šīs klasifikācijas, jāuzsver, ko autori saprot ar profesionālās izglītības „sociālajiem ieguvumiem” iedzīvotājiem. Termins „sociālie ieguvumi” ir daļēji saistīts ar tirgū neizmantojamiem (neekonomiskiem vai nemonetāriem) ieguvumiem: tirgū neizmantojams nozīmē to, ka izglītības ieguvumiem nav tiešas saites ar atdevi algas veidā. Tik un tā sociālajiem ieguvumiem var būt ekonomiska vērtība gan personai, gan sabiedrībai (kā gadījumā ar iedzīvotāju veselības uzlabošanu, kas samazina nacionālās veselības aprūpes nodrošināšanas izmaksas un iedzīvotāju ražīguma zudumu). Sociālie ieguvumi neattiecas tikai uz ieguvumiem sabiedrībai. Kaut gan savā ziņā šis apgalvojums ir patiess, piemēram, noziedzības samazināšanās vai pieaugošas pilsoniskās līdzdalības gadījumā, citi izglītības sociālie ieguvumi attiecas uz personu, ģimeni, kopienu vai visu sabiedrību.

Profesionālās izglītības sociālie ieguvumi var būt „galīgi” vai „realizējami”, t.i., tādi, kas piešķir personai materiālus (ja ne obligāti tūlītējus) ieguvumus. Šādi ieguvumi var būt, piemēram, veselības un dzīves kvalitātes uzlabošanās. Taču daži ieguvumi nav tūlīt realizējami, taču tiek uzskatīti par aktīviem, ko persona varētu izmantot turpmākos notikumos. Šādi ieguvumi var būt

izturība un pašcieņa. Mācīšanās var ienest pārmaiņas cilvēku dzīvēs, bet arī var ļaut cilvēkiem un sabiedrībām turpināt darīt to, ko tās dara, vai saglabāt sasniegto (*Schuller u.c.*, 2002). Empīriskā analīzē visvairāk cildina pirmā veida ietekmi, piemēram, veselības uzlabošanu. Taču veselības saglabāšana dzīves gaitā personai var būt tikpat svarīgs ieguvums no izglītības.

Šīs definīcijas ir īpaši būtiskas, uzsākot empīriskus pētījumus par profesionālās izglītības sociālajiem ieguvumiem. Mācīšanās un it īpaši profesionālās izglītības sociālo ieguvumu svarīgākā iezīme ir tā, ka ekonomiskā vērtība nav kvantificēta. Piemēram, jauniešu iesaistīšana sākotnējā profesionālajā izglītībā, atbalstot neveselīgas uzvedības prevenciju, tiek uzskatīta par profesionālās izglītības sociālo ieguvumu. Sociālie ieguvumi personai būtu labāka fiziskā un garīgā veselība, garāks mūžs. Tas varētu radīt individuālus ekonomiskos ieguvumus, piemēram, augstāku ražīgumu, mazāk slimības dēļ zaudētu darba dienu, mazākas privātās veselības aprūpes izmaksas. Publiskie sociālie ieguvumi, būtu, piemēram, mazāk negadījumu, mazāk slimību, labāka sabiedrības veselība. Publiskie ekonomiskie ieguvumi varētu būt zemākas publiskās veselības aprūpes izmaksas un augstāki ieņēmumi no nodokļiem.

2. NODAĻA. Teorētiskās pieejas

Ir izveidotas vairākas teorētiskās nostādnes no dažādām nozarēm, lai izskaidrotu izglītības ietekmi uz neekonomiskiem rezultātiem. Katras šīs teorijas piekritēji parasti strādā kādā konkrētā akadēmiskā nozarē vai saskaņā ar to tradīcijām, piemēram, sabiedrības veselībā, ekonomikā, psiholoģijā vai socioloģijā, kuras visas sniedz svarīgus ieskatus šajā problēmā. Reizēm dažādās tradīcijas ir skaidri saskatāmas, taču ne vienmēr ir skaidrs, vai dažādās pieejas konkurē vai cita citu papildina. Piemēram, *Haveman* un *Wolfe* (1984) un *Schuller u.c.* (2002) darbos apskatītajās pieejās nozīmīgs jēdziens ir cilvēkkapitāls. Zināmā mērā šajā ziņojumā apskatītās teorētiskās pieejas pastāv izolēti. Taču kopumā tās pievēršas līdzīgiem jautājumiem. Reizēm teorijas izmanto ļoti dažādas metodoloģijas, aksiomas un pieņēmumus un dažos gadījumos – pat atšķirīgas terminoloģijas, kas var aizēnot to līdzības. Piemēram, ekonomiskajos modeļos jēdziens „sadalījuma efektivitāte” apzīmē to, kā izglītība padara iedzīvotājus spējīgākus izvēlēties dažādas preces un pakalpojumus un kā tā ļauj personai sasniegt sociālus ieguvumus. Psiholoģiskajos modeļos termins „sadalījuma efektivitāte” tiek skaidrots, izmantojot dažādus izglītības ietekmes kanālus vai regulatorus, t.i., kādā veidā izglītības ietekme tiek pārnesta uz personām (kanāli) un kādā veidā iespējams modificēt izglītības ietekmi (regulatori).

Šajā nodaļā izmantotas socioloģijas, ekonomikas un psiholoģijas teorijas, lai izskaidrotu pozitīvas mācīšanās pieredzes radītos sociālos ieguvumus. Tādējādi no šīm teorijām tiek paņemti galvenie principi, kas nepieciešami, lai mācīšanās pieredzei būtu personiskie un sociālie rezultāti. Autori nenodala mācīšanos, kas ir profesionālās izglītības rezultāts, no cita veida mācīšanās; mācīšanās drīzāk tiek lietota kā vispārējs jēdziens, un diskusija koncentrējas uz to, kāpēc šī mācīšanās ļauj iedzīvotājiem būt veselīgākiem vai sabiedriski aktīvākiem. 3. nodaļā autori pāriet no šīs vispārējās koncepcijas uz galveno iezīmju, kas nepieciešamas, lai pozitīva profesionālās izglītības pieredze radītu sociālus ieguvumus, noskaidrošanu.

2.1. Identitāte un sociālais kapitāls

Pirmajā gadījumā, pamatojoties uz socioloģisko pieeju, autori izvērtē, vai mācīšanās pieredze var ietekmēt identitāti un spēju rīkoties (*agency*). Tāpat arī uzmanība ir pievērsta sociālā kapitāla lomai un strukturālajai nevienlīdzībai, kas kavē iedzīvotājus realizēt savu potenciālu mācoties. Šādā, plašākā izpratnē, identitātes kapitāls apzīmē materiālus ieguvumus, piemēram, izglītības kvalifikācijas, kā arī nemateriālos ieguvumus, piemēram, pašcieņu un pašefektivitāti, kas palīdz noteikt to, kādā veidā cilvēks sevi definē (*Côté* un *Levine*, 2002). *Côté* to formulē šādi: „identitātes kapitāls pārstāv ar psiholoģisko prasmju kopu saistītas īpašības, lielā mērā savā būtībā kognitīvas, kas šķiet nepieciešamas, lai cilvēki varētu saprātīgi veidot stratēģijas un pieņemt pašu dzīves ietekmējošus lēmumus (t.i., individualizēt)” (*Côté*, 2005, 225.lpp.).

Iespējams izvirzīt hipotēzi, ka pozitīva mācīšanās pieredze ietekmē personas identitātes kapitālu, palielinot pašcieņu un pašefektivitāti, ietekmējot vispārējo psiholoģisko labklājību un iedzīvotāju potenciālu iegūt iztiku. Tāpat arī mācīšanās piedāvā iedzīvotājiem profesionālās identitātes attīstīšanas potenciālu, kas savukārt rada viņos autonomijas sajūtu, kas beigu beigās uzlabo viņu psiholoģisko labsajūtu, ļauj uzņemties kontroli par savu darbu (*Deutschmann*, 2005). Mācīšanās sniedz arī materiālus ieguvumus, piemēram, izglītības kvalifikācijas, kuras ir realizējamās darba tirgū.

Emirbayer un *Mische* (1998) definē personas spēju rīkoties (*agency*) kā laikam piesaistītu sociālu iesaistīšanos, kurā pagātnes ieradumi un ikdienas darbības tiek iekļautas kontekstā un nākotnes iespējas paredzētas pašreizējās situācijas iespējamībās. *Bandura* (2001) ar personas spēju rīkoties apzīmē personu spēju rīkoties neatkarīgi un pašiem izdarīt izvēles. *Evans* (2002, 2007) norāda, ka empīriski cilvēku spēju rīkoties var pētīt, salīdzinot veidus, kādos cilvēki apraksta un uztver savu pašreizējo situāciju, savu pagātnes pieredzi un nākotnes iespējas. *Evans* (2007) raksta, ka šīs dažādās spējas rīkoties dimensijas iespējams empīriski noteikt, izmantojot 12 indikatorus: sabiedriskumu un pašapziņu; piepildītu darba dzīvi; piepildītu personisko dzīvi; pārliecību, ka iespējas ir atvērtas visiem; pārliecību, ka paša trūkumiem ir

nozīme; ticību plānošanai, nevis veiksmei vai nejaušībai; pārliecība, ka spējas netiek atalgotas; aktīva darba meklēšana; maz ticama pārceļšanās iespēja; politiski aktīvs; orientēts uz palīdzēšanu-/cilvēkiem-karjeru; un negatīvs skatījums uz nākotni⁸.

Mirowski un Ross (2005) apgalvo, ka mācīšanās pastiprina personiskās kontroles sajūtu, kas tieši ietekmē personas spēju rīkoties, tādējādi ļaujot personai dzīvot veselīgāku, laimīgāku un piepildītāku dzīvi. Pozitīva mācīšanās pieredze mudina un palīdz iedzīvotājiem izveidot tādu ieradumu un paņēmieni kopumu, kuri nav obligāti saistīti, izņemot veselības veicināšanu (Mirowski un Ross, 1998). Citiem vārdiem sakot, mācīšanās darbojas kā labas veselības dziļākais cēlonis, jo tā dod cilvēkiem resursus savas dzīves kontrolēšanai un veidošanai tādā veidā, kas aizsargā un veicina veselību, neatkarīgi no tā, ar kādiem veselības riskiem viņi savā laikā un vietā saskārušies (Mirowski un Ross, 2005).

Uzsvars uz sociālo kapitālu parādījās no jaunajām socioloģiskās analīzes nostādnēm, pamatojoties uz Putnam (1993 un 1999) un Coleman (1988) darbiem, un tas apzīmē sadarbības tīklus, normas un ciešas attiecības ar citiem sabiedrības locekļiem. Sociālā kapitāla pamata forma ir piesaistītais sociālais kapitāls (*bonding social capital*), kas savienojas ar vienu, kopīgu identitāti un tiecas pastiprināt kādas konkrētas grupas pašpārliecinātību un viendabību. Savienojošais sociālais kapitāls (*bridging social capital*) apzīmē horizontālos sociālos sadarbības tīklus, kas ir plašāki par viendabīgajām vienībām. Šis sociālā kapitāla veids ir saistīts ar sadarbības tīkliem dažādas etniskās, kultūras un sociāldemogrāfiskas izcelsmes cilvēku vidū. Sasaistošo sociālo kapitālu (*linking social capital*) raksturo saiknes ar ietekmīgiem un autoritatīviem iedzīvotājiem un institūcijām. Šī teorija tiek attīstīta drīzāk vertikālos, nevis horizontālos sociālās hierarhijas tīklos. Mijiedarbībā ar citiem audzēkņiem/studentiem un skolotājiem mācīšanās pieredze var ietekmēt personas sociālos sadarbības tīklus, pastiprinot piesaistošo un savienojošo sociālo kapitālu. Līdzīgi mācīšanās var dot iedzīvotājiem piekļuvi institūcijām, turklāt ne tikai darba tirgū, bet arī valdības pakalpojumiem, nevalstiskām organizācijām (NVO) un pilsoniskajai sabiedrībai.

2.2. Ekonomiskais ietvars

Vairums ekonomisko modeļu pievēršas mācīšanās ekonomiskajiem un neekonomiskajiem rezultātiem, kā arī iedzīvotāju izdarītajām izvēlēm, lai maksimizētu mācīšanās ietekmi uz šiem rezultātiem. Jaunāko ekonomisko modeļu teorētiskais pamatojums ir cilvēkkapitāla teorija (Schultz, 1961; Becker, 1965). Cilvēkkapitāls apzīmē zināšanas un prasmes, ko iedzīvotāji iegūst, lai palielinātu savu ražīgumu darba tirgū un labāk funkcionētu dažādās savas dzīves jomās. Mācīšanās ir ieguldījums cilvēkkapitāla veidošanā un uzkrāšanā.

Pastāv divi galvenie kanāli, pa kuriem mācīšanās var ietekmēt neekonomiskos rezultātus. Pirmkārt, tā var uzlabot šo rezultātu veidošanās efektivitāti. Piemēram, Grossman (1972) izstrādāja modeli, lai paskaidrotu, kādā veidā mācīšanās padara cilvēkus ražīgākus, veidojot labu veselību⁹. Viņa modelī veselība ir gan patēriņa, gan investīciju prece. Izglītība ir patēriņa prece, jo to novērtē patērētāji; tā ir tieša noderīguma avots. Mācīšanos ļoti vēlas kā investīcijas, jo laba veselība uzlabo personas pelnīšanas spējas. Tā kā mācīšanās uzlabo veselības radīšanas efektivitāti, tas samazina salīdzinoši augsto veselības cenu, padarot to par „lētāku” preci, ko patērēt iedzīvotājiem ar augstāku izglītības līmeni. Tāpēc pieprasījums pēc veselības un investīcijām veselībā uzlabojas pēc pozitīvās mācīšanās pieredzes.

Otrkārt, mācīšanās var mainīt lēmumu par veidošanās būtību, lielāko nozīmību piešķirot ieguldījumam, kas maksimizē neekonomisko rezultātu radīšanu (vai, alternatīva, kā minējis Rosenzweig un Schultz [1982] un Deaton [2002], iedzīvotāji izvēlas citu ieguldījumu kopumu). Piemēram, kad vecāki nolemj investēt bērnu mācību sekmēs, visticamāk, ka vecāki ar augstāku izglītības līmeni izvēlēties attīstību veicinošas aktivitātes saviem bērniem (piemēram, apmeklēt bibliotēku), kuras vecāki ar zemāku izglītības līmeni diez vai izvēlēties. Tāpat arī izglītotāki vecāki var izvēlēties biežāk lasīt priekšā saviem bērniem nekā vecāki ar zemāku izglītības

⁸ Evans (2007) personas spējas rīkoties mērījumu skalā ir pozitīvi un negatīvi apgalvojumi, kas ir Likerta skalas prasība.

⁹ Grossman (1972) izmanto jēdzienu „izglītība”, nevis „mācīšanās”.

līmeni. Šī sadalījuma efektivitāte, koncentrējoties uz ieguldījumiem, kas ietekmē mācīšanos, lai radītu sociālos ieguvumus, ir otrs izglītības ietekmes kanāls.

Neatkarīgi no izglītības efektivitātes vai labāka ieguldījumu sadalījuma, ekonomisko modeļu spēks ir fakts, ka tie skaidri atklāj aizvietojumus, kuri ir iesaistīti lēmumu pieņemšanā, lai iegūtu vēlamos rezultātus. Piemēram, naudu, kas tiek tērēta grāmatām un datoriem bērniem, nevar vienlaicīgi tērēt brīvdienām un vecāku maltītēm restorānos. Līdzīgi laiku, kas tiek pavadīts darba tirgū, pelnot ienākumus patērēja preču iegādei, nevar pavadīt brīva laika nodarbēs. Lēmumi par laika un resursu relatīvo sadalījumu ir atkarīgi no tā, kā iedzīvotāji vērtē caur tiem iegūtos rezultātus. Ekonomiskajos modeļos mācīšanās ir atslēgas faktors, kas ietekmē relatīvo vērtību, kuru personas piešķir laikam un resursiem lēmumu pieņemšanas procesā. Tāpēc mācīšanās tiek terorizēta, lai ietekmētu sociālos rezultātus.

Šis iepriekš minētās izglītības tiešās sekas var aprakstīt kā absolūtas sekas (skat. 1. izcelto informāciju, adaptēta no OECD, 2007 un 2010b plašākam paskaidrojumam). Taču iedzīvotāju sociālos rezultātus var ietekmēt arī tā izglītība, ko iegūst citi. Piemēram, ja personu apkārtnē ir vienaudži ar augstāku izglītības līmeni, viņi var uztvert lielāku uzticēšanos, novērot mazāk noziedzības un saņemt padomus par veselību. To parasti sauc par izglītības kumulatīvo iedarbību (OECD, 2007). Turklāt, ja apkārtnē ir augsti izglītoti vienaudži, pastāvot lielām atšķirībām starp grupām, sociālie rezultāti var nepiepildīties. To sauc par izglītības relatīvo iedarbību (OECD, 2007; 2010b). Jāpiezīmē, ka no absolūtās un kumulatīvās izglītības ietekmēt izriet, ka sociālo rezultātu veicināšanai vairāk izglītības ir labāk. Taču no izglītības relatīvās ietekmes izriet, ka visu izglītības līmeņa palielināšana var neietekmēt sociālos rezultātus, ja nav lielākas vienlīdzības tās sasniegšanā.

1. izceltā informācija. Izglītības absolūtā, relatīvā un kumulatīvā ietekme

No absolūtā modeļa izriet, ka varbūtība, ka personas gūs sociālos rezultātus, ir atkarīga no to izglītības līmeņa. Piemēram, izglītība var veicināt pilsonisko līdzdalību, pateicoties absolūtajam modelim, uzlabojot cilvēku prasmes un kompetences, bet arī iedarbojoties uz personas rīcībā esošās informācijas satura apjomu par to, cik svarīgi ir iesaistīties pilsoniskās un sociālās aktivitātēs. Izglītība var arī nostiprināt iedzīvotāju pārliecību par savām spējām ieviest pārmaiņas savā sabiedrībā, un palīdz viņiem saprast, kā šādu pārliecību pārvērst praktiskā rīcībā. Absolūtais modelis var prognozēt, ka, kad izglītību un mācīšanos veicinoša politika sekmīgi palielinās iedzīvotāju iegūtās izglītības vidējo līmeni, pieņemot cēloņsakarības attiecības, palielināsies arī sociālie rezultāti. Izglītības absolūtā ietekme var būt arī negatīva. Ja izglītība palielina laika izmaksas iespējas, augsti izglītoto iedzīvotāju vidū iesaistīšanās laiktelpīgās aktivitātēs būs zemāka.

No relatīvā modeļa izriet, ka varbūtība, ka iedzīvotāji iegūs sociālos rezultātus, ir atkarīga no sociālā statusa, viņu relatīvā stāvokļa sabiedriskajā hierarhijā, un ka šis stāvoklis atspoguļo iedzīvotāju izglītības līmeni salīdzinājumā ar citiem iedzīvotājiem to tuvumā. Izglītība var darboties caur relatīvo modeli attiecībā uz veselību, piemēram, tik lielā mērā, cik piekļuve veselības aprūpei ir balstīta uz konkurenci – viena cilvēka piekļuve pazemina cita cilvēka ieguvumus no piekļuves veselības aprūpei – un ierobežota.

Pastāvot ierobežojumiem un sāncensībai līdzdalībā, piekļuves iespējas var būt ierobežotas, pamatojoties uz izglītības statusu, piemēram, labāk izglītotiem ir vairāk informācijas par piedalīšanās veidiem, jo viņiem ir vairāk informācijas un ietekmīgāki sociālie tīkli, un šajā gadījumā var novērot izglītības relatīvo ietekmi.

No kumulatīvā modeļa izriet, ka iesaistīšanās ir atkarīga no tā, cik izglītoti ir cilvēki ap konkrēto personu. Saskaņā ar kumulatīvo modeli, divām personām, kurām ir vienāds izglītības līmenis, bet kuras dzīvo dažādos rajonos – viena dzīvo rajonā, kur pārējie ir augsti izglītoti, bet otra persona – tādā, kur apkārtējie ir maz izglītoti, – būs ļoti atšķirīgi sociālie rezultāti. Izglītības kumulatīvā ietekme var būt gan pozitīva, gan negatīva.

Avots: Adaptēts no OECD (OECD 2007, 2010b)

Kaut arī ekonomiskajā ietvarā profesionālā izglītība nav tieši pieminēta, izglītība tiek traktēta kā plašs jēdziens un tāpēc no šiem modeļiem atvasinātās hipotēzes var pārbaudīt arī attiecībā uz profesionālo izglītību. Pārbaudāmā hipotēze, kura šajā ziņojumā ir ievērota un kura atbilst absolūtajam modelim, ir tāda, ka, pateicoties profesionālajai izglītībai, iedzīvotāji labāk

spēj sadalīt resursus, kas maksimizē to veselības rezultātus. Otra potenciālā hipotēze ir, ka dažādās sabiedrībās profesionālās izglītības iegūšana dos šajās sabiedrību locekļiem dažādus sociālos rezultātus. Tas atbilst 1. izceltajā informācijā ietvertajam kumulatīvajam modelim un ir saistīts ar atšķirībām profesionālās izglītības piedāvājumā, nodrošinājuma kvalitātē, kā arī izglītības kvalifikācijas vērtību dažādās sabiedrībās. Šī hipotēze šeit netiek pārbaudīta, bet ir minēti iespējamie izskaidrojumi par profesionālās izglītības sociālo rezultātu atšķirībām dažādās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmās. No relatīvā modeļa izriet, ka profesionālās izglītības sociālie ieguvumi ir atkarīgi no personas relatīvā stāvokļa sabiedrībā. Šo hipotēzi iespējams pārbaudīt, izvērtējot profesionālās izglītības sociālos ieguvumus dažādās sociālajās grupās. Diemžēl šāds pētījums ir ārpus šī ziņojuma sfēras.

2.3. Ekoloģiskais ietvars

Bronfenbrenner izveidotais ekoloģiskais vai kontekstualizētais modelis (1979, 1986) ir pamatā diviem ietvariem, kurus izveidojis Plašāku mācīšanās ieguvumu pētniecības centrs (*Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*), lai veidotu priekšstatu par to, kādā veidā mācīšanās pieredze var ietekmēt neekonomiskos rezultātus (*Feinstein u.c.*, 2006; 2008)¹⁰. Ekoloģiskā vai kontekstuālā modeļa pamatā ir mijiedarbība starp personām, kas atrodas konkrētos kontekstos, kuros procesu dinamika atbalsta, uztur vai kavē sekmīgus rezultātus; piemērs ir vieta, kur tiek gūta mācīšanās pieredze. Šo kontekstu raksturo materiālie resursi, piemēram, grāmatas un datori, kā arī nemateriālie resursi, piemēram, praktiku zināšanas par tēmu (konteksta iezīme). Šādā kontekstā pastāv mijiedarbība starp audzēkņiem/studentiem un skolotājiem (tuvie procesi). Audzēkņiem/studentiem un skolotājiem ir dažāda pieredze, kas var ietekmēt resursu izmantošanas un mijiedarbības attīstīšanas veidu (attālinātie faktori).

Ekoloģiskajā modelī tuvie procesi ir primārais mehānisms pozitīvu rezultātu radīšanai, piemēram, sekmes skolā, uzvedības attīstība, laime. Tuvo procesa mainīgo lielumu piemēri ģimenes kontekstā aprakstīja *Feinstein u.c.* (2008), tie ietver tādus vecāku/bērnu attiecību aspektus kā laipnība un pieķeršanās, disciplīnas, kontroles un sodu izmantošana, mājās lietotās valodas izglītojošais saturs un struktūra. Profesionālajai izglītībai tuvo procesu piemēri varētu būt valodas lietojums, skolotāju attieksme pret audzēkņiem/studentiem, kā arī mācīšanas metodes (sīkāks skaidrojums sniegts 3.nodaļā).

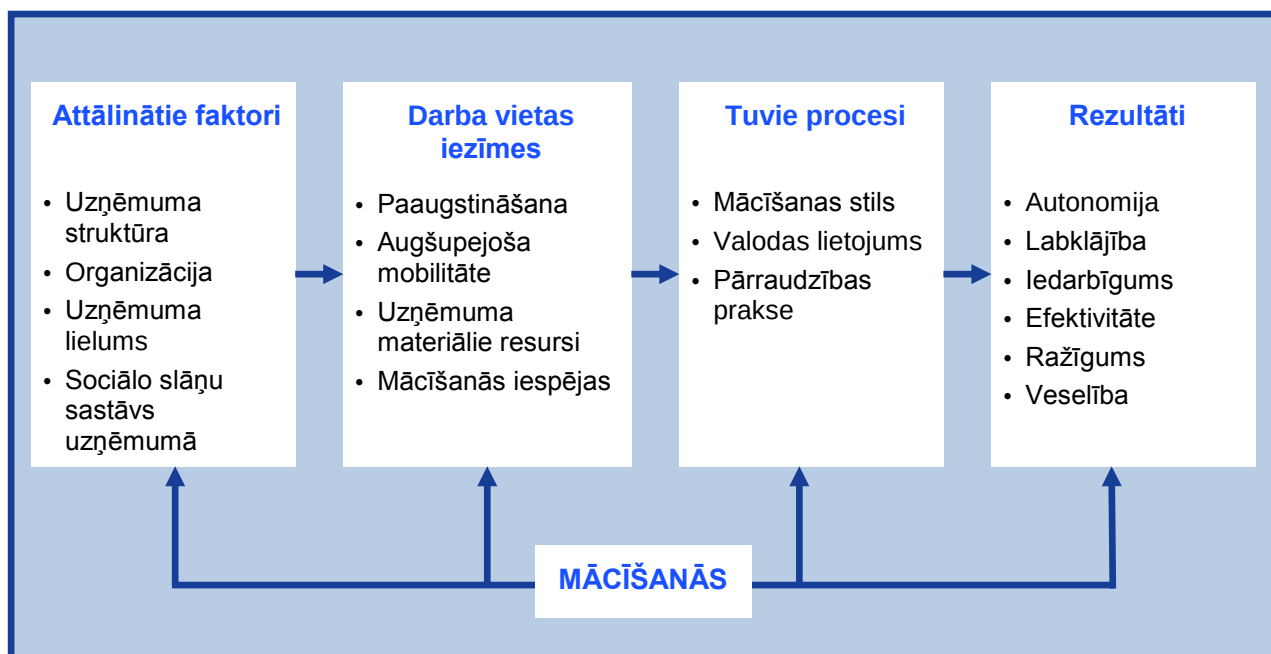
Tuvie procesi dzīves gaitā mainās un pielāgojas, tos ierobežo un ietekmē gan tiešā konteksta iezīme, piemēram, ģimenes, skolas, vai darba. Kontekstu iespējams definēt kā atrašanos un/vai institucionālo grupējumu, kurā notiek konkrētu procesu kopumi, turklāt darbavietā ir īpaši svarīgs mācīšanās konteksts. Tuvos procesus arī ietekmē tālākas sociālās, ekonomiskās un demogrāfiskās vides, kuras ekoloģiskajā modelī sauc par attālinātajiem faktoriem. Kvalifikācijas iegūšana profesionālajā izglītībā un līdzdalība neakreditētā profesionālajā izglītībā ir attālinātie faktori, taču tie iekļauj arī sabiedrisko slāni, ienākumus un uzņēmuma organizāciju. Ekoloģiskajā modelī attālinātie faktori nevar ietekmēt rezultātus, ja vien tie netiek vadīti vai nodoti, izmantojot kontekstā pieejamos resursus, lai sasniegtu attiecīgos rezultātus. Mācīšanās kontekstā attālinātie faktori vai nu darbavietā vai sākotnējās profesionālās izglītības iestādēs ir īpaši svarīgi profesionālajai izglītībai. Attālinātie faktori (piemēram, uzņēmuma organizācija, strādājošo vai audzēkņu/studentu sastāvs attiecībā uz to pārstāvētiem sabiedrisko slāņiem) ir unikāli profesionālajā izglītībā un attiecībā uz veidiem, kā iedzīvotājiem ir iespējams realizēt profesionālās izglītības ieguvumus.

Kā šī modeļa piemēru var minēt personu, kas piedalās mācībās darbavietā, kas ir neformālās profesionālās tālākizglītības veids (2. izceltā informācija). Darbavietā attālinātie faktori attiecas, t.sk., uz uzņēmuma struktūru, tā organizāciju, tās sociālo sastāvu. Šie faktori nevar tieši ietekmēt rezultātus, piemēram, autonomiju, augstāku ražīgumu vai labāku veselību. Attālinātajiem faktoriem jāietekmē rezultāti caur to ietekmi uz darbavietas iezīmi, kā piemērus var minēt paaugstināšanu amatā vai augšupejošas mobilitātes iespējas vai uzņēmuma materiālos resursus, kuri attiecīgi ietekmē tuvos procesus darbavietā, kurus galvenokārt raksturo darbinieku mijiedarbību uzņēmuma iekšienē. Mācīšanās var ietekmēt personas rezultātus

¹⁰ Šajā nodaļā analizēts arī profesionālās izglītības pedagoģiskais saturs.

darbavietā, piemēram, autonomijas sajūtu, caur iespējamām attālināto faktoru izmaiņām, darbavietas iezīmēm un mijiedarbību ar priekšniekiem un vadītājiem¹¹.

1. attēls. Konceptuāls modelis par mācīšanās ietekmi uz rezultātiem darbavietā



Avots: Adaptēts no *Feinstein u.c.*, 2008.

2.4. Kopsavilkums

Kopumā iepriekš aplūkotajos trīs teorētiskajos ietvaros ir nozīmīgi faktori, kuri palīdz saprast, kāpēc mācību pieredze var radīt rezultātus, kas ir vairāk nekā ienākumi un nodarbinātība. Pirmkārt, ir tūlītējas pārmaiņas kā mācīšanās pieredzes rezultāts. Iedzīvotāji, kuri ir iesaistīti mācībās, iegūst prasmes un zināšanas, kā arī uzlabo spējas, kas varētu principā nodrošināt efektīvāku lēmumu pieņemšanas procesu attiecībā uz citiem viņu dzīves aspektiem (veselību, ģimeni, iesaistīšanos kopienā un sabiedrisko līdzdalību). Otrkārt, iedzīvotāji mācīšanās kontekstā, kas varētu būt izglītības iestāde vai darbavietā, veido jaunas sociālās grupas, modificē iepriekšējos sociālos tīklus un veido attiecības ar skolotājiem vai darba vadītājiem, meistariem¹² vai darba devējiem. Šie tīkli var palielināt personas piesaistošo un savienjošo sociālo kapitālu.

Treškārt, pozitīvai mācību pieredzei ir potenciālas spējas vērsties pret strukturālu nevienlīdzību. Struktūra attiecas uz tādiem faktoriem kā sabiedrības slānis, etniskā piederība, dzimums un reliģija, kas ietekmē personas iespējas. Strukturālo nevienlīdzību rada sociālās normas, politika vai prakse, kas pieļauj vai veicina netaisnīgu varas, labklājības un sociālo resursu sadalījumu vai piekļuvi minētajiem resursiem (CSDH, 2008). Šajā ziņā mācīšanās pieredze, kas veicina iedzīvotāju spēju noskaidrot, kas un kādā veidā ir jādara, kas veicina pašvadības ieradumus, var potenciāli radīt neekonomiskus ieguvumus pat tādā sistēmā, kurai ir raksturīgs augsts sociālās un ekonomiskās nevienlīdzības līmenis (*Mirowski un Ross*, 2005). To sauc par izglītības relatīvo ietekmi (OECD, 2010b).

¹¹ Šo ietvaru varētu modelēt empīriski ar detalizētiem mikrodatiem, izmantojot statistikas paņēmienus, piemēram, strukturālos vienādojumu modeļus.

¹² Šajā ziņojumā termins „meistars” apzīmē cilvēku, kurš strādā un apmāca praktikumus vai mācekļus.

3. NODAĻA. Galvenās mācīšanās iezīmes profesionālajā izglītībā

2. nodaļā apskatītais teorētiskais ietvars sniedz nozīmīgu ieskatu iemeslos, kāpēc pozitīvai mācīšanās pieredzei var būt rezultāti, kas ietver ne tikai ienākumus vai nodarbinātību. Šajā nodaļā apskatīta profesionālās izglītības rezultātā gūto mācīšanās pieredze. Pamatojoties uz apskatītajiem teorētiskajiem modeļiem un Plašāku mācīšanās ieguvumu pētniecības centra (*Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*), Izglītības institūta veikto darbu, autori piedāvā šādas profesionālās izglītības mācīšanās pieredzes iezīmes, kas visas kopā var sniegt sociālus rezultātus:

- (a) mācīšanās saturs;
- (b) ietekme uz prasmēm un kompetencēm;
- (c) attiecības ar citiem cilvēkiem;
- (d) sasniegumu atzīšana;
- (e) izglītības turpināšanās potenciāls;
- (f) panākumu potenciāls darba tirgū.

Dažas no šīm iezīmēm ir vispārējas un var būt kopīgas ar personām, kuras mācās citos izglītības kontekstos. Taču tālāk sniegtie visu iezīmju apraksti pamatojas uz informāciju un datiem, kuri attiecas gandrīz tikai uz profesionālo izglītību¹³. Tāpat arī visas šīs iezīmes profesionālās izglītības mācīšanās pieredzē ir savstarpēji saistītas, bet šeit nodalītas analīzes nolūkā. Piemēram, mācīšanās saturs ir saistīts ar šī satura iespējamo ietekmi uz prasmēm un kompetencēm, kuras arī ir saistītas ar audzēkņu/studentu attiecībām un profesionālās izglītības iespējām attiecībā uz tālākizglītību un panākumiem darba tirgū.

3.1. Mācīšanās saturs

Lai pētītu profesionālās izglītības saturu, jāpievēršas tikai formālajai sākotnējai profesionālajai izglītībai. Neformālo un ikdienas profesionālo tālākizglītību raksturo plašs izglītības piedāvātāju loks ar dažādām programmām, ētосу un pasniegšanas veidu (*Feinstein un Sabates, 2008*); tā ir pārāk plaša, lai varētu sniegt katras šīs programmas mācību satura aprakstu. Koncentrējoties uz formālo sākotnējo profesionālo izglītību, varam apskatīt mācīšanās saturu, izmantojot valstu līmenī sniegto informāciju¹⁴.

Kopumā tika secināts, ka vairums formālo sākotnējās profesionālās izglītības programmu nodrošina prasmju kopumu, kas nekoncentrējas tikai uz profesijas tehniskajiem aspektiem, bet pievēršas arī citām prasmēm, kas ir vispārīgākas un noder ikdienas darbībās; tādējādi profesionālās izglītības galvenā iezīme ir tās uzsvars uz mācīšanās rezultātiem. Tomēr pastāv arī nacionālas atšķirības rezultātos, uz kuriem sākotnējā profesionālā izglītība tiecas: piemēram, sociālā integrācija ir sākotnējās profesionālās izglītības rezultāts, taču dažas programmas tam pievērš uzmanību, bet citas – ne. Anglijā valdība uzsāka pilotprojektu, lai iekļautu angļu valodas,

¹³ Nesenā *Kelly un Price (2009)* pētījumā noskaidrotas sekojošas profesionālās izglītības iezīmes ASV: profesionālā izglītība ir izvēle, tāpēc tā palielina līdzdalību skolas un darba aktivitātēs un palielina indivīda spējas un motivāciju; profesionālā izglītība ir karjeras ceļš, tāpēc ir saistīta ar nodarbinātības iespējām; profesionālajai izglītībai piemīt eksperimentālās mācīšanās elementi, kas veicina komandas aktivitātes, attīsta pārrunu un vadības prasmes; profesionālās izglītības pamatā ir daudzdimensionāls veikuma novērtējums, kas ļauj audzēkņiem, kuri nav akadēmiski spējīgi, saņemt augstāku novērtējumu par viņu profesionālajām prasmēm; skolotāja un audzēkņu attiecības ir mentorings. Visas šīs iezīmes apskatītas 3.nodaļā.

¹⁴ Vairākos izdevumos ir apskatītas profesionālās izglītības sistēmu iezīmes dažādās Eiropas valstīs, to struktūra un organizācija, kā arī nesenās reformas (piemēram, *Cedefop, 2008a, 2009; Eurydice, 2008*). Dažos izdevumos raksturotas dažādu Eiropas valstu izglītības programmu saturs, tomēr detalizēti neapskata mācīšanās saturu, tāpēc šīs publikācijas šajā ziņojumā netiek minētas.

matemātikas un informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) funkcionālās prasmes 14-19 gadus veciem jauniešiem paredzētajā diplomā, lai nodrošinātu gan teorētiskas mācības, gan praktisku pieredzi (DCSF, 2009). Francijā akreditēta profesionālā izglītība ietver septiņas pamatprasmes: franču valodas prasmi; svešvalodas zināšanas; matemātiku un dabaszinības; IKT; humanitāros priekšmetus; sociālās un pilsoniskās prasmes, kā arī neatkarību un iniciatīvu. Francijā profesionālā izglītība ietver gan *savoir-être* (attieksmes un uzvedību), gan *savoir-faire* (profesionālās prasmes), kaut arī pirmās nav nepieciešamas izglītību apliecinošā dokumenta iegūšanai (Speake, 2007). Skotijā iedzīvotājiem, kuri iesaistās profesionālajā izglītībā, lai iegūtu izglītību apliecinājošu dokumentu, sekmīgi jāpabeidz arī nodarbināmības prasmju mācības (Speake, 2007). Somijā profesionālās izglītības programmas ietver civilzinības.

Citās valstīs, piemēram, Somijā un Zviedrijā, profesionālā izglītība ir integrēta vidusskolas izglītības programmās, un mācekļu izglītība ir ļoti maz izplatīta (Lindberg, 2003). Profesionālā izglītība nodrošina vispārējai izglītībai līdzīgu prasmju vai kompetenču kopumu. Duālā sistēma Austrijā, Dānijā, Vācijā, Nīderlandē un Šveicē apvieno profesionālās kompetences iegūšanu, izejot praksi uzņēmumos, ar izglītības programmām, kas ietver profesionālo un vispārējo izglītību profesionālās izglītības iestādēs (Cedefop, 2008b). Brockmann u.c. (2008) salīdzināja profesionālās izglītības sistēmas Vācijā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Anglijā) un secināja, ka Anglijas sistēma koncentrējas uz šauru prasmju kopumu, nepievēršoties personības attīstībai vai vispārējai izglītībai, lai uzlabotu audzēkņu nodarbināmības iespējas. Turpretim Vācijas un Holandes sistēmas pamatojas zināšanās un veidotas tā, lai attīstītu daudzdimensionālas kompetences, no teorijas līdz praksei, no pilsoniskās izglītības līdz personiskajai attīstībai. Vācijas un Holandes sistēmu mērķis ir sniegt audzēkņiem izglītību visa mūža karjerai (Brockmann u.c., 2008).

3.2. Ietekme uz prasmēm un kompetencēm

Otra svarīgākā profesionālās izglītības iezīme attiecas uz veidu, kā mācību pieredzes rezultāti ietekmē personas prasmes un spējas. Šeit autori pievērsīsies tam, vai profesionālajā izglītībā apgūtās prasmes, zināšanas un kompetenci var izteikt kā ekonomiskus un neekonomiskus rezultātus. Liela daļa literatūras koncentrējas uz rezultātiem darba tirgū, atdeves likmēm vai nodarbinātības izredzēm, bet ļoti maz – uz sociālajiem ieguvumiem (Preston un Green, 2008).

Tennant un Yates (2005), intervējot profesionālo izglītības iestāžu studentus, secināja, ka mācīšanās vidējās izglītības līmenī un izglītību apliecinājošu dokumentu piešķiršana ir tieši saistīta ar audzēkņu/studentu pašapziņu, darbavietā nepieciešamajām prasmēm un personisko attīstību. Netiešā vai sekundārā ietekme bija attieksme pret tālākizglītību, labāka nodarbinātības un izglītības kvalifikācijas noderīguma karjeras attīstībā apzināšanās. Unwin u.c. (2004) secināja, ka profesionālā izglītība saistīta ar audzēkņu/studentu pašapziņas pieaugumu. Francijā secināts, ka profesionālais *baccalauréat* palielina pašvērtējumu, pašapziņu un vēlmi izglītoties tajos, kuri pirms tam bija jutušies, ka izglītības sistēma viņus pievīlusi (Gendron, 2005).

Vācijā profesionālā izglītība ir saistīta ar profesionālās identitātes attīstību (Deutschmann, 2005). Profesionālā identitāte ļauj iedzīvotājiem pārņemt kontroli par savu darba dzīvi, kā arī ietekmēt apstākļus darbavietā, pateicoties profesionālajā izglītībā iegūtajai autonomijai un kompetencei problēmu risināšanā. Kā norāda Sauer (2003) un Streeck (1989), jo agrāk profesionālā izglītība tiek īstenota un jo augstāk profesionālā izglītība tiek novērtēta sociālajā un institucionālajā vidē, jo ticamāk veidosies profesionālā identitāte. Ehrke (2009) izstrādāja piecpakāpju sociālās virzības kāpnes profesionālajā izglītībā, kurā iesācējs ir uz pirmā pakāpiena, bet eksperts – uz piektā, kuram raksturīgs produktīvs priekšstats par personību un dzīvi. Vācijas Federālā Profesionālās izglītības un apmācības attīstības institūta veiktajā pētījumā, kurā bija ietverti 12 profesionālās tālākizglītības ekonomiskie un neekonomiskie ieguvumi, vispozitīvākais elements bija personiskais progress (Beicht u.c., 2006, 137.lpp). Citā Vācijas Izglītības ministrijas veiktajā pētījumā konstatēts, ka 80% dalībnieku kopumā piekrīt, ka profesionālā tālākizglītība palīdz tiem vadīt ikdienas dzīvi (BMBF, 2006). Tas apstiprina faktu, ka iedzīvotāji neekonomiskos ieguvumus uzskata par tikpat būtiskiem kā ekonomiskos ieguvumus, piemēram, lielākus ienākumus un labākas nodarbinātības iespējas.

Pētījumā par mācīšanās ietekmi uz veselību un sociālo kapitālu konstatēts, ka attiecībā uz audzēkņiem izglītības iestādēs organizētajos profesionālajosursos vērojams samazināts alkohola patēriņš, mazināta autoritāra attieksme un lielāka iecietība pret rasēm. Turpretī attiecībā uz audzēkņiem/studentiem darba devēju organizētosursos bija vērojama paaugstināta alkohola lietošanas iespēja. Tomēr šādiem audzēkņiem/studentiem bija arī lielāka apmierinātība ar dzīvi, lielāka iecietība pret rasēm, augstāks pilsoniskās līdzdalības līmenis, tāpat arī tie vairāk nodarbojās ar sportu. *Feinstein u.c.* (2003) secināja, ka rezultātus ietekmē dzimums, jo lielāka negatīvā saistība starp profesionālo izglītību un samazinātu apmierinātību ar dzīvi tika konstatēta vīriešu vidū. Līdzīgi, Apvienotās „Karalistes nacionālais pētījuma par bērnu attīstību” (kohortas pētījums par personām, kas piedzimušas Lielbritānijā vienā 1958.gada nedēļā) rezultāti liecina, ka profesionālajosursos personām, kurām agrāk bija zema līmeņa izglītības kvalifikācijas, bija mazāka varbūtība izjust depresiju (*Feinstein u.c.*, 2003). Tomēr saistība starp profesionālo izglītību un depresiju parasti ir statistiski nenozīmīga.

Pastāv pierādījumi par profesionālās izglītības sociālajiem un kultūras ieguvumiem. Vairāk nekā 50% mācekļu Leonardo da Vinci programmā, kas paredz praksi ārzemēs, guva augstus vai ļoti augstus ieguvumus attiecībā uz savstarpējās saskares prasmēm, adaptēšanās spējām un gatavību uzņemties jaunus uzdevumus. Tomēr nav iespējams noteikt, vai šos ieguvumus deva pati profesionālā pieredze vai šīs pieredzes starptautiskais elements (*Baur*, 2006; *Molloy*, 2006). Iepazīšanās ar cilvēkiem un atbalstošu attiecību veidošana ir profesionālās izglītības rezultāti, kas konstatēti kvalitatīvos pētījumos (piemēram, *Hammond*, 2004), novērtējumā par mentoringa programmu veselības izglītības kursā Nīderlandes iedzīvotājiem vecākiem par 55 gadiem (*Kocken un Voorham*, 1998), kā arī nacionālā pētījumā Vācijā, kurā 83% respondentu pilnīgi vai daļēji piekrita, ka (tālāk)izglītība sniedz iespēju veidot kontaktus ar cilvēkiem (BMBF, 2006, 287.lpp.).

3.3. Attiecības ar citiem cilvēkiem

Profesionālo izglītību vairāk raksturo socializēšanās, nevis izglītības kvalifikācija, t.i., šajā gadījumā vairāk ir runa par nostājas un attieksmes veidošanu, nevis par zināšanu un prasmju nodošanu, kuras nepieciešamas konkrētu uzdevumu izpildei (*Frykholm un Nitzler*, 1993, 434. lpp., citēts *Colley u.c.*, 2003).

Trešā galvenā mācīšanās iezīme ir saistīta ar sociālo tīklu veidošanos audzēkņu/studentu vidū, kā arī starp audzēkņiem/studentiem un skolotājiem, darba vadītājiem, meistariem un darba devējiem. Iepriekšējais citāts ilustrē, ka dažu profesionālās izglītības ieguvumu pamatā ir socializācija caur attieksmju un uzvedības nodošanu. Taču ne vienmēr šāda nostājas un attieksmes nodošana profesionālajā izglītībā tiek novērtēta. Studenti, kuri neiederas dominējošā sociālajā grupā, var tikt izstumti tiktāl, ka viņi paši izstājas no profesionālās izglītības programmas. Bērnu dārzu auklīšu izglītības programmā, piemēram, notika piesaiste augstākās strādnieku šķiras studentu vidū, kā rezultātā zemākās strādnieku šķiras studenti tika izolēti un tad no programmas izstājās. Prakses vadītāji šo piesaisti veicināja, tas notika kopā ar procesu, kurā audzēkņi/studenti noskaidroja, kādas īpašības nepieciešamas tam darbam, kuram tika izglītoti (*Colley u.c.*, 2003).

Dažādām profesijām ir dažādas ar tām saistītās identitātes. *Colley u.c.* (2003) kā pretējus piemērus min vīrišķīgi loģiskā atmosfēra inženierzinātnēs un sievišķīgi gādīgā atmosfēra bērnodrāza auklīšu izglītībā. Autori arī norādīja, ka audzēkņi/studenti nav noteikti predisponēti to izvēlēties jomas „profesionālajai dzīves videi”, bet audzēkņiem/studentiem ir tai jāpiemērojas (kā iepriekš minētajā piemērā par bērnodrāzu auklītēm), lai gūtu panākumus. Dažāda veida profesionālā izglītība atšķirīgos veidos atbalsta sociālo kapitālu. Parasti audzēkņiem/studentiem, kurus darba devējs uz dienu ir atbrīvojis no darba mācību dēļ, ir kapitāls no to darba un izglītības iestādes apmeklēšana tiek uzskatīta par nepieciešamu attīstības daļu, bet audzēkņi/studenti to nevērtē tik augstu kā savu darba praksi (*Colley u.c.*, 2003).

Hyland (2003), kā arī *Preston un Green* (2008) uzskata, ka profesionālajām mācībām ir divi galvenie mērķi valstij (nevis audzēkņim/studentam): pieaugoša ekonomiskā konkurence un pieaugoša sociālā iekļaušanās un saliedētība. Taču bieži vien valstī tiekšanās pēc ekonomiskā kapitāla notiek uz sociālās iekļaušanās un saliedētības rēķina. *Hyland* (2003) uzskata, ka ir

svarīgi rast līdzsvaru starp sociālā un ekonomiskā kapitāla attīstīšanu profesionālajā izglītībā. Sociālie ieguvumi no profesionālās izglītības ir atkarīgi no audzēkņa/studenta rīcībā esošajiem tīkliem un piekļuvei institūcijām. Kopienās, kurās ir spēcīgas ģimenes struktūras un augsts iesaistīšanās līmenis brīvprātīgajās organizācijās (piemēram, Ziemeļīrijā), ir zems līdzdalības līmenis formālajā profesionālajā tālākizglītībā. Viens no iespējamajiem izskaidrojumiem varētu būt, ka spēcīgas saites kopienā mazina formālas izglītības kvalifikācijas nepieciešamību ieiešanai darba tirgū. Turpretim šajās kopienās ir augsts iesaistīšanās līmenis neformālajā un ikdienas profesionālajā tālākizglītībā (Schuller un Field, 1998). Šajā gadījumā vērojama mijiedarbība starp profesionālās izglītības ieguvumiem mikro un makro līmenī, kad profesionālā izglītība sniedz iedzīvotājiem pozitīvus ieguvumus (sadarbības tīklu veidošanās un lielāka pilsoniskā līdzdalība), kuri tad var dot ieguvumus sabiedrībai (augstāks sociālās saliedētības līmenis un noziedzības samazināšanās).

Svarīgas ir arī attiecības starp audzēkņiem/studentiem un prakses vadītājiem. Ir divu veidu mentorings: industriālais mentorings skolās, pateicoties uzņēmējdarbības – izglītības partnerībai; kopienas mentorings ar mērķi atbalstīt etniskām minoritātēm piederošus jauniešus; vai mentorings kā iejaukšanās, reaģējot uz sociālās izslēgšanas problēmu. Colley (2003) atklājumi liecina, ka prakses vadītāji parasti ir pozitīvs paraugs panākumu gūšanai, kā arī izglītības laikā sniedz jauniešiem atbalstu un padomus. Dažos gadījumos attiecības starp audzēkņiem/studentiem un prakses vadītājiem var mainīt cilvēku attieksmes, vērtības un uzskatus – gan audzēkņa/studenta, gan prakses vadītāja (Majors u.c., 2000).

Sociālo tīklu iegūšana var atšķirties atkarībā no mācību vietas. Dažās valstīs darbavieta ir svarīgs mācību konteksts. Aptauja, kas Vācijā aptvēra 271 mācekli komerciālās profesijās, mērīja attiecības starp motivāciju mācīties un mācekļu integrācijas līmeni uzņēmumu ekspertu kultūrā. Rezultāti atklāja būtisku ietekmi uz integrētības sajūtu uzņēmuma darbinieku ieviestajā praksē, pašpietiekamības pakāpi un motivāciju mācīties (Müller, 2009). Šo trīs rezultātu sasniegšanu audzēkņiem/studentiem ietekmēja attiecības ar meistariem un darba devējiem (Müller, 2009). Meistari un darba devēji var palīdzēt sasniegt šos rezultātus, ne tikai parādot audzēkņiem/studentiem, kā darīt darbu, bet arī palīdzēt viņiem pārdomāt un kļūt neatkarīgiem problēmu konstatēšanā un risināšanā (Collins u.c., 1989).

3.4. Sasniegumu atzīšana

Vairākās Eiropas valstīs profesionālās izglītības kvalifikāciju uztver kā otršķirīgu salīdzinājumā ar akadēmiskās izglītības kvalifikāciju, kā rezultātā gan politikas veidotāji, gan pētnieki pievēršas jautājumam, kā veicināt šo abu virzienu „līdzvērtīgu novērtēšanu” (*parity of esteem*). Kaut gan Eiropas Savienība ir iekļāvusi profesionālās izglītības pievilcības un līdzvērtīgu novērtēšanas veicināšanu savā profesionālās izglītības jomas darba kārtībā, dažās valstīs akadēmiskā sabiedrība par šo jēdzienu izrādījusi lielāku interesi (piemēram, Anglijā), nekā citās (piemēram, Francijā) (Lasonen un Manning, 2001). Profesionālā *baccalauréat* ieviešana Francijā liecina līdzvērtīgās novērtēšanas trūkuma atzīšanu. Pirms tā ieviešanas profesionālās izglītības virziens (*Certificat d'aptitude professionnelle [CAP]* vai *Brevet d'études professionnelles [BEP]*) tika uzskatīts par zemākas kategorijas un izslēgšanas ceļu (Gendron, 2005). Cedefop veiktā sākotnējās profesionālās izglītības salīdzinošā analīze Eiropas kontekstā arī liecina par dažādu Eiropas valstu valdību centieniem vērsties pret šo priekšstatu, t.i., ka profesionālā izglītība ir „otršķirīga”. Pētījums norāda, ka dažās valstīs, piemēram, Austrija un Zviedrija, profesionālās izglītības programmas jau izvēlas vairāk nekā vispārējās (attieciņi 80% un 54% iestājas profesionālā izglītības programmās Austrijā un Zviedrijā), salīdzinājumā ar zemāku iesaistīšanās līmeni Portugālē (8%) un Dānijā (36%) (Cedefop, 2008).

Vickers un Bekhradnia (2007) pētījums Apvienotajā Karalistē parādīja, ka audzēkņiem/studentiem, kuri apguva profesionālās izglītības kvalifikāciju (*General national vocational qualification, GNVQ*), tika piešķirti vairāk punktu, lai varētu iestātos augstākās izglītības programmās, nekā tiem, kas apguva vispārējo vidējo izglītību (*General certificate of secondary education, GCSE*). Tāpat arī audzēkņiem profesionālās izglītības programmās piešķīra vairāk punktu nekā to vienaudžiem, kuri kārtoja tradicionālos A-līmeņa eksāmenus, kuri Apvienotajā Karalistē ir tieši saistīti ar turpmākām studijām augstskolā. Nevienlīdzīgā attieksme pret audzēkņiem profesionālās izglītības virziena, lai uzlabotu to iespējas turpināt augstākās

izglītības studijas, novedis pie tā, ka profesionālās izglītības kvalifikācijas tiks nepietiekami novērtētās. Pastāv priekšstats, ka ir mazāk ticams, ka studenti, kas iegūst profesionālās izglītības kvalifikāciju, turpinās augstākās izglītības studijas. Taču pētījumi šādus apgalvojumus neapstiprina (*Vickers un Bekhradnia*, 2007). Izvērtējot studentu iepriekšējās spējas, studentu ar profesionālo izglītību un studentu ar vispārējo izglītību centieni neatšķiras. No vispārējā virziena nākušo skolēnu, kas vēlas studēt augstskolā, īpatsvars ir lielāks nekā no profesionālā virziena; tas varētu būt izskaidrojams ar faktu, ka mazāk spējīgi skolēni tiecas izvēlēties mācības, lai iegūtu profesionālās izglītības kvalifikāciju, kas arī parāda šī virziena statusu, salīdzinājumā ar tiem skolēniem, kuri izvēlas vispārējo izglītību.

Lai veicinātu līdzvērtīgu novērtēšanu, jauniešu viedoklim par profesionālās izglītības vērtību un nozīmīgumu ir izšķiroša nozīme. Ziņojumā par jauniešu skatījumu uz izglītību un nodarbinātību Anglijā, daudzi no tiem, kas apgūst Moderno mācekļu izglītību (1994.gadā Apvienotajā Karalistē uzsākta izglītības shēma 16-25 gadus veciem jauniešiem), stāstīja, ka skolotāji gribējuši, lai viņi paliek skolā un izvēlas vispārējo vidējo izglītību (A-līmenis), nevis apgūst profesiju. Viens no mācekļiem minēja piemēru, kā viņiem skaidrotas dažādas izglītības karjeras iespējas: „Ir stundu gara pamatīga runa par A-līmeņiem, un tad „jūs varētu iet uz koledžu¹⁵”, pusstundu par koledžu, vai varat iet strādāt, punkts.” (*Unwin un Wellington*, 2001). Šķita, ka mācekļi apzinās to, ka viņi aizpilda akadēmisko/profesionālo iedalījumu, gan apgūstot profesiju, gan turpinot mācības pēc-vidējās izglītības iestādē pēc mācekļu izglītības, un kopumā jutās labāk sagatavoti darba tirgum nekā viņu vienaudži, kuri bija mācījušies pēc-vidējās izglītības iestādē vai augstskolā, bet absolvējuši, neiegūstot kādai darba vietai vajadzīgās prasmes vai darba tirgū nepieciešamas prasmes (*Unwin un Wellington*, 2001).

Ir jārisina strukturālās problēmas, kas ietekmē gan formālo sākotnējo profesionālo izglītību, gan formālo profesionālo tālākizglītību, lai panāktu lielāku atzīšanu salīdzinājumā ar vispārējās izglītības kvalifikācijām. Apvienotās Karalistes augstskolās par uzņemšanu atbildīgie pasniedzēji joprojām pievērš uzmanību vispārējā izglītībā iegūtajām kvalifikācijām (*Edward u.c.*, 2008). Vēl nesen iestāšanās sistēma augstskolā, izvērtējot kandidāta iepriekšējo izglītību to izvēlētajam studiju kursam, neņēma vērā iegūtās profesionālās izglītības kvalifikācijas, tādējādi vēl vairāk mazinot to vērtību (*Connor un Little*, 2005). Dažās valstīs profesionālās izglītības kvalifikāciju atdeve joprojām ir zemāka nekā tām ekvivalentām vispārējās izglītības kvalifikācijām. Attiecībā uz darba tirgus strukturālajām problēmām pētījumi ir parādījuši, ka Anglijā un Skotijā zema līmeņa profesionālās izglītības kvalifikācijai ir maza atdeve, salīdzinājumā ar izglītības kvalifikācijas neesamību vispār (*Blundell u.c.*, 1996; *Feinstein u.c.*, 2004; *Booth u.c.*, 2003).

3.5. Tālākās izglītības iespējas

Profesionālās izglītības piektā svarīgākā īpašība ir izglītības turpināšanas iespējas ne tikai profesionālajā virzienā, bet arī caur akreditāciju un virzību vispārējā izglītībā. Runājot par šo jautājumu, *Green* (1995) salīdzina Francijas un Anglijas profesionālās izglītības sistēmas. Francijā, kaut arī profesionālās izglītības sistēmā pastāv trīs atzari – *Baccalauréat (Bac)*, *Brevet d'études professionnelles (BEP)* un *Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)* – visiem atzariem ir kopēja vispārējā izglītība, kas palīdz pāriet no viena mācību virziena citā. Visu trīs atzaru mācību saturs ir noteikts centralizēti, veicinot standartizāciju un pārvietošanos starp atzariem. Anglijā integrācija ir mazāka. Izglītību apliecināšos dokumentus piešķir daudzas un dažādas institūcijas, kuru darbu pārrauga centrālā iestāde, kas atbild par izglītības programmām un novērtēšanu. Šī iemesla dēļ *Green* minēja, ka Anglijā mazāk nekā puse sešpadsmitgadīgo iegūst piecus labus *General certificates of secondary education* salīdzinājumā ar Franciju, kur trīs ceturtdaļas iegūst salīdzināmo *Brevet* (*Green*, 1995). Neraugoties uz to, *Méhaut* (2010) raksta, ka Francijā joprojām dominē vispārējā izglītība, kas tiek izskaidrots ar Francijas izglītības sistēmas „nopelnos balstīto” tradīciju, kuras dēļ sākotnējā profesionālā izglītība ieguvusi „otršķirīgu” statusu.

Hatt un Baxter (2003) parādīja, ka Anglijā profesionāla izglītība sliktāk sagatavojusi audzēkņus mācību turpināšanai augstākajā izglītībā, salīdzinot ar skolēniem no vispārējā

¹⁵ Pēc-vidējās izglītības iestāde (ne-universitātes tipa izglītība) Apvienotajā Karalistē. *Tulkot. piezīme.*

virziena. Šī neizdošanās tiek skaidrota ar to, ka tie savā iepriekšējā izglītības pieredzē netika sagatavoti pārejai uz vispārējo virzienu, tāpēc šie studenti atpalika, kamēr apguva citai vērtēšanas sistēmai nepieciešamās prasmes. Tāpat arī pētnieki secināja, ka audzēkņu skaits, kas pārgājuši no profesionālā uz vispārējo virzienu, ir mazs. Secināts, ka, lai nodrošinātu tālāku virzību, nepieciešams, lai profesionālās izglītības audzēkņu apgūtās prasmes atzītu augstākās izglītības sistēma (Hatt un Baxter, 2003). Šie rezultāti sakrīt ar Rainbird (2010) apgalvojumu, ka Anglijas izglītības sistēma aizvien vairāk polarizējas, kaut gan attiecībā uz valsts lomu notikušas nepārtrauktas izmaiņas, ieviešot politiskās iniciatīvas, kuru mērķis ir iesaistīt darba devējus izglītībā (Rainbird, 2010, 265. lpp).

Young (1993) rakstīja par Somiju un Zviedriju, divām egalitārajām sabiedrībām, un reformām, kuras tās deviņdesmitajos gados ieviesa savās profesionālās izglītības sistēmās. Pārmaiņas bija saistītas ar lielāku vispārējās izglītības integrāciju profesionālās izglītības programmās, lai veicinātu virzību uz augstskolu. Vācijā profesionālās izglītības diploms paver karjeras iespējas līdz vidējā līmeņa menedžmentam. Pēc noteikta perioda, kurā gūta darba pieredze (parasti pēc pieciem gadiem), jebkuru profesionālās izglītības kvalifikāciju papildina augstāka līmeņa izglītība, kas tiek definēta kā izglītība, kas sagatavo dalībniekus augstākai pakāpei – kā meistars, tehniķis vai ar pakalpojumiem saistītās profesijās – biznesa administrators. Šie profesionālās karjeras ceļi ir nošķirti no vispārējās izglītības. 2009. gadā tika panākts liels progress attiecībā uz profesionālās un vispārējās izglītības savstarpējo atvērtību. Audzēkņiem, kuri pabeiguši mācekļu izglītību duālajā sistēmā un ieguvuši meistara, tehniķa vai biznesa administratora izglītību, ir piekļuve augstākajai izglītībai. Bažas rada arī pāreja no pirms-profesionālās uz profesionālo izglītību duālajā sistēmā; apmēram 40% skolu beidzējiem, kuri iestājas diferencētajā profesionālās izglītības sistēmā, nav iespējas iesaistīties duālajā profesionālās izglītības sistēmā ar mācekļu mācībām uzņemumā, jo trūkst šādu mācekļu mācību vietu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008).

Izglītības turpināšanas iespējām jābūt saistītām ne tikai ar izglītības kvalifikācijas iegūšanu, turpinot pilna laika izglītību vai agrīnu pāreju uz citu sistēmu, bet tām jābūt pieejamām arī personas dzīves gaitā. De Coulon un Vignoles (2008) secinājuši, ka Apvienotajā Karalistē ir lielāka varbūtība, ka pieaugušie, kuri ieguvuši nacionālo profesionālās izglītības kvalifikāciju vidējās izglītības līmenī (NVQ2), turpinās mācības, it īpaši – akreditētās iestādēs, nekā tie, kas neapguv kādu NVQ2 kvalifikāciju. No absolventiem, kuriem ir profesionālās izglītības kvalifikācija, 60% turpināja mācības akreditētās izglītības programmās, turpretī no tiem, kuri nebija ieguvuši profesionālās izglītības kvalifikāciju, tajā pašā periodā tikai nedaudz vairāk par 20% turpināja mācības akreditētās izglītības programmās. Tālākā analīze parādīja, ka pieaugušajiem, kuri ieguva NVQ2 pirmajā mācību semestrī (starp 1996. un 2000. gadu), bija par 40% lielāka iespējamība turpināt akreditētās mācības otrajā semestrī (no 2000. līdz 2004. gadam). Sabates u.c. (2007) secināja, ka iepriekšējā izglītības pieredze un mācības nosaka tālāko izglītības virzību pieaugušo vecumā Lielbritānijā. Izmantojot „Nacionālā pētījuma par bērnu attīstību” datus, autori konstatēja, ka pētījuma dalībniekiem, kas vecumā no 16-23 gadiem mācījās, bija par 7% augstāka iespējamība sasniegt 2. līmeņa izglītības kvalifikāciju (vienlīdzīgu pieciem GCSE vai starptautiskajā terminoloģijā – vidusskolas izglītības dokumentu) līdz 33 gadu vecumam. Vienlaicīgi tādu izglītības kursu izvēle, kurus pabeidzot netiek piešķirta izglītības kvalifikācija, palielināja šo virzību par 3,2%. Tāpat arī iesaistīšanās izglītībasursos, kas nedod izglītības kvalifikāciju, palielināja 2. līmeņa izglītības kvalifikācijas iegūšanu par sešiem procentpunktiem. Mācību turpināšanu vecumā no 22-33 gadiem saistījās ar 2. līmeņa izglītības kvalifikācijas iegūšanu līdz 42 gadu vecumam. Autori secināja, ka katra papildus mācību pieredze, kas ilgst trīs un vairāk dienas, vecumā no 23-33 gadiem palielina 2. līmeņa izglītības kvalifikācijas iegūšanas līdz 42 gadu vecumam varbūtību par vienu procentpunktu.

3.6. Iespējamie panākumi darba tirgū

Sestā svarīgākā profesionālās izglītības iezīme, kas rada sociālos ieguvumus, ir iespējamie panākumi darba tirgū, kas ietver piekļuvi, integrāciju, stabilitāti un mobilitāti. Jaunākie pētījumi parādījuši, ka iedzīvotājiem ar augstāku izglītības līmeni, ir lielāka kontrole pār savu darbu, spēja rīkoties un autonomija, kas rada lielāku pašapziņu un vispārēju fizisku un psiholoģisku labklājību (Field un Malcolm, 2010). Autori pieņem, ka profesionālajā izglītībā

iesaistītiem pastāv duālas attiecības starp šiem faktoriem un iespējām gūt panākumus darba tirgū. Piemēram, Vācijas duālajā sistēmā redzama mijiedarbība starp profesionālās izglītības sniegtajiem ieguvumiem personām (spēja rīkoties, pašcieņa, autonomija, vispārēja fiziska un psiholoģiska labklājība) un profesionālās izglītības dotajiem ieguvumiem uzņēmumiem un nozarēm (lielāka darbaspēka iesaistīšanās, no darba izpildes izrietoša mobilitāte).

Vairāki Vācijas, Lielbritānijas un Amerikas uzņēmumu veiktie salīdzinošie pētījumi parāda, ka Vācijas profesionālās izglītības sistēma, kurā paaugstināšanai amatā seko mācības, rada darbiniekus, kuri ir labāk piemēroti vidējā līmeņa menedžmenta amatiem, nekā augstskolu absolventi. Šie pētījumi rāda, ka Vācijas darba organizācija, kurā ir liels kvalificēto strādnieku un no strādnieku vidus nākušo vidējā līmeņa vadītāju īpatsvars, ir izrādījusies efektīvāka nekā darba organizācijas veidi ar lielāku hierarhiju un polarizētu izglītības kvalifikāciju struktūru (*Prais* un *Wagner*, 1983; *Wagner* un *Finegold*, 1997). *Bosch* un *Kalina* (2007) parādīja, ka ienākumu sadalījumā strādniekiem ar profesionālās izglītības kvalifikāciju ir otrs augstākais punkts līknē virs vidējās ienākumu grupas (2003.gadā no EUR 5000-5099 bruto mēneša ienākumi), kas parāda veiksmīgās karjeras gadījumus vidējā līmeņa vadībā. Vienlaikus tiek uzskatīts, ka Vācijas profesionālās izglītības sistēma realizē sociālo selekciju, atlasot pretendētus pēc viņu izglītības līmeņa un vecuma. Iespējams, tas saistīts ar faktu, ka lēmumi par vertikālo mobilitāti tiek pieņemti tieši uzņēmumos un galīgo lēmumu par karjerām pieņem darba devēji. Taču šiem procesiem ir tendence reproducēt sociālo un dzimumu nevienlīdzību.

Saskaņā ar *Heinz u.c.* (1998) mācekļu izglītības sistēma dod arī tādas mobilitātes iespējas, kas ir atkarīgas no konkrētās izglītības profesijām, proti, vairāk karjeras attīstības iespēju ir banku darbinieku vidū, bet mazāk – automehāniķiem, frizieriem un ražošanas mehāniķiem: „virzība pa noteiktu profesiju takām izriet no strukturālu iespēju un profesijas konteksta ierobežojumu saspēles no vienas puses un jauno strādājošo vēlmēm un orientācijas, no otras” (*Heinz u.c.*, 1998, p. 99). Autori min piemēru par kādu strādnieci, kurai bija iespēja uzsākt formālo profesionālo tālākizglītību un virzīties augšup karjerā, taču minētajai darbiniecei jāva mācīties un saņemt paaugstinājumu tikai tad, kad viņa šādu piedāvājumu pieņēma.

Heise un *Meyer* (2004) Vācijā veiktajā pētījumā tiek minētas dažādu darbu izglītības relatīvās priekšrocības attiecībā uz paaugstināšanu amatā un mobilitāti darbā. Piemēram, *Pannenberg* (1996) secināja, ka tālākizglītība darbavietā divu līdz septiņu dienu ilgumā vai vienas nedēļas līdz mēneša ilgumā bija nozīmīgi saistīta ar augšupejošu mobilitāti darbavietā. Īsākās mācību programmas bija saistītas ar mobilitāti uzņēmuma iekšienē, bet garākas – ar mobilitāti starp uzņēmumiem. Mācības ārpus uzņēmuma no 6-12 mēnešiem uzlaboja nodarbinātības iespējas, turpretim ilgākas mācības bija saistītas ar bezdarba turpināšanos. *Bosch* (2009) apgalvo, ka bezdarbnieku profesionālajai izglītībai ir ievērojama pozitīva ietekme uz viņu izredzēm integrēties darba tirgū. *Fitzenberger* un *Prey* (1999) parādīja, ka mācības darbavietā padara darbavietu stabilāku, bet *Schaeper u.c.* (2000) secināja, ka sākotnējā profesionālā izglītība tieši ietekmēja veiksmīgu karjeras attīstību, bet izglītības pieredzei ir netieša ietekme.

Apvienotajā Karalistē *Booth* un *Francesconi* (1999) izmantoja Britu mājāsaimniecības paneļa pētījumu (BHPS), lai noskaidrotu darba mobilitāti atkarībā no dzimuma Apvienotajā Karalistē. Konstatēts, ka vīriešiem augstāka kvalifikācija būtiski neietekmēja paaugstināšanu amatā, bet nesen iegūtai profesionālās izglītības kvalifikācijai bija būtiska ietekme (*Booth* un *Francesconi*, 1999). *Tennant* (2005) attiecībā uz audzēkņiem ar profesionālās izglītības kvalifikāciju konstatēja pozitīvu ietekmi uz uzņēmējdarbību, gan darbinieku piesaisties un noturēšanas ziņā, gan arī snieguma ziņā. *Dronkers* (1993) parādīja, ka Holandes izglītības sistēmā profesionālā izglītība sniedz absolventiem labākas iespējas darba tirgū nekā vispārējā izglītībā, kaut gan pastāv atšķirības atkarībā no izglītības jomas. Minētā pētnieka iegūtie rezultāti pamatojas uz laiku, kurā skolu beidzēji ir bezdarbnieki, pirms absolventi sameklē pirmo darbu. Taču vispārējā izglītība nodrošina plašākas izredzes dzīvē nekā profesionālā izglītība. Pastāv risks, ka studentiem vispārējā izglītība šķiet pievilcīga tāpēc, ka pastāv uzskats, ka tā viņiem dos lielākas izredzes dzīvē (*Dronkers*, 1993)¹⁶.

¹⁶ Ir daudz pasūtītu projektu un ziņojumu par mobilitāti, sākot no pilotprojektiem līdz nacionālām iniciatīvām (sīkāk skatīt Cedefop ziņojumu par Eiropas profesionālās izglītības politiku un ReferNet ziņojumus).

3.7. Kopsavilkums

Šajā nodaļā izskatītās galvenās profesionālās izglītības pieredzes iezīmes, kas nepieciešamas, lai iedzīvotājiem būtu vairāk ieguvumu, ne tikai ienākumi un nodarbinātība. Viena no pētījumā apskatītajām iezīmēm ir mācīšanās saturs: ko māca profesionālās izglītības kontekstā un vai profesionālās izglītības radītā mācīšanās pieredze var potenciāli attīstīt personas zināšanas un prasmes, sociālos tīklus, vienaudžu, skolotājiem un darba devēju attiecības, kā arī viņu psiholoģiskos īpašumus, piemēram, pašcieņu, autonomiju un pašapziņu. Formālās profesionālās izglītības pieredze, kā definēts 1. nodaļā, sniedz izglītību apliecinošus dokumentus vai izglītības kvalifikācijas, kurām ir vērtība darba tirgū. Ja šādas izglītības kvalifikācijas vērtība tiek mazināta vai tā tiek uzskatīta par „otršķirīgu” alternatīvu, var tikt apdraudēts profesionālās izglītības potenciāls radīt sociālos ieguvumus. Līdzīgi profesionālās izglītības rezultātā pavērušās tālākizglītības un mācību iespējas, kā arī mobilitāte un elastība darba tirgū ir svarīgas iezīmes sociālo ieguvumu radīšanā.

Vairumam šo iezīmju ir kopējā tēma, kas ir saistīta ar profesionālās izglītības vietu nacionālajā sistēmā, gan sociāli, gan ekonomiski. Profesionālās un vispārējās izglītības integrācija, skolēnu/audzēkņu sadalīšana pēc spējām, institucionālās iespējas atvieglot pāreju no skolas uz darbu, saistība ar darba tirgu un politiskais klimats – tās visas ir profesionālās izglītības iezīmes nacionālajā kontekstā. Tās tiks detalizētāk aprakstītas 4. nodaļā.

4. NODAĻA. Sākotnējās profesionālās izglītības nacionālo kontekstu atšķirības

Pētījumi par nacionālajām ekonomiskajām sistēmām (*Hall un Soskice, 2001*) vai nacionālajām inovāciju sistēmām (*Lundvall, 1992*) izceļ nacionālo sistēmu un institūciju šajās sistēmās nozīmību. Nacionālās institūcijas ietekmē arī izglītības sistēmas (*Müller un Gangl, 2003*). Makro līmenī izglītības sistēmas nosaka prasmju un zināšanu attīstību sabiedrībā, bet var ietekmēt arī personas spēju rīkoties, identitāti vai sociālo kapitālu. Profesionālās izglītības un sociālo ieguvumu attiecību analīzes kontekstā šajā nodaļā aprakstītas dažas nacionālo sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu pamata tipoloģijas, kā arī stratificēšanas modeļi izglītības sistēmās.

Autori sākotnējās profesionālās izglītības un sociālo rezultātu attiecību empīriskajā analīzē atgriezās pie esošajām sākotnējās profesionālās izglītības tipoloģijām. Autori piedāvā heuristisku sākotnējās profesionālās izglītības tipoloģiju 15 valstīs, kuras aptver Eiropas Kopienas Mājsaimniecību paneļa (EKMP) datu kopa, paredzot līdzīgus sociālos rezultātus valstu grupu iekšienē. Aplūkojot profesionālo tālākizglītību, tika veikta konkrētu valstu empīriskā analīze, lai noteiktu, vai attiecībā uz sociālajiem rezultātiem pastāv līdzīgi valstu modeļi. Tika veikta atsevišķu valstu analīze, jo autori nevarēja pieņemt, ka sākotnējās profesionālās izglītības valstu tipoloģijas varētu vienkārši attiecināt uz profesionālo tālākizglītību. Vairumā apskatīto Eiropas valstu sākotnējā profesionālā izglītība ir zināmā mērā institucionalizēta kā izglītības sistēmas pamatelements, turpretim profesionālā tālākizglītība ļoti atšķiras starp valstīm un valstu iekšienē, piemēram, mācību vietas, formalizācijas pakāpes, laika patēriņa un intensitātes ziņā (*Cedefop, 2010*). Dažādi pieaugušo izglītības modeļi novērojami arī attiecībā uz iepriekš iegūtās izglītības līmeni, dalībnieku vecumu, nozari un dažādām profesijām (*OECD, 2010a, 85.lpp un turpmākās*).

4.1. Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģijas

Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģiju mērķis ir izcelt gan kopīgo, gan atšķirības starp sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām nacionālo izglītības modeļu ietvaros. Nacionālās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, tāpat kā citi institucionālie veidojumi, ir vēsturisku procesu rezultāts, kuros katrai valstij specifisks iesaistīto sociālo partneru sastāvs aizstāv savas intereses¹⁷. Tātad nacionālās sistēmas ir dinamiskas, laika gaitā mainās. Vairums tipoloģiju tiecas būt statiskas un neatspoguļo izmaiņas sistēmās vai sociālajos dalībniekos, taču ir svarīgas, lai uzlabotu izpratni par to, kā dažādās valstīs sākotnējo profesionālo izglītību konceptuāli izstrādā, plāno un ievieš. Ir vairākas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģijas: šajā nodaļā apskatīsim tipoloģiju izlasi, kas saistītas ir sākotnējās profesionālās izglītības regulējuma vispārīgām iezīmēm.

Vienu sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģiju piedāvā *Rubery un Grimshaw (2003)* (1. tabula). Viņi sadala nacionālās profesionālās izglītības sistēmas pēc darba tirgus modeļa un sākotnējās profesionālās izglītības regulējuma veida. Darba tirgus modelim ir divas pretējas iezīmes: profesiju un iekšējā darba tirgus modeļi. Autori apgalvo, ka profesiju darba tirgu (PDT) pastāvēšanas priekšnoteikums ir profesionālās izglītības sistēmas ar lielu audzēkņu/studentu skaitu un visā valstī standartizētām un atzītām profesiju prasmēm. Otra tipiska PDT iezīme ir izglītības nodrošināšana, lai konkrētajai profesijai attīstītu plašu prasmju un kompetenču kopumu. Iekšējā darba tirgu (IDT) raksturo uzņēmumam raksturīgas (formālas vai ikdienas) izglītības programmas, ar konkrēti uzņēmuma vajadzībām attīstītām prasmēm un kompetenci, pamatojoties uz vispārējo izglītību. Trīs iezīmes – tirgus virzīta, saskaņošanas virzīta vai valsts virzīta – attiecas uz galvenajām iesaistītajām pusēm un vietām, kur notiek sistēmas regulācija.

¹⁷ Ashton un Green (1996); Ashton u.c.. (2000); Thelen (2004); Bosch un Charest (2010).

1.tabula. Nacionālo sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģija

		Regulējuma veids		
		Tirgus virzīts	Saskaņošanas virzīts	Valsts virzīts
Darba tirgus modelis	Profesiju darba tirgus (PDT)		Vācija	
	PDT un IDT iezīmes	Apvienotā Karaliste, ASV		
	Iekšējais darba tirgus (IDT)		Japāna	Francija

Avots: *Rubery un Grimshaw*, 2003, 112.lpp.

Preston un Green (2008) piedāvā līdzīgu klasifikāciju. Atsaucoties uz *Greinert* (2004) tipoloģiju, kurā izdalīti trīs vēsturiski sākotnējās profesionālās izglītības modeļi, *Preston un Green* konstatēja trīs galvenos regulējuma veidus: sabiedrības (piemēram, Vācija), tirgus (piemēram, Anglija) un valsts (piemēram, Francija). *Preston un Green* atzina, ka ne visas Eiropas valstis precīzi atbilst kādai no šīm kategorijām, it īpaši izdalot Ziemeļvalstu kontekstu, kā arī Francijas sistēmas adaptācijas Dienvideiropas valstīs (piemēram, Portugālē).

Rubery un Grimshaw (2003) vērtē nacionālo izglītības sistēmu sniegumu, daži aspekti attiecas uz sākotnējās profesionālās izglītības ietekmi uz neekonomiskiem ieguvumiem. Viņi apgalvo, ka tirgus virzītās sistēmās, minot Apvienoto Karalisti kā piemēru, nepastāvot saskaņotām ilgtermiņa profesionālās izglītības stratēģijām, skolu absolventiem ir grūti novērtēt situāciju izglītības jomā. Profesionālā izglītība ir galvenokārt darba devēju virzīta, tajā dominē konkrētiem uzņēmumiem nepieciešamā izglītība noteiktu uzdevumu veikšanai, nevis elastīgu prasmju apguve, un tāpēc rodas dažādi izglītības standarti – gan kvalitatīvā, gan kvantitatīvā izteiksmē. Saskaņošanas virzītās sistēmās profesionālās prasmes tiek atzītas darba tirgū tāpēc, ka konkrētajās profesionālajās jomās pastāv vispārēji un nozaru standarti, par kuriem sociālie partneri ir vienojušies. Vācija ir piemērs, kurā ir tradicionāla pieeja prasmēm un liels absolventu skaits nāk no profesionālās izglītības duālās sistēmas. No šādas regulējuma formas izriet īpašs mobilitātes modelis darba tirgū. Profesiju darba tirgos mobilitātes modeļi, visticamāk, ir saistīti ar pāreju no viena uzņēmuma uz citu, t.i., horizontālā mobilitāte, bet ne obligāti izslēdz vertikālo mobilitāti, pastāvot iekšējām procedūrām paaugstināšanai amatā. Valstu virzītās sistēmās, kuras piemērs ir Francija, valstij ir spēcīga un aktīva loma vispārējās un akadēmiskās izglītības nodrošināšanā, liekot mazāku uzsvaru uz profesionālo izglītību. Mācekļu mācības darbavietās nav izplatītas, taču pēc aiziešanas no izglītības sistēmas noteikti pastāv uz konkrēto amatu orientēta izglītība uzņēmumā. Tā rezultātā iekšējie darba tirgi dominē, ir tendence piedāvāt iekšējas izaugsmes iespējas un radīt stimulus tālākai, konkrētajam uzņēmumam nepieciešamās izglītības kvalifikācijas iegūšanai. Tāpēc visticamāk, ka sistēmas, kuru pamatā ir iekšējais darba tirgus (IDT), koncentrēties uz vertikālo mobilitāti.

Otrs aspekts, vērtējot sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, ir pārejas no mācībām uz darbu veids un ilgums. *Rubery un Grimshaw* (2003) secina, ka valstīs ar tirgus virzītu regulējumu parasti pārejas periods no skolas uz darbu ir īss. Tajā pašā laikā tas saistās ar lielu neskaidrību par nodrošinātās izglītības kvalitāti un kvantitāti, to arī raksturo bieža darba maiņa un atkārtoti bezdarba periodi. Valstīs ar saskaņošanas virzītu regulējumu pārejas periods uz apmaksātu nodarbinātību ir garāks, galvenokārt tāpēc, ka ir noteikts profesionālās izglītības ilgums, galvenokārt mācekļu izglītības veidā, – divi gadi. Pāreja no mācībām uz darbu ir labāk strukturēta un piedāvā vieglāku piekļuvi darba tirgum.

Rubery un Grimshaw (2003) apgalvo, ka tirgus virzītās sistēmās uzņēmumi labāk spēj piemēroties izmaiņām nacionālajās sistēmās, jo decentralizēta lēmumu pieņemšana ļauj uzņēmumiem reaģēt neatkarīgi un gludi uz mainīgo vidi. Saskaņošanas virzītās sistēmās pārrunu un vienošanās kārtība var palēnināt pārmaiņu procesu. Tajā pašā laikā, sabiedrības pārstāvju un valsts iesaistīšana modernizācijā un pat jaunu profesiju radīšanā varētu būt priekšrocība, izplatot modernizēto sākotnējās profesionālās izglītības mācību saturu darba tirgū (*Bosch un Charest*, 2010). Salīdzinošais pētījums par mācekļu izglītības ieviešanu IT nozarē parādīja, ka Vācijā IT uzņēmumi atzīst mācekļu izglītības rezultātā iegūtus izglītību apliecinājošus dokumentus, laikam tāpēc, ka darba devēju asociācijas, arodbiedrības un valsts izplatīja

informāciju par jaunizveidotajām profesijām un piedāvāja palīdzību uzņēmumiem to ieviešanā. Apvienotajā Karalistē sākotnējās profesionālo izglītību apliecinošus dokumentus IT nozarē industrija tā arī plaši nepieņēma, tāpēc ticamāk, ka uzņēmumi algos augstskolu absolventus ar akadēmiskiem grādiem un piedāvās mācības darbavietā (Steedman u.c., 2003).

Iversen un Stephens (2008) izveidotajā tipoloģijā minēti „kapitālisma paveidi”, jo tajā nošķirta liberālas tirgus ekonomika (LTE) un koordinētas tirgus ekonomika (KTE)¹⁸. Tipoloģijas radīšanas nolūks ir apkopot valstu grupas ar līdzīgiem politiskiem cilvēkkapitāla veidošanas profiliem. Iversen un Stephens (2008) konstatēja, ka sociāldemokrātiski orientētās KTE valstīs ir diezgan augsts atbalsts profesionālajai izglītībai, turpretim kristīgi demokrātiski orientētās KTE valstīs un LTE valstīs – zems (2. tabula).

2. tabula. Dažādu cilvēkkapitāla veidošanās pasauli paredzamais politiskais profils

	Koordinētas tirgus ekonomikas un proporcionāla pārstāvība		Liberālas tirgus ekonomikas un vairākuma pārstāvība
	Sociāl- demokrātiska	Kristīgi demokrātiska	Liberāla
Dienas aprūpe un pirmsskola	Augsta	Zema	Zema (bet ievērojams privātais nodrošinājums)
Pamatskola un vidusskola	Augsta	Vidēja	Vidēja
Augstākā izglītība	Augsta	Vidēja	Vidēja (bet ievērojams privātais nodrošinājums)
Aktīva darba tirgus politika	Augsta	Zema	Zema
Profesionālā izglītība	Augsta	Augsta	Zema

Avots: Iversen un Stephens, 2008, 614. lpp.

Iversen un Stephens (2008) raksturo prasmju struktūras dažādas valstu grupās. Liberālā tirgus ekonomikā relatīvi zemā valsts atbalsta izglītībai dēļ ir ārkārtīgi atšķirīga prasmju un algu struktūra. Vidusšķira un augstākā vidusšķira privāti investē vispārējā izglītībā, lai palielinātu savu elastību darba tirgū. Tiem, kuri atrodas spēju sadalījuma zemākajā trešdaļā, ir mazāk iespēju iegūt vērtīgas prasmes, un viņiem ir arī mazāk stimulu uzlabot savu sociālo stāvokli, ieguldot izglītībā.

Koordinētās tirgus ekonomikā ar spēcīgu sociāldemokrātisko partiju, ievērojamie valsts izdevumi visos izglītības līmeņos nodrošina daudz blīvāku prasmju struktūru nekā liberālā tirgus ekonomikā. Šajās valstīs strādājošos mudina iegūt stabilu pamatzglītību (vispārējās prasmes), kā arī daudz konkrētajai nozarei nepieciešamo prasmju. Vienlaikus šīs valstis pieļauj darba tirgus elastību, jo ir mobilitāte starp uzņēmumiem un lieli izdevumi pārkvalificēšanā un publiskā nodarbinātībā. Koordinētās tirgus ekonomikā ar spēcīgu kristīgi demokrātisko partiju sākotnējās profesionālās izglītības sistēma piedāvā tādas prasmju apgūšanas iespējas, kādas trūkst liberālā tirgus ekonomikā. Augsta nodarbinātības aizsardzība veicina investīcijas konkrētiem uzņēmumiem un nozarēm nepieciešamajās prasmēs. Taču šajās valstīs zemas vai vidējas kvalifikācijas strādniekiem tikpat kā nav iespēju iegūt prasmes.

Winterton (2007) apraksta sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģiju atkarībā no regulējuma veida (tirgus virzītas vai valsts virzītas) un no uzsvara uz prasmju veidošanos (uzņēmumā vai skolā)(3.tabula). Winterton raksta, ka valsts regulēta sākotnējās profesionālās izglītības sistēma ar uzsvaru uz skolu garantē adekvātu mācību apjomu, taču nav obligāti labi piemērojusies darba tirgus vajadzībām. Valsts regulētas sistēmas ar koncentrēšanos uz uzņēmumu tiek plaši uzskatītas par sākotnējās profesionālās izglītības „zelta standartu”. Tirgus regulētās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmās ar uzsvaru uz mācībām skolā, nepastāvot atbilstošam normatīvo aktu ietvaram un darba devēju pienākumam nodrošināt izglītību, veidojas neefektīvas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas. Valstīs ar tirgus regulētu sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu ar uzsvaru uz mācībām uzņēmumā tirgus regulējums rada

¹⁸ Pieejas pamatā ir Hall un Soskice, 2001.

nevienmērīgu izglītības piedāvājumu, periodisku darbinieku prasmju nepietiekamību un kvalificēta darbaspēka pārvilināšanu. Uzsverot mācības uzņēmumā, darba devēji nodrošina īstermiņa, adaptīvu profesionālo tālākizglītību, lai nodrošinātu elastību, pat ja tās rezultātā reti kad tiek piešķirta pārnesama izglītības kvalifikācija.

3. tabula. Winterton izveidotā sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģija

		Regulējuma veids	
		Tirgus virzīts	Valsts virzīts
Uzsvars	Uzņēmums	Īrija, Nīderlande, Austrija, Vācija, Dānija, Apvienotā Karaliste	
	Skola	Itālija	Beļģija, Somija, Francija, Islande, Norvēģija, Portugāle, Spānija, Zviedrija

Avots: Winterton, 2007, 284.lpp.

Kopumā izglītības sistēmas, it īpaši sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, Eiropā ir dažādas. Tipoloģijas uzsver nacionālās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas veidojošās iezīmes un to atšķirības un tieši nepievēršas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu un sociālo ieguvumu attiecībām. Tagad pievēršsimies dažādiem ceļiem izglītības attīstībā, dažādās valstīs pastāvošajiem akadēmiskās un profesionālās izglītības virzienus, plūsmas un ceļus. Kā noskaidrots 3. nodaļā, viena no galvenajām sākotnējās profesionālās izglītības iezīmēm ir ar nacionālo izglītības sistēmu saistītās iespējas izglītību turpināt.

4.2. Stratifikācija sākotnējās profesionālās izglītības sistēmās

Attiecībā uz šī projekta pētījuma jautājumu – sākotnējās profesionālās izglītības ietekme uz sociālajiem ieguvumiem – Shavit un Müller (1998) koncepcija dod lielāku ieskatu par dažādiem izglītības sistēmas pīlāriem dažādās valstīs¹⁹. Shavit un Müller (1998) parāda, ka individuālo pozīciju un iespējas to nostiprināt ietekmē ne tikai profesijas specifika²⁰, bet arī izglītības sistēmās pastāvošās stratifikācijas pakāpe, proti, izglītības sistēmā pastāvošo plūsmu apjoms un veids ar skaidri atšķirīgām mācību un izglītības formām.

Pirmkārt, iespējams nošķirt divus izglītības virzienus. Gandrīz visās Eiropas valstīs vidējās izglītības līmenī iespējams izvēlēties vienu no diviem ceļiem: vispārējās vai pirms-profesionālās/profesionālās izglītības programmas (4. tabula). Pēdējā kategorija var ietvert gan modeļus, kuru pamatā ir mācības skolā, gan arī modeļus, kas apvieno mācības skolā un uzņēmumā.

4. tabula. Uzņemšana vidējās izglītības līmeņa programmās valsts un privātās iestādēs, sadalījums pa programmu mērķiem un orientāciju (2008)

	Uzņemto skolēnu/audzēkņu sadalījums pēc programmas orientācijas		
	Vispārējās programmas	Profesionālās programmas	
		Visas programmas	No tām apvienotas mācības skolā un uzņēmumā
Vidēji OECD	54,9	43,5	11,7

¹⁹ Skat. arī Shavit un Müller (2000); Müller (2005).

²⁰ Profesijas specifiskuma pakāpe ir saistīta ar to, cik lielā mērā izglītībā tiek uzsvērtā plašas profesionālās kompetences dažādās darbībās, nevis konkrētajam darbam specifiskās vai vispārējās kompetences (Shavit un Müller, 1998).

	Uzņemto skolēnu/audzēkņu sadalījums pēc programmas orientācijas		
Vidēji ES-19	47,3	47,9	16,1
Beļģija	27,1	72,9	3,2
Dānija	52,0	48,0	47,5
Vācija	42,5	57,5	42,8
Īrija	66,1	2,1	2,1
Grieķija	69,1	30,9	a
Spānija	56,2	43,8	1,8
Francija	55,8	44,2	12,4
Itālija	40,6	26,7	a
Luksemburga	37,9	62,1	14,3
Nīderlande	32,9	67,1	20,2
Austrija	22,9	70,8	35,0
Portugāle	69,3	22,2	m
Somija	32,1	67,9	13,4
Zviedrija	43,2	55,7	a
Apvienotā Karaliste	68,6	31,4	m

Avots: OECD (2010a Tabula C1.4.) m = trūkst; a = nav piemērojams

Dažās valstīs ir liels vispārējo programmu īpatsvars (piemēram, Grieķija, Spānija, Portugāle), turpretim citās ir liels uzņemto audzēkņu skaits profesionālās izglītības programmās ar mācekļu izglītības sistēmu (piemēram, Dānijā, Vācijā, Austrijā). *Moodie* (2008) uzskata, ka liels vispārējo programmu īpatsvars liecina par vispārīgu sistēmu, turpretim diferencētas sistēmas ar dažādiem pīlāriem – par plūsmu sistēmu.

Daži literatūras avoti norāda uz attiecībām starp stratifikācijas pakāpi un izglītības turpināšanas varbūtību. Jāautā, vai augstāka stratifikācijas pakāpe automātiski noved pie mazākas piekļuves augstākajai izglītībai, it īpaši sākotnējā profesionālajā izglītībā iesaistītajiem. *Lasonen* un *Manning* (2001) piedāvā stratēģiju shēmu, lai pastiprinātu saites starp dažādās valstīs pastāvošajiem vispārējās un profesionālās izglītības ceļiem:

- (a) Profesionālās izglītības ceļa nostiprināšana:
 - (i) Veicināt piekļuvi augstākajai izglītībai caur sākotnējo profesionālo izglītību (Dānija, Vācija, Austrija);
 - (ii) Nostiprināt sākotnējo profesionālo izglītību, izejot no zemā statusa tradīcijām (Grieķija, Spānija);
 - (iii) Pāreja no plānveida ekonomikā izveidotās sākotnējās profesionālās izglītības uz tirgus ekonomiku (Igaunija, Ungārija);
- (b) Vispārējās izglītības un sākotnējās profesionālās izglītības savstarpēja bagātināšanās (Somija, Norvēģija);
- (c) Sākotnējās profesionālās izglītības saistīšana ar vispārējo izglītību (Francija, Apvienotā Karaliste – Anglija);

- (d) Sākotnējās profesionālās izglītības un vispārējās izglītības apvienošana (Zviedrija, Apvienotā Karaliste – Skotija).

Šīs kategorijas neatspoguļo dažādo valstu relatīvās stiprās un vājās puses, nedz arī valstu ar vienādām stratēģijām atšķirību pakāpi. Piemēram, konstatēts, ka Vācijai, Ungārijai, Austrijai un Nīderlandei ir spēcīgākas sākotnējās profesionālās izglītības programmas nekā Igaunijā, Grieķijā, Spānijā, Portugālē un Apvienotajā Karalistē – Anglijā. Taču *Lasonen* un *Manning* (2001) norāda, ka dažādās valstīs elastība piekļuvei augstākajai izglītībai ir atšķirīga: Austrijā un Nīderlandē izveidoti vairāki ceļi no sākotnējās profesionālās izglītības uz augstāko izglītību, tām seko Vācija un Ungārija. *Lasonen* un *Manning* uzskata, ka šī atšķirība atspoguļojas sākotnējā profesionālajā izglītībā uzņemto audzēkņu skaitā salīdzinājumā ar vispārējās izglītības programmām (4. tabula).

Vācija ir skaidras dominējošas duālās profesionālās izglītības sistēmas piemērs. Piekļuvei augstākai izglītībai sākotnējās profesionālās izglītības sistēmā dod tiesisks regulējums, kas veicina izglītību tālākai karjeras attīstībai profesijas jomā. Tāpat arī Vācija ir nacionālas plūsmās sadalītas izglītības sistēmas piemērs. Jau pamatizglītības otrajā posmā²¹ skolēni tiek sadalīti trīs dažādos virzienos pēc viņu spējām. Stratifikācijas pakāpi vidējās izglītības līmenī padziļina skolēnu/audzēkņu sadalījums tajos, kuri izvēlas mācekļu izglītības ceļu, un tajos, kuri turpina mācīties vispārējās izglītības programmās.

4.3. Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu heuristiskā tipoloģija

Lai empīriski analizētu sākotnējās profesionālās izglītības sociālos ieguvumus, ieviešam heuristisku tipoloģiju, kas ietver 15 valstis, kuras aptver EKMP datu kopa, veidojot piecas valstu grupas, kuras ir nosauktas par 1.-5. sistēmu (5.tabula). Valstu grupēšanai izmantoti tādi kritēriji kā sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu regulējuma veids un darba tirgus modelis (galvenokārt 1. tabula).

5. tabula Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu heuristiska tipoloģija, aptverot 15 valstis EKMP datu kopā

Sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas tips	Valstis	Sistēma
Pamatojas mācekļu izglītībā	Dānija, Vācija, Luksemburga, Austrija	1. sistēma
Pamatojas kontinentālajā skolā	Beļģija, Francija, Nīderlande	2. sistēma
Tirgus virzīta	Īrija, Apvienotā Karaliste	3. sistēma
Vispārējā izglītība	Grieķija, Spānija, Itālija, Portugāle	4. sistēma
Pamatojas egalitārajā skolā	Somija, Zviedrija	5. sistēma

4.3.1. Mācekļu izglītībā balstītā sistēma

Dānijas, Vācijas, Luksemburgas un Austrijas kopīgā iezīme ir tā, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir plaši izplatīta, vērtējot pēc uzņemto audzēkņu skaita, un tā bieži notiek mācekļu izglītības sistēmas ietvaros (4. tabula). Šajās valstīs mācekļu izglītību raksturo mācību vietas mainīga struktūra. Profesionālās jomas teorētiskie aspekti un vispārējais saturs tiek pasniegts skolā, bet praktiskās prasmes un kompetenci nodrošina darbavietā. Profesiju apraksts, obligātos eksāmenus un izglītību apliecinājošo dokumentu līmeņus regulē trīspusēja sistēmā, kurā galvenās darbojošās personas ir valsts, arodbiedrības un darba devēju asociācijas; dažās valstīs tas notiek decentralizētā līmenī. Šajā sistēmā profesiju apraksti tiek uzraudzīti, un ir iespēja

²¹ Tas ir, sākot no 7. klases Latvijas izglītības kontekstā. *Tulkot. piezīme.*

profesijas modernizēt un saistīt tās ar nozares vajadzībām. Profesionālos grādus gan darba ņēmēji, gan darba devēji uztver kā signālu par iespēju uzlabot horizontālās mobilitātes izredzes profesiju darba tirgū. Šajā sistēmā sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes dotie sociālie ieguvumi var izrietēt no integrēšanās kopienas praksē kādas profesijas jomā. Tāpat arī sākotnējo profesionālo izglītību apliecinošais dokuments rada horizontālās mobilitātes iespējas profesiju darba tirgū. Tas var veicināt pilsonisko līdzdalību un iesaistīšanos brīvprātīgo organizācijās, lai padziļinātu sociālos tīklus gan profesijas grupas ietvaros, gan ārpus tās.

4.3.2. Kontinentālajā skolā balstīta sistēma

Beļģijā, Francijā un Nīderlandē pārstāv tādas sistēmas variantu, kura pamatā ir kontinentālā skola; tomēr šīs grupas iekšienē pastāv dažas atšķirības. Francijā ir plaši izplatīta nacionālā standartizācija un sākotnējās profesionālās izglītības centralizēta koordinācija, jo valstī pastāv nopelnos balstītā orientācija, kas pauž dziļi iesakņojušos akadēmiskās izglītības ideālu kombinācijā ar skaidri izteiktu izglītības kvalifikāciju līmeņu hierarhiju, kurā formālai sākotnējai profesionālajai izglītībai ir zemāka reputācija. Nīderlandē dominē sistēma, kas pamatojas skolā, taču ar liekāku mācību darbavietā īpatsvaru. Šajā sistēmā vienas sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes radītie sociālie ieguvumi var būt negatīvi, jo izglītības kvalifikācijas līmeņu hierarhijā tiem, kuriem ir sākotnējo profesionālo izglītību apliecinošie dokumenti, ir zems statuss. Tas var attiecīgi radīt zemāku sociālo statusu profesionālās izglītības absolventiem, kas savukārt – ar veselību saistītas problēmas un zemāku pilsoniskās iesaistīšanās līmeni.

4.3.3. Tirgus virzīta sistēma

Apvienotās Karalistes un kaut kādā mērā – Īrijas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas var raksturot kā tirgus virzītas. Kaut arī lielāko sākotnējās profesionālās izglītības daļu nodrošina valsts (tāpat kā citās valstīs), regulējums un valsts intervence ir mazāka. Piemēram, iestādes, kas nodrošina sākotnējās profesionālās izglītības kvalifikācijas, ir neatkarīgas, valsts regulējama pakļautas vienības, nevis daļa no centrālās valdības. Sākotnējā profesionālā izglītība ir arī darba devēju virzīta, jo tajā visos līmeņos ir iesaistīti tieši darba devēji, nevis citi sociālie partneri. Ietekme uz sociālajiem ieguvumiem varētu būt tāda, ka uz konkrētiem uzņēmumiem orientētas sākotnējās profesionālās izglītības darbības varētu pavērt vertikālās mobilitātes iespējas, tādējādi atstājot pozitīvu ietekmi uz fizisko un psiholoģisko veselību, kā arī paša vērtējumu par apmierinātību ar pamatnodarbošanos. Taču šajā sistēmā ir ierobežota prasmju pārnesamība no viena uzņēmuma uz otru, jo trūkst standartizētu sākotnējo profesionālo izglītību apliecinošo dokumentu, kas var mazināt gan apmierinātību ar darbu, gan pilsonisko līdzdalību.

4.3.4. Vispārējās izglītības sistēma

Dienvideiropas valstīs (Grieķijā, Spānijā, Itālijā un Portugālē) vispārējā izglītība ir dominējošais izglītības sistēmas virziens. Nepastāvot institūcijām, kas veido un nostiprina sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, audzēkņi skolā iegūst vispārējās zināšanas un spējas. Ja tiek īstenota sākotnējā profesionālā izglītība, tad parasti kā mācības uzņēmumā. Šīs valstis ir ekonomiski nabadzīgākas nekā pārējās šajā datu kopā (zems IKP uz vienu iedzīvotāju), un parasti tajās ir zems iesaistīšanās līmenis sākotnējā profesionālajā izglītībā. Par sociālajiem ieguvumiem var izteikt divējādus pieņēmumus, atkarībā no tā, kā personas definē savu relatīvo stāvokli sabiedrībā un darba tirgū. Tā kā sociālā aizsardzība šajās valstīs ir samērā zema, bet bezdarbs – augsts, visticamāk, ka sākotnējās profesionālās izglītības dalībnieki veidos sociālo kapitālu kā iespēju uzlabot savu nodarbinātību atbilstoši ekonomiskajai un sociālai situācijai. Taču tā kā sākotnējā profesionālā izglītība lielāko tiesu ir veidota konkrētiem uzņēmumiem un vispār nav plaši izplatīta, tad sociālie ieguvumi varētu būt diezgan mazi, jo sākotnējo profesionālo izglītību apliecinošo dokumentu izmantošanas iespējas ārpus uzņēmuma ir šauras.

4.3.5. Egalitārajā skolā balstīta sistēma

Somijā un Zviedrijā sākotnējās profesionālās izglītības sistēma ir iekļauta nacionālajā izglītības sistēmā, kas tiecas nodrošināt visiem pilsoņiem vienlīdzīgas iespējas izglītības pieejamībā. Lai izvairītos no agrīnas sadalīšanas plūsmās negatīvajām sekām un ļautu iedzīvotājiem turpināt izglītību, šīs valstis ir izveidojušas integrētu skolu sistēmu ar vispārējo un profesionālo plūsmu vienā skolā, ar iespējām iegūt izglītību apliecinošo dokumentu, kas dod piekļuvi terciārajai izglītībai. Ņemot vērā šo zemo stratifikācijas līmeni izglītībā, sociālos ieguvumus varbūt nevar attiecināt konkrēti uz sākotnējo profesionālo izglītību, bet gan uz izglītības sistēmu, kas piedāvā dažādas personiskās izaugsmes iespējas. Šajā sistēmā var paredzēt, ka sociālie ieguvumi, piemēram, veselība un pilsoniskā līdzdalība, tiks nodrošināti ar labklājības valsts starpniecību, kas ir Skandināvijas valstu tipiska iezīme.

4.4. Kopsavilkums

Šajā nodaļā tika apskatītas dažādas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģijas, pievēršot uzmanību šo sistēmu kopīgajām un atšķirīgajām īpašībām attiecībā uz regulējumu, pāreju uz darba tirgu, mobilitātes iespējām darba tirgū, kā arī sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu spēju piemēroties nacionālām un pārvalstiskām pārmaiņām. Tāpat arī tika aplūkota sākotnējās profesionālās izglītības stratifikācijas pakāpe izglītībā, atsaucoties uz plūsmu sistēmas izplatību izglītības sistēmās, kā arī šīs stratifikācijas lomu, radot iedzīvotājiem vispārējas izaugsmes iespējas. Tad tika aprakstīta heuristiska sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģija, kas izmantojama prognozēšanas stratēģijā, lai noskaidrotu, vai mācību sociālie ieguvumi ir saistīti ar kādu konkrētu sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu. Šis ir viens no veidiem, kā noskaidrot kopdarbību, kas pastāv starp makro līmeņa institucionāliem faktoriem un sākotnējās profesionālās izglītības sociālajiem ieguvumiem mikro līmenī.

Šajā gadījumā heuristiskā tipoloģija netiek izmantota profesionālās tālākizglītības sociālo ieguvumu analīze: datu analīze tika veikta katrā valstī. Nav iespējams atgriezties pie esošās literatūras par valstu modeļiem vai tipoloģijām, kas pievēršas līdzīgām institucionālām struktūrām profesionālās tālākizglītības nodrošināšanai. Tomēr autori izvērtēja nedaudzos pētījumus, kuri ir centušies pievērsties profesionālās tālākizglītības ietekmes modelim. Piemēram, *Green u.c. (2006)* raksturo mūžizglītības modeļus, kas ietver arī pieaugušo izglītības sistēmas dimensijas, mācību sistēmas rezultātus attiecībā uz prasmju sadalījumu, kā arī dažādajos modeļos sasniegtajiem ekonomiskajiem un sociālajiem rezultātiem. Tāpat arī tika analizēti trešā ilgstošā profesionālās izglītības pētījuma rezultāti, kas parāda, ka valstis iespējams iedalīt augsta, vidēja un zema snieguma valstīs attiecībā uz darba devēju nodrošinātās profesionālās tālākizglītības sastopamību, līdzdalību tajā, tās intensitāti un tajā ieguldīto laiku.

Nacionālo kontekstu atšķirības tika izvēlētas kā izejas punktu analīzei par to, vai dažādās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas (vai modeļi) var palīdzēt uzlabot vai mazina labumus, ko personām rada sākotnējās profesionālās izglītības pieredze. Tas pats tika izdarīts attiecībā uz profesionālo tālākizglītību, bet tikai valstu līmenī. Autori pieņēma, ka sākotnējā profesionālā izglītība un profesionālā tālākizglītība ir iekļautas citās nacionālās institūcijās un politikas ietvarstruktūrās, kas galvenokārt ietekmē darbaspēka pieprasījumu un piekļuvi citām institūcijām. Piemēram, tika pieņemts, ka nacionālajai sistēmai, kas nodrošina gludu pāreju no sākotnējās profesionālās izglītības uz darba tirgu, kā arī profesionālās tālākizglītības aktivitātes, būs arī tieša ietekme uz nodarbinātības iespēju. Autori pieņēma, ka arī institūcijas netieši papildinās profesionālās izglītības sociālos ieguvumus, jo papildinošas iestādes var palīdzēt personām uzturēt mācību procesā iegūto pašcieņu un pašapziņu. Spēcīga labklājības valsts nodrošina tādus mehānismus kā piekļuvi veselības pakalpojumiem, pateicoties kuriem profesionālās izglītības veselības ieguvumi tiek papildināti un materializējas.

5. NODAĻA. Metodoloģija: mainīgo lielumu izvēles un novērtēšanas stratēģija

5.1. Sociālie rezultāti iedzīvotājiem

Šī pētījuma empīriskā modeļa pamatā ir vairākās Eiropas valstīs apkopotie dati, Eiropas Komisijas mājsaimniecības panelis (EKMP, aprakstu skat. 2. izceltajā informācijā). Šie dati ietver informāciju par iedzīvotāju dzīves apstākļiem, tostarp veselību un veselības aizsardzības uzvedību, kā arī sociālo un politisko iesaistīšanos. No šiem datiem tika izraudzīti gan personai, gan sabiedrībai nozīmīgi privātie un sociālie rezultāti; tiem nav noteikta kvantitatīva ekonomiskā vērtība. Pētījumam tika izvēlēti indikatori, kas aptver veselību un labklājību, kā arī pilsonisko līdzdalību. Izvēloties indikatorus, tika apsvērti divi svarīgākie aspekti. Pirmkārt, indikatoriem jābūt salīdzināmiem valstīs laika gaitā: EKMP dizains to pieļauj. Otrs aspekts bija indikatoru mainība laika gaitā; autori izvēlējās indikatorus, kuros astoņu gadu laikā kopš datu apkošanas attiecībā uz personām būtu parādījušās kādas variācijas. Piemēram, varēja prognozēt, ka veselība varētu mainīties šajā laikā posmā; maz ticams, ka variācijas parādīsies attiecībā uz piedalīšanos vai nepiedalīšanos vēlēšanās, ja vien interviju veikšanas laikā nav notikušas vairākas vēlēšanas.

Veselības jomā autori izvēlējās trīs indikatorus: veselības pašnovērtējums, hroniskas saslimšanas un ķermeņa masas indekss (KMI)²². Veselības pašnovērtējums tika iegūts no jautājuma „kāda jums vispār ir veselība?”, ar pieciem atbilžu variantiem – no „ļoti slikta” līdz „ļoti laba”. 2. attēlā redzams iedzīvotāju ar ļoti labu veselību, sliktu veselību un ļoti sliktu veselību sadalījums pa valstīm 2001. gadā. Atbildēs redzama liela daudzveidība: sākot no augstā rādītāja – 95% iedzīvotāju Īrijā 2001.gadā savu veselības stāvokli raksturojuši kā labu, – līdz zemām rādītājam – 35% Vācijā norādījuši sliktu veselības stāvokli (šī informācija nebija pieejama par 2001.gadu Luksemburgā).

2. izceltā informācija. Datu kopa: Eiropas Kopienas Mājsaimniecību panelis (EKMP)

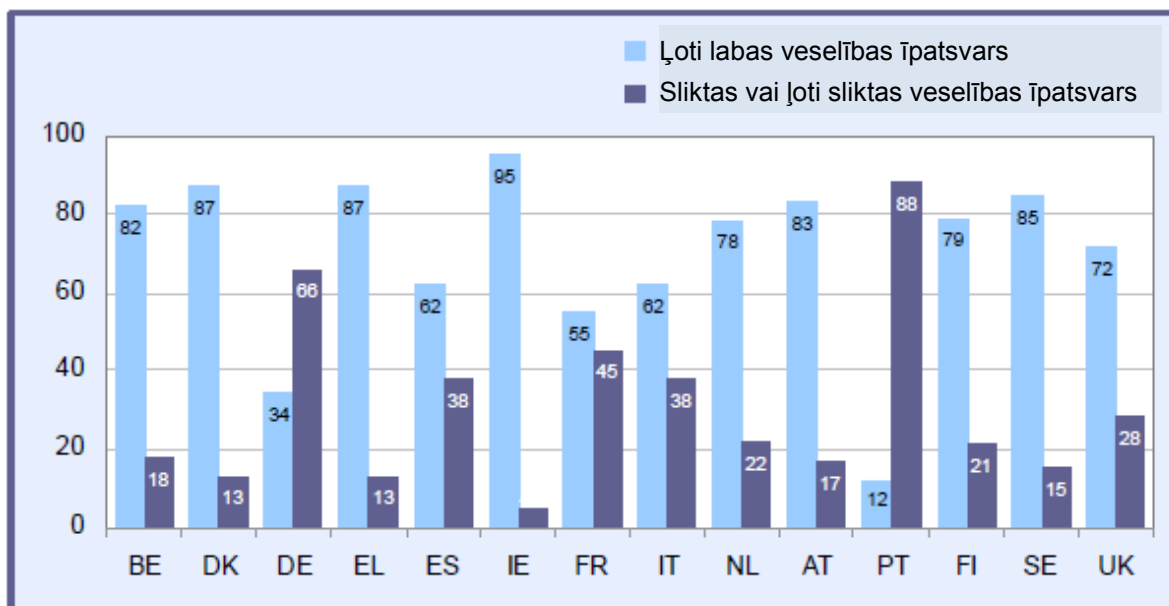
Dati šim ziņojumam ņemti no EKMP, ilgstoša paneļa pētījuma, kas veidots tā, lai varētu salīdzināt ES dalībvalstis pēc vairākiem sociāliem un ekonomiskiem indikatoriem. Pirmajā ikgadējā datu apkopošanas kārtā (1994) tika veiktas 60500 nacionāli reprezentatīvu mājsaimniecību (apmēram 130000 pieaugušo, 16 gadus veci un vecāki) 12 dalībvalstīs^(a). Austrija pievienojās projektam 1995.gadā, bet Somija – 1996.gadā. Līdzīgi dati iekļauti Zviedrijas dzīves apstākļu pētījumā kopš 1997.gada. Ceturtajai EKMP kārtai (1997.gadā) vairs netika veikti EKMP pētījumi Vācijā, Luksemburgā un Apvienotajā Karalistē, tā vietā izmantojot šo dalībvalstu paneļu pētījumus. Astotā un pēdējā EKMP kārtā notika 2001.gadā.

Autori šim projektam izvēlējās EKMP no citiem iespējamiem datu avotiem, piemēram, darbaspēka apsekojumu, vairāku iemeslu dēļ. Pirmkārt, EKMP ir daudzgadīga datu kopa, kas ļauj izsekot vieniem un tiem pašiem pētījuma dalībniekiem laika gaitā un ļauj pētniekiem mērīt gan izmaiņas rezultātos, gan izmaiņas profesionālās izglītības pieredzē. Otrkārt, EKMP ir vienādots visās Eiropas valstīs, lai nodrošinātu indikatoru salīdzināmību. Tā tas ne vienmēr ir ar citām nacionālo datu kopumā. Treškārt, EKMP visa informācija ietvertā vienā datnē, kas samazina datu apstrādei vajadzīgo laiku, un tāpat arī tie visi jau iztulkoti vienā valodā (angļu valodā): autoriem nav tāds valodu diapazons, kas būtu nepieciešams, lai veiktu analīzi, kurā tiktu salīdzinātas tik daudzas valstis. Visbeidzot, EKMP ietver svarīgākos mainīgos lielumus, kurus var izmantot analīzei, it īpaši attiecībā uz sociālajiem rezultātiem un profesionālās izglītības indikatoriem. Diemžēl EKMP nav jaunākas informācijas par šiem indikatoriem, tāpēc šis pētījums aprobežojas ar laika periodu no 1994.-2001.gadam.

^(a) Beļģija, Dānija, Vācija, Īrija, Grieķija, Spānija, Francija, Itālija, Luksemburga, Nīderlande, Portugāle un Apvienotā Karaliste.

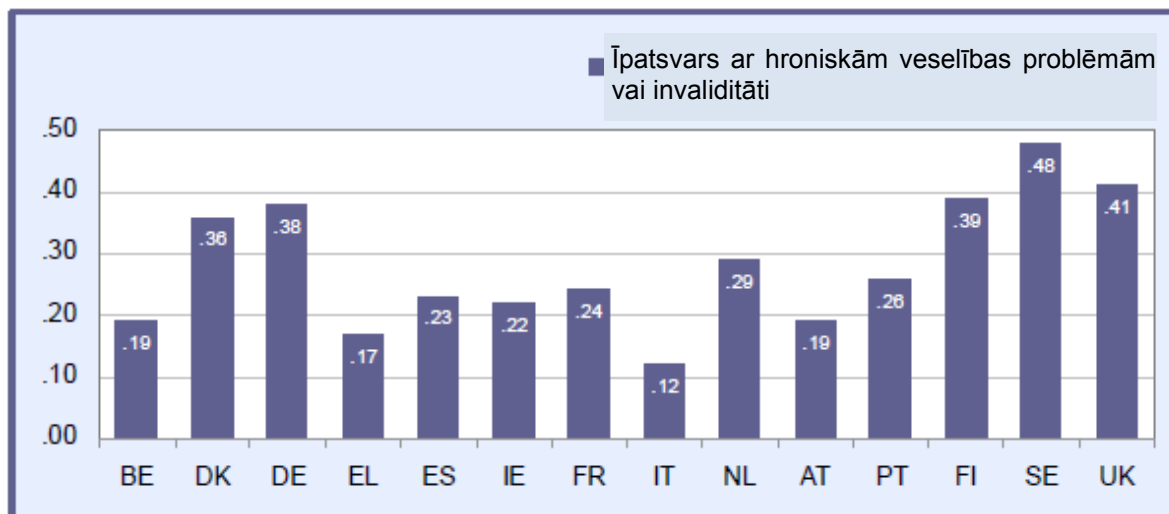
²² Šajā projektā autorus galvenokārt interesē saistība starp profesionālās izglītības pieredzes gadījumu un izmaiņām veselībā vai sociālajos rezultātos. Lai gan EKMP ir informācija par smēķēšanu, dati neļauj izdalīt pašreizējos smēķēšanas ieradumus no iepriekšējiem smēķēšanas ieradumiem, un sniegtā informācija neļauj konstruēt smēķēšanas ieradumu izmaiņas.

2. attēls. Veselības pašnovērtējums EKMP pa valstīm (2001)



Attiecībā uz hroniskām saslimšanām izmantojām jautājumu „Vai jūsu ikdienas aktivitātes kavē kāda hroniska fiziskās vai garīgās veselības problēma, slimība vai invaliditāte?”. Šī informācija tika apkopota tikai, sākot no 1995. gada, tāpēc par to ir pieejams par vienu gadu mazāk informācijas nekā attiecībā uz veselības pašnovērtējumu. 3. attēlā redzams iedzīvotāju īpatsvars katrā valstī 2001.gadā, kurus ikdienas aktivitātēs traucē kāda hroniska fiziskās vai garīgās veselības problēma, slimība vai invaliditāte. Itālijā redzams viszemākais šādu iedzīvotāju īpatsvars, tikai 12% dalībnieku minēja hroniskas veselības problēmas, bet Zviedrijā – visaugstākais (48%)²³.

3. attēls. Iedzīvotāju īpatsvars, kurus ikdienas aktivitātēs kavē hroniskas fiziskās vai garīgās veselības problēmas, slimība vai invaliditāte, sadalījums pa valstīm (2001)



Kermeņa masas indekss (KMI) tika konstruēts, izmantojot personas svaru un augumu, un EKMP jau ietvēra šo mainīgo lielumu. Informācija par KMI bija pieejama tikai 5. kārtā – 10 no 15 valstīm. Dānija, Luksemburga, Nīderlande, Somija un Apvienotā Karaliste nebija iekļautas. 6. tabulā redzams vidējais KMI 10 valstīm. Četru gadu laikā novērojama KMI pieaugšanas tendence, kas atkārto globālo tendenci, ka pieaug iedzīvotāju skaits, kuriem ir liekais svars.

²³ Lai salīdzinātu šo rezultātu ar veselības pašnovērtējumu, šis mainīgais tika pārkodēts, lai augstāka vērtība norādītu uz hronisku veselības problēmu, slimību vai invaliditātes neesamību.

6. tabula. Vidējais KMI, sadalījums pa valstīm un gadiem

	1998	1999	2000	2001
BE	24,6	24,7	24,7	24,8
DK	24,5	24,6	24,7	24,7
IE	24,6	24,7	24,7	24,8
EL	25,4	25,5	25,5	25,5
ES	25,2	25,2	25,1	25,4
IT	24,4	24,4	24,4	24,5
AT	24,9	24,9	25,0	25,0
PT	25,0	25,1	25,1	25,2
FI	25,0	25,1	25,3	25,3
SE		24,6	24,7	24,8

Avots: EKMP.

Autori izvēlējās vienu pilsoniskās līdzdalības indikatoru: dalība pilsoniskās organizācijās. EKMP ir informācija par to, vai persona ir kluba biedrs (sporta vai izklaides), vietējās kopienas vai kaimiņu apvienības vai politiskās partijas biedrs. Šī informācija ietverta vienā jautājumā, tāpēc nav iespējams diferencēt dažādus indikatorus, kas izmantoti šī mainīgā lieluma iegūšanai. Informācija ir pieejama visās kārtās visās valstīs, izņemot Luksemburgu (informācija ir tikai par pirmajiem trim gadiem), Austriju (nav informācijas par 1994. gadu), Somiju un Zviedriju (nav informācijas par attiecīgi pirmajiem diviem un trim gadiem) un Apvienoto Karalisti (nav informācijas par 1998., 2000. un 2001. gadu). 7. tabulā redzams to pētījuma dalībnieku īpatsvars, kuri ir pilsonisku organizāciju biedri, visās valstīs pa gadiem. Starp valstīm pastāv lielas atšķirības – augsts dalības īpatsvars Apvienotajā Karalistē un Dānijā, zemāka līdzdalība Dienvideiropas valstīs, piemēram, Grieķijā, Itālijā, Portugālē, un mazākā mērā – Spānijā.

7. tabula. Dalība pilsoniskās organizācijās (īpatsvars) pa valstīm laika gaitā

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
BE	0,36	0,37	0,37	0,37	0,38	0,38	0,38	0,38
DK	0,57	0,59	0,60	0,60	0,63	0,65	0,64	0,65
DE	0,25	0,25	0,29	0,28	0,27	0,29		
IE	0,43	0,45	0,45	0,44	0,45	0,46	0,47	0,48
EL	0,10	0,09	0,08	0,08	0,09	0,09	0,09	0,10
ES	0,27	0,27	0,25	0,27	0,26	0,25	0,25	0,26
FR	0,28	0,26	0,27	0,28	0,28	0,27	0,29	0,29
IT	0,15	0,16	0,18	0,18	0,18	0,24	0,25	0,25
LU	0,39	0,40	0,41					
NL	0,45	0,45	0,45	0,45	0,44	0,45	0,45	0,46
AT		0,44	0,46	0,48	0,48	0,48	0,48	0,48
PT	0,14	0,15	0,15	0,16	0,18	0,18	0,19	0,20
FI			0,55	0,54	0,56	0,55	0,56	0,57
SE				0,67	0,65	0,66	0,68	0,82
UK	0,60	0,60	0,61	0,58		0,56		

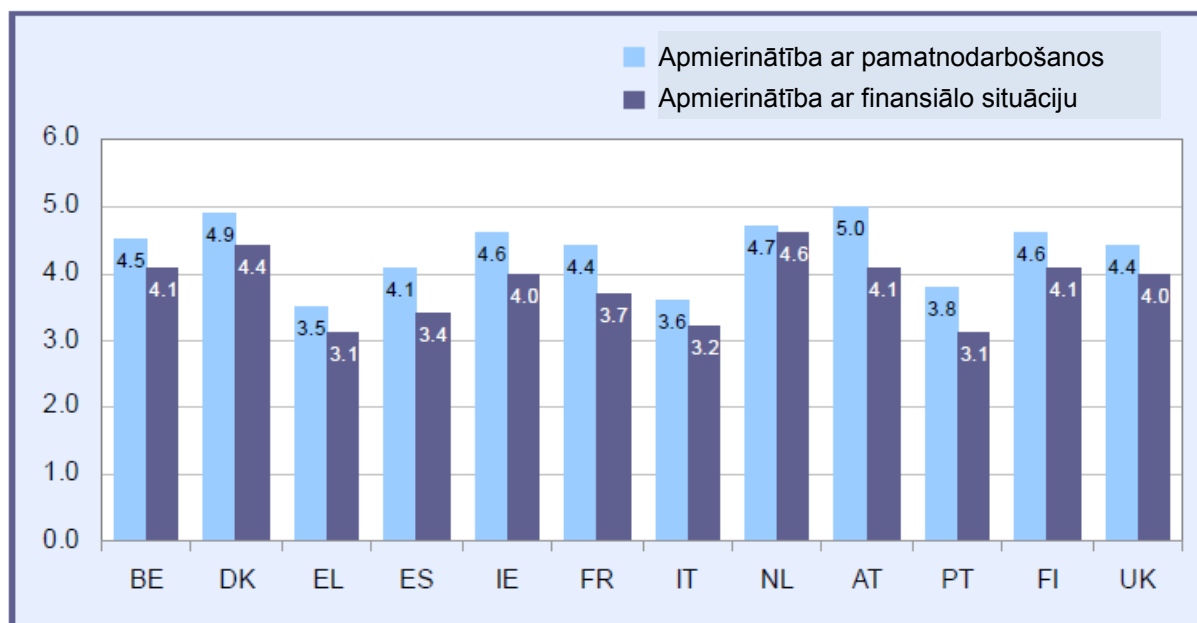
NB: Laika posmā no 2000. līdz 2001. gadam Zviedrijā ievērojami pieaugusi dalība pilsoniskās organizācijās. Iespējams, tas izskaidrojams ar valsts līmeņa izmaiņām šī indikatora definīcijās. Lai risinātu šo jautājumu, visās prognozēs ietversim ikgadēju kontroli.

Avots: EKMP

Pēdējā joma ir labklājība (*well-being*), kurā tika iegūti divi indikatori: paša vērtējums par apmierinātību ar darbu vai pašreizējo pamatnodarbošanos un paša vērtējums par apmierinātību ar pašreizējo finansiālo situāciju. Paša sniegtajam novērtējumam tika izmantota skala no 1 līdz 6, kurā 1 bija „neapmierināts”, bet 6 – „pilnībā apmierināts”. Dati par apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos un apmierinātību ar finansiālo situāciju bija pieejami visās kārtās, visās valstīs, izņemot Zviedriju (nav informācijas), Vāciju un Luksemburgu (informācija pieejama tikai no 1. līdz 3. un 7. kārtā). 4. attēlā redzama paša vērtējuma par apmierinātību ar pamatnodarbošanos un finansiālo situāciju vidējā vērtība 2001.gadā sadalījumā pa valstīm.

Ziemeļeiropas valstīs, piemēram, Beļģijā, Dānijā un Nīderlandē, parādījās augstākas vērtības apmierinātībai ar pamatnodarbošanos un finansiālo situāciju, nekā Dienvideiropas valstīs, piemēram, Grieķijā, Spānijā, Itālijā un Portugālē. Visās valstīs aptaujātie atzīmēja augstāku apmierinātību ar pamatnodarbošanos nekā ar pašreizējo finansiālo situāciju. Šajā jautājumā varbūt atspoguļojas jautājuma par pamatnodarbošanos formulējums, kas ietver visus iedzīvotājus, kuri ir apmaksātās vai neapmaksātās nodarbinātības attiecībās. Personas, kuri veic neapmaksātas aktivitātes, var parādīt augstu apmierinātību ar pašreizējo nodarbošanos, bet zemu apmierinātību ar finansiālo situāciju.

4. attēls. Vidējais respondentu vērtējums par apmierinātību ar pamatnodarbošanos un finansiālo situāciju pa valstīm (2001)



5.2. Izglītības mainīgie rādītāji

Šajā ziņojumā nozīmīga ir izglītības klasifikācija, kas ļauj nošķirt vispārējās un profesionālās izglītības kvalifikācijas, kā arī klasificēt dažādu profesionālās izglītības kvalifikāciju ietvaros. Pēdējā ir iekļautas izglītības kvalifikācijas, kas ir iegūtas tieši pēc obligātās izglītības iegūšanas un pirms pilna laika darba uzsākšanas (kas tiek uzskatīta par sākotnējo profesionālo izglītību), un pēc pilna laika darba uzsākšanas (profesionālā tālākizglītība). Saskaņā ar Cedefop definīciju sākotnējā profesionālā izglītība var būt tikai formāla, daļa no izglītības sistēmas, turpretim profesionālā tālākizglītība var gan formāla, gan neformāla, gan ikdienas²⁴.

EKMP ietver pirmajā intervijā iegūto informāciju par dalībnieku iegūto augstāko izglītības kvalifikāciju. Lai gan dokumentācija parāda, ka tika apkopota detalizēta informācija par izglītības kvalifikācijas veidu, tomēr arhivētajos datos ir tikai atvasinātais mainīgais lielums, kas iedala augstāko iegūto izglītību šādās četrās kategorijās:

- atzīta trešā līmeņa izglītība²⁵;
- vidējās izglītības līmenis;
- pamatizglītības līmeņa otrais posms²⁶;
- zemāka par pamatzglītības līmeņa otro posmu²⁷.

²⁴ Definīcijas skatīt 1. nodaļā.

²⁵ Augstākā izglītība. *Tulkot. piezīme*

²⁶ Latvijas izglītības sistēmas kontekstā, t.i. 7.-9.klase; citu valstu izglītības sistēmās pamatzglītība ir 1.-6.klases, vidējā izglītība tiek iedalīta divos posmos: 7.-9. klase (*lower secondary*) un 10.-12. klase (*upper secondary*). *Tulkot. piezīme*

Autori nevarēja nodalīt, kuras no šīm augstākajām iegūtajām izglītības kvalifikācijām bija iegūtas profesionālās izglītības, kuras – vispārējās izglītības virzienā, kuras – to abu kombinācijā. Visā EKMP Eiropas valstu izlasē 1994.gadā 51% iedzīvotāju bija ieguvuši pamatzglītību (tas ir, pamatzglītības otrais posms), 32% bija vidējā izglītība (vidusskolas posms), bet 17% bija terciārā izglītība.

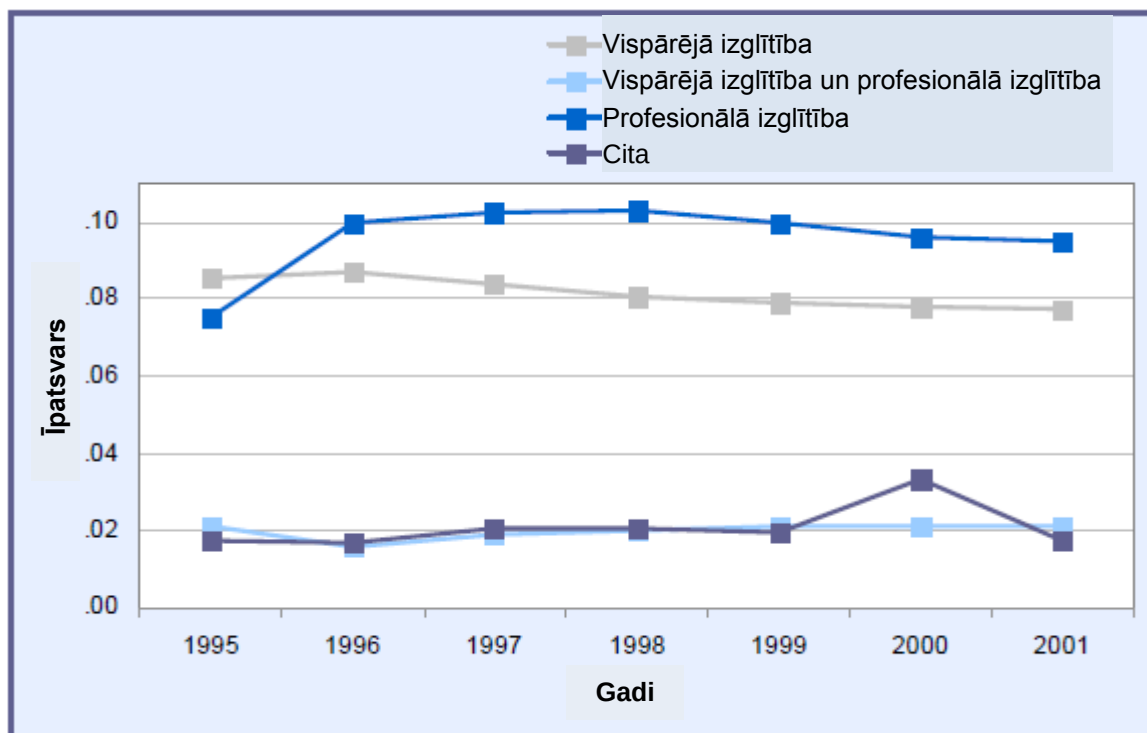
Papildus informācijai par augstāko iegūto izglītības kvalifikāciju EKMP ietver informāciju par izglītības pieredzes posmiem, kas notikuši iepriekšējā gadā pirms intervijas. Izglītība klasificēta kā vispārējā izglītība, profesionālā izglītība vai valodu kursi (vai citi pieaugušo izglītības kursi), kā arī šādu mācīšanās pieredzes gadījumu kombinācija:

- (a) vispārējā izglītība vai vispārējā izglītība un valodu kursi;
- (b) vispārējā izglītība un profesionālā izglītība vai vispārējā izglītība, profesionālā izglītība un valodu kursi;
- (c) profesionālā izglītība vai profesionālā izglītība un valodu kursi;
- (d) valodu kursi;
- (e) nekādas izglītības.

Šai klasifikācijai ir divējāds mērķis: pirmkārt, mēģināt noskaidrot personas, kuras apmeklējušas tikai profesionālās izglītības kursus (vai apvienojumā ar valodu kursiem), lai tad varētu mērīt profesionālās izglītības saistību ar sociālajiem rezultātiem šīm personām salīdzinājumā ar citiem iedzīvotājiem.

5. attēlā redzama iedzīvotāju līdzdalība dažādu veiduursos Eiropā laika posmā no 1995.-2001.gadam. Apmēram 10% iedzīvotāju piedalījušies profesionālajā izglītībā vai profesionālajā izglītībā un valodu kursus, bet apmēram 8% apmeklējuši vispārējās izglītības vai vispārējās izglītības un valodu kursus. Dalība kombinētajos profesionālās izglītības un vispārējās izglītības un valoduursos bija salīdzinoši maza – piedalījušies tikai apmēram 2% iedzīvotāju. Šī pētījuma prognozēšanas metode izmanto personu dalības profesionālās izglītībasursos variācijas laika gaitā un saista šīs variācijas ar šo pašu iedzīvotāju sociālajiem rezultātiem.

5. attēls. Līdzdalība tālākizglītībā Eiropā (1995-2001)



²⁷ Dati pieejami par visām valstīm, izņemot Luksemburgu 1. kārtā.

5.2.1. Sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības salīdzinājums

Lai nošķirtu sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības pieredzes posmus, respondenti tika sadalīti četrās grupās, atbilstoši viņu vecumam un darba pieredzei. Pirmajā grupā bija personas, kuras pirmās intervijas gadā bija 25 gadus vecas un jaunākas. Šī darba pieņēmums bija, ka jebkurš šo pētījuma dalībnieku minētais profesionālās izglītības pieredze tiks uzskatīta par sākotnējo profesionālo izglītību²⁸. EKMP izlasē 25 gadus vecu un jaunāku respondentu īpatsvars ir 21 % (8.tabula). Šajā grupā ir personas gan ar, gan bez darba pieredzes²⁹.

Otrajā grupā ir personas savas darba karjeras sākumā, vecumā no 26-45 gadiem, kuriem līdz 1994.gadam bijusi darba pieredze. Trešajā grupā ir personas vēlīnā karjeras posmā, vecumā no 46-60 gadiem, kurām bijusi darba pieredze pirms 1994.gada. Ceturtajā un pēdējā grupā ir personas, kuras vecākas par 60 gadiem, no kurām lielāko daļu var uzskatīt par tuvu pensijas vecumam vai jau pensionējušos, un kurām bijusi darba pieredze pirms 1994.gada. Autori pieņēma, ka jebkurš šo dalībnieku minētais profesionālās izglītības pieredzes gadījums tiks uzskatīts par profesionālo tālākizglītību. Saskaņā ar EKMP 44% personu ir savas karjeras sākumā, 17% – vēlīnā karjeras posmā, bet 12% ir tuvu pensijas vecumam (8. tabula).

EKMP ietver arī informāciju par vecumu, kurā pētījuma dalībnieki uzsāka savu darba dzīvi. 13,8% no izlases atbilde uz šo jautājumu bija „nekad neesmu strādājis”. No šiem respondentiem 63% nebija bijusi nekādas izglītības pieredzes, 29% bija vispārējā izglītība, 2,4% vispārējā izglītība un profesionālā izglītība, 3,8% tikai profesionālās izglītības kursi, bet 0,7% cita veida mācības, galvenokārt valodu kursi. 8. tabulā redzams, ka apmēram 5% no EKMP izlases ir vecāki par 25 gadiem un nekad nav strādājuši. Autori šos dalībniekus klasificēja atsevišķi, jo nevienas mācības, kurās viņi iesaistījās, nebija saistītas ar iepriekšēju darba tirgus pieredzi, kaut gan to varētu saistīt ar viņu vēlmi pievienoties darba tirgum nākotnē. Tāpat arī autori pieņēma, ka jebkurš šo dalībnieku uzsākts mācību posms, jāuzskata par profesionālo tālākizglītību.

8.tabula. Dzīves posmu apraksts, izmantojot EKMP

Grupa	Apraksts	Procenti
Jaunieši	25 gadus veci vai jaunāki pirmās intervijas gadā. Ietver personas ar darba pieredzi un bez tās.0,38	21,1
Karjeras sākums	Personas vecumā no 26-45 gadiem pirmās intervijas laikā. Tikai personas ar darba pieredzi.	43,9
Karjeras vidus / beigu posms	Personas vecumā no 46-60 gadiem pirmās intervijas laikā. Tikai personas ar darba pieredzi.	16,8
Pensionāri	Personas, kas pirmās intervijas laikā bija vecākas par 60 gadiem. Tikai personas ar darba pieredzi.	12,4
Nekad nav strādājuši	Personas vecākas par 25 gadiem, kas nekad nav strādājušas.	5,5,

²⁸ Jāatzīst, ka daži jaunieši varēja būt pabeiguši pilna laika izglītību, pievienojušies darba tirgum un ieguvuši profesionālās izglītības kvalifikāciju strādājot, nerasniedzot 25 gadu vecumu. To varētu uzskatīt par profesionālo tālākizglītību. Taču šī pētījuma statistika liecina, ka trīs ceturtdaļas jauniešu vecumā zem 25 gadiem norādīja, ka viņiem pirms 1994.gada nav bijusi darba pieredzes.

²⁹ Diemžēl trīs ceturtdaļas jauniešu, kas jaunāki par 25 gadiem (16%) norādīja, ka viņi pirms intervijas nekad nav strādājuši, un tikai 5% bija strādājuši. Pēdējā grupa ir pārāk maza empīriskas analīzes veikšanai. Tādēļ abas grupas tika apvienotas.

5.2.2. Formālās un neformālās profesionālās tālākizglītības salīdzinājums

Tika apkopota informācija par profesionālās izglītības veidu katrā mācību pieredzes gadījumā, kas bija noticis gadā pirms intervijas. Attiecībā uz šo mainīgo lielumu iespējamās atbildes bija:

- (a) trešā līmeņa izglītības kvalifikācija, piemēram, tehniskā pēc-vidējās izglītības iestāde;
- (b) specifiska profesionālā izglītība profesionālajā skolā vai pēc-vidējās izglītības iestādē;
- (c) specifiska profesionālā izglītība sistēmā, kas sniedz gan darba pieredzi, gan papildus izglītība citur;
- (d) specifiska profesionālā izglītība darba vidē;
- (e) cita veida profesionālā izglītība³⁰.

Izmantojot Cedefop (2008c) definīcijas, variantos no (a) līdz (c) tiktu piešķirts izglītību apliecinošs dokuments, kas ir galvenā formālās profesionālās tālākizglītības iezīme. Tiek pieņemts, ka variants (d) ir neformālas mācības uzņēmumā vai organizācijā. Variantu (e) varētu definēt kā ikdienas, bet par šo izglītības veidu nav pietiekami daudz informācijas, lai noskaidrotu, vai tā notikusi uzņēmumā vai ārpus tā, vai tai bijis izglītojošs mērķis vai nē, vai mācības bijušas strukturētas vai nē. Tikai 0,42% personas atzīmējuši „citu” izglītību. Novērtēšanas nolūkā ir nodalīta tikai formālā profesionālā tālākizglītība un neformālā vai ikdienas profesionālā tālākizglītība³¹. No tiem, kas norādīja profesionālās tālākizglītības pieredzi, 43% bija formāla, 31% neformāla vai ikdienas, bet 24,8% – neprecizēja.

5.2.3. Profesionālās tālākizglītības ilgums

Tika apkopota arī informācija par profesionālās izglītības pieredzes ilgumu. Kopumā kursi pēc to ilguma tika klasificēti kā: profesionālā izglītība īsāka par divām nedēļām, no divām līdz deviņām nedēļām ilga vai ilgāka par deviņām nedēļām. Šī informācija bija pieejama par visām valstīm, izņemot Luksemburgu un Nīderlandi (informācija tikai 8. kārtā) un Zviedriju (nav informācijas). Novērtēšanas nolūkā autori definēja „īso izglītību” kā tādu, kas ilgst deviņas nedēļas vai mazāk, un „garo izglītību” tādu, kas ilgst vairāk nekā deviņas nedēļas. No tiem dalībniekiem, kuri norādīja profesionālās tālākizglītības pieredzi, 60% bija īsā izglītība, 20% – garā izglītība, bet 20% neprecizēja³².

5.2.4. Profesionālās tālākizglītības finansējuma avoti

Informācija par finansējuma avotiem tika apkopota tikai par tiem pētījuma dalībniekiem, kuru darba devēji maksāja par viņu izglītību, pretstatā pašfinansējumam. Šī informācija bija pieejama visās valstīs, izņemot Zviedriju (nav datu), Dāniju un Luksemburgu (nebija 4. un 7. kārtā). Šī informācija bija pieejama tikai par iedzīvotājiem, kuri bija darba attiecībās. No tiem

³⁰ Tā kā šajā jautājumā tiek jautāts par mācībām iepriekšējā gadā, dati ir pieejami tikai no 2.kārtas (1995) par visām valstīm, izņemot Zviedriju. 4.kārtā nav pieejama informācija par Luksemburgu.

³¹ Ievērojama respondentu daļa (24,8%) nesniedza informāciju par profesionālās izglītības veidu. Tas ir tāpēc, ka dažās valstīs šī informācija netika apkopota (piemēram, Zviedrijā), bet attiecībā uz citām valstīm dažus gadus šīs informācijas nebija (piemēram, Luksemburga). Tā vietā, lai atteiktos no šiem gadījumiem, dati tika atstāti kā papildu kategorija analīzei. Salīdzinot saistības starp profesionālās tālākizglītības veidiem un sociālajiem rezultātiem, iespējams, ka šī mainīgā lieluma iekļaušana drīzāk darbojas kā valsts un gada fiksētā ietekme, tāpēc tai varētu būt citādāka interpretācija nekā tad, ja tā būtu atsevišķa kategorija profesionālās tālākizglītības pieredzes veidam.

³² Attiecībā uz respondentiem, kuri nenorādīja profesionālās tālākizglītības ilgumu, tika veiktas tās pašas darbības kā attiecībā respondentiem, kuri neprecizēja profesionālās tālākizglītības veidu, kā minēts iepriekšējā zemsvītras piezīmē.

nodarbinātajiem, kuri norādīja profesionālās tālākizglītības pieredzi, 68% par izglītību samaksāja darba devējs, 16% gadījumu bija pašfinansējums un vēl 16% nebija precizēts³³.

5.3. Papildu individuālas iezīmes

EKMP datu kopas izmērs ļauj iekļaut arī sociāldemogrāfiskus mērījumus un ienākumus, lai varētu pārbaudīt, vai kāda iespējamā profesionālās izglītības un sociālo rezultātu saistība nav šo faktoru rezultāts (it īpaši ienākumu). Analīzē tika izmantoti tādi mainīgie lielumi kā dzimums (48% vīriešu un 52% sieviešu) un kopdzīves statusu (67% precējušies/ kopdzīvē un 33% neprecējušies).

Ienākumi tika konstruēti kā reģistrētā stundas bruto alga (pirktspējas paritātē, EUR PPP). Perfekta ienākumu mērījuma nav. EKMP ietver informāciju par bruto un neto ieņēmumiem pa valsti, izņemot Franciju un Somiju, kurās mērījums ir bruto ieņēmumi. Izmantotais mainīgais lielums bija bruto mēneša ieņēmumi visām valstīm, izņemot Luksemburgu un Zviedriju, kurām nebija bruto ienākumu: kā aizvietotājs bruto ieņēmumiem tika izmantots atvasināts mainīgais lielums no kopējiem neto ieņēmumiem no darba. Lai iegūtu samaksu par stundu, tika izmantots kopējais darba stundu skaits pamata un papildu darbos. Nominālā stundas alga nacionālajā valūtā tika konvertēta EUR PPP, izmantojot oficiālās PPP likmes no EKMP valsts datnes. PPP likmes, nevis fiksētās likmes izmantošana atbilst oficiālajām rekomendācijām (Eurostat, 2003, 10.lpp.). Visi novērojumi ar ne-pozitīvām algām tika atnesti, tāpat kā augšējais un apakšējais 1% katram dzimumam, valstij un gada kvadrātam (lai samazinātu krasi atšķirīgu faktu ietekmi): tas ietekmēja tikai 1% no izlases informācijas par ieņēmumiem (9.tabula)³⁴.

Autori izmantoja citu mainīgo lielumu, noskaidrojot ienākumu potenciālo ietekmi uz sociālajiem rezultātiem. Šis mainīgais lielums ir subjektīvs mērījums par māsaimniecību spēju iztikt ar kopējiem mēneša ienākumiem. Tas tika kodēts sešu punktu skalā, zemākām vērtībām norādot „lielas grūtības”, bet augstākām „ļoti viegli”. Apmēram 10% māsaimniecību ir grūti iztikt ar ienākumiem no visiem avotiem, un vēl 12% tas bija diezgan grūti. 15% māsaimniecību bija viegli iztikt ar saviem ienākumiem, bet 3% tas bija ļoti viegli (Šī indikatora aprakstošo statistiku pa valstīm skat. 9.tabulā). Autori konstatēja 0,29 korelāciju starp šo subjektīvo ienākumu mērījumu un no ieņēmumiem atvasināto ienākumu mainīgo lielumu. Šī ir salīdzinoši zema korelācija, kas norāda, ka ienākumu mainīgais lielums un ienākumu subjektīvais mērījums varētu uztvert dažādus variāciju avotus attiecībā uz sociālajiem rezultātiem. Piemēram, iedzīvotāju alga var būt ekvivalenta vidējai valstī, tomēr viņiem var būt sajūta, ka ar to nepietiek māsaimniecības finansiālo vajadzību nodrošināšana, kas var radīt stresu un samazināt vispārējo labklājību. Tāpēc analīzei svarīgi ir abi indikatori.

5.4. Vērtēšanas stratēģija

Visā ziņojumā tika izmantots 3. izceltajā informācijā aprakstītais empīriskais modelis. Taču attiecībā uz ar sākotnējo profesionālo izglītību un profesionālo tālākizglītību saistītajiem sociālajiem rezultātiem tika izmantotas nedaudz citādākas šī darba modeļa specifikācijas.

³³ Attiecībā uz respondentiem, kuri nenorādīja profesionālās tālākizglītības finansējuma avotu, tika veiktas tās pašas darbības kā attiecībā respondentiem, kuri neprecizēja profesionālās tālākizglītības veidu, kā minēts 31. zemspītras piezīmē.

³⁴ Autori vēlētos pateikties Dr. *Yu Zhu* no Kentas Universitātes Ekonomikas nodaļas par to, ka sniedza datus par ienākuma mainīgo.

9.tabula. Aprakstošā statistika par bruto algu stundā un mājsaimniecību spēju iztikt ar saviem ienākumiem

	Reģistrētā (bruto alga stundā)		Spēja iztikt	
	Vidējais	Standartnovirze	Vidējais	Standartnovirze
BE	11,67	6,08	3,87	1,17
DK	12,41	5,31	4,02	1,22
DE	10,25	7,60	4,17	1,19
IE	10,15	7,54	3,31	1,11
EL	6,49	4,30	2,55	1,17
ES	8,11	5,31	3,07	1,20
FR	9,51	6,98	3,51	1,05
IT	9,17	5,19	3,23	1,08
LU	13,05	8,26	4,26	1,16
NL	13,54	13,60	4,24	1,20
AT	9,23	4,85	3,52	1,18
PT	4,95	4,38	2,75	1,02
FI	9,40	5,23	3,68	1,15
SE ^(a)	5,92	3,76	3,42*	1,16*
UK	9,79	7,59	3,77	1,06

^(a) Nav informācijas no Zviedrijas par mājsaimniecību spēju iztikt ar kopējiem mēneša ienākumiem. Dati par Zviedriju ievadīti, izmantojot visu Eiropas valstu vidējo.

Avots: EKMP

3. izceltā informācija. Vērtēšanas modelis un metode

Profesionālās izglītības ietekme tiks tuvināta iedzīvotāju sociālajiem rezultātiem Eiropā, izmantojot funkciju f:

$$S_{itc} = f(VET_{itc}, X_{itc}, Y_{ic}, \alpha_i, \lambda_t, \beta_c, \eta_{itc}) + e_{itc} \quad (1)$$

kurā i apzīmē iedzīvotājus, t – laiku, bet c – valsti. S apzīmē sociālo rezultātu, kas ir profesionālās izglītības funkcija. X ir individuālo, demogrāfisko iezīmju matrica, kas mainās attiecībā uz iedzīvotājiem laika gaitā un pa valstīm, piemēram, ieņēmumi un ģimenes stāvoklis. Y ir mainīgo lielumu matrica, kura mainās tikai attiecībā uz iedzīvotājiem un valsti, bet laika gaitā neparāda svārstības, piemēram, dzimums, etniskā piederība un iepriekšējā izglītībā iegūtais izglītības dokuments. Individuālā laika invarianta fiksētā iedarbība apzīmēta ar α_i . Perioda daudzveidību, kas konkrētajā gadā ietekmē visus iedzīvotājus – λ_t ; konkrētām valstīm specifisku fiksētu iedarbību atspoguļo parametrs β_c . Laikā mainīgo individuālo neviendabību sociālajos rezultātos (piemēram, izmaiņas pašefektivitātē, pašcienā un vēlmēs) atspoguļo parametrs η_{itc} . Mērījuma kļūda tiek pieņemta nejauši, un to parāda e_{itc} .

Pētījumi, kuri izmanto šķērsgrīzuma datus (kuri neietver laika dimensiju) vai paneļa datus (kuri ietver laika dimensiju, bet tā vērtēšanā tiek ignorēta) tiecas izmantot multivariantu regresijas analīzi, lai novērtētu (1) vienādojuma izvīzītā modeļa parametrus. Tas, vai analīze ir lineāra vai nelineāra, ir atkarīgs no rezultāta mainīgā lieluma būtības. Attiecībā uz nepārtrauktiem rezultāta mainīgajiem lielumiem, visizplatītākā novērtēšanas metode ir lineārā regresija, kas tiek novērtēta, izmantojot parastos mazākos kvadrātus (*ordinary least squares*, OLS). Attiecībā uz dihotomajiem, sakārtotajiem un kategoriju rezultātu mainīgajiem lielumiem, visizplatītākās novērtēšanas metodes ir nelineāras, kurās pieņem, ka kļūda (1) vienādojumā ievēro loģistisku distribūciju (*logit* tipa modeli) vai normālu distribūciju (*probit* tipa modeli). Novērtēšanas metodes, kuras ignorē datu paneļa struktūru, var ietvert valsts fiksēto iedarbību, izmantojot individuālus valstu neīstos mainīgos, lai novērtētu β_c , un iegūto vērtējumu var koriģēt, ņemot vērā informācijas koncentrēšanos ap respondentiem, mazinot pieņēmumus par novērojumu neatkarību.

Ja tiek ignorēta datu laika dimensija, parametru novērtējumam nepieciešams salīdzināt vidējos sociālo rezultātu līmeņus dažādām grupām vai personām. Konkrētajā profesionālās izglītības gadījumā šī novērtējuma stratēģija salīdzina sociālos rezultātus profesionālajā izglītībā iesaistītajām personām ar tādām, kuras nav iesaistītas. Kavējošā mainīgā lieluma iekļaušana, piemēram, ienākumu, ļauj pētniekam noskaidrot, vai atšķirības sociālo rezultātu vidējos līmeņos, kas tika uztverti kā profesionālās

izglītības rezultāti, varētu būt šo citu faktoru radītas. Viens no galvenajiem šādas pieejas trūkumiem ir tas, ka iedzīvotāji, kas iesaistās profesionālajā izglītībā, var būt citādi nekā tie, kas neiesaistās. Šī problēma, jādomā, ietekmēs parametru vērtējumu, kas mēra profesionālās izglītības saistību ar sociālajiem rezultātiem.

Datu laika dimensiju iespējams izmantot, lai vērtētu parametrus, kas salīdzina vidējās izmaiņas sociālajos rezultātos ar vidējām izmaiņām izskaidrojošos faktoros laika gaitā. It īpaši attiecībā uz profesionālo tālākizglītību šī metode vērtē, vai vidējās izmaiņas sociālajos rezultātos ir saistītas ar vidējām izmaiņām profesionālās izglītības pieredzē katrai personai. Šāda vērtēšanas stratēģija ļauj iekļaut kavējošos faktorus, kuri laika gaitā mainās, piemēram, ienākumi. Kavējošo faktoru loma izmaiņu modelī ir tāda pati kā līmeņu modelī. Empīriski pārmaiņu modelis tiek novērtēts, izmantojot nejaušu vai fiksētu ietekmi.

Fiksētās iedarbības vērtējums nomāc laika invarianta iedarbību neviendabību (α_i), iekļaujot modelī individuālos datu pārtraukumus. Būtbūt šīs pieejas ietvaros individuālā laika invarianta neviendabība ietekme tiek atcelta, jo laika invarianta faktori neizskaidro pārmaiņas. Nejaušo ietekmju novērtējums modelē šo neviendabību kā nejaušu traucējumu. Jāpieņem, ka nenovērotā laika invarianta neviendabība nav saistīta ar lēmumu iesaistīties profesionālajā izglītībā. Šādam rezultātam pieņēmums par nejaušu iedarbību ir spēcīgs. *Mundlak* (1978) izvirzīja priekšlikumu, ka korelāciju starp paskaidrojošajiem mainīgajiem lielumiem un nenovēroto laika invarianta neviendabību iespējams skaidri modelēt un ar to strādāt novērtēšanā. Pieeja paredz novērtēšanā ietvert šī pētījuma no laika atkarīgā mainīgā vidējo vērtību (profesionālās izglītības pieredzes gadījumu vidējais līmenis kādā laika posmā). Tas izslēdz no šī profesionālās izglītības vērtējuma neobjektivitāti, kuru rada korelācija starp profesionālo izglītību un nenovēroto laika invarianta neviendabību.

Izvēle izmantot fiksēto vai nejaušo ietekmi nav viennozīmīga, strādājot ar neeksperimentāliem datiem, kā tas ir šajā gadījumā^(a). Šajā ziņojumā autori izvēlējās izmantot fiksēto ietekmi, jo gribēja nodrošināt, ka pēc iespējas efektīvāk tiek strādāts ar izlases laika invarianta iezīmēm. Tas tiek darīts, novērtējot pārmaiņu modeli, citiem vārdiem sakot, vai individuālas sociālo rezultātu izmaiņas (vai laika gaitā uzlabojusies veselība) ir saistītas ar profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem (vai personas gadu no gada apmeklējušas profesionālās izglītības kursus). Fiksēto ietekmju modelis noteikti izmanto mainīgo lielumu pārveidošanu, lai iegūtu novirzes no katras personas vidējā un izlīdzinātu jebkuru laika invarianta neviendabību (*Hsiao*, 2003). Šo vērtējumu var veikt tikai attiecībā uz respondentiem, kuru sociālajos rezultātos ir variācijas.

Vēl viena veida nenovērojamā neviendabība ir šķēsgriezuma individuālie nemainīgie faktori, λ_i , kas vienādi ietekmē visus individuālos novērojumus tikai vienā posmā. Šāda veida neviendabības piemērs ir tādas nacionālās politikas ieviešana, kas var ietekmēt sociālos rezultātus. Šī neviendabība ir salīdzinoši viennozīmīgi modelējama, ieviešot vienu indikatora mainīgo lielumu katram periodam datu panelī. Šī pieeja ir līdzīga valstu neīsto mainīgo lielumu iekļaušanai, lai izslēgtu valstīm specifiskās fiksētas ietekmes parastā mazākā kvadrāta regresijā.

Pēdējais (1) vienādojumā apskatītais neviendabības veids ir individuālās laika variācijas valstu neviendabībā, η_{it} . Šāda nenovērojama mainīgā veida piemēri ir motivācija, kontroles centrs, pašcieņa, vēlmes, spēja rīkoties, pašefektivitāte. Šīs ir personas iezīmes, kurām var būt stabili elementi, bet var būt arī elementi, par kuriem var pieņemt, ka tie laika gaitā mainās. EKMP nav šādu mainīgo lielumu mērījumu, un, pat ja tādi būtu, nebūtu iespējams iekļaut visus individuālos faktorus, kas varētu ietekmēt cilvēka veselību, līdzdalību pilsoniskās aktivitātēs vai lēmumu uzsākt profesionālo izglītību. Tāpēc jāpieņem, ka nenovērotās individuālās laika mainīgā neviendabības ietekmei ir nejauša mainīgā īpašība. Tādēļ netika modelēta tikai šo laikā mainīgo neviendabība, bet autori pieņēma, ka tas ir ietverts kļūdas nosacījumos. Tas ir šī pētījuma ierobežojums.

Empīriskais vienādojums, kas paredz novērtēt profesionālās izglītības sociālos ieguvumus, pamatojas uz vienlaicīgu ietekmi, tajā nozīmē, ka līdzdalība izglītībā tiek saistīta ar vienlaicīgām pārmaiņām tādos rezultātos kā veselība, pilsoniskā līdzdalība un labsajūta. Iespējams, ka profesionālās izglītības sociālie ieguvumi realizējas pēc kāda laika, tāpēc izglītība pagātnē ir saistīta ar pašreizējām izmaiņām individuālos apstākļos. Viens iespējamais šī jautājuma risināšanas veids ir iekļaut vēlākas izglītības vērtības, lai novērtētu sociālos rezultātus. Ņemot vērā šeit piedāvāto novērtēšanu par profesionālās izglītības un sociālajiem rezultātiem plašumu (pa sistēmām un valstīm, dzīves gaitā, attiecībā uz sākotnējo profesionālo izglītību un profesionālo tālākizglītību), autori nolēma atstāt šo jautājumu kā vēl vienu šī pētījuma ierobežojumu.

^(a) Sīkāk par gadījumiem, kad izmantot fiksēto vai nejaušo ietekmi, skatīt *Wooldridge* (2002) un *Hsiao* (2003).

5.4.1. Sākotnējā profesionālā izglītība

Šajā pētījumā tika izmantota jauniešu izlase, kuri 1994.gadā bija 25 gadus veci un jaunāki, lai novērtētu sākotnējās profesionālās izglītības un sociālo rezultātu saistību. Ir divi galvenie modeļi. Pirmkārt, tika novērtētas vidējās atšķirības sociālo rezultātu līmeņos, izmantojot *OLS* vai *logit* modeļus, ko sauc par „modeļi pa līmeņiem”. Otrkārt, tika vērtētas vidējās izmaiņas sociālajos rezultātos laika gaitā, izmantojot fiksētās ietekmes lineāras regresijas vai fiksētās ietekmes *logit* modeļus, ko sauc par „pārmaiņu modeļi”. Pārmaiņu modelis ir noturīgs pret dažiem no iepriekš paskaidrotajiem zināmiem neobjektivitātes gadījumiem, it īpaši pret neobjektivitātes gadījumiem, kurus rada faktori, kas laika gaitā nemainās. Kopumā šajā pētījumā vairāk tiek uzsvērti no pārmaiņu modeļa iegūtie rezultāti, taču ir svarīgi parādīt līmeņu modeļi iegūtos rezultātus, lai labāk saprastu neobjektivitātes avotus.

Attiecībā uz modeļi pa līmeņiem tika izpētīts:

- (a) Bāzes modelis: vidējās atšķirības sociālo rezultātu līmeņos iedzīvotājiem, kuri piedalījās sākotnējās profesionālās izglītībasursos un kuri nepiedalījās, izlasē iekļautajās Eiropas valstīs. Lai novērtētu vidējās atšķirības, tika pārbaudīta attiecīgā gada un valsts ietekme, sākotnējās izglītības kvalifikācijas un dzimums;
- (b) Bāzes modelis plus ienākumi: tika iekļauts logaritms – bruto alga stundā, māsaimniecības spēja iztikt ar mēneša ienākumiem un kopdzīves statuss. Tas darīts, lai izpētītu, vai bāzes modeļi atrastās saistības starp sociālo rezultātu līmeni un sākotnējo profesionālo izglītību nav izskaidrojamas ar atšķirībām ienākumos;
- (c) Bāzes modelis pa sistēmām: tika izmantota 3.nodaļā aprakstītā profesionālās izglītības sistēmu klasifikāciju, lai noskaidrotu, vai kādā konkrētā sistēmā neveidojas atšķirības sociālo rezultātu līmeņos un sākotnējā profesionālajā izglītībā. Šī analīze veikta, analizējot 4.3. nodaļā aprakstītās sistēmas;
- (d) Bāzes modelis pa sistēmām plus ienākumi: (c) punktā vērtētajos modeļos tika iekļauti ienākumi. Atkal bija paredzēts noskaidrot, vai ienākumi nosaka kaut kādas saistības, kas konstatētas starp sākotnējo profesionālo izglītību un vidējiem sociālo rezultātu līmeņiem katrā sistēmā.

Attiecībā uz pārmaiņu modeļi tika izpētīts:

- (a) Bāzes modelis: vidējās atšķirības sociālo rezultātu izmaiņās, kas saistītas ar izmaiņām iedzīvotāju sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumos izlasē iekļautajās Eiropas valstīs kādā laika posmā. Lai novērtētu šīs vidējās atšķirības, tika pārbaudīti tikai gadi; citi faktori, kuri ir nemainīgi, piemēram, dzimums, tika izslēgti no analīzes;
- (b) Bāzes modelis plus ienākumi: tika iekļauts logaritms – stundas bruto alga, māsaimniecības spēja iztikt ar mēneša ienākumiem un kopdzīves statuss. Tas darīts, lai noskaidrotu, vai kādas saistības bāzes modeļi starp izmaiņām sociālajos rezultātos un sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumos var izskaidrot ar izmaiņām ienākumos laika gaitā;
- (c) Bāzes modelis pa sistēmām: izmantojot sistēmu klasifikāciju, tika noskaidrots, vai konkrētajā sistēmā ir atrodamas saistības starp izmaiņām sociālajos rezultātos un sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumos;
- (d) Bāzes modelis pa sistēmām plus ienākumi: punktā (c) vērtētajos modeļos tika iekļauti ienākumi.

5.4.2. Profesionālā tālākizglītība

Pētījumā izmantota par 25 gadiem vecāku iedzīvotāju izlase, kā arī informācija par to iepriekšējo darba pieredzi, lai noskaidrotu profesionālās tālākizglītības un sociālo rezultātu saistību dzīves gaitā. Tika izraudzītas šādas dzīves posmu grupas:

- (a) Personas, kuras 1994.gadā bija no 26-45 gadus vecas, ar iepriekšējo darba pieredzi;
- (b) Personas, kuras 1994.gadā bija no 46-60 gadus vecas, ar iepriekšējo darba pieredzi;
- (c) Personas, kas vecākas par 60 gadiem, ar iepriekšējo darba pieredzi;

- (d) Personas, kas vecākas par 25 gadiem, kas nekad nebija strādājušas.

Katrai no šīm grupām attiecībā uz līmeņu modeli novērtēts:

- (a) Bāzes modelis: vidējās atšķirības sociālo rezultātu līmeņos personām, kuras piedalījās profesionālās tālākizglītībasursos, un personām, kuras nepiedalījās, dzīves gaitā, izlasē ietvertajās Eiropas valstīs. Lai novērtētu šīs vidējās atšķirības tika pārbaudīta gada un valsts ietekme, sākotnējā izglītībā iegūtās izglītības kvalifikācijas un dzimums;
- (b) Bāzes modelis plus ienākumi: bāzes modelī tika iekļauts logaritms – bruto alga stundā, mājsaimniecības spējas iztikt ar mēneša ienākumiem un kopdzīves statuss. Tas darīts, lai izpētītu, vai bāzes modelī atrastās saistības starp sociālo rezultātu līmeni un profesionālo tālākizglītību dzīves gaitā ir izskaidrojamas ar atšķirībām ienākumos;

Attiecībā uz katru no šīm grupām pārmaiņu modeli novērtēts:

- (a) Bāzes modelis: vidējās atšķirības iedzīvotāju sociālo rezultātu izmaiņās dzīves laikā saistībā ar izmaiņām profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumos izlasē ietvertajās Eiropas valstīs. Lai novērtētu šīs vidējās atšķirības tika pārbaudīta tikai gadu ietekme; laika gaitā nemainīgie faktori, piemēram, dzimums, tika izslēgti no analīzes;
- (b) Bāzes modelis plus ienākumi: bāzes modelī tika iekļauts logaritms – bruto alga stundā, mājsaimniecības spēja iztikt ar mēneša ienākumiem un kopdzīves statuss. Tas tik darīts, lai noskaidrotu, vai kādas saistības bāzes modelī starp izmaiņām sociālajos rezultātos un profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumos var izskaidrot ar izmaiņām ienākumos laika gaitā.

Kad šī analīze bija pabeigta, tika izpētītas citas profesionālās tālākizglītības pieredzes iezīmes, lai noskaidrotu, vai kādas konstatētās profesionālās tālākizglītības un sociālo rezultātu saistības var būt formālas vai neformālas/ikdienas profesionālās tālākizglītības, īstermiņa vai ilgtermiņa, pašfinansētas vai darba devēja finansētas rezultāts. Šai analīze tika izmantota tikai visvienkāršākā metodoloģija, kurā izmanto pārmaiņu modeli. Rezultāti sniegti tikai attiecībā uz iedzīvotāju summēto izlasi Eiropā³⁵. Attiecībā uz profesionālās tālākizglītības finansējuma avotiem, šis modelis tika realizēts tikai attiecībā uz nodarbinātām personām, izslēdzot tās, kuras nebija darba attiecībās, un tās, kurām nebija iepriekšējas darba pieredzes. Šī analīze tika veikta tikai attiecībā uz personu summēto izlasi Eiropā.

Lai paplašinātu izpratni par attiecībām starp profesionālo tālākizglītību un sociālajiem rezultātiem Eiropas kontekstā, modeļi tika novērtēti pa valstīm. Pirmkārt, tika novērtēts, kurās valstīs pastāv attiecības starp profesionālās tālākizglītības vidējo līmeni un sociālo rezultātu vidējo līmeni (bāzes modelis un kontroles faktori izskaidroti iepriekš, 1. un 2. punktā). Pēc tam tika novērtēts, kurās valstīs ir attiecības starp izmaiņām profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumos un izmaiņām sociālajos rezultātos (iepriekš aprakstītais bāzes modelis un kontrole). Šī analīze netika veikta attiecībā uz dzīves gaitu vai profesionālās tālākizglītības iezīmēm, jo pie jebkuras tālākas datu dalīšanas nebūtu iespējams novērtēt modeļa parametrus. Izlases tālāka dalīšana (pa valstīm un dzīves gaitu) un indikatoru tālāka dalīšana (profesionālās tālākizglītības tālāka iedalīšana formālajā, neformālajā, utt.) dažu parametru novērtēšanu padarītu neiespējamu.

5.5. Jūtīguma analīze

Uzsākot novērtējuma stratēģijā aprakstīto empīrisko analīzi, tika pieņemti vairāki lēmumi: divus ir vērts apskatīt. Pirmais bija par vecuma, no kura var uzskatīt, ka personas ir uzņemtas sākotnējās profesionālās izglītības programmā. Autori pieņēma, ka jebkura profesionālās izglītības pieredze, par kuru informēja par 25 gadiem jaunāki iedzīvotāji, ir sākotnējā

³⁵ Šāda analīze netika veikta attiecībā uz sākotnējo profesionālo izglītību, jo visas sākotnējās profesionālās izglītības programmas ir formālas un ir ilgākas par deviņām nedēļām. Turklāt tikai nodarbinātajiem tika uzdots jautājums par profesionālās izglītības finansēšanas avotiem. Lai gan arī ir iespējams, ka daži darba devēji var apmaksāt darbinieku sākotnējo izglītību, tomēr pēc definīcijas sākotnējā profesionālā izglītība notiek, pirms personas pievienojas darba tirgum, tāpēc to finansē vai nu pati persona vai tā ir valsts subsidēta.

profesionālā izglītība. Taču, iespējams, 25 gadu vecumā personas jau strādā un ir pabeigušas sākotnējo profesionālo izglītību; tāpēc minētos profesionālās izglītības pieredzes gadījumus var uzskatīt par profesionālo tālākizglītību. Lai pamatotu šīs analīzes uzticamību, tika atkārtota sākotnējās profesionālās izglītības analīze, tālāk sadalot datus pēc dalībnieku vecuma: tie, kuriem 1994.gadā bija 16-19 gadi, tika nodalīti no tiem, kuriem 1994.gadā bija 20-25 gadi. Ja tiktu konstatēts, ka iegūtie rezultāti ir nozīmīgi galvenokārt jaunākajai kohortai, tad varētu attaisnot pieņēmumu, ka iegūtie rezultāti galvenokārt attiecās uz sākotnējo profesionālo izglītību. Ja šai vecuma grupa rezultāti nebūtu nozīmīgi, tad iespējams, ka daži no sākotnējās profesionālās izglītības ieguvumiem nāktu no profesionālās tālākizglītības. Šajā pētījumā tika izmantota tikai tāda metodoloģija, kas ir noturīga attiecībā uz laika invariantu nenovērojamiem faktoriem, tāpēc lietots izmaiņu modelis.

Otrkārt, sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģiju var kritizēt. Piemēram, pašreizējā klasifikācijā Nīderlande ir sistēma, kuras pamatā ir kontinentālās Eiropas skola un darbs, taču to varētu uzskatīt arī par egalitāru sistēmu. Tas izvirza jautājumu: vai rezultāti ir atbilstoši valstu klasifikācijai katrā no šīm sistēmām? Lai pievērstos šim jautājumam empīriski, tika novērtēti sākotnējās profesionālās izglītības modeļi pa valstīm. Ja sistēmas līmenī tika konstatētas pozitīvas vai negatīvas saistības starp izmaiņām sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumos un izmaiņām sociālajos rezultātos, tad tika sagaidīts, ka arī dažas valstis sistēmā parādīs pozitīvu/negatīvu saistību. Vēl svarīgāk, ja šī saistība nebija statistiski nozīmīga, autori negaidīja, ka kādā no sistēmas valstīm būs pozitīva/ negatīva saistība. Ja valstis kādā sistēmā parāda saistību starp profesionālo tālākizglītību un sociālajiem rezultātiem, bet sistēmas rezultātā saistības nav, tad var apšaubīt gan sistēmas struktūru, gan no šādas analīzes izdarītos secinājumus. Tāpat kā iepriekš, izmaiņu modelis atbilst laika gaitā nemainīgiem nenovērojamiem faktoriem.

6. NODAĻA. Rezultāti

Šajā nodaļā vispirms apskatīti rezultāti, kas izrietēja no sākotnējās profesionālās izglītības un sociālo rezultātu saistības, izmantojot līmeņu un izmaiņu modeļus. Šajā sadaļā ietvertās tabulas pievēršas profesionālās izglītības pieredzes gadījumu un sociālo rezultātu saistībai, tās ir paredzētas kā visu rezultātu kopsavilkums³⁶.

6.1. Sākotnējā profesionālā izglītība un sociālie rezultāti

10. tabulā redzami rezultāti attiecībā uz sākotnējo profesionālo izglītību un vidējo sociālo rezultātu līmeņu saistību, gan ar, gan bez kontroles faktoriem un pa sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām. Pastāv pozitīva saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi (kas definēta kā personas dalība sākotnējās profesionālās izglītības kursos gadā pirms intervijas) un visiem sociālajiem rezultātiem, izņemot apmierinātību ar finansiālo situāciju. Attiecībā uz Eiropas valstu iedzīvotāju summēto izlasi, tika konstatēts, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar labāku veselības pašvērtējumu, mazāku hronisku veselības problēmu varbūtību, zemāku KMI, lielāku dalības brīvprātīgās organizācijās varbūtību, kā arī lielāku apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos (pat pēc iepriekšējās izglītības izslēgšanas no analīzes). Kad modelim tika pievienoti ienākumi un citi kontroles faktori, iegūtais rezultāts nemainījās, norādot, ka ienākumi (vai citi kontroles faktori) neietekmē saistību starp sākotnējo profesionālo izglītību un šiem sociālajiem rezultātiem.

Izmaiņu modelī attiecībā uz visiem izlasē iekļautajiem Eiropas valstu iedzīvotājiem tika konstatēts, ka sākotnējās profesionālās izglītības pieredze ir saistīta ar pozitīvām izmaiņām attiecībā uz sociālajiem rezultātiem – veselības pašnovērtējumu, mazāku hronisku veselības problēmu iespējamību, lielāku dalības brīvprātīgās organizācijās varbūtību, kā arī lielākas izmaiņas apmierinātībā ar darbu vai pamatnodarbošanos (11.tabula).

Pētījumā netika konstatēts, ka izmaiņas KMI būtu saistītas ar līdzdalību sākotnējā profesionālajā izglītībā laika gaitā. Tas norāda uz iespējamību, ka saistību starp KMI un sākotnējo profesionālo izglītību, kas konstatēta līmeņu modelī, ir radījusi laika invarianta nevienādība, kas atklājusies pārmaiņu modelī. Tas varētu norādīt arī to, ka šajā vecumā grupā (jaunāki par 26 gadiem) ir maza KMI variācija; laika gaitā redzam, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar KMI izmaiņām. Šis pēdējais izskaidrojums būs patiens, ja modelī tiks konstatēts, ka neviens no iekļautajiem faktoriem nebija saistīts ar KMI izmaiņām. Tomēr iegūtie rezultāti parādīja, ka vispārējās izglītības pieredzes gadījumi un vispārējās izglītības un profesionālās izglītības pieredzes gadījumi bija saistīti ar KMI izmaiņām laika gaitā. Autori uzskata, ka saistības nepastāvēšana starp KMI un sākotnējo profesionālo izglītību izskaidrojama nenovērojamo laika invarianta nevienādību.

Pētījumā netika konstatēts, ka pastāv sākotnējās profesionālās izglītības saistība ar augstāko vidējo pašnovērtētās apmierinātības līmeni ar pašreizējo finansiālo stāvokli attiecībā uz visiem iedzīvotājiem (10.tabula). Iekļaujot ienākumus kā kontroles faktoru, tika konstatēts, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar zemākiem vidējiem apmierinātības ar pašreizējo finansiālo situāciju līmeņiem. Izmaiņu modelī tika konstatēts, ka dalība sākotnējā profesionālajā izglītībā laika gaitā ir saistīta ar zemāku apmierinātību ar finansiālo situāciju (11.tabula). Taču šo saistību neietekmē kontroles faktoru iekļaušana; pēc ienākumu un citu kontroles faktoru iekļaušanas modelī, negatīvā saistība starp sākotnējo profesionālo izglītību un izmaiņām apmierinātībā ar finansiālo situāciju kļuva maznozīmīga.

Pētījumā netika konstatēts, ka saistība starp sākotnējo profesionālo izglītību un sociālajiem rezultātiem pastāvētu visās piecās sākotnējās profesionālās izglītības sistēmās. Piemēram, attiecībā uz veselības pašnovērtējumu, Dānijā, Vācijā, Luksemburgā vai Austrijas (1. sistēma) iedzīvotājiem, kuriem bija bijusi sākotnējās profesionālās izglītības pieredze, bija augstāks

³⁶ Pilna rezultātu kopa, t.i. 13 Excel palīgdokumenti ar vērtēto modeļu rezultātiem iespējams pēc pieprasījuma iegūt no Cedefop.

veselības pašvērtējuma līmenis nekā sākotnējā profesionālajā izglītībā neiesaistītām personām (10. tabula). Taču šajā pašā sistēmā netika konstatēts, ka sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumi būtu saistīti ar veselības pašnovērtējumu laika gaitā (11. tabula). Iespējams, ka 10. tabulā atrodamā saistība starp un veselības pašnovērtējumu, ir tādu faktoru, kas ietekmē gan sākotnējo profesionālo izglītību, gan veselību, rezultāts. Līmeņu modelis rāda pozitīvu korelāciju starp sākotnējo profesionālo izglītību un veselības pašnovērtējumu, taču izmaiņu modelis norāda par saistības nepastāvēšanu starp tiem. Iespējams, ka citi faktori atbild par dalību sākotnējā profesionālajā izglītībā un veselības rezultātiem, tāpēc izmaiņas sākotnējā profesionālajā izglītībā nav saistītas ar veselības pašnovērtējumu. Tādi paši rezultāti konstatēti 2.sistēmā (Beļģija, Francija un Nīderlande) un 4. sistēmā (Grieķija, Spānija, Itālija un Portugāle). 5. sistēmā (Somija un Zviedrija) tika atklāti pārliecinoši pierādījumi tam, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar veselības pašnovērtējuma uzlabošanos laika gaitā, turpretim 3. sistēmā (Īrija un Apvienotā Karaliste) tika atrasti pārliecinoši pierādījumi, ka tā tas nav.

Koncentrējoties uz rezultātiem, izmantojot izmaiņu modeli (11. tabula), skaidrs rezultātu modelis pa profesionālās izglītības sistēmām ir saistības nepastāvēšana starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un izmaiņām sociālajos rezultātos 3. sistēmā un daļēji – 2. sistēmā³⁷. Līdzīgi, otrs skaidrs modelis ir pozitīva saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un izmaiņām laika gaitā 5. sistēmā³⁸. Attiecībā uz 1. vai 4. sistēmu pārstāvošajiem iedzīvotājiem pastāv pārliecinoši pierādījumi par to, ka pastāv saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un pozitīvām izmaiņām attiecībā uz dalību brīvprātīgās organizācijās un lielāku apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos laika gaitā.

³⁷ Pētījumā netika atrasti pierādījumi tikai par saistību starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un lielāku apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos laika gaitā 2. sistēmā dzīvojošajiem.

³⁸ Pētījumā netika atrasti pierādījumi, sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumi būtu saistīti ar izmaiņām apmierinātībā ar nodarbinātību vai pamatnodarbošanos, vai apmierinātību ar pašreizējo finansiālo situāciju 5. sistēmā, izmantojot 5% vai zemāku noslēguma punktu statistiskai nozīmībai. Taču tika konstatēts, ka šī saistība ir statistiski nozīmīga 10% līmenī. Nav informācijas par apmierinātību ar galveno nodarbošanos vai pašreizējo finansiālo situāciju attiecībā uz Zviedriju, tāpēc attiecībā uz šiem rezultātiem ir grūtāk panākt statistisku nozīmību.

10. tabula. Sākotnējā profesionālā izglītība: kopsavilkums par vērtējuma bāzi un kontroles faktoriem, attiecībā uz visām EKMP valstīm un pa sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām

Izlase	Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		KMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
									Pamatdarbība		Finanses	
	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole
Līmeņi												
Eiropa	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	(-)
1.profesionālās izglītības sistēma	(+)	(+)	(+)	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	(-)
2. profesionālās izglītības sistēma	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
3. profesionālās izglītības sistēma	n.s.	(-)	n.s.	(-)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	n.s.
4. profesionālās izglītības sistēma	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
5. profesionālās izglītības sistēma	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
Izmaiņas												
Eiropa	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	n.s.
1. profesionālās izglītības sistēma	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
2. profesionālās izglītības sistēma	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.
3. profesionālās izglītības sistēma	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
4. profesionālās izglītības sistēma	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	n.s.
5. profesionālās izglītības sistēma	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

(+) Saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz KMI tas nozīmē KMI samazināšanos).

(-) Saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

1. sistēma: Dānija, Vācija, Luksemburga, Austrija;

2. sistēma: Beļģija, Francija, Nīderlande;

3. sistēma: Īrija, Apvienota Karaliste;

4. sistēma: Grieķija, Spānija, Itālija, Portugāle;

5. sistēma: Somija, Zviedrija.

Avots: EKMP.

6.2. Sākotnējā profesionālā izglītība un sociālo rezultātu jutīguma analīze

Kopumā tika iegūti maz pierādījumu tam, ka analīzes dalījums pa vecumiem radītu neobjektivitāti iegūtajos rezultātos. Vairums rezultātu joprojām ir spēkā, kad tie izmantoti jaunieši vecumā no 16 līdz 9 gadiem (visvienkāršākā sākotnējās profesionālās izglītības definīcija), bet arī attiecībā uz vecākiem jauniešiem (12. tabula). Visā Eiropā tika konstatēta pozitīva saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un veselības pašvērtējumu, hronisku veselības problēmu neesamību, pilsonisko līdzdalību un apmierinātību ar darbu vai ekonomisko pamatnodarbošanos iedzīvotājiem vecumā no 16-19 gadiem, kā arī iedzīvotājiem vecumā no 20-25 gadiem. Šie rezultāti ir konsekventi, kad abas grupas apvieno vienā kategorijā (kā redzams 11. tabulā). Konsekventi nebija vērojamas arī statistiskās saistības starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un izmaiņām KMI. Statistiskās saistības nepastāvēšana starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un apmierinātību ar finansiālo situāciju nosaka statistiskās saistības nepastāvēšana jaunatnes jaunākajai kohortai (16-19 gadus vecie).

Pievēršoties jutīguma analīzei pēc vecuma un pēc sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām, tika konstatēti konsekventi rezultāti attiecībā uz saistību starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un sociālajiem rezultātiem šo sistēmu jaunākajās kohortās. It īpaši pastāv pozitīva saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības un veselības pašvērtējumu, hronisku veselības problēmu neesamību, KMI un pilsonisko līdzdalību 5. sistēmas jaunākajā kohortā; attiecībā uz pilsonisko līdzdalību un apmierinātību ar dabu 4. sistēmas jaunākajā kohortā; kā arī apmierinātību ar pamatnodarbošanos 1. sistēmā. Vairumā šo gadījumu tika secināts, ka arī jauniešu vecākajā kohortā ir pozitīva saistība ar sociālajiem rezultātiem. Pozitīva saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības un apmierinātību ar pamatnodarbošanos jauniešu vecākajā kohortā konstatēta tikai 2. sistēmā.

Līdzīgi, tika konstatēts ļoti maz atbalsta tam, ka empīriskā analīzē izmantotā heuristiskā sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu klasifikācija dotu nekonsekventus rezultātus, veicot analīzi valsts līmenī. 13. tabula parādā, ka tad, kad nebija statistiska atbalsta saistībai starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un izmaiņām sociālajos rezultātos sistēmā, tas nebija arī sistēmai piederīgajās atsevišķajās valstīs.

Tālāk, pastāvot pozitīvai saistībai starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un sociālajiem rezultātiem sistēmā, sistēmā bija vismaz viena valsts, kas virzīja šo rezultātu: piemērs ir konstatētās attiecības starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un veselības rezultātiem 5. sistēmā, kurus galvenokārt nodrošina Zviedrija. Pētījumā tika konstatēts arī valstu rezultātu viendabību 4. sistēmā, izņemot Portugāli. 1. sistēmā attiecības starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un pilsonisko līdzdalību atbalstīja Austrija, turpretim arī 1. sistēmā konstatētās attiecības starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un apmierinātību ar darbu vai saimniecisko pamatdarbību atbalstīja Dānija. Ar kvantitatīvo analīzi nepietiek, lai izskaidrotu šādu valstu virzītas ietekmes iemeslus; nepieciešams pamatīgāks nacionālo un sektoru līmeņu izvērtējums.

Pētījumā tika konstatēta pozitīva saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un pilsonisko līdzdalību, kā arī respondentu novērtējums par apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos Grieķijā, Spānijā un Itālijā. Iegūtie rezultāti vedina secināt, ka, ņemot vērā lielo bezdarbu jauniešu vidū šajās trīs valstīs, iesaistīšanās sākotnējā profesionālā izglītība attiecas uz integrāciju sabiedrībā, kas, iespējams, mērāma ar tādiem sociāliem rezultātiem kā līdzdalība un apmierinātība. Pētījumā konsekventi tika konstatēts saistības trūkums starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un visiem citiem šajā ziņojumā pētītajiem sociālajiem rezultātiem (paša vērtējums par apmierinātību ar finansēm, veselības pašvērtējums, hronisku veselības problēmu neesamība un KMI).

Apkopojot abas jutīguma analīzes, tika secināts, ka sistēmu klasifikācija sniedz ziņojumam labu analītisku pieeju un ka dalījums pēc vecuma nepadara rezultātu interpretāciju neobjektīvu, pasniedzot tos kā potenciāli sākotnējās profesionālās izglītības radītus ieguvumus.

11. tabula. Sākotnējā profesionālā izglītība: Jūtīguma analīze izmaiņu modeļiem, bāzes un kontroles faktori, visām EKMP valstīm pa sākotnējās profesionālās izglītības sistēmām

Izlase		Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		KMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
IVET sistēma	Vecums	Pamatdarbība		Finanses									
		Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole
Eiropa	16-19	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	n.s.
	20-25	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)
1.profesionālās izglītības sistēma	16-19	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	20-25	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	n.s.	n.s.
2. profesionālās izglītības sistēma	16-19	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	20-25	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.
3. profesionālās izglītības sistēma	16-19	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	20-25	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
4. profesionālās izglītības sistēma	16-19	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	n.s.
	20-25	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
5. profesionālās izglītības sistēma	16-19	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	20-25	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

(+) Saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz KMI tas nozīmē KMI samazināšanos).

(-) Saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. Nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

1.sistēma: Dānija, Vācija, Luksemburga, Austrija;

2.sistēma: Beļģija, Francija, Nīderlande;

3.sistēma: Īrija, Apvienota Karaliste;

4.sistēma: Grieķija, Spānija, Itālija, Portugāle;

5.sistēma: Somija, Zviedrija.

Avots: EKMP.

12. tabula. Sākotnējā profesionālā izglītība: jutīguma analīze pa valstīm izmaiņu modeļiem, bāzes un kontroles faktori

Izlase	Valsts	Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		KMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
		Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Pamatdarbība		Finanses	
										Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole
1.profesionālās izglītības sistēma	DE	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	nav datu	nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	DK	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	LU	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	nav datu	nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	AT	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
2. profesionālās izglītības sistēma	NL	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	nav datu	nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	BE	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	FR	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	nav datu	nav datu	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.
3. profesionālās izglītības sistēma	UK	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	nav datu	nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	IE	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
4. profesionālās izglītības sistēma	IT	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	EL	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	ES	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	PT	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
5. profesionālās izglītības sistēma	FI	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	SE	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	nav datu	nav datu		

(+) Saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz KMI tas nozīmē KMI samazināšanos).

(-) Saistība starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. Nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

Nav datu EKMP trūkst informācijas par šo konkrēto indikatoru.

1.sistēma: Dānija, Vācija, Luksemburga, Austrija;

2.sistēma: Beļģija, Francija, Nīderlande;

3.sistēma: Īrija, Apvienota Karaliste;

4.sistēma: Grieķija, Spānija, Itālija, Portugāle;

5.sistēma: Somija, Zviedrija.

Avots: EKMP.

6.3. Profesionālā tālākizglītība un sociālie rezultāti

14. un 15. tabulā ietverti rezultāti attiecībā uz profesionālās tālākizglītības saistību ar sociālajiem rezultātiem dzīves gaitā. EKMP Eiropas valstu izlasē tika konstatēts, ka iedzīvotājiem karjeras sākumā ar iepriekšēju darba pieredzi (vecumā no 26-45 gadiem), kuriem bijusi profesionālās tālākizglītības pieredze, vairumā sociālo rezultātu līmenis bija augstāks par vidējo salīdzinājumā ar līdzīgiem iedzīvotājiem bez profesionālās tālākizglītības (14. tabula). Šis rezultāts neattiecas tikai uz apmierinātību ar finansiālo situāciju, kurā tika konstatēta negatīva saistība starp profesionālo tālākizglītību un apmierinātību ar finansiālo situāciju, kad tiek ņemts vērā tāds kontroles faktors kā ienākumi: iedzīvotājiem ar profesionālo tālākizglītību ir zemāks par vidējo apmierinātības līmenis ar savu finansiālo situāciju salīdzinājumā ar iedzīvotājiem, kuri nav iesaistījušies nevienā mācību veidā.

Taču attiecībā uz izmaiņu modeli sociālajos rezultātos (15. tabula), pētījumā tika konstatēts, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi ir saistīti ar pozitīvām izmaiņām veselības pašvērtējumā, ar mazāk hroniskām veselības problēmām, lielāku pilsonisko līdzdalību un lielāku apmierinātību ar darbu vai saimniecisko darbību. Līmeņu modelī (14. tabula) konstatēta profesionālās tālākizglītības negatīvā saistība ar finansiālo situāciju iedzīvotājiem karjeras sākumā izmaiņu modelī (15. tabula) nav statistiski nozīmīga. Līdzīgi profesionālās tālākizglītības un KMI pozitīvā saistība iedzīvotāju karjeras sākumā līmeņu modelī (14. tabula) izmaiņu modelī (15. tabula) nav statistiski nozīmīga.

Iedzīvotājiem no karjeras vidus līdz beigu posmam, kā arī pensionētiem iedzīvotājiem profesionālās tālākizglītības pieredze ir arī saistīta ar augstākiem par vidējiem veselības pašvērtējuma līmeņiem, mazāku hronisku veselības problēmu varbūtību, kā arī lielāku līdzdalības brīvprātīgās organizācijās varbūtību (14. tabula). Taču 15. tabula parāda, ka profesionālās tālākizglītības pieredze ir saistīta ar izmaiņām dalībā pilsoniskās organizācijās un apmierinātību ar nodarbinātību vai pamatdarbību laika gaitā tikai iedzīvotāju karjeras vidus līdz beigu posmā. Izmaiņu modelī netika konstatēts, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi būtu saistīti ar sociāliem rezultātiem pensionētiem iedzīvotājiem vai tādiem iedzīvotājiem, kuriem pirms 1994. gada nebija bijusi darba pieredze (15. tabula).

Pievēršoties rezultātiem pa valstīm, atsevišķi dati liecina, ka profesionālā tālākizglītība ir saistīta ar pozitīviem rezultātiem, līmeņos, dažās valstīs, bet citās – ne (14. tabula). Attiecībā uz veselības pašvērtējumu un pilsonisko līdzdalību tika konstatēts, ka profesionālajā tālākizglītībā iesaistītie iedzīvotāji, vidēji, ir augstāki veselības pašnovērtējuma līmeņi un ka viņi vairāk līdzdarbojas sabiedrībā nekā personas, kas nav iesaistītas nekādās mācībās, visās valstīs. Attiecībā uz hronisku veselības problēmu neesamību tika arī konstatētas pozitīvas saistības ar profesionālo tālākizglītību Vācijā, Spānijā, Francijā, Nīderlandē, Somijā, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē, bet attiecībā uz KMI – Spānijā un Zviedrijā.

Tomēr attiecībā uz apmierinātību ar darbu un apmierinātību ar finansēm tika konstatēts, ka profesionālā tālākizglītība ir pozitīvi un negatīvi saistīta ar augstākiem apmierinātības līmeņiem atkarībā no valsts (14. tabula). Pozitīva profesionālās tālākizglītības saistība ar apmierinātību ar darbu tika konstatēta Itālijā un Grieķijā, bet negatīva saistība – Īrijā, Francijā un Nīderlandē. Pozitīva profesionālās tālākizglītības saistība ar apmierinātību ar finansēm tika konstatēta Itālijā, bet negatīva – Beļģijā, Dānijā, Vācijā, Īrijā un Francijā (14. tabula).

13. tabula. Profesionālās tālākizglītības sociālie rezultāti: kopsavilkums par līmeņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori attiecībā uz visām EKMP valstīm kopā un pa valstīm

Izlase	Dzīves gaitas grupa	Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		ĶMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
		Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Pamatdarbība		Finanses	
										Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole
Eiropa	Karjeras sākums	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)
	Karjeras vidus/beigas	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	n.s.	(+)	n.s.
	Pensionēti	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	Nekad nav strādājuši	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(-)	(-)	n.s.	(-)
Pa valstīm													
BE	Personas vecākas par 25 gadiem visās valstīs	(+)	(+)	(+)	n.s.	(+)	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	(+)
DK		(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(-)	(-)
DE		(+)	(+)	(+)	(+)	Nav datu	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(-)	
IE		(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	(-)	(-)	(-)
EL		(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.
ES		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.
FR		(+)	(+)	(+)	(+)	Nav datu	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	
IT		(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
LU		(+)	(+)	n.s.	n.s.	Nav datu	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
NL		(+)	(+)	(+)	(+)	Nav datu	(+)	(+)	(-)	(-)	n.s.	n.s.	
AT		(+)	(+)	(+)	n.s.	(+)	n.s.	(+)	(+)	(+)	n.s.	(+)	n.s.
PT		(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.
FI		(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	(-)
SE		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	Nav datu	Nav datu		
UK		(+)	(+)	(+)	(+)	Nav datu	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	

(+) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz ĶMI, t.i. ĶMI samazināšanās).

(-) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. Nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

Tukšs Mazās izlases dēļ parametrs nav novērtējams

Avots: EKMP.

Dzīves gaitas grupas definētas šādi:

„Karjeras sākums” – iedzīvotāji, 1994.g. 26-45 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Karjeras vidus/beigas” – iedzīvotāji, 1994.g. 46-60 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Pensionēti” – iedzīvotāji, kas vecāki par 60 gadiem ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Nekad nav strādājuši” – iedzīvotāji, kas vecāki par 25 gadiem, kas nekad nav strādājuši.

14. tabula. Profesionālā tālākizglītība: kopsavilkums par pārmaiņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori, attiecībā uz visām EKMP valstīm kopā un pa valstīm

Izlase	Dzīves gaitas grupa	Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		KMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
		Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Pamatdarbība		Finances	
Eiropa	Karjeras sākums	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	Karjeras vidus/beigas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
	Pensionēti	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	Nekad nav strādājuši	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Pa valstīm													
BE	Personas vecākas par 25 gadiem visās valstīs	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
DK		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	n.s.	n.s.
DE		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	Nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
IE		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
EL		n.s.	n.s.	(-)	(-)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
ES		n.s.	n.s.	(-)	(-)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
FR		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	Nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
IT		n.s.	n.s.	(-)	(-)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	(+)	(+)	n.s.	n.s.
LU		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	Nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
NL		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	Nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
AT		n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	
PT		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
FI		(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	(+)	n.s.	n.s.
SE		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	Nav datu	Nav datu		
UK		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	Nav datu	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(+)	n.s.	

(+) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz KMI, t.i. KMI samazināšanās).

(-) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. Nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

Tukšs Mazās izlases dēļ parametrs nav novērtējams

Avots: EKMP.

Dzīves gaitas grupas definētas šādi:

„Karjeras sākums” – iedzīvotāji, 1994.g. 26-45 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;
 „Karjeras vidus/beigas” – iedzīvotāji, 1994.g. 46-60 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Pensionēti” – iedzīvotāji, kas vecāki par 60 gadiem ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Nekad nav strādājuši” – iedzīvotāji, kas vecāki par 25 gadiem, kas nekad nav strādājuši.

Pārmaiņu modelis parāda, ka tikai dažās valstīs profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi bija saistīti ar sociāliem rezultātiem (15. tabula). Pētījumā tika konstatēts, ka Zviedrijā tie bija saistīti ar pozitīvām izmaiņām veselības pašnovērtējumā un KMI, hronisku veselības problēmu neesamībā un lielākā pilsoniskā līdzdalība. Austrijā profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi bija saistīti ar hronisku veselības problēmu neesamību un lielāku pilsonisko līdzdalību. Grieķijā un Itālijā novērojama lielāka pilsoniskā līdzdalība un lielāka apmierinātība ar darbu, bet arī vairāk hronisku veselības problēmu. Spānijā un Portugālē vērojama lielāka pilsoniskā līdzdalība, Somijā parādīta lielāka apmierinātība ar darbu, bet Beļģija – pozitīvas izmaiņas veselības pašvērtējumā. Nevienā no valstīm profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi nebija saistīti ar izmaiņām apmierinātībā ar finansēm (15. tabula).

Kopumā tika iegūti maz datu, ka profesionālā tālākizglītība ir saistīta ar izmaiņām sociālajos rezultātos laika gaitā visās valstīs. Izņemot iedzīvotājus Zviedrijā un zināmā mērā Grieķijā, Spānijā, Itālijā un Austrijā, netika konstatēts, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi būtu saistīti ar izmaiņām sociālajos rezultātos. Tieši Zviedrijā tika arī konstatēts vislielākais atbalsts saistībai starp sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem un izmaiņām sociālajos rezultātos laika gaitā.

6.4. Profesionālās tālākizglītības iezīmes un sociālie rezultāti

16. tabulā redzami rezultāti par to, vai dažādās profesionālās tālākizglītības pieredzes iezīmes bija saistītas ar izmaiņām sociālajos rezultātos laika gaitā visās izlasē iekļautajās Eiropas valstīs. Pētījumā netika atrasti pierādījumi saistībai starp profesionālās tālākizglītības pieredzes veidu un sociālajiem rezultātiem iedzīvotājiem no karjeras vidus līdz beigu posmam un tiem, kuriem pirms 1994.gada nebija bijusi darba pieredze. Attiecībā uz lielāko daļu rezultātu (izņemot apmierinātību ar pamatnodarbošanos) netika atrasti pierādījumi tam, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes veids būtu saistīts ar sociālajiem rezultātiem pensionāriem. Attiecībā uz apmierinātību ar pamatnodarbošanos tika konstatēts, ka formālās profesionālās tālākizglītības kursu pieredzes gadījumi ir saistīti ar pozitīvām izmaiņām apmierinātībā ar darbu vai pamatnodarbošanos iedzīvotājiem, kas vecāki par 60 gadiem.

Jebkuras nozīmīgā statistiskā saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzes veidu un sociālajiem rezultātiem tika konstatēta iedzīvotājiem karjeras sākumā. Pat pēc kontroles faktoru iekļaušanas, iedzīvotāji karjeras sākumā, kuri iesaistījās formālās profesionālās tālākizglītībā, parādīja pozitīvas izmaiņas veselības pašnovērtējumā un pozitīvas izmaiņas pilsoniskajā līdzdalībā laika gaitā. Līdzīgi, iedzīvotāji karjeras sākumā, kuri iesaistījās neformālā vai ikdienas profesionālajā tālākizglītībā, demonstrēja pozitīvas izmaiņas pilsoniskajā līdzdalībā un lielāku apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos laika gaitā.

Attiecībā uz profesionālās tālākizglītības pieredzes ilgumu visvairāk statistikas datu tika atrasti par iedzīvotājiem karjeras sākumā, daži – arī par iedzīvotājiem karjeras vidus un beigu posmā. Attiecībā uz pirmo grupu īsie profesionālās tālākizglītības kursi bija saistīti ar pozitīvām izmaiņām veselības pašnovērtējumā, zemāku KMI, lielāku pilsoniskās līdzdalības varbūtību, kā arī lielāku apmierinātību ar pamatnodarbošanos laika gaitā. Attiecībā uz otru iedzīvotāju grupu īsā profesionālā tālākizglītība tika saistīta ar lielāku pilsoniskās iesaistīšanās varbūtību un pozitīvām izmaiņām apmierinātībā ar pamatnodarbošanos laika gaitā.

Pierādījumu par saistību starp ilgajiem kursiem, t.i., garākiem par deviņām nedēļām, un sociālajiem rezultātiem, ir maz, un tie ir nedaudz jaukti. Lai gan tika konstatēts, ka ilgie profesionālās tālākizglītības kursi ir pozitīvi saistīti ar pilsonisko līdzdalību iedzīvotājiem karjeras sākumā, iedzīvotājiem tajā pašā personu grupā līdzdalība bija negatīvi saistīta ar apmierinātību ar finansiālo situāciju. Šis rezultāts atklāj iespējamību, ka finansiālais ieguvums no ilgajiem profesionālās tālākizglītības kursiem varbūt nav tik augsts, kā iedzīvotāji gaidījuši. Ilga profesionālās tālākizglītības pieredze var dot iedzīvotājiem iespēju pievienoties brīvprātīgām organizācijām un tādējādi palielināt savu pilsonisko līdzdalību.

15. tabula. Profesionālās tālākizglītības iezīmes: kopsavilkums par pārmaiņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori visām EKMP valstīm

Dzīves gaitas grupa	Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		KMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
									Pamatdarbība		Finances	
	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole
Profesionālās tālākizglītības tips: formālā (F), neformālā/ ikdienas (I)												
Karjeras sākums	F.I. (+)	F.(+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	F.I.(+)	F.I.(+)	I.(+)	I.(+)	n.s.	n.s.
Karjeras vidus/beigas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	I.(+)	n.s.	n.s.	n.s.
Pensionēti	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	F.(+)	F.(+)	n.s.	n.s.
Nekad nav strādājuši	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Profesionālās tālākizglītības ilgums: īsie kursi (S), garie kursi (L)												
Karjeras sākums	S.(+)	S.(+)	n.s.	n.s.	S.(+)	S.(+)	S.L.(+)	S.L.(+)	S.(+)	S.(+)	L.(-)	L.(-)
Karjeras vidus/beigas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	S.(+)	S.(+)	S.(+)	S.(+)	n.s.	n.s.
Pensionēti	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nekad nav strādājuši	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Profesionālās tālākizglītības finansējuma avoti: darba devēja apmaksāta (E), paša finansējums (O)												
Karjeras sākums	E.(+)	E.(+)	E.(-)	E.(-)	n.s.	n.s.	E.O.(+)	E.O.(+)	E.(+)	E.(+)	E.(+)	n.s.
Karjeras vidus/beigas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	E.(+)	E.(+)	E.(+)	E.(+)	n.s.	n.s.
Pensionēti	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

(+) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz KMI, t.i. KMI samazināšanās).

(-) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. Nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

Tukšs Mazās izlases dēļ parametrs nav novērtējams

Dzīves gaitas grupas definētas šādi:

„Karjeras sākums” – iedzīvotāji, 1994.g. 26-45 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Karjeras vidus/beigas” – iedzīvotāji, 1994.g. 46-60 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Pensionēti” – iedzīvotāji, kas vecāki par 60 gadiem ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Nekad nav strādājuši” – iedzīvotāji, kas vecāki par 25 gadiem, kas nekad nav strādājuši.

Avots: EKMP.

Attiecībā uz finansējuma avotu tika iekļauti tikai iedzīvotāji, kuri aptaujas veikšanas laikā bija nodarbināti.

(F) formālā profesionālā tālākizglītība;

(I) neformālā/ikdienas profesionālā tālākizglītība;

(S) īsā profesionālā tālākizglītība;

(L) garā profesionālā tālākizglītība;

(E) darba devēja apmaksāta profesionālā tālākizglītība;

(O) pašfinansēta profesionālā tālākizglītība vai paša finansējums profesionālajai tālākizglītībai.

16. tabula. Profesionālā izglītība un vispārējā izglītība: kopsavilkums par pārmaiņu modeļa rezultātiem, bāzes un kontroles faktori visām EKMP valstīm

Dzīves gaitas grupa	Veselības pašvērtējums		Hronisku veselības problēmu neesamība		KMI		Pilsoniskā līdzdalība		Apmierinātības pašvērtējums			
									Pamatdarbība		Finances	
	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole	Bāze	Kontrole
Izglītības veidi: profesionālās izglītības un vispārējās izglītības salīdzinājums												
Karjeras sākums	V (+)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	V (+)	V (+)
Karjeras vidus/beigas	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Pensionēti	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nekad nav strādājuši	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	(-)	(-)	n.s.	n.s.

(+) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta uzlabošanos (piemēram, attiecībā uz KMI, t.i. KMI samazināšanās).

(-) Saistība starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālā rezultāta pasliktināšanos.

n.s. Nav statistiski nozīmīgi 5 vai 1% līmenī.

Tukšs Mazās izlases dēļ parametrs nav novērtējams

Dzīves gaitas grupas definētas šādi:

„Karjeras sākums” – iedzīvotāji, 1994.g. 26-45 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Karjeras vidus/beigas” – iedzīvotāji, 1994.g. 46-60 gadus veci, ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Pensionēti” – iedzīvotāji, kas vecāki par 60 gadiem ar iepriekšējo darba pieredzi;

„Nekad nav strādājuši” – iedzīvotāji, kas vecāki par 25 gadiem, kas nekad nav strādājuši.

Avots: EKMP.

Attiecībā uz finansējuma avotu iedzīvotājiem, kuri bija darba attiecībās un karjeras sākumā, darba devēju finansēta profesionālā tālākizglītība bija pozitīvi saistīta ar uzlabojumiem veselības pašvērtējumā, lielākā pilsoniskās līdzdalības varbūtībā un augstākā apmierinātības līmenī ar nodarbinātību. Turpretim darba devēju finansēta profesionālā tālākizglītība laika gaitā bija saistīta ar vairāk hroniskām veselības problēmām. Nodarbinātiem iedzīvotājiem karjeras vidus un beigu posmā darba devēju finansēta profesionālā tālākizglītība bija pozitīvi saistīta ar pilsonisku līdzdalību un lielāku apmierinātību ar darbu laika gaitā.

Pierādījumi par iedzīvotāju finansētas profesionālās tālākizglītības saistību ar sociālajiem rezultātiem tika atrasti tikai attiecībā uz iedzīvotājiem karjeras sākumā un tikai par pilsonisko līdzdalību. Attiecībā uz nodarbinātajiem, kas ir vecāki par 60 gadiem, pētījumā netika atrasti pierādījumi tam, ka darba devēju vai pašu finansētās profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi būtu saistīti ar izmaiņām sociālajos rezultātos.

Dzīves gaitas analīze tika izmantota, lai salīdzinātu, vai iedzīvotājiem attiecības starp profesionālās tālākizglītības pieredzi un sociālajiem rezultātiem atšķiras no saistībām starp vispārējās izglītības pieredzes un sociālo rezultātu. Pētījumā tika atkārtots pārmaiņu modeļa vērtējums dzīves gaitā un kā references kategorija tika izmantoti dalībnieki, kuri gadā pirms intervijas bija iesaistījušies vispārējā izglītībā (17. tabula). Rezultāti parāda nelielas atšķirības profesionālās tālākizglītības un sociālo rezultātu attiecībās salīdzinājumā ar vispārējo izglītību un sociālajiem rezultātiem dzīves gaitā, it īpaši veselības un pilsoniskās līdzdalības jomā. Iedzīvotāji, kuri strādāja savā pirmajā darbā un piedalījās profesionālajā tālākizglītībā, izjuta mazākas izmaiņas savā apmierinātībā ar darbu nekā iedzīvotāji, kuri strādāja savā pirmajā darbā un piedalījās vispārējā izglītībā. Taču iedzīvotāji karjeras sākumā, kuri piedalījās profesionālajā tālākizglītībā, izrādīja lielāku apmierinātību ar finansēm nekā vispārējā izglītībā iesaistītie.

7. NODAĻA. Secinājumi

Pēdējos gados Eiropas valstu valdības apņēmušas pievērsties gan savu pilsoņu ekonomiskajām, gan neekonomiskajām vajadzībām. Valdības raudzījušās tālāk par tradicionālajiem sasniegumu mēriem – piemēram, ienākumi uz vienu iedzīvotāju vai nodarbinātības līmenis, pievērsties neekonomiskajiem labklājības un sabiedrības progressa aspektiem: veselībai, pilsoniskajai līdzdalībai, politiskajām interesēm, noziedzībai, ģimenes dinamikai, sasniegumu pārnesei starp paaudzēm un pat laimei. Līdztekus izglītības pētījumi novērsušies no tradicionālās izglītības ekonomikas pieejas un tiek pētīts, vai izglītība var veicināt personas un sabiedrības labklājību.

Šis pētījums bija vērsts uz to, kā profesionālā izglītība var ietekmēt sociālo rezultātu materializēšanos iedzīvotājiem Eiropas kontekstā. Autori sāka ar diskusiju par terminu „profesionālā izglītība” un „sociālie rezultāti” definīcijām, pēc tam autori pievērsās literatūrā atrodamajām galvenajām teorētiskajām ietvarstruktūrām, kuras skaidro, kāpēc izglītība vai – plašāk – mācīšanās pieredze var dot ieguvumus personas veselībai, ģimenei un sociālajai labklājībai. Pateicoties dažādās nozarēs strādājošiem pētniekiem, ievērojams progress panākts teorētiskajā pieejā attiecībā uz mācīšanās sociālajiem ieguvumiem. Šī projekta izaicinājums bija atrast un izmantot šos jēdzienus, lai radītu skaidru izpratni par to, kādām jābūt mācīšanās pieredzes iezīmēm, lai tās rezultātā veidotos sociālie ieguvumi, un kāda ir to konkrētā saistība ar profesionālo izglītību.

Pētījumā tika izvēlētas sekojošas galvenās iezīmes, kurām jāpiemīt profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem, lai tie iedzīvotājiem dotu sociālos ieguvumus. Pirmkārt, tika apskatītas ne tikai prasmju un kapitāla veidošanās, bet arī personas spējas rīkoties, pašcieņa un plašāki psiholoģiskie faktori, kas ir svarīgi sociālo ieguvumu realizācijā. Tas ir tāpēc, ka personai ir ne tikai ekonomiski, bet arī psiholoģiski un sabiedriski sociālie ieguvumi. Tāpat arī audzēkņu/studentus nav iespējams nošķirt no viņu institucionālā konteksta. Tāpēc personas labsajūtas nodrošināšanai arī ir būtiskas attiecības starp audzēkņiem/studentiem un prakses vadītājiem, profesionālās izglītības dokumenta vai diploma vērtība darba tirgū, kā arī tālākās izglītības iespējas pēc iesaistīšanās profesionālajā izglītībā.

Tomēr no empīriskajiem datiem nav iespējams iegūt visus profesionālās mācīšanās pieredzes elementus, kuri varētu būt svarīgi sociālo ieguvumu materializācijā. Tas daļēji izskaidrojams ar to, ka trūkst pieejamu datu un atbilstoši veidotu pētījumu šādas izpētes veikšanai. Tomēr valstis veido un nodrošina profesionālo izglītību atšķirīgi: dažās ir spēcīgas saites ar darba tirgu un citām izglītības iestādēm, turpretim citās – ne. Autori izmantoja šīs atšķirības, lai izveidotu heuristisku sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu tipoloģiju, kas tika izmantota šajā empīriskajā darbā.

Empīriskajā pētījumā tika izmantoti EKMP dati. No tiem autori izvēlējās sešus sociālo rezultātu indikatorus: trīs no veselības jomas, vienu no pilsoniskās jomas un divus no labklājības jomas. Pētījuma dalībnieki tika klasificēti arī pēc viņu augstākās iegūtās izglītības līdz 1994.gadam un tika reģistrētas visi profesionālās izglītības pieredzes gadījumi laika posmā no 1994.-2001.gadam. Viens no svarīgākajiem novērtēšanas stratēģijas aspektiem bija nodalīt sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumus. Tā kā sākotnējā profesionālā izglītība tiek uzskatīta par formālu, t.i., kas notiek izglītības sistēmas ietvarā un kurā piedalās pirms darba dzīves uzsākšanas, tika pieņemts, ka visu personu, kas jaunākas par 25 gadiem (ieskaitot), profesionālās izglītības pieredze ir sākotnējā izglītība. Visi profesionālās izglītības pieredzes gadījumi, par kuriem rakstīja par 25 gadiem vecāki pētījuma dalībnieki, tika uzskatīti par profesionālo tālākizglītību. Lai pārbaudītu šos lēmumus, tika veikta jutīguma analīze. Autori arī izdalīja trīs dzīves posmus, lai noskaidrotu, vai ir ticams, ka kāda profesionālās tālākizglītības un sociālo rezultātu saistība rodas konkrētos dzīves posmos.

Iegūtie rezultāti liecina, ka iedzīvotājiem Eiropā sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar pozitīvām izmaiņām veselības rezultātos (piemēram, veselības pašvērtējums un hronisku veselības problēmu neesamība), ar dalību organizācijās un apmierinātību ar darbu vai pamatdarbību. Dažas no šīm saistībām konstatētas tikai Somijas un Zviedrijas iedzīvotājiem. Ņemot vērā, ka Somijā un Zviedrijā sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas tiek raksturotas

kā tādas, kuru pamatā ir egalitāra skola, tas atbalsta hipotēzi, ka integrētā skolu sistēma, kas piedāvā personiskās izaugsmes iespējas, izmantojot vienlīdzīgu izturēšanos pret profesionālo un vispārējo izglītību, kā arī piekļuvi augstākajai izglītībai, ietekmē iedzīvotāju labsajūtu. No šiem rezultātiem izriet svarīga saistība, t.i., vispārējais sociālās labklājības līmenis ir būtisks starpniekfaktors sākotnējās profesionālās izglītības veselības ieguvumu realizācijā. Makro līmeņa institucionālie faktori, šajā gadījumā – spēcīga labklājības valsts, un iedzīvotāju sociālo ieguvumu veidošanās mikro līmenī cits citu papildina.

Tāpat arī tika secināts, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar lielāku dalību brīvprātīgās organizācijās un lielāku apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos. Šie rezultāti iegūti attiecībā uz Dāniju, Vāciju, Luksemburgu un Austriju – 1. sistēmu pārstāvošajām personām, kā arī Grieķiju, Spāniju, Itāliju un Portugāli – 4. sistēmu pārstāvošajām personām. Viens iespējamais iemesls šai pozitīvajai saistībai starp dalību brīvprātīgās organizācijās un sākotnējā profesionālajā izglītībā varētu būt tas, ka šīs sistēmas atlīdzina par līdzdalību pilsoniskajā sabiedrībā, bet citas – ne; iesaistoties sākotnējā profesionālajā izglītībā, iedzīvotāji var rast motivāciju pievienoties brīvprātīgām organizācijām. Apmierinātības ar darbu vai pamatnodarbošanos un sākotnējās profesionālās izglītības pozitīvas korelācijas iemesli abās valstu grupās varētu atšķirties. Tradicionāli Dienvideiropas valstīs ir augsts bezdarbs jauniešu vidū (2009.gadā jauniešiem vecumā no 15-24 gadiem tas bija – 31% Grieķijā, 39% Spānijā, 29% Itālijā un 35% Portugālē). Tāpēc tie, kuri negrib vai nevar (spēju vai finansiālo resursu dēļ) izvēlēties vispārējās izglītības ceļu, bet integrējas darba tirgū, pateicoties profesionālajai tālākizglītībai, var justies apmierināti sākotnējās profesionālās izglītības dēļ, salīdzinot savu situāciju ar tiem iedzīvotājiem, kuri nav nodarbināti un nemācās. Apmierinātības ar darbu un sākotnējās profesionālās izglītības pozitīvo korelāciju valstīs ar plaši izplatītu mācekļu izglītību varētu radīt daudzās normatīvo aktu struktūras, kas regulē izglītības kvalitāti, mācekļu drošību un darba nodrošinājumu, kā arī algas. Tādējādi tiesisko ietvaru jauniešu integrācijai darba tirgū iespējams uzskatīt par iedzīvotāju sociālo ieguvumu starpniekfaktoru.

Sākotnējās profesionālās izglītības un sociālo rezultātu statistisko saistību trūkums arī ir svarīgs rezultāts. Analizējot sākotnējo profesionālo izglītību pa sistēmām, netika iegūti rezultāti, kas Īrijas un Apvienotās Karalistes iedzīvotāju gadījumā apliecinātu sākotnējās profesionālās izglītības un sociālo rezultātu saistību, kā arī attiecībā tikai uz vienu rezultātu (apmierinātība ar darbu vai pamatnodarbošanos) – Beļģijā, Francijā un Nīderlandē dzīvojošajiem. Apvienotās Karalistes gadījumā iespējamais izskaidrojums ir sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas sliktā caurskatāmība, kā arī tas, ka izglītību apliecinājošiem dokumentiem ir maza nozīme piekļuvē darba tirgum. Iespējams, ka sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, kuru pamatā ir kontinentālās Eiropas skola (Beļģijā, Francijā un Nīderlandē), nav saistītas ar sociāliem rezultātiem iedzīvotājiem tāpēc, ka pastāv spēcīga nopelnos balstīta orientācija, kas rada sākotnējā profesionālajā izglītībā izglītoto „otršķirīgo” statusu. Tāpēc šķiet, ka sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas, kurās dominē tirgus vai izglītības kvalifikācijas, neradīs iedzīvotājiem citus ieguvumus papildus nodarbinātībai un ienākumiem.

Attiecībā uz profesionālo tālākizglītību visvairāk saistību ar sociālajiem rezultātiem tika konstatētas personām to karjeras sākumā, vecumā no 26-45 gadiem, kurām bijusi darba pieredze pirms 1994.gada. Tāpat kā attiecībā uz sākotnējo profesionālo izglītību tika konstatēts, ka iedzīvotājiem, kuri savas karjeras sākumā iesaistījās profesionālajā tālākizglītībā, bija pozitīvas izmaiņas veselības pašnovērtējumā, hronisku veselības problēmu neesamībā, augsts dalības organizācijās īpatsvars, kā arī lielāka apmierinātība ar darbu vai pamatnodarbošanos laika gaitā. Šo rezultātu galvenokārt parāda Zviedrijas iedzīvotāji. Iespējamais izskaidrojums ir egalitārā darba organizācija Zviedrijā ar mazu sociālo distanci, izlīdzinātu hierarhiju un mazām ienākumu atšķirībām. Tas vedina domāt, ka profesionālās tālākizglītības atdeve sociālajos rezultātos ir atkarīga no tādas darba organizācijas, kas ļauj iedzīvotājiem tajā ienest profesionālajā tālākizglītībā iegūto kompetenci. Skandināvijas valstīs ir slavenas ar saviem politiskajiem centieniem uzlabot izglītību un apstākļus darbavietā. It īpaši tiek apspriests, kas nepieciešams, lai atbildētu uz novecojoša darbaspēka radītajiem izaicinājumiem, piemēram, Somijā, tā rezultātā izveidotas programmas ar mērķi palielināt iesaistīšanos izglītībā, uzlabot drošību un darba aizsardzību, kā arī atalgot gados vecāku strādājošo kompetenci. Var uzskatīt, ka Skandināvijas valstīm ir holistiska pieeja darba apstākļu uzlabošanai, lai saglabātu iedzīvotāju spējas dzīves gaitā strādāt augstā līmenī; tas pozitīvi ietekmē sociālos rezultātus

iedzīvotājiem, ko izceļ vispārējā spēcīgā saistība starp profesionālo tālākizglītību un sociālajiem rezultātiem Zviedrijā.

Attiecībā uz diviem sociālajiem rezultātiem – dalību brīvprātīgajās organizācijās un apmierinātību ar darbu vai pamatnodarbošanos – iegūti rezultāti, kas rosina secināt, ka Grieķijas un Itālijas iedzīvotājiem, kas iesaistījušies profesionālajā tālākizglītībā, varētu būt pozitīvas izmaiņas. Tāpat arī Spānijas, Austrijas un Portugāles iedzīvotājiem ir pozitīvas attiecības starp profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumiem un dalību brīvprātīgās organizācijās. Dienvideiropas valstīs (izņemot Portugāli) iegūtie dati liecina, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi bija saistīti ar hroniskām veselības problēmām. Turpretim Beļģijā un Austrijā tika konstatēts, ka profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi bija saistīti ar pozitīviem veselības ieguvumiem. Iemesli šādai pretējai profesionālās tālākizglītības ietekmei uz veselību dažādās valstīs vēl jānoskaidro, taču iespējams, ka to varētu atrisināt, pievēršoties nozares līmenim, izvērtējot sektorus ar augstu profesionālās tālākizglītības īpatsvaru. Hroniskās veselības problēmas varētu izraisīt sektoram specifiska darbaspēka struktūra, piemēram, attiecībā uz vecumu un izglītības līmeni vai konkrētām prasībām darbam, piemēram, ar augstu risku saistīts fizisks darbs, kas ietekmē personas veselību. Citās valstīs veselības veicināšana darbavietā var būt profesionālās tālākizglītības elements, kas tādējādi rada pozitīvus veselības ieguvumus.

Apkopojot visus iegūtos rezultātus, redzams, ka sākotnējās profesionālās izglītības institucionālā kārtība un sociālo ieguvumu realizēšanās iedzīvotājiem viena otru būtiski papildina. Spēcīga labklājības valsts papildina sākotnējās profesionālās izglītības veselības ieguvumu realizēšanos iedzīvotājiem, bet sistēmās, kas atļūdzina par pilsonisku līdzdalību, redzama lielāka ar sākotnējo profesionālo izglītību saistīta līdzdalība brīvprātīgajās organizācijās. Politiskā līmenī ir vērts ieguldīt sākotnējā profesionālajā izglītībā tajās sistēmās, kas spēj šo ieguldījumu papildināt. Šādām institūcijām nepastāvot, nepieciešama saskaņota starpnozaru politika, lai uzlabotu sākotnējās profesionālās izglītības centienu efektivitāti, lietderību un ilgtspēju, lai veicinātu sociālos rezultātus iedzīvotājiem. Sākotnējā profesionālā izglītība pati nevar radīt sociālos rezultātus, ja nenotiek vēršanās pret ekonomisko un sociālo nevienlīdzību makro līmenī, pret sākotnējās profesionālās izglītības vērtības noniecināšanu un pazemināšanu. Šo jautājumu risināšana iedzīvotājiem varētu nodrošināt pozitīvu sākotnējās profesionālās izglītības ietekmi.

Politiskā līmenī profesionālā tālākizglītība kā mūžizglītības daļa tiek uzskatīta par ekonomiskās konkurētspējas, inovāciju un sociālās saliedētības pamatprasību. Tāpēc tā atbilst saistībai starp profesionālo tālākizglītību un pozitīviem personas sociāliem rezultātiem. Šī pētījuma empīriskie rezultāti pamato minēto pieņēmumu: profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi ir saistīti ar personas sociāliem ieguvumiem. Mūžizglītības un sociālo rezultātu saistība sabiedrības līmenī atspoguļojas individuālajā līmenī.

Dati valstu līmenī par profesionālo tālākizglītību parāda līdzības ar sākotnējās profesionālās izglītības sistēmu rezultātiem. Šīs līdzības parādās kā sociālo rezultātu „klāsteri” konkrētām valstīm vai valstu grupām. Attiecībā uz profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumu sociālajiem rezultātiem redzams salīdzinošs valstu viendabīgums, it īpaši 4. un 5. sistēmā: iespējams identificēt „Skandināvijas” un „Vidusjūras” profesionālās tālākizglītības sociālo rezultātu klāsterus. Autoriem nav pietiekami daudz detalizētas informācijas, lai piedāvātu profesionālās tālākizglītības sistēmu tipoloģiju, pamatojoties uz sociāliem rezultātiem. Šie dati var izrādīties būtiski turpmākiem profesionālās tālākizglītības pētījumiem, kuru rezultātā rastos padziļināta konkrētu valstu analīze un salīdzinājums attiecībā uz profesionālās tālākizglītības sociālo ieguvumu iedzīvotājiem viendabību vai neviendabību, un tādējādi arī sistēmiska salīdzinoša pieeja.

Valsts līmenī tika konstatētas arī dažas interesantas atšķirības sākotnējās profesionālās izglītības, profesionālās tālākizglītības un sociālo rezultātu attiecībās. Piemēram, iegūtie rezultāti parādīja lielāku apmierinātību ar darbu saistībā ar sākotnējās profesionālās izglītības pieredzes gadījumiem Vācijā un Francijā, bet profesionālās tālākizglītības pieredzes gadījumi Vācijā nebija saistīti ar lielāku apmierinātību ar darbu, bet Francijā pieredzes gadījumiem bija negatīva saistība ar apmierinātību ar darbu. Vācijā šo rezultātu iespējams izskaidrot ar to, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir institucionāli spēcīga, bet profesionālās tālākizglītības infrastruktūra ir salīdzinoši vāja un darba devēju virzīta. Francijā sākotnējās profesionālās izglītības pozitīvo

saistību ar apmierinātību ar darbu iespējams izskaidrot ar to, ka formālajiem sākotnējās profesionālās izglītības ceļiem izdodas piesaistīt strādājošos zemākas reputācijas izglītības kvalifikācijām. Šie strādājošie var justies apmierināti ar darbiem, kurus viņi nebūtu dabūjuši ārpus formālās sākotnējās profesionālās izglītības. Dzīli iesakņojies akadēmiskās izglītība ideāls attiecībā uz profesionālo tālākizglītību var nozīmēt, ka profesionālās tālākizglītības kursi nerada nekādu apmierinātību ar darbu (un var būt saistīti ar neapmierinātību). Valstu līmenī var sākt parādīties politiski paziņojumi; sākotnējās profesionālās izglītības un profesionālās tālākizglītības saskaņotības trūkums var radīt atšķirīgus sociālos rezultātus, tāpēc nepieciešamas integrētas mūžizglītības stratēģijas, lai dzīves gaitā reproducētu pozitīvus ieguvumus. Tomēr valstu līmeņa analīze izvirza dažas interesantas hipotēzes, kuras zemāk aprakstīsim kā iespējamus turpmākos pētījumus.

Turpmāki pētījumi ir nepieciešami, lai padziļinātu izpratni par to, kā profesionālā izglītība iekļaujas sociālās un strukturālās nevienlīdzības sistēmā un kā tā var ierobežot sociālo rezultātu veidošanos. Pati profesionālā izglītība var padziļināt izglītības nevienlīdzību, ja tās vērtība netiek atzīta ne sociāli, ne monetāri, kā arī tad, ja ir spēcīga selektīva iedarbība, sabiedrības nabadzīgajai daļai to izvēloties kā ikdienas ceļu uz naudas pelnīšanu. Iepriekšējie pētījumi galvenokārt pievērsušies ienākumu nevienlīdzības ietekmei uz ekonomisko izaugsmi, noziedzību, pilsoniskiem nemieriem, veselību un labklājību. Mazāk pētījumu pievērsušies nevienlīdzībai izglītībā. Šo pētījumu rezultāti parāda, ka augoša nevienlīdzība izglītībā ir saistīta ar lielāku noziedzību un sabiedrības saliedētības mazināšanos (*Sabates u.c.*, 2008; *Green u.c.*, 2003). Iegūtie rezultāti par iespējamo saistību starp mezo līmeņa institūcijām un mikro līmeņa procesiem, caur kuriem sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar sociālajiem rezultātiem, ir tikai šo pētījumu aizsākums.

Iespējams, ka sākotnējai profesionālai izglītībai ir dažāda ietekme uz sociālajiem rezultātiem, un iespējams, ka tie atšķiras no rezultātiem vispārējā izglītībā. No šī pētījuma izriet iespējama hipotēze, kurai nepieciešami turpmāki pētījumi. Sākot ar teorētisko pamatojumu, ka izglītība var sagatavot personas viņu vietai sabiedrībā (*Schuller u.c.*, 2002), lielā mērā neregulētos darba tirgos ir iespējams, ka vispārējā izglītība paver iespējas uz visiem stāvokļiem sabiedrībā (*McMahon*, 2009). Iespējams, ka tas ir saistīts ar stereotipu, ka profesionālās izglītības audzēkņi salīdzinājumā ar vispārējās izglītības audzēkņiem ir mazāk spējīgi (kā Francijā un Apvienotajā Karalistē). Lielā mērā neregulētos tirgos sākotnējā profesionālā izglītība pavērtu iespēju tikai uz noteiktām profesijām, turpretim augsti regulētos tirgos (kā Vācijā) profesionālās izglītības kvalifikācija nodrošinātu tādas profesijas, kas nebūtu pieejamas skolēniem ar vispārējo izglītību (tādējādi nodrošinot labākus rezultātus profesionālās izglītības audzēkņiem). Abās vidēs sākotnējā profesionālā izglītība (un izglītība vispār) varētu radīt sociālos rezultātus, jo, socializējot jauniešus viņu nākotnes stāvoklim sabiedrībā, izglītība veido cilvēku gaidas un vēlmes, kā arī identitātes sajūtu (*Côté*, 2005). Izglītība iepazīstina jauniešus ar to, kāda uzvedība no viņiem tiks sagaidīta, tādējādi gatavojot tos sabiedrības normu ievērošanai. Kad personas salīdzina un secina, ka viņi šīm normām atbilst, var sagaidīt, ka pieaugs viņu pašapziņa un labsajūta.

Līdz ar darba pieredzes uzkrāšanos atšķirība starp profesionālo un vispārējo izglītību var kļūt maznozīmīgāka. Sākotnējās profesionālās izglītības izvēlei var būt spēcīga saistība ar identitātes veidošanos, taču profesionālās tālākizglītības gadījumā šī varbūtība ir mazāka: izglītības kursi parasti ir īsāki un notiek tad, kad identitāte jau ir stingrāk iedibinājusies. Patiesībā tika konstatēts, ka profesionālās dabas tālākizglītības radītie sociālie rezultāti var būt salīdzināmi ar vispārējās izglītības kursu radītajiem rezultātiem.

Divas citas iespējamo pētījumu jomas ir ārējie sociālie ieguvumi un profesionālās izglītības relatīvie ieguvumi. Ārējie ieguvumi ir tie, kas dod netiešus ieguvumus sabiedrībai vai tās pēcnācējiem. *McMahon* (2009) uzskata, ka izglītības ārējos ieguvumus rada izglītības tiešā ietekme uz sabiedrisko labumu, kā arī izglītības netiešā ietekme – gan tirgū izmantojamā, gan neizmantojamā ietekme. Turpmāka analīze šajā jomā ietvertu profesionālās izglītības ieguvumus, samazinot valsts veselības aprūpes un cietumu uzturēšanas izmaksas, nostiprinot demokrātiju, cilvēktiesības, politisko stabilitāti un sociālo kapitālu. profesionālās izglītības relatīvie ieguvumi norāda, ka iedzīvotāji iegūst sociālos rezultātus atkarībā no viņu sabiedriskā stāvokļa un relatīvās vietas sociālajā hierarhijā. Tāpēc būtu svarīgi pētīt, vai profesionālās izglītības sociālie ieguvumi atšķiras vīriešiem un sievietēm, cilvēkiem no dažādām etniskām grupām un dažādiem sabiedrības slāņiem piederošiem iedzīvotājiem.

Saīsinājumu saraksts

ĶMI	Ķermeņa masas indekss
EKMP	Eiropas Kopienas Mājsaimniecību panelis (<i>European Community household panel</i>)
ES	Eiropas Savienība
GCSE	<i>General certificate of secondary education</i> (Apvienotajā Karalistē, izņemot Skotiju)
ISCED	Starptautiskais izglītības klasifikācijas standarts
NVQ	<i>National vocational qualification</i> (Apvienotā Karaliste)
OECD	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (<i>Organisation for Economic Cooperation and Development</i>)

Atsauces

- Ashton, D. et al. (2000). Towards a framework for the comparative analysis of national systems of skill formation. *International Journal of Training and Development*, Vol. 4, No 1, p. 8-25.
- Ashton, D.; Green, F. (1996). *Education, training and the global economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. [Education in Germany 2008: indicator-based report with an analysis on transitions after the lower secondary level I]. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bailey, T.; Berg, P. (2009). The vocational education and training system in the United States. In: Bosch, G.; Charest, J. (eds). *Vocational training: international perspectives*. Oxford: Routledge.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, p. 1-26.
- Barnes, J. (1982). *Aristotle*. Oxford: Oxford University Press. Baur, P. (2006). Teachers and trainers in vocational education and training: key actors to make lifelong learning a reality in Europe. Leonardo da Vinci valorisation conference; Helsinki, 4 April 2006.
- Becker, G.S. (1965). A theory of the allocation of time. *Economic Journal*, Vol. 75, No 299, p. 493-517.
- Beicht, U. et al. (2006). *Berufliche Weiterbildung: Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bonn: BIBB.
- Blundell, R. et al. (1996). *The determinants and effects of work related training in Britain*. London: Institute for Fiscal Studies.
- BMBF (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX: integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland* [Reporting system on continuing education and training IX: report on continuing education and training in Germany]. Berlin: Federal Ministry of Education and Research. Pieejams internetā: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [skatīts 19.5.2011.].
- Booth, A. et al. (2003). Unions, work related training and wages: evidence for British men. *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 57, No 1, p. 68-91.
- Booth, A.; Francesconi, M. (1999). *Job mobility in 1990s Britain: does gender matter?* Colchester: University of Essex. Pieejams internetā: <http://www.leeds.ac.uk/ESRCFutureofWork/projects/downloads/jobmob5.pdf> [skatīts 19.5.2011.].
- Bosch, G. (2009). *Berufliche Weiterbildung in Deutschland 1969 bis 2009: Entwicklung und Reformoptionen* [Vocational education and training in Germany 1969-2009: developments and options of reforms]. Publicēts: Bothfeld, S. et al. (eds). *Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft: vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch II und III*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, p. 94-111.
- Bosch, G.; Charest, J. (2010). *Vocational training: international perspectives*. London: Routledge.
- Bosch, G.; Kalina, T. (2007). *Niedriglöhne in Deutschland: Zahlen, Fakten, Ursachen* [Low wages in Germany: figures, facts, causes]. Publicēts: Bosch, G; Weinkopf, C. (eds). *Niedriglohnarbeit in Deutschland* [Low-wage work in Germany]. Frankfurt: p. 20-105.
- Brockmann, M. et al. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET): the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, Vol. 34, No 5, p. 547-567.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, Vol. 22, No 6, p. 723-742.
- Bynner, J.; Egerton, M. (2001). *The wider benefits of higher education*. London: HEFCE (HEFCE Report 01/46).
- Cedefop (2008c). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pieejams internetā: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf [skatīts 19.5.2011.].
- Cedefop (2008). *Comparative analysis: initial vocational education and training*. Pieejams internetā: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/NationalVet/Comparative/IVET_Comparative_Analysis_08.pdf [skatīts 19.5.2011.].
- Cedefop (2008a). *Initial vocational education and training (IVET): a review*. Pieejams internetā: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf [skatīts 19.5.2011.].

- Cedefop (2008b). Thematic overview: Germany. Pieejams internetā: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_DE.pdf [skatīts 17.06.2009.].
- Cedefop (2009). National VET Systems – VET systems/Short descriptions and monographs Pieejams internetā: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/publications.asp [skatīts 17.06.2009.].
- Cedefop (2010). Employer-provided vocational training in Europe: evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey. Luxembourg: Publications Office of the European Union (Cedefop Research paper, No 2).
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure, p. S95-S120.
- Colley, H. (2003). Engagement mentoring for 'disaffected' youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal*, Vol. 29, No 4, p. 521-542.
- Colley, H. et al. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 55, No 4, p. 471-496.
- Collins, A. et al. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (ed.) *Knowing, learning, and instruction: essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J., p. 453-494.
- Connor, H.; Little, B. (2005). *Vocational ladders or crazy paving? Making your way to higher levels*. London: LSDA.
- Côté, J.E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, Vol. 3, No 3, p. 221-237.
- Côté, J.E.; Levine, C.G. (2002). *Identity formation, agency and culture: a social psychological synthesis*. London: Lawrence Erlbaum.
- CSDH (Commission on Social Determinants of Health) (2008). *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. Final report of the Commission on Social Determinants of Health*. Geneva: World Health Organization.
- Cutler, D.; Lleras-Muney, A. (2010). Understanding differences in health behaviours by education. *Journal of Health Economics*, Vol. 29, p. 1-28. DCSF (Department for Children Schools and Families) (2009). 14-19 reform: functional skills. Pieejams internetā: <http://www.education.gov.uk/16to19/qualificationsandlearning/functionalskills> [skatīts 17.06.2009.].
- De Coulon, A.; Vignoles, A. (2008). *An analysis of the benefit of NVQ2 qualifications acquired at age 26-34*. London: Centre for the Economics of Education.
- Deaton, A. (2002). Policy implications of the gradient of health and wealth. *Health Affairs*, Vol. 21, No 2, p. 13-30.
- Deutschmann, C. (2005). Latente Funktionen der Institution des Berufs [Latent functions of the institution of occupation]. In: Jacob, M.; Kupka, P. (eds). *Perspektiven des Berufskonzepts. Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt [Perspectives of the occupational concept. The relevance of the occupation in education and training, and on the labour market]*. Nuremberg: IAB, p. 3-16 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 297).
- Dronkers, J. (1993). The precarious balance between general and vocational education in the Netherlands. *European Journal of Education*, Vol. 28, No 2, p. 197-207.
- Edward, S. et al. (2008). *Attitudes to vocational learning: a literature review*. Edinburgh: Scottish Government.
- Ehrke, W. (2009). Patchwork oder Berufe? Berufsausbildung ist mehr als Modullernen. In: Zimmer, G; Dehnbostel, P. (eds). *Berufsausbildung in der Entwicklung: Positionen und Leitlinien*. Bielefeld: Bertelsmann, p. 99-117.
- Emirbayer, M.; Mische, M. (1998). What is agency? *American Journal of the Sociology of Education*, Vol. 103, No 4, p. 964-1022.
- Eurostat (2003). *ECHP UDB: description of variables: data dictionary, codebook and differences between countries and waves*. Brussels: European Commission, Eurostat.
- Eurostat (2009). Labour force survey. Pieejams internetā: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_ifs/methodology/classifications [skatīts 19.5.2011.].
- Eurydice (2008). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe – 2008 Edition*. Brussels.

- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and Germany. *Journal of Youth Studies*, Vol. 5, No 3, p. 245-69.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work and personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, Vol. 42, No 2, p. 1-9.
- Feinstein, L. et al. (2003). *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*. London: Institute of Education.
- Feinstein, L. et al. (2004). The labour market impact of adult education and training. *Scottish Journal of Political Economy*, Vol. 51, No 2, p. 266-280.
- Feinstein, L. et al. (2006). The effects of education on health: concepts, evidence and policy implications. In: OECD. *Measuring the effects of education on health and social engagement*. Proceedings of the Copenhagen Symposium. Paris: OECD.
- Feinstein, L. et al. (2008). Education and the family: passing success across generations. In: Aggleton, P.; Power, S. (eds). *Foundations and futures of education*. Oxford: Routledge.
- Feinstein, L.; Sabates, R. (2008). Skills and social productivity. In: Flint, C.; Hughes, C. (eds). *Not just the economy: the public value of adult learning*. Leicester: NIACE.
- Field, J. Malcolm, I. (2010). Learning in emotional labour and emotion work. In: Cooper, L.; Walters, S. (eds). *Learning/work: turning work and learning inside out*. Cape Town: Human Sciences Research Council Press, p. 169-181.
- Fitzenberger, B.; Prey, H. (1999). Evaluating public sector sponsored training in East Germany. *Oxford Economic Papers*, Vol. 52, No 3, p. 497-520.
- Gendron, B. (2005). The French vocational baccalauréat diploma: space of a plural transition for the youth. *European Journal of Vocational Training*, Vol. 36, p. 33-46.
- Green, A. et al. (2003). Education, equity and social cohesion: a distributional approach. *Compare*, Vol. 33, No 4, p. 453-470.
- Green, A. (1995). Core skills, participation and progression in post-compulsory education and training in England and France. *Comparative Education*, Vol. 31, No 1, p. 49-67.
- Green, A. et al. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Greinert, W.D. (2004). Die europäischen Berufsbildungs 'systeme' – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung [The European vocational training 'systems' – considerations on the theoretical framework characterising their historical development]. *Europäische Zeitschrift Beufsbildung* [European Journal of Vocational Training], Vol. 32, p. 18-26.
- Grossman, M. (1972). On the concept of health capital and the demand for health. *Journal of Political Economy*, Vol. 80, No 2. P. 223-255.
- Grossman, M. (2005). *Education and nonmarket outcomes*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER working paper, 11852).
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. In: Hanushek, E.; Welch, F. (eds). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: North-Holland.
- Hall, P.A.; Soskice, D. (eds) (2001). *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No 4, p. 551-568.
- Hammond, C.; Feinstein, L. (2006). Are those who flourished at school healthier adults? What role for adult education? London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (WBL research report, 17).
- Hare, R.M. (1989). *Plato*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatt, S.; Baxter, A. (2003). From FE to HE: studies in transition: a comparison of students entering higher education with academic and vocational qualifications. *Widening Participation and Lifelong Learning*, Vol. 5, No 2, p. 18-29.
- Haveman, R.; Wolfe, B. (1984). Schooling and economic well-being: the role of nonmarket effects. *Journal of Human Resources*, Vol. 19, No 3, p. 377-407.
- Heinz, W.R. et al. (1998). Results from a longitudinal study: vocational training and career development in Germany. *International Journal of Behavioural Development*, Vol. 22, No 1, p. 77-101.
- Heise, M.; Meyer, W. (2004). The benefits of education, training and skills from an individual life-course perspective with a particular focus on life-course and biographical research. In: Cedefop, Descy and Tessaring (eds). *Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (Cedefop Reference series).

- Heydon, L.; Reilly, J. (2007). Professional development for family learning programmes: a rationale and outline curriculum. *Literacy*, Vol. 41, No 3, p. 155-60.
- Holmlund, H. et al. (2006). Estimating intergenerational schooling effects: a comparison of methods. Paper presented at the second network workshop of the RTN, Economics of education and education policy in Europe, Uppsala.
- Hsiao, C. (2003). Analysis of panel data. *Econometric Society Monographs*, 34. Cambridge University Press.
- Hyland, T. (2003). Work-based learning programmes and social capital. *Journal of In-Service Education*, Vol. 29, No 1, p. 49-60.
- Iversen, T.; Stephens, J.D. (2008). Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation. *Comparative Political Studies*, Vol. 41, p. 600-637.
- Jenkins, A.; Sabates, R. (2007). The classification of qualifications in social surveys. Centre for Longitudinal Studies, University of London (CLS Working Paper).
- Kaestner, R.; Corman, H. (1995). The impact of child health and family inputs on child cognitive development. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper 5257).
- Kelly, S.; Price, H. (2009). Vocational education: a clean slate for disengaged students? *Social Science Research*, Vol. 38, No 4, p. 810-825.
- Kocken, P.L.; Voorham, A.J.J. (1998). Interest in participation in a peer-led senior health education program. *Patient Education and Counseling*, Vol. 34, No 1, p. 5-14.
- Lasonen, J.; Manning, S. (2001). How to improve the standing of vocational compared to general education: a collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In: Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (Cedefop Reference series).
- Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 4, No 2, p. 157-179.
- Lundvall, B.Å. (ed.) (1992). *National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning*. London: Pinter.
- Majors, R. et al. (2000). Mentoring black males in Manchester. In: Owusu, K. (ed.). *Black British culture and society: a text reader*. London: Routledge.
- McMahon, W. (2002). *Education and development: measuring the social benefits*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McMahon, W. (2009). *Higher learning, greater good: the private and social benefits of higher education*. Washington DC: John Hopkins University Press.
- Méhaut, P. (2010). Vocational training in France: towards a new vocationalism? In: Bosch, G.; Charest, J. (eds). *Vocational training. international perspectives*. London: Routledge, p. 110-135.
- Mirowski, J.; Ross, C.E. (1998). Education, personal control, lifestyle and health: a human capital hypothesis. *Research on Aging*, Vol. 20, p. 415-449.
- Mirowski, J.; Ross, C.E. (2005). Education, learned effectiveness and health. *London Review of Education*, Vol. 3, No 3, p. 205-220.
- Molloy, M. (2006). The changing role of VET teachers and trainers. Leonardo da Vinci valorisation conference, Helsinki, 4 April 2006.
- Moodie, G. (2008). *From vocational to higher education: an international perspective*. Berkshire: Open University Press.
- Müller, W. (2005). Education and youth integration into European labour markets. *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 46, p. 461-485.
- Müller, W. (2009). Empirische Befunde zur Einbindung von Auszubildenden. In: Mück, D.; Weiß, R. (eds.) *Qualität in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB, p. 115-128.
- Müller, W.; Gangl, M. (eds) (2003). *Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labour markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Mundlak, Y. (1978). On the pooling of time series and cross section data. *Econometrica*, *Econometric Society*, Vol. 46, No 1, p. 69-85.
- OECD (2004). *Handbook for internationally comparative education statistics: concepts, standards, definitions and classifications*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.

- OECD (2009). Education at a glance: OECD indicators 2009. Paris: OECD. OECD (2010a). Education at a glance: OECD indicators 2010. Paris: OECD. OECD (2010b). Improving health and social cohesion through education. Paris.
- OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Pannenberg, M. (1996). Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie. Eine empirische Analyse für Deutschland [Continuing education and training activities and professional biography. An empirical analysis for Germany]. Frankfurt a. Main: Campus.
- Prais, S.J.; Wagner, K. (1983). Some practical aspects of human capital investment: training standards in five occupations in Britain and Germany. *National Institute Economic Review*, Vol. 105, No 1, p. 46-65.
- Preston, J.; Green, A. (2008). The role of vocational education and training in enhancing social inclusion and cohesion. In: Cedefop, Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report, Volume 1*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (Cedefop Reference series).
- Putnam, R. (1993). Prosperous community: social capital and public life. *American Prospect*, Vol. 3, No 13, p. 11-18.
- Putnam, R. (1999). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rainbird, H. (2010). Vocational education and training in the United Kingdom. In: Bosch, G.; Charest, J. (eds). *Vocational training: international perspectives*. London: Routledge, p. 242-270.
- Rosenzweig, M.; Wolpin, K. (1994). Are there increasing returns to the intergenerational production of human capital? *Journal of Human Resources*, Vol. 29, No 2, p. 670-93.
- Rosenzweig, M.R.; Schultz, T.P. (1982). The behavior of mothers as inputs to child health: the determinants of birth weight, gestation, and rate of fetal growth. In: Fuchs, F.R. (ed.). *Economic aspects of health*. Chicago: University of Chicago Press for the National Bureau of Economic Research, p. 53-92.
- Rubery, J.; Grimshaw, D. (2003). *The organization of employment: an international perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sabates, R. et al. (2007). Who achieves level 2 qualifications during adulthood? Evidence from the NCDS. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, No 4, p. 390-408.
- Sabates, R. et al. (2008). Education inequality and juvenile crime: analysis of England LEAs. London: Institute of Education (Wider benefits of learning research report, No 26).
- Sabates, R.; Duckworth, K. (2009). The impact of mothers' learning on their children academic performance at key stage 3: evidence from ALSPAC. London: Institute of Education (Wider benefits of learning research report, No 32).
- Sauer, D. (2003). Arbeit, Leistung und Interessenhandeln in der "tertiären" Organisation. Dienstleistungsarbeit als Forschungsfeld. In: Pohlmann, M. et al. (eds). *Dienstleistungsarbeit: auf dem Boden der Tatsachen*. Berlin: Edition Sigma, p. 15-26.
- Schaeper, H. et al. (2000). Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biographische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. *Mitteilungen für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, No 1, p. 80-99.
- Schuller, T. et al. (2002). Learning, continuity and change in adult life. London: Institute of Education (Wider benefits of learning research report No 3).
- Schuller, T.; Field, J. (1998). Social capital, human capital and the learning society. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 17, No 4, p. 226-235.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, Vol. LI, No 1, p. 1-17.
- Shavit, Y.; Müller, W. (2000). Vocational secondary education. Where diversion and where safety net? *European Societies*, Vol. 2, No 1, p. 29-50.
- Shavit, Y.; Müller, W. (eds) (1998). *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Speake, L. (2007). *Vocational education and training in Scotland and France: a comparative study*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Steedman, H. et al. (2003). *ICT skills in the UK and Germany: how companies adapt and react*. London: Anglo-German Foundation.
- Streeck, W. (1989). Skills and the limits of neoliberalism. *Work, employment and society*, Vol. 3, No 1, p. 90-104.
- Tennant, M.C. (2005). Transforming selves. *Journal of Transformative Education*, Vol. 3, No 2, p. 105-115.

- Tennant, M.C.; Yates, L.S. (2005). Issues of identity and knowledge in the schooling of VET: a case study of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Learning*, Vol. 24, No 3, p. 213-226.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unevoc (2008) (United Nations International Centre for Technical and Vocational Education and Training). *Handbook of technical and vocational education and training research* (Rauner, F.; Maclean, R. eds). New York: Springer.
- Unwin, L. et al. (2004). *What determines the impact of vocational qualifications: a literature review*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Unwin, L.; Wellington, J. (2001). *Young people's perspectives on education, training and employment*. London: Kogan Page.
- Vickers, P.; Bekhradnia, B. (2007). *Vocational A levels and university entry. Is there parity of esteem?* London: Higher Education Policy Institute.
- Wagner, K.; Finegold, D. (1997). *Der Einfluß der Aus- und Weiterbildung auf die Arbeitsorganisation – Eine Untersuchung in der Fertigung US-Amerikanischer Maschinenbauunternehmen* [The influence of training and continuing training on work organisation – An investigation in production of US manufacture of machinery businesses]. In: Clermont, A.; Schmeisser (eds). *Internationales Personalmanagement* [International Human Resources Management]. München.
- Winterton, J. (2007). Building social dialogue over training and learning: European and national developments. *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 13, p. 281-300.
- Wooldridge, J. (2002). *Econometric analysis of cross section panel data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Young, M. (1993). Bridging the academic/vocational divide: two Nordic case studies. *European Journal of Education*, Vol. 28. No 2, p. 209-214.



CEDEFOP

Eiropas Profesionālās izglītības
attīstības centrs



REFERNET LATVIJA
LATVIA

Jūsu ieguvumi no profesionālās izglītības

Iedzīvotāju sociālie ieguvumi no
profesionālās izglītības

Luksemburga:

Eiropas Savienības publikāciju birojs

2011 – VI, 107 lpp. – 21 x 29,7 cm

ISBN 978– 92– 896– 0724– 7

ISSN 1831– 5860

doi:10.2801/91710

Kat. nr.: TI– BC– 11– 009– EN– N

Bezmaksas lejupielāde no:

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5517_en.pdf

Bezmaksas – 5517 EN –

Jūsu ieguvumi no profesionālās izglītības

Iedzīvotāju sociālie ieguvumi no profesionālās izglītības

Šajā ziņojumā apskatīti sociālie ieguvumi, kurus sākotnējā profesionālā izglītība un profesionālā tālākizglītība sniedz iedzīvotājiem Eiropā. Rezultāti, kas iegūti, izmantojot Eiropas Kopienas mājsaimniecības paneli, atklāj, ka sākotnējā profesionālā izglītība ir saistīta ar pozitīvām izmaiņām iedzīvotāju sociālajos rezultātos. Šos sociālos rezultātus bieži vien rada institucionālā vide, kurā norit profesionālā izglītība. Ieguvumi veselības jomā lielāko tiesu konstatēti egalitāros kontekstos, piemēram, Somija un Zviedrija, turpretim ieguvumi pilsoniskās līdzdalības ziņā galvenokārt konstatēti sistēmās, kas atbilst par iesaistīšanos pilsoniskajā sabiedrībā – piemēram, Vācija un Dānija. Ieguvumi no profesionālās tālākizglītības konstatēti tajās sistēmās, kas pazīstamas ar saviem centieniem uzlabot mācību un darba apstākļus darbavietās, piemēram, Skandināvijas valstis. Kopumā profesionālās izglītības sociālie ieguvumi realizējas visās valstīs, taču tie atšķiras atkarībā no institucionālajiem faktoriem, kas atbalsta noteiktu ieguvumu veidu rašanos.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GREECE
Pasta adrese: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GREECE
Tālrunis: +30 2310490111, fakss: +30 2310490020
E-pasts: info@cedefop.europa.eu

Apmeklējiet centra portālu www.cedefop.europa.eu

5517 EN

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5517_en.pdf