

MĚNÍCÍ SE SVĚT ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVY

z publikace Odborné vzdělávání a příprava v Evropě 1995–2035 (kapitola 3)

ÚVOD: VET V ROCE 1995 A PŘEDCHÁZEJÍCÍ VÝZKUM DLOUHODOBÝCH TRENDŮ

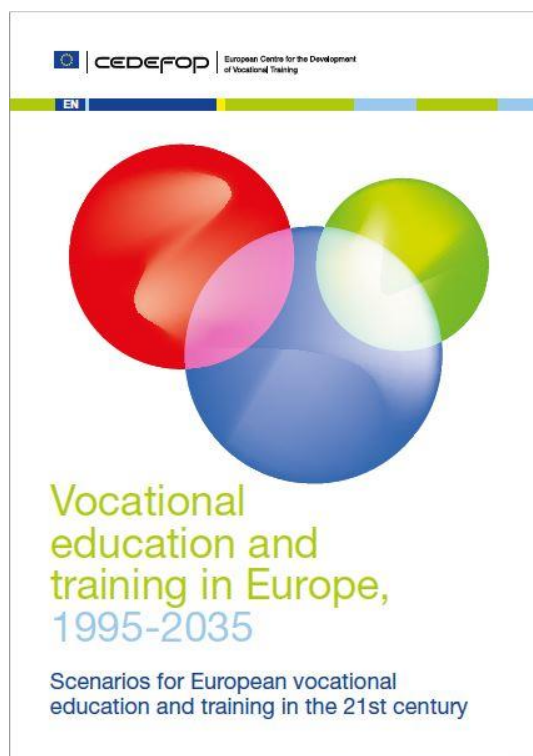
Dříve než se budeme věnovat vývoji po roce 1995, měli bychom se zaměřit na léta předcházející, abychom tak byli schopni vidět nejnovější změny v širším kontextu. Při zkoumání období od počátku osmdesátých do první poloviny let devadesátých použili Green, Leney a Wolf data shromážděná v rámci projektu financovaného Evropskou komisí a identifikovali řadu významných trendů souvisejících s tehdy platným předmětem zájmu; ten se ovšem týkal pouze 15 členských států EU.

Green a kolegové (1999) dospěli k závěru, že evropské systémy reagují na silné obecné trendy, přičemž se tyto reakce velice různí a nelze stanovit nějaký společný vzorec, podle kterého by se řídily: „...i když se jednotlivé státy možná ubírají stejným směrem, není jasné, zda si jsou nějak výrazněji podobnější, než jak tomu bylo před deseti nebo dvaceti lety“ (tamtéž str. 200). Rovněž došli k závěru, že oblast učňovské přípravy vykazuje velkou míru stability: země, které před deseti či dvaceti lety měly „vysokou míru účasti v učňovské přípravě a kde se vzdělávání, které probíhá na pracovišti a v rámci zaměstnání těšilo poměrně vysoké prestiži“, si tyto charakteristiky zachovaly, zatímco země, kde učňovská příprava a odborné vzdělávání bylo tradičně „okrajové nebo málo prestižní“, nebyly schopné tuto situaci změnit „ani s pomocí cíleného úsilí svých vlád“ (tamtéž str. 200).

Ve stejném období se stalo spíše výjimkou než pravidlem, aby studenti a žáci opouštěli vzdělávací systém a systém odborného vzdělávání a přípravy s ukončením povinné školní docházky, většina jich zůstávala v denním studiu. Zároveň ti, kteří by v dřívějších letech opustili školu se záměrem vstoupit na trh práce, začali v polovině devadesátých let studovat v oborech odborného vzdělávání, které navazovaly na povinnou školní docházku, zatímco studenti, kteří by se dříve zapojovali do tohoto druhu vzdělávání, se přeorientovali na obory akademického typu.

Green a kolegové (1999) došli k závěru, že role, kterou hrály programy odborného vzdělávání na vyšší sekundární úrovni, se mění a přestává fungovat jako přímá příprava pro vstup na trh práce a transformuje se spíše do role cesty k dalšímu vzdělávání a odborné přípravě s odpovídajícím posunem směrem k obecnějšímu vzdělávacímu obsahu, přičemž se zároveň začal snižovat i počet jednotlivých přesně definovaných oborů.

Dále poukazují na vzrůstající zájem o koncept „kompetencí“¹⁷, ačkoli v dané době se odrážel ve formě úplného systému hodnocení založeného na kompetencích pouze ve Velké Británii.



¹⁷ Všimněte si rozdílného chápání pojmu „kompetence“ v jednotlivých zemích (Brockmann et al., 2011).

Také upozornili na rostoucí diverzifikaci vzdělávacích cest téměř v každém sledovaném členském státě. Jednalo se především o vytváření formálních cest mezi vzdělávacími programy odborného a všeobecného vzdělávání, především jako prostředek umožňující studentům odborného vzdělávání postupovat a pokračovat ve studiu na vyšších stupních vzdělávání. V převážně školských systémech vlády předefinovaly požadavky, a i výuční list začal umožňovat vstup do studia na terciární úrovni vzdělávání. Naproti tomu v systémech se silnou tradicí učňovské přípravy byly tyto cesty určeny k udržení a posílení její popularity a k podpoře kvalitního náboru do tohoto typu studia, a nikoliv pouze k uspokojení poptávky po přístupu ke studiu na vyšší úrovni vzdělávání.

Pokud jde o řízení, poukázali autoři na trend směřující k decentralizaci: rozdělení pravomocí mezi sociální partnery a přesun části odpovědnosti z centrální na regionální a místní úroveň bylo spojeno s tím, že na centrální úrovni došlo k většímu zapojení do kontroly a hodnocení výsledků vzdělávání.

Na vyšších úrovních odborného vzdělávání a přípravy byla zjištěna značná expanze a změny; ty přinášely stále složitější hierarchii postavení a odměn na trhu práce spojených s různými typy terciární kvalifikace. V binárních systémech se akademickému sektoru přisuzoval vyšší společenský status, i když v různé míře.

V oblasti dalšího odborného vzdělávání bylo zjištěno, že „výrazným charakteristickým rysem posledních deseti či dvaceti let je skutečnost, že se odborné vzdělávání stává stále důležitější součástí vzdělávání dospělých a odpovídajícím způsobem se zmenšuje dominantnost vzdělávání všeobecného“ (tamtéž, str. 222-223). V neposlední řadě to bylo výsledkem vládní hospodářské politiky na rozdíl od dob dřívějších, kdy hlavní hnací silou rozvoje vzdělávání dospělých byly především sociální a kulturní cíle. V polovině devadesátých let začali hrát významnější roli zaměstnavatelé. Do poloviny devadesátých let došlo k výraznému nárůstu počtu dospělých v odborném vzdělávání a přípravě, rozvoj kvalifikací však zaostával; „přestože se členské státy v otázkách důležitosti přístupu ke kvalifikacím a uznávání kvalifikací shodnou, hlavní problémy s prováděním přetrvávají“ (tamtéž, str. 232). Autoři si rovněž všímají rozmanitosti poskytovatelů.

Jak uvidíme v následujících pasážích, mnoho z výše popsaných trendů se opakuje. To naznačuje, že mnoho z nich, ne-li všechny, mají původ před rokem 1995, ale mohly být méně výrazné nebo se omezovaly na určité země (jako v případě přístupů založených na kompetencích).

Zdá se, že od roku 1995 se zvýšila jejich prevalence, tempo a intenzita. Ve 4. kapitole se budeme věnovat několika z nich a přidáme k nim ještě další nové trendy. Budeme postupovat podle modelu odborného vzdělávání a přípravy založeného na třech perspektivách, který vyvinul Cedefop (2017c) (viz také Úvod). Ačkoli se tyto perspektivy částečně překrývají a nejsou na sobě nezávislé, umožní nám přehledně strukturovat různé funkce odborného vzdělávání a přípravy.

SPOLEČNÉ TRENDY Z EPISTEMOLOGICKÉHO A PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉHO HLEDISKA

Na počátku 90. let bylo odborné vzdělávání a příprava obvykle vnímáno jako vzdělávání vztahující se k určité profesi nebo probíhající v rámci učení na pracovišti a jako oddělené od všeobecného vzdělávání. Přístupy založené na kompetencích se ve většině zemí teprve začínaly rozvíjet, a přestože již převažovalo přesvědčení, že učení založené na práci je jednoznačně přínosné, nebylo dostatečně rozvíjeno a podporováno.

Od té doby prošlo odborné vzdělávání a příprava řadou změn. Ve školním počátečním odborném vzdělávání a přípravě došlo k překonání hranice mezi školou a pracovištěm, protože do tohoto typu vzdělávání, které zajišťovaly výhradně školy, byly zavedeny prvky práce a vzdělávací programy více zaměřené na praxi. Mnoho zemí posílilo svůj stávající systém učňovské přípravy nebo jej vytvořilo. Například v průběhu 90. let umožnila norská celková školská reforma z roku 1994 integrovat větev odborného vzdělávání a přípravy do systému všeobecného vzdělávání na vyšší sekundární úrovni a dále navázat těsnější vazby mezi systémem učňovské přípravy a vyšším sekundárním vzděláváním. Takové vzájemné „přiblížení“ odborného vzdělávání a přípravy a všeobecného vzdělávání bylo pozorováno také na vyšších úrovních vzdělávání (viz níže). Nicméně v rámci dalšího odborného vzdělávání (CVET) se nejednalo o nijak výrazný rys: pouze v několika evropských zemích zahrnuje systém dalšího odborného vzdělávání a přípravy také tzv. liberální vzdělávání dospělých a celoživotní učení vedle systému odborných školení spojených se zaměstnáním.

Objevil se také pluralitní trend vedoucí ke zvyšování počtu forem odborného vzdělávání a přípravy (jednotný, duální, triální systém) nabízející větší flexibilitu časovou a také flexibilitu týkající se místa učení; učení na pracovišti se v mnoha zemích ukázalo být preferovaným způsobem provádění odborného vzdělávání a přípravy. Dokonce i v zemi jako je Nizozemsko, kde již dlouho existuje úzká spolupráce mezi školami odborného vzdělávání a aktery na trhu práce, nedávné studie zdůraznily význam posílení učení na pracovišti, především prostřednictvím odborné přípravy na pracovišti jako prostředku, který může napomoci k vybudování užších vztahů mezi poskytovateli odborného vzdělávání a podniky.

Stále větší důraz se klade na odborné kvalifikace založené na výsledcích učení, což signalizuje posun směrem k posílení vazby na trh práce a k tomu, aby odborné kvalifikace získávané v rámci odborného vzdělávání a přípravy byly méně závislé na „vstupech“. Tento posun často souvisí se způsobem, jakým se vytvářejí kvalifikační rámce, přičemž přístupy založené na kompetencích se staly všeobecně přijímanými jako součást systémů odborného vzdělávání a přípravy. V rámci vzdělávacích programů odborného vzdělávání došlo také k rozšíření vzdělávacího obsahu a byly do nich zařazeny také obecnější a průřezové dovednosti. V mnoha zemích se počet profesních profilů nebo kvalifikací snížil, ve vzdělávacích programech se začal klást stále větší důraz na průřezové nebo všeobecné dovednosti a/nebo byly zavedeny vzdělávací programy vedoucí k získání jak všeobecných/akademických, tak i odborných kvalifikací. Například ve Finsku existuje dlouhodobý trend směřující k systému založenému na kompetencích vycházejících z výsledků učení, který již obsahuje kvalifikace, o které se mohou ucházet jak mladí lidé, tak i dospělí. Tento proces vyvrcholil přijetím legislativy v roce 2017 (Cedefop, 2018e), která všem studentům nabízí možnost vytvořit si vlastní vzdělávací cestu vedoucí k získání úplné odborné kvalifikace nebo k získání doplňkové sady dovedností; cílem je motivovat mladé lidi k zájmu o získání kvalifikace v rámci odborného vzdělávání a přípravy a k jejímu úspěšnému dokončení. Nový systém bude založený na široce definovaných kompetencích, takže již klesající počet kvalifikací se ještě dále sníží z přibližně 360 na pouhých 160. Způsob získávání kvalifikací bude flexibilní – získat je bude možné prostřednictvím kurzů ve vzdělávacích institucích, učením se na pracovišti nebo prostřednictvím digitálního a internetového vzdělávání. V Nizozemsku zákon o odborném vzdělávání z roku 1996 signalizoval přechod od učení předmětů k rozvoji kompetencí souvisejících s danou profesí; do roku 1999 se kladl větší důraz na osvojování „klíčových kompetencí“, což v roce 2002 vyústilo v zavedení systému kvalifikací založeného na kompetencích. V roce 2015 došlo ke snížení počtu dostupných kvalifikací.

Dalším rysem tohoto vývoje byla také modularizace vzdělávacích programů na vyšší sekundární úrovni a programů vzdělávání dospělých, která otevřela možnost zvýšit flexibilitu odborného vzdělávání a umožňuje větší individualizaci vzdělávacích cest, např. z hlediska pořadí absolvování jednotlivých modulů. V Litvě jsou původní vzdělávací programy odborného vzdělávání založené na standardech definovaných pro jednotlivé kvalifikace postupně nahrazovány modulárními programy, které podporují flexibilitu odborného vzdělávání a vycházejí vstříc individuálním potřebám studentů (Cedefop, 2014a, 2018f). Možnost výběru a kombinování jednotlivých modulů zvýší atraktivitu a přispěje k větší dostupnosti odborného vzdělávání jak pro mladé lidi, tak i pro dospělé. Dochází také k vytváření možností získat pouze částečnou kvalifikaci namísto kvalifikace úplné – ve spojitosti s potřebou pomoci migrantům při vstupu na trh práce to byl případ např. Švédska (Cedefop, 2018h).

V roce 2008 nebylo zcela jasné, do jaké míry byla modularizace tímto způsobem využívána (McCoshan a kol., 2008). Vzdělávací výstupy a národní rámce kvalifikací tuto možnost teoreticky nabízejí, ale vyžadují, aby poskytovatelé takové vzdělávací cesty vytvořili, a není jasné, do jaké míry tak skutečně činí. Současně systém uznávání neformálního a informálního učení a systém uznávání výsledků předchozího učení de facto tyto individuální vzdělávací cesty v odborném vzdělávání umožňuje, ale je diskutabilní, do jaké míry je tento individuální přístup realizovatelný v rámci formálních vzdělávacích programů.

Na vyšších úrovních došlo v osnovách i v pedagogickém přístupu k „posunu“ týkajícímu se všeobecné části i odborné části vzdělávání, ačkoli použití výrazu „posun“ je otevřené mnoha interpretacím a trendy nejsou všeobecně platné. Nicméně pozorování ukázala, že profily odborně zaměřených vzdělávacích programů a kvalifikace na vyšších úrovních často zahrnují jak všeobecnou, tak i odbornou vzdělávací složku a nalezení správné rovnováhy mezi nimi zůstává pro příslušné orgány poměrně náročným úkolem. Průřezové výsledky učení jsou čím dál důležitější, ale vzdělávací programy odborného vzdělávání a odborné kvalifikace vyšších úrovní mají tendenci zachovávat své tradiční zaměření na aplikované znalosti. Učení založené na práci se stále více začleňuje do odborného vzdělávání a přípravy vyšších úrovní především ve formě stáží nebo nových formátů v rámci duálního vzdělávání nebo učňovské přípravy. Existují však také náznaky, že v některých zemích byl v oblasti vyššího odborného vzdělávání kladen větší důraz na „akademické“ principy a kompetence v oblasti výzkumu. I když je profesní zkušenost pro učitele na vyšších úrovních odborného

vzdělávání stále důležitější, neznamena to, že také nemusí mít vyšší akademické vzdělání. V posledních letech byly v některých případech požadavky na akademické vzdělání zdůrazňovány ještě ve větší míře.

Tabulka č. 2 nabízí souhrnné srovnání hlavních rysů pedagogického přístupu a vzdělávacího obsahu odborného vzdělávání a přípravy v letech 1995 a 2015 s cílem zdůraznit klíčové změny.

Tabulka č. 2 Změny v pedagogickém přístupu a ve vzdělávacím obsahu VET

1995	2015
VET a všeobecné vzdělávání jsou koncepčně odlišné.	Překračování hranic (škola – pracoviště; všeobecné – odborné).
Učení založené na práci je mimo systémy učňovského vzdělávání nedostatečně rozvinuté.	Zvýšený podíl učení založeného na práci ve všech formách VET.
Školní počáteční odborné vzdělávání (IVET) je do příliš velké míry závislé na „vstupech“ a nedostatečně propojené s trhem práce.	Přeorientování se na výsledky učení a kompetence.
Vzdělávací programy a kvalifikace jsou příliš úzce a konkrétně definované.	Více flexibility v čase a místě učení; zvýšená míra uznávání předchozího učení.

Zdroj: Cedefop.

SPOLEČNÉ TRENDY Z POHLEDU VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Do první poloviny 90. let se odborné vzdělávání a příprava mimo země se zavedeným učňovským systémem, případně duálním systémem učňovské přípravy (jako je Dánsko, Německo nebo Rakousko) potýkalo s obtížemi způsobenými roztříštěností v oblasti poskytování, neboť odborná příprava byla do značné míry vedena průmyslem. Standardní nastavení bylo často v rukou konkrétních průmyslových odvětví. Prestiž odborného vzdělávání a přípravy byla často relativně nízká a pouze zanedbatelné množství absolventů odborného vzdělávání postupovalo do studia na vysokých školách.

V uplynulých dvaceti letech však došlo k významným změnám, a postavení odborného vzdělávání a přípravy se v rámci celého vzdělávacího systému výrazně zlepšilo. Roztříštěnost poskytování vyřešily koherentní systémy odborného vzdělávání a přípravy s kvalifikacemi akreditovanými pomocí národních rámců kvalifikací. Díky těmto soudržnějším rámcům došlo k diverzifikaci poskytovatelů a také vzdělávacích programů odborného vzdělávání a přípravy (např. instituce liberálního vzdělávání), které potenciálním studentům odborného vzdělávání otevírají nové příležitosti. Důsledky této diverzifikace pocítili jak mladí lidé, tak i dospělí. Došlo také k obnově a dalšímu rozšíření učňovské přípravy. Otevřely se příležitosti přecházet ze vzdělávacích programů odborného vzdělávání do vzdělávání všeobecného (a naopak). Vzdělávací programy, které vedly do „slepé uličky“, byly z velké části zrušeny v první dekádě po roce 1995, ačkoli určité nástrahy týkající se přesunu v rámci vzdělávacích cest i poté přetrvávaly (McCoshan a kol., 2008).

Na rozdíl od poměrně rozšířeného opačného názoru, zůstávaly příslušnosti adeptů do všeobecného i do odborného vzdělávání v Evropě poměrně stabilní.

Demografické změny vedly k poklesu celkového počtu mladých lidí navštěvujících vyšší sekundární vzdělávání, ale ve většině zemí si odborné vzdělávání a příprava dokázaly udržet svou pozici ve vztahu ke vzdělávání všeobecnému ve smyslu poměru zapsaných uchazečů. To ovšem neplatí pro všechny státy: v některých zemích s tradičně „silným“ podílem odborného vzdělávání a přípravy k poklesu počtů skutečně došlo¹⁸.

Změny vzdělávacích programů odborného vzdělávání mají tendenci probíhat především formou snižování počtu kvalifikačních profilů / jejich následným rozšiřováním, které lze buď chápat jako expanzi (přetváření programů na obecnější) nebo jako jejich posilování / přetváření profilu vzdělávacích programů (v důsledku hybridizace povolání). Norská reforma na podporu vzdělávání z roku 2006 přinesla to, že odborné vzdělávání je studentům nabízeno v menším počtu oborů, takže mnoho studentů prochází během prvních dvou let studia na odborné škole obecnější přípravou, která je méně zaměřená na daný obor/řemeslo

¹⁸ Právě tyto poklesy (ke kterým došlo v Německu, Francii, Polsku a Velké Británii) způsobily pokles celkových evropských údajů týkajících se odborného vzdělávání a přípravy a vedly k názoru, že VET v Evropě celkově klesá. Srovnajte také se 4. kapitolou a dokumentem Cedefop (2018b).

(závěrečné dva roky odborného vzdělávání probíhají u zaměstnavatele). V současné době také absolvují předmět nazvaný „odborná specializace“, který je má v raném stádiu jejich přípravy seznámit s reálným pracovním prostředím (pracovními metodami a úkoly) v rámci určitého oboru a povolání, částečně s cílem vyvážit dopady obecnější výuky v prvních dvou letech odborného vzdělávání.

V souvislosti s rozvojem národních rámců kvalifikací došlo k větší centralizaci kontroly nad stanovováním standardů – jistá autonomie zůstala ponechána školám zajišťujícím odborné vzdělávání / státním úřadům na úrovni regionů. Ve Francii dává zákon z roku 2014 regionům pravomoc řídit politiku odborného vzdělávání, implementaci odborného vzdělávání a přípravy, včetně učňovské přípravy pro mládež i dospělé, a podporovat malé a střední podniky na svém území. Ve většině zemí se vzdělávací programy vyvíjely po částech: vzdělávací programy se nerušily, ale namísto toho byl jejich obsah upraven tak, aby odpovídaly externím požadavkům. Pokud ke změnám došlo, naznačuje to, že rozdíl mezi odborným vzděláváním a přípravou (VET) a všeobecným vzděláváním, a mezi počátečním odborným vzděláváním (IVET) a dalším odborným vzděláváním (CVET) nebyly v této době zcela jasně definované.

Dalším důležitým rysem bylo rozšíření odborného vzdělávání a přípravy mimo jeho tradiční „prostor“ na vyšší sekundární úrovni vzdělávání. Tento vývoj měl několik aspektů. Nejdříve se odborné vzdělávání a příprava a učňovská příprava rozšířily na nižší úroveň vzdělávání. Došlo vytvoření nového opatření v rámci povinné školní docházky, které mělo studenty lépe připravit na možnost volby odborného vzdělání na vyšší sekundární úrovni (McCoshan a kol., 2008). Další opatření zahrnovala reformu odborných kvalifikací s cílem rozšířit vzdělávací cesty na nižší sekundární úroveň a zkvalitnění stávajících odborných programů s cílem lépe studenty připravit pro studium na vyšší sekundární úrovni. Se záměrem pomoci studentům ze sociálně znevýhodněného prostředí se často cíleně vytvářejí přípravné kurzy pro studium v odborném vzdělávání.

Druhým aspektem expanze odborného vzdělávání a přípravy byl rozvoj tohoto typu vzdělávání na vyšších úrovních. Mnoho evropských zemí má v současné době buď samostatnou větev vysokoškolského vzdělávání, nebo do své vzdělávací nabídky přidaly odborné nebo profesně zaměřené vysokoškolské programy (vysoké školy odborného vzdělávání), ve většině případů tak došlo k vytvoření „binárního systému“. Mnoho zemí také nabízí odborné vzdělávání a přípravu na vyšším stupni vzdělávání mimo vysokoškolský systém (vyšší odborné vzdělávání a příprava), které zahrnuje celou řadu různých typů vzdělávacích programů a kvalifikací. I přes tuto významnou expanzi se však odbornému vzdělávání a přípravě vyššího stupně obecně přiznává nižší hodnota než odpovídajícím „akademickým“ vysokoškolským kvalifikacím na stejné úrovni, ačkoli v některých zemích mají stejné postavení a v některých případech i vyšší díky své reálné hodnotě na trhu práce. Státy otevřely vysokoškolské vzdělávání zájemcům s odbornou kvalifikací a/nebo s praktickými pracovními zkušenostmi, ale skutečné využití této netradiční přístupové cesty ke vzdělání, stejně jako u vysokých škol odborného vzdělávání, je v mnoha případech stále relativně nízké. Odborné kvalifikace vyššího stupně jsou obvykle založené na odborné kvalifikaci počátečního odborného vzdělávání (IVET) a na pracovních zkušenostech a neexistují žádné důkazy svědčící o tom, že by se tato skutečnost v průběhu času nějak významně změnila. Odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni zajišťuje přístup k dalšímu vzdělávání a k trhu práce. Přesunutí původních vzdělávacích programů odborného vzdělávání a přípravy na vysokoškolskou úroveň posílilo profesní postavení absolventů. Přejít z odborného vzdělávání vysokoškolského typu do „akademického“ typu studia na tomto stupni zůstává vlivem strukturálních překážek i nadále poměrně obtížný. Podle typu kvalifikace a vzdělávacího programu připravuje tento typ studia absolventy primárně ke vstupu na trh práce nebo jim nabízí přístup k dalšímu vzdělávání a posléze na trh práce.

Třetím aspektem expanze odborného vzdělávání a přípravy byl rozvoj dalšího odborného vzdělávání (CVET) i když způsoby, jakými v jednotlivých zemích probíhal, byly velice odlišné. Zdá se, že na evropské úrovni došlo v poskytování CVET jenom k nepatrným změnám, ty ovšem byly veskrze pozitivní: zvýšená účast na průměrném počtu hodin strávených v kurzech dalšího odborného vzdělávání a mírně zvýšený podíl neformálního vzdělávání v podnicích a firmách. Klíčovým rysem byla diverzifikace. Došlo k rozšíření škály různých typů poskytovatelů (zejména v Estonsku, Chorvatsku, Lucembursku, Nizozemsku, Polsku, Portugalsku a Švédsku), i když nejčastějším poskytovatelem jsou i nadále zaměstnavatelé. K diverzifikaci došlo také v tom smyslu, že další odborné vzdělávání a příprava se již nezaměřuje výhradně na dovednosti specifické pro jednotlivá povolání a související se zaměstnáním, ale v mnoha zemích zahrnuje také vzdělávání v oblasti klíčových kompetencí. V mnoha zemích také dochází k rozvoji flexibilních vzdělávacích příležitostí, které jsou šité na míru potřebám dospělých studentů (distanční vzdělávání, večerní kurzy, zkrácené vzdělávací programy nebo modulované studium) a zdá se, že díky nim se zvyšuje zájem

o studium. Zvýšenou míru diverzifikace lze také v některých zemích pozorovat v cílových skupinách, na které se další odborné vzdělávání zaměřuje.

Mnohé z těchto vývojových signálů ukazují na skutečnost, že jasné rozlišování mezi počátečním a dalším odborným vzděláváním v širším kontextu sociálních a ekonomických potřeb již není relevantní, a že odborné vzdělávání a přípravu (VET) již nelze ztotožňovat s příliš úzkou definicí počátečního odborného vzdělávání a přípravy (IVET). Dochází k trendu, kdy poskytovatelé počátečního odborného vzdělávání zařazují do své nabídky také vzdělávací programy dalšího odborného vzdělávání a počáteční odborné vzdělávání se otevírá také zájemcům z řad dospělých. Některé země zaznamenávají nárůst dospělých studentů v počátečním odborném vzdělávání. Současně se zdá, že podobné trendy objevující se v dalším odborném vzdělávání se liší sektor od sektoru a stát od státu (Cedefop, 2019c).

Do jaké míry tento vývoj ovlivnil postavení a prestiž odborného vzdělávání? Státy s tradičně převládajícím všeobecným vzděláváním se pokusily relativně nízkou prestiž odborného vzdělávání pozvednout, zatímco země s tradičně dobře zavedeným duálním systémem odborného vzdělávání (jako Dánsko a Německo) se snaží zabránit poklesu jeho popularity. Tyto snahy však nebyly zcela úspěšné, což ukázalo, že dokázat změnit vnímání odborného vzdělávání a přípravy je poměrně složitý a dlouhodobý proces. Pozoruhodnou výjimku však představuje Finsko, které již od 90. let realizovalo řadu reforem, díky nimž mají absolventi odborného vzdělávání přístup ke studiu na polytechnických školách a univerzitách, což z odborného vzdělávání činí vzdělávací cestu, která je rovnocenná všeobecnému vzdělání na vyšší sekundární úrovni. Odborné vzdělávání a příprava je v současné době považováno za rovnocenné všeobecnému vzdělávání. Podobně tak ve Francii zvýšila maturita atraktivitu odborného vzdělávání na vyšší sekundární úrovni, protože tato vzdělávací cesta může vést k získání certifikátu na úrovni EQF4 nebo vyšší: po zavedení maturity do odborného vzdělávání a přípravy v roce 1985 následovala v 90. letech možnost postupu z učňovského vzdělávání do vysokoškolského studia a nakonec rozhodnutí z roku 2009 zkrátilo délku maturitního studia v odborném vzdělávání ze čtyř na tři roky, aby byla stejná jako u maturit technického a všeobecného studia.

Tabulka č. 3 shrnuje hlavní charakteristiky systémů odborného vzdělávání a přípravy v letech 1995 a 2015 se záměrem ukázat klíčové změny, ke kterým v mezidobí došlo.

Tabulka č. 3 Změny v institucích a systémech odborného vzdělávání a přípravy

1995	2015
<ul style="list-style-type: none"> • Poskytování často roztržité, silné vazby na průmyslová odvětví a sektory, celkově slabší postavení v rámci vzdělávacího systému. • Vzdělávací programy končící slepou uličkou, omezené na střední úroveň vzdělávání s minimální možností vstupu do vyšších úrovní vzdělávání. • VET je úzce definováno jako IVET. • Odborné vzdělávání a příprava (VET) se zaměřuje na úzce definovanou cílovou skupinu (osoby ve věku 16-20 let). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vzdělávací systém již obsahuje koherentnější systémy odborného vzdělávání a přípravy. • Zvýšila se propustnost systému a došlo ke snížení počtu slepých uliček. • V sektoru financovaném státem došlo k větší centralizaci v oblasti zavádění standardů. • Méně kvalifikací a rozšířené profily. • Diverzifikace cílových skupin, včetně dospělých. • Rozvinutější další odborné vzdělávání a příprava (CVET) a odborné vzdělávání a příprava (VET) na vyšších stupních vzdělávání.

Zdroj: Cedefop

SPOLEČNÉ TRENDY Z POHLEDU SOCIOEKONOMIE A TRHU PRÁCE

Podíváme-li se na odborné vzdělávání z hlediska jeho širší úlohy, je zřejmé, že začaly narůstat snahy o zvýšení jeho schopnosti reagovat na potřeby trhu práce, strukturální změny spojené s globalizací, technologickými změnami (např. digitalizací) a na nutnost zachování konkurenceschopnosti evropského průmyslu. Významný dopad měl také prudký cyklický růst nezaměstnanosti, který následoval po hospodářské krizi v roce 2008. Rozvoj učňovského vzdělávání a zvýšený podíl učení založeného na práci

v rámci odborného vzdělávání zajišťovaného školami jsou pokusem o užší propojení odborného vzdělávání a přípravy s reálným děním na pracovištích. V podobném duchu dostali v mnoha zemích zaměstnavatelé a jejich zástupci větší slovo v otázce vzdělávacího obsahu odborného vzdělávání a zejména rozvoje konceptu učení na pracovišti. Tyto trendy se projevují nejen v počátečním odborném vzdělávání, ale také ve vysokoškolském vzdělávání, kde se začala zvyšovat míra zapojení zaměstnavatelů do řídicích struktur. Na vyšších úrovních vycházel akademický i odborný posun z ekonomických imperativů. V případě „odborného posunu“ více než dříve působilo zaměření vzdělávací politiky na uplatnitelnost absolventů na trhu práce a na profesní relevanci vzdělávacích programů / kvalifikací, zatímco u „akademického posunu“ hrála významnější roli snaha uspokojit zvýšenou poptávku po kvalitním vzdělání a dovednostech a také zvýšit atraktivitu studia a přilákat více potenciálních studentů.

V posledních letech došlo také k rozvoji metod předvídání dovedností¹⁹ a mechanismů zpětné vazby mezi odborným vzděláváním a přípravou (VET) a průmyslem (Cedefop, 2013).

Odborné vzdělávání také reagovalo na demografické a technologické výzvy. Během uplynulých dvaceti let se stárnutí evropské populace stalo významnou politickou skutečností, jež v některých zemích vedla ke zvýšení věkové hranice odchodu do starobního důchodu; lidé si udržují dobrou kondici a jsou schopni pracovat do pozdnějšího věku než dříve. Tento vývoj se setkává se změnami v povaze zaměstnání, které způsobuje nárůst nových technologií, což v praxi znamená, že lidé během svého života mnohem častěji než dříve mění své zaměstnání nebo profesní dráhu. Tyto změny také přinášejí nové formy zaměstnání založené na webových platformách, jako je třeba Uber v osobní dopravě (Acemoglu a Autor, 2011).

Takové výzvy vytvářejí pro systémy odborného vzdělávání a přípravy určitou nejistotu a ty ni reagují mnoha způsoby. Stávají se postupně pružnějšími, lidé jsou stále ochotnější v průběhu svého života do vzdělávání opakovaně vstupovat, ale pokrok v tomto směru se stát od státu liší a obecně se dá říct, že je pomalý. Byl zaveden koncept výsledků učení a mechanismy pro uznávání neformálního a informálního učení, které oddělují získané dovednosti od způsobu, kterým jsou získávány. Vzdělávací obsah odborného vzdělávání a přípravy se rozšiřuje a stále více se zaměřuje na průřezové dovednosti. Dá se také očekávat, že vzniknou mnohem silnější systémy dalšího odborného vzdělávání a přípravy (CVET). Bez ohledu na zvýšenou diverzifikaci je velmi obtížné podobný trend rozeznat a navíc ještě mezi jednotlivými zeměmi existují velké rozdíly.

Zdá se, že dalším důsledkem nových digitálních technologií je úbytek povolání vyžadujících střední kvalifikaci, jedná se o tzv. vyprázdňení nebo polarizaci trhu práce (Cedefop, 2015). Automatizace již ve výrobě nahradila mnoho rutinních úkonů, ale robotika a kybernetické systémy nyní nahrazují také pracovní místa s kognitivní složkou, která dříve zůstávala nedotčená: jako příklady můžeme uvést administrativní práce, účetnictví, nebo zpracovávání finančních transakcí. To je pro tradiční pojetí poskytování odborného vzdělávání a přípravy velká výzva a působí jako pobídka k tomu, aby se odborné vzdělávání rozšířilo i na vyšší úroveň vzdělávání. Tato situace také vyvolává otázky týkající se odborného vzdělávání a přípravy ve vztahu k sektoru služeb. Některá povolání v sektoru služeb nemají přesně definované profesní pozadí tak, jak je to obvyklé ve výrobním sektoru, což ztěžuje definování povolání, na která se studenti/učni připravují.

Výsledkem je, že výuční certifikáty vydávané v sektoru služeb mají někdy na trhu práce nízkou hodnotu a zaměstnavatelé začali upřednostňovat strategie vzdělávání a nábory, jež jsou oddělené od formálního systému odborného vzdělávání a přípravy. V Anglii, kde učňovská příprava pronikla do sektoru služeb, se stále diskutuje o tom, zda např. kvalifikace EQF na úrovni 2 v sektoru maloobchodu je skutečně ekvivalentní obdobné kvalifikaci úroveň 2 např. v sektoru elektrotechniky. Odborné vzdělávání a příprava reaguje snahou o užší zapojování zaměstnavatelů do tvorby kvalifikací / vzdělávacích programů a rozšiřování kvalifikací / vzdělávacích programů. Důležitým demografickým trendem v mnoha zemích, zejména ve střední a východní Evropě, byl pokles kohorty mladých lidí v důsledku emigrace a/nebo poklesu porodnosti, i když tento stav do jisté míry v některých zemích vyvažovala imigrace ze třetích zemí nebo jiných evropských států. Důsledky vyplývající z tohoto stavu zahrnují zvýšenou konkurenci mezi institucemi odborného vzdělávání, ale také mezi institucemi odborného a všeobecného vzdělávání, které mezi sebou soutěží o studenty. Od roku 2000, kdy počet 14 až 15 letých dětí dosáhl kriticky nízké úrovně, mezi sebou v Itálii o studenty soutěží na jedné straně odborné a technické školy na vyšší sekundární úrovni vzdělávání (pětileté) a na straně druhé to jsou regionální kurzy počátečního odborného vzdělávání a přípravy (tříleté); počet studentů zapsaných do tříletých regionálních kurzů počátečního odborného vzdělávání a přípravy se

¹⁹ Viz projekt Cedefopu Skills anticipation methods and practices. [Metody a postupy předvídání dovedností]
<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/skills-anticipation-methods-and-practices>

v posledních letech zvýšil, zatímco počty studentů zapsaných do národního systému odborného vzdělávání stagnují. To ovšem může znamenat nižší příjmy/zisky pro školy odborného vzdělávání a přípravy. Některé z nich omezily svou vzdělávací nabídku, další byly uzavřeny nebo se sloučily s jinými. Jinde zase vedl pokles počtu studentů k tomu, že se školy odborného vzdělávání a přípravy zaměřily na poskytování dalšího odborného vzdělávání (CVET) a rozšířily svou nabídku pro dospělé studenty; nejedná se ovšem o snadné řešení, protože tito poskytovatelé obvykle čelí silné konkurenci ze strany soukromých poskytovatelů, kteří v této oblasti působí již dlouho. Centra odborného vzdělávání a přípravy v Nizozemsku nabízejí modulární kurzy a flexibilnější formy poskytování odborného vzdělávání a přípravy ve snaze učinit je atraktivnějším pro dospělé studenty; probíhají také diskuse týkající se vzdělávací politiky a zavedení pobídek pro dospělé, aby vstupovali do odborného vzdělávání. V Estonsku se podíl studentů ve věku 25 a více let zvýšil ze 14 % v roce 2007 na 34 %, což kompenzuje pokles počtu mladých lidí: instituce formálního odborného vzdělávání a přípravy nabízejí nezaměstnaným a neaktivním dospělým kurzy počátečního odborného vzdělávání (CVET) buď zcela zdarma, nebo za nízký poplatek částečně také díky finanční podpoře Evropské unie.

Tyto trendy se objevují vedle situací, kdy vývoj odborného vzdělávání a přípravy v některých zemích a napříč odvětvími ztížil situaci poskytovatelů vzdělávání do té míry, že pro ně bylo velmi obtížné zajistit dostatek pracovních míst u zaměstnavatelů pro praktické vzdělávání/stáže potenciálních učňů/stážistů. Ilustruje to složitost tlaků na odborné vzdělávání a nutnost reakce.

Je také zřejmé, že odborné vzdělávání je v rámci vzdělávací politiky stále více vnímáno jako prostředek k dosahování celé řady cílů a mnohé z nich přesahují rámec zajišťování přísunu dovedností na trh práce. Již bylo uvedeno, že rozvoj odborného vzdělávání a přípravy byl spojený se záměrem vypořádat se s nezaměstnaností mladých. Odborné vzdělávání se také stalo nástrojem k dosažení širších cílů v oblasti sociální spravedlnosti, jedním z příkladů byla snaha o řešení problému předčasných odchodů ze vzdělávání (nabídnutím formy vzdělávání, která by mohla být pro žáky předčasně opouštějící vzdělávání atraktivnější než všeobecný typ vzdělávání) (Evropská komise a Ecorys, 2013). Přičemž počáteční odborné vzdělávání a příprava (CVET) v tomto směru ještě plně nevyužilo svého potenciálu, přestože je stále více vnímáno jako nedílná součást celoživotního učení; pouze v několika málo evropských zemích existuje úzká vazba mezi CVET a politikou a strategií celoživotního učení.

Jako další společný trend se objevila otázka financování. Omezování veřejných financí v důsledku finanční krize znamenalo, že nároky kladené na odborné vzdělávání a přípravu měly tendenci stoupat, zatímco finanční zdroje na jejich řešení klesaly: obecně řečeno od odborného vzdělávání se čeká, že „s méně udělá více“. Ve Finsku došlo v roce 2007 k přijetí legislativy, která upřesňuje, že organizace a administrativní zajištění odborného vzdělávání a přípravy vyžaduje populaci v počtu 50 000 obyvatel; vzhledem k tomu, že většina finských měst a obcí takového počtu nedosahuje, vedlo to k uzavření některých středisek odborného vzdělávání s cílem ušetřit náklady a k vytvoření konsorcií, která odborné vzdělávání a přípravu zajišťují. Státy také diskutují o tom, kdo má vzdělávání hradit. To je obzvláště palčivá otázka pro odborné vzdělávání a přípravu mimo povinnou školní docházku, v rámci které vzdělávání hradí stát. Jak systémy učňovské přípravy, tak i další odborné vzdělávání se dotazují na možnost zavedení finančního příspěvku na straně zaměstnavatelů i jednotlivců, protože obě tyto skupiny z poskytovaného vzdělávání profitují²⁰.

Je také zřejmé, že jednotlivé systémy počátečního odborného vzdělávání (IVET) částečně fungují jako důsledek toho, jakým způsobem jsou nastavené vnitrostátní systémy zaměstnanosti. Jedná se o velmi složitou oblast, kde hraje významnou roli to, zda je v dané zemi dominantní takzvaná „organizační“ složka nebo „profesní“ složka. To ovlivňuje úlohu i načasování počátečního i dalšího odborného vzdělávání.

Má se za to, že organizační prostor dobře zapadá do jednoduchých a tayloristických forem organizace práce, ale už ne tak dobře do modelů štíhlé výroby. Počáteční odborné vzdělávání a příprava (IVET) na sekundární úrovni je obvykle marginalizováno, často má spíše pomocný charakter a v zaměstnání přináší nižší platové ohodnocení.

Mnoho zaměstnanců získává odborné dovednosti na pracovišti. Mezi příklady zemí s pracovními systémy, v nichž dominuje organizační složka, patří Francie a Velká Británie. Tam, kde dominuje profesní složka, jsou více pravděpodobné diskreční a štíhlé způsoby organizace práce, zatímco jednoduché nebo tayloristické způsoby se zdají být méně vhodné. Podniky pracovní procesy organizují pomocí využívání

²⁰ Viz projekt Cedefopu týkající se financování odborné přípravy: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/financing-vet>

širokých a standardizovaných odborných kvalifikací, které absolventům umožňují vykonávat řadu pracovních rolí. Počáteční odborné vzdělávání na vyšší sekundární úrovni je klíčovou součástí vzdělávacího systému, má vysokou prestiž a dokáže zajistit hladký vstup na trh práce a snadné zařazení do profesní skupiny. Kromě tradičních způsobů jak dosáhnout profesního postupu v rámci manuálních profesí (např. kvalifikace mistra určitého řemesla) nabývají na významu různé formy dalšího odborného vzdělávání na postsekundární a terciární úrovni vzdělávání. Mezi příklady zemí, kde dominuje profesní složka, patří Dánsko, Německo, Nizozemsko a Rakousko. Důležitou otázkou je, zda ekonomický a technický vývoj vede k takovým změnám v organizaci práce, které by mohly mít vliv na systémy odborného vzdělávání a přípravy. Nové formy organizace práce, jako je hollywoodský model nebo gig ekonomika (Hogarth a Papandoniou, 2017), se objevují až nyní a dosud neměly zásadní strukturální dopad na systémy odborného vzdělávání a přípravy.

Tabulka č. 4 uvádí souhrn hlavních rysů socioekonomického kontextu odborného vzdělávání a přípravy v letech 1995 a 2015 se záměrem zdůraznit klíčové změny, ke kterým došlo:

Tabulka č. 4 Mění se socioekonomický kontext

1995	2015
<ul style="list-style-type: none"> • Omezené cíle; příprava na vstup do zaměstnání a zajišťování kvalifikované pracovní síly. • Předvídání potřeb a stanovování standardů podle odvětví a sektorů. • Na trhu práce převládají pracovní místa vyžadující střední úroveň dovedností. • Digitalizace je jedním z faktorů ovlivňujícím VET. 	<ul style="list-style-type: none"> • Šířeji definované cíle – jak sociální, tak ekonomické; vynikající kvalita a integrace. • Rostoucí úloha informačních systémů týkajících se dovedností. • Počty pracovních míst vyžadujících střední úroveň dovedností začínají klesat; budoucí vývoj je sporný. • Digitalizace se stává klíčovou hybnou silou.

Zdroj: Cedefop

ZAMYŠLENÍ

V této části byly zachyceny společné trendy ovlivňující odborné vzdělávání a přípravu v Evropě v průběhu uplynulých 20 let. Pokud toto období srovnáme s obdobím deseti až dvaceti let před rokem 1995 (jehož vývoj byl popsán na začátku této kapitoly), je zřejmé, že klíčové trendy měly v tomto období již svůj počátek. Zdá se, že od roku 1995 tyto trendy postupně zesilovaly a/nebo docházelo k jejich zrychlení a/nebo rozšíření v jednotlivých státech, což bylo patrně dáno zvýšeným působením dalších faktorů. Před tímto rokem byly trendy, které se od té doby staly hlavními hnacími silami, ve svých počátcích. Jedním z takových příkladů je digitalizace. Před rokem 1995 byl její vliv na odborné vzdělávání a přípravu nepatrný a pouze nepřímý, omezoval se na určité aspekty výroby; od té doby jsou však její účinky a vliv zjevné napříč ekonomikou a společností a staly se součástí každodenního života. Došlo také k interakci s dalšími faktory, jako jsou individualizace a demokratizace, které přinesly nové nároky na odborné vzdělávání a přípravu ve smyslu jeho větší flexibility a zajištění nových možností způsobu a místa vzdělávání. V odborném vzdělávání a přípravě se nejen zvýšilo tempo změn, ale v reakci na sociální a ekonomické požadavky se také objevily nové formy vzdělávání.

Odborné vzdělávání a příprava se také stalo běžněji používaným nástrojem vzdělávací politiky při zajišťování nabídky dovedností v evropských ekonomikách; aby bylo schopné tento cíl naplňovat, dochází postupně k jeho rozšiřování, zlepšování a zvyšování jeho koherence. Je také považováno za prostředek k dosažení širších sociálních cílů. Zároveň roste uznání významu „deinstitucionalizace“ odborného vzdělávání a přípravy, odstraňování překážek mezi různými formami vzdělávání a odborné přípravy a umožnění rozšiřování v podobě nových vzdělávacích programů, forem poskytování a poskytovatelů.

I když existuje několik důležitých společných trendů, nerozvíjely se ani nepůsobily ve všech zemích stejnou rychlostí nebo silou. V jednotlivých státech se navíc objevují jejich různé kombinace. Nejběžnějšími trendy se zdají být ty, za kterými stojí působení společných cílů EU, a je to v zemích, které jsou schopné prosadit přijetí příslušné legislativy, což zahrnuje rozšíření přístupů založených na výsledcích vzdělávání a rozvoj národních rámců kvalifikací, dále také (pomaleji se šířící) nástroje pro validaci (předchozího) neformálního

vzdělávání a informálního učení. I v těchto případech však mezi zeměmi existují značné rozdíly v podobě přijatých přístupů a rámců.

Jiné trendy, jako je začleňování průřezových dovedností do kvalifikací a vzdělávacích programů, diverzifikace poskytování a rozšiřování odborného vzdělávání a přípravy za rámec jeho tradičního prostoru, zejména na vyšší stupně vzdělávání, se stát od státu liší.

V některých případech je to proto, že je národní vlády v rámci dané politiky nepovažovaly za prioritu, ale také to odráží skutečnost, že v oblasti, jako je vysokoškolské vzdělávání, jsou nástroje, které mají národní vlády k uskutečňování změn k dispozici, omezené. Další odborné vzdělávání a příprava (CVET) je pravděpodobně oblast, která se rozvíjí nejpomaleji. Ačkoli se zdá, že v posledních dvou desetiletích (a možná již dříve) došlo k všeobecnému přijetí názoru, že je nutné rozšířit a zvýšit nabídku v této oblasti vzdělávání, moc se toho neudělalo, jak dokazuje rostoucí potřeba zvyšování kvalifikace a rekvalifikace pracovníků s ohledem na technologický pokrok a demografický vývoj.

Tato kapitola také poukázala na to, že se zmiňované společné trendy nacházejí v širším vývojovém kontextu, což názorně ukazuje diagram č. 3. Některé z nich jsou strukturální, jako např. všudypřítomné a stále rychlejší šíření digitálních technologií, zatímco jiné, jako např. finanční krize let 2007-2008 a následný nárůst nezaměstnanosti, jsou spíše cyklické.

Obecnější vývojové trendy ovlivňovaly odborné vzdělávání a přípravu v různých obdobích v různé míře a s různým účinkem. Není pochyb o tom, že finanční krize a nezaměstnanost měly zásadní vliv na směřování politiky odborného vzdělávání a přípravy. Jako příklad můžeme uvést zaměření pozornosti na nezaměstnanost mladých jako silného impulzu k (opětovnému) rozvoji učňovské přípravy; vedlo to také k omezení veřejných zdrojů, což znamenalo, že jich bylo také méně k dispozici na rozšíření vzdělávací nabídky pro dospělé. To je dobrá ilustrace způsobu, jakým mohou krátkodobé cyklické faktory spolupůsobit s dlouhodobějšími strukturálními faktory: nedostatek veřejných zdrojů nastal v době úbytku mladých kohort, což v některých zemích vedlo ke konsolidaci v oblasti poskytování vzdělávání s cílem ušetřit náklady. Odbourávání rozdílů mezi počátečním odborným vzděláváním (IVET) a dalším odborným vzděláváním (CVET), zatímco hlavním předmětem zájmu vzdělávací politiky je celoživotní učení, lze také chápat jako nepřímý důsledek snižování počtu mladých studentů a omezených rozpočtů, protože poskytovatelé se snaží získat nové „zákazníky“ (tedy dospělé).

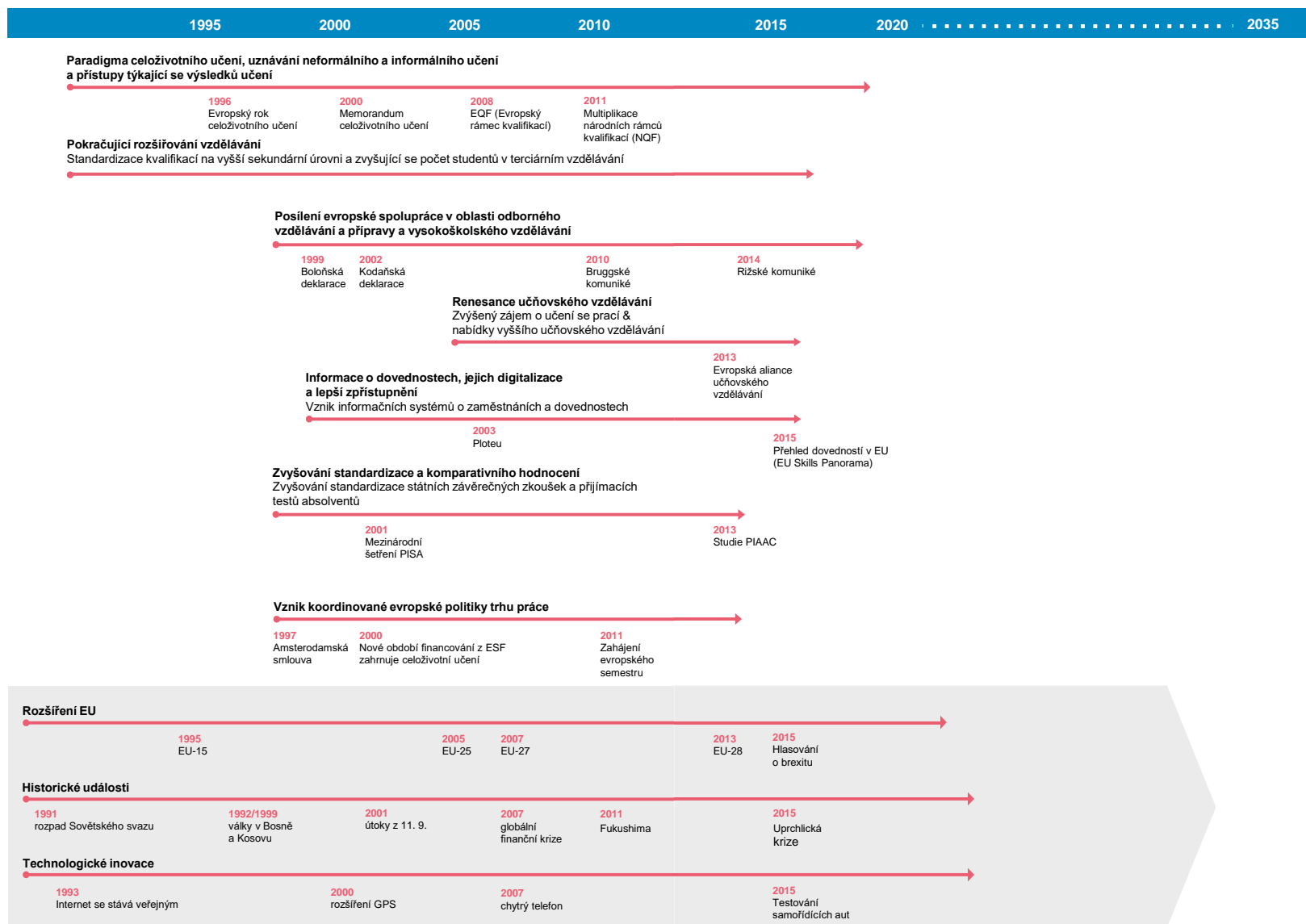
Popsání širších vývojových trendů ovlivňujících odborné vzdělávání a přípravu nám umožňuje dojít k závěrům týkajícím se vztahu mezi exogenními potřebami, vytvářením politiky a výsledky dané politiky:

- a. Je zřejmé, že (zatím) ne všechny exogenní vývojové trendy vedly k rychlé nebo výrazné reakci na straně odborného vzdělávání a přípravy: například i přes svůj výrazný nástup digitální technologie v podobě e-learningu ještě stále zcela nepronikly do odborného vzdělávání a přípravy. A v podobném duchu, přestože je všeobecně známo, že je třeba rekvalifikovat nebo zvyšovat kvalifikaci dospělých prostřednictvím kvalitnějších systémů dalšího odborného vzdělávání (CVET), je toto odvětví v některých zemích velice špatně rozvinuté a v oblasti vzdělávací politiky dominují jiné priority – např. učňovská příprava pro mladé;
- b. Je důležité klást si otázky ohledně potenciálních limitů politik z hlediska dosahování zamýšlených výsledků; je také nutné nepřeceňovat skutečný dopad veškerého dosavadního vývoje v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. Například, zatímco v odborném vzdělávání a přípravě můžeme pozorovat zvýšenou propustnost a více možností dalšího postupu ve vzdělávání, otázkou zůstává, nakolik jsou tyto příležitosti skutečně využívány? Odborné vzdělávání a příprava (VET) je stále ještě převážně koncipováno jako počáteční odborné vzdělávání a příprava (IVET), a přestože potřebná data nejsou k dispozici, je pravděpodobné, že počáteční odborné vzdělávání bude i nadále využíváno převážně mladými lidmi za účelem vstupu na trh práce. Systémy odborného vzdělávání a přípravy se v posledních dvou desetiletích staly koherentnějšími, ale k dalšímu vývoji stále ještě dochází a v mnoha zemích nejsou systémy odborného vzdělávání ještě řádně zavedené ani ustálené, o čemž svědčí probíhající a pokračující reformy. Rámce byly zavedeny, ale nyní je čas, aby se začal projevovat jejich přínos. Navzdory velkému počtu zjištěných trendů zůstávají širší koncepce odborného vzdělávání v členských státech EU a také postavení a prestiž odborného vzdělávání ve srovnání se všeobecným vzděláváním téměř beze změny. V jistém smyslu se jedná o široce pojaté strukturální komponenty systémů odborného vzdělávání, které souvisejí nejen s „povrchovými“ technickými detaily vzdělávací politiky a poskytování odborného vzdělávání, ale také se „základními“ sociálními hodnotami. A je zjevně velmi obtížné je měnit, což dokazují výše

uvedené závěry a také Green a kolegové (1999) při zkoumání několika desetiletí předcházejících roku 1995.

Stručně řečeno, ještě budeme muset urazit dlouhou vzdálenost na cestě do budoucnosti, než si plně uvědomíme potenciál vývoje, který v mnoha zemích probíhá.

Diagram č. 3 Hlavní události v rámci vývoje VET v Evropě od počátku 90. let a jejich historický kontext



O dokumentu

Text byl přeložen a upraven z originálu, jehož autorem je Cedefop a jenž je dostupný v plném znění zde: https://www.cedefop.europa.eu/files/3083_en.pdf. Přeložila Alena Kadlecová.

Cedefop (2020). Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>. Dílo pod licencí Creative Commons Attribution 4.0 International ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)).

V případě dotazů se můžete obrátit na e-mail: aneta.vencovska@npi.cz.