



PIAAC^{slo}

Program za mednarodno
ocenjevanje kompetenc odraslih

Raziskovalno poročilo

STROKOVNE PODLAGE IN
PRIPOROČILA



Naslov projekta: ESS Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013 - 2015

Naročnik: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Financer: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Evropski socialni sklad

Izvajalec: Konzorcij projekta Merjenje učinkovitosti: Andragoški center Slovenije, vodilni partner, Statistični Urad Slovenije, Univerza v Ljubljani s tremi članicami (Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede, Filozofska fakulteta)

Vodja projekta: dr. Petra Javrh

Nacionalna koordinatorica raziskave PIAAC: mag. Estera Možina

Člani raziskovalne skupine: mag. Jasmina Mirčeva, ACS, vodja raziskovalne skupine PIAAC; dr. Petra Javrh, ACS, vodja projekta; mag. Estera Možina, ACS, nacionalna koordinatorica raziskave PIAAC; dr. Vasja Vehovar, FDV, vodja vzorčenja PIAAC; dr. Nejc Berzelak, FDV, Tatjana Škrbec, SURS, koordinatorica pri partnerju; Katja Rutar, SURS, vodja priprave vzorca PIAAC; raziskovalec in sodelavec vodje vzorčenja PIAAC; dr. Marko Radovan, FF, koordinator pri partnerju; Dr. Vesna Dolničar, FDV, koordinatorica pri partnerju; dr. Vida A. Mohorčič Špolar, ACS; dr. Janko Muršak, FF; dr. Sonja Kump, FF; dr. Sabina Jelenc Krašovec, FF; Maja Mrzel, FDV; dr. Samo Pavlin, FDV; Tomaž Pušnik, FDV; dr. Robert Kaše, EF, koordinator pri partnerju; dr. Polona Domadenik, EF; dr. Irena Ograjenšek, EF; dr. Nada Zupan, EF; dr. Katja K. Mihelič, EF; dr. Daša Farčnik, EF; Franci Lajovic, ACS, IKT koordinator in vodja baz podatkov PIAAC

Drugi strokovni sodelavci pri pripravi strokovnih podlag in priporočil: dr. Tanja Možina, ACS; mag. Zvonka Pangerc Pahernik, ACS; Olga Drofenik, Erika Brenk, ACS; mag. Andrej Sotošek, ACS; mag. Peter Beltram, ACS; mag. Margerita Zagmajster, ACS; Darijan Novak, ACS; mag. Zdenka Birman Forjanič, ACS; Jasmina Orešnik Cunja, ACS; mag. Tanja Vilič Klenovšek, ACS; dr. Nevenka Bogataj, ACS; Ema Perme, MIZŠ; Natalija Žalec, ACS

Strokovni sodelavci: Katja Bider, ACS, vodja ocenjevanja in koordinatorica anketiranja PIAAC; Špela Lenič, ACS, strokovna sodelavka in namestnica koordinatorice anketiranja; Urška Pavlič, ACS, strokovna sodelavka; Vesna Prislan, koordinatorica administrativno finančnih nalog; mag. Marjan Manojlov, statistične analize baz podatkov; Ana Božič, SURS

Administrativno tehnična podpora: Marjetka Petelin, ACS; Katarina Šešet, ACS; Nina Fele, ACS; Klemen Zajec, ACS; Marja Koželj

Oblikovanje: Larisa Hercog

Prelom: Katja Kragelj

Izdal: Andragoški center Slovenije

Ljubljana 2017

Gradiva se ne sme razmnoževati brez dovoljenja izdajatelja!

Strokovne podlage in priporočila

1

METODOLOGIJA PRIPRAVE STROKOVNIH PODLAG IN PRIPOROČIL

Namen priporočil in strokovnih podlag 7

2

KAZALNIKI

Priporočila in strokovne podlage za razvoj kazalnikov za spremljanje stanja in napredka na področju kompetenc odraslih 11

3

PODLAGE IN PRIPOROČILA ZA NADALJNI RAZVOJ PROGRAMOV

Priporočila za nadaljnji razvoj programov za mladino in za odrasle 27

4

PODLAGE ZA MODEL PRENOVLJENIH PROGRAMOV IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA IZOBRAŽEVALCEV

Model prenove programov usposabljanja izobraževalcev odraslih 46

5

PODLAGE ZA RAZVOJ KOMPETENC IZOBRAŽEVALCEV PRI RAZVOJU NOVIH UČNIH GRADIV IN UPORABI NOVIH IZOBRAŽEVALNIH TEHNOLOGIJ

Priporočila in strokovne podlage za razvoj kompetenc izobraževalcev za uporabo novih učnih gradiv in sodobnih tehnologij 61

6

PODLAGE ZA PRIPOROČILA RAZVOJA KOMPETENC ZA TRG DELA

Priporočila za razvoj kompetenc za trg dela – Za ujemanje kompetenc s potrebami trga dela in karierni uspeh posameznika je potrebno razviti izobraževalni sistem, ki bo vključeval različne dejavnike razvoja kompetenc 90

7

PODLAGE ZA PRIPOROČILA ZA URAVNOTEŽEN RAZVOJ SLOVENSКИH REGIJ

Priporočila za uravnoteženje razvitosti in gospodarske uspešnosti slovenskih regij 121

8

PRIPOROČILA ZA RAZVOJ PROGRAMOV ZA RANLJIVE SKUPINE

Priporočila za razvoj programov za ranljive skupine in razvoj kompetenc odraslih 134

9

PODLAGE ZA PRIPOROČILA SISTEMSKIH UKREPOV Z VIDIKA DRUGIH RESORJE

Priporočila in strokovne podlage za sistemske ukrepe za krepitev kompetenc z vidika resorjev 156

Kazalo tabel

Tabela 1: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z nizkimi dosežki na področju besedilnih in matematičnih spretnosti.....	15
Tabela 2: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z nižjimi dosežki na področju reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.....	15
Tabela 3: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z visokimi dosežki na področju besedilnih in matematičnih spretnosti.....	17
Tabela 4: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z visokimi dosežki na področju reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.....	18
Tabela 5: Korelacija med izobrazbo in dejanskimi spretnostmi.....	29
Tabela 6: Povprečja dejanskih besedilnih spretnosti glede na izobrazbo.....	30
Tabela 7: Rangi udeležbe v izobraževanju odraslih po državah, izsledki raziskav PIAAC (2012-2015) in IALS (1994-1998).....	31
Tabela 8: Reševanje problemov med mladimi (25-34) in starejšimi odraslimi (55-65) v tehnološko bogatih okoljih.....	40
Tabela 9: Ocenjeno neujemanje dosežene stopnje izobrazbe z zahtevano izobrazbo delovnega mesta in zadovoljstvo z delom.....	41
Tabela 10: Zaznano neujemanje dosežene stopnje izobrazbe z zahtevano izobrazbo delovnega mesta in zadovoljstvo z delom.....	41
Tabela 11: Stopnja spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, % na ravni 2 ali 3, po državah.....	69
Tabela 12: Rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, kontrolirani po starosti, izobrazbi, zaposlitvi ter spolu, glede na države.....	71
Tabela 13: Uporaba IKT doma in IKT v službi, po državah.....	78
Tabela 14: Povezanost med rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in pogostostjo uporabe IKT doma in v službi, po državah.....	83
Tabela 15: Korelacija med izobrazbo in dejanskimi spretnostmi.....	93
Tabela 16: Korelacija med starostjo in dejanskimi spretnostmi.....	94
Tabela 17: Povprečje ocene obsega uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije po državah glede na izobrazbo.....	95
Tabela 18: Povprečje ocene obsega besedilnih spretnosti po državah glede na izobrazbo.....	96
Tabela 19: Povprečje ocene obsega timskega dela po državah glede na izobrazbo.....	96
Tabela 20: Povprečje ocene obsega timskega dela po državah glede na izobrazbo.....	97
Tabela 21: Povprečje ocene stopnje fleksibilnosti pri določanju zaporedja nalog po državah glede na izobrazbo.....	98
Tabela 22: Povprečje ocene obsega reševanja kompleksnih problemov po državah glede na izobrazbo.....	99
Tabela 23: Povprečje ocene intenzitete pretvarjanja novih idej v resničnost po državah glede na izobrazbo.....	100
Tabela 24: Povprečje ocene intenzitete iskanja dodatnih informacij po državah glede na izobrazbo.....	100
Tabela 25: Povprečje ocene intenzitete povezovanja novih stvari z obstoječim znanjem po državah glede na izobrazbo.....	101
Tabela 26: Povprečje ocene stopnje fleksibilnosti delovnega časa po državah glede na izobrazbo.....	102
Tabela 27: Izračuni korelacij med starostjo in karakteristikami dela.....	103
Tabela 28: Korelacija med starostjo in karakteristikami dela.....	104
Tabela 29: Korelacija med starostjo in dejanskimi spretnostmi.....	105
Tabela 30: Predstavitev povzetka različnih vidikov (ne)ujemanja.....	108
Tabela 31: Trirazsežno (ne)ujemanje spretnosti, kvalificiranosti in področja izobraževanja v Sloveniji.....	109
Tabela 32: Zaznano neujemanje dosežene stopnje izobrazbe z zahtevano izobrazbo delovnega mesta in višina prejemkov iz delovnega razmerja.....	110
Tabela 33: Zaznano in ocenjeno (ne)ujemanje v stopnji izobrazbe oz. kvalificiranosti.....	111
Tabela 34: Zaznavanje lastnega (ne)ujemanja v kvalificiranosti po spolu.....	112
Tabela 35: Podatki kazalcev razvojnega potenciala za Slovenijo.....	122
Tabela 36: Primerjava doseženih vrednosti po vrstah spretnosti v regijah glede na slovensko povprečje glede na rezultate raziskave PIAAC (v %) (n=5331).....	124
Tabela 37: Status glede na aktivnost prebivalcev (n=5293).....	126

Tabela 38: Spretnosti odraslih s srednješolsko izobrazbo glede na poklicno dejavnost po SKP	127
Tabela 39: Ocenjeni regresijski koeficienti (mediana in 10. percentil) modela (3a) na primeru Slovenije	129
Tabela 40: Visoke ravni zaupanja	145

Kazalo slik

Slika 1: Prikaz povprečnih rezultatov v besedilnih spretnostih pri IALS in PIAAC	19
Slika 2: Prikaz deležev odrasli z nizkimi dosežki v besedilnih in/ali matematičnih spretnostih	20
Slika 3: Stopnja udeležbe odraslih v starosti od 16. do 65. leta v državah, rezultati raziskave PIAAC (2012 - 2015)	32
Slika 4: Velikost podskupin odraslih v izobraževanju, slovenski kontekst	33
Slika 5: Obrazci dejavnosti odraslih v izobraževanju: slovenski kontekst, po metodi CHAID	34
Slika 6: Razlike v spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih po stopnjah izobrazbe glede na vključenost v neformalno izobraževanje	35
Slika 7: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje glede na namen (potrebe dela) - nižja izobrazba	36
Slika 8: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje glede na namen (potrebe dela) - srednja izobrazba	37
Slika 9: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje glede na namen (potrebe dela) - višja izobrazba	38
Slika 10: Spretnosti na področju besedilnih ter matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v državah OECD ter izbranih državah; Slovenija	39
Slika 11: (Ne)ujemanje področja izobraževanja po stopnji izobrazbe	48
Slika 12: (Ne)ujemanje področja izobraževanja po področju izobraževanja	49
Slika 13: (Ne)ujemanje besedilnih spretnosti po področju izobraževanja	50
Slika 14: (Ne)ujemanje matematičnih spretnosti po stopnji izobrazbe	50
Slika 15: Modificiran model 'štirje v ravnotežju'	70
Slika 16: Sistemski pristop	73
Slika 17: Družbeno zaupanje in uporaba računalnika v vsakdanjem življenju - v %	77
Slika 18: Zaznavanje lastnega (ne)ujemanja v kvalificiranosti po izobrazbi	111
Slika 19: Zadovoljstvo z zaposlitvijo - delavci s poklicno šolo ali manj, zaposleni za polni delovni čas; izbrane države in Slovenija	115
Slika 20: Vrednosti mediane po slovenskih regijah za spremenljivke besedilne spretnosti, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov	125
Slika 21: Uspešnost odraslih pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih	141
Slika 22: Zaznano ujemanje izobrazbe oz. kvalificiranosti po poklicih	143
Slika 23: Delež z zaposlitvijo zelo zadovoljnih starejših delavcev (55-65 let) - po izobrazbi; Slovenija in izbrane države	144
Slika 24: Reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju, starostna skupina 25-34 let; Slovenija in povprečje OECD	147
Slika 25: Reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju, starostna skupina 55-65 let; Slovenija in povprečje OECD	148
Slika 26: Modificiran model 'štirje v ravnotežju'	168

1

METODOLOGIJA PRIPRAVE STROKOVNIH PODLAG IN PRIPOROČIL

Namen priporočil in strokovnih podlag

dr. Petra Javrh

Na podlagi podatkov prvega kroga držav, vključenih v raziskavo PIAAC, smo izvedli devet tematskih študij, v katerih smo ugotavljali odvisnosti in trende, ki kažejo na povezave med posameznimi kazalci in spremenljivkami, ki jih raziskava meri. Avtorji posamezne študije so poleg analize podatkov razmišljali tudi o ukrepih, ki iz njih izhajajo. Tako je nastala vrsta priporočil in idej o tem, na katerih področjih raziskovalci vidijo kritične točke v razvoju spretnosti odraslih. Študije so med drugim tudi pokazale na potrebo po celovitem urejanju pogojev za razvoj spretnosti.

V projektu »Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013 – 2015« smo kot enega od ključnih kazalnikov opredelili priporočila in strokovne podlage, ki izhajajo iz rezultatov raziskave in tematskih študij. Septembra 2014 sta se naročnik in konzorcij projekta uskladila glede oblike in strukture tega dokumenta. Oblikovali smo osem pripravljalnih skupin, vodili pa so jih ključni strokovnjaki, ki vrsto let raziskovalno delujejo na obravnavanem področju. V letu 2014 smo začeli z intenzivnim delom pripravljalnih skupin, ki so pregledale vsebinsko področje, za katerega so bile zadolžene, in oblikovale osnutek. Sledilo je večstopenjsko usklajevanje z naročnikom in konsenzualna validacija z izbranimi strokovnjaki ter eksperti specifičnih področij. V juniju 2015, ob zaključku omenjenega projekta, so bila priporočila tudi prvič javno predstavljena Nacionalni koordinaciji projekta PIAAC. Ponovno smo priporočila, dopolnjena s slovenskimi podatki, predstavili Nacionalni koordinaciji PIAAC marca 2017.

Nastalo je osem zaključenih enot, ki jih v tem poročilu predstavljamo povezane v enoten dokument, ki naj bi v nadaljevanju dobil svoje aplikativne nasledke. Posamezna enota priporočil in strokovnih izhodišč je opremljena z uvodom, ki ga je pripravil strokovni vodja pripravljalne skupine, sledi pa podrobnejša utemeljitev priporočil z raziskovalnimi podatki, ki podpirajo priporočila. Da bi bilo gradivo uporabniku prijaznejše, smo v utemeljitvi navajali tudi druge strokovne vire, ki omogočajo vpogled v širino in obseg izhodišča in na osnovi katerih je bil narejen razmislek o predlogih priporočil. Po objavi slovenske baze podatkov raziskave PIAAC so bila ta priporočila dopolnjena še s konkretnimi empiričnimi podatki naših tematskih študij in posodobljenimi ali povsem novimi priporočili na osnovi slovenskih rezultatov. V zadnjem delu vsake enote je obširen pregled virov in literature, iz katerih smo črpali podatke in strokovne podlage. Vsaka enota priporočil ima na samem začetku tudi strnjen pregled vseh priporočil, kar bo bralcu olajšalo branje in uporabo tega dokumenta.

Pripravljalne skupine so v sodelovanju z izbranimi zunanjimi eksperti pripravile naslednje enote priporočil in strokovnih podlag:

- Strokovne podlage in priporočila za kazalnike spremljanja stanja in napredka
- Strokovne podlage in priporočila za nadaljnji razvoj programov v izobraževanju odraslih in mladine
- Strokovne podlage in priporočila za model prenovljenih programov izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih
- Strokovne podlage in priporočila za razvoj kompetenc izobraževalcev pri razvoju novih učnih gradiv in uporabi novih izobraževalnih tehnologij
- Strokovne podlage in priporočila za razvoj kompetenc za trg dela – za ujemanje kompetenc s potrebami trga dela in karierni uspeh posameznika je potrebno razviti izobraževalni sistem, ki bo vključeval različne dejavnike razvoja kompetenc
- Strokovne podlage in priporočila za uravnoteženje razvitosti in gospodarske uspešnosti slovenskih regij
- Strokovne podlage in priporočila za razvoj programov za ranljive skupine

- Strokovne podlage in priporočila za sistemske ukrepe za krepitev kompetenc z vidika resorjev

Strokovne podlage in priporočila za kazalnike spremljanja stanja in napredka vsebujejo predloge, kako oblikovati osnovne ter dodatne analitične in kontekstualne kazalnike za spremljanje stanja in napredka na področju spretnosti odraslih. Kazalniki so opredeljeni kot orodje za spremljanje učinkov vlaganj in ukrepov v področje in kot analitični konstrukt za primerjavo dosežkov družbenih skupin. V izhodiščih je posebej poudarjeno, da je za oblikovanje kazalnikov potrebno zagotoviti zbiranje podatkov v določenih časovnih obdobjih, da bi lahko spremljali spremembe in razvoj, kar za spretnosti odraslih še ni zagotovljeno.

Za kakovostno izvajanje programov izobraževanja in usposabljanja mora profesionalni razvoj učiteljev ter drugih strokovnih delavcev vključevati štiri sestavine: temeljno izobraževanje, uvajanje v delo, stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje. Problem, ki se pojavlja v večini sistemov EU in v Sloveniji, je osredotočenost le na začetno izobraževanje in zapostavljenost stalnega strokovnega izobraževanja izobraževalcev odraslih. Priporočila za model prenovljenih programov izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih upoštevajo vse ravni in dimenzije usposabljanja izobraževalcev odraslih, od začetnega do permanentnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja, kar je pogoj za kakovostno izvedbo učnega procesa.

Izhodišče priporočil za nadaljnji razvoj programov je ugotovitev, da se je v zadnjem obdobju ustavil razvoj, posodabljanje in spremljanje kakovosti izvajanja programov za izobraževanje odraslih nasploh, še posebej za ranljive in izobraževalno prikrajšane skupine. Glede na kompleksnost področja izobraževanja odraslih je potrebno uskladiti ponudbo, ki upošteva potrebe države, delodajalcev, regij, posameznikov, predvsem pa skupin, ki se redkeje odločajo za izobraževanje. Ob ustrezni ponudbi pa priporočila poudarjajo, da je potrebno ponuditi pogoje za njihovo izvajanje, spremljati kakovost in permanentno spodbujati vključevanje izobraževalno prikrajšanih skupin.

Sklop priporočil za kompetence izobraževalcev pri razvoju novih učnih gradiv in uporabo novih izobraževalnih tehnologij je nekoliko obsežnejši, saj prinaša temeljit pregled zakonov in dokumentov, ki v zadnjih letih urejajo to področje. Priporočila pa so urejena v šest podpoglavij, ki se usmerjajo na splošne sistemske usmeritve, usposabljanje izobraževalcev, uvajanje nove tehnologije, uporabo učnih gradiv, potrebo po tehnični, vsebinski in drugi podpori ter specifične digitalnega okolja, posebej pa je obdelano tudi področje osveščanja in usposabljanja organizacij, stroke in družbe o pomenu teh kompetenc za današnji čas.

Priporočila za razvoj kompetenc za trg dela se najprej nanašajo predvsem na različne determinante razvoja kompetenc, nato na središčnost ujemanja problema in nazadnje na vidik kariernega razvoja posameznika.

Priporočila za razvoj programov za ranljive skupine se nanašajo na sistemske, kurikularne, izobraževalne in didaktične predloge za bolj učinkovit vseživljenjski razvoj spretnosti odraslih, pripadnikov ranljivih skupin. Predlogi so utemeljeni na nekaterih spoznanjih o sodobnem kurikularnem procesno-razvojnem načrtovanju izobraževanja odraslih.

Priporočila za uravnotežen razvoj slovenskih regij se med drugim osredotočajo na vprašanja skladne in relevantne opredelitve razvojnih prioritet Slovenije v povezavi z uravnoteženjem razvitosti in gospodarske uspešnosti regij ter uskladitve krovnih razvojnih dokumentov države.

Sklop priporočil za sistemske ukrepe vsebuje priporočila, ki so strateškega pomena in se po horizontali hkrati dotikajo več različnih resorjev ali pa so dolgoročno in strateško pomembna za specifično področje oz. resor.

Namen teh strokovnih podlag in priporočil za nadaljnji razvoj kompetenc je torej neke vrste prevod znanstvenih spoznanj v bolj praktičen jezik odločevalcev. Naj ta dokument pospremimo na pot z glavnim priporočilom, ki se je članom raziskovalne skupine izoblikovalo skozi analizo empiričnih podatkov in s premislekom različnih vidikov na podatkih utemeljenih potreb: *Slovenija potrebuje dokument, ki bo jasno*

postavil razvoj kompetenc v kontekst socialnega in gospodarskega razvoja ter konkurenčnosti.

2 KAZALNIKI

Priporočila in strokovne podlage za razvoj kazalnikov za spremljanje stanja in napredka na področju kompetenc odraslih

Pripravljalna skupina: mag. Estera Možina, vodja; mag. Zvonka Pangerc Pahernik, Olga Drofenik, Tatjana Škrbec, Katja Rutar, Erika Brenk, mag. Andrej Sotošek, mag. Peter Beltram

Priporočila na kratko

Priporočilo 1: Osnovni kazalniki za spretnosti odraslih obsegajo tri področja spretnosti: besedilne spretnosti, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Za spremljanje stanja in napredka v razvoju spretnosti odraslih v Sloveniji smo določili delež odrasle populacije od 16 do 65 let, ki dosega relativno visoke dosežke in na drugi strani delež populacije z nizkimi dosežki. Osnovne kazalnike je mogoče primerjati z deleži populacije s podobnimi dosežki v drugih državah. Osnovni kazalniki za spremljanje spretnosti odrasle populacije obsegajo:

- **Odrasle z visokimi dosežki** (delež odraslih, ki dosegajo vsaj 3. raven za besedilne in matematične spretnosti, ter 2. raven za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih).
- **Odrasle z nizkimi dosežki** (delež odraslih, ki dosegajo 1. raven in manj pri besedilnih in matematičnih spretnostih, ter odrasli, ki niso zmogli reševati nalog v tehnološko bogatem okolju).

Priporočilo 2: Spremljanje napredka v besedilnih spretnostih v časovnih točkah (1998 in 2014) in primerjava z izbranimi državami in OECD:

- Povprečni dosežki odraslih v besedilnih spretnostih.

Na podlagi podatkov dveh merjenj spretnosti odraslih v Sloveniji, ki omogočata metodološko vzdržno primerjavo rezultatov v besedilnih spretnostih, se spremlja povprečne dosežke populacije 16–65 let.

Priporočilo 3: Skupen delež odraslih, ki dosegajo nizke rezultate na več področjih in primerjava z izbranimi državami in OECD:

- Odrasli z nizkimi dosežki v matematičnih in besedilnih spretnostih.

Priporočilo 4: Določitev analitičnih kazalnikov za spretnosti odraslih in primerjava z izbranimi državami in OECD:

- Povprečni dosežki in razlike v dosežkih med posameznimi starostnimi skupinami.
- Povprečni dosežki in razlike v dosežkih glede na doseženo izobrazbo.
- Povprečni dosežki glede na migrantski položaj.
- Povprečni dosežki glede na zaposlitveni položaj.
- Povprečni dosežki glede na doseženo izobrazbo staršev.

Priporočilo 5: Spremljanje analitičnih kazalnikov za spretnosti odraslih.

Priporočilo 6: Določitev kontekstualnih kazalnikov za spremljanje spretnosti odraslih.

Priporočilo 7: Kazalnike za spretnosti odraslih je potrebno vključiti v strateške in razvojne dokumente. S pomočjo kazalnikov bo mogoče spremljati razvoj na področju spretnosti pri odraslih, načrtovati ustrezne ukrepe in politike ter vrednotiti učinkovitost ukrepov.

Uvod

Razvoj kazalnikov za merjenje stanja in napredka v razvoju spretnosti (zmožnosti) odraslih je bila ena od ambicij projekta Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013-2015, v okviru katerega se je izvajala raziskava PIAAC. K oblikovanju kazalnikov za spretnosti odraslih (adult skills) je pred časom pristopila tudi Evropska komisija in to je bil eden od razlogov, da je podprla izvajanje raziskave PIAAC v državah članicah in tudi v Sloveniji.¹ V okviru projekta ESS je delovala posebna delovna skupina za pripravo kazalnikov, sestavljena iz raziskovalcev v projektu in priznanih strokovnjakov na področju izobraževanja odraslih in družboslovnega raziskovanja. Delovna skupina si je med drugim zastavila naslednja vprašanja: *Ali so predlogi za kazalnike za spretnosti odraslih, ki ga je pripravila ekspertna skupina na evropski ravni, ustrezni tudi za Slovenijo? Ali bi morali za Slovenijo oblikovati specifične kazalce? Katere relevantne nacionalne podatke in virov za spretnosti odraslih bi morali še spremljati poleg podatkov PIAAC? Ali bi morala ta delovna skupina pripraviti tudi predlog glede vključitve kazalnika za Slovenijo v strateške dokumente in v katere, glede na to, da je oblikovanje kazalnikov za spremljanje napredka projektni kazalnik?* Na vsa vprašanja v teku delovanja skupine ni bilo v celoti mogoče odgovoriti, tudi zaradi omejenih pristojnosti delovne skupine.

PIAAC je edina primerljiva raziskava, ki neposredno meri spretnosti (zmožnosti) odraslih v starosti od 16 do 65 let na področju besedilnih spretnosti, matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, poleg tega pa tudi zelo osnovne bralne spretnosti. Zaradi tega smo se pri predlogu osnovnih kazalnikov oprli na metodološka izhodišča in utemeljitve spretnosti v okviru tega projekta. Skupina je predlagala, da se poleg osnovnih kazalnikov oblikujejo tudi analitični kazalniki.

Podatkovje raziskave PIAAC ima namreč določene omejitve. Na primer, podatki so deloma primerljivi s predhodno raziskavo spretnosti iz leta 1998 (IALS), poleg tega pa ni mogoče predvideti naslednjega merjenja, ki bi omogočilo sistematično spremljanje primerjave sprememb v spretnostih glede na postavljene kazalnike kot to omogočajo raziskave spretnosti otrok in mladine (PIRLS, PISA). Druga omejitev je ta, da se zahteve po spretnostih v družbi hitro spreminjajo. Ne glede na omejitve pa bogata zbirka podatkov PIAAC s pomočjo merskih lestvic omogoča primerjavo dosežkov družbenih skupin v Sloveniji in v drugih državah, s čimer pridobimo orodje za tvorbo snovanja politik na podlagi obstoječih podatkov. Za lažje razumevanje in spremljanje dosežkov v izbranih podskupinah je skupina predlagala nekatere analitične kazalnike.

Skupina je videla tudi možnost, da se preseže omejitev zaporednih merjenj spretnosti v daljših časovnih obdobjih s tem, da se določijo dopolnilni kazalniki, opredeljeni na podlagi drugih virov podatkov, ki so na voljo. Gre za t.i. kontekstualne kvantitativne kazalnike, ki se zbirajo v okviru drugih statističnih primerljivih raziskovanj, povezanih s spremljanjem podatkov o izobraževanju ali izobrazbi odraslih (zaposlenih) in drugih. Dopolnilni kontekstualni kazalniki bi omogočili spremljanje stanja in napredka v obdobjih, ko neposredna merjenja spretnosti niso na voljo. Z dopolnilnimi kontekstualnimi kazalniki bi tudi lahko lažje določili druga žarišča nizkih ali problematičnih ravni spretnosti. Pri tem se lahko opremo na številna primerljiva statistična raziskovanja, ki potekajo v Sloveniji. Poleg tega pa omejitve do določene mere lahko premosti tudi orodje za individualno merjenje spretnosti odraslih (glej Ocenjevanje spretnosti odraslih, spletni vprašalnik²), ki temelji na metodologiji PIAAC ter je z njo neposredno primerljivo. Orodje ni namenjeno populacijskim ocenam, temveč oceni spretnosti posameznika.

Ob pripravi predlogov kazalnikov se je odprlo vprašanje vloge in namena uporabe kazalnikov. Slovenija je že sprejela razvojne in strateške dokumente za obdobje do 2020, ki vključujejo strokovne podlage in vidike razvoja spretnosti in kompetenc odraslih. Pri tem se je predvsem opirala na podatke o izobrazbeni in

¹ Glej Toscano et al. (2014): *JRC Technical report. Towards a new benchmark on adult skills for sustainable growth: A revision of potential indicators and sub-indicators for monitoring.*

² Več o tem: <https://pismenost.acs.si/projekti/ocenjevanje-spretnosti-spletni-vprasalniki/>.

kvalifikacijski strukturi prebivalstva, saj so bili podatki iz raziskave PIAAC objavljeni sredi leta 2016³. Dejstvo je, da so spretnosti, ki jih mladi pridobijo med izobraževanjem, drugačne kot spretnosti, ki jih razvijemo v odrasli dobi. Raziskava PIAAC daje ključne informacije o tem ali spretnosti prebivalstva ustrezajo sedanjim potrebam družbe. Smotno bi bilo izvedbene dokumente in letne načrte (na primer Letne programe izobraževanja odraslih, Aktivno politiko zaposlovanja ipd.) dopolniti z vidika rezultatov raziskave PIAAC v Sloveniji in z vidika predlaganih kazalnikov za spremljanje razvoja spretnosti odraslih.

Priporočila z utemeljitvami

Delovna skupna je oblikovala 7 priporočil za spremljanje stanja in napredka pri razvoju spretnosti odraslih v Sloveniji.

Priporočilo 1: Oblikovanje kazalnikov za spremljanje stanja v spretnostih odraslih na treh ločenih področjih.

Pri snovanju osnovnih kazalnikov za spretnosti odraslih smo se naslonili na pristop in metodologijo, ki jo je predlagala posebna ekspertna skupina pri evropski komisiji. Ekspertna skupina je v svojem poročilu (Poročilo o kazalnikih za spretnosti odraslih, 2014) predlagala, da Evropska komisija za oblikovanje kazalnikov uporabi podatke raziskave PIAAC. Za sprejem podatkov PIAAC kot vira za oblikovanje kazalnikov so bili ključni nekateri rezultati za 17 držav članic, kolikor jih je sodelovalo v prvem krogu raziskave PIAAC, saj so potrdili, da razvoj spretnosti vpliva pozitivno na ekonomske in socialne dosežke posameznikov in držav. Rezultati so potrdili nujnost oblikovanja orodja za načrtovanje, primerjavo in izvajanje izobraževalnih in drugih politik. Raziskava PIAAC je med drugim pokazala, da 20 % odraslih prebivalcev EU izkazuje nizke besedilne in matematične spretnosti, da 25 % odraslih nima dovolj razvitih spretnosti za uporabo sodobne informacijske tehnologije. Izobraževanje in spretnosti zvišujejo zaposljivost, kar predstavlja izziv za vsakega četrtega brezposelnega odraslega, ki izkazuje nizke dosežke. Odrasli z višjimi spretnostmi so pogostejše udeleženci v izobraževanju in usposabljanju, odrasli z nižjimi spretnostmi pa se ujamejo v t. i. zanko neaktivnosti in je manj verjetno, da bodo sodelovali v izobraževanju. Velike razlike so med odraslimi z enakimi stopnjami izobrazbe, ponekod odrasli s srednjo šolo izkazujejo boljše dosežke kot odrasli s terciarno stopnjo izobrazbe. Navedeni rezultati odpirajo zelo pomembna vprašanja in izzive za države in vlade članic EU.

Metodologija, ki jo je predlagala ekspertna skupina za določitev osnovnih kazalnikov, ima naslednje značilnosti:

- upošteva celotno populacijo odraslih od 16 do 65 let,
- kazalniki se oblikujejo za vsako od merjenih področij spretnosti posebej (besedilne spretnosti, matematične spretnosti, spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih),
- pri določitvi kazalnikov se izhaja iz opisnikov in lestvic, ki razvrščajo dosežke od najnižjih do najvišjih (glej opisnike posameznih ravni v nadaljevanju),
- kazalniki predstavljajo deleže populacije na posameznih ravneh in povprečnih vrednostih.

Prednosti tako določenega kazalnika so naslednje:

- omogoča lažje primerjave deležev populacije po ravneh,
- manjše število težavnostnih ravni je sicer lažje razumeti,
- opis tega, kar odrasli zmorejo na posamezni ravni težavnosti, je blizu siceršnjim izkušnjam / ni šolski opis,

³ Podatki raziskave PIAAC so vključeni v novi Zakon o izobraževanju odraslih, 2017.

- je podoben opredelitvi populacije z nizkimi dosežki v raziskavi PISA.

Poleg osnovnih kazalnikov je bilo predlagano, da se pri oblikovanju kazalnikov uporablja skupni metodološki okvir (Joint Assessment Framework), ki se dopolnjuje s standardnimi križanji (po spolu, migrantskem statusu), dodatnimi podskupinami (poklic, izobrazba, sektor zaposlitve, starost) in kvantitativnimi pod indikatorji (na primer relativen delež mladih glede na delež odraslih pred upokojitvijo, delež odraslih z nizkimi dosežki, delež odraslih s terciarno stopnjo izobrazbe itd.).

Za razumevanje konstrukta osnovnih kazalnikov spretnosti odraslih je potrebno pojasniti, kaj je merila raziskava spretnosti odraslih in kako. Raziskava spretnosti odraslih (PIAAC) preučuje spretnosti odraslih na treh področjih, in sicer ocenjuje, kako odrasli obvladajo besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v okoljih, bogatih s tehnologijo. Te spretnosti so opredeljene kot "ključne kompetence za razumevanje informacij", ki so pomembne za odrasle v različnih družbenih kontekstih in situacijah na delovnem mestu ter hkrati potrebne za dejavno integracijo in udeležbo na trgu dela, v izobraževanju in usposabljanju in v družbenem ter državljskem življenju. Spretnosti, merjene v raziskavi PIAAC, so opredeljene kot "ključne kompetence za procesiranje informacij". Predstavljajo spretnosti, ki so bistvene za dostopanje, razumevanje, analiziranje in uporabo besedilnih informacij in, v primeru nekaterih matematičnih informacij, informacij v obliki predstavitev (npr. slike, grafi). Ta besedila in predstavitve lahko obstajajo v obliki tiskanega gradiva ali se pojavijo na zaslonu. Besedilne spretnosti, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov so kompetence, bistvene za delovanje v sodobnem svetu in za opravljanje različnih nalog, ki jih odrasli opravljajo v različnih kontekstih, kar nedvoumno potrjujejo tudi rezultati raziskave (glej tudi publikacijo Vodnik za bralca (2015) za podrobnejšo razlago).

V vsakem od treh merjenih področij so rezultati predstavljeni na lestvici, ki obsega 500 točk. V vsaki točki na lestvici za posameznika, ki je dosegel to določeno število točk, velja 67 % verjetnost, da bo uspešno rešil testne naloge, ki se nahajajo na tej točki. Ta posameznik bo z manjšo verjetnostjo sposoben uspešno rešiti tudi težje naloge (tiste z višjo vrednostjo na lestvici) in z večjo verjetnostjo rešiti lažje (tiste z nižjo vrednostjo na lestvici). Tako na primer bo oseba z rezultatom 300 točk uspešno rešila naloge na tej težavnostni ravni v 67 % primerov, naloge z vrednostjo težavnosti 250 točk v 95 % primerov in naloge z vrednostjo težavnosti 350 točk v 28 % primerov. V vsakem od merjenih področij se lestvico zmožnosti lahko opiše v odnosu do nalog, ki se nahajajo v različnih točkah lestvice glede na njihovo težavnost. Definiranih je šest ravni zmožnosti za besedilne spretnosti in matematične spretnosti (raven 1 do 5 ter pod ravnjo 1) in štiri za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih (raven 1 do 3 ter pod ravnjo 1). Na posamezni ravni so opisane značilnosti različnih nalog, ki jih odrasla oseba lahko uspešno reši z rezultatom zmožnosti v posameznem razponu. Opisniki povzemajo in pojasnjujejo na preprost način, kaj odrasli z določenim rezultatom zmožnosti lahko storijo na posameznem področju spretnosti.

Razen nalog na najnižji ravni (pod ravnjo 1), lahko oseba z rezultatom zmožnosti pri dnu razpona, ki določa raven, uspešno reši naloge, ki se nahajajo na določeni ravni, v približno 50 % primerov. Povedano drugače, oseba z rezultatom pri dnu ravni bo v blizu 50 % primerov uspešna pri testu, sestavljenem iz nalog težavnosti na ravni 2. Oseba pri vrhu ravni bo naloge s te ravni pravilno rešila v večini primerov. "Povprečen" posameznik z rezultatom zmožnosti v razponu, ki določa raven, bo naloge s te ravni uspešno rešil v dveh tretjinah primerov.

V nadaljevanju so predstavljeni opisniki na posameznih ravneh in področjih glede na predlagane kazalnike, in sicer posebej za odrasle z nizkimi dosežki in za odrasle z visokimi dosežki. Predlog kazalnika za odrasle z nizkimi dosežki je določen kot **delež odraslih, ki dosegajo 1. raven in nižje pri besedilnih in matematičnih spretnostih, ter deleže odraslih, ki niso zmogli reševati naloge v tehnološko bogatem okolju**. Tabele v nadaljevanju vsebujejo opise nalog, ki so jih na posamezni ravni odrasli sposobni opraviti.

- V Sloveniji je **24,9 % odraslih je doseglo 1. ali manj kot 1. raven besedilnih spretnosti** (kar je večji delež kot je povprečje OECD, 18,9 %).

- Okrog 25,8 % jih je doseglo 1. ali manj kot 1. raven matematičnih spretnosti (kar je nekoliko večji delež kot je povprečje OECD, 22,7 %).
- Okrog 49,2 % jih je doseglo rezultate na 1. ravni ali pod njo pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (v primerjavi s povprečjem OECD, ki je 42,9 %).

V nadaljevanju je opis ravni zahtevnosti na najnižjih ravneh.

Tabela 1: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z nizkimi dosežki na področju besedilnih in matematičnih spretnosti

Raven	Razpon točk	Vrste nalog, ki so bile uspešno rešene na posamezni ravni zahtevnosti	Matematične spretnosti
Pod ravno 1	Manj kot 176 točk	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo, da prebere kratko besedilo s poznano temo, da najde specifično informacijo. Redkokdaj se v besedilu nahajajo nasprotujoče si informacije in zahtevana informacija je po obliki enaka informaciji iz vprašanja ali navodila. Lahko, da se od anketiranca zahteva, da najde informacijo v kratkem zveznem besedilu. Vendar v tem primeru informacijo lahko najde na način, kot da bi bilo besedilo v nezvezni obliki. Potrebno je poznavanje le osnovnega besedišča in od bralca se ne zahteva, da bi razumel strukturo stavkov ali odstavkov ali uporabil druge značilnosti besedila. Naloge pod ravno 1 se ne poslužujejo nobenih značilnosti, ki so lastne digitalnemu besedilu.	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo, da izvrši enostavne postopke, kot so štetje, razvrščanje, izvajanje osnovne aritmetične operacije nad celimi števili ali denarnimi vsotami ali da prepozna običajne prostorske predstavitve v konkretnem, poznanem kontekstu, kjer je matematična vsebina jasna z malo ali nič motečimi informacijami.
1	176 do manj kot 226 točk	Večina nalog na tej ravni od anketiranca zahteva, da prebere razmeroma kratko digitalno ali tiskano zvezno, nezvezno ali mešano besedilo, da najde informacijo, ki je enaka ali ima isti pomen kot informacija, podana v vprašanju ali nalogi sami. Nekatere naloge, kot so tiste, ki vključujejo nezvezno besedilo, lahko od anketiranca zahtevajo, da v dokument vnese osebne informacije. Prisotno je malo ali nič nasprotujočih si informacij. Nekaj nalog lahko zahteva enostavno krožno pregledovanje več informacij. Pričakujejo se znanje in spretnosti iz poznavanja osnovnega besedišča, da se razbere pomen stavkov, in branje besedila z odstavki.	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo, da izvrši osnovne matematične postopke v običajnem, konkretnem kontekstu, kjer je matematična vsebina jasna, z malo besedila in minimalno količino motečih informacij. Naloge običajno zahtevajo en sam korak ali enostaven postopek, ki vključuje štetje, razvrščanje, izvajanje osnovnih aritmetičnih operacij, razumevanje enostavnih odstotkov, kot na primer 50 %, lociranje in prepoznavanje elementov enostavne ali običajne grafične ali prostorske predstavitve.
2	226 do manj kot 276 točk	Na tej ravni so v povprečju besedila lahko digitalna ali tiskana in so lahko sestavljena iz zveznih, nezveznih ali mešanih vrst besedila. Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo, da poišče ujemanje med besedilom in informacijo, pri čemer je možno, da mora uporabiti parafraziranje ali sklepanje na nižji ravni. Lahko je prisotnih nekaj nasprotujoče si informacij. Nekaj nalog od anketiranca zahteva, da: • krožno pregleduje ali poveže dve ali več informacij na podlagi kriterija, • primerja in poišče razlike ali premisli o informaciji, ki jo vprašanje zahteva, • navigira znotraj digitalnega besedila, da pride do informacij in jih prepozna iz različnih delov dokumenta.	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo, da prepozna in izvaja operacije nad matematičnimi informacijami in idejami, ki se nahajajo v različnih običajnih kontekstih, kjer je matematična vsebina precej eksplicitna ali vidna, z relativno malo motečimi informacijami. Naloge praviloma zahtevajo uporabo dveh ali več korakov ali postopkov, ki vključujejo računanje s celimi števili in običajnimi decimalnimi števili, odstotke in ulomke; enostavne merske in prostorske predstavitve, ocene in interpretiranje sorazmerno enostavnih podatkov in statistik v besedilu, tabelah in grafih.

Vir: Raziskava spretnosti odraslih – Vodnik za bralca. (2015).

Tabela 2: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z nižjimi dosežki na področju reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih

Raven	Razpon točk	Besedilne spretnosti
Pod ravno 1	Manj kot 241 točk	Naloge temeljijo na dobro definiranih problemih in vključujejo uporabo samo ene funkcije na generičnem vmesniku, da se zadosti enemu eksplicitnemu kriteriju, brez kategoričnega razmišljanja, sklepanja ali preoblikovanja informacij. Potrebni so nekaj korakov in ni treba tvoriti podcilja.
1	241 do manj kot 291 točk	Naloge na tej ravni tipično zahtevajo uporabo splošno dostopnih in poznanih tehnoloških aplikacij, kot so programska oprema za elektronsko pošto ali spletni brskalnik. Za dostop do informacij ali ukazov, ki so potrebni za rešitev problema, potrebujemo malo ali nič navigacije. Anketiranec problem lahko reši, ne da bi se zavedal in uporabil specifična orodja in funkcije (npr. funkcije za razvrščanje). Naloga vsebuje nekaj korakov in minimalno število

operatorjev. Na kognitivni ravni anketiranec lahko iz navedbe naloge zlahka sklepa, kakšen je cilj: da reši problem, mora uporabiti ekspliciten kriterij in potreb po spremljanju napredka je malo (npr. anketirancu ni treba preverjati, če je uporabil(a) ustrezen postopek ali napredoval v smeri rešitve). Vsebinsko in operatorje je možno prepoznati s preprostim primerjanjem. Zahtevane so le enostavne oblike razmišljanja, kot je določanje, kateremu razredu pripada postavka; ni potrebe po iskanju razlik ali združevanju informacij.

Vir: Raziskava spretnosti odraslih – Vodnik za bralca. (2015).

Za razumevanje rezultatov na področju reševanja problemov je potrebno metodološko pojasniti. Rezultati se nanašajo le na tisti del ciljne populacije, ki je bil sposoben opraviti računalniško verzijo raziskave in je tako izpolnjeval predpogoji za prikaz rezultatov na tem področju. Štiri skupine anketirancev niso opravile testiranja na računalniku – to so bili anketiranci, ki: so v osnovnem vprašalniku označili, da niso še nikoli uporabljali računalnika (skupina 1); so imeli nekaj izkušenj z računalniki, a so "padli" pri reševanju nalog na 1. stopnji osnovnega zvezka na računalniku, načrtovanem za preizkus osnovnega računalniškega znanja, ki je potrebno, da se anketiranec sploh loti računalniškega testiranja (skupina 2); so imeli nekaj izkušenj z računalniki, ampak so izbrali opcijo, da ne bodo reševali nalog na računalniku (skupina 3); niso reševali nalog za preizkus računalniških spretnosti zaradi razlogov, povezanih s pismenostjo (skupina 4).

Po definiciji je potrebna minimalna raven obvladovanja uporabe računalniških orodij in aplikacij ter minimalna raven znanja na področju besedilnih in matematičnih spretnosti, da se lahko pristopi k nalogam reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih in pokaže raven zmožnosti. Posameznike iz skupin 1 in 2 se obravnava, kot da ne izpolnjujejo nujnih predpogojev, da bi lahko pokazali raven zmožnosti in posledično za njih ni na voljo rezultatov na področju reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Za poročanje o rezultatih, ki se nanašajo na reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih, je bil sprejet naslednji pristop: ko se na ravni države poroča o zmožnostih pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih na kontinuirani lestvici, je delež prebivalstva, ki je sodeloval pri testiranju, podan v povezavi s statistikami na ravni države (tj. povprečne vrednosti, standardna deviacija itd.). Ko se poroča o porazdelitvi prebivalstva po ravneh zmožnosti, so podatki navedeni za odraslo prebivalstvo v celoti (tj. za osebe, ki so sodelovale pri testiranju, in za osebe, ki niso sodelovale in pokazale svojih zmožnosti). Število ali delež prebivalstva, ki je sodeloval v testiranju, je vedno podan, kadar so rezultati prikazani po posameznih ravneh zmožnosti.

Predlog kazalnika za odrasle z visokimi dosežki je določen kot delež odraslih, ki dosegajo vsaj 3. raven na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter vsaj 2. raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

- V Sloveniji je **5,6 % odraslih doseglo najvišje ravni besedilnih spretnosti (4. in 5. raven)**, kar je precej manj od povprečja vseh odraslih iz sodelujočih držav OECD, ki je 10,6 %. Bolj se povprečju OECD približamo po deležu odraslih, ki so pokazali dosežke na tretji ravni. **Okrog 31,2 % odraslih je doseglo 3. raven besedilnih spretnosti**, kar je nekoliko manj od povprečja vseh odraslih iz sodelujočih držav OECD, ki je 35,4 %. Skupaj je **najvišje ravni besedilnih spretnosti v Sloveniji doseglo 36,7 % odraslih** (povprečje OECD je 56,0 %).
- Okrog **8,6 % odraslih je doseglo 4. ali 5. raven matematičnih spretnosti**, kar je manj od povprečja vseh sodelujočih držav OECD, ki je 11,3 %. **Okrog 30,8 % odraslih je doseglo 3. raven matematičnih spretnosti**, kar je blizu povprečja držav OECD, ki je 31,8 %. Skupaj je **najvišje tri ravni matematičnih spretnosti doseglo 39,4 % odraslih** (povprečje OECD je 43,1 %).
- Okrog **3,7 % odraslih je doseglo najvišjo, tj. 3. raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih** (povprečje OECD je 5,8 %). Približno eden od petih odraslih (21,6 %) je dosegel **2. raven pri reševanju problemov**, povprečje OECD pa je 25,7 %. Na 2. ravni so odrasli sposobni reševati probleme, ki vključujejo manjše število računalniških aplikacij in zahtevajo veliko korakov in operatorjev, da bi rešili problem. Skupaj je v Sloveniji doseglo **najvišje ravni spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih 25,3 % odraslih** (povprečje OECD 31,5 %).

Opisniki v nadaljevanju pomagajo razumeti, kaj odrasli s takimi dosežki zmorejo narediti. Na primer med drugim lahko izvajajo operacije z več koraki, povezujejo, interpretirajo ali sintetizirajo informacije iz kompleksnih ali daljših besedil, v katerih so bile pogojne in/ali konkurenčne informacije; izvajajo kompleksne sklepe ter ustrezno uporabijo poznavanje določene tematike in tudi interpretirajo ali ovrednotijo zapletene trditve ali argumente. Dobro se znajdejo tudi s številkami: lahko analizirajo in kompleksno razmišljajo o količinah in podatkih, statistikah in verjetnostih, prostorskih razmerjih, spremembah, razmerjih in formulah; izvajajo naloge, ki vključujejo več korakov, in izberejo ustrezne strategije in procese za reševanje problemov ter razumejo argumente in podajo premišljene razlage za odgovore ali izbire. Tabeli v nadaljevanju še nekoliko podrobneje prikazujeta, kaj zmorejo narediti odrasli, ki dosegajo najvišje ravni spretnosti.

Tabela 3: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z visokimi dosežki na področju besedilnih in matematičnih spretnosti

Raven	Razpon točk	Besedilne spretnosti	Matematične spretnosti
3	276 do manj kot 326 točk	Besedila so na tej ravni pogosto zgoščena in daljša ter so lahko zvezna, nezvezna, mešana ali večstranska. Razumevanje besedila in retorična struktura sta postala bistvenega pomena za uspešno izvedbo nalog, še posebej pri navigiranju skozi kompleksna digitalna besedila. Naloge zahtevajo, da anketiranec prepozna, interpretira ali ovrednoti eno ali več informacij in da pogosto uporabi sklepanje na različnih ravneh. Pri velikem številu nalog mora anketiranec izluščiti pomen iz večjih kosov besedila ali izvesti večstopenjsko operacijo, da bi prepoznal in izoblikoval odgovore. Naloge pogosto tudi zahtevajo, da anketiranec ne upošteva nebitvene ali neprimerne tekstovne vsebine, da bi lahko pravilno odgovoril. Nasprotujoče si informacije so pogosto prisotne, vendar nimajo večjega pomena od pravih.	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo razumevanje matematičnih informacij, ki so lahko manj eksplicitne in ki se nahajajo v kontekstih, ki niso vedno poznani in so predstavljeni na kompleksnejši način. Naloge zahtevajo izvedbo v več korakih, včasih pa je treba izbrati ustrezno strategijo za rešitev problema ali primeren postopek. Naloge praviloma zahtevajo uporabo občutka za številke in občutka za prostor; prepoznavanje in delo z matematičnimi relacijami, vzorci in razmerji, ki so izraženi v besedni ali numerični obliki; in interpretacijo ter osnovno analizo podatkov in statistik v besedilu, tabelah in grafih.
4	326 do manj kot 376 točk	Naloge na tej ravni pogosto zahtevajo, da anketiranec izvede večstopenjske operacije, da poveže, interpretira ali sintetizira informacije iz kompleksnih ali daljših zveznih, nezveznih, mešanih ali večdelnih besedil. Kompleksno sklepanje in uporaba splošnega znanja sta lahko potrebna za uspešno izpolnitev naloge. Številne naloge zahtevajo prepoznavanje in razumevanje ene ali več specifičnih, nebitvenih zamisli v besedilu, da anketiranec lahko interpretira ali ovrednoti iznajdljiv dokaz-trditev ali prepričljivo pogovorno zvezo. Pogojne informacije so v nalogah na tej ravni pogosto prisotne in anketiranec jih mora upoštevati. Nasprotujoče si informacije so prisotne in so včasih na videz enako pomembne kot prave informacije.	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo poznavanje širokega nabora matematičnih informacij, ki so lahko kompleksne, abstraktne ali se nahajajo znotraj nepoznanega konteksta. Te naloge vključujejo izvedbo v več korakih in ustrezno izbiro strategije ali postopka za rešitev problema. Praviloma naloge zahtevajo analizo in kompleksnejše sklepanje o količinah in podatkih; statistiki in naključju; prostorskih relacijah in o spremembi, razmerjih in formulah. Naloge na tem nivoju od anketiranca lahko tudi zahtevajo, da doume argumente ali da je sposoben podati dobro premišljeno razlago za svoje odgovore in izbiro.
5	Enako ali več kot 376 točk	Naloge na tej ravni od anketiranca lahko zahtevajo, da išče in poveže informacije v več zgoščenih besedilih, naredi sintezo podobnih ali nasprotujočih si zamisli ali stališč ali ovrednoti z dokazi podprte trditve. Za dokončanje nalog sta lahko potrebna uporaba in vrednotenje logičnih in konceptualnih idejnih modelov. Ocena zanesljivosti virov dokazov in izbira bistvenih informacij sta pogosto ključnega pomena. Naloge dostikrat od anketiranca zahtevajo, da se zaveda prefinjenih, retoričnih namigov in da uporabi sklepanje na višji ravni ali strokovno splošno znanje.	Naloge na tej ravni od anketiranca zahtevajo razumevanje kompleksnih predstavitev in abstraktnih ter formalnih matematičnih in statističnih idej, ki se po možnosti nahajajo še znotraj kompleksnega besedila. Lahko, da mora anketiranec sestaviti različne vrste matematičnih informacij, kar zahteva znatno mero zmožnosti pretvorbe in interpretacije; sklepanje; razvoj in delo z matematičnimi trditvami in modeli; utemeljevanje, ovrednotenje in kritični premislek o rešitvah ali izbirah.

Vir: Raziskava spretnosti odraslih – Vodnik za bralca. (2015).

Tabela 4: Opis ravni zahtevnosti za odrasle z visokimi dosežki na področju reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih

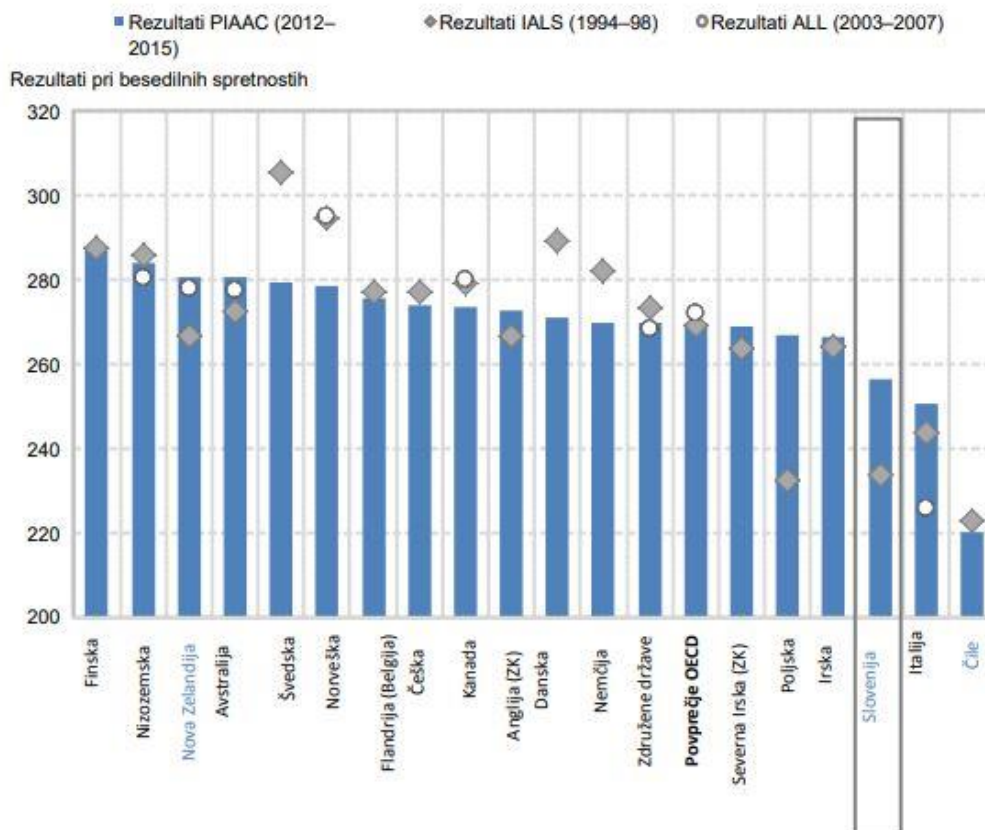
Raven	Razpon točk	Besedilne spretnosti
2	291 do manj kot 341 točk	Na tej ravni naloge tipično zahtevajo uporabo tako generičnih kot bolj specifičnih, tehnoloških aplikacij. Anketiranec mora na primer uporabiti nov spletni obrazec. Za rešitev problema je potrebna navigacija po spletnih straneh in aplikacijah. Uporaba orodij (npr. funkcije za razvrščanje) lahko olajša reševanje problema. Naloga lahko vsebuje več korakov in operatorjev. Lahko, da mora anketiranec sam določiti cilj problema, četudi so kriteriji, ki jim je treba zadostiti, eksplicitni. Potrebe po spremljanju napredka so višje. Lahko se pojavi nekaj nepričakovanih izidov ali slepih ulic. Naloga lahko zahteva, da anketiranec pretehta, ali so določene postavke bistvenega pomena, da prepozna moteče informacije. Potrebno je nekaj združevanja in sklepanja.
3	Enako ali več kot 341	Na tej ravni naloge tipično zahtevajo uporabo tako generičnih kot specifičnih, tehnoloških aplikacij. Za rešitev problema je potrebna nekaj navigacije po spletnih straneh in aplikacijah. Uporaba orodij (npr. funkcije za razvrščanje) je potrebna za napredovanje v smeri rešitve. Naloga lahko vsebuje več korakov in operatorjev. Lahko, da mora anketiranec sam določiti cilj problema in kriterije, ki jim je treba zadostiti, lahko so ali pa niso eksplicitni. Običajno so potrebe po spremljanju napredka visoke. Verjetno je, da se pojavijo nepričakovani izidi ali slepe ulice. Naloga lahko zahteva, da jo anketiranec pretehta, ali pa so določene postavke bistvenega pomena, da prepozna moteče informacije. Lahko je potrebno veliko združevanja in sklepanja.

Vir: Raziskava spretnosti odraslih – Vodnik za bralca. (2015).

Priporočilo 2: Določitev kazalnikov za spremljanje povprečnih dosežkov odraslih v besedilnih spretnostih v dveh časovnih točkah (1998 in 2014) in primerjava z izbranimi državami in OECD.

Primerjave rezultatov Mednarodne raziskave o pismenosti odraslih (IALS) in Raziskave spretnosti odraslih kažejo, da so se povprečni dosežki odraslih pri besedilnih spretnostih med letoma 1998 in 2014 izboljšali za 23 točk na testu. To Slovenijo postavlja na drugo mesto (prvega zaseda Poljska) po izboljšanju besedilnih spretnosti med 19 državami, za katere obstajajo primerljivi podatki.

Slika 1: Prikaz povprečnih rezultatov v besedilnih spretnostih pri IALS in PIAAC



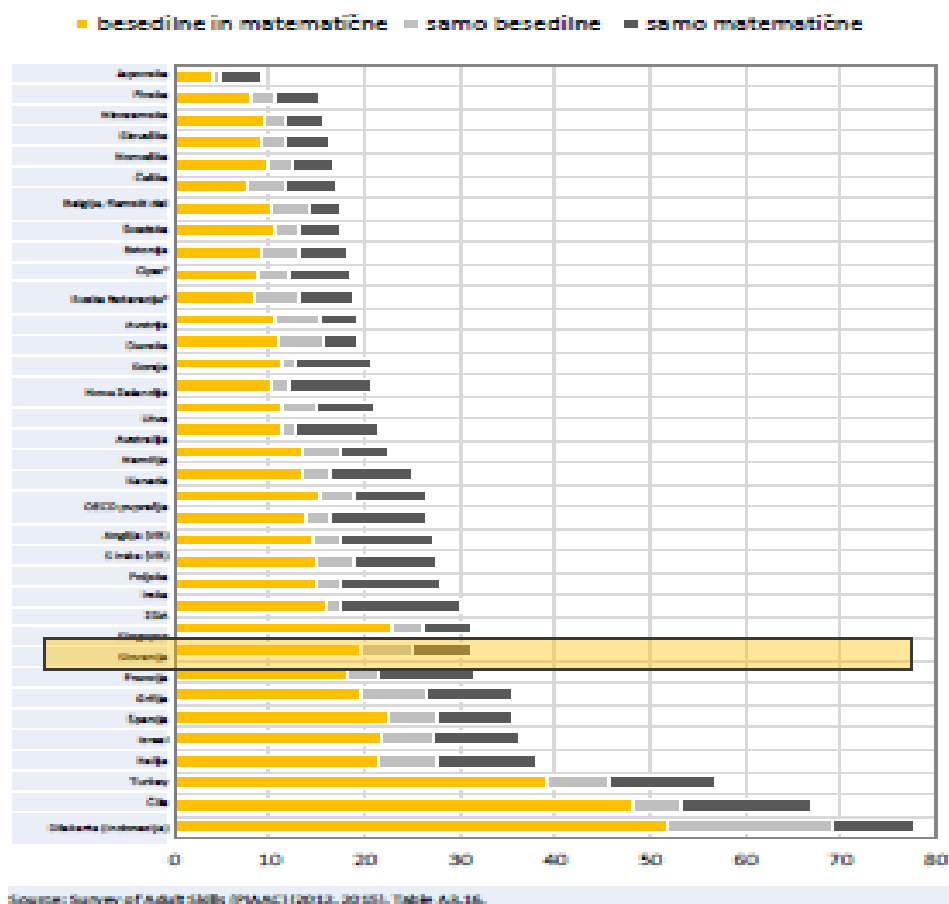
Države so razvrščene v padajočem vrstnem redu glede na povprečen rezultat v Raziskavi spretnosti odraslih (PIAAC).

Vir: Slovenia – Country Note – Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills / Slovenija – prvi rezultati: Spretnosti štejejo – Nadaljnji rezultati Raziskave spretnosti odraslih. (2016).

Priporočilo 3: Določitev kazalnikov za spremljanje deleža odraslih, ki dosegajo nizke rezultate na več področjih in primerjava z izbranimi državami in OECD.

Analize rezultatov na posameznih področjih spretnosti so pokazale, da obstaja visoka korelacija med dosežki v besedilnih in matematičnih spretnostih (za Slovenijo 0,88). To pomeni, da je velika verjetnost, da bo imel posameznik, ki izkazuje nizke dosežke na enem področju, nižje dosežke tudi na drugem. Zato je smiselno, da se med kazalce spremljanja vključi tudi delež odraslih z nizkimi dosežki v matematičnih in besedilnih spretnostih. V Sloveniji je delež odraslih, ki dosegajo nizke besedilne in/ali matematične spretnosti, **31 %**, povprečje OECD pa je 26,31 %.

Slika 2: Prikaz deležev odrasli z nizkimi dosežki v besedilnih in/ali matematičnih spretnostih



Vir: Mozina, E. (2016). Odrasli z nizkimi dosežki, predstavitev na Andragoškem kolokviju 2016. Z boljšimi spretnostmi do boljšega življenja⁴.

Priporočilo 4: Spremljanje analitičnih kazalnikov za spretnosti odraslih in primerjava z izbranimi državami in OECD.

V Sloveniji tako kot v drugih državah obstajajo znatne razlike v dosežkih v povezavi s socialno-demografskimi značilnostmi kot so starost, priseljenko ozadje, stopnja izobrazbe in socialno-ekonomski položaj. Oblikovati je mogoče naslednje kazalnike za spremljanje stanja.

- Povprečni dosežki in razlike v dosežkih med posameznimi starostnimi skupinami.

Analiza rezultatov glede na starostne skupine kaže, da lahko izboljšanje v spretnostih med leti 1998 in 2016 v veliki meri pripišemo vse boljšemu obvladovanju spretnosti med mlajšimi starostnimi skupinami v primerjavi s starejšimi starostnimi skupinami, tako glede na absolutne rezultate kot v primerjavi z istimi starostnimi skupinami v drugih državah OECD.

V državah, ki so sodelovale v raziskavi, so dosežki najvišji v starostni skupini 25-34 let, najnižji dosežki pa so običajno pri odraslih v starosti 55-64 let. Tako sliko kažejo tudi rezultati v Sloveniji, saj 25-35-letniki najbolj obvladujejo besedilne spretnosti, 55-65-letniki pa najmanj. Starejši Slovenci pri besedilnih spretnostih dosegajo precej nižje rezultate (235 točk) kot njihovi vrstniki v drugih sodelujočih državah OECD (250 točk). Mlajši Slovenci (25-34 let) so se pri

⁴ Glej tudi:

http://pro.acs.si/documents/ak2016/predstavitve/Odrasli_z_nizkimi%20dosezki_mag_Estera_Mozina.pdf.

besedilnih spretnostih odrezali slabše kot njihovi vrstniki v drugih državah OECD (270 točk v Sloveniji v primerjavi s povprečjem OECD, ki je 279 točk), pri matematičnih spretnostih pa so dosegli podoben rezultat (273 točk v Sloveniji v primerjavi z 274 točkami, ki predstavljajo povprečje OECD za to starostno skupino).

- **Povprečni dosežki in razlike v dosežkih glede na doseženo izobrazbo.**

Razlike, povezane z doseženo stopnjo izobrazbe, so v Sloveniji še posebej velike. Odrasli (v starosti 25-65 let) z doseženo višjo in visoko stopnjo izobrazbe so dosegli 68 točk višje rezultate pri besedilnih spretnostih in 85 točk višje rezultate pri matematičnih spretnostih kot odrasli, ki niso končali srednješolskega izobraževanja. Za primerjavo: povprečna razlika v državah OECD je 61 točk za besedilne in 71 točk za matematične spretnosti.

- **Povprečni dosežki glede na migrantski položaj.**

Tujejezični priseljenci so mnogo manj uspešni pri besedilnih in matematičnih spretnostih kot rojeni v Sloveniji in slovensko govoreči priseljenci.

Po pričakovanjih imajo v vseh državah in gospodarstvih priseljenci, ki ne govorijo jezika države, običajno nižje dosežke pri besedilnih spretnostih kot tisti, ki so rojeni v državi, in priseljenci, ki od rojstva govorijo jezik, v katerem je bilo izvedeno testiranje. Upoštevati je treba, da so tako med samimi priseljenci in med rojenimi v državi velike razlike v obvladovanju spretnosti. Te razlike odsevajo spremembe v obsegu in sestavi toka imigrantov v posamezne države ter vpliv jezikovnih in integracijskih politik.

Razlika v besedilnih spretnostih med tujejezičnimi priseljenci in rojenimi v Sloveniji je 31 točk, kar je blizu povprečja 30 točk v državah OECD. Razlika v matematičnih spretnostih med tema dvema skupinama je 42 točk, kar je precej več kot povprečna razlika v OECD - 30 točk. Tako rojeni v Sloveniji kot tujejezični priseljenci v Sloveniji so se odrezali slabše od primerljivih skupin v drugih sodelujočih državah OECD. Pri besedilnih spretnostih so rojeni v Sloveniji dosegli 11 točk manj od povprečja OECD za rojene v državi, tujejezični priseljenci v Sloveniji pa so dosegli 12 točk manj od povprečja OECD za tujejezične priseljence.

- **Povprečni dosežki glede na zaposlitveni položaj.**

Tako v Sloveniji kot v drugih državah OECD dobro obvladovanje besedilnih in matematičnih spretnosti pozitivno vpliva na vključenost v delovno silo in na višino plačila. V vseh sodelujočih državah in gospodarstvih podatki kažejo, da je za odrasle z višjo stopnjo obvladovanja besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v visokotehnoloških družbah v povprečju verjetneje, da bodo sodelovali na trgu dela in bili zaposleni, in manj verjetno, da bodo brezposelni, kot pa za odrasle z nižjo stopnjo obvladovanja spretnosti.

Okrog 67,7 % testiranih prebivalcev Slovenije, ki so dosegli 4. ali 5. stopnjo pri besedilnih spretnostih, je zaposlenih, v primerjavi z le 50,1 % tistih, ki do so dosegli 1. ali manj kot 1. stopnjo. Delež zaposlenih odraslih z dobrimi rezultati je v Sloveniji nižji od povprečja v sodelujočih državah OECD. Delež slovenskih odraslih z dobrimi rezultati, ki niso del delovne sile (24,2 %), je mnogo manjši od deleža odraslih s slabimi rezultati, ki niso del delovne sile (41,9 %).

- **Povprečni dosežki glede na doseženo izobrazbo staršev.**

V Sloveniji je izobrazba staršev tesneje povezana z uspešnostjo kot v večini drugih sodelujočih držav in gospodarstev. Odrasli z vsaj enim staršem z univerzitetno izobrazbo so v povprečju dosegli 51 točk več pri besedilnih spretnostih kot odrasli, pri katerih nobeden od staršev ni dosegel srednješolske izobrazbe. Ta razlika je občutno večja od povprečne razlike v državah OECD, ki je 40 točk. Pri matematičnih spretnostih je razlika med tema dvema skupinama 59 točk (povprečna razlika v OECD pa je 43 točk). Dosežena izobrazba staršev ima še večji vpliv na uspešno reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih. Pri odraslih, katerih starši niso dosegli srednješolske izobrazbe, je precej verjetneje (36 %), da bodo imeli malo oziroma nič računalniških spretnosti, kot pa pri odraslih z vsaj enim staršem z doseženo višjo in visoko stopnjo izobrazbe (3,6 %). Prav tako

je le 7,6 % odraslih z nizko izobraženimi starši doseglo najvišji dve ravni spretnosti na tem področju, v primerjavi z 54,1 % odraslih z visoko izobraženimi starši.

- **Povprečni dosežki glede na spol.**

V povprečju v sodelujočih državah ni pomembnih razlik v dosežkih pri besedilnih spretnostih pri ženskah in moških, vendar pa slednji dosegajo nekoliko višje rezultate pri matematičnih spretnostih. V Sloveniji je razlika med spoloma pri matematičnih spretnostih 4,7 točke v korist moških, kar je precej manj od povprečne razlike v državah OECD, ki je 12,2 točke. Slovenci in Slovenke so dosegli primerljive rezultate pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Priporočilo 5: Spremljanje analitičnih kazalnikov za spretnosti odraslih.

Na podlagi osnovnih kazalnikov bodo načrtovane študije in analize omogočile primerjalno analizo rezultatov in dosedanjega stanja. K dokončnemu izboru in določitvi analitičnih kazalnikov pripomorejo rezultati za Slovenijo. Analiza mednarodnih podatkov pa je dala naslednje ugotovitve in izhodišča za predlog analitičnih kazalnikov.

Mednarodne analize so pokazale, da v številnih državah velik del mladih ljudi zapusti šolo brez zadostnih besedilnih in matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, znatno število odraslih ima nizke ravni obvladanja spretnosti razumevanja informacij, ki so čedalje bolj potrebne v današnjih informacijskih družbah. V Italiji in Španiji na primer samo eden od dvajsetih odraslih dosega najvišjo raven besedilnih spretnosti (raven 4 ali 5). Skoraj trije od desetih odraslih v teh državah imajo najnižje rezultate (raven 1), ko gre za besedilne in matematične spretnosti. Ti posamezniki lahko kvečjemu preberejo sorazmerno kratka besedila, da poiščejo eno samo informacijo, ki je identična informaciji v vprašanju ali navodilu, razumejo osnovno besedišče, določijo pomen stavkov in za silo tekoče berejo zvezna besedila. Izvedejo lahko kvečjemu en korak ali enostavne matematične procese, ki vključujejo štetje, razvrščanje, osnovne računske operacije, razumevanje enostavnih odstotkov in poiščejo ter identificirajo elemente enostavnih ali običajnih grafičnih ali prostorskih predstavitev. Na podlagi podatkov se bodo lahko pripravili kazalniki, s katerimi se bo določila raven besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih ob koncu obveznega šolanja, vpliv formalnega in neformalnega izobraževanja na raven spretnosti ipd.

Spretnosti imajo velik učinek na življenjske možnosti vsakega posameznika. Spretnosti preoblikujejo življenje, ustvarjajo blaginjo in spodbujajo družbeno vključenost. Brez pravih spretnosti so ljudje odrinjeni na obrobje družbe, tehnološki napredek se ne prevede v gospodarsko rast in podjetja ter države ne morejo tekmovali v današnjem globalno povezanem in čedalje bolj kompleksnem svetu. Povprečna urna postavka delavcev, ki v besedilnih spretnostih dosežejo rezultat 4 ali 5 – torej lahko izpeljejo kompleksne sklepe in ovrednotijo prefinjene trditve ali argumente v pisnih besedilih – je za več kot 60 % višja kot pri delavcih, ki dosežejo rezultat 1 ali manj – in torej lahko kvečjemu berejo sorazmerno kratka besedila, da poiščejo en sam del informacij (OECD, 2013). Pri tistih z malo besedilnih spretnosti je tudi več kot dvakrat bolj verjetno, da bodo brezposelni. Rezultati raziskave PIAAC za Slovenijo omogočajo določitev specifičnih nacionalnih kazalnikov na področjih kot je npr. prispevek delovnega mesta k razvijanju ali brisanju znanja in spretnosti, vpliv profila spretnosti na zaslužek in zaposljivost posameznika, ipd.

Za nizko kvalificirane posameznike je čedalje bolj verjetno, da bodo izpostavljeni tveganju na trgu dela. Na trgu dela je čedalje večje povpraševanje po delovnih mestih, ki zahtevajo zahtevnejše naloge analiziranja, kompleksnega sklepanja in posredovanja informacij. Poleg tega tehnologija prežema vse vidike življenja, zato je vse bolj verjetno, da bodo posamezniki s slabo razvitimi besedilnimi in matematičnimi spretnostmi izpostavljeni tveganju. Slabo obvladanje spretnosti razumevanja informacij omejuje odraslim dostop do številnih osnovnih storitev, boljše plačanih in uglednejših delovnih mest in do udeležbe v nadaljnjem izobraževanju ter usposabljanju, kar je odločilnega pomena za razvijanje in ohranjanje spretnosti tekom delovnega življenja in še naprej. Nadaljnje analize

bodo omogočile vpogled v vpliv formalnega in neformalnega izobraževanja na raven spretnosti kot tudi vpliv profila spretnosti na izobraževalno aktivnost, ipd.

Neenakost v spretnostih je povezana z neenakostjo pri dohodku. Porazdelitev besedilnih spretnosti po prebivalstvu ima tudi pomembne posledice na porazdelitev gospodarskih in družbenih rezultatov v družbi. Raziskava spretnosti odraslih kaže, da so višje ravni neenakosti v besedilnih in matematičnih spretnostih povezane z večjo neenakostjo v porazdelitvi dohodka ne glede na to, kakšna je vzročna narava tega razmerja. Če velik del odraslih nima dovolj razvitih besedilnih in matematičnih spretnosti, je težko uvajati in širiti tehnologije za izboljšanje produktivnosti in prakse organizacije dela; to pa zavira dvigovanje življenjske ravni (OECD, 2013).

Ljudje, ki slabo obvladajo spretnosti, običajno tudi pravijo, da so slabšega zdravja, se manj udeležujejo kot državljani in manj zaupajo. Vendar učinek spretnosti močno presega zaslužek in zaposlitev. V vseh državah je za posameznike, ki slabše obvladajo besedilne spretnosti, bolj verjetno, da bodo slabšega zdravja, da bodo mnenja, da nimajo prav veliko vpliva na politične procese, in da ne sodelujejo v skupinskih ali prostovoljnih aktivnostih, kot pa za posameznike z več besedilnimi spretnostmi. V večini držav je tudi manj verjetno, da bi zaupali drugim ljudem. Na primer – v povprečju je po vseh državah za posameznike, ki dosegajo prvo raven besedilnih spretnosti, dvakrat bolj verjetno, da bodo poročali o nizkih ravneh zaupanja, kot pa posamezniki, ki dosegajo četrto ali peto raven, tudi če upoštevamo njihovo izobrazbo (Mohorčič Špolar, 2017). V povprečju se pri odraslih z izboljšanjem spretnosti izboljšajo njihove možnosti za vključitev na trg dela. Obvladanje spretnosti je tudi pozitivno povezano z drugimi vidiki osebne in družbene blaginje, poglobljene analize in študije pa bodo pomagale določiti kazalnike za socialni in ekonomski profil izobraževalno prikrajšanih odraslih z nizkimi dosežki.

Na koncu še povzemamo predloge možnih analitičnih kazalnikov, ki jih bodo omogočile analize in študije:

- raven besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih ob koncu obveznega šolanja,
- vpliv formalnega in neformalnega izobraževanja na raven spretnosti,
- prispevek delovnega mesta k razvijanju ali brisanju znanja in spretnosti,
- vpliv družine na spretnosti in kompetence otrok,
- vloga izobraževanja odraslih pri ohranjanju in razvoju spretnosti,
- socialni in ekonomski profil izobraževalno prikrajšanih odraslih z nizkimi dosežki,
- socialni in ekonomski profil starejših odraslih po 40-tem letu ter vpliv profila na pripravljenost za delo in zgodnejše upokojevanje,
- socialni in ekonomski profil ter profil spretnosti migrantov,
- vpliv profila spretnosti na zaslužek in zaposljivost posameznika,
- razlike v razvitostih regij z vidika stanja človeškega kapitala,
- profili spretnosti in kompetenc zaposlenih v izbranih panogah,
- vplivi profila spretnosti na izobraževalno aktivnost, ipd.

Priporočilo 6: Določitev kontekstualnih kazalnikov za spremljanje spretnosti odraslih.

Raziskovanje spretnosti odraslih se v prihodnjih krogih raziskave PIAAC načrtuje na vsakih 5 ali 10 let, kar seveda ni najboljše za potrebe spremljanja napredka in načrtovanje morebitnih ukrepov. Prav zaradi tega je lahko zelo koristno, da se razvijejo in določijo dopolnilni kazalniki kot neke vrste nadomestnih približnih ocen stanja na področju spretnosti odraslih. Izbor teh dopolnilnih kazalnikov pa bi moral vendarle temeljiti na strokovnih izhodiščih. Obstajajo različni kontekstualni dejavniki, ki vplivajo na ponudbo in povpraševanje po spretnostih. Ti dejavniki bodo imeli vpliv na to, kako uspešno bo ujemanje med pridobljenimi spretnostmi in kompetencami v teku izobraževanja in tistimi, ki jih zahteva trg dela. Posledično bo to imelo vpliv na ekonomske in socialne dosežke.

Dopolnilni kazalniki predvidoma pokrivajo naslednja področja: področje ponudbe spretnosti in kompetenc, področje povpraševanja po spretnostih in kompetencah, tehnološka in organizacijska struktura in pogoji ter socialni in ekonomski učinke. Pri spremljanju teh kazalnikov se lahko opremo na redna statistična raziskovanja

o formalnem izobraževanju mladine in odraslih, Anketo o delovni sili, Anketo o izobraževanju odraslih, raziskovanje o izobraževanju in usposabljanju zaposlenih v podjetjih (CVTS), statistični register ravni izobrazbe prebivalstva, uporabo IKT v gospodinjstvih in pri posameznikih, nadaljnje (neformalno) izobraževanje pri izvajalcih (ŠOL-NAD). Dodatno bi lahko vključili še izbrane vidike pri spremljanju rezultatov, ki jih izvajajo organizacije, ki se ukvarjajo z upravljanjem s človeškimi viri tako pri kadrovanju kandidatov za zaposlitev kot pri sistemizaciji delovnih mest. Prav tako bi lahko dodali še analize, ki jih opravijo letno na podlagi opravljenih maturitetnih nalog (tudi rezultati nekaterih tekmovanj srednješolcev).

Področja, ki jih pokrivajo dopolnilni kazalniki, predstavljajo neke vrste model, ki ne meri le zaloge človeškega kapitala v državi in vlaganja v razvoj spretnosti. Kontekstualni kazalniki lahko pomagajo razumeti ključne dejavnike, ki sooblikujejo ponudbo in povpraševanje po spretnostih in razkrivajo mehanizme učinkovitega usklajevanja med njima. Kazalniki bodo tudi pripomogli razumeti povezave med spretnostmi in širšimi družbenimi učinki (blaginja, zaposlovanje, socialna vključenost). V tem smislu bodo tudi omogočili razumevanje vloge in prispevka drugih sektorskih politik na področju ponudbe in povpraševanja po spretnostih.

Pri razvoju kontekstualnih dejavnikov bi morali upoštevati vsaj naslednje kriterije: relevantnost, stalen vir in dostopnost podatkov ter primerljivost z drugimi državami.

Priporočilo 7: Kazalnike za spretnosti odraslih je potrebno vključiti v strateške in razvojne dokumente.

Predvidevamo, da bodo prihodnji relevantni strateški dokumenti v Sloveniji vključevali tudi ukrepe usmerjene v dvig spretnosti/kompetenc odraslih. V povezavi s tem bi bilo potrebno, za načrtovanje ukrepov in za spremljanje uspešnosti ukrepov, vključiti tudi osnovne in analitične kazalnike raziskave PIAAC. Vključitev takih kazalnikov je smiselna, če bodo zanje na voljo tudi podatki v prihodnjih obdobjih, na primer zajem podatkov o spretnostih odraslih v mednarodnem merilu (prihodnja izvedba v omejenem obsegu čez 5 let ali v celotnem obsegu čez 10 let in možnosti Slovenije za prihodnje sodelovanje v njej).

Za prihodnjih nekaj let je Slovenija že sprejela strateške dokumente. Oceno stanja na področju spretnosti odraslih na podlagi raziskave PIAAC smo dobili v vmesnem obdobju (2016). Pri tem je potrebno premisliti, kako bi rezultate projekta vključili v nek akcijski načrt, ki ga bomo predlagali pristojnim. Gre namreč za to, da slabi rezultati PIAAC-a ne bodo problematizirali samo marginalnih ciljnih skupin, ki jih predvsem naslavljamo s programi in strateškimi dokumenti, ampak najmanj dve tretjini vseh odraslih prebivalcev. V tem smislu bodo rezultati podprli potrebe po brezplačni štiriletni srednji šoli kadarkoli v življenju, javno mrežo za izobraževanje odraslih ipd.

Literatura in viri

Developing an adult skills indicator. (2014). A report. Order no 01-077 under Framework Contract DG EAC Lot 1 – No EAC 02/10. Danish Technological Institute.

Dovžak, K. et al. (ur.). (2014). *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013-2020 (ReNP10 13-20)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

ET2020 Working Group on Adult Learning. (2015). *Report on an In-depth Country Workshop on Improving Use of ICT and OER in Adult Learning*. Oslo. Delovno gradivo.

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). SEC. 1832 final. Komisija evropskih skupnosti.

Operativni program izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020 (2014). Pridobljeno 11. 5. 2015 s http://www.svrk.gov.si/fileadmin/svrk.gov.si/pageuploads/KP_2014-2020/OP_SFC_poslano_11_12_2014.pdf

Raziskava spretnosti odraslih: vodnik za bralca. (2015). /Prevod dela: *The survey of adult skills*. /Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011). Ur. l. Evropske unije, 2011/C372/01.

Skills Outlook - First Results from the Survey of Adult Skills. (2013). Paris: OECD.

Slovenia – Country Note – Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills / Slovenija - prvi rezultati: Spretnosti štejejo - Nadaljnji rezultati Raziskave spretnosti odraslih. (2016). Paris: OECD.

3

PODLAGE IN PRIPOROČILA ZA NADALJNI RAZVOJ PROGRAMOV

Priporočila za nadaljnji razvoj programov za mladino in za odrasle

Pripravljalna skupina: mag. Jasmina Mirčeva, vodja; dr. Janko Muršak, dr. Vida A. Mohorčič Špolar, mag. Estera Možina, dr. Marko Radovan

Priporočila na kratko

Priporočilo 1: Potrebno je sprotno dopolnjevanje in posodabljanje izobraževalnih programov na različnih ravneh v smeri zagotavljanja višjih spretnosti.

Priporočilo 2: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport naj spodbudi izvajalce izobraževanja odraslih, da pripravijo svoje strategije za vključitev ranljivih skupin v programe neformalnega in formalnega izobraževanja. Pri tem bi morali nameniti posebno pozornost manj izobraženim, saj so le ti tisti, ki se najmanj vključujejo tako v programe splošnega kot drugega izobraževanja.

Priporočilo 3: Pripraviti je potrebno programe neformalnega izobraževanja, ki so namenjeni ciljni skupini nižje izobraženih.

Priporočilo 4: Potrebno je načrtno spodbujati udeležbo ne le v neformalnih izobraževalnih programih, ki so povezani s poklicem, temveč tudi v drugih programih neformalnega izobraževanja.

Priporočilo 5: Pri programiranju izobraževanja odraslih bi bilo treba povsod, kjer je to mogoče, vpeljati pristop 'od spodaj navzgor' ter k pripravi programov pritegniti tudi predstavnike potencialnih ciljnih skupin.

Priporočilo 6: Pospešiti je potrebno razvoj programov za starejše prebivalce, predvsem pa programe neformalnega izobraževanja za manj izobražene starejše ter povečati število vključitev v programe za izboljševanje digitalnih spretnosti.

Priporočilo 7: Pri oblikovanju programov je treba upoštevati informacije o ujemanju in neujemanju na področju izobrazbe in kompetenc.

Uvod

Po navedbah *Belemskega akcijskega načrta* (2009) je pismenost nepogrešljiv temelj, ki mladim in odraslim omogoča izkoriščanje učnih priložnosti v vseh fazah učnega kontinuuma. Pravica do pismenosti je sestavni del pravice do izobraževanja. Ta je pogoj za razvoj osebne, družbene, gospodarske in politične samozavesti, zato jo je treba zagotoviti vsem prebivalcem. To je iztočnica vseh dosedanjih UNESCO-vih konferenc in njim spremljajočih gradiv. V dokumentu je poudarjeno, da je treba povečati obseg notranjih in zunanjih sredstev ter strokovnega znanja. Programe opismenjevanja bi izvajali v večjem obsegu, z večjim dometom, da bi s pokrivanjem in kakovostjo tako podprli vključujoče procese za zagotavljanje, da bodo posamezniki dosegli trajno pismenost. Hkrati so se države zavezale, da bodo ustvarile in vzdrževale mehanizme za udeležbo javnih organov na vseh ravneh, organizacij civilne družbe, socialnih partnerjev, zasebnega sektorja, skupnosti ter organizacij odraslih učencev in pedagogov v razvijanju, izvajanju in vrednotenju politik ter programov učenja in izobraževanja odraslih.

V *Belii knjigi o vzgoji in izobraževanju* se izpostavlja, da je zato, da bi zagotovili odzivnost na raznolike potrebe odraslih v različnih življenjskih položajih različnim ponudnikom izobraževanja odraslih, potrebno zagotoviti pogoje za izvajanje programov izobraževanja. Ponudba pa mora zadovoljiti tako povpraševanje s strani posameznikov kot tudi potrebe države in omogočiti dostopnost do izobraževanja tudi tistim skupinam, ki se redkeje vključujejo (Krek in Metljak, 2011).

Po navedbah raziskovalcev na ravni Slovenije ni posebnih struktur, ki bi se celovito ukvarjale z vprašanji izobraževanja podzastopanih, marginaliziranih, deprivilegiranih skupin odraslih. To je bila naloga sektorja za izobraževanje odraslih v okviru nekdanjega Ministrstva za šolstvo in šport, saj za otroke in mladino take spodbude že obstajajo.

Kot temeljne pomanjkljivosti glede razvoja programov na nacionalni ravni so v *Resoluciji nacionalnega programa izobraževanja odraslih 2013–2020* (2013) identificirane sledeče vsebine:

1. V programe splošnega izobraževanja se manj izobraženi še vedno vključujejo manj kakor bolj izobraženi.
2. Programi za ranljive skupine so v veliki meri odvisni od sredstev iz ESS, kar ne omogoča tekočega zadovoljevanja potreb odraslih in stabilnega financiranja izvajalskih organizacij, hkrati pa vpliva na negotov delovni status strokovnih delavcev.
3. Zapleteni postopki črpanja sredstev iz ESS so v preteklem obdobju velikokrat povzročali neenakomerno financiranje in s tem nestabilne pogoje za delovanje izvajalskih organizacij. Vplivali so tudi na uresničevanje porabe načrtovanih sredstev (izkoriščenih je bilo 74,2 % načrtovanih sredstev ali 75 mio. evrov manj od načrtovanega, od tega 46 mio. manj sredstev ESS)⁵.
4. Delež sredstev za splošno izobraževanje odraslih je bil manjši od predvidenega, presežen pa je bil delež za izobraževanje in usposabljanje ter za potrebe dela, kar pa je bilo zaradi zaostrovanja pogojev zaposlovanja v zadnjih letih razumljivo.
5. Premajhno je sodelovanje med izvajalci izobraževanja odraslih pri oblikovanju in izvedbi programov.
6. Izobraževalna ponudba se razvija tam, kjer je povpraševanje po izobraževanju – to pa se povečuje z višjo izobrazbo.
7. Med posameznimi regijami v Sloveniji so velike razlike: največ ponudbe je v jugovzhodni, osrednjeslovenski, goriški in pomurski regiji, najslabše sta pokriti zasavska in notranjsko-kraška regija.
8. Stroški za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih za potrebe trga dela so načeloma domena delodajalcev. Iz javnih sredstev je bilo predvideno le financiranje usposabljanja na ogroženih delovnih mestih ali posebej opredeljenih ciljnih skupin zaposlenih. Projekti ESS pa so bili namenjeni

5 https://www.uradni-list.si/files/RS_-2013-090-03262-0B~P001-0000.PDF

tudi drugim ciljnim skupinam zaposlenih, tako da je bil del javnih sredstev namenjen sofinanciranju izobraževanja, ki bi ga morali kriti delodajalci.

Priporočila z utemeljitvami

Priporočilo 1: Potrebno je sprotno dopolnjevanje in posodabljanje izobraževalnih programov na različnih ravneh v smeri zagotavljanja višjih spretnosti.

Raziskava PIAAC ponuja orodje, ki posredno kaže na kakovost izobraževalnega sistema na različnih ravneh. Rezultati so pokazali, da je med temeljnimi napovedovalci stopnje spretnosti odraslih raven dosežene izobrazbe oziroma dolžina in kakovost izobraževanja. Obstaja izrazita statistična povezanost, kar lahko razberemo iz Tabele 5 na podlagi podatkov iz raziskave PIAAC, med stopnjo izobrazbe in dosežki na testu merjenja spretnosti, saj se z vsakim letom šolanja dvigujejo tudi povprečni rezultati pri merjenju spretnosti.

Tabela 5: Korelacija med izobrazbo in dejanskimi spretnostmi

Spremenljivka Država	Dejanske besedilne spretnosti	Dejanske matematične spretnosti	Dejanske spretnosti reševanja problemov
Avstrija	0,407	0,416	0,259
Belgija	0,514	0,508	0,408
Kanada	0,389	0,388	0,229
Čile	0,514	0,565	0,376
Češka	0,356	0,421	0,283
Danska	0,375	0,387	0,307
Estonija	0,295	0,342	0,189
Finska	0,378	0,388	0,270
Francija	0,511	0,549	*
Nemčija	0,414	0,446	0,295
Grčija	0,380	0,435	0,361
Indonezija	0,459	0,458	*
Irska	0,432	0,415	0,381
Izrael	0,350	0,374	0,183
Italija	0,404	0,379	*
Japonska	0,421	0,441	0,299
Južna Koreja	0,469	0,495	0,255
Litva	0,312	0,373	0,331
Nizozemska	0,437	0,428	0,350
Nova Zelandija	0,385	0,388	0,259
Norveška	0,396	0,402	0,321
Poljska	0,426	0,396	0,281
Rusija	0,166	0,214	0,133
Singapur	0,650	0,679	0,424
Slovaška	0,293	0,340	0,233
Slovenija	0,432 (11.)	0,429 (13.)	0,384 (3.)
Španija	0,496	0,491	*
Švedska	0,412	0,407	0,339
Turčija	0,408	0,451	0,334
Združeno kraljestvo	0,392	0,387	0,363
Združene države	0,483	0,502	0,336
Mednarodno povprečje	0,411	0,429	0,303

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

V tematski študiji *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* je bilo ugotovljeno, kar lahko vidimo v Tabeli 6, da v Sloveniji zaposleni odrasli dosegajo v primerjavi z besedilnimi spretnostmi nekoliko višje ravni matematičnih spretnosti (razen odrasli z nižjo izobrazbo), še vedno pa je povprečna vrednost nekoliko pod skupnim povprečjem vseh držav, vključenih v raziskavo PIAAC. Z višanjem ravni izobrazbe se v Sloveniji viša raven besedilnih in matematičnih

spretnosti zaposlenih odraslih. Zaposleni z višjo stopnjo izobrazbe pa izkazujejo tudi boljše spretnosti reševanja problemov.

Tabela 6: Povprečja dejanskih besedilnih spretnosti glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Povprečja dejanskih besedilnih spretnosti glede na izobrazbo					
Slovenija	225,45 (27.)	254,07 (25.)	287,16 (23.)	33,09 (6.)	28,62 (12.)
Mednarodno povprečje	237,95	265,42	290,83	25,41	27,47
Povprečja dejanskih matematičnih spretnosti glede na izobrazbo					
Slovenija	220,82 (23.)	259,28 (20.)	292,75 (16.)	33,47 (9.)	38,46 (7.)
Mednarodno povprečje	231,03	263,32	292,08	28,76	32,29
Povprečja dejanskih spretnosti v tehnološko bogatih okoljih glede na izobrazbo					
Slovenija	240,62 (24.)	256,03 (23.)	290,00 (20.)	33,97 (1.)	15,41 (14.)
Mednarodno povprečje	257,01	273,02	292,92	19,90	16,01

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Dejstvo je tudi, da programi, tako formalnega kot neformalnega izobraževanja, vključujejo pridobivanje bralnih, matematičnih spretnosti ali spretnosti reševanja problemov v tehnološko zahtevnem okolju.

Rezultati raziskave PIAAC kažejo, da je treba upoštevati ne le trajanje, temveč predvsem kakovost programov izobraževanja in usposabljanja na različnih ravneh sistema (Skilled for life, 2013). Zaradi različne kakovosti programov formalnega in neformalnega izobraževanja, tako vsebinske kot tudi izvedbene, so spretnosti odraslih s podobnimi izobraževalnimi izkušnjami (poti) različne v državah prvega kroga raziskave PIAAC.

Priporočilo 2: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport naj spodbudi izvajalce izobraževanja odraslih, da pripravijo svoje strategije za vključitev ranljivih skupin v programe neformalnega in formalnega izobraževanja. Pri tem bi morali nameniti posebno pozornost manj izobraženim, saj so le ti tisti, ki se najmanj vključujejo tako v programe splošnega kot drugega izobraževanja.

V tematski študiji *Udeležba odraslih v izobraževanju v kontekstu uresničevanja koncepta vseživljenjskega učenja* ugotavljamo, da se Slovenija po podatkih raziskave PIAAC uvršča med države s podpovprečno stopnjo udeležbe odraslih v izobraževanju. Odrasli Slovenci imajo nižje dosežke kot prebivalci skandinavskih držav, večine razvitih zahodnih držav in ne dosegajo rezultatov nekaterih vzhodnih držav, npr. Estonije in Češke. Stopnja izobraževalne udeležbe se z leti nekoliko zvišuje, vendar je časovna analiza opozorila na neugodni izid za Slovenijo v primerjavi z državami, ki so sodelovale v raziskavi IALS (1998). Ta je zdrsnila v primerjavi s temi državami iz 9. na 12. mesto, kar vidimo v Tabeli 7.

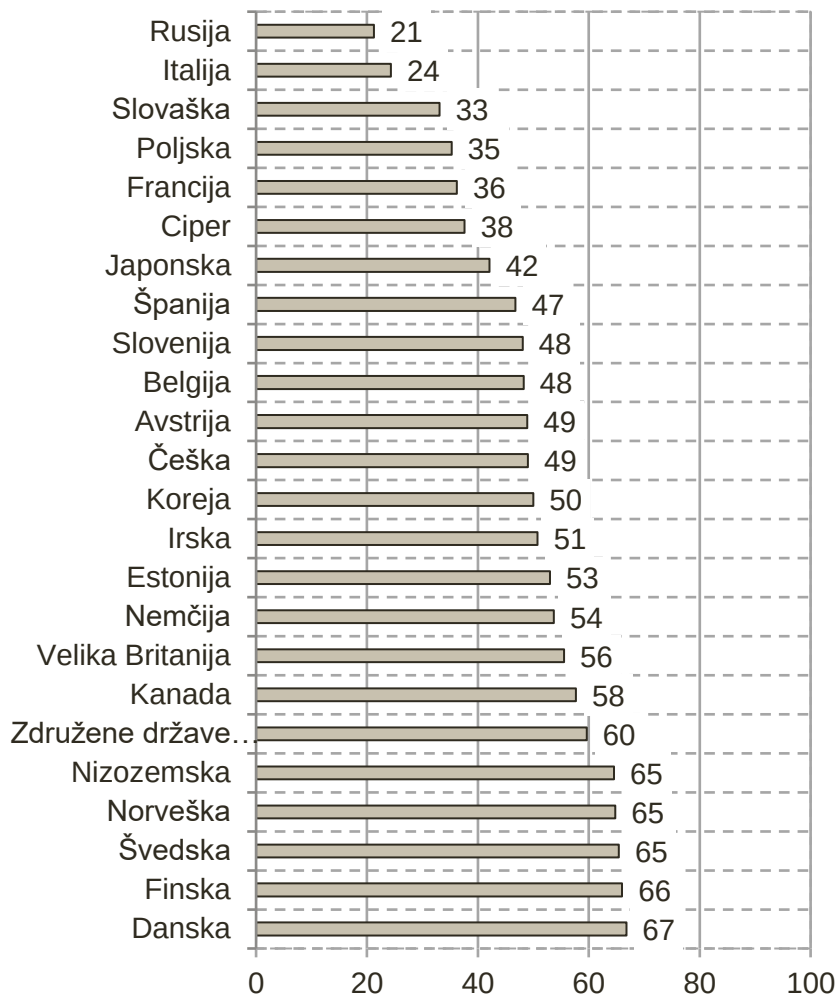
Tabela 7: Rangi udeležbe v izobraževanju odraslih po državah, izsledki raziskav PIAAC (2012-2015) in IALS (1994-1998)

IALS	rang	PIAAC	rang
Finska	1	Danska	1
Danska	2	Finska	2
Švedska	3	Švedska	3
Norveška	4	Norveška	4
Velika Britanija	5	Nizozemska	5
Združene države Amerike	6	Združene države Amerike	6
Kanada	7	Kanada	7
Nizozemska	8	Velika Britanija	8
Slovenija	9	Irska	9
Češka	10	Češka	10
Irska	11	Belgija	11
Belgija	12	Slovenija	12
Poljska	13	Poljska	13

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Distribucija ravni udeležbe v izobraževanju odraslih opozarja na veliko razslojenost prebivalstva v Sloveniji. Prevladuje manjši delež, ki je izobraževalno zelo aktiven, bistveno večji delež izkazuje podpovprečno ali povprečno vdeležnost. Analiza je potrdila domnevo, da je raven vključenosti v izobraževanje odraslih pogojena z merjenimi atributi posameznika ter ožjega in širšega okolja, v katerem deluje. Opozorila je tudi na pomen kombinacije dejavnikov in vplivov, ki so se izkazale kot bolj ali manj primerne (zaželenne) z vidika preučevanega fenomena.

Slika 3: Stopnja udeležbe odraslih v starosti od 16. do 65. leta v državah, rezultati raziskave PIAAC (2012 - 2015)



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Ključni kriterij določanja razlik glede stopnje vključenosti v izobraževanje odraslih je zaključena formalna izobrazba. 'Imeti manj kot srednješolsko izobrazbo' je ovira za izobraževanje v času odraslosti. Nižja izobrazba, v kombinaciji z višjo starostjo (50 do 65 let) in delovno neaktivnostjo, je najmanj ugodni napovedovalec izobraževalne dejavnosti (delež participacije 8 %). V slovenski populaciji ima take lastnosti 7,8 % - to so najbolj izobraževalno prikrajšani (podskupina 14). Zelo nizko izobraževalno dejavnost kažejo tudi srednješolsko izobraženi odrasli z višjo starostjo (50 do 65 let) in delovno neaktivnostjo (podskupina 23). Velikost omenjene skupine je 12,7 %. Odrasli v tej skupini imajo sicer več kot dva krat višjo izobraževalno udeležbo v primerjavi s tistimi brez srednje šolske izobrazbe, a še vedno je njihova raven participacije (20 %) mnogo nižja od slovenskega povprečja odrasle šolajoče populacije (48 %).

Kombinacija dejavnikov, ki je tudi manj ugodna (participacija 20 %) z vidika izobraževalne vključenosti je: manj kot štiriletna srednješolska izobrazba, starost (25-39 let) in starševski status oz. da ima od 1 do 3 otrok⁶ (podskupina 15). Zanimivo je to, da skupina odraslih s podobnimi lastnostmi (manj kot srednješolska izobrazba, starost med 25 in 39 let in brez otrok dosega mnogo višjo izobraževalno udeležbenost 49 % - podskupina 16)⁷. Pomanjkanje časa zaradi

⁶ Velikost skupine zajema le 1,7 % odrasle šolajoče se populacije.

⁷ Velikost skupine je le 1,4 %.

zaposlenosti z družino je zelo značilno predvsem za ženski del populacije. Ta rezultat opozarja, da so manj izobraženi posamezniki in družine z 1–3 otroki posebej prikrajšani v tem oziru in da je pri oblikovanju ukrepov potrebno upoštevati njihove možnosti in družinske obveznosti.

Še dve skupine je treba izpostaviti z vidika nižje izobraževalne dejavnosti - pri obeh je stopnja participacije 36 %. Za večjo skupino je značilna predvsem nizka izobrazba staršev, predvsem očeta/skrbnika (ISCED 1,2 in 3C). Knaflič (2000) poudarja, da se določeni vzorci vedenja ohranjajo in prenašajo tudi na izobraževalnem področju in da pogostokrat otroci dosežejo raven spretnosti in izobraževalne vključenosti, ki je zelo blizu ravni njihovih staršev. Vloga družinske izobrazbe ima v Sloveniji v primerjavi z nekaterimi drugimi državami večji pomen.

Najbolj izobraževalno aktivni so odrasli s participativnim slogom življenja, ne le pri izobraževanju, temveč tudi pri delu in v prostovoljskih neprofitnih združenjih. Za kategorijo 19, ki predstavlja 1,5 % populacije, je značilno, da je dejavna v prostovoljskih neprofitnih združenjih vsaj enkrat tedensko in da je poleg izobraževalno tudi delovno aktivna. Kljub temu, da gre za relativno majhen delež populacije, je zelo indikativno, da je izobraževalna udeležba celo 96 %. Tipično dejavni kategoriji sta tudi podskupini 17 in 18. Za obe je značilno, da so anketiranci zaposleni in da so bolj (v podskupini 18) ali manj (v podskupini 17) prostovoljno aktivni v neprofitnih organizacijah.

Razlike med preučevanimi kategorijami so zelo velike in niso v prid prizadevanjem o enakih priložnostih in pravičnosti, ki naj bi jih bili deležni prebivalci različnih slojev v državi. Če bi se želeli približati dosežkom Skandinavskih držav bi morali znižati neenakost na tem področju in doseči enakomernejšo distribucijo. Tukaj se zastavlja vprašanje o tem, kako preseči ta dualizem in neenakost med bolj in manj aktivnimi na tem področju. Ukrepi, ki so namenjeni k uresničevanju koncepta vseživljenjskosti učenja in izobraževanja za vse, je zagotovo eden temeljnih odgovorov, ki mora postati del širše strategije razvoja države⁸. Tokrat se morajo ukrepi bolj fokusirati na ciljne skupine, ki so po najnovejših ugotovitvah raziskave PIAAC identificirane kot učno najbolj prikrajšane.

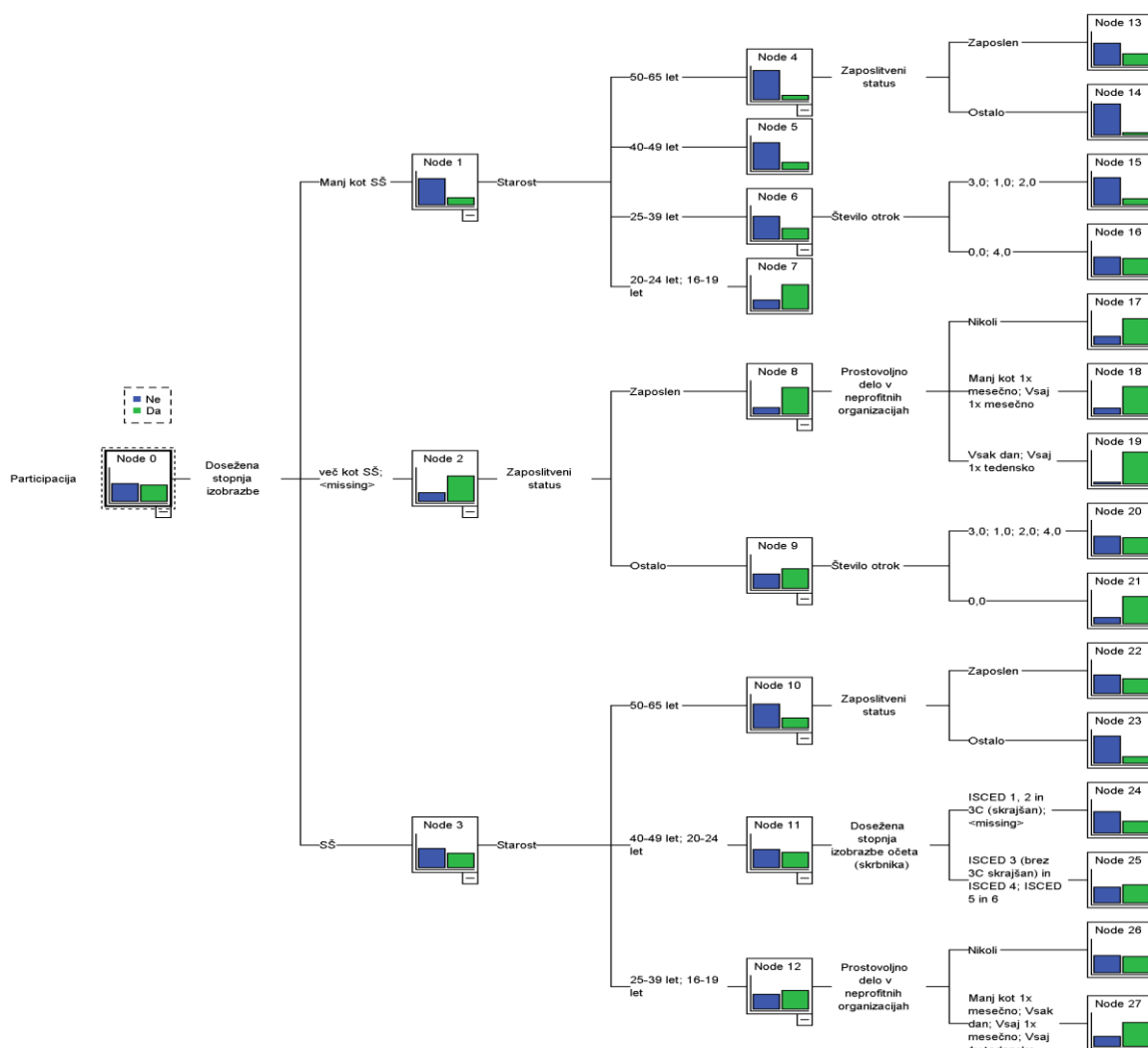
Slika 4: Velikost podskupin odraslih v izobraženju, slovenski kontekst

Velikost podskupin							FNFAET12 Participacija			
		N	% N				Ne	Da	Skupaj	
Valid	Node 5	168	3,6			Valid	Node 5	78%	22%	100%
	Node 7	50	1,1			Node 7	27%	73%	100%	
	Node 13	91	2,0			Node 13	64%	36%	100%	
	Node 14	365	7,9			Node 14	92%	8%	100%	
	Node 15	77	1,7			Node 15	80%	20%	100%	
	Node 16	67	1,4			Node 16	51%	49%	100%	
	Node 17	541	11,7			Node 17	23%	77%	100%	
	Node 18	299	6,5			Node 18	17%	83%	100%	
	Node 19	72	1,5			Node 19	4%	96%	100%	
	Node 20	182	3,9			Node 20	50%	50%	100%	
	Node 21	85	1,8			Node 21	18%	82%	100%	
	Node 22	412	8,9			Node 22	55%	45%	100%	
	Node 23	590	12,7			Node 23	80%	20%	100%	
	Node 24	307	6,6			Node 24	64%	36%	100%	
	Node 25	392	8,5			Node 25	46%	54%	100%	
	Node 26	637	13,8			Node 26	51%	49%	100%	
	Node 27	295	6,4			Node 27	29%	71%	100%	
	Total	4.627	100,0			Total		52%	48%	100%

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

⁸ To so predvsem ukrepi, ki se nanašajo na izboljšanje kakovosti vzgoje in izobraževanja, posodobitev programov, učnih načrtov in katalogov znanja, razvoj izobraževalnih in učnih strategij, usposabljanje strokovnih delavcev, razvoj različnih oblik, načinov in poti vseživljenjskega učenja, razvoj sistemov za priznavanje različnih vrst učenja, povečanje dostopnosti do izobraževanja in učenja, oblikovanje ustreznega normativnega okolja, razvoj ustrezne infrastrukture, krepitev nevladnega sektorja kot partnerja pri razvoju strategije, financiranje strategije, promocija, raziskovanje in razvoj.

Slika 5: Obrazci dejavnosti odraslih v izobraževanju: slovenski kontekst, po metodi CHAID



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Manj izobraženi odrasli z dokončano ali nedokončano osnovno šolo ter eno- do tri-letno poklicno šolo se povsod po svetu najmanj vključujejo v izobraževalne procese. Zato bi bilo koristno, če bi se po zgledu razvitejših držav pripravili posebni motivacijski programi.

Neuspešnost odraslih z najnižjimi izobrazbenimi dosežki je pogostokrat posledica pomanjkanja poprejšnjega znanja in spretnosti, ki so potrebne za uspešno dokončanje programov (Špolar et al., 2001). Zato bi bilo koristno, če bi v sedanje programe uvrstili vsebine, ki bi pomagale odpraviti te ovire in pripomogle k boljšemu branju, pomnjenju in pripravi zapiskov. V Sloveniji obstaja nekaj takih programov, ki bodo podrobneje predstavljeni pri priporočilih za razvoj programov za ranljive skupine.

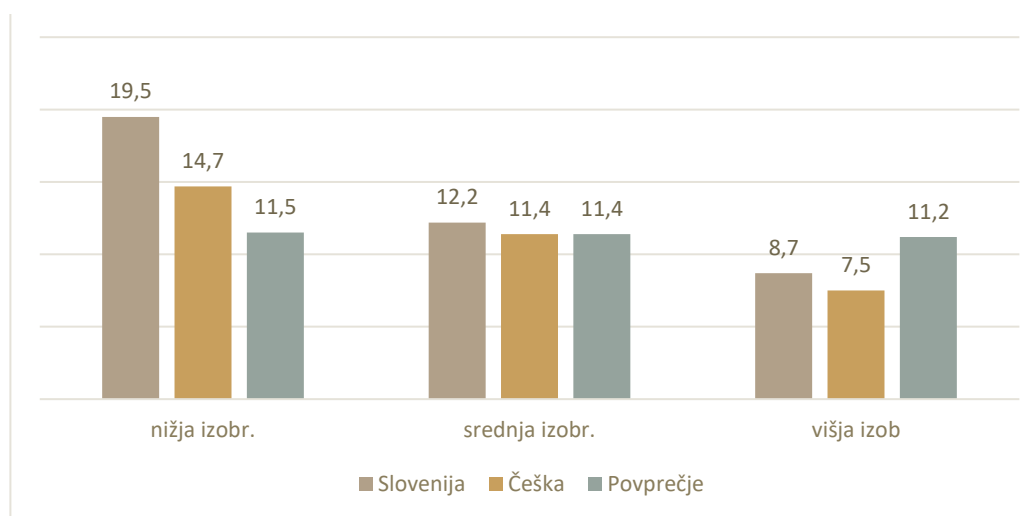
Priporočilo 3: Pripraviti je potrebno programe neformalnega izobraževanja, ki so namenjeni ciljni skupini nižje izobraženih.

Podatki vseh raziskav na področju participacije in merjenja spretnosti populacije odraslih kažejo, da se odrasli pogosteje vključujejo v programe neformalnega izobraževanja kot v tiste, namenjene pridobivanju izobraževalne stopnje. Znano je namreč, da programi neformalnega izobraževanja omogočajo dopolnjevanje in posodabljanje znanj in spretnosti, ki so jih posamezniki pridobili v procesu

formalnega izobraževanja, ter da ponujajo specifična znanja in spretnosti za opravljanje konkretnega dela.

A kot kažejo rezultati tematske študije *Razvoj spretnosti in kompetenc, značilnosti delovnega okolja in vključenost v neformalno izobraževanje* in nekaterih drugih analiz, so učinki programov neformalnega izobraževanja z vidika pridobivanja spretnosti pri odraslih z različno stopnjo izobrazbe diferencirani. Vključevanje v programe neformalnega izobraževanja ima pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe mnogo bolj pozitivne učinke kot pri tistih, ki imajo srednjo, višjo izobrazbo in več. Ta ugotovitev še posebej velja za področje spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (Muršak in Radovan, 2017).

Slika 6: Razlike v spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih po stopnjah izobrazbe glede na vključenost v neformalno izobraževanje



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Podatki za Slovenijo kažejo, da je pri nižje izobraženih pomen vključenosti v neformalno izobraževanje visoko nad povprečjem vseh vključenih držav, pa tudi večji kot na Češkem. Manj izrazita je povezava pri srednje izobraženih, čeprav še vedno bolj izrazita kot v povprečju vključenih držav, obratno pa, podobno kot na Češkem, ta razlika ni tako pomembna pri višje izobraženih, kjer je povprečna razlika za vse vključene države 11,2 točke, medtem ko je v Sloveniji zgolj 8,7 točke. Podobno kot pri besedilnih spretnostih, se je tudi pri spretnostih reševanja problemov še v večji meri pokazalo, kako pomembno je vključevanje nižje izobraženih v neformalno izobraževanje, če hočemo zmanjšati razliko v povprečni razvitosti spretnosti reševanja problemov, kjer so podatki za Slovenijo že v celoti pokazali, da njihov razvoj za vse izobrazbene kategorije krepko zaostaja za povprečjem vključenih držav.

Iz podatkov raziskave PIAAC za Slovenijo smo ugotovili, da obstajajo velike razlike v izmerjenih spretnostih glede na to, ali so bili anketiranci po končanem formalnem izobraževanju vključeni v različne oblike neformalnega izobraževanja ali ne. Kot smo pričakovali, se je pokazalo, da ima vključenost v neformalno izobraževanje pozitivne učinke na razvoj kot tudi na ohranjanje posameznih vrst spretnosti. Značilno za Slovenijo je, da se ne vključenost v formalno izobraževanje najbolj negativno odraža pri nižje izobraženih, saj razlike zlasti pri besedilnih spretnostih in spretnostih reševanja problemov pri tej skupini najbolj presegajo povprečja vključenih držav.

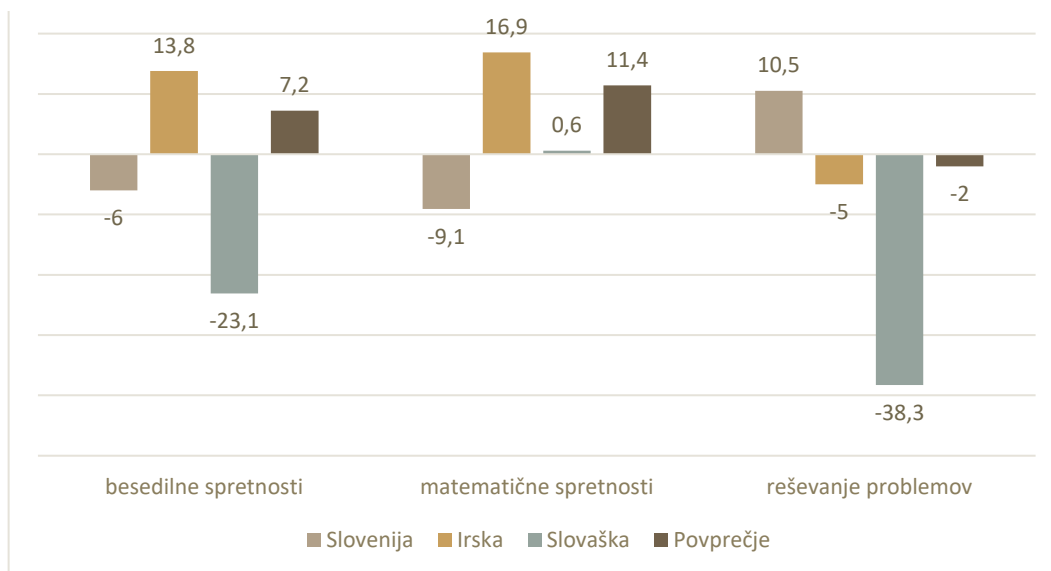
Sistemske usklajen razvoj neformalnih izobraževalnih programov za to ciljno skupino bi zato imel poleg drugih (socialnih) učinkov tudi posledice v zviševanju ravni njihovih spretnosti.

Priporočilo 4: Potrebno je načrtno spodbujati udeležbo, ne le v neformalnih izobraževalnih programih, ki so povezani s poklicem, temveč tudi v drugih programih neformalnega izobraževanja.

Udeležba v neformalnem izobraževanju pomembno vpliva na razvoj različnih pisnih spretnosti. O pomenu "poklicnega" neformalnega izobraževanja sta pisala že Desjardins in Rubenson (2013), ko sta s konceptom 'dolga roka dela' opozorila na povezanost med delom (naravo dela, značilnosti delovnega mesta, podporo delodajalcev) in vključevanjem v izobraževanje in razvijanjem spretnosti (prav tam).

Presenetljivo pa je, da rezultati tematske študije *Razvoj spretnosti in kompetenc, značilnosti delovnega okolja in vključenost v neformalno izobraževanje* PIAAC niso pokazali prevladujočega vpliva ene vrste neformalnega izobraževanja na razvoj spretnosti (Muršak in Radovan, 2017). V nekaterih analizah se celo kaže, da na določene spretnosti (npr. reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju) vpliva udeležba v neformalnih programih, ki niso bili neposredno povezani z delom, bolj kot izobraževanje, ki ga opravlja anketiraneec.

Slika 7: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje glede na namen (potrebe dela) - nižja izobrazba



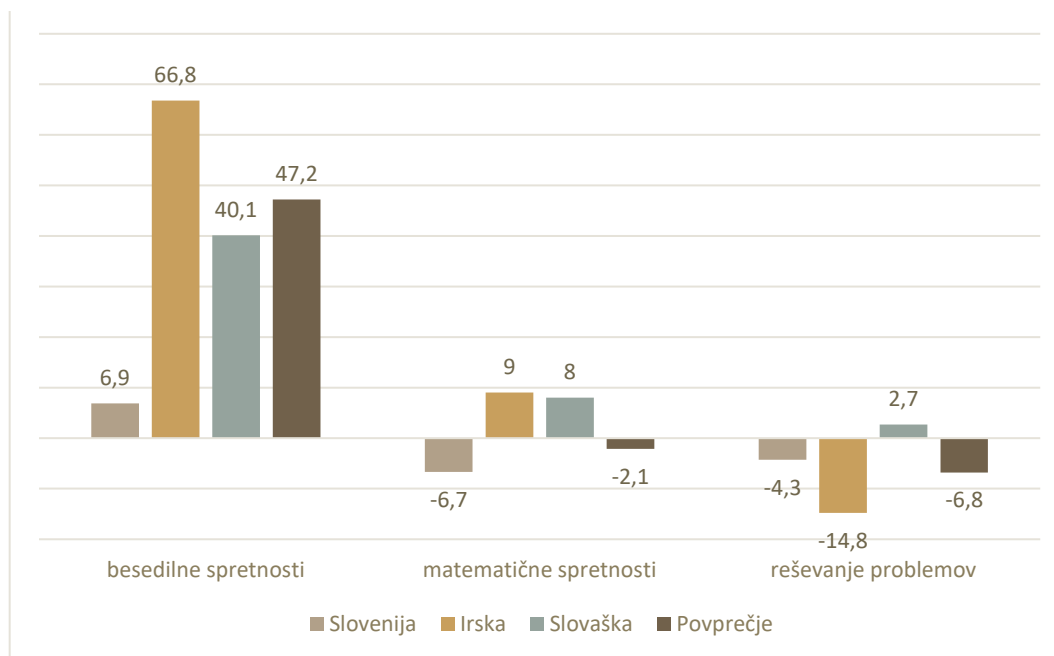
Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Iz Slike 7 je tako razvidno, da je za Irsko značilen močnejši pozitiven vpliv neformalnega izobraževanja v funkciji dela pri besedilnih (razlika je 13,8) in matematičnih spretnostih (razlika je 16,9), medtem ko so pri reševanju problemov dosegali boljše rezultate tisti, ki so bili vključeni v neformalno izobraževanje, ki ni v funkciji poklica (razlika je 5,0). Presenetljivi pa so rezultati za Slovaško, kjer so za malenkost boljši le rezultati pri matematičnih spretnostih za tiste, ki so bili vključeni zaradi potreb poklicnega dela (razlika je 0,6), medtem ko so precej boljše rezultate pri besedilnih spretnostih (23,1) in spretnostih reševanja problemov (celih 38,3) dosegali tisti, ki so se vključili mimo potreb poklica.

Podatki za Slovenijo kažejo presenetljivo obrnjeno sliko. Pri tistih z nižjo izobrazbo, ki so vključeni v neformalno izobraževanje zaradi potreb dela, se je to pokazalo kot pozitivno za razvoj njihovih spretnosti reševanja problemov, saj so dosegli v povprečju 10,5 več točk, medtem ko se je pri besedilnih in matematičnih spretnostih pokazala obratna situacija, da je namreč boljša tista skupina, ki je bila v izobraževanje vključena mimo potreb dela, in sicer za 6 točk pri besedilnih in za 9,1 točke pri matematičnih spretnostih. O razlogih za take rezultate lahko samo ugibamo. Išče mo jih lahko v dejstvu, da so tisti nižje izobraževani, ki so se vključevali v neformalno izobraževanje zaradi potreb dela, bolj vpeti v vsakdanje delovne izzive in da se morajo ustrezno odzvati na zahteve dela, ki tudi

na nižjih stopnjah zahtevnosti že zahteva uporabo različnih tehničnih in informacijskih pripomočkov, da pa za samo delo ni toliko pomembno pisno izražanje in matematične spretnosti. V tej zvezi je zanimiva naslednja slika, ki prikazuje rezultate za tiste, ki imajo doseženo srednjo izobrazbo.

Slika 8: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje glede na namen (potrebe dela) - srednja izobrazba



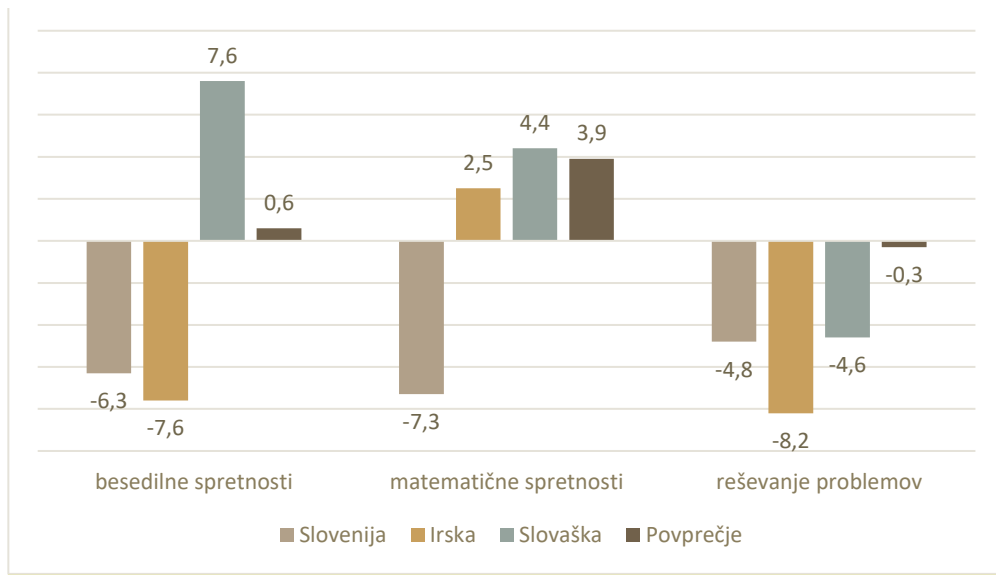
Opomba: znak za minus (-) pomeni, da so tisti, ki so bili v neformalno izobraževanja vključeni zaradi potreb dela, dosegli slabši povprečen rezultat.

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Za Slovenijo lahko vidimo, da so trendi podobni povprečju. Za matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih lahko vidimo, da dosegajo boljše rezultat tisti srednje izobraženi, ki so v izobraževanje vključeni mimo potreb dela. Slovenija pa odstopa v kategoriji besedilnih spretnosti, kjer so sicer dosegli boljše rezultate tisti, ki so vključeni v izobraževanje zaradi potreb dela, a je ta razlika za 40 točk manjša kot pri povprečju vključenih držav, pa tudi ostali dve državi, ki ju primerjamo v tem segmentu, se veliko bolj ujemata s povprečjem.

Za Slovaško podatki kažejo za besedilne spretnosti razliko 40,1, za matematične 8,0 in za spretnosti reševanja problemov 2,7, vse v prid tistih, ki so se vključili v povezavi s potrebami poklica. Za Irsko se je pokazala velika razlika pri besedilnih spretnostih za tiste, ki so se vključevali glede na potrebe poklica (razlika je 66,8), nekoliko manj pri matematičnih spretnostih (9,0), medtem ko so pri spretnostih reševanja problemov boljše rezultate dosegali tisti, ki so se vključevali mimo potreb dela (razlika je 14,8).

Slika 9: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje glede na namen (potrebe dela) - višja izobrazba



Opomba: znak za minus (-) pomeni, da so tisti, ki so bili v neformalno izobraževanje vključeni zaradi potreb dela, dosegli slabši povprečen rezultat.

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Iz Slike 9 vidimo, da se za razliko od povprečja in od obeh primerjanih držav se za Slovenijo pokaže, da boljše rezultate na vseh treh področjih dosegajo tisti, ki so vključeni v neformalno izobraževanje mimo potreb dela. To je presenetljiv podatek, saj je očitno, da so izobrazbeno dejavni posamezniki izven potreb dela z višjo in visoko izobrazbo bolje razvili merjene spretnosti. To kaže na velik pomen dejavnosti v prostem času in možnosti, ki jih nudi vsakdanje življenjsko okolje izven dela. Sicer pa je to samo slovenska posebnost. Tudi pri rezultatih za Irsko razlike niso velike, kažejo pa na boljše rezultate pri vključenih mimo potreb poklicnega dela za besedilne spretnosti (7,6) in spretnosti reševanja problemov (8,2), medtem ko je pri matematičnih spretnostih razlika v prid vključenih zaradi potreb poklicnega dela (2,5). Za Slovaško so podatki podobni, le razlike so nekoliko večje, čeprav še vedno razmeroma majhne. Tako so pri besedilnih spretnosti boljši rezultati za vključene mimo potreb dela (razlika 7,6) in za spretnosti reševanja problemov (razlika 4,6), medtem ko so pri matematičnih spretnostih nekoliko boljše rezultate tudi na Slovaškem dosegli vključeni zaradi potreb poklicnega dela (4,4). Analizo dosežkov glede na to, ali so bili anketiranci vključeni v neformalno izobraževanje glede na potrebe dela in poklica ali mimo njih, lahko sklenemo z ugotovitvijo, da ne moremo govoriti o močno izraženem splošnem trendu. Pri spretnostih reševanja problemov se je pokazalo, da so v vseh primerih (skupaj in v obeh izbranih državah) dosegali boljše rezultate tisti, ki se vključujejo v neformalno izobraževanje mimo potreb dela in poklica. Posebej pa so izrazite te razlike v Sloveniji. Očitno je, da je, da so v Sloveniji merjene spretnosti še bolj kot v drugih državah odvisne od izobraževanja mimo potreb dela, torej od angažiranosti posameznika v svojem socialnem in življenjskem okolju in da so zanje bolj kot poklicni angažma pomembne aktivnosti na drugih področjih življenja.

Priporočilo 5: Pri programiranju izobraževanja odraslih bi bilo treba povsod, kjer je to mogoče, vpeljati pristop 'od spodaj navzgor' ter k pripravi programov pritegniti tudi predstavnike potencialnih ciljnih skupin.

Izobraževalni pristop 'od spodaj navzgor - bottom up' poudarja osebno in aktivno vlogo udeležencev pri oblikovanju izobraževalnega procesa kot pogoj za razumevanje in spreminjanje realnosti ter pripomore k učinkovitosti in komplementarnosti. Subjekti izobraževanja na ta način izrazijo izobraževalne potrebe in sami razvijajo odgovor nanj (Bogataj in Del Gobbo, 2014). Z večjim sodelovanjem *učečih se* bi se povečala motivacija za izobraževanje tudi pri neaktivnih skupinah. Izobraževalna

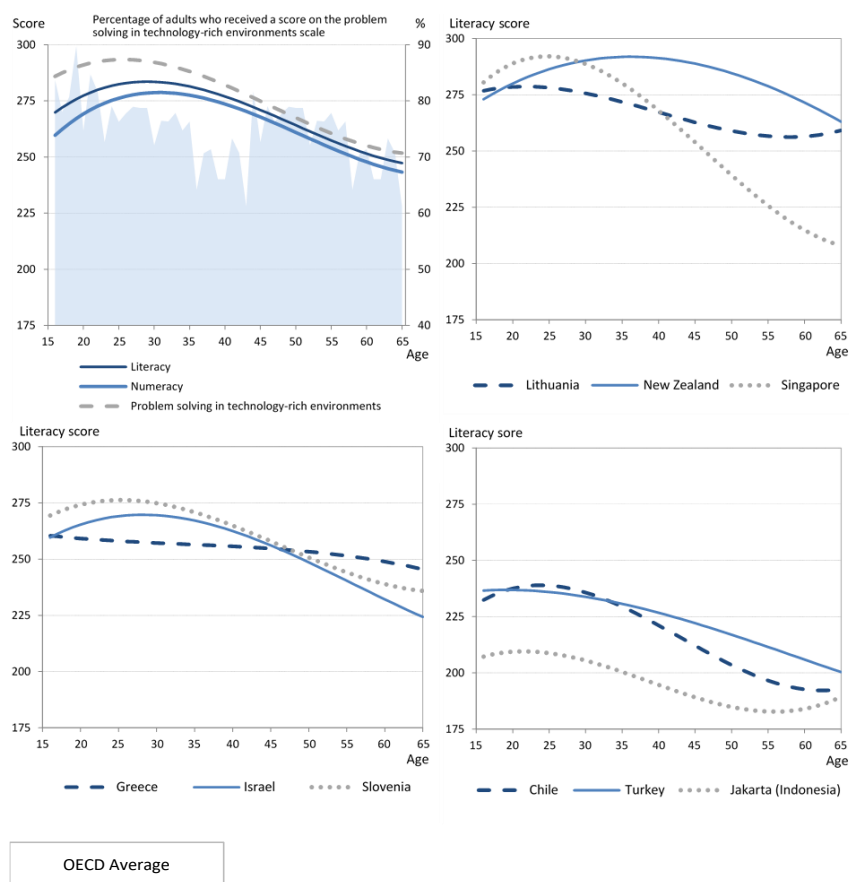
ponudba bi se v resnici prilagajala posameznikovim potrebam (Ivančič, Mohorčič Špolar in Radovan, 2010).

V tematski študiji *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* (2017) je bilo v zvezi s tem ugotovljeno, da delo z odraslimi z nizko ravni pismenosti zahteva poučevanje, ki učeče se spodbuja k razmišljanju in aktivira sposobnosti za demokratično sodelovanje v družbi. Poučevanje ob konkretnih vsebinah vključuje tudi razmislek o družbenih odnosih, analiziranje vzrokov in posledic različnih interakcij in iskanje možnosti za dajanje moči. Učitelji, ki poučujejo odrasle v programih pismenosti, naj ne bi bili zgolj »posredovalci« kulture, temveč naj bi bili, kot navaja Giroux, dejavni udeleženci pri ustvarjanju kulture. V programih za pismenost naj bi bil prostor za soočanje različnih kulturnih praks v družbi. Udeleženci in učitelji se učijo drug od drugega in drug z drugim, ko so vključeni v avtentični dialog glede doživljanja in ustvarjanja družbene realnosti, v kateri poteka učenje in izobraževanje. Če gre pri pismenosti za kulturno prakso, je samoumevno, da je v eni skupnosti lahko več praks pismenosti. Za učitelje v programih pismenosti je izredno pomembno, da izobraževalne vsebine povezujejo z vsakdanjim življenjem in pri načrtovanju izobraževanja upoštevajo značilnosti raznolikih kulturnih skupnosti.

Priporočilo 6: Pospešiti je potrebno razvoj programov za starejše prebivalce, predvsem pa programe neformalnega izobraževanja za manj izobražene starejše ter povečati število vključitev v programe za izboljševanje digitalnih spretnosti.

Analiza podatkov tematske študije *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* je pokazala, da se s starostjo dosežena raven spretnosti populacije znižuje.

Slika 10: Spretnosti na področju besedilnih ter matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v državah OECD ter izbranih državah; Slovenija



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Podatki vključenih držav kažejo, da višja starost pomembno vpliva na zmanjševanje vključenosti v neformalno izobraževanje. To je še posebej vidno pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe. Podatki za Slovenijo so potrdili ugotovitve iz drugih držav, dodatno pa bo potrebno analizirati in potrditi te trende tudi za druge demografske spremenljivke starejšega prebivalstva.

Rezultati analiz (Jelenc Krašovec in Kump, 2017) kažejo, da je najstarejša starostna skupina v PIAAC raziskavi (55–65 let) pri reševanju problemov v tehnološko bogatem okolju slabša kot najmlajša vključena generacija respondentov (16–24 let), vendar pa razlike v uspešnosti pri besedilnih in matematičnih spretnostih med tema dvema skupinama niso tako izrazite. Dosežki starejših odraslih se po državah zelo razlikujejo, kar kaže tudi na različne možnosti izobraževanja in usposabljanja odraslih v EU.

Tabela 8: Reševanje problemov med mladimi (25–34) in starejšimi odraslimi (55–65) v tehnološko bogatih okoljih

	25–34			55–65		
	2. raven	3. raven	Nimajo izkušenj z računalnikom	2. raven	3. raven	Nimajo izkušenj z računalnikom
Slovenija	33,13	6,89	5,48	4,34	0	44,52
Danska	43,78	13,89	7,53	12,77	0,47	11,67
Švedska	44,41	16,04	6,11	15,99	1,42	9,72
Finska	47,74	19,76	3,53	8,43	0,48	18,10
Poljska	22,77	7,17	9,56	2,42	0	53,48
Estonija	35,63	8,14	3,76	4,64	0	34,0
Nemčija	39,73	13,19	3,34	12,13	1,31	26,85
VB	37,39	9,97	6,53	15,96	1,64	19,68
Japonska	37,69	16,02	10,01	8,57	1,29	40,94
OECD povprečje	35,00	9,83	7,14	9,76	1,24	31,78

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

Iz tega razloga menimo, da bo potrebno še posebej proučiti ponudbo programov za manj izobražene in povečati kompenzacijsko in preventivno vlogo neformalnega izobraževanja, ki ga ima pri upočasnevanju padca nivoja izmerjenih besedilnih in matematičnih spretnosti, pa tudi spretnosti reševanja problemov. Pozitivne rezultate vključenosti v izobraževanje starejših kažejo tako analize opravljene v raziskavi PIAAC (OECD, 2013) kot tudi druge nacionalne in mednarodne raziskave (Kump in Jelenc Krašovec, 2010).

Priporočilo 7: Pri oblikovanju programov je treba upoštevati informacije o ujemanju in neujemanju na področju izobrazbe in kompetenc.

V tematski študiji *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* je bilo ugotovljeno, da večja ujemanja med zahtevami delovnih mest, izobrazbo in spretnostmi vplivajo na blaginjo posameznika, dodano vrednost na zaposlenega ter posledično dobičkonosnost podjetja ter konkurenčnost države.

Koristno bi bilo kot prvo spremljati, kje (t. j., pri katerih skupinah zaposlenih) se neujemanja pojavljajo in kakšna je dinamika tega pojava v času. Takšna informacija bi bila zaželena tako za akterje na trgu dela kot tudi za oblikovalce ukrepov na področju izobraževalnega sistema. Ugotovili bi lahko npr. katere izobraževalne smeri generirajo največ preizobraženih diplomantov oz. na katerih področjih gospodarstvo ne generira dovolj ustrezno zahtevnih delovnih mest. Na Statističnem uradu so se v zvezi s tem pod okriljem Eurostata že odvijali pilotni projekti, bolj sistematičnega zbiranja pa do sedaj še ni bilo.

Velja biti pozoren na neujemanje v izobrazbi glede na različne sociodemografske dejavnike. Vzemimo za primer starost. Zaradi trenda naraščanja stopnje izobrazbe (ki je posledica vpisovanja velikega deleža generacije v visokošolske študijske programe) se starejši zaposleni lahko zaznavajo kot podizobraženi, čeprav njihove kompetence ustrezajo potrebam delovnega mesta (zaradi z izkušnjami pridobljenih

spretnosti) (Domadenik et al., 2017), kar lahko opazimo tudi v naslednjih dveh tabelah:

Tabela 9: Ocenjeno neujezanje dosežene stopnje izobrazbe z zahtevano izobrazbo delovnega mesta in zadovoljstvo z delom

	Preizobraženost	Podizobraženost	Spol	Starost (5letke)	Delovna doba (v letih)	Dosežena stopnja izobrazbe	Velikost organizacije	Vodja	Obseg dela (teden)	Variabilni del plače	Pripravnstvo	Zaposlen za določen čas	Diskrecija pri delu	Zaposlen v neprofitni org.	Zaposlen v javnem sektorju	Zaposlen preko agencije	Poročen ali živi s partnerjem	Ima otroke	Rojen v državi
Avstrija	-0,02	-0,01		-0,03	0,03	-0,01	-0,04	0,02			0,04	0,02	0,15	0,00	0,03	-0,01	-0,03	0,07	
Belgija	-0,05	0,02		0,02	-0,01	0,01	-0,02	0,02	0,03	-0,01	-0,02	0,03	0,02	0,16	0,02	0,05	0,00	-0,03	0,04
Kanada		0,01	0,04	0,03			-0,03	0,00		0,01			0,18	0,03	0,08		0,04	0,01	0,04
Ciper	-0,06	0,05	0,01	-0,03	0,01	0,11	-0,07	0,05	-0,05	0,11	-0,01	-0,03	0,01	-0,01	0,04	-0,05	0,07	0,01	-0,04
Češka	-0,02	0,00	0,04	0,18	-0,12	0,04	0,00	0,02	-0,02	0,10		0,01	0,13	0,04	0,06	-0,01	0,02	-0,05	-0,05
Danska	-0,06	0,00	0,03	-0,03	0,09	-0,07	0,04	0,00	0,02	-0,01	0,04	0,01	0,20	0,00	0,04	-0,02	-0,02	-0,01	0,03
Estonija		0,05	-0,08	0,06		0,00	0,03	-0,03	0,06	0,03	-0,02	0,18	0,03	0,07	-0,02	0,06	-0,04	0,07	
Finska	-0,06	-0,04	0,05	-0,03	0,08	-0,01	0,01	0,04	-0,01		0,04	0,05	0,20	-0,01	0,03	-0,03	-0,03	0,02	-0,03
Francija	-0,05	-0,02	-0,02	-0,09	0,07	-0,06	-0,03	0,02	0,01	0,00	0,05	0,03	0,19	0,03	0,06	-0,01	0,05	-0,02	0,01
Nemčija		0,00	-0,06	0,00		-0,02	0,01	-0,07	0,06	0,06	-0,01	0,19	0,01	0,02	-0,02	0,01	0,04	0,02	
Irska	-0,02	0,02	0,02	0,06	-0,02	-0,01	-0,03	-0,03	0,00		0,02	0,01	0,12	0,03	0,06	-0,04	-0,03	0,03	0,05
Italija	-0,08	0,05	0,03	-0,08	0,02	0,01	0,03	0,11	0,04	0,15	0,05	0,02	0,13	-0,01	0,02	-0,05	0,02	0,07	0,03
Japonska	-0,08	0,05	0,05	-0,06	0,04	0,05	0,01	0,03	-0,08	0,00	0,00	0,00	0,12	-0,01	0,07	-0,03	-0,01	0,04	-0,05
Južna Koreja	-0,06	0,01	0,09	-0,06	0,02	0,08	0,04	0,05	-0,07	0,06	0,00	0,00	0,15	0,05	0,08	-0,02	0,03	0,00	-0,06
Nizozemska	-0,06	0,03	0,00	0,04	0,01	-0,01	-0,02	0,01	0,01	-0,04	0,03	-0,01	0,16	0,01	0,00	-0,01	-0,01	0,02	0,02
Norveška	-0,09	-0,01	0,01	0,07	-0,02	-0,02	-0,01	0,01	0,00	0,02	0,05	0,00	0,15	0,00	0,07	-0,03	-0,01	0,01	0,04
Poljska	-0,02	0,03	0,08	-0,13	0,06	0,05	-0,01	0,03	-0,03	0,09	0,03	-0,02	0,09	0,03	0,04	0,00	0,04	0,03	-0,01
Rusija	-0,01	-0,02	-0,02	0,08	-0,02	0,03	0,00	0,05	0,07	0,06	0,01	-0,09	0,12	0,02	0,04		0,05	-0,06	-0,03
Slovaška	-0,01	0,06	0,02	-0,11	0,09	0,12	-0,04	0,03	-0,02	0,04	-0,02	-0,05	0,17	-0,03	0,01	-0,02	0,04	0,06	-0,01
Španija	-0,09	0,01	0,00	-0,02	0,07	0,03	0,02	-0,01	-0,06	0,06	0,03	0,02	0,14	0,02	0,09	-0,01	-0,03	0,00	-0,02
Švedska	-0,02	-0,01	0,03	-0,07	0,11	-0,01	-0,02	0,03	0,03	0,00	0,04	0,06	0,25	0,02	0,00	0,00	-0,02	0,04	-0,01
Združeno kraljestvo	-0,09	-0,02	0,05	-0,04	0,03	-0,08	-0,04	0,00	0,01	0,00	0,02	0,05	0,21	0,01	0,05	-0,04	0,07	0,00	0,02
ZDA	-0,01	0,01	0,02	0,06	0,03	0,03	-0,02	-0,01	0,05	0,04			0,17	0,05	0,04		0,02	0,00	-0,04
Slovenija	-0,06	0,05	0,02	-0,14	0,09	0,04	-0,02	0,02	-0,01	0,04	0,03	-0,03	0,19	0,00	0,09	-0,02	0,00	-0,03	-0,01
Mednarodno povprečje	-0,09	0,01	0,03	-0,02	0,03	0,01	-0,01	0,02	-0,01	0,04	0,03	0,00	0,15	0,01	0,05	-0,02	0,01	0,01	0,00

Opomba: Tabela kaže vpliv ocenjene preizobraženosti in podizobraženosti (merjeno posredno) na zadovoljstvo z delom. Številke, označene s sivo barvo, niso statistično značilne. Temna in svetlo sivi barvi prikazujeta, kako neujezanje na delovnem mestu vpliva na zadovoljstvo z delom. Temno siva barva kaže na negativen vpliv na zadovoljstvo z delom, medtem ko svetlo siva prikazuje pozitiven vpliv na zadovoljstvo. V glavi tabele so navedene tudi kontrolne spremenljivke. Celice so prazne v primeru, ko podatki niso dostopni.

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

Tabela 10: Zaznano neujezanje dosežene stopnje izobrazbe z zahtevano izobrazbo delovnega mesta in zadovoljstvo z delom

	Zaznana preizobraženost	Zaznana podizobraženost	Spol	Starost (5letke)	Delovna doba (v letih)	Dosežena stopnja izobrazbe	Velikost organizacije	Vodja	Obseg dela (teden)	Variabilni del plače	Pripravnstvo	Zaposlen za določen čas	Diskrecija pri delu	Zaposlen v neprofitni org.	Zaposlen v javnem sektorju	Zaposlen preko agencije	Poročen ali živi s partnerjem	Ima otroke	Rojen v državi
Avstrija	-0,06	0,02		-0,04	0,04	-0,03	-0,04	0,03			0,05	0,02	0,15	0,00	0,03	-0,01	-0,02	0,07	
Belgija	-0,05	-0,02	0,02	-0,01	0,01	-0,03	0,02	0,04	-0,02	-0,02	0,03	0,02	0,16	0,02	0,06	-0,01	-0,02	0,04	0,04
Kanada	-0,07	-0,04	0,01	0,03	0,04		-0,03	0,00		0,02			0,17	0,03	0,09		0,05	0,01	0,04
Ciper	-0,03	0,01	0,01	-0,03	0,02	0,04	-0,06	0,07	-0,05	0,11	-0,01	-0,02	0,03	-0,01	0,05	-0,05	0,06	0,02	-0,03
Češka	-0,04	-0,05	0,02	0,22	-0,16	0,01	0,01	0,03	-0,01	0,11		0,03	0,12	0,05	0,09	-0,01	0,02	-0,05	-0,04
Danska	-0,04	-0,03	0,04	-0,04	0,10	-0,07	0,04	0,01	0,03	-0,01	0,05	0,01	0,20	0,00	0,05	-0,02	-0,01	-0,01	0,03
Estonija	-0,08	-0,02	0,05	-0,08	0,06	-0,01	0,03	-0,03	0,06	0,03	-0,02	0,18	0,03	0,07	-0,02	0,06	-0,04	0,07	
Finska	-0,05	-0,05	0,05	-0,04	0,09	-0,01	0,01	0,05	-0,01		0,04	0,06	0,20	-0,01	0,04	-0,04	-0,02	0,02	-0,03
Francija	-0,06	0,00	-0,02	-0,09	0,07	-0,05	-0,03	0,03	0,01	0,00	0,05	0,03	0,19	0,03	0,07	-0,01	0,05	-0,02	0,02
Nemčija	-0,02	-0,06	0,00	-0,06	0,00	-0,02	0,02	-0,07	0,06	0,07	-0,01	0,19	0,01	0,02	-0,02	0,01	0,04	0,02	
Irska	-0,04	-0,02	0,02	0,07	-0,01	-0,05	-0,02	-0,02	0,00		0,03	0,01	0,12	0,04	0,08	-0,04	-0,02	0,03	0,06
Italija	-0,03	0,02	0,03	-0,08	0,03	-0,02	0,04	0,12	0,04	0,16	0,05	0,02	0,14	-0,01	0,04	-0,05	0,02	0,06	0,05
Japonska	-0,03	-0,02	0,05	-0,06	0,04	0,00	0,02	0,03	-0,08	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00	0,07	-0,03	-0,01	0,04	-0,05
Južna Koreja	-0,04	-0,01	0,08	-0,08	0,02	0,06	0,04	0,05	-0,07	0,07	0,00	0,01	0,15	0,05	0,09	-0,02	0,04	0,00	-0,05
Nizozemska	-0,07	-0,02	0,00	0,03	0,02	-0,03	-0,02	0,01	0,02	-0,04	0,03	0,00	0,16	0,01	0,00	-0,01	0,00	0,02	0,03
Norveška	-0,03	-0,01	0,01	0,07	-0,02	-0,04	0,00	0,01	0,01	0,02	0,05	0,00	0,16	0,00	0,08	-0,03	-0,01	0,01	0,04
Poljska	-0,04	0,02	0,07	-0,13	0,06	0,01	-0,01	0,04	-0,03	0,09	0,03	-0,01	0,09	0,04	0,06	0,00	0,05	0,03	-0,01
Rusija	-0,03	-0,01	-0,02	0,08	-0,03	0,03	0,00	0,06	0,06	0,07	0,02	-0,07	0,12	0,02	0,06		0,06	-0,07	-0,03
Slovaška	-0,08	0,05	0,02	-0,08	0,07	0,09	-0,03	0,04	-0,02	0,05	-0,02	-0,05	0,17	-0,02	0,02	-0,02	-0,03	0,05	-0,01
Španija	-0,04	-0,04	0,00	-0,03	0,08	0,01	0,02	0,00	-0,06	0,06	0,03	0,03	0,14	0,03	0,10	-0,02	0,03	0,00	-0,01
Švedska	-0,07	-0,04	0,03	-0,07	0,10	-0,04	-0,01	0,03	0,04	0,00	0,04	0,06	0,26	0,03	0,02	0,00	-0,02	0,05	0,00
Združeno kraljestvo	-0,05	-0,02	0,06	-0,04	0,03	-0,08	-0,03	0,01	0,02	0,01	0,02	0,05	0,22	0,01	0,07	-0,04	0,08	-0,01	0,02
ZDA	-0,09	-0,01	0,02	0,06	0,03	-0,02	-0,02	0,00	0,07	0,04			0,18	0,06	0,05		0,02	-0,01	-0,04
Slovenija	-0,01	-0,01	0,02	-0,13	0,10	0,00	-0,03	0,03	0,00	0,04	0,03	-0,03	0,20	0,00	0,10	-0,02	-0,01	-0,02	0,00
Mednarodno povprečje	-0,06	-0,02	0,03	-0,02	0,03	-0,01	-0,01	0,03	-0,01	0,04	0,03	0,01	0,16	0,02	0,06	-0,02	0,02	0,01	0,01

Opomba: Tabela kaže vpliv zaznane preizobraženosti in podizobraženosti (merjeno neposredno) na zadovoljstvo z delom. Številke, označene s sivo barvo, niso statistično značilne. Temno in svetlo sivi barvi prikazujeta, kako neujezanje na delovnem mestu vpliva na zadovoljstvo z delom. Temno siva barva kaže, da je vpliv na zadovoljstvo z delom negativen, medtem ko svetlo siva prikazuje pozitiven

vpliv na zadovoljstvo. V glavi tabele so navedene tudi kontrolne spremenljivke. Celice so prazne v primeru, ko podatki niso dostopni.

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Pri usklajevanju ujemanja spretnosti je pomembna vloga delodajalcev, ne le izobraževalnega sistema. Po eni strani morajo delodajalci čim bolj izkoristiti obstoječa znanja in spretnosti zaposlenih (z ustrezno organizacijo dela), po drugi strani morajo spodbujati pridobivanje novih, relevantnih spretnosti.

Literatura in viri

Belemski akcijski načrt: Izkoriščanje moči in potenciala učenja ter izobraževanja odraslih za uspešno prihodnost. CONFINTEA VI: Belem. Pridobljeno 17.9.2014 s http://arhiv.acs.si/CONFINTEA_VI/Belemski_akcijski_nacrt.pdf.

Bogataj, N. in Del Gobbo, G. (2014). Izobraževanje odraslih za razvoj lokalne skupnosti: izkušnje čezmejnih študijskih krožkov. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 7–19.

Desjardins, R. in Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280.

Domadenik, P., Farčnik, D., Kaše, R., Mihelič, K. K., Ograjenšek, I. in Zupan, N. (2017). Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji. Tematska študija EF. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno 13.1.2015 s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf.

Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. A. in Radovan, M. (2010). Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: Percepcije in izkušnje udeležencev. *Študije in raziskave* 15. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Knaflič, L. (2000). Družinska pismenost v Sloveniji. V *Velikonja M. (ur.). Pismenost, participacija in družba znanja. Zbornik prispevkov 4. Andragoškega kolokvija*, 140–145. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Komisija Evropske skupnosti. Memorandum o vseživljenjskem učenju. SEC(2000) 1832. SOC/COM/00/075. Pridobljeno 14.10.2013 s <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2017). Kompetence in izobraževanje starejših odraslih. Tematska študija FF. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Mirčeva, J. in Radovan, M. (2014). Dejavniki vključenosti aktivne populacije v programe formalnega in neformalnega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 20(4), 13. Pridobljeno 5.5.2015 s <http://doi.org/10.4312/as.20.4.13-22>.

Muršak, J. in Radovan, M. (2017). Razvoj spretnosti in kompetenc, značilnosti delovnega okolja in vključenost v neformalno izobraževanje. Tematska študija FF. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Pavlin, S., Pušnik, Mrzel, M. in Melink, M. (2017). Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc. Tematska študija FDV. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno 15. 2. 2015 s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

Radovan, M., Mohorčič Špolar, V. A. in Ivančič, A. (2008). *Adults in formal and non-formal education: Slovenia country report*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2005-2010. Ur. list RS 70/2004.

Skilled for Life? Key findings from the survey of Adult Skills. (2013). Paris: OECD Publishing. Pridobljeno 18. 2. 2015, s http://www.oecd.org/site/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf.

4

PODLAGE ZA MODEL PRENOVLJENIH PROGRAMOV IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA IZOBRAŽEVALCEV

Model prenove programov usposabljanja izobraževalcev odraslih

Pripravljalna skupina: mag. Jasmina Mirčeva, vodja; dr. Petra Javrh, mag. Estera Možina, dr. Tanja Možina

Priporočila na kratko

Priporočilo 1: Formalno dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje ter izobraževanje v programih za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe mora še naprej omogočati, da si izobraževalci odraslih pridobijo široko splošno in strokovno konceptualno znanje, ki šele omogoča posplošen transfer in ustvarjalno uporabo znanja v kompleksnih in novih okoliščinah.

Priporočilo 2: V začetnem in nadaljnjem formalnem izobraževanju izobraževalcev odraslih je potreben premislek o ustreznih didaktičnih strategijah, ki pripomorejo k temu, da se konceptualno znanje oz. področje vednosti, v našem primeru je to andragoška veda, izpelje do formativne ravni strokovne kompetentnosti. Vendar se je pri tem potrebno izogniti pastim, da bi to formativnost znanj reducirali zgolj na zelo ozko in specializirano raven spretnosti in veščin.

Priporočilo 3: Začetno formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih je potrebno še naprej komplementarno nadgrajevati z (ne)formalnim andragoškim usposabljanjem in spopolnjevanjem. Oba dela skupaj tvorita komplementarni sistem.

Priporočilo 4: Pri snovanju pristopov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja je potrebno upoštevati, da so poti, po katerih izobraževalci odraslih vstopajo na področje izobraževanja odraslih, zelo raznolike.

Priporočilo 5: Obstoječo ponudbo splošnega in specialističnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja je potrebno ovrednotiti z vidika potreb izobraževalcev odraslih po usposobljenosti za razvoj ključnih spretnosti pri odraslih.

Priporočilo 6: Kompleksnost znanj, ki jih morajo imeti danes izobraževalci odraslih, zahteva spremembo načrtovalskih strategij tudi v nadaljnjem andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju. Že uveljavljen učno-ciljni pristop se nadgrajuje s kompetenčnim načrtovanjem, ki pa lahko postane kontraproduktiven ob preozkem razumevanju in načrtovanju kompetenc oz. zmožnosti.

Priporočilo 7: Učno-ciljna in kompetenčna zasnovanost programov nadaljnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja zahteva spremembe tudi v strategijah andragoške didaktike.

Priporočilo 8: V andragoško usposabljanje in spopolnjevanje je potrebno vgraditi elemente procesno-razvojnega načrtovanja in akcijskega učenja.

Priporočilo 9: Da bi bila vlaganja v nadaljnje andragoško usposabljanje in spopolnjevanje tako za državo kot za posameznika zares učinkovita, je potrebno v prihodnje različne vloge izobraževalcev odrasli bolj natančno ovrednotiti, jih sistemsko umestiti oz. zagotoviti stabilno financiranje dejavnosti izobraževanja odraslih.

Priporočilo 10: Okrepiti je potrebno raziskovalno in razvojno delo ter razvoj nosilnih kadrov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja.

Uvod

Za področje pridobivanja kompetenc izobraževalcev je bila na ravni EU zadolžena ekspertna skupina pri Evropski komisiji. Ta je bila ena izmed devetih skupin, ki so bile oblikovane, da bi predlagale poti za uresničevanje nekaterih ciljev sistemov izobraževanja in usposabljanja. Skupina je pripravila nabor kompetenc, ki bo dopolnjen in ki jih potrebujejo učitelji za kakovostno delo s skupinami različne starosti in različnih socialnih in ekonomskih značilnosti. Kompetence, ki naj bi jih imeli učitelji, so bile razvrščene v pet kategorij:

- *Usposobljenost za nove načine dela v razredu/predavalnici*, ki vključuje uporabo ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev; organiziranje spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbujati proces učenja ter timsko delo in poučevanje z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci, ki sodelujejo v vzgojno- izobraževalnem procesu.
- *Usposobljenost za nove naloge/delo zunaj razreda: v izobraževalni ustanovi in s socialnimi partnerji* - to se nanaša na razvijanje izobraževalnega kurikulum (v decentraliziranih sistemih), organizacija in evalvacija izobraževalnega procesa ter sodelovanje s socialnimi partnerji;
- *Usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učečih se* - razvijanje usposobljenosti učečih se za vseživljenjsko učenje v družbi znanja;
- *Razvijanje lastne profesionalnosti* pomeni raziskovalni pristop in usmerjenost v reševanje problemov ter usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja.
- *Uporaba informacijsko- komunikacijske tehnologije* - gre za uporabo IKT v formalnih učnih situacijah (tako pri pouku) kot pri drugem strokovnem delu tudi lastnega poklicnega razvoja (Key Competencies, 2002).

V Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001) je izpostavljeno, da sestavljajo profesionalni razvoj učiteljev štiri sestavine: začetno izobraževanje učiteljev, uvajanje v delo, stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev in nadaljnje izobraževanje.

V dokumentu se opozarja, da je kljub splošnemu soglasju o potrebi po dinamičnem pojmovanju izobraževanja učiteljev večina sistemov in modelov izobraževanja učiteljev v nekaterih državah članicah Evropske Unije zasnovana precej tradicionalno. V središču je začetno izobraževanje učiteljev, medtem ko se zapostavlja pomen stalnega profesionalnega razvoja. Zato se predlagajo novi modeli nadaljnega izobraževanja, ki bi jih bilo treba dopolniti z: bolj dinamičnimi rešitvami na podlagi moduliranih programov ter ob intenzivni uporabi metod odprtega učenja in učenja na daljavo oziroma učenja preko računalniških omrežij (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001).

» ... Najpomembnejši izziv je zagotoviti pridobitev ključnih kompetenc za vse ter hkrati razvijati odličnost in privlačnost izobraževanja in usposabljanja na vseh stopnjah, kar bo Evropi omogočilo, da obdrži pomembno vlogo v svetu. Da bi to dosegli na trajnostni podlagi, je treba več pozornosti nameniti dvigu ravni osnovnega znanja in spretnosti, kot sta pismenost in računanje, povečanju privlačnosti matematičnih, naravoslovnih in tehnoloških vsebin ter krepitvi jezikovnih kompetenc. Hkrati je treba zagotoviti kakovostno poučevanje, ustrezno začetno izobraževanje učiteljev, nenehno poklicno usposabljanje vodij usposabljanj ter poskrbeti, da bo učiteljski poklic postal privlačna poklicna izbira. Pomembno je tudi izboljšati upravljanje in vodstvo izobraževalnih ustanov in ustanov za usposabljanje ter razviti učinkovite sisteme zagotavljanja kakovosti. ... » (Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja, 2009).

Pri razvoju strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih (ReNP10) se izpostavlja:

- da je treba usposobiti dovolj strokovnih delavcev za različne ciljne skupine in potrebe, tudi za prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti,
- vzdrževati bazo izobraževalcev odraslih za potrebe opravljanja javne službe v izobraževanju odraslih,

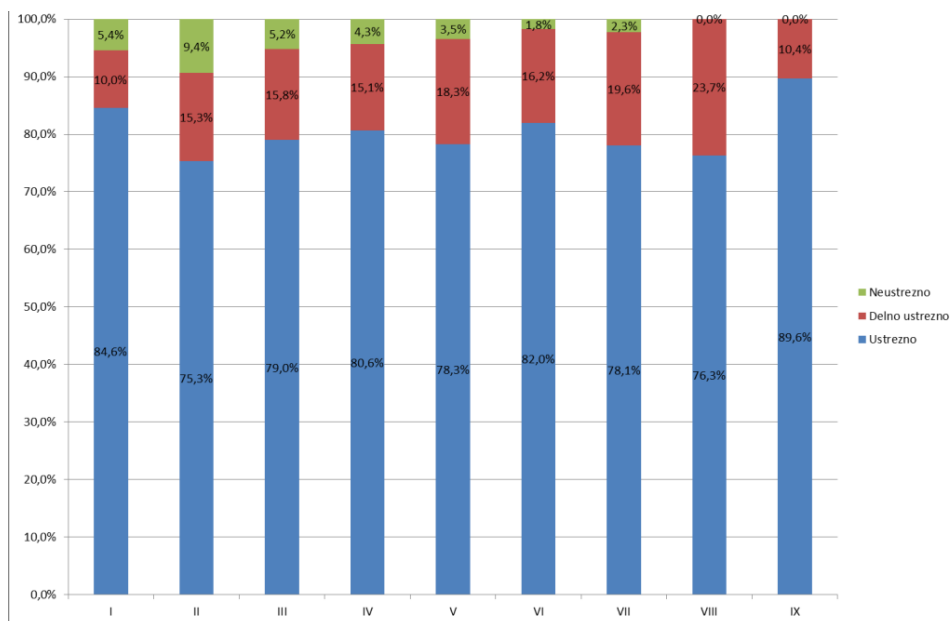
- pedagoško andragoško izpopolnjevanje, ki se bo prilagajalo različnim ciljnim skupinam, po potrebi tudi različnim ravnem izobraževanja (kompetenčno in modularno zasnovan sistem usposabljanja),
- andragoško izpopolnjevanje ter usposabljanje strokovnih delavcev za nacionalno pomembne dejavnosti in programe v javni službi (izvajanje nacionalnih razvojnih projektov, novosti),
- zagotoviti kakovostna učna gradiva in učne vire ter IKT-podpora andragošemu izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju.

Priporočila z utemeljitvami

Priporočilo 1: Formalno dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje ter izobraževanje v programih za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe mora še naprej omogočati, da si izobraževalci odraslih pridobijo široko splošno in strokovno konceptualno znanje, ki šele omogoča posplošen transfer in ustvarjalno uporabo znanja v kompleksnih in novih okoliščinah.

Rezultati raziskave PIAAC prinašajo potencial za premislek o kakovostnih dimenzijah začetnega in nadaljnega formalnega izobraževanja izobraževalcev odraslih. Za izhodišče tega premisleka lahko vzamemo širši kontekst, raziskava PIAAC je namreč za številne države razgrnila neskladje med doseženo ravno izobrazbe in dosežki v matematičnih in besedilnih spretnostih ter spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

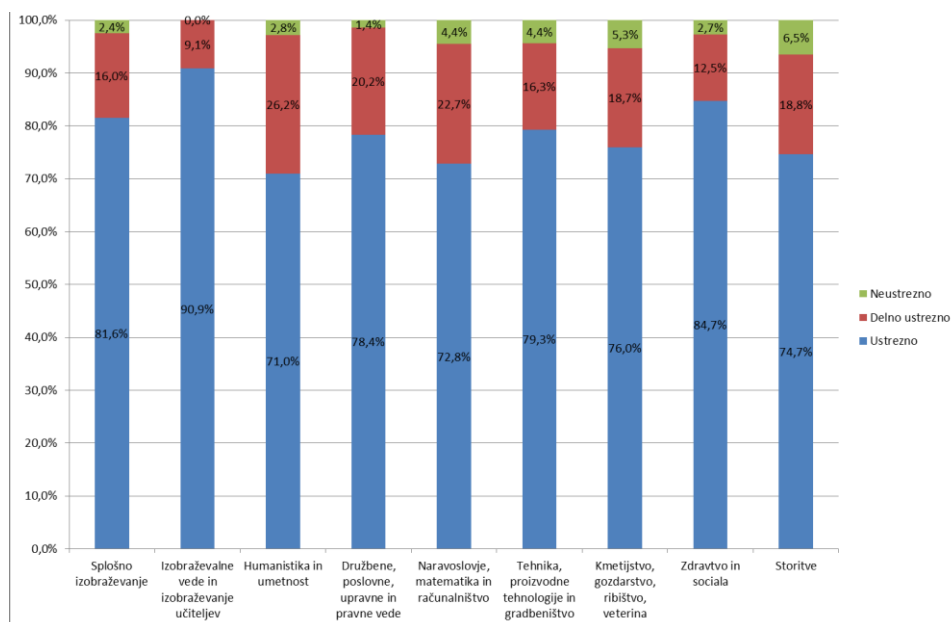
Slika 11: (Ne)ujemanje področja izobraževanja po stopnji izobrazbe



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Rezultati analize tematske študije *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* kažejo, kar lahko ugotovimo iz Slike 11, da je ujemanje glede na stopnjo izobrazbe pri večini področij na ravni približno 80 %. Največji delež ujemanja beleži kategorija IX. stopnje izobrazbe (doktorat znanosti, kar 90 %), najmanj pa II. stopnja (osnovna šola), in sicer 75 %. VIII. stopnja izobrazbe (magisterij in specializacija) beleži 24 % posameznikov z delnim ujemanjem, kar je največji delež med vsemi stopnjami izobrazbe. Nižje stopnje izobrazbe sicer beležijo manj delnega neujemanja v primerjavi z višjimi. Obratno pa je pri neustreznem področju, delež posameznikov v takšni situaciji se z višanjem stopnje izobrazbe znižuje. Pri VIII. (magisterij in specializacija) in IX. stopnji izobrazbe (doktorat znanosti) neustreznega neujemanja ni.

Slika 12: (Ne)ujemanje področja izobraževanja po področju izobraževanja

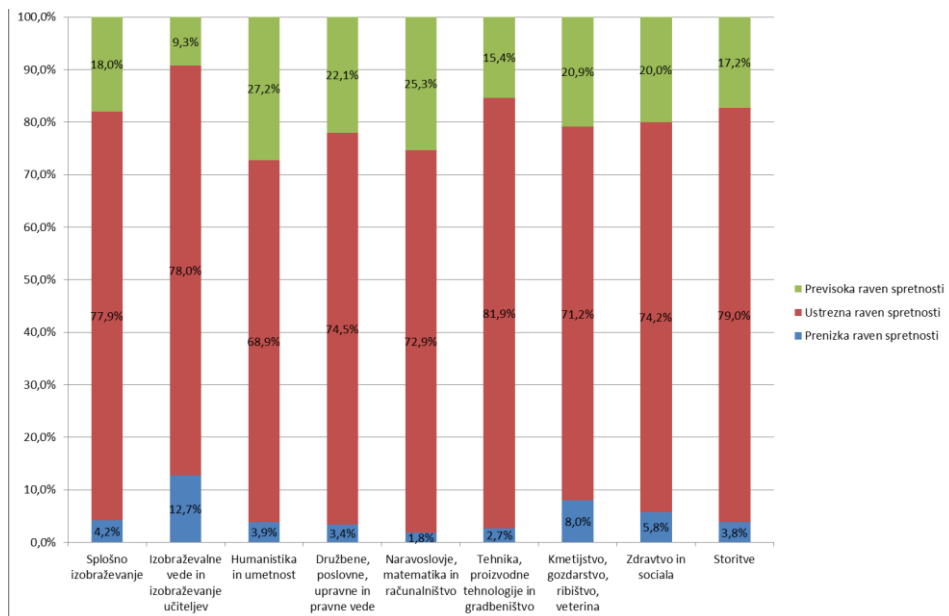


Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Podatki v zvezi s posameznimi študijskimi področji (Slika 12) kažejo, da je največ ujemanja po področju izobraževanja v izobraževalnih vedah (91 %) in zdravstvu/sociali (85 %), najmanj pa v naravoslovju/matematiki (73 %) in humanistiki (71 %). Deleži delnega ujemanja se v povprečju gibljejo med 15 in 20 %, pri čemer je najnižji na področju izobraževalnih ved (9 %) in najvišji na področju humanistike (26 %). Popolnega neujemanja je dokaj malo in v večini študijskih področij manj kot 5 %. Skrajnosti z vidika deležev sta dve, in sicer 7 % na področju storitev in 0 % na področju izobraževalnih ved.

Rezultati analize omenjene tematske študije kažejo tudi (Slika 13), da ima največ posameznikov s previsoko ravni besedilnih spretnosti izobrazbo s področja humanistike (27 %) ali naravoslovja (25 %), ki jima sledijo tisti z zaključenim izobraževanjem s področja družboslovja (22 %). Pri večini študijskih področij se delež posameznikov s previsoko ravni spretnosti giblje med 15 % in 25 %. Izjema je le izobraževanje s področja izobraževalnih ved/učitelji (9 %). To področje ima s 13 % na drugi strani največji delež posameznikov s premalo spretnostmi. Na ostalih področjih je ta delež pod 10 %, najmanjši je pri naravoslovju, in znaša 2 %.

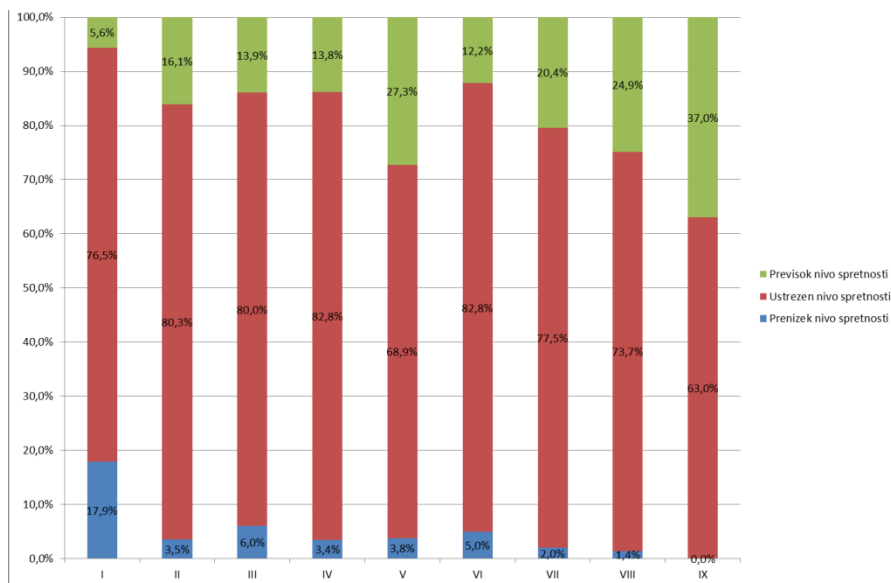
Slika 13: (Ne)ujemanje besedilnih spretnosti po področju izobraževanja



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Delež zaposlenih z ustrezno ravniyo matematičnih spretnosti se v različnih stopnjah izobrazbe giblje med 83 % (tisti s VI. stopnjo, torej višjo strokovno/višješolsko, visoko strokovno izobrazbo) in 74 % (tisti s VIII. stopnjo, to je z magisterijem ali specializacijo). Največji delež tistih s previsoko ravniyo spretnosti je v skupini z IX. stopnjo izobrazbe, torej z doktoratom znanosti (kar 37 %). Deleži v ostalih kategorijah so, z izjemo dveh, nižji in se gibljejo pod 20 %. Izjemi sta kategorija V. stopnje (srednja strokovna in splošna izobrazba ter mojstrski in drugi poklicni tečaji) s 27 % preveč spretnih in VIII. stopnja (magisterij in specializacija) s 25 %. Posameznikov s prenizko ravniyo matematičnih spretnosti je relativno malo. Izstopa I. stopnja (brez/nedokončana osnovna šola), kjer je delež le-teh 18 %.

Slika 14: (Ne)ujemanje matematičnih spretnosti po stopnji izobrazbe



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Čeprav je po eni strani višja raven izobrazbe dober napovedovalec višjih dosežkov pri meritvah tovrstnih spretnosti, pa se po drugi strani tudi pokaže, da dosežena višja raven izobrazbe avtomatično še ni garancija za visoke dosežke pri merjenju obravnavanih spretnosti. Podatki namreč kažejo, da je lahko v različnih državah dosežena raven izobrazbe različen napovedovalec tega, na katere ravni dosežkov pri meritvah spretnosti se bodo njeni prebivalci uvrstili (OECD Skills Outlook, 2013). Pomembno sporočilo, ki ga lahko potegnemo iz teh podatkov je, da gre za razlike v kakovosti formalnega izobraževanja. Iz ugotovitev, da v številnih primerih izobrazba še ne pomeni tudi posedovanja in predvsem zmožnosti uporabe obravnavanih spretnosti, bi lahko prehitro in posplošeno sklepali, da torej formalna izobrazba zgublja na pomenu in se je potrebno zato usmeriti na druge oblike usposabljanja in spopolnjevanja, ki bodo posameznika opremile s potrebnimi spretnostmi. Pri tovrstnih posplošenih sklepanjih se ob tem največkrat misli na spretnosti, potrebne na trgu dela. Pa vendar bi bila po našem mnenju takšna prehitra sklepanja neustrezna in z vidika razvoja posameznika in družbe tudi nevarna.

Formalno dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje izobraževalcev odraslih ter programi formalnega pedagoško-andragoškega izobraževanja morajo biti še naprej namenjeni pridobivanju širokega splošnega in konceptualnega znanja. Začetno izobraževanje mora tudi prispevati k razvoju tiste ravni strokovne kompetentnosti, ki je povezana z razvojem poklicne oz. strokovne identitete posameznika, identifikacije posameznika s področjem izobraževanja odraslih in poklicno skupino, ki ji bo pripadal, premisleku o vlogi in prispevku področja izobraževanja odraslih in lastnem prispevku družbi.

Ob tem velja izpostaviti tudi premislek, da bi bilo potrebno andragoške tematike bolj vključiti tudi v formalne izobraževalne programe strok, ki niso neposredno povezane z izobraževanjem izobraževalcev oz. še posebej izobraževalcev odraslih. Številni strokovnjaki se namreč v svojem delovnem življenju srečajo tudi s tem, da opravljajo vlogo izobraževalcev odraslih, pa se za opravljanje te vloge v svojem formalnem izobraževanju niso izobrazili.

Priporočilo 2: V začetnem in nadaljnjem formalnem izobraževanju izobraževalcev odraslih je potreben premislek o ustreznih didaktičnih strategijah, ki pripomorejo k temu, da se konceptualno znanje oz. področje vednosti, v našem primeru je to andragoška veda, izpelje do formativne ravni strokovne kompetentnosti. Vendar se je pri tem potrebno izogniti pastji, da bi to formativnost znanj reducirali zgolj na zelo ozko in specializirano raven spretnosti in veščin.

Dodiplomsko in podiplomsko formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih mora biti zastavljeno dovolj široko, upoštevajoč razvoj kompetenc oz. zmožnosti v širšem pomenu besede, ko zmožnost razumemo kot kompleksno entiteto, sestavljeno iz konceptualnega znanja, sposobnosti njegove formativne uporabe in sposobnosti konstruktivnega (so)delovanja v socialnem prostoru (Medveš, 2006; Marentič Požarnik, 2006; Možina, 2012).

Nasprotno razmišljanje, ki gav v sedanjem obdobju lahko zaznamo v pritiskih na univerzitetni prostor po reduciranju široke in strokovne splošne izobraženosti zgolj na ožjo specialistično poklicno usposobljenost, je, ob upoštevanju sedanje in napovedane še večje družbene kompleksnosti v prihodnje, kontraproduktivno. Glede na to, da se danes kot pereč problem kaže nezmožnost jasnega napovedovanja potreb za prihodnost, je največja garancija, da bomo kot posamezniki ali družba v konkretnih delovnih oz. življenjskih situacijah sposobni reševanja problemov v kompleksnih situacijah, širina in ne specializiranost naše strokovne usposobljenosti. To velja tudi za izobraževalce odraslih.

Medveš (2006) to pojasni s pomočjo modela "kompetenca–performanca", ki ga je razvil Chomsky. V svojem premisleku o mogočih opredelitvah kompetenc oz. zmožnosti, le-te vidi kot potencial, zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive, vrednotno usmerjenost, kar ji daje naravo visoke stopnje posplošenosti, visokega transferja. Tako razumljena kompetenca oz. zmožnost pripada subjektivnemu in združuje v sebi tako organično kot naučeno. Performanca pa je le aktualna raba kompetence, reagiranje v konkretnem položaju.

Potencial ugotovitev raziskave PIAAC in podobnih raziskav, ko gre za formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih, se zato kaže prav v tem, da nam ponuja podatke, ki nam lahko vsaj posredno pomagajo pri refleksiji ob vprašanju, ali je to izobraževanje danes načrtovano, predvsem pa izpeljano tako, da posamezniku omogoči osvojitve dovolj širokega splošnega in konceptualnega znanja, ki je izpeljano do ravni, ko zna posameznik to znanje tudi formativno uporabiti pri reševanju delovnih in življenjskih situacij in, ali je vse to sposoben narediti konstruktivno, skupaj z drugimi.

Formativne uporabe znanj pri tem ne razumemo kot redukcije znanja zgolj na (pre)ozko veščino ali spretnost, pač pa gre za ustvarjalno uporabo širokega konceptualnega znanja, formiranega na način, ki omogoči rešitev kompleksnega problema pri delu ali v življenju, ki pa je lahko vsakokrat drugačen. Začetno formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih bi zato moralo biti oz. ostati dovolj širok strokovni temelj, na katerem lahko posameznik kasneje naprej gradi svojo strokovno pot, pa tudi ustvarjalne načine življenja izven dela.

Priporočilo 3: Začetno formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih je potrebno še naprej komplementarno nadgrajevati z (ne)formalnim andragoškim usposabljanjem in spopolnjevanjem. Oba dela skupaj tvorita komplementarni sistem.

V primeru nadaljnjega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja, gre za programe, ki jih Muršak (2002) pri opredelitvi pojma "izpopolnjevanje" opredeli kot "programe, namenjene poglobljanju in širitvi poklicnega znanja" (Muršak, 2002, 49). Podobno, četudi nekoliko širše, pojasnjujejo izraz v Terminologiji izobraževanja odraslih, kjer strokovno izpopolnjevanje opredelijo kot "izobraževanje, namenjeno strokovnjakom v praksi, ki opravljajo zelo zahtevna poklicna dela, da bi lahko sledili razvoju na svojem področju, si pridobivali nove spretnosti, ki jih zahteva delovno mesto, in razumeli družbene okoliščine, v katerih delujejo." (Jelenc (ur.), 1991, 63).

V preteklih obdobjih se je tovrstno neformalno usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji že dodobra razvilo, v prihodnje pa bi ga bilo potrebno, upoštevajoč podatke iz raziskave PIAAC, pa tudi rezultate nekaterih nacionalnih študij, okrepiti in, kjer je potrebno, tudi s kvalitativnega vidika izboljšati.

Za razliko od formalnega izobraževanja izobraževalcev odraslih, ki mora po našem mnenju prvenstveno ostati namenjeno pridobivanju temeljne izobrazbene širine, tako splošne kot strokovne, pa je potrebno v prihodnje še naprej zagotavljati, da bo ponudba programov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja naravnana tako, da bo omogočala tako pridobitev splošnih andragoških znanj, v primerih, ko jih osebe, ki delujejo v izobraževanju odraslih, niso pridobile že v svojem formalnem dodiplomskem izobraževanju, kot pridobitev poglobljenih specialističnih znanj za delo z različnimi ciljnim skupinami odraslih.

Čeprav gre pri tem praviloma za neformalne oblike, pa menimo, da bi bilo smiselno, da v nekaterih primerih pridobijo tudi status formalnega usposabljanja oz. spopolnjevanja. Takšno formaliziranost bi bilo najverjetneje potrebno zagotoviti z uvedbo licenc, ki si jih mora pridobiti izobraževalec odraslih za opravljanje določene specializirane vloge (npr. mentor PUM, učitelj UŽU, svetovalec v svetovalnem središču IS10, svetovalec za kakovost, vodja in mentor središča za samostojno učenje idr.). Prav pri učiteljih v programih pismenosti je bil v preteklosti tak poskus z licencami že narejen, ključni namen pri tem pa je bil zagotoviti ustrezno specialistično usposobljenost učiteljev, ki delajo z odraslimi v javno-veljavnih programih pismenosti.

Komplementarno izgrajevanje sistema (ne)formalnega usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih lahko skupaj s kakovostnim začetnim formalnim izobraževanjem prispeva k strokovnemu razvoju izobraževalcev odraslih, ki ga razumemo kot dinamičen vseživljenjski proces učenja, v katerem izobraževalec odraslih: (1) pridobiva temeljno in specialistično znanje o izobraževanju odraslih ter to znanje stalno spopolnjuje oz. izgrajuje in razvija svoje zmožnosti za delo z odraslimi, (2) s pomočjo refleksije o lastnem delu oblikuje osebne pristope učenja in poučevanja in druge oblike dela z odraslimi udeleženci; te se oblikujejo tako na podlagi znanja in teoretičnih načel kot na podlagi refleksije in

interpretacije lastne prakse, (3) razvija strokovno identiteto izobraževalca odraslih (Možina, 2012).

Tudi Kump in Jelenc Krašovec (2017) v tematski študiji *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* na podlagi rezultatov raziskave PIAAC za Slovenijo tako npr. ugotavljata, da mentorji, izobraževalci in ostali strokovnjaki, ki delajo s starejšimi ljudmi, potrebujejo dodatno znanje s področja izobraževalne gerontologije, skupnostnega izobraževanja in medgeneracijskega učenja. Šele tako organizirano izobraževanje starejših bi lahko bilo vpliven dejavnik vzpostavljanja blaginje posameznikov, skupnosti in države.

Priporočilo 4: Pri snovanju pristopov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja je potrebno upoštevati, da so poti, po katerih izobraževalci odraslih vstopajo na področje izobraževanja odraslih, zelo raznolike. To vpliva na heterogenost te skupine strokovnjakov, ki se kaže tako v njihovi raznoliki temeljni ali specialistični andragoški usposobljenosti kot pri razvoju njihove strokovne identitete.

Prav to področje je eno od tistih, ki so v Sloveniji še slabo raziskana in bi jim bilo v prihodnje potrebno nameniti več pozornosti. Nekatere že opravljene študije kažejo, da so osebe, ki se zaposlujejo v izobraževanju odraslih, diplomanti precej različnih smeri. Izobraževanje odraslih je namreč izrazito interdisciplinarno področje, na katerem (seveda poleg andragogov, pedagogov, organizatorjev izobraževanja in drugih strokovnjakov za izobraževanje odraslih) dela veliko sociologov, psihologov in drugih strokovnjakov s področja družbenih in drugih ved.

Prav tako kot izobrazba, s katero osebe, ki deluje na področju izobraževanja odraslih, vstopa na to področje, so pomembni tudi motivi, ki so osebo vodili, da se je odločila za delo na tem področju. Posebno pozornost je potrebno nameniti trendom, ki kažejo na to, da v številnih primerih vstop na področje izobraževanja odraslih ni bila intencionalna odločitev posameznika, pač pa se je ta vstop zgodil bolj »po naključju« oz. zaradi različnih zunanjih vplivov kot so: pomanjkanje delovnih mest v osnovnem poklicu oziroma dejavnost izobraževanja odraslih je le delček dejavnosti v poklicu, ki ni poklic s področja izobraževanja odraslih (npr. kmetijski pospeševalci, medicinske sestre, knjižničarji, kustosi v muzejih ipd.) (Možina in Birman Forjanič, 2009).

Menimo, da ugotovitve o tem, da na delovnih mestih izobraževalcev odraslih delujejo strokovni delavci, ki so se v začetnem izobraževanju izobrazili za druge poklice, ni nujno slaba. Tovrstni strokovnjaki prinesejo na področje izobraževanja odraslih interdisciplinarna znanja, ki jih lahko pri delu z odraslimi koristno uporabijo. Predpostavimo pa lahko, da bi ta značilnost prispevala k slabšim dosežkom odraslih v izobraževanju, v kolikor izobraževalci odraslih iz te skupine tega začetnega »manjka« ne bi mogli nadoknaditi v sistemu andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Če lahko predpostavimo, da si del tega manjka iz začetnega izobraževanja izobraževalec odraslih pridobi v programih za pridobitev formalne pedagoško andragoške izobrazbe, pa bi bilo nerealno pričakovati in od izvajalcev teh programov nepošteno zahtevati, da bi si lahko izobraževalci odraslih v njih pridobili tudi poglobljena specialistična znanja za delo z zelo raznolikimi ciljnim skupinami odraslih, še posebej z ranljivimi skupinami.

Priporočilo 5: Obstoječo ponudbo splošnega in specialističnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja je potrebno ovrednotiti z vidika potreb izobraževalcev odraslih po usposobljenosti za razvoj ključnih spretnosti pri odraslih.

Upoštevajoč ugotovitve raziskave PIAAC in drugih študij izobraževalnih potreb izobraževalcev odraslih, je potrebno presoditi ustreznost programske ponudbe splošnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Gre za programe, v katerih si izobraževalci odraslih pridobijo, predvsem pa spopolnjujejo znanja, ki jih vključuje andragoški cikel. Ko gre za te programe, nam rezultati raziskave PIAAC lahko pomagajo razumeti, v katerih segmentih bi bilo potrebno okrepiti usposobljenosti izobraževalcev odraslih za uporabo ustreznih didaktičnih strategij pri razvoju ključnih spretnosti pri odraslih.

Posebno pozornost je ob analizah rezultatov raziskave PIAAC potrebno posvetiti specialističnemu andragošemu usposabljanju in spopolnjevanju; v teh programih ne

gre za pridobivanje temeljnih andragoških znanj, saj udeleženci, ki se vanje vključujejo, ta znanja v večini že imajo. Pač pa gre za specialistična andagoška znanja, ki so povezana s specifičnimi vlogami kot so npr.: vloga učitelja v programih pismenosti, svetovalca v svetovalnih središčih za odrasle, mentorja v programih za mlajše odrasle, svetovalca in mentorja pri organiziranem samostojnem učenju, svetovalca za kakovost idr.

V ta sklop sodijo programi, namenjeni usposabljanju izobraževalcev odraslih za delo z ranljivimi skupinami. V obdobju od prejšnje raziskave, ki je merila temeljne spretnosti odraslih iz leta 1998, so bili razviti novi programi pismenosti, ki so pridobili tudi javno veljavo, vzporedno z njimi pa tudi programi usposabljanja učiteljev v programih pismenosti. Iz znanja in izkušenj, pridobljenih pri razvoju teh programov, je v prihodnje mogoče črpati premisleke, kako bi se modeli andragoškega dela z učitelji pismenosti lahko smiselno vključili tudi v druge programe, namenjene krepitvi kompetentnosti izobraževalcev odraslih za razvijanje temeljnih spretnosti pri odraslih. Predvsem pa je, izhajajoč iz rezultatov sedanje raziskave PIAAC, potrebno presoditi potrebe po prenovi obstoječih programov oz. razvoju novih.

Priporočilo 6: Kompleksnost znanj, ki jih morajo imeti danes izobraževalci odraslih, zahteva spremembo načrtovalskih strategij tudi v nadaljnjem andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju. Že uveljavljen učno-ciljni pristop se nadgrajuje s kompetenčnim načrtovanjem, ki pa lahko postane kontraproduktiven ob preozkem razumevanju in načrtovanju kompetenc oz. zmožnosti.

Na tej točki si lahko zastavimo vprašanje, kako razumevanje strokovnega razvoja izobraževalcev odraslih, ki vključuje tako pridobivanje novih znanj kot reflektiranje obstoječih praks in ravnanj ter razvoj strokovne identitete, prenesti v načrtovanje in izpeljavo programov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Na področju izobraževanja odraslih v te namene že nekaj let razvijamo kompetenčni pristop kurikularnega načrtovanja (Klemenčič, Možina in Žalec, 2012; Možina, 2012). Ob tem delu smo se precej časa zaustavili ob konceptu kompetenc ter veliko razmišljali o prednostih in pasteh, ki jih prinašajo s seboj. Analizirali smo opozorila številnih avtorjev o nevarnostih prevelikega drobljenja kompetenc.

Izhajajoč iz izkušenj z nekaterimi že tako pripravljenimi programi predlagamo, da ob nadgradnji učno-ciljnega s kompetenčnim pristopom, izmed različnih pojmovanj zmožnosti kot izhodišče za načrtovanje programov nadaljnjega neformalnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja načrtovalci programov uporabijo tisto, po katerem zmožnosti razumemo kot preplet različnih sestavin, te pa so: (1) *kognitivna oz. spoznavna zmožnost*: obvladovanje principov, teorij, konceptov, tudi razvoj višjih spoznavnih ravni – sistematično povezano znanje, obvladovanje raznih miselnih operacij, razvoj kritičnega, ustvarjalnega mišljenja itd.; (2) *funkcionalna oz. akcijska zmožnost*: zmožnost in pripravljenost, angažirati se, nekaj narediti, znanje smiselno in koristno uporabiti v življenju in delu; razvite spretnosti, sposobnosti, veščine, potrebne za reševanje problemov v vsakodnevnih situacijah oz. za opravljanje konkretnih dejavnosti in (3) *osebnostne ali socialne zmožnosti*: vključujejo tudi čustveno/motivacijsko dimenzijo; obvladovanje socialnega prostora, vstopanje v določena razmerja, kar vključuje tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote, odnos do lastne strokovne vloge in osebne rasti (prirejeno po: Medveš, 2006; Maretič Požarnik, 2006).

S tovrstnim prepletom različnih vrst znanj namreč lahko zaobjamemo prav vse tri vidike strokovnega razvoja izobraževalca odraslih kot smo jih opredelili že pri prejšnjih priporočilih.

Priporočilo 7: Učno-ciljna in kompetenčna zasnovanost programov nadaljnjega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja zahteva spremembe tudi v strategijah andragoške didaktike.

Premislek o tem, kako krepiti temeljne spretnosti tistih odraslih, ki dosegajo najnižje ravni v raziskavi PIAAC, je zelo povezan s premislekom, kako razvijati formativni vidik kompetentnosti izobraževalcev odraslih.

Pri andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju se pogosto srečujemo z zahtevami udeležencev, da naj bodo tovrstna usposabljanja čim bolj praktično naravnana, da

naj dajejo uporabna znanja. Zahteve po tem, da je treba potek izobraževanja odraslih usmeriti »praktično«, same po sebi niso prav nič sporne, utemeljitve zanje najdemo tudi v razvojni psihologiji, predvsem v delu, ki se ukvarja s spoznavnim razvojem v odrasli dobi (Zupančič, 2006). Vendar se pomen uporabnosti spoznanja, o katerem govorijo razvojni psihologi, glede tega ne veže toliko na ozko in specifično znanje in spretnosti, ki naj bi si jih pridobili odrasli in jih velikokrat zreduciramo na doseganje behavioristično zasnovanih ciljev, pač pa gre za razumevanje sprememb v kakovosti miselnega delovanja v odrasli dobi. Kot v svojih raziskavah ugotavlja Schaie (1977, 1978), se namreč način mišljenja v odraslosti prožneje in na nove načine prilagaja vsakdanjim življenjskim okoliščinam drugače kot v prejšnjih obdobjih. Odrasli razvijajo načine razmišljanja in reševanja problemov, ki so vezani predvsem na konkretne socialne okoliščine, v katerih delujejo, in pridobivajo bolj celostna spoznanja na specifičnih področjih miselnega delovanja.

Z zornega kota andragoške didaktike so ta spoznanja pomembna zato, ker lahko iz njih izpeljemo premisleke, da zahteva po »uporabnosti znanja« od nas ne zahteva, da iz izobraževalnega procesa izločimo vse tisto, kar je v svojem izvoru s funkcionalističnega vidika gledano »neuporabno«, tistega, kar Medveš (2006) opredeli kot »obvladovanja splošnih principov, zakonov, teorij in konceptov, oz. tistega, kar Marentič Požarnik (2006) opredeli kot »spoznavno sestavino kompetence.« V tem primeru je izziv andragoški didaktiki (strategijam, metodam), da znajo teoretično znanje, vsebino, koncepte, načela, zakone, povezati z dejanskimi delovnimi in življenjskimi položaji odraslih udeležencev. Tako jih bodo lažje razumeli, v njih bodo ugledali »uporabnost«. Ne zato, ker smo znanje skrčili na »spretnosti, veščine«, pač pa zato, ker smo s tem, ko smo abstraktne koncepte povezali z realnimi življenjskimi in delovnimi okoliščinami, ustvarili polje za lažji transfer predvsem pa razumevanje teh abstraktnih pojmov in vsebin (Klemenčič, Možina in Žalec, 2012).

Znanje na vsakem področju ima dve razsežnosti - sistemsko in metodološko, in obe sta pomembni pri kurikularnem načrtovanju, velja tudi, ko gre za načrtovanje andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Sistemsko znanje je spodbujevalnik kognitivnih kompetenc, metodološko znanje pa funkcionalnih (Medveš, 2006; Klemenčič, Možina in Žalec, 2012). Obe dimenziji je potrebno zavestno načrtovati tako, da se vsebina (informativna raven znanja) izpelje do ravni razvijanja metod za njeno uporabo (formativna raven). Pot k uporabnosti vsebine znanje ne sledi iz vsebine same po sebi, temveč iz metod, postopkov, procesov pridobivanja znanja. To je bistvo procesiranja znanja, ki je znanstveno utemeljeno. Razmerje med informativno in formativno ravno je razmerje med vsebino spoznanja in metodo - formo spoznanja (per-for-manco) (Medveš, 2006).

Izobraževalci odraslih, ki bodo že v lastnem dodiplomskem izobraževanju in kasnejšem nadaljnjem andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju deležni takšnega načina izgrajevanja lastne kompetentnosti, bodo kasneje kot izobraževalci odraslih tovrstne formativne vidike znanja, del le teh meri tudi raziskava PIAAC, lažje dosegali tudi pri delu z odraslimi udeleženci. V lastnem izobraževanju in spopolnjevanju bodo izkusili didaktične strategije in metode, ki jih bodo, ker jih bodo na ta način spoznali in izkusili njihovo učinkovitost, lažje in bolj suvereno pa uporabili pri svojem delu.

Priporočilo 8: V andragoško usposabljanje in spopolnjevanje je potrebno vgraditi elemente procesno-razvojnega načrtovanja in akcijskega učenja.

V slovenskem prostoru smo doslej razvili že kar nekaj programov usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih, ki so zasnovani tako, da upoštevajo doslej obravnavane strategije andragoške didaktike in bi jih kazalo kot primere dobre prakse uporabiti tudi pri nadaljnjem razvoju andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja.

Gre za programe, ki vključujejo strategije »akcijskega učenja«, za katere menimo, da so ključnega pomena pri doseganju ravni kompetentnosti, ki jih obravnavamo v teh priporočilih. Strategije akcijskega učenja so neposredno povezane s procesno-razvojnimi načrtovalskimi strategijami. Tovrstne strategije pomagajo razvijati tiste dimenzije strokovnega razvoja izobraževalcev odraslih, ki jih Korthagen (2004) v svojem modelu jedrne refleksije, ki ga razvije za namene izobraževanja

učiteljev, opredeli kot jedrne kvalitete. To so poslanstvo, strokovna identiteta, prepričanja. Ob ugotovitvah, da na področju izobraževanja odraslih v številnih primerih delujejo osebe, ki po svojem osnovnem poklicu niso izobraževalci odraslih, to pa tudi pomeni, da so svojo strokovno identiteto začele izgrajevati v povezavi z drugimi strokovnimi področji, postanejo pri nadaljnjem andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju tovrstne dimenzije še pomembnejše.

Učno-ciljni in procesni prijem pri usposabljanju, ki spodbujata razvoj kompleksnejših miselnih struktur in razvoj formativnih ter socialnih dimenzij znanja, nam ob uporabi strategij akcijskega učenja omogočata, da si pridobimo novo znanje prav z uporabo znanja. Procesnost se nanaša tako na pridobivanje znanja kot na uporabo in izkazovanje znanja v procesu. Novo znanje, ki ga izobraževalci odraslih pridobijo v skupnih izobraževalnih in svetovalnih delavnicah, najprej povežejo s svojim že pridobljenim znanjem, izluščijo tisto znanje, ki ima zanje neko uporabno vrednost, in ga takoj uporabijo pri lastnem primeru; to spet omogoča sprotno vrednotenje uporabnosti tako pridobljenega znanja, pa tudi refleksijo o lastni usposobljenosti. Tako z obravnavanimi načrtovalskimi in didaktičnimi strategijami prispevamo k temu, da bi predvsem ob reševanju lastnih problemov, izobraževalci odraslih pridobili tudi zahtevnejše znanje in miselne sloge ter zmožnosti formativne uporabe tega znanja v kompleksnih delovnih in življenjskih okoljih. Izobraževalci odraslih, ki bodo na tak način razvijali in spopolnjevali lastno kompetentnost, bodo kasneje tovrstne strategije dela prej, pogumneje in bolj suvereno uporabili tudi pri delu z odraslimi udeleženci izobraževanja, s čimer gotovo lahko vplivajo tudi na boljše dosežke odraslih pri merjenjih ključnih spretnosti.

Priporočilo 9: Da bi bila vlaganja v nadaljnje andragoško usposabljanje in spopolnjevanje tako za državo kot za posameznika zares učinkovita, je potrebno v prihodnje različne vloge izobraževalcev odraslih bolj natančno ovrednotiti, jih sistemsko umestiti oz. zagotoviti stabilno financiranje dejavnosti izobraževanja odraslih.

Ob obravnavi usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih je potrebno uestaviti dejstvo, da smo doslej v Sloveniji v Standardno klasifikacijo poklicev umestili le dva poklica s tega področja, to sta andragog in organizator izobraževanja odraslih. Ugotovili pa smo že, da izobraževalci odraslih v praksi opravljajo številne specializirane vloge, ki pa doslej niso bile ustrezno sistemsko umeščene. To pa ima vpliv tudi na učinke vlaganj v andragoško spopolnjevanje.

V obdobju 2012 – 2014 je Andragoški center Slovenije izvajal obsežno analitično študijo, s katero je ugotavljal, kolikšna je fluktuacija izobraževalcev odraslih, ki so se usposobili v programih temeljnega usposabljanja za izvajanje določene vloge izobraževalca odraslih. Analizirani so bili tudi vzroki za fluktuacijo. V študijo so bile vključene naslednje skupine izobraževalcev odraslih: vodje in mentorje študijskih krožkov (ŠK), mentorji v programu Projektno učenje za mlade (PUM), učitelji v programih Usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU), svetovalci v središčih ISIO, svetovalci in mentorji v središčih za samostojno učenje (SSU), svetovalci za kakovost⁹.

Prav na vseh področjih je bila ugotovljena precej visoka fluktuacija usposobljenih kadrov – ponekod skoraj polovična, ponekod malo več kot polovična. Izmed skupnih razlogov za fluktuacijo je najbolj izstopal sistemski – namreč nestabilna umeščenost obravnavanih vlog v sistem izobraževanja odraslih in nestabilno financiranje. Projektno in ne sistemsko financiranje dejavnosti izobraževanja odraslih v povezavi s tem, da obravnavane vloge v večini niso profesionalizirane, je eden ključnih razlogov za visoko fluktuacijo osebja. To pa pomeni, da smo v zadnjih dvajsetih letih, na eni strani, z namenom zagotavljanja kakovosti izobraževanja odraslih, veliko vlagali v andragoško usposabljanje in spopolnjevanje, na drugi strani pa zaradi nestabilnosti razmer na tem področju usposobljene kadre, ljudi z znanjem in izkušnjami, vedno znova tudi izgubljali. Za zagotavljanje kakovostnega strokovnega osebja v izobraževanju odraslih torej

9 Posamične študije so dostopne na spletni strani:
http://izobrazevanje.acs.si/knjizna_polica/index.php?polica=4

zgolj kakovostna ponudba andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja v prihodnje ne bo dovolj, potrebno je bolj natančno ovrednotiti kadre na tem področju, zagotoviti stabilnejše sistemsko umeščanje specialističnih vlog izobraževalcev odraslih ter stabilno financiranje dejavnosti, ki jih opravljajo.

Priporočilo 10: Okrepiti je potrebno raziskovalno in razvojno delo ter razvoj nosilnih kadrov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja.

Kar zadeva udejanjanje nadaljnega razvoja andragoškega spopolnjevanja, s katerim želimo prispevati k strokovnemu razvoju izobraževalcev odraslih ter posledično temu h kakovostnemu delu na tem področju, je potrebno opozoriti, da takšen nadaljnji razvoj ne bo mogoč brez okrepitve raziskovalnega dela, ki poleg raziskovanja potreb po znanjih vključuje tudi proučevanje značilnosti izobraževalcev odraslih, poti, po katerih prihajajo na področje izobraževanja odraslih, vplivov, ki jih ima na vlogo izobraževalcev odraslih njihov zaposlitveni status idr.

Potrebna so tudi nadaljnja vlaganja v razvojno delo, ki mora preliti ugotovitve raziskovalnega dela v razvojno aplikativne rešitve. Ob tem se morajo strokovnjaki, ki razvijajo to dejavnost, znati upreti pritiskom izobraževalnega trga in pogosto glasnim zahtevam uporabnikov, financerjev in drugih interesnih skupin, po poenostavitvi vsebin usposabljanj in spopolnjevanj, hitrejših poteh do njihovega zaključka ter njihovega prevelikega krčenja v primerih, ko to pomeni zniževanje standardov kakovosti. Nosilci dejavnosti andragoškega spopolnjevanja moramo biti zavezani temeljnim principom in ciljem andragoške vede. To pa zahteva vlaganja v razvoj strokovnjakov, ki bodo to vedo udejanjali v praksi izobraževanja odraslih.

Literatura in viri

- Birman Forjanič, Z. in Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o fluktuaciji o usposobljenih učiteljih v programih usposabljanja za življenjsko uspešnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Birman Forjanič, Z. in Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o fluktuaciji usposobljenih vodij in svetovalcev v središčih za informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih - središča ISIO*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Dovžak, K. et al. (ur.). (2014). *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNP10 13–20)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (ur.). (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Univerza v Ljubljani.
- Key Competencies. (2002). Survey 5. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klemenčič, S. in Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o fluktuaciji usposobljenih vodij in mentorjev študijskih krožkov*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klemenčič, S. in Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o fluktuaciji usposobljenih mentorjev v programu Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje XXXVII(1)*.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje, XXXVII(1)*.
- Možina, T. in Birman Forjanič, Z. (2009). *Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev. Prikaz izsledkov vodenih intervjujev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2012). Andragoško spopolnjevanje in strokovni razvoj izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o fluktuaciji usposobljenih svetovalcev za razvoj kakovosti izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- OECD Skills Outlook. First results from survey of adult skills. (2013). Paris: OECD Publishing.
- Orešnik Cunja, J. in Možina, T. (2014). *Rezultati raziskave o fluktuaciji usposobljenih vodij, svetovalcev in mentorjev pri organiziranem samostojnem učenju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Schaie, K. W. (1977/1978). Toward a stage theory of adult cognitive development. *Ageing and human development*, 8, 129–138.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001). *Buchberger, F., Campos, B. P. in Kallos, D. (ur.)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Zupančič, M. (2006). Spoznavni razvoj odraslih v odraslosti. V *S. Klemenčič (ur.)*. Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Državni izpitni center, Andragoški center Slovenije.

5

PODLAGE ZA RAZVOJ KOMPETENC IZOBRAŽEVALCEV PRI RAZVOJU NOVIH UČNIH GRADIV IN UPORABI NOVIH IZOBRAŽEVALNIH TEHNOLOGIJ

Priporočila in strokovne podlage za razvoj kompetenc izobraževalcev za uporabo novih učnih gradiv in sodobnih tehnologij

Pripravljalna skupina: dr. Petra Javrh, vodja; dr. Vesna Dolničar, mag. Margerita Zagmajster, Darijan Novak, Franci Lajovic, mag. Zdenka Birman Forjanič, Jasmina Orešnik Cunja, mag. Estera Možina

Priporočila na kratko

I/ Splošne sistemske usmeritve

Priporočilo 1: Uporabo IKT v izobraževanju odraslih je potrebno spodbuditi, saj ta pozitivno učinkuje na povečanje digitalnih spretnosti odraslih. Pri tem je potrebno zagotoviti koherentnost politik na vseh ravneh – makro, mezo in mikro¹⁰. Kot izhodišče se lahko uporablja modificiran model 'štirje v ravnotežju', katerega ključni elementi (vizija, vsebina, znanje, IKT infrastruktura, komunikacija, pravni okvir, vodenje) morajo biti med seboj usklajeni.

Priporočilo 2: V projektih IKT v izobraževanju odraslih naj se uporablja sistemski pristop, za katerega je značilno, da kompleksne procese razdeli v manjše obvladljive aktivnosti kot so načrtovanje, zasnova, razvoj, izvajanje, evalvacija, vzdrževanje.

Priporočilo 3: Uvedejo naj se finančne spodbude za izobraževalne programe, ki uporabljajo sodobne IKT pristope in s tem prispevajo k večanju digitalne pismenosti. Zagotoviti je potrebno stabilno financiranje izvajanja programov, podprtih z IKT.

II/ Usposabljanje izobraževalcev

Priporočilo 4: Izobraževalcem je potrebno zagotoviti kontinuirana usposabljanja in spopolnjevanja za spoznavanje in uporabo učnih okolij, podprtih s sodobno (in hitro razvijajočo se) IKT, novih multimedijskih pristopov v izobraževanju odraslih ter za izvajanje e-izobraževanja.

Priporočilo 5: Pri pripravi programov usposabljanja in spopolnjevanja za različne vloge, ki jih prevzemajo izobraževalci odraslih, je potrebno izhajati iz opredelitev posebnih poklicnih zmožnosti za posamezno vlogo (vključno z zmožnostjo uporabe novih tehnologij) ter v skladu z njimi posodobiti konkretne učne cilje in opredeliti konkretne vsebine novih programov.

Priporočilo 6: Pridobljene podatke je potrebno predstaviti izobraževalcem odraslih (pa tudi splošni javnosti) na jasn način. Način komunikacije je izredno pomemben, toliko bolj, kadar nagovarjamo ranljive skupine oziroma skušamo posredovati zahtevnejša sporočila. Kot najprimernejši način se kaže uporaba slikovnega materiala (infografike, strip) in uporaba zgodb (*visual storytelling*).

Priporočilo 7: Razvoj novih programov usposabljanja izobraževalcev (in posredno učečih se) mora temeljiti na prijemih, ki se kot dobre prakse kažejo na celotnem področju izobraževanja, na primer samostojno učenje (odpiranje možnosti za samostojno učenje, priprava gradiv), uporaba IKT (računalnik in mobilni telefon, izbor vsebin z medmrežja), učenje v skupini, učenje s praktičnim delom. Kot posledico tako lahko prej pričakujemo transformacijo posameznika z učenjem ter aktivno državljanstvo.

¹⁰ Na makro raven sodijo ministrstva za izobraževanje in nosilci politike v izobraževanju; na mezo raven raziskovalne institucije, ponudniki telekomunikacijskih storitev, IKT podjetja, nevladne organizacije; na mikro raven pa ponudniki izobraževanja, menedžerji, učitelji in učeči.

III/ Učna gradiva

Priporočilo 8: Izobraževalcem odraslih je potrebno zagotoviti podporo pri iskanju in izboru ustreznih učnih (tudi spletnih) gradiv ter pri izboru ustrezne učne tehnologije. Kadar je mogoče, je izobraževalce odraslih potrebno vključiti v pripravo novih učnih gradiv, ki vključujejo tudi uporabo nove tehnologije.

Priporočilo 9: Potrebno je opraviti evalvacijo uporabe multimedijjskih gradiv v praksi izobraževanja odraslih v formalnem in neformalnem delu sistema. Izvede se znanstveno preverjanje stanja, saj je pridobitev neodvisnih empiričnih podatkov nujna za nadaljnje snovanje kakovostnega razvoja in ustrezno alokacijo sredstev.

IV/ Tehnična, vsebinska in druga podpora ter digitalno okolje

Priporočilo 10: Podpora izobraževalcem odraslih naj bo zagotovljena v vseh fazah razvoja in pri izvajanju izobraževalnih programov, podprtih z IKT.

Priporočilo 11: Usposabljanju izobraževalcev odraslih za uporabo IKT naj sledi zagotavljanje stalne podpore tako na tehničnem kot didaktičnem področju. Podpora naj bo na voljo na različne načine, preko spletnega portala, v živo, po telefonu, ipd.

Priporočilo 12: Za vzpostavitev in delovanje digitalnega okolja je potrebno zagotoviti ustrezno infrastrukturo, programsko opremo, varnost in stabilnost razvoja.

V/ Osveščanje / usposabljanje organizacij, stroke in družbe

Priporočilo 13: Organizacije in izobraževalce je potrebno motivirati za razvojno in inovativno delovanje - da postanejo spodbujevalci uporabe učnih okolij, podprtih z IKT, da pripravljajo inovativne projekte v izobraževanju odraslih, ki bodo temeljili na rabi IKT, in da skrbijo za razvoj šestih temeljnih e-kompetenc izobraževalcev odraslih.

Priporočilo 14: Osveščati in usposabljati je potrebno organizacije in izobraževalce odraslih za načrtno in sistematično spremljanje in presojanje kakovosti znanja, strokovne usposobljenosti, kompetenc izobraževalcev odraslih (v povezavi z učnimi gradivi ter uporabo sodobne tehnologije) ter ukrepanje na podlagi dobljenih ugotovitev (krog kakovosti).

VI/ Uvajanje nove tehnologije

Priporočilo 15: Nujno je potrebno izboljšati procese poučevanja učitelja in procese učenja udeleženca z uporabo IKT orodij in novih možnosti, ki jih ta ponujajo (npr. na igri temelječih učnih e-okoljih, nova IKT orodja za predvajanje multimedijjskih gradiv, virtualna okolja).

Uvod

Uporaba sodobne IKT v izobraževanju narašča zaradi novih možnosti¹¹ in prednosti, ki jih ponuja za učenje in izobraževanje kot so fleksibilnost, interaktivnost, sodelovalno učenje, dostop do množice virov znanja na spletu, nazornost, konstruktivistični pristop ipd. Hylen (Mobile ..., 2015) navaja, da uporaba IKT v izobraževanju odraslih narašča v glavnem iz treh razlogov, in sicer, ker lahko izboljša učenje, poveča dostop do učnih priložnosti in ker udeleženci s tem, ko uporabljajo IKT v izobraževanju, pridobijo digitalne spretnosti, ki so ključne za življenje in delo v sedanji družbi.

Kljub mnogim pozitivnim učinkom uporabe IKT v izobraževanju pa ta ne narašča tako hitro kot bi bilo pričakovati. Npr. na področju e-izobraževanja sodijo med pglavitne ovire oz. vzroke za neuspešne projekte uvajanja e-izobraževanja neustrezno strokovno osebje, neprimeren menedžment in pomanjkljivo poznavanje e-izobraževanja. Tehnološka infrastruktura pa kot omejitveni dejavnik izgublja na pomenu (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010). Na področju prostodostopnih izobraževalnih virov je bilo ugotovljeno na podlagi raziskave, ki sta jo izvedla UNESCO in COL (Commonwealth of Learning), da je pri mnogih vladah malo znanja o prostodostopnih izobraževalnih virih. Junija 2012 so na konferenci (UNESCO World OER Congress) predstavili Pariško deklaracijo z namenom promocije in s pozivom vladam, da vzpostavijo politiko za podporo razvoju, uporabi in adaptaciji prostodostopnih izobraževalnih virov. Pariški deklaraciji je sledila Portova Deklaracija o evropskih množičnih odprtih online tečajih (Porto Declaration on European MOOCs), ki so jo novembra 2014 v okviru Evropske zveze univerz študija na daljavo (European Distance Teaching Universities - EADTU) podprle različne zveze s področja e-izobraževanja, izobraževalne institucije (predvsem univerze, med njimi tudi Univerza v Ljubljani), druge organizacije in projekti. V deklaraciji opozarjajo na to, da množični odprti online tečaji niso primer e-izobraževanja, in pozivajo Evropsko komisijo in vlade, da investirajo v digitalno infrastrukturo in razvoj kapacitet, da bi izkoristili potencialne tovrstnih tečajev za evropsko družbo nasploh in da bi zmanjšali tveganja, povezana z njimi.¹² Hkrati pozivajo evropske visokošolske institucije, da povečajo medsebojno sodelovanje, da bi okrepile svoje zmožnosti za razvoj odprtega izobraževanja in e-izobraževanja.

Ugotovitve raziskav in študij Andragoškega centra v letih 2008 in 2009¹³, s katerimi so ugotavljali izobraževalne potrebe in priložnosti za izobraževanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji, so pokazale, da pomembna večina izobraževalcev odraslih začenja svojo kariero brez andragoških znanj. Največkrat delujejo na osnovi znanja, ki so si ga pridobili z izkušnjami in z opazovanjem tistih, ki so andragoško delo opravljali. Izkazalo se je tudi, da je ponudba andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja "premalo transparentna, relativno skromna, tudi razpršena in slabo strukturirana ter, da imajo izobraževalci odraslih omejene priložnosti za spopolnjevanje. Hkrati s tem pa postajajo njihove naloge vse bolj zapletene, zahtevne in odvisne od kontekstov, v katerih potekajo, npr. posebnih potreb različnih ciljnih skupin odraslih, značilnosti učnega okolja, načinov financiranja programov in podobno. Andragoško znanje se zato večini

11 Na možnosti uporabe IKT v izobraževanju vpliva razvoj Interneta, ki se čedalje bolj razvija v smeri socialnih omrežij. Gre za novo stopnjo v razvoju spleta, ki so jo raziskovalci poimenovali splet 2.0. Vzporedno s tem pa se uveljavlja nova teorija o učenju t.j. konektivizem (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2015). O uporabi orodij spleta 2.0 in njihovi naraščajoči uporabi v izobraževanju odraslih piše tudi LeNoue et al., 2011 v: Hylen, 2015 in sicer omenja wikije, internetne forume, bloge, mikrobloge, virtualne svetove, socialna omrežja (Facebook, Instagram, LinkedIn, Yammer) ipd. Že leta se napoveduje prihod spleta 3.0 (okoli leta 2015), ki naj bi temeljil na kombinaciji umetne inteligence in semantičnem spletu, uporabi spletnih iger in mobilnih tehnologijah (Nations, 2015).

12 Na tem področju sedaj prevladuje ZDA (preko ponudnikov storitev kot so EdX, Coursera in Udacity), udeleženci pa so večinoma že izobraženi in živijo v razvitih državah ter razpolagajo z digitalnimi in jezikovnimi spretnostmi. Množični odprti online tečaji ne dosegaajo tistih, ki bi najbolj potrebovali dostop do visokega šolstva.

13 Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2009). Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Žalec, N. in Dordević, N. (2009): Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov fokusnih skupin. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. in Birman Forjanič, Z. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov vodenih intervjujev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Birman Forjanič, Z. et al. (2008). Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije: Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

vprašanih zdi pri opravljanju njihovega dela enako, nekaterim celo bolj pomembno od znanja, ki so si ga pridobili s strokovno izobrazbo.”¹⁴

Omenjene raziskave in študije so tudi pokazale, da izobraževalci odraslih najpogosteje pridobivajo andragoška znanja ”v organizaciji, kjer so zaposleni, na drugem mestu pa je Andragoški center Slovenije, ki je v vseh letih svojega delovanja tudi že načrtno razvijal različne programe andragoškega spopolnjevanja”.¹⁵

Za uresničevanje globalnih ciljev Nacionalnega programa izobraževanja odraslih so usposobljeni izobraževalci odraslih najpomembnejši vir in sredstvo, bodisi kot izvajalci - učitelji v izobraževalnih programih, bodisi kot drugi strokovni delavci v izobraževalnih, svetovalnih, razvojno-raziskovalnih, prostovoljskih in drugih organizacijah. Eno od možnosti zagotovo predstavljajo interna izobraževanja, ki so odlična priložnost za prenašanje že osvojenih znanj posameznikov znotraj podjetja – s tem se namreč dviga raven odnosov in dela ter ustvarja temelj učeče se organizacije, ki temelji na medsebojnem prenašanju znanj.

Uporaba IKT v izobraževanju odraslih, kot je opredeljena v strateških dokumentih

V večini aktualnih evropskih in nacionalnih dokumentov se poudarja pomen digitalne pismenosti in preprečevanje digitalnega razkoraka, potreba po uvajanju inovacij v izobraževanje odraslih s pomočjo IKT in spodbujanje njene uporabe v izobraževanju odraslih (npr. e-učenje, e-izobraževanje, e-gradiva ipd.), pa tudi potreba po usposabljanju učiteljev za uporabo potencialov sodobne IKT za poučevanje.

Pomembni strateški dokumenti (na ravni EU kot tudi na nacionalni ravni), ki neposredno ali posredno podpirajo uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v izobraževanju odraslih z različnih zornih kotov, so naslednji:

- *Memorandum o vseživljenjskem učenju,*
- *Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020),*
- *Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih,*
- *Evropska digitalna agenda,*
- *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes,*
- *Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020, Osnutek v. 2.0,*
- *Odpiranje izobraževanja: inovativno poučevanje in učenje za vse z novimi tehnologijami in prosto dostopnimi učnimi viri,*
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji,*
- *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020,*
- *Operativni program izvajanja evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020,*
- *Strategija pametne specializacije.*

V Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000) se z vlogo IKT v izobraževanju odraslih povezujejo cilji treh ključnih sporočil:

- »zagotoviti splošen in nenehen dostop do učenja za pridobitev in obnovo spretnosti, ki so potrebne za nenehno participacijo v družbi znanja;
- razviti učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje, tj. v vseh življenjskih obdobjih (angl. *lifelong*) in za več razsežnostno učenje (angl. *lifewide*);
- zagotoviti možnosti za vseživljenjsko učenje vsakemu učencu, kolikor je mogoče blizu, v njihovih lastnih okoljih in s podporo IKT, kjer je to primerno«.

14 Žalec, N. (2009): Program Temeljno andragoško usposabljanje za vodje/organizatorje izobraževanja odraslih. Interno gradivo ACS.

15 prav tam

Gre za naslednja ključna sporočila, ki so podrobneje predstavljena v četrtem poglavju:

- št. 1: Nove temeljne spretnosti za vse, v katerem se poudarja pomen temeljnih spretnosti za aktivno delovanje v družbi znanja, med njimi tudi digitalna pismenost; pomanjkanje spretnosti - še posebno na področju IKT so pripoznane kot eden od razlogov za trdovratno brezposelnost; na področju zagotavljanja temeljnih spretnosti pa naj odigra pomembno vlogo tudi neformalno učenje;
- št. 3: Inovacije v poučevanju in učenju, v katerem je izpostavljen potencial IKT za inovacije v metodah poučevanja in učenja; pri tem pa se spreminja tudi vloga učiteljev, katerih ključna vloga je podpirati udeležence pri učenju;
- št. 6: Pripeljimo učenje bliže domu, v katerem se poudarja velik potencial IKT »za doseganje razpršenih in izoliranih populacij na ekonomsko učinkovito način« (vključno z online učenjem).

Dokument se sklicuje na eno od pobud o e-učenju (E-Learning - Designing Tomorrow's Education) na evropski ravni iz leta 2000.

V *Strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju* (2009) je na več mestih poudarjen pomen izobraževanja in usposabljanja za uresničevanje ciljev, da naj bi Evropa postala najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Podrobnejše cilje, ki se povezujejo z IKT v izobraževanju odraslih, lahko najdemo pri opisih treh strateških ciljev dokumenta (1, 2 in 4). V strateškem cilju 1: Uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti je med drugim navedeno, da si je treba prizadevati za uvedbo prožnejših učnih poti, večjo odprtost za neformalno učenje, spodbujanje izobraževanja odraslih ter za večjo privlačnost učenja tudi s pomočjo razvoja novih oblik učenja in uporabo novih tehnologij za poučevanje in učenje. V strateškem cilju 2: Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja je kot najpomembnejši izziv opredeljena pridobitev ključnih kompetenc (med katere sodi tudi digitalna pismenost). V strateškem cilju 4: Krepitev ustvarjalnosti in inovativnosti, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja - se opozarja na pomen inovativnosti in ustvarjalnosti za gospodarski razvoj, pridobivanje prečnih ključnih kompetenc, kot sta učenje učenja in digitalna pismenost.

V *Resoluciji Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih* (2011) je poudarjen pomen prispevka vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih kot bistvenega dela kontinuitete vseživljenjskega učenja za uresničevanje ciljev strategije Evropa 2020. Med prednostnimi področji Evropskega programa za izobraževanje odraslih za obdobje 2012–2014 so med navedenimi usmeritvami tudi naslednja priporočila, ki se povezujejo z uporabo IKT v izobraževanju odraslih:

1. spodbujanje prilagodljivih oblik učenja za odrasle znotraj področja 1. Izvajanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti (IKT namreč omogoča prilagodljivost);
2. razvijanje digitalne pismenosti in temeljnih zmožnosti znotraj področja 3. Spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva s pomočjo izobraževanja odraslih;
3. boljša uporaba IKT pri izobraževanju odraslih znotraj področja 4. Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti odraslih in njihovih učnih okolij, in sicer »kot sredstvo za zagotovitev širšega dostopa do izobraževanja in boljše kakovosti ponudbe, na primer z uporabo novih možnosti za učenje na daljavo in vzpostavitev orodij in platform za e-učenje, s katerimi bi dosegli nove ciljne skupine, zlasti tiste s posebnimi potrebami oziroma tiste, ki živijo na odročnih območjih«.

Evropska digitalna agenda (2010) določa smernice na področju vloge IKT pri doseganju ciljev *Strategije Evrope 2020*. Z uresničevanjem ciljev agende naj bi države članice izkoristile potenciale IKT za trajno gospodarsko rast in doseganje splošnih družbenih koristi. V uvodu dokumenta sta med ovirami za razvoj digitalne

družbe in gospodarstva navedeni tudi pomanjkanje digitalne pismenosti in znanja ter posledično izključenost mnogih državljanov iz digitalne družbe in gospodarstva. V dokumentu je v enem izmed sedmih stebrov (oz. področij ukrepov digitalne agende), in sicer v točki 2.6 Izboljšanje digitalne pismenosti, znanj in vključenosti, opozorjeno na to, da je smisel digitalne dobe v opolnomočenju in emancipaciji državljanov in da je potrebno ljudem iz prikrajšanih družbenih skupin omogočiti enakopravnejšo udeležbo v digitalni družbi (vključno s storitvami, ki so v njihovem neposrednem interesu kot npr. e-učenje). Za izboljšanje digitalne pismenosti in znanja pa je med drugim potrebno »učinkovito usposabljanje in izdajanje spričeval za IKT zunaj formalnih sistemov izobraževanja, vključno z uporabo spletnih orodij in digitalnih medijev za preusposabljanje in nadaljnji strokovni razvoj. Zato je med ključnimi ukrepi navedeno, da naj bi »se digitalna pismenost in usposobljenost uvrstila kot prednostna v uredbo o Evropskem socialnem skladu za obdobje 2014–2020« in da morajo »države članice v nacionalne politike vključiti e-učenje s ciljem posodobitve izobraževanja in usposabljanja, med drugim v učne načrte, presoje učnih rezultatov ter strokovni razvoj učiteljev in mentorjev«.

V dokumentu *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes* (2012) so države članice pozvane, da za spodbujanje odprtega in fleksibilnega učenja izkoristijo potencialne IKT, ki odpirajo nove možnosti za izboljšanje kakovosti, dostopnosti in pravičnosti v izobraževanju ter omogočajo bolj učinkovito učenje in zmanjšanje ovir v izobraževanju. V Evropi naj bi v večji meri izkoristili potencialne prostodostopnih izobraževalnih virov in usposobili učitelje za uporabo potencialov IKT za poučevanje.

V osnutku dokumenta *Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020* (2015) je zapisano, da Slovenija čedalje bolj zaostaja po razvitosti informacijske družbe v primerjavi z EU. Med cilji strategije za uresničevanje razvojne vizije Slovenije, s katero bi izkoristili razvojne priložnosti IKT in interneta in postali napredna digitalna družba, je naveden tudi naslednji – »intenzivna in inovativna uporaba IKT in interneta v vseh segmentih družbe«, kar implicira tudi področje izobraževanja, in sicer izboljšanje digitalne pismenosti prebivalstva, vključevanje digitalnih vsebin v splošno izobraževanje, poučevanje programiranja, neformalno izobraževanje za mlajšo in starejšo generacijo ter spodbujanje razprav in oblikovanje javnega interesa o razvoju in uporabi interneta na področju izobraževanja¹⁶. V osnutku navedene strategije je (str. 32) načrtovana povečana uporaba sodobnih pristopov v izobraževanju z inovativno uporabo IKT, za katero pa je pogoj razvoj e-storitev in e-vsebin. Večja uporaba IKT s strani učiteljev pa naj bi povečala usposobljenost izobraževalcev. Besedilo dokumenta se navezuje le na mladino (učenci, dijaki, študenti) in šolstvo; izobraževanje odraslih eksplisitno in omenjeno.

V sporočilu *Evropske komisije Odpiranje izobraževanja: inovativno poučevanje in učenje za vse z novimi tehnologijami in prosto dostopnimi učnimi viri* (2013)¹⁷ so predlagani ukrepi na ravni EU in na nacionalni ravni za pomoč izobraževalnim ustanovam, učiteljem in učencem pri pridobivanju digitalnih spretnosti in učnih metod; za podporo pri razvoju in razpoložljivosti prostodostopnih učnih virov; za povezovanje učilnic ter širjenje digitalnih naprav in vsebin; ter za spodbujanje vseh deležnikov k spreminjanju vloge digitalnih tehnologij v izobraževalnih ustanovah. Uporaba IKT pomeni priložnost za večjo učinkovitost in enakost v izobraževanju. Izobraževalne ustanove naj izboljšajo svojo zmožnost prilagajanja, spodbujajo inovacije ter izkoristijo potencial tehnologij in digitalnih vsebin. Na podlagi izkušenj ocenjujejo, da ima IKT velik potencial za strukturne spremembe pri izobraževanju odraslih in da se z uporabo IKT v usposabljanju lahko zmanjšajo

16 V luči usmeritev tega dokumenta sta nastali dve pobudi t.j. Opening up Slovenia in Slovenska digitalna koalicija. S pobudo Opening up Slovenia naj bi spodbudili odpiranje izobraževanja na vseh nivojih (od vrtca do univerze). Za to pa bi bilo med drugim potrebno poskrbeti za razvoj in zagotavljanje odprtih inovativnih učnih okolij (vključno z inovativnimi učitelji) in odprtih izobraževalnih virov. V okviru pobude Slovenske digitalne koalicije pa naj bi med drugim izboljšali tudi digitalne veščine prebivalstva.

17 Pobuda Opening up Slovenia sledi temu sporočilu.

stroški in poveča prožnost v smislu časa in prostora. S kombiniranim učenjem (v živo in spletno) pa se lahko poveča motivacija in učna učinkovitost¹⁸.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) je rezultat nacionalnega projekta za pripravo predloga novih konceptualnih in sistemskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Vodilno načelo celotnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji ter tudi Bele knjige je vseživljenjskost učenja za vse. Potrebo po spodbujanju vloge IKT v izobraževanju lahko prepoznamo na več mestih v sklopu poglavja o izobraževanju odraslih in sicer:

- v sklopu točke 3.1 Načela pri načelu Inovativnost na področju izobraževanja odraslih ob upoštevanju specifičnih kulturnih, socialnih in izobraževalnih značilnosti slovenske družbe, kjer piše, da je potrebno nenehno vpeljevati nove pristope in metode dela, ki temeljijo na novih spoznanjih in upoštevajo tudi razvoj sodobnih tehnologij;
- v Predlogih rešitev na področju srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, kjer je zapisano, naj se »vpeljejo spodbude za izvajalca (sofinanciranje, usposabljanje) in za potencialne učeče (računalniško izobraževanje, dostop do interneta) za pospešeno uvajanje e-izobraževanja in izobraževanja na daljavo tudi v srednješolskem izobraževanju odraslih«;
- v točki 6.1.2. Neformalno izobraževanje - »Kot javni interes se opredeli razvoj novih izobraževalnih oblik, programov in iniciativ za ranljive ciljne skupine, namenjenih razvoju temeljnih spretnosti in ključnih kompetenc za podporo socialni vključenosti in vključevanja v sodobne informacijsko-komunikacijske tokove«.

Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (2013) je strateški dokument, ki določa ključne cilje, prednostna področja, dejavnosti, potrebne za izvajanje izobraževanja odraslih in obseg potrebnih javnih sredstev. Gre za dokument, ki predstavlja okvir za nacionalno politiko izobraževanja odraslih v Sloveniji za uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja.

V dokumentu se na več mestih omenjajo teme, povezane z uporabo IKT v izobraževanju odraslih in sicer:

- v IV. delu v točki 1. Položaj v Sloveniji in vplivi na razvoj izobraževanja odraslih, v podtočki c) tehnološki razvoj, kjer se predvidevajo (kot posledica tehnološkega razvoja) dostopnejše in učinkovitejše metode učenja, povečanje možnosti sodobnih oblik učenja s pomočjo IKT in spremenjena vloga učiteljev;
- v IV. delu v točki 3. Ključni problemi, Udeležba in pravičnost v izobraževanju odraslih, je navedeno, da se ReNPiO 2013–2020 zavzema za približevanje izobraževalne ponudbe domu (kar implicira uporabo IKT, ki to omogoča);
- v poglavju IV, točka 6. Spremembe v sistemskem okolju, ki jih predvideva ReNPiO 2013–2020 piše, da naj bi bila ponudba programov in podpornih dejavnosti na voljo vsem prebivalcem, s posebnimi spodbudami za manj izobražene in ranljive skupine, pokrivala pa naj bi najmanj programe za pridobitev temeljnih zmožnosti;
- v V. delu v točki 2.1 je med vsebinami, na katerih bo poudarek na prvem prednostnem področju: splošno izobraževanje odraslih navedeno tudi povečanje digitalne pismenosti in vključenosti v informacijsko družbo;
- v V. delu v točki 2.2 sta med načini za doseganje ciljev na drugem prednostnem področju navedena tudi razvijanje e-izobraževanja in različnih oblik mobilnega učenja; v točki 2.2.1 pa je omenjeno e-izobraževanje kot ena od poti za doseganje standarda znanja osnovne šole in tudi srednje šole;

¹⁸ Evropska komisija namerava podpirati izobraževalne ustanove pri razvoju novih izobraževalnih modelov prek programov Erasmus + in Obzorje 2020 ter poziva države članice, da podpirajo inovativna poučevalna in učna okolja tudi z uporabo strukturnih in investicijskih skladov.

- v V. delu v okviru točke 3.1 je med naštetimi področji, na katerih naj bi se spodbujal razvoj, navedeno tudi razvijanje novih programov e-izobraževanja in e-gradiv;
- v V. delu v okviru točke 3.2 je zapisano, da bo izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev podprto z IKT podporo;
- v V. delu v okviru točke 3.4 je navedeno, da naj bi bili programi in gradiva, ki temeljijo na sodobnih tehnologijah, bolj dostopni (e-izobraževanje);
- v V. delu v okviru točke 3.8 v zadnji alineji navedeno, da bodo javno dostopne interaktivne storitve (možnost e-učenja).

Operativni program izvajanja evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020 (2014) v okviru točke 2.A.2 – utemeljitve prednostne osi 10 Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost navaja spodbujanje prožnejših oblik učenja. S tem namenom se bo financirala tudi IKT infrastruktura, ki je predpogoj za razvoj kompetenc mladih, neposredno povezanih z razvojem prožnejših oblik učenja oz. inovativnih učnih okolij, vključno z e-učenjem. Razvoj IKT v izobraževanju sodi med prednostne naložbe, v okviru katere se med drugim navajajo še razvoj e-vsebin, e-storitev in e-učbenikov ter usposabljanja učiteljev oziroma strokovnih delavcev. Posebni cilji in kazalniki rezultatov (str. 326 do 328) pa se nanašajo na večjo usposobljenost izobraževalcev preko večje uporabe sodobne IKT pri poučevanju in učenju v osnovnih in srednjih šolah. Med ciljnim skupinami se pri povezanih ukrepih (2.A.6) navajajo kot ciljne skupine mladi (učenci, dijaki) in strokovni delavci (učitelji). Kar se tiče spodbujanja uporabe IKT na področju izobraževanja odraslih, je glede na našete ciljne skupine in upravičenca (t.j. ACS) sklepati, da je zajeto med ukrepi izvajanja programov za digitalno opismenjevanje in krepitev kompetenc s področja IKT (str. 338), razvoj inovativnih učnih okolij in uvajanje metod in pedagoških praks tudi z vključevanjem novih tehnologij (str. 339 in str. 341).

V osnutku dokumenta *Strategija pametne specializacije Republike Slovenije* (2014) je v poglavju 6.4. Razvojne politike Slovenije na področju inovativnosti v točki 6.4.3 Politika razvoja informacijske družbe navedeno, da je potrebno »zasledovati strateško usmeritev inovativne in intenzivne uporabe IKT na vseh razvojnih področjih«. Ker se pri tem se sklicujejo na strategijo Digitalna Slovenija 2020¹⁹ lahko sklepamo, da je s tem mišljen tudi razvoj izobraževanja v smeri informacijske družbe. Pri politiki razvoja informacijske družbe pa se v okviru pospešene uporabe IKT navajajo digitalne veščine.

Priporočila z utemeljitvami

I/ Splošne sistemske usmeritve

Priporočilo 1: Uporabo IKT v izobraževanju odraslih je potrebno spodbuditi, saj ta pozitivno učinkuje na povečanje digitalnih spretnosti odraslih. Pri tem je potrebno zagotoviti koherentnost politik na vseh ravneh – makro, mezo in mikro²⁰. Kot izhodišče se lahko uporablja modificiran model 'štirje v ravnotežju', katerega ključni elementi (vizija, vsebina, znanje, IKT infrastruktura, komunikacija, pravni okvir, vodenje) morajo biti med seboj usklajeni.

Pri projektih IKT v izobraževanju odraslih je priporočljivo uporabljati modificiran model 'štirje v ravnotežju' na vseh ravneh – makro, mezo in mikro. Usposabljanje izobraževalcev odraslih je le en del znotraj modela in sicer del komponente »znanje« (ki se ga lahko pridobi s pomočjo usposabljanja).

Delovna skupina ET2020 o izobraževanju odraslih pri Evropski komisiji (ET2020 Working Group on Adult Learning) je med svoje teme uvrstila tudi uporabo IKT in prostodostopnih virov v izobraževanju odraslih, saj se z uporabo IKT v

¹⁹ Ta je v pripravi, del te je tudi Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020, ki predstavlja odziv Slovenije na Evropsko digitalno agendo.

²⁰ Na makro raven sodijo ministrstva za izobraževanje in nosilci politike v izobraževanju; na mezo raven raziskovalne institucije, ponudniki telekomunikacijskih storitev, IKT podjetja, nevladne organizacije; na mikro raven pa ponudniki izobraževanja, menedžerji, učitelji in učeči.

izobraževanju odraslih povečujejo digitalne spretnosti odraslih. Kot so pokazali rezultati raziskave PIAAC 2013, te v EU niso na zavidljivi ravni.²¹

Kot lahko vidimo v Tabeli 11 na podlagi rezultatov raziskave PIAAC iz obeh krogov raziskave, je v državah in gospodarstvih OECD pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih raven 2 ali raven 3 v povprečju doseglo 31 % anketirancev. Več kot dve tretjini anketirancev dosega nižje ravni spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Države in gospodarstva OECD in partnerji, v katerih je bil delež anketirancev, ki so pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegli raven 2 ali raven 3, občutno nad povprečjem, so Velika Britanija, Avstralija, Danska, Finska, Belgija, Japonska, Kanada, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Nova Zelandija, Švedska in Singapur. Število anketirancev, ki so dosegli raven 2 ali raven 3, se od povprečja ne razlikuje bistveno v Avstriji, na Češkem, v Koreji, na Irskem ter v Združenih državah. Države, v katerih je bil delež anketirancev, ki so pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegli raven 2 ali raven 3, občutno pod povprečjem, so Čile, Estonija, Grčija, Irska, Izrael, Poljska, Slovenija, Slovaška, Turčija, Litva in Rusija.

Tabela 11: Stopnja spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, % na ravni 2 ali 3, po državah

	Reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih
	% na ravni 2 ali 3
Nova Zelandija	44
Švedska	44
Finska	42
Nizozemska	42
Norveška	41
Danska	39
Avstralija	38
Kanada	37
Singapur	37
Nemčija	36
Velika Britanija	35
Belgija	35
Japonska	35
Češka	33
Avstrija	32
Združene države	31
Povprečje OECD	31
Koreja	30
Irska	29
Estonija	28
Izrael	27
Slovaška	26
Rusija	26
Irska	25
Slovenija	25
Poljska	19
Litva	18
Čile	15
Grčija	14
Turčija	8

²¹ Rezultati raziskave PIAAC na področju spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih so pokazali, da okoli 14 % prebivalstva EU v starosti od 16–65 let lahko izvede le enostavne IKT naloge in da jih 13 % sploh ni opravljalo testa na računalniku zaradi pomanjkanja izkušenj (ali pa jih sploh nimajo) z delom z računalnikom (European Commission, 2013, v *Hylen, Mobile ...*, 2015).

	Občutno nad povprečjem
	Se ne razlikuje bistveno od povprečja
	Občutno pod povprečjem

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Delovna skupina je marca 2015 organizirala delavnico o izboljšanju uporabe IKT in prostodostopnih izobraževalnih virov v izobraževanju odraslih. Delavnice se je udeležilo več kot 30 strokovnjakov iz 16 evropskih držav (tudi iz Slovenije). Poročilo (ET2020 ..., 2015) kot ključne ugotovitve z delavnice navaja:

1. poudarja se pomen kombiniranega izobraževanja v izobraževanju odraslih (uporablja naj se e-izobraževanje oz. digitalni viri) v kombinaciji s srečanji v živo (angl. *face-to-face*) in pisnimi gradivi);
2. v izobraževanju odraslih je pomembna vloga komunikacije in promocije za doseganje novih ciljnih skupin (še tako kvalitetni programi, gradiva ne zadoščajo, če ciljne skupine ne vedo za njihov obstoj);
3. pomembno je vključiti deležnike z različnih ravni izobraževalnega sistema (makro, mezo in mikro²²); večina projektov se začne na mezo ravni, za uspešno implementacijo IKT v izobraževanje odraslih pa je potrebno vključiti tudi druge ravni;
4. potrebno je zagotoviti koherentnost politik tako na ravni izvajalske organizacije kot na ravni države, gre za model 'štirje v ravnotežju' (angl. *four in balance*).²³

Modificiran model 'štirje v ravnotežju' štiri ključne elemente: vizija, vsebina, znanje, IKT infrastruktura.

Slika 15: Modificiran model 'štirje v ravnotežju'



Vir: ET2020 Working Group on Adult Learning. Report on an In-depth Country Workshop on Improving Use of ICT and OER in Adult Learning. (2015).

Ti štirje elementi modela morajo biti med seboj usklajeni, sicer prihaja do najrazličnejših težav in neracionalnega trošenja sredstev (npr. če država nameni velika sredstva v izobraževanje učiteljev za uporabo IKT, ne pa tudi v infrastrukturo in učna gradiva, učitelji ne morejo izkoristiti svojega znanja v polni meri ali npr. če so velike investicije v opremo in infrastrukturo, ni pa usposobljenih učiteljev, oprema ne bo izkoriščena oz. bo zastarela). Model 'štirje v ravnotežju' je bil na osnovi izkušenj izobraževalcev odraslih dopolnjen z dodatnimi elementi (komunikacija, pravni okvir, vodenje). V izobraževanju odraslih je pomembna vloga komunikacije za doseganje ciljnih skupin oz. promocije (ki naj pritegne odrasle udeležence v izobraževanje, za razliko od šol, kjer so učeči se že navzoči), zagotovljen pravni okvir, ki omogoča uporabo IKT v izobraževanju

22 Na makro raven sodijo ministrstva za izobraževanje in nosilci politike v izobraževanju, ki so odgovorni za nacionalno planiranje, na mezo raven raziskovalne institucije, ponudniki telekomunikacijskih storitev, IKT podjetja, nevladne organizacije (Looi et al., 2011 v *Hylen, Mobile* ..., 2015), ki raziskujejo in svetujejo nosilcem politike in zagotavljajo tehnologijo in infrastrukturo, na mikro raven pa ponudniki izobraževanja, menedžerji, učitelji in učeči.

23 Model »štirje v ravnotežju« izhaja iz stališča, da mora imeti miza 4 noge, če naj bo stabilna.

odraslih oz. ji ne nasprotuje in vodenje.²⁴ Čeprav so iniciative 'od spodaj-navzgor' pomembne, pa so potrebni tudi pristopi 'od zgoraj-navzdol', podprti z ustreznimi pravnimi okvirom.

Tudi tematska študija *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* ugotavlja, kot je navedeno že v RIS poročilu (Brečko, 2009), da je za opredelitev stanja in kasnejšo evalvacijo ter oceno uspešnosti projektov nujno vzpostaviti koherenten in veljaven sistem enotnih standardov merjenja digitalne pismenosti. Za oblikovanje projektov, ki bi bili čim bolj uspešni pri posameznih ciljnih skupinah, moramo namreč imeti ustrezen način ocenjevanja njihovih IKT spretnosti, njihovih pomanjkljivosti in njihovih posebnih značilnosti (denimo določene socio-demografske značilnosti), od katerih so seveda odvisni ustrezni ukrepi.

Mednarodna študija PIAAC predstavlja ustrezen in mednarodno primerljiv način spremljanja digitalnih spretnosti in reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, je pa priporočljivo, da bi preučevanje najbolj ranljivih in izključenih skupin opravili znotraj bolj poglobljene študije e-izključenosti, s katero bi identificirali vzroke, načine rabe in posledice, s poudarkom na potencialne prednosti rabe IKT med ranljivimi skupinami.

Z regresijskim modelom je bil v omenjeni tematski študiji preučevan vpliv štirih sociodemografskih spremenljivk (starost, izobrazba, zaposlitev, spol²⁵) na odvisno spremenljivko, doseženo stopnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (PVPSL). Z izbranimi štirimi spremenljivkami največji del variabilnosti odvisne spremenljivke pojasnimo pri Belgiji, Finski, Švedski, Danski in Norveški ter Singapurju (25 % ali več), najmanj pa pri Rusiji (2 %), Slovaški in Kanadi (7 %) ter Nemčiji in Turčiji (9 %). Spremenljivki, ki imata na stopnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (PVPSL) največji vpliv, sta starost in izobrazba. Starost statistično značilno vpliva na PVPSL v 26 državah, izobrazba v 24 državah, zaposlitev v 16 državah, spol pa v 18 državah. Medtem ko je starost obratno sorazmerna z odvisno spremenljivko, je izobrazba premo sorazmerna. Boljše rezultate pri PVPSL imajo mlajši in bolj izobraženi. Pri 14 državah imajo boljše rezultate nezaposleni, pri ostalih zaposleni. Pri 4 državah imajo boljše rezultate ženske, pri ostalih moški.

V Sloveniji s tem modelom pojasnimo 22 % variabilnosti odvisne spremenljivke, pri čemer sta starost in izobrazba najbolj pomembni. Najšibkejši (čeprav še vedno statistično značilen) vpliv ima spol. V Sloveniji imajo torej boljše rezultate pri PVPSL mlajši in bolj izobraženi, ljudje, ki v zadnjem letu niso imeli plačanega dela ter moški, kar lahko ugotovimo iz tabele v nadaljevanju.

Tabela 12: Rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, kontrolirani po starosti, izobrazbi, zaposlitvi ter spolu, glede na države

	R ²	STAROST		IZOBRAZBA		ZAPOSLOITEV		SPOL	
		β	t	β	t	β	t	β	t
BELGIJA	0,27	-0,37	-21,85	0,37	24,6	-0,08	-3,93	0,08	4,25
FINSKA	0,27	-0,46	-31,34	0,3	14,83	-0,02	-1,41	0,07	4,37
ŠVEDSKA	0,27	-0,39	-24,13	0,34	20,43	0,09	4,22	0,07	3,81
NIZOZEMSKA	0,26	-0,34	-22,29	0,36	20,02	0,06	2,37	0,08	4,99
DANSKA	0,25	-0,39	-30,88	0,33	25,2	0,05	2,78	0,06	4,16
NORVEŠKA	0,25	-0,37	-20,41	0,36	21,58	0,09	4,22	0,08	5,65
SINGAPUR	0,25	-0,33	-17,23	0,3	15,73	-0,06	-3,58	0,04	2,78
SLOVENIJA	0,22	-0,33	-19,47	0,33	18,94	-0,13	-7,12	0,05	3,24
JUŽNA KOREJA	0,20	-0,41	-19,4	0,1	3,99	-0,05	-1,91	0,08	4,74

24 Npr. v projektih e-izobraževanja se je izkazalo, da je v organizacijah za uspešno uvajanje e-izobraževanja ključna podpora vodstva (Bregar ..., 2010).

25 Pri starosti je uporabljena spremenljivka AGE5LFS: Age groups in 5-year intervals based on LFS groupings (derived), pri izobrazbi EDCAT8: Highest level of formal education obtained (8 categories - derived), pri zaposlitvi PAIDWORK12 Adults who have had paid work during the 12 months preceding the survey (derived) (1=Has had paid work during the 12 months preceding the survey) in spol (1=Male).

VELIKA BRITANIJA	0,20	-0,21	-12,82	0,35	20,18	0,09	4,13	0,09	4,82
ČILE	0,19	-0,26	-9,42	0,34	12,41	-0,03	-0,93	0,05	1,95
IRSKA	0,18	-0,21	-10,11	0,33	14,36	0,02	0,72	0,1	4,95
LITVA	0,18	-0,34	-19,26	0,34	14,89	-0,07	-2,66	0,03	1,11
JAPONSKA	0,17	-0,3	-13,86	0,26	12,95	-0,01	-0,43	0,07	3,71
MEDNARODNO POVPREČJE	0,17	-0,28	-68,1	0,29	64,92	0	-0,3	0,05	11,32
AVSTRIJA	0,16	-0,31	-17,86	0,26	12,67	-0,05	-2,13	0,11	5,97
ZDA	0,16	-0,22	-10,42	0,37	18,4	0	-0,21	0,06	3,41
ČEŠKA	0,15	-0,3	-12,26	0,26	12,61	-0,09	-3,73	0,05	1,75
NOVA ZELANDIJA	0,15	-0,27	-15,27	0,29	15,49	0,07	4,03	-0,01	-0,37
ESTONIJA	0,13	-0,35	-26,18			-0,01	-0,49	0,03	1,53
POLJSKA	0,12	-0,26	-14,07	0,24	11,56	-0,08	-3,92	0,11	4,59
GRČIJA	0,11	-0,07	-2,73	0,32	12,06	-0,08	-2,99	-0,01	-0,52
IZRAEL	0,10	-0,26	-16,94	0,23	10,35	0,03	1,42	0,04	2,29
NEMČIJA	0,09	-0,29	-15,18			0,07	4,75	0,05	2,72
TURČIJA	0,09	-0,02	-0,57	0,29	10,04	0,04	1,25	-0,08	-2,47
KANADA	0,07	-0,25	-18,23			0,1	7,7	0,01	0,65
SLOVAŠKA	0,07	-0,14	-6,41	0,23	8,07	-0,02	-0,72	0,02	1,08
RUSIJA	0,02	-0,1	-2,44	0,07	2,11	0,04	0,69	-0,07	-1,55

* **odebeljen tekst** - vrednosti t statistike so stat. značilne pri 5 % stopnji tveganja

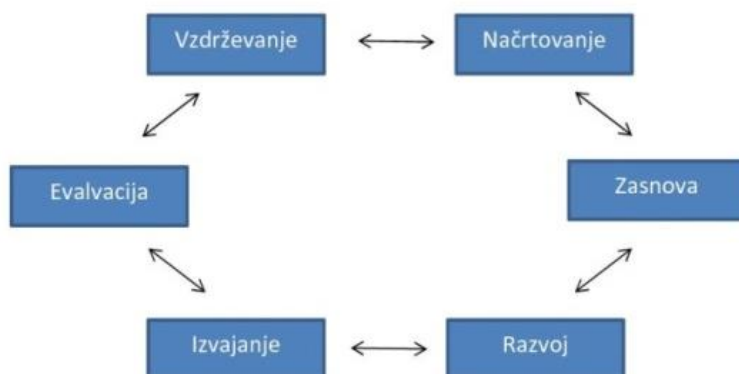
Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Sistem merjenja IKT pismenosti je zelo pomemben tudi v fazi rednega sledenja napredka oziroma kot mehanizem evalvacije apliciranih ukrepov. Gre za povratno informacijo, ki mora biti pridobljena tako s strani uporabnikov kot tudi s strani izvajalcev, in je na dolgoročni ravni ključnega pomena za uspešnost kateregakoli projekta. Tako vzpostavljen sistem bi moral biti fleksibilen in se stalno prilagajati potrebam ciljnih skupin (zato sta tukaj predvsem zelo pomembni evalvacija in ustrezne povratne informacije s strani uporabnikov).

Priporočilo 2: V projektih IKT v izobraževanju odraslih naj se uporablja sistemski pristop, za katerega je značilno, da kompleksne procese razdeli v manjše obvladljive aktivnosti kot so načrtovanje, zasnova, razvoj, izvajanje, evalvacija, vzdrževanje.

Za vpeljevanje IKT v izobraževanje odraslih naj se uporablja sistemski pristop, za katerega je značilno, da kompleksne procese razdeli v manjše obvladljive aktivnosti. Sistemski pristop se je izkazal v praksi kot učinkovit z organizacijskega vidika pri programih, kjer se uporablja IKT (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010).

Slika 16: Sistemski pristop



Vir: Prirejeno po Bregar, Zgarnajster in Radovan. (2010).

Usposabljanje izobraževalcev odraslih naj se zagotovi v skladu z vlogo oz. aktivnostmi, ki jih bodo opravljali (npr. usposabljanje za razvoj programov e-izobraževanja, usposabljanje za tutorsko podporo pri izvajanju programov e-izobraževanja itd.) oz. njihovi vključenosti v faze sistemskega pristopa (in na ravni zahtevnosti, ki jo potrebujejo za opravljanje svojega dela – npr. od osnovne do bolj poglobljene). Pri tem pa naj se zagotovijo viri znanja tudi za samoizobraževanje (npr. različna gradiva na spletnem portalu). Pri uporabi IKT v izobraževanju odraslih se je potrebno prilagoditi lokalnemu kontekstu (čeprav se lahko učimo iz izkušenj drugih, pa neposreden prenos tujih izkušenj iz tujine ni priporočljiv – saj morda v novem kontekstu nekaj, kar deluje drugje, ne bo delovalo tudi doma; ali npr. še tako sodobni izobraževalni programi so nekoristni, če jih tisti, ki so jim namenjeni, ne morejo doseči). Upoštevati je potrebno specifične andragoškega procesa in uveljaviti e-kompetentnost tudi v izobraževanju odraslih. Potrebna bi bila vsakoletna postavitev minimalnih standardov digitalne pismenosti za e-kompetentne izobraževalce izobraževalcev in napoved trendov.

Tako tudi tematska študija *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* na podlagi rezultatov raziskave PIAAC za Slovenijo med priporočili v zvezi z e-kompetentnostjo zaposlenih v izobraževanju (zaposlenimi v sektorju formalne izobrazbe: učitelji, predavatelji, asistenti, svetovalci, ipd.) ugotavlja, da je potrebna: določitev oz. opredelitev ključnih kompetenc oz. veščin, ki so za učinkovito in smiselno rabo IKT potrebne pri pedagoških delavcih – standardizacija znanj oz. veščin; uvedba sodobnih vsebin o uporabi IKT v formalne izobraževalne programe za pedagoške delavce (na osnovi standardiziranih modelov ključnih kompetenc); ustrezne učne vsebine, predvsem v slovenskem jeziku (gradiva za učitelje in iniciative za oblikovanje gradiv za učence); zagotavljanje ustreznih pogojev dela za vse pedagoške delavce (uporaba IKT pri pripravah in pri poučevanju); ustrezna motivacija (formalno priznavanje znanj in spretnosti – npr. uvedba certifikatnega sistema, upoštevanje pridobljenih kompetenc; standard e-kompetentnega učitelja); spodbujanje sodelovanja med učitelji – dostop do učnih gradiv in deljenje le-teh med njimi in vzpostavitev slovenskega internetnega foruma kot ključne točka za povezovanje deležnikov, zainteresiranih za problematiko interneta.

Priporočilo 3: Uvedejo naj se finančne spodbude za izobraževalne programe, ki uporabljajo sodobne IKT pristope in s tem prispevajo k večanju digitalne pismenosti. Zagotoviti je potrebno stabilno financiranje izvajanja programov podprtih z IKT.

Če želimo vsaj v tistem delu, na katerega posamezna organizacija nima neposrednega vpliva, preprečiti fluktuacijo strokovnih delavcev, usposobljenih za posamezne vloge, je z vidika sistemskega umeščanja potrebno zagotoviti bolj stabilne razmere za izvajanje teh programov in dejavnosti. Na ta način bi omogočili stabilnejše pogoje za delovanje organizacij – tudi v smislu, da bi organizacijam omogočili,

da bi lahko oblikovale bolj dolgoročne kadrovske načrte za svoje ključne kadre (znotraj teh pa kratkoročnejše načrte strokovnih usposabljanj in spopolnjevanj). Na tak način bi država lahko posredno vplivala tudi na to, da bi organizacije na razpisana usposabljanja in spopolnjevanja za določene specifične vloge dejansko napotovala kandidate, ki bi jih kasneje tudi razporedile na določeno delo, in da ne bi prihajalo do tega, da nekatere organizacije strokovne delavce za nekatere vloge usposablja »na zalogo«. Finančne spodbude so potrebne za izobraževalne programe, ki uporabljajo sodobne IKT pristope in rast digitalne pismenosti. Npr. študijski krožki, ki izvedejo srečanje, ali akcijski cilj s sodobno IKT dobijo več sredstev kot tisti, ki sodobne IKT ne uporabljajo. Potrebna je temeljita analiza slovenskih podatkov PIAAC na področju digitalne pismenosti izobraževalcev in določiti kritične skupine, katere nujno potrebujejo izboljšanje digitalnih kompetenc za preživetje v družbi ter pripraviti akcijski načrt.

Potrebna bi bila tudi vzpostavitev spletnega preverjanja digitalnih kompetenc izobraževalca s takojšnjo povratno informacijo in konkretnimi priporočili in izobraževalnimi programi za izboljšanje kompetenc. Nadaljevati je potrebno s teoretičnimi analizami ter primerjalnimi analizami (izkušnje dobre prakse iz tujine, NALA, BBC ...). Za to je potrebno nameniti sredstva in kadrovske vire, da se izdelajo strokovne podlage za nadaljnjo serijo ali sklop multimedijskih gradiv.

II/ Usposabljanje izobraževalcev

Priporočilo 4: Izobraževalcem je potrebno zagotoviti kontinuirana usposabljanja in spopolnjevanja za spoznavanje in uporabo učnih okolij, podprtih s sodobno (in hitro razvijajočo se) IKT, novih multimedijskih pristopov v izobraževanju odraslih ter za izvajanje e-izobraževanja.

Zagotoviti je potrebno, da se izobraževalci odraslih seznani z novo tehnologijo in možnostmi njene uporabe v izobraževanju. Razvijajo se nove naprave kot tudi programska oprema in s tem tudi večja raznolikost možnosti uporabe v izobraževanju. Bates (2015) navaja, da IKT spreminja način poučevanja ter da se na področju izobraževanja v zadnjih 10 do 15 letih njena vloga povečuje. Po Hylen (2015) uporaba IKT v izobraževanju odraslih narašča v glavnem iz treh razlogov: 1) ker lahko izboljša učenje, 2) ker poveča dostop do učnih priložnosti in 3) ker udeleženci s tem, ko uporabljajo IKT v izobraževanju, pridobijo digitalne spretnosti, ki so ključne za življenje in delo v sedanji družbi.

Uporabo IKT v post-sekundarnem izobraževanju v današnjem času Bates grupira v štiri skupine²⁶:

1. celostno e-izobraževanje (angl. *fully online learning*), pri katerem gre za neke vrste sodobno različico študija na daljavo;
2. kombinirano e-izobraževanje (angl. *blended and hybrid learning*), pri katerem elementi e-izobraževanja postopoma dopolnjujejo tradicionalno izobraževanje v razredu²⁷;
3. odprto izobraževanje (angl. *open learning*), za katerega je značilno, da so učna gradiva brezplačno dostopna na Internetu²⁸;
4. masivni odprti online tečaji (angl. *MOOCs*),²⁹ za katere je značilno, da se lahko vsakdo vključi brezplačno, večinoma so dostopni v obliki videoposnetkov predavanj na spletu.

Naštetim skupinam bi lahko po naši oceni dodali še dve, in sicer eno za uporabo IKT v tradicionalnem izobraževanju odraslih v živo (npr. uporaba interaktivne table v učilnici), drugo pa za primere, ko se sodobna IKT v izobraževanju praktično ne uporablja. Za uporabo IKT v izobraževanju so pomembne splošne digitalne kompetence, ki jih lahko uporabimo tudi v izobraževanju odraslih in so

²⁶ Navedeno grupiranje lahko uporabimo tudi za izobraževanje odraslih.

²⁷ Npr. t.i. obrnjeni razredi (*flipped classrooms*).

²⁸ Gre za prostodostopne izobraževalne vire (angl. *open educational resources* - OER) primerne za izobraževanje, ki so na spletu brezplačno dostopni izobraževalcem in učečim. Obstajajo različne možnosti uporabe teh virov (kot npr. so izboljšanje, dopolnjevanje, vključevanje, popravljanje), te so določene z vrsto licence za varstvo avtorskih pravic (Siemens in Tittenberger, 2009).

²⁹ Ocenjevanje je večinoma računalniško ali s strani kolegov; značilno je veliko število vpisanih (od 1.000 do 100.000), le okoli 10 % pa jih uspešno zaključi tečaj; večinoma jih izvajajo najelitnejše univerze v ZDA (Bates, 2015).

predstavljene v poročilu DigComp (Evropska komisija, 2013). Te kompetence se nanašajo na pet področij: informacije (iskanje, evalvacija in shranjevanje informacij), komunikacijo (interakcija prek tehnologije, deljenje informacij in vsebin, vključenost v e-državljanstvo, sodelovanje prek digitalnih kanalov, bonton, skrb za digitalno identiteto), ustvarjanje vsebine (razvoj vsebine, integracija vsebine, avtorske pravice in licence, programiranje), varnost (zaščita naprav, zaščita podatkov in digitalne identitete, varovanje zdravja, varovanje okolja) in reševanje problemov (reševanje tehničnih težav, kreativna raba tehnologije, iskanje vrzeli v znanju).

Ko razmišljamo o tem, katere temeljne e-kompetence naj bi imel pedagog, se srečamo z ugotovitvami Kreuhove in Brečkove (2011), ki kot 6 temeljnih e-kompetenc pedagoga navajata: poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT; zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo; zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja (kritične presoje) podatkov, informacij in konceptov; varna raba in upoštevanje varnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij; izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava izdelkov ter zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka z uporabo IKT.

V zaključnem poročilu študije Ključne kompetence izobraževalcev odraslih (ang. *Key competences for adult learning professionals*) je v povezavi z uporabo tehnologij posebej opredeljena dodatna specifična kompetenca izobraževalcev odraslih: »biti IKT posrednik/spodbujevalec uporabe IKT« (ang. *being an ICT – facilitator*). Gre za to, da bi izobraževalci odraslih morali imeti tudi kompetenco za spodbujanje uporabe učnih okolij, ki temeljijo na IKT in nudenju podpore odraslim udeležencem in drugim izobraževalcem odraslih pri uporabi teh učnih okolij. Zato je izobraževalce odraslih treba usposablјati in spodbujati, da postajajo spodbujevalci uporabe učnih okolij, podprtih z IKT, kjer je to smiselno in primerno, ter da udeležencem izobraževanja odraslih pri tem nudijo ustrezno podporo.

Ugotovitve Jagodičeve (2010) pa tudi tim. TPACK model (technological pedagogical content knowledge - TPACK) (Harris in Koehler, 2007) poudarjajo pomembnost izobraževanja pedagogov oz. izobraževalcev odraslih tudi na področju priprave e-gradiv, pri čemer je poleg pedagoškega znanja in poznavanja vsebine zelo pomembno tehnično znanje izobraževalca, ki omogoča pripravo e-gradiva.

Zelo pomembno je, da se usposabljanje izobraževalcev odraslih prilagodi njihovim potrebam in značilnostim (upoštevati je potrebno njihove izkušnje, predhodno znanje, motiviranost ipd.; biti je potrebno v stiku z njimi in z njihovim delom v neposredni praksi, saj lahko posredujejo različne koristne informacije, npr. kako izboljšati program in njegovo izvedbo).

Priporočilo 5: Pri pripravi programov usposabljanja in spopolnjevanja za različne vloge, ki jih prevzemajo izobraževalci odraslih, je potrebno izhajati iz opredelitev posebnih poklicnih zmožnosti za posamezno vlogo (vključno z zmožnostjo uporabe novih tehnologij) ter v skladu z njimi posodobiti konkretne učne cilje in opredeliti konkretne vsebine novih programov.

Da bi na Andragoškem centru Slovenije sledili razvoju stroke, učno-ciljno načrtovanje programov usposabljanja in spopolnjevanja postopoma nadgrajujemo s kompetenčnim pristopom. Kompetenčni pristop pri načrtovanju izobraževanja pomeni strokovno iskanje odgovora na vprašanje, kako razvijati in izpeljevati izobraževanje, ki bo posameznika usposablјalo za učinkovito delovanje v poklicnem, osebnem in družbenem delovanju. Kompetenčno zasnovo tako razumemo kot »strukturiran zapis pregleda različnih procesov, ki jih opravljajo izobraževalci odraslih v interakciji z opisom kompetenc, ki jih ti morajo imeti za uspešno načrtovanje, vodenje, izpeljavo in vrednotenje teh procesov. Kompetenčna zasnova pregledno prikazuje temeljne andragoške procese, poklice/delovna mesta in kompetence, in jo tako lahko uporabljamo v različne namene« (Klemenčič et al., 2012, 67).

Zapisi splošnih zmožnosti izobraževalcev odraslih in posebnih poklicnih zmožnosti za posamezno vlogo, ki jo izobraževalci odraslih opravljajo v sistemu izobraževanja odraslih, so na enem mestu jasno zapisane naloge izobraževalcev odraslih ter kompetence, ki jih le-ti potrebujejo za kakovostno opravljanje svojega dela. Doslej smo na ACS kompetenčne zasnove pripravili za naslednje vloge izobraževalcev

odraslih: vodja izobraževanja odraslih, učitelj v izobraževanju odraslih, svetovalec v središčih ISIO (svetovalna središča za izobraževanje odraslih), svetovalec v središčih za samostojno učenje, svetovalec za razvoj kakovosti izobraževanja odraslih, mentor študijskih krožkov, mentor v programu Projektno učenje za mlade ter mentor pri e-izobraževanju³⁰.

Ti zapisi so zlasti v pomoč pri načrtovanju usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih. Pri načrtovanju strokovnih usposabljanj in spopolnjevanj pa je seveda pomembno, da izhajamo iz posameznikovih dejanskih potreb po usposabljanju in spopolnjevanju. Predlagamo, da se, predvsem zato, ker strokovni delavci v izobraževanju odraslih potrebujejo bolj poglobljeno in sistematično znanje o različnih pristopih pri učenju in poučevanju itd., pri pripravi ali prenovi programov usposabljanja učiteljev in mentorjev, tutorjev, svetovalcev itd., posebej pripravi tudi vsebinski modul o pomenu uporabe IKT v izobraževanju odraslih, o uporabi e-gradiv, o interaktivnem učenju ipd.

Priporočilo 6: Pridobljene podatke je potrebno predstaviti izobraževalcem odraslih (pa tudi splošni javnosti) na jasn način. Način komunikacije je izredno pomemben, toliko bolj, kadar nagovarjamo ranljive skupine oziroma skušamo posredovati zahtevnejša sporočila. Kot najprimernejši način se kaže uporaba slikovnega materiala (infografike, strip) in uporaba zgodb (*visual storytelling*).

Ljudje smo v prvi vrsti vizualna bitja (83 % človeškega učenja je vizualnega). Sporočila s primernimi vizualnimi (članke s slikami si ogleda 94 % več posameznikov kot tistih brez slik) izdelki prej vzbudijo čustveno reakcijo kot le besedilna, s tem pa lahko prej in bolje spodbudimo ljudi k delovanju (40 % več posameznikov se odzove na vizualno informacijo kot besedilno). Zato je pomembno, da znamo slikovni material primerno izbrati, ob tem pa poskrbeti, da je besedilo čim manj kompleksno, da pridobi na jasnosti. To velja vsa besedila, za poročila, predstavitev, diagrame ali pa Facebook in Twitter sporočila.

V izobraževalni praksi se vse pogosteje uporabljajo zgodbe, prav zaradi zmanjševanja kompleksnosti. Zgodbe so univerzalen del vseh človeških kultur, nekateri avtorji pravijo, da so arhetipi zapisani v naši DNA in so danes prav tako močni kot na začetku civilizacije. Učinki uporabe zgodb so najboljši kadar izpričujejo nekaj večnega, brezčasnega in univerzalnega, obenem pa so sodobne. Odlični zgodbi se ne moremo upreti (vsebovati mora junaka in konflikt, ki bo razrešen), biti mora verjetna in nepozabljiva.

To priporočilo bi lahko uvrstili vsaj še v naslednji skupini priporočil III/ učna gradiva in V/ osveščanje/usposabljanje organizacij, stroke in družbe.

Priporočilo 7: Razvoj novih programov usposabljanja izobraževalcev (in posredno učečih se) mora temeljiti na prijemih, ki se kot dobre prakse kažejo na celotnem področju izobraževanja. Kot take izpostavljamo samostojno učenje (odpiranje možnosti za samostojno učenje, priprava gradiv), uporaba IKT (računalnik in mobilni telefon, izbor vsebin z medmrežja), učenje v skupini, učenje preko praktičnega dela itd. Kot posledico tako lahko prej pričakujemo transformacijo posameznika z učenjem ter aktivno državljanstvo.

Za izobraževalce ni nujno, da poučujejo. Namesto tega lahko zagotavljajo možnosti v okolju in vire, ki spodbujajo naše naravne danosti in želje, da se učimo. Želja po učenju in znanju nam je vrojena in najbolje se učimo, kadar imamo (notranje ali zunanje) motive. Samostojno učenje in raziskovanje nedvomno omogočata opolnomočenje posameznikov. Če je učenje vpeto v resnično življenje, če zabrišemo meje med »šolo« in življenjem, bodo »učenci« na poti spoznavanja razumeli okoliščine in postopoma postali gonilo sprememb, postali bodo bolj kompetentni in manj odvisni.

Kot eden od dejavnikov uspešnih usposabljanj se kaže tudi učenje v skupini (tudi virtualni). Če so oprema in gradiva prosto dostopni, jih različni ljudje uporabljajo na različne načine in ga usmerjajo tudi v nenapovedljive smeri, saj izhajajo iz lastnih motivov in potreb. Primeri iz prakse učijo, da so še tako

30 Glej http://izobrazevanje.acs.si/kompetence/opisi_del/.

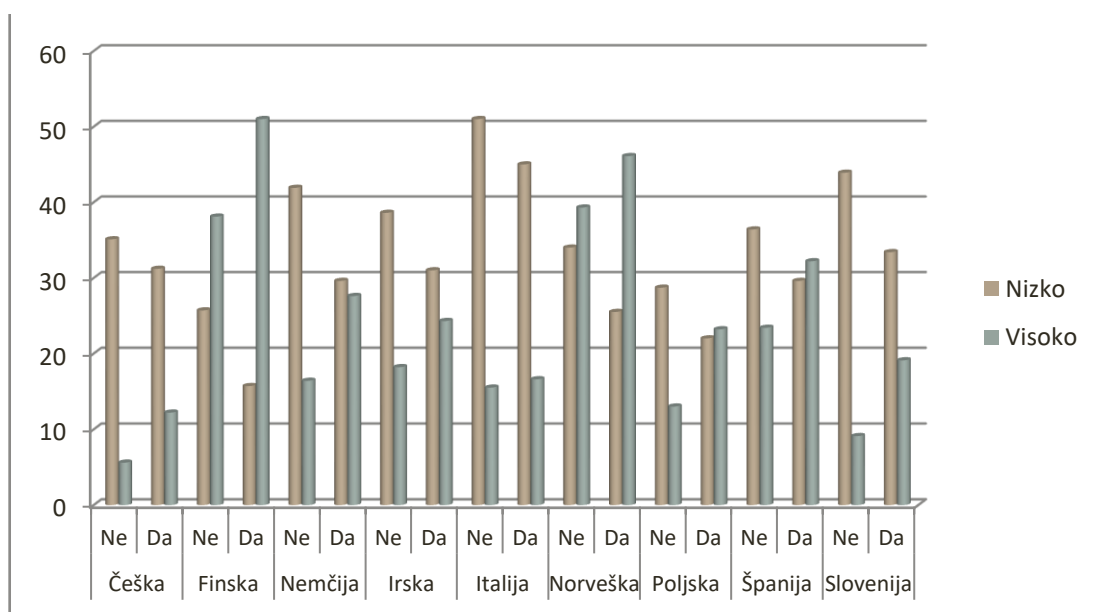
kompleksni družbeni problemi rešljivi v okviru skupnosti, zato je potrebno prav v njej iskati rešitve z njenimi notranjimi potenciali.

III/ Učna gradiva

Priporočilo 8: Izobraževalcem odraslih je potrebno zagotoviti podporo pri iskanju in izboru ustreznih učnih (tudi spletnih) gradiv ter pri izboru ustreznih učnih tehnologije. Kadar je mogoče, je izobraževalce odraslih potrebno vključiti v pripravo novih učnih gradiv, ki vključujejo tudi uporabo nove tehnologije.

Računalnik, dostop do interneta in družbenih omrežij na njem lahko ljudi povezuje in daje občutek pripadnosti in povezanosti. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (računalnik, pametni telefoni, televizija) ljudem približuje svet in jih seznaja z dogodki doma in po svetu. S tega vidika je bilo v tematski študiji *Družbeno zaupanje in značilnosti populacije z nižjimi dosežki* tudi analizirano družbeno zaupanje anketirancev, ki uporabljajo računalnik v vsakdanjem življenju. Ob tem je treba pripomniti, da sama uporaba računalnika še nič ne pove, katere programe človek uporablja, nič o uporabi elektronske pošte, interneta in družbenih omrežij ter pogostosti povezanosti z njimi.

Slika 17: Družbeno zaupanje in uporaba računalnika v vsakdanjem življenju - v %



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Podatki v Sliki 17 kažejo, da je družbeno zaupanje nizko pri vseh tistih, ki ne uporabljajo računalnika v vsakdanjem življenju, z izjemo Finske in Norveške, kjer je visoko tudi pri ljudeh, ki računalnika ne uporabljajo v vsakdanjem življenju. V Italiji je družbeno zaupanje nizko, tako pri tistih, ki uporabljajo računalnik v vsakdanjem življenju kot pri tistih, ki ga ne, prav tako na Češkem, v Nemčiji na Irskem in v Sloveniji. Slovenija in Nemčija sta, poleg Italije, državi z najnižjo stopnjo družbenega zaupanja (43 in 42 %) tistih, ki računalnika ne uporabljajo v vsakdanjem življenju. Na Poljskem in v Španiji je nizko pri tistih, ki računalnika ne uporabljajo v vsakdanjem življenju in nekaj višje pri tistih, ki ga.

Priporočilo 9: Potrebno je opraviti evalvacijo uporabe multimedijskih gradiv v praksi izobraževanja odraslih v formalnem in neformalnem delu sistema. Izvede se znanstveno preverjanje stanja, saj je pridobitev neodvisnih empiričnih podatkov nujna za nadaljnje snovanje kakovostnega razvoja in ustrezno alokacijo sredstev.

Evalvacija o uporabi multimedijskih gradiv naj se opravi na terenu. Izvede naj se znanstveno preverjanje stanja, saj je pridobitev neodvisnih empiričnih podatkov nujna za nadaljnje snovanje kakovostnega razvoja.

Osnovni pregled IKT uporabe doma³¹ in IKT uporabe v službi³² iz tematske študije *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* nam pokaže, da imajo najvišjo vrednost pri uporabi IKT doma Danska, Češka, Nova Zelandija in Nizozemska, najnižjo pa Koreja, Rusija, Grčija, Japonska in Turčija. Pri uporabi IKT v službi imajo najvišje vrednosti države Singapur, Slovenija, Nova Zelandija, Estonija, Velika Britanija, Italija in ZDA, najnižje pa Finska, Grčija, Rusija, Turčija in Japonska. Razlike med uporabo IKT v službi in uporabo IKT doma so največje pri Turčiji, Koreji, Litvi, Japonski in Italiji.

Slovenija ima nadpovprečno vrednost tako pri uporabi IKT doma kot v službi, med njima je zelo majhna razlika.

Tabela 13: Uporaba IKT doma in IKT v službi, po državah

	IKT UPORABA V SLUŽBI	IKT UPORABA DOMA
AVSTRIJA	1,92	1,92
BELGIJA	2,05	2,06
KANADA	2,11	2,16
ČEŠKA	2,09	2,27
DANSKA	2,05	2,28
ESTONIJA	2,16	2,03
FINSKA	1,83	1,97
FRANCIJA	1,89	2,01
NEMČIJA	1,93	2,02
IRSKA	2,06	1,96
ITALIJA	2,13	1,82
JAPONSKA	1,70	1,37
KOREJA	2,09	1,67
NIZOZEMSKA	2,07	2,24
NORVEŠKA	1,93	2,13
POLJSKA	1,96	1,91
RUSIJA	1,78	1,53
SLOVAŠKA	2,11	2,16
ŠPANIJA	2,05	1,98

31 Gre za indeks, ki je sestavljen iz naslednjih vprašanj:

Kako pogosto izven delovnega mesta // v vsakdanjem življenju ...

... uporabljate elektronsko pošto?

... uporabljate internet, da bi bolje razumeli vprašanja, povezana na primer z vašim zdravjem ali boleznimi, finančnimi zadevami ali okoljskimi vprašanji?

... opravljate transakcije prek interneta, kot so na primer kupovanje ali prodaja izdelkov ali storitev ali elektronsko bančništvo?

... uporabljate programe za preglednice, na primer Excel?

... uporabljate urejevalnik besedil, na primer Word?

... sodelujete v razpravah v živo preko interneta, na primer na spletnih konferencah ali v klepetalnicah?

1 Nikoli // 2 Manj kot enkrat mesečno // 3 Manj kot enkrat tedensko, toda vsaj enkrat mesečno // 4 Vsaj enkrat tedensko, vendar ne vsak dan // 5 Vsak dan

32 Gre za indeks, ki je sestavljen iz naslednjih vprašanj:

Kako pogosto na sedanjem delovnem mestu // ste na zadnjem delovnem mestu...

... uporabljate/uporabljali elektronsko pošto?

... uporabljate/uporabljali internet, da bi bolje razumeli stvari, povezane z vašim delom?

... opravljate/uporabljali transakcije prek interneta, kot so na primer kupovanje ali prodaja izdelkov ali storitev ali elektronsko bančništvo?

... uporabljate/uporabljali programe za preglednice, na primer Excel?

... uporabljate/uporabljali urejevalnik besedil, na primer Word?

... sodelujete/sodelovali v razpravah v živo prek interneta, na primer na spletnih konferencah ali v spletnih klepetalnicah?

1 Nikoli // 2 Manj kot enkrat mesečno // 3 Manj kot enkrat tedensko, toda vsaj enkrat mesečno // 4 Vsaj enkrat tedensko, vendar ne vsak dan // 5 Vsak dan

ŠVEDSKA	1,84	2,05
VB	2,16	2,04
ZDA	2,13	2,19
ČILE	2,05	1,99
GRČIJA	1,78	1,50
INDONEZIJA	2,14	2,06
IZRAEL	2,03	1,93
LITVA	2,10	1,72
NOVA ZELANDIJA	2,17	2,26
SINGAPUR	2,41	2,15
SLOVENIJA	2,18	2,15
TURČIJA	1,74	1,20
MEDNARODNO POVPREČJE	2,02	1,96

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Predhodno naj se izvede analiza potreb po tovrstnih gradivih med dejanskimi udeleženci programov (glede vsebin, oblike, pristopa, itd.).

Učna gradiva v sodobnem času zastarijo hitreje in jih je potrebno vedno pogosteje spreminjati. Izobraževalec odraslih naj že med načrtovanjem izobraževanja premisli o sami vrednosti, prednostih in slabostih različnih (konkretnih) gradiv, pripomočkov in virov za učenje.

Povezati pa je potrebno tudi razdrobljena gradiva, ki so nastajala v zadnjih letih tako v okviru ACS kot mreže izvajalk programov in drugje, v smiselno celoto. V ta namen bi bilo potrebno izdelati poseben scenarij širitve spletne strani - ki mora imeti zelo dober vizualno izdelan segment z vodnikom za uporabo. Vodnik se mora izdelati za vsako novo gradivo.

IV/ Tehnična, vsebinska in druga podpora in digitalno okolje

Priporočilo 10: Podpora izobraževalcem odraslih naj bo zagotovljena v vseh fazah razvoja in pri izvajanju izobraževalnih programov podprtih z IKT.

Usposabljanju izobraževalcev odraslih za uporabo IKT naj sledi zagotavljanje stalne podpore tako glede tehničnih kot didaktičnih vprašanj. Ta podpora je lahko na voljo v živo, po telefonu pa tudi preko spletnega portala (npr. v rubriki tehnična pomoč, pogosta vprašanja in odgovori, videoposnetki z navodili ipd.).

Priporočilo 11: Usposabljanju izobraževalcev odraslih za uporabo IKT naj sledi zagotavljanje stalne podpore tako na tehničnem kot didaktičnem področju. Podpora naj bo na voljo na različne načine, preko spletnega portala, v živo, po telefonu, ipd.

Vse spletne tehnologije so odvisne od zanesljivosti povezave v spletu in od zanesljivosti aplikacij. Zato naj izvajalec, ki usposablja udeležence za rabo spletnih tehnologij, poskrbi, da bo imel proces pod nadzorom.

Najbolje je, da izvajalec izobraževanja pri razlagi uporablja video posnetek dogajanja na zaslonu. Aplikacije za snemanje dogajanja na zaslonu omogočajo tudi povečevanje posameznih delov zaslona, kar udeležencem olajša samo spremljanje dogajanja. Dobro je tudi, da se videoposnetke razreže na krajše dele, ker jih je potem možno predvajati večkrat zapored. Takšni videoposnetki so lahko kasneje objavljeni na spletnem portalu, udeležencem omogočajo samostojen študij, med predvajanjem videoposnetka pa izvajalec izobraževanja lažje ohranja tudi neke vrste nadzor nad udeleženci (sodelovanje, obnašanje, ipd).

Pri prikazu delovanja spletne tehnologije "v živo" pa je večina njegove pozornosti osredotočena bolj na dogajanje na zaslonu, miško in tipkovnico kot pa na same udeležence izobraževanja.

Izkušnja, ki smo jo imeli na letošnjem izobraževanju za IZUM, tema: Kako izboljšati učna gradiva in učne pripomočke, je pokazala, da lahko predavatelj, ki uči COBISS in demonstrira aplikacijo "v živo," doživlja več težav:

- lahko se mu sesuje mreža, kar povzroča zaskrbljenost udeležencev ("če se njemu to zgodi, kaj se bo šele meni"),
- če vsi udeleženci ne naredijo vseh korakov skupaj z njim (se izgubijo), mora ponoviti cel proces od začetka. Pri predvajanju video posnetka prvega koraka lahko počaka, da vsi naredijo ta korak in po potrebi ponavlja posnetek
- če gleda na svoj zaslon, ne vidi, kaj takrat počnejo udeleženci (nekateri odgovarjajo na e-pošto, potem pa se pritožujejo, da gre prehitro). Uporaba videa mu omogoča spremljanje dela udeležencev.

Priporočilo 12: Za vzpostavitev in delovanje digitalnega okolja je potrebno zagotoviti ustrezno infrastrukturo, programsko opremo, varnost in stabilnost razvoja.

Za pripravo kakovostnih e-gradiv je tako pomemben preplet več dejavnikov. Pedagog mora svoje strokovno in pedagoško znanje združiti s tehničnim, da lahko oblikuje gradivo, ki bo študentom pomagalo pri pridobivanju znanja, pri čemer se lahko opira na obstoječe modele (npr. ADDIE) in že zastavljene smernice. Izredno pomembno je, da imajo izobraževalci čim bolj razvite e-kompetence – ena od možnosti za razvijanje teh kompetenc so tudi resne igre.

Slovenske fakultete svojim študentom vsaj del svojih storitev (spletni portal z učno vsebino, urniki, splošne informacije, prijava na izpite) omogočajo prek interneta. Pri tem je dostopnost e-gradiv odvisna od posamezne fakultete. V omejenem obsegu e-izobraževanje izvajajo le nekatere fakultete, večina jih raje izvaja kombinirano izobraževanje, pri katerem študent prek spleta dostopa do dela učnih gradiv (Jagodič, 2010). Kot eno od težav pri uvedbi e-izobraževanja (in pripravi e-gradiv) Jagodičeva (2010) navaja pomanjkanje tehnične in pedagoške podpore učečim. Težava pri slednjem je pomanjkanje usposabljanja pedagogov (prav tam), ki bi jo lahko reševali tudi s pomočjo zgoraj predstavljenih resnih iger.

Obstaja več modelov za oblikovanje e-izobraževanja, ki jih lahko upoštevamo tudi pri pripravi e-gradiv. Eden od njih je ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), ki zajema pet korakov – analizo, oblikovanje, razvoj, implementacijo in evalvacijo. V procesu analize ugotavljamo, če je potrebno dodatno izpopolnjevanje pedagoga in ali je e-izobraževanje res najboljša izbira. Oblikovanje zajema formulacijo učnih ciljev, določanje poteka aktivnosti in izbiro strategij za prenos znanj. V procesu razvoja nastane vsebina za e-izobraževanja, ki jo nato dostavimo študentom. Na koncu lahko učni proces še evalviramo (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2011).

Izdelati bi bilo potrebno priporočilne sezname/prosto dostopne spletne učilnice/e-portale/druga oblike spletnih stičišč za organizacije, ki izobražujejo odrasle in njihove zaposlene, ki bi vsebovali različne nabore gradiv/učnih virov/pripomočkov/orodij, ki jih lahko uporabljajo pri svojem delu. Omogočiti jim je potrebno možnost, da svoje izkušnje v povezavi z uporabo gradiv/učnih virov/pripomočkov/orodij objavijo, da bodo vidne vsem.

V/ Osveščanje, usposabljanje organizacij, stroke, družbe

Priporočilo 13: Organizacije in izobraževalce je potrebno motivirati za razvojno in inovativno delovanje – da postanejo spodbujevalci uporabe učnih okolij, podprtih z IKT, da pripravljajo inovativne projekte v izobraževanju odraslih, ki bodo temeljili na rabi IKT in da skrbijo za razvoj šestih temeljnih e-kompetenc izobraževalcev odraslih.

Eno takšnih okolij so resne igre, ki so ustvarjene z namenom izboljšanja specifičnih vidikov učenja (Derryberry, 2007). Kot izobraževalna okolja jih lahko uporabimo pri različnih formalnih in neformalnih izobraževanjih (Kirriemuir in McFarlane, 2004), ki so lahko del vseživljenjskih učnih scenarijev. Resne igre po svetu predstavljajo naraščajoč trg v različnih sektorjih, tudi v šolah in visokošolskem izobraževanju (Derryberry, 2007). Ameriška raziskava je pokazala, da si študenti zapomnijo le 10 % tistega, kar preberejo; 20 % slišane; 30 %

vsebine, pri kateri je slišano podprto z vizualnim gradivom: 50 % tistega, kar med razlago vidijo in kar 90 % vsebine, pri kateri so aktivno vključeni, četudi gre le za simulacijo (Federation of American Scientists, 2006). Pri resnih igrah na področju izobraževanja (educational games) je znanje pedagogike integrirano v lastnosti iger, ki so s tem za uporabnike motivacijske, privlačne in koristne (prav tam). Resne igre se od ostalih oblik izobraževanja ločijo po bogatih in avtentičnih okoljih, v katerih lahko teorijo v prakso prenesemo na varen, simuliran način, s čimer dosežemo tudi boljše učenje. Na nek način resne igre učenje spreminjajo v igro in ponujajo zabavno alternativo obstoječim praksam ter doseganje novih znanj in kompetenc na različnih področjih.

Ena možnih oblik razvoja kompetenc izobraževalcev je razvijanje spletnega usposabljanja s pomočjo tehnike razvejanih zgodb za simulacijo situacij v realnem življenju, ki izobraževalcem omogočijo, da pridobijo znanje in izkušnje v njim poznanem okolju. Primer takšnega projekta je eTrees (<http://www.etrees.eu/sl>), ki je razvil tudi orodja in metodologije za vodje usposabljanj, ki omogočajo načrtovanje in lažje izvajanje kombiniranih oblik usposabljanja, usmerjenih v izboljšanje komunikacijskih spretnosti svojih slušateljev.

Priporočilo 14: Osveščati in usposablјati je potrebno organizacije in izobraževalce odraslih za načrtno in sistematično spremljanje in presojanje kakovosti znanja, strokovne usposobljenosti, kompetenc izobraževalcev odraslih (v povezavi z učnimi gradivi ter uporabo sodobne tehnologije) ter ukrepanje na podlagi dobljenih ugotovitev (krog kakovosti).

Koren in Brejc v razmislekih o vlogi države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti povzemata, da gre pri kakovosti v izobraževanju »na eni strani za odgovornosti tako šolskih sistemov kot šol različnim javnostim, na drugi strani pa je notranja spodbuda za ukvarjanje s kakovostjo (organizacijsko) učenje temelj nenehnih izboljšav (Koren in Brejc, 2011, 321).

Zaradi nenehnega uvajanja novosti (tudi tistih, ki jih prinaša sodobna IKT), napredka in sprememb v družbi se morajo organizacije, ki izobražujejo odrasle, teh sprememb najprej seveda zavedati, se naučiti z njimi živeti in se naučiti izboljševati svoje delo in kakovost izobraževalnega procesa, kadar je to potrebno.

V zadnjih petnajstih letih so se v izobraževalnih organizacijah, ki izobražujejo odrasle, dobro uveljavili pristopi samoevalvacije, ki so »en izmed instrumentov, s pomočjo katerih se krepi notranja odgovornost izobraževalnih organizacij za kakovost. Vendar pa k temu velja dodati, da večinoma in najprej notranje pristope h kakovosti izgrajujejo izobraževalne organizacije, ki so dovolj razvojno naravnane in samoiniciativne, medtem ko so številne druge v teh aktivnostih še precej na začetku in potrebujejo zunanje spodbude« (Možina, 2014, 17).

Zato je organizacije potrebno usmerjati, da bodo redno in načrtno presojale kakovost znanja, strokovne usposobljenosti in zmožnosti svojih učiteljev/predavateljev/drugih strokovnih delavcev – tudi s področja poznavanja in uporabe novih učnih gradiv za svoje strokovno področje ter poznavanje in uporabe nove tehnologije.

Med dejavniki, ki vplivajo na kakovost priprave in izpeljave izobraževanja odraslih, imajo gotovo najpomembnejšo vlogo prav izobraževalci odraslih (učitelji/predavatelji, svetovalci, mentorji, strokovni delavci, tudi vodstveni kader v organizaciji in vsi drugi, ki neposredno ali posredno vstopajo v proces izobraževanja odraslih). Predvsem je pomembna kakovost njihovega znanja, njihova strokovna usposobljenost za delo v izobraževanju odraslih, njihove izkušnje, njihov odnos do izobraževanja odraslih in njegova stališča in vrednote, povezane z izobraževanjem odraslih (glej Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih, 2013, 159-162).

Da se lahko organizacija najprej »opremi« s podatki o tem, kakšna je kakovost znanja in strokovna usposobljenost njenih zaposlenih, ki sodelujejo pri izvajanju izobraževanja odraslih (na primer, če izpolnjujejo formalne izobrazbene pogoje za izvajanje izobraževanja odraslih, če so ustrezno strokovno usposobljeni za izvajanje specifičnih oblik izobraževanja odraslih, če in kako izobraževalci pri svojem delu uporabljajo nova učna gradiva in IKT tehnologijo, vključno s sodobnimi

IKT učnimi okolji, kako nadgrajujejo ali posodablajo svoje znanje itd.), in potem v nadaljevanju tudi po potrebi ukrepa, si mora najprej zastaviti določena vprašanja in pridobiti konkretne podatke. Te podatke seveda potrebuje tudi za vodenje nadaljnega razvoja svojih zaposlenih ali zunanjih sodelavcev za delo v izobraževanju. To pomeni, da mora najprej načrtno in sistematično izpeljati eno od oblik notranjega presojanja kakovosti (npr. sprotno spremljanje kakovosti dela, samoevalvacijo, druge oblike, s katerimi presoja/ugotavlja doseženo raven kakovosti - fokusne skupine, zgledovanje, kolegialna presoja ipd.).

Organizacija, ki izobražuje odrasle, si pri izpeljavi sprotne notranjega spremljanja in poglobljeni samoevalvaciji in tudi pri razvijanju kakovosti lahko pomaga z zbirko kazalnikov kakovosti, ki smo jo za spremljanje kakovosti na ravni izobraževalnih organizacij za odrasle razvili na Andragoškem centru Slovenije (glej Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih, 2013). Zbirka je zasnovana v obliki priročnika, notranje je strukturirana na 11 vsebinskih področij kakovosti. V zbirki je ob posamičnem kazalniku kakovosti opredeljeno tudi to, ali ga je mogoče uporabiti za samoevalvacijo, notranje spremljanje, zunanje spremljanje, zunanjo evalvacijo oz. akreditacijo. Velja poudariti, da so Kazalniki zastavljeni tako, da jih pri svojem delu lahko uporablja tudi posamezni učitelj, svetovalec, mentor ali strokovni delavec v izobraževanju odraslih, ki bi želel sam zase evalvirati kakovost svojega znanja, strokovne usposobljenosti itd.

VI/ Uvajanje nove tehnologije

Priporočilo 15: Nujno je izboljšati procese poučevanja učitelja in procese učenja udeleženca z uporabo IKT orodij in novih možnosti, ki jih ta ponujajo (npr. na igri temelječih učnih e-okoljih, nova IKT orodja za predvajanje multimedijskih gradiv, virtualna okolja).

Teaching in Focus (2015) je predstavila rezultate mednarodne raziskave poučevanja in učenja OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013, kjer je ugotovljeno, da je tehnologija vse bolj prisotna v naših življenjih, kar bi se moralo odražati tudi v šolah in učilnicah.

Uporaba IKT v izobraževanju spodbuja in krepi IKT spretnosti, ki so potrebne tako na posameznikovi akademski poti kot na trgu dela. Tematska študija *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* je merila povezanost med rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (PVPSL) in pogostostjo uporabe IKT doma in v službi s pomočjo Pearsonovega koeficienta korelacije (v tabelah so poudarjene vrednosti, ki so višje od 0,4³³). Iz spodnje tabele lahko vidimo, da gre pri vseh izračunih za pozitivno povezanost, kar pomeni, da višje, kot so se anketiranci sami uvrstili pri uporabi IKT orodij doma in v službi (glej Tabelo 13 v tem poglavju), višjo vrednost so dosegli pri testiranju stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Prav tako pri nobenem izračunu povezanost ni močna, tako da so kot pomembnejše izpostavljene že srednje močne povezave.

Najmočnejša povezava je pri Litvi med uporabo IKT doma in rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih; še vedno gre zgolj za srednje močno povezanost. Najšibkejša povezava med rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in IKT uporabo doma je pri Slovaški, Rusiji in Japonski. Najšibkejša povezava med rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in IKT uporabo v službi je pri Rusiji, Slovaški, Češki, Grčiji in Novi Zelandiji.

33 Kategorizacija (Dancey in Reidy, 2004):

vrednost korelacijskega koeficienta	moč povezanosti
0.7 - 0.9	Strong
0.4 - 0.6	Moderate
0.1 - 0.3	Weak

Povezanost med rezultati testiranja stopnje spretnosti in IKT uporabo doma je povsod večja kot povezanost med rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in IKT uporabe v službi.

V Sloveniji je povezanost med uporabo IKT doma in rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih precej močnejša (0,41), kar Slovenijo uvršča na drugo mesto med vsemi državami, pri IKT v službi pa se po moči povezanosti med 27 državami uvrščamo na četrto mesto.

Tabela 14: Povezanost med rezultati testiranja stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in pogostostjo uporabe IKT doma in v službi, po državah

	PVPSL PEARSONOV KOEFICIENT	
	IKT uporaba v službi	IKT uporaba doma
AVSTRIJA	0,26	0,36
BELGIJA	0,3	0,38
KANADA	0,2	0,34
ČEŠKA	0,19	0,3
DANSKA	0,22	0,34
ESTONIJA	0,24	0,41
FINSKA	0,22	0,39
NEMČIJA	0,24	0,38
IRSKA	0,27	0,36
JAPONSKA	0,23	0,27
KOREJA	0,21	0,33
NIZOZEMSKA	0,21	0,38
NORVEŠKA	0,27	0,35
POLJSKA	0,2	0,32
RUSIJA	0,13	0,27
SLOVAŠKA	0,18	0,21
ŠVEDSKA	0,29	0,38
VB	0,28	0,39
ZDA	0,21	0,34
ČILE	0,22	0,40
GRČIJA	0,19	0,34
IZRAEL	0,21	0,35
LITVA	0,24	0,51
NOVA ZELANDIJA	0,20	0,30
SINGAPUR	0,21	0,30
SLOVENIJA	0,27	0,41
TURČIJA	0,26	0,29
MEDNARODNO POVPREČJE	0,23	0,35

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Žal se po podatkih raziskave TALIS le 38 % učiteljev odloča za uporabo IKT pri projektnih nalogah učencev in tudi pri delu v razredu. Med pomembnimi dejavniki manjše uporabe IKT v šolah je pomanjkanje računalnikov, ustrezne programske opreme ali slab dostop do interneta. Po drugi strani pa kar 60 % učiteljev potrebuje nova znanja in spretnosti za uporabo sodobne IKT tehnologije in posledično sploh ne izrablja IKT kapacitet, ki so jim na voljo v učilnicah. Raziskava je pokazala, da tehnologija sama ne izboljša poučevanja, je pa del konteksta, ki odpira nova vrata pedagogom in učečim se.

V tematski študiji *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* je bilo prav tako ugotovljeno, da je za nadaljnji razvoj digitalnih spretnosti potreben kakovosten, progresiven in sistematiziran sistem izobraževanja (Vehovar et al., 2011), predvsem skozi nadaljevanje procesa posodobitve in dopolnitve šolskih učnih načrtov in IKT infrastrukture, ki je potreben zaradi hitrega tempa tehnoloških inovacij, kot tudi vedno večje potrebe industrije in družbe po digitalnih spretnostih. Potrebna je vključitev uporabe IKT in medijske

pismenosti znotraj vseh segmentov kurikulumov osnovne in srednje šole (Gareis et al., 2014). S tem bi pripomogli k zmanjšanju razlik med tistimi, ki imajo osnovno in srednješolsko izobrazbo in med tistimi, ki imajo terciarno izobrazbo.

Indeks digitalnega gospodarstva in družbe (The Digital Economy and Society Index - DESI) je sestavljen indeks, ki združuje niz ustreznih kazalnikov, ki temeljijo na petih razsežnostih: povezljivost, človeški kapital, uporaba interneta, integracija digitalne tehnologije in digitalne javne storitve³⁴. Analiza rezultatov DESI 2015³⁵ je države razvrstila glede na uspešnost v tri skupine - Slovenija je dosegla vrednost indeksa 0,41³⁶, kar jo uvršča v najnižjo skupino po razvitosti digitalnega gospodarstva in družbe (19. mesto izmed 28 EU članic). Študija zaključuje, da ima Slovenija nizek odstotek rednih uporabnikov interneta (68 %, pod povprečjem EU, ki znaša 75 %, s čimer se uvršča na 20. mesto v EU). 56 % državljanov ima osnovo digitalno znanje, kar sicer predstavlja izboljšanje glede na prejšnje leto, je pa še vedno pod evropskim povprečjem³⁷. Tudi v EU poročilu o vlogi digitalnih spretnosti za nova delovna mesta v Evropi (Gareis et al., 2014), kjer so bile članice EU razvrščene glede na stopnjo razvoja digitalnih kompetenc (kategorije A, B, C, D), je bila Slovenija razvrščena v najnižjo kategorijo (D), s skromno ravno dejavnosti interesnih skupin. Poročilo je izpostavilo problem proračunskih primanjkljajev, ki imajo negativen vpliv na zmožnost nekaterih držav članic, vključno s Slovenijo, da se soočijo z nezadostnim razvojem digitalnih spretnosti na fokusiran in sistematičen način (Gareis et al., 2014).

Glede na stanje digitalne pismenosti in digitalne izključenosti v Sloveniji, je v letu 2014 prišlo do sprejetja ključnih odločitev na področju razvoja informacijske družbe z oblikovanjem osnutka strateške pobude DIGITALNA SLOVENIJA 2020. Ta ključni dokument³⁸, ki je bil potrjen marca 2016, predstavlja temeljne strateške usmeritve razvoja informacijske družbe do leta 2020. Strategija DIGITALNA SLOVENIJA 2020 predvideva ukrepe za odpravo največjih razvojnih vrzeli na področju digitalne družbe: hitrejši razvoj digitalnega podjetništva, večjo konkurenčnost IKT-industrije, splošno digitalizacijo, razvoj digitalne infrastrukture, gradnjo širokopasovne infrastrukture, izboljšanje kibernetske varnosti in razvoj vključujoče informacijske družbe.

Glede na podatke v EU poročilu o vlogi digitalnih spretnosti za nova delovna mesta v Evropi (Gareis et al., 2014) je mogoče najti največji razkorak med ponudbo in povpraševanjem po digitalnih spretnostih na naslednjih področjih in poklicih:

- načrtovanje in strategija: sistemski arhitekti, sistemski analitiki in svetovalci za IKT;
- oblikovanje, razvoj in integracija: varnostni strokovnjaki in 'Big Data' specialisti.

Ukrepi torej niso pomembni le za večjo e-vključenost ranljivih skupin, temveč tudi za boljše digitalne spretnosti delovno aktivnih (in med njimi tudi strokovnjakov za IKT). Tematska študija opozarja, da je nujno potrebno drastično povečati stopnjo aktivnosti na nacionalni ravni, saj bo ta tip aktivnosti imel veliko večji vpliv v državi kot katerakoli evropska iniciativa. Tu si lahko vzamemo za zgled Estonijo, ki postavlja IKT v središče svoje strategije za gospodarski razvoj in se zaveda potrebe, da se zagotovi stabilna dobava dovolj usposobljenih strokovnjakov za IKT za zagotovitev srednjeročne in dolgoročne blaginje. Na Poljskem so na primer vpeljali razširjeno mrežo tele centrov (okoli 8.000 centrov), ki igrajo pomembno vlogo z dejavnostmi, ki se osredotoča na povečanje zaposljivosti.

34 Več informacij o DESI je na voljo na <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/digital-agenda-scoreboard>.

35 DESI 2015 je sestavljen iz kazalnikov, ki se sklicujejo predvsem na koledarsko leto 2014.

36 DESI uporablja lestvico od 0 do 1, višja kot je ocena, bolj uspešna je država.

37 Več informacij na voljo v »DESI 2015 Profil države - Slovenija«. Dostopno na:

<https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/scoreboard/slovenia>

38 Dokument DIGITALNA SLOVENIJA 2020 je dostopen na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Informacijska_druzba/DSI_2020.pdf.

Literatura in viri

- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Pridobljeno 20. 4. 2015 s <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>.
- Birman Forjanič, Z., Đorđević, N., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Možina, T., Orešnik Cunja, J. in Žalec, N. (2008). *Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije: Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan M. (2010). *Osnove e-izobraževanja. Priročnik*. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.
- Brown, T. (2009). *Designers – think big!*. (TED Talk). Pridobljeno 7.7.2015 s https://www.ted.com/talks/tim_brown_urges_designers_to_think_big#t-248905.
- Bunker, R. (2011). *Learning from a barefoot movement*. (TED Talk). Pridobljeno 7.7.2015 s https://www.ted.com/speakers/bunker_roy.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. COM(2012) 669 final. Pridobljeno 3.9.2014 s http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf.
- Derryberry, A. (2007). *Serious games: online games for learning*. Pridobljeno 9.6.2015 s http://www.adobe.com/resources/elearning/pdfs/serious_games_wp.pdf.
- DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Evropska komisija. Pridobljeno 9.6.2015 s <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/lb-na-26035-enn.pdf>.
- Dolničar, V. in Mrzel M. (2017). Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*
- Dovžak, K. et al. (ur.). (2014). *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020. (ReNPIO 13–20)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- E-learning methodologies - a guide for designing and developing e-learning courses. (2011). Food and Agriculture Organization of the United Nations. Pridobljeno 9.6.2015 s <http://www.fao.org/docrep/015/i2516e/i2516e.pdf>.
- ET2020 Working Group on Adult Learning. (2015). *Report on an In-depth Country Workshop on Improving Use of ICT and OER in Adult Learning*. Delovno gradivo. eTress. Oslo. Pridobljeno 9.6.2015 s <http://www.etrees.eu/sl>.
- Harnesing the power of video games for learning - Summit of Educational Games. (2006). Federation of American Scientists. Pridobljeno 9.6.2015 s http://informalscience.org/images/research/Summit_on_Educational_Games.pdf.
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Harej, J., Flogie, A., Možina, T. in Podbršček, I. (2013). Svetovanje in podpora šolam, vključenim v projekt E-šolstvo. *Bilten: Utrip projekta E-šolstvo*, 8. Pridobljeno 9.6.2015 s http://projekt.sio.si/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/E-solstvo_Utrip_projekta_BILTEN_2013_final_web.pdf.
- Harris, J. in M. Koehler. (2007). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9(1), 60–70.
- Hylen, J. (2015). *Mobile Learning and Social Media in Adult Learning. Literature Review Prepared for the ET Working Group on Adult Learning*. European Commission. Delovno gradivo.

Hylen, J. (2015). *Policies to Improve the use of ICT and OER in Adult Learning*. Summary Prepared for the ET Working Group on Adult Learning. Delovno gradivo.

Jagodič, M. (2010). *E-izobraževanje na slovenskih univerzah (magistrsko delo)*. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru.

Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kirriemuir, J. in A. McFarlane. (2004). *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: NESTA Futurela.

Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kompetenčna zasnova za mentorje in svetovalce v izobraževanju odraslih. Zaključno poročilo naloge Razvoj pristopov k spopolnjevanju andragoških delavcev in interno gradivo ACS v okviru izpeljave naloge. (2014). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kompetenčne zasnove - Opisi del in nalog ter zmožnosti za različne vloge izobraževalcev odraslih zasnova. (2014). Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <http://izobrazevanje.acs.si/kompetence/>.

Koren, A. in Brejc, M. (2011). Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V *Kos Kecojevič, Ž. in Gaber, S. (ur.). Kakovost v šolstvu v Sloveniji*, 316–346. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kreuh, N. in B. Brečko. (2011). *Izhodišča standarda - e-kompetentni učitelj, ravnatelj, računalničar*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kreuh, N. in Mustar, M. (2013). Razvojno delo na poti do e-kompetentnega ravnatelja in računalničarja. *Bilten: Utrip projekta E-šolstvo*, 8. Pridobljeno 23. 4. 2015 s http://projekt.sio.si/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/E-solstvo_Utrip_projekta_BILTEN_2013_final_web.pdf.

Making the Complex Clear. (2015). Pridobljeno 7. 7. 2015 s <http://www.visual-literacy.org/pages/documents.html>.

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). SEC(2000) 1832 final. Komisija evropskih skupnosti.

Mohorčič Špolar, A. V. (2017). Družbeno zaupanje in značilnosti populacije z nižjimi dosežki. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. (2014). Opredelitve kakovosti in strukturni kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih. *Sodobna pedagogika*, 2/2014. Pridobljeno junij 2015 s <http://kakovost.acs.si/doc/N-1098-1.pdf>.

Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorić Frantar, M., Jurič Rajh, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). *Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Nations, D. (2015). *What is Web 3.0?*. Pridobljeno 13. 5. 2015 s <http://webtrends.about.com/od/web20/a/what-is-web-30.html>.

Opening up Slovenia. (2014). Pridobljeno 2. 9. 2014 s <http://www.k4all.org/openingslovenia/>.

Operativni program izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020. (2014). Pridobljeno 11. 5. 2015 s http://www.svrk.gov.si/fileadmin/svrk.gov.si/pageuploads/KP_2014-2020/OP_SFC_poslano_11_12_2014.pdf.

Palloff, R. M. in Pratt, K. (2011). *The Excellent Online Instructor. Strategies for Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Paris Declaration Promotes International Support of OER. Connections. (2012). 17(2), 1–2. Vancouver: COL.

Porto Declaration on European MOOCs. (2014). Pridobljeno 13.5.2015 s <http://home.eadtu.eu/news/90-porto-declaration-on-european-moocs-available-online>.

Power, G. (2010). *The Power of Story*. Pridobljeno 7.7.2015 s https://www.youtube.com/watch?v=iExI_rF7zgQ.

Research voor Beleid. (2010). Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Zoetermeer.

Rheingold, H. (2005). *The new power of collaboration*. (TEDxTalk). Pridobljeno 7.7.2015 s https://www.ted.com/talks/howard_rheingold_on_collaboration.

Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih. (2011). Ur. l. Evropske unije, 2011/C372/01.

Schocken, S. (2012). *The self-organizing computer course*. (TED Talk). Pridobljeno 7.7.2015 s http://www.ted.com/talks/shimon_schocken_the_self_organizing_computer_course/transcript?language=en#t-70453.

Seeing is Believing: A Guide to Visual Storytelling Best Practices. Pridobljeno 7.7.2015, s <http://www.resource-media.org/wp-content/uploads/2013/04/Visual-storytelling-guide.pdf>.

Sethi, K. (2010). *Kids, take charge*. (TED Talk). Pridobljeno 7.7.2015 s http://www.ted.com/talks/kiran_bir_sethi_teaches_kids_to_take_charge/transcript?language=en.

Siemens, G. in Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba. Pridobljeno 28.11.2009 s http://umanitoba.ca/learning_technologies/cet/HETL.pdf.

Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (»ET 2020«). (2009). Ur. l. Evropske unije (2009/C 119/02). Pridobljeno 2.9.2014 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SL:PDF>.

Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev. (2007). Evropska komisija. Pridobljeno 9.6.2015 s <http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/KNJIZNA%20POLICA/MEDNARODNI%20DOKUMENTI%20S%20PODROCJA%20IZOBRAZEVANJA%20ODRASLIH/Strateski%20dokumenti/Skupna%20evropska%20nacela%20za%20kompetence.pdf>.

Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Evropska digitalna agenda. (2010). COM(2010) 245 končno. Pridobljeno 2.9.2014 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:SL:PDF>.

Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Odpiranje izobraževanja: inovativno poučevanje in učenje za vse z novimi tehnologijami in prosto dostopnimi učnimi viri. (2013). COM(2013) 654 final. Pridobljeno 2.9.2014 s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN>.

Strategija pametne specializacije Republike Slovenije. (2014). Drugi osnutek. Republika Slovenija. Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. Pridobljeno 8.5.2015 s http://media.wix.com/ugd/dd8643_d0428cb1ef474b1a859718eebf56fd10.pdf.

Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020. (2015). Digitalna Slovenija. Splošna digitalizacija Slovenije z intenzivno in inovativno uporabo IKT in

Interneta v vseh segmentih družbe. Osnutek, v 2.0. Pridobljeno 17. 3. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Informacijska_druzba/pdf/DSi_Strategija_ID_2020_20150306.pdf.

Sugata, M. (2010). *The child-driven education*. (TED Talk). Pridobljeno 7. 7. 2015 s https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.

Teaching in Focus. (2015). *Teaching with technology, July 2015*, 1–4. Paris: OECD Publishing. [Elektronski vir]. Pridobljeno 21. 7. 2015 s <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxnhpp6p8v-en>.

The Power of Visual Storytelling. Pridobljeno 7. 7. 2015 s <http://www.slideshare.net/NewsCred/the-power-of-visual-storytelling-36047183>.

6

PODLAGE ZA PRIPOROČILA RAZVOJA KOMPETENC ZA TRG DELA

Priporočila za razvoj kompetenc za trg dela – Za ujemanje kompetenc s potrebami trga dela in karierni uspeh posameznika je potrebno razviti izobraževalni sistem, ki bo vključeval različne dejavnike razvoja kompetenc

Prilavljalna skupina: dr. Samo Pavlin, vodja; dr. Robert Kaše, mag. Tanja Vilič Klenovšek, dr. Petra Javrh, dr. Polona Domadenik, dr. Katja Katarina Mihelič, dr. Daša Farčnik, Vera Mlinar, Maja Mrzel, Tomaž Pušnik

Priporočila na kratko

Splošna sklepa

- Slovenija bi potrebovala dokument, ki bo jasno postavil razvoj kompetenc v kontekst socialnega in gospodarskega razvoja ter konkurenčnosti.
- Pri strategiji razvoja izobraževanja in kompetenc naj Slovenija zasleduje lastne prioritete in naj bo previdna pri primerjavah z drugimi državami – smiselno je opazovati razlike med izbranimi segmenti zaposlenih.

Priporočilo 1: Strateški razvoj izobraževanja in usposabljanja je treba graditi usklajeno z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj kompetenc.

Priporočilo 2: Skrbeti je treba za višanje stopnje izobrazbe, saj ta pomembno vpliva na oblikovanje na znanju temelječega učnega okolja in na učne strategije posameznika.

Priporočilo 3: Treba je skrbeti za ohranjanje besedilnih spretnosti starejših, saj se obseg nalog, ki zahteva bralno pismenost, s starostjo zaposlenih povečuje.

Priporočilo 4: Razvoj spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju je treba krepiti z dodatnim izobraževanjem.

Priporočilo 5: Spodbujati je treba delovna okolja, v katerih posameznik opravlja raznolike delovne naloge, ki krepijo kompetence: večji obseg podobnih nalog kompetenc ne krepi.

Priporočilo 6: Treba je uvesti sistematično spremljanje neujemanja izobrazbe oziroma kompetenc s potrebami delovnih mest.

Priporočilo 7: Potrebno je prepoznavanje sistemskih razlogov za neujemanja pri vseh udeležencih (izobraževalcih, podjetjih in posameznikih) ter v javni razpravi o tej problematiki dvigniti raven argumentiranosti.

Priporočilo 8: Odpravljanje neujemanj se mora začeti s soočenjem posameznikov z dejanskim stanjem.

Priporočilo 9: Potrebno je prepoznavanje razlogov in predlaganje ukrepov pri poklicnih, demografskih in izobrazbenih profilih, kjer prihaja do večjih neujemanj (preizobraženost, podizobraženost).

Priporočilo 10: Potrebno je osveščanje in izobraževanje o povezanosti karierni uspešnosti z razvitostjo temeljnih spretnosti.

Priporočilo 11: Posebno skrb je treba nameniti izobraževanju na delu, s poudarkom na znanju o tem, zakaj razvoj različnih temeljnih spretnosti ohranja prožnost.

Priporočilo 12: Razvoj ključnih in poklicnih kompetenc je treba povezati z izvajanjem postopkov vrednotenja predhodno pridobljenih znanj, spretnosti in kompetenc.

Priporočilo 13: Zaposlene in mlade, ki šele vstopajo na trg dela, je treba osveščati o pomenu humanega delovnega mesta: še posebej o vlogi fleksibilnosti, možnosti učenja pri delu, posledicah izolacije na delovnem mestu.

Priporočilo 14: Zasnovati je treba kampanje za osveščanje nižje izobraženih delavcev o pomenu spretnosti in njihovem vplivu na karierno uspešnost.

Priporočilo 15: Posebno pozornost je treba nameniti motiviranju karierno neuspešnih, saj so relativno zadovoljni z delom oziroma svojo kariero.

Priporočilo 16: Povečati je treba dostopnost in zavedanje o pomenu vrednotenja predhodno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc s povezovanjem socialnih partnerjev.

Priporočilo 17: Treba je uvesti sistematično osveščanje o pomenu skrbi za zdravje karierno neuspešnih.

Uvod

V zadnjem obdobju številne nacionalne strategije v Evropi navajajo, da je ustrezno usposobljena delovna sila bistvenega pomena pri razvoju konkurenčnega, trajnostnega in inovativnega gospodarstva. Trg dela v Evropi se v zadnjem obdobju vedno bolj sooča s problemom zaposlenosti in zaposljivosti ranljivih skupin, v Sloveniji pa tudi s preveliko segmentacijo in uspešnostjo delovanja določenih področij izobraževanja in usposabljanja. V splošnem se tako glavni cilji razvojnih politik v polju stičišča med izobraževanjem in trgom dela nanašajo na višanje ravni izobrazbe, zaposlenosti in zaposljivosti. Poseben izziv predstavlja vprašanje prilagajanja zaposlenih tehnološkim spremembam. V tem kontekstu je temeljni namen OECD raziskave PIAAC primerjati razlike in sorodnosti kompetenc med izbranimi skupinami posameznikov in držav. Pri tem gre za tiste kompetence, ki naj bi najbolj vplivale tako na delovno kariero posameznika kot tudi na družbeno blaginjo.

Eden središčnih izzivov raziskave PIAAC je ugotavljanje logike razvoja izbranih kompetenc, kot tudi razkoraka med kompetencami, ki jih zaposleni pridobijo v procesu izobraževanja ter neformalnega učenja, in kompetencami, ki jih od zaposlenih pričakujejo delodajalci. V zvezi s tem velja opozoriti, da se srednješolski in visokošolski diplomanti pri vstopu na trg dela sicer prilagajajo pričakovanjem delodajalcev, vendar hkrati svoje delo in poklic tudi sooblikujejo. Razvoj kompetenc je torej potrebno opazovati celovito – tako s perspektive izobraževalnega sistema in neformalnega učenja posameznikov, kot tudi s perspektive delovnega mesta in kariernega razvoja posameznikov. Pri tem je treba nujno upoštevati dinamično razmerje med generičnimi in poklicno specifičnimi kompetencami, kar prinaša pri tovrstnih raziskavah številne omejitve.

Omenjena vprašanja so vpeta v širši nabor konceptualnih dilem, ki jih v slovenskem okolju spremljamo že od vključenosti v projekt HEGESCO in organizacije mednarodne konference DECOWE (Allen in van der Velden, 2007; REFLEX 2005/2015–; Teichler, 2009):

- Katere kompetence so potrebne za uspešno vključevanje na trg dela ter za boljšo zaposljivost in aktivno državljanstvo?
- Kako so te kompetence povezane s karakteristikami delovnih mest in podjetij?
- V kolikšni meri diplomanti posedujejo te kompetence?
- V kolikšni meri izobraževanje zagotovi osnovo za pridobivanje teh kompetenc?
- Kako značilnosti določenega podjetja vplivajo na strokovni razvoj diplomantov?
- Kako se diplomanti in delodajalci spopadajo z diskrepancami med pridobljenimi in pričakovanimi kompetencami? Kako se s temi diskrepancami spopadajo izobraževalne institucije?
- Kako značilnosti diplomantov, visokošolskih institucij, delodajalcev in širših institucionalnih, strukturnih in kulturnih kontekstov vplivajo na prehod diplomantov na trg dela in na kasnejše karierni rezultate?

Na podlagi izsledkov tematskih študij i) *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc*, ii) *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* in iii) *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika*, ki smo jih opravili v sklopu ESS projekta »Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013–2015«, podajamo izbrana priporočila za razvoj kompetenc za trg dela. Ta priporočila smo ponovno evalvirali in prilagodili po objavi rezultatov slovenske raziskave PIAAC. Priporočila se najprej nanašajo predvsem na različne determinante razvoja kompetenc, nato na središčnost ujemalnega problema in nazadnje na vidik kariernega razvoja posameznika.

Priporočila z utemeljitvami

Priporočilo 1: Strateški razvoj izobraževanja in usposabljanja je treba graditi usklajeno z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj kompetenc.

Razvoj izobraževanja mora vključevati ostale dejavnike razvoja kompetenc. Rezultati analize tematske študije *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* kažejo, da ima največji vpliv na razvoj besedilnih in matematičnih spretnosti izobrazba, pomembno pa vpliva tudi na spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. Nižjo formalno izobrazbo kot ima posameznik, nižja je stopnja njegovih kompetenc in obratno.

V Tabeli 15 so razvidne dejanske spretnosti glede na stopnje izobrazbe. Tako besedilne kot tudi matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov pomembno naraščajo s stopnjo izobrazbe. Vpliv izobrazbe na vse tri kategorije proučevanih spretnosti je največji v Singapurju, poleg tega pa visoke stopnje povezanosti beležimo tudi pri zaposlenih v Čilu ter v dveh kontinentalnih državah, Belgiji in Franciji. Pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, na katere ima izobrazba primerjalno najmanjši vpliv, je odvisnost od stopnje izobrazbe med največjimi tudi v Sloveniji. Ugotavljamo, da ima izobrazba najmanjši vpliv na proučevane spretnosti v Rusiji, na Slovaškem in v Estoniji, te države pa se uvrščajo med najmanj razvite glede na globalni indeks konkurenčnosti.

Tabela 15: Korelacija med izobrazbo in dejanskimi spretnostmi

Spremenljivka	Dejanske besedilne spretnosti	Dejanske matematične spretnosti	Dejanske spretnosti reševanja problemov
Država			
Avstrija	0,407	0,416	0,259
Belgija	0,514	0,508	0,408
Kanada	0,389	0,388	0,229
Čile	0,514	0,565	0,376
Češka	0,356	0,421	0,283
Danska	0,375	0,387	0,307
Estonija	0,295	0,342	0,189
Finska	0,378	0,388	0,270
Francija	0,511	0,549	*
Nemčija	0,414	0,446	0,295
Grčija	0,380	0,435	0,361
Indonezija	0,459	0,458	*
Irski	0,432	0,415	0,381
Izrael	0,350	0,374	0,183
Italija	0,404	0,379	*
Japonska	0,421	0,441	0,299
Južna Koreja	0,469	0,495	0,255
Litva	0,312	0,373	0,331
Nizozemska	0,437	0,428	0,350
Nova Zelandija	0,385	0,388	0,259
Norveška	0,396	0,402	0,321
Poljska	0,426	0,396	0,281
Rusija	0,166	0,214	0,133
Singapur	0,650	0,679	0,424
Slovaška	0,293	0,340	0,233
Slovenija	0,432 (11.)	0,429 (13.)	0,384 (3.)
Španija	0,496	0,491	*
Švedska	0,412	0,407	0,339
Turčija	0,408	0,451	0,334
Združeno kraljestvo	0,392	0,387	0,363
Združene države	0,483	0,502	0,336
Mednarodno povprečje	0,411	0,429	0,303

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Vendar pa izobrazba še zdaleč ni edini faktor, ki vpliva na doseženo stopnjo kompetenc. To pomembno določajo tudi osebne značilnosti, kot so starost, spol ali socialno poreklo, narava dela in delovnega okolja v smislu intenzitete na znanju temelječih delovnih nalog, učne strategije zaposlenih, avtonomije pri delu in situacijskega učenja. Na doseženo stopnjo spretnosti reševanja problemov ima največji (negativni) vpliv starost, kar je drugače kot v primeru besedilnih in matematičnih spretnosti, kjer ima med vsemi dejavniki največji vpliv izobrazba. Splošna ugotovitev kaže, da raven besedilnih in matematičnih spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju s starostjo pada, kar je razvidno tudi iz opazovanja rezultatov raziskave PIAAC v Tabeli 16.

Tabela 16: Korelacija med starostjo in dejanskimi spretnostmi

Spremenljivka	Dejanske besedilne spretnosti	Dejanske matematične spretnosti	Dejanske spretnosti reševanja problemov
Država			
Avstrija	-0,132	-0,054	-0,244
Belgija	-0,183	-0,125	-0,315
Kanada	-0,133	-0,116	-0,243
Čile	-0,290	-0,259	-0,286
Češka	-0,171	-0,121	-0,235
Danska	-0,155	-0,037	-0,309
Estonija	-0,197	-0,141	-0,347
Finska	-0,273	-0,200	-0,421
Francija	-0,231	-0,184	*
Nemčija	-0,165	-0,101	-0,264
Grčija	-0,066	-0,053	-0,077
Indonezija	-0,112	-0,189	*
Irska	-0,144	-0,115	-0,234
Izrael	-0,175	-0,088	-0,209
Italija	-0,112	-0,105	*
Japonska	-0,266	-0,119	-0,297
Južna Koreja	-0,393	-0,351	-0,406
Litva	-0,176	-0,176	-0,287
Nizozemska	-0,227	-0,149	-0,299
Nova Zelandija	-0,067	-0,044	-0,240
Norveška	-0,100	-0,021	-0,322
Poljska	-0,168	-0,113	-0,204
Rusija	0,022	-0,003	-0,053
Singapur	-0,401	-0,370	-0,375
Slovaška	-0,128	-0,078	-0,152
Slovenija	-0,162 (17.)	-0,167 (9.)	-0,228 (20.)
Španija	-0,190	-0,172	*
Švedska	-0,187	-0,115	-0,368
Turčija	-0,115	-0,125	-0,062
Združeno kraljestvo	-0,055	-0,035	-0,244
Združene države	-0,042	-0,009	-0,145
Mednarodno povprečje	-0,168	-0,127	-0,254

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

Vpliv izobrazbe na spretnosti reševanja problemov je približno četrtno manjši kot je vpliv starosti. Spol ima v primeru besedilnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov majhen vpliv, kar pa ne drži tudi v primeru matematičnih spretnosti. Na matematične spretnosti spol vpliva v približno enaki meri kot starost.

Pri strateškem razvoju izobraževalnih sistemov velja še posebej upoštevati nacionalno poreklo in kulturni kapital zaposlenih³⁹. Poleg izobrazbe imata nacionalno poreklo in kulturni kapital zaposlenih največji vpliv na doseženo

³⁹ Kulturni kapital je bil skladno s konceptualnim okvirjem OECD PIAAC omejen na posredno mero števila knjig, ki jih ima intervjuvanec doma.

stopnjo kompetenc. Izobrazba staršev ima na besedilne spretnosti trikrat manjši vpliv kot kulturni kapital zaposlenih. Ob tem rezultati kažejo, da ima izobrazba približno za dve petini manjši vpliv na spretnosti reševanja problemov kot v primeru besedilnih in matematičnih spretnosti. Vendar pri tem naletimo na pomembne razlike in opazovanja v primeru posameznih držav. Rusija, na primer, je država, kjer ima na besedilne spretnosti največji vpliv kulturni kapital, vendar pa je tam vpliv izobrazbe manjši. Predpostavljamo, da v tej državi kulturni kapital kompenzira formalno izobraževanje.

Rezultati PIAAC kažejo, kakor kaže analiza rezultatov v tematski študiji *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc*, da je obseg uporabe različnih spretnosti pri delu v Sloveniji precej velik, kar še posebej velja za uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij ter čas, namenjen besedilnim spretnostim, timskega delu in situacijskemu učenju, kar prikazujejo naslednje štiri tabele.

Tabela 17: Povprečje ocene obsega uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	1,51	1,87	2,18	0,31	0,36
Belgija	1,59	1,78	2,27	0,49	0,19
Kanada	1,48	1,87	2,30	0,43	0,39
Čile	1,22	1,82	2,32	0,50	0,60
Češka	1,54	1,96	2,42	0,46	0,42
Danska	1,47	1,90	2,34	0,44	0,43
Estonija	1,50	1,90	2,39	0,49	0,40
Finska	1,33	1,53	2,14	0,61	0,20
Francija	1,54	1,62	2,18	0,56	0,08
Nemčija	1,48	1,80	2,13	0,33	0,32
Grčija	1,12	1,53	1,99	0,46	0,41
Indonezija	1,55	1,89	2,44	0,55	0,34
Irska	1,56	1,83	2,29	0,46	0,27
Izrael	1,38	1,74	2,21	0,47	0,36
Italija	1,79	2,10	2,40	0,30	0,31
Japonska	1,32	1,48	1,87	0,39	0,16
Južna Koreja	1,06	1,68	2,39	0,71	0,62
Litva	1,18	1,67	2,35	0,68	0,49
Nizozemska	1,70	1,92	2,37	0,45	0,22
Nova Zelandija	1,71	1,91	2,42	0,51	0,20
Norveška	1,49	1,71	2,26	0,55	0,22
Poljska	1,11	1,64	2,21	0,57	0,53
Rusija	1,09	1,49	1,85	0,36	0,40
Singapur	1,63	1,95	2,67	0,72	0,32
Slovaška	1,40	1,88	2,42	0,54	0,48
Slovenija	1,46 (18.)	1,94 (6.)	2,49 (2.)	0,55 (8.)	0,48 (6.)
Španija	1,56	2,01	2,19	0,18	0,45
Švedska	1,34	1,73	2,13	0,40	0,39
Turčija	1,24	1,66	2,14	0,48	0,42
Združeno kraljestvo	1,81	1,99	2,38	0,39	0,18
Združene države	1,20	1,84	2,45	0,61	0,64
Mednarodno povprečje	1,43	1,79	2,28	0,49	0,36

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Tabela 18: Povprečje ocene obsega besedilnih spretnosti po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	1,50	2,01	2,35	0,34	0,51
Belgija	1,55	1,86	2,38	0,52	0,31
Kanada	1,54	1,92	2,33	0,41	0,38
Čile	1,46	1,77	2,36	0,59	0,31
Češka	1,41	1,79	2,38	0,59	0,38
Danska	1,57	1,84	2,16	0,32	0,27
Estonija	1,09	1,54	1,91	0,37	0,45
Finska	1,51	1,77	2,25	0,48	0,26
Francija	1,50	1,70	2,19	0,49	0,20
Nemčija	1,65	1,93	2,33	0,40	0,28
Grčija	0,73	1,35	1,92	0,57	0,62
Indonezija	1,44	1,81	2,10	0,29	0,37
Irska	1,50	1,88	2,40	0,52	0,38
Izrael	1,42	1,85	2,27	0,42	0,43
Italija	1,28	1,85	2,30	0,45	0,57
Japonska	1,94	2,08	2,44	0,36	0,14
Južna Koreja	1,61	2,08	2,58	0,50	0,47
Litva	1,66	1,63	2,09	0,46	-0,03
Nizozemska	1,60	2,00	2,40	0,40	0,40
Nova Zelandija	1,61	1,86	2,40	0,54	0,25
Norveška	1,63	1,98	2,35	0,37	0,35
Poljska	1,15	1,64	2,22	0,58	0,49
Rusija	1,29	1,57	1,94	0,37	0,28
Singapur	1,55	1,74	2,22	0,48	0,19
Slovaška	1,08	1,77	2,41	0,64	0,69
Slovenija	1,45 (21.)	2,04 (3.)	2,52 (2.)	0,48 (11.)	0,59 (3.)
Španija	1,51	2,00	2,34	0,34	0,49
Švedska	1,56	1,74	2,03	0,29	0,18
Turčija	1,09	1,52	2,00	0,48	0,43
Združeno kraljestvo	1,73	1,99	2,44	0,45	0,26
Združene države	1,51	2,03	2,46	0,43	0,52
Mednarodno povprečje	1,45	1,82	2,27	0,45	0,37

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Tabela 19: Povprečje ocene obsega timskega dela po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	3,64	3,44	3,07	-0,37	-0,20
Belgija	3,34	3,53	3,23	-0,30	0,19
Kanada	3,61	3,68	3,47	-0,21	0,07
Čile	3,58	3,70	3,58	-0,12	0,12
Češka	3,55	3,43	3,10	-0,33	-0,12
Danska	3,44	3,53	3,53	0,00	0,09
Estonija	3,41	3,31	3,08	-0,23	-0,10
Finska	3,15	3,22	3,03	-0,19	0,07
Francija	3,14	3,46	3,45	-0,01	0,32
Nemčija	3,36	3,34	3,06	-0,28	-0,02
Grčija	3,31	3,44	3,31	-0,13	0,13
Indonezija	3,14	3,69	3,63	-0,06	0,55
Irska	3,60	3,87	3,78	-0,09	0,27
Izrael	3,41	3,76	3,38	-0,38	0,35
Italija	3,51	3,50	3,21	-0,29	-0,01

Japonska	3,69	3,65	3,54	-0,11	-0,04
Južna Koreja	2,96	3,01	2,80	-0,21	0,05
Litva	3,09	3,05	3,06	0,01	-0,04
Nizozemska	3,38	3,31	2,90	-0,41	-0,07
Nova Zelandija	3,50	3,64	3,52	-0,12	0,14
Norveška	3,38	3,33	3,11	-0,22	-0,05
Poljska	3,71	3,72	3,38	-0,34	0,01
Rusija	2,96	2,58	2,78	0,20	-0,38
Singapur	3,36	3,54	3,69	0,15	0,18
Slovaška	3,57	3,58	3,38	-0,20	0,01
Slovenija	3,47 (14.)	3,77 (3.)	3,40 (14.)	-0,37 (27.)	0,30 (4.)
Španija	3,51	3,53	3,44	-0,09	0,02
Švedska	3,38	3,41	3,23	-0,18	0,03
Turčija	3,28	3,56	3,65	0,09	0,28
Združeno kraljestvo	3,53	3,64	3,67	0,03	0,11
Združene države	4,07	3,91	3,53	-0,38	-0,16
Mednarodno povprečje	3,42	3,49	3,32	-0,17	0,07

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Tabela 20: Povprečje ocene obsega timskega dela po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	3,64	3,44	3,07	-0,37	-0,20
Belgija	3,34	3,53	3,23	-0,30	0,19
Kanada	3,61	3,68	3,47	-0,21	0,07
Čile	3,58	3,70	3,58	-0,12	0,12
Češka	3,55	3,43	3,10	-0,33	-0,12
Danska	3,44	3,53	3,53	0,00	0,09
Estonija	3,41	3,31	3,08	-0,23	-0,10
Finska	3,15	3,22	3,03	-0,19	0,07
Francija	3,14	3,46	3,45	-0,01	0,32
Nemčija	3,36	3,34	3,06	-0,28	-0,02
Grčija	3,31	3,44	3,31	-0,13	0,13
Indonezija	3,14	3,69	3,63	-0,06	0,55
Irska	3,60	3,87	3,78	-0,09	0,27
Izrael	3,41	3,76	3,38	-0,38	0,35
Italija	3,51	3,50	3,21	-0,29	-0,01
Japonska	3,69	3,65	3,54	-0,11	-0,04
Južna Koreja	2,96	3,01	2,80	-0,21	0,05
Litva	3,09	3,05	3,06	0,01	-0,04
Nizozemska	3,38	3,31	2,90	-0,41	-0,07
Nova Zelandija	3,50	3,64	3,52	-0,12	0,14
Norveška	3,38	3,33	3,11	-0,22	-0,05
Poljska	3,71	3,72	3,38	-0,34	0,01
Rusija	2,96	2,58	2,78	0,20	-0,38
Singapur	3,36	3,54	3,69	0,15	0,18
Slovaška	3,57	3,58	3,38	-0,20	0,01
Slovenija	3,47 (14.)	3,77 (3.)	3,40 (14.)	-0,37 (27.)	0,30 (4.)
Španija	3,51	3,53	3,44	-0,09	0,02
Švedska	3,38	3,41	3,23	-0,18	0,03
Turčija	3,28	3,56	3,65	0,09	0,28
Združeno kraljestvo	3,53	3,64	3,67	0,03	0,11
Združene države	4,07	3,91	3,53	-0,38	-0,16
Mednarodno povprečje	3,42	3,49	3,32	-0,17	0,07

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Iz rezultatov raziskave PIAAC za Slovenijo in druge države lahko ugotovimo tudi, kar nam tudi pokaže Tabela 20, da zaposleni z višjo izobrazbo namenjajo timske delu manj časa kot tisti s srednjo izobrazbo, kar je moč pojasniti s specifikami dela. Ta razlika je največja pri zaposlenih na Nizozemskem, v ZDA in v Avstriji. Med državami v prvem krogu raziskave PIAAC sta samo Rusija in Združeno kraljestvo tisti, kjer zaposleni s srednjo izobrazbo namenjajo timske delu manj časa kot tisti z višjo izobrazbo. Nekoliko presenetljivo so analize podatkov raziskave PIAAC za Slovenijo pokazale, da imata timsko delo in situacijsko učenje na doseženo stopnjo proučevanih spretnosti v Sloveniji negativen vpliv.

V primerjavi z ostalimi državami, udeleženi v obeh krogih raziskave PIAAC, je v Sloveniji relativno nizka stopnja fleksibilnosti pri določanju zaporedja delovnih nalog, kar nam prikazuje Tabela 21.

Tabela 21: Povprečje ocene stopnje fleksibilnosti pri določanju zaporedja nalog po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	3,33	3,79	4,03	0,24	0,46
Belgija	3,14	3,39	3,92	0,53	0,25
Kanada	2,94	3,24	3,57	0,33	0,30
Čile	2,66	2,87	3,29	0,42	0,21
Češka	2,72	3,43	3,84	0,41	0,71
Danska	3,56	3,88	3,97	0,09	0,32
Estonija	3,09	3,28	3,63	0,35	0,19
Finska	3,49	3,58	3,78	0,20	0,09
Francija	2,79	3,03	3,57	0,54	0,24
Nemčija	3,05	3,60	3,94	0,34	0,55
Grčija	2,68	2,70	3,06	0,36	0,02
Indonezija	2,68	2,67	2,94	0,27	-0,01
Irska	2,87	2,93	3,31	0,38	0,06
Izrael	2,92	3,21	3,67	0,46	0,29
Italija	2,59	2,87	3,09	0,22	0,28
Japonska	3,68	3,76	3,98	0,22	0,08
Južna Koreja	2,79	2,97	3,36	0,39	0,18
Litva	2,50	2,55	3,55	1,00	0,05
Nizozemska	3,12	3,43	3,83	0,40	0,31
Nova Zelandija	3,27	3,46	3,63	0,17	0,19
Norveška	3,49	3,65	3,82	0,17	0,16
Poljska	2,90	3,19	3,74	0,55	0,29
Rusija	3,08	2,55	2,95	0,40	-0,53
Singapur	2,24	2,80	3,23	0,43	0,56
Slovaška	2,23	2,92	3,59	0,67	0,69
Slovenija	2,34 (29.)	2,92 (23.)	3,55 (20.)	0,63 (3.)	0,58 (3.)
Španija	3,03	3,21	3,46	0,25	0,18
Švedska	3,68	3,83	4,00	0,17	0,15
Turčija	3,00	3,06	3,15	0,09	0,06
Združeno kraljestvo	2,95	3,24	3,58	0,34	0,29
Združene države	2,86	3,20	3,67	0,47	0,34
Mednarodno povprečje	2,96	3,20	3,57	0,37	0,24

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Pri razvoju kompetenc je treba v prihodnje proučiti značilnosti timskega dela in situacijskega učenja bolj natančno. V teoriji namreč poznamo močno distinkcijo med informacijsko procesnim in situacijskim učenjem. Slednje temelji na participaciji v socialni akciji, informacijsko procesno pa na refleksiji (Pawlowsky, 2003). To se odraža v razliki med generičnimi in poklicno specifičnimi kompetencami (Fleming, 1991). Slednjih raziskava PIAAC ne proučuje, kar pa ne pomeni, da niso pomembne. Zato bi bilo pomembno ugotoviti, kakšen je vpliv teh

oblik učenja na poklicne kompetence in to povezati z vprašanjem razmerja med subjektivnim in objektivnim kariernim uspehom in determinantami kariernega uspeha.

Raziskava PIAAC z rezultati v nadaljevanju tako za Slovenijo ponuja analitična izhodišča za razvoj sistemov izobraževanja in zaposlovanja ter predvsem povezave med obema področjema. Te ugotovitve so strateškega pomena tako za načrtovanje politik trga dela, poklicne naravnosti sistemov izobraževanja in usposabljanja kot tudi s tem povezanim konkurenčnim razvojem države. Ustrezna komunikacija o pomenu razvoja spretnosti in ujemanja med pridobljenimi in dejanskimi kompetencami namreč predstavlja pomembno orodje za razvoj posameznika, izobraževalnega sistema in podjetja.

Priporočilo 2: Skrbeti je treba za višanje stopnje izobrazbe, saj ta pomembno vpliva na oblikovanje na znanju temelječega učnega okolja in na učne strategije posameznika.

V tematski študiji *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* smo pokazali, da ima višja stopnja izobrazbe številne učinke na oblikovanje dela in delovnega okolja. Tako tudi reševanju kompleksnih problemov v vseh državah namenjajo več časa bolj izobraženi.

Tabela 22: Povprečje ocene obsega reševanja kompleksnih problemov po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	2,09	2,67	3,39	0,72	0,58
Belgija	1,96	2,53	3,23	0,70	0,57
Kanada	2,15	2,66	3,18	0,52	0,51
Čile	2,27	2,67	3,24	0,57	0,40
Češka	2,03	2,74	3,48	0,74	0,71
Danska	2,04	2,63	3,36	0,73	0,59
Estonija	2,09	2,52	3,00	0,48	0,43
Finska	2,15	2,58	3,18	0,60	0,43
Francija	2,09	2,50	3,23	0,73	0,41
Nemčija	1,83	2,52	3,35	0,83	0,69
Grčija	2,29	2,64	3,10	0,46	0,35
Indonezija	1,81	2,16	2,57	0,41	0,35
Irska	2,23	2,53	3,23	0,70	0,30
Izrael	2,11	2,57	3,23	0,66	0,46
Italija	2,50	3,11	3,57	0,46	0,61
Japonska	1,80	2,19	2,79	0,60	0,39
Južna Koreja	1,89	2,25	3,00	0,75	0,36
Litva	1,93	2,11	2,84	0,73	0,18
Nizozemska	2,05	2,58	3,21	0,63	0,53
Nova Zelandija	2,62	2,81	3,37	0,56	0,19
Norveška	2,25	2,64	3,28	0,64	0,39
Poljska	2,04	2,39	3,19	0,80	0,35
Rusija	2,30	2,68	3,16	0,48	0,38
Singapur	1,94	2,47	3,21	0,74	0,53
Slovaška	2,01	2,74	3,55	0,81	0,73
Slovenija	1,88 (28.)	2,50 (24.)	3,21 (18.)	0,71 (11.)	0,62 (4.)
Španija	2,31	2,65	3,17	0,52	0,34
Švedska	2,15	2,75	3,26	0,51	0,60
Turčija	2,00	2,37	2,80	0,43	0,37
Združeno kraljestvo	2,42	2,88	3,42	0,54	0,46
Združene države	2,35	2,95	3,45	0,50	0,60
Mednarodno povprečje	2,12	2,58	3,20	0,62	0,46

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Prav tako pa se tudi intenziteta pretvarjanja novih idej v resničnost, iskanje novih informacij in povezovanje novih stvari z obstoječim znanjem povečuje s stopnjo izobrazbe, kar je razvidno iz naslednjih tabel. Ta značilnost karakterizira številne najbolj konkurenčne države, kot je recimo Finska.

Tabela 23: Povprečje ocene intenzitete pretvarjanja novih idej v resničnost po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	3,00	3,26	3,56	0,30	0,26
Belgija	2,93	3,17	3,62	0,45	0,24
Kanada	3,10	3,34	3,62	0,28	0,24
Čile	2,88	3,44	3,76	0,32	0,56
Češka	2,91	3,11	3,41	0,30	0,20
Danska	3,08	3,31	3,63	0,32	0,23
Estonija	2,84	3,15	3,49	0,34	0,31
Finska	3,39	3,64	3,93	0,29	0,25
Francija	3,09	3,36	3,69	0,33	0,27
Nemčija	2,95	3,09	3,35	0,26	0,14
Grčija	3,16	3,47	3,84	0,37	0,31
Indonezija	2,23	2,65	3,18	0,53	0,42
Irska	2,88	3,07	3,43	0,36	0,19
Izrael	2,92	3,29	3,53	0,24	0,37
Italija	3,19	3,52	3,85	0,33	0,33
Japonska	2,75	3,01	3,27	0,26	0,26
Južna Koreja	2,54	2,98	3,32	0,34	0,44
Litva	2,75	3,01	3,61	0,60	0,26
Nizozemska	2,80	3,15	3,60	0,45	0,35
Nova Zelandija	3,04	3,37	3,69	0,32	0,33
Norveška	3,02	3,28	3,48	0,20	0,26
Poljska	2,87	3,14	3,62	0,48	0,27
Rusija	2,73	3,05	3,44	0,39	0,32
Singapur	2,31	3,05	3,51	0,46	0,74
Slovaška	2,87	3,36	3,72	0,36	0,49
Slovenija	2,96 (14.)	3,29 (14.)	3,71 (9.)	0,42 (9.)	0,33 (11.)
Španija	3,19	3,46	3,68	0,22	0,27
Švedska	3,32	3,55	3,84	0,29	0,23
Turčija	3,15	3,49	3,93	0,44	0,34
Združeno kraljestvo	2,70	3,09	3,51	0,42	0,39
Združene države	3,02	3,40	3,83	0,43	0,38
Mednarodno povprečje	2,92	3,24	3,60	0,36	0,32

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Tabela 24: Povprečje ocene intenzitete iskanja dodatnih informacij po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	3,86	4,07	4,27	0,20	0,21
Belgija	3,57	3,71	4,01	0,30	0,14
Kanada	3,89	4,06	4,23	0,17	0,17
Čile	3,74	4,15	4,45	0,30	0,41
Češka	4,01	4,06	4,23	0,17	0,05
Danska	3,96	4,03	4,16	0,13	0,07
Estonija	3,70	3,83	4,02	0,19	0,13
Finska	4,00	4,18	4,24	0,06	0,18
Francija	3,94	4,05	4,15	0,10	0,11

Nemčija	3,84	4,02	4,18	0,16	0,18
Grčija	3,73	3,94	4,20	0,26	0,21
Indonezija	2,68	3,26	3,63	0,37	0,58
Irska	3,80	4,01	4,15	0,14	0,21
Izrael	3,64	4,02	4,21	0,19	0,38
Italija	3,79	4,11	4,33	0,22	0,32
Japonska	3,07	3,40	3,67	0,27	0,33
Južna Koreja	2,46	3,12	3,62	0,50	0,66
Litva	3,84	3,87	4,39	0,52	0,03
Nizozemska	3,53	3,86	4,04	0,18	0,33
Nova Zelandija	3,83	4,05	4,21	0,16	0,22
Norveška	3,86	3,93	4,10	0,17	0,07
Poljska	3,52	3,85	4,27	0,42	0,33
Rusija	3,36	3,43	3,79	0,36	0,07
Singapur	3,15	3,77	4,04	0,27	0,62
Slovaška	3,43	3,97	4,32	0,35	0,54
Slovenija	3,62 (21.)	3,86 (21.)	4,16 (19.)	0,30 (8.)	0,24 (13.)
Španija	4,02	4,25	4,38	0,13	0,23
Švedska	4,00	4,08	4,20	0,12	0,08
Turčija	3,42	3,82	4,08	0,26	0,40
Združeno kraljestvo	3,71	4,03	4,20	0,17	0,32
Združene države	3,92	4,16	4,32	0,16	0,24
Mednarodno povprečje	3,64	3,90	4,14	0,24	0,26

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Tabela 25: Povprečje ocene intenzitete povezovanja novih stvari z obstoječim znanjem po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	3,38	3,59	3,88	0,29	0,21
Belgija	3,35	3,52	3,89	0,37	0,17
Kanada	3,67	3,80	4,02	0,22	0,13
Čile	3,67	3,97	4,16	0,19	0,30
Češka	3,29	3,65	4,05	0,40	0,36
Danska	3,72	3,88	4,11	0,23	0,16
Estonija	3,42	3,57	3,87	0,30	0,15
Finska	3,87	4,06	4,25	0,19	0,19
Francija	3,27	3,44	3,68	0,24	0,17
Nemčija	3,35	3,46	3,78	0,32	0,11
Grčija	3,40	3,73	4,07	0,34	0,33
Indonezija	2,24	2,79	3,21	0,42	0,55
Irska	3,48	3,64	3,87	0,23	0,16
Izrael	3,46	3,81	4,08	0,27	0,35
Italija	3,66	3,95	4,21	0,26	0,29
Japonska	2,60	2,87	3,21	0,34	0,27
Južna Koreja	2,38	2,94	3,35	0,41	0,56
Litva	3,53	3,55	4,24	0,69	0,02
Nizozemska	3,36	3,68	4,01	0,33	0,32
Nova Zelandija	3,53	3,77	4,00	0,23	0,24
Norveška	3,70	3,90	4,10	0,20	0,20
Poljska	3,35	3,59	4,03	0,44	0,24
Rusija	3,11	3,38	3,75	0,37	0,27
Singapur	2,63	3,41	3,74	0,33	0,78
Slovaška	3,27	3,76	4,19	0,43	0,49
Slovenija	3,46 (14.)	3,69 (15.)	4,07 (14.)	0,38 (7.)	0,23 (18.)
Španija	3,61	3,81	4,07	0,26	0,20

Švedska	3,67	3,82	4,08	0,26	0,15
Turčija	3,46	3,85	4,17	0,32	0,39
Združeno kraljestvo	3,26	3,59	3,90	0,31	0,33
Združene države	3,58	3,87	4,13	0,26	0,29
Mednarodno povprečje	3,35	3,62	3,94	0,32	0,27

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Nenazadnje, pa višanje stopnje izobrazbe pogojuje tudi višjo fleksibilnost delovnega časa, kar nam kaže Tabela 26.

Tabela 26: Povprečje ocene stopnje fleksibilnosti delovnega časa po državah glede na izobrazbo

Država	Nižja izobrazba	Srednja izobrazba	Višja izobrazba	Razlika med višjo in srednjo izobrazbo	Razlika med srednjo in nižjo izobrazbo
Avstrija	2,30	2,83	3,41	0,58	0,53
Belgija	2,26	2,53	3,03	0,50	0,27
Kanada	2,52	2,61	2,83	0,22	0,09
Čile	2,33	2,34	2,56	0,22	0,01
Češka	1,82	2,46	3,13	0,67	0,64
Danska	2,69	3,06	3,27	0,21	0,37
Estonija	2,34	2,50	2,74	0,24	0,16
Finska	2,91	3,10	3,37	0,27	0,19
Francija	1,96	2,22	2,70	0,48	0,26
Nemčija	2,04	2,62	3,21	0,59	0,58
Grčija	2,07	1,91	2,11	0,20	-0,16
Indonezija	2,53	2,31	2,26	-0,05	-0,22
Irska	2,28	2,31	2,41	0,10	0,03
Izrael	2,45	2,52	2,76	0,24	0,07
Italija	2,16	2,34	2,66	0,32	0,18
Japonska	2,70	2,73	2,97	0,24	0,03
Južna Koreja	2,54	2,66	2,91	0,25	0,12
Litva	1,59	1,62	2,25	0,63	0,03
Nizozemska	2,38	2,59	3,14	0,55	0,21
Nova Zelandija	2,68	2,86	2,96	0,10	0,18
Norveška	2,52	2,66	3,08	0,42	0,14
Poljska	2,11	2,20	2,41	0,21	0,09
Rusija	2,24	2,07	2,12	0,05	-0,17
Singapur	1,93	2,42	2,66	0,24	0,49
Slovaška	1,64	2,09	2,82	0,73	0,45
Slovenija	1,81 (29.)	2,29 (23.)	2,69 (20.)	0,4 (10.)	0,48 (5.)
Španija	2,12	2,16	2,25	0,09	0,04
Švedska	2,74	2,92	3,31	0,39	0,18
Turčija	2,37	2,14	2,15	0,01	-0,23
Združeno kraljestvo	2,35	2,74	2,85	0,11	0,39
Združene države	2,33	2,59	2,92	0,33	0,26
Mednarodno povprečje	2,28	2,46	2,77	0,31	0,18

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Priporočilo 3: Treba je skrbeti za ohranjanje besedilnih spretnosti starejših, saj se obseg nalog, ki zahteva bralno pismenost, s starostjo zaposlenih povečuje.

Starost pozitivno vpliva na obseg bralne pismenosti in fleksibilnosti dela ter negativno na situacijsko učenje in inovativne oblike učenja. To pomeni, da čeprav delovne naloge starejših v večji meri temeljijo na bralnih značilnostih, je njihova dejanska stopnja besedilnih spretnosti nižja. Na drugi strani delo, ki je po

obsegu intenzivno po pisanju in branju, samo po sebi ne generira višje stopnje te kompetence. Poleg tega so številne karakteristike delovnega okolja med sabo pogojene: na primer intenziteta časa pri delovnih nalogah, povezanih s pismenostjo, se odraža v višji stopnji besedilnih spretnosti. Obseg dela, ki temelji na pismenosti in bralni pismenosti, pa je pogojen z učnimi strategijami zaposlenih. V Tabelah 27 in 28 prikazujemo, kako se različne karakteristike delovnega okolja povezujejo s starostjo.

Tabela 27: Izračuni korelacij med starostjo in karakteristikami dela

Spremenljivka	Obseg bralnih spretnosti	Obseg besedilnih spretnosti	Obseg matematičnih spretnosti	Obseg uporabe informacijsko komunikacijskih tehnologij	Obseg timskega dela	Obseg reševanja kompleksnih problemov
Država						
Avstrija	0,094	0,049	0,016	0,068	-0,106	0,012
Belgija	0,094	0,037	-0,021	-0,013	-0,116	0,002
Kanada	0,184	0,108	0,051	0,070	-0,087	0,089
Čile	0,023	0,027	-0,084	-0,031	-0,111	-0,020
Češka	0,074	0,003	-0,023	0,026	-0,033	-0,033
Danska	0,267	0,158	0,071	0,100	-0,011	0,177
Estonija	0,016	-0,006	-0,007	-0,038	-0,038	-0,062
Finska	0,165	0,082	0,075	0,100	-0,109	0,063
Francija	0,064	0,001	-0,037	0,017	-0,165	-0,008
Nemčija	0,077	0,006	0,013	0,038	-0,118	0,045
Grčija	0,002	-0,093	-0,029	0,005	-0,077	0,020
Indonezija	-0,066	-0,123	-0,152	-0,007	-0,054	-0,049
Irska	0,101	0,007	-0,037	-0,011	-0,091	0,031
Izrael	0,158	0,069	0,098	0,086	-0,129	0,085
Italija	0,035	-0,033	-0,094	-0,050	-0,084	0,061
Japonska	0,057	0,033	0,023	0,041	-0,159	-0,058
Južna Koreja	-0,055	-0,115	-0,101	-0,053	-0,014	-0,113
Litva	-0,041	-0,084	-0,097	-0,045	-0,109	-0,065
Nizozemska	0,205	0,118	0,059	0,112	-0,118	0,068
Nova Zelandija	0,216	0,128	0,023	0,075	-0,089	0,122
Norveška	0,195	0,089	0,082	0,179	-0,099	0,129
Poljska	-0,015	-0,071	-0,054	-0,049	-0,072	-0,045
Rusija	-0,068	-0,030	-0,076	-0,113	-0,018	-0,063
Singapur	0,024	-0,028	-0,060	0,008	-0,093	-0,118
Slovaška	-0,001	-0,025	-0,010	-0,045	-0,034	-0,014
Slovenija	0,008 (29.)	-0,047 (16.)	-0,017 (26.)	0,007 (28.)	-0,088 (17.)	-0,027 (23.)
Španija	0,033	0,023	-0,023	-0,003	-0,050	0,002
Švedska	0,203	0,105	0,052	0,057	-0,065	0,088
Turčija	-0,025	-0,034	-0,089	0,024	-0,025	-0,053
Združeno kraljestvo	0,108	0,038	-0,005	0,005	-0,092	0,022
Združene države	0,189	0,097	0,038	0,090	-0,100	0,063
Mednarodno povprečje	0,075	0,016	-0,013	0,021	-0,082	0,011

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Tabela 28: Korelacija med starostjo in karakteristikami dela

Spremenljivka Država	Obseg situacijske ga učenja pri delu	Intenziteta pretvarjanja novih idej v resničnost	Intenziteta povezovanja novih stvari z obstoječim znanjem	Intenziteta iskanja dodatnih informacij	Stopnja fleksibilnosti pri določanju zaporedja nalog	Stopnja fleksibilnosti delovnega časa
Avstrija	-0,191	-0,011	-0,085	-0,092	0,112	0,108
Belgija	-0,165	-0,029	-0,030	-0,049	0,095	0,055
Kanada	-0,087	-0,085	-0,100	-0,054	0,044	-0,014
Čile	-0,072	-0,152	-0,162	-0,147	-0,005	-0,018
Češka	-0,161	0,032	-0,018	-0,008	-0,043	-0,032
Danska	-0,043	-0,011	-0,078	-0,099	0,182	0,115
Estonija	-0,091	-0,107	-0,143	-0,160	-0,092	-0,118
Finska	-0,103	-0,072	-0,064	-0,030	0,062	-0,015
Francija	-0,140	-0,071	-0,042	-0,006	0,033	0,066
Nemčija	-0,172	-0,063	-0,096	-0,122	0,116	0,119
Grčija	-0,196	-0,045	-0,082	-0,082	-0,008	0,066
Indonezija	-0,127	-0,131	-0,160	-0,160	0,090	0,155
Irska	-0,140	0,016	-0,050	-0,031	0,098	0,114
Izrael	-0,060	-0,023	-0,059	-0,069	0,072	0,023
Italija	-0,167	-0,059	-0,070	-0,093	0,086	0,084
Japonska	-0,226	-0,041	-0,006	-0,098	0,129	0,115
Južna Koreja	-0,244	-0,145	-0,190	-0,228	0,077	0,122
Litva	-0,223	-0,046	-0,130	-0,158	-0,049	-0,092
Nizozemska	-0,099	-0,018	-0,091	-0,092	0,097	0,046
Nova Zelandija	-0,104	0,014	-0,079	-0,093	0,104	0,087
Norveška	-0,066	-0,040	-0,105	-0,103	0,119	0,130
Poljska	-0,155	-0,067	-0,112	-0,106	0,006	0,015
Rusija	-0,197	-0,117	-0,088	-0,104	-0,059	-0,102
Singapur	-0,185	-0,262	-0,266	-0,258	-0,126	-0,080
Slovaška	-0,099	-0,030	-0,091	-0,083	-0,006	-0,026
Slovenija	-0,145 (15.)	-0,088 (7.)	-0,111 (9.)	-0,127 (7.)	0,011 (27.)	-0,035 (24.)
Španija	-0,054	-0,055	-0,075	-0,011	0,017	0,058
Švedska	-0,075	-0,006	-0,060	-0,094	0,158	0,123
Turčija	-0,149	-0,040	-0,053	-0,063	0,101	0,161
Združeno kraljestvo	-0,182	-0,046	-0,134	-0,096	0,067	0,064
Združene države	-0,047	-0,026	-0,046	-0,042	0,099	0,044
Mednarodno povprečje	-0,134	-0,059	-0,093	-0,095	0,051	0,043

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Izrazita je tudi medsebojna povezanost stopnje doseženih kompetenc v povezavi s starostjo. Splošna ugotovitev kaže, da besedilne spretnosti, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov s starostjo padajo, pri čemer pa smo ugotovili nekaj izjem, kar je razvidno iz Tabele 29.

Tabela 29: Korelacija med starostjo in dejanskimi spretnostmi

Spremenljivka Država	Dejanske besedilne spretnosti	Dejanske matematične spretnosti	Dejanske spretnosti reševanja problemov
Avstrija	-0,132	-0,054	-0,244
Belgija	-0,183	-0,125	-0,315
Kanada	-0,133	-0,116	-0,243
Čile	-0,290	-0,259	-0,286
Češka	-0,171	-0,121	-0,235
Danska	-0,155	-0,037	-0,309
Estonija	-0,197	-0,141	-0,347
Finska	-0,273	-0,200	-0,421
Francija	-0,231	-0,184	*
Nemčija	-0,165	-0,101	-0,264
Grčija	-0,066	-0,053	-0,077
Indonezija	-0,112	-0,189	*
Irski	-0,144	-0,115	-0,234
Izrael	-0,175	-0,088	-0,209
Italija	-0,112	-0,105	*
Japonska	-0,266	-0,119	-0,297
Južna Koreja	-0,393	-0,351	-0,406
Litva	-0,176	-0,176	-0,287
Nizozemska	-0,227	-0,149	-0,299
Nova Zelandija	-0,067	-0,044	-0,240
Norveška	-0,100	-0,021	-0,322
Poljska	-0,168	-0,113	-0,204
Rusija	0,022	-0,003	-0,053
Singapur	-0,401	-0,370	-0,375
Slovaška	-0,128	-0,078	-0,152
Slovenija	-0,162 (17.)	-0,167 (9.)	-0,228 (20.)
Španija	-0,190	-0,172	*
Švedska	-0,187	-0,115	-0,368
Turčija	-0,115	-0,125	-0,062
Združeno kraljestvo	-0,055	-0,035	-0,244
Združene države	-0,042	-0,009	-0,145
Mednarodno povprečje	-0,168	-0,127	-0,254

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Na podlagi teh ugotovitev menimo, da bi v Sloveniji kazalo okrepiti pozornost strateškega razvoja kompetenc starejših, kar se nanaša na oblikovanje učnih programov za starejše, kjer bi bila natančno preiščljena njihova poklicna naravnost, karierno svetovanje za starejše tako na nacionalni ravni kot v podjetjih ter priznavanje in vrednotenje delovnih izkušenj (glej tematsko študijo *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc*).

Tematska študija *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* tudi ugotavlja, da so podjetja oz. delovne organizacije pred novimi izzivi, kako ohraniti in za delo ponovno pridobiti starejše delavce ter zagotoviti za njih spodbudne delovne pogoje, ki bodo predstavljali ustrezen izziv. Obstajajo predvidevanja, da bi ob zmanjševanju javnih sredstev za upokojevanje, zmanjševanju različnih vrst pokojnin in verjetnem zmanjševanju prihrankov, občasno ali stalno delo starejših ljudi lahko postalo nujnost. Chen in Scott (2003) ugotavljata, da bodo bolj ogroženi nižje izobraženi starejši, ki so opravljali slabše plačana dela, saj so (in bodo) bolj odvisni od javnih sredstev za socialno varnost, ki pa se stalno zmanjšujejo. Starejši delavci, ki so imeli uspešne kariere in sorazmerno dobre dohodke, bodo verjetno dobro zaslužili tudi v starosti, ravno obratno pa velja za nižje izobražene starejše, ki bodo tudi v starosti imeli izredno majhne dohodke. Različne

raziskave kažejo (Chen in Scott, 2003, 65–66; Buck in Dworschak, 2003, 34–35; Tikkanen in Barry, 2008, 6), da obstaja velika potreba po premostitvenih zaposlitvah oz. možnostih za postopno upokojevanje starejših delavcev, kar velja tudi za Slovenijo. Najpomembnejše možnosti in ugotovitve, ki naj bi jih izvajala podjetja, da bi se uspešneje soočila s starajočo se delovno silo, so med drugim:

- ustvariti čim bolj heterogeno starostno strukturo; se izogibati starostno omejenemu zaposlovanju in množičnemu upokojevanju;
- podjetja naj bi poskrbela za uvajanje premostitvenih zaposlitev in postopnega upokojevanja;
- ustvariti letom primerna delovna mesta, ki bodo zagotavljala tudi starejšim, da delajo do takrat, ko se odločijo za upokojitev;
- spodbujati je potrebno možnosti za prehajanje med zaposlitvami in delovnimi mesti ('job rotation');
- starejši delavci se zdaj večinoma podpovprečno udeležujejo izobraževanja in usposabljanja, kar ni le posledica varčevanja podjetij, temveč tudi minimalnih spodbud s strani države za zaposlovanje, pa tudi izobraževanje in usposabljanje starejših delavcev;
- podjetja naj bi skrbela za stalno posodabljanje znanj in spretnosti v delovnih organizacijah ne glede na starost zaposlenih; tako bi se izognili potrebi po najemanju mlajših, bolj izobraženih oz. usposobljenih delavcev;
- starejše delavce je potrebno stalno vključevati v proces inovacij;
- spodbujati je potrebno pripravljenost starejših delavcev, da bi se izobraževali;
- spodbujati je potrebno medgeneracijski prenos znanja, vzpostavljati starostno mešane skupine in tako zagotavljati kombinacijo različnih znanj in spretnosti;
- izobraževanje o stališčih/stereotipih naj bi bila pomembna vsebina različnega izobraževanja na delovnem mestu, namenjenega vsem generacijam delavcev;
- generacija 'baby boom', ki se upokojuje, ima ogromno pomembnega znanja, spretnosti in izkušenj, ki se tako izgubljajo; da bi to preprečili, bi bilo potrebno vzpostaviti različne formalne programe, s katerimi bi zmanjšali odliv usposobljene delovne sile – npr. s ponovnim zaposlovanjem upokojenih strokovnjakov, ki se v podjetja vračajo kot mentorji pripravnikom in študentom, ki se bodo kasneje zaposlovali v teh podjetjih, in drugim zaposlenim v podjetjih;
- v podjetjih je potrebno spodbujati ustrezno medsebojno komunikacijo in timsko delo;
- starejši delavci niso le učitelji/mentorji mlajšim zaposlenim, temveč imajo tudi sami določene učne/izobraževalne potrebe;
- učna kultura na delovnem mestu redko upošteva in podpira vključitev starejših delavcev; ti naj bi že dosegli svoj vrh, ki pa je (predvsem v majhnih podjetjih) lahko postavljen zelo nizko;
- k manjši udeležbi v izobraževanju prispevajo tudi pojmovanja starejših delavcev o sebi kot o učečih se, ki so zelo slaba.

Priporočilo 4: Razvoj spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju je treba krepiti z dodatnim izobraževanjem.

Dodatno izobraževanje ima na razvoj kompetenc še posebej pomemben vpliv pri sposobnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. Tematska študija *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* je pokazala, da ima dodatno neformalno izobraževanje približno dvakrat večji vpliv na spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju kot na besedilne in matematične spretnosti. Glede na rezultate raziskave je vpliv dodatnega neformalnega izobraževanja na reševanje problemov le za približno tretjino nižji kot je vpliv formalnega izobraževanja. Po drugi strani pa tak rezultat tudi kliče k izboljšavi izobraževalnega kurikula na tem področju. Še posebej izstopajoče ima vključenost v neformalno izobraževanje pomemben vpliv pri zaposlenih na Poljskem, pomemben vpliv pa tudi pri zaposlenih v Kanadi in na Nizozemskem.

V tematski študiji *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* je omenjeno, da staranje prebivalstva predstavlja danes enega izrazitejših družbenih trendov, s katerim se soočajo skoraj vse države sveta. Glede na demografske trende staranja populacije, v Sloveniji predstavlja starejši segment

populacije izjemno pomembno skupino, ko pride do širjenja digitalnih kompetenc. Vehovar in drugi (2011) opozarjajo, da uporaba IKT pri starejših terja bolj poglobljen raziskovalni pristop pri merjenju (načinov) uporabe in interesov tega segmenta prebivalstva, ter opozarjajo, da so obstoječe IKT storitve prilagojene generacijam, ki ustvarjajo prihodke, torej mlajšim in zaposlenim. Opozarjajo, da je predpogoj za premagovanje ovire izboljšanje uporabniške izkušnje za starejše v e-storitvah javne uprave. Na premoščanje digitalnih ovir starejših z IT opremo, programi in metodami usposabljanja, ki naj ustrezajo potrebam in interesom starejših, opozarja tudi tematska študija *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih*.

V nadaljevanju študija *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* navaja, da so se v preteklosti za dobro prakso pri širjenju digitalnih kompetenc starejših izkazale pobude neformalnega izobraževanja - najbolj opazen vpliv je pri projektu Simbioza, ki se je leta 2013 preoblikoval v bolj trajno rešitev v obliki centra 'Na Triglav spreminjat svet! Simbioza medgeneracijski center', ki nudi celoletni program tečajev in delavnic za vse generacije. Projekt lahko opredelimo kot primer »množičnega klasičnega usposabljanja« (prav tam), ki služi za popularizacijo IKT in kot način prenosa osnovnih računalniških veščin za zelo specifično ciljno populacijo. Pri uspešnih neformalnih pobudah je potrebno sodelovanje interesnih skupin, ki bi pripomoglo k izboljšanju vpliva teh pobud z večjo učinkovitostjo, prilagodljivostjo in trajnostjo.

Priporočilo 5: Spodbujati je treba delovna okolja, v katerih posameznik opravlja raznolike delovne naloge, ki krepijo kompetence: večji obseg podobnih nalog kompetenc ne krepi.

Na podlagi analize tematske študije *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* ugotavljamo, naj Slovenija razvija izobraževalni sistem skupaj z na znanju temelječimi delovnimi mesti. Natančneje in na ravni sektorjev je potrebno proučiti odnos med kompleksnostjo dela, izobrazbo in stopnjo pridobljenih kompetenc, saj izbrani mednarodni primerjalni rezultati PIAAC kažejo, da Slovenci med vsemi državami pri delu veliko uporabljamo IKT (2. mesto), vendar zelo malo časa namenjamo reševanju kompleksnih problemov (26. mesto). Veliko pozornosti je namenjene situacijskemu učenju (6. mesto), pri čemer pa je nizka avtonomija oblikovanja dela (23. mesto) in nizka izbira delovnega časa (med nižje izobraženimi 29. mesto). Branju pri delu namenjajo posebno malo časa tisti z nižjo izobrazbo (29. mesto). Prav tako bi bilo smiselno ugotoviti, zakaj je v Sloveniji tako močna povezava med stopnjo izobrazbe in spretnostmi reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (1. mesto med zaposlenimi z nižjo in srednjo izobrazbo).

Pri razvoju na znanju temelječega delovnega okolja in razvoja kompetenc je pomembno, da posameznik dela raznolike stvari ter razvija ustrezne učne strategije. Ideja, da se bo posameznik razvijal na podlagi večjega obsega istorodnih nalog, ne drži. Analiza omenjene tematske študije je namreč pokazala na velik pomen razumevanja dialektičnega odnosa med intenziteto dela, vezano na izvajanje na kompetencah temelječih delovnih nalog, in dejanskimi kompetencami. Ugotovili smo, da ima obseg bralne pismenosti in pismenosti kot karakteristike dela majhen vpliv na dejanske besedilne spretnosti: večji vpliv ima obseg matematičnih spretnosti in obseg reševanja kompleksnih problemov na dejanske matematične spretnosti. To pomeni, da v kolikor zaposleni pri svojem delu namenjajo matematičnim spretnostim veliko časa, je velika verjetnost, da imajo tudi bolj razvite matematične spretnosti.

Priporočilo 6: Treba je uvesti sistematično spremljanje neujemanja izobrazbe oziroma kompetenc s potrebami delovnih mest

V tematski študiji *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* ugotavljamo, da je neujemanje izobrazbe s potrebami delovnega mesta pri posameznikih iz sodelujočih državah močno prisoten pojav, pri čemer je preizobraženost v povprečju bolj izrazita od podizobraženosti (to je, delež posameznikov, pri katerih dejanska stopnja izobrazbe presega zahtevano, je večji, kot delež tistih, pri katerih je dejanska stopnja izobrazbe nižja od zahtevane).

V tematski študiji je bilo ugotovljeno, da je med Slovenci, starimi med 16 in 65 let, ki so delovno aktivni, 61 % takšnih, ki imajo stopnjo svoje izobrazbe usklajeno z zahtevami delovnega mesta, 23 % jih je preizobraženih in 16 % podizobraženih. Rezultati kažejo, da je usklajenost njihovih besedilnih in matematičnih spretnosti višja - giblje se okoli 77 %, podobno velja tudi za usklajenost področja izobraževanja, kjer je 80 % posameznikov usklajenih z zahtevami delovnega mesta, 17 % je delno usklajenih, približno 4 % posameznikov pa opravlja delo, ki je popolnoma drugačno od področja njihove izobrazbe. Ugotavljamo, da zna 65 % posameznikov dobro oceniti neujemanje svoje kvalificiranosti, medtem ko se jih 18,6 % precenjuje, 16,7 % pa podcenjuje. Obenem rezultati naših analiz kažejo, da so učinki neujemanja na izide na ravni posameznika pomembni in potencialno neugodni. Negativni učinki še posebej veljajo za preizobražene posameznike.

Tabela 30: Predstavitev povzetka različnih vidikov (ne)ujemanja

Vertikalno (ne)ujemanje		Pod	Ujemanje	Nad
Stopnja izobrazbe	Zaznano	6,5 %	79,3 %	14,2 %
Stopnja izobrazbe	Ocenjeno	17,2 %	60,5 %	22,4 %
Spretnosti (besedilne)	Izračunano	3,9 %	78,6 %	17,5 %
Spretnosti (matematične)	Izračunano	3,6 %	76,4 %	20,0 %
Horizontalno (ne)ujemanje		Brez	Delno	Popolno
Področje izobrazbe (šolanja)	Zaznano	79,0 %	17,3 %	3,7 %
Zaznavanje (ne)ujemanja		Zaznava se bolje	Zaznava se ustrezno	Zaznava se slabše
Stopnja izobrazbe	Zaznano Ocenjeno	18,6 %	64,8 %	16,7 %

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Glede na splošno prisotnost pojava in njegove negativne učinke tako za posameznika kot tudi širše, bi bilo smiselno fenomen neujemanja spremljati bolj sistematično in longitudinalno. Dobre ukrepe je namreč možno predlagati samo na podlagi skrbno zbranih in kvalitetnih informacij. Na SURS je bil v preteklosti pod pokroviteljstvom EUROSTAT-a že opravljen preizkus zajema pod- in pre-kvalificiranosti posameznikov na podlagi Ankete o delovni sili in Ankete o izobraževanju odraslih. Predlagamo, da se na podlagi tega pilotnega projekta, obstoječih študij na področju neujemanja (npr. Farčnik, 2012) in relevantnih sklopov iz slovenske različice vprašalnika PIAAC pripravi podlaga za učinkovito spremljanje neujemanja v Sloveniji.

Priporočilo 7: Potrebno je prepoznavanje sistemskih razlogov za neujemanja pri vseh udeležencih (izobraževalcih, podjetjih in posameznikih) ter v javni razpravi o tej problematiki dvigniti raven argumentiranosti.

Javna razprava o neujemanju izobrazbe in zahtev gospodarstva običajno hitro preide v »kazanje s prstom« in iskanje krivcev za nastalo situacijo, kar je neučinkovito in ne rešuje problema. Ob pogoju sistematičnega spremljanja ujemanja, ki ga predlagamo v Priporočilu 6, bo možno bolj argumentirano razpravljati o razlogih za neujemanja in določiti skupne ukrepe za izboljšanje stanja. Ker gre za kompleksen in soodvisen proces, je pričakovati, da bo za reševanje problematike potrebno kombinirati: a) ukrepe, usmerjene na izobraževalne institucije, b) ukrepe, usmerjene na podjetja in c) ukrepe, usmerjene na posameznike.

V diskusijo je treba poleg števila nezasedenih delovnih mest ter števila iskalcev zaposlitve z določenim strokovnim profilom uvrstiti tudi obseg zaposlenih posameznikov, katerih se izobrazba/kompetence ne ujemajo z zahtevami njihovih delovnih mest. Izkušnje z analizo mednarodnih podatkov PIAAC (glej tematsko študijo *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji*) kažejo na to, da

bi veljalo na primeru Slovenije večjo pozornost posvetiti problematiki preizobraženosti mladih, podizobraženosti starejših in identifikaciji tistih skupin zaposlenih, pri katerih so prisotna večrazsežna neujiemanja (to so posamezniki, ki imajo poleg težav z neujiemanjem izobrazbene stopnje težave še z neustrezno smerjo izobrazbe in z neustrezno ravniyo generičnih kompetenc), kar lahko za slovenske podatke opazujemo v Tabeli 31.

Tabela 31: Trirazsežno (ne)ujemanje spretnosti, kvalificiranosti in področja izobraževanja v Sloveniji

		Spretnosti	Kvalificiranost		
		Besedilne	Podkvalificirani	Ustrezno kvalificirani	Prekvalificirani
Področje izobraževanja	Ustrezno	Prenizka	0,64%	2,31%	0,25%
		Ustrezna	10,80%	40,01%	12,27%
		Previsoka	1,55%	8,24%	3,23%
	Delno ustrezno	Prenizka	0,07%	0,26%	0,24%
		Ustrezna	2,30%	7,03%	3,02%
		Previsoka	0,59%	2,00%	1,58%
	Neustrezno	Prenizka	0,03%	0,04%	0,00%
		Ustrezna	1,00%	0,76%	0,88%
		Previsoka	0,19%	0,27%	0,43%

		Spretnosti	Kvalificiranost		
		Matematične	Podkvalificirani	Ustrezno kvalificirani	Prekvalificirani
Področje izobraževanja	Ustrezno	Prenizka	0,67%	2,03%	0,31%
		Ustrezna	10,48%	40,15%	11,55%
		Previsoka	1,84%	8,37%	3,90%
	Delno ustrezno	Prenizka	0,03%	0,33%	0,17%
		Ustrezna	2,12%	6,65%	2,89%
		Previsoka	0,82%	2,31%	1,78%
	Neustrezno	Prenizka	0,00%	0,04%	0,00%
		Ustrezna	1,07%	0,72%	0,90%
		Previsoka	0,16%	0,30%	0,41%

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

Na podlagi analiz lahko trdimo, da tudi v Sloveniji velja, da ima neujiemanje neugodne posledice za posameznika. Pri tem so posledice za preizobražene posameznike bolj neugodne kot za podizobražene. Zaradi izrazitega vpliva dosežene stopnje izobrazbe na prejemke (Tabela 32) so v Sloveniji posledice za preizobražene tudi bolj neugodne kot v drugih državah OECD. Zlasti problematično je stanje za zaposlene za določen čas, ki imajo hkrati v primerjavi z zaposlenimi za nedoločen čas tudi bolj pogosto previsok nivo spretnosti. Prav tako predvidevamo, da bi stanje na tem področju lahko izboljšali s ciljnim ozaveščanjem vključenih skupin o pomenu ujemanja oz. neujiemanja na področju izobrazbe in kompetenc za blaginjo posameznika, podjetij in države.

Iz Tabele 32 nadalje izhaja, da imajo spol, dosežena stopnja izobrazbe, velikost organizacije, vodstveni položaj, obseg dela, variabilni del plače in zaposlitev za določen čas pri napovedovanju višine prejemkov velik vpliv. Podatki za Slovenijo kažejo, da ima zaznana preizobraženost med vsemi državami najmočnejši (negativen) vpliv na višino prejemkov. Podizobraženost pa nima značilnega vpliva. Večina kontrolnih spremenljivk značilno vpliva na višino prejemkov. Največji in pozitiven vpliv imajo obseg dela, dosežena stopnja izobrazbe, variabilni del plače in velikost organizacije.

Tabela 32: Zaznano neujemanje dosežene stopnje izobrazbe z zahtevano izobrazbo delovnega mesta in višina prejemkov iz delovnega razmerja

	Zaznana preizobraženost	Zaznana podizobraženost	Spol	Starost (Slejte)	Delovna doba (v letih)	Dosežena stopnja	Velikost organizacije	Vodja	Obseg dela (teden)	Variabilni del plače	Pripravnost	Zaposlen za določen čas	Diskrecija pri delu	Zaposlen v neprifin. org.	Zaposlen v javnem sektorju	Zaposlen preko agencije	Poročen ali živi s partnerjem	Ima otroke	Rojen v državi
Belgija	-0,03	0,05	-0,17	0,05	0,06	0,24	0,13	0,15	0,18	0,14	-0,11	-0,06	-0,02	-0,01	0,00	-0,04	-0,03	0,03	0,08
Ciper	0,01	0,04	-0,09	0,04	0,16	0,22	0,07	0,18	0,02	0,22	-0,03	-0,12	-0,04	0,01	0,05	-0,06	0,12	-0,04	0,02
Česka	0,00	-0,02	-0,10	-0,18	0,11	0,19	0,12	0,17	0,20	0,16	-0,09	-0,03	-0,05	0,03	-0,03	0,08	-0,01	-0,04	
Danska	0,03	-0,01	-0,07	0,16	0,00	0,18	0,10	0,04	0,37	0,02	-0,01	-0,06	0,01	-0,01	-0,01	-0,03	0,10	0,09	0,03
Estonija	-0,03	0,00	-0,21	-0,15	0,05	0,17	0,18	0,25	0,08	-0,01	-0,01	0,13	-0,04	-0,02	0,01	0,13	0,04	0,06	
Finska	0,00	0,00	-0,12	0,06	0,06	0,27	0,16	0,11	0,34	-0,02	-0,08	0,00	-0,08	-0,03	0,00	0,06	0,03	0,04	0,04
Francija	0,02	0,02	-0,09	-0,10	0,19	0,27	0,15	0,14	0,26	0,16	-0,10	-0,05	-0,01	0,01	0,00	0,01	0,01	0,07	0,00
Irski	-0,04	0,01	-0,08	-0,04	0,09	0,21	0,14	0,16	0,22	-0,02	-0,02	-0,01	-0,01	0,07	-0,01	0,06	0,01	0,02	
Italija	0,02	0,02	-0,08	0,06	0,12	0,17	0,17	0,19	0,16	0,29	-0,01	-0,04	-0,07	-0,04	-0,01	-0,02	0,05	-0,03	0,03
Japonska	-0,03	0,02	-0,16	-0,09	0,13	0,13	0,16	0,18	0,25	0,10	-0,02	-0,09	-0,01	0,01	0,06	-0,03	0,06	0,03	-0,02
Južna Koreja	-0,03	0,00	-0,10	-0,12	0,13	0,14	0,22	0,27	0,09	0,17	-0,03	-0,03	-0,08	-0,01	-0,01	0,00	0,06	0,05	-0,01
Nizozemska	0,02	-0,01	-0,11	0,03	0,09	0,15	0,12	0,12	0,28	0,15	-0,02	-0,05	-0,04	0,03	0,02	-0,01	0,04	0,04	-0,01
Norveška	0,00	-0,01	-0,09	0,06	0,06	0,22	0,12	0,10	0,37	0,10	-0,07	-0,06	-0,02	-0,03	-0,04	-0,01	0,03	0,09	0,05
Poljska	-0,01	-0,02	-0,10	-0,13	0,14	0,29	0,16	0,15	0,19	0,14	-0,09	-0,08	-0,08	-0,01	-0,02	-0,02	0,11	0,01	-0,01
Rusija	0,01	0,02	-0,01	-0,43	0,36	0,11	0,08	0,07	0,11	0,08	0,06	0,10	0,00	0,01	-0,16	0,08	0,07	0,03	
Slovaška	0,02	0,01	-0,05	-0,18	0,18	0,16	0,13	0,17	0,08	0,19	-0,03	0,01	-0,07	-0,02	-0,02	-0,09	0,04	-0,02	-0,01
Španija	-0,02	-0,01	-0,16	0,00	0,06	0,25	0,15	0,17	0,25	0,14	-0,05	-0,08	-0,01	-0,01	0,08	-0,02	0,09	0,00	0,08
Združeno kraljestvo	0,02	0,02	-0,11	0,00	0,08	0,20	0,19	0,19	0,38	0,09	-0,02	-0,01	0,02	-0,02	0,01	-0,04	0,09	-0,01	0,01
Slovenija	-0,08	0,03	-0,17	-0,09	0,18	0,53	0,06	0,12	0,20	0,08	-0,05	-0,07	0,07	-0,02	0,00	-0,06	-0,01	0,04	0,02
Mednarodno povprečje	0,00	0,01	-0,10	-0,05	0,11	0,20	0,14	0,15	0,22	0,14	-0,03	-0,05	-0,02	-0,02	0,00	-0,02	0,07	0,03	0,02

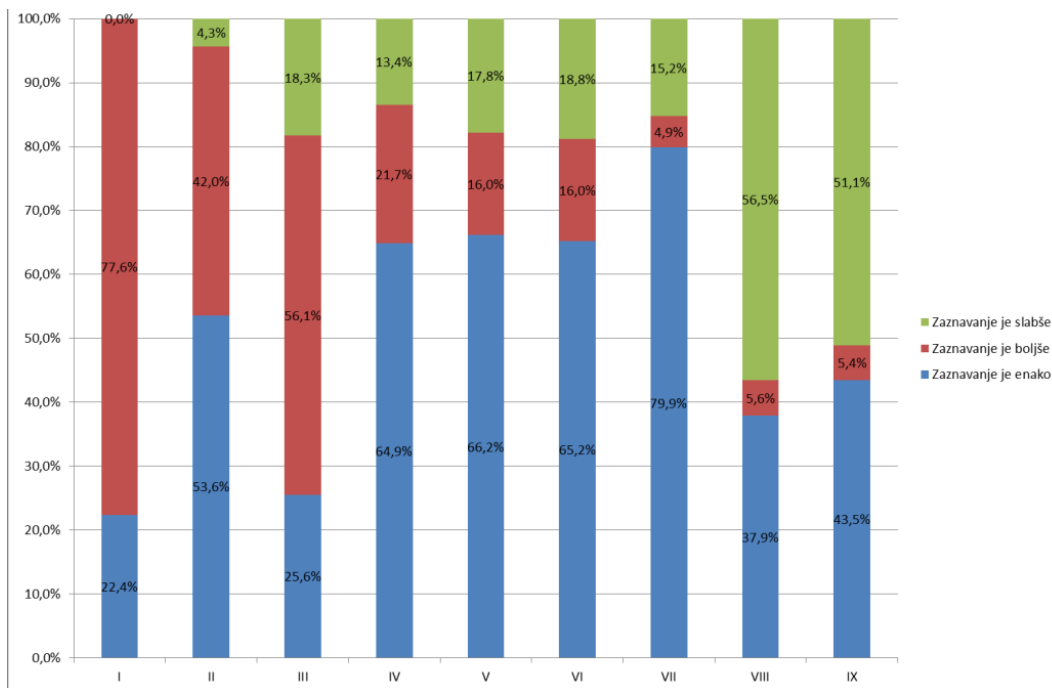
Opomba: Tabela kaže vpliv zaznane preizobraženosti in podizobraženosti (merjeno neposredno) na višino prejemkov iz delovnega razmerja. Številke, označene s sivo barvo, niso statistično značilne. Temno in svetlo sivi barvi prikazujeta, kako neujemanje na delovnem mestu vpliva na višino prejemkov iz delovnega razmerja. Temno siva barva kaže, da je vpliv na višino prejemkov negativen, medtem ko svetlo siva prikazuje pozitiven vpliv. V glavi tabele so navedene tudi kontrolne spremenljivke. Celice so prazne v primeru, ko podatki niso dostopni.

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

Priporočilo 8: Odpravljanje neujemanj se mora začeti s soočenjem posameznikov z dejanskim stanjem.

V tematski študiji *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* ugotavljamo, da se stanje (ne)ujemanja v izobrazbi bistveno razlikuje glede na pristop merjenja, ki ga uporabimo. Če posameznike vprašamo posredno (npr. kakšno stopnjo izobrazbe bi potrebovali za delo, če bi se sedaj prijavljali za zaposlitev na svojem delovnem mestu in to primerjamo z njihovo dejansko stopnjo izobrazbe), ugotavljamo večje stopnje neujemanja, kot če jih vprašamo neposredno (ali imajo za svoje delovno primerno, previsoko ali prenizko izobrazbo).

Slika 18: Zaznavanje lastnega (ne)ujemanja v kvalificiranosti po izobrazbi



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Največ skladnosti med zaznavo in izračunano oceno je pri posameznikih s VII. stopnjo izobrazbe (80 %; univerzitetna izobrazba), najmanj pa pri tistih s I. (brez/nedokončana osnovna šola) in III. stopnjo (nižja poklicna izobrazba), in sicer 22 % in 26 %. Najbolj svojo kvalificiranost precenjujejo tisti posamezniki, ki imajo I. (brez/nedokončana osnovna šola), II. (osnovna šola) ali III. stopnjo izobrazbe (nižja poklicna izobrazba). Z višanjem stopnje izobrazbe se delež tistih, ki se precenjujejo, močno zmanjšuje in se giblje pod 6 % (VII. – univerzitetna izobrazba, VIII. – magisterij in specializacija in IX. Stopnja – doktorat znanosti). Delež tistih, ki svojo kvalificiranost podcenjujejo, je z naskokom največji pri najvišjih stopnjah izobrazbe (57 % pri tistih z magisterijem in specializacijo in 52 % pri tistih z doktoratom znanosti). Pri izobrazbenih stopnjah med II. (osnovna šola) in VII. (univerzitetna izobrazba) je takšnih posameznikov pod 20 %.

Tabela 33: Zaznano in ocenjeno (ne)ujemanje v stopnji izobrazbe oz. kvalificiranosti

		Ocenjeno (ne)ujemanje v kvalificiranosti		
		Podkvalificirani	Ustrezno kvalificirani	Prekvalificirani
Zaznano (ne)ujemanje v kvalificiranosti	Potreben bi bil višji nivo	3,8%	1,7%	,9%
	Ta nivo je primeren	10,9%	54,4%	14,0%
	Zadostoval bi nižji nivo	2,7%	4,9%	6,6%

Legenda:

se podcenjujejo
se precenjujejo

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Iz Tabele 33 opazimo, da je očitno subjektivno zaznavanje neujemanja manjše, kot pa v primeru, da strogo upoštevamo stopnje izobrazbe. Zato predlagamo, da če hočemo pri posameznikih spremeniti stanje neujemanja, je najprej potrebno soočenje posameznikov z dejanskim stanjem, saj le-ti sistematično podcenjujejo neujemanje.

Možna razlaga bi bila, da ljudje sčasoma, skozi pridobivanje izkušenj, oz. če jih na to ne opozarjamo, v svojem zaznavanju zgladijo objektivna neujemanja med njihovo usposobljenostjo in zahtevami. To opažanje je pomembno, saj posamezniki večino odločitev sprejemamo na podlagi svojih percepcij. Če so zaznave napačne, je treba

pred morebitnimi intervencijami za zmanjševanje neujemanja najprej vzpostaviti zavedanje, da je neujemanje prisotno in ga je potrebno odpraviti. Šele nato je smiselno nadaljevati z aktivnostmi za odpravljanje neujemanja.

Priporočilo 9: Potrebno je prepoznavanje razlogov in predlaganje ukrepov pri poklicnih, demografskih in izobrazbenih profilih, kjer prihaja do večjih neujemanj (preizobraženost, podizobraženost).

V študiji *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* načeloma ugotavljamo tudi, da neujemanje v izobrazbeni stopnji, bodisi da gre za preizobraženost ali podizobraženost, po državah variira glede na spol (npr. ženske so v večjem deležu preizobražene, moški pa podizobraženi). Ugotovimo tudi, da je delež žensk (70 %), katerih zaznave (ne)ujemanja so enake izračunanim ocenam (ne)ujemanja, večji od deleža moških (61 %). Pri zaznavah se v večji meri precenjujejo moški (22 % v primerjavi s 14 %). Pri tistih, ki sebe bolj kritično zaznavajo, kot dejansko kažejo objektivizirani izračuni, pa so odstotki podobni (17 % pri moških in 16 % pri ženskah).

Tabela 34: Zaznavanje lastnega (ne)ujemanja v kvalificiranosti po spolu

	Moški	Ženski
Zaznavanje je enako	60,8 %	69,3 %
Zaznavanje je boljše	22,2 %	14,4 %
Zaznavanje je slabše	17,0 %	16,3 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

Neujemanje, bodisi da gre za preizobraženost ali podizobraženost, po državah variira glede na starost (npr. najmlajša skupina udeležencev je v večini držav preizobražena glede na ostale starostne skupine), stopnjo izobrazbe (npr. neujemanje v izobrazbi je največje v obeh skrajnostih, preizobraženih je največ na terciarni ravni, podizobraženih pa na primarni ravni) in poklicne skupine (npr. naimani preizobraženih je med strokovnjaki in največ med poklici za preprosta dela; največ podizobraženih je med zakonodajalci, visokimi uradniki in managerji).

Za Slovenijo je torej treba določiti skupine, ki so s tega stališča najbolj problematične, prepoznati razloge in predlagati ukrepe, še posebej za preizobražene. Pri slednjih je treba nujno ločevati med učinki njihove absolutne ravni dosežene stopnje izobrazbe (vidik nivoja človeškega kapitala) in učinki neujemanja ravni izobrazbe in zahtev delovnega mesta (vidik uijemanja). Sicer predlagani ukrepi ne bodo nujno primerni. Kot primer navedimo, da dodatno izobraževanje zvišuje posameznikov potencial za višje prejemke, obenem pa so posamezniki, ki so na delovnih mestih preizobraženi, v primerjavi s svojimi kolegi s stopnjo izobrazbe, ki je enaka zahtevani, plačani manj.

Priporočilo 10: Potrebno je osveščanje in izobraževanje o povezanosti karijerne uspešnosti z razvitostjo temeljnih spretnosti.

Tematska študija *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika* je pokazala, da je karierna uspešnost povezana z razvitostjo temeljnih spretnosti. Pri skupinah prebivalcev, ki imajo večjo karierno uspešnost, so bolj razvite tudi temeljne spretnosti, med njimi so praviloma vedno najboljše razvite matematične spretnosti, besedilne spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. Z zornega kota novih spoznanj s tega področja na osnovi podatkov PIAAC bi bilo treba pregledati in dopolniti dosedanja priporočila in usmeritve s področja razvoja kariere, karierne orientacije in sorodnih področij. Nova znanstvena spoznanja bi bilo treba sistematično razširjati v ustreznih strokovnih krogih.

Priporočilo 11: Posebno skrb je treba nameniti izobraževanju na delu, s poudarkom na znanju o tem, zakaj razvoj različnih temeljnih spretnosti ohranja prožnost.

Podatki tematske študije *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika* kažejo, da se skupina nižje in srednje kvalificiranih starejših delavcev in delavk, ki imajo najnižjo karierno uspešnost, tudi najmanj izobražuje na delu. Če ob tem upoštevamo še povezavo med nizko karierno uspešnostjo in nizkimi stopnjami temeljnih spretnosti, je več kot očitno, da gre za kompleksno problematiko, ki verjetno prikriva enega težjih problemov sodobnih družb: večkratno izključenost.

Priporočilo 12: Razvoj ključnih in poklicnih kompetenc je treba povezati z izvajanjem postopkov vrednotenja predhodno pridobljenih znanj, spretnosti in kompetenc.

Pri presoji usposobljenosti posameznika je vedno bolj v ospredju njegovo znanje, predvsem tisto, kar ve, zna in je sposoben samostojno uporabiti, tudi v nepredvidenih okoliščinah. Pri tem ni pomembno, kje si je tovrstno znanje, spretnosti in kompetence pridobil. Na trgu dela je vedno večji poudarek na tem, katero znanje ima posameznik poleg pridobljene izobrazbe in, ali ga je zmožen tudi izkazati in uporabiti tako, da bo delo potekalo čim bolj nemoteno in kakovostno. Vedno bolj razvijajoča se tehnologija, ki bistveno vpliva na spremembe in vpeljevanje novosti tudi na trgu dela, zahteva od zaposlenih vedno večjo prožnost in sposobnost prilagajanja novim zahtevam in razmeram na delovnem mestu. Zato ni več pomembno samo to, da ima zaposleni določeno izobrazbo, v ospredje prihajajo tudi potrebe po stalnem razvijanju in nadgradnji njegovih kompetenc - ključnih in poklicnih (Mlinar, 2013; Cedefop, 2014.)

Postopki vrednotenja so tisti, ki pomagajo ugotoviti, katerih učnih dejavnosti je bil deležen vsak posamezni zaposleni, katero znanje, spretnosti in kompetence je pridobil in kje lahko vse pridobljeno tudi uporabi. Poleg ugotavljanja, dokumentiranja in vrednotenja na različne načine pridobljenih znanj, spretnosti in kompetenc pa postopki vrednotenja predstavljajo dobro izhodišče za vseživljenjsko učenje, saj zavedanje pomena znanja in kompetenc - ne glede na pot, po kateri je posameznik do njih prišel - spodbuja poseganje po neformalnih poteh in načinih pridobivanja novega znanja in razvoj kompetenc.

Priporočilo 13: Zaposlene in mlade, ki šele vstopajo na trg dela, je treba osveščati o pomenu humanega delovnega mesta: še posebej o vlogi fleksibilnosti, možnosti učenja na delu, posledicah izolacije na delovnem mestu.

Tematska študija *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika* je pokazala izredno visok vpliv avtonomije pri delu na oblikovanje posamezne karierne skupine. Avtonomija - kjer so pomembne spremenljivke delovni čas, način dela in svoboda pri načinu izvedbe delovne naloge, kot smo jo opredelili v naši študiji - se tesno povezuje z vprašanji humanega delovnega mesta. Poleg tega so v tem kontekstu pomembni tudi urejeni in vzpodbudni socialni odnosi na delovnem mestu. Zelo nizka avtonomija tako pomeni nehumano delovno mesto in močno izolacijo v socialnih odnosih, ki ima lahko dolgoročno negativne učinke. Zaskrbljujoče je, da večina iz skupine nižje in srednje kvalificirani starejših delavcev in delavk, ki imajo najnižjo karierno uspešnost, nehumanih okoliščin svojega delovnega mesta ne prepozna.

V tematski študiji *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* smo identificirali potrebo po spodbujanju posameznikov k samoiniciativnem/aktivnem 'preoblikovanju delovnih mest'. Problematiko neujemanja je možno obvladovati tudi z delovanjem posameznikov 'od spodaj navzgor'. Iz analize mednarodnih podatkov lahko razberemo, da ima diskrecija pri delu opazne pozitivne učinke tako na ekonomske, kot tudi na psihološke izide na ravni posameznika, zato jo lahko vidimo kot možen dejavnik nevtralizacije negativnih učinkov neujemanja. Še več, avtonomijo pri delu v zadnjem času vse bolj povezujejo tudi s samoiniciativnim preoblikovanjem dela s strani zaposlenih (angl. *job crafting*). V podjetjih bi morali ustvariti pogoje za možnost takšnega preoblikovanja delovnega mesta, tako da bi delo bolj ustrezalo kompetencam posameznika. Zaposleni bi tako lažje opravljali tudi bolj zahtevna dela (ki primarno ne sodijo v osnovne naloge njihovega delovnega mesta), kar bi pozitivno vplivalo na njihov občutek mojstrstva in razvoja na delovnem mestu. Čeprav samoiniciativno oblikovanje delovnih mest ne rešuje problema neujemanja neposredno in v polnosti, ima precejšen potencial, da

nevtalizira negativne učinke neujemanja vsaj na posameznikove psihološke izide, ob podpori ustreznih sistemov nagrajevanja pa tudi na ekonomske.

Fleksibilnost delovnih nalog vpliva na spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. V tematski študiji *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* ugotavljamo, da ima fleksibilnost delovnih nalog na besedilne in matematične spretnosti omejen vpliv – približno trikrat večji pa je vpliv tega dejavnika na spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. Opisan rezultat kaže na potrebo po zagotavljanju večje avtonomije dela zaposlenih s strani delodajalcev. Zaposleni, ki imajo pri svojem delu večjo avtonomijo v smislu večje fleksibilnosti delovnih nalog, na ta način pomembno krepijo kompetence, še posebno spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

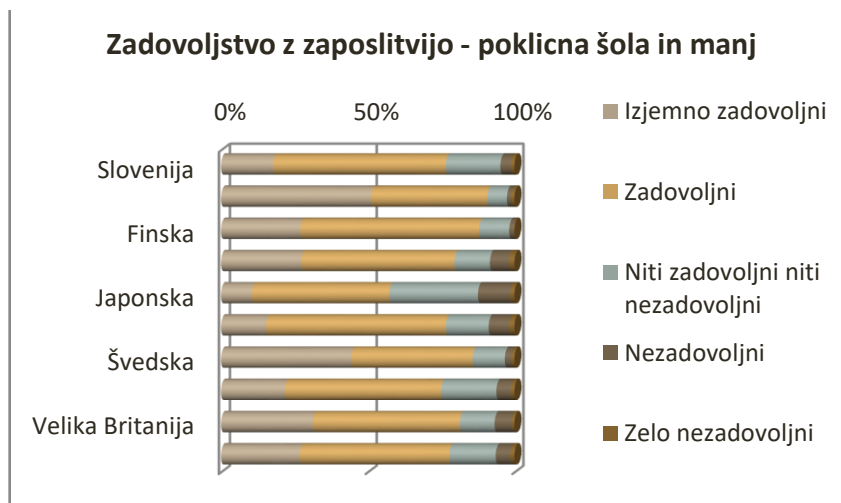
Priporočilo 14: Zasnovati je treba kampanje za osveščanje nižje izobraženih delavcev o pomenu spretnosti in njihovem vplivu na karierno uspešnost.

Boljše zavedanje nižje izobraženih o pomenu spretnosti, s katerimi razpolagajo (ne glede na pot, po kateri so jih pridobili), je moč doseči tudi z njihovo vključitvijo v postopke vrednotenja, ki omogočajo posamezniku odgovoriti na vprašanje o tem, kje v določenem trenutku je in kam gre lahko naprej v smislu identificiranja znanj, spretnosti in kompetenc, ki jih kandidat trenutno ima, in v smislu načrtovanja dodatnih izobraževalnih in učnih aktivnosti z namenom tako osebnega kot kariernega razvoja. V dokumentu Evropske komisije *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (2012) je zapisano, da je 73 milijonov odraslih nižje izobraženih, njihova udeležba v vseživljenjskem učenju pa se lahko izrazi le v 8,9 %. Poleg tega bo do leta 2020 20 % več delovnih mest zahtevalo višje ravni spretnosti (prav tam), pri čemer so lahko postopki vrednotenja, poleg izobraževalnih sistemov, tisti, ki podpirajo doseganje tovrstnih zahtev trga dela. Izkušnje iz slovenske prakse s petnajstletno razvojno potjo programov za razvoj pismenosti odraslih (Javrh, 2011) kažejo visoko uspešnost javnoveljavnih programov, izvirno namenjenih najranljivejšim odraslim. Učenje, še posebno, če je v programu usmerjeno v izbran cilj, z vidika posameznika sproža številne spremembe na vseh treh področjih: psihosocialnem, družinskem in kariernem. V kateri smeri bo sprememba delovala, je delno stvar prijema, kot zatrjuje Flecha (2004), delno pa svoboda in odgovornost posameznika. Tako izidov tako rekoč ni mogoče vnaprej predvideti ali celo predpisati. Zaradi povezanosti programa s konkretno potrebo, udeleženci sprva vidijo bolj kratkoročni smisel učenja, vložka časa in pozornosti. Postopno pa se novo znanje povezuje s pozitivnimi izkustvi. Tako se oblikujejo nova prepričanja, izboljšuje samopodoba, krepi identiteta, porajajo se novi življenjski izzivi, znanje postaja vsakodnevno uporabno, krepi se socialna mreža. Zato je nujno potrebno tudi bolj sistematično osveščanje o temeljnih spretnostih in vplivu na karierno uspešnost.

Priporočilo 15: Posebno pozornost je treba nameniti motiviranju karierno neuspešnih, saj so relativno zadovoljni z delom oziroma svojo kariero.

Rezultati tematske študije *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* so pokazali, da je sorazmerno majhen delež delavcev z nižjo izobrazbo nezadovoljnih oz. izredno nezadovoljnih z zaposlitvijo (Slika 19). Slovenija tu ne odstopa izrazito od večine izbranih držav, ugotovimo pa lahko, da so manj izobraženi zaposleni na Japonskem najbolj nezadovoljni z zaposlitvijo, izredno zadovoljnih nižje izobraženih s svojo zaposlitvijo pa je največ na Švedskem in na Danskem.

Slika 19: Zadovoljstvo z zaposlitvijo - delavci s poklicno šolo ali manj, zaposleni za polni delovni čas; izbrane države in Slovenija



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Glede na rezultate tematske študije *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika*, ki je pokazala, da je le 4 % nižje in srednje kvalificiranih starejših delavcev in delavk, ki imajo najnižjo karierno uspešnost, zares nezadovoljnih z delom, in ob dejstvu, da je le peščica (8 %) iz te skupine potrdila, da bi potrebovali več usposabljanj za delo, je treba to skupino obravnavati kot ranljivo skupino. Dosedanja raziskovanja s področja izobraževanja ranljivih skupin (Javrh, 2011) pa kažejo, da je za vključevanje pripadnikov teh skupin v usposabljanja za razvoj temeljnih zmožnosti treba uporabljati posebej prilagojene metode in orodja in seveda tudi posebej v ta namen oblikovane programe.

Izkušnje iz ESS projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja (ACS, 2011–2014) npr. kažejo, da lahko zvišanje motivacije karierno neuspešnih dosežemo tudi s postopki vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja, ki poleg ugotavljanja, dokumentiranja in vrednotenja vsega naučenega vpliva tudi na spodbujanje zaposlenih k vključevanju v neformalno izobraževanje in učenje ter k razvoju tako temeljnih kot poklicnih kompetenc za osebni in karierni razvoj zaposlenega. Postopki vrednotenja s svojo individualizirano naravo omogočajo vrednotenje vsega naučenega za različne posameznike, za različne namene, pri tem pa so v ospredju različne metode ugotavljanja in vrednotenja. Tako se tradicionalne metode preverjanja uporabljajo v kombinaciji s širokim spektrom različnih, predvsem deklarativnih metod in orodij kot so opazovanje kandidata, razgovor s kandidatom, orodja in metode, ki omogočajo refleksijo, samoevalvacijo, evalvacijo kandidatovih tako ključnih kot poklicnih kompetenc.

Priporočilo 16: Povečati je treba dostopnost in zavedanje pomena vrednotenja predhodno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc s povezovanjem socialnih partnerjev.

Na ravni socialnega partnerstva (izobraževalne organizacije, delodajalci, sindikati, snovalci politik) je potrebno poskrbeti za ustrezno osveščanje o pomenu vrednotenja predhodno pridobljenega znanja, spretnosti in kompetenc. Če želimo, da sistem vrednotenja ustrezno »zaživi«, je treba zagotoviti delovanje po principu socialnega partnerstva. Le tako bo mogoče zagotoviti izpeljavo postopkov vrednotenja po različnih poteh pridobljenih znanj za različne namene (trg dela, izobraževanja, osebno rast posameznika) ter za različne ciljne skupine (zaposleni, brezposelni, tujci, manj izobraženi, itd.). Podatki iz Evropskega poročila o vrednotenju neformalnega in priložnostnega učenja iz leta 2014 (Evropska komisija in CEDEFOP, 2014) kažejo, da od leta 2010 poteka osveščanje o pomenu postopkov vrednotenja, vendar v večini primerov preko spleta, zaradi česar je treba delo na tem področju v prihodnje intenzivirati. Večina ljudi se ne zaveda možnosti, ki jih postopki vrednotenja dajejo (po podatkih nemške raziskave iz leta 2012 je 54

% kandidatov, ki so se vključili v postopke vrednotenja, informacijo o postopku pridobilo slučajno). Iz Evropskega poročila je jasno, da se v Sloveniji le majhen delež javnosti zaveda pomena postopkov vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenih znanja, spretnosti in kompetenc.

Priporočilo 17: Treba je uvesti sistematično osveščanje o pomenu skrbi za zdravje karierno neuspešnih.

Glede na rezultate tematske študije *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika* bi bilo treba v celotnem izobraževalnem sistemu zagotoviti vsebine, ki bi tako mlade kot odrasle seznanjale z povezanostjo kariere uspešnosti in zdravja ter ustreznega življenjskega sloga. V okviru nacionalnega projekta Čili in zdravi in Nacionalne delovne skupine za promocijo duševnega zdravja na delovnem mestu (Kieselbach, Dodič-Fikfak et al., 2011) so že predlagali vrsto priporočil, vezanih na to problematiko, med drugim tudi: »da je v Sloveniji treba vzpostaviti enotno medresorsko razvojno strategijo glede promocije duševnega zdravja na delovnem mestu. Da bi lahko zagotovili potrebne podlage in odločitve za oblikovanje enotne medresorske razvojne strategije na tem področju, je treba z razmerami na področju duševnega zdravja in problematiko v zvezi z delom ter prilagojenim zaposlovanjem ljudi s težavami v duševnem zdravju seznaniti ustrezne parlamentarne odbore in vladne organe. Ker v Sloveniji vlada nima posebej izdelane razvojne vizije zdravja (aktivnega) prebivalstva, je v času krize v ukrepe in aktivnosti za prestrukturiranje oz. vnovični zagon gospodarstva nujno vključiti tudi ukrepe za ohranitev (duševnega) zdravja delavcev (»preživelcev« in odpuščenih delavcev). Z vidika boljše skrbi za že prizadete delavce so bistvenega pomena ukrepi: vzpostavitev visoko prilagodljivega sistema za vračanje bolnikov (po daljši bolezenski odsotnosti) v delovni proces, vzpostavitev fleksibilnih možnosti opravljanja dela za invalide (delo na domu, delo prek računalnikov idr.), uveljavitev skrbi delodajalcev za prizadete kot podjetniške vrednote oz. standarda kakovosti/odličnosti podjetij«.

ZAKLJUČEK: Izdelava celovitega strateškega načrta razvoja kompetenc v Sloveniji

Sklenemo lahko, da bi Slovenija potrebovala dokument, ki bi jasno postavil razvoj kompetenc v kontekst socialnega in gospodarskega razvoja ter konkurenčnosti.

Trenutni strateški dokumenti, pa najsi bodo to vladni, ali pa pripravljeni s strani izobraževalnih institucij, sicer že zdaj poudarjajo pomembnost zagotavljanja tistih znanj in spretnosti udeležencev izobraževalnega procesa, ki jih bodo ti potrebovali pri opravljanju svojega dela in ki jim bodo zagotovili čim lažji prehod na trg dela. Večina vseh dokumentov kot temeljno smernico razvoja kompetenc poudarja tudi potrebo po večjem povezovanju s trgom dela ter pomenu praktičnega učenja, ki bi ga morali biti deležni udeleženci izobraževalnega sistema na vseh ravneh. Vendar pa se ti dokumenti ne sklicujejo v zadostni meri na točno določene kompetence, njihove determinante ter posamezne vidike delovnega in izobraževalnega okolja. Drugi projekti (npr. HEGESCO, 2009/2015–; REFLEX 2005/2015–) namreč opozarjajo, da je treba skrbno načrtovati razmerje med splošnimi in specifičnimi znanji in da do najboljših rezultatov vodi le ustrezna kombinacija različnih kompetenc.

Pri strategiji razvoja izobraževanja in kompetenc naj Slovenija zasleduje lastne prioritete in naj bo previdna pri primerjavah z drugimi državami – smiselno je opazovati razlike med izbranimi segmenti zaposlenih.

Pri razvrščanju rezultatov homogenega razporeditev držav na tradicionalne skupine (npr. liberalne, centralnoevropske, južne, nove članice EU, itd.) vzdrži le mestoma. V tematski študiji *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* smo na primer ugotovili, da najbolj razvite matematične spretnosti pri tistih z nižjo izobrazbo izkazujejo zaposleni iz socialnodemokratskih držav ter tudi zaposleni z Nizozemske, ki jo uvrščamo med kontinentalne države. Stopnja besedilnih spretnosti med nizko izobraženimi v nekaterih državah, kot sta recimo Finska in Nizozemska, je višja kot med srednje izobraženimi v nekaterih drugih državah, kot sta recimo Poljska ali Francija. Vendar pa je zanimivo, da se pri zaposlenih z nižjo izobrazbo

med najmanj kompetentne uvrščajo zaposleni iz dveh liberalnih držav, Irske in ZDA, ter tudi zaposleni v Belgiji. Predpostavljamo, da bodo slovenski rezultati sledili splošni logiki rezultatov mednarodnega povprečja, vendar pa ostaja vprašanje podobnosti in razlik z drugimi državami povsem odprto.

Na ravni delovne skupine smo se v tem tekstu dotaknili le nekaterih vidikov, povezanih z razvojem kompetenc. Rezultate je smiselno primerjati z ostalimi nacionalnimi in mednarodnimi študijami. Pri tem izhodiščni raziskovalni okvir po objavi slovenskih rezultatov raziskave PIAAC narekuje naslednje izzive uporabe rezultatov PIAAC:

- a) Kako izbrati države, s katerimi velja Slovenijo primerjati glede razvoja kompetenc in karakteristik dela?
- b) Kako na nacionalni in organizacijski ravni spodbujati tiste oblike karakteristik dela, ki najbolj vplivajo na razvoj kompetenc in konkurenčnost držav?
- c) Kako razumeti vlogo starosti pri oblikovanju delovnega okolja in pri razvoju kompetenc v odnosu do delovnih izkušenj in zgodnje tranzicije na trg dela?
- d) Kako upoštevati relativni vpliv formalne izobrazbe na kompetence v odnosu do ostalih determinant njihovega razvoja?
- e) Kako razumeti povezanost med doseženo stopnjo kompetenc in konkurenčnostjo? Na kakšen način lahko država prispeva k oblikovanju delovnega okolja, ki temelji na znanju?
- f) Kakšna je lahko vloga države in delodajalcev pri vzpodbujanju in osveščanju pomena humanega delovnega mesta?
- g) Kako ustrezno analizirati neskladja med pridobljenim in zahtevanim znanjem? Kako oblikovati nacionalne politike razvoja kompetenc in spremljati evropske smernice?
- h) Kako vsa ta vprašanja povezati s kariernim razvojem posameznikov?

Ta vprašanja so povezana z oblikovanjem celovitega strateškega razvoja konkurenčnosti države, ki med drugim vključuje vzpodbujanje na znanju temelječih gospodarskih panog in delovnih mest z ustvarjanjem visoke dodane vrednosti, spodbujanje in vrednotenje formalnih delovnih izkušenj vključno z razvojem nacionalnih poklicnih kvalifikacij, celovito reformo poklicnega izobraževanja s posebnim poudarkom na praktičnem usposabljanju in spremembami habilitacijskih meril v visokem šolstvu tako, da bodo pedagoški delavci sposobni prenašati tudi praktična znanja, ter oblikovanje strategij povezovanja izobraževanja z gospodarstvom.

Prizadevanja za večje povezovanje trga dela in izobraževanja ne bodo prinesla učinkovitih rezultatov, če v procesu odprave neskladij ne bodo sodelovali vsi akterji - tako izobraževalni sistemi kot tudi politični odločevalci in predvsem delodajalci. Za slovenski izobraževalni prostor lahko predpostavimo, da za doseganje boljšega razvoja kompetenc potrebujemo večji vložek v praktično usposabljanje in usmerjenost programov v poklic, predvsem pa se mora povečati sodelovanje z delodajalskimi institucijami in promocija študijskih programov na trgu dela. Na drugi strani pa se mora večja pozornost nameniti tako i) ustvarjanju delovnega okolja, ki spodbuja inovacije ter neformalne oblike učenja kot tudi ii) vseživljenjskemu izobraževanju in usposabljanju zaposlenih. Tehnološke spremembe in hitro spreminjajoči trg dela zahtevata vedno nova znanja in spretnosti, stara pa zanemarita. Ta aspekt je še posebej pomemben v kontekstu reševanja problema brezposelnosti in večanja zaposljivosti mladih. To je v Sloveniji posredno povezano z vprašanjem (de)segmentacije trga dela in potrebo po razmisleku o povečanju ukrepov fleksibilnih oblik zaposlovanja ter povečevanju zaposlovanja za nedoločen čas, destimulaciji pogodb za določen delovni čas in zmanjševanju dela na črno. Kot smo prikazali v tem gradivu, je urejeno in na znanju temelječe delovno okolje zelo pomembno za razvoj tistih ključnih kompetenc, ki glede na OECD raziskavo PIAAC najbolj pomembno vplivajo na osebni in gospodarski razvoj.

Literatura in viri

ACS. (2011–2014). *Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2011 do 2014*. Pridobljeno s http://www.acs.si/RPUPNU_2011-2014.

Allen, J. in Van der Velden, R. (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.

Cedefop. (2014). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Reference series: 96.

Dolničar, V. in Mrzel M. (2017). Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Domadenik, P., Farčnik, D., Kaše, R., Mihelič, K. K., Ograjenšek, I. in Zupan, N. (2017). Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji. Tematska študija EF. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

European Commision in Cedefop. (2014). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal learning 2014*. Pridobljeno s <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>.

European Commision. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg.

Evropska komisija. (2012). *Priporočila Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja*. Ur. l. EU 2012/C 398/01, 22. 12. 2012.

Farčnik, D. (2012). *The school-to-work transition of higher education graduates in Slovenia*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Flecha, R. in Gómez, J. (2004). Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on'. V *Crossan, B., Gallacher, J., Osborne, M. (ur.). (2004). Researching Widening Access: Issues and approaches in an international context: 129-140. London: Routledge.*

Fleming, D. (1991). *The concept of meta-competence. Competence and Assessment*. 16: 7–10.

HEGESCO (2009/2015–). *Projekt "Higher Education as a Generator of Strategic" – Competences*. EACEA. Pridobljeno s <http://www.hegesco.org>.

Javrh, P. (2011). Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V *Javrh, P. (ur.). (2011). Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. 1. natis: 241–265. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Javrh, P. (2017). Razvitost spretnosti in karierni razvoj posameznika. Tematska študija ACS. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Kieselbach, T., Dodič-Fikfak, M., et al. (2011). *Zdravje v času prestrukturiranja (HIRES): priporočila in odzivi posameznih držav ter politike v EU*. Ljubljana: Univerzitetni klinični center, Klinični inštitut za medicino dela, prometa in športa.

Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2017). Kompetence in izobraževanje starejših odraslih. Tematska študija FF. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Komisija evropskih skupnosti. Pridobljeno s <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.

Mlinar, V. (2013). Poklicne kompetence. V *Vilič Klenovšek, T. et al. (2013). Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Pavlin, S., Pušnik, Mrzel, M. in Melink, M. (2017). Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc. Tematska študija FDV. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Pawlowsky, P. (2003). The Treatment of Organizational Learning in Management Science. V *Dierkes, M. et al. (ur.). (2003). Handbook of organizational learning and knowledge. Oxford: Oxford University Press.*

REFLEX (2005/2015–). *REFLEX project – Research on Flexible Professionals in the Knowledge Based Society.* Pridobljeno s <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?portfolio=reflex-international-survey-higher-education-graduates>.

Teichler, U. (2009). Conceptual Questions for the DECOWE Event Prepared By Ulrich Teichler, DECOWE. Pridobljeno s http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/test/DECOWETeichler_Conceptual_Questions2009.pdf.

Vilič Klenovšek, T. et al. (2013). *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

7

PODLAGE ZA PRIPOROČILA ZA URAVNOTEŽEN RAZVOJ SLOVENSКИH REGIJ

Priporočila za uravnoteženje razvitosti in gospodarske uspešnosti slovenskih regij

Pripravljalna skupina: dr. Irena Ograjenšek, vodja; mag. Jasmina Mirčeva, dr. Nevenka Bogataj, mag. Peter Beltram, dr. Nada Zupan, dr. Robert Kaše, Ema Perme, Polona Domadenik

Priporočila na kratko

Priporočilo 1: Nujna je celovita, skladna in relevantna opredelitev razvojnih prioritet RS v povezavi z uravnoteženjem razvitosti in gospodarske uspešnosti regij ter uskladitev krovnih razvojnih dokumentov naše države.

Priporočilo 2: Potrebna je sistematična implementacija koncepta policentričnega razvoja kot strateške razvojne politike tudi pri razvijanju človeškega kapitala.

Priporočilo 3: Potrebno je nadaljnje zagotavljanje relativne skladnosti med izobraženostjo, usposobljenostjo in kompetencami aktivnega prebivalstva ter spodbujanje razvoja le-teh pri neaktivnem prebivalstvu v regijah.

Priporočilo 4: Nujno je izboljšanje ponudbe vseživljenjskega učenja odraslih (ki obsega tudi izobraževanje in usposabljanje), v obsegu in vsebini.

Priporočilo 5: Potrebno je prepoznavanje, upoštevanje in spodbujanje znanj in spretnosti ranljivih skupin v regijah.

Priporočilo 6: Nujno potrebno je zagotavljanje možnosti za vzdrževanje temeljnih spretnosti v odrasli dobi ter motivacija prebivalcev za njihovo aktivno uporabo. Posebno pozornost velja posvetiti tistim temeljnim spretnostim, ki se izkažejo kot ključne z vidika prispevka h gospodarski uspešnosti in razvoju regij.

Uvod

Na temelju izsledkov tematske študije *Kakovost človeškega kapitala in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji*, ki smo jo opravili v sklopu ESS projekta »Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013–2015«, podajamo naslednja priporočila za uravnoteženje razvitosti in gospodarske uspešnosti slovenskih regij.

Priporočila z utemeljitvami

Priporočilo 1: Nujna je celovita, skladna in relevantna opredelitev razvojnih prioritet RS v povezavi z uravnoteženjem razvitosti in gospodarske uspešnosti regij ter uskladiitev krovnih razvojnih dokumentov naše države.

Zavezanost uravnoteženju razvitosti in gospodarske uspešnosti slovenskih regij bi morala postati jasno prepoznavna usmeritev ključnih razvojnih dokumentov, saj podatki o kazalcih razvitosti opozarjajo na poglobljanje razlik med regijami, ki najbolj razvojno ogroženim zmanjšuje celovit razvojni potencial. Kot kazalce razvojnega potenciala regije kaže uporabiti (Černe et al., 2004): stopnjo dolgoročne brezposelnosti (vir: Zavod za zaposlovanje RS); delež vzdrževane populacije (vir: SURS); delež mladega in starega prebivalstva ali indeks staranja (vir: SURS); delež dijakov, študentov in diplomantov v celotnem prebivalstvu (vir: SURS); splošno stopnjo umrljivosti (vir: SURS); splošno stopnjo rodnosti (vir: SURS); splošno stopnjo priselitev (vir: SURS); splošno stopnjo odselitev (vir: SURS); število novoustanovljenih podjetij (vir: AJ PES); strukturo podjetij po velikosti (vir: AJ PES) in rast dodane vrednosti na zaposlenega (vir: AJ PES). Nekateri od teh prikazujemo v spodnji tabeli, iz katere sta razvidni neuravnotežena razvitost in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji.

Tabela 35: Podatki kazalcev razvojnega potenciala za Slovenijo

Kazalci	Slovenija	Osrednje-slovenska	Goriška	Zasavska	Pomurska
Stopnja dolgoročne brezposelnosti* (leto 2013) (v %)	6,00	5,20	4,80	7,70	10,00
Indeks staranja** (leto 2013) (v %)	118,10	106,00	130,80	143,00	139,00
Število dijakov, študentov in diplomantov (leto 2013)	186.110	48.673	11.254	3.660	9.535
Splošna stopnja umrljivosti*** (leto 2012) (v ‰)	9,40	8,00	10,80	11,00	11,30
Splošna stopnja rodnosti**** (leto 2012) (v ‰)	10,70	11,80	10,90	9,30	8,80
Splošna stopnja priselitev (povprečna letna stopnja rasti za obdobje 2009–2013) (v ‰)	–3,20	–3,43	–6,50	–1,73	3,23
Splošna stopnja odselitev (povprečna letna stopnja rasti za obdobje 2009–2013) (v ‰)	1,04	2,14	–2,28	2,35	4,10
Število novoustanovljenih podjetij (povprečna letna stopnja rasti med letom 2009–2013) (v %)	–1,74	4,25	–2,95	–4,59	–5,95
Neto dodana vrednost na zaposlenega v letu 2012 (v EUR)	38.006	42.013	35.725	30.506	28.421

Opomba: * Osebe, brezposelne 1 leto ali več, so *dolgoročno brezposelne*.

**** Indeks staranja** je razmerje med starim (stari 65 let ali več) in mladim prebivalstvom (stari od 0 do 14 let).

***** Splošna stopnja umrljivosti** je razmerje med številom umrlih v koledarskem letu in številom prebivalstva sredi istega leta.

****** Splošna stopnja rodnosti** je razmerje med številom živorojenih v koledarskem letu in številom žensk v rodni dobi (15-49 let) sredi istega leta.

Vir: Podatkovni portal SI-STAT in AJ PES v Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.

Nasloniti se je mogoče tudi na kazalnike iz Partnerskega sporazuma med Republiko Slovenijo in Evropsko komisijo za obdobje 2014-2020 in pripadajočega Operativnega programa za obdobje 2014-2020 ter na rezultate študije Inštituta za ekonomska raziskovanja iz Ljubljane, ki je v svoji študiji iz leta 2005 ocenil razvojne možnosti statističnih regij v Sloveniji. Ocena temelji na štirih skupinah kazalnikov: regionalna razvitost, prebivalstvo, trg dela in izobrazba. Njihova analiza, ki temelji na izračunu indeksa razvojne ogroženosti na podatkih iz obdobja 2003-2005, pokaže, da pozitivno močno odstopa osrednjeslovenska regija, negativno pa pomurska regija, pri čemer je razlika kar 18-kratna (Kavaš et al., 2005).

Obstoječi dokumenti, kot sta osnutek krovnega strateškega dokumenta Strategija razvoja Slovenije (SRS) 2014-2020 (2013) in Operativni program (OP) za izvajanje Evropske kohezijske politike (2013) tematiki uravnoveščenju razvitosti ne namenjata dovolj pozornosti. Osnutek SRS (2013) obravnava razvoj posameznih regij predvsem z vidika smotrne rabe in ohranjanja prostora (razumna urbanizacija, prometna infrastruktura) in ukrepov, namenjenih odpravljanju regionalnih razlik v razvitosti ne naslavlja.

Kljub temu, da je SRS (2013) šele v obliki osnutka in zato ne moremo soditi, ali bo v končni obliki predstavila povezave med potrebami, aktivnostmi, cilji, pričakovanimi učinki in kazalniki dosežkov, lahko že iz zapisanega izluščimo, da po svojem formatu in dometu ne odstopa od pretekle SRS (2005). Kot ugotavljajo pripravljavci poročila z naslovom Predhodno vrednotenje in celovita presoja vplivov na okolje z dodatkom za varovana območja (Natura, 2000) za Operativni program za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020 (MK projekt et al., 2014), je bila zadnja razvojna strategija, ki je opredelila jasno interventno logiko, Strategija gospodarskega razvoja iz leta 2001, ki je bila postavljena na modelu trajnostnega razvoja. Vendar je bil ta model leta 2005 opuščen in nadomeščen z razvojnim modelom, ki daje prednost gospodarski rasti. SRS (2013) to prioriteto rasti ohranja, spreminja pa vsebino in strukturo podrejenih prioritet glede na SRS iz leta 2005. Takšna usmeritev SRS (2013) »de facto« pomeni ohranjanje razvojnega modela iz leta 2005 in potemtakem kaže na oceno njegovih nosilcev, da se na krizo ni treba odzvati s prilagoditvami na strateški ravni, ampak samo na izvedbeni. Ta togost se potem prenaša tudi v druge ključne razvojne dokumente države (npr. v Strategijo pametne specializacije). Pogost primer je, da novi programski dokumenti narekujejo drug drugemu obveznosti, ki jih sami ne izpolnijo. Nalagajo si obveznosti na področju skladnosti in integracije ukrepov, sami pa imajo navznoter slabo povezavo s cilji in prioritetami ter so fragmentarni (ugotovitve CSR, NRP, SRS). Poudarjajo potrebo po spremljanju rezultatov, neodvisnem nadzoru in vrednotenju učinkov, pri čemer ne zagotavljajo doslednosti izvajanja spremljanja in nadzora. OP (2013) pa sicer podrobno in smiselno obravnava regionalne razlike ter tudi oblikuje ukrepe in aktivnosti za njihovo odpravljanje, vendar zaradi vezanosti na razdelitev zgolj na dve kohezijski regiji (Vzhodno in Zahodno) ne more obravnavati pomembnih regionalnih razlik znotraj posamezne kohezijske regije.

Priporočilo 2: Potrebna je sistematična implementacija koncepta policentričnega razvoja kot strateške razvojne politike tudi pri razvijanju človeškega kapitala.

Na osnovi Mednarodne raziskave o pismenosti odraslih je Bevčeva (2002) ugotovila visoko povezanost med razvitostjo regij in stanjem na področju kapitala izobrazbe oziroma pismenostjo odraslih. V razvojno najmanj razvitih regijah je raven pismenosti/spretnosti odraslega prebivalstva najnižja.

Tabela 36: Primerjava doseženih vrednosti po vrstah spretnosti v regijah glede na slovensko povprečje glede na rezultate raziskave PIAAC (v %) (n=5331)

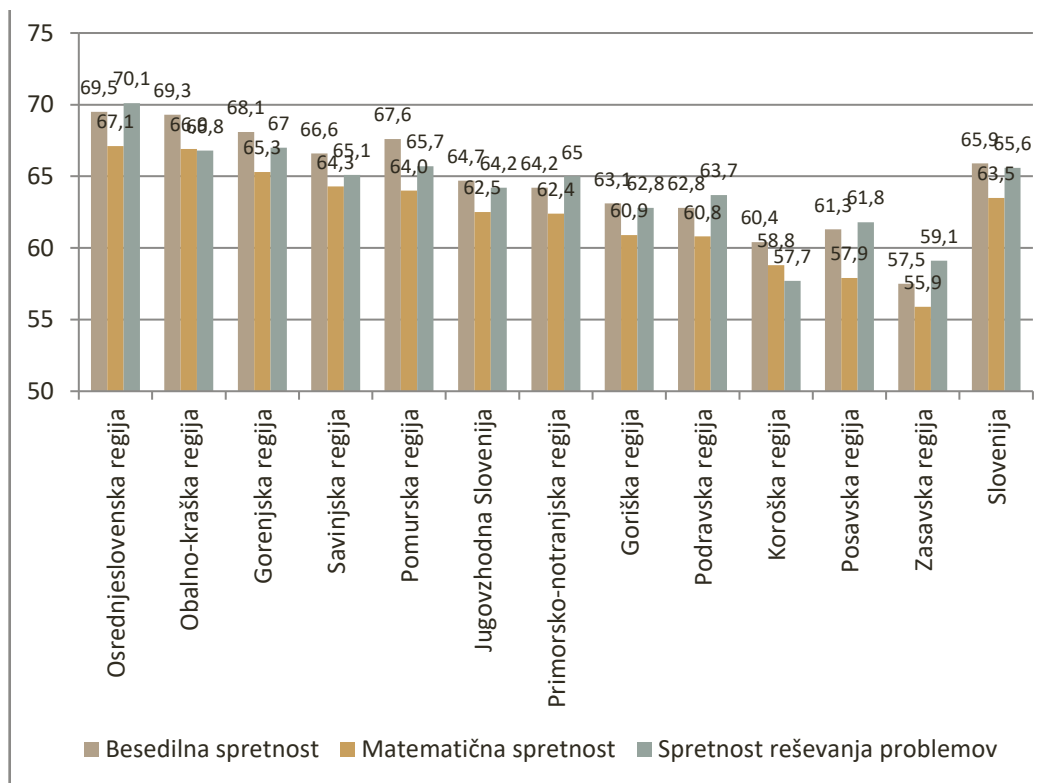
Regija	Besedilne spretnosti			Matematične spretnosti			Spretnosti reševanja problemov		
	Mediana	10. percentil	90. percentil	Mediana	10. percentil	90. percentil	Mediana	10. percentil	90. percentil
Pomurska	102,6	101,1	100,6	100,7	97,6	102,7	100,0	105,4	98,7
Podravska	95,3	93,8	98,5	95,6	95,2	98,1	97,0	96,7	97,7
Koroška	91,7	99,7	90,8	92,5	103,9	92,1	87,9	93,2	90,0
Savinjska	101,0	100,9	100,3	101,1	100,5	99,1	99,2	100,8	100,4
Zasavska	87,3	77,0	91,9	87,9	67,2	91,2	90,1	94,5	92,3
Posavska	93,0	97,0	94,1	91,0	93,8	94,4	94,1	92,6	97,4
JV Slovenija	98,1	100,1	96,8	98,4	97,5	97,5	97,9	97,5	97,5
Osrednjeslovenska	105,4	107,3	103,6	105,6	105,5	103,7	106,9	108,0	103,8
Gorenjska	103,3	101,8	101,1	102,8	102,5	100,3	102,1	100,1	99,7
Primorsko-notranjska	97,4	100,2	95,8	98,3	94,5	96,8	99,0	92,5	95,8
Goriška	95,7	98,1	97,3	95,8	97,0	98,0	95,6	96,5	99,2
Obalno-kraška	105,1	112,6	99,1	105,3	110,8	98,7	101,8	109,2	95,5
Slovenija	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Glede na dosežene rezultate v raziskavi PIAAC (Tabela 34) pri spretnostih v negativno smer spet najbolj izstopa zasavska regija z nižjimi vrednostmi mediane za vse tri vrste spretnosti glede na rezultat celotne Slovenije, in sicer za 12,7 odstotkov nižje pri besedilnih in 12,1 odstotek pri matematičnih spretnostih ter 9,9 odstotkov nižje pri spretnostih reševanja problemov. Vse vrednosti mediane v regiji imata za več kot pet odstotkov nižje od slovenskega rezultata še koroška in posavska regija, pri čemer ima koroška regija najslabši rezultat med vsemi pri spretnostih reševanja problemov (12,1 odstotek nižjo vrednost mediane). Najbolj izrazito v Zasavju zaostajajo v skupini, ki je nasploh dosegla najnižje rezultate (10. percentil), kjer so zares velike razlike tako pri matematičnih (67,2 %) kot pri besedilnih (77 %) spretnostih in precej manjše pri spretnostih reševanja problemov (5,5 %). Nekoliko slabše rezultate pri vseh vrstah spretnosti dosegajo tudi v Posavju, Podravju, na Koroškem, v JV Sloveniji ter na Primorsko-notranjskem in Goriškem. Na drugi strani pa je najboljše rezultate dosegla osrednjeslovenska regija, kateri sledijo obalnokraška, gorenjska, pomurska in savinjska. V primerjavi z mednarodno raziskavo o pismenosti odraslih iz leta 1998 lahko opazimo pomembne pozitivne premike predvsem v Pomurju, ki je takrat bilo regija s podpovprečnimi rezultati in negativne v Zasavju (posebej pri matematičnih spretnostih) in na Goriškem.

Slika 20 prikazuje vrednosti mediane za posamezno določljivko kakovosti človeškega kapitala. Na podlagi slike in tabelaričnih prikazov se nakazuje povezava med gospodarsko uspešnostjo regije in kakovostjo človeškega kapitala, saj so se prebivalci gospodarsko prodornejših regij (Osrednjeslovenska in Obalno-kraška regija) na preizkusih PIAAC bolje odrezali kot prebivalci gospodarsko zapostavljenih. Zato tudi ne preseneča, da sta pri razvrstitvi vrednosti mediane po velikosti od največje do najmanjše na zadnjem mestu znašli gospodarsko najmanj uspešni slovenski regiji, Zasavska in Koroška regija. Pri tem pa velja poudariti, da so razlike med slovenskimi regijami v poprečju dosti večje kot med nemškimi regijami, saj je povprečen anketiranec v najuspešnejši Osrednjeslovenski regiji dosegel kar za 20 % boljši rezultat pri preverjanju vseh treh vrst spretnosti v primerjavi s povprečnim anketirancem v najmanj uspešni regiji, Zasavski regiji. Glede na povprečne rezultate testiranja vseh treh spretnosti lahko sklepamo, da so se nadpovprečno dobro odrezali prebivalci regij Osrednjeslovenske, Obalno-kraške in Gorenjske, podpovprečno pa poleg že omenjenih dveh regij, Zasavske in Koroške, tudi prebivalci Posavske regije.

Slika 20: Vrednosti mediane po slovenskih regijah za spremenljivke besedilne spretnosti, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Če pogledamo celotne podatke, tako predhodnih raziskav kot tudi podatke za obdobje 2009-2013, lahko ugotovimo, da so v treh slovenskih regijah, v Zasavju, Pomurju in na Koroškem, izrazito slabi rezultati glede obsega in kakovosti človeškega kapitala po skoraj vseh indikatorjih (glej tematsko študijo *Kakovost človeškega kapitala in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji*). Pravilnost ugotovitev na osnovi uradnih statističnih podatkov potrjujejo tudi prvi izsledki mednarodne raziskave PIAAC za Slovenijo. Še bolj zaskrbljujoči so lahko trendi, ki kažejo na možnost nadaljnega poglobljanja razlik med regijami, saj glede na podatke PIAAC Zasavje zaostaja še bolj kot je bilo zaznано v predhodnih raziskavah, medtem ko se je kakovost človeškega kapitala v Pomurju nekoliko izboljšala, kar je lahko tudi posledica različnih ukrepov na področju razvijanja človeškega kapitala. Zato je toliko pomembneje identificirati elemente človeškega kapitala, ki najbolj vplivajo na razvojno sposobnost, ter na tej podlagi kasneje tudi oblikovati priporočila za sistemske ukrepe.

Med cilji Zakona o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja (2007) je spodbujanje vseživljenjskega učenja (VŽU) v podporo zviševanja izobrazbene ravni prebivalstva in participaciji v vseh oblikah VŽU, v vseh, predvsem najmanj razvitih regijah, ter povečevanje dostopa do izobraževanja in učenja za vse.

Posamični poskusi oživitve nekaterih delov Slovenije (Pomurje, Pokolpje) so bili bolj parcialni poskusi gašenja najbolj perečih oblik razvojnih neravnovesij. Preusmeritev v pravi policentrični razvoj zahteva načrtno usmerjanje razvojnih posegov v različne dele države in različna področja, kar pomeni ne le vlaganje v infrastrukturo (n.pr. tretja razvojna os) ampak tudi v odpiranje delovnih mest. To je mogoče doseči tudi z razmislekom in nekaterimi predlogi ukrepov kot so: decentralizacija javnih služb, ki jo lahko določi država in, vzporedno, z izdatnejšim spodbujanjem investicij (zemljišča, komunala, davčna politika, bančna zavarovanja) pa tudi s povečevanjem davčnih olajšav delodajalcev za naložbe posameznikov in podjetij iz teh regij v izobraževanje. Gre za vreden razmislek o

načrtovanju in izvajanju ukrepov, ki bi lahko pripomogli k uravnoteženju nadaljnjega razvoja regij v Sloveniji.

Priporočilo 3: Potrebno je nadaljnje zagotavljanje relativne skladnosti med izobraženostjo, usposobljenostjo in kompetencami aktivnega prebivalstva ter spodbujanje razvoja le-teh pri neaktivnem prebivalstvu v regijah.

Trend zmanjševanja človeškega kapitala v posameznih regijah, ki se kaže v zniževanju izobrazbene ravni in povečevanju deleža starejših, je predvsem posledica preseljevanja bolj zaposljivih v okolja, kjer so možnosti potencialne zaposlitve večje. Tako se zmanjšuje družbena kohezija zaradi delitve na njen aktivni in neaktivni del. Spiralo, ki po samodejni logiki pripelje do koncentracije razvojnega kapitala v najbolj propulzivnih regijah ter demografskega praznjenja in padca znanja v vseh ostalih, lahko zaustavi samo zavestni poseg, utemeljen na razumni strateški viziji.

Poleg, v prvem predlogu omenjenih spodbud za odpiranje delovnih mest in izboljšanju infrastrukture, lahko država spodbuja kakovost bivanja in gospodarsko aktivnost tudi s spodbudami v vseživljenjsko učenje, navezanemu na podjetniški sektor, socialno podjetništvo, lokalne gospodarske pobude, reševanje stanovanjskih vprašanj, otroškega varstva, šolstva, kulture ipd. Ključno pri tem je vključevanje (rastočega deleža) pasivnih posameznikov, da omejimo tvorbo okolij, ki so družbeno odvisna od državne pomoči ter učno de-motivirajoča nespodbudna za vključevanje v vseživljenjsko učenje, kar kaže tudi evropski kazalnik in primerljivost držav, saj vseživljenjsko učenje ni pomembno le ekonomsko, v povezavi s trgom dela in produktivnostjo, ampak tudi v širšem smislu kot priložnost za kulturno in socialno vključevanje v moderno razvijajočo se družbo ter za aktivno državljanstvo (SURS, 2015).

Če pogledamo deleže prebivalcev glede na njihovo aktivnost (Tabela 35), lahko vidimo, da je v Zasavju in Posavju najnižji delež zaposlenih za polni delovni čas, ki so praviloma ciljna skupina programov usposabljanja na delovnem mestu. Nasprotno pa je v primorsko-notranjski regiji po obalno-kraški in koroški regiji tretji največji delež zaposlenih za polni delovni čas. V Zasavju je največji delež upokoencev (nekaj več kot petina), najmanjši pa je na Goriškem (12 %). Zasavje je ob Pomurju in Podravju regija z več kot 13 % deležem brezposelnih, najmanjši delež pa je na Gorenjskem, v JV Sloveniji in na Koroškem (malo pod 10 %).

Tabela 37: Status glede na aktivnost prebivalcev (n=5293)

Regija	Zaposlen za polni delovni čas	Zaposlen za krajši delovni čas	Brezposeln	Učenec, študent	Vajenec, na praksi	Upokojenec	Invalidna oseba	Domača opravila	Drugo
Pomurska	50,77	1,55	13,31	13,62	0,31	17,03	0,62	2,17	0,62
Podravska	50,72	3,12	13,65	13,65	0,13	12,48	1,43	2,60	2,21
Koroška	55,17	3,07	9,20	12,26	–	18,01	0,77	1,53	–
Savinjska	53,96	1,73	10,07	11,94	0,43	16,83	0,86	2,73	1,44
Zasavska	42,28	1,63	13,82	15,45	–	21,95	1,63	1,63	1,63
Posavska	46,34	3,90	12,68	17,56	–	14,15	0,49	3,41	1,46
JV slovenija	52,86	3,10	9,52	12,14	–	17,86	1,19	2,62	0,71
Osrednjeslovenska	52,18	3,61	10,57	16,36	0,08	13,84	0,92	1,76	0,67
Gorenjska	54,17	3,15	7,98	17,81	0,19	12,62	0,93	2,41	0,74
Primorsko-notranjska	54,84	3,23	12,10	15,32	–	12,10	0,81	1,61	–
Goriška	51,71	2,29	10,57	14,86	–	17,71	0,57	1,71	0,57
Obalno-kraška	56,16	2,74	10,96	14,38	–	13,36	0,34	0,68	1,37
Slovenija	52,31	2,87	10,92	14,62	0,13	15,02	0,93	2,15	1,04

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Pomembno je razvijati celovite rešitve, ki povezujejo vlaganja v povečevanje obsega in hkrati tudi kakovosti človeškega kapitala. V osnovi gre za razširitev klasične opredelitve človeškega kapitala, o čemer govori tudi študija OECD (2011). V tem smislu sta pomembna tudi sistematično razvijanje temeljnih spretnosti in kompetenc

odraslih kot zagotavljanje njihove realne uporabe, tudi z zagotavljanjem zaposlitvenih možnosti - s ciljem ohranjanja aktivnih zaposlenih ter ustvarjanja priložnosti za aktivacijo brezposelnih. Pomen razvijanja temeljnih zmožnosti in kompetenc (med katere sodijo tudi besedilna, matematična in spretnost reševanja problemov v tehnološko zahtevnem okolju, katere preučuje študija PIAAC) poudarjajo številne študije, saj te posamezniku omogočajo vključevanje v družbo in tudi razvijanje poklicnih in delovno specifičnih kompetenc (Rychen in Salganick, 2003). Hkrati opozarjajo, da je razvijanje osnovnih kompetenc možno ne zgolj z usposabljanjem temveč predvsem s hkratno uporabo kompetenc v delovnem in vsakdanjem življenju. Z ukrepi, ki so usmerjeni celovito v hkratno izobraževanje in usposabljanje v povezavi z uporabo kompetenc, lahko tudi učinkoviteje vzdržujemo raven aktivnosti sicer pasivnih posameznikov. Eden od pristopov je gotovo spodbujanje inovativnosti za pospeševanje razvoja podjetništva, kar ustvarja pogoje tudi za razvoj socialnega in kulturnega kapitala.

Teorija in praksa zadnjega desetletja, tudi slovenska, posameznikovo učenje in razvijanje njegovega človeškega kapitala že konceptualizirata v njegov socialni kontekst, kar je posebej pomembno za regionalne študije. Socialni kapital na ravni skupnosti oz. kolektiva namreč skozi učinke prelivanja igra pomembno vlogo pri razvoju človeškega kapitala posameznikov, ki pripadajo tej skupnosti (Coleman, 1988).

Priporočilo 4: Nujno je izboljšanje ponudbe vseživljenjskega učenja odraslih (ki obsega tudi izobraževanje in usposabljanje), v obsegu in vsebini.

Analiza mreže izvajalcev izobraževanja odraslih z vidika možnosti zadovoljevanja potreb prednostnih ciljnih skupin (2010) je pokazala, da so izobraževalno najbolj prikrajšani prebivalci perifernih in manj razvitih regij. Podatki kažejo, da je v teh regijah tudi najmanj ugodno razmerje med številom izpeljanih programov in številom prebivalcev. Kasnejše analize ponudbe izobraževalnih storitev že vrsto let opozarjajo na velike razlike med slovenskimi regijami (Brenk, 2012). Tudi izobraževalna ponudba je večja predvsem v razvitejših regijah. Podatki raziskave PIAAC za Slovenijo so prav tako pokazali na precejšnje razlike med regijami glede vključenosti prebivalcev v različne oblike izobraževanja, usposabljanja in vseživljenjskega učenja.

Ponudba programov vseživljenjskega učenja odraslih postaja vse pomembnejša, pri čemer je potrebno posvetiti pozornost razvoju in oblikovanju izobraževalnih programov za posamezne ciljne skupine odraslih, ki jih obstoječi programi ne zajemajo. Na temelju analize slovenskih podatkov iz raziskave PIAAC bomo lahko tudi identificirali primanjkljaje pri določenih skupinah ljudi.

Tabela 38: Spretnosti odraslih s srednješolsko izobrazbo glede na poklicno dejavnost po SKP

Poklicna dejavnost po SKP	Besedilne spretnosti			Matematične spretnosti			Reševanje problemov		
	M _{INT}	M _{SI}	razl	M _{INT}	M _{SI}	razl	M _{INT}	M _{SI}	razl
Vojaški poklici	278,1	275,6	-3,5	282,4	287,0	+4,6	288,9	277,0	-11,9
Zakonodajalci, visoki uradniki, menedžerji	277,5	265,4	-12,1	281,0	272,7	-8,3	278,8	274,3	-4,5
Strokovnjaki	283,5	268,9	-14,6	285,5	273,3	-12,2	289,6	273,7	-15,9
Tehniki in drugi strokovni sodelavci	278,8	265,6	-13,2	277,0	272,5	-4,5	282,0	266,9	-9,1
Uradniki	269,6	257,0	-12,6	266,4	258,6	-7,8	275,4	266,2	-9,2
Poklici za storitve, prodajalci	265,1	254,2	-10,9	262,7	258,7	-4,0	269,7	251,3	-18,4
Kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci	262,2	262,6	+0,4	265,2	256,3	-8,9	269,3	254,1	-15,2

Poklici za neindustrijski način dela	266,9	244,3	-22,6	269,3	251,1	-18,2	274,1	247,3	-18,9
Upravitelji strojev in naprav, ind. Izdelovalci in sestavitelji	260,5	240,7	-19,8	258,5	244,6	-13,9	265,8	236,9	-28,9
Poklici za preprosta dela	269,0	234,3	-35,7	263,1	234,1	-29,0	276,9	237,3	-39,6

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Ko smo izenačili vzorec po izobrazbi (glej tematsko študijo *Kakovost človeškega kapitala in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji*), smo dobili precej drugačno sliko kot jo kaže prejšnja tabela, kjer smo zajeli vse vključene iz posamezne kategorije SKP. Še vedno sicer strokovnjaki dosegajo najvišje rezultate, a razlike med poklicnimi dejavnostmi so precej manjše. Zanimivo je, da pri spretnostih reševanja problemov povprečje ne dosega 291 točk, kar je meja za tretjo skupino. To seveda velja tudi za slovenske podatke, kjer dodatno presenečajo še izjemno velike razlike pri nekaterih poklicnih skupinah kot so poklici za preprosta dela, in poklici za neindustrijski način dela, pa tudi pri strokovnjakih se je pokazalo, da po izmerjenih spretnostih bolj zaostajajo za evropskim povprečjem kot druge poklicne skupine. Pozitivno odstopajo le vojaški poklici pri matematičnih spretnostih in z minimalno pozitivno razliko kmetovalci pri besedilnih spretnostih.

Morda nekoliko preseneča, da so razlike kljub izenačitvi po izobrazbi ostale podobne, čeprav manjše kot takrat, ko smo vzeli celoto. Iz tega lahko sklepamo, da je poklicna dejavnost, kot se razvršča po standardni klasifikaciji poklicev, pomemben dejavnik razvoja posameznih vrst spretnosti. To po drugi strani dokazuje, da je dosežena stopnja izobrazbe res le eden od dejavnikov, od katerega je odvisna dosežena raven razvoja spretnosti. Kolikšen razvoj bo posameznik dosegel, je v veliki meri odvisno tudi od tega, kakšen poklic opravlja.

Potrebno je razviti instrumente, ki bodo spodbudili povezovanje izvajalcev izobraževanja odraslih z lokalnimi skupnostmi, pri čemer bodo programi vseživljenjskega učenja odraslih, kar pomeni poudarek na organizaciji in načinu izvedbe, prilagojeno potrebam in načinu življenja oziroma možnostim za učenje in izobraževanje odraslih. S tem bi zapolnili primanjkljaje v kompetencah tako pri neaktivnem kot tudi aktivnem delu populacije. Predvsem aktivni del populacije potrebuje programe vseživljenjskega izobraževanja, ki bodo prilagojeni njihovi aktivnosti in usklajevanju poklicnega in zasebnega življenja. To še posebej velja za Pomursko, Spodnjeposavsko in Zasavsko regijo ter delno tudi za Dolenjsko, Savinjsko in Koroško regijo.

Izboljšanje ponudbe v obsegu in kakovosti je pomembno zlasti z vidika spodbujanja lokalnega samoorganiziranja (ker upošteva socialni kontekst), s katerim aktivni dobijo priznanje, pasivni pa signal in priložnost aktiviranja. Pomembno je tudi z vidika spodbujanja inovativnosti (iz več razlogov), navezave na javno mrežo (ki nastaja) in predvsem ohranjanja uspešnih modelov prakse izobraževanja odraslih, po kateri je Slovenija v Evropi že prepoznavna ter velja zato na njej graditi tudi prihodnje ukrepe.

Priporočilo 5: Potrebno je prepoznavanje, upoštevanje in spodbujanje znanj in spretnosti ranljivih skupin v regijah.

Rezultati empirične študije na podlagi PIAAC podatkov o spretnostih in razvitosti nemških in slovenskih regij nakazujejo, da posamezniki z najmanj razvitimi sposobnostmi predvsem v tehnološko zahtevnih okoljih zavirajo razvoj regije bolj, kot pa ga posamezniki z najbolj razvitimi sposobnostmi lahko pospešujejo. Zato bi bilo smiselno ukrepe razvojne politike usmeriti na to skupino, ki so jo dosednji ukrepi praviloma prezrli. Analiza slovenskih PIAAC podatkov nam bo omogočila, da bomo po posameznih regijah identificirali, kakšne so značilnosti posameznikov, in na tej osnovi oblikovali konkretna priporočila smiselnih razvojnih ukrepov. Vsekakor je smiselno razvijati ukrepe v dveh smereh.

Napredek posameznikov z najmanj razvitimi spretnostmi bo zmanjšal tudi variabilnost med posamezniki v regiji. Dodatno pa je iz njih mogoče izpeljati tudi tezo, da k razvoju regije ne prispevajo vse temeljne spretnosti enako.

Prva se nanaša na razvijanje znanj in spretnosti skupin prebivalcev, ki jih opredeljujemo kot ranljive skupine.

Druga smer je za zdaj manj prepoznana in prav zato pokaže neizkoriščene priložnosti. Gre za prepoznavanje in koristno uporabo obstoječih znanj in spretnosti, saj ima vsak posameznik kljub nizki splošni razvitosti kompetenc tudi določen potencial, da prispeva k družbenem razvoju. Žal je na raziskovalnem, strokovnem in političnem področju ta vidik uporabe potenciala ljudi s slabše razvitimi kompetencami popolnoma zanemarjen. Npr. cel sklop sodobne teorije managementa talentov je praviloma usmerjen zgolj na prepoznavanje najbolj talentirane posameznike (npr. Collings in Mellahi, 2006), medtem ko raziskav in strokovnih člankov o tem, kako ravnati s posamezniki s prepoznanimi nižjimi potenciali, skorajda ni. Podobno tudi sistemska razvojna priporočila večjo pozornost namenjajo usposabljanju in razvijanju znanja in spretnosti kot pa iskanju ustreznih rešitev za koristno uporabo obstoječih znanj in spretnosti prebivalcev s slabše razvitimi kompetencami. Zato so pogosto marginalizirani in izključeni iz družbenih in gospodarskih dogajanj. Vendar pa lahko prav iskanje priložnosti za njihovo aktivnejšo vključitev v družbo in v gospodarske aktivnosti pri teh posameznikih spodbudi motivacijo za nadaljnje učenje in sodelovanje v različnih programih razvijanja kompetenc, ki bi dvignile njihov potencial na višjo raven in jim omogočile še boljše vključevanje v družbo. Na ta način bi dopolnili običajno usmeritev na »pull-faktorje« razvoja posameznika, regije in družbe s »push-faktorji« ter prispevali k doseganju družbene kohezije in policentričnega razvoja na svež, tudi v tujini še neprepoznan način, ki ga bomo lahko s pomočjo rezultatov PIAAC raziskave strokovno utemeljili.

Priporočilo 6: Nujno potrebno je zagotavljanje možnosti za vzdrževanje temeljnih spretnosti v odrasli dobi ter motivacija prebivalcev za njihovo aktivno uporabo. Posebno pozornost velja posvetiti tistim temeljnim spretnostim, ki se izkažejo kot ključne z vidika prispevka h gospodarski uspešnosti in razvoju regij.

Na podlagi analize podatkov v tematski študiji *Kakovost človeškega kapitala in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji*, ki smo jo opravili na nemških podatkih iz prvega kroga PIAAC in slovenskih iz drugega kroga na primer ugotavljamo, da je za gospodarsko uspešnost nemških regij pomembna tako splošna raven matematičnih spretnosti posameznikov v regiji, kot tudi nivo spretnosti za reševanje problemov v tehnološko zahtevnem okolju pri posameznikih z najslabše razvitimi sposobnostmi (spodnjih 10 % posameznikov v regiji).

Tabela 39: Ocenjeni regresijski koeficienti (mediana in 10. percentil) modela (3a) na primeru Slovenije

Spremenljivka/parameter/število enot	Tekoče vrednosti (leto 2013)		
KOMJEZ_Mediana	-0.020 (0.015)	-	-
KOMMAT_Mediana	-	-0.010 (0.014)	-
KOMRESPR_Mediana	-	-	0.004 (0.022)
KOMJEZ_p10	0.035* (0.012)	-	-
KOMMAT_p10	-	0.023* (0.009)	-
PSLSKOMRESPR_p10	-	-	0.009 (0.025)
Delež BDP	1.392* (0.407)	1.268* (0.436)	1.308* (0.690)
Razdalja	-0.001 (0.001)	-0.001 (0.000)	-0.000 (0.001)
Konstanta	10.321** (0.738)	9.826** (0.715)	9.387** (1.160)

R ² popravljen	0.803	0.772	0.544
Število opazovanj	12	12	12

Opomba: V oklepajih so prikazane p-vrednosti (+ p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01).

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Iz Tabele 37 vidimo, da lahko razlike v dodani vrednosti na prebivalca med posameznimi regijami v letu 2013 najbolj pojasnimo z deležem posamezne regije v celotnem BDP. Razdalje regijskih središč od Ljubljane nimajo statistično pozitivnega vpliva na ustvarjeno dodano vrednost. Regresijski koeficienti mehkih spremenljivk, median posameznih spretnosti, so nizki in neznačilni. Zanimivo je, da tako kot pri nemških regijah tudi na primeru slovenskih podatkov ugotavljamo, da obstaja pozitiven učinek povprečnega dosežka pri omenjenih spretnostih 10 percentila anketirancev z najslabše razvitimi spretnostmi. Povezave so šibke, vendar pozitivne, in v primeru besedilnih in matematičnih spretnosti tudi statistično značilne.

S podrobnejšo analizo slovenskih podatkov PIAAC bomo dobili odgovor na to, katere spretnosti se najbolj povezujejo z gospodarsko uspešnostjo na ravni regij, kot tudi informacijo o tem, nivo spretnosti katerih prebivalcev regije (npr. najboljših, najslabših, splošni nivo) je pri tem odločilnega pomena.

Priporočila bi tako lahko šla v smeri vzdrževanja matematičnih in besedilnih spretnosti v odrasli dobi in motiviranja posameznikov v regiji za aktivno uporabo le-teh. Hkrati pa sistematično razvijanje vsaj osnovnih nivojev spretnosti za reševanje problemov v tehnološko zahtevnem okolju pri posameznikih z najslabše razvitimi sposobnostmi le-teh. Pri tem priporočamo, da se za razvoj in vzdrževanje ključnih kompetenc in temeljnih spretnosti uporablja institucionalne/sistemske rešitve. Za izvajanje strateškega in celostnega pristopa na tej ravni je pomembno sodelovanje več sektorjev, deležnikov in drugih akterjev zainteresirane javnosti za načrtovanje politike razvoja temeljnih spretnosti pri prebivalstvu v državi, v konkretne aktivnosti za spodbujanje motivacije prebivalcev za vzdrževanje, razvoj in aktivno uporabo temeljnih spretnosti je tako pomembno vključiti večje število različnih akterjev in iniciativ, ki so motivacijsko/akcijsko naravnane (različne razvojne in izvajalske organizacije izobraževanja odraslih).

Literatura in viri

- Bevc, M. (2002). Kapital znanja v Sloveniji po regijah - sintezna ocena. *IB revija/2002, 1*, XXXVI. UMAR/5.
- Bogataj, N., Del Gobbo, G. in Slanica, E. (2012). Study circle for local development: lifelong oriented models and operators competences in the cross border area Italy-Slovenia. [Circoli di Studio per lo sviluppo locale: modelli lifelong oriented e competenze delloperatore in area transfrontaliera Italia-Slovenia.] *Formazione & insegnamento*, 10(2), 255-268. Pridobljeno s http://www.pensamultimedia.it/pensa/index.php?option=com_virtuemart&Itemid=82&lang=it.
- Brenk, E. (2012). *Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v Sloveniji 2012/2013*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Coleman, James S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*. S95-S120.
- Collings, D. G. in Mellahi, K. (2006). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304-313.
- Domadenik, P., Farčnik, D., Kaše, R., Mihelič, K. K., Ograjenšek, I. in Zupan, N. (2017). Kakovost človeškega kapitala in gospodarska uspešnost regij v Sloveniji. Tematska študija EF. V Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Hoskins, B., Cartwright, F. in Schoof, U. (ur.). (2010). *Making Lifelong Learning Tangible: The ELLI Index Europe 2010: European Lifelong Learning Indicators*. Bertelsmann Stiftung.
- Imperl, M. et al. (2013). *Študijski krožki kot prispevek k razvoju lokalne skupnosti*. Radeče: JZ KTRC.
- Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J., Zagmajster, M., Dobnikar, M., Drofenik, O., Brenk, E. in Mlinar, V. (2010). *Analiza mreže izvajalcev izobraževanja odraslih z vidika možnosti zadovoljevanja potreb prednostnih ciljnih skupin*. Poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J., Žalec, N. in Radovan, M. (2014). *Motivacije in ovire pri izobraževanju za potrebe trga dela*. Poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Operativni program za obdobje 2014-2020. (2001). The well-being of nations: the role of human and social capital. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s <http://www.eu-skladi.si/2014-2020/operativni-program-za-obdobje-2014-2020>.
- Partnerski sporazum med Republiko Slovenijo in Evropsko komisijo za obdobje 2014-2020. (2003). *Rychen, D.S. in Salganik, L.H. (ur.). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Goetingen: Hogrefe. Pridobljeno s <http://www.eu-skladi.si/2014-2020/partnerski-sporazum-med-republiko-slovenijo-in-evropsko-komisijo>.
- Predhodno vrednotenje in celovita presoja vplivov na okolje z dodatkom za varovana območja (Natura 2000) za Operativni program za izvajanje Evropske kohezijske politike 2014-2020. (2014). Ljubljana: MK projekt d.o.o., Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani in Aquarius ekološki inženiring d.o.o.
- Podatki za področje izobraževanja. (2015). Statistični urad RS. Pridobljeno 9. 6. 2015 s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5172>.
- Strategija razvoja Slovenije za obdobje 2014-2020 - SRS. (verzija 1. julij 2013; verzija 09. avgust 2013). Ljubljana: UMAR.
- Strategija razvoja Slovenije. (2005). Ljubljana: UMAR.

Zakon o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja. (2007). Ur. l. RS.

8

PRIPOROČILA ZA RAZVOJ PROGRAMOV ZA RANLJIVE SKUPINE

Priporočila za razvoj programov za ranljive skupine in razvoj kompetenc odraslih

Pripravljalna skupina: mag. Ester Možina, vodja; dr. Sonja Kump, dr. Sabina Jelenc Krašovec, dr. Vida A. Mohorčič Špolar, dr. Vesna Dolničar, Olga Drofenik, dr. Nada Zupan, Natalija Žalec, dr. Petra Javrh, mag. Jasmina Mirčeva

Priporočila na kratko

I/ Splošne smernice za izobraževanje ranljivih skupin

Priporočilo 1: Potrebno je opredeliti najbolj ranljive ciljne skupine z vidika spretnosti in kompetenc glede na obseg problema, izobraževalnih potreb in socio-demografskih ter drugih značilnosti teh skupin.

Priporočilo 2: Potreben je premislek o izobraževanju in usposabljanju drugih ranljivih skupin z vidika spretnosti in kompetenc, ki jih raziskava PIAAC ni zajela zaradi določenega vzorčnega okvirja prebivalcev od 16 do 65 let, kot so na primer starejši od 65 let, odrasli s posebnimi potrebami, zaporniki in nekatere druge institucionalizirane skupine odraslih.

Priporočilo 3: Posebno pozornost je potrebno nameniti promociji in osveščanju najpomembnejših dejavnikov (predstavnikov politike, delodajalcev, sindikatov in civilne družbe) o vlogi in pomenu spretnosti in kompetenc za uspešno socialno vključenost in nastop na trgu dela, saj je za ranljive skupine značilno, da so tu najbolj prikrajšane.

II/ Priporočila za politiko glede razvoja programov za razvoj spretnosti in kompetenc ranljivih skupin

Priporočilo 4: Na nacionalni ravni bi bilo treba sistemsko vzpostaviti ustrezne strukture in mehanizme ter določiti pristojnosti za celovito obravnavo problematike izobraževanja ranljivih skupin odraslih.

Priporočilo 5: Izpeljevanje programov za razvoj spretnosti in kompetenc se financira iz javnih sredstev, vendar je treba odgovornost porazdeliti tudi med druge deležnike, kot so na primer delodajalci in lokalne skupnosti, ki morajo nositi tudi svoj delež finančnega bremena. Preizkuša in vpeljuje se tudi druge modele spodbud za odrasle, na primer na individualni ravni.

Priporočilo 6: S posebnimi ukrepi in programi je potrebno spodbujati predupokojitveno izobraževanje starejših odraslih, saj se tako ohranja spretnosti in kompetence v kasnejšem obdobju. Ti ukrepi in programi bi morali biti sestavni del politike zaposlovanja, s katero se omogoča starostno bolj raznoliko zaposlovanje in kasnejše oz. postopno upokojevanje tistim, ki si to želijo.

Priporočilo 7: Pri načrtovanju in izvajanju ukrepov na vseh ravneh ter pri načrtovanju in implementaciji izobraževalnih programov je potrebno posebno skrb namenjati zagotavljanju dostopnosti ukrepov in programov najbolj ranljivim skupinam odraslih. Pri tem je potrebno tesno sodelovanje stroke in politike za učinkovito odstranjevanje vseh vrst ovir za vključevanje ranljivih skupin v izobraževanje (institucionalne, dispozicijske in situacijske). Pri tem ima pomembno vlogo tudi celovito informiranje in svetovanje za izobraževanje.

III/ Priporočila v zvezi z razvojem kurikulumov in programov za izobraževanje ranljivih skupin na področju spretnosti in kompetenc

Priporočilo 8: Za ranljive skupine se vpeljuje strategije načrtovanja in izpeljevanja programov, utemeljenem na procesno-razvojnem načrtovanju programov, ki temelji na načelih povezovanja in sodelovanja ter na posebljenih učnih ciljih udeležencev. Spodbuja se raznovrstna ponudba izobraževalnih programov za ranljive

skupine odraslih, ki pa se mora prilagajati izobraževalnim potrebam in interesom pripadnikov ranljivih skupin.

Priporočilo 9: Za izobraževalce odraslih in učitelje, ki razvijajo in izvajajo izobraževalne programe za razvoj spretnosti in kompetenc pri ranljivih skupinah odraslih, je potrebno zagotoviti ustrezne oblike usposabljanja in stalnega strokovnega spopolnjevanja. Posebna skrb je namenjena razvoju učiteljeve poklicne identitete.

Priporočilo 10: Potrebno je sistematično razvijati pristope, strategije in prijeme za prepoznavanje izobraževalnih primanjkljajev pri ranljivih skupinah odraslih. Obenem je potrebno zagotavljati tudi mehanizme in postopke za vrednotenje in priznavanje priložnostno in neformalno pridobljenih znanj. Posebna skrb je namenjena temu, da se zagotavlja takšne izobraževalne priložnosti za pripadnike ranljivih skupin, ki omogočajo priznavanje znanja, ki so si ga pridobili.

Uvod

Zagotavljanje enakih možnosti za sodelovanje v družbi je pomembno ne samo za posameznika, temveč tudi za razvoj gospodarstva in blaginjo celotne družbe. Raziskave kažejo, da je za enakopravno vključevanje v družbo ključnega pomena dolžina in kakovost izobraževanja, pomanjkanje ustrezne izobrazbe pa je ključna determinanta človekove družbene ranljivosti. To nedvoumno potrjujejo tudi rezultati mednarodnega projekta INCLUDED, ki se je osredotočal na problematiko socialnega izključevanja in posledice izključevanja iz izobraževanja za različna področja družbe kot so zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politična participacija. Iz rezultatov mednarodnega projekta je razvidno, da izobraževanje pomembno vpliva na navedena področja družbe. Ljudje, ki so manj izobraženi, se težje zaposlijo, njihove zaposlitve so v večji meri prekarne kot tiste od bolj izobraženih, manj izobraženi pogosteje delajo brez pogodb. Poleg tega so manj izobraženi manj zdravi, stopnja njihove mortalitete je večja kot pri bolj izobraženih, zanje je značilnih več bolezni in primanjkljajev (Vrečer, 2011).

Različne raziskave in študije pa so tudi med drugim potrdile, da Slovenija sodi med države, kjer se ljudje srečujejo s problemom dostopa do izobraževanja. Slovenija se po kazalcih udeležbe odraslih v izobraževanju in po deležu prebivalstva z najmanj dokončano srednješolsko izobrazbo uvršča v povprečje EU, podrobnejši pogled strukture odraslih udeležencev v izobraževanju pa pokaže prevelik razkorak med najbolj (ISCED 5-6) in najmanj (ISCED 1-2) izobraženimi. V Sloveniji je bilo leta 2007 trikrat več vključitev oseb z visoko izobrazbo v izobraževanje od tistih z najnižjo (Švedska in Finska 1,5-krat, Nemčija 2-krat). Pri vključitvah v neformalno izobraževanje je ta razkorak še večji (Slovenija 5-krat, Finska, Švedska in Nemčija 2-krat) (ReNPiO, 2013, str. 17).

Podatki za Slovenijo iz edine raziskave o pismenosti odraslih (1998) kažejo, da je ključni dejavnik udeležbe v izobraževanju (neodvisno od stopnje izobrazbe) tudi raven in kakovost pismenosti in temeljnih zmožnosti. Podobno se po kazalcu kakovosti izobrazbe, ki ga ponazarjamo s stopnjo pismenosti odraslih, Slovenija uvršča na dno razvitih držav OECD. Po podatkih iz raziskave pismenosti odraslih iz leta 1998, se je v Sloveniji na testu pismenosti na prvi dve najnižji ravni (od skupaj petih) uvrstilo od 65 do 77 odstotkov odraslih, starih od 16 do 65 let (OECD, 2000, str. 17). Raziskava je dala vpogled v obseg problema pismenosti pri odraslih, razkrila je poglobitve razloge za neustrezno pismenost odraslih ter najbolj ranljive skupine odraslih z vidika pismenosti. Statistično najmočnejši dejavniki neugodnih dosežkov v pismenosti odraslih na podlagi izsledkov raziskave so stopnja izobrazbe, starost, izobrazba staršev in zaposlitveni položaj. Skupine odraslih z najnižjimi dosežki v pismenosti so bili: odrasli z manj kot srednjo šolo, med njimi pa so bili starejši zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, brezposelni, mlajši odrasli, prebivalci podeželja, starejši, odrasli s posebnimi potrebami, migranti.

Slovenija velja v svetovnem merilu za državo, ki se je aktivno odzvala na rezultate raziskave in je izsledke vključila v strateške dokumente in razvojne politike. V letih, ki so sledila objavi rezultatov, je bilo področje pismenosti odraslih umeščeno med prednostna področja v okviru Resolucije nacionalnega programa za izobraževanje odraslih do leta 2010. Pripravljenih je bilo več nacionalnih strategij za področje pismenosti, od tega kar dve za odrasle, in sicer Strategija za zviševanje ravni pismenosti odraslih⁴⁰ ter Strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih⁴¹, ob tem pa tudi krovna Nacionalna strategija za razvoj pismenosti⁴² (2006). Glede na oceno, ki je bila podana v Strategiji za razvoj pismenosti odraslih (2003, str. 7) bi morali v različne programe za zviševanje pismenosti in kompetenc vključiti 200.000 odraslih ali 25.000 na leto, če bi

40 Posebno Strategijo za razvoj pismenosti odraslih je Andragoškem centru Slovenije naročilo Ministrstvo za šolstvo in šport, pripravljena je bila konec leta 2003.

41 Strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih je izid aplikativnega raziskovalnega projekta Delovno mesto kot dejavnik razvoja pismenosti, ki sta ga financirala Ministrstvo za šolstvo in šport in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve v letih 2004-2006.

42 Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti je pripravila posebna komisija, ki jo je imenoval minister za šolstvo in šport leta 2004. Komisijo so sestavljali strokovnjaki iz različnih področij psihologije, didaktike, pedagogike in izobraževanja odraslih. Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti so obravnavali vsi trije strokovni sveti.

želeli bistveno znižati delež odraslih, ki dosegajo najnižji dve ravni pismenosti (v skladu z mednarodno metodologijo).

Poznano je, da se strategije niso udeležale tako kot so bile načrtovane, kljub temu pa je potrebno poudariti, da so načrtovalci politik omogočili uresničevanje nekaterih ciljev in smernic na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja. Rezultati omenjene raziskave so namreč spodbudili številne aplikativne in razvojne projekte na področju izobraževanja odraslih. Raziskovalci področja so med letoma 2001 in 2006 izpeljali aplikativne raziskave, ki so pokazale, kakšne so izobraževalne potrebe posameznih ciljnih skupin ter njihove možnosti in priložnosti za izobraževanje v okolju, kjer živijo. Ugotavljalo se je, kakšne so njihove pisne prakse ter možnosti za razvoj in ohranjanje pismenosti. Na podlagi teh raziskav ter ob upoštevanju nekaterih izkušenj pri izvajanju programov pismenosti odraslih v devetdesetih letih, se je v okviru razvojnih projektov, sofinanciranih iz sredstev ESS med leti 2004 in 2008, postopoma začela razvijati ponudba javnoveljavnih in drugih programov za razvoj pismenosti odraslih⁴³ ter programov izobraževanja učiteljev v teh programih.

Analize uresničevanja ReNPIO v letih 2005–2008 in 2009–2010 so prav tako potrdile, da sta se razvoj in izvajanje javnoveljavnih programov za manj izobražene, ranljive skupine in osipnike, kot so Usposabljanje za življenjsko uspešnost, Računalniška pismenost za odrasle in Projektno učenje za mlajše odrasle, izkazala kot pomemben prispevek k razvoju pismenosti, ponovni vključitvi v izobraževanje oziroma k nadaljevanju opuščenega šolanja in večji zaposljivosti. V sedem javnoveljavnih programov za dvig ravni pismenosti in štiri programe, ki niso javnoveljavni, je bilo letno vključenih okvirno 8.000 odraslih, v program PUM pa 240 mlajših odraslih (ReNPIO, 2013, str. 12).

Razvoj spretnosti in kompetenc ranljivih skupin z vidika strateških dokumentov

Strateške smernice za področje razvoja kompetenc ranljivih skupin odraslih določajo mednarodni in nacionalni dokumenti. Med mednarodnimi dokumenti navajamo: Resolucijo Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih in Osnutek sklepov Sveta o pismenosti.

Na pomen vseživljenjskega razvoja pismenosti in kompetenc posebej opozarja tudi zadnja evropska Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011/C 372/01), ki med prednostnimi področji, na katere naj se usmerijo države članice, da bi tudi izobraževanje odraslih prispevalo k uresničevanju Strategije Evropa 2020, opredeljuje kot tretje od petih prednostnih področij, »Spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva s pomočjo izobraževanja odraslih«, ter v nadaljevanju pojasnjuje, da je med drugim pomembno tudi, da države članice zagotovijo obširno izvajanje visoko kakovostnega formalnega in neformalnega izobraževanja in usposabljanja za odrasle, katerega cilj je pridobivanje ključnih kompetenc ali kvalifikacij na vseh stopnjah evropskega ogrodja kvalifikacij, ob podpori civilne družbe in socialnih partnerjev ter organov lokalnih oblasti. Pri tem si moramo kot pglavitne cilje postaviti: izboljšanje jezikovne in matematične pismenosti odraslih, razvijanje digitalne pismenosti in zagotavljanje priložnosti odraslim, da razvijajo temeljne zmožnosti in znanja ter oblike pismenosti, ki so potrebne za dejavno udeležbo v sodobni družbi (kot so ekonomska in finančna pismenost, državljanska, kulturna, politična in okoljska osveščenost, učenje za zdravo življenje ter potrošniška in medijska osveščenost).

Svet EU si je s sprejemom strategije ET 2020 zadal do leta 2020 zmanjšati delež posameznikov s slabim znanjem osnovnih spretnosti na področjih bralne pismenosti, matematike in naravoslovja (pod 15 %). Po podatkih za leto 2010, je v EU kar 22,2 % petnajstletnikov z nizko bralno pismenostjo (v Sloveniji 20,3 %), kar je še zelo daleč od doseganja dogovorjenega cilja. Prav zato so pomembne politične zaveze na teh področjih in s sklepi Sveta o pismenosti bo narejen prvi korak na področju pismenosti. S sprejemom sklepov so se ministri strinjali s skupnimi cilji:

⁴³ Programi so dostopni v programoteki Ministrstva za šolstvo in šport: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/izobrazevanje_odraslih/izobrazevalni_programi_za_odrasle/posebni_programi_za_odrasle/.

- da je treba dvigniti raven pismenosti v EU tako pri otrocih kot pri odraslih,
- da so družinski programi učenja pismenosti uspešni,
- da je pomembna že kakovostna predšolska vzgoja,
- da je usposobljenost učiteljev za otroke in odrasle ključnega pomena,
- da je treba prenoviti programe izobraževanja in usposabljanja učiteljev,
- da je IKT lahko v dobro strokovno pomoč, a je treba biti previden pri kakovosti in njenem izboru,
- da so migranti iz tretjih držav še posebno ranljiva ciljna skupina (saj v EU prihaja na delo veliko nepismenih odraslih),
- da je treba prenoviti učne programe na različnih ravneh izobraževanja z vključevanjem opismenjevanja,
- da je treba napredek pismenosti spremljati in da je za odrasle treba pripravljati posebne pristope za diagnosticiranje in opismenjevanje.

Nadalje sklepi države članice pozivajo k večji ozaveščenosti pri pomenu pismenosti mladih in odraslih, k vključevanju zaposlovalcev pri ozaveščanju. Sklepi pozivajo Evropsko komisijo k oblikovanju mreže nacionalnih organizacij za pismenost. V nekaterih državah imajo takšne organizacije že vzpostavljene in dobro delujejo ter imajo dobre izkušnje, ki bi jih lahko delili z drugimi državami članicami.

Slovenski strateški dokumenti, ki določajo smernice razvoja pismenosti in kompetenc odraslih, so predvsem Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020, Strategija vseživljenjskosti učenja, Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, omenjamo tudi predlog Smernic strategije za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih.

Strateške podlage za razvoj in pripravo primernih programov so opredeljeni v Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020. Prvo prednostno področje, ki obsega splošno izobraževanje odraslih, med prednostne cilje tega področja umešča med drugim pridobivanje temeljnih zmožnosti, predvsem dvigovanje ravni pismenosti (bralne, matematične in dokumentacijske), povečanje digitalne pismenosti in vključenosti v informacijsko družbo, ter povečevanje socialne vključenosti (str. 41). Na tretjem prednostnem področju, ki obsega usposabljanje in izobraževanje za potrebe dela, je poudarek na razvoju in izvajanju izobraževalnih programov in dejavnosti, ki bodo prilagojene razvojnim potrebam trga dela, ter povezovanju teh programov s programi za razvoj temeljnih zmožnosti. Poleg tega pa še na ukrepih aktivne politike zaposlovanja (v nadaljnjem besedilu: APZ), ki bodo problem brezposelnosti reševali s spodbujanjem praktičnega in neformalnega usposabljanja, usposabljanjem s pomočjo registriranih izvajalcev, izvajanjem vseživljenjske karijerne orientacije in pridobivanjem temeljnih oziroma poklicnih zmožnosti.

Med strateškimi podlagami velja omeniti še naslednje dokumente:

- Strategija vseživljenjskosti učenja (2007): V poglavju 5.6 Ključne kompetence za učenje in osebno rast dokument poudarja, da je potrebno zlasti pri temeljnem izobraževanju namenjati ustrezno pozornost razvijanju ključnih kompetenc za učenje. Za doseganje ciljev na področju izobraževanja je Evropska komisija določila osem ključnih kompetenc, to pa so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična pismenost, znanost in tehnologija, digitalne kompetence, učenje učenja, medosebne, medkulturne, družbene in državljanske kompetence, podjetnost in kultura. Poleg tega poudarja, da je treba posebno pozornost nameniti izboljševanju vseh vrst pismenosti. Pismenost omogoča pridobivanje informacij iz različnih virov in s tem učenje; tako človeku vse življenje omogoča osebni in poklicni razvoj. Slovenija mora odpraviti pomanjkljivo družbeno zavest o pomenu pismenosti za vsakega posameznika in za uspešno delovanje celotne družbe ter uveljaviti pismenost kot osebno in družbeno vrednoto. S povečanimi vlaganji je treba ustvariti spodbudne okoliščine za doseg višje stopnje pismenosti vseh prebivalcev in prebivalcev, kot je zdajšnja, ki je med najnižjimi v Evropi (str. 13).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006): Med cilji za obdobje odraslosti strategija navaja, da je pri odraslih treba razvijati zmožnosti pisnega in ustnega sporazumevanja v različnih okoliščinah ter za različne namene, razvijati sposobnosti za pridobivanje, razumevanje, vrednotenje in

uporabo informacij v procesu učenja ali za sistematizacijo naučenega ter za reševanje problemov (pri poslušanju, govorjenju, branju in pisanju), spodbujati zanimanje za raznovrstna besedila z različnih področij za potrebe vseživljenjskega učenja in dejavno preživljanje prostega časa (str. 13).

Na tem mestu navajamo še predlog Smernic strategije za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih (2007), v nadaljevanju Smernice, glede na to, da Smernice temeljijo na analizah podatkov o gibanjih na trgu dela, o strukturnih značilnostih aktivnega prebivalstva, še posebej zaposlenih, ter podatkih o individualnih dosežkih pismenosti in priložnostih za ohranjanje in izboljševanje individualnih dosežkov pismenosti na delovnem mestu. Projekt sta sofinancirala Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve ter Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. V teku projekta se je sicer pokazalo, da se problema zavedajo ne le izobraževalci in raziskovalci, temveč tudi socialni partnerji, tako Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, sindikati in gospodarska zbornica.⁴⁴ Predlog Smernic sestavljajo cilji, pravno formalna podlaga, ciljne skupine, institucije, postopki in pristojnosti. Kot prednostne ciljne skupine so opredeljeni: nekvalificirani in polkvalificirani delavci v primarnih dejavnostih, gradbeništvu in predelovalni industriji, zaposlene osebe v kvalificiranih kmetijskih, industrijskih in obrtnih poklicih. Zaposleni, starejši od 40 let, so obravnavani prednostno. Ukrepi za razvoj pismenosti so razvrščeni v pet področij: promocija, strategije in prijemi za prepoznavanje primanjkljajev, izboljševanje dostopnosti, razvoj in implementacija programov in aktivnosti za odpravljanje primanjkljajev, spodbude za vlaganje v razvoj temeljnih spretnosti in pismenosti na delovnem mestu za posameznike in podjetja.

Priporočila z utemeljitvami

I/ Splošne smernice za izobraževanje ranljivih skupin

Priporočilo 1: Potrebno je opredeliti najbolj ranljive ciljne skupine z vidika spretnosti in kompetenc glede na obseg problema, izobraževalnih potreb in socio-demografskih ter drugih značilnosti teh skupin.

Z družbeno ranljivostjo z vidika pomanjkanja izobrazbe, spretnosti in kompetenc se ukvarjajo štiri tematske študije avtorjev konzorcija PIAAC: mag. Estera Možina: *Odrasli z nizkimi dosežki*; dr. Vida A. Mohorčič Špolar: *Družbeno zaupanje in značilnosti populacije z nižjimi dosežki*; dr. Sonja Kump in dr. Sabina Jelenc Krašovec: *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* in; dr. Vesna Dolničar in Maja Mrzel: *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih*. Rdeča nit vseh štirih študij so zmožnosti tistih odraslih, ki so v okviru raziskave PIAAC v raziskovanih državah dosegle rezultate, ki ne zadoščajo za polno delovanje v vsakdanjem zasebnem in delovnem življenju. Glede na opredelitev le-te uvrščamo med ranljive skupine bodisi, da so to ljudje, ki dosegajo nižje rezultate v razumevanju prebranega besedila, bodisi, da imajo probleme pri delovanju v tehnološko bogatih okoljih ali pa so starejši in zato tudi v deprivilegiranim položaju ter ranljivi zaradi svojih značilnosti.

Spretnosti in kompetence ter v tem okviru tudi pismenost so spremenljivi in večrazsežnostni koncepti socialne prakse, ki jih ni moč pojasnjevati neodvisno od razumevanja položaja posameznika ali družbene skupine v času in prostoru, neodvisno od družbenega sistema in političnih vplivov, neodvisno od vloge, ki jo ima izobraževanje v času in prostoru, neodvisno od opredelitev pomena ustvarjanja in uporabe znanja v neki družbi. Ugotavljanje, kakšno je sovplivanje različnih dejavnikov, ki postavljajo nekatere družbene skupine - v odnosu do drugih - na obrobje, bi zahtevalo poglobljeno kritično analizo družbenih, ekonomskih,

⁴⁴ Leta 2007 je Andragoški center Slovenije s finančno podporo Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo, znanost in šport vsebinsko dopolnil in pripravil za objavo v publikaciji in v elektronski obliki:
http://arhiv.acs.si/publikacije/Smernice_strategije_razvoja_temeljnih_spretnosti_zaposlenih.pdf.

socialnih in kulturnih politik ter dejavnikov, ki prispevajo k ohranjanju neenakosti v družbi (Kump in Jelenc Krašovec, 2017).

Stroka in politika bi se morali izogibati relativističnim in funkcionalnim razumevanjem spretnosti pismenosti, ki so povezani s programi, katerih cilji naj bi prispevali zlasti k izboljševanju zaposlovanja in produktivnosti delovne sile, ki bi se osredinili na funkcionalne spretnosti in kompetence (usklajene z merljivimi cilji), ki naj bi jih imeli odrasli. Z merljivostjo sicer lažje opravičimo smiselnost izvajanja izobraževalnih programov, a hkrati gre za favoriziranje pripovedno nevtralnega pojmovanja pismenosti, ki pa v resnici temelji na tehničnih spretnostih.

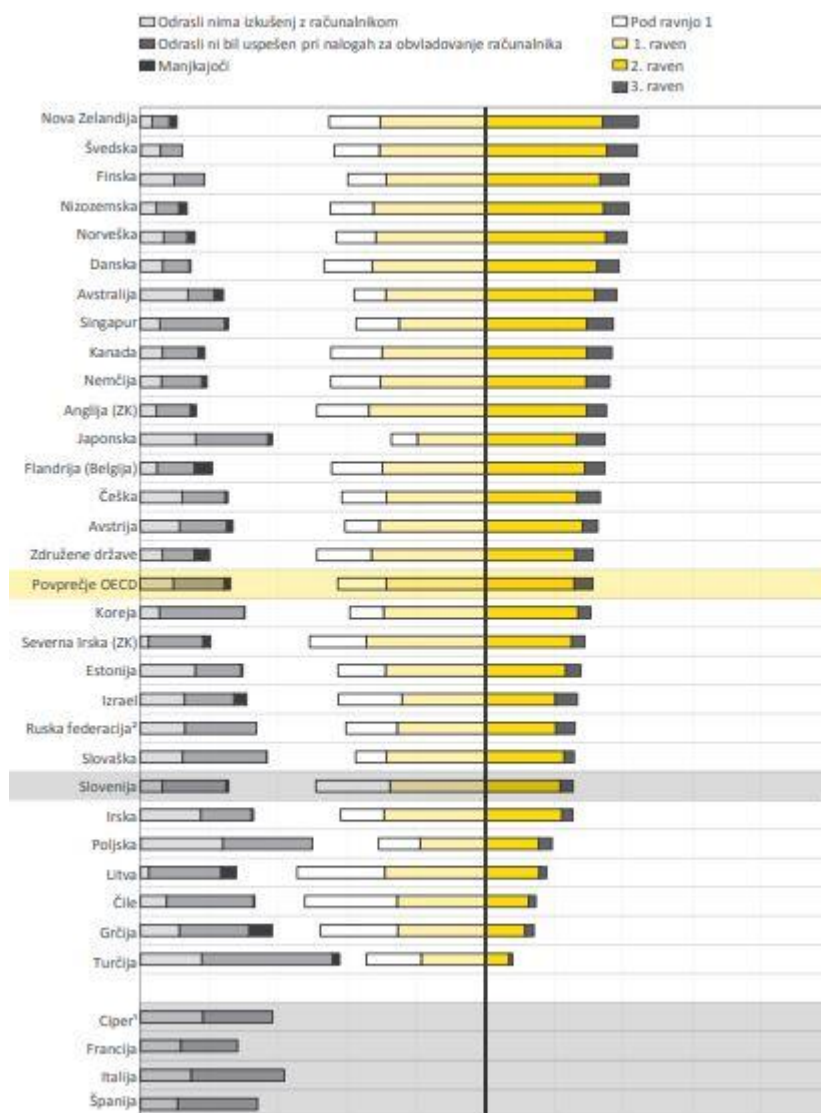
V strokovni literaturi zasledimo izraz ranljive skupine predvsem v začetku tega stoletja (Klenovšek in Rupert, 2010, str. 7). Pred tem se je pisalo in govorilo o socialno izključenih skupinah, skupinah, ki so zaradi določenih značilnosti (prikrajšanosti) bile izključene iz aktivnega delovnega in družbenega življenja, ter so se zaradi tega soočale s številnimi težavami, tudi s prikrajšanostjo pri dostopu do izobraževanja, znanja. V strokovnih razpravah se je ob naraščanju socialno izključenih skupin (npr. dolgotrajno brezposelni, starejši upokojenci, mlajši odrasli osipniki, še posebej iz socialno šibkih okolij, invalidi idr.) vse pogostejše opozarjalo, da bi družba morala ukrepati prej, preden določene skupine postanejo socialno izključene. Zato se je začelo govoriti o t.i. ranljivih skupinah, skupinah, ki jih z vidika določenih značilnosti pravočasno prepoznamo kot skupine (ali posameznike), ki potrebujejo določeno pomoč, preden postanejo socialno izključene.

Tudi Poročilo o človekovem razvoju 2014 posveča veliko pozornost človekovi ranljivosti in ugotavlja, da je večina ljudi ranljivih, vendar je ta ranljivost lahko posledica različnih dejavnikov (npr. naravne nesreče, finančne krize, oboroženi spopadi) ali pa je rezultat dolgoročnih družbenih, ekonomskih in okoljskih sprememb. V najbolj naprednih industrijskih družbah ekonomske slabosti izpodjedajo družbene dogovore, v mnogih primerih so temu krive diskriminatorne družbene norme in institucionalne pomanjkljivosti, ki poslabšujejo položaj skupin in jih ob tem puščajo brez podpore (bodisi v okviru gospodinjstva, občine ali države), da bi lahko presegli svojo ranljivost in razvili svoje talente (Poročilo ... 2014, str. 2-3).

Rezultati raziskave spretnosti odraslih PIAAC so pokazali, da odrasli v Sloveniji v povprečju dosegajo nižje rezultate od povprečja v OECD na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Približno eden od štirih odraslih v Sloveniji ima nižje besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov, kar je nekoliko slabše od povprečja v OECD. Razlike med doseženimi rezultati so pri odraslih v Sloveniji večje od povprečja v državah OECD. Znatne razlike pri spretnostih odraslih pa se kažejo glede na starost (s starostjo ravni spretnosti upadajo), izobrazbo (nižje izobraženi nižje ravni spretnosti) in družbeno okolje (Slovenija - prvi rezultati: Spretnosti štejejo - Nadaljnji rezultati Raziskave spretnosti odraslih, 2016).

Glede na rezultate prvega kroga PIAAC raziskave, v povprečju 13 % delovno sposobnega prebivalstva v 17 EU članicah ni imelo nobenih izkušenj z računalnikom ali ni prestalo testa osnovnega računalniškega znanja, ki je potrebno za računalniško testiranje. Pri tistih, ki so prestali računalniško testiranje, je v povprečju 43 % prebivalstva v 13 EU članicah doseglo le osnovno stopnjo digitalnih kompetenc.

Slika 21: Uspešnost odraslih pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih



Vir: Javrh, P. (2016). *Raziskava spretnosti odraslih: metodologija in rezultati – na kratko.*

Rezultati drugega kroga raziskave PIAAC (Slika 21) so pokazali, da 14,6 % od vseh odraslih iz sodelujočih držav ni imelo nobenih izkušenj z računalniki oziroma ni imelo osnovnih računalniških znanj, v Sloveniji je bilo takih 18,4 %. Okrog 49,2 % odraslih iz Slovenije je doseglo rezultate na 1. ravni ali pod njo pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (v primerjavi s povprečjem OECD, ki je bil 42,9 %, 6,3 % odraslih v Sloveniji (povprečje v državah OECD je bilo 9,6 %) se ni odločilo za računalniško testiranje (Javrh, 2016).

Na pomanjkanje digitalnih kompetenc imata najmočnejši vpliv dva socio-demografska dejavnika, izobrazba in starost (Dijk in van Deursen, 2009; Dijk in van Deursen, 2014; Helsper in Eynon, 2013; Friebe et al., 2014; Vehovar, 2008). Pri oblikovanju politik na področju digitalnih spretnosti bi zato izpostavili problematičen položaj ranljivih skupin, s poudarkom na vlogi izobrazbe in starosti na raven digitalnih spretnosti, kot tudi druge oblike ranljivosti. Potrebno je oblikovanje učinkovitejših ukrepov za vključevanje posameznikov, ki še niso e-vključeni, zato so ključni predlogi za programe usposabljanja za tradicionalno izključene skupine. Podatki za specifične skupine so pomanjkljivi, zato bi bilo potrebno nameniti več podpore raziskovalnim projektom, ki bi preučevali razloge za e-izključenost in načine za večjo e-vključenost ranljivih skupin. Za enkrat je moč podati le nekaj kazalnikov, ki nakazujejo osnovne lastnosti bolj izključenih skupin, za

oblikovanje širših in bolj poglobljenih profilov teh skupin pa bi bilo potrebno sistematično in poglobljeno raziskovalno delo.

Priporočilo 2: Potreben je premislek o izobraževanju in usposabljanju drugih ranljivih skupin z vidika spretnosti in kompetenc, ki jih raziskava PIAAC ni zajela zaradi določenega vzorčnega okvirja prebivalcev od 16 do 65 let, kot so na primer starejši od 65 let, odrasli s posebnimi potrebami, zaporniki in nekatere druge institucionalizirane skupine odraslih.

Osnovni vzorčni okvir za raziskavo PIAAC, ki ga je v celoti upoštevala tudi Slovenija, je vključeval populacijo v starosti od 16 do vključno 65 let, obsegal je prebivalce Slovenije iz registra prebivalstva. Vključena je bila ne-institucionalizirana populacija, izključeni so bili stanovalci domov za starejše, zaporniki, druge institucionalizirane osebe npr. osebe s posebnimi potrebami. Izključena populacija sicer ni smela presegati 2 %, vendar je odstotek izračunan za populacijo 16–65. To pomeni, da raziskava ni vključevala na primer starejših od 65 let, zapornikov, institucionaliziranih oseb, ipd. Raziskava prav tako ni bila posebej prilagojena odraslim z invalidnostmi kot so na primer slepe in slabovidne osebe, gluhe in gluhoneme osebe.

Zaradi teh pomanjkljivosti raziskave je omejena uporabnost rezultatov za te ciljne skupine. Starostna omejitev 65 let, ki izpušča vpogled v znanja in spretnosti pomembnega segmenta družbe – starejših od 65 let, ki postajajo vse bolj dejavna in vplivna kohorta odraslih, ki je na različne načine povezana s trgom dela. Da je temu res tako, dokazujejo tudi raziskave, opravljene v nekaterih evropskih državah (Nemčija, Finska, Švedska), ki so vzorec razširile do starosti 80 let. Njihovi rezultati kažejo, da se zmožnosti starejših odraslih s starostjo pomembno zmanjšujejo zlasti po 65. letu, kar je za politiko pomemben podatek.

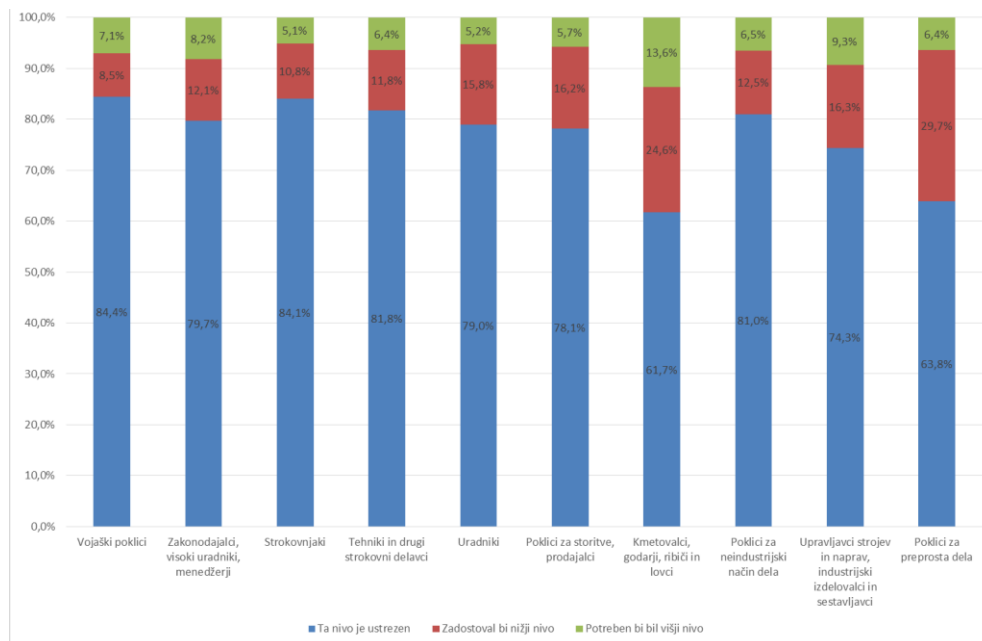
Poleg tega bo zgolj na podlagi rezultatov raziskave PIAAC težko vplivati na politične odločitve glede izobraževanja starejših odraslih oz. starejših delavcev, saj raziskava ni nevtralna, temveč je močno osredinjena na trg dela in zaposljivost odraslih. Inicijativa za raziskavo izhaja s strani politike trga dela (OECD), kar je velika pomanjkljivost, saj gre zlasti v primeru starejših odraslih in starejših delavcev za pomen prenosljivosti spretnosti in znanj s področja dela na področje prostočasnih in osebnih interesov (družina, skupnost, hobiji, ipd.) ter obratno. Raziskava v premajhni meri vrednoti znanja in spretnosti starejših delavcev, ki niso neposredno povezane z zaposlitvijo/delom oz. s trgom dela. V Nemčiji načrtujejo vključitev PIAAC-a v longitudinalno raziskavo in povezavo z dvema dodatnima raziskavama (o delavcih z nizko kvalifikacijo in starejših odraslih), nekaj podobnega je potrebno zagotoviti tudi za Slovenijo.

Priporočilo 3: Posebno pozornost je potrebno nameniti promociji in osveščanju najpomembnejših dejavnikov (predstavnikov politike, delodajalcev, sindikatov in civilne družbe) o vlogi in pomenu spretnosti in kompetenc za uspešno socialno vključenost in nastop na trgu dela, saj je za ranljive skupine značilno, da so tu najbolj prikrajšane.

Pretekle raziskave pismenosti in kompetenc (Ivančič, 2007) kažejo, da se odrasli večinoma ne zavedajo svojih primanjkljajev, ki se kažejo v spretnostih in kompetencah, lastna ocena spretnosti je običajno veliko bolj pozitivna kot rezultati na testu branja, pisanja in računanja pri delu.

Tematska študija *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* je ugotavljala, kako je z zaznanim ujemanjem spretnosti glede na poklic. Iz Slike 22 razberemo, da je, z izjemo kmetovalcev/gozdarjev in poklicev za preprosta dela, v vseh poklicih več kot 73 % takšnih posameznikov, ki zaznavajo ujemanje v kvalificiranosti. Največ podkvalificiranih je med kmetovalci/gozdarji (14 %), pri ostalih poklicih je ta odstotek manjši od 10. Največ prekvalificiranih je med kmetovalci/gozdarji, tistimi, ki opravljajo poklice za preprosta dela, upravljalci strojev ter prodajalci.

Slika 22: Zaznano ujetanje izobrazbe oz. kvalificiranosti po poklicih

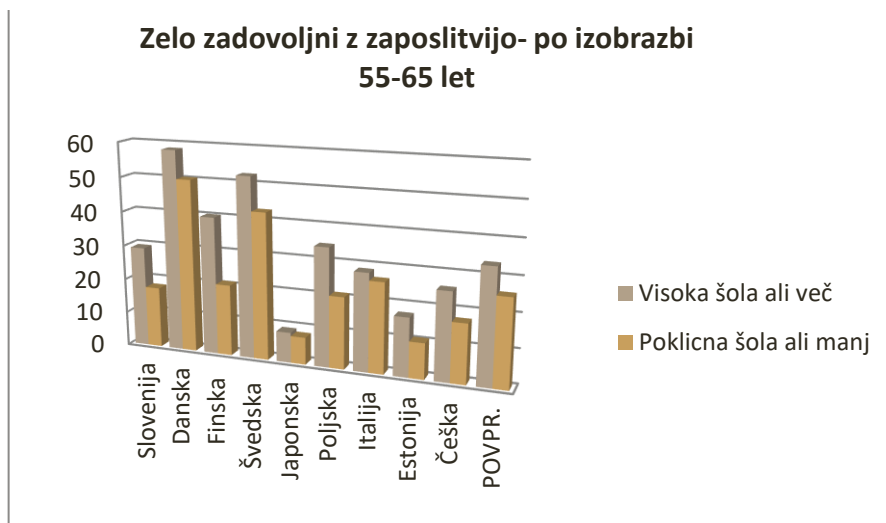


Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Odrasli tudi ne povezujejo obvladovanje spretnosti in kompetenc z izboljšanjem svojega položaja in razvojem kariere. (Ne)zavedanje problema - glede na objektivne dosežke - nakazuje dve možnosti: prvič, da ljudje pri delu ali vsakodnevnem življenju ne dobijo ustrezne povratne informacije o resničnem obvladovanju teh spretnosti. In drugič: da so odrasli najbrž razvili strategije, ki jim pomagajo premagovati zadrege, v katere zaidejo zaradi teh primanjkljajev, ne da bi se jim bilo treba s problemom spoprijeti (npr. zavrnitev razporeditve na drugo zahtevnejše delo, nepripravljenost za prevzemanje novih nalog, nepripravljenost za vključevanje v izobraževanje in usposabljanje ipd.). Trenutno se ta problematika še vedno obravnava predvsem kot zadeva izobraževalnega sistema, saj institucije in telesa, ki se z njo ukvarjajo operativno, sestavljajo strokovnjaki iz področja izobraževanja in šolstva. Vendar spoznanje, da so za razvijanje in ohranjanje spretnosti in kompetenc poleg šolskega okolja pomembna tudi druga okolja, civilna družba, lokalna skupnost, predvsem pa delovno mesto, opozarja, da je takšen prijem pomanjkljiv.

Še posebno delodajalce je treba seznanjati s spoznanji o neposrednih (večja produktivnost in tekmovalnost) in posrednih (zmanjšanje odsotnosti z dela, števila nesreč pri delu, povečanje zadovoljstva zaposlenih) pozitivnih učinkih izboljševanja temeljnih spretnosti zaposlenih. Ta spoznanja naj ne izvirajo samo iz tujih zgledov dobre prakse, temveč tudi iz domačih razmer. Tako iz tematske študije *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* ugotavljamo, da je večina starejših delavcev, ne glede na njihovo izobrazbo, z zaposlitvijo zadovoljnih ali zelo zadovoljnih; razlika med bolj in manj izobraženimi starejšimi delavci se pojavi med kategorijama (zelo zadovoljni/zadovoljni). Med zelo zadovoljnimi delavci je večji delež bolj izobraženih starejših delavcev kot manj izobraženih, in sicer to velja tako rekoč za vse izbrane države (izjema je Japonska s podobnim deležem bolj in manj izobraženih v tej kategoriji). V Sloveniji je med visoko izobraženimi kar 29,3 % izredno zadovoljnih, medtem ko je takih med delavci s poklicno izobrazbo ali manj le 17,7 %. Izstopa Finska, kjer je med izredno zadovoljnimi 40 % zaposlenih z visoko izobrazbo in le 20 % zaposlenih z nizko izobrazbo. Med delavci, ki so zadovoljni z izobrazbo, pa je situacija obrnjena - v večini držav je delež manj izobraženih, ki tako ocenjujejo svoje zadovoljstvo z zaposlitvijo, višji. Zanimivo je, da skandinavske države (zlasti Danska in Švedska) izstopajo glede tega, da so tam razlike med bolj in manj izobraženimi starejšimi delavci manjše kot v drugih državah in da so tako eni kot drugi z zaposlitvijo bistveno bolj zadovoljni kot v drugih državah, kar je predstavljeno v Sliki 23.

Slika 23: Delež z zaposlitvijo zelo zadovoljnih starejših delavcev (55–65 let) - po izobrazbi; Slovenija in izbrane države



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Pri ukrepih za razvoj pismenosti naj bodo čimbolj upoštevane zahteve in posebnosti dela. Povezani naj bodo s siceršnjimi ukrepi okolja (organizacije/panoge/regije) za izboljševanje spretnosti zaposlenih. Tudi izvajalci dejavnosti morajo poznati razmere na delovnem mestu in jih upoštevati.

II/ Priporočila za politiko glede razvoja programov za razvoj spretnosti in kompetenc ranljivih skupin

Priporočilo 4: Na nacionalni ravni bi bilo treba sistemsko vzpostaviti ustrezne strukture in mehanizme ter določiti pristojnosti za celovito obravnavo problematike izobraževanja ranljivih skupin odraslih.

Analize so pokazale (Mohorčič Špolar, Ivančič in Radovan, LLL 2010), da v Sloveniji na nacionalni ravni ni posebnih struktur, ki bi se celovito ukvarjale z vprašanji izobraževanja podzastopanih, marginalnih, depriviligiranih skupin. To je bila naloga sektorja za izobraževanje odraslih v okviru nekdanjega Ministrstva za šolstvo in šport. V deželah, ki so sodelovale v raziskavi (npr. Anglija, Škotska, Irska), so uvedli posebne izobraževalne spodbude za marginalizirane skupine, da bi jim omogočili sodelovanje v izobraževalnih aktivnostih, npr. posebne komisije na izobraževalnih institucijah, finančne spodbude, priznavanje predhodno pridobljenega znanja in izkušenj, modularnih študij. V Sloveniji, tako raziskava iz 2010, »nobena institucija, izvajalka formalnega ali neformalnega izobraževanja odraslih, ni imela posebnih teles, ki bi se ukvarjala z vprašanjem, kako bi te skupine najbolj učinkovito pritegnili v izobraževanje in jih v njem tudi obdržali. Prav tako tudi ni bilo zaznati storitev, ki bi spodbujale vključevanje teh skupin. Vse je bilo prepuščeno iniciativi posameznikov, ne pa sistematični strategiji za pritegnitev podzastopanih v izobraževanje. V nekaterih državah (npr. Anglija, Irska) obstajajo rezervirana mesta v izobraževalnih institucijah za te skupine. V Sloveniji to ni sestavni del bodisi strateških dokumentov ali obstoječe prakse.

V raziskavi LLL 2010 predstavniki pristojnih ministrstev tako kot predstavniki raziskovanih izobraževalnih institucij na vseh ravneh niso videli ustreznih utemeljitev za uvedbo kvot in so ocenjevali, da je na razpolago dovolj izobraževalnih mest, ki lahko pokrijejo vse potrebe. Nekaj mest je celo nezasedenih. Ob tem pozabljajo, da ostajajo nezasedena tista izobraževalna mesta, ki so za udeležence najmanj privlačna. Izsledki raziskave kažejo, da na ravni posameznih izvajalskih organizacij ni artikuliranih politik in strategij za doseganje prikrajšanih skupin. Take politike in strategije institucije pričakujejo od države, med svojimi obveznostmi pa vidijo pripravo operativnih ukrepov skladno s temi politikami. Na nacionalni ravni takšna strategija še ni pripravljena, razen

za nekatere ciljne skupine (skupine brez ustreznih temeljnih pisnih spretnosti, Romi).

V Sloveniji je na primer tudi izobraževanje zapornikov »v celoti ločeno od ostalega izobraževanja odraslih. Obravnava se kot osebna zadeva posameznega zapornika. Razpeto je med dve ministrstvi - pravosodno in izobraževalno. Ni posebne enote ali osebe, ki bi bila zanj zadolžena. V zaporih se ne ukvarjajo sistematično z ugotavljanjem izobraževalnih potreb zapornikov⁴⁵. Zato se tudi dejansko zaporniki vključujejo v izobraževanje glede na svoje potrebe in interese, delno pa tudi glede na vrsto zavora, kjer se nahajajo. Treba pa je povedati, da odnos do izobraževanja zapornikov variira od zavora do zavora. Ponekod izobraževanje aktivno spodbujajo, medtem, ko ga drugje prepuščajo iniciativi in aktivnosti zapornikov samih« (Mohorčič Špolar, Radovan in Ivančič, 2010, str. 42).

Iz tematske študije *Družbeno zaupanje in značilnosti populacije z nizkimi dosežki* izhaja predlog, naj Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport naj spodbudi izvajalce izobraževanja odraslih, da pripravijo strategije za vključitev ranljivih skupin v neformalno in formalno izobraževanje. Pri tem bi z motivacijskimi programi (npr. s študijskimi krožki) posebna pozornost morala biti namenjena manj izobraženim, saj so le-ti tisti, ki se najmanj vključujejo tako v programe splošnega kot tudi drugega izobraževanja. Nadalje, naj se v okviru Letnih programov izobraževanja odraslih določijo kvote, razporejene tako, da bi dosegle predstavnike vsake izmed ranljivih skupin, ki bi bile upravičene do finančnih spodbud, ki bi tudi do 100 % pokrivalo stroške izobraževanja (neformalnega in formalnega).

Tabela 40: Visoke ravni zaupanja

Izbrane države	Raven 2 Ali manj; Manj kot Srednja šola	Raven 2 Ali manj; Srednja šola	Raven 2 Ali manj; Višja/visoka šola	Raven 3 Ali več; Manj kot Srednja	Raven 3 Ali več; Srednja šola	Raven 3 Ali več; Višja/visoka šola
BELGIJA	0,5242	0,6000	0,7678	0,5203	0,6568	0,8255
ČEŠKA	0,5421	0,5058	0,5874	0,6194	0,5117	0,8011
ESTONIJA	0,4530	0,3924	0,5462	0,4556	0,4059	0,6309
FINSKA	0,5078	0,5873	0,7234	0,5398	0,6056	0,7660
IRSKA	0,5141	0,5710	0,6585	0,5910	0,6193	0,7496
ITALIJA	0,5400	0,7017	0,7304	0,6426	0,7605	0,8341
NORVEŠKA	0,4861	0,5145	0,6835	0,5687	0,6299	0,7915
POLJSKA	0,4709	0,4943	0,6494	0,5972	0,5672	0,7295
ŠPANIJA	0,4792	0,5553	0,6524	0,5453	0,6050	0,7212
ŠVEDSKA	0,4620	0,5178	0,6642	0,5688	0,6205	0,7695
Z. KRALJESTVO	0,4600	0,5432	0,6830	0,5022	0,6766	0,7732

Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*.

V Tabeli 38 je razvidna splošna povezanost med stopnjo izobrazbe, ravni besedilnih spretnosti in zaupanjem v druge ljudi, čeprav so tudi pomembne razlike med državami. Zanimiva se kaže razlika med vplivom ravni spretnosti in vplivom izobrazbe na stopnjo zaupanja. Tako ima v večini držav izobrazba večji vpliv na raven zaupanja kot raven spretnosti. To se kaže predvsem v primerjavi vpliva višje in visoke stopnje izobrazbe tistih, ki dosegajo drugo raven spretnosti, in tistih, ki imajo manj kot srednješolsko izobrazbo in dosegajo tretjo raven besedilnih spretnosti. Izjema je le Češka, kjer je povezava s stopnjo zaupanja večja pri tistih, ki dosegajo tretjo raven besedilnih spretnosti in imajo manj kot srednješolsko izobrazbo, kot pri posameznikih, ki imajo višjo in visoko stopnjo izobrazbe in dosegajo drugo raven spretnosti.

⁴⁵ Po podatkih Valentinčiča je bilo leta 2008 od skupno 2048 obsojencev 86 % obsojencev brez izobrazbe (13 %), z nedokončano osnovno šolo 27 % z osnovno šolo, 11 % z nedokončano poklicno ali srednjo šolo in 35 % z nižjo ali poklicno srednjo šolo.

Glede na to, da je družbeno zaupanje povezano z visoko stopnjo izobrazbe (magisterij, doktorat), kar je razvidno iz zgornje tabele, s plačanim delom in zaposlitvijo, visokimi zaslučki, učenjem na delovnem mestu ter zelo dobrim in odličnim zdravjem, kakor ugotavlja Mohorčič Špolar (2017) nadalje v tematski študiji *Družbeno zaupanje in značilnosti populacije z nizkimi dosežki*, naj se tudi v Sloveniji, čeprav za Slovenijo v zgornji tabeli podatka o stopnji družbenega zaupanja ni, Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih zasnuje bolj ambiciozno. Manj izobražene, ki so ranljivi na vseh omenjenih področjih (nizka stopnja izobrazbe, nizki zaslučki, večja verjetnost brezposelnosti, slabše počutje), bi bilo treba stimulirati za vključevanje v različne oblike neformalnega izobraževanja bodisi študijske krožke ali programe pismenosti, ki ljudi povezujejo, izboljšujejo njihovo samopodobo, gradijo socialne stike in tako lahko vodijo iz začaranega kroga marginaliziranosti.

Priporočilo 5: Izpeljevanje programov za razvoj spretnosti in kompetenc se financira iz javnih sredstev, vendar je treba odgovornost porazdeliti tudi med druge deležnike, kot so na primer delodajalci in lokalne skupnosti, ki morajo nositi tudi svoj delež finančnega bremena. Preizkuša in vpeljuje se tudi druge modele spodbud za odrasle, na primer na individualni ravni.

Izpeljevanje programov za razvoj spretnosti in kompetenc ranljivih skupin se financira iz javnih sredstev. Vendar pa se odgovornost porazdeli tudi med druge deležnike in socialne partnerje. Na primer za zaposlene se vlada in delodajalci dogovorijo o delitvi stroškov za plačano odsotnost z dela za čas udeležbe zaposlenih v programih. Kadar poteka usposabljanje za zaposlene v podjetjih v stečaju ali zaposlene, katerih delovna mesta so ogrožena, bi se vsi stroški morali kriti iz javnih virov.

Preučiti bi morali tudi primernost različnih individualnih spodbud kot je na primer vavčer, namensko opredeljen za razvoj spretnosti in kompetenc. Vavčerji se dodelijo posameznikom, ki lahko izbirajo med izvajalci. Posebna merila za izvajalce postavi minister za šolstvo in šport na podlagi strokovnih priporočil.

Lokalne skupnosti bi morale v svojih letnih programih izobraževanja odraslih zagotavljati lastne finančne vire za razvijanje spretnosti in kompetenc prebivalcev.

Priporočilo 6: S posebnimi ukrepi in programi je potrebno spodbujati predupokojitveno izobraževanje starejših odraslih, saj se tako ohranja spretnosti in kompetence v kasnejšem obdobju. Ti ukrepi in programi bi morali biti sestavni del politike zaposlovanja, s katero se omogoča starostno bolj raznoliko zaposlovanje in kasnejše oz. postopno upokojevanje tistim, ki si to želijo.

Prevladujoče stereotipiziranje lastnosti starejših delavcev največkrat pomeni njihovo diskriminacijo in razlog za zgodnje ali predčasno upokojevanje starejših delavcev; naloga politike je, da z ustreznimi zakoni in priporočili delodajalcem prepreči starostno diskriminacijo na delovnem mestu. Zelo malo imamo podatkov o strategijah in možnostih zaposlovanja starejših delavcev ter o položaju starejših delavcev v delovnih organizacijah; spodbujati bi bilo potrebno sistematično spremljanje omenjenih kazalnikov. Z ustrezno politiko zaposlovanja naj bi omogočali starostno bolj raznoliko zaposlovanje in kasnejše oz. postopno upokojevanje tistim, ki si to želijo; to bo vplivalo tudi na pripravljenost starejših delavcev za izobraževanje in usposabljanje (to potrjujejo tudi ugotovitve drugih avtorjev, glej npr. van Ours v Skirbekk, 2008, str. 8; Hofäcker et al., 2010, v Kump in Jelenc Krašovec, 2017). Naloga izobraževalne politike je spodbujanje izobraževanja in usposabljanja delavcev ne glede na starost.

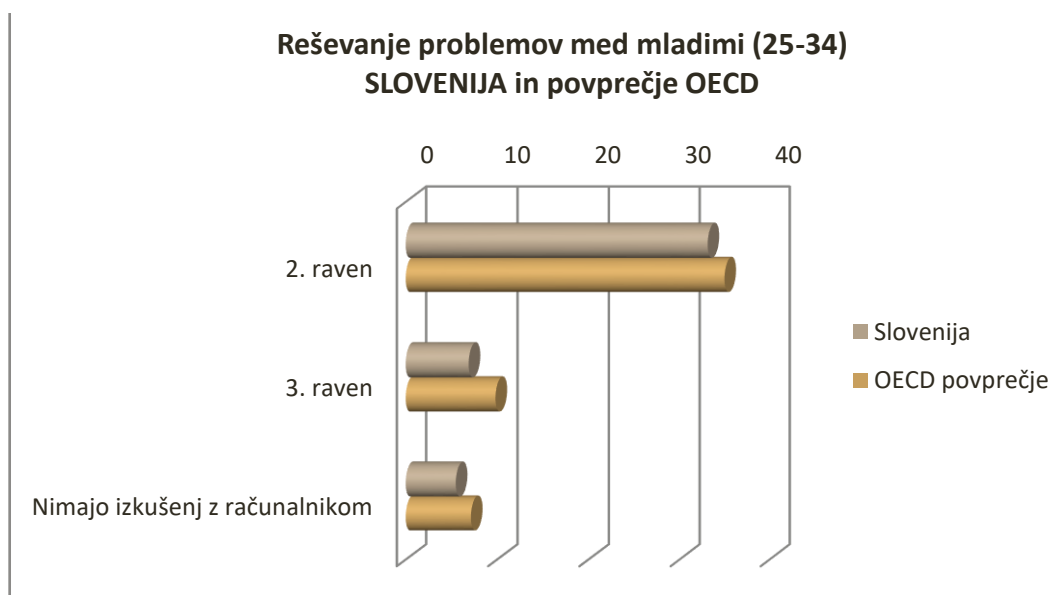
Predpostavke, da se starejši delavci težje prilagajajo novostim in da so njihove spretnosti neustrezne, usposobljenost za delo slabša, znanje pa zastarelo, so povezane tudi z nižjo stopnjo izobrazbe starejših delavcev v preteklosti. Pričakujemo lahko, da se bodo bolj izobražene generacije, ki prihajajo, bolj pripravljene sproti izobraževati in bodo pri tem tudi zelo uspešne. Pri tem je pomembno opozorilo (Tikkanen in Billett, 2014), ki menita, da ocenjevanje delovne storilnosti starejših delavcev ni samo ocenjevanje njihovega znanja, spretnosti in sposobnosti (OECD, 2013), pomembni so tudi vsi vidiki, povezani z njihovim delom in organizacijo, vključno z družbenim in družbeno-kulturnim kontekstom. Da bi dosegli boljše zaposlovanje starejših delavcev, zgolj iniciative s strani države

ne bodo dovolj, potrebna bo usklajena strategija delovanja delodajalcev, sindikatov in politikov. Potrebna je ustrezna politika soočanja s spremembami na trgu dela: bodisi podaljševanje zaposlovanja starejših delavcev – in s tem boljši pogoji dela, izobraževanja in usposabljanja starejših – ali pa model zgodnjega upokojevanja kot zgodnji izstop s trga delovne sile, ki pa dajeta bistveno drugačne rezultate.

Podatki v vseh državah kažejo, da je najstarejša v PIAAC vključena generacija (55–65 let) pri najdenju v tehnološko bogatem okolju in pri reševanju problemov slabša kot najmlajša vključena generacija respondentov (16–24 let), kar je nekako pričakovano, saj je mlajša generacija z informacijo tehnologijo odraščala.

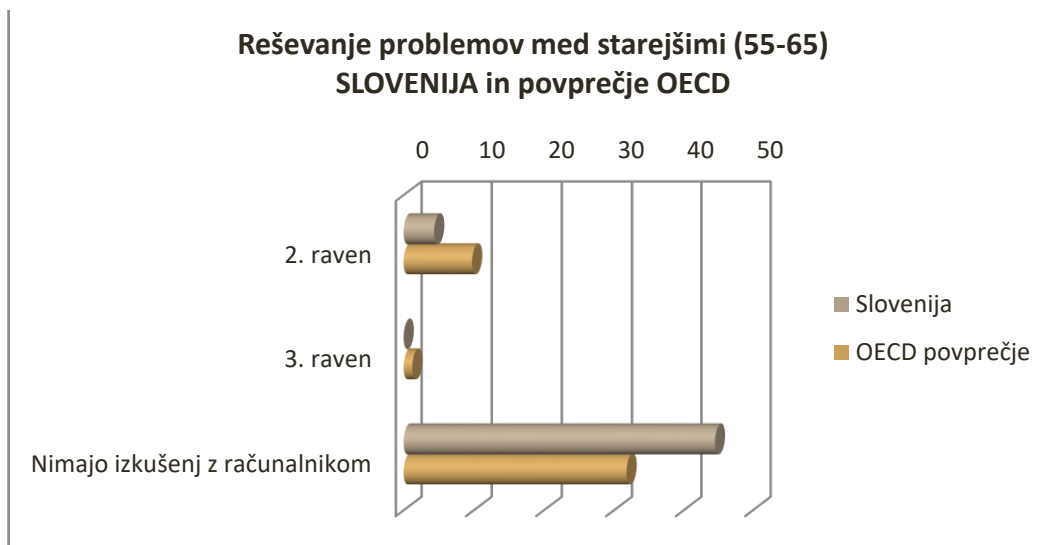
Sliki 24 in 25 kažeta razlike med Slovenijo in OECD povprečjem pri mladih (25–32) in starejših (55–65 let) glede reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju ter glede izkušenj z računalnikom. Vidimo, da mladi v Sloveniji ne odstopajo bistveno od povprečja držav OECD, medtem ko za starejše to ne velja. To gotovo kaže na pomanjkljivosti systemskega zagotavljanja vseživljenjskega učenja vsem starostnim skupinam prebivalstva v Sloveniji, zlasti starejšim, na katere andragoška stroka v Sloveniji opozarja že dolga leta. Tudi druge raziskave v Sloveniji kažejo, da so starejši odrasli pri dostopu in spodbudah za izobraževanje marginalizirani.

Slika 24: Reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju, starostna skupina 25–34 let; Slovenija in povprečje OECD



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Slika 25: Reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju, starostna skupina 55–65 let; Slovenija in povprečje OECD



Vir: Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo.*

Podatki pa tudi kažejo, da razlike v uspešnosti pri besedilnih in matematičnih spretnostih najmlajših in najstarejših starostnih skupin niso tako velike oz. da se ti dosežki in razmerja med državami zelo razlikujejo, kar nedvomno kaže na različno razvitost možnosti izobraževanja in usposabljanja odraslih v različnih državah. Za politiko torej velja priporočilo, da se le z razvojem in organizacijsko ter finančno podporo ustreznih izobraževalnih možnosti za odrasle lahko zmanjšuje upadanje ravni pismenosti s starostjo. V državah, kjer je izobraževanje odraslih bolj razvito, starejši dosegajo boljše rezultate pri merjenju besedilnih in matematičnih spretnosti. V državah, kjer je predupokojitveno izobraževanje starejših delavcev slabo razvito, bi bilo potrebno to področje izobraževanja zakonsko opredeliti. Na nacionalni ravni bi bilo potrebno sistematično zbirati podatke o udeležbi starejših v izobraževanju in učenju, vključno s tistimi, ki so starejši od 64 let.

Priporočilo 7: Pri načrtovanju in izvajanju ukrepov na vseh ravneh ter pri načrtovanju in implementaciji izobraževalnih programov je potrebno posebno skrb namenjati zagotavljanju dostopnosti ukrepov in programov najbolj ranljivim skupinam odraslih. Pri tem je potrebno tesno sodelovanje stroke in politike za učinkovito odstranjevanje vseh vrst ovir za vključevanje ranljivih skupin v izobraževanje (institucionalne, dispozicijske in situacijske). Pri tem ima pomembno vlogo tudi celovito informiranje in svetovanje za izobraževanje.

Pri zagotavljanju dostopnosti do ukrepov za razvoj spretnosti in kompetenc pri ranljivih skupinah je pomembno naslednje: Pripadniki ranljivih skupin imajo manj možnosti za pridobivanje izkušenj pri rabi teh spretnosti pri delu in v vsakodnevem življenju, saj pogosto opravljajo malo zahtevna dela in naloge, če gre za zaposlene, ali se izogibajo priložnostim, ko bi lahko krepili te spretnosti v vsakodnevem življenju, ali pa teh priložnosti preprosto ni dovolj zaradi stila življenja. Verjetnost, da bodo ti odrasli vključeni v izobraževanje, ki ga financira delodajalec, je precej manjša kot pri drugih zaposlenih, prav tako ne iščejo drugih priložnosti za izboljšanje spretnosti prek izobraževanja, pogosto pa primernih izobraževalnih programov ni na voljo. Raziskave kažejo (Barton, Appleby, Hodge, Tusting in Ivanič, 2006), da odraslim izobraževalne priložnosti niso dostopne iz naslednjih razlogov:

- ker socialni in ekonomski položaj (brezposelnost, revščina, družinske situacije) zahtevajo od njih druge preživetvene strategije, izobraževanje ne vidijo kot ene od možnosti za izboljšanje položaja na kratek rok,

- izobraževanje poteka na oddaljeni lokaciji ali ob napačnem času (izmensko delo, varstvo otrok) ali na lokaciji, ki ni dostopna (prevozni stroški, ni javnega prevoza),
- izobraževanje poteka na način, ki pripadnikom ranljivih skupin asociira na pretekle negativne izkušnje z avtorskim učenjem in izobraževanjem,
- ne sledijo hitrosti podajanja snovi ali pa ne zmorejo kontinuiranega obiskovanja izobraževanja, zaradi zdravstvenih težav ali drugih nenadnih sprememb v življenjski situaciji,
- za pripadnike ranljivih skupin v okviru izobraževanja ni na voljo dovolj praktičnih spodbud in emocionalne podpore, ki bi jim pomagala, da bi vztrajali pri učenju,
- pogosto ranljive skupine odraslih ne vidijo takojšnje in neposredne zveze med učenjem in rezultati učenja za njihovo trenutno situacijo.

To pomeni, da je treba poskrbeti tako za dostopnost do ukrepov za razvoj spretnosti, kakor tudi za delovno okolje in priložnosti v lokalnem okolju, ki bo spodbujalo ohranjanje in razvijanje teh spretnosti. Pri tem seveda upoštevamo dostop do ukrepov, ki že obstajajo (npr. vključevanje v programe za pridobitev formalne izobrazbe, vključevanje v druge programe izobraževanja in usposabljanja), in dostop do posebnih namensko oblikovanih programov in dejavnosti v življenjskih in delovnih okoljih. Z dostopnostjo razumemo fizično bližino takšnih ukrepov (delovno mesto, lokalna skupnost), časovne in denarne možnosti ciljnih skupin in seznanjenost z možnostmi.

Poleg tega, da so vsem na voljo splošne informacijsko-svetovalne točke (lokalna središča za informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih), za seznanjanje ranljivih odraslih o izobraževalnih možnostih, posebej poskrbijo kadrovske izobraževalne službe v delovnih organizacijah, kjer takih možnosti ni (majhna in srednja podjetja), je to naloga lokalnih uradov za zaposlovanje, ki imajo za to ustrezno usposobljenega vsaj enega sodelavca, in območnih združenj delodajalcev. Del teh obveznosti naj bi prevzele tudi lokalne sindikalne organizacije v sklopu svetovalnih dejavnosti.

V okoljih, kjer delujejo ali nastajajo razvojna partnerstva, naj uvrstijo med svoje prednostne naloge tudi razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih.

Hkrati z uresničevanjem ukrepov za razvoj spretnosti in kompetenc naj se v lokalnih okoljih in v podjetjih razvijajo tudi drugi mehanizmi, ki spodbujajo pripadnike ranljivih skupin k izobraževanju (npr. sistem nagrajevanja in napredovanja za zaposlene, motivacijski ukrepi), država in socialni partnerji vpeljujejo različne spodbude za delodajalce: davčne spodbude, priznanja za dosežke na področju vlaganja v ljudi, sovlaganje socialnih partnerjev, individualne spodbude odraslih v obliki vavčerjev, ipd.

Pri zagotavljanju raznolike in pestre ponudbe izobraževanja in učenja starejših bi vlade morale bolj intenzivno sodelovati s socialnimi partnerji in civilno družbo in krepiti sodelovanje in vzpostavljanje mrež različnih ponudnikov; zagotoviti je potrebno partnerstvo med ponudniki izobraževanja in učenja in domovi za starejše ter zdravstvenimi institucijami.

Ključno pa je, da se pri uvajanju vseh ukrepov za zviševanje dostopnosti do izobraževanja za razvoj spretnosti pri ranljivih skupinah odraslih upošteva: konkretne življenjske situacije in odgovornosti, ki jih imajo pripadniki ranljivih skupin, osebne ovire, ki jih preprečujejo dostop do izobraževanja, individualne percepcije socialne izključenosti ter priznavanje in izhajanje iz posameznikovih obstoječih spretnosti, kompetenc in interesov.

III/ Priporočila v zvezi z razvojem kurikulumov in programov za izobraževanje ranljivih skupin na področju spretnosti in kompetenc

Priporočilo 8: Za ranljive skupine naj se vpeljuje strategije načrtovanja in izpeljevanja programov, utemeljenih na procesno-razvojnem načrtovanju programov, ki temeljijo na načelih povezovanja in sodelovanja ter na posebljenih učnih ciljnih udeležencev. Spodbuja naj se raznovrstna ponudba izobraževalnih programov za ranljive skupine odraslih, ki pa se mora prilagajati izobraževalnim potrebam in interesom pripadnikov ranljivih skupin.

Za ranljive skupine naj se vpeljuje strategije načrtovanja in izpeljevanja programov, ki naj temeljijo na procesno-razvojnem načrtovanju, ki namesto učne snovi ali ciljev izobraževanja v ospredje postavljajo načela izobraževanja, ki v končni posledici privedejo k avtonomiji in integraciji posameznika v družbo ter tako k preseganju položaja ranljivosti. Procesno razvojni kurikulum je z vidika načrtovanja odprt in pogajalski. To pomeni, da udeleženec aktivno sodeluje pri njegovem načrtovanju - v vseh fazah andragoškega cikla) skupaj z izobraževalcem in drugimi deležniki, ki so lahko različni - odvisno pač od življenjskega konteksta in s tem povezanega namena izobraževanja.

Tudi tematska študija *Kompetence in izobraževanje starejših odraslih* npr. ugotavlja, da je potrebno razvijati vsebinsko bolj raznolike in dostopne možnosti izobraževanja ranljive skupine starejših, ki bodo ustrezale različnim potrebam heterogene populacije starejših in njenim različnim ciljem; v ta proces pa je nujno vključiti starejše ljudi, ki najbolj poznajo svoje potrebe.

Nadalje to tudi pomeni, da morajo biti izobraževalni programi za ranljive namensko povezani in umeščeni v osebne izobraževalne in poklicne načrte posameznikov, ki pa so vedno povezani z razmerami in zahtevami v okolju. Kurikul torej nastaja v presečišču potreb udeleženca (ki izhajajo iz njegovega zatečenega stanja (ranljivosti) in konkretnimi pričakovanji okolja, ki pa za udeleženca hkrati pomenijo most osamosvojitve in integracije v družbo. Konkretno bi to pomenilo, da programi ne nastajajo na podlagi posplošenih ciljev ali posplošenih potreb, ki izhajajo četudi iz različnih profilov ranljivosti, temveč v sodelovanju z okoljem in deležniki, ki izrazi svoje potrebe, ki se v programu soočijo s posameznikovimi učnimi potrebami in se izrazijo v vedno znova nekoliko drugačnem programu. V tem smislu bi bilo potrebno načrtovanje in oblikovanje programov (projektov) skupaj s socialnimi partnerji in snovalci politik (zaposlovanje, zbornice, združenja), delodajalci, sindikati, socialno delo, izobraževanje).

V letih 2009 in 2010 ter 2011 in 2014 je potekal večletni razvojni projekt sofinanciran iz sredstev ESS z naslovom Razvoj pismenosti. Projekt ESS Razvoj pismenosti je zajemal v prvi fazi nacionalno evalvacijo in prenovu programov za razvoj pismenosti odraslih in programov usposabljanja strokovnih delavcev.⁴⁶ V drugi fazi pa razvoj inovativnih učnih gradiv in opisnikov kompetenc odraslih (zajeta so bila 4 od 8 področij kompetenc) ter usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje prenovljenih programov za razvoj pismenosti. Splošna ugotovitev nacionalne evalvacije je bila, da so programi kakovostni in zelo ustrezni za ranljive ciljne skupine. Nacionalna evalvacija javno veljavnih programov je nedvoumno pokazala, da so programi za ranljive skupine na področju razvoja pismenosti in kompetenc učinkovitejši, če so prilagojeni ciljnim skupinam. Pokazalo se je tudi, da so programi učinkovitejši, če so ustrezno umeščeni v izvedbene dokumente drugih resorjev (npr. delo, kultura, kmetijstvo).

Praktiki so opozorili, da bi potrebovali podobne programe tudi za nekatere druge ranljive skupine odraslih v posameznih lokalnih okoljih. Nekateri predlogi so bili povezani predvsem z izpeljavo programov (npr. zagotavljanje sredstev za animacijo ciljnih skupin in promocijo programov na lokalni ravni ter večje število izpeljav glede na potrebe). Nacionalna evalvacija je omogočila nove uvide in spoznanja, med drugim je omogočila konceptualno opredelitev izobraževalnega modela za razvoj pismenosti odraslih v Sloveniji, ki temelji na izobraževalnih potrebah in interesih posamezne ciljne skupine in nedvomno daje pozitivne učinke pri izobraževanju najbolj ranljivih skupin odraslih. Programi so različni zato, ker ponujajo z vidika programske zasnove različne učne priložnosti. Slovenski model programov za razvoj pismenosti odraslih je inovativen v evropskem prostoru⁴⁷. Osmišljanje izobraževanja z izbiranjem privlačnih vsebin in ustreznih metod dela je

46 Nacionalno evalvacijo je izpeljeval Andragoški center Slovenije v sklopu projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja, ki sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport. Rezultati projekta in prenovljeni programi za razvoj pismenosti so dostopni na: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Evalvacija_JVP-UZU_in_TU_UZU.pdf.

47 Model izobraževanja za razvoj pismenosti v Sloveniji je bil kot primer dobre prakse učinkovite politike na področju razvoja spretnosti odraslih vključen v končno poročilo, ki ga je pripravila Delovna skupina za izobraževanje odraslih (ET 2020 Working Group on Adult Learning) po delavnici, ki je potekala v Stuttgartu, konec oktobra 2014. Na delavnico je bilo povabljenih 12 držav, med njimi tudi Slovenija.

najpomembnejša spodbuda za udeležence iz najranljivejših skupin odraslih, da se udeležijo izobraževanja.

Priporočilo 9: Za izobraževalce odraslih in učitelje, ki razvijajo in izvajajo izobraževalne programe za razvoj spretnosti in kompetenc pri ranljivih skupinah odraslih, je potrebno zagotoviti ustrezne oblike usposabljanja in stalnega strokovnega spopolnjevanja. Posebna skrb je namenjena razvoju učiteljeve poklicne identitete.

V skladu s kulturnim/ideološkim modelom pismenosti (Street, 1993; Baker in Street, 1996; itd.) lahko pismenost in spretnosti razumemo kot izredno kulturno specifično prakso, kar naj bi bilo tudi vodilo pri načrtovanju politike razvoja spretnosti in pismenosti različnih družbenih skupin. Gre za področje, kjer se različne oblike družbene neenakosti - neenakosti v zmožnostih, neenakosti v bogastvu, neenakosti pri dostopu do izobraževanja - zelo jasno kažejo. Izobraževanje za pismenost torej nikakor ne more biti uspešno, če ga ne spremljajo tudi druge dejavnosti, ki vplivajo na zmanjševanje socialnih, ekonomskih, kulturnih in izobraževalnih neenakosti. Pismenost ima v posameznikovem življenju - ob prehodu skozi različna življenjska obdobja - lahko povsem različen pomen in vlogo, v skladu s čimer bi morali rezultate različnih starostnih skupin tudi ustrezno interpretirati in skladno s tem razvoj politike prilagajati različnim ciljnim skupinam.

Naloga programov pismenosti je (tudi) ozaveščanje - učitelji naj bi pri udeležencih spodbujali zavedanje o vzrokih njihovega položaja, revščine, izključenosti. Freire je npr. pri pripravi programov izobraževanja za pismenost kritiziral pristop »od zgoraj navzdol«, danes pa je vse bolj jasno, da programi izobraževanja za ranljive skupine - zaradi financiranja - vse pre pogosto izgubljajo možnost za razvoj kurikuluma »od spodaj navzgor« (upoštevanje potreb skupine, kateri je program namenjen) in izvajanje podrejajo zunanjim zahtevam. Delo z odraslimi z nizko ravni spretnosti in kompetenc zahteva poučevanje, ki učeče se spodbuja k razmišljanju in aktivira sposobnosti za demokratično sodelovanje v družbi. Učitelji, ki poučujejo odrasle v programih pismenosti, naj bi ne bili zgolj v vlogi opazovalcev družbenih sprememb ali »posredovalcev« kulture, temveč naj bi bili, kot navaja Giroux, dejavni udeleženci pri ustvarjanju kulture. V programih za razvoj spretnosti naj bi bil prostor za soočanje različnih kulturnih praks v družbi.

Programi izobraževanja in spopolnjevanja učiteljev za delo z ranljivimi skupinami na področju razvoja spretnosti in kompetenc (tako v formalnem kot neformalnem izobraževanju) bi morali učiteljem zagotavljati ustrezno znanje, veščine in kompetence za delo s pripadniki teh skupin. Ne glede na to, ali gre za programe dodiplomskega izobraževanja ali programe stalnega strokovnega spopolnjevanja, morajo učitelji med drugim razviti tudi naslednja posebna znanja in kompetence za:

- raziskovanje vsakodnevnih in avtentičnih praks na področju uporabe spretnosti in kompetenc,
- upoštevanje individualne življenjske situacije (življenjski potek, identitete, trenutne situacije, aspiracije za prihodnost), in poučevanje - ob konkretnih vsebinah - vključuje tudi razmislek o družbenih odnosih, analiziranje vzrokov in posledic različnih interakcij, iskanje možnosti za dajanje moči,
- ustvarjanje pogojev za participativno učenje, udeleženci in učitelji se učijo drug od drugega in drug z drugim, ko so vključeni v avtentični dialog glede doživljanja in ustvarjanja družbene realnosti, v kateri poteka učenje in izobraževanje,
- ustvarjanje varnega in podpornega okolja za učenje ranljivih skupin.
- zagotavljanje pogojev za osmišljanje učenja in razvoja spretnosti; če gre pri spretnostih in pismenosti za kulturno prakso, je samoumevno, da je v eni skupnosti lahko več praks pismenosti; za učitelje v programih pismenosti je izredno pomembno, da izobraževalne vsebine povezujejo z vsakdanjim življenjem in pri načrtovanju izobraževanja upoštevajo značilnosti raznolikih kulturnih skupnosti,

Poleg tega so potrebe, značilnosti in družbeni položaj posameznih ranljivih skupin lahko zelo specifični in morajo izobraževalci odraslih in učitelji pridobiti povsem

specialna didaktična in druga potrebna znanja, da lahko uspešno izobraževalno delajo s pripadniki teh skupin. Te posebne ranljive skupine lahko poleg dejstva, da imamo šibke spretnosti in kompetence, njihove specifične izobraževalne potrebe določa tudi lahko etnična in kulturna pripadnost (Romi, migranti, begunci, azilanti), posebne rizične življenjske situacije (zaporniki, odvisniki), demografske značilnosti (starejši, osipniki), psihofizične danosti in zdravje (posebne potrebe in invalidnosti, osebe s kroničnimi zdravstvenimi težavami in invalidsko upokojeni), druge otežene življenjske situacije (brezposelnost, revščina, brezdomstvo).

Priporočilo 10: Potrebno je sistematično razvijati pristope, strategije in prijeme za prepoznavanje izobraževalnih primanjkljajev pri ranljivih skupinah odraslih. Obenem je potrebno zagotavljati tudi mehanizme in postopke za vrednotenje in priznavanje priložnostno in neformalno pridobljenih znanj. Posebna skrb je namenjena temu, da se zagotavlja takšne izobraževalne priložnosti za pripadnike ranljivih skupin, ki omogočajo priznavanje znanja, ki so si ga pridobili.

Ugotavljanje primanjkljajev in razvijanje strategij za njihovo odpravljanje sta tesno povezana tudi s poznavanjem potreb po obvladovanju spretnosti na trgu dela. Proučevanju navedenih vprašanj namenjajo razvite države veliko pozornost, od izsledkov pa veliko pričakujejo tudi evropski načrtovalci politik razvoja in trga dela. Gre predvsem za vprašanja, katere so tiste temeljne spretnosti, ki so prenosljive v različne situacije in različna delovna okolja in so hkrati podlaga za razvijanje novih spretnosti, kako so umeščene v nacionalne izobraževalne sisteme in sisteme kvalifikacij in kako zagotoviti povezovanje socialnih partnerjev. Gre tudi za umeščanje in povezovanje programov za ranljive skupine v druge programe izobraževanja, predvsem tudi skozi priznavanje znanja, ki so si ga pridobili v neformalnih programih.

Razvijanje ustreznih strategij na nacionalni in individualni ravni mora zagotavljati: celostnost (partnerstvo, povezanost s kvalifikacijami), financiranje (pravičnost, spodbude), privlačnost (resnične potrebe odraslih), dostopnost (krajevna, svetovanje), učinkovitost (spremljanje, upoštevanje potreb na trgu dela) in kakovost (evalvacija, kazalniki, standardi).

Literatura in viri

Barton, D. P., Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. in Ivanic, R. (2006). *Relating adults' lives and learning: participation and engagement in different settings*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Dolničar, V. in Mrzel M. (2017). Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Domadenik, P., Farčnik, D., Kaše, R., Mihelič, K. K., Ograjenšek, I. in Zupan, N. (2017). Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji. Tematska študija EF. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Dovžak, K. et al. (ur.). (2014). *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020. ReNP10 13–20*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

ET2020 Working Group on Adult Learning. Report on an In-depth Country Workshop on Basic Skills Policies. (2015). Stuttgart. Delovno gradivo.

Ivančič, A., Drofenik, O. in Možina, E. (2007). *Smernice strategije za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ivančič, A., Mohorčič Špolar, A. V. in Radovan, M. (2010). *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: percepcije in izkušnje udeležencev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (2016). *Raziskava spretnosti odraslih: metodologija in rezultati – na kratko*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (ur.). (2017). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo*. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klenovšek, T. in Rupert, J. (2010). *Značilnosti izbranih ranljivih skupin odraslih in svetovalno delo za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2017). Kompetence in izobraževanje starejših odraslih. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). SEC(2000) 1832 final. Komisija evropskih skupnosti.

Mohorčič Špolar, A. V. (2017). Družbeno zaupanje in značilnosti populacije z nižjimi dosežki. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Možina, E. (2017). Odrasli z nizkimi dosežki. Tematska študija ACS. V *Javrh, P. (ur.). (2017). Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije: raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.*

Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih. (2011). Ur. l. Evropske unije. 2011/C372/01.

Slovenia – Country Note – Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills / Slovenija – prvi rezultati: Spretnosti štejejo – Nadaljnji rezultati Raziskave spretnosti odraslih. (2016). Paris: OECD Publishing. Pridobljeno

6.3.2017 s <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Slovenia-Slovenian-Version.pdf>

Vrečer, N. (2011). Posledice izključevanja iz izobraževanja za zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje in politično participacijo. V *Javrh, P. (ur.)*. (2011). *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

9

PODLAGE ZA PRIPOROČILA SYSTEMSKIH UKREPOV Z VIDIKA DRUGIH RESORJEV

Priporočila in strokovne podlage za sistemske ukrepe za krepitev kompetenc z vidika resorjev

Pripravljalna skupina: dr. Petra Javrh, vodja; dr. Samo Pavlin, dr. Polona Domadenik, dr. Daša Farčnik, dr. Robert Kaše, dr. Katja Katarina Mihelič, dr. Irena Ograjenšek, dr. Nada Zupan, dr. Sonja Kump, dr. Marko Radovan, dr. Sabina Jelenc Krašovec, dr. Vesna Dolničar, mag. Estera Možina, Tatjana Škrbec, dr. Vida A. Mohorčič Špolar, mag. Andrej Sotošek, Olga Drofenik, dr. Janko Muršak, mag. Jasmina Mirčeva, Franci Lajovic, Peter Beltram

Preambula

Zaradi skrajševanja tehnoloških ciklov se kompetence vedno bolj oblikujejo v delovnem okolju. Temu je potrebno prilagoditi strateški razvoj izobraževanja in usposabljanja ter pri tem upoštevati vse tiste dejavnike, ki na razvoj kompetenc najbolj vplivajo.

Empirični podatki o temeljnih spretnostih prebivalcev Slovenije po metodologiji PIAAC so velika pridobitev za uvajanje politike na podlagi dokazov (evidence-based policy). Vendar pa moramo biti pazljivi, saj nas to bogastvo podatkov lahko zapelje v smislu, da preveliko pozornost namenimo posamičnim zanimivim ugotovitvam, medtem ko izgubimo širši pogled na problematiko. Sklop priporočil za sistemske ukrepe je namenjen ravno temu. Vsebuje priporočila, ki so strateškega pomena in se po horizontali hkrati dotikajo več različnih resorjev ali pa so dolgoročno in strateško pomembna za specifično področje oz. resor.

Na podlagi podatkov raziskave PIAAC za Slovenijo in nekaterih mednarodnih primerjav, smo izvedli vrsto tematskih študij, v katerih smo ugotavljali odvisnosti in trende, ki kažejo na povezave med posameznimi kazalci in spremenljivkami, ki jih raziskava meri. Študije so pokazale na potrebo po celovitem urejanju pogojev za razvoj spretnosti. Celovito urejanje področja zahteva skupno sistemsko ureditev, ki zadeva večino političnih, gospodarskih in socialnih subjektov. Izdelali smo priporočila za pripravo potrebnih sistemskih ukrepov.

Glavno priporočilo

Slovenija potrebuje dokument, ki bo jasno postavil razvoj kompetenc v kontekst socialnega in gospodarskega razvoja ter konkurenčnosti.

Priporočila na kratko

1. Sistemska priporočila za razvoj kompetenc:

Priporočilo 1: Kazalnike za spremljanje stanja in napredka se umesti v strateške razvojne dokumente za področje izobraževanja odraslih, pa tudi v druge relevantne strateške dokumente za razvoj človeških virov na nacionalni in regionalni ravni. Predvidi se mehanizme za spremljanje stanja in poročanje o napredku.

Priporočilo 2: Oblikuje se zaveznitvo za ranljive skupine: Načrtovanje in oblikovanje programov ali projektov za ranljive skupine odraslih mora potekati v sodelovanju s socialnimi partnerji (zaposlovalci, zbornice, združenja, delodajalci, sindikati, socialne ustanove, izobraževalne ustanove, civilna družba), poleg strokovnjakov v izobraževanju odraslih naj bodo vključeni snovalci politik iz različnih resorjev (delo, izobraževanje, zdravje, kmetijstvo, itd.).

Priporočilo 3: Vpeljati je potrebno nacionalne strukture, ki bi se celovito na nacionalni ravni ukvarjale z vprašanji izobraževanja podzastopanih, marginalnih,

depriviligiranih skupin⁴⁸. Programe izobraževanja za ranljive skupine odraslih je potrebno umeščati in povezovati z drugimi programi izobraževanja, predvsem tudi skozi sisteme vrednotenja in priznavanje znanja, ki so si ga pridobili v neformalnih programih.

Priporočilo 4: Potrebni so novi ukrepi za vključevanje posameznikov, ki še niso vključeni. Pri oblikovanju politik na področju digitalnih spretnosti je potrebno upoštevati problematičen položaj ranljivih skupin, še posebej je treba upoštevati vpliv izobrazbe in starosti na raven digitalnih spretnosti, kot tudi večkratno izključenost. Upoštevati je potrebno tudi to, da so v množični uporabi številne nove mobilne naprave in aplikacije, s pomočjo katerih se lahko približa učenje tudi ranljivim skupinam.

Priporočilo 5: Strateški razvoj izobraževanja in usposabljanja je potrebno graditi usklajeno z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj kompetenc.

Priporočilo 6: Potrebno je uvesti sistematično spremljanje neujemanja izobrazbe oziroma kompetenc s potrebami delovnih mest. Pri strategiji razvoja izobraževanja in kompetenc naj Slovenija zasleduje lastne prioritete in naj bo previdna pri primerjavah z drugimi državami - smiselno je opazovati razlike med izbranimi segmenti zaposlenih.

Priporočilo 7: Nujna je sistematična implementacija koncepta policentričnega razvoja kot strateške razvojne politike tudi pri razvijanju človeškega kapitala.

Priporočilo 8: Zaposlene in mlade, ki šele vstopajo na trg dela je potrebno osveščati o pomenu humanega delovnega mesta: še posebej o vlogi fleksibilnosti, možnosti učenja na delu, posledicah izolacije na delovnem mestu.

II. Priporočila, ki so dolgoročno in strateško pomembna za specifično področje oz. resor:

Priporočilo 9: Z ustrezno politiko zaposlovanja je potrebno omogočiti starostno bolj raznoliko zaposlovanje in kasnejše oz. postopno upokojevanje tistim, ki si to želijo; to bo vplivalo tudi na pripravljenost starejših delavcev za izobraževanje in usposabljanje. Npr. uvajanje premostitvenih zaposlitev in postopnega upokojevanja, oblikovanje letom primernih delovnih mest, spodbujanje večjih možnosti za prehajanje med zaposlitvami in delovnimi mesti ('job rotation') itn.

Priporočilo 10: Zagotoviti je potrebno partnerstvo med ponudniki izobraževanja in učenja ter domovi za starejše in zdravstvenimi institucijami. Vzpodbuditi je potrebno bolj intenzivno sodelovanje med socialnimi partnerji in civilno družbo ter vzpostaviti mreže različnih ponudnikov.

Priporočilo 11: Spodbujati je potrebno udeležbo v neformalnih izobraževalnih programih, ki so povezani s poklicem kot tudi v drugih neformalnih izobraževanjih.

Priporočilo 12: Razvoj programov za starejše – Povečati bi bilo treba ponudbo neformalnih izobraževalnih programov za manj izobražene starejše in jih vključevati v programe za izboljševanje njihovih digitalnih spretnosti. Povezati se morajo resorji: zdravje, delo, izobraževanje.

Priporočilo 13: Začetno formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih je potrebno še naprej komplementarno nadgrajevati z (ne)formalnim andragoškim usposabljanjem in spopolnjevanjem. Oba dela skupaj tvorita komplementarni sistem.

Priporočilo 14: Da bi bila vlaganja v nadaljnje andragoško usposabljanje in spopolnjevanje tako za državo kot za posameznika zares učinkovita, je potrebno v prihodnje različne vloge izobraževalcev odraslih bolj natančno ovrednotiti, jih sistemsko umestiti oz. zagotoviti stabilno financiranje dejavnosti izobraževanja odraslih.

⁴⁸ To je bila naloga sektorja za izobraževanje odraslih v okviru nekdanjega Ministrstva za šolstvo in šport.

Priporočilo 15: Pri projektih IKT v izobraževanju odraslih naj se uporablja modificiran model 'štirje v ravnotežju' na vseh ravneh – makro, mezo in mikro. Usposabljanje izobraževalcev odraslih je le en del znotraj modela.

Uvod

Kot smo posebej poudarili v naši preambuli, ki jo gre razumeti kot naše skupno spoznanje, pomembno na ravni celotne države, se nesporno kaže, da se kompetence vedno bolj oblikujejo v delovnem okolju in ne le v izobraževalnih okoljih. Temu je potrebno nameniti pozornost, sprejeti strateške odločitve, kako naprej, se vsaj dobro prilagoditi spremenjenih razmeram in upoštevati vse tiste dejavnike, ki na razvoj kompetenc najbolj vplivajo.

Ta priporočila predstavljajo razmislek o nujnih ukrepih, ki naj bi bili sprejeti na ravni sistemskih ukrepov v okviru različnih resorjev. Ta priporočila so sad posebnega razmisleka, združevanja že obstoječih priporočil in usklajevanja strokovnjakov, ki so bili povabljeni k oblikovanju priporočil, tako članov RS kot drugih ekspertov s različnih področij. Nastajala so sicer v okviru posameznih zgoraj prikazanih skupin, zato se utemeljitve v priporočilih v osnovi ponovijo. Tu jih izločene in na novo premišljene ter umeščene navajamo zato, ker uporabniku želimo olajšati branje obsežnih dokumentov. Tudi vire, na katere se utemeljitve sklicujejo, boste našli v podpoglavjih literatura pri posameznih zgoraj navedenih utemeljitvah, v tem prikazu je nismo posebej še enkrat navajali.

Sklop priporočil za sistemske ukrepe je namenjen ravno temu, da zaradi zanimivih dreves, ne bomo pozabili na gozd. Vsebuje priporočila, ki so strateškega pomena in se po horizontali hkrati dotikajo več različnih resorjev ali pa so dolgoročno in strateško pomembna za specifično področje oz. resor. Že iz analize mednarodnih podatkov se kažejo na povezave med posameznimi za Slovenijo zanimivimi kazalci in spremenljivkami, ki jih raziskava meri. Študije so pokazale in podkrepile potrebo po celovitem urejanju pogojev za razvoj spretnosti, kar lahko omooi le skupna sistemska ureditev, ki bo zadevala večino političnih, gospodarskih in socialnih subjektov.

Priporočila z utemeljitvami

1. Sistemska priporočila za razvoj kompetenc:

Priporočilo 1: Kazalnike za spremljanje stanja in napredka se umesti v strateške razvojne dokumente za področje izobraževanja odraslih, pa tudi v druge relevantne strateške dokumente za razvoj človeških virov na nacionalni in regionalni ravni. Kazalniki so oblikovani s pomočjo komparativnih podatkov in so primerljivi. Na nacionalni ravni mora biti tudi poskrbljeno, da se spremlja in vrednoti doseženi napredek.

Skupina je problematizirala pripravo posebne strategije za odrasle. Dosedanje so ostale v predalih. Gre namreč za to, da slabi rezultati PIAAC-a ne bodo problematizirali samo marginalnih ciljnih skupin, ki jih predvsem naslavljamo z različnimi programi, ampak najmanj dve tretjini vseh odraslih prebivalcev. Seveda bodo rezultati dobrodošli za ponavljanje potrebe po brezplačni štiriletni srednji šoli kadarkoli v življenju, pa o koristnosti javne mreže IO, programov za razvoj temeljnih spretnosti, mreže središč za samostojno učenje in vsega ostalega.

Predvidevamo, da bodo prihodnji relevantni strateški dokumenti v Sloveniji vključevali tudi ukrepe usmerjene v dvig spretnosti/kompetenc odraslih. V povezavi s tem bi bilo smiselno/potrebno, za spremljanje uspešnosti ukrepov, opredeliti/predlagati tudi kazalnike raziskave PIAAC.

Seveda pa je opredelitev takega kazalnika/kazalnikov smiselna le, če bodo zanj na voljo tudi podatki; torej v odvisnosti od nadaljnje usode PIAAC oz. njene periodike v mednarodnem merilu (prihodnja izvedba v omejenem obsegu čez 5 let? v celotnem obsegu čez 10 let?) in odločitve oz. možnosti Slovenije za prihodnje sodelovanje v njej.

Na osnovi empiričnih rezultatov ugotavljanja razlik v regijskem razvoju na primeru Nemčije lahko ugotovimo, da je potrebno v središče ukrepov regionalne razvojne politike postaviti posameznike z najmanj razvitimi sposobnostmi. Naši podatki namreč kažejo, da posamezniki z najmanj razvitimi sposobnostmi predvsem v tehnološko bogatih okoljih zavirajo razvoj regije bolj kot pa ga posamezniki z

najbolj razvitimi sposobnostmi lahko pospešujejo. Dodatno pa je iz njih mogoče izpeljati tudi tezo, da k razvoju regije ne prispevajo vse temeljne spretnosti enako.

V hitro spreminjajočem se gospodarstvu in družbi je treba vedno na novo razčlenjevati in opredeljevati potrebe po izobraževanju. Poleg nacionalnih merjenj se pri tem vse bolj kaže potreba po gibkih in relevantnih metodah in inštrumentih, ki bi omogočali takojšnje in po možnosti zanesljive rezultate. V tem smislu je lahko uporabno orodje za ocenjevanje spretnosti odraslih, ki je bilo pripravljeno na OECD na pobudo Evropske komisije leta 2013. Gre za spletno orodje, ki ima pomembno diagnostično vlogo in visoke potenciale, ter ponuja takojšnje in zanesljive rezultate, saj je bilo razvito na podlagi metodologije PIAAC in je z njo neposredno primerljivo. Uporabnost inštrumenta bi bila lahko zelo široka in bi omogočila tako merjenja spretnosti posameznih uporabnikov, ožjih socialnih ter poklicnih skupin, kot tudi spremljanje stanja širše populacije. Ugotovitve v kombinaciji z rezultati raziskave PIAAC so lahko pomembna osnova za odpravljanje neskladij na trgu dela in celo velikih razlik glede spretnosti v družbi. V času globalizacije in globalnega trga dela postajajo ugotovitve vse bolj relevantne za potrebe širšega mednarodnega okolja. Pospešeni migracijski tokovi, razvoj informacijsko komunikacijske tehnologije in splošna prevlada gospodarstva in družbe, ki temeljita na znanju, zahtevajo dobro seznanjenost s stanjem.

Priporočilo 2: Oblikuje se zavezništvo za ranljive skupine : Načrtovanje in oblikovanje programov ali projektov za ranljive skupine odraslih mora potekati v sodelovanju s socialnimi partnerji (zaposlovalci, zbornice, združenja, delodajalci, sindikati, socialne ustanove, izobraževalne ustanove, civilna družba), poleg strokovnjakov v izobraževanju odraslih naj bodo vključeni snovalci politik iz različnih resorjev (delo, izobraževanje, zdravje, kmetijstvo, itd.).

Za ranljive skupine se vpeljuje strategije načrtovanja in izpeljevanja programov, ki naj temelji na procesno-razvojnem načrtovanju, ki namesto učne snovi ali ciljev izobraževanja v ospredje postavlja načela izobraževanja, ki v končni posledici privedejo k avtonomiji in integraciji posameznika v družbo ter tako k preseganju položaja ranljivosti. Procesno razvojni kurikulum je z vidika načrtovanja odprt in pogajalski. To pomeni, da udeleženec aktivno sodeluje pri njegovem načrtovanju - v vseh fazah andragoškega cikla) skupaj z izobraževalcem in drugimi deležniki, ki so lahko različni - odvisno pač od življenjskega konteksta in s tem povezanega namena izobraževanja.

Zagotavljanje dostopnosti programov v sodelovanju s socialnimi partnerji (npr. z delodajalci - npr. kot skrb delodajalcev, da najmanj izobraženim ponudi take programe in omogoči udeležbo - npr. odsotnost z dela (tukaj bi se morali vključiti sindikati)). Povezovanje in sodelovanje udeležencev programa/projekta z okoljem - poveča učinke programa.

Priporočilo 3: Vpeljati je potrebno nacionalne strukture, ki bi se celovito na nacionalni ravni ukvarjale z vprašanji izobraževanja podzastopanih, marginalnih, depriviligiranih skupin. Programe izobraževanja za ranljive skupine odraslih je potrebno povezovati z drugimi programi izobraževanja, predvsem pa s sistemom vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja.

Ključno je usposabljanje izobraževalcev za delo v programih in senzibiliziranje drugih kadrov, ki so v stiku ali povezani z ranljivimi skupinami (npr. kadrovske delavci, svetovalci na različnih področjih, zdravstveni delavci, ipd.). Potrebno je zagotavljati odprtost in prehodnost med programi izobraževanja in usposabljanja za ranljive skupine odraslih. Neformalni programi so lahko bolj prilagojeni potrebam posameznih ciljnih skupin, vendar pa bi morali biti izvajani tako, da omogočajo evidentiranje pridobljenega znanja na način, ki omogoča vrednotenje v kasnejših postopkih.

V deželah, ki so sodelovale v raziskavi LLL 2010 (npr. Anglija, Škotska, Irska), so uvedli posebne izobraževalne spodbude za marginalizirane skupine, da bi jim omogočili sodelovanje v izobraževalnih aktivnostih, npr. posebne komisije na izobraževalnih institucijah, finančne spodbude, priznavanje predhodno pridobljenega znanja in izkušenj, modularni študij. V Sloveniji, tako raziskava iz 2010, »nobena institucija, izvajalka formalnega ali neformalnega izobraževanja odraslih, ni imela posebnih teles, ki bi se ukvarjala z vprašanjem, kako bi te

skupine najbolj učinkovito pritegnili v izobraževanje in jih v njem tudi obdržali. Prav tako tudi ni bilo zaznati storitev, ki bi spodbujale vključevanje teh skupin. Vse je bilo prepuščeno iniciativi posameznikov, ne pa sistematični strategiji za pritegnitev podzastopanih v izobraževanje» (Mohorčič, Ivančič, Radovan, in LLL 2010).

/ ... / ... v nekaterih državah (npr. Anglija, Irska) obstajajo rezervirana mesta v izobraževalnih institucijah za te skupine. V Sloveniji to ni sestavni del bodisi strateških dokumentov ali obstoječe prakse. Predstavniki pristojnih ministrstev tako kot predstavniki raziskovanih izobraževalnih institucij na vseh ravneh niso videli ustreznih utemeljitev za uvedbo kvot in so ocenjevali, da je na razpolago dovolj izobraževalnih mest, ki lahko pokrijejo vse potrebe (prav tam).

Priporočilo 4: Potrebni so novi ukrepi za vključevanje posameznikov, ki še niso e-vključeni. Pri oblikovanju politik na področju digitalnih spretnosti je potrebno upoštevati problematičen položaj ranljivih skupin, še posebej je treba upoštevati vpliv izobrazbe in starosti na raven digitalnih spretnosti, kot tudi večkratno izključenost.

Okrog 18,4 % odraslih v Sloveniji (v primerjavi s 14,6 % vseh odraslih v sodelujočih državah) je izjavilo, da nimajo nobenih predhodnih izkušenj z računalniki oziroma da nimajo osnovnih računalniških znanj; okrog 49,2 % jih je doseglo rezultate na 1. ravni ali pod njo pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (v primerjavi s povprečjem OECD, ki je 42,9 %). Na 1. ravni so odrasli sposobni uporabljati le splošno razširjene in znane tehnološke aplikacije, kot so za e-pošta in spletni brskalniki, ter reševati probleme, ki vključujejo malo korakov, preprosto sklepanje in malo ali nič navigacije med različnimi aplikacijami. Okrog 6,3 % odraslih v Sloveniji (povprečje v državah OECD je 9,6 %) se ni odločilo za računalniško testiranje. Na pomanjkanje digitalnih kompetenc imata najmočnejši vpliv dva socio-demografska dejavnika, izobrazba in starost (Dijk in van Deursen, 2009; Dijk in van Deursen, 2014; Helsper in Eynon, 2013; Friebe et al., 2014; Vehovar et al., 2008). Pri oblikovanju pobud in politik za razvoj informacijske družbe v Sloveniji, s poudarkom na polnem izkoristku potenciala IKT, ne moremo spregledati pomembnosti vloge razvoja digitalnih spretnosti posameznikov.

Priporočilo 5: Strateški razvoj izobraževanja in usposabljanja je potrebno graditi usklajeno z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj kompetenc.

Razvoj izobraževanja mora vključevati ostale dejavnike razvoja kompetenc. Rezultati analize tematske študije *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* kažejo, da ima največji vpliv na razvoj besedilnih in matematičnih spretnosti izobrazba, pomembno pa vpliva tudi na reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju. Nižjo formalno izobrazbo kot ima posameznik, manjša je stopnja njegovih spretnosti in obratno. Vendar pa izobrazba še zdaleč ni edini faktor, ki vpliva na doseženo stopnjo spretnosti. Te pomembno določajo tudi osebne značilnosti, kot so starost, spol ali socialno poreklo, narava dela in delovnega okolja v smislu intenzitete na znanju temelječih delovnih nalog, učne strategije zaposlenih, avtonomija pri delu in situacijsko učenje. Na doseženo stopnjo spretnosti reševanja problemov ima največji (negativni) vpliv starost, kar je drugače kot v primeru besedilne in matematične spretnosti, kjer ima med vsemi dejavniki največji vpliv izobrazba. Splošna ugotovitev kaže, da raven besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju s starostjo pada. Vpliv izobrazbe na sposobnost reševanja problemov je približno četrtno manjši kot je vpliv starosti. Spol ima v primeru besedilnih spretnosti in reševanja problemov majhen vpliv, kar pa ne drži tudi v primeru matematičnih spretnosti. Na matematične spretnosti spol vpliva v približno enaki meri kot starost.

Pri strateškem razvoju izobraževalnih sistemov velja še posebej upoštevati nacionalno poreklo in kulturni kapital zaposlenih⁴⁹. Poleg izobrazbe imata nacionalno poreklo in kulturni kapital zaposlenih največji vpliv na doseženo stopnjo spretnosti. V Sloveniji je izobrazba staršev tesneje povezana z uspešnostjo kot v večini drugih sodelujočih držav in gospodarstev. Odrasli z vsaj enim staršem

49 Kulturni kapital je bil skladno s konceptualnim okvirjem OECD PIAAC omejen na posredno mero števila knjig, ki jih ima intervjuvanec doma.

z univerzitetno izobrazbo so v povprečju dosegli 51 točk več pri besedilnih spretnostih kot odrasli, pri katerih nobeden od staršev ni dosegel srednješolske izobrazbe. Ta razlika je občutno večja od povprečne razlike v državah OECD, ki je 40 točk. Pri matematičnih spretnostih je razlika med tema dvema skupinama 59 točk (povprečna razlika v OECD pa je 43 točk). Dosežena izobrazba staršev ima še večji vpliv na uspešno reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih. Pri odraslih, katerih starši niso dosegli srednješolske izobrazbe, je precej verjetneje (36 %), da bodo imeli malo oziroma nič računalniških spretnosti, kot pa pri odraslih z vsaj enim staršem z doseženo višjo in visoko stopnjo izobrazbe (3,6 %). Prav tako je le 7,6 % odraslih z nizko izobraženimi starši doseglo najvišji dve ravni spretnosti na tem področju, v primerjavi s 54,1 % odraslih z visoko izobraženimi starši.

Pri razvoju kompetenc je potrebno v prihodnje proučiti značilnosti timskega dela in situacijskega učenja bolj natančno. V teoriji namreč poznamo močno distinkcijo med informacijsko procesnim in situacijskim učenjem. Slednje temelji na participaciji v socialni akciji, informacijsko procesno pa na refleksiji (Pawlowsky, 2003). To se odrazi v razliki med generičnimi in poklicno specifičnimi kompetencami (Fleming, 1991). Slednjih raziskava PIAAC ne proučuje, kar pa ne pomeni da niso pomembne. Zato bi bilo pomembno ugotoviti, kakšen je vpliv teh oblik učenja na poklicne kompetence in to povezati z vprašanjem razmerja med subjektivnim in objektivnim kariernim uspehom in determinantami kariernega uspeha. Pri tem pa velja omeniti, da zaposleni z višjo izobrazbo namenjaajo timske delu manj časa kot tisti s srednjo izobrazbo, kar je moč pojasniti s specifikami dela. Ta razlika je največja na Nizozemskem, v ZDA in pri zaposlenih v Avstriji.

Priporočilo 6: Potrebno je uvesti sistematično spremljanje neujemanja izobrazbe oziroma kompetenc s potrebami delovnih mest. Pri strategiji razvoja izobraževanja in kompetenc naj Slovenija zasleduje lastne prioritete in naj bo previdna pri primerjavah z drugimi državami - smiselno je opazovati razlike med izbranimi segmenti zaposlenih.

V tematski študiji *Značilnosti in vpliv (ne)ujemanja izobrazbe in spretnosti z zahtevami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo odraslih v Sloveniji* ugotavljamo, da je neujemanje izobrazbe s potrebami delovnega mesta pri posameznikih iz sodelujočih državah močno prisoten pojav, pri čemer je preizobraženost v povprečju bolj izrazita od podizobraženosti (to je, delež posameznikov, pri katerih dejanska stopnja izobrazbe presega zahtevano, je večji, kot delež tistih, pri katerih je dejanska stopnja izobrazbe nižja). Obenem rezultati naših analiz kažejo, da so učinki neujemanja na izide na ravni posameznika pomembni in potencialno neugodni. Negativni učinki še posebej veljajo za preizobražene posameznike. Glede na splošno prisotnost pojava in njegove negativne učinke tako za posameznika, kot tudi širše, bi bilo smiselno fenomen neujemanja spremljati bolj sistematično in longitudinalno. Dobre ukrepe je namreč možno predlagati samo na skrbno zbranih in kvalitetnih informacij. Na SURS je bil v preteklosti pod pokroviteljstvom EUROSTAT-a že opravljen preizkus zajema pod-in pre-kvalificiranosti posameznikov na podlagi Ankete o delovni sili in Ankete o izobraževanju odraslih. Predlagamo, da se na podlagi tega pilotnega projekta, obstoječih študij na področju neujemanja (npr. Farčnik, 2012) in relevantnih sklopov iz slovenske različice vprašalnika PIAAC pripravi podlaga za učinkovito spremljanje neujemanja v Sloveniji.

Priporočilo 7: Nujna je sistematična implementacija koncepta policentričnega razvoja kot strateške razvojne politike tudi pri razvijanju človeškega kapitala.

Na osnovi Mednarodne raziskave o pismenosti odraslih je Bevčeva že leta 2002 ugotovila visoko povezanost med razvitostjo regij in stanjem na področju kapitala izobrazbe oziroma pismenostjo odraslih. V razvojno najmanj razvitih regijah je raven pismenosti/spretnosti odraslega prebivalstva najnižja. Tudi kasnejše analize ponudbe izobraževalnih storitev že vrsto let opozarjajo na velike razlike med slovenskimi regijami (Brenk, 2012). Izobraževalna ponudba je večja predvsem v razvitejših regijah. Podobno je Analiza mreže izvajalcev izobraževanja odraslih z vidika možnosti zadovoljevanja potreb prednostnih ciljnih skupin (2010) pokazala, da so izobraževalno najbolj prikrajšani prebivalci perifernih in manj razvitih regij. Podatki kažejo, da je v teh regijah tudi najmanj ugodno razmerje med številom izpeljanih programov in številom prebivalcev.

Med cilji Zakona o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja (2007) je spodbujanje vseživljenjskega učenja (VŽU) v podporo zviševanja izobrazbene ravni prebivalstva in participaciji v vseh oblikah VŽU, v vseh, predvsem najmanj razvitih regijah, ter povečevanje dostopa do izobraževanja in učenja za vse.

Posamični poskusi oživitve nekaterih delov Slovenije (Pomurje, Pokolpje) so bili bolj parcialni poskusi gašenja najbolj perečih oblik razvojnih neravnovesij. Preusmeritev v pravi policentrični razvoj zahteva načrtno usmerjanje razvojnih posegov v različne dele države in različna področja, kar pomeni ne le vlaganje v infrastrukturo (npr. tretja razvojna os), ampak tudi v odpiranje delovnih mest. To je mogoče doseči tudi z razmislekom in nekaterimi predlogi ukrepov kot so: decentralizacija javnih služb, ki jo lahko določi država in, vzporedno, z izdatnejšim spodbujanjem investicij (zemljišča, komunala, davčna politika, bančna zavarovanja); tudi s povečevanjem davčnih olajšav delodajalcev za naložbe posameznikov in podjetij iz teh regij v izobraževanje. Gre za vreden razmislek o načrtovanju in izvajanju ukrepov, ki bi lahko pripomogli k uravnoteženju nadaljnjega razvoja regij v Sloveniji.

Priporočilo 8: Zaposlene in mlade, ki šele vstopajo na trg dela je potrebno osveščati o pomenu humanega delovnega mesta: še posebej o vlogi fleksibilnosti, možnosti učenja na delu, posledicah izolacije na delovnem mestu.

Tematska študija *Razvitost posameznih spretnosti in karierni razvoj posameznika* je pokazala izredno visok vpliv avtonomije pri delu na oblikovanje posamezne karierni skupine. Avtonomija – kjer so pomembne spremenljivke delovni čas, način dela in svoboda pri načinu izvedbe delovne naloge, kot smo jo opredelili v študiji – se tesno povezuje z vprašanji humanega delovnega mesta. Poleg tega so v tem kontekstu pomembni tudi urejeni in vzpodbudni socialni odnosi na delovnem mestu. Zelo nizka avtonomija tako pomeni nehumano delovno mesto in močno izolacijo v socialnih odnosih, ki ima lahko dolgoročno negativne učinke. Večina iz skupine nižje in srednje kvalificirani starejših delavcev in delavk, ki imajo najnižjo karierno uspešnost, nehumanih okoliščin svojega delovnega mesta ne prepozna. Fleksibilnost delovnih nalog vpliva na sposobnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. V tematski študiji *Analiza značilnosti dela in razvoja kompetenc* ugotavljamo, da ima fleksibilnost delovnih nalog na besedilne in matematične spretnosti omejen vpliv – približno trikrat večji pa je vpliv tega dejavnika na reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju. Podatki iz raziskave PIAAC za Slovenijo kažejo, da Slovenci med vsemi državami pri delu veliko uporabljamo IKT (2 mesto), vendar zelo malo časa namenjamo reševanju kompleksnih problemov (26 mesto); veliko pozornosti je namenjeno situacijskemu učenju (6 mesto), pri čemer pa je značilna nizka avtonomija oblikovanja dela (23 mesto) in nizka možnost izbire delovnega časa (med nižje izobraženimi 29 mesto); branju pri delu namenja posebno malo časa tisti z nižjo izobrazbo (29 mesto). Opisan rezultat kaže na potrebo po zagotavljanju večje avtonomije dela zaposlenih s strani delodajalcev. Zaposleni, ki imajo pri svojem delu večjo avtonomijo v smislu večje fleksibilnosti delovnih nalog, na ta način pomembno krepijo kompetence, še posebno reševanje spretnosti v tehnološko bogatem okolju.

V tematski študiji *Vpliv horizontalnega in vertikalnega ujemanja izobrazbe ter kompetenc s potrebami delovnega mesta na ekonomske dosežke in zadovoljstvo* smo identificirali potrebo po spodbujanju posameznikov k samoiniciativnem/aktivnem 'preoblikovanju delovnih mest'. Problematiko neujemanja je možno obvladovati tudi z delovanjem posameznikov 'od spodaj navzgor'. Iz analize mednarodnih podatkov lahko razberemo, da ima diskrecija pri delu opazne pozitivne učinke tako na ekonomske, kot tudi na psihološke izide na ravni posameznika, zato jo lahko vidimo kot možen dejavnik nevtralizacije negativnih učinkov neujemanja. Še več, avtonomijo pri delu v zadnjem času vse več povezujejo tudi s samoiniciativnim preoblikovanjem dela s strani zaposlenih (angl. *job crafting*). V podjetjih bi morali ustvariti pogoje za možnost takšnega preoblikovanja delovnega mesta, tako da bi delo bolj ustrezalo kompetencam posameznika. Zaposleni bi tako lažje opravljali tudi bolj zahtevna dela (ki primarno ne sodijo v osnovne naloge njihovega delovnega mesta), kar bi pozitivno vplivalo na njihov občutek mojstrstva in razvoja na delovnem mestu. Čeprav samoiniciativno oblikovanje delovnih mest ne rešuje problema neujemanja neposredno in v polnosti, ima precejšen potencial, da nevtralizira negativne učinke neujemanja vsaj na posameznikove psihološke izide ob podpori ustreznih sistemov nagrajevanja pa tudi na ekonomske.

II. Priporočila, ki so dolgoročno in strateško pomembna za specifično področje oz. resor:

Priporočilo 9: Z ustrezno politiko zaposlovanja je potrebno omogočati starostno bolj raznoliko zaposlovanje in kasnejše oz. postopno upokojevanje tistim, ki si to želijo; to bo vplivalo tudi na pripravljenost starejših delavcev za izobraževanje in usposabljanje. Npr. uvajanje premostitvenih zaposlitev in postopnega upokojevanja, oblikovanje letom primernih delovnih mest, spodbujanje večjih možnosti za prehajanje med zaposlitvami in delovnimi mesti ('job rotation') itn.

Pri tem se bo treba soočiti tudi z zatečenim stanjem pri spretnostih starejših kot jih je pokazala raziskava PIAAC. V državah, ki so sodelovale v raziskavi PIAAC, so dosežki najvišji v starostni skupini 25-34 let, najnižji dosežki pa so običajno pri odraslih v starosti 55-64 let. Tako sliko kažejo tudi rezultati v Sloveniji, saj 25-35-letniki najbolj obvladujejo besedilne spretnosti, 55-65-letniki pa najmanj. Starejši Slovenci pri besedilnih spretnostih dosegajo precej nižje rezultate (235 točk) kot njihovi vrstniki v drugih sodelujočih državah OECD (250 točk). Mlajši Slovenci (25-34 let) so se pri besedilnih spretnostih odrezali slabše kot njihovi vrstniki v drugih državah OECD (270 točk v Sloveniji v primerjavi s povprečjem OECD, ki je 279 točk), pri matematičnih spretnostih pa so dosegli podoben rezultat (273 točk v Sloveniji v primerjavi z 274 točkami, ki predstavljajo povprečje OECD za to starostno skupino).

Zelo malo imamo podatkov o strategijah in možnostih zaposlovanja starejših delavcev ter o položaju starejših delavcev v delovnih organizacijah; spodbujati bi bilo potrebno sistematično spremljanje omenjenih kazalnikov, tudi za tiste 66+, ki jih raziskava PIAAC ni zajela. Prevladujoče stereotipiziranje lastnosti starejših delavcev največkrat pomeni njihovo diskriminacijo in razlog za zgodnje ali predčasno upokojevanje starejših delavcev; naloga politike je, da z ustreznimi zakoni in priporočili delodajalcem prepreči starostno diskriminacijo na delovnem mestu.

Da bi dosegli boljše zaposlovanje starejših delavcev, zgolj iniciative s strani države ne bodo dovolj, potrebna bo usklajena strategija delovanja delodajalcev, sindikatov in politikov.

Potrebna je ustrezna politika soočanja s spremembami na trgu dela: bodisi podaljševanje zaposlovanja starejših delavcev - in s tem boljši pogoji dela, izobraževanja in usposabljanja starejših - ali pa model zgodnjega upokojevanja kot zgodnji izstop s trga delovne sile, ki pa dajeta bistveno drugačne rezultate.

Za politiko torej velja priporočilo, da se le z razvojem in organizacijsko ter finančno podporo ustreznih izobraževalnih možnosti za odrasle lahko zmanjšuje upadanje ravni pismenosti s starostjo. V državah, kjer je izobraževanje odraslih bolj razvito, starejši dosegajo boljše rezultate pri merjenju besedilnih in matematičnih spretnosti. Sama raziskava PIAAC v premajhni meri vrednoti znanja in spretnosti starejših delavcev, ki niso neposredno povezane z zaposlitvijo/delom oz. s trgom dela.

Priporočilo 10: Zagotoviti je potrebno partnerstvo med ponudniki izobraževanja in učenja ter domovi za starejše in zdravstvenimi institucijami. Vzpodbuditi je potrebno bolj intenzivno sodelovanje med socialnimi partnerji in civilno družbo ter vzpostaviti mreže različnih ponudnikov.

Različne raziskave kažejo (Chen in Scott, 2003, str. 65-66; Buck in Dworschak, 2003, str. 34-35; Tikkanen in Barry, 2008, str. 6), da obstaja velika potreba po premostitvenih zaposlitvah oz. možnostih za postopno upokojevanje starejših delavcev, kar velja tudi za Slovenijo. Podjetja oz. delovne organizacije so pred novimi izzivi, kako ohraniti in za delo ponovno pridobiti starejše delavce ter zagotoviti za njih spodbudne delovne pogoje, ki bodo predstavljali ustrezen izziv. Obstajajo predvidevanja, da bi ob zmanjševanju javnih sredstev za upokojevanje, zmanjševanju različnih vrst pokojnin in verjetnem zmanjševanju prihrankov, občasno ali stalno delo starejših ljudi lahko postalo nujnost. Chen in Scott (2003) ugotavljata, da bodo bolj ogroženi nižje izobraženi starejši, ki so opravljali slabše plačana dela, saj so (in bodo) bolj odvisni od javnih sredstev za socialno varnost, ki pa se stalno zmanjšujejo. Starejši delavci, ki so imeli uspešne kariere

in sorazmerno dobre dohodke, bodo verjetno dobro zaslužili tudi v starosti, ravno obratno pa velja za nižje izobražene starejše, ki bodo tudi v starosti imeli izredno majhne dohodke.

Priporočilo 11: Spodbujati je potrebno udeležbo v neformalnih izobraževalnih programih, ki so povezani s poklicem kot tudi v drugih neformalnih izobraževanjih.

Udeležba v neformalnem izobraževanju pomembno vpliva na razvoj različnih pisnih spretnosti. Presenetljivo pa je, da rezultati analize podatkov PIAAC niso pokazali enoznačen vpliv samo ene vrste neformalnega izobraževanja (izobr. povezano z delom/nepovezano z delom) na njihov razvoj. Tematska študija, ki smo jo pripravili v okviru PIAAC, je celo pokazala, da na določene spretnosti (npr. reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju) vpliva udeležba v neformalnih programih, ki niso bili neposredno povezani z delom več kot tisto izobraževanje povezano z delom, ki ga opravljajo odrasli.

Rezultati PIAAC, kakor ugotavlja tematska študija *Udeležba odraslih v izobraževanju v kontekstu uresničevanja koncepta vseživljenjskega učenja*, so pokazali, da pri odraslih v vseh državah prevladujejo programi neformalnega izobraževanja - največ na Japonskem in v Koreji⁵⁰. Pomembna prednost neformalnega izobraževanja je, da se tako pridobljeno znanje in spretnosti lahko razmeroma hitro uporabljajo pri delu in tudi v življenju. Dejstvo pa je, da formalna izobrazba, nasploh zasnovana v slovenskem kontekstu, izboljšuje karijerne možnosti zaposlenih na trgu dela. Zato se delodajalci praviloma odločajo za zaposlovanje tistih, ki že imajo ustrezno raven izobrazbe, nato pa vlagajo v programe neformalnega izobraževanja in ga tako dopolnjujejo s specifičnimi spretnostmi in znanjem. Po podatkih nekaterih dozdajšnjih raziskav (Ivančič, Mohorčič Špolar in Mirčeva, 2010 in 2017) so programi formalnega izobraževanja pogosto premalo aplikativno zasnovani in premalo uporabni, še posebno pri delu. Zato bi večje sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami, odraslimi udeleženci, delodajalci pri razvoju programov spodbudilo večjo prilagoditev spretnostim, ki jih podjetja in tudi posamezniki potrebujejo.

Priporočilo 12: Razvoj programov za starejše – Povečati bi bilo treba ponudbo neformalnih izobraževalnih programov za manj izobražene starejše in jih vključevati v programe za izboljševanje njihovih digitalnih spretnosti. Povezati se morajo resorji: zdravje, delo, izobraževanje.

Pri starejših odraslih, posebej pri tistih, ki imajo manj kot štiriletno srednješolsko izobrazbo, ima neformalno izobraževanje pomembno kompenzacijsko in preventivno vlogo pri upočasnjevanju padca nivoja izmerjenih spretnosti, še posebej spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju.

Priporočilo 13: Začetno formalno izobraževanje izobraževalcev odraslih je potrebno še naprej komplementarno nadgrajevati z (ne)formalnim andragoškim usposabljanjem in spopolnjevanjem. Oba dela skupaj tvorita komplementarni sistem.

V primeru nadaljnjega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja, gre za programe, ki jih Muršak (2002) pri opredelitvi pojma "izpopolnjevanje" opredeli kot "programe namenjene poglobljanju in širitvi poklicnega znanja" (Muršak, 2002, str. 49). Podobno, četudi nekoliko širše, pojasnjujejo izraz v Terminologiji izobraževanja odraslih, kjer strokovno izpopolnjevanje opredelijo kot "izobraževanje, namenjeno strokovnjakom v praksi, ki opravljajo zelo zahtevna poklicna dela, da bi lahko sledili razvoju na svojem področju, si pridobivali nove spretnosti, ki jih zahteva delovno mesto, in razumeli družbene okoliščine, v katerih delujejo." (Jelenc (ur.), 1991, str. 63).

V preteklih obdobjih se je tovrstno neformalno usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji že dodobra razvilo, v prihodnje pa bi ga bilo potrebno, upoštevajoč podatke iz raziskave PIAAC, pa tudi rezultate nekaterih nacionalnih študij, okrepiti in, kjer je potrebno, tudi s kvalitativnega vidika izboljšati.

⁵⁰ Ta ugotovitev sicer velja, če se upošteva število programov, ne pa tudi njihovo trajanje.

Za razliko od formalnega izobraževanja izobraževalcev odraslih, ki mora po našem mnenju prvenstveno ostati namenjeno pridobivanju temeljne izobrazbene širine, tako splošne kot strokovne, pa je potrebno v prihodnje še naprej zagotavljati, da bo ponudba programov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja naravnana tako, da bo omogočala tako pridobitev splošnih andragoških znanj, v primerih, ko jih osebe, ki delujejo v izobraževanju odraslih, niso pridobile že v svojem formalnem dodiplomskem izobraževanju, kot pridobitev poglobljenih specialističnih znanj za delo z različnimi ciljnim skupinami odraslih.

Čeprav gre pri tem praviloma za neformalne oblike, pa menimo, da bi bilo smiselno, da v nekaterih primerih pridobijo tudi status formalnega usposabljanja oz. spopolnjevanja. Takšno formaliziranost bi bilo najverjetneje potrebno zagotoviti z uvedbo licenc, ki si jih mora pridobiti izobraževalec odraslih, za opravljanje določene specializirane vloge (npr. mentor PUM, učitelj UŽU, svetovalec v svetovalnem središču ISIO, svetovalec za kakovost, vodja in mentor središča za samostojno učenje idr.). Prav pri učiteljih v programih pismenosti je bil v preteklosti tak poskus z licencami že narejen, ključni namen pri tem pa je bil zagotoviti ustrezno specialistično usposobljenost učiteljev, ki delajo z odraslimi v javno-veljavnih programih pismenosti.

Komplementarno izgrajevanje sistema (ne) formalnega usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih, lahko skupaj s kakovostnim začetnim formalnim izobraževanjem prispeva k strokovnemu razvoju izobraževalcev odraslih, ki ga razumemo kot dinamičen vseživljenjski proces učenja, v katerem izobraževalec odraslih: (1) pridobiva temeljno in specialistično znanja o izobraževanju odraslih ter to znanje stalno spopolnjuje, oz. izgrajuje in razvija svoje zmožnosti za delo z odraslimi, (2) s pomočjo refleksije o lastnem delu, oblikuje osebne pristope učenja in poučevanja in druge oblike dela z odraslimi udeleženci; te se oblikujejo tako na podlagi znanja in teoretičnih načel kot na podlagi refleksije in interpretacije lastne prakse, (3) razvija strokovno identiteto izobraževalca odraslih (Možina, 2012).

Priporočilo 14: Da bi bila vlaganja v nadaljnje andragoško usposabljanje in spopolnjevanje tako za državo kot za posameznika zares učinkovita, je potrebno v prihodnje različne vloge izobraževalcev odraslih bolj natančno ovrednotiti, jih sistemsko umestiti oz. zagotoviti stabilno financiranje dejavnosti izobraževanja odraslih.

Ob obravnavi usposabljanja in spopolnjevanja izobraževalcev odraslih je potrebno izpostaviti dejstvo, da smo doslej v Sloveniji v Standardno klasifikacijo poklicev umestili le dva poklica s tega področja, to sta andragog in organizator izobraževanja odraslih. Ugotovili pa smo že, da izobraževalci odraslih v praksi opravljajo številne specializirane vloge, ki pa doslej niso bile ustrezno sistemsko umeščene. To pa ima vpliv tudi na učinke vlaganj v andragoško spopolnjevanje.

V obdobju 2012–2014 je Andragoški center Slovenije izvajal obsežno analitično študijo, s katero je ugotavljal, kolikšna je fluktuacija izobraževalcev odraslih, ki so se usposobili v programih temeljnega usposabljanja za izvajanje določene vloge izobraževalca odraslih. Analizirani so bili tudi vzroki za fluktuacijo. V študijo so bile vključene naslednje skupine izobraževalcev odraslih: vodje in mentorje študijskih krožkov (ŠK), mentorji v programu Projektno učenje za mlade (PUM), učitelji v programih Usposabljanja za življenjsko uspešnost (UŽU), svetovalci v središčih ISIO, svetovalci in mentorji v središčih za samostojno učenje (SSU), svetovalci za kakovost⁵¹.

Prav na vseh področjih je bila ugotovljena precej visoka fluktuacija usposobljenih kadrov – ponekod skoraj polovična, ponekod malo več kot polovična. Izmed skupnih razlogov za fluktuacijo, je najbolj izstopal sistemski – namreč nestabilna umeščenost obravnavanih vlog v sistem izobraževanja odraslih in nestabilno financiranje. Projektno in ne sistemsko financiranje dejavnosti izobraževanja odraslih, v povezavi s tem, da obravnavane vloge v večini niso profesionalizirane, je en ključnih razlogov za visoko fluktuacijo osebja. To pa pomeni, da smo v zadnjih dvajsetih letih, na eni strani, z namenom zagotavljanja kakovosti

⁵¹ Posamične študije so dostopne na spletni strani:
http://izobrazevanje.acs.si/knjizna_polica/index.php?polica=4.

izobraževanja odraslih, veliko vlagali v andragoško usposabljanje in spopolnjevanje, na drugi strani pa zaradi nestabilnosti razmer na tem področju, usposobljene kadre, ljudi z znanjem in izkušnjami, vedno znova tudi izgubljali. Za zagotavljanje kakovostnega strokovnega osebja v izobraževanju odraslih torej zgolj kakovostna ponudba andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja v prihodnje ne bo dovolj, potrebno je okrepiti profesionalizacijo kadrov na tem področju, zagotoviti stabilnejšega sistemskega umeščanja specialističnih vlog izobraževalcev odraslih ter stabilnega financiranja dejavnosti, ki jih opravljajo.

Priporočilo 15: Pri projektih IKT v izobraževanju odraslih naj se uporablja modificiran model 'štirje v ravnotežju' na vseh ravneh – makro, mezo in mikro. Usposabljanje izobraževalcev odraslih je le en del znotraj modela.

Delovna skupina ET2020 o izobraževanju odraslih pri Evropski komisiji (ET2020 Working Group on Adult Learning) je med svoje teme uvrstila tudi uporabo IKT in prostodostopnih virov v izobraževanju odraslih, saj se z uporabo IKT v izobraževanju odraslih povečujejo digitalne spretnosti odraslih. Kot so pokazali rezultati raziskave PIAAC, te v EU in tudi v Sloveniji niso na zavidljivi ravni.⁵² Poročilo (ET2020 ..., 2015) kot ključne ugotovitve z delavnice navaja:

1. poudarja se pomen kombiniranega izobraževanja v izobraževanju odraslih (uporablja naj se e-izobraževanje (oz. digitalni viri) v kombinaciji s srečanji v živo (*angl. face-to-face*) in pisnimi gradivi);
2. v izobraževanju odraslih je pomembna vloga komunikacije in promocije za doseganje novih ciljnih skupin (še tako kvalitetni programi, gradiva ne zadoščajo, če ciljne skupine ne vedo za njihov obstoj);
3. pomembno je vključiti deležnike z različnih ravni izobraževalnega sistema (makro, mezo in mikro⁵³); večina projektov se začne na mezo ravni, za uspešno implementacijo IKT v izobraževanje odraslih pa je potrebno vključiti tudi druge ravni;
4. potrebno je zagotoviti koherentnost politik tako na ravni izvajalske organizacije kot na ravni države (kot izhodišče je bil na delavnici obravnavan model, ki velja za šolsko okolje, vendar pa se da uporabiti tudi v izobraževanju odraslih; gre za model 'štirje v ravnotežju' (*angl. four in balance*)).⁵⁴

Model 'štirje v ravnotežju', ki je bil modificiran na podlagi izkušenj, je predstavljen na sliki 1. Štirje ključni elementi modela so:

1. vizija,
2. vsebina,
3. znanje,
4. IKT infrastruktura.

Navedeni štirje elementi modela morajo biti med seboj usklajeni, sicer prihaja do najrazličnejših težav in neracionalnega trošenja sredstev (npr. če država nameni velika sredstva v izobraževanje učiteljev za uporabo IKT, ne pa tudi v infrastrukturo in učna gradiva, učitelji ne morejo izkoristiti svojega znanja v polni meri ali npr. če so velike investicije v opremo in infrastrukturo, ni pa usposabljenih učiteljev, oprema ne bo izkoriščena oz. bo zastarela). Model 'štirje v ravnotežju' je bil dopolnjen z dodatnimi elementi (komunikacija, pravni okvir, vodenje). V izobraževanju odraslih je pomembna vloga komunikacije za doseganje ciljnih skupin oz. promocije (ki naj pritegne odrasle udeležence v izobraževanje, za razliko od šol, kjer so učeči se že navzoči), zagotovljen pravni okvir, ki omogoča uporabo IKT v izobraževanju odraslih oz. ji ne nasprotuje in vodenje.⁵⁵

⁵² Rezultati raziskave PIAAC na področju ocenjevanja problemov v tehnološko bogatih okoljih so pokazali, da okoli 14 % prebivalstva EU v starosti od 16–65 let lahko izvede le enostavne IKT naloge in da jih 13 % sploh ni opravljalo testa na računalniku zaradi pomanjkanja izkušenj (ali pa jih sploh nimajo) z delom z računalnikom (European Commission, 2013, v *Hy/en, Mobile* ..., 2015).

⁵³ Na makro raven sodijo ministrstva za izobraževanje in nosilci politike v izobraževanju, ki so odgovorni za nacionalno planiranje, na mezo raven raziskovalne institucije, ponudniki telekomunikacijskih storitev, IKT podjetja, nevladne organizacije (Looi et al., 2011, v *Hy/en, Mobile* ..., 2015), ki raziskujejo in svetujejo nosilcem politike in zagotavljajo tehnologijo in infrastrukturo, na mikro raven pa ponudniki izobraževanja, menedžerji, učitelji in učeči.

⁵⁴ Model »štirje v ravnotežju« izhaja iz stališča, da mora imeti miza 4 noge, če naj bo stabilna.

⁵⁵ Npr. v projektih e-izobraževanja se je izkazalo, da je v organizacijah za uspešno uvajanje e-izobraževanja ključna podpora vodstva (Bregar, 2010).

Čeprav so iniciative 'od spodaj-navzgor' pomembne, pa so potrebni tudi pristopi 'od zgoraj- navzdol', podprti z ustreznim pravnim okvirom.

Slika 26: Modificiran model 'štirje v ravnotežju'



Vir: ET2020 Working Group on Adult Learning. *Report on an In-depth Country Workshop on Improving Use of ICT and OER in Adult Learning.* (2015).

Literatura in viri

Glej pri posameznih tematskih priporočilih spredaj!



PIAAC^{slo}

Program za mednarodno
ocenjevanje kompetenc odraslih



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Univerza v Ljubljani



Andragoški center Republike Slovenije
Skupnostna inštitucija za vseživljensko izobraževanje



REPUBLIKA SLOVENIJA
STATISTIČNI URAD RS



Nalozba v našo prihodnost
Investition in unsere gemeinsame Zukunft
Investment in our future