

Spretnosti odraslih



2018

Delo *Spretnosti odraslih* je pomembno tako za nadaljnji razmislek o rezultatih raziskave kot tudi za uporabo teh rezultatov v praksi na makro in mikro ravni. Le želimo si lahko, da bi rezultati raziskave PIAAC in interpretacija le-teh ter nasveti strokovnjakov vodili v razvoj novih področij raziskovanja in ustvarjanja novih praks v izobraževanju odraslih. Delo sestavlja 14 enot različnih avtorjev in avtoric, ki osvetljujejo raznotere vidike in izbrane izseke podatkov **raziskave PIAAC** ter slednje interpretirajo z namenom, da bi našli pojasnila, **zakaj je Slovenija dosegla podpovprečne rezultate**. Pismenost je predstavljena kot kompleksen fenomen, ki ga je potrebno proučevati interdisciplinarno, razvijati pa s povezovanjem politik in izobraževalnih institucij ter strategij na različnih socialnih področjih.

Izr. prof. dr. Nives Ličen,
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Monografija *Spretnosti odraslih* kaže kritično zavedanje avtorjev o pomenu interpretacije rezultatov v nacionalnem kontekstu, njihovi ustrezni znanstveni obdelavi in interpretaciji – prav na tak način so iz različnih perspektiv obravnavani v tej monografiji, kar ji daje posebno vrednost – kakor tudi ponuja utemeljene smernice za nadaljevanje izboljševanje sistema izobraževanja odraslih. Pokaže tudi, da so rezultati v izobraževalni politiki uporabni le, kadar so sad sodelovanja znanosti in stroke, saj le sodelovanje politike, znanosti in raziskovanja lahko uspešno »preseje« in razlaga rezultate ter oblikuje konstruktivna priporočila, ki bodo pomembna za nacionalni kontekst izobraževanja odraslih.

Izr. prof. dr. Katarina Popović,
Filozofska fakulteta, Univerza v Beogradu



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.014.22(497.4)(082)
159.92-053.8(497.4)(082)

SPRETNOSTI odraslih / uredila Petra
Javrh. - 1. natis. - Ljubljana : Andragoški
center Slovenije, 2018

ISBN 978-961-6851-70-1
1. Javrh, Petra
294819328

Spretnosti odraslih



Uredila Petra Javrh

2018

Uredila:	dr. Petra Javrh
Jezikovni pregled:	Vlasta Kunej
Strokovna podpora in korekture:	Diana Volčjak
Strokovni recenzentki:	dr. Nives Ličen, dr. Katarina Popović
Oblikovanje:	Larisa Hercog
Tisk:	Trgomar k. d.
Naklada:	500 izvodov, prvi natis
Izdal:	Andragoški center Slovenije, 2018
Zanj:	mag. Andrej Sotošek

VSEBINA

- 1 **Estera Možina:** Spretnosti odraslih - njihov razvoj in raba
- 2 **Ljudmila Ivšek:** Sporazumevalna zmožnost kot podlaga za dobro razvite besedilne spretnosti v odrasli dobi
- 3 **Fani Nolimal:** Bralna pismenost osnovnošolcev, mladostnikov in odraslih
- 4 **Ina Ferbežar:** O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine
- 5 **Mirjana Ule:** Prehodi v odraslost in spretnosti odraslih
- 6 **Petra Javrh:** Razvitost spretnosti in karierni razvoj posameznika
- 7 **Jasmina Mirčeva:** Slovenski model udeležbe odraslih v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave
- 8 **Darja Zaviršek:** Vpliv revščine, prekarnosti in zdravja na spretnosti odraslih: intersekcijska perspektiva
- 9 **Vida A. Mohorčič Špolar:** Družbeno zaupanje v Sloveniji
- 10 **Janko Muršak in Marko Radovan:** Razvoj spretnosti in kompetenc ter udeležba v neformalnem izobraževanju
- 11 **Sabina Jelenc Krašovec:** Dejavniki izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev (50+) v Sloveniji
- 12 **Sonja Kump:** Neekonomski učinki izobrazbe in spretnosti starejših
- 13 **Vesna Dolničar, Maja Mrzel in Mojca Šimenc:** Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih: primer Slovenije
- 14 **Nejc Berzelak in Vasja Vehovar:** Zagotavljanje reprezentativnosti vzorca raziskave PIAAC v Sloveniji

BESEDA UREDNICE

ZAKAJ SO SPRETNOSTI ODRASLIH POMEMBNA

TEMA RAZVOJA SLOVENIJE

Že ob pristopu k mednarodni raziskavi PIAAC, ki jo v Sloveniji imenujemo raziskava Spretnosti odraslih ali tudi kar PIAAC, smo načrtovali znanstveno monografijo, ki naj bi bila vsebinski vrhunec in zaključek te najpomembnejše mednarodne raziskave na področju izobraževanja odraslih. Raziskovalci smo se zavedali, da bo treba tako izjemno bogato bazo podatkov kot tudi zelo kompleksne rezultate raziskave podrobno premisliti in ustrezno prikazati, preden jih bomo predali v nadaljnjo uporabo. Slovensko raziskovalno poročilo o rezultatih raziskave PIAAC (Poročilo PIAAC 2016, 2017), ki je nastalo po objavi rezultatov, je namreč zelo obsežno, metodološko kompleksno in manj primerno za širšo uporabo.

Izbrane avtorje so k pripravi prispevkov vodila različna vprašanja: kateri segmenti slovenske družbe imajo največji primanjkljaj spretnosti, ali obstajajo neskladja pri udeležbi v izobraževanju, koliko se rezultati, izmerjeni na populaciji mladih, ujemajo s poznejšim stanjem pri odraslih, kakšna je razlika med razvitostjo spretnosti in potrebami na delovnem mestu, kako se to odraža pri zadovoljstvu s kariero, v kakovosti zdravja ali stopnji družbenega zaupanja in druga.

11

Ivšek se posveti poglobljenemu razmisleku o ključnih kompetencah kot konstrukt, ki je zelo zaposloval teoretike pred desetletjem in precej vplival na strokovne rešitve, ter relaciji z drugimi pojmi, še posebej na primer sporazumevalne zmožnosti ali sporazumevalne kompetence. V prispevku *Sporazumevalna zmožnost kot osnova za dobro razvite besedilne spretnosti v odrasli dobi* izpelje zanimivo tezo, da je podhranjenost sporazumevalne zmožnosti v formalnem sistemu verjetno eden od vzrokov za zelo opazno dolgoročno stagnacijo jezikovne zmožnosti v odrasli dobi, ki je v Sloveniji precej bolj opazna kot v večini evropskih držav. Plastično prikaže razmere in terminološke ter konceptualne zadrege tudi v formalnem sistemu.

Nolimal v prispevku *Bralna pismenost osnovnošolcev, mladostnikov in odraslih nadaljuje razmišljanje o področju formalnega izobraževanja in poroča* o projektu opolnomočenja učencev in razvoju bralnih veščin, ki so jih sistematično uvažali po poraznih rezultatih raziskave PISA 2009. Vpliv SES so po njenih analizah z načrtnimi naporami opazno omejili v šolskem sistemu prav pri bralnih spretnostih, saj so bili rezultati PISA 2015 boljši in spodbudnejši. Avtorica natančno pokaže rezultate na več področjih in vzpostavi tudi vsaj spekulativno povezavo z rezultati o spretnostih odraslih. Po njenem mnenju naj bi se tudi na področju odraslih stanje sčasoma posledično izboljšalo, tako kot so se izboljšali rezultati pri otrocih, če ne drugače vsaj zato, ker

bodo mlajše generacije počasi začele vstopati v odraslo dobo. Ugotavlja, da je skrb za besedilne spretnosti potrebna tako v formalnem sistemu za mlade kakor tudi za odrasle v obdobju dela, pa tudi za odrasle v vsakdanjem življenju vse do pozne starosti. Še posebej postavlja v ospredje potrebo, da bi več napora vložili v razvoj spretnosti v delovnem okolju, da se spretnosti odraslih v Sloveniji ne bodo več tako hitro izgubljale. Rezultati PISA 2015 namreč glede na mednarodne primerjave kažejo, da mladi v svet dela sicer vstopajo relativno dobro opremljeni z znanjem, rezultati PIAAC pa, da odrasli pri testiranju temeljnih spretnosti dosegajo podpovprečne rezultate.

Kako zelo občutljivo je raziskovanje področja besedilnih spretnosti, v nadaljevanju razkrije prispevek Ferbežar, O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine. Iz obrnjene perspektive lahko bolje zaslutimo, kako kompleksna znanja so potrebna za dobro sporazumevanje. Ferbežar izvede sugestivno primerjavo med raziskovalnimi rezultati Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik ter rezultati raziskave PIAAC o besedilnih spretnostih odraslih. Tudi rezultati Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik kažejo, da je nižja izobrazba povezana s slabšo uspešnostjo na testih. Ferbežar ugotavlja, da je poleg izobrazbe precej pomemben dejavnik pri tujih govorcih slovenščine sorodnost maternega jezika s slovenščino, pa tudi dolžina bivanja v Sloveniji. Avtorica se posebej posveti tudi branju oziroma bralnim spretnostim ter analizi teh podatkov. Navaja zelo pomembno spoznanje, da so strategije branja med jeziki prenosljive, kar pomeni, da dobro branje v maternem jeziku bistveno pripomore k hitrejšemu in dobremu branju v tujem jeziku. Po drugi strani pa omenja tudi, da pri odraslih z najnižjimi spretnostmi tudi Center beleži najnižjo motivacijo, in to kljub velikim naporom, da bi testne naloge posnemale resnične življenjske situacije, kjer so besedilne spretnosti potrebne.

Ta monografija je zasnovana tako, da celostno obravnava spretnosti odraslih, zato vključuje tudi podatke o mladih, ki v svet odraslosti vstopajo postopno in kot vedno nove generacije spreminjajo in plemenitijo populacijo odraslih. V prispevku *Prehodi v odraslost in spretnosti odraslih* se avtorica Ule dotakne ključnih sprememb v pojmovanju in raziskovanju ter standardizaciji življenjskih potekov in prehodov v pozni moderni. Ugotavlja, da so prehodi iz izobraževanja v delo nenadoma postali problematični, saj se je čas prehoda precej podaljšal.

Družba znanja izhaja iz predpostavke, da je izobraževanje tisto, ki odloča o vključitvi v družbo in zagotavlja socialno integracijo. Avtorica lucidno izpostavi dilemo, kako naj družba vzpodbuja take prehode, da bodo individualizirani. Individualizirani prehodi so namreč po njenem mnenju odgovor na zapletene družbene razmere sedanjega časa. V prispevku odlično oriše problem mladih in njihovih tranzicij. Podatke PIAAC prikaže na nov način, ko poudari, da nizki rezultati ne kažejo toliko na primanjkljaje v izobraževalnem sistemu kot na stanje splošne kulturne klime in duha.

Vstopanje v svet dela je, kot pokaže Ule, lahko boleč proces, ki bo zaznamoval posameznikovo prihodnost. V nadaljevanju pa razkrivamo tudi, kaj se z odraslimi dogaja, ko se različno opremljeni z znanjem in spretnostmi znajdejo

v svetu dela. Logično je pričakovati, da bodo odrasli, ki imajo primanjkljaje v spretnostih, izbrali pot izobraževanja, da jih dopolnijo. Mirčeva v analizi podatkov PIAAC spregovori o razlogih, zakaj ta logika ne velja za vse odrasle. V prispevku *Slovenski model udeležbe odraslih v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave so predstavljena izhodišča za primerjavo evropskih držav glede na udeležbo v izobraževanju odraslih*. Mirčeva ugotavlja, da se ponovno potrjujejo razlike v uspešnosti različnih izobraževalnih sistemov pri premagovanju učinkov socialne neenakosti na izobraževanje. Spet so najuspešnejše skandinavske države, nepričakovano pa je, da je Slovenija v primerjavi z letom 1998 nazadovala glede udeležbe v izobraževanju odraslih. Podatki so zaskrbljujoči zaradi ugotovljenega največjega vpliva starosti, opozarja Mirčeva. Slovenija je med državami Evropske unije med tistimi, kjer se najhitreje povečuje delež starejšega prebivalstva, ki je hkrati najnižje izobraževalno aktivno v starosti med 50. in 65. letom. To se ujema tudi z rezultati, ki so pokazali večje usihanje spretnosti v slovenski populaciji, kot je evropsko povprečje, prav pri tej starostni skupini, tako v primerjavi z mlajšimi v Sloveniji kot tudi z enako starostno skupino v drugih evropskih državah. Poleg tega se v Sloveniji (in na primer tudi v Italiji, ki je na lestvicah spretnosti po rezultatih tudi podobno na zadnjih mestih kot Slovenija) tradicionalno pojavlja tudi večji vpliv dosežene formalne izobrazbe na udeležbo v izobraževanju, kot je to značilno za ostale evropske države.

Kot je bilo ugotovljeno že v raziskavi IALS (1998), je v Sloveniji vpliv izobrazbe staršev zelo pomemben dejavnik udeležbe, še posebej izobrazba matere. Iz teh podatkov je mogoče sklepati dvoje: da ima v Sloveniji podpora razvoju pismenosti v družini izjemno velik vpliv, kar pa na drugi strani tudi napeljuje na sklep, da naš šolski sistem nima zadostne moči, da bi korigiral socialne razlike, kot to zmorejo izobraževalni sistemi večine evropskih držav.

13

Prav socialno-ekonomske razlike so namreč tiste, ki bodo že od otroštva naprej pomembno določale tudi stopnjo razvitosti temeljnih spretnosti. Raziskava PIAAC je s svojimi rezultati to še enkrat jasno potrdila. Zato v nadaljevanju razmišljamo o prekarnosti, obrobности, ksenofobiji in drugih nezdravih procesih v družbi, ki generirajo vedno nove in nove pripadnike t. i. ranljivih skupin.

Zaviršek v prispevku Součinkovanje revščine, prekarnosti in zdravja na spretnosti odraslih: interseksijska perspektiva precej kritično izpostavi splošne ugotovitve s polja socialnega dela in zdravja. Podčrta, da je za postsocialistične države »značilna pokroviteljska in slabšalna obravnava ljudi z ovirami ter ksenofoben in patologizirajoč odnos do etničnih manjšin«. V prispevku je avtorica zelo kritična do programov vseživljenjskega učenja in socialne vključenosti, saj jih vidi bolj kot navidezno podporo. V podatkih PIAAC namreč vidi zaskrbljujočo sliko o tem, koliko odrasli sodelujejo v socialnih procesih. Meni, da v Sloveniji obstaja izrazitejša marginalizacija ranljivih skupin kot v ostalih državah, ki so sodelovale v raziskavi, kar povezuje s socialno distanco, socialno nevidnostjo in družbeno nemočjo. Avtorica podatke raziskave PIAAC udarno poveže z svojim drugim raziskovalnim delom in podatki ter predstavi nekatere še posebej zaskrbljujoče zaključke: primarna družina ima pri nas zelo velik vpliv na življenjski potek, kar je

skladno z ugotovitvami Ule. Socialna mobilnost je v Sloveniji povezana z neformalnimi družbenimi mrežami in vrednotami, ki tu vladajo, v družbi pa je vsesplošno slabo zavedanje o tem vplivu, predvsem o predsodkih in družbenem izključevanju glede na družinsko ozadje. Opozarja, da je v družbi malo kompenzacijskih dejavnikov, ki bi to stanje omilili, vsaj na področju izobraževanja oziroma izobraženosti, čeprav imamo brezplačni izobraževalni sistem. Kot je splošno znano, poudarja, mladi dolgo ostajajo v primarni družini, družinski člani pa so med seboj socialno in ekonomsko zelo tesno povezani. Iz tega izpeljuje tezo, da je slovenska družba v resnici precej rigidna. Po drugi strani pa tesna povezanost družin povzroča precejšen obseg skrbnostnega dela, ki leži na ramenih družinskih članov (na primer celostna skrb za ostarele ali invalidne družinske člane) iz povsem pragmatičnih razlogov. To ustreza državi, poudarja Zaviršek, saj tovrstne oblike neformalne skrbi državo razbremenjujejo storitev, ki bi jih pričakovano morala zagotavljati kot plačljive storitve s socialnimi varovali. Avtorica zelo nazorno navede, kako »prekarnostna atmosfera« pogubno vpliva na razvoj kariere posameznikov in družine kot celote. Ob tem je zaskrbljujoč podatek, da je leta 2014 v Sloveniji 20,4 % populacije sodilo v skupino, za katero je značilna stopnja tveganja revščine – kar je pomenilo 410 tisoč ljudi (med njimi 300 tisoč tistih, ki so bili pod pragom revščine).

Avtorica pokaže tudi na dokaj zamolčan položaj žensk in posledično otrok ter vse skupaj poveže z revščino, saj zaključí, da so v družbi, kjer so revne ženske, revni tudi otroci. Navaja, da vsaka četrta ženska v Sloveniji, ki je stara nad 65 let, živi v revščini, kar preračunano pomeni približno 48 tisoč žensk. Omeni tudi psihološke dejavnike socializacije teh žensk in druge probleme. Še bolj skrajna pa je slika zdravja Rominj, na katero opozori. Za pravo razumevanje te monografije kot celote je pomemben avtorčin sklep, v katerem spregovori tudi o pojmu ranljive skupine: »Omenjene skupine ljudi pogosto označujemo s pojmom 'ranljive skupine', kot da bi šlo res za esencialno ranljivost njih samih, namesto da bi opozorili na diskriminirajoče kontekste, ki jih delajo ranljive.«

S tako kritičnim pogledom se povezuje tudi naslednja razprava. V prispevku *Družbeno zaupanje v Sloveniji* Mohorčič Špolar razmišlja o zaupanju in človeškem kapitalu. Med državami, kjer je stopnja zaupanja visoka (60 %), so skandinavske, med tistimi, kjer je nizka in je nizek tudi socialni kapital, so vzhodnoevropske – med njimi je tudi Slovenija. Tu stopnja zaupanja ne presega 20 %. Podatki za Slovenijo in raven družbenega zaupanja se tudi 10 let pozneje niso pomembno spremenili na osnovi preteklih analiz, poudarja avtorica. Zanimivo je, da tudi v tem prispevku poveže stopnjo izobrazbe z zaupanjem in prikaže rezultate raziskave PIAAC v novi luči. V primerjavi s povprečjem OECD vprašani z visoko stopnjo pismenosti dvakrat bolj kot tisti z nižjo menijo, da lahko vplivajo na to, kar počne vlada. Ti tudi pogostejše sodelujejo v prostovoljskih dejavnostih kot ljudje z nizko stopnjo pismenosti, zaključuje avtorica. Muršak in Radovan v prispevku *Razvoj spretnosti in kompetenc ter vključenost v neformalno izobraževanje* ugotavljata, da so velike razlike v izmerjenih spretnostih glede na to, ali so bili odrasli po končanem formalnem izobraževanju udeleženi v različnih oblikah neformalnega izobraževanja ali ne. Njune analize kažejo, da ima

prav udeležba v neformalnem izobraževanju pozitivne učinke na razvoj pa tudi ohranjanje posameznih vrst spretnosti. Z udeležbo v neformalnem izobraževanju po končanem šolanju posamezniki zadovoljujejo različne potrebe.

Avtorja sta analizirala dve skupini, in sicer skupino, ki se je udeleževala neformalnih oblik zaradi potreb, ki izhajajo ali so v funkciji poklica in dela, in skupino, ki so jo za udeležbo motivirale potrebe, ki ne izhajajo iz poklicnega dela. Ugotovila sta, da neformalno izobraževanje, ki je v funkciji dela in poklica, in drugo neformalno izobraževanje ne kažeta enopomenskega vpliva na razvoj posameznih spretnosti. Je pa zanimivo, da se pri reševanju problemov pokaže, da praviloma dosegajo boljše izide tisti, ki so udeleženi v neformalnem izobraževanju mimo potreb dela, opozarjata avtorja. Opazila sta trend v slovenskih podatkih, da dosegajo boljše izide tisti, ki so udeleženi v neformalnem izobraževanju mimo potreb dela, in ta je še veliko izrazitejši kot v povprečju zajetih držav. Morda je to posledica večje samoiniciativnosti in udeležnosti v različnih dejavnosti zunaj dela, v katerih se uporablja tudi informacijsko-komunikacijska tehnologija, ter v siceršnji usmerjenosti in višjem vrednotenju izobraževanja pri tistih, ki se ga udeležujejo mimo potreb dela, razmišljata avtorja in kritično dodajata: »Razloge pa lahko iščemo tudi v nespodbudnem delovnem okolju in posledično neformalnem izobraževanju, ki je zaposlenim v tem okolju namenjeno.«

V prispevku *Dejavniki izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev (50+) v Sloveniji* se Jelenc Krašovec fokusira na starejše in jih del tudi umesti v celoto delovne sile. To se lepo dopolnjuje z ugotovitvami Javrh o kariernih poteh zaposlenih, saj jih avtorica sploh ne omenja kot opazne skupine. Pomembna je ugotovitev Jelenc Krašovec – ki jo izdatno podkrepi z drugimi raziskavami in primerjavami – da je pripravljenost starejših delavcev za vključitev v izobraževanje precej odvisna od izobrazbe: bolj izobraženi navajajo, da je njihov motiv »boljše opravljanje dela«, »razvoj kariere« in »povečevanje znanja«. Jelenc Krašovec omenja tudi zelo pomembno mentorsko vlogo starejših delavcev in medgeneracijsko sodelovanje. Opozarja, da raziskava PIAAC jasno pokaže, da je »vzajemna pomoč na delovnem mestu bolj odvisna od stopnje izobrazbe kot od starosti«. To z drugimi besedami pomeni, da se od neizobraženih starejših delavcev praktično ne pričakuje, da bodo poučevali mlajše in nanje prenašali svoje znanje, medtem ko so v zvezi z bolj izobraženimi starejšimi pričakovanja bistveno višja. Opisuje tudi druge razlike med obema skupinama starejših delavcev, med bolj izobraženo in manj izobraženo, praktično na vseh dimenzijah. Manj izobraženi so na splošno manj zadovoljni, so se manj pripravljeni vključevati v izobraževanje in manj ali skoraj nič ne prenašajo svojega znanja na mlajše.

Kump se v prispevku Neekonomski učinki izobrazbe in spretnosti starejših v nasprotju z Jelenc Krašovec posveča neekonomskim učinkom izobrazbe na spretnosti pri starejši populaciji. Sklene, da družbeni problemi, ki izhajajo iz spremenjene starostne sestave prebivalstva, zahtevajo nove rešitve za vzdrževanje prihodnjega družbenega ravnotežja tudi v izobraževanju in usposabljanju starejših. V prispevku razgrne vrsto pojmov in konceptov: izobraževanje in učenje starejših, strukturna odvisnost starejših, različni

koncepti starosti, družba vseh starosti itn. Nekoliko nepričakovana je njena ugotovitev, da je med vsemi državami OECD slovenska starejša populacija najbolj prepričana, da praktično nima vpliva na politične procese. Utemeljeno opozori, da se prepogosto v zvezi z izobraževanjem in učenjem omenja ohranjanje neodvisnosti starejših, spodbujanje zdravega življenja, družbena udeležnost in dejavnost v civilni družbi, razumevanje in spoštovanje raznolikosti ter spodbujanje izbire in osebnostna rast v poznejših letih. Čeprav je terapevtska vloga izobraževanja (kot npr. spodbujanje mentalne in fizične dejavnosti starejših) pomembna, ne bi smeli spregledati njegove emancipacijske vloge, izobraževanje naj bi starejše predvsem spodbujalo h kritični presoji lastnega položaja ter ohranjanju nadzora nad lastnim življenjem. Avtorica tudi ugotavlja, da starost vpliva na udeležbo odraslih v izobraževanju, vendar so razlike v posameznih starostnih skupinah veliko večje kot razlike med starostnimi skupinami. Potrdi zakonitost, da bodo starejši, ki so bili v vsem življenjskem ciklu učno dejavni, sorazmerno dejavni tudi v pozni starosti, spremenili pa se bodo namen, cilj in intenzivnost njihove dejavnosti.

Dolničar s sodelavkama v prispevku *Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih: primer Slovenije* opozarja, da so rezultati PIAAC glede uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v Sloveniji dobri, saj se uvrščamo nad mednarodno povprečje, ob tem pa takoj poudarja nadpovprečno velike razlike med izobraženimi in neizobraženimi. Avtorice navajajo tudi podatke Eurostata 2014 iz poročila Digitalna vključenost in spretnosti v Evropski uniji, po katerih ima kar 46 % ranljivih odraslih v Evropski uniji nezadostno stopnjo digitalnega znanja, 38 % pa jih digitalnih veščin sploh ne obvlada. Zanimivost prispevka je v ujemanju podatkov, ki sledijo iz različnih raziskav, na primer Vehovar in Prevodnik (2011) ter rezultatov raziskave PIAAC 2016. Izpostavljajo podatek, da so v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi PIAAC, najvišje rezultate pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegali mlajši od 44 let, najslabše pa starejši od 55 let. Raziskava je tudi razkrila, da je bilo v sodelujočih državah povprečno 10 % delovno sposobnih prebivalcev, ki niso imeli nobenih izkušenj z računalnikom, 4,7 % pa jih ni imelo zadostnih veščin, da bi lahko uspešno nadaljevali začeto testiranje na računalniku. Enako zaskrbljujoč je tudi podatek, da je v povprečju 42,9 % vseh testiranih doseglo le osnovno stopnjo spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. Ob tem je zelo zanimiva tudi primerjava s podatki iz nemške raziskave, ki je potekala vzporedno z raziskavo PIAAC. V Nemčiji so spremljali spretnosti reševanja problemov v digitalnem okolju tudi pri starejši populaciji, in sicer v starosti od 66 do 80 let. Nemški raziskovalci so na osnovi slabih rezultatov mnenja, da bi jih bilo mogoče pripisati nerazumevanju strukture digitalnih okolij in potrebi, da testirane osebe veščine tudi praktično uporabijo. To pa nakazuje, da je digitalna pismenost mnogo več kot skupek veščin in znanj o tehnologiji.

V zaključku te monografije je tudi prispevek, s katerim smo želeli prikazati stopnjo zanesljivosti raziskovalnih podatkov iz raziskave PIAAC, s katerimi operiramo pri svojih razmislekih. Prispevek *Zagotavljanje reprezentativnosti vzorca raziskave PIAAC v Sloveniji* dobro utemelji kakovost rezultatov PIAAC,

saj pokaže, da so bili pri izboru vzorca te raziskave upoštevani tako najnovejši statistični trendi in znanje odličnih svetovnih ustanov kot tudi izvirnost domačih strokovnjakov. Bralec se lahko ob izčrpnem prikazu avtorjev Berzelaka in Vehovarja poglobi v kompleksnost postopkov, ki so omogočili pridobitev podatkov, reprezentativnih ne le v okviru slovenske populacije, ampak tudi tako kakovostnih, da omogočajo zanimive primerjave z drugimi državami, čeprav med njimi obstajajo gospodarske, politične in kontekstualne razlike. Avtorja pokažeta, zakaj so podatki raziskave PIAAC relevantni in posplošljivi na celotno slovensko populacijo odraslih od 16. do 65. leta starosti. Natančno opišeta obsežen vzorec (več kot 5.000 oseb), ki zagotavlja tudi zadostno število oseb, da je podatke možno analizirati tudi glede na regijo, tip naselja in okoliš. Vzorec posnema populacijsko strukturo po spolu, starosti in statistični regiji, kar pomeni, da je podatki na teh ravneh vselej mogoče posplošiti. Raziskava PIAAC je v metodološkem smislu zelo ambiciozna, saj so bili pri zbiranju podatkov uporabljeni tudi sekundarni postopki spremljanja kakovosti in zanesljivosti podatkov s spremljanjem stopnje sodelovanja in analizo neodgovora. To je pomenilo, da je med izvajanjem terenskega dela potekalo intenzivno spremljanje karakteristik tistih, ki so testiranje zavrnili, in posledic, ki bi jih to imelo na reprezentativnost. Berzelak in Vehovar tako poročata, da so pri podatkih PIAAC v Sloveniji nadreprezentirane najmlajše skupine (od 16 do 25 let), in sicer v koroški, spodnjesevinski in goriški regiji, kar pomeni, da so mladi pogostejše sodelovali in se bolje odzivali na povabilo k testiranju spretnosti. Nasprotno pa so manj radi sodelovali nižje izobraženi odrasli oziroma na splošno odrasli iz osrednjeslovenske regije in večjih mest, še posebej pa so bili najmanj pripravljeni sodelovati moški, starejši od 45 let, iz Ljubljane in Maribora. Posplošeno bi lahko rekli, da so se glede na Berzelak in Vehovar najbolje odzvali v kmečkih naseljih z izjemo notranjsko-kraške regije. Kot zanimivo poudarita avtorja, je pomemben vidik kakovosti anketnih podatkov tudi odsotnost odgovorov na posamezna vprašanja. Analiza je razkrila, da je bilo v slovenskem vprašalniku raziskave PIAAC le pet vprašanj v zelo obsežnem osnovnem vprašalniku, na katera niso želeli odgovarjati predvsem posamezniki z nižjo izobrazbo, iz kmečkih naselij, ženske ali pa tisti, ki v svojem podjetju zaposlujejo druge osebe. Posebej zanimivo pri tem je, da se vsa ta vprašanja nanašajo na natančno številko prejetih denarnih sredstev, torej osebnega dohodka. Res pa je, da so te osebe praviloma odgovorila na splošnejše vprašanje o tem, v kateri razred se uvrščajo glede osebnega dohodka. To morda lahko nakazuje dva možna vzroka, ki sta skladna s splošnimi zakonitostmi ranljivih skupin: lahko gre pri tem za kulturno pogojeni sram zaradi nizkega prihodka ali/in neizdelan odnos do osebnih financ.

Monografijo in vključene prispevke sta ocenili dve recenzentki, ugledni andragoginji Nives Ličen iz Slovenije in Katarina Popović iz Srbije. Obe sta v svojih razmislekih (ki jih v celoti objavljamo na koncu monografije) poudarili pomen kritičnega gledanja avtorjev predvsem pri tehtanju podatkov in pojmovanju njihove zanesljivosti. Opažata in priznavata pa tudi humanistični pogled na problematiko, kar ocenjujeta kot izvirno vrednost tega dela, saj avtorji ne izhajajo zgolj iz podatkov PIAAC, ampak jih primerjajo z drugimi večjimi raziskavami v Sloveniji, ki so v zadnjih desetletjih odstirale različne tančice globljih vzrokov za slabo stanje na tem področju.

Ker gre za zelo resno vprašanje nadaljnega razvoja družbe kot celote, smo si zadali nalogo pripraviti vsebinsko izčrpen in pregledno zaokrožen pogled na spretnosti odraslih, osvetljen z različnih zornih kotov. Zato smo k sodelovanju povabili ugledne slovenske raziskovalce, ki se na tak ali drugačen način ukvarjajo s tem področjem. Menimo, da je tako nastal dokaj celovit pregled globljih vprašanj, povezanih s spretnostmi odraslih v Sloveniji. Tako zasnovana monografija je lahko po našem prepričanju izhodišče za nadaljnje raziskovanje na področju spretnosti in kompetenc, razvoj prakse in utemeljitev implementacije novih ukrepov. Prav tako je lahko osnovno gradivo za strokovnjake iz drugih resorjev, ki bi želeli bolje spoznati širino in globino baze podatkov raziskave PIAAC, tako njen analitični potencial kot tudi omejitve. Prav problematika razvoja spretnosti odraslih je vprašanje, ki sega na področje več resorjev; poleg izobraževanja še na področje dela, socialnih zadev in enakih možnosti, zdravja, kulture, gospodarstva, pa celo kmetijstva, varstva v prometu, notranjih zadev in številna druga.

Vsebinsko se monografija dotika treh večjih sklopov: o pomanjkanju spretnosti, njihovi razvitosti ter stabilnosti oz. ohranjanju skozi življenjski cikel. Želeli smo, da zainteresirani na enem mestu dobijo vsaj osnovne informacije o stanju spretnosti odraslih prebivalcev v Sloveniji v primerjavi z Evropsko unijo (čeprav so podatki raziskave PIAAC obsežnejši in jih je mogoče primerjati na ravni držav OECD) v določeni časovni točki. Podatke iz baze PIAAC smo avtorji poskusili razumeti bolj poglobljeno, jih osmisлити z novjšimi teoretičnimi razmisleki o pismenosti in s pregledom dosedanjih prizadevanj za razvoj pismenosti celotnega prebivalstva kot tudi vsaj z delnim vpogledom v razvoj področja pri nas, pa tudi skozi usmeritve za prihodnost.

Raziskava spretnosti PIAAC, v katero je bil vključen reprezentativen vzorec več kot 5.000 odraslih Slovencev, starih od 16 do 65 let, tj. vitalen del delovne sile, je v osnovi preučevala, kako odrasli obvladujejo tri temeljne spretnosti za obdelavo informacij: besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju. V vseh ozirih so za nadaljnje razumevanje razvoja spretnosti zelo pomembne nesporno potrjene univerzalne zakonitosti, ki so se pokazale neodvisno od družbene in ekonomske ureditve sodelujočih držav, geokulturne lege ali velikosti. Prva med njimi je, da obstoječe spretnosti v neugodnih delovnih okoliščinah dokaj hitro usihajo, ob tem, da je drugi pomemben dejavnik usihanja ali izgubljanja že pridobljenih spretnosti starost. V posebej neugodnem položaju so odrasli, ki med šolanjem ali vsaj v začetnih letih delovne kariere teh spretnosti niso dovolj razvili, nato pa delajo v okoljih, ki od njih ne zahtevajo rabe ter v teh okoliščinah vztrajajo leta.

Izidi raziskave so s tega zornega kota za Slovenijo precej zaskrbljujoči, saj ima približno eden od štirih odraslih te spretnosti na tako nizki ravni, da ne zadoščajo, da bi lahko sproščeno deloval na delovnem mestu in/ali v zasebnem življenju. Slovenija se glede na rezultate namreč uvršča skoraj na dno sodelujočih evropskih držav in precej pod povprečje OECD.

Upoštevati je treba tudi, da je hitro sklepanje na osnovi mnogih podatkov iz baze PIAAC lahko dvorezen meč. Na primer: zaposleni v Sloveniji so

se pri določenih vidikih spretnosti, kot so pisanje pri delu, računanje ali izobraževalna komunikacijska tehnologija, uvrstili nad povprečje OECD, kar ni slabo. Zaradi kompleksnosti metodologije zbiranja in obilice podatkov ter dobrih možnosti križanja podatkov pa se pokaže, da kljub dokaj solidni uporabi dosegajo nižje rezultate, ko je treba te spretnosti uporabiti za reševanje nekoliko zahtevnejših problemov. Ob tem se nakazuje tudi povezava s podatki, da slovenski zaposleni kljub zadovoljivi veščini pisanja malo berejo pri delu, vsaj polovica celo manj kot enkrat mesečno, ter so manjkrat v položaju, da rešujejo različne probleme, povezane s tehnološko bogatim okoljem, kot je splet ali računalniške aplikacije. Podatki kažejo, da se v Sloveniji vsaj približno 476.000 oseb v starosti med 16 in 65 let zelo težko znajde, ko so postavljeni pred take izzive.

Prav tako je nujna pazljivost tudi pri drugih univerzalnih ugotovitvah raziskave PIAAC: pogostejša raba spretnosti pri delu vodi k višjemu dohodku, večjemu zadovoljstvu z delom in posledično k večji produktivnosti. Statistično značilni so pozitivnejši neekonomskimi vplivi boljše razvitih besedilnih in matematičnih spretnosti, kot je npr. večje zaupanje drugim in družbi nasploh, večja politična učinkovitost, večja pripravljenost za prostovoljno delo in bistveno boljša ocena lastnega zdravja.

Velike razlike pri obvladovanju spretnosti so se posebej v Sloveniji potrdile v povezavi s starostjo, izobrazbo in socialnim ozadjem. Ko v posameznih prispevkih poglobljeno pregledujemo vse te ugotovitve, se postavlja novo vprašanje o skupni odgovornosti do tistega dela odraslih prebivalcev, ki so bili že v izhodišču porinjeni na rob družbe in potem večkrat na različne načine iz nje tudi izključeni. Kot raziskovalci in znanstveniki smo, tako si upam zapisati v imenu avtorjev te monografije, svojo osebno odgovornost spoznali in poskušali prispevati delež k začetku reševanja problema. Zavedamo se, da so naši razmisleki le začetni impulz, ki ga sprožijo dejstva in ugotovljeno stanje. Potrebne bo dovolj družbene volje in političnega razumevanja, da se bodo sprožili tudi procesi, ki bi lahko odločilno posegli v zaskrbljujočo smer sedanjega razvoja.

Petra Javrh, urednica

V Ljubljani, decembra 2017

Sporazumevalna zmožnost kot podlaga za dobro razvite besedilne spretnosti v odrasli dobi

Ljudmila Ivšek

UVOD

Vse države sveta se srečujejo z velikimi in hitrimi družbenimi in tehnološkimi spremembami; ekonomska, kulturna in informacijska globalizacija omogočajo na eni strani pretok dobrin, tehnologij in informacij, na drugi strani pa se povečujejo socialne in družbene razlike. V takih okoljih je izobraževanje najbolj izpostavljeno oziroma so izobraževalne politike najbolj izpostavljene; globalno pa je v ospredju prenos težišča na mednarodno primerljive dosežke izobraževalnih sistemov, torej vrednotenje in merjenje učinkov izobraževanja na ravni posameznika, šole, države in širše.

Na področju izobraževanja je bil na ministrski konferenci za izobraževanje v Lizboni (2000) sprejet skupni dogovor, kako usmerjati izobraževalne sisteme v Evropi in kakšna merila sprejeti, da bi bile države čim bolj učinkovite in med seboj tudi primerljive. Nastal je delovni program Izobraževanje in usposabljanje 2010, v njem je bilo izpostavljeno, da ima okvir ključnih kompetenc zagotovo prednost pri spodbujanju in olajšanju reforme. Teoretično ozadje je temeljilo na raziskavah kompetenčnega diskurza v okviru OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj), v okvirih projektov DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) in PISA (Programme for International Student Assessment).

Projekt DeSeCo je začel delovati decembra 1997 in se je uradno končal 2003 (prim. Rychen in Sanganič, 2003); cilj projekta je bil vsebinska opredelitev in postavitev koncepta ključnih kompetenc, to je bila teoretska podlaga za merjenje ključnih kompetenc petnajstletnikov pri matematični, naravoslovni in bralni pismenosti v okviru mednarodnega programa PISA (Programme for International Student Assessment).

V tem prispevku bi radi izpostavili prvo ključno kompetenco izmed osmih, navedenih v Priporočilu, to je sporazumevanje v materinščini; v našem prostoru je to za večino učencev v formalnem izobraževanju sporazumevanje v slovenščini. Ob udeležanju te ključne kompetence posameznik (iz)gradi svojo sporazumevalno zmožnost v slovenščini, ki mu omogoča v različnih diskurzih učinkovito sporazumevanje na vseh področjih njegovega delovanja.

SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST – KLJUČNA KOMPETENCA

V Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah, objavljenem v Uradnem listu Evropske unije, je v izhodiščih zapisano: »To priporočilo naj prispeva k razvoju kakovostnega, v prihodnost usmerjenega izobraževanja in usposabljanja, prilagojenega potrebam evropske družbe, s podporo in dopolnitvijo delovanja držav članic pri zagotovitvi, da bi njihovi sistemi osnovnega izobraževanja in usposabljanja vsem mladim ponujali sredstva za razvoj ključnih kompetenc do ravni, ko bodo sposobni za odraslo življenje in ki ustvarja podlago za nadaljnje učenje in poklicno življenje, ter da bi bilo odraslim omogočeno razviti in posodabljati njihove ključne kompetence prek ponudbe skladnega in obsežnega vseživljenjskega učenja /.../«. (Uradni list EU 2006/962/ES L 394/10, 13)

Evropski parlament in Svet priporočata, »da države članice razvijajo ponudbo ključnih kompetenc za vse kot del svojih strategij za vseživljenjsko učenje, vključno s strategijami za doseganje splošne pismenosti«. Izobraževalni sistemi držav članic naj z upoštevanjem referenčnega okvira ključnih kompetenc zagotovijo: 1) vsem mladim v začetnem izobraževanju možnosti za razvijanje ključnih kompetenc do ravni, da bodo sposobni za nadaljnje učenje ter za kakovostno delovanje v družbi in poklicnem življenju; 2) posebno podporo vsem mladim, ki jo zaradi kakršne koli prikrajšanosti potrebujejo pri razvijanju ključnih kompetenc; 3) da bo odraslim omogočeno ohranjati in nadgrajevati ključne kompetence oziroma njihovo znanje zaradi družbenih potreb posodabljati; 4) da bo omogočeno in tudi vsem dostopno nadaljnje kakovostno izobraževanje odraslih (posebej so imenovani učitelji in vodje usposabljanja); 5) odraslim ponudbo izobraževanje skladno z različnimi politikami: zaposlovanje, sociala, kultura, inovativnost ... ter v sodelovanju s socialnimi partnerji in drugimi. (Povzeto po Uradni list EU 2006/962/ES L 394/10, 11)¹

Referenčni okvir ključnih kompetenc² usmerja izobraževalne sisteme držav članic in je v pomoč pri vzajemnem učenju, izmenjavi dobrih praks na makro- in mikroravni, hkrati pa je usmeritev za spremljanje razvoja, napredka in učinkovitosti sistemov v izobraževanju. Razvrstitev ključnih kompetenc v referenčnem okviru ne pomeni hierarhičnega reda, vse kompetence so enakovredne in so holistično med seboj povezane.

1 Izvedeno je bilo posvetovanje v zvezi s Priporočilom v letih 2016 in 2017 z namenom, da se Priporočilo posodobi in bolje izraža politične, družbene, ekonomske, ekološke in tehnološke spremembe v preteklih enajstih letih ter da se bolj upošteva potrebe pri različnih deležnikih v prihodnosti glede uporabe Priporočila. Novo Priporočilo še ni oblikovano. https://ec.europa.eu/education/initiatives/key-competences-framework-review-2017_en

2 V Priporočilu je naveden okvir osmih ključnih kompetenc; te so: 1) sporazumevanje v maternem jeziku; 2) sporazumevanje v tujih jezikih; 3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; 4) digitalna pismenost; 5) učenje učenja; 6) socialne in državljanske kompetence; 7) samoiniciativnost in podjetnost; 8) kulturna zavest in izražanje.

Ključne kompetence predstavljajo krovni koncept, ki vsebuje osebno in družbeno razsežnost in prispevajo k: 1) osebnim izpolnitvi, to predstavlja kulturni kapital; 2) aktivnemu državljanstvu in socialni vključenosti, to predstavlja socialni kapital; 3) zaposljivosti, to predstavlja človeški kapital. Ključne kompetence so prenosljive in tako uporabne na različnih področjih v različnih okoliščinah in kontekstih; uporabne so na več različnih načinov/so večfunkcionalne (angl. multifunctional), da lahko posameznik doseže cilje, reši različne vrste problemov in opravi raznovrstne naloge; so prvi pogoj za ustrezno delovanje posameznika v osebnem in poklicnem življenju ter nadaljnjem učenju in izobraževanju. (Povzeto po Progress Report ... 2003, 11)

Po F. Weinertu so ključne kompetence *»kompleksni sistemi znanja, prepričanj in akcijskih tendenc, ki se gradijo na osnovi dobro organiziranega področnega znanja, osnovnih veščin, posplošenih stališč in spoznavnih stilov«* (Weinert, 2001, 53).

Definicije pojma kompetenca ni lahko opredeliti; če se opremo na jezikovni priročnik SSKJ (1994, 419), v njem zasledimo naslednjo razlago: *kompetenca – obseg, mera odločanja, določena navadno z zakonom; pristojnost, pooblastilo; kompetenten – 1. nanašajoč se na kompetenco; pristojen, pooblaščen, 2. ki temeljito pozna, obvlada določeno področje, usposobljen*. Geslo kompetenca ima le en pomen, geslo kompetenten (pridevnik, izpeljan iz tega samostalnika) pa ima dva pomena in prav drugi ustreza pomenskemu polju termina, to si lahko razložimo kot dejstvo, da je drugi pomen pri geslu kompetenca umanjkal.

23

K. Ermenc se pri razlagi pojma kompetenca delno opira na Witta in Lehmann (2001). Kompetenco razume *»v smislu večje ali manjše kompleksnosti in zahtevnosti (težnje k razvoju višjih miselnih procesov) in v smislu relevantnosti in funkcionalnosti (težnje k razvoju uporabnih zmožnosti)«* (Ermenc, 2006, 23). Pri ekstenzionalni oziroma eksterni opredelitvi pojma kompetence gre za skladnost definicije v OECD-jevem projektu DeSeCo – pomeni *»kompetentnost je opravilna zmožnost«* (ibid., 23), (notranjo) interno definicijo pa avtorica povezuje z notranjimi strukturami, ki omogočajo izvedbo dejavnosti; nanaša se na izsledke Chomskega, ko gre za neomejeno zmožnost rabe omejenih sredstev (ibid., 23). Kompetence je mogoče po Klari Ermenc razumeti na dva načina: kompetence kot zmožnosti doseganja različnih od zunaj postavljenih rezultatov in kompetence kot notranje strukture.

V pedagoškem diskurzu je pomembnejše drugo razumevanje kompetenc: ko lahko opazujemo stopnje abstrakcije in kompleksnosti, gre za *»razvoj višjih notranjih moči oziroma zmožnosti človeka«* (ibid., 23). Prav tako pa ne gre zanemariti prvega načina razumevanja; nanaša se na potrebe družbe, ki posredno vplivajo na pedagoški diskurz v izobraževanju. Zavzema se za sinergično povezovanje obeh razsežnosti – družbene relevantnosti in psihološke kompleksnosti, *»to je morda tista srednja pot, ki zadovolji tako ekonomijo in praktične potrebe posameznika kot tudi duhovne potrebe posameznika«* (ibid., 23).

V Priporočilu (2006) zasledimo v posebnem razdelku sestavo ključne kompetence, ki naj jo razumevamo triplastno: 1) znanje (*knowledge*); 2) spretnosti, veščine (*skills*); 3) naravnost, stališče, odnos (tudi drža)³ – ravnanje s svojim znanjem, odnos do pridobivanja znanja (*attitude*). Gre torej za odnos do sebe kot posameznika v procesu izobraževanja in za odnos do predmeta, predmetnosti oziroma predmetnega področja. Tako razumevanje kompetence poveča opazovanje lastnega procesa učenja, posledično pa stopnjuje posameznikovo odgovornost do učenja in do znanja kot vrednote.

B. Marentič Požarnik trdi, da na kompetence ne smemo gledati kot na lahko dosegljiva končna stanja. Kompetenca vsebuje vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo: 1) spoznavno sestavino (tudi višje spoznavne cilje; sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem – obvladanje raznih miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, nove situacije, zmožnost »preseganje danega« – tega, kar je bilo neposredno naučeno; 2) čustveno-motivacijsko sestavino: pozitivna stališča do znanja in učenja nasploš ter do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti, vrednostno naravnost do soljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja ... ter 3) akcijsko sestavino – zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v šolskih in tudi zunajšolskih – življenjskih in poklicnih situacijah, predvsem tudi v kompleksnih, spreminjajočih se in nepredvidljivih. (Marentič Požarnik, 2006, 28)

Značilnosti ključnih kompetenc so: 1) transverzalnost, prenosljivost, nadpredmetnost, enakovrednost in medsebojna povezanost vseh osmih ključnih kompetenc; 2) tridelnost zgradbe: znanje, spretnosti, stališča/odnosi/drža/ravnanje; 3) postopnost (iz)gradnje ključnih kompetenc v procesu izobraževanja (formalnega, neformalnega in priložnostnega).

Morda bi poseben razmislek namenili razmejitvi pojmov kompetenca in ključna kompetenca. Ključne kompetence zajemajo širše področje. Strokovnjaki so ob tehtnem premisleku številne kompetence, ki so pokrivala posamezna področja, združili v ključno kompetenco in jo ustrezno poimenovali, skladno s pojmovnim poljem za posamezno področje.

Prav tako glede sestave – tridelnost (znanje, spretnosti/veščine in odnos/stališče ...) se nanaša na ključne kompetence, tako naj bi razumevali ključne kompetence kot nadpomenko, saj ključne kompetence v formalnem izobraževanju razumemo nadpredmetno. Cilji v učnih načrtih so naravnani na uresničevanje oziroma (iz)gradnjo ključnih kompetenc. Prva sestavina zadeva deklarativno znanje, druga sestavina proceduralno znanje in tretja strateško znanje; prav v tretji sestavini (angl. attitude) so »voljne« komponente (vrednote, stališča, prepričanja, moj odnos do znanja do

3 Na delavnici o ključnih kompetencah 2005 v Ljubljani se je posebna skupina ukvarjala s pojmovnim poljem terminov s stališča jezikoslovja. »Najtežje vprašanje je poimenovanje tretje prvine, ki obsega vidik moralnega razvoja vrednot, v angleščini je to poimenovano attitude. K že zapisanim odnos in naravnost smo predlagali še drža in stališča /.../« (ViZ 2006, 1, 77).

predmetnosti in ta sestavina je regulator pri udejanjanju prve in druge. Pri nas ob prevajanju nismo natančno pokrili pojmovnega polja angl. attitude, zato bomo zagotovo imeli težave. Če navedemo samo primer Madžarske, ki je za tretjo sestavino ključne kompetence uvedla povsem nov termin.

V okviru Evropske komisije je bila v delovni skupini sprejeta strateška odločitev, da se koncept osnovnih spretnosti, uporabljen v Lizbonski strategiji (to so: pismenost, numeričnost in informacijsko-komunikacijska tehnologija; angl. literacy, numeracy, ICT) nadomesti s konceptom ključnih kompetenc; strokovnjaki so odločitev utemeljili s štirimi razlogi:

1. pojem *temeljne spretnosti* se težko natančno razločuje od pojma kompetence v drugih evropskih (neangleških) jezikih;
2. pojem *ključne kompetence* je obsežnejši, vsebuje kombinacijo znanja, spretnosti in stališč/ravnanj/odnosov (angl. attitudes);
3. pojem *osnovne spretnosti* naj bi preveč spominjal na omejen izbor: bralne, pisne in matematične spretnosti, pojem ključnih kompetenc pa naj bi bil bolj dinamičen in odprt;
4. pojem *osnovne spretnosti* lahko razumemo tako, da se te spretnosti nanašajo le na *spretnosti za preživetje*.

(Draft Interim Report, Basic Skills/Key Competencies, 2002, 6)

V zagovor bi na področju slovenistike lahko navedli številne primere rabe termina kompetenca že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (B. Pogorelec in O. Kunst Gnamuš). Prav tako se je v pedagoški teoriji uveljavil termin kompetenčni učni pristop, ki bi ga težko zamenjali z izrazom zmožnostni učni pristop.

25

Zmožnosti niso sinonim za izraz kompetenca, izraz kompetenca pokriva širše pojmovno polje. To lahko ponazorimo s primerom, ali je nekdo zmožen narediti določeno stvar ali je nekdo kompetenten na določenem področju. Spretnosti lahko razumevamo kot veščine, izraza pa nista sinonima. Zmožnosti in spretnosti sta prvini v polju kognicije in metakognicije.

V teh primerih ne gre le za razumevanje posameznih besed, gre za globlje razumevanje pojmovnega polja, ki ga beseda pokriva. Ob rabi posameznega termina se pojmovno polje besede »napolni«, tako da vsi razumevamo besedo, ki jo po dogovoru strokovnjakov posameznih področij sprejmemo in učinkovito uporabljamo.

Na tem mestu je smiselno opozoriti tudi na izraz 'Bildung'. V 18. stoletju je pomenil kombinacijo znanja in osebnostne rasti znotraj okvira grške tradicije. V germanskem in nordijskem svetu je v izobraževanju po letu 1960 spet močneje zastopan; namenjen je vsem učencem, ne le eliti oziroma ozkim skupinam v družbi. 'Bildung' ima v zgodovini različne konotacije, v izobraževalnem diskurzu ga je razumeti kot rezultat/dosežek izobraževanja (angl. *outcome of schooling*). Znanje in razvite kompetence so prvi pogoj za Bildung, vendar pojma nista identična. V razmerju do kompetenc je Bildung razumeti kot Bildung = kompetence + nekaj več. Ni nujno, da učenec z vsemi razvitimi kompetencami doseže Bildung. Bildung zajema notranje vrednote, vtisnjene v kulturi in evropski postavitvi, to pomeni oboje, osebne/

posameznikove in kulturne vrednote v povezavi z drugimi. Obstajajo splošne vrednote, ki so v evropski tradiciji kot zaklad/bogastvo: spoštovanje znanja, umetnosti in znanstvenega mišljenja, razsodnost/preudarnost, toleranca in radodarnost do drugih, kritično mišljenje in raziskovanje lastnih argumentov, fleksibilnost mišljenja, pogum izražati lastna mnenja/nazore. (Pieper, Aase in Fleming, 2007)

Interpretacijo izobrazbe kot 'Bildung' smo pojasnili z novimi spoznanji teoretikov predvsem zato, ker poleg ključnih kompetenc umeščajo tudi 'Bildung' v izobraževalne sisteme (na primer Nemčija, Norveška). Tudi vrednotenje je ločeno; obstajajo naloge za vrednotenje ključnih kompetenc in naloge, s katerimi vrednotijo Bildung.

Teoretsko znanje kot podlaga splošne izobrazbe v kompetenčnem učnem pristopu ne izgublja pomena, če razumevamo kompetence kot večrazsežnostne in če presežemo razumevanje instrumentalne vrednosti znanja; tako se teoretsko znanje okrepi, pridobi potrebno relevantnost, živost, prožnost in uporabnost na različnih ravneh in v raznolikih okoliščinah.

VLOGA JEZIKOV IN UČNEGA JEZIKA V IZOBRAŽEVANJU

26

Znanje jezikov, najprej maternega, potem pa drugih/tujih jezikov, omogoča posamezniku kakovostno življenje, delovanje na poklicnem področju in tudi sicer v družbi; jezikovne kompetence so temelj za razvijanje znanja, za ravnanje z znanjem v družbi znanja, za ozaveščenost na področju človekovih in državljanskih pravic.

Sporazumevalna zmožnost posameznika se gradi najprej z obvladovanjem maternega jezika, v procesu formalnega izobraževanja pa tudi z obvladovanjem drugih/tujih jezikov. V zadnjem času se pogosteje uporablja termin dodatni jeziki⁴. Teoretiki se strinjajo, da je sporazumevalna jezikovna zmožnost posameznika ena sama in predstavlja repertoar različnih jezikovnih zmožnosti: od obvladovanja narečja do knjižnega jezika, od obvladovanja domačega družinskega jezika (pri tem mislimo tudi na priseljence in druge manjšine, ki jim slovenščina ni materni jezik) do obvladovanja uradnega jezika v našem prostoru in v formalnem izobraževanju, od obvladovanja slovenščine do obvladovanja vseh drugih (obveznih) tujih jezikov in tujih jezikov, ki so jih učenci spoznavali kot izbirni predmet ali kot tečajne oblike v procesu izobraževanja, in tudi obvladovanje strokovnega jezika posameznih disciplin pri nejezikovnih učnih predmetih.

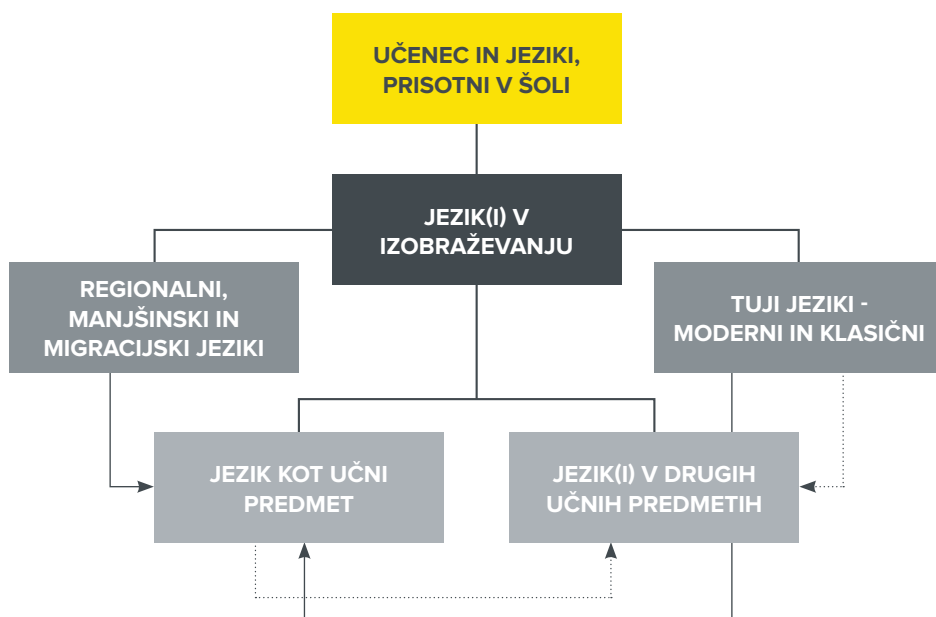
Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v formalnem izobraževanju je mogoče

4 »Izraz dodatni jeziki (angl. additional languages) vključuje učenje drugih, tretjih, četrthit itn. jezikov v učenčevem domačem prostoru oziroma državah, kamor se je učenec preselil. Termin bi naj bil bolj vseobsegajoč, nezaznamovan in odprt. Razlogi, da se termin dodatni jeziki vse bolj uporablja, bi naj bili naslednji: a) ločnica med tujimi in drugimi jeziki vse bolj izginja; b) besedi 'tuj' in 'drugi' bi naj imeli slabšalno konotacijo.« (Skela, 2010, 141; Pižorn, 2008, 198–199)

opazovati in raziskovati na treh ravneh: 1) sporazumevalna zmožnost pri jezikovnih učnih predmetih; 2) sporazumevalna zmožnost pri nejezikovnih učnih predmetih in 3) sporazumevalna zmožnost na ravni izobraževalnega programa kot celote.

Temeljno izhodišče projekta Sveta Evrope z naslovom Jeziki v izobraževanju je ponazorjeno na sliki. V šoli se učenci srečujejo s številnimi jeziki, ki so vključeni v formalni izobraževalni sistem, in tudi s tistimi, ki jih poznajo neformalno; domači/družinski jezik, jezik, s katerim so se srečali pri sorodnikih, znancih ali prek medijev.

Slika 1: Status jezikov v izobraževanju in povezanost med njimi



Vir: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp.

Slika prikazuje različen status jezikov v izobraževanju in povezave med njimi. Osrednje mesto zavzema učni jezik (angl. *language(s) of schooling/ language(s) for schooling*); v nekaterih državah je učnih (in tudi uradnih) jezikov več (na primer Švica, Luksemburg). Na levi strani slike so regionalni jeziki, jeziki manjšin in priseljencev, na desni strani so tuji jeziki, moderni in klasični. V spodnji vrsti sta dva razdelka, in sicer jezik (pri nas slovenščina) kot učni predmet in jezik(i) pri drugih učnih predmetih (slovenščina kot učni jezik). Učni jezik je neposredno povezan z vsemi štirimi razdelki. Neposredne povezave so vzpostavljene tudi med tujimi jeziki in jezikom kot učnim predmetom – gre za razmerje med slovenščino kot osrednjim

učnim predmetom in drugimi tujimi jeziki, modernimi oziroma klasičnimi. Prav tako je neposredna povezava med regionalnimi jeziki, jeziki manjšin in priseljencev ter jezikom kot učnim predmetom – gre za povezavo med slovenščino ter italijanščino in madžarščino kot uradnima jezikoma manjšin in jeziki drugih manjšin in priseljencev. Rahla povezava pa je med tujimi jeziki in jeziki manjšin in priseljenci ter drugimi učnimi predmeti. Iz tega lahko sklepamo, da ima slovenščina kot osrednji učni predmet temeljno vlogo v izobraževanju pri vseh učnih predmetih, da učenci lahko razvijajo strokovni jezik posameznih disciplin v slovenščini.

Izhodišče je sporazumevalna zmožnost posameznika v izobraževalnem programu, ki jo (z)gradi učenec v procesu formalnega, neformalnega in priložnostnega⁵ izobraževanja. V formalnem izobraževanju se sporazumevalna zmožnost oblikuje postopoma pri vseh učnih predmetih.

Sporazumevalno zmožnost lahko pojmuje kot izhodišče, kot nadpomenko, temelji se gradijo pri temeljnem učnem predmetu, to je slovenščini, ki je za večino učencev v Sloveniji tudi materinščina. Sporazumevalna zmožnost se nadalje deli na dve sestavini: sporazumevalno jezikovno zmožnost in sporazumevalno nejezikovno zmožnost.

Sporazumevalno zmožnost lahko v slovenščini razumevamo kot ključno kompetenco, čeprav je v evropskem dokumentu o ključnih kompetencah kot prva izmed osmih navedena ključna kompetenca sporazumevanje v maternem jeziku⁶.

Opozoriti moramo na dvojje: 1) ključne kompetence se nanašajo na posameznika, vsak se najprej začne sporazumevati v maternem jeziku in ta jezik posameznika osebno zaznamuje; 2) slovenščina je materinščina za večino učencev v slovenskih šolah, sicer pa je za vse, ki jim ni materinščina, uradni jezik, ki se ga naučijo v procesu formalnega in tudi neformalnega izobraževanja.

Sporazumevanje je po O. Kunst Gnamuš »simbolična dejavnost, uresničujemo jo z izrekanjem simbolov, najpogosteje stavkov, stavčnih zvez in njihovih sestavov«. In še druga postavka: »Sporazumevanje je zapleten sestav dejanj, ki so vpeta v temeljno razmerje potreba – namen«. (Kunst Gnamuš, 1984, 93) Učinkovito sporazumevanje je odvisno od sporazumevalnih načel. »Ta

5 Informalno izobraževanje

6 Iz poročila o izvedbi dvodnevne delavnice Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji (30. in 31. 3. 2005): »Odperto je ostalo vprašanje poimenovanja prve ključne zmožnosti Sporazumevanje v maternem jeziku; v našem prostoru bi bilo bolj sprejemljivo poimenovanje Sporazumevanje v slovenskem jeziku.« Po posvetovanju s koordinatorjem skupine B (Tapio Saavala) v Evropski komisiji in glede na poročilo fokusne skupine – skupine ekspertov – ki je presojala dokument osmih ključnih kompetenc (junij 2005), gre realno za sporazumevanje v maternem jeziku, čeprav to ni državni ali uradni jezik določene države. Prav tako v opombah dokumenta, objavljenega v UL EU, beremo, da materni jezik ni nujno uradni jezik države članice, je pa za delovanje posameznika v družbi nujno sporazumevanje v uradnem jeziku ciljne države. Pri tem je treba opozoriti, da se priseljenci v Sloveniji učijo slovenščine kot uradnega jezika in ne kot tujega jezika.

ne opisujejo slovničnih postopkov oblikovanja povedi, ampak le določajo njihovo izbiro /.../. Oblikovanje vsebin usmerjajo slovnična pravila /.../. Izbiro pravil določajo sporazumevalna načela /.../.« (Kunst Gnamuš, 1984, 41)

Definicije sporazumevalne zmožnosti

Sporazumevalna zmožnost – vstopi v prostor strokovnega razmišljanja v slovenskem prostoru že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, pogosteje pa v devetdesetih. Pogosto najdemo ločeno rabo terminov sporazumevanje: jezik ali pa jezikovna zmožnost : jezikovna kompetenca.

»Sporazumevalne zmožnosti so sestavljene iz izbirnih pravil, ki povezujejo jezikovne zmožnosti z družbenimi dejavniki sporazumevanja.« O. Kunst Gnamuš opozarja, da je »pojem sporazumevalnih zmožnosti zelo širok in notranje razčlenjen, saj nedvomno pokriva neomejeno število govornih položajev in veliko število sporočilnih vlog« (Kunst Gnamuš, 1984, 97).

M. Bešter opredeli sporazumevalno zmožnost kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata« (Bešter, 1992, 87).

S. Kranjc pojmuje jezikovno zmožnost kot nadpomenko (poimenuje jo tudi lingvistična kompetenca), podrejeni sta ji slovnična zmožnost in sporazumevalna zmožnost. Sporazumevalno zmožnost opredeli kot pragmatično zmožnost. (Kranjc, 1999, 53–54)

In še splošna definicija: Sporazumevalna kompetenca/zmožnost je pojem v jezikoslovju; nanaša se na uporabo slovničnega znanja (sintaksa, morfologija, fonetika itn.) kot tudi sociolingvističnega znanja (kako in kdaj uporabiti primeren izraz). (Wikipedija, dostop 8. 2. 2015)⁷

Iz navedenih definicij razberemo stične točke: gre za jezikovne in pragmatične zmožnosti posameznika, ki se udejanjajo z jezikovno rabo. Domnevamo, da je umanjala kulturna dimenzija; ta odpira možnosti za medkulturni dialog. Lahko pa razumemo družbeni kontekst (pragmatične okoliščine) »v veliko širših družbenih razsežnostih. Ta potreba je postala očitnejša zaradi posledic globalizacije oziroma zaradi naraščajoče etnične, družbene (socialne) in kulturne raznolikosti industrijskih družb« (Vogel, 2008, 121).

MODELI SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je izraz kompetenca v lingvistični diskurz vpeljal Noam Chomsky v okviru transformativno-generativne slovnice. Po njegovem jezikovna dejavnost/jezikovna raba/performance

7 V SSKJ (2014) termina sporazumevalna zmožnost ni, čeprav bi ga pričakovali, tudi zato, ker je že dolgo v rabi, in tudi zato, ker sestavljajo priročnik v večini slovenisti.

predpostavlja jezikovno zmožnost/kompetenco. Hymes je skladno s sociolingvistično teorijo nadgradil jezikovno kompetenco Chomskega in jo prenesel na področje pragmatike; uvedel je izraz *sporazumevalna zmožnost* oziroma *sporazumevalna kompetenca*. Hymes nadgradi teorijo Chomskega glede na vsebino in pomen. Vsekakor sprejema jezikovno kompetenco, jo učinkovito »uporabi« na področju jezikovne dejavnosti in vpelje koncept sporazumevalne kompetence (*communicative competence*). Sprejemljivost jezikovne dejavnosti v določenih družbenih okoliščinah je nad jezikovno kompetenco (znanje jezika). Hymes poudarja, da je pomembno, da pri jezikovni kompetenci ne ločujemo kognitivnih od nekognitivnih (afektivnih in volutivnih) dejavnikov, to se ujema z razumevanjem ključnih kompetenc v evropskem dokumentu; tretja sestavina ključne kompetence zadeva nekognitivne dejavnike kompetence. Domnevamo, če Hymes govori o kompetenci za uporabo jezika, tj. sporazumevalni kompetenci kot širšem konceptu, govorimo lahko tudi o metasporazumevalni kompetenci.

Tuji modeli sporazumevalne zmožnosti:

1) Bachmanov model sporazumevalne zmožnosti – prvo različico je Bachman razvil v osemdesetih letih in posodobljeno različico v devetdesetih. (Bachman, 1990; Bachman in Palmer, 1998) V drugi različici je Bachman uporabil pojem »sporazumevalna jezikovna zmožnost« (angl. *communicative language ability*); ta zajema jezikovno znanje (angl. *capacity*) in sporazumevalno zmožnost. Pri tem je izpostavil jezikovno rabo za doseganje sporazumevalnega namena v določenih okoliščinah. »Po Bachmanu v najširšem smislu sporazumevalno zmožnost sestavljata jezikovna in strateška zmožnost.« (Ferbežar, 2012, 63)

2) Canale in Swain v modelu sporazumevalne zmožnosti postavita koncept štirih kompetenc; tri so verbalne: slovnična, sociolingvistična in diskurzivna. Četrto sta poimenovala strateška kompetenca. Ta nima enake narave kot prve tri, je neka »splošna kognitivna kompetenca, ki se udejanja neprekinjeno v procesu realizacije prvih treh na ozaveščen ali avtomatičen način« (Beacco, 2007, 76). Narava te kompetence je nesporezumevalna in nejezikovna, je transverzalna in jo lahko poimenujemo z izrazom »organizator«; osredotočena je na jezikovne dejavnosti, ki zagotavljajo koherenco. Strateška kompetenca vodi metodično logiko in vzpostavlja različne pristope poučevanja, ki imajo nekaj skupnega, in sicer kompetenco poučevanja.

Sporazumevalna zmožnost je sestavljena iz različnih specifičnih prvin, ki so v medsebojni odvisnosti, povezane s strateško kompetenco. Strateška prva sporazumevalne zmožnosti je psihokognitivne narave. Usmerja jezikovno rabo, še posebno izbiro jezikovnih izrazov pri tvorbi besedila v nepoznatih situacijah; zajema tudi nepredvidljivost.

3) Model sporazumevalne zmožnosti v SEJO⁸ – sporazumevalna zmožnost je opredeljena kot sporazumevalna jezikovna zmožnost in je sestavljena iz treh prvin: jezikovne, sociolingvistične in pragmatične.

SLOVENSKI MODELI SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

O. Kunst Gnamuš je model sporazumevalne zmožnosti postavila že v osemdesetih letih, čeprav ga sama ne poimenuje tako. Oprli smo se na njeno delo Razsežnost in struktura jezikovne kompetence. Drugi model sporazumevalne zmožnosti je nastal za šolsko prakso; avtorici M. Križaj Ortar in M. Bešter Turk sta model razvili skladno s cilji v učnih načrtih. J. Vogel ne uporablja poimenovanja model (sporazumevalne zmožnosti); govori o sporazumevanju. Lahko pa smo izluščili tri ravni razvite sporazumevalne zmožnosti.

V našem prostoru je O. Kunst Gnamuš prva raziskovala jezikovno kompetenco in jo tudi konceptualno opredelila. Model zgradbe kompetence po Gnamuševi opredeljuje pet prvin: 1) jezikovnostrukturna ali gramatična – gre za »zmožnost oblikovati gramatično pravilne stavke in besedila«; 2) semantična (ali kognitivna): »povezuje izraz s pomenom, tj. predstavnimi in spoznavnimi vsebinami« (Kunst Gnamuš, 1987, 160); 3) pragmatična se nanaša na družbene okoliščine, »pragmatično kompetenco sestavljajo strategije, ki povezujejo predstavo o zaželenem učinku z več mogočimi izrazi in ki so občutljive na vsakokratni družbeni kontekst. Pragmatična kompetenca poleg izbire izraza določa tudi razmerje med izrečenim in zamolčanim, torej dinamiko med notranjim in zunanjim govorom.« (Ibid., 161); 4) metaforična: »Sestavina jezikovne kompetence je tudi ustvarjalna, metaforična kompetenca.« (Ibid., 162) Sega na področje psiholingvistike in se »zoperstavlja enosmernosti kognitivne semantične kompetence, kategorizaciji in hierarhizaciji sveta, tako da postavlja mostove med navidez nepovezanim, nepomirljivim, nepričakovanim« (ibid., 162); 5) normativna: »Normativna kompetenca je tista sestavina jezikovnega znanja, ki govorečega nagovarja v obliki zapovedi ali prepovedi. Ta zadeva bodisi vprašanja pravilnosti izraza bodisi vprašanja njegove socialne primernosti ali dopustnosti. /.../ sestavina normativne kompetence so tudi ponotranjena načela, ki uravnavajo razmerja do resnice, iskrenosti in naslovnika.« (Ibid., 162) Normativna kompetenca zadeva obvladanje pravorečja in pravopisa, pa ne le to, gre za pravilno izbiro jezikovnega izraza glede na pragmatične okoliščine in semantično kompetenco.

Drugi model sta za šolsko prakso v našem prostoru oblikovali M. Križaj Ortar (2006) in M. Bešter Turk (2011). »Sporazumevalna zmožnost je zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih,

8 V okviru Sveta Evrope je nastal dokument Common European Framework of Reference for Languages, v knjižni obliki je bil prvič objavljen leta 2001, deset let pozneje smo dobili prevod v slovenščino Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (SEJO).

razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst.« Sporazumevalna zmožnost sestoji iz naslednjih prvin: 1) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje; 2) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca; 3) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca; 4) iz pragmatične/slogovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca; 5) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca; 6) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Razmerje med jezikovno in metajezikovno zmožnostjo razberemo iz besedila M. Bešter Turk. Jezikovna zmožnost se nanaša na besedni jezik prejemnika in sporočevalca; zgrajena je iz več zmožnosti: 1) poimenovalne/besedne/slovarske; 2) upovedovalne/skladenjske/slovnične; 3) pravorečne in 4) pravopisne. Metajezikovna zmožnost je »teoretično« znanje o sprejemanju/sporočanju /.../, o besedilnih vrstah, o jeziku /.../, o slogu /.../ ipd. To je zmožnost jezikoslovnega poimenovanja vrst sporazumevanja, besedil, besed, povedi, zmožnost navajanja lastnosti in sestave sporazumevanja, besedil, besed in povedi, zmožnost navajanja slovničnih, pravorečnih, pravopisnih in slogovnih pravil danega jezika ipd. Metajezikovna zmožnost je torej sestavina sporazumevalne zmožnosti oziroma je »v službi« sporazumevanja – omogoča namreč učinkovitejše sporazumevanje. Ker je za razvijanje metajezikovne zmožnosti potrebno razvito abstraktno mišljenje, jo je treba razvijati bolj diferencirano kot preostale gradnike sporazumevalne zmožnosti (prim. Križaj Ortar, 2001). (Bešter Turk, 2011, 124)

32

Če izpostavimo začetek definicije metajezikovne zmožnosti: »tj. teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju«, iz tega lahko sklepamo, da lahko govorimo o metasporazumevalni zmožnosti kot nadpomenki vseh gradnikov sporazumevalne zmožnosti in tudi metagradnikov. Tako se gledišče prestavi na izhodišče holističnega videnja sporazumevanja oziroma sporazumevalne zmožnosti.

S tem se odpira pot k razmišljanju o sporazumevalni zmožnosti pri slovenščini in drugih predmetih. Gre za sporazumevalno zmožnost posameznika/učenca, ki celostno v procesu izobraževanja gradi svojo sporazumevalno zmožnost in tudi metasporazumevalno zmožnost. Metasporazumevalno zmožnost lahko razumevamo kot védenje o lastni sporazumevalni zmožnosti, ki se izkazuje pri jezikovnih in nejezikovnih učnih predmetih.

Tretji model se nanaša na tri ravni sporazumevanja. Jerca Vogel navaja, da je cilj jezikovnega pouka »razvita sporazumevalna zmožnost, ki vključuje: 1) funkcionalno sporazumevanje« (Vogel, 2010, 122), to poimenuje tudi pismenost; gre za zmožnost razumevanja besedil in tvorjenja besedil v vsakdanji praksi. To prvine bi lahko poimenovali funkcionalna sporazumevalna zmožnost/kompetenca; gre za jezikovno (upo)rabo v določenih okoliščinah; 2) zmožnost kulturnega sporazumevanja (pismenost), »saj je vsako sporazumevanje tudi družbeno in kulturno dejanje, kar pomeni, da vsem ni enako dostopno /.../; zato je treba poznati svojo kulturo, razumeti, kaj v njej posamezni pojmi, dogodki, dogajanja pomenijo« (ibid., 123); 3) zmožnost kritičnega sporazumevanja, »pri katerem so udeleženci občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti

ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji)» (ibid., 123). Udejanjanje teh sestavin je prenosljivo s pouka slovenščine kot učnega predmeta tudi na učni jezik in celotni kurikulum. Zajema kognitivne in afektivne sestavine, ki se v procesnosti prepletajo.

PROBLEMI IN IZZIVI PRI RAZVIJANJU SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU

V izobraževalnem procesu je učni jezik krovna sporazumevalna zmožnost (ključna kompetenca – sporazumevanje v slovenščini). Jezikovno izobraževanje je vedno sestavni del učenja posameznega učnega predmeta; učenje posameznih disciplin, posameznih učnih predmetov, vedno vključuje učenje (učnega) jezika, in sicer pri jezikovnih in nejezikovnih učnih predmetih. Glede na to lahko sklepamo, da morajo učitelji nejezikovnih učnih predmetov ozavešiti občutljivost za jezik, za sporazumevalno dimenzijo pri (njihovem) učnem predmetu, za specifično predmetno razmišljanje in konstruiranje znanja.

Razmišljanje o pomenu in vlogi učnega jezika v izobraževanju je bilo vedno prisotno, vendar ne v obliki načrtno usmerjenega razvijanja, spremljanja in vrednotenja sporazumevalne zmožnosti v pedagoškem diskurzu posameznih disciplin, posameznih učnih predmetov.

33

Pri nas piše o tem Jerca Vogel in razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini (pri učnem predmetu in učnem jeziku) povezuje z razvijanjem različnih identitet in z razvijanjem večkulturnosti. Poleg zunanje nacionalne večkulturnosti »so v zadnjem obdobju vse pogostejša opozorila tudi na drugo, notranjo večkulturnost. /.../ je treba kot bistveno sestavino ali kar kot pogoj razvite sporazumevalne zmožnosti upoštevati in razvijati tudi t. i. notranjo ali diskurzivno večjezičnost.« (Vogel, 2010, 116) V pedagoškem diskurzu učni jezik povezuje rabo različnih jezikov pri različnih učnih predmetih in v drugih šolskih aktivnostih. Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v različnih kontekstih, prevzemajo različne vloge in razvijajo svojo individualno in skupinsko identiteto. »O/d njih se zahteva občutljivost na kontekst, spreminjanje perspektiv, opredeljevanje vlog različnih udeležencev, izbiro za govorni položaj značilnih spretnosti in uporabo kulturnega znanja /.../, kar vse presega t. i. funkcionalno pismenost⁹.« (Ibid., 117) O vsem tem (še) nismo dovolj ozavešeni v procesu razvijanja sporazumevalne zmožnosti kot učnega jezika, ki zadeva vse učitelje (in učence) na šoli, ne glede na stopnjo izobraževanja.

Jezikovna kompetenca je integralni del predmetne kompetence, poučevanje

9 Razumevanje funkcionalne pismenosti teoretično razkriva Allan Luke, avstralski raziskovalec večrazsežnostne pismenosti: »Diskurzi, ki se dotikajo funkcionalne pismenosti, se nagibajo predvsem k redukcionizmu, instrumentalnosti in osredotočenosti na uporabo. Pogosto pa prezrejo etična vprašanja in vprašanja vrednot /.../.« (Vončina, 2006, 14)

in učenje vsebin posameznih učnih predmetov temelji na jezikovnem sporazumevanju, na novih razširjenih oblikah bralnega razumevanja, novih ustreznih načinih pedagoškega (po)govora in izražanju specifično predmetnih vsebin.

Jezik v specifično predmetnem kontekstu ni omejen le na učenje novih konceptov, na določeno terminologijo posameznih disciplin, jezik obsega veliko več, saj zahteva nove načine mišljenja pri določenem učnem predmetu ali na predmetnem področju. Zahteva tudi različne načine sporazumevanja, da lahko izrazimo (določene) vrednote, stališča, da lahko razumevamo in ustvarimo različne tipe besedil na podlagi specializiranih oblik diskurza, ki sledijo tradiciji, konvencijam in sodobnim pričakovanjem. Učenje novega učnega predmeta je tako kot učenje novega jezika (learning a »new« language), ugotavlja Vollmer.

PREDZNANSTVENA RABA JEZIKA

Sporazumevalno zmožnost, ki smo jo razvi(ja)li pri slovenščini, (raz)širimo, preoblikujemo, tako se razvije bolj kompleksna, kognitivno zahtevnejša, v določenih okoliščinah kontekstualno reducirana sporazumevalna jezikovna zmožnost, namenjena za reševanje bolj kompleksnih nalog. Oblikuje se predznanstvena raba jezika v šolskem kontekstu; gre za bolj formalni jezikovni register, gre za rabo jezikovnega repertoarja, ki je bolj jednat, zgoščen, precizen, koheziven in koherenten. Vollmer ga je poimenoval »notranji tip plurilingvizma« (inner type of plurilingualism), notranja večjezičnost in večkulturnost; učenje tujih jezikov pa »zunanji tip plurilingvizma« (external type of plurilingualism), zunanja večjezičnost in večkulturnost. (Iz)gradnja notranje večjezičnosti je v današnjem času povsem podcenjena.

Sistematično razvijanje učnega jezika zajema dejavnosti učencev na različnih področjih: diskurzivne funkcije, različne tipe besedil in jeziko(slo)vni repertoar. Sporazumevalna zmožnost se razvija v procesu sporazumevanja kot zmožnost za (iz)gradnjo in analizo znanja in v nadaljevanju za izgradnjo sistematike, za integracijo novega znanja v že obstoječo zgradbo znanja, tako da jih posameznik dodaja v strukturo za razširitev znanja ali pa za rekonstrukcijo obstoječega znanja. Gre za aktivno konstrukcijo znanja, ki jo opravijo učenci sami ob podpori učitelja, da jo resnično osvojijo, ponotranjijo in jo (tudi v prihodnosti) svobodno in avtonomno uporabljajo na različnih področjih. Učenci uporabljajo jezik, ko želijo reflektirati svoje učenje, ko razmišljajo o poteh in metodah, kako so (z)gradili svoje znanje, o možnih različicah in poteh za izboljšanje procesnih zmožnosti. Sporazumevanje razvijajo tudi v interakciji z drugimi, tako prispevajo svojo percepcijo ali izkušnje v dialogu z drugimi; pomembno je za sporazumevanje »zase« (notranji govor), sporočanje, vplivanje na druge in prepričevanje drugih (na primer z argumentacijo).

Razvijanje specifično predmetne sporazumevalne zmožnosti poteka ob (določenih) vsebinah, z namenom, da učenci želijo doseči razumevanje, da uporabljajo različne tipe besedil, da dosežejo različne naslovnike, da pri

tvorbi različnih tipov besedil upoštevajo dogovorjena pravila, da zagotovijo razumevanje pojmov in celotnih besedil. (Volmer, 2008, 30–35)

Ugotavljamo, da moramo biti pri vseh učnih predmetih pozorni na večkodna besedila; to so nove oblike besedil – mladi ljudje se sporazumevajo na nove načine, posebno z uporabo elektronskih in podatkovnih medijev. Pojem branja in razumevanja ima zdaj širši pomen, če so vključene nove vrste/zvrsti v korpus besedil. V sodobni družbi ima besedilo pomembnejšo vlogo kot v katerem koli obdobju doslej. (Asse, 2007) Mladi živijo v svetu, v katerem dominirata jezik in besedilo. Besedila zajemajo tradicionalne oblike besedil in nove vrste/tipe, kot so večkodna besedila (zajemajo jezik, glas, sheme, podobe ...).

Sporazumevalna jezikovna kompetenca je ključ za poučevanje in učenje vseh učnih predmetov. Učitelj z ustrezno rabo učnega jezika oblikuje koncept znanstvene discipline svojega učnega predmeta, torej tudi učitelj slovenščine svoje znanstvene discipline, ter hkrati način poučevanja in učenja te discipline. Učenec v izobraževalnem procesu sprejema znanstveni koncept določene discipline pri učnem predmetu, če je ta ustrezno načrtovan in udejanjen, tako razvija strokovni jezik in tudi odnos do strokovnega jezika, kar vodi do predznanstvene pismenosti.

Za razvijanje sporazumevalne zmožnosti je pomembna semantična jezikovna raven, zato smo posegli po opredelitvi oziroma razvijanju razumevanja v pedagoškem diskurzu vodilnega teoretika in raziskovalca razumevanja Perkinsa; sam se vprašuje, kaj je razumevanje. Ločuje ga od védenja; razumevanje je bolj »subtilna zadeva« in védenje presega. Konceptijo razumevanja poimenuje »izvedbena perspektiva« razumevanja in jo povezuje s konstruktivizmom. In ta perspektiva omogoča razumevanje razumevanja in v nadaljevanju določa, kako poučevati za razumevanje. »Izvedbena perspektiva navaja, da pomeni neko temo razumeti, ko znaš to izkazati na različne načine, miselno zahtevne načine, kot denimo, da znaš razložiti, zbrati dokaze, se domisliti primerov, posplošiti, koncepte uporabiti v praksi, predočiti na nove načine in podobno.« (Perkins, 2012, 16–17) Ko se učenci učijo z razumevanjem, ne sprejemajo le tistega, kar slišijo, temveč mislijo »na različne načine s tistim, o čemer poslušajo«.

Če se navežemo na poučevanje učnega jezika in jezika posameznih disciplin, učitelji v ustaljenem načinu poučevanja učencem predstavijo dejstva, koncepte, dejavnosti določene discipline (slovenščina, matematika, fizika ...), »vendar pa s tem učencem ne pomagamo do spoznanja, kako ta disciplina deluje – kako utemeljujemo, razlagamo, rešujemo problem in raziskujemo znotraj neke discipline. /.../ Razumevanje konceptov in principov je v veliki meri odvisno od prepoznavanja njihovega delovanja znotraj discipline, kar zahteva, da učenci razvijejo občutek za to, kako ta disciplina deluje kot miselni sistem«. (Ibid., 19) Za razvijanje strokovnega jezika je nujno učence uvajati v jezik discipline.

Pri poučevanju, usmerjenem na razumevanje, imajo veliko vlogo metakognitivne strategije, da učenci spremljajo in nadzorujejo svoj

napredek pri obvladovanju oziroma uporabi strategij (na primer reševanja problemov), ki so specifične za posamezno disciplino ali prečijo več disciplin. V tesni povezavi s poučevanjem za razumevanje je poučevanje za transfer, saj je transfer temeljni kazalnik razumevanja. Glede na izide raziskav Perkins opozarja, da »znanje in veščine same po sebi ne zagotavljajo razumevanja« (ibid., 15), potrebna je aktivna uporaba znanja in veščin. Tako lahko razumemo, da je razumevanje zmožnost za udejanjanje oziroma uporabo znanja in spretnosti.

Pri razvijanju strokovnega jezika ne gre le za spoznavanje novih pojmov, določene terminologije – tako se navadno razumeva učni jezik v naši praksi – gre za veliko več, za razvijanje novih načinov mišljenja, za različne načine sporazumevanja in ustvarjanja različnih tipov besedil na podlagi specializiranih oblik diskurza. Pomembno je, da učitelj uvede učence v »kulturo znanstvenega diskurza« (Vollmer, 2008, 263).

Predmetna diskurzna kompetenca vsebuje predmetno specifično znanje, proceduralne kompetence in komunikacijske/sporazumevalne kompetence. Vollmer izpostavlja pomen komunikacijske/sporazumevalne kompetence kot povezovalnega člena med vsebinskim znanjem in proceduralnimi kompetencami, zato sta v pedagoškem diskurzu potrebni močna jezikovna ozaveščenost in jezikovna refleksija; to je bilo doslej podcenjeno. Vidik diskurzne funkcije je potencialno prenosljiv od predmeta na predmet in čez ves kurikulum.

36

Od vsakega učenca se zahteva, da osvoji metakognitivno in metasporazumevalno zmožnost, tako učenci sami reflektirajo povezavo med vsebino in jezikom v šolskem diskurzu, stalne spremembe in izboljšave v predmetno specifični komunikaciji; sami raziskujejo svoja besedila in jih ustrezno popravijo. Pri tem potrebujejo pomoč, da bi bolje integrirali vsebino in jezikovno učenje.

POVEZAVA MED JEZIKOM IN VSEBINO JE ZAPLETENA

Diskurzna kompetenca učnega predmeta je povezana s performanco diskurzivne funkcije, zato je pomembno, kako so oblikovane naloge za razvijanje kompetenc in naloge za vrednotenje kompetenc. Diskurzivno funkcionalni pristop pri oblikovanju nalog je najboljši kazalnik celotne kompetence, ima tudi napovedno vrednost za prihodnost. Načela oblikovanja kompetenčno naravnanih nalog pri katerem koli predmetu so prenosljiva na vse druge učne predmete in predmetna področja (pomagamo si lahko tudi z nalogami iz mednarodnih raziskav, kot je na primer PISA). Pri vrednotenju smo pozorni predvsem na znanje pri predmetu, proceduralnih zmožnosti ne vrednotimo in zelo redko sporazumevanje v razredu. (Vollmer, 2008, 273–278)

V raziskavah so ugotovili pomanjkljive jezikovne sporazumevalne zmožnosti – učenci ne osvojijo razširjenega jezikovnega sistema kot dominantnega

semantičnega pomena pri učenju in izražanju v šolskem kontekstu. Posledično nepopolno, ne dovolj natančno in ustrezno izražajo, kar mislijo, kar konkretno želijo povedati in kar rešitev določene naloge od njih zahteva, kako izraziti pomen in smisel. Učenci se ne učijo oziroma ne osvojijo zgradbe znanja in odzadnjih kognitivnih procesov, procesnih zmožnosti na določenem predmetnem področju.

Premalo poudarka je na sporazumevalni/komunikativni kompetenci v odnosu do učenja posameznih učnih predmetov in do vrednotenja te kompetence. Predmetni učitelji niso ozaveščeni in tudi ne izobraževani na tak način, da bi sistematično razvijali jezikovne kompetence pri svojem predmetu in jih učinkovito integrirali v svoj predmet. Primanjkljaj se povečuje od prvega oziroma drugega triletja. (Primerjajte Byram, 2007) Povezava med jezikom in vsebino je zapletena, o njej se govori, vendar je v učnih načrtih le redko (na primer v Evropi) zastopana, le bolj na deklarativni ravni, pri neposrednem pouku pa (še) ne. To so pokazale študije primerov (LAC, Council of Europe, 2007).

Tudi pri nas se ta povezava ne uveljavlja, težave so že pri razumevanju učnega jezika. To se je pokazalo tudi na konferenci Jeziki v izobraževanju (2008). Strokovni jezik oziroma razvijanje strokovnega jezika razumevamo kot natančno razumevanje definicij in strokovnih izrazov. Sicer pa se učni jezik razumeva predvsem kot pravopisna in pravorečna, morda še slovnična zmožnost. Danes je sporazumevanje ključna kompetenca za povezovanje vsebinskega znanja, vedenja, izkušenj samorefleksije ter odnosov in stališč pri vseh učnih predmetih in v celotnem kurikulumu na vseh stopnjah izobraževanja.

37

UČNI JEZIK

Predvidevamo, da je na podlagi teoretičnih izhodišč učnega jezika treba identificirati/opredeliti sporazumevalne kompetence pri različnih učnih predmetih, ugotoviti povezave in zahteve med učnimi načrti (ob primerjavi vseh nejezikovnih predmetov) in v skladu s tem pripraviti učni načrt, v katerem je sporazumevalna kompetenca (jezik in semiotika) eksplicitno definirana v vsakem učnem predmetu. Treba je ugotoviti, katere so temeljne sporazumevalne kompetence za posamezni učni predmet, (re)konstruiranje znanja, predstavljanje znanja (učencem), razvijanje mišljenja (posamezne discipline) in posameznikov proces učenja in poučevanja.

Na podlagi tako opredeljene vloge učnega jezika v izobraževanju je treba učni jezik posebej razvijati, to je poklicna obveznost učiteljev posameznih učnih predmetov, in ni le obveznost učiteljev jezika kot učnega predmeta. Če vsak učni predmet razvija strokovni jezik skladno z znanstveno disciplino, bi lahko razumeli, da se v izobraževalnem procesu razvija več vrst slovenščine (slovenščina kemije, slovenščina geografije ...), vendar to niso zares različni jeziki, ampak le različni načini diskurza istega jezika. Verjetno je skupnih značilnosti teh različic veliko več kot razlik, a to bi bilo treba empirično raziskati in tudi podrobno teoretično opisati. Načrtovanje koordiniranega

kurikula pa lahko zagotovi neki okvir za učinkovito vzajemno učenje in delovanje posamezne šole ter lahko posledično vpliva na celoten razvoj šolstva.

Prav tako v kurikulumih zagotovo ne najdemo poti, ki bi učitelje vodila v raziskovanje, opazovanje in sistematično razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri vseh učnih predmetih. V praksi v razredu se pogosto ustavimo na pol poti, zadovoljimo se z vsebinskim znanjem in rešitvami nalog pri učenju, pri vrednotenju, namenjenem učenju, in vrednotenju kot posledici naučenega, manj pozornosti pa je na proceduralnih in sporazumevalnih kompetencah.

Zagotovo ne bo zadoščalo, da se bodo učitelji zavedali posebnosti jezika pri svojem učnem predmetu, pomembno je, kako usposobiti učence za učinkovito izražanje jezikovnih posebnosti določenega predmeta ali predmetnega področja. Pri tem gre za razvijanje in ponotranjenje metakognitivnih in metasporazumevalnih zmožnosti učencev.

V izobraževanje učiteljev je nujno umestiti ozaveščanje o sporazumevalni kompetenci oziroma o diskurzni kompetenci učnega predmeta, ki ga bo učitelj poučeval. Že v kadrovskem izobraževanju mora prihodnji učitelj pridobiti poleg vsebinskega znanja tudi proceduralne in sporazumevalne kompetence, primerne za določeni učni predmet, in to tako, da jih smiselno lahko poveže v teoriji in praksi, da bo učence neposredno v pedagoškem diskurzu vodil, da bodo jezikovno usposobljeni razvijali znanstveno pismenost in v celotnem kurikulumu razvijali občutek za jezikovno večrazsežnost in učinkovito (upo)rabo pri izražanju svojih spoznanj in povezovanju znanja drugih v učeči se skupnosti.

Sistematično uresničevanje ciljev učnega jezika nas zavezuje na vseh ravneh: 1) prepoznavanje učnega jezika kot medija v kurikulumu; 2) identificiranje specifične sporazumevalne kompetence pri vseh učnih predmetih; 3) identificiranje diskurzne kompetence pri posameznem učnem predmetu; 4) oblikovanje nalog v procesu pridobivanja diskurzne kompetence in nalog pri vrednotenju diskurzne kompetence; 5) opredelitev zahtev za vrednotenje performance diskurzne kompetence.

Tu je le nekaj pobud, ki jih bo treba z aplikativnimi raziskavami v sodelovanju teorije in neposredne prakse opredeliti, jih preskusiti in nadalje razvijati. Hkrati pa v dialoškem pouku diskurzne kompetence pri posameznem učnem predmetu poučevati tako, da jih vsak učenec kar najbolj razvije.

V slovenskem prostoru je bil izveden razvojno-raziskovalni projekt Razvijanje in vrednotenje sporazumevalne zmožnosti. Med drugimi sestavinami (cilji, metode in oblike dela, vrednotenje) smo opazovali tudi ozaveščenost razvijanja sporazumevalne zmožnosti v procesu poučevanja pri profesorjih in učenja pri dijakih pri učnem predmetu slovenščina. Podatki za to sestavino projekta so bili zbrani na podlagi intervjujev z učitelji in dijaki v prvem in tretjem letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol o posameznih sporazumevalnih dejavnostih – govorjenje, poslušanje, branje in pisanje.

Ugotovitve so se razhajale; v pogovorih z dijaki se je izkazalo, da dijaki vedo sami zase, v kateri dejavnosti so najbolj napredovali, čeprav so se odgovori večinoma nanašali na površinsko raven jezika in količino oziroma obseg opravljenega dela v procesu učenja. Manj pa je bilo zaslediti metakognitivne ozaveščenosti pri dijakih.

Profesorji so navajali, da je težko spremljati napredek zaradi številčnosti dijakov v razredu, da to lahko opazujejo pri pisnih izdelkih, morda tudi pri govorjenju (govorni nastopi), ne pa pri branju ali poslušanju.

Ob takih odgovorih je potreben tehten razmislek – argumentov je več: 1) učitelji tega ne delajo, ker niso tovrstno izobraževani oziroma niso ozaveščeni; 2) opazovati razvijanje sporazumevalne zmožnosti ob temeljnih štirih sporazumevalnih dejavnostih zahteva deduktivno metodo opazovanja, povezano s holistično metodo, kar je zahtevno, še posebno če tovrstnega znanja v procesu študija niso bili deležni; 3) učitelji razmišljajo o administraciji, povečanem obsegu njihovih zahtevnosti, da bi si morali za posameznika sproti beležiti napredek, to bi jim vzelo zelo veliko časa; 4) pisni izdelki so tisti, v katerih se kaže napredek posameznika v procesu poučevanja; 5) napredek v razvijanju sporazumevalne zmožnosti vidijo v oceni, in to predstavijo kot pglavitni argument dijakom in staršem; 6) v ospredju je uresničevanje učnega načrta bolj kot pa individualni napredek v razvijanju sporazumevalne zmožnosti; 7) vpliv mature (splošne, poklicne) vpliva na delo v razredu. Pogosto gre profesorjem za to, da so njihovi dijaki uspešni na maturi, kar je dobro za dijake, da lahko v procesu izobraževanja ustrezno napredujejo, in za profesorje, ker pomeni uspeh dijakov na maturi, da so profesorji uspešni.

39

Ugotovitve lahko povežemo z izidi mednarodne raziskave PIAAC na področju besedilnih spretnosti; ti posledično kažejo, da gre za dolgoročno stagnacijo ali celo upadanje sporazumevalne zmožnosti v odrasli dobi. Toliko bolj se ta problem izraža pri tistih posameznikih, ki zgodaj opustijo šolanje oziroma so neuspešni. Splošni rezultati kažejo, da je v Sloveniji okrog 24,9 % odraslih doseglo prvo ali manj kot prvo raven besedilnih spretnosti (kar je večji delež kot je povprečje OECD, 18,9 %) in 25,8 % jih je doseglo prvo ali manj kot prvo raven matematičnih spretnosti (kar je nekoliko večji delež kot je povprečje OECD, 22,7 %). Podrobnejši pregled zahtevnosti bralnih in matematičnih nalog pokaže, da so na prvi ravni besedilnih spretnosti odrasli sposobni prebrati kratka besedila o znanih temah in najti (eno) natančno določeno informacijo, ki je po obliki in vsebini enaka oziroma podobna vprašanju oziroma navodilu. Pri matematičnih spretnosti so odrasli na prvi ravni sposobni opraviti osnovne matematične postopke v konkretnih kontekstih, kjer je malo motečih informacij, potreben je en sam korak, ki zajema štetje, razvrščanje, osnovne aritmetične operacije in razumevanje preprostih odstotkov.

Domnevamo, da so rezultati plod razvijanja sporazumevalne zmožnosti v formalnem obveznem izobraževanju in odsev (ne)prizadevanj za nadgrajevanje temeljne ključne kompetence.

SKLEP

Sporazumevalna zmožnost je zagotovo temelj za dobro razvite razvite zmožnosti branja, govorjenja, pisanja in poslušanja v odrasli dobi. To trditev lahko podpremo z vsebino prvega dela tega prispevka, nanaša se na ključne kompetence, ki naj jih (z)gradimo v procesu obveznega izobraževanja. Ključne kompetence predstavljajo krovni koncept, ki zajema kulturni, socialni in človeški kapital. Ključne kompetence so prenosljive in tako uporabne na različnih področjih v različnih okoliščinah in kontekstih, in sicer so večfunkcionalne (angl. *multifunctional*), da lahko posameznik deluje v osebni in poklicni življenju ter nadaljnjem učenju in izobraževanju.

Pomembno je, kako ravnamo s pojmi na področju izobraževanja, kako jih razumevajo učitelji izobraževalci in učenci. Potreben je strokovni dialog, ko uvajamo nove pojme, da kar najbolj pokrijemo pojmovno polje posameznih terminov.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini kot ključne kompetence v formalnem, neformalnem in priložnostnem izobraževanju je odsev dobro razvite sporazumevalne zmožnosti posameznika v odrasli dobi na vseh področjih njegovega delovanja. Z udejanjanjem ključnih kompetenc se kaže nova paradigma v formalnem izobraževanju; uvajanje kompetenčnega učnega pristopa zahteva spremembe v sodobnem poučevanju in učenju. Izpostaviti moramo, da uveljavljanje kompetenčnega učnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka in izobraževanja učiteljev zanj.

V prispevku je pozornost usmerjena na jezike v izobraževanju z dveh gledišč: 1) formalno izobraževanje – slovenščina je izhodiščni predmet in hkrati učni jezik (posebej o učnem jeziku razpravljamo v tretjem delu), slovenščina je osrednji predmet za načrtovanje jezikovnega kurikula, za sistematično razvijanje večjezične sporazumevalne kompetence pri učencih; 2) z zornega kota učencev razmišljamo o materinščinah, ki jih učenci »prinesejo s seboj«. Za večino je to slovenščina, hkrati pa smo pozorni na vse materinščine, saj materinščina oblikuje posameznikovo identiteto. Učenec razvija repertoar svoje sporazumevalne zmožnosti v izobraževalnem procesu oziroma oblikuje svojo večjezično sporazumevalno zmožnost.

Pri pregledu razvoja ključne kompetence sporazumevanje v slovenščini in ob razmišljanju o večrazsežnosti sporazumevalne zmožnosti in njeni zgradbi lahko predvidevamo, da bomo govorili o sporazumevalni zmožnosti in metasporazumevalni zmožnosti kot izhodiščnih ključnih kompetencah, ki naj ju posameznik gradi vse življenje, sistematično pa na vseh stopnjah izobraževanja. O metasporazumevalni zmožnosti razmišljamo zato, ker sta ozaveščenost o lastni sporazumevalni zmožnosti in (samo)refleksija razvijanja lastne sporazumevalne zmožnosti zelo pomembni za prevzemanje odgovornosti in pozitivnega odnosa do jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti.

Prevrednotenje pojmovanja slovenščine kot učnega jezika, ki zadeva vse učitelje na šoli (pri vseh učnih predmetih učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenščini, še posebno je treba pozornost usmeriti v poučevanje strokovnega jezika), in vloga slovenščine v procesu poučevanja posameznih disciplin; gre za razvijanje »notranje plurilingvalne jezikovne kompetence« posameznika. Prav tako moramo biti pozorni na razvijanje »zunanje plurilingvalne zmožnosti« učenca pri tujih jezikih (in materinščinah) v razmerju do sporazumevalne zmožnosti v slovenščini.

Uvajanje kompetenčnega pristopa v naš izobraževalni sistem ni le velik izziv za vse strokovnjake s področja izobraževanja, je hkrati velika odgovornost, zato zahteva temeljit premislek in sprotni strokovni dialog, ki ga v našem šolskem prostoru in tudi sicer na področju izobraževanja pogrešamo.

Domnevamo, da bi holistični učni pristop pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti, ki zahteva novo paradigmo v formalnem izobraževanju in izobraževanju v kadrovske šolah za prihodnje učitelje, daljnoročno vplival na drugačne rezultate v raziskavah, ki se nanašajo na razvitost sporazumevalne zmožnosti pri posameznikih.

Bralna pismenost osnovnošolcev, mladostnikov in odraslih

Fani Nolimal

UVOD

Obvladovanje pismenosti je poglobitnega pomena, saj zagotavlja mladostnikom temeljne spretnosti za nadaljnje izobraževanje, v odraslosti pa dejavno udeležbo v družbenem in političnem življenju, na trgu dela in ozaveščeno skrb za dejaven in zdrav življenjski slog (EU, 2012; UNESCO, 1978). V Sloveniji smo – primerjalno s skupino držav OECD, ki so sodelovale v mednarodni raziskavi PISA – v dveh zaporednih ciklih (PISA 2009 in 2012) beležili podpovprečne dosežke bralne pismenosti petnajstletnikov. To nas je navdalo s skrbjo, da uspešno dokončanje obveznega izobraževanja samo po sebi še ne zagotavlja obvladovanja temeljne¹ ravni pismenosti. Poleg tega je bil v raziskavi PISA 2009 (OECD, 2010b) v bralni pismenosti za Slovenijo – primerjalno s PISA 2006 (OECD, 2007) – ugotovljen negativni trend dosežkov². Nezadovoljivi so bili tudi dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja (NPZ), kjer je bilo več let zapored ugotovljeno, da precejšen delež šol ne dosega državnega povprečja odstotnih točk in da le majhen delež učencev v generaciji obvlada samostojno razlago in tvorjenje besedil pa tudi zmožnost utemeljevanja, sklepanja ter povezovanja znanja in informacij (primerjajte Državna komisija ..., 2009; 2010; 2011). Boljši od povprečja sodelujočih držav ter mednarodnega kazalnika in tudi stalno rastoči so dosežki ter trendi slovenskih četrtošolcev v mednarodni raziskavi PIRLS³ (2001, 2006, 2011, 2016), ki meri bralno pismenost četrtošolcev.

Dosežki slovenskih petnajstletnikov v raziskavi PISA 2009 so razburkali slovensko strokovno in laično javnost. Nacionalna politika je, podobno kot številne druge države Evropske unije, na vse to odgovorila z večjim vlaganjem v področje pismenosti in »zavezo« za skupni cilj držav Evropske unije, tj. da bodo vse države do leta 2020 zmanjšale delež učencev, ki ne dosegajo druge oziroma temeljne ravni bralne, naravoslovne in matematične pismenosti, pod 15 % (EU literacy policies, 2010). Slovenija je v ta namen zagotovila nacionalna finančna sredstva in sredstva Evropskega socialnega sklada, v

1 Tj. minimalno druge od sedmih stopenj (stopnja 1 se deli na dve – 1a in 1b) na lestvici PISA in okvirno druge od šestih stopenj (na spodnji meji sta dve stopnji – 1 in pod stopnjo 1) na lestvici PIAAC. To pomeni, da izkazujejo otroci in/ali mladostniki toliko bralnega razumevanja, da so zmožni razbrati bistveno sporočilo, prepoznati vodilno idejo, kar omogoča vseživljenjsko izobraževanje in učenje.

2 Slovenski petnajstletniki so dosegli 483 točk, to je 11 točk manj kot v dosežkih PISA 2006 (doseženih 494 točk, OECD 492 točk) in nižje od mednarodnega povprečja (500 točk) pa tudi od povprečja držav EU (490,5 točk), (OECD, 2010a).

3 V petnajstih letih so desetletniki napredovali za 41 točk (Doupona, 2017).

sklopu katerih je v letih 2011–2013 pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo in v sodelovanju s strokovnjaki ter raziskovalci za področje bralne pismenosti iz različnih institucij deloval projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja (v nadaljevanju: Opolnomočenje učencev). Zajemal je 42 osnovnih šol, med njimi je bilo nad 80 % takih, ki so več let zapored dosegale podpovprečne dosežke pri NPZ.

Po zadnjih podatkih mednarodne raziskave PISA 2015 (OECD, 2016d) je bilo vlaganje v prej navedene razvojne prioritete in usmeritve v Sloveniji učinkovito. Dosežki slovenskih petnajstletnikov so se v raziskavi PISA 2015 pomembno izboljšali, saj so pri bralni⁴ pismenosti dosegli 505 točk (OECD, 2016d, 149), to je za 24 točk več kot leta 2012 (OECD, 2013b, 177)⁵ in nad povprečjem držav OECD (OECD, 2016d, 148). Ob vsem tem se je, v primerjavi z dosežki PISA 2012, statistično pomembno znižal delež učencev, ki ne dosegajo druge, temeljne ravni bralne pismenosti (z 21,1 % na 15 %), (OECD, 2013b, 194; OECD, 2016d, 163), s čimer je Slovenija dosegla nacionalni cilj in skupni cilj držav Evropske unije. Pomembno se je povečal tudi delež učencev, ki dosegajo najvišje ravni v bralni pismenosti (5. in 6. raven znanja), (z 8,0 na 12,3 %), (OECD, 2016d, 163).

Kdaj se bo napredek učencev izražal v pismenosti odraslih

Da bi dobili odgovor na zastavljeno vprašanje, bomo v osrednjem delu prispevka analizirali dejavnike, ki so najverjetneje vplivali na dosežke PISA 2015. Razmislek in predstavitev bomo oprli na izkušnje in empirične ugotovitve projekta Opolnomočenje učencev, kjer smo spodbujali razvoj bralne pismenosti pri vseh predmetih v vsej vertikalni osnovne šole in v ta namen pedagoško delo usmerjali v izboljšanje motivacije za branje, izboljšanje bralne tehnike, branja z razumevanjem ter zvišanje splošne ravni bralne pismenosti. Ob tem smo šole podprli pri zagotavljanju enakih⁶ izobraževalnih možnosti vsem učencem, ne glede njihovo socialno-ekonomsko okolje (Načrt projekta, 2011; Nolimal, 2013a, 8–9). Osrednjo pozornost smo pri vseh predmetih namenili bralnemu razumevanju, ki je ena temeljnih kategorij pri opredelitvi bralne oziroma besedilne pismenosti v vseh nacionalnih in mednarodnih raziskavah, tudi v raziskavi spretnosti odraslih (v nadaljevanju: PIAAC 2016), (OECD, 2016b).

Prezgodaj bi bilo pričakovati, da bomo našli odgovor na vprašanje, s katerim naslavljamo ta del besedila, v dosežkih raziskave PIAAC 2016, ki je bila v

4 V prispevku se bomo omejili na bralno pismenost, v katero smo na Zavodu RS za šolstvo v zadnjih petih letih največ vlagali in pomeni temelj vseh drugih vrst pismenosti.

5 Leta 2012 so slovenski petnajstletniki dosegli 481 točk, povprečje OECD pa je bilo 496 točk (OECD, 2013, 176–177).

6 Tako z usposabljanjem strokovnih delavcev o pedagoških strategijah za spodbujanje razvoja bralne pismenosti kot z obogatitvijo pismenega okolja in tudi z nekaterimi dejavnostmi za učence, na primer poletni tabori za spodbujanje počitniškega branja.

Sloveniji izpeljana leta 2014 in objavljena dve leti zatem (OECD, 2016b)⁷. Kohorte, sodelujoče v raziskavi PIAAC 2016, so namreč v Sloveniji zajemale le majhen delež mladostnikov, ki so sodelovali v raziskavah PISA 2006, 2009 in 2012. Doseženi izidi v raziskavi PIAAC 2016 tako niso presenetljivi. Kljub pozitivnemu trendu, ki ga pri tej populaciji zaznavamo zadnji dve desetletji, so namreč odrasli iz Slovenije v besedilnih⁸ spretnostih dosegli povprečno nižje rezultate od povprečja OECD (OECD, 2016b, 22, Figure 1.1). Pri vsem tem so zaznane velike razlike v dosežkih med tistimi v 75. in 25. percentilu (61,7 točke), na to zelo vpliva starost – besedilne spretnosti namreč v državah OECD najbolje obvladajo odrasli, stari od 25 do 34 let⁹, najslabše pa odrasli, stari od 55 do 65 let (OECD, 2016a, 6). Poleg tega razlike v dosežkih odraslih v Sloveniji korelirajo, podobno kot pri petnajstletnikih (PISA), glede na jezikovno, kulturno in družbeno okolje ter doseženo lastno izobrazbo in izobrazbo staršev¹⁰ (ibid.).

Glede na uspeh petnajstletnikov v raziskavi PISA 2015 lahko torej morebitni »učinek cunamija« pričakujemo v naslednjih raziskavah pismenosti odraslih, če bomo mladostnikom in odraslim v sklopu formalnega in neformalnega izobraževanja in učenja znali zagotoviti dejavnike, ki so potrebni za vzdrževanje ravni pismenosti in njen nadaljnji razvoj. Te in pa empirične ugotovitve o pismenosti osnovnošolcev, mladostnikov in odraslih ter nekaj razmislekov in povezav bomo predstavili v nadaljevanju.

OPREDELITEV PISMENOSTI

Raziskavi PISA in PIAAC¹¹ sledita skupnemu konceptu, ki je akcijsko orientiran in funkcionalen, zato sta pri merjenju usmerjeni v zmožnost uporabe znanja in procesiranje informacij. Bralna pismenost v raziskavi PISA oziroma besedilne spretnosti¹² v raziskavi PIAAC so tako opredeljene kot: sposobnost premisliti, razumeti, uporabiti, interpretirati, ovrednotiti in se povezati s pisnimi¹³ besedili, da bi človek dosegel svoje cilje, razvil svoje znanje in potencial ter sodeloval v družbi (primerjajte Raziskava spretnosti odraslih 2013, 2015, 96). V projektu Opolnomočenje učencev smo bralno pismenost opredelili podobno, tj. kot zmožnost učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo, si na podlagi teh ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente za takšno ali drugačno delovanje

7 OECD. 2016b. Skills matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. Pariz: OECD Publishing.

8 Enako na področju matematičnih spretnosti pa tudi pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

9 V Sloveniji od 16 do 24 let.

10 Univerzitetna izobrazba vsaj enega od staršev prinaša v povprečju 51 točk.

11 In tudi raziskava PIRLS bralno pismenost opredeljuje kot »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika« (Doupona Horvat, 2012, 9).

12 Tu ne gre za sopomenko besednih zvez bralna pismenost in besedilne spretnosti, temveč zgolj za identično oziroma podobno usmerjenost obeh opredelitev v akcijski oziroma funkcionalni koncept, kjer je v ospredju zmožnost samostojnega funkcioniranja in uporabe.

13 Z veznimi (proza, pripoved, argumentacija) in nezveznimi (skupaj z grafi, obrazci, seznamami).

na podlagi informacij, se znajdejo v novih okoliščinah, kritično primerjajo in sklepajo (Načrt projekta Opolnomočenje učencev 2011; Noliml, 2013a; 2013b). Kako torej udejanjati vse zahtevnejši koncept bralne pismenosti? O tem obstaja vrsta mednarodnih in nacionalnih teorij in praks, ki jih je za učinkovit razvoj pismenosti dobro poznati in jim slediti – te bomo na kratko povzeli v nadaljevanju.

TEORETSKA IZHODIŠČA / DEJAVNIKI ZA RAZVOJ PISMENOSTI

Najrazličnejše vloge in dejavna udeležba državljanov v sodobni družbi temeljijo na obvladovanju vse višje ravni pismenosti, ki jo je mogoče doseči s skupno mednarodno vizijo in usklajenimi nacionalnimi strategijami pismenosti (EU¹⁴, 2012). Zadnje morajo zajeti državno in lokalno raven, imeti primerno finančno podporo, močno vodstvo ter jasno in po ravneh usklajeno vizijo, ki zaobjema pismenost v vseh življenjskih obdobjih (ibid.). Nacionalne strategije morajo zaobjeti čim širši spekter dejavnikov, ki spodbujajo razvoj pismenosti, predvideti spremljanje napredka ter zagotavljanje kakovostne sprotne vrnitvene informacije z dokazili (EU, 2012; Levin¹⁵, 2013). Obsežen nabor dejavnikov za učinkovit razvoj pismenosti otrok, mladostnikov in odraslih v nacionalnih strategijah je specifičen in zgodovinsko pogojen, izpostavljeni so trije temeljni dejavniki: kreiranje pismenega okolja, izboljšanje kakovosti poučevanja ter večje sodelovanje in inkluzija (EU, 2012).

Kreiranje pismenega okolja spodbuja motivacijo za branje in pisanje ter razvoj pismenosti v vseh življenjskih obdobjih. V ta namen v šolah, knjižnicah in drugih javnih institucijah povečamo vidnost in razpoložljivost bralnega gradiva ter promoviramo branje v vseh možnih okoliščinah in oblikah ter ob uporabi najrazličnejšega spletnega in tiskanega gradiva. Z najrazličnejšimi promocijami in ozaveščanjem spodbudimo splošno kulturo branja in družinsko branje, ki je osrednjega pomena (primerjajte EU, 2012, 38).

Izboljšanje kakovosti poučevanja zahteva izboljšanje izobraževanja učiteljev na področju opismenjevanja in poučevanja v nespodbudnih okoljih (Pollock et al., 2010), na primer o tem, kako poučevati branje in pisanje, razvijati pismenost po vertikali¹⁶, prepoznavati učence s težavami pri branju in pisanju, katere strategije uporabiti za zadovoljitev potreb posameznih učencev, povečanje njihove motivacije, spretnosti branja in pisanja. S tem zagotovimo visokokakovostne učitelje, ki imajo do vseh učencev (realno)

14 EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report: For 1 in 5 Europeans, the World is Hard to Read, 2012.

15 Levin, B. 2013. *The simple art of governing complex systems*. Pariz: OECD/CERI seminar presentation.

16 Temu primerno morajo biti strukturirani tudi učni načrti (UN), ki morajo jasno opredeliti standarde med posameznimi stopnjami izobraževanja in vsebovati učenje bralnih učnih strategij (BUS) ter razvoj zmožnosti prepoznavanja in kritičnega ovrednotenja kulturnih, socialnih in političnih vidikov (EU, 2012).

visoka pričakovanja, zagotavljajo jim dejavno udeležbo v pouku in učenju, razvoj kognitivnih strategij povzemanja, sklepanja, analiziranja (ibid.), izzive v zoni bližnjega razvoja (Vigotski, 1977), izkazujejo strast za branje, zajemajo kombinacijo različnih metod podpore¹⁷ (Byrnes in Wasik, 2009). Dovolj časa namenjajo tudi ponavljanju in utrjevanju, imajo močan osebni interes za stalno krepitev strokovnih zmožnosti in razvoj poučevanja (primerjajte EU, 2012, 42; Byrnes in Wasik, 2009).

Sodelovanje in inkluzija temeljita na usposobljenosti¹⁸ učiteljev za poučevanje v nespodbudnih okoljih in zagotavljanju enakih priložnosti za učenje vsem otrokom, mladostnikom in odraslim ne glede na spol, socialno-ekonomsko, kulturno in jezikovno ozadje. Inkluzivno učno okolje zagotavlja možnosti, ki nikogar ne izključujejo, spodbuja sodelovanje in uravnoteženo komunikacijo, omogoča uspešne povezave med posamezniki, šolami, starši in širšo skupnostjo. V ta namen uporablja različne komunikacijske kanale in oblike sodelovanja,¹⁹ da s tem doseže slehernega izmed staršev, mu zagotovi jasne usmeritve in pričakovanja (Field, Kuczera in Pont, 2007, 93). Inkluzivno učno okolje odpravlja ponavljanje razredov in zgodnje večsmerno izobraževanje, sistematično odkriva »rizične« učenke, mladostnike in odrasle, jim ponuja kontinuum učne in čustvene podpore, zagotovi coaching, mentorstvo, svetovanje in specifične preizkuse pri izbiri izobraževalnih poti ter ob prehodih na naslednje stopnje izobraževanja (Hamre in Pianta, 2005; Schleicher, 2014).

V projektu Opolnomočenje učencev smo sodelujoče šole podprli pri zagotavljanju temeljnih²⁰ mednarodnih dejavnikov pismenosti, poleg teh pa udeležali tudi načela celostnega pouka branja, personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela, formativnega spremljanja, medpredmetnega povezovanja in druge aktualne didaktične trende (Nolimal, 2013a; 2013b) ter nacionalna teoretska spoznanja o pedagoških strategijah za uspešno opismenjevanje in razvoj višjih ravni pismenosti (Pečjak, 2012; 1999).

S strukturo in vodenjem projekta po metodologiji akcijskega raziskovanja smo sodelujoče dejavno pritegovali v vse akcijske korake²¹ in faze znotraj njih (od načrtovanja do evalvacije). S tem smo želeli na šolah spodbuditi različne oblike povezovanja in sodelovanja, sprejemanje odgovornosti, avtonomne odločitve in samoevalvacijo in s tem posledično tudi samoregulacijo procesa učenja in strokovne rasti (Nolimal, 2013a; 2013b).

17 Na primer z učnim pogovorom, vodenim sodelovanjem in/ali modelnim učenjem.

18 Na primer glede zmanjševanja razlik v dosežkih, zmanjševanja osipa, pritegnitve staršev marginalnih skupin itn.

19 Na primer mreže trajnostnega razvoja, obiske na domu itn.

20 Ustvarjati sodelovalno, inkluzivno in pismeno okolje in ob tem strokovne delavce šol opolnomočiti za izvajanje kakovostnega, na učence osredinjenega pouka.

21 Med trajanjem smo izpeljali tri.

OKVIR PROJEKTA OPOLNOMOČENJE UČENCEV

Prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, izboljšanju dostopa do kakovostnega izobraževanja in integraciji učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v sklopu formalnega izobraževanja ter s tem prispevati k uresničevanju Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2006) so bili splošni cilji projekta Opolnomočenje učencev, specifične cilje pa so šole oblikovale glede na kvalitativno analizo dosežkov NPZ v posamezni šoli in evidentirana nevrvalgična področja (Načrt projekta, 2011; Nolimal, 2013a, 8–9). Specifični cilji so bili konkretniji, usmerjeni na posamezna področja pismenosti, na primer izboljšati motivacijo in interes za branje; izboljšati tehniko branja in pisanja ter branje z razumevanjem; usposobiti učence za uporabo najrazličnejših bralnih učnih strategij (v nadaljevanju: BUS); razviti procese refleksije, metakognicije in samoreglativno učenje; nameniti večjo pozornost učnemu jeziku in učnemu pogovoru; izboljšati dosežke pri NPZ in v mednarodnih raziskavah pismenosti (Nolimal, 2013a; 2013b).

Splošne in specifične cilje smo v projektu uresničevali v dveh večjih, med seboj povezanih vsebinskih sklopih: 1. sklop: Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij; 2. sklop: Dvig kulturnega in socialnega kapitala. V prvem sklopu smo se osredotočili na razvoj strategij bralne pismenosti od predšolskega obdobja do konca osnovne šole na vseh predmetnih področjih in na spodbujanje prožne organizacije dela šol, ki podpira razvoj modelov medpredmetnega povezovanja za podporo bralni pismenosti. V drugem sklopu smo razvijali modele notranje diferenciacije in personalizirano podporo specifičnim skupinam učencev ter posameznikom, na primer učencem iz nespodbudnih družinskih okolij, priseljencem. Ob tem smo spodbujali razvoj inkluzivnega šolskega ozračja in kulture za vse skupine in posameznike. Dejavnosti, ki smo jih izvajali, bomo na kratko povzeli ob predstavitvi empiričnih ugotovitev.

Vpogled v izbor empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev

V spremljavo in evalvacijo projekta smo skladno z metodološkim načrtom zaobjeli vse splošne cilje projekta in specifične cilje šol (Nolimal, 2013b). V tem prispevku bomo prikazali zgolj izbor empiričnih ugotovitev, pomembnih za razvoj pismenosti odraslih. Te ugotovitve odgovarjajo tudi na raziskovalna vprašanja, ki nam dajejo vpogled v učinkovitost šol pri doseganju ciljev, ki zadevajo zvečanje motivacije za branje, izboljšanje bralnih tehnik s poudarkom na bralnem razumevanju, uporabo bralnih učnih strategij ter metakognitivnih procesov, ki vodijo k samoregulaciji v procesu branja, bralnega razumevanja in učenja na splošno. Odgovor na sklepno raziskovalno vprašanje razkriva izbor dosežkov učencev pri NPZ in v raziskavah PISA 2012 in 2015, in ob tem podaja okvirno oceno uspešnosti projekta pri kompenzaciji razlik, ki izvirajo iz nespodbudnega družinskega okolja.

Empirične ugotovitve o motivaciji za branje, tehnikah branja in branju z razumevanjem, bralnih učnih strategijah ter metakognitivnih procesih in samoodgovornosti

Za izboljšanje motivacije in zanimanja za branje ter tehnike branja in branje z razumevanjem so šole organizirale skupna srečanja za starše in učence, kjer so skupaj brali in se pogovarjali o prebranem²². Nekateri so organizirali medvrstniško branje, internetno branje v nadaljevanjih, pripovedovanje ljudskih in sodobnih pravljic – potekalo je pod različnimi imeni, na primer Bralni nahrbtnik, Bralna Hišica, Bralni zvezek, Učenec učencu knjižni promotor, Berimedo, Bralne urice, Beremo z mačkom Murijem, Nori na branje, Knjiga meseca, Knjižna uganka meseca itn. Drugi so se dogovorili z lokalno televizijo in skupaj pripravili oddajo, v kateri so promovirali cilje projekta in prikazali primere dejavnosti za njihovo uresničitev. Dobro so bile sprejete tudi poletne (počitniške) bralne dejavnosti na šolah.

Zvečanje motivacije za branje smo merile šole s samoevalvacijo, na nacionalni ravni pa smo primerjali motiviranost štirinajst- in petnajstletnikov na šolah, ki so sodelovale pri projektu, z motiviranostjo učencev, anketiranih v raziskavi PISA 2009. Šole, ki so si to področje izbrale za eno od prednostnih, so s samoevalvacijo²³ ugotovile večanje zanimanja za branje in obiska knjižnic na razredni in predmetni stopnji,²⁴ pri čemer je bil učinek na razredni stopnji povprečno za 20 % višji (Poročila šol 2012/2013; Nolimal, 2013b, 29). Tudi raziskava na nacionalni ravni, v kateri je G. Cankar (2013) primerjal odgovore²⁵ učencev 9. razreda, katerih šole so sodelovale pri projektu, z odgovori učencev, anketiranih v raziskavi PISA 2009, je pokazala podoben učinek. Učenci, ki so sodelovali pri projektu, v primerjavi s petnajstletniki, anketiranimi v študiji PISA 2009, bolj uživajo v knjigarni in/ali knjižnici, raje in pogostejše berejo²⁶ leposlovje pa tudi leksikone, priročnike in učbenike, si izposojajo knjige, se jih razveselijo itn., če jih dobijo za darilo (več glejte: Cankar, 2013).

Obvladovanje tehnike branja in branje z razumevanjem so šole merile ob uporabi Enotnega testa bralnih zmožnosti²⁷ za 3. razred, obdelali pa

22 Projekt BIPS: beremo in pišemo skupaj.

23 Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence je za namen samoevalvacije bralne motivacije za starejše učence pa 9 (21,43 %) šol.

Na razredni stopnji redno bere in obiskuje knjižnice nad 70 % učencev, na predmetni stopnji pa je takih učencev v povprečju 50 % ali manj (Nolimal, 2013b, 29).

Odgovori so bili zbrani s sklopom vprašanj, ki so bila uvrščena v Vprašalnik o vplivu SES na NPZ. Razlika je za 10 % ali več v vseh odgovorih, ki zadevajo motivacijo.

Test meri hitrost in stopnjo prebranega. Testiranje učencev je opravilo 35 (83,34 %) šol, sodelujočih pri projektu, uporabilo 11 (26,19 %) šol, Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence pa 9 (21,43 %) šol.

24 Na razredni stopnji redno bere in obiskuje knjižnice nad 70 % učencev, na predmetni stopnji pa je takih učencev v povprečju 50 % ali manj (Nolimal, 2013b, 29).

25 Odgovori so bili zbrani s sklopom vprašanj, ki so bila uvrščena v Vprašalnik o vplivu SES na NPZ.

26 Razlika je za 10 % ali več v vseh odgovorih, ki zadevajo motivacijo.

27 Test meri hitrost in stopnjo prebranega. Testiranje učencev je opravilo 35 (83,34 %) šol, sodelujočih pri projektu.

smo jih na nacionalni ravni. Na podtestu hitrost bralnega razumevanja je dobrim trem četrtinam učencev (76,8 %) v projektu uspelo doseči tekoče avtomatizirano branje z dobrim razumevanjem, to je bilo nad povprečjem slovenske populacije²⁸, 23,2 % učencev pa izid pod normativnim povprečjem slovenske populacije (primerjajte Pečjak, Potočnik in Cankar, 2014, 20–12; Nolimal, 2013b). S tem smo ugotovili, da je sistematično delo z učenci v sklopu projekta prvo triletnje izboljšalo hitrost bralnega razumevanja, vendar je bila ugotovljena velika razpršenost²⁹ rezultatov med šolami in še posebno med učenci v posamezni šoli. Rezultati podtesta stopnja razumevanja prebranega so bili slabši, saj dosežki učencev četrtine šol (9/25,7 %) sodijo v skupino rezultatov nad povprečjem bralnega razumevanja, na 26 šolah (74,3 %) pa so v bralnem razumevanju učenci dosegli podpovprečen³⁰ rezultat v primerjavi z vrstniki drugih šol. Še večje kot pri hitrosti bralnega razumevanja pa so razlike med učenci v stopnji razumevanja znotraj posameznih šol³¹. Nazornejši pregled dosežkov v obeh podtestih je razviden iz preglednice 1.

Preglednica 1: Tipologija učencev v projektu glede na splošno bralno učinkovitost

HITROST RAZUMEVANJA	STOPNJA RAZUMEVANJA	
	dobra	slaba
	TIP A	TIP B
hitro	516	289
	41,1 %	23,8 %
	TIP C	TIP D
počasno	43	398
	3,4 %	31,7 %

Vir: Pečjak, Potočnik, Cankar, 2014, 24, preglednica 5.

Iz preglednice je razvidno, da je največ (nad 40 %) učencev tipa A, ki berejo hitro in dobro razumejo, kar preberejo, sledi (nad 30 %) skupina učencev tipa D, ki imajo težave s tehniko branja in bralnim razumevanjem, tretja (nad 20 %) skupina so učenci tipa B, ki imajo usvojeno tehniko branja, vendar prebrano slabo razumejo, najmanjša (pod 5 %) pa je skupina učencev tipa C,

28 Pri tem smo sešteli vrednosti: rahlo, zmerno in visoko razumevanje.

29 Ti rezultati se gibljejo od močno podpovprečnih rezultatov učencev v dveh šolah (5,7 % učencev), podpovprečnih rezultatov učencev v šestih šolah (17,1 % učencev), rahlo nadpovprečnih rezultatov učencev v 12 šolah (34,1 % učencev), nadpovprečnih rezultatov učencev v 12 šolah (34,1 % učencev) in visoko nadpovprečnih rezultatov v hitrosti razumevanja pri učencih v 3 šolah (8,6 % učencev).

30 Tj. rezultat pod 50 %, ki izraža frustracijsko stopnjo razumevanja (Pečjak, 1999).

31 Več glejte: Pečjak, Potočnik in Cankar, 2014, 23, slika 2.

ki nima usvojene tehnike branja, vendar prebrano dobro razumejo (Pečjak, Potočnik in Cankar, 2014).

Branje z razumevanjem in bralne učne strategije (BUS) so na šolah v projektu razvijali v vsej vertikalni, vendar intenzivnejši od drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. V ta namen so spoznavali različne enostavne in kompleksne bralne učne strategije, ki prispevajo k boljšemu pomnjenju, razumevanju in povezanosti znanja. Obvladovanje enostavnih bralnih učnih strategij, na primer iskanje ključnih besed in/ali pomembnih podrobnosti, povzemanje bistva, izvajanje naravoslovnega eksperimenta ob pisnih navodilih, oblikovanje grafičnih organizatorjev³², je temeljno za razumevanje in uporabo kompleksnih bralnih učnih strategij, na primer Paukove strategije, strategije VŽN, PV3P.

Z Vprašalnikom³³ o strategijah branja in razumevanja besedil je bila ugotovljena linearna povezanost usvajanja kompleksnih BUS z vertikalno izobraževanjem, kajti starejši učenci so praviloma izkazovali boljše razumevanje, primernejše strategije dela z besedilom³⁴ kot mlajši³⁵, so pa tudi izjeme. Analiza odgovorov na Anketni vprašalnik o uporabi BUS za učitelje je pokazala, da so v projektu sodelujoči učitelji³⁶ učence učili iskanja ključnih besed (pritrnilo je odgovorilo približno 79,4 %), uporabe strategije VŽN (72,7 %), pisanja povzetkov (65,8 %), Paukove strategije (49,8 %) in strategije PV3P (28,1 %), (Doupona, 2013). Pri tem so najpogostejše (nekajkrat na mesec, teden in/ali večkrat na teden) uporabljali strategijo pisanja povzetkov (nad 60 %) in VŽN (nad 40 %), (ibid.; Nolim, 2013b).

51

Metakognitivne procese, procese refleksije o uspešnosti učenja, izbiri, uporabi in/ali učinkovitosti bralnih in drugih učnih strategij, strokovni rasti članov šolskih projektnih timov (v nadaljevanju ŠPT) in samoodgovornost smo spodbujali v vseh akcijskih korakih in fazah projekta, ki ga je vodil strateški in operativni tim na državni ravni, in tudi v najrazličnejših dejavnostih, ki so jih načrtovale in izvajale posamezne šole v kolektivih in z učenci (Nolim, 2013b; 2014). Pisno in ustno refleksijo smo tako razvijali in spremljali na skupnem/centralnem in šolskem usposabljanju strokovnih delavcev, ti pa nato s svojim zgledom in usmerjenimi dejavnostmi pri kolegičnih učiteljih in učencih. Vodje šolskih projektnih timov (v nadaljevanju ŠPT) smo s sprotno oziroma formativno spremljavo in samoevalvacijo šol spodbujali, naj sproti ozaveščajo, kritično ovrednotijo izpeljane dejavnosti in na podlagi tega načrtujejo nadaljnje vsebine strokovnega usposabljanja in rasti.

32 Na primer v obliki miselnega vzorca, pojmovne mreže, matrike, ribje kosti.

33 V šolskem letu 2012/13 sta bila v ta namen na voljo dva vprašalnika, prvi z vprašanji, ki so se nanašala na strategije dela učencev z besedilom (Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil), drugi pa z vprašanji o poznavanju in uporabi posameznih BUS (Anketni vprašalnik za učence 2. VIO in 3. VIO). Za sklepno evalvacijo je bil narejen še tretji, kombiniran iz obeh prejšnjih, s katerim naj bi vse šole v projektu anketirale učence 5. in 7. razreda (Vprašalnik za učence 5. in Vprašalnik za učence 7. razredov o strategijah branja in razumevanja besedil). Kot smo že zapisali, je to navodilo izpolnilo 35 (83,33 %) šol, 7 (16,67 %) pa ne predvsem zaradi časovne stiske.

34 Podčrtajo dele besedila, ga obnovijo s svojimi besedami.

35 Ti pogosto prisegajo na ponavljajoče se branje in zapomnitev.

36 Izpolnilo ga je približno 50 % učiteljev, sodelujočih pri projektu.

Pisne refleksije vodij in članov ŠPT (Poročila šol³⁷, 2012; 2013) ter študije primerov³⁸ so razkrile, da so šole pri projektu prešle različne razvojne faze, pospremljene z vzponi in padci. Dejavno delo pri projektu je pri sodelujočih članih ŠPT pa tudi širše v kolektivu izzvalo številne kakovostne spremembe v osebnem in profesionalnem razvoju, na področju timskega dela, splošne didaktike in specifične didaktike, ki zadeva opismenjevanje ter nadaljnji razvoj pismenosti. Številni strokovni delavci namreč ugotavljajo napredek v samoregulaciji, na primer več razmišljajo o svojem profesionalnem in osebnem razvoju, bolj so empatični do učencev, ozaveščeni o pomenu bralne pismenosti in motivacije za branje (ibid.). Na šolah v projektu so se po vertikali in horizontali bolj povezali, več se formalno in neformalno usklajujejo, medsebojno razpravljajo, skupaj načrtujejo, izvajajo kolegialne hospitacije, jih skupaj analizirajo (primerjajte Nolimal, 2013b, 37–38; 2014, 64). Učitelji so poudarili, da so pozornejši pri izbiri besedil in tvorbi nalog, da učence dejavno pritegujejo v pouk in učenje in da so pozornejši tudi naučni dialog. Pri vseh predmetih pogosteje uporabljajo različne strategije dela z besedili³⁹ in BUS, dosledneje preverjajo razumevanje prebranega in spodbujajo učence, da v refleksijah analizirajo učni proces in uporabljene strategije dela z besedili, to pa je podlaga za načrtovanje nadaljnega učenja (ibid.). Obseg vseh kakovostnih sprememb pri učiteljih in drugih strokovnih delavcih šol nazorno zaobjame vodja ŠPT Osnovne šole Dravlje, ki je zapisal, da si učitelji prizadevajo izvajati aktivni pouk, ki »osmišlja učiteljevo poslanstvo«, saj to ni »zgolj podajanje teoretičnih in praktičnih znanj, temveč priprava učencev na samostojno rokovanje z različnimi pisnimi viri, razumevanje le-teh, kritično vrednotenje in uporaba v novih življenjskih situacijah⁴⁰« (Nolimal, 2013b, 38) – to dokazuje, da so spremembe zaobjele tudi splošno didaktiko poučevanja, kar je bil eden od globalnih ciljev projekta na državni ravni.

Žal pa navedene kakovostne spremembe ne veljajo za vse sodelujoče šole, to je B. Marentič Požarnik, ki je v sklepni evalvaciji proučevala strokovno rast sodelujočih pri projektu, strnila v ugotovitev, da je projekt »temeljito 'razburkal' poučevanje, odnose, razmišljanje sodelujočih šol in učiteljev pa tudi zunanjih strokovnjakov (tudi zame je bilo sodelovanje v projektu močna učna izkušnja). Spremembe so bile ponekod sicer majhne, ponekod kar dramatične – kot pokrajina z višjimi in nižjimi hribčki, vmes kak 'vršac'. Temeljita evalvacija je razkrila tudi pomanjkljivosti, ki so v preteklosti pri mnogih projektih ostale zakrite.« (Marentič Požarnik, 2013, 229; 2014, 81)

37 Več glejte: Poročila šol o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012 in 2012/2013.

38 Osnovna šola Dobravlje, Osnovna šola Lava in Osnovna šola Bežigrad

39 Na primer zmožnost reševanja besedilnih nalog: pozorno branje naloge, iskanje in podčrtovanje bistvenih podatkov, opredelitev strategije reševanja, izbira ustreznih formul itn. (učitelj matematike, OŠ Kuzma).

40 Več glejte: Študija primera OŠ Dobravlje, v Nolimal, F. 2013b. Bralna pismenost v vrtcu in šoli: Didaktični primeri. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vpliv SES na dosežke pri NPZ

Ker vzorec šol v projektu ni bil normaliziran, smo analizo dosežkov NPZ uvrstili v spremljanje in evalvacijo z velikim pridržkom. Poleg tega je projekt trajal le dve leti, učinki v numeričnih dosežkih pa se v praksi navadno pokažejo šele po več letih.

Pri analizi NPZ smo spremljali generacije učencev, zajete v projekt, primerjali njihove dosežke⁴¹ pri slovenščini in matematiki v 6. in 9. razredu ter jih primerjali z dosežki učencev, ki niso bili zajeti v projekt. Ob tem smo kontrolirali vpliv socialno-ekonomskega statusa (v nadaljevanju SES) učencev na šolske ocene in dosežke NPZ.

Analiza dosežkov NPZ (Cankar, 2014, 60–61) za šole v projektu ni potrdila statistično značilnih razlik v aritmetični sredini pri slovenščini in tudi ne pri matematiki. Šole v projektu so pri slovenščini dosegle v povprečju 51,06 odstotne točke, ostale 51,61 odstotne točke, pri matematiki podobno, tj. 54,06 odstotne točke šole v projektu in ostale 55,13 (ibid.).

Navkljub temu pa je mogoče videti dodano vrednost šol v projektu, kajti razpon dosežkov učencev teh šol kaže, da so ti manj razpršeni, bolj osredinjeni okoli središča Gaussove krivulje in da učenci na levem delu, tako pri slovenščini kot matematiki, ne dosegajo tako nizkih dosežkov kot učenci ostalih šol (pri slovenščini je najnižji rezultat šol v projektu -37,98, v preostalih šolah -68,52, pri matematiki pa v šolah v projektu -39,64, v preostalih šolah pa -79,12), dosežki na desnem delu pa imajo le minimalne odklone (pod deset vrednostnih točk) v korist drugim šolam (ibid., 62–63).

Pri kontroli vpliva SES na dosežke učencev je bilo ugotovljeno, da obstaja relativno stabilna povezanost med ocenami in indeksom SES – ta je večja pri slovenščini kot matematiki, razpon povezanosti pa se giblje od 0,39 do 0,46 (ibid., 50–51), ni pa izrazite povezanosti med indeksom SES in dosežki NPZ. Izidi so bili primerljivi s prejšnjimi tovrstnimi ugotovitvami (Žakelj et al., 2009; Žakelj, Ivanuš Grmek, 2010), kar na prvi pogled⁴² kaže, da se ti zaradi vpliva projekta niso statistično pomembno spremenili, kljub večji ozaveščenosti učiteljev o pomembnosti dovolj visokih pričakovanj do vseh učencev in kljub dejavnostim za zvečanje socialnega in kulturnega kapitala.

V nadaljevanju bomo predstavljene empirične ugotovitve pogledali širše (s stališča teorij), jih povezali z raziskavama PISA in PIAAC in ob tem poskusili odgovoriti na vprašanje, kdaj, koliko in kako se to izraža oziroma naj bi se izrazilo pri pismenosti odraslih.

41 Ob tem je treba opozoriti, da ne gre za spremljanje celotne populacije, ker je imela ta v 6. razredu prostovoljno udeležbo pri NPZ. Po znanih statistikah šol se preverjanja udeležijo predvsem učno uspešnejši učenci, to pa onemogoča objektivno primerjavo z 9. razredom, kjer je preverjanje obvezno za vse.

42 K tej interpretaciji se bomo vrnili v naslednjem poglavju.

Kaj nas uči projekt Opolnomočenje učencev

Na podlagi predstavljenih empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev sklepamo, da so njegovi učinki v slovenskem šolskem prostoru pustili močno sled, ki se je izrazila v znanju in spretnostih na vseh raziskovalnih področjih, to pa daje udeleženi generaciji dobre temelje za nadaljnje izobraževanje, življenje in delo. Dejstvo je, da je obvladovanje tehnike branja in bralno razumevanje (Pečjak, Potočnik in Cankar, 2013) temeljno za razvoj višjih ravni pismenosti, formalno izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Pri razvoju bralnega razumevanja je v prvih šolskih letih nepogrešljivo obvladovanje enostavnih strategij dela z besedili, višje v vertikali⁴³ ter pri mladostnikih in odraslih, pa tudi kompleksnih strategij dela z besedili ter BUS. Slednje učence korak za korakom vodijo skozi posamezne faze samostojnega dela z besedilom, kar prispeva k večji bralni koncentraciji, boljšemu razumevanju, povezovanju, pomnjenju ter ozaveščenemu spremljanju in evalvaciji lastnega procesa učenja (Pečjak in Gradišar, 2012).

Pri sleherni novosti in projektu je nadvse pomembno, da učenje zaobjame vse deležnike. Spoznavanje in uporaba enostavnih in kompleksnih bralnih učnih strategij ter metakognitivnih procesov pri spremljanju učenja in/ali strokovne rasti sta bili največji področji, na katerih so v projektu Opolnomočenje učencev nadgradili znanje strokovni delavci šol in učenci (Refleksije vodij ŠPT). Učinkovito vseživljenjsko izobraževanje in učenje terja obvladovanje različnih BUS, to pa je mogoče doseči le z dovolj pogosto⁴⁴ rabo teh. Iz empirične analize (Doupona, 2013) in refleksij vodij ŠPT (Nolimal, 2013b) vidimo, da bi morale šole to področje nadgraditi, v raznovrstnosti strategij dela z besedili pa tudi v frekvenci uporabe. Nadaljnji razvoj zahteva tudi področje metakognitivnih procesov, ki so pomembni zato, da učenci in strokovni delavci ozaveštujejo in poglobijo proces učenja. Tako se kakovostne spremembe z večjo gotovostjo ohranijo in ponotranjijo ter pri učiteljih sežejo do najglobljih plasti profesionalnega razvoja (Korthagen, 2009; Marentič Požarnik, 2013, 210–211). Zatorej ni dovolj pri učencih in učiteljih zagotoviti zgolj poznavanja širokega nabora BUS, temveč zagotoviti primerno stopnjo njihove implementacije. Ugotovitve o strategijah učenja in uporabi BUS v šolah v projektu izražajo, da je večini šol uspelo doseči drugo od treh stopenj⁴⁵ (Pearson, 2013) spoznavanja BUS, ki temelji na konstruktivističnem, in manj socialno-konstruktivističnem prijemu, zagotavlja didaktično-metodično bogat in razgiban pouk, občasno tudi samostojno individualno učenje ali učenje v socialni učni skupini. Pri tem smiselno uporabljajo posamezne BUS, s procesi metakognicije vred (več glejte: Nolimal, 2013b).

43 Drugo in tretje VI obdobje ter srednješolsko.

44 Večkrat na mesec ali še boljše večkrat na teden.

45 Prva stopnja pomeni neposreden prenos znanja in posredno (z vprašanji) preverjanje razumevanja, druga učenje individualnih metod in strategij, tretja pa učenje različnih metod in strategij v okviru socialnega konstruktivizma, kjer povezujemo najrazličnejše metode in strategije ter beremo najrazličnejša besedila predvsem pri samostojnem učenju in/ali učenju v socialni skupini (Pearson, 2013; Plut Pregelj, 2013; Nolimal, 2013b, 21).

V projektu Opolnomočenje učencev smo se izboljšav lotili celostno, zato smo v dejavnostih na nacionalni ravni in šolskih projektnih dejavnostih skušali izboljšati kar največ evidentiranih nevralgičnih področij pismenosti (več glejte: Operativni načrti šol, 2011/2012; 2012/2013). Posledično smo, poleg številnih kvalitativnih učinkov, pričakovali tudi normativne učinke na šolski, nacionalni in mednarodni ravni. Dosežki pri NPZ (Cankar, 2014) niso pokazali statistično pomembnih razlik v korist šolam v projektu, vendar pa so se razkrili kakovostni premiki⁴⁶ v porazdelitvi doseženih odstotnih točk in vplivu SES na dosežke pri NPZ. Vpliv SES je bil relativno stabilen (Cankar, 2014), kar si ob že predstavljenem specifičnem⁴⁷ vzorcu šol v projektu in glede na to, da nizek indeks SES v vseh državah OECD korelira z nizkimi učnimi dosežki (Cunha in Heckman, 2007; Heckman, 2008), štejejo za uspeh. Tudi sekundarna študija v projektu Opolnomočenje učencev (Nolimal in Cankar, 2015) je pokazala, da ni neposredne linearne povezave ali vsaj ne statistično značilne med nizkimi dosežki in nizkim SES⁴⁸, v skupini šol premožnejših učencev⁴⁹ pa so bili ob višjem indeksu SES celo nižji dosežki kot v skupinah z nižjim indeksom SES (ibid., 31–32). S tem sklepamo, da smo s fokusiranimi dejavnostmi v projektu ustrezno podprli učence iz deprivilegiranih okolij in da so ti primanjkljaje dokaj uspešno kompenzirali. Tovrstne izboljšave so se v zadnjih nekaj letih (Državna komisija, 2015, 2016, 2017) potrdile tudi pri NPZ, kjer opažajo izboljšanje dosežkov na splošno pa tudi na višjih ravneh znanja in pa v regijah s podpovprečnim indeksom SES (ibid.).

Pozitivne premike v vplivu SES na dosežke odkriva tudi študija M. Štraus, ki analizira cikel mednarodnih raziskav PISA 2009 in 2012 (Štraus, 2016). Kot smo že zapisali v uvodu, so bili dosežki za Slovenijo v bralni pismenosti v raziskavi PISA 2009 in 2012 podpovprečni, vendar stabilni, saj med slovenskimi regijami v dosežkih PISA 2012, z izjemo pomurske regije, ni bilo večjih sprememb (Štraus, 2016). V pomurski regiji so učenci leta 2012 ob podpovprečnem in celo nižjem⁵⁰ indeksu SES dosegli 14 točk višji⁵¹, statistično pomemben rezultat (OECD, 2013a; Štraus, 2016, 156). Poleg tega se je v regiji zmanjšal tudi naklon⁵² gradienta s 45 na 22⁵³ točk, to kaže, da se je vpliv SES na dosežke zmanjšal (ibid.). Drugih statistično pomembnih razlik v dosežkih med regijami ni bilo zaznati, so pa bili ugotovljeni za 10 in več točk višji dosežki in nominalno zmanjšanje naklona gradienta v gorenjski, notranjsko-kraški in podravski regiji. Nižji dosežki (za 13 točk), vendar statistično nepomembni, pa so bili ugotovljeni v spodnjeposavski

46 Kot smo že zapisali, na spodnji meji pri najnižjih dosežkih in v manjši razpršenosti dosežkov sploh.

47 Kot smo že zapisali je pri projektu sodelovalo več kot 80 % šol, ki so pet let in več dosegale podpovprečne dosežke pri NPZ iz slovenščine in/ali matematike.

48 Tu smo sodelujoče šole razvrstili v pet skupin: od prve, kamor smo umestili šole, ki so imele največji delež, tj. od 52,1 do 64,9 % učencev, ki so bili upravičeni do stoddotnega subvencioniranja šolske prehrane, do pete skupine z najmanjšim deležem, tj. od 13 do 14,7 % teh učencev.

49 Šole z najmanjšim odstotkom učencev s subvencionirano prehrano

50 Leta 2009 je bil indeks SES 0,13, leta 2012 pa 0,19.

51 Leta 2009 so dosegli 456 točk, leta 2012 pa 470 (OECD, 2013a).

52 Povprečna razlika v dosežkih med skupinama učencev in učenek, ki se po indeksu SES med seboj razlikujeta za en standardni odklon (Štraus, 2016, 156–157).

53 Razlike so statistično značilne.

regiji (Štraus, 2016). Glede na veliko izboljšanje dosežkov petnajstletnikov v raziskavi PISA 2015 predvidevamo, da se je trend vpliva SES na dosežke z leti še dodatno zmanjševal; ali je res tako, pa bomo z gotovostjo vedeli, ko bodo opravljene naslednje tovrstne raziskave.

RAZISKAVA O SPRETNOSTIH ODRASLIH IN SES

V tem delu besedila bomo ugotavljali, koliko se indeks SES izraža v dosežkih raziskave PIAAC (OECD, 2016b), kjer so se slovenski mladostniki in odrasli, čeprav država zaznava pozitivni⁵⁴ trend (od IALS 1998 do PIAAC 2016), umestili pod povprečje držav OECD na vseh treh⁵⁵ raziskovalnih področjih (OECD, 2016b, 22) – to je v nasprotju z dosežki petnajstletnikov v raziskavi PISA 2015. Tudi glede na raven dosežkov se Slovenija umešča daleč pod povprečje držav OECD, saj kar 25 % ali vsak četrti odrasel (OECD 18,9 %) dosega zgolj prvo ali nižjo od prve⁵⁶ ravni znanja in spretnosti, četrto ali peto pa zgolj 5,6 % (OECD, 10,6 %) ⁵⁷. V dosežkih so bile ugotovljene velike razlike (nad 60 točk) po starostnih skupinah⁵⁸ glede na socialno in jezikovno okolje ter indeks SES. Podobno kot dosežki odraslih (OECD, 2016b) tudi korelacije na področju vpliva SES niso spodbudne in primerljive s korelacijami pri NPZ, še manj v raziskavi PISA 2015. Neposrednih primerjav sicer ne moremo narediti, saj faktorji indeksa SES pri osnovnošolcih, petnajstletnikih in odraslih niso povsem identični in tudi nimajo enake teže. Zagotovo pa je izobrazba eden tistih faktorjev, ki korelira z dosežki osnovnošolcev⁵⁹, mladostnikov in odraslih. Raziskava PIAAC 2016 je pokazala, da dosežena stopnja izobrazbe mladostnikov in odraslih pa tudi stopnja izobrazbe njihovih staršev statistično pomembno korelirata⁶⁰ z dosežki (OECD, 2016b, 90). Obvladovanje jezika, v katerem poteka anketiranje, pa je v Sloveniji naslednji faktor SES, ki statistično pomembno⁶¹ vpliva na dosežke bralne/ besedilne pismenosti. Pri tem so v najslabšem položaju odrasli, ki so rojeni v tujini in njihov materni jezik ni slovenski.

Iz podatkov (projekt Opolnomočenje učencev, PISA 2015 in PIAAC 2016) vidimo, da nam je v Sloveniji v zadnjih petih letih uspelo narediti večje premike v pismenosti osnovnošolcev in petnajstletnikov, vendar se ti na splošno v raziskavi PIAAC 2016 še ne⁶² izražajo (OECD, 2016b). Vedeti je treba, da je

54 Napredek je 23 točk.

55 Pri besedilni in matematični pismenosti ter reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

56 Odrasli na tej ravni so zmožni delati z besedili, v katerih je malo ali nič motečih faktorjev, poiskati znajo le enako ali podobno informacijo iz vprašanja in obvladajo le osnovno besedišče (primerjajte Javrh, 2016, 14).

57 Glej več: OECD, 2016b. Table A 2.1.

58 Najslabši so dosežki skupine v starosti od 55 do 65 let.

59 V celotnem besedilu imamo pri izrazu mladostniki v mislih petnajstletnike.

60 Odrasli z višjo in visoko izobrazbo dosegajo v povprečju nad 50 odstotnih točk višje rezultate, nad 30 odstotnih točk pa odrasli, pri katerih ima vsaj eden od staršev višjo ali visoko izobrazbo (OECD, 2016b, 90).

61 Razlike v dosežkih sežejo do 30 odstotnih točk (ibid.).

62 Če gledamo povprečje dosežkov odraslih (od 16 do 65 let), ne, če gledamo dosežke prve starostne skupine (od 16 do 24 let), pa je napredek v dosežkih razviden.

bilo v to raziskavo zajet le zanemarljiv delež mladostnikov, ki so bili deležni spodbud projekta Opolnomočenje učencev in drugih tovrstnih projektov. Večinski delež raziskave PIAAC 2016 namreč sestavlja populacija v starosti od 25 do 65 let, v kateri so posamezniki z različnimi izkušnjami iz formalnega in neformalnega izobraževanja ter stopnjo izobrazbe, pa tudi posamezniki z različnimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami ter priložnostmi – to se kaže tudi v doseženi ravni pismenosti. Kakovostne spremembe na prej predstavljenih področjih se bodo deloma in pod določenimi pogoji zagotovo izrazile v naslednjih raziskavah pismenosti odraslih.

SKLEP

Pismenost je socialno, ekonomsko in družbeno pogojena. Z vzgojo in izobraževanjem posredno vplivamo na vsa navedena področja, saj raziskave pismenosti odraslih kažejo, da nezadostna raven pismenosti slabša zaposljivost, zaslužek in zdravje pa tudi udeležbo v družbenem in političnem življenju (PIAAC 2016 in IALS 1998). Skladno z mednarodno vizijo in Nacionalno strategijo (2006) se moramo spodbujanja razvoja pismenosti lotevati usklajeno na nacionalni in lokalni ravni pa tudi v krogu družine in pri tem zaobjeti vsa življenjska obdobja, zagotoviti čim širši spekter dejavnikov za njen razvoj, redno spremljati in meriti napredek ter izvajati potrebne ukrepe (EU, 2012; Levin, 2013; Nacionalna strategija, 2006). Med temeljnimi dejavniki je pomembno zagotoviti: pismeno okolje ne zgolj v šoli, temveč tudi v delovnem in družbenem okolju; visokokakovostne učitelje v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju oziroma mentorje in druge, odgovorne za izobraževanje in usposabljanje odraslih; inkluzivno okolje, ki z različnimi strategijami in ukrepi (Schleicher, 2014), tudi s pozitivno diskriminacijo⁶³ (Rawles, 1983), zagotavlja enake možnosti za razvoj pismenosti slehernemu posamezniku. V Sloveniji so številni projekti za spodbujanje razvoja pismenosti na posameznih ravneh, spremljajo in merijo se tudi dosežki, vendar manjkata vertikalna povezanost in usklajenost pa tudi poglobljanje v dosežke in posledično ukrepanje. Mogoče je prav neusklajenost razlog, da je dodana vrednost dosežkov slovenskih mladostnikov s končano srednješolsko izobrazbo na področju pismenosti nizka oziroma prenizka glede na doseženo raven pismenosti ob koncu osnovne šole in v primerjavi z nekaterimi drugimi razvitimi evropskimi državami (OECD, 2016b, 73, Figure 3.4). S tem dobijo mladostniki slabo »popotnico« za vseživljenjsko izobraževanje in učenje, kar navsezadnje pojasnjuje tudi upad dosežkov pismenosti po starostnih skupinah (PIAAC 2016). Premoščanje teh težav vidimo predvsem v kontinuiteti dela v vseh starostnih obdobjih in vzajemnemu sodelovanju pri zagotavljanju temeljnih dejavnikov pismenosti; pri tem je nadvse pomembno, da državljane v vseh starostnih obdobjih »opremimo« z najrazličnejšimi bralnimi strategijami in strategijami dela z besedili, »izobraževalce« in/ali mentorje otrok,

63 Diferencirano in/ali personalizirano podpora in usmerjanje, to pomeni, da tisti, ki glede na SES družine oziroma okolja, učni jezik itn. potrebuje več časa, individualne pomoči in spodbud, to tudi dobi.

mladostnikov in odraslih pa z znanjem za opismenjevanje in nadaljnji razvoj pismenosti, delo s posamezniki, ki imajo težave na področju pismenosti, pa tudi z didaktičnimi strategijami in prijemi, ki temeljijo na delu z najrazličnejšimi besedili, tudi v tehnološko bogatih okoljih, in samostojnem individualnem učenju ali učenju v socialni učni skupini. Poleg tega je treba posebno pozornost nameniti priseljencem in drugim marginalnim skupinam, jih z ustreznimi intervencijskimi ukrepi podpreti in čim hitreje integrirati v skupine vrstnikov in družbo. Le tako bi lahko v naslednjih raziskavah pismenosti odraslih pomembno izboljšali dosežke v splošnem in zmanjšali vpliv faktorjev SES.

O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine

Ina Ferbežar

UVOD

Mednarodna Raziskava spretnosti odraslih 2013–2016 je pokazala, da v besedilnih spretnostih govorci in govorce slovenščine – bodisi domače ali tuje govorce in govorce – dosegajo nižje rezultate v primerjavi z drugimi sodelujočimi državami OECD. Ali so razmere dramatične? Na prvi pogled ne, navsezadnje se dosežki – po podatkih poročila Raziskava spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji 2016 (v nadaljevanju Poročilo PIAAC 2016, 2017) – izboljšujejo. A zadovoljni kljub temu ne moremo biti. Posledice, ki jih ima nizka raven besedilnih oziroma bralnih spretnosti na vključenost v delovno silo in družbene procese, višino plačila, zaupanje drugim in oceno zdravja, so za posameznike in posameznice namreč lahko precej usodne.

V prispevku se bomo osredotočili na bralne oziroma besedilne spretnosti tujejezičnih priseljencev in priseljenk – imenovali jih bomo tuji govorci slovenščine. Kot navaja Poročilo PIAAC 2016 (2017), so »/t/ujejezični priseljenci mnogo manj uspešni pri besedilnih in matematičnih spretnostih kot rojeni v Sloveniji in slovensko govoreči priseljenci«. Takšni dosežki so pričakovani. Da so besedilne oziroma bralne spretnosti tujih govorcev slovenščine na nizki ravni, ugotavljamo tudi v Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik, kjer preverjamo znanje slovenščine kot drugega in tujega jezika in izdajamo ustrezne listine o tem znanju – večinoma za uradne namene.¹ V nadaljevanju bomo ugotovitve raziskave PIAAC primerjali z ugotovitvami ob analizi dosežkov na izpitih iz znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika in ob tem skušali najti morebitne razloge za nizko raven besedilnih spretnosti tujih govorcev slovenščine.

Izsledki obeh analiz seveda niso neposredno primerljivi. Najprej in najpomembneje: namen testiranja je v obeh primerih različen. Izpitov iz znanja slovenščine se tuji govorci slovenščine udeležujejo večinoma zaradi jezikovnih zahtev države, zanje so torej usodni in pomenijo prisilo. Motivacija za udeležbo na izpitu je torej drugačna od motivacije udeležencev in udeleženk raziskave PIAAC. Nadalje, testi so različno zasnovani: izpiti iz znanja slovenščine merijo jezikovno zmožnost precej širše kot raziskava PIAAC, saj preverjajo zmožnost branja pa tudi poslušanja, pisanja in govorjenja. Konstrukta sta torej različna. A treba je poudariti, da so besedilne

59

¹ Spletna stran Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani: <http://centerslo.si/izpiti/> (29. 1. 2018).

oziroma bralne spretnosti pravzaprav prvi pogoj za uspešnost reševanja katerega koli izmed omenjenih štirih delov izpita iz znanja slovenščine. Zato so po našem mnenju izsledki deloma (z ustreznimi pridržki) vendarle lahko primerljivi, sploh če se omejimo na del izpita, kjer se posebej preverja branje.

Izpiti iz znanja slovenščine se – z izjemo izpita na ravni odličnosti – pišejo na papirju in so tudi časovno omejeni; slednje za raziskavo PIAAC ne velja

SOCIOLINGVISTIČNI KONTEKST

Statistični podatki kažejo, da priseljevanje v Slovenijo iz leta v leto narašča². Slovenija je država priseljevanja, tuji govorci slovenščine pa so že od nekdaj del slovenske jezikovne skupnosti, čeprav nekaterih v določenem obdobju morda nismo jemali za tuje. Toda država Slovenija je že na samem začetku svoje samostojnosti zanje postavila nekatere jezikovne zahteve. Preverjanje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika (v nadaljevanju SDTJ) za uradne namene v Sloveniji namreč poteka že od leta 1991³. Če so bili v devetdesetih letih prejšnjega stoletja priseljenci in priseljenke razmeroma homogena jezikovna skupnost (večinoma govorci in govorke t. i. srbohrvaščine), pa se je položaj z globalnimi migracijskimi procesi, še posebej po včlanitvi Slovenije v Evropsko unijo, spremenil: še vedno se sicer izpitov iz znanja SDTJ večinoma udeležujejo govorci in govorke katerega od južnoslovanskih jezikov, a pridružujejo se jim tudi govorci in govorke drugih, od slovenščine bolj oddaljenih jezikov⁴. Ti podatki zahtevajo razmislek ne le o ustreznem preverjanju znanja slovenščine, temveč tudi o dostopnosti do tega znanja.

Leta 2000 je bil enostopenjski sistem preverjanja znanja SDTJ nadgrajen v tristopenjskega, leta 2015 pa je bil vpeljan sistem preverjanja znanja SDTJ, ki temelji na strokovnih premislekih dokumenta Skupni evropski jezikovni okvir (v nadaljevanju SEJO)⁵ in na mednarodnih standardih kakovostnega jezikovnega testiranja. Izhodišče sistema preverjanja SDTJ je tuji govorci slovenščine in njegova zmožnost samostojnega sporazumevanja v slovenščini ter obsega tri ravni, kot kaže preglednica 1⁶.

2 Glej podatke SURS: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05I2006S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/25_selitveno_gibanje/10_05I20_selitveno_gibanje/&lang=2 (29. 1. 2018).

3 O zgodovini preverjanja in certificiranja SDTJ. Glej Ferbežar in Pirih Svetina, 2004; Ferbežar, 2012a.

4 Podatki o izvoru tujih govorcev slovenščine, ki se udeležujejo tečajev in izpitov iz znanja slovenščine, so od leta 2000 javno dostopni v poročilih Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik, od leta 2008 tudi na spletu (<http://centerslo.si/knjige/letna-porocila/>, 29. 1. 2018). Poudariti je treba, da so ti govorci slovenščine le majhen delež priseljenih v Slovenijo, saj se tečajev in izpitov udeležujejo samo nekateri med njimi.

5 Dokument Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje je bil leta 2001 razvit v okviru Sveta Evrope in je namenjen večji preglednosti in primerljivosti jezikovnih programov in izpitov v mednarodnem kontekstu. Od leta 2011 je na voljo tudi v slovenščini.

6 Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle. Ljubljana, 2015. http://arhiv.acs.si/programoteka/Slovenscina_kot_drugi_in_tuji_jezik.pdf (29. 1. 2018).

Preglednica 1: Izpiti iz znanja slovenščine in ravni SEJO

IZPITI IZ ZNANJA SDTJ	SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR (SEJO)
/	A1 osnovni uporabnik: vstopna raven
Osnovna raven	A2 osnovni uporabnik: vmesna raven
	B1 samostojni uporabnik: raven sporazumevalnega praga
Višja raven ⁷	B2 samostojni uporabnik: višja raven
Raven odličnosti	C1 učinkoviti uporabnik: raven učinkovitosti
	C2 oučinkoviti uporabnik: raven mojstrstva

Vir: Slovenščina kot drugi in tuji jezik, 2015.

JEZIK KOT SREDSTVO IN CILJ

Kompetence oziroma spretnosti so bile v raziskavi PIAAC natančno opredeljene. Jezikovna oziroma sporazumevalna zmožnost je del teh kompetenc. Za ta zapis naj poudarimo naslednje: sporazumevanje med ljudmi je kompleksen proces, v katerem se aktivirajo, prepletajo in dopolnjujejo najrazličnejše zmožnosti, znanja in spretnosti, ki so del posameznikovega raznojezičnega repertoarja – kot imenujemo znanje različnih jezikov, in širšega védenja o svetu – pa tudi fiziološki mehanizmi. Je dinamičen, ustvarjalen proces, v katerem se besedno prenašajo informacije in se ustvarja(jo) pomen(i). Sporazumevanje torej poteka v obliki besedil (več v Ferbežar, 2012b, 22–52). Ta

»imajo lahko slušno, pisno (vizualno) ali – v izjemnih primerih – kinestetično obliko, kar od uporabnika jezika zahteva posebne spretnosti. Tu je treba zanesljivo izpostaviti branje in pisanje kot dejavnosti, ki sta povezani s pismenostjo.« (Ferbežar, 2012b, 24)

Besedilne spretnosti so kot zmožnost konstruiranja pomena ali pomenov opredeljene tudi v raziskavi PIAAC; hkrati »/o/značujejo zmožnost razumeti in uporabiti pisna besedila ter se z njimi angažirati« in »/o/bsegajo kombinacijo večšin dekodiranja, razumevanja in interpretacije« (Javrh, 2016, 12).

Ko govorimo o kompetencah ali zmožnostih, spretnostih, znanju, govorimo o kontinuumih, o kompleksnih sistemih, ki so težko merljivi. To nas postavlja pred zahteven izziv: ko opredeljujemo konstrukt merjenja, smo zaradi metodoloških razlogov prisiljeni celoto kontinuuma razdeliti na posamezne dele, ki jih je mogoče opazovati in meriti, vedoč, da je

⁷ Izpita na osnovni ravni in ravni odličnosti omogočata t. i. fleksibilni profil: glede na izpitni dosežek lahko kandidati, ki izpit opravijo, dobijo potrdilo o znanju slovenščine na ravni A2 ali B1 (osnovna raven) oziroma C1 ali C2 (raven odličnosti).

ta kontinuum mnogo več kot le vsota posamičnih delov. V jezikovnem testiranju je tako jezikovno zmožnost mogoče razdeliti na sestavine, ki se v jezikovni rabi »vidno« izrazijo in so zato lažje merljive: na besedišče, slovnico, fonetiko, pravopis itn., čeprav so pri sporazumevanju povezane, soodvisne, prekrivne – so pač del kontinuuma (Ferbežar, 2012b, 62–66). Prav tako se v jezikovnem testiranju branje, poslušanje, pisanje in govorjenje merijo ločeno, čeprav se v realnem sporazumevanju te dejavnosti navadno prekrivajo in so odvisne druga od druge. In ker se tudi jezikovno testiranje želi približati realnim sporazumevalnim praksam, sodobne smernice učenja in preverjanja jezikovnega znanja usmerjajo v t. i. jezikovno opravljenost.

»Sporazumevanje zahteva izvajanje **opravil**, ki niso zgolj jezikovna, čeprav vključujejo jezikovne dejavnosti in zahtevajo uporabo posameznikove sporazumevalne zmožnosti. /.../ Kadar ta opravila vključujejo jezikovne dejavnosti, je potrebno procesiranje /.../ govornih ali pisnih **besedil**.« (SEJO, 2011, 37)

Prav v jezikovni opravljenosti vidim povezavo med besedilnimi spretnostmi, kot so opisane in opredeljene v raziskavi PIAAC, in opisi bralnega razumevanja v SEJO. Ta je, kot že rečeno, referenčni okvir tudi za sistem preverjanja in certificiranja znanja SDTJ od leta 2015 (preglednica 1). Za ponazoritev v preglednici 2 na kratko povzemamo opisnike obojih.

Preglednica 2: Opisniki ravni besedilnih spretnosti (PIAAC) in bralnega razumevanja (SEJO) – povzetek

OPISE RAVNI BESEDILNIH SPRETNOSTI V PIAAC ⁸	SPLOŠNO BRALNO RAZUMEVANJE V SEJO ⁹
Raven 5: Povezuje več zgoščenih besedil, sintetizira informacije, prepozna retorične namige, sklepa na podlagi splošnega znanja, oceni zanesljivost virov.	C2: Razume in zna kritično interpretirati tako rekoč vse oblike pisnega jezika; prepoznava implicitne in eksplicitne pomena.
Raven 4: Poveže, interpretira, sintetizira informacije iz daljših besedil, kompleksno sklepa in uporabi splošno znanje. Nasprotujoče si informacije so enako pomembne kot prave.	C1: Podrobno razume daljša kompleksna besedila.
Raven 3: V daljših in zgoščenih besedilih prepozna, interpretira, ovrednoti eno ali več informacij, sklepa, da izlušči pomen. V njih so pogosto nasprotujoče si informacije.	B2: Bere precej samostojno, način in hitrost branja prilagaja različnim besedilom in namenom ter selektivno uporablja priročnike in druge vire. Pri branju aktivira obsežno besedišče.
Raven 2: Išče ujemanje med besedilom in informacijami, morda mora uporabiti parafraziranje ali sklepanje na nižji ravni; v besedilih so tudi nasprotujoče si informacije.	B1: Zadovoljivo razume prebrana nezapletena stvarna besedila o temah, povezanih z njegovim področjem in interesi ¹⁰ .
Raven 1: Zahtevana informacija je enaka ali podobna informaciji iz vprašanja, obvlada osnovno besedišče; naloge lahko zahtevajo vnos osebnih informacij.	A2: Razume kratka, enostavna in konkretna besedila o znanih temah in s pogostimi vsakdanjimi izrazi.
Pod ravno 1: Besedilo nima značilnosti digitalnega besedila.	A1: Prepoznava znana imena, besede in osnovne besedne zveze v zelo kratkih, preprostih besedilih.

Vir: Javrh, 2016; Poročilo PIAAC 2016, 2017; SEJO, 2011.

V obeh primerih gre za podobne konceptualne rešitve: za zmožnost razumevanja, uporabe in (kritičnega) vrednotenja besedil ter njihove uporabe v različnih kontekstih. Razlika pa je v njihovi operacionalizaciji: izpiti iz znanja SDTJ so po ravneh ločeni. Naloge v istem izpitu si sicer sledijo po težavnosti, a – za razliko od nalog v raziskavi PIAAC – izpit vsebuje samo naloge, ki ustrezajo standardom za eno samo raven, ne tudi takih na višji ravni. Izpiti so torej opredeljeni glede na določeno merilo oziroma standard (gl. v nadaljevanju). Zato je treba dosežke na izpiti in pri raziskavi PIAAC primerjati z določenim pridržkom. Ni namreč mogoče trditi, da bi tisti, ki na primer zelo uspešno (z zelo visokimi odstotki) opravijo izpit na osnovni ravni, uspešno opravili tudi izpit na višji ravni.

Za vsako raven je torej poseben izpit in tuji govorniki se ga udeležijo glede na potrebe oziroma uradne zahteve (raven znanja slovenščine tu ni v ospredju). Standardi znanja SDTJ so za vsako posamezno raven opredeljeni v programu za odrasle Slovenščina kot drugi in tuji jezik, za izhodišče so pri tem rabili opisniki SEJO. Mejne vrednosti in ravni so bile določene z uporabo verjetnosti odziva v vrednosti 0,67¹¹, podobno kot so bile razmejene tudi ravni besedilnih spretnosti v raziskavi PIAAC (Raziskava spretnosti odraslih PIAAC 2013, 116).

Če se omejimo na besedilne spretnosti – ali pri izpiti iz znanja SDTJ še ožje na branje – naj omenimo, da so vhodna besedila za posamezne naloge v obeh merskih instrumentih precej podobna: to so besedila različnih dolžin in tipov iz različnih medijev, besedila so prozna, zvezna ali nezvezna, mešana in večdelna. V izpiti iz znanja SDTJ se besedila po dolžini, (jezikovni) kompleksnosti in tematiki razlikujejo glede na raven izpita: za osnovno raven so značilna kratka, preprosta, linearna besedila na predvidljive vsakdanje teme, kot velja tudi za prvo in drugo raven v raziskavi PIAAC. Na višjih ravneh vključujemo daljša in bolj kompleksna besedila, ki obravnavajo tudi abstraktnije teme (tretja ter četrta in peta raven v raziskavi PIAAC). Podobno kot v raziskavi PIAAC je tudi v izpiti iz znanja slovenščine s posameznim besedilom povezanih več vprašanj. Vsako nalogo sestavljajo besedilo ali več besedil, vprašanja in navodila, kako je treba nalogo reševati (izbrati odgovor, ga napisati z besedami itn., dodan je tudi zgled pravilno rešenega vprašanja),¹² skratka, kandidati morajo poleg besedil in vprašanj razumeti tudi navodila. Izpiti iz znanja slovenščine torej zahtevajo določeno mero besedilnih spretnosti v vseh delih – tudi pri poslušanju, pisanju in govorjenju, saj so pisna navodila sestavni del vseh nalog.

8 Raven B1 v SEJO pomeni prag, kjer se tuji govorec že lahko samostojno sporazumeva (glej tudi preglednico 1).

9 Branje je v SEJO opisano tudi bolj specifično, glede na namen branja, vrsto besedila ipd. Tako prinaša posebne opisnike za branje korespondence, branje za orientacijo, branje za iskanje podatkov in utemeljitev, branje navodil, obdelavo besedila idr. (SEJO, 2011, 93–95, 120). Vsi ti opisniki so bili zajeti v opisnike branja v programu Slovenščina kot drugi in tuji jezik (preglednica 3).

10 Raven B1 v SEJO pomeni prag, kjer se tuji govorec že lahko samostojno sporazumeva (glej tudi preglednico 1).

11 Za branje in poslušanje je bila uporabljena t. i. metoda zvezka: posamezna vprašanja so bila glede na analizo dosežkov po klasični testni teoriji razvrščena od najlažjega do najtežjega, 10 strokovnjakov pa je označilo vprašanje, na katero bi dva od treh še sprejemljivih tujih govorcev na določeni ravni še lahko odgovorila. Za natančen opis postopka glej Ferbežar et al., 2014, 281.

12 Glej vzorčne izpiti iz znanja slovenščine: <http://centerslo.si/izpiti/> (29. 1. 2018).

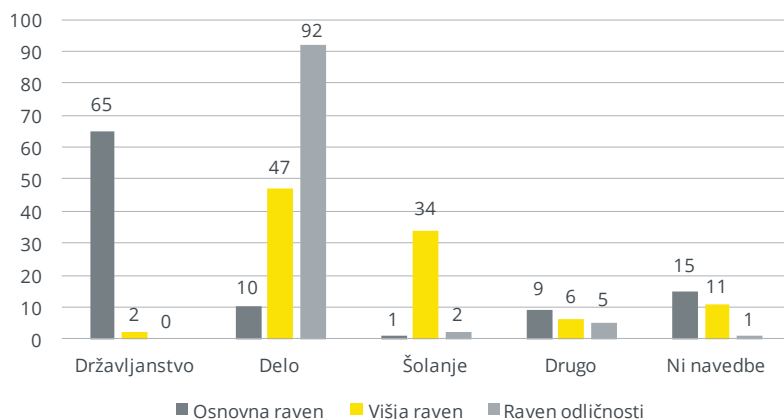
Na tem mestu je treba opozoriti, da nas preverjanje jezikovnega znanja (tako kot poučevanje) – za razliko od raziskav, kakršna je PIAAC – postavlja pred poseben izziv: jezikovna zmožnost namreč ni le sredstvo (na primer za izpeljavo nekega opravila), temveč je tudi cilj.

TEMELJNI PODATKI O UDELEŽENCIH IZPITOV

Ob primerjanju dosežkov tujih govorcev slovenščine v raziskavi PIAAC in na izpitih iz znanja SDTJ so morda zanimivi novejši podatki o udeležencih in udeleženkah izpitov ali kandidatih¹³. Udeležujejo se jih tuji govorce slovenščine, ki potrebujejo (ali želijo) uradno listino o svojem znanju slovenščine¹⁴. Kandidati, ki so od zgodnjih devetdesetih let prejšnjega stoletja opravljali izpite iz znanja SDTJ, so večinoma prihajali iz nekdanjih jugoslovanskih republik in so bili govorce katerega od slovenščini sorodnih jezikov. Izobrazba kandidatov je povezana s tem, na kateri ravni se udeležijo izpita: na ravni odličnosti so vsi kandidati visoko izobraženi, na višji ravni je poleg visoko izobraženih tudi nekaj kandidatov s srednješolsko izobrazbo (tisti, ki listino o znanju slovenščine potrebujejo za šolanje v Sloveniji), na osnovni ravni pa jih je večina (73 %) končala poklicno ali srednjo šolo. Čeprav tako natančnih podatkov o tujejezičnih udeležencih raziskave PIAAC ni, lahko domnevamo, da podobne značilnosti veljajo tudi zanje.

Tudi glede na namen udeležbe na izpitu se kandidati razvrščajo po ravneh, kot kaže slika 1¹⁵.

Slika 1: Razlogi za udeležbo pri izpitih iz znanja SDTJ v %



Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

13 Vsi podatki v tem prispevku se nanašajo na obdobje od septembra 2015 do konca 2017; v tem času se je izpitov iz znanja slovenščine udeležilo 6175 kandidatov, od tega 94 % na osnovni in malo manj kot 4 % na višji ravni ter nekaj manj kot 2 % na ravni odličnosti. Zaradi sorazmerne stabilnosti populacije, ki se udeležuje izpitov iz znanja SDTJ, so dosežki med leti primerljivi in se ujemajo tudi s tistimi, ki smo jih v Centru za slovenščino pridobivali pred letom 2015.

14 V Sloveniji imamo več kot 100 različnih uradnih predpisov z jezikovnimi zahtevami. Te so le izjemoma natančno opredeljene in njihova interpretacija je večinoma prepuščena vsakokratnemu uporabniku (več v Stabej, 2010, 64–74 in Ferbežar, 2012b, 33–34).

15 Za podrobnosti glej letna poročila Centra za slovenščino.

V nadaljevanju bomo nekatere podatke natančneje predstavili v povezavi z uspešnostjo na izpitu, posebej tudi pri branju.

Preglednica 3 kaže, kako je branje opredeljeno v programu Slovenščina kot drugi in tuji jezik (2015, 14, 16–17) (glej tudi opombo 9).

Preglednica 3: Opisniki za branje v programu Slovenščina kot drugi in tuji jezik

RAVEN	OPISENIK
Osnovna	Razume nezapletena zapisana stvarna besedila o vsakdanjih temah in temah, povezanih z njegovim poklicnim področjem in interesi. Zna poiskati in razume specifične predvidljive podatke v preprostem vsakdanjem gradivu (na primer oglasih, letakih, jedilnih listih, seznamih literature, voznih redih, grafičnih prikazih). Prepozna poglobitve poudarke in utemeljitve v preprostih časopisnih člankih o znanih temah. Razume vsakdanje napise in obvestila, kratka osebna pisma ter jasno napisana preprosta navodila.
Višja	Bere precej samostojno, pri tem način in hitrost branja prilagaja različnim besedilom in namenom. Bere korespondenco, ki se nanaša na njegovo interesno področje, in hitro razbere bistvo sporočila. Zna na hitro preleteti dolga in kompleksna besedila (na primer novice, članke in poročila) ter v njih prepoznati vsebino in najti relevantne podrobnosti. Razume članke in poročila o sodobnih problemih, v katerih pisci zastopajo nekatera stališča ali poglede. Razume daljša kompleksna navodila s svojega strokovnega področja.
Odličnost	Podrobno razume daljša kompleksna besedila, na kakršna naleti v svojem družabnem, poklicnem ali akademskem življenju. Do prebranega se zna kritično opredeliti. Prepozna vsebino in relevantnost novic, člankov in poročil na najrazličnejše teme. V besedilih prepoznava različne podrobnosti, tudi stališča in posredno izražena mnenja. Informacije zna povzeti in jih povezati. Zna na hitro preleteti dolga in kompleksna besedila ter v njih najti relevantne podrobnosti.

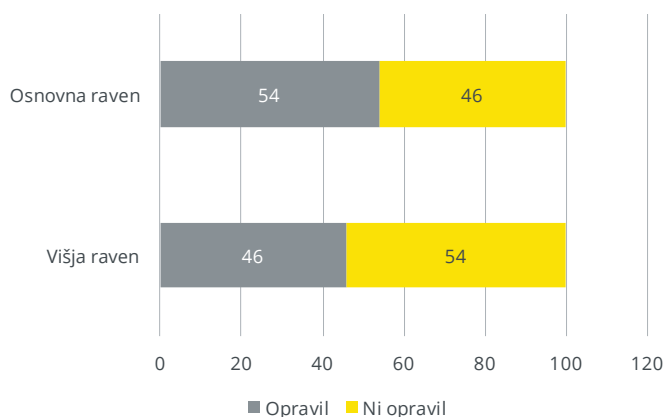
Vir: Slovenščina kot drugi in tuji jezik, 2015.

Iz nadaljnje razprave bomo v celoti izločili izpit na ravni odličnosti, ker je to t. i. integrirani izpit: kandidati v obliki zaokroženega besedila povzamejo več kompleksnih besedil na izbrano temo, svoje besedilo pa nadgradijo s primeri in svojimi pogledi oziroma se do teme opredelijo in problematiko kritično ovrednotijo. Glede na opis bi raven odličnosti ustrezala stopnjama besedilnih spretnosti štiri in pet, kot so opredeljene v raziskavi PIAAC, le da so v našem primeru povezane tudi s pisanjem (primerjaj preglednici 2 in 3).

DOSEŽKI NA IZPITIH IZ ZNANJA SDTJ

Dosežki na izpitih, kot jih kaže slika 2, so glede na to, da so kandidati večinoma govorci slovenščini sorodnih jezikov, ki že nekaj časa živijo v Sloveniji¹⁶, v nasprotju s pričakovanji nizki. Tu je treba poudariti, da so negativni rezultati na izpitu posledica negativnih ocen pri produkciji, to je pri pisanju in govorjenju, pogosto v kombinaciji, le redko tudi pri receptivnih branju in poslušanju. Je pa tudi res, da je osnovna raven postavljena razmeroma nizko, zapisali smo že, da govorec na ravni A2 SEJO (še) ne velja za samostojnega govorca.

Slika 2: Uspeh kandidatov na izpitih iz znanja SDTJ v %

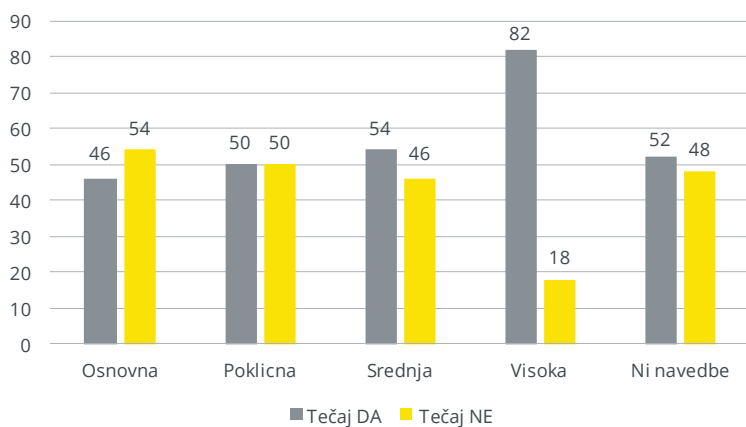


Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

Analiza podatkov kaže, da je uspešnost na osnovni ravni najbolj odvisna od ravni izobrazbe, deloma tudi od udeležbe na tečaju; udeležba na tečaju je nekoliko pomembnejša za uspeh na višji ravni. Iz slike 3 je razvidno, da sta na osnovni ravni stopnja izobrazbe in udeležba na tečaju soodvisni.

¹⁶ Večina kandidatov je prosilcev za slovensko državljanstvo; po zakonu o državljanstvu (10. člen) lahko tuji državljani naturalizacijski postopek začnejo po desetih letih bivanja v Sloveniji, od tega pet let nepretrganega bivanja.

Slika 3: Uspeh kandidatov na izpitih iz znanja SDTJ v %



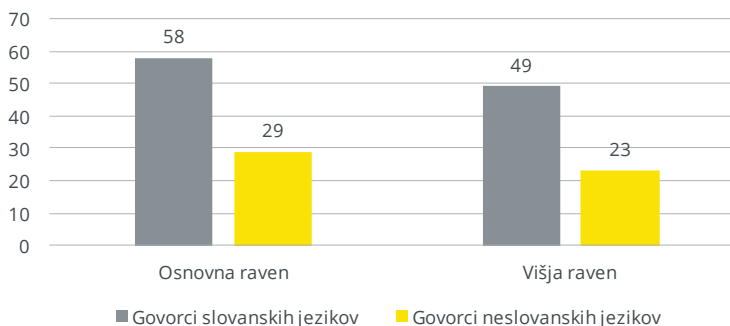
Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

Kandidati z visoko izobrazbo, ki se pred izpitom na osnovni ravni udeležijo tečaja, so na izpitu uspešni v 79 % primerov, srednje izobraženi v 60 %, tisti s končano poklicno šolo so uspešni v 51 % primerov, med udeleženci tečaja, ki imajo osnovno izobrazbo, pa je na izpitu uspešnih le 30 % oseb – večina jih izpita ne popravi zaradi negativne ocene pri produktivnih delih izpita.

Na višji ravni dve tretjini kandidatov pred izpitom obiskujeta tečaj, med njimi jih je polovica uspešnih (med tistimi, ki tečaja ne obiskujejo, je uspešnih 39 %).

Pričakovano so na izpitih iz znanja SDTJ uspešnejši kandidati, ki kot svoj prvi, materni jezik (v nadaljevanju J1) navajajo katerega od slovenščini sorodnih jezikov.

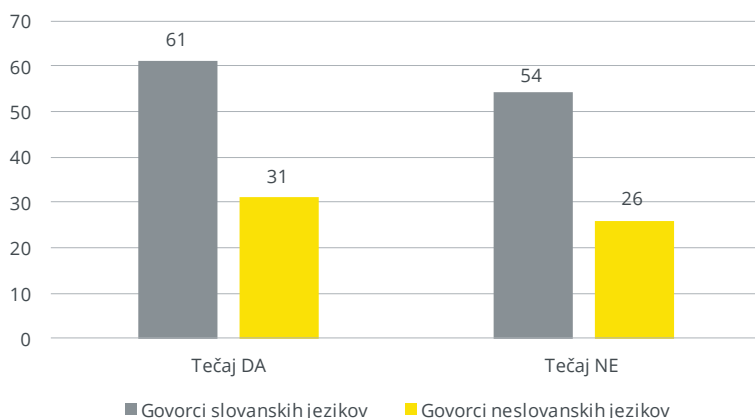
Slika 4: Uspešnost na izpitu glede na J1 v % – osnovna in višja raven



Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

Govorci in govorke neslovanskih jezikov se nekoliko pogosteje udeležijo tečaja slovenščine kot govorci in govorke slovenščini sorodnih jezikov (60 % oziroma 55 % na osnovni ravni in 73 % oziroma 66 % na višji ravni), kar je pričakovano. Govorci in govorke slovenščini sorodnih jezikov se namreč lahko v slovenskem jezikovnem okolju hitro sporazumejo, ne da bi se poprej slovenščino sistematično učili – tudi zato za dodatno učenje morda niso motivirani. A na uspeh udeležba na tečaju vpliva manj, kot bi pričakovali.

Slika 5: Uspešnost na izpitu glede na J1 in udeležbo na tečaju v % – osnovna raven



Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

Na višji ravni je na izpitu uspešnih le 19 % kandidatov, ki so govorci in govorke neslovanskih jezikov in ki so se udeležili tečaja, pri govorcih in govorkah slovenščini sorodnih jezikov pa je razmerje 53 % proti 41 % v korist tistih, ki so se tečaja udeležili.

Sklenemo lahko, da tečaji slovenščine, ki se jih udeležujejo kandidati za izpite, nikakor niso zagotovilo za uspeh na izpitu, sploh pri govorcih in govorkah bolj oddaljenih jezikov. Prav tako ne zadostujejo za kandidate z dokončano osnovno izobrazbo. Razlogov je več in potrebna bi bila podrobnejša raziskava. Domnevamo pa lahko, da med pomembnejše sodi tudi število ur tečaja, ki se ga udeležijo (a o dolžini in intenzivnosti tečajev SDTJ podatkov pri kandidatih za izpite v Centru za slovenščino ne zbiramo).

Ker je udeležba na tečaju povezana z izobrazbo, se zdi, da se nižje izobraženi morda manj zavedajo potrebe po sistematičnem nadgrajevanju svoje jezikovne zmožnosti, pa tudi sicer se verjetno manj sporazumevajo v slovenščini (še posebej pisno). In kar je morda še pomembnejše, ti kandidati imajo nizko raven besedilnih spretnosti tudi v svojih prvih jezikih. Poleg izobrazbe, bližine jezikov in (deloma) udeležbe na tečaju je pomemben dejavnik uspeha verjetno tudi dolžina bivanja in s tem izpostavljenost

slovenščini. Vendar podatkov o tem v Centru za slovenščino nimamo¹⁷, niti niso razvidni iz analize v raziskavi PIAAC.

KAJ PA BRANJE?

Vprašanje stopenj jezikovne zmožnosti se v prvih (maternih) jezikih odpira razmeroma redko, navadno le ob raziskavah bralne pismenosti, kot so PIRLS, PISA, PIAAC. Verjetno zato, ker imajo, kot meni Alderson (2000, 34), raziskave (bralnega) razumevanja v J1 jezikovno zmožnost domačih govorcev za samoumevno¹⁸. Prav izsledki tovrstnih raziskav pa bi zahtevali kritičen premislek o tejsamoumevnosti – in upoštevanje spoznanj s področja tujih jezikov. Glede tujega jezika namreč velja prav nasprotno: vsakomur se zdi povsem samoumevno, da se ga je treba (na)učiti, da ima znanje tujega jezika različne stopnje, da ga je treba nadgrajevati. Samoumevno se zdi tudi, da odrasli govorci tujega jezika berejo manj avtomatizirano kot domači govorci, da imajo več težav že pri dekodiranju, tj. prepoznavanju pomena besed, da so pri tem manj natančni, da pomen besed pogosteje ugibajo, da je proces branja pri njih torej bolj nadzorovan in zahteva več truda (Ferbežar, 2012b, 67–68). To še posebej velja za govorce na nižjih ravneh znanja tujega jezika: ti namreč prav zaradi omejene jezikovne zmožnosti težje uporabljajo strategije iz svojega J1. Nasprotno pa tisti z obsežnejšim znanjem svoje bralne spretnosti samodejno prenesejo iz svojega J1 (Clapham, 1996, 33–34).

69

Spoznanje, da so strategije, povezane z bralnimi spretnostmi, med jeziki prenosljive, je zelo pomembno. Kaže namreč, da imajo tisti, ki so »dobri« (hitrejši in natančnejši) bralci v svojem J1, več možnosti, da bodo uspešni tudi pri branju v tujem jeziku (Ferbežar, 2012b, 68) – to potrjujejo tudi podatki o izpitih iz znanja SDTJ.

Dejstvo, da so tuji govorci, vključeni v raziskavo PIAAC, v primerjavi z domačimi govorci slovenščine dosegli bistveno nižji rezultat – za 31 točk od 500 –, zato ne preseneča; bolj problematično je, da je ta za 12 točk nižji od povprečja OECD (Poročilo PIAAC 2016, 2017). V nadaljevanju bomo ponudili morebitne odgovore, zakaj je tako.

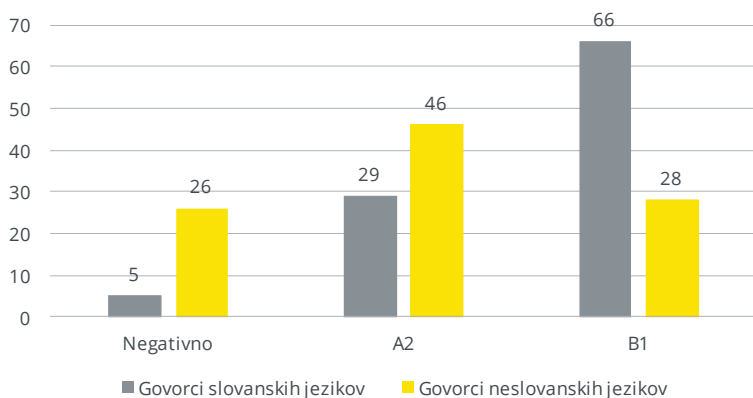
Povedali smo že, da se branje na izpitu na osnovni in višji ravni preverja s posebnim testom; to omogoča tudi nekoliko natančnejšo primerjavo med dosežki na izpitih in v raziskavi PIAAC. Dosežki kandidatov so pri tem delu izpita na splošno visoki: pri branju na osnovni ravni je uspešnih 92 %, na višji 96 % kandidatov. Dosežki so pričakovani in jih pripisujemo predvsem bližini jezikov. Večina kandidatov je govorcev katerega od slovenščini sorodnih jezikov (86 %, večinoma so govorci katerega od južnoslovanskih jezikov): zaradi pozitivnega prenosa iz prvih jezikov je razumevanje hitro zagotovljeno,

17 Deloma lahko o dolžini bivanja v Sloveniji sklepamo le pri prosilcih za pridobitev slovenskega državljanstva. Glej opombo 16.

18 V tem zapisu puščamo povsem ob strani, da imajo tovrstne raziskave za samoumevno tudi razumljivost besedil, ki so izhodišče za naloge, s katerimi se preverja razumevanje.

brez (sistematičnega) učenja. Primerjavo med govorci slovanskih in drugih jezikov kaže slika 6.

Slika 6: Dosežek pri branju na osnovni ravni v % – primerjava med govorci različnih J1



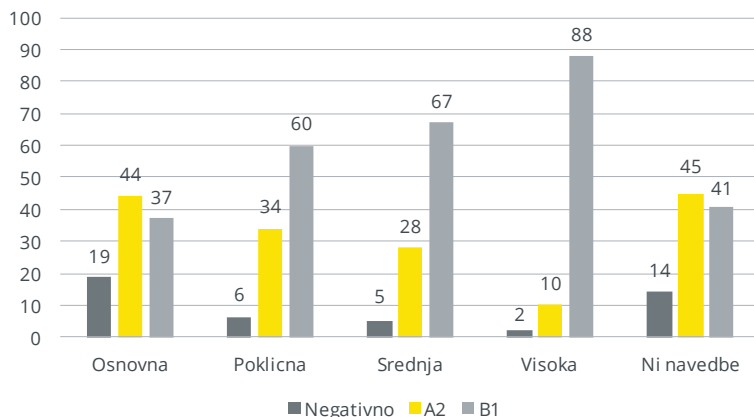
Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

Razlika v uspešnosti pri branju je med govorci slovanskih in neslovanskih jezikov na višji ravni nekoliko manjša: govorci slovenščini sorodnih jezikov so pri branju uspešni v 97 % primerov, govorci neslovanskih jezikov pa v 91 %.

Udeleženci izpitov iz znanja SDTJ so pri branju razmeroma uspešni ne glede na starost in ne glede na to, ali so obiskovali tečaj slovenščine ali ne. Na osnovni ravni med udeleženi na tečaju in tistimi, ki se tečaja niso udeležili, skoraj ni razlike (približno 92-odstotna uspešnost obojih, raven B1 doseže 63 % tečajnikov in 60 % tistih, ki se tečaja niso udeležili). Nekoliko večja razlika se kaže pri kandidatih na višji ravni: pri branju so udeleženi na tečaju uspešni v 98 % primerov, tisti, ki se tečaja niso udeležili, v 92 %.

Največje razlike v dosežkih se tudi pri branju pokažejo, če upoštevamo izobrazbo. Na osnovni ravni osebe z osnovno izobrazbo dosegajo 80-odstotni uspeh, s poklicno in srednjo okoli 95-odstotni, z visoko pa 98-odstotni. Slika 7 kaže, da višja ko je stopnja izobrazbe, višjo raven bralnih spretnosti dosegajo kandidati za izpite.

Slika 7: Dosežek pri branju glede na izobrazbo v % – osnovna raven



Vir: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2018.

Izpita na višji ravni se, kot rečeno, udeležujejo samo srednje in visoko izobraženi. Pri tem so visoko izobraženi nekoliko uspešnejši (96 %) od srednje izobraženih (92 %), srednje izobraženi so tudi mlajši (na začetku študija), torej kot bralci tudi manj izkušeni, pri kandidatih na višji ravni je, kot že rečeno, pomemben dejavnik uspeha tudi udeležba na tečaju.

V tej luči je dejstvo, da so nižje izobraženi tudi v raziskavi PIAAC dosegli nižje rezultate, razumljivo, a razlika med visoko in osnovno izobraženimi je z 68 točkami zelo velika (Poročilo PIAAC 2016, 2017). Kar zadeva starost, Poročilo PIAAC 2016 (2017) navaja, da besedilne spretnosti najbolj obvladujejo 25- do 35-letniki, starejši (55- do 65-letniki) pa so manj uspešni. Podobno velja za izpite: na osnovni ravni je na izpitu kot celoti neuspešnih 38 % 25- do 35-letnih kandidatov, med 55- do 65-letniki pa je neuspešnih 61 %. Tudi pri branju na osnovni ravni so uspešnejši mlajši: pri branju jih je bilo negativno ocenjenih malo manj kot 6 %, med starejšimi 11 %, mlajši pa pri branju lažje dosežejo tudi višjo od obeh ravni (B1). Takih sta bili dve tretjini 25- do 35-letnikov in 48 % 55- do 65-letnikov.

Visoki dosežki pri branju pomenijo, da so za populacijo, ki se udeležuje izpitov iz znanja SDTJ, ta del izpita lahek. Povedali smo že, da so izpiti iz SDTJ kriterijski, kriterij oziroma standard je določen (A2 oziroma B1 za osnovno raven, B2 za višjo itn.) in ga ni mogoče zviševati ali zniževati. Kaže pa opozoriti na tole: v testih branja so na osnovni in višji ravni vse naloge zaprtega tipa, kandidati izbirajo med že ponujenimi odgovori oziroma povezujejo podobne informacije, besedila dopolnjujejo z izbiro navedenih možnosti ipd. Pomembna je torej zmožnost prepoznavanja, vprašanje pa je, ali bi bili

dosežki drugačni, če bi morali kandidati odgovore oblikovati samostojno¹⁹. Treba je tudi poudariti, da kandidati na osnovni ravni večinoma dosegajo le nižje stopnje bralnega razumevanja (A2), kar pritrjuje tudi ugotovitvam raziskave PIAAC. Raven A2 je, kot kaže preglednica 1, pod sporazumevalnim pragom, to je pragom, ko tuji govorec pri sporazumevanju postane samostojen; v raziskavi PIAAC to pomeni prvo raven besedilnih spretnosti. To zagotovo ne more zbuditi optimizma. Še posebej zato ne, ker so tuji govorniki slovenščine v raziskavi PIAAC, ki so verjetno podobno kot udeleženci izpitov govorniki katerega slovenščini sorodnih jezikov, dosegli precej nižje rezultate, kot je povprečje OECD.

Še večja težava pa se kaže pri pisanju (in govorjenju), ki sicer ni bilo predmet raziskave PIAAC. Izpiti iz znanja SDTJ, kot že rečeno, merijo tudi produktivne dejavnosti (pisanje, govorjenje), in s temi imajo kandidati – tudi govorniki in govornice slovenščini sorodnih jezikov – veliko več težav kot z branjem (in poslušanjem). Tudi zaradi sporazumevalne prakse: v resničnem sporazumevanju namreč tuji govorniki mnogo manj pišejo kot berejo in poslušajo²⁰, pri govorjenju v neposrednem sporazumevanju pa se lahko zanašajo tudi na pomoč sogovorcev (in njihovo znanje katerega od jezikov nekdanje skupne države).

VPRAŠANJE MOTIVACIJE ZA UČENJE SLOVENŠČINE

72

Na doseženo raven znanja pri branju in uspešnost na izpitu iz znanja SDTJ v celoti torej pomembno vpliva izobrazba. Podobne izsledke je pokazala tudi raziskava PIAAC. Povedali smo že, da je pri uporabi tujega jezika izjemno pomembno prenosljivo znanje iz prvega in drugih znanih jezikov. Seveda se ob tem odpira tudi vprašanje učnih in sporazumevalnih praks: višje izobraženi se bolj zavedajo pomena udeležbe na tečajih, lažje se seznanijo z možnostmi za učenje, bolj lahko tudi izrabijo priložnosti, ki jih imajo za sporazumevanje v slovenščini, znanje jim je torej dostopnejše. Res pa je, da se tudi visoko izobraženi ne odločajo za izpite iz znanja SDTJ na kateri od višjih ravni, če to ni nujno. To pa je že vprašanje motivacije.

Izziv ostaja tudi, kako ozavestiti nižje izobražene kandidate, da znanje slovenščine lahko olajša vključevanje v družbo in na trg dela, da tečaj omogoča višjo raven pismenosti, da je, skratka, prav tako kot opraviiti izpit pomembno tudi znanje slovenščine. Slovenija priseljencem od leta 2012 omogoča udeležbo na brezplačnih tečajih slovenščine²¹, tako da ekonomski

19 Zagotovo je razlika med zmožnostjo prepoznavanja, na primer besed, in zmožnostjo njihovega priklica oziroma uporabe v pisni in govornjeni obliki. Pri jezikovni zmožnosti gre za kontinuum, kjer je težko določiti prag, ko receptivna zmožnost (pri branju, poslušanju) dobi status produktivne zmožnosti (Ferbežar, 2012b, 24–25).

20 To je pokazala manjša raziskava sporazumevalnih praks med udeleženci tečaja Začetna integracija priseljencev leta 2012 (Ferbežar, 2012a, 40). Podatke o sporazumevalnih praksah v Centru za slovenščino tudi sicer skušamo redno pridobivati prav za potrebe razvijanja jezikovnih izpitov (glej letna poročila Centra za slovenščino).

21 Na voljo so 60-, 120- in 180-urni tečaji po programu Začetna integracija priseljencev, ki se jih državljani tretjih držav lahko udeležujejo po Uredbi o načinih in obsegu zagotavljanja pomoči pri vključevanju tujcev, ki niso državljani Evropske unije (Uradni list RS, 70/12 in 58/16).

razlogi ne morejo biti več odločilni. A pogost argument priseljencev, da se tečaja kljub temu ne udeležijo, je pomanjkanje časa (zaradi dela) in to, da slovenščino v svojem življenju le malo uporabljajo – še posebej to velja za moške (Ferbežar, 2012a, 40–41).

Težava pa je lahko tudi v učnih vsebinah. Čeprav se v poučevanje SDTJ že usmerja v prej omenjeno jezikovno opravljenost, pri kateri ima funkcija prednost pred (slovnično) obliko in pri kateri se poudarja avtentičnost jezikovne rabe, pa je vprašanje, ali učiteljice in učitelji, ki so izobraženi predvsem za poučevanje slovenščine kot J1, znajo to opravljenost tudi ustrezno prenesti v prakso. Predvsem nižje izobraženi tuji govorniki v sistematičnem učenju pogosto ne vidijo smisla, če pridobljenega znanja ne morejo neposredno uporabiti za sporazumevanje v resničnem življenju. To pa morda velja tudi za govorce slovenščine kot J1. Razmisliti bi torej morali, kaj odrasli v jeziku in z njim zares počnemo (opravimo), kaj torej v življenju potrebujemo za uspešno in učinkovito jezikovno funkcioniranje. Zato bi bila nujna analiza sporazumevalnih praks in potreb ter njihova »prevedba« v ustrezne zmožnosti in znanja, ki bi se pridobivali pri pouku slovenščine – brez predstave o nekakšnem idealnem govorcu. Pri oblikovanju učnih načrtov bi bil torej nujen tudi pristop od spodaj navzgor, ne le od zgoraj navzdol, ki temelji na (družbenih in strokovnih) pričakovanjih, kaj, koliko, kako naj bi (torej potencialno) domači in tuji govorniki v jeziku znali in zmoгли (opraviti). (Toda ali raziskave, kakršna je PIAAC in podobne, ne temeljijo na potencialnih jezikovnih opravilih? Metodologija teh raziskav bi sicer zahtevala tudi razmislek o avtentičnosti besedil in nalog. Menimo namreč, da bi pri tem morali upoštevati jezikovno specifiko in da je »univerzalnost« besedil in nalog lahko problematična. A razmisleki o avtentičnosti opravil pa tudi razumljivosti in sprejemljivosti besedil presegajo okvire tega zapisa.)

73

Programe, na katerih temeljita poučevanje in preverjanje znanja SDTJ, že skušamo razvijati, upoštevaje dejanske sporazumevalne potrebe tujih govorcev; tudi naloge v izpitih poskušajo posnemati realno jezikovno rabo ob izvirnih besedilih (glej opombo 20). A čeprav si prizadevamo oblikovati tečaje in izpite »po meri« uporabnikov, ostaja motivacija tujih govorcev slovenščine, ki bi še posebej potrebovali sistematično učenje, izziv.

SKLEP

Naj razmišljanje v tem zapisu sklenemo z nekaterimi odprtimi vprašanji. Kaj bi na primer pomenilo, če bi analiza sporazumevalnih praks govorcev slovenščine – domačih in tujih – pokazala, da odrasli pri svojem sporazumevanju v realnem življenju le izjemoma ali sploh ne potrebujemo visokih ravni besedilnih spretnosti? V tej luči bi se zdeli izsledki raziskave PIAAC morda manj problematični. Besedilne spretnosti in širša pismenost kot sestavni del jezikovne zmožnosti niso statičen pojav, temveč proces. Če po koncu formalnega izobraževanja morda dosežemo visoko raven besedilnih spretnosti, se te, če jih zares ne uporabljamo v praksi, če jih torej ves čas ne vzdržujemo, (s)krčijo in (za)krnijo. Kako torej motivirati odrasle govorce slovenščine, da bodo ustrezno vzdrževali svojo (visoko) raven besedilnih

spretnosti (in pismenosti) ali da jih bodo, še posebej nižje izobraženi in tuji govorce, celo nadgrajevali, če v tem ne vidijo motivacije, temveč imajo to – kljub obljubam o boljših možnostih (izkušnje jih pač prepričujejo drugače) – za nepotreben izdatek, predvsem pa porabo časa in energije? Kaj če se v obstoječem stanju počutijo udobno? Sploh ker vedo, da jim bodo lahko, če bo treba, pomagali tisti, ki potrebne zmožnosti imajo – četudi za plačilo.

Vprašanje, ali izobraževalni jezikovni programi, kakor so zasnovani zdaj – tu predvsem mislim na slovenščino kot J1 –, tudi zares omogočajo pridobivanje višjih ravni besedilnih spretnosti, bi zahtevalo samostojno razpravo. A vendarle na kratko: zdi se, da tradicionalni načini jezikoslovnega opisovanja in predpisovanja, značilni za obstoječe učne načrte in učbenike za slovenščino, za pridobivanje teh zmožnosti ne zadostujejo – na to deloma opozarjajo tudi izsledki raziskave PIAAC. Družbene okoliščine od posameznika zahtevajo učinkovitost na vseh področjih, tudi v sporazumevanju, zato ideal(izira) na jezikovna raba ne more biti cilj pouka slovenščine. Jezikovni pouk, pa čeprav se morda tako gledanje zdi funkcionalistično, bi kazalo bolj usmeriti v jezikovno opravljenost. Govorcev in govork slovenščine ne gre podcenjevati: dobro vedo, katere vsebine so zanje tudi praktično uporabne in neposredno prenosljive v resnično življenje. Zato se snovalcem učinkovitejših programov za slovenščino v razmislek ponujajo tudi opisniki jezikovne zmožnosti v dokumentu SEJO in besedilnih spretnosti v raziskavi PIAAC.

Prehodi v odraslost in spretnosti odraslih

Mirjana Ule

UVOD

Zanimanje za raziskovanje življenjskih potekov in prehodov se je v družboslovju razširilo v zadnjih dveh, treh desetletjih. To lahko pripišemo velikim spremembam v temeljnih institucijah pozne moderne; spremembam v izobraževalnih poteh, načinu dela in zaposlitvi, spremenjenim vzorcem družinskega in partnerskega življenja, odnosom med spoloma, podaljševanju življenja, ko ni bilo več treba ali ko ni bilo več mogoče slediti kulturno standardiziranemu vzorcu življenjskih potekov in prehodov.

Časovni potek življenja se je namreč v klasični moderni začel oblikovati na sosledju starostnih kategorij in življenjskih obdobij: otroštvo, mladost, odraslost, starost. Država pa je postala osrednji dejavnik opredeljevanja in utrjevanja pravil, ki upravljajo poteke življenj. S tem ko je država po svojih institucijah urejala življenje ljudi glede na splošna, racionalna načela, je proizvajala vse bolj formalizirane in standardizirane življenjske potoke. Ta standardizacija poteka je bila vodilo za urejanje družbe in življenje posameznikov. Med visoko standardizacijo življenjskih potekov so ljudje lahko racionalno ocenili svoje življenjske priložnosti in načrtovali prihodnji potek življenja ob tem, ko so ponotranjili in spoštovali družbene omejitve, zakodirane v institucionaliziranih tirnicah življenjskih potekov (Ule, 2008).

V zadnjih dveh desetletjih pa zaradi vrste družbenostrukturnih in kulturnih sprememb začne upadati standardiziranje življenjskih potekov. Predvsem se je zgodil premik od prevlade klasične industrije k prevladi servisnih storitev. Velike industrijske obrate so zamenjale manjše delovne enote, ki so zahtevale prožno specializacijo, vse več dela za določen čas in vse več fleksibilnih zaposlitev (Virno, 2003). Globalizacija (v dobro kapitala) in informatizacija, ki potekata v prepletenih mrežah kapitala, tehnologije in oblasti, razkrajata standardizirane forme socialnih razmerij, vlog in življenjskih praks. Zaradi sprememb na trgu dela in opuščanja ekstenzivnega zaposlovanja so prehodi iz izobraževanja v delo postali problematični. Izgublja se povezanost prej dobro utrjenih povezav med izobrazbeno ravni in poklicnimi priložnostmi. Naložbe v izobraževanje postanejo tako dvoumne, kajti prihodnji dobiček od izobraževalnih prizadevanj je postal vse manj napovedljiv (Côté in Allahar, 1994). Po drugi strani je postala naložba v višje oblike izobraževanja družbena nujnost. Te spremembe zahtevajo podaljševanje izobraževanja in nove vrste spretnosti.

Izobraževalni poteki imajo osrednje mesto v prepletu institucionaliziranih življenjskih potekov in osebnih biografij. V Evropi je bil do devetdesetih

let prejšnjega stoletja v izobraževanju prevladujoči diskurz socialna pravičnost in enake možnosti. Temeljlil je na dostopnosti do vseh ravni izobraževanja za vse, za kar mora poskrbeti družba ali država. Predvsem v šestdesetih in sedemdesetih letih je imela večina zahodnoevropskih držav socialnodemokratske vlade, ki so širile obseg države blaginje ter vlagale veliko denarja v izobraževanje. V tem času se je zvišala izobrazba predvsem družbeno deprivilegiranih skupin (ženske, nižji sloji, mladi iz ruralnih okolij).

Z ideološkimi in ekonomskimi spremembami od devetdesetih let prejšnjega stoletja so številne vlade začele poudarjati načela tržnega liberalizma in privatizacije. Temu ustrezno pa se je spremenil tudi vodilni diskurz o izobraževanju iz diskurza enakih možnosti v diskurz individualizma. Ta poudarja temeljno vlogo osebne odgovornosti ljudi za njihove izobraževalne in poklicne poti. Ob tem pa se zanemarja sistemsko tveganje za izobraževalne in poklicne neuspehe tistih, ki ne morejo slediti temu pritisku individualizma. Izobraževanje ima temeljno vlogo v socialni integraciji posameznikov. Obenem pa socialna integracija z izobraževanjem ni več samoumevna v tem, da bi opremljala posameznike z ustreznimi in varnimi življenjskimi možnostmi, ekonomijo z dobro pripravljeno delovno silo in družbo z odgovornimi državljani. Izobraževanje tudi ni več omejeno le na neko življenjsko obdobje, temveč je pomembno v vsem življenjskem procesu. Tudi ni več vezano samo na pridobitev kvalifikacij za zaposlitev ali prezaposlitev. Izobrazbeni kapital postaja pomemben del identitetnega kapitala, emocionalne čvrstosti in stabilnosti ter socialne vključenosti.

76

Tako imenovana »digitalna revolucija«, ki se pospešeno širi v zadnjih dveh desetletjih v javnem in zasebnem življenju, je spodbudila družbene spremembe v smeri »družb znanja«. Diskurz o družbi znanja domneva, da ima izobraževanje še pomembnejšo vlogo v razvoju modernih družb. Temelji na izhodiščni tezi, da izobraževanje ni več le meritokratski princip za pridobitev statusa, temveč odloča o vključitvi ali izključitvi iz družbe (Ule, 2013b).

Izobraževalne politike po vsej Evropi so hitro posvojile govor o družbi znanja. Vzporedno z govorom o družbi znanja se je pojavil tudi govor o pomenu vseživljenjskega učenja. Diskurz vseživljenjskega učenja poudarja razvoj in izrabo tistih človeških talentov, ki so potrebni za sodobni neoliberalni kapitalizem. Od tod izhaja nekritični govor o človeškem kapitalu ter diskurz odličnosti, ki se povezuje z neoliberalnim konceptom tržne ekonomije in je v večini držav Evropske unije iz političnih razprav in medijev izrinil diskurz enakih možnosti (Jarvis, 2007). V zvezi z ustreznostjo izobraževalnih potekov pa se pojavljajo tudi dileme. Učitelji poročajo o preobremenjenosti, ki ni samo posledica izobraževalnih politik, temveč družbenih sprememb, ki so vdrle v šolo od zunaj, kot so povečane socialne razlike, revščina, nezaposlenost ali prezaposlenost staršev, porabništvo. Zaposlovalci se pritožujejo zaradi neustreznih kompetenc delavcev s pomanjkanjem znanja in veščin. Ni več konsenza o tem, katere veščine in kompetence so pomembne za dobro socialno integracijo za zaposljivost in smiselno delo.

Izobraževalne politike podcenjujejo to kompleksnost izobraževalnih

življenjskih potekov in prehodov tudi pri postavljanju prioritet in ciljev. Posebno učinek intersekcijske neenakosti zahteva prehod od enodimenzionalnih ciljev k večdimenzionalnim ciljem. Vseživljenjsko učenje prinaša več različnosti v prevladujočem vzorcu izobraževanja: različnosti v učnih ritmih in hitrostih, podporah, pridobivanju vseh vrst kompetenc; predvsem čustvenih, socialnih, fizičnih, ne samo kognitivnih itn. Te razmere so izziv za mlade, ki iščejo svojo individualno pot v odraslost, pa tudi izziv za odrasle. Vprašanje pa je, kako naj ti izzivi delujejo kot mediji individualiziranih življenjskih poti proč od stereotipnih predstav o starostnih, spolnih, družinskih ali šolskih vlogah. Jasno je, da življenjski poteki sledijo vzorcem socialne zaželenosti celo tedaj, če ti vzorci puščajo veliko prostora za individualne odločitve. Tu gre za vplive od zgoraj navzdol. Po drugi strani pa je enako pomembno vprašanje, koliko se lahko vzorci življenjskih potekov spreminjajo neodvisno od njihovih institucionalnih kontekstov, torej ali so mogoči vplivi od spodaj navzgor. Domnevam, da je to drugo verjetnejše pri inovativnih življenjskih potekih, ki ne sledijo standardiziranim vzorcem in ustaljenim praksam, in v okoljih, ki omogočajo inovativnost.

SPREMEMBA PREHODOV V ODRASLOST IN VZORCEV KARIER V SODOBNIH ŽIVLJENJSKIH POTEKIH

Za pozno moderno je torej značilna paradigmataska sprememba temeljnih značilnosti oblikovanja življenjskih potekov in prehodov, predvsem prehodov iz mladosti v odraslost. Spremembe na trgu dela izjemno spreminjajo načrtovanje delovne kariere in posledično odraslosti. Individualizacija življenjskega poteka zahteva večjo pripravljenost za sprejemanje tveganih odločitev v poslovnem svetu in vsakdanjem življenju. Z možnostmi, priložnostmi, nevarnostmi, negotovostmi, ki so bile prej regulirane v sklopu družine, stanovskih pravil ali družbenih razredov, morajo danes znati upravljati posamezniki sami. Vsaka institucionalna sprememba na sistemski ravni, na primer podaljševanje izobraževanja, sprememba trga delovne sile, lahko neposredno ali posredno vpliva na življenjski potek ljudi.

Individualizacija življenjskih potekov je eden od osrednjih pojmov, ki so jih v minulih dveh desetletjih razvili družboslovci, da bi pojasnili strukturne spremembe v življenju ljudi v sodobnih globaliziranih družbah (Ule, 2014). Z njim se poskuša zajeti nove načine in institucije socializacije posameznikov in posameznikov. To ni normativni pojem, ki bi vodil ljudi k samostojnejšemu življenju, temveč teoretični opis dejavnikov, ki oblikujejo v sodobnih družbah družbeno strukturalno in subjektivno raven sprememb (Beck in Beck-Gernsheim, 2002). To ni niti enostransko pozitiven pojem, ki odpira možnosti emancipacije, niti enostransko negativen, ki bi obsegal osamitev, privatizacijo, narcisistične patologije. Obsega prav ambivalentnost družbenih in psiholoških procesov in struktur, ki jih proizvaja novo obdobje modernizacije.

Individualizacija pomeni preobrat od prevlade vnaprej določenih razrednih, slojnih, spolnih, kulturnih identitet k vse bolj pluralnim, posamično določenim, začasnim in relacijsko oziroma odnosno zastavljenim

življenjskim načrtom. Individualizacija prinaša s seboj prelaganje družbenih zahtev, odgovornosti, nadzorovanja in urejevanja na posameznike. Gostota tega urejevanja v sodobnih družbah je velika. Skupni učinek je kompleksnost, podobna labirintu, ki nas spremlja dobesedno od rojstva do smrti (Ule, 2008; Beck, 2016). Družbene determinante se v tej luči kažejo kot »okoljske« spremenljivke, ki jih posameznik s svojimi željami, pričakovanji, fantazijami lahko izkoristi, ali pa ne. To pa vodi do večje individualizacije delovanskih perspektiv ter večje tekmovalnosti za čim boljši šolski uspeh, spričevala, diplome, za delovna mesta. Zato zahteva individualizacija življenjskega poteka večjo pripravljenost za sprejemanje tveganih odločitev v poslovnem in vsakdanjem življenju, sposobnost ljudi, da »poskrbijo sami zase«. Individualizacija nas spodbuja k produkciji, samooblikovanju, samoinsceniranju ne le svoje biografije, temveč tudi svojih socialnih vezi in mrež v različnih obdobjih življenjskega poteka, ob trajnem dogovarjanju z drugimi in zahtevah trga dela, izobraževalnega sistema, tržne ponudbe.

Sodobni kapitalizem živi prav od izkoriščanja individualnih potencialov za samomotivacijo in samoorganizacijo življenja. Iznašel je veliko bolj zvit način izkoriščanja ljudi kot klasični ali monopolni kapitalizem, namreč izkoriščanje samoodgovornosti ljudi za svoj življenjski potek namesto neposrednega izkoriščanja njihove delovne sile (Ule, 2014). Zaradi tega so ljudje v resnici še bolj odvisni od družbenih struktur in mehanizmov, kot je veljalo za posameznike v tradicionalni industrijski družbi. Tako se individualizacija življenjskega poteka spreminja v svoje nasprotje, v vse večjo odvisnost ljudi od globalnih družbenih institucij, ki jim ponujajo »podporo«, še bolj pa jih zavajajo v tržno pogojene in vodene vzorce življenja. Vse bolj razširjene tehnike delitve in proizvodnje blaga so omogočile eksplozijo storitev in porabniških izdelkov, ki smo jim izpostavljeni ves čas. Elektronska množična občila nesluteno širijo polje informacij in nas vpletajo v svoje mreže. Dramatično se spreminjajo oblike vsakdanjega življenja. Te spremembe vse bolj ovirajo trajnostno vodenje življenja. Hkrati pa se prav v teh zelo kompleksnih razmerah pričakuje in zahteva, da smo sodobni ljudje zmožni izbirati, načrtovati in voditi življenjski potek. Posledica teh pritiskov je nastajanje nove vrste socialne odvisnosti posameznikov in nove strategije delovanja (Ule, 2008). Problematični sta predvsem dve strategiji:

- *vse bolj površinsko dojemanje problemov*: to pomeni, da zaznavamo probleme le na ravni nekaterih simptomov, ne zmoremo pa uvideti njihovega temeljnega vzroka, zato tudi rešujemo samo trenutne, vidne simptome, ne pa izvorov težav;
- *fragmentacija življenja*: to pomeni, da doživljamo življenje kot kolaž nepovezanih področij, na katerih delujemo kot fragmentarni posamezniki.

Pomembna sestavina sodobnega življenjskega poteka je čas. Vse se spreminja zelo hitro. To zmanjša napovedljivost razvoja in prihodnosti. Zabisujejo se meje med mladostjo in odraslostjo, med pripravo na dejavno življenje in samim dejavnim življenjem. Spremembe na trgu dela in grožnje potencialno izključenih mladih generacij so prisilile politiko, da z različnimi izobraževalnimi ponudbami in podaljševanjem šolanja zmanjša pritisk na trg dela in olajša prehode v zaposlitev. Zaradi podaljševanja in širjenja izobraževalnih procesov na celotno generacijo mladih ter drugačnih zahtev

trga postaja celo potreba po starostnem segmentiranju družbe na mlade in odrasle v zadnjem času vse manj aktualna.

Obenem pa socialne, ekonomske in tehnološke spremembe povzročajo, da je izjemno težko postati odrasel tako, kot je bilo značilno še pred nekaj desetletji. Ljudje tudi ne identificirajo več odraslosti samo z objektivnimi kazalniki, kot so dokončanje šolanja, stalna zaposlitev, zasnova svoje družine, temveč z različnimi subjektivnimi pogoji, na primer da postanejo odrasli, ko se počutijo odrasli (Ule, 2013). Življenjske poti postajajo nelinearne, to pomeni, da lahko skoraj v vsakem trenutku življenja »začneš znova«: vrneš se v izobraževanje, znova začneš družinsko življenje ali poklicno kariero. Z drugimi besedami, tudi v odraslosti se odločaš o stvareh, o katerih se navadno odloča, ko si mlad. Prehodi pomenijo vse bolj obdobja »postajanja«, prehajanja v naslednje stanje »biti«: biti delavec, biti porabnik, biti starš.

Značilne zaposlitve odraslih in mladih so vse bolj pomešane: vse več šolarjev in študentov dela, odrasli pa se vračajo v izobraževanje. Analiza podatkov slovenskega javnega mnenja za zadnjih petnajst let kaže, da se tako ali drugače izobražuje od 30% do 40 % anketiranih v Sloveniji vseh starosti. V dodatnem izobraževanju je udeleženih največ tistih v starosti od 31 do 45 let. Kar 52 % anketiranih te starosti se je leta 2016 udeležilo kake izobraževalne dejavnosti. V starostni kategoriji od 46 do 60 let se jih kakor koli izobražuje 38 %, v kategoriji nad 60 let pa 8 %. Glede na izobrazbeno sestavo anketiranih se dodatno izobražuje največ tistih z višjo in visoko izobrazbo (59 %), najmanj pa se dodatno izobražujejo tisti z osnovnošolsko izobrazbo (13 %) in poklicno (21 %) (Kurdija in Malnar, 2017).

79

Stabilnost življenjskega poteka se je zmanjšala prav zaradi naraščajočega preloma v možnostih zaposlitve, delovnih razmerah, delovnih pogodbah in zaslužkih med razredom profesionalnih podjetnikov in navadnimi delavci. Ta razvoj ni omejil le kontinuitete zaposlitvene kariere, temveč vpliva tudi na načrtovanje profesionalne kariere in posledično na načrtovanje vsakdanjega življenja, družine in družinske kariere. Primerjalne študije kažejo, da nestandardne oblike zaposlitve obsegajo predvsem starostne skupine od 24 do 35 let in od 55 do 64 let (Sennett, 1999). To pomeni večjo destandardizacijo zaposlitve na začetku delovne kariere in ob koncu. Zaradi preoblikovanja podjetij in zmanjševanja števila zaposlenih se povečuje usmeritev v epizodične vzorce dela in zaposlitev, to pa vpliva na druge biografske odločitve posameznikov. Strategije delovne lojalnosti zaposlenih in lojalnosti do zaposlenih, notranji trg dela in načelo senioritete, ki so vplivali na zaposlitvene kariere in stabilne zaposlitve v klasični moderni, so nadomestile strategije zniževanja stroškov. Te ustvarjajo bodisi verige nestandardnih zaposlitev, zgodnje upokojitve ali pa prožne (beri) prekarne zaposlitve. Pogled na vse večjo prožnost upokojitve kaže, da velja načelo polne in trajne zaposlitve do upokojitve zmeraj manj. Ljudje so vse bolj prisiljeni vesti kot krošnjarji, ki ponujajo svoje spretnosti delodajalcem.

Odvisnost posameznika od naključnih zunanjih in notranjih dejavnikov dela kariero res zelo negotovo. Pred to negotovostjo se varujemo na primer s pretirano skrbjo za potek šolanja in izobrazbo, za telesno zdravje in osebno

varnost. Luhmann imenuje to »poskusi kapitalizacije časa« (Luhmann, 1994, 1997), kajti nikoli ne moremo biti prepričani, da nam kakšna drugačna ali boljša priprava ne bi bolj pomagala k življenjski sreči in uspehu, karieri. Kariera človeku omogoča, da opredeli svojo identiteto v časovni razsežnosti. Kariera vodi do kumulativnih učinkov: uspehi vodijo k uspehom, neuspehi k neuspehom, začetne majhne razlike vodijo h končnim velikim razlikam in tako poteka samoselekcija karier, kar vodi v različne oblike biografij. Poleg normativnih biografij, ki sledijo konvencionalnemu statusu odraslosti, poznamo dve novi obliki biografij: posamične ali izbirne biografije, ki sledijo individualno izbrani življenjski poti, in marginalne ali robne biografije, pri katerih posamezniki zaradi socialno-ekonomskih in psiholoških razlogov ne morejo doseči niti konvencionalnega statusa odraslih niti samostojnih življenjskih projektov (Ule, 2008). Tudi če ne bi bilo drugih vzrokov za regeneracijo neenakosti, bi razlike v karierah poskrbele za to. Torej lahko trdimo, da kariere niso le posledica doživetih socialnih razlik, temveč proizvajajo podobne, čeprav nestabilne neenakosti v delitvah življenjskih možnosti.

VLOGA IDENTITETNIH KAPITALOV V ODRASLOSTI IN SPRETNOSTI ODRASLIH

80

Socialni označevalci, ki so včasih omogočali prehod v odraslost, so torej izgubili pomen in prepoznavnost. Zato ni več jasnih opredelitev odraslega in odraslosti. Strokovnjaki so že enotni v tem, da je odraslost izgubila veliko svojih stabilnih struktur in tradicionalnih pomenov in je postala vse bolj psihološki pojav. Zasnovana je bolj na posamičnih preferencah kot na socialnih normah (Coté, 2000). Vse to pa pomeni, da imajo zdaj odrasli opraviti s ključnim identitetnim delom, prej rezerviranim za obdobje mladosti. Identitetno delo v odraslosti po težavnosti, kriznosti in pomembnosti postaja podobno tistemu v mladosti. Zato je zelo pomembno, kakšne kompetence za soočanje s strukturnimi težavami in identitetnimi problemi imajo odrasli (Ule, 2000).

Kakšne so izobrazbene oziroma kulturne kompetence odraslih v svetu in kakšne v Sloveniji v primerjavi z Evropo in svetom, kaže mednarodna raziskava spretnosti odraslih PIAAC, ki je potekala v 33 državah po svetu med letoma 2011–2015 in je zajela več kot 200.000 odraslih v starosti od 16 do 65 let (OECD, 2016a; OECD, 2016b). Raziskava je proučevala tri temeljne spretnosti: besedilne spretnosti, matematične spretnosti in informacijsko-tehnološke spretnosti. Poglavitna ugotovitev raziskave je, da se kompetence in spretnosti od leta 1984 povečujejo v svetu in Sloveniji. To je lahko izid odzivov ljudi na večjo osebno odgovornost za življenjski potek pa tudi, da se vse več ljudi zmeraj dlje izobražuje.

Odrasli v Sloveniji so v raziskavi dosegali nižje izide od povprečja v OECD na vseh treh področjih spretnosti (OECD, 2016b). To je presenetljiv podatek, ker imamo v Sloveniji razvejan izobraževalni sistem in vse več možnosti za vseživljenjsko učenje in spopolnjevanje. Kot kažejo podatki drugih mednarodnih primerjav, je pri nas izobrazba visoko vrednotena. Po

ugotovitvah evropske raziskave Governance of Educational Trajectories imajo starši in učenci v Sloveniji najvišje aspiracije za izobraževanje med vsemi državami, ki so sodelovale pri projektu (Ule et al., 2015). Nadaljnja primerjava izsledkov raziskave PIAAC pokaže, da so velike razlike v Sloveniji med skupino tistih z največjimi spretnostmi in skupino z najmanjšimi spretnostmi in da so te razlike večje od povprečja OECD in da vpliva na te razlike vpliva prav stopnja izobrazbe – lastne in izobrazba staršev (OECD, 2016b).

Glede na ugotovitve o visoki stopnji izobrazbenih aspiracij za otroke je podatek o tem, da je izobrazba staršev v Sloveniji tesneje povezana z merjenimi spretnostmi v raziskavi PIAAC kot v kateri koli drugi državi, razumljivejši. Tudi ugotovitev, da med spoloma v Sloveniji ni pomembnih razlik oziroma so manjše kot v OECD, je lahko povezana z višanjem izobrazbe pri ženskah v Sloveniji. Tudi podatek o starostnih razlikah je lahko povezan z izobrazbo. Najvišje dosežke v raziskavi PIAAC tako v OECD kot v Sloveniji izkazuje starostna skupina od 25 do 34 let, ki je tudi najbolj izobražena. Najnižje izide pa so dosegli v starostni skupini od 55 do 65 let.

Zanimiva je tudi povezava z delom. Tako v Sloveniji kot v drugih državah OECD dobro obvladovanje besedilnih in matematičnih spretnosti po ugotovitvah raziskave PIAAC pozitivno vpliva na udeležbo na trgu dela in višino plačila. V vseh sodelujočih državah in gospodarstvih podatki raziskave PIAAC kažejo, da je za odrasle z višjo stopnjo obvladovanja besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v visokotehnoloških družbah povprečno verjetneje, da bodo sodelovali na trgu dela in bodo zaposleni, in manj verjetno, da bodo brezposelni, kot za odrasle z nižjo stopnjo obvladovanja spretnosti. Slabše izide so povprečno dosegali tudi tujejezični priseljenci v primerjavi s slovensko govorečimi priseljenci in rojenimi v Sloveniji (OECD, 2016b).

Najbolj presenetljive in pomenljive za vodenje življenjskih potekov pa so ugotovitve o povezanosti spretnosti in kompetenc odraslih v raziskavi PIAAC z neekonomskimi dejavniki, kot so zaupanje drugim, politična učinkovitost, sodelovanje pri prostovoljskih dejavnostih in samoocena zdravja (OECD, 2016b). Relativno močna povezava med besedilnimi spretnostmi in neekonomskimi dejavniki je bila ugotovljena v Sloveniji in na splošno v državah OECD. V Sloveniji odrasli z boljšimi dosežki pri besedilnih spretnostih trikrat pogosteje od odraslih z dosežki na prvi ravni ali pod njo poročajo, da zaupajo drugim. Razlika v družbenem zaupanju med tistimi z visokimi in tistimi z nizkimi dosežki pri besedilnih spretnostih v PIAAC je v državah OECD povprečno manjša kot v Sloveniji.

Tudi odrasli z visokimi izidi v PIAAC v Sloveniji in OECD dvakrat pogosteje od odraslih z nizkimi izidi verjamejo, da lahko vplivajo na politične procese (politična učinkovitost). Prostovoljstvo med odraslimi z zelo dobrimi izidi v PIAAC je v Sloveniji in OECD veliko pogostejše (44,9 %) kot med odraslimi s slabimi izidi (26,5 %). Tudi samoocena zdravja je povezana z obvladovanjem besedilnih spretnosti. Okrog 94,4 % odraslih v Sloveniji, ki zelo dobro obvladajo besedilne spretnosti, je menilo, da je njihovo zdravstveno stanje

odlično. Ta izid se ujema z opažanji v drugih sodelujočih državah OECD, saj je povprečno 90,7 % odraslih z zelo dobrimi izidi in le 68,7 % odraslih s slabimi izidi poročalo o odličnem zdravstvenem stanju. Glede na izsledke raziskave PIAAC, je razlika med tistimi, ki imajo najboljše spretnosti, in tistimi, ki imajo najslabše, v primerjavi z neekonomskimi dejavniki v Sloveniji statistično pomembna. Pomembne pa so tudi razlike med Slovenijo in OECD. V Sloveniji so namreč razponi pomembno večji kot v drugih državah OECD.

Ti izidi postanejo še pomenljivejši, če jih povežemo s teorijo kulturnih ali identitetnih kapitalov in pomembnostjo teh za vodenje življenjskih potekov, saj so lahko primanjkljaji v temeljnih spretnostih dodatna obremenilna okoliščina pri razreševanju identitetnih problemov. Identitetni kapital zajema vsa prizadevanja, delo, znanje, sposobnosti, socialne in čustvene kompetence pa tudi materialna sredstva, ki jih mora odrasel človek vlagati v to, da ohranja stabilnost in ravnotežje v svetu, ki je dinamičen, spremenljiv, nepredvidljiv (Côté, 2007). Identitetni kapital si ljudje prisvajajo v izobraževanju, s sodelovanjem v prostočasnih, kulturnih, športnih dejavnostih itn. Pomemben izvor identitetnega kapitala so posameznikove socialne in tehnične spretnosti na številnih področjih dejavnosti ter udeležba v ključnih socialnih in poklicnih mrežah (Côté, 2000, 209). Pomembne so tudi osebne dejavnosti posameznikov v oblikovanju okusa, življenjskega sloga, telesne samopodobe, čustev in socialnega delovanja. Pomanjkanje identitetnega kapitala slabi možnosti za uspešno vodenje življenjskega poteka: slabi možnosti izobraževanja, zaposlovanja, slabi samozavest in samopodobo, šibkejša so socialna omrežja, šibkejše zaupanje v družbo in življenje.

Kot kažejo raziskave, so danes za uspešno odraslost vedno bolj pomembni neopazni identitetni kapital, kot je trdnost sebstva, čustvena stabilnost in senzibilnost, samoodprtost in sposobnost vživljanja, kognitivna širina, prožnost in kompleksnost, sposobnost kritičnega razmišljanja in moralne presoje, ki da človeku psihološko vitalnost in sposobnosti za uspešno razumevanje in obvladovanje socialnih, poklicnih ter osebnih ovir in priložnosti, s katerimi se sooča v sodobnem življenju (Côté in Levine, 2002, 145). Pripomore lahko k večji notranji trdnosti osebe, ker omogoča refleksivne odgovore in refleksivno nanašanje na socialne moči. Človek tako lahko razvije občutek avtorstva svoje biografije, odgovornost za svoje življenjske izbire in za uresničevanje smiselnega in zadovoljivega življenja. Ti cilji so tudi osrednjega pomena za individualiziranje življenjske poti.

Novejše raziskave kažejo, da so odrasli razvili dve vrsti strategij spopadanja z identitetnimi problemi: razvojno in izogibajočo se strategijo razreševanja identitetnih problemov (Schwartz, Côté in Arnett, 2005). Ugotavljajo, da na izbiro teh strategij pomembno vpliva občutek zaupanja v svoj življenjski potek, v to, da bo človek lahko presegel ovire, ki jih doživlja. Tisti, ki sledijo razvojni identitetni strategiji, so bolj vpleteni v potek svoje osebne rasti in poklicne kariere (Côté, 2000). Človek z razvojno strategijo nikoli ne »dokonča« svojega identitetnega razvoja, nenehno ostaja dejaven razreševalec identitetnih problemov. Obenem pa zaupa v svoje sposobnosti in moč ter ob identitetnih odločitvah neobremenjeno upošteva več

različnih možnosti. Človek z izogibajočo se strategijo se nagiba k pasivizaciji identitetnega razvoja na primer s tem, da fiksira svoj osebnostni razvoj, ko se prilagodi pričakovanjem socialne okolice. S tem se sicer izogne tveganjem in morebitnim bolečinam, ki bi jih prinesla soočenje z novimi identitetnimi problemi. Vendar pri tem tvega nastanek težjih problemov in konfliktov – ti se porajajo zaradi novih kriznih razmer, ki zahtevajo od njega večjo osebnostno zrelost, nove intelektualne in emocionalne sposobnosti.

Odraslost danes pomeni torej reprezentacijo tega, kako ljudje upravljajo z negotovostmi sodobnega sveta, v katerem so postali odgovorni za svojo usodo in v katerem lahko izbirajo, kateri avtoriteti, vrednotnemu sistemu bodo sledili. Za odgovorno odraslost potrebujemo oboje: uveljavljanje svoje individualnosti in sposobnost za skupnostno delo. Ali drugače: potrebujemo povezavo in ravnotežje med težnjo po samostojnosti in upoštevanjem drugih ter skrbi zanje, torej med samostojnostjo in odnosnostjo. Pri odgovorni odraslosti se združujeta dve moralni drži: moralna odgovornost skrbi za druge in univerzalistična etika pravičnosti. Côté (2000) meni, da bi kritična masa odraslih, ki bi razvili obe drži, lahko delovala kot katalizator v prizadevanjih za odpravljanje problemov, ki jih ustvarjajo sodobne kapitalistične družbe. Ob tem ugotavlja, da so se zahodne družbe v minulih desetletjih usmerile v enostranski razvoj nedozorele odraslosti, zazrte vase, ter zanemarile pomembne probleme skupnosti in odgovornost odraslosti.

KAJ TOREJ SPOROČAJO IZSLEDKI RAZISKAVE PIAAC

Če povežemo izsledke raziskave PIAAC v Sloveniji s sodobno teorijo identitetnih kapitalov v odraslosti, potem dobijo širši pomen. Slabše spretnosti v Sloveniji, kot je povprečje OECD, vodijo do ugotovitve, da smo kot družba slabše opremljeni s kulturnim kapitalom kljub dobro razvitemu sistemu javnih šol in neformalnih oblik izobraževanja. Ne gre torej za manke v izobraževalnem sistemu, ampak za stanje splošnega kulturnega ozračja in duha v Sloveniji, ki vpliva na vse institucije, odnose in razmerja. Na to opozarja nizka stopnja zaupanja v institucije in politiko v Sloveniji, odsotnost aktivnega državljanstva (na primer nizka volilna udeležba) in skupnostnega čuta (Rus in Toš, 2005; Ule, 2013a).

Slovenija ob osamosvojitvi ni sprejela možnosti, da bi se odprla v Evropo in svet, ko je svoj nacionalni značaj utemeljila na izključevanju vsega tujega in drugačnega. Značilnost nacionalističnih strategij pa je takšna homogenizacija etnične skupnosti, ki uvaža nedemokratske socialne odnose v skupnosti, ki privilegira dominantne skupine v skupnosti (Ule, 2016). Taka homogenizacija pomaga predvsem pri vertikalni socialni mobilnosti populacije s periferije v razvitejša središča, ne pripomore pa bistveno k oblikovanju pluralne in odprte družbe. Izid tega skoraj tridesetletnega razvoja je splošno kulturno ozračje, ki je dokaj zaprto, samozadovoljno, ki se nagiba k povprečju in je omejeno predvsem na materialno-karijerne dobrine (Ule, 2016). Take strategije pa so v sodobnih družbenih razmerah protiproduktivne, saj pomenijo nasprotje temeljnemu načelom pozne moderne, ki je vendarle utemeljena na demokratični in pluralni civilni družbi, decentralizaciji upravljanja in

komuniciranja, večkulturnosti, individualizaciji življenjskih slogov in na odločilni vlogi kulturnega kapitala (znanje, informacije, izobrazba, kultura) v formiranju identitet.

Zanimivo je, da so mladi odrasli od 25. do 34. leta v raziskavi PIAAC pokazali med vsemi starostnimi skupinami najvišjo stopnjo spretnosti v vseh treh kategorijah. Ti mladi odrasli so najbolj izobražena in vitalna družbena skupina, obenem pa na trgu dela najbolj podcenjena. Njihove kompetence ostajajo neizrabljene. Medsebojno ujemanje povečanih tveganj in negotovosti v prehodih mladih v odraslost povzroča, da postaja to obdobje odločilno za politike, ki se ukvarjajo s socialno vključenostjo: izobraževalne politike, politike zaposlovanja, stanovanjske politike, družinske politike. Hkrati pa prav politike in ustanove za mlade spregledujejo in zanemarijajo poglavitne spremembe na prehodih (Ule, 2008). Mladi na prehodu v odraslost so tako vse bolj odvisni od »vratarjev« – profesionalcev v institucijah, ki skrbijo za njihovo umeščanje v sistem. Sistemi institucionalnih podpor pa so preobremenjeni z nepredvidljivimi zahtevami trga dela in z vse več časovno ali trajno brezposelnimi. Zato bi morala država ukrepe za pomoč mladim na prehodu v odraslost bolj usmerjati v zavarovanje prehodov kot statusov.

Zanimiva je tudi povezava dosežkov raziskave PIAAC in uspešnosti na področju dela. Več tistih z boljšimi kompetencami je udeleženih v delu in dobivajo višje plačilo za svoje delo. Obenem pa je v Sloveniji več tistih, katerih kompetence so preslabo izrabljene. Izidi so slabši predvsem pri priseljencih, ki niso s slovenskega govornega območja. To kaže, da vključevanje priseljencev in skrb za kulturni kapital teh državljanov nista zadostna. To je problematično, ker se lahko reproducira marginalni položaj v naslednje generacije glede na to, da izobrazba staršev pomembno korelira z izidi raziskave PIAAC. Tako se reproducirajo marginalne biografije.

Še pred nekaj desetletji so bila dokazila o stopnji izobrazbe dovolj za ugodnejšo socialno integracijo. Danes pa se vedno bolj kaže, da so vse pomembnejše tako imenovane »mehke spretnosti« za vstop na trg dela, za uspešno kariero in biografijo. Poleg tega pa raziskovalci ugotavljajo, da imajo osebe z nižjim identitetnim kapitalom manj »mehkih spretnosti« v primerjavi z onimi z višjim identitetnim kapitalom (Cote, 2007). Zato ni nenavadna povezava med merjenimi spretnostmi v raziskavi PIAAC in nekaterimi pomembnimi življenjskimi orientacijami, kot so zaupanje, politični vpliv, sodelovanje v prostovoljskih dejavnostih in samoocena zdravja. Povezava med spretnostmi in neekonomskimi kazalniki v raziskavi PIAAC bi morala biti alarmantna za načrtovalce politik v Sloveniji. Predvsem razlika v stopnji zaupanja in samoocena zdravja v Sloveniji je pomembno večja kot povprečno v OECD (OECD, 2016b).

Zaupanje je pomembna sestavina socialnega kapitala. Socialni kapital ljudem omogoča, da so učinkovitejši v skupnostnem delu, prizadevanjih za doseganje ciljev, ki jih delijo z drugimi (Misztal, 1998). Vendar vsakršno sodelovanje zahteva določeno mero zaupanja med ljudmi, posebno v negotovih okoliščinah. Zaupanje je mehanizem za zmanjševanje negotovosti, ki nastaja kot posledica sistemske kompleksnosti, pomanjkljivih informacij

in svobodne volje akterjev. Odločitev, da bomo zaupali, je izid bolj ali manj racionalnega premisleka, je odgovor na ravnanje drugih, še več, je odnos do življenja. Generalizirano zaupanje v druge ljudi pripomore k hitrejšemu spreminjanju mogočih socialnih vezi v resnične in k solidarnosti, ki presega meje obstoječih socialnih odnosov. Generalizirano zaupanje je pomembno, ker je vir solidarnosti, sodelovanja, socialnih opor tudi v razmerah, ko akterji niso med seboj povezani z neposrednimi ali posrednimi vezmi. Pomembno povečuje tudi sprejemljivost za različnost in sposobnost za reševanje konfliktov med različnimi socialnimi skupinami. Zaupanje je eden najpomembnejših mehanizmov stabilizacije pričakovanj predvsem ob normativni praznini.

V družbah pozne moderne dobi temeljno vlogo takšno zaupanje, ki ni le polnilec socialnih, političnih, kulturnih praznin, temveč je socialno vezivo, ki skuša nadomestiti izgubo tradicionalnih socialnih vezi, norm in vrednot. Primerjalna prednost posameznih družb naj bi bila prav v pripravljenosti in sposobnosti akterjev, da so nosilci takšnega zaupanja in povezovanja (Iglič, 2004; Ule, 2013). Generalizirano zaupanje pa po ugotovitvah raziskovalcev temelji na družbeni pravičnosti v pomenu enakosti. Za oblikovanje družbene kohezivnosti sta obseg zaupanja in obseg tolerance do drugih izjemno pomembna. Ugotovitve o nižji stopnji spretnosti odraslih v Sloveniji v raziskavi PIAAC v primerjavi s povprečjem OECD in o večjem razponu teh spretnosti med anketirano populacijo v Sloveniji posredno sporočajo, da nismo tako egalitarna družba, kot kažejo primerjalni ekonomski kazalniki, da se nam večajo razlike v neekonomskih kazalnikih in kompetencah. Obenem pa prav neekonomski kazalniki neenakosti postajajo vse pomembnejši. Ljudje z nižjo izobrazbo in iz nižjih socialnih slojev nimajo samo manj materialnih sredstev za kakovostno življenje, imajo tudi manj psihosocialnih virov za obvladovanje težav in negotovosti. Ne le da so življenjski problemi neenakomerno porazdeljeni med socialnimi skupinami in skupnostmi, temveč je jasno, da so tudi sposobnosti za reševanje teh problemov neenako poraz-deljene.

Študije kakovosti življenja in blaginje so pokazale, da med razvitimi državami najboljše zdravje in dobro počutje nista značilna za najbogatejše države, ampak predvsem za tiste, kjer so razlike med bogatimi in revnimi najmanjše. Tako v razvitem svetu zdravje ljudi ni najboljše v državah z najvišjim GDP, temveč v državah, ki so najbolj egalitarne (Ule in Kamin, 2012). Tudi kazalniki dobrega počutja in kakovosti življenja v evropskih državah kažejo, da so samoocene zdravja, ki zanesljivo napovedujejo objektivno zdravje in obolevnost, najvišji v skandinavskih in severnoevropskih državah in najnižji v južnoevropskih in vzhodnoevropskih državah. To pripisujejo predvsem dvema dejavnikoma: manjši stopnji neenakosti in večji egalitarnosti v severnoevropskih državah ter posledično večji stopnji socialne kohezivnosti in solidarnosti v teh državah. Materialni položaj v bogatih državah ima manjšo pojasnjevalno moč slabega zdravja kot psihosocialne dimenzije družbene neenakosti (Ule in Kamin, 2012). Nizka samoocena zdravja je pa predvsem posledica občutkov socialne nepravilnosti, inferiornosti, negotovosti in neobvladljivosti lastnega življenja, občutkov, da si na družbenem dnu, in s tem povezanega majhnega samospoštovanja.

Del problemov slovenske družbe je prav v tem, da ljudje niso več pripravljeni sodelovati v kolektivnih dejavnostih, ki povečujejo socialni kapital skupnosti, postali so pasivni ali delujejo zunaj svojih skupnosti. Zatekanje k pasivnim odzivom na socialne razmere države pa je voda na mlin različnim tržnim, medijskim, političnim in ideološkim manipulacijam z ljudmi (s kupci, volivci, delavci, študenti) in onemogoča odpravljanje problemov, ki bremenijo veliko ljudi.

Slovenski model udeležbe odraslih v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave

Jasmina Mirčeva

UVOD

Obstaja soglasje, da so znanje in spretnosti prebivalstva eden temeljnih dejavnikov gospodarskega napredka, družbene blaginje in posameznikovega razvoja. Dejavnosti odraslih v družbi, učenje in pridobivanje spretnosti se dopolnjujejo. Praviloma so odrasli z višjimi spretnostmi družbeno dejavnejši. Opravljajo delo, ki zahteva permanentno učenje, in imajo bolj pozitiven odnos do učenja. Odrasli z nižjimi spretnostmi so manj učno dejavni in se v prihodnosti ne želijo izobraževati (Možina, 2000).

Udeležba odraslih v izobraževanju je kompleksen pojav. Zajema vedenjske in zunanje dejavnike, ki vplivajo na pogoje in proces odločanja za večjo ali manjšo udeležbo v izobraževanju (Siehotta po Boeren, 2016).

Udeležba v izobraževanju odraslih ni enakomerna. Analize kažejo, da se kontrasti med različnimi sociodemografskimi, ekonomskimi skupinami in skupinami s priseljenkim statusom povečujejo. Mednarodna raziskava o spretnosti odraslih PIAAC (2012–2016) je pokazala, da se v Nemčiji, Španiji, Avstriji, Italiji, na Poljskem odrasli z nižjimi spretnostmi udeležujejo za od pet- do sedemkrat manj organiziranih izobraževalnih dejavnosti kot tisti z višjimi spretnostmi. To zadnjim povečuje inovativnost in produktivnost. S tem se polarizacija med obema skupinama povečuje.

To so univerzalne ugotovitve, ki so imanentne številnim družbenim sistemom. Kljub temu pa so nekatere države učinkovitejše pri zmanjševanju razlik med bolj in manj izobraževalno dejavnimi oziroma med tistimi, ki imajo višje in nižje spretnosti. V skandinavskih državah denimo imajo tudi ranljive skupine več priložnosti za višjo izobraževalno udeležbo. Refleksija dejavnikov na makroravni kaže, da vplivajo na te razlike značilnosti izobraževalnih sistemov, prožnost trga dela, vloga sindikatov, vlaganja držav v razvoj in izobraževanje ter bruto domači proizvod (Dammrich, Vono de Vilhena in Reichard, 2014).

Izhodišče razprave je, da nacionalni sistemi lahko vplivajo na odločitev odraslih glede stopnje udeleževanja v organiziranih izobraževalnih dejavnostih, bodisi formalnih bodisi neformalnih. Sistemi, ki so bolj odprti in imajo bolj kakovosten in organiziran sistem ter prakso izobraževanja, so bolj demokratični in manj rigidni glede stratifikacijskih učinkov. Ker je izobraževanje v sodobnih državah pomemben dejavnik družbene promocije in mobilnosti ter lahko odpravlja in zmanjšuje nezaželene učinke

drugih dejavnikov družbene stratifikacije, kot so družinska pripadnost, bogastvo, lastništvo in že pridobljena izobrazba, imata v tem permanentno izobraževanje in vseživljenjsko učenje pomembno vlogo. Le sistemi, ki so odprti vsem in inkluzivni za različne družbene skupine glede dostopa, motivacije ter ustvarjanja realne možnosti za udeležbo, lahko uravnotežijo ekstremne materialne razlike in vplivajo na udeležanje enakih možnosti za vse, kar je cilj vsake inkluzivno usmerjene države. Če je sistem zaprt, neprožen, je udeležba diferencirana, nižja, vpliv izobraževanja na skupinsko stratifikacijo in diferenciacijo v družbi pa je večji.

Cilj te razprave je, da se na podlagi podatkov raziskave PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies, 2012–2016) predstavita pojavnost in razvoj udeležbe odraslega prebivalstva v izobraževanju, da se ta analizira in razloži ter da se analizirajo nekatere trajne značilnosti, ki so pomembne za družbo in sistem.

Na podlagi teh ugotovitev socialnih vzorcev in predlaganega modela bo prispevek usmerjen k oblikovanju nadaljnjih ukrepov in izboljšav stanja na tem področju oziroma k analizi, kritiki in reformi v delovanju sistema. To pa lahko prispeva k nadaljnjemu oblikovanju interventne strategije in opozarja na pomembne spremembe vrednot v družbi.

TEORETIČNA IZHODIŠČA, POMEMBNA ZA POJASNJEVANJE IZIDOV

Dejavniki, ki vplivajo na dejavnost odraslih v izobraževalnih procesih, je E. Boeren (2016) klasificirala v tri kategorije: individualno kategorijo, institucionalno in makrokategorijo. Raven udeležbe je odvisna od usklajenosti teh ravni na trgu dela in v vsakdanjem življenju.

Prva (individualna kategorija) ima behavioristično (vedenjsko) in mikrosociološko dimenzijo. Behavioristična dimenzija obravnava predvsem notranje dejavnike in procese, ki spodbujajo izobraževanje ali ga preprečujejo. Baert in drugi (2006) povezujejo odločanje za izobraževanje z namero in načrtnim vedenjem. Pozitivna stališča do nekega vedenja so pogoj za razvoj namere oziroma oblikovanje potreb in načrtovanje nekega vedenja (Fishbein in Ajzen, 1980). Ta razlaga je uporabna tudi pri pojasnjevanju oblikovanja in uresničevanja izobraževalnih potreb. Potrebe po izobraževanju je Maslow (1943) uvrstil visoko v piramidi potreb; menil je, da ne bodo izražene, dokler temeljne potrebe, ki so nižje v hierarhiji, ne bodo uresničene.

V povezavi z behavioristično razlago se pri pojasnjevanju udeležbe pogosto navaja teorija racionalne izbire (Rational Choice Theory). V skladu s to teorijo je odločitev za načrtovanje neke dejavnosti posledica ocene, da bo korist večja od stroškov (Levin in Milgrom, 2002). Torej je motivacija za izobraževanje lahko zelo pragmatična in ciljno zasnovana.

V središču mikrosocioloških teorij je neenakomerna udeležba posameznikov

v izobraževalnih dejavnostih glede na različne socioskupinske pripadnosti. Nastaja veliko literature na temo socialnih, ekonomskih, kulturnih, demografskih razlik vis a vis udeležbe v organiziranih izobraževalnih procesih. V diskurzu mikroocioloških perspektiv je teorija kulturnega kapitala Pierra Bourdieuja (1973). Trdil je, da je okolje, v katerem posameznik odrasča, prostor, kjer se prenašajo kulturne vrednote. To vpliva na učne dosežke in karierno izbiro posameznikov. Kulturni kapital pa ni enakomerno porazdeljen v družbi, in to povzroča statusne razlike. Pričakovano so pripadniki višjih slojev privilegirani, ker med socializacijo ponotranjijo vrednote in vedenje, ki so družbeno pričakovani.

V zvezi z mikrosociološko razlago je Jarvis (1987) podal pomembno razlago uspešnosti in razlogov za sodelovanje v izobraževanju. Posamezniki, ki so v odraslosti izobraževalno dejavnejši, so imeli v preteklosti pozitivne učne izkušnje in so pri učenju samozavestnejši. Avtorja povezujeta negativne učne izkušnje z nižjo ravni udeležbe v izobraževalnih procesih odraslih. Manj uspešni posamezniki se praviloma začenejo izobraževati na nižji ravni in potrebujejo nekaj časa in vlaganj, da dosežejo tiste z višjimi dosežki. Po mnenju avtorjev so stroški za izobraževanje manj učno dejavnih višji, ker so tudi pričakovanja, da bodo uspešni, nižja.

Avtorji, ki pojasnjujejo institucionalno dimenzijo, poudarjajo, da je potrebna ustrezna ponudba izobraževalnih storitev za uresničevanje učnih potreb. Jedro ponudbe pa so institucije, ki jih zaznamujejo različni organizacijski in izvedbeni dejavniki. Izobraževalne ustanove ustvarjajo izobraževanju bolj ali manj naklonjeno ozračje. Toda Schuetze in Slowey (2002) sta poudarila, da ne gre le za dostopnost do izobraževalnih priložnosti, temveč za diferencirane modele in prijeme pri izobraževanju. Obstaja razlika med tradicionalnim in vseživljenjskim izobraževalnim modelom. V vseživljenjskem načinu so vstopni pogoji, didaktični prijemi in načini podajanja vsebin veliko prožnejši kot v tradicionalnem. Ta pa je pogosto ovira pri uresničevanju izobraževalnih potreb.

Pri pojasnjevanju institucionalne dimenzije se v literaturi v zadnjem desetletju (Boeren, Nicaise in Baert, 2010) pogosto poudarja, da ne gre zgolj za institucionalne pogoje, temveč za tiste, ki jih ustvari delovno mesto. Prožnost, narava dela, informiranost in ozaveščenost delodajalcev so lahko spodbude ali ovire pri izobraževanju.

Jedro makrodimenzije so države, ki se razlikujejo po ravni udeležbe prebivalstva v izobraževanju. Dozdajšnje raziskave so opozorile, da so velike razlike med državami glede deleža dejavnega odraslega prebivalstva v izobraževanju (IALS, ALL, PIAAC). Tudi udeležba družbenih skupin v proučevanih državah je diferencirana: ponekod so razlike večje (Združene države Amerike, Velika Britanija, Italija), drugod pa manjše (Švedska, Norveška, Finska). Te razlike v državah niso naključne, temveč se ujemajo s kazalniki modelov blaginje. Esping-Anderson (1990) navaja tri različne modele države blaginje: liberalnega, konservativnega (ali korporativističnega) in socialnodemokratskega. Prvi model zagotavlja minimalno enakopravnost, zadnji pa enakopravnost na veliko višji ravni. Razlike v stopnji udeleženosti

odraslih v izobraževanju so največje v liberalnem modelu in najmanjše v socialnodemokratskem.

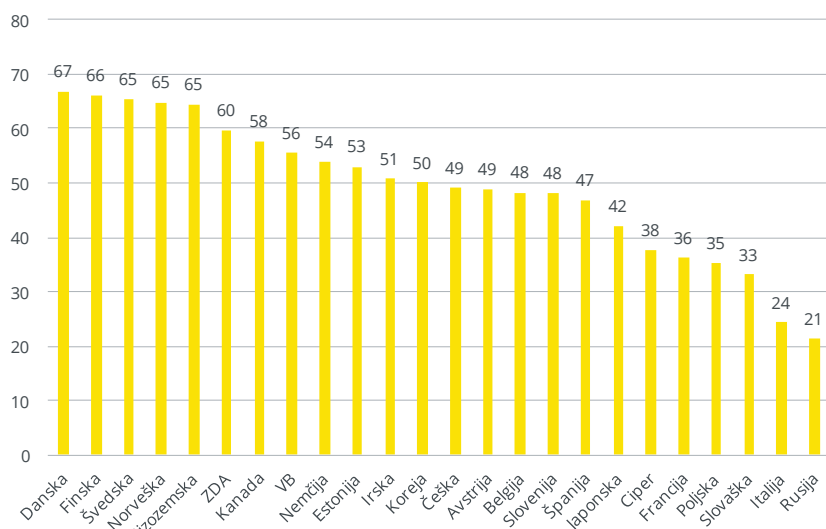
J. Dammrich se je osredotočila na različne dejavnike v teh državah, kot so značilnosti izobraževalnih sistemov, prožnost trga dela, tradicija in moč sindikatov, vlaganja držav v raziskovanje in razvoj ter višina bruto domačega proizvoda (Dammrich, Vono de Vilhena in Reichard, 2014). Avtor je tudi ugotovil, da je v državah, ki imajo višjo stopnjo stratifikacije in kjer je selekcija mladih zgodnejša, raven udeležbe v izobraževanju nižja kot v sistemih, ki so bolj kompleksni ter ponujajo v odraslosti številne možnosti.

Refleksija teh teorij kaže, da razumevanje udeležbe v vseživljenjskem učenju ni enopomenska, temveč zahteva integracijo številnih vidikov. V tem diskurzu se osredotočamo predvsem na makrovidik. Kljub prevladi psihološke stroke v konceptualnih zasnovah je naš poudarek predvsem na socioloških vidikih, ki so okvir za oblikovanje integriranih predlogov za doseganje večje pravičnosti in nižje družbene diferenciacije.

MERJENJE UDELEŽBE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Udeležba posameznikov in skupin v izobraževanju odraslih je v tej povezavi opredeljena kot sodelovanje odraslih v enem ali več organiziranih učnih dogodkih na katerem koli področju izobraževanja. Države se razlikujejo po deležu udeležbe v izobraževanju odraslih. Na podlagi izsledkov raziskave PIAAC lahko razvrstimo države glede na stopnjo dejavnosti v organiziranih izobraževalnih dejavnostih.

Slika 1: Stopnja udeležbe odraslih v starosti od 16. do 65. leta v državah, izidi raziskave PIAAC (2012–2016)



Vir: OECD, 2016b.

V prvi skupini so države, ki imajo več kot 60-odstotno udeležbo v izobraževanju. To so skandinavske države: Danska, Finska, Švedska, Norveška in Nizozemska. Za te države je značilna dolga tradicija izobraževalne dejavnosti med odraslimi. Dajejo tudi veliko državno podporo, ki so je deležni vsi prebivalci, ne le privilegirane skupine.

Raven udeležbe je visoka tudi v anglosaških državah: Združenih državah Amerike, Kanadi in Veliki Britaniji. V teh državah udeležba presega 55 %, ni pa višja od 60 %. To so države liberalnega tipa, za katere je značilno, da je zasnovanost izobraževanja popolnoma odvisna od odločitev podjetij in posameznikov, država posega le, kadar je nujno.

V tretjo skupino sodijo države, kjer je stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih od 50- do 55-odstotna: Nemčija, Estonija, Irska in Koreja. V to skupino se v literaturi pogosto uvrščata tudi Češka in Avstrija, kjer je udeležba odraslega prebivalstva skoraj 50-odstotna.

Slovenija sodi z 48-odstotno ravniyo izobraževalne udeležbe v skupino, v kateri sta tudi Belgija in Španija (četrta skupina). Raven udeležbe odraslega prebivalstva v tej skupini je več kot 45- in manj kot 50-odstotna.

V zadnji, izobraževalno najmanj dejavni skupini so po padajočem zaporedju: Japonska, Ciper, Francija, Poljska, Slovaška. Udeležba v izobraževanju v Rusiji in Italiji je najnižja.

91

Ta porazdelitev potrjuje tezo Esping-Andersena (1990) o podobnostih med ravniyo udeležbe in države blaginje. Države v isti skupini so podobne ne le po kulturnih in zgodovinskih razvojnih usmeritvah, temveč so primerljive tudi njihove politike na trgu dela, imajo podobno izobraževalno politiko, socialno usmerjenost in ekonomski sistem. To še posebno velja za prvi dve skupini.

Kot kaže, lahko nacionalni sistemi pomembno spodbujajo ali preprečujejo odrasle, da uresničijo svoje izobraževalne namere. Desjardins, Rubenson in Milana (2006) argumentirajo, da se neenakomerna distribucija izobraževalnih priložnosti lahko zmanjša z intervencijo nacionalnih vlad pri načrtovanju izobraževalnih in drugih politik. Javna intervencija je še posebno zaželeno takrat, ko tržni mehanizmi ne delujejo.

ČASOVNA PRIMERJAVA

Zato da bi lahko proučili trende v izobraževalni udeležbi, smo izide raziskave PIAAC (2012–2016) primerjali z izidi Prve mednarodne raziskave o pismenosti odraslih IALS (International Adult Literacy Survey, 1994–1998). Zaradi nekaterih metodoloških razlik izidov obeh raziskav ni bilo mogoče neposredno primerjati. Po metodologiji Prve mednarodne raziskave o pismenosti odraslih je bila udeležba opredeljena kot sodelovanje odraslih v enem ali več organiziranih učnih dogodkih, ki trajajo več kot pet ur na leto na katerem koli področju izobraževanja (Literacy in the Information Age, 2001). Za razliko od tega se v raziskavi PIAAC upošteva sodelovanje

brez omejitev glede trajanja (OECD, 2016b). Upoštevane so bile torej tudi zelo kratke izobraževalne oblike, zaradi česar je bil delež udeležbe v zadnjem proučevanem obdobju pričakovano višji. Da bi oblikovali realnejšo predstavo, smo v preglednici predstavili samo range, in ne tudi deležev.

Preglednica 1: Rangi udeležbe v izobraževanju odraslih po podatkih raziskav IALS (1998) in PIAAC (2016)

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
Odličnost	3	Odličnost	3

Vir: Mednarodna baza IALS, 1998; OECD, 2016b.

Primerjava rangov v dveh časovnih obdobjih kaže, da kljub daljši časovni distanci niso nastali veliki premiki v skupinah držav, ki so dosegle neko raven udeležbe v organiziranih izobraževalnih oblikah. V skupini držav, ki izkazuje najvišje dosežke v obeh časovnih obdobjih, se je nekoliko spremenil vrstni red. Po podatkih raziskave PIAAC je bila država z najvišjim izidom Danska, pred osemnajstimi leti pa je bila po podatkih raziskave IALS to Finska.

V drugi skupini, kamor so bile uvrščene predvsem anglosaške države in Nizozemska, je najbolj pozitiven premik dosegla Nizozemska, in sicer z 8. mesta po IALSU na 5. mesto po raziskavi PIAAC. Za razliko od nje je Velika Britanija zdrsnila s 5. na 8. mesto.

V tretji skupini so države z nižjo izobraževalno udeležbo. Največji zdrs je med temi državami imela ravno Slovenija, in sicer z 9. mesta po raziskavi IALS na 12. mesto po podatkih PIAAC. Neugoden izid za Slovenijo deloma preseneča, ker so bili ravno v zadnjih petnajstih letih v državi sprejeti

dokumenti in politične smernice, ki so pripomogli k oblikovanju boljših razmer za dejavnejšo vlogo odraslih na tem področju. Res pa je, da so med gospodarsko krizo in recesijo številna podjetja znižala stroške prav na račun izobraževanja. V tem času so usahnili nekateri viri, ki so bili namenjeni financiranju izobraževalnih dejavnosti najbolj ranljivih skupin.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA RAVEN UDELEŽBE ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU V ŠESTIH DRŽAVAH

V naslednjem delu prispevka so predstavljeni dejavniki, ki vplivajo na raven udeležbe odraslih v nekaterih evropskih državah. Skupaj s Slovenijo je bilo izbranih šest držav: Danska, država skandinavske zasnove izobraževanja odraslih, Češka – vzhodnoevropska država, Italija – mediteranska država, Nemčija – srednjeevropska država, Velika Britanija – država liberalnega tipa, in Slovenija. To je šest modelov zasnovanosti izobraževanja v evropskem prostoru. Spremljanje dejavnikov, povezanih z udeležbo v izobraževanju odraslih v teh državah, vsaj na splošni, analitični ravni kaže na značilnosti in načine, ki prevladujejo v Evropi.

Oblikovani model je poskus shematizacije stanja v šestih državah. To je napovedni model, ki temelji na logistični regresiji. Ta je predstavila napovedno vrednost izbranih spremenljivk na udeležbo odraslih od 16. do 65. leta v organiziranih programih izobraževanja in usposabljanja. Spremenljivke, ki so bile zajete v analizo, so starost, materni jezik, izobrazba, delovni položaj, spol, udeležba v prostovoljskih združenjih, zdravje, število otrok, migrantski status, materina in očetova izobrazba.

93

Peglednica 2: Dejavniki, ki vplivajo na raven udeležbe odraslih v izobraževanju v šestih državah, 2012–2016, logistična regresija

Rezultati logistične regresije Odkvisna spremenljivka participacija Neodvisne spremenljivke so v vrsticah tabele	(Nagelkerke)					
	R ² = 25 %	R ² = 30 %	R ² = 26 %	R ² = 24 %	R ² = 24 %	R ² = 25 %
	Italija	Slovenija	Češka	Nemčija	Britanija	Danska
	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)
(Konstanta)	-0,74 (0,27)	+1,95* (0,00)	-2,89* (0,00)	-0,91* (0,02)	-0,33 (0,39)	-0,06 (0,84)
Starost						
16–19 let	+0,74 (0,19)	+1,75* (0,02)	+2,23* (0,01)	+3,86* (0,00)	+1,13* (0,02)	+3,53* (0,00)
20–24 let	+0,35 (0,15)	+0,50* (0,02)	+1,15* (0,00)	+1,05* (0,00)	+0,19 (0,40)	+1,57* (0,00)
25–39 let	+0,36* (0,01)	+0,33* (0,00)	+0,39* (0,00)	+0,52* (0,00)	+0,23* (0,03)	+0,65* (0,00)
40–49 let	+0,36 (0,01)	+0,27* (0,01)	+0,46* (0,00)	+0,53* (0,00)	+0,47* (0,00)	+0,28* (0,00)
50–65 let (ref. sk.)						

Rezultati logistične regresije Odpisna spremenljivka participacija Neodvisne spremenljivke so v vrsticah tabele	(Nagelkerke)					
	R ² = 25 %	R ² = 30 %	R ² = 26 %	R ² = 24 %	R ² = 24 %	R ² = 25 %
	Italija	Slovenija	Češka	Nemčija	Velika Britanija	Danska
	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)
Materni jezik						
Da	+0,77* (0,01)	+0,04 (0,83)	-0,60 (0,28)	+0,18 (0,37)	+0,25 (0,19)	-0,41 (0,23)
Ne (ref. sk.)						
Izobrazba						
Manj kot srednja šola	-1,82* (0,00)	-1,46* (0,00)	-1,22* (0,00)	-1,21* (0,00)	-1,42* (0,00)	-1,25* (0,00)
Srednja šola	-0,96* (0,00)	-0,96* (0,00)	-0,81* (0,00)	-0,77* (0,00)	-0,66* (0,00)	-0,75* (0,00)
Več kot srednješolska izobrazba (ref. sk.)						
Ali imajo delo						
Da	+0,80* (0,00)	+0,74* (0,00)	+1,34* (0,00)	+0,74* (0,00)	+1,02* (0,00)	+0,98* (0,00)
Ne (ref. sk.)						
Spol						
Moški	+0,12 (0,20)	-0,25* (0,00)	+0,13 (0,18)	+0,10 (0,17)	-0,01 (0,90)	-0,30* (0,00)
Ženski						
Udeležba v prostovoljskih združenjih						
Nikoli	-0,87* (0,02)	-1,34* (0,00)	+0,32 (0,53)	-0,33 (0,27)	-0,63 (0,05)	-0,54* (0,01)
Manj kot 1x mesečno	-0,33 (0,38)	-0,76* (0,02)	+1,05 (0,06)	+0,17 (0,61)	-0,11 (0,74)	-0,20 (0,41)
Manj kot 1x tedensko, vsaj 1x mesečno	-0,60 (0,17)	-0,66* (0,04)	+0,85 (0,15)	+0,08 (0,77)	-0,09 (0,82)	-0,07 (0,76)
Vsaj enkrat tedensko, vendar ne vsak dan	-0,12 (0,77)	-0,46 (0,17)	+0,93 (0,10)	+0,34 (0,29)	-0,10 (0,76)	-0,18 (0,43)
Vsak dan (ref. sk.)						
Zdravje						
Odlično	+0,38 (0,18)	+0,69* (0,00)	+0,91 (0,26)	+0,83* (0,00)	+0,96* (0,00)	+0,74* (0,00)
Zelo dobro	+0,58* (0,05)	+0,74* (0,00)	+1,05 (0,19)	+0,80* (0,00)	+0,92* (0,00)	+0,60* (0,00)
Dobro	+0,68* (0,01)	+0,51* (0,01)	+0,89 (0,26)	+0,53* (0,05)	+0,92* (0,00)	+0,45* (0,02)
Precej	+0,55* (0,03)	+0,23 (0,26)	+0,64 (0,42)	+0,36 (0,21)	+0,88* (0,00)	+0,21 (0,30)
Reven/revno (ref. sk.)						
Število otrok						
0	+0,58 (0,17)	-0,02 (0,94)	+0,73* (0,01)	+0,53* (0,01)	-0,12 (0,50)	+0,52* (0,00)
1	+0,27 (0,53)	-0,44* (0,05)	+0,47 (0,11)	+0,33 (0,08)	-0,01 (0,96)	+0,32* (0,03)
2	+0,28 (0,53)	-0,34 (0,11)	+0,65* (0,01)	+0,16 (0,42)	-0,20 (0,24)	+0,31* (0,01)
3	-0,07 (0,88)	-0,38 (0,08)	+0,49 (0,12)	+0,26 (0,25)	-0,22 (0,25)	+0,28 (0,07)
4 (ref. sk.)						

Rezultati logistične regresije Odvisna spremenljivka participacija Neodvisne spremenljivke so v vrsticah tabele	(Nagelkerke)					
	R ² = 25 %	R ² = 30 %	R ² = 26 %	R ² = 24 %	R ² = 24 % Velika Britanija	R ² = 25 % Danska
	Italija	Slovenija	Češka	Nemčija		
	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)	B (sig. B)
Rojen v državi						
Da	-0,56* (0,02)	-0,10 (0,65)	+0,70 (0,25)	+0,06 (0,74)	-0,04 (0,80)	+0,61* (0,05)
Ne (ref. sk.)						
Izobrazba matere						
ISCED 1, 2 in 3C nižji	-0,43 (0,19)	-0,66* (0,00)	+0,40 (0,22)	-0,26 (0,10)	-0,21 (0,11)	-0,23 (0,08)
ISCED 3 (brez 3C nižji in 4	-0,30 (0,29)	-0,43* (0,01)	+0,46 (0,11)	-0,17 (0,21)	+0,11 (0,40)	-0,11 (0,41)
ISCED 5 in 6 (ref. sk.)						
Izobrazba očeta						
ISCED 1, 2 in 3C nižji	-0,43 (0,19)	-0,55* (0,00)	-0,42 (0,11)	-0,40* (0,00)	-0,38* (0,01)	-0,06 (0,61)
ISCED 3 (brez 3C nižji in 4	+0,08 (0,75)	-0,20 (0,14)	-0,20 (0,33)	-0,26* (0,00)	-0,16 (0,25)	-0,02 (0,87)
ISCED 5 in 6 (ref. sk.)						

Legenda: ref. sk. označuje referenčno skupino, na podlagi katere so izračunani regresijski koeficienti B.

Vir: OECD, 2016b.

Izidi analize z logistično regresijo kažejo, da so razlike v obetih za udeležbo odraslega prebivalstva glede na kazalnike socioekonomskega položaja statistično značilne.

SOCIODEMOGRAFSKI IN POKLICNI VPLIVI NA RAVEN UDELEŽBE ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU

Starost je dejavnik, ki ima v večini proučevanih držav modela (na Danskem, v Nemčiji, na Češkem, v Veliki Britaniji in Sloveniji) odločilno vlogo pri napovedovanju udeležbe v izobraževanju. Čim nižja je starost populacije, tem večja je verjetnost, da bodo prebivalci v proučevanih državah izobraževalno dejavni. Populacija od 16 do 19 let, ki se po večini redno šola, je obet za najvišjo izobraževalno dejavnost. Razlikuje se Italija, v kateri se najvišja izobraževalna dejavnost obeta pri populaciji v delovno aktivnem obdobju od 25. do 49. leta starosti. V proučevanih državah je starost po 50. letu napovedovalka nižje izobraževalne udeležbe.

Slovenija se uvršča med države Evropske unije z najhitrejšim staranjem prebivalstva in najnižjo izobraževalno dejavnostjo prebivalstva od 50. do 65. leta starosti. Starostno neskladje v stopnji udeležbe v izobraževanju odraslih se ujema tudi z izidi testiranja besedilnih spretnosti odraslih v Sloveniji. Ti so se sicer v zadnjih letih izboljšali, toda predvsem na račun višjih spretnosti nižjih starostnih kategorij v primerjavi z višjimi starostnimi skupinami,

tako glede na absolutne rezultate kot tudi v primerjavi z istimi starostnimi skupinami v drugih državah OECD (OECD, 2016b).

Številne evropske in nacionalne politike se osredotočajo na ohranjanje prožnosti in zaposlovanje starejših, še zlasti najbolj ranljivih med njimi, prav z ukrepi za boljše usposabljanje in razvoj veščin pa tudi z ukrepi za izboljševanje mobilnosti delovne sile.

V proučevanem modelu je bila dosežena formalna izobrazba dejavnik z najizrazitejšim signifikantnim vplivom na udeležbo v izobraževanju v Italiji in Sloveniji. Sicer za vse države velja, da je formalna izobrazba pomembna napovedovalka udeležbe v izobraževanju. Dosežena manj kot srednješolska izobrazba je obet za zelo nizko izobraževalno udeležbo. Ta sklep velja še posebno za Slovenijo. Glede na podatke je prelomnica, ob kateri se delež dvigne nad povprečje v populaciji, končana štiri- ali petletna srednješolska izobrazba.

Tudi dozdašnje analize so pokazale, da imajo manj izobraženi odrasli zaradi negativne izobraževalne izkušnje težave z udeležbo v kakršni koli obliki izobraževanja. Za doseganje dolgoročnih učinkov in sprememb na tem področju je potreben andragoško zasnovan prijem, ki upošteva značilnosti posameznikov z nižjimi izobrazbenimi dosežki. To pa zahteva dobro usposobljene učitelje in prilagojene metode dela (Javrh, 2011).

Dozdašnje raziskave so pokazale, da večina odraslega prebivalstva pridobiva spretnosti in učne izkušnje pri delu (Literacy in the Information Age, 2000). V primerjavi z zaposlenimi, bodisi samozaposlenimi ali zaposlenimi pri delodajalcu, je obet za udeležbo mnogo nižji pri statusih kmet, brezposelni, upokojenec, gospodinja (Mohorčič Špolar, Ivančič, Mirčeva et al., 2001).

Biti zaposlen je signifikantni dejavnik, ki napoveduje višjo udeležbo v izobraževanju odraslih v vseh državah modela. Najpomembnejši je na Češkem, v Veliki Britaniji in na Danskem. Pri interpretiranju dejavnika zaposlitve pa so razlike v podpori delodajalcev, velikosti podjetij in delovnem statusu. Obstaja evidenca, da imajo nekatere kategorije, na primer zaposleni s krajšim delovnim časom, zaposleni, ki opravljajo manualne poklice, in starejši delavci, veliko nižjo podporo glede udeležbe v izobraževanju v primerjavi z drugimi kategorijami (McGivney, 2001).

Višja ocena zdravstvenega stanja napoveduje višjo izobraževalno dejavnost. Zdravstveno stanje, ki je v modelu ocenjeno kot odlično, je obet za visoko izobraževalno udeležbo v Veliki Britaniji, Nemčiji in na Danskem. V Sloveniji je statistična značilnost izrazita med zdravstvenim stanjem zelo dobro in visoko udeležbo v izobraževanju, v Italiji pa je ta povezava manj izrazita. Na Češkem ni statistično pomembne povezanosti med zdravjem in izobraževalno dejavnostjo odraslih. Pozitivna korelacija med visoko ocenjenim zdravstvenim stanjem in udeležbo v izobraževanju odraslih je pričakovana, saj je zdravje pogoj za normalno sodelovanje v kateri koli dejavnosti v družbi. Velja pa tudi nasprotno. Freudenberg (2007) poudarja, da strategije, ki preprečujejo osipništvo, pomembne učinkujejo na zdravje

ljudi. Učinkovit socialni in kognitivni razvoj v otroštvu je pomemben za uspešno izobraževanje, ki nato vpliva na zdravje.

Dejavnost pri delu in v družbi v povezavi z udeležbo v izobraževanju odraslih

V modelu izstopa Slovenija še po dveh dejavnikih, ki se kažeta kot statistično pomembna pri pojasnjevanju obojestrane udeležbe v izobraževanju odraslih, in sicer udeležba v prostovoljskih združenjih in izobrazba staršev (izobrazba matere/skrbnice in izobrazba očeta/skrbnika).

Vpliv udeležbe v prostovoljskih združenjih se kaže tudi na Danskem in v Italiji. V vseh treh državah so kot izobraževalno najdejavnejši identificirani tisti, ki vsak dan sodelujejo v različnih prostovoljskih združenjih. V nekaterih socioloških teorijah se poudarja, da participativno vedenje ni povezano le z izobraževanjem, temveč se manifestira tudi v drugih vidikih družbe. Posamezniki, ki so predisponirani, da bi se udeleževali izobraževalnih dejavnosti, izražajo tendenco k članstvu v prostovoljskih združenjih.

Udeležba v izobraževanju odraslih in družinsko ozadje

Vpliv izobrazbe staršev in prenašanje učnih vrednot so doslej potrdile številne mednarodne raziskave. Boudard in Rubenson (2004) sta v skladu s tem pisala o t. i. podaljšani roki družine (long arm of the family), to pomeni, da so bolj izobraženi starši dejavnejši pri prenašanju učnih vrednot, navad, učne kulture – višja izobrazbena raven staršev in skrbnikov je torej v prid višji udeležbi v izobraževanju prebivalstva v odraslosti. Po podatkih raziskave PIAAC Slovenija zelo izstopa glede signifikantnosti vpliva dejavnikov izobrazba matere/skrbnice in očeta/skrbnika na udeležbo v primerjavi z drugimi proučevanimi državami, kjer ta vpliv ni signifikanten.

Le v Sloveniji izobrazba matere/skrbnice tako izrazito napoveduje verjetnost udeležbe v organiziranih izobraževalnih dejavnostih v odraslosti. V družinah, kjer je mati/skrbnica imela izobrazbo ISCED 1, 2, 3 – nižji (prvo obdobje osnovnošolskega izobraževanja, nižje sekundarno ali stopnja sekundarnega izobraževanja), je verjetnost, da bodo posamezniki izobraževalno dejavni v odraslosti, zelo nizka. V Sloveniji je zelo podoben položaj glede vpliva dejavnika izobrazba očeta/skrbnika na izobraževalno dejavnost v odraslosti. Končano prvo obdobje osnovnošolskega izobraževanja, nižje sekundarno ali končana stopnja sekundarnega izobraževanja očeta/skrbnika so napoved za nizko izobraževalno udeležbo v odraslosti. Določeno statistično povezanost med izobrazbo staršev in udeležbo v izobraževanju odraslih je moč zaznati tudi v Nemčiji in Veliki Britaniji, vendar je ta vpliv veliko manj izrazit kakor v Sloveniji.

Tudi stopnja ISCED 3 – višja in 4 (končana stopnja sekundarnega izobraževanja in posekondarno neterciarno izobraževanje) matere skrbnice in očeta/skrbnika ni obet za uresničevanje višjih izobraževalnih ambicij v

odraslosti, čeprav je vpliv manj signifikanten.

Pomen, ki ga ima končana izobrazba staršev/skrbnikov za uresničevanje izobraževanih ciljev, upravičuje vlaganja države. Po drugi strani se izpostavlja vprašanje o kakovosti izobraževalnih sistemov in ustanov kot primarne organizacije za prenos znanja, spretnosti in motiviranja vseh prebivalcev na tem področju. Njihova vloga v slovenski družbi je premalo učinkovita pri zagotavljanju ustrezne podpore za doseganje učnih ciljev, motiviranju pa tudi pri zmanjševanju razlik prebivalcev z različnim socialnim in intelektualnim ozadjem. Odrasli torej, ki prihajajo iz manj spodbudnega socialnega okolja, se ujamejo v t. i. low skill trap – zanko nižjih spretnosti, to se kaže v njihovem nižjem prizadevanju, da bi z izobraževanjem uresničili višje družbene cilje. Izziv nacionalnih politik, še posebno slovenske, mora biti, da pomaga natanko tem kategorijam, da izstopijo iz začaranega kroga pasivnosti.

Nekateri drugi dejavniki, ki manj pojasnjujejo udeležbo v izobraževanju odraslih

Drugi dejavniki v modelu so manj signifikantni pri napovedovanju proučevanega fenomena.

Če bi začeli z najbolj signifikantnim spolom, lahko ugotovimo, da je ta statistično pomemben v dveh državah, na Danskem in v Sloveniji. V obeh državah je verjetnost, da se bo moški izobraževal v prihodnje, manjša kakor pri ženski. Ta ugotovitev ni nova in presenetljiva, saj tudi druge meritve, na primer analize, ki temeljijo na Anketi o delovni sili ali Anketi o izobraževanju odraslih, kažejo, da se v zadnjih dveh desetletjih zaznavajo nižje izobraževalne ambicije moških. Ženske se bolj izobražujejo za pridobivanje višje formalne izobrazbe, moški pa se bolj odločajo za programe, povezane z delom.

Število otrok je lahko ovira ali spodbuda k izobraževanju. Če je nižja izobraževalna udeležba povezana s pomanjkanjem časa, otroškega varstva in denarja, je večje število otrok ovira. Organiziranje otroškega varstva, prevoza, večji delež izobraževanja in usposabljanja v delovnem času, sprejemanja pobud na primer za družini prijazno podjetje idr. so lahko ukrepi za zmanjševanje vpliva te ovire. Zaradi razširjanja koncepta družinske pismenosti in ozaveščanja družin o vlogi, ki jo ima pri prenašanju učnih vrednot, se je delež staršev v izobraževanju povečal. V modelu se obet prepozna na Danskem, v Nemčiji in Sloveniji. Na Danskem in v Nemčiji se bolj izobražujejo odrasli brez otrok, v Sloveniji pa so odrasli z enim otrokom manj izobraževalno dejavni kot tisti z več otroki.

Biti tujec je, kar zadeva udeležbo v izobraževanju, lahko ovira. Splošno znano je, da je izobraževalna dejavnost tujcev nižja od tiste, ki jo dosega avtohtono prebivalstvo. Po podatkih raziskave PIAAC kriterija biti rojen v državi in govoriti materni jezik nista pomembna kriterija pri napovedovanju izobraževalne dejavnosti. Materni jezik je pomemben, signifikanten v Italiji – trend izobraževanja je bolj poudarjen pri italijansko govorečem prebivalstvu. Dejavnik rojen v državi je signifikanten za Italijo in Dansko. V Italiji prebivalci, ki niso bili rojeni v državi, kažejo višjo tendenco, da bi se

izobraževali v prihodnosti, na Danskem je ta obet nasproten. Rojeni v državi se bolj nagibajo k izobraževanju v prihodnosti.

Države se med seboj razlikujejo po načinu reševanja izobraževalne problematike, raznovrstnosti tradicije, stopnji gospodarske razvitosti, infrastrukturni pogojenosti in v vrednotah. Zato je tudi vpliv proučevanih dejavnikov različen v teh sistemih. Kljub razlikam je moč ugotoviti podobnosti izobraževalnih sistemov in celo skupne usmeritve v evropskem prostoru. Pozitivne izkušnje v teh državah pa so zagotovo uporabne pri razvoju izobraževalne politike v Sloveniji in oblikovanju drugih usmeritev za doseganje večje socialne pravičnosti.

SKLEP

V prispevku so predstavljene razlike v stopnji udeležbe odraslega prebivalstva v izobraževanju glede na socioekonomske in demografske značilnosti, z namenom, da se prepoznajo skupine ali posamezniki, ki so v tem najbolj prikrajšani. Želeli smo tudi ugotoviti, katere so države, kjer imajo tudi prikrajšane skupine največ priložnosti, da bi dosegle višjo raven udeležbe.

Prebivalci imajo neenakomeren dostop do izobraževalnih priložnosti in njihova dejavnost v izobraževanju odraslih se zelo razlikuje. Izrazito je veliko nasprotje med državami z visoko (Danska, Finska, Švedska, Norveška in Nizozemska) in nizko udeležbo v izobraževanju odraslih (Rusija in Italija). Slovenija dosega po teh podatkih podpovprečno raven udeležbe in je v isti skupini kot Belgija, Španija in Japonska. To je skupina držav, kjer je manj kot polovica odraslega prebivalstva izobraževalno dejavna. Precej nespodbudna je tudi ugotovitev, da se je – longitudinalno gledano – država leta 2016 umestila nižje kot leta 1998.

Porazdelitev ravni udeležbe odraslega prebivalstva v Sloveniji v organiziranih izobraževalnih dejavnostih opozarja na visoko razslojenost. Analiza je potrdila domnevo, da je raven udeležbe v izobraževanju odraslih pogojena z merjenimi atributi posameznika ter vplivi ožjega in širšega družbenega okolja.

Najmanj izobraževalno dejavne skupine so tiste, ki so sicer v deprivilegiranem položaju v družbi, in sicer starejši odrasli, manj izobraženi in odrasli z nižjim delovnim statusom. Tukaj je treba poudariti, da pri napovedovanju izobraževalne udeležbe od vseh proučevanih držav, Slovenija najbolj izstopa glede signifikantnosti dejavnika »starost«. Biti starejši od 50 let je obet za nizko izobraževalno udeležbo. Logistična regresija je pokazala, da je obet za izobraževalno dejavnost veliko višji pri zaposlenih (tudi samozaposlenih) kot pri kategorijah, ki takega statusa nimajo (brezposelni, upokojenci, gospodinje).

Vloga družinske izobrazbe ima v Sloveniji v primerjavi s proučevanimi državami veliko večji pomen. Izobrazba matere/skrbnice in očeta/skrbnika je

pomembna napovedovalka dejavnosti mladih. Imeti starše z nizko izobrazbo veliko bolj ovira potomce v Sloveniji kot v drugih evropskih državah.

Participativni življenjski slog na sploh (pri delu, v prostovoljskih združenjih) je v državi obet za višjo izobraževalno udeležbo. Izobraževalno najdejavnejši so tisti, ki vsak dan sodelujejo v različnih prostovoljnih združevanjih. Zato je višjo izobraževalno udeležbo moč doseči le v povezavi z ožjim in širšim družbenim okoljem.

Največje ovire pri udeležbi v izobraževanju odraslih se izražajo v strukturi socioekonomskih in kulturnih povezav, ki se nanašajo na to, kako različne družbe organizirajo dostop in udeležbo v izobraževanju odraslih. Če politika ne bi popravljala krivic in ne bi bilo formalno organiziranega državnega sistema, bi se te razlike med skupinami le poglobljale (Bourdieu in Passeron, 1990).

Analiza je tudi razodela, da so nekatere države učinkovitejše pri zmanjševanju razlik med najbolj in najmanj izobraževalno dejavnimi ter da imajo v nekaterih sistemih t. i. »tradicionalno« izobraževalno prikrajšane skupine boljše priložnosti za višjo izobraževalno dejavnost. To so skandinavske države, kjer je najvišja stopnja izobraževalne dejavnosti. Za te države so značilni visoka državna podpora izobraževanju ter sistemski pogoji in ukrepi za ciljno odpravljanje ovir za izobraževalno udeležbo. V skandinavskih državah je tako v javnem kot v zasebnem sektorju ponudba izobraževalnih storitev zelo razvita in lahko zadosti zelo različnim potrebam ter zapolni praznino v institucionalnem modelu. V Sloveniji pa to ni tako: med državno in gospodarsko organizirano ponudbo in resničnimi potrebami so velike razlike in tudi neskladja.

Rubenson in Desjardins (2009) menita, da največjih razlik med državami ne ustvarjajo toliko raven gospodarske razvitosti in ovire za izobraževalno udeležbo, pač pa delovanje strukturnih in sistemskih pogojev, ki posameznikom in skupinam omogočajo, da premagajo ovire, s katerimi se soočajo pri dostopanju v izobraževanje odraslih. To je razmerje med posameznikom in družbo, delodajalci in posamezniki, državo in delodajalci. V državah Evropske unije so za Slovenijo zanimivi še nekateri drugi mehanizmi, oblike in poudarki: odnosi, pravice in obveznosti, ki so dokaj dobro urejeni, bodisi z državno zakonodajo, bodisi s partnerskimi sporazumi, bodisi z različnimi predpisi in akti.

Vzorci neenakosti v udeležbi izražajo širše strukturne in socialne neenakosti. V teh vzorcih so opazne tudi razlike v porazdelitvi virov in moči ter so kazalniki predstave o pravičnosti, pravicah in odgovornosti posameznih družb. Dokumenti Evropske unije o vseživljenjskem učenju jasno opozarjajo, da je udeležba v izobraževanju odraslih katalizator, ki pripomore k naraščanju človeškega kapitala, in je mehanizem za premagovanje družbene izključenosti. Hkrati pa cilj evropske politike ni to, da države pritegnejo čim več odraslih v izobraževalne dejavnosti, temveč je, da dosežejo tudi čim večje socialne in ekonomske učinke, izboljšajo zdravje, pripomorejo k večji učinkovitosti trga dela itn.

Vpliv revščine, prekarnosti in zdravja na spretnosti odraslih: intersekcijska perspektiva

Darja Zaviršek

UVOD

V prispevku se bomo v luči podatkov mednarodne raziskave o ocenjevanju kompetenc odraslih (bralne in matematične spretnosti) osredotočili na revščino, transgeneracijsko prikrajšanost, prekarne delovne pogoje, za katere domnevamo, da vplivajo na raven kompetenc odraslih. Ljudje z različnimi ovirami (fizičnimi, senzornimi in intelektualnimi), pripadniki etničnih skupin, ljudje, ki se srečujejo z revščino, in nekatere skupine žensk, pridobijo praviloma nizko izobrazbo ali pa jim socialni kontekst postavlja številne ovire na poti do zaposlovanja, tako da ostanejo ali pristanejo na družbenem obrobju, to pa posledično vpliva na njihovo zdravje. Znano je, da ekonomska neenakost vpliva na spolno neenakost in nasprotno: v državah z večjo ekonomsko neenakostjo je visoka tudi neenakost na področju spolov in je povezana z neenakostjo na področju neplačanega dela, izobrazbe, dohodkovne neenakosti in z družbenimi konstrukti o ženskah in moških. Znano je tudi, da sta za postsocialistične države značilna pokroviteljska in slabšalna obravnava ljudi z ovirami in ksenofoben ter patologizirajoč odnos do etničnih manjšin.

Zdi se, da v Sloveniji ob rednih procesih izobraževanja (osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko) komajda obstajajo izobraževalni programi in programi zaposlovanja, ki bi zagotovili, da ljudje, ki izpadejo iz rednih poti šolanja in izobraževanja pa tudi zaposlovanja, pridobijo nove bralne in matematične spretnosti na življenjski poti in obenem sodelujejo v družbenih procesih. Nasprotno, mednarodna raziskava je dokazala, da je v Sloveniji veliko tistih, ki menijo, da ne morejo sodelovati v smiselnih socialnih procesih, in v njih v resnici tudi ne sodelujejo. To pomeni, da so poti do znanja in družbene vključenosti predvsem normativne, malo pa je možnosti za raznovrstne potrebe ljudi, njihove osebne življenjske poti in malo posluha za raznovrstne procese socialnega vključevanja posameznic in posameznikov v različnih obdobjih življenja, pa naj gre za izobraževanje, poklicne možnosti, socialno vpetost, psihološko podporo ali psihosocialne spretnosti. Zdi se, da so nacionalne resolucije, programi vseživljenjskega učenja in socialne vključenosti le navidezna podpora, ki bolj koristi tistim, ki jo načrtujejo, kot tistim, ki jo uporabljajo.

SLOVENIJA V KONTEKSTU RAZISKAVE O MEDNARODNEM OCENJEVANJU KOMPETENC ODRASLIH

Čeprav se je raven besedilnih in matematičnih spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (zmožnost najti, izbrati, ovrednotiti in uporabiti informacije z uporabo računalnika za reševanje problemov) v Sloveniji v zadnjem desetletju izboljšala, je močna korelacija med višino izobrazbe, starostjo, delovnim mestom, ekonomskim statusom, družbenim okoljem in doseženo ravni spretnosti za obdelavo informacij. Mlajši ljudje so bili uspešnejši kot starejši (deloma tudi, ker znajo uporabljati računalnik); ljudje v mestih so izkazovali več spretnosti kot ljudje na podeželju in ekonomsko boljše stoječi več od revnejših. Povsem očitna pa je bila tudi korelacija med omenjenimi spretnostmi in neekonomskimi dejavniki, kot so na primer zaupanje drugim, politična učinkovitost, sodelovanje posameznikov pri prostovoljnem delu in lastna ocena zdravja.

Vse omenjene povezave so bile izražene tudi v drugih državah OECD, le da so bile nekatere korelacije v Sloveniji izrazitejše kot v povprečju držav OECD. V Sloveniji so odrasli z višjimi dosežki pri besedilnih spretnostih (četrti ali peti raven) trikrat pogosteje od odraslih z dosežki na prvi ravni ali pod njo (24,7 % v primerjavi s 7,6 %) poročali, da zaupajo drugim. Razlika v družbenem zaupanju med tistimi z visokimi in tistimi z nizkimi dosežki pri besedilnih spretnostih je v državah OECD povprečno manjša kot v Sloveniji – 29,1 % v primerjavi s 13 %. Prav tako so odrasli z visokimi rezultati v Sloveniji in v povprečju z OECD dvakrat pogosteje od odraslih z nizkimi rezultati (21,0 % v primerjavi z 9,6 %) verjeli, da lahko vplivajo na politične procese (politična učinkovitost).

To pomeni, da je v Sloveniji izrazitejša socialna marginalizacija ljudi, ki pripadajo manj izobraženim socialnim slojem, brezposelnim in revnim, kot v povprečju držav, zajetih v raziskavo. Ljudje z nizkimi dosežki v matematičnih in besedilnih spretnostih so potemtakem bolj socialno izključeni, kot je značilno za povprečje držav OECD – to kažeta kazalnika nezaupanja do drugih in ocena vpliva na politične procese; manj uspešni so manj zaupali drugim in menili, da ne morejo vplivati na politične procese. Socialna distanca, socialna nevidnost in družbena nemoč so analitične kategorije, ki lahko pojasnijo te podatke.

Razlike, povezane z doseženo stopnjo izobrazbe, so v Sloveniji še posebno velike. Odrasli (v starosti od 25 do 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 srednješolske izobrazbe. Za primerjavo: povprečna razlika v državah OECD je bila 61 točk za besedilne in 71 točk za matematične spretnosti. Večja razlika v rezultatih govori o večji socialni distanci med različnimi socialnimi skupinami in posamezniki.

Tudi ljudje, ki so bili rojeni v Sloveniji kot tujejezični priseljenci, 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, doseženega med tujejezičnimi priseljenci v državah OECD. Razlika v besedilnih spretnostih med tujejezičnimi priseljenci in rojenimi v Sloveniji je bila 31 točk, kar je bilo blizu povprečja držav OECD (30 točk); najverjetneje je mogoče tako primerljiv podatek razumeti v luči tega, da je večina priseljencev v Sloveniji iz delov nekdanje skupne države Jugoslavije in da jezikovne ovire zaradi skupnega slovanskega jezikovnega bazena, politike in zgodovine niso velike. Večja pa je bila razlika med večinskim prebivalstvom in priseljenci v matematičnih spretnostih, in sicer 42 točk – to je precej višja razlika, kot je bila povprečna razlika v OECD (30 točk). Podatek o slabših matematičnih spretnostih med priseljenci v primerjavi s povprečjem držav OECD je mogoče najverjetneje pojasniti z nizko izobrazbeno strukturo priseljencev v Sloveniji za razliko od priseljencev v nekaterih zahodnih državah in vseživljenjsko socialno marginalizacijo, ki preprečujeta, da bi se ljudje v različnih obdobjih udeležili učinkovitih oblik vseživljenjskega učenja, ki bi izboljšale njihove matematične spretnosti, samopodobo, zavest o soustvarjanju skupnosti in občutek pripadnosti. Domnevamo, da v kategoriji »priseljenci« najdemo tudi delovne migrante, ki so prišli v državo po letu 1991 in za katere so značilne nizka izobrazba in skrajno prekarne delovne in življenjske razmere; med njimi se je v Slovenijo zaradi vojn v državah nekdanje Jugoslavije priselilo tudi večje število Romov, ki živijo na družbenem obrobju, med njimi je veliko nepismenih žensk. Spomniti pa velja tudi, da travmatični dogodki posameznike pogosto tako ali drugače »potisnejo« iz izobraževanja ter jih ekonomsko in socialno marginalizirajo (nasilje v primarni družini, spolne zlorabe, odvisnosti, zgodnja revščina).

103

Nadalje je raziskava pokazala, da je v Sloveniji izobrazba staršev tesneje povezana z uspešnostjo otrok, kot je v večini drugih sodelujočih držav. Odrasli z vsaj enim staršem z univerzitetno izobrazbo so povprečno dosegli 51 točk več pri besedilnih spretnostih kot odrasli, pri katerih nobeden od staršev ni dosegel srednješolske izobrazbe (povprečje v državah OECD je bilo 40 točk); pri matematičnih spretnostih je bila razlika med tema dvema skupinama 59 točk (povprečna razlika v OECD pa je 43 točk). Še bolj pa je vplivala izobrazba staršev na uspešno reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih. Pri ljudeh, katerih starši niso dosegli srednješolske izobrazbe, je precej verjetneje (36 %), da bodo imeli ti malo ali nič računalniških spretnosti, če jih primerjamo z osebami z vsaj enim staršem z doseženo višjo in visoko stopnjo izobrazbe (3,6 %). Le 7,6 % oseb z nizko izobraženimi starši je doseglo najvišji dve ravni spretnosti na tem področju, v primerjavi s 54,1 % odraslih z visoko izobraženimi starši. Pri matematičnih spretnostih je razlika med tema dvema skupinama 59 točk (povprečna razlika v OECD pa je 43 točk).

Ti podatki kažejo na nekatere značilnosti slovenske družbe: a) primarna družina je v Sloveniji zelo pomembna za življenjski potek posameznika in posameznice; b) socialna mobilnost posameznik in posameznikov je tesno povezana z neformalnimi družinskimi mrežami, ki vplivajo na izobrazbo in družbeno okolje, v katerem se gibljejo osebe; c) družinsko ozadje je

pomembnejše od meritornih sposobnosti posameznic in posameznikov; č) v družbi obstaja slabo zavedanje predsodkov in družbenega izključevanja posameznikov in posameznic glede na družinsko ozadje; d) obstaja malo spodbujajočih dejavnikov, ki bi kompenzirali družinske primanjkljaje posameznikov in posameznic v izobraževanju, pa čeprav gre za družbo z univerzalnim in brezplačnim izobraževalnim sistemom.

Te ugotovitve potrjujejo domnevo, da je Slovenija visoko normativna družba z rigidno družbeno strukturo, kjer socialno ozadje močno vpliva na življenjski potek posameznika in posameznice, in sicer bolj, kot je značilno za nekatera druga okolja držav OECD. K temu je treba dodati tudi, da v Sloveniji mladi ljudje dolgo ostajajo v primarnih družinah, družine pa so pogosto tesno povezane (ne glede na konfliktne položaje in konfliktno ozračje). V raziskavi o naraščanju revščine med študenti socialnega dela je tretjina vprašanih (30,4 %) opisala, da v njihovih primarnih družinah, kjer se revščina v zadnjih letih povečuje, naraščajo tudi konflikti: »starši so vedno doma in si gredo na živce«; »pojavljajo se prepiri o denarju, dopustu, nakupu bele tehnike in avta«; »prepiri glede kreditov in stroškov«; »veliko prepiranja glede denarja ter o tem, ali pametno zapravljamo«; »kdo bo plačal položnice, živčnost staršev zaradi neplačanih računov« (Zaviršek, 2015, 160). Konflikti pa vplivajo na zdravje in duševno zdravje družinskih članov – to so potrdili tudi mladi, ki so v raziskavi potrdili korelacijo med prisilnim ostajanjem v primarni družini in slabšanjem zdravja – pa tudi na omejeno možnost prekinitve zakonske zveze med starši zaradi pomanjkanja ločenih stanovanjskih enot. Družinski člani pa so obenem zelo pomembni pri opravljanju skrbstvenega dela (stari starši skrbijo za otroke, odrasli otroci skrbijo za ostarele starše, odločilna so poznanstva v slabo delujočem zdravstvenem sistemu ipd.). Tovrstna familialistična oblika neformalne skrbi državo razbremenjuje skrbstvenih storitev, ki bi jih pričakovano morala zagotavljati kot plačljive storitve.

VPLIV REVŠČINE IN PREKARNOSTNEGA OZRAČJA NA ZDRAVJE LJUDI

Zdravje in družbena neenakost sta povsod po svetu tesno povezana (Farmer, 2003; Bywaters, McLeod in Napier, 2009; Venkatapuram, 2011). Ljudje z nižjimi dohodki težje ohranjajo dobro zdravje, imajo slabši dostop do zdravstvenih storitev, zdravstvenih pripomočkov in kakovostnih zdravil; v najrevnejših državah pa so revnejši pogostejše žrtve bolezni epidemičnih razsežnosti (ebola na primer se je v Afriki širila predvsem med najrevnejšimi prebivalci Sierre Leone in Liberije, največ med ženskami, ki so revnejše od moških in najpogostejše skrbijo za bolne in umirajoče). Čeprav v Sloveniji skorajda ni natančnih nacionalnih raziskav o vplivu revščine na zdravje ljudi, manjše kvalitativne raziskave na to zvezo opozorijo (Farkaš Lainščak, 2016; Lipovec Čebren, 2017). Bolj ko se povečuje družbena neenakost, bolj se ta izraža tudi na področju zdravja; vse več ljudi je izključenih iz univerzalnega zdravstvenega sistema ali pa imajo do njega le najmanjši dostop (prim. Lipovec Čebren in Pistotnik, 2015). Čeprav družine v postsocializmu zgodovinsko niso bile odvisne zgolj od enega dohodka, temveč od dohodkov

dveh odraslih¹, kar je zaradi spremenjenih družbenih norm na področju spolov in ideologije o aktivaciji vseh delovno sposobnih ljudi v zadnjem desetletju postala tudi uradna evropska politika zaposlovanja (t. i. dual earner policy), številni ljudje iz dneva v dan zaradi izgube zaposlitve, nizkih dohodkov in zviševanja življenjskih stroškov drsijo v revščino. Revščina pa je tudi spolno specifična, povezana s hendikepom, spolom, starostjo in etnično pripadnostjo.

V Sloveniji od globalne ekonomske krize na področju naraščajoče revščine pogosto uporabljamo koncept prekarnosti, ki ne pomeni le nizkih dohodkov in negotovih ter kratkotrajnih zaposlitev, temveč tudi »prekarnostno ozračje«, ki med drugim vpliva na zdravje in duševno zdravje ljudi (prim. Standing, 2011). Prekarnostno ozračje obsega nezadovoljstvo na delovnem mestu in mobing zaradi slabih delovnih razmer; delavec se zaveda svoje takojšnje zamenljivosti na velikem trgu še bolj prekarne delovne sile; obstaja splošno nezadovoljstvo zaradi nizkih dohodkov; umanjka socialna mobilnost, ki bi človeku omogočala, da na delovnem mestu napreduje; zmanjšujejo se priložnosti za inovativne projekte in kreativno sodelovanje; večja se strah pred izgubo delovnega mesta in s tem posledično mentaliteta molka in ubogljivosti; povečuje se naprežanje za ohranitev delovnega mesta; tekmovalnost in sovražnost na delovnem mestu zaradi ekonomske ogroženosti ipd.

Nekateri ljudje delajo za plačilo, a brez delovnih pogodb in nimajo zdravstvene, pokojninske in socialne varnosti. V teh službah ni mogoče razviti profesionalnosti, ni smiselnih struktur in odnosov zaupanja, strokovne in stanovske mreže so šibke, umanjka pa tudi smiselna mobilnost. Prekarnostno ozračje proizvaja tesnobo, nemoč, občutek odtujenosti od družbenih procesov in ljudi ter difuzno jezo brez subjekta, na katerega bi se usmerila. V raziskavi o revščini med družinami študentk in študentov, v kateri je okoli 30 % vprašanih potrdilo, da se je v družini povečala ekonomska stiska, sta se v odgovorih zrcalili tesnoba in kronična negotovost ob pogledu na prihodnost (Zaviršek, 2015). Vsak dan lahko prinese katastrofo, v življenjih družin ni več nobene stalnosti in gotovosti. Kmalu lahko izgubijo še tisti vir dohodka, ki ga imajo. Tesnoba je nekaj trajnega, ni povezana s konkretnim položajem, temveč je razpršena in brezčasna, zato se spreminja v depresijo, pasivnost in slabo zdravje.

Standing (2011) loči med tremi družbenimi sloji: a) sloj rentnikov, to so ljudje, ki ne živijo od svojega dela; b) salariat, ljudje, ki pripadajo srednjemu sloju in imajo zaposlitev, vendar je ta za številne negotova, zato živijo v strahu, da jo bodo izgubili; c) prekariat, ljudje, ki delajo v plačani zaposlitvi, a je to plačilo prenizko, da bi jih obvarovalo revščine. Zato imajo nekateri več kot samo eno plačano zaposlitev, iščejo kratkotrajne oblike plačanega dela in najrazličnejše priložnosti, da bi premagali revščino (priložnostno čiščenje, prevažanje

1 Postsocialistične države so imele pred letom 1991 vsaj polstoletno zgodovino polne zaposlenosti žensk in moških, saj je bila socialistična ideja socialne pravičnosti utemeljena na polni zaposlenosti obojih; iz njih so izhajale tudi pravice ljudi do brezplačnih zdravstvenih in socialnih storitev, izobraževanja in pokojnin, ki so zadostovale za preživetje.

potnikov, težka fizična dela, delo pri kmetih, masiranje, oddajanje lastnega stanovanja ali sobe ipd.). Ljudje so vse pogostejše zaposleni za krajše časovno obdobje, jih premeščajo, doživljajo statusno frustracijo, ko so zaposleni na delovnih mestih, ki so nižja od njihove izobrazbe ali delovnih sposobnosti. O tem govorijo tudi izsledki raziskave PIAAC, ki za Slovenijo kažejo, da okrog 10 % delavcev bolje obvlada besedilne spretnosti, kot zahteva njihovo delo (so preusposobljeni), in da okrog 2 % delavcev besedilne spretnosti obvlada slabše, kot je zahtevano (premalo usposobljeni); podobno je 11 % delavcev preusposobljenih in okrog 3 % premalo usposobljenih v matematičnih spretnostih. Ne samo revščina, tudi preusposobljenost na delovnem mestu vpliva na zdravje in duševno zdravje ljudi, saj povzroča frustracije in nezadovoljstvo.

V Sloveniji se število revnih povečuje vse od leta 2008: čeprav se je leta 2016 in 2017 brezposelnost zmanjšala, ta podatek ne pove ničesar o revščini posameznikov in gospodinjstev. Najnovejši podatki poročajo, da imamo v Sloveniji nekaj več kot 33.000 zaposlenih z minimalno plačo (613,66 evra/neto; januar 2018). Leta 2015 je stopnja revščine sicer še ostajala pod povprečjem EU28, a je dosegla raven iz leta 1990. Vzroki za revščino so brezposelnost, zniževanje dohodkov in pokojnin ter zmanjševanje socialnih transferjev glede na višanje življenjskih stroškov. Leta 2014 je v Sloveniji pod pragom revščine živelo 14,5 % ljudi ali okoli 291.000 oseb. Stopnja tveganja revščine in socialne izključenosti pa je istega leta obsegala že 410.000 ljudi ali 20,4 % populacije.

Zmanjšanje brezposelnosti v letih 2016 in 2017 je posledica odprtja kratkotrajnih delovnih mest za mlade (jamstvena shema za mlade in aktivna politika zaposlovanja, v veliki meri financirana iz Evropske unije za obdobje dveh let) in brisanja »nezaposljivih« iz evidenc zavodov za zaposlovanje². Zavodi za zaposlovanje na letni ravni zaradi različnih razlogov, »izbrišejo« okoli 10.000 oseb:

2 Na enem od strokovnih posvetov je nekdanja varuhinja človekovih pravic Zdenka Čebašek Travnik dejala, da »brezposelne brišemo iz registra brezposelnih in s tem lepšamo statistiko! Sklepna konferenca Inštituta za afriške študije Raznolikost v zaposlovanju v javnem in privatnem sektorju, 29. 1. 2013, Ljubljana.

Preglednica 1

LETO	IZBRISANI IZ EVIDENC ZAVODA ZA ZAPOSLOVANJE
2014	12.347
2015	13.181
2016	10.564
2017	9.946

Vir: glej opombo 3.

Zaradi revščine so najbolj ogroženi tisti, ki živijo sami, sledijo jim ženske po 65. letu starosti, enostarševske družine, mladi, delavci z nizko izobrazbo in kvalifikacijami in dolgotrajno brezposelni (Nacionalni reformni programi 2014, 2015, 2016, 2017). Ena od obljub Slovenije v zavezi EU2020 je bila zagotoviti, da bo imelo 75 % populacije v starosti od 20 do 64 let plačano zaposlitev. Ta cilj se iz leta v leto oddaljuje, saj je imelo leta 2013 le še 63,3 % ljudi v delovno produktivni starosti plačane zaposlitve. Vse bolj se povečuje tudi število ljudi, ki prejemajo različne socialne transferje: leta 2014 jih je bilo 73.151, spomladi leta 2015 pa že 81.312. Zato ne preseneti podatek raziskave PIAAC, da je razlika v družbenem zaupanju med tistimi z visokimi in tistimi z nizkimi dosežki pri besedilnih spretnostih v državah OECD povprečno manjša kot v Sloveniji (29,1 % v primerjavi s 13,0 % v državah OECD). Ljudje z nizkimi dosežki so bolj odrinjeni na družbeni rob in se težko prebijejo ali pa se sploh ne prebijejo med ljudi s plačano zaposlitvijo in dostojnim dohodkom. Zato je tudi prostovoljstvo med odraslimi z zelo dobrimi rezultati veliko pogostejše (44,9 %) kot med odraslimi s slabimi rezultati (26,5 %).

Podatki PIAAC razkrivajo, da je okrog 67,7 % prebivalcev Slovenije, ki so dosegli četrto ali peto stopnjo pri besedilnih spretnostih, zaposlenih, v primerjavi z le 50,1 % tistih, ki so dosegli nizko prvo stopnjo ali manj kot prvo. Delež zaposlenih odraslih z dobrimi rezultati je v Sloveniji nižji od povprečja v sodelujočih državah OECD, to je morda posledica nizkega števila mladih v starosti od 16 do 24 let z redno plačano zaposlitvijo. Čeprav je leta 2016 in 2017 Sloveniji uspelo za krajši čas ustaviti naraščanje števila mladih brezposelnih, je ta višja od povprečja v EU28. Leta 2013 je bila stopnja nezaposlenosti mladih med 16. in 24. letom starosti kar 41,2-odstotna, za razliko od EU28, kjer je bila brezposelnost v isti starostni skupini 25,3-odstotna (EU SILK 2013). Stopnja zaposlenosti med mladimi v isti starosti je bila leta 2013 v Sloveniji zgolj 14,2-odstotna, za razliko od

3 Atelšek, R. 2017, Zakaj je Zavod za zaposlovanje lani izbrisal deset tisoč ljudi. V Siol.net, 14. 2. 2017. Pridobljeno s <https://siol.net/posel-danes/moja-sluzba/zakaj-je-zavod-za-zaposlovanje-lani-izbrisal-deset-tisoc-ljudi-435394> (5. 4. 2018); Klarič, M. 2017. Zamolčane visoke številke iz zavoda izbrisanih ljudi. V Svet24, 31. 1. 2017. Pridobljeno s <https://novice.svet24.si/clanek/novice/slovenija/58909dbe4f3f7/zamolcane-visoke-stevilke-iz-zavoda-izbrisanih-ljudi> (5. 4. 2018); Vrtnjak, T. 2018. Izbrisani iz registra brezposelnih. V Večer, 25. 1. 2018. Pridobljeno s <https://www.vecer.com/izbrisani-iz-registra-brezposelnih-6390351> (5. 4. 2018).

EU28, kjer je bilo povprečje 28,6-odstotno. Še več, Slovenija ima najvišje število mladih te starosti v kratkotrajnih zaposlitvah, saj jih kar 80 % dela po študentskih napotnicah. Ker je za mlade pri nas značilno, da dolgo živijo v primarnih družinah, niso prizadeti samo zaradi svoje brezposelnosti, temveč tudi zaradi nizkih dohodkov staršev. Vemo, da so prav ženske tiste, ki svoj dohodek, najsi bo plača, pokojnina ali honorar, pogosteje kot moški delijo z otroki in zanje ekonomsko skrbijo; ženske so obenem slabše plačane, stopnja brezposelnosti med njimi se glede na moške povečuje. Zato so v družbi, kjer so revne ženske, revni tudi otroci.

Pomemben podatek je, da je bil delež odraslih, ki so imeli slabe dosežke v bralni in matematični pismenosti, tudi tisti del prebivalstva, ki med raziskavo ni imel plačane zaposlitve; 41,9 % je bilo odraslih, ki so dosegli slabe rezultate in so bili brez plačane zaposlitve. Domnevamo, da so bili to dolgotrajno brezposelni, morda izločeni iz registra zavoda za zaposlovanje kot nezaposljivi ali pa so se preživljali s priložnostnimi zaposlitvami. Delež odraslih z dobrimi rezultati, ki niso bili del delovne sile (24,2 %), je bil veliko manjši od deleža odraslih s slabimi rezultati. To so ljudje, ki imajo tudi vse bolj negotov dostop do zdravstvenih storitev, saj si nekateri ne morejo več vplačevati v sistem zdravstvenega zavarovanja, jim primanjkuje denarja za obiske specialistov ali pa jim je zaradi pomanjkanja socialnega kapitala zdravstveni sistem vse bolj oddaljen in nedostopen v pravem pomenu besede⁴ (sredstva za zdravstvo so v Sloveniji nižja od povprečja držav Evropske unije; leta 2016 je bil delež bruto domačega proizvoda za zdravstvo 8,6 % in 2350 evrov na prebivalca, povprečje Evropske unije pa je bilo 10,5 %⁵). V zadnjem času nekatere študije ugotavljajo tesno korelacijo med revščino in pojavnostjo rakastih obolenj, zdravniki so namreč ugotovili, da je med rakavimi pacienti več ekonomsko ranljivih ljudi. V raziskavi PIAAC je mogoče na povezavo med zdravjem, revščino in besedilnimi spretnostmi sklepati iz odgovorov vprašanih o lastni oceni zdravja. Okoli 94,4 % odraslih v Sloveniji, ki zelo dobro obvladajo besedilne spretnosti, je dejalo, da je njihovo zdravstveno stanje odlično, v primerjavi s 70,7 % odraslih, ki slabo obvladajo besedilne spretnosti. Ta izid se ujema z opažanji v drugih sodelujočih državah OECD, saj je povprečno 90,7 % odraslih z zelo dobrimi rezultati in 68,7 % odraslih s slabimi rezultati poročalo o odličnem zdravstvenem stanju. Ljudje, ki poročajo o odličnem zdravju, so tudi najpogostejše med tistimi, ki imajo najboljše bralne spretnosti. Raven spretnosti za obdelovanje informacij vpliva na ekonomski status in s tem tudi na zdravje in nasprotno, ekonomski status ljudi vpliva na raven obdelovanja informacij in na njihovo zdravje (otroci iz revnih družin transgeneracijsko dosegajo nižje šolske rezultate in so posledično prikrajšani pri pridobitvi delovnih mest).

4 Primerjajte intervju z Vojkom Flisom, generalnim direktorjem UKC Maribor. V Zupanič, M. 2018. Če je čas zamujen, je možganovina izgubljena. Delo, Sobotna priloga, 27. 1. 2018, 14–15.

5 Primerjajte intervju z Zvonetom Bogdanovskim, predsednikom uprave Leka. V Kristan Fazarinc Kristan, M. 2018. Slovenija kot druga Švica? Bliže ji bomo, če reforme izpeljemo zdaj, ko je pravi čas. Delo, Sobotna priloga, 27. 1. 2018, 8–11.

RANLJIVI DRUŽBENI KONTEKSTI

Čeprav se raziskava PIAAC ni osredotočila na intersekcijsko perspektivo spretnosti odraslih, ki bi najverjetneje pokazala, da ljudje, ki jih radi uvrščamo med t. i. »ranljive družbene skupine«, dosegajo najslabše rezultate, lahko z gotovostjo trdimo, da ekonomski, socialni in simbolni položaji oviranih, nekaterih žensk in Romov vplivajo tudi na raven njihovih kompetenc in posledično na zdravje.

Ljudje z ovirami

Pri ljudeh z različnimi telesnimi, senzornimi in intelektualnimi ovirami ali kroničnimi boleznimi od rojstva ali zgodnjega otroštva je mogoče ugotoviti tudi povezavo med vplivom zdravja/ovire na pridobitev ravni izobrazbe. Za ljudi z različnimi ovirami je v večini družb značilno, da pridobijo povprečno nižjo izobrazbo, kot jo ima večinsko prebivalstvo, praviloma ne zato, ker so intelektualno manj sposobni, temveč zaradi nižjih pričakovanj in predsodkov večinske družbe do oviranih (2009, 2014). Večina ljudi z ovirami je zaposlena na delovnih mestih, ki so nižja od formalno pridobljene izobrazbe (Zaviršek, 2000). S tem jim je onemogočena uporaba kompetenc, ki so povezane z obdelovanjem informacij, to pa vpliva na njihov ekonomski status in posledično na zdravje. Ob bivanju v institucijah pa imajo ljudje z ovirami zelo slab in redek dostop do večine samoumevnih zdravstvenih storitev, ki jih ima večinska populacija, kot na primer moški po petdesetem letu starosti redne preglede črevesja, ženske mamografijo, ginekološke in zobozdravstvene preglede. Zgodbe svojcev govorijo o tem, da se zdravstveno osebe ljudi z ovirami pogosto izogiba, včasih pa v zdravstveni ustanovi ni primernih pripomočkov, ki bi omogočali zdravstveni pregled (ni ustreznih ginekoloških stolov, stolov pri zobozdravnikih ipd.).

V Sloveniji je okoli 9 % prebivalstva pravno-formalno označenega kot osebe z ovirami (od 160.000 do 170.000 ljudi), med njimi je največ gibalno oviranih, sledijo senzorno ovirani in osebe z intelektualnimi ovirami (okoli 7000 do 8000 oseb); okoli 22.000 odraslih vseh starosti živi v institucijah. Navkljub sistemu kvot, ki naj bi zagotovile, da bi vsako podjetje z 20 ali več zaposlenimi imelo zaposlene tudi osebe z ovirami (od 2 do 6 %), okoli polovica vseh podjetij v državi ne izpolnjuje zakona o kvotah. Ker so ljudje z ovirami kategorizirani glede na različne zakone in posledično razdeljeni na različne statistike glede svojega statusa na trgu dela, ni mogoče natančno ugotoviti, koliko ljudi z ovirami ima plačano zaposlitev in kaj so vzroki za to, da je številni nimajo (imeli naj bi okoli 140.000 do 150.000 delovnih invalidov; 4000 vojnih invalidov; od 7000 do 8000 invalidov po Zakonu o družbenem varstvu; 3000 invalidov po Zakonu o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju ipd.).

Ocenjuje se, da je zaposlenih okoli 30.000 oviranih oseb⁶. Številnim ljudem z ovirami je zaradi predsodkov in zavračanja onemogočen dostop do plačane zaposlitve, nekateri pa lahko dobijo zaposlitev le na segregiranih delovnih mestih kot so na primer invalidska podjetja, zaposlitveni centri (kot del t. i. zaposlitvene rehabilitacije ali kot oblika podporne zaposlitve) in v programih »socialne vključenosti« v sklopu zaposlitvenih centrov. Število zaposlitvenih centrov se je v zadnjih letih precej povečalo (s 27 leta 2008 na 31 leta 2013 in na 60 leta 2015, ko je bilo v njih zaposlenih 445 oviranih). V Sloveniji je vsako leto okoli 1700 do 2000 oseb udeleženih v programih zaposlitvene rehabilitacije, ki lahko v zaposlitvenih centrih traja nekaj mesecev ali največ eno leto. Omenjena delovna mesta imajo številne značilnosti prekarnosti: kratkotrajnost, nizki dohodek, nemožnost prehajanja na boljše delovno mesto, dohodek praviloma ne zagotavlja samostojnega življenja, temveč odvisnost in negotovo prihodnost za posameznika in posameznico. Plačilo v zaposlitvenih centrih zneso na mesec 40 % minimalne plače (to pomeni manj kot 300 evrov/neto, potne stroške in malico). Nekateri ovirani se pozneje zaposlijo v zaposlitvenem centru v okviru zaščitne oblike zaposlitve in takrat prejemajo minimalno plačo. Po opravljeni zaposlitveni rehabilitaciji posameznica in posameznik najpogosteje ne dobita nove zaposlitve v običajnem okolju, to pa prinese veliko razočaranje in novo frustracijo, saj 4. člen Zakona o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju pravi, da se zaposlitvena rehabilitacija izvaja »s ciljem, da se invalid usposobi za ustrezno delo, se zaposli, zaposlitev zadrži in v njej napreduje ali spremeni svojo poklicno kariero«⁷. Isti zakon opredeljuje ta delovna mesta kot »zaščitna delovna mesta«, čeprav njihova kratkotrajnost človeka ne ščiti pred nezaposlenostjo. Prekarnost ustvarja tudi pojav »čakanja«. Preden oseba pride do t. i. zaposlitvene rehabilitacije, jo praviloma pred njo dolga čakalna vrsta. V tej se nadaljuje čakanje, ki se je začelo že na zavodu za zaposlovanje. Obdobje čakanja se praviloma prekine za nekaj mesecev ali največ za leto dni, ko oseba vstopi v zaposlitveni center, potem pa se čakanje praviloma spet nadaljuje. Ko se zaposlitvena rehabilitacija konča in če človek ne dobi niti zaposlitve pri določenem delodajalcu niti ne ostane zaposlen v zaposlitvenem centru, imajo posamezniki pravico do udeležbe v programih socialne vključenosti.

Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb iz leta 1983⁸ ljudi, ki pridobijo socialno varnost, po tem zakonu označi kot »nesposobne za samostojno življenje in delo«. Mednje spadajo ljudje, ki dobijo medicinsko oznako »motnja v duševnem razvoju« in so lahko ovirani od rojstva, imajo pridobljeno intelektualno oviro (poškodbe ob rojstvu, hendikepirajoče okolje, poškodbe glave, spolne zlorabe in dolgotrajno nasilje), imajo

6 Podatke o številu oviranih po kategorijah, zaposlenih in udeleženih v različnih zaposlitvah in okupacijah je poslal Cveto Uršič, Direktorat za invalide MDDSZ. Javno predavanje Zaposlovanje invalidov; konferenca Raznolikost v zaposlovanju v javnem in privatnem sektorju, 29. 1. 2013, Ljubljana.

7 Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov, 16/2007 in naprej. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3841>.

8 Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb 41/1983 in naprej. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO1866>.

večkratne ovire ali hujšo obliko gibalne ovire (mišična distrofija, cerebralna paraliza). Pogosto so nameščeni v institucije ali pa obiskujejo dnevni program varstveno-delovnih centrov. Ti centri naj bi opravljali »vodenje, varstvo in zaposlitev pod posebnimi pogoji«⁹. Zakon o družbenem varstvu po eni strani opredeljuje ljudi, ki delajo v varstveno-delovnih centrih, kot »nesposobne za samostojno življenje in delo«, po drugi strani pa se od njih pričakuje udeležba v delovnem procesu. Za delo ljudje ne dobijo plače, temveč simbolično nagrado (najpogosteje od 5 do 20 evrov na mesec; izjema so tisti, ki v sivi ekonomiji s podporo iste socialnovarstvene organizacije delajo za pridobitna podjetja in organizacije). V varstveno-delovne centre so vključeni ljudje z različnimi sposobnostmi; nekateri uporabniki, ki so dobili oznako »intelektualno ovirani« – najpogosteje zaradi socialnih razlogov – imajo spretnosti in znanje, ki presega delo, ki ga morajo opravljati. A v njih so zaželeni, saj veljajo za »dobre delavce«, ki jih center potrebuje zaradi ekonomske koristi. Čeprav smo nekateri na podlagi kvalitativnih raziskav in naključnega vzorca že leta 2005 opozarjali na problem preusposobljenosti (primerjajte Zaviršek in Urh, 2005), je raziskava Inštituta za socialno varstvo dokazala enako, da dela v varstveno-delovnih centrih vsaj 20 % ljudi z ovirami, ki bi lahko delali v navadnih okoljih za plačilo, in ne za simbolično nagrado (Nagode et al., 2011).

Ljudje z ovirami doživljajo potemtakem številne ovire v zgodnjem izobraževanju, zaposlovanju in vseživljenjskem učenju, to pa vpliva na njihov ekonomski položaj, spretnosti in zdravje (od dostopnega kakovostnega zdravstvenega sistema do pridobitve pripomočkov, ki bi zmanjšali njihovo oviro).

Ženske

V raziskavi PIAAC med državami ni bilo pomembnih razlik v dosežkih pri besedilnih spretnostih pri ženskah in moških, čeprav dosegajo moški nekoliko višje rezultate pri matematičnih spretnostih. V Sloveniji je razlika med spoloma pri matematičnih spretnostih 4,7 točke v korist moških, to je precej manj od povprečne razlike v državah OECD, ki je 12,2 točke. Vprašani so dosegli tudi primerljive rezultate pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Te uspehe je mogoče deloma pripisati slovenskemu brezplačnemu izobraževanju in pomenu, ki ga je imelo izobraževanje žensk v socializmu; obenem pa je ta uspeh tudi posledica zmanjšanja simbolnega pomena študija in posledično zmanjševanje spolne neenakosti v izobraževanju. Ženske so v zadnjih desetletjih dosegle izjemne rezultate v številu vpisanih na univerzitetne in podiplomske magistrske in doktorske programe; v obdobje postsocializma so stopile dobro izobražene, ponekod, tudi v Sloveniji, celo bolje od moških; navkljub segmentaciji po znanstvenih disciplinah je njihov položaj v Sloveniji celo boljši kot v drugih državah OECD. Vseeno je moških, starih 25 let in več, ki imajo vsaj neke vrste sekundarno

9 Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev, 45/2010 in naprej. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10060>.

izobrazbo, v Sloveniji več kot žensk, in sicer 98,3 % v primerjavi s 96,5 % žensk (Human Development Report, 2016). Tudi stopnja delovne aktivnosti moških je bila leta 2015 v Sloveniji višja kot stopnja aktivnosti žensk, in sicer moških 63 % in žensk 52,2 %. Kar zadeva udeležbo žensk v politiki, je razlika med spoloma zelo velika, ko primerjamo število žensk in moških v parlamentu: leta 2015 je bilo v slovenskem parlamentu 72 % moških in samo 27,7 % žensk.

Splošno pomanjkanje delovnih mest je številne ženske potisnilo iz plačanih zaposlitev v zaposlitve za polovično delovni čas, v pogodbeno dela, prekarne zaposlitve in v redomestifikacijo; s tem pa se je povečala tudi revščina žensk, predvsem med mladimi ženskami in starejšimi. Ženske so še vedno plačane manj kot moški in redkeje doživljajo položaj ekonomske, socialne in simbolne moči in prestiža. V Sloveniji se je revščina med ženskami povečala z 12,9 % leta 2009 (primerjalno je bila takrat v EU27 revščina 17,2-odstotna), na 15,6 % leta 2014 (primerjalno v EU27 17,7 %), to je bil višji dvig, kot je povprečje v državah Evropske unije (Dragoš in Leskošek, 2016, 107). Tveganje revščine je bilo med upokojenimi leta 2015 največje prav med ženskami (19, 2%) in večje kot med moškimi (11,4 %); pokojninski prepad pa je bil leta 2014 eden najvišjih med postsocialističnimi državami, ki so članice Evropske unije, in sicer 24-odstoten (povprečna pokojnina med ženskami je bila 673 evrov/bruto in med moškimi 890 evrov/buto), (ibid., 114).

Čeprav še vedno ne zbiramo podatkov o revščini mladih žensk, pripadnic etničnih manjšin, kaj šele o mladih hendikepiranih, je iz evropskih statistik (EU SILC) mogoče razbrati, da je v Sloveniji posebno pereča prav revščina žensk, starejših od 75 let; država zaseda drugo mesto po revščini starejših žensk v EU28, takoj za Litvo; če jo primerjamo z revščino moških v isti starostni skupini, je kar za 20,9 % višja od tiste pri moških (Eurostat, 2014). Vsaka četrta ženska v Sloveniji v starosti nad 65 let živi v revščini, kar je skupaj 48.000 ljudi. Čeprav so ženske povprečno bolj izobražene kot moški, pa je bila plačna neenakost leta 2014 najvišja prav med ženskami z visokošolsko in univerzitetno izobrazbo, in sicer 17,3 % (Dragoš, Leskošek, 2016, 117). Povedni so tudi podatki o prejemnikih in prejemnicah varstvenega dodatka, saj se je razkrilo, da sta bili leta 2011, ko je postal varstveni dodatek za nekaj let vračljiv transfer, izmed vseh 46.746 prejemnikov vsaj dve tretjini žensk; to dokazuje dohodkovno in pokojninsko revščino nekaterih žensk v Sloveniji. Zaradi vračanja varstvenega dodatka leta 2012 je bilo istega leta le še 13.016 prejemnic in prejemnikov tega dodatka (podatkov po spolu, oviranosti in etničnosti ni), (Humer in Roksandič 2013). Socialno-ekonomski položaj žensk je torej eden od dejavnikov tveganja za žensko zdravje. Ženske zasedajo več slabo plačanih delovnih mest in svoj dohodek pogostejše kot moški delijo z drugimi člani družine; v primerjavi z moškimi opravijo več skrbstvenega in gospodinjanskega dela, kar je ena od oblik globalnega izkoriščanja žensk.

Poleg ekonomske neenakosti vplivajo na zdravje žensk tudi psihološki dejavniki tveganja, povezani s spolno specifično socializacijo, ki v Sloveniji še vedno prevladuje. Socializacija »naredi« ženske otroke v »ženske«, proizvedeno »žensko vedenje« pa je v širši družbi dojet kot nekaj manjvrednega in ima negativni prizvok (jok, odvisnost, občutki nemoči in

nekompetentnosti, nižja samozavest). Obenem večinska socializacija, ki »naredi« moške otroke v »moške«, proizvede tip ljudi, katerih vedenje je v družbi praviloma nagrajeno (neizkazovanje čustev, samozavest, prilagoditev na samoumevno sprejemanje neplačanega dela žensk, agresivnost). Zaradi spolno specifične socializacije se ženske naučijo, da morajo bolj kot zase skrbeti za druge (najprej za punčke, potem za brate in sestre, za sorodnike in obiske, pozneje za moža, otroke, šefa, ostarele starše), neplačano delo žensk, ki ga uporabljajo predvsem moški, pa vidijo kot »naravno danost«. Posledica tega je, da se deklice praviloma izurijo v občutljivosti, odvisnosti in skrbi za druge in obenem v izražanju svojih stisk. Zdravstveni sistemi tako beležijo več žensk za razliko od moških, ki iščejo zdravstveno pomoč (zase in za družinske člane), pogosteje tožijo o stiskah in težavah ter pogosteje jočejo. Zaradi takšnega vedenja, v katero so bile ženske najprej socializirane, so pozneje označene za »šibke ženske«, ki so pogosto nagnjene k depresivnemu razpoloženju. Ni čudno, da enega od vzrokov za pogosto diagnosticiranje žensk kot depresivnih predstavlja sam zdravstveni sistem. Zaradi naučenih družbenih pričakovanj zdravstvenega osebjia v zvezi z »žensko« bo več žensk v resnici dobilo diagnozo depresija (Chesler, 2005; Soraya, 2009; Astbury, 2010). Tudi pri predpisovanju zdravil delujejo spolni stereotipi: med predpisanimi zdravili v Sloveniji se glede na spol kaže največja razlika v predpisovanju zdravil z delovanjem na živčevje, kamor spadajo psihofarmakološka sredstva (prva skupina so zdravila za bolezni sečil in spolovil ter spolni hormoni), ki se pripisujejo pogosteje ženskam kot moškim. Leta 2007 so tako dobile ženske skoraj še enkrat toliko receptov za psihofarmakološka sredstva kot moški (anksiolitike, benzodiazepine, zdravila proti migreni, antipsihotike, sedative itn.), to je primerljiva številka z drugimi evropskimi državami (Pečar Čas, 2010, 128).

Obstaja tudi dokazana korelacija med doživljanjem spolnega in fizičnega nasilja in slabim duševnim zdravjem. Ocenjuje se, da je bila vsaj polovica odraslih in starejših žensk, ki jih najdemo v sistemih duševnega zdravja, v otroštvu žrtev spolnih zlorab ali poznejšega nasilja. To je potrdila raziskava v psihiatrični bolnici Polje iz leta 1994 (Zaviršek, 1994) in posredno tudi nacionalna raziskava o nasilju nad ženskami v Sloveniji (Leskošek et al., 2010). Vsaka druga ženska je od dopolnjenega 15. leta doživela eno izmed oblik nasilja, skoraj 20 % izmed njih pa je omenjalo tudi posledice nasilja na duševno zdravje. Nasilje nad ženskami slabša njihovo samopodobo, zvečuje občutke strahu, panike, neobvladanja položaja, občutke ogroženosti in nezaščitenosti, krivde in nesposobnosti. Posledično so ženske, ki doživljajo nasilje, manj uspešne v šoli, pri študiju in na delovnem mestu, to pa vpliva na njihov ekonomski položaj. Ni torej čudno, da je v Sloveniji delež depresije pri ženskah skoraj dvakrat večji kot pri moških, da s starostjo narašča in je pri osebah z manj kot srednješolsko izobrazbo skoraj dvakrat višji kot pri tistih, ki imajo vsaj srednješolsko izobrazbo (Tomšič in Kovše, 2010, 83). Slovenski kvantitativni podatki potrjujejo, da so starejše ženske skoraj dvakrat pogosteje kot moški obravnavane zaradi depresije in da ima depresivne simptome od 8 do 20 % starejših ljudi (Šelb Šemerl, 2010, 69). Med ženskami, ki so naredile samomor, najdemo starejše ženske, saj je bila leta 2007 v Sloveniji povprečna starost umrle ženske 56,18 leta, starost umrlega moškega pa 53,37 leta (Roškar, 2010, 103).

Med socioekonomske dejavnike tveganja sodita tudi osamljenost, ki postaja zaradi pogostosti med ženskami in moškimi vprašanje javnega zdravja (Hunter, 2012). Ženske veliko svojega aktivnega časa porabijo za skrbstveno delo v družini, zato njihova socialna mreža le redko sega iz družinskih in sorodstvenih krogov. Čeprav v industrializiranih državah število žensk, ki živijo same, skokovito narašča, pa pomeni biti v bolj tradicionalnih okoljih, kot je slovensko, starejša samska, razvezana ali ovdovela brez pogoste socialne interakcije z otroki ali drugimi sorodniki nezaželen socialni položaj, zaradi katerega so mnoge posameznice marginalizirane, to pa vpliva na njihovo duševno zdravje.

Rominje in Romi

Številne raziskave opozarjajo na povezavo med slabim zdravjem, etnično manjšinsko pripadnostjo in revščino (Humljan Urh, 2013, 2014; Bofulin et al., 2016). V Sloveniji se razsežnosti bralnih in matematičnih spretnosti, ekonomske prikrajšanosti in zdravja najbolj dramatično kažejo med Romi, ki so ekonomsko ogroženi in hkrati ena najbolj osovraženih in marginaliziranih družbenih skupin. Za Rominje in Rome so značilni nizka izobrazbena struktura, slabo zdravje in krajša življenjska doba glede na večinsko prebivalstvo; po oceni nekaterih so »med zdravstveno najbolj ogroženimi skupinami« (Klopčič, 2010, 82). Različne bolezni in infekcije, kronične bolezni dihal majhnih otrok in odraslih pa so posledica slabih stanovanjskih in ekonomskih razmer in med ženskami pogostih nosečnosti pa tudi nasilja in predvsem vsesplošne revščine. V eni od slovenskih raziskav, ki je bila izpeljana na vzorcu 258 prekmurskih odraslih Romov, starih od 25 do 64 let, je bilo ugotovljeno, da so malo telesno dejavni, da je med njimi visok odstotek kadilcev, imajo čezmerno telesno težo in pogoste bolezni dihal (Belović, 2010, 57). Skrb za zdravje je drugotnega pomena, saj ima prednost skrb za eksistenco (urejanje bivalnih razmer, iskanje zaposlitve itn.), še posebno pri tistih, ki živijo v najbolj deprivilegiranih okoljih (naj spomnimo, da so v Sloveniji številna romska naselja brez tekoče vode).

Večinsko prebivalstvo in strokovnjaki Rome po večini etnizirajo in patologizirajo (primerjajte Zaviršek, 2010). Etnizacijo definiramo kot proces, ko se dejanja in značilnosti pripadnikov etnične skupine presoja predvsem v luči same etnične pripadnosti. Etničnost prikrije druge človekove značilnosti, kot so znanje, spretnosti, in življenjske izkušnje; postane razlagalni temelj za vse človekove značilnosti. Etničnost postane »drugačnost«, ob tem pa so podobnosti potisnjene ob stran. Etnizacija ustvarja dvojna merila, kot na primer, da se strokovnjaki manj ozirajo na pravice romskih otrok kot na pravice neromskih in da se nasilje nad otroki in ženskami etnizira, češ da »je nasilje med Romi nekaj normalnega«. Z etnizacijo je tesno povezana patologizacija neke etnične skupine in njenih posameznikov. Patologizacijo definiramo kot proces, ki nekatere etnične in kulturne značilnosti določene osebe ali skupine konstruira kot naravne in prirojene, za opise pa se uporabljajo medicinski, psihološki in pedagoški pojmi. Ti etnične manjšine pogosto opisujejo kot tiste, ki so nagnjene k nekaterim telesnim in duševnim

boleznim, patološkemu nasilju in manjši inteligentnosti ali celo duševni manjrazvitosti. Takšne konstruirane individualizirane ali kolektivizirane značilnosti se uporablja za razlago socialnih dejstev, na primer revščine, socialne ranljivosti in celo marginalizacije skupine ali posameznikov (Zaviršek, 2010, 91). Kvalitativna raziskava Urh Humljan (2014) je znova opozorila na problem množične kategorizacije romskih otrok v posebne šole, kamor so napoteni zaradi socialno-ekonomskih razmer, in ne zaradi dokazanih intelektualnih ovir. Avtorica poudarja, da med Romi ni več prirojenih intelektualnih ovir, temveč so zaradi deprivilegiranega okolja bolj izpostavljeni tveganju za razvoj primanjkljajev pri učenju.

SKLEP

V Sloveniji zaznavamo veliko pomanjkanje kvantitativnih podatkov o tem, s kakšnimi problemi se v vsakdanjem življenju srečujejo ljudje, ki živijo v kontekstih, ki jih delajo ranljive, bodisi da so to ljudje z ovirami, Rominje in Romi ali nekatere skupine žensk. Naše védenje o njih je anekdotično, reducirano na študije primerov in vinjet; omenjene skupine ljudi pogosto označujemo s pojmom »ranljive skupine«, kot da bi bila to v resnici esencialna ranljivost njih samih, namesto da bi opozorili na diskriminirajoče kontekste, ki jih delajo ranljive.

Zato so podatki mednarodne raziskave o spretnosti odraslih (od 16 do 65 let) OECD dragoceni. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da imajo odrasli v Sloveniji na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih povprečno nižje dosežke od povprečja držav OECD (6 točk pod povprečjem OECD v matematičnih spretnostih in 14 točk pod povprečjem OECD v besedilnih spretnostih). Približno eden od štirih odraslih v Sloveniji ima nižje besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov; razlike med doseženimi rezultati med posamezniki in posameznicami pa so bile v Sloveniji večje od povprečja v državah OECD. To pomeni, da se v Sloveniji srečujemo z močnim slojevskim razlikovanjem in da so velike razlike med najuspešnejšimi in najmanj uspešnimi odraslimi. Razlike v uspešnosti so pogosto odvisne od slojevske, spolne in etnične pripadnosti ljudi: osebe z ovirami imajo povprečno nižjo izobrazbo kot neovirane osebe; ženske imajo nekoliko nižjo nasplošno izobrazbo, Romi in Rominje pa povečini najnižjo izobrazbo nasploh. Ugotovitve raziskave PIAAC bi morale opozoriti na pomanjkanje podpornih sistemov za ljudi, ki jih socialne okoliščine delajo ranljive. Segregirano šolanje, usposabljanje, zaposlovanje in bivanje prinašajo manj spretnosti za reševanje kompleksnih nalog pa tudi slabše duševno zdravje in zdravje nasploh.

Družbeno zaupanje v Sloveniji

Vida A. Mohorčič Špolar

UVOD

Marginalizirane, ranljive skupine so stalnica socialne in izobraževalne politike že nekaj let, bodisi da na problem opozarja Unesco bodisi da so na to opozarjale relevantna sociološka literatura in raziskave, izpeljane na globalni in regionalni ravni. S pojavom globalizacije se države vedno bolj delijo na bogate in revne, na tiste, ki poskušajo vzdrževati blaginjo, in na tiste, kjer v skladu z doktrino država pa poskrbi le za najpotrebnejši sloj prebivalstva.

Beck, Giddens in Lash (1994, vi, vii) govorijo o družbi, detradicionalizaciji kot o pojavu, ki sam po sebi ne pomeni družbe brez tradicije, temveč globalizirano družbo, ki postavlja zmeraj nova vprašanja o tradiciji. Če ni nič več samo po sebi umevno, če je vse treba vedno znova preveriti in osvetliti, se v zvezi s tem (Beck et al., 1994) vedno znova vprašuje o »skriti podlagi«, »skritem substratu« modernizma, ki zadeva spol, družino, lokalno skupnost in druge vidike vsakodnevnega življenja. Beck (1994, 8) opozarja, da se rojeva vedno večja neenakost, čeprav sta razredna neenakost in »razredna zavest« izgubili svoj osrednji pomen. V ospredju je posameznik, od katerega se pričakuje, da skrbi za svojo prihodnost in prevzema tveganje, ne da bi imel na voljo vse ustrezne informacije.

Sztompka (1999) opozarja, da so posamezni segmenti modernih družb postali nejasni, zabrisani, nepregledni za člane teh družb. Kompleksnost »institucij, organizacij in tehnoloških sistemov ter povečana globalnost njihovega delovanja jih navadnim ljudem, velikokrat tudi strokovnjakom, dela skoraj nerazumljive« (Sztompka, 1999, 13). Poleg tega, utemeljuje Sztompka, v družbi naraščata anonimnost in brezosebnost tistih, od katerih sta odvisna naša blaginja in naš obstoj.

Za posameznike populacije na obrobju¹ to lahko pomeni, da imajo razmeroma omejen dostop do družbenih virov, na primer do izobraževanja, zdravstvenih storitev, stanovanj, dohodka, prostočasnih dejavnosti in dela (Kagan et al., 2010, 3–4).

Omejenost dostopa do družbenih virov lahko pomeni tudi slabše

1 V članku »Delo z ljudmi, ki jih marginalizira družbeni sistem: izzivi za skupnostno psihološko delo« je definicija družbene obrobnosti povzeta po Leonardu (1984, 180) in opredeljena kot nekaj, kar je zunaj »glavnega toka produktivne aktivnosti in/ali družbene reproduktivne aktivnosti (being outside the mainstream of productive activity and/or social reproductive activity)« (ibid., 3). V skladu s tako opredelitvijo sodita sem dve skupini ljudi: tisti, ki so prostovoljno na obrobju družbene ureditve, in tisti, ki niso.

povezovanje s skupnostjo in navsezadnje tudi vedno večjo odtujenost. V tej povezavi je mogoče razumeti skrb, ki jo je namenjala Evropska skupnost deprivilegiranim skupinam in njihovi vpetosti v družbeno okolje. Današnji Evropejci živijo »v zapletenem družbenem in političnem svetu«, ki bolj kot kdaj koli prej pričakuje, da posamezniki sami načrtujejo svoje življenje. Svet od njih »pričakuje, da bodo aktivno doprinesli k družbi« in živeli »pozitivno s kulturnimi, etničnimi in lingvističnimi razlikami« (Memorandum o vseživljenjskem učenju, Bruselj, 30. 10. 2000, 5). Ljudje morajo biti pripravljeni, da se soočajo z vsemi temi izzivi in da se nanje odzivajo oziroma so proaktivni, morajo se znati učiti in biti družbeno angažirani – aktivni državljani. Kot navaja Memorandum o vseživljenjskem učenju, se aktivno državljanstvo »osredotoča na to, koliko in kako ljudje sodelujejo v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja ter na priložnosti in tveganja, s katerimi se soočajo, ko to poskušajo. Osredotoča se tudi na posledično stopnjo pripadnosti tej družbi in na možnost odločanja v njej« (ibid., 5). Ob takih domnevah sta zaposljivost, ki je postala stalnica evropskih dokumentov, in »družbena kohezivnost« mantri sodobnega evropskega parlamentarnega diskurza, čeprav »družbena kohezivnost« polagoma izginja tudi iz preambul evropskih dokumentov, aktivno državljanstvo pa ob ukrepih parlamentarne demokracije vedno bolj izgublja svojo podobo, vsaj tisto, ki jo je nekoč predstavljal »demos«.

Družbena kohezivnost velja za »družbe, ki so integrirane, inkluzivne in solidarne« (Adam et al., b. l.). Poleg tega so to družbe, kjer se kohezivnost kaže v povezanosti²: a) z »vlogo socialne države, ki preprečuje (preveliko) družbeno neenakost in s tem izključenost; b) s čim nižjo stopnjo družbene anomalije³, ki se izraža v pojavih, kot so kriminaliteta, odvisnost od drog in alkohola, samomorilnost itn.; c) z razvitostjo civilne družbe, ki omogoča dejavno soudeležbo v nevladnih organizacijah in solidarnost; in č) z obstojem neformalnih omrežij bodisi na prijateljski, kolegialni ali sosedski podlagi, v katera so vpeti posamezniki in ki jim omogočajo občutek pripadnosti in emotivno varnost.« Vloga socialne države in anomični pojavi oziroma njihovo obvladovanje imajo po mnenju Adama in sodelavcev osrednjo vlogo, »medtem ko slednji dve (civilna družba, neformalna omrežja) lahko smatramo kot dodatni pojasnjevalni komponenti družbene kohezivnosti. Obenem pa se ti dve komponenti prepletata oziroma prekrivata s pojmom socialnega kapitala. V bistvu to pomeni, da sta kohezivnost in socialni kapital dve, med seboj tesno povezani (vendar pa ne identični) kategoriji.«⁴

V Sloveniji je socialni kapital nizek (Iglič, 2004), prav tako tudi raven medosebnega zaupanja. Zaupanje, kot ga opredeljuje Sztompka (1999, 25), je kot stava o prihodnjih naključnih dejanjih in kot strategija za soočanje s prihodnostjo, ki je zunaj našega nadzora. Ker je zunaj našega nadzora, moramo zaupati drugim, da bo ta del prihodnosti tak, kot mislimo, da mora biti, in v našo korist (Beguš, 2013). Zaupanje, da »bodo drugi

2 <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/dkoh.pdf>, 1.

3 Stanje, ko razpadajo družbene, moralne norme, vrednote ter vezi med posameznikom in družbo. Tudi brezpravje, nered, razpuščenost (SSKJ).

4 <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/dkoh.pdf>, 1.

anonimni predstavniki delovali v našo korist«, že posega v zunajdružinsko in zunajprijateljsko območje in zadeva zaupanje v anonimne predstavnike, ki jih na nacionalni ravni predstavljajo ljudje, združeni v institucijah družbe in njenega upravljanja.

Lahko bi rekli, da ljudje od tistega, ki mu zaupajo, pričakujejo, da bo voljan narediti, kar je obljubil, oziroma, da bo naredil tisto, kar družba in njene institucije od njega pričakujejo. Podrobnejša proučitev pojava pokaže, da je zaupanje precej bolj kompleksen pojav. Verjetno pa, kadar razmišljamo o zaupanju, razmišljamo o njem v njegovi posplošeni obliki, ali kot navajata Delhy in Newton, »da bodo drugi anonimni predstavniki delovali v našo korist, oziroma nam ne bodo zavestno škodovali, četudi se jim za to ponudi priložnost« (Delhy in Newton v Beguš, 2013, 6).

RAZPRAVA

V raziskavi iz leta 2004 je H. Iglič (2004, 149–150) ugotovila, da so se glede na stopnjo medsebojnega zaupanja in socialnega kapitala izoblikovale tri večje skupine evropskih držav, pri čemer izpostavlja dve skupini. Med državami, kjer je stopnja zaupanja visoka (60 %), so skandinavske, med tistimi, kjer je nizka in je nizek tudi socialni kapital, so vzhodnoevropske – med njimi je tudi Slovenija. Tu stopnja zaupanja ne presega 20 %. Podatki glede Slovenije in ravni družbenega zaupanja se tudi 10 let pozneje niso pomembno spremenili.

119

Desjardins (2008, 26) opozarja na povezavo med izobraževanjem in dobrim počutjem ter jo ponazarja s prizadevanji Campbella, ki je raziskoval povezave med neekonomskimi izidi PIAAC⁵, kot so državljanska in družbena angažiranost ter zaupanje. Iz teh raziskav je razvidno, da bi, če bi se vsak posameznik šolal več let, družba kot celota imela več asociacijskega članstva in tudi večjo udeležbo na volitvah. Udeležba na volitvah je v različnih raziskavah eden izmed kazalnikov dejavnega državljanstva in zaupanja v institucije. Desjardins (2008) ugotavlja, da ni nujno, da posamezniki z višjo stopnjo izobrazbe bolj zaupajo drugim, hkrati pa opozarja še na neko okoliščino: če so ljudje okrog teh posameznikov tudi bolj izobraženi, je verjetnejše, da bodo tudi ti zaupljivejši (trusting). V družbah, v katerih je veliko neskladje glede dosežene izobrazbene ravni med posameznimi družbenimi skupinami, meni Desjardins (2008), bi lahko vladalo pomanjkanje zaupanja med temi skupinami. Iz tega izpeljuje, da lahko distribucija izobraženosti v družbi zelo vpliva na družbeno kohezivnost in posledično na družbeno zaupanje.

Kot navajajo v European Social Survey (2013), se dandanašnji sociologi strinjajo, da je družbeno zaupanje več kot pomembno, bodisi iz družbenih ali pa političnih razlogov, saj se zanimanje za raziskovanje zaupanja razteza

5 PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih).

prek različnih znanstvenih disciplin (sociologija, politične vede, ekonomija, psihologija, zgodovina, politična teorija, filozofija, menedžment in organizacijske vede ter antropologija). Prepričani so, da družbeno zaupanje prispeva k različnim dejavnikom, med katerimi ne smemo zanemariti gospodarske rasti in učinkovitosti v tržni ekonomiji, stabilne in demokratične vlade, distribucije družbenega bogastva, socialne integracije, sodelovanja, uravnoveženosti in skladnosti. Družbeno zaupanje naj bi bilo središčno tudi za druge koncepte, ki so pomembni v vsakdanjem življenju: zadovoljstvo z življenjem, srečo, optimizem, dobro počutje, zdravje, gospodarsko blaginjo, izobraževalne dosežke, socialno skrbstvo, participacijo, skupnost, civilno družbo in demokracijo.

Slovenija v podatkih

V začetku leta 2013⁶ je bilo v Sloveniji 1.760.726 prebivalcev, starih več kot 15 let. Njihova izobrazbena sestava razkriva, da jih je imelo največ (30,6 %) srednjo strokovno ali srednjo splošno izobrazbo ter 21,3 % srednjo poklicno izobrazbo. Malo več, 23,4 %, je imelo dokončano osnovno šolo, brez nje ali z nepopolno osnovno šolo jih je bilo 3,9 % (od tega 0,3 % brez izobrazbe). Postsekundarno stopnjo izobrazbe je imelo 19,4 % vseh prebivalcev.

Po podatkih o življenjskih razmerah v Sloveniji je leta 2009 imelo skupaj 71 % gospodinjstev dostop do interneta od doma. Internet so največ uporabljali dijaki in študentje (94 %), najmanj pa upokoenci (40 %). Veliko več so ga uporabljale osebe, ki so imele izobrazbo višje in visoke šole ali več (87 %), ter najmanj tiste z osnovnošolsko izobrazbo.

Štirideset odstotkov anketiranih oseb v gospodinjstvu se je redno udeleževalo dejavnosti v prostem času, ki jih je treba plačati, to so športne dejavnosti, filmske predstave, koncerti in drugi podobni dogodki. Več so se jih udeleževali moški (43 %), manj ženske (37 %), dejavnejša je bila mladina v starosti od 16 do 25 let (61 %). Kar zadeva poklicne skupine, so se plačljivih prostočasnih dejavnosti v popoldanskem času največ udeleževali strokovnjaki (65 %) in najmanj osebe s poklici za preprosta dela⁷.

6 Stanje 1. januar 2013.

7 Glede na opredelitev SURS je za to zahtevana formalna izobrazba, ki praviloma zagotavlja uspešno opravljanje večine del oziroma poklicev, značilnih za posamezno raven znanja: po kategorijah ISCED 1997. Po kategorijah slovenskega izobraževalnega sistema 1. raven znanja predvideva opravljanje preprostih in rutinskih fizičnih ali ročnih opravil, ki lahko zahtevajo uporabo ročnega orodja, kot so lopate, ali preprostih električnih naprav, na primer sesalnika za prah. Tudi čiščenje, kopanje, ročno dvigovanje in prenašanje materiala; razvrščanje, pospravljanje in ročno sestavljanje stvari (včasih v sklopu mehaniziranih postopkov); upravljanje nemotornih vozil, nabiranje sadja in zelenjave. Veliko poklicev na prvi ravni znanja lahko zahteva telesno moč in/ali zdržljivost. Za nekatera dela sta potrebni osnovna bralna in numerična pismenost, vendar dela, za katera se na tej ravni zahteva tako znanje, ne prevladujejo. Za uspešno opravljanje nekaterih del na prvi ravni znanja je lahko potrebna nižja stopnja osnovnošolske izobrazbe (ISCED-97 Level 1). Za nekatera dela je lahko potrebno krajše usposabljanje na delovnem mestu. Izpolnjena osnovnošolska obveznost. Značilni poklici v tej kategoriji so: čistilci pisarniških prostorov, kuhinjski pomočniki, prenašalci izdelkov, obiralci sadja (vir: <http://www.stat.si/Skp/Docs/TabelaRavniZnanjaSKP08.pdf>).

V kratkem poročilu o zaupanju informacijski pooblaščenki iz leta 2010 avtorji predstavljajo podatke raziskave Politbarometra. Tu so anketiranci ocenjevali zaupanje v:

- evro,
- informacijsko pooblaščenko⁸,
- vojsko,
- predsednika republike,
- varuhinjo človekovih pravic,
- šolstvo,
- policijo,
- komisijo za preprečevanje korupcije,
- banko Slovenije,
- medije,
- Evropsko skupnost,
- zdravstvo,
- predsednika/predsednico vlade,
- ustavno sodišče,
- cerkev in duhovščino,
- sindikate,
- sodišča,
- vlado in
- politične stranke.

Raziskovalci so zaupanje merili na petstopenjski lestvici od »Sploh ne zaupam« (1) do »Povsem zaupam« (5). Če se omejimo le na institucije države in njene predstavnike, kažejo izidi največje zaupanje v informacijsko pooblaščenko (53,1 %) in vojsko (50,1 %). Sledi zaupanje v predsednika republike (45,7 %), varuhinjo človekovih pravic (43,1 %), šolstvo (42 %) in policijo (41,1 %), če navedemo le najvišje vrednosti. Anketiranci niso zaupali političnim strankam (49,7 %), cerkvi in duhovščini (48,9 %), sodiščem (48,4 %), vladi (43,1 %) in državnemu zboru (41 %), (Poročilo ..., 2010, 4, graf 1). Sporočilo za javnost, objavljeno na straneh Integritete julija 2013, razkriva, da je zaupanje ljudi v sistem in delovanje politike majhno. Avtorji posebej opozarjajo na korupcijo, za katero vprašani menijo, da je največ v političnih strankah. Kot so napisali, »rezultati javnega mnenja kažejo sliko (ne)zaupanja ljudi v javne institucije in vlado« (Zaupanje ..., 1).

121

Družbeno zaupanje v Sloveniji

Čeprav govorimo o družbenemu zaupanju v Sloveniji, prikazujemo podatke primerjalno. Poleg Slovenije smo uporabili podatke še osmih držav: Češke, Finske, Nemčije, Irske, Italije, Poljske, Norveške, Španije in Slovenije. Razlogi za tak izbor so različni. To so sosednje države (Italija) ali države, s katerimi Slovenija veliko trguje (Nemčija, Italija), države, po katerih se radi zgledujemo, ko razmišljamo o izobraževalnih sistemih (Finska, Norveška), ali pa tiste, ki imajo veliko posluha za ranljive skupine (Irska).

8 Takrat je bila to Nataša Pirc Musar.

Pri raziskovanju smo izhajali iz podmene, da ljudje, ki so manj izobraženi, manj zaupajo v druge, oziroma da večje število izobraženih v družbi pomeni večje medsebojno zaupanje in posledično tudi večje zaupanje v institucije države (Desjardins, 2008; Iglič, 2004). Raven zaupanja v družbo in njene institucije smo analizirali na podlagi trditev: »Ljudje kot jaz nimajo nobene besede pri tem, kar počne vlada«, »Zaupati je mogoče le peščici ljudi« in »Če nisi previden, te ljudje izkoristijo«. OECD (2013a) je v poročilu o spretnostih odraslih opredelil štiri področja posameznikovega dobrega počutja, to so: politična učinkovitost ali občutek vpliva na politične procese (odziv na trditve »Ljudje kot jaz nimajo nobenega vpliva na to, kar počne vlada«⁹); stopnja zaupanja v druge (odziv na trditve »Zaupati je mogoče le peščici ljudi« in »Če nisi previden, te ljudje izkoristijo«); sodelovanje v združenjih in društvih – verskih, političnih, dobredelnih (vprašanje o opravljanju prostovoljskega dela) in samoocena lastnega zdravja (vprašanje o tem, kako anketiranci ocenjujejo svoje zdravje), (OECD, 2013a, 234).

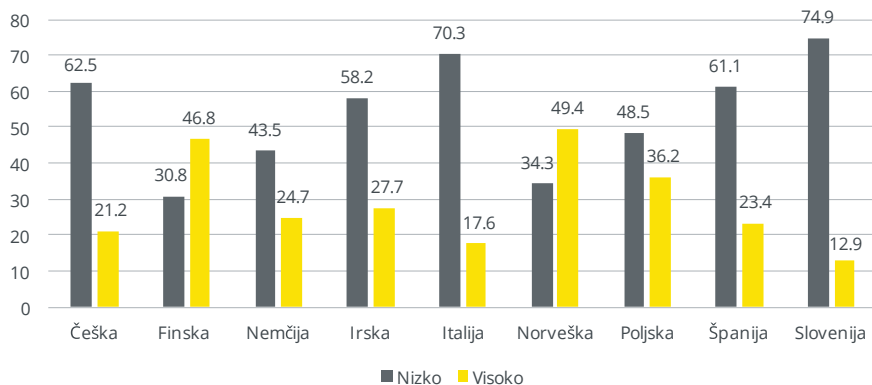
Po podatkih Evropskega družbenega pregleda (European Social Survey – ESS), ki jih zbirajo vsaki dve leti in s katerimi med drugim spremljajo tudi stopnjo družbenega zaupanja v Evropske in lokalne (nacionalne) institucije politične moči, je bila leta 2009¹⁰ (stopnja zaupanja v pravne in politične institucije) večja v skandinavskih državah kot v Španiji, čeprav se je v primerjavi s stanjem pred krizo leta 2008 zmanjšala. Družbeno zaupanje se je v primerjavi s stanjem pred krizo zmanjšalo tudi v Sloveniji, Nemčije pa skoraj ni prizadelo. Kot navajajo Roderick et al. (1996, 4), je zaupanje povezano z družbenim ozadjem in se spreminja skupaj z njim.

Slika x prikazuje, kaj ljudje menijo o svojem vplivu na politične institucije, v tem primeru na vlado. Po mnenju OECD je strinjanje ali nestrinjanje s trditvami na postavljeno vprašanje kazalnik individualne politične učinkovitosti anketiranih.

9 Za prikaz individualne politične učinkovitosti (samoocena) se je OECD odločil, da pokaže odgovore na trditve »Ljudje kot jaz nimajo nobenega vpliva na to, kar počne vlada«, ker se je tak način izkazal za učinkovitega tudi v drugih raziskavah (npr. European Social Survey).

10 Leta 2013, ko je bila analiza objavljena, podatki za leto 2012 še niso bili obdelani. Čeprav je v analizi ocena na lestvici od 1 do 10, lahko podatke primerjamo. Vir: Papaioannou, E. 2013. Trust(ing) in Europe. How increased social capital can contribute to economic development. CES.

Slika 1: Ljudje kot jaz nimajo nobenega vpliva na to, kar počne vlada – v %



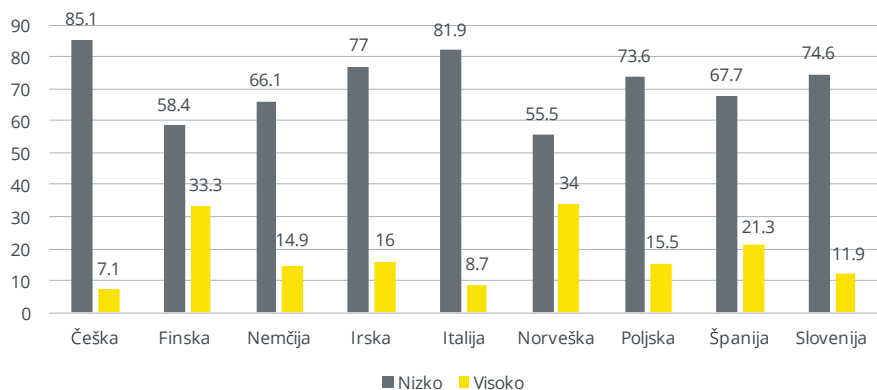
Vir: OECD, 2016b.¹¹

Podatki PIAAC iz leta 2012 kažejo, da več kot polovica vprašanih iz izbranih držav (od 54 do 70 %) ne zaupa vladi, saj meni, da ne morejo vplivati na njena dejanja. V Italiji meni tako 70 % anketiranih, na Češkem 62 %, Španiji in v Sloveniji 61 %, na Irskem 58 %. Sešteli smo odgovore »Zelo se strinjam« in »Strinjam se«. V preostalih štirih primerjanih državah se nizka stopnja zaupanja giblje med 30,8 % na Finskem in 48 % na Poljskem (Nemčija 43 %, Norveška 34 %).

Relativno visoka stopnja zaupanja je zabeležena na Norveškem (49 %) in Finskem (47 %). Na Poljskem dobra tretjina (36 %) anketiranih meni, da lahko vpliva na to, kaj dela vlada, le okoli petina ali manj vprašanih iz Irske (28 %), Nemčije (25 %), Španije (23 %), Češke (21 %) in Italije (18 %) se pridružuje temu mnenju, v Sloveniji pa le malo več kot vsak deseti anketiranec (13 %). Z izjemo Norveške (49 %) in Finske (47 %) med anketiranimi prevladuje nezaupanje v to, da lahko vplivajo na delo vlade, oziroma dvomijo o tem, da so lahko glede tega učinkoviti kot državljani.

¹¹ V Sloveniji je potekala raziskava od 1. aprila 2014 do 31. marca 2015. Anketiranih je bilo okoli 5331 odraslih, starih od 16 do 65 let. V nadaljevanju bomo uporabljali letnico 2015 kot letnico dokončanja anketiranja.

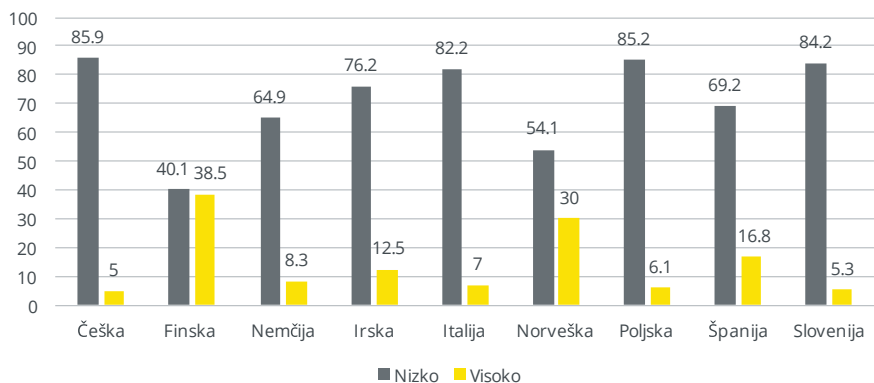
Slika 2: Zaupati je mogoče le peščici ljudi – v %



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

V vseh izbranih državah je izjemno velik odstotek anketiranih, ki večini ljudi ne zaupa. Tako meni 85 % vprašanih Čehov in 81 % Italijanov. Tudi več kot tri četrtine Ircev (77 %) in nekaj manj anketiranih Slovencev (75 %) in Poljakov (74 %) menijo, da je mogoče zaupati le peščici ljudi. Nekoliko zaupljivejši so Nemci (66 %) in Španci (68 %), čeprav je zaupanje v ljudi med anketiranci še vedno majhno. Glede na dobljene vrednosti bi lahko trdili, da med anketiranimi prevladuje nezaupanje – tudi med doslej bolj optimističnima državama, Finsko (58 %) in Norveško (56 %). Le okoli tretjina vprašanih v teh dveh državah je prepričana, da je ljudem mogoče zaupati.

Slika 3: Če nisi previden, te ljudje lahko izkoristijo – v %

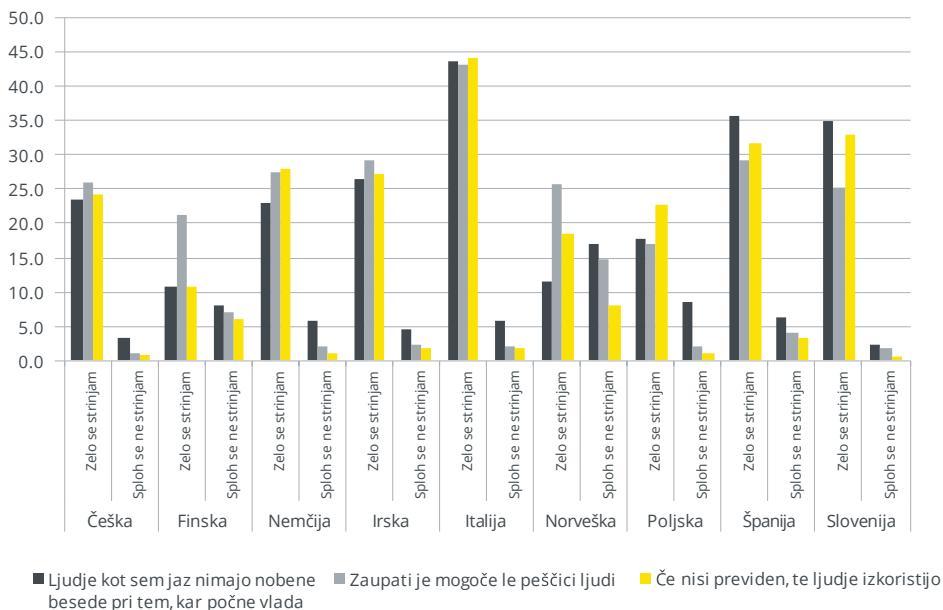


Vir: OECD, 2013a, 2016b.

O tem, da te ljudje lahko izkoristijo, če nisi previden, je prepričanih 85 % anketiranih na Češkem, Poljskem ter nekaj manj v Sloveniji (84 %) in Italiji (82 %). Previdnost v medosebnih odnosih je precej velika tudi med vprašanimi Irci (76 %), Španci (69 %) in Nemci (65 %). Boljše izkušnje z ljudmi imajo anketirani Finci in Norvežani, saj le 40 % anketiranih Fincev in 54 % Norvežanov pritrjuje trditvi, da te ljudje lahko izkoristijo, če nisi previden.

Podoben odziv je tudi v evropski analizi (European Social Survey, 100-102, preglednica B2) med državami z visokimi prihodki, čeprav je ocenjevalna lestvica nekoliko drugačna¹². Najvišje stopnje zaupanja, da jih ljudje ne bodo izkoristili, so v skandinavskih državah (ocena več kot 7), Češka, Nemčija in Španija so nekje v sredini (ocena okoli 5 ali malo več), v Sloveniji, Italiji in na Poljskem pa ne moremo govoriti o visoki stopnji zaupanja (ocena 4,5-4,8).

Slika 4: Dimenzije družbenega zaupanja – v %



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

12 Ocena na lestvici od 0 do 10.

Slika 4 predstavlja tri dimenzije družbenega zaupanja (»Ljudje, kot sem jaz, nimajo nobenega vpliva na to, kar počne vlada«, »Zaupati je mogoče le peščici ljudi« in »Če nisi previden, te ljudje izkoristijo«), izpuščeno je delovanje v prostovoljskem sektorju. V predstavitvi prikazujemo le skrajnosti v odgovorih, ki se jih večina ljudi navadno ogiba (»Zelo se strinjam«, »Sploh se ne strinjam«), saj se v anketah raje odloča za srednje poti (»Strinjam se«, »Ne strinjam se«). Slika 4 kaže pravzaprav visoke stopnje nezaupanja v vlado ter vpliv posameznika nanjo pa tudi v ljudi, kar je s človeškega zornega kota žalostno. V vseh državah, tudi v skandinavskih, je nezaupanje veliko (odgovor »Zelo se strinjam«). Glede tega najbolj izstopajo Italija, Španija in Slovenija, ki izkazujejo najvišje vrednosti v odgovorih. V teh državah skoraj vsak drugi in tretji vprašani menita, da ne moreta vplivati na vlado in tudi ne zaupata ljudem. Stanje je podobno na Češkem, v Nemčiji in na Irskem. Zaupanje vprašanih v to, da lahko vplivajo na to, kar dela vlada, in zaupajo ljudem, ni visoko. Najvišje je na Norveškem in Finskem, ki se v marsičem razlikujeta od drugih držav.

SKLEP

Na podlagi analize podatkov kljub vsemu lahko identificiramo dejavnike, ki vplivajo na družbeno zaupanje. Nizko družbeno zaupanje je povezano s stopnjo izobrazbe in je najnižje pri anketirancih, ki imajo osnovno šolo ali pa tudi te ne. Nizko je pri brezposelnih in osebah z nizkimi zasluži (najnižji kvintil ali so brez dohodkov), pa tudi pri tistih, ki se niso nikoli udeležili prostovoljskega dela, ter osebah, ki menijo, da je njihovo zdravje slabo. Navedene značilnosti – predvsem nizka stopnja izobrazbe, brezposelnost in nizki dohodki – uvrščajo te ljudi v ranljive skupine, ki jim je treba nameniti posebno pozornost.

Visoko družbeno zaupanje je povezano z visoko izobrazbeno stopnjo (magisterij, doktorat), s plačanim delom in zaposlitvijo, visokimi zasluži, učenjem na delovnem mestu ter zelo dobrim in odličnim zdravjem.

V poročilu o prvih izsledkih raziskave o spretnostih in kompetencah odraslih OECD (2013a) je ugotovljeno, da bodo v vseh sodelujočih državah posamezniki, pri katerih je stopnja pismenosti in reševanja problemov nižja, bolj kot vsi drugi poročali o slabem zdravju, ne bodo sodelovali pri prostovoljskih dejavnostih in bodo prepričani, da ne morejo vplivati na politične procese v svoji državi. Kot navajajo v poročilu, je za anketirance z nižjimi dosežki značilna tudi »nižja stopnja zaupanja v druge« (OECD, 2013a, 226).

V OECD (2013a, 234) so opredelili štiri razsežnosti dobrega počutja, to so: stopnja zaupanja v druge, politična učinkovitost ali občutek vpliva na politične procese, sodelovanje v društvih in združenjih (verskih, političnih, dobrodelnih) in samoocena lastnega zdravja. OECD (2013a) ugotavlja, da so nizke stopnje pismenosti povezane z nizko stopnjo dobrega počutja v skoraj vseh državah, ki so sodelovale pri raziskavi. To velja tudi za države, ki smo jih analizirali v naši raziskavi, čeprav smo jih v tem delu razčlenili le s stališča

družbenega zaupanja. Če dodamo k temu še nizke stopnje pismenosti (prva stopnja ali manj), se analiza potrdi (OECD, 2013a, 237, graf 6.9 (L)). Da je tako tudi v Sloveniji, potrjuje študija OECD o Sloveniji (OECD, 2016b, 12), v kateri je ugotovljeno, da imajo ljudje z visoko stopnjo pismenosti višjo stopnjo zaupanja (trikrat višjo) kot ljudje z nižjo. V primerjavi s povprečjem OECD vprašani z visoko stopnjo pismenosti dvakrat bolj kot tisti z nižjo menijo, da lahko vplivajo na to, kar počne vlada. Ti tudi pogosteje sodelujejo v prostovoljskih dejavnostih kot ljudje z nizko stopnjo pismenosti.

Razvoj spretnosti in kompetenc ter udeležba v neformalnem izobraževanju

Janko Muršak in Marko Radovan

UVOD

Z udeležanjem koncepta vseživljenjskega učenja se zmanjšuje možnost razločevanja med tistimi spretnostmi in z njimi povezanimi kompetencami, ki jih posameznik pridobi v mladosti oziroma formalnem izobraževanju, in tistimi, ki so izid neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v različnih delovnih in življenjskih položajih. To pa še ne pomeni, da je za razvoj splošnih spretnosti in kompetenc formalno izobraževanje manj pomembno kot za razvoj in ohranjanje stopnje pismenosti in njene nadgradnje v odraslosti. Koncept vseživljenjskega učenja prinaša tudi spremembe, ki zadevajo prenos kulturnih vrednot in klasičnih modelov kulture intelekta. Poudarjanje učenja vse življenje razume kot prestrukturiranje ciljev izobraževanja v mladosti od tega, da si posameznik oblikuje celostno znanje o obstoječi kulturi, svetu in življenju, »ustroju sveta«, kot bi lahko rekli, k ciljem, ki naj omogočijo posamezniku nenehno učenje kot prilagajanje potrebam in imperativom ekonomskega, socialnega in kulturnega okolja. Klasična pozicija izobraženega posameznika, ki mu daje možnost kritične pozicije bolj ali manj neodvisnega intelektualca, ki s kritično distanco, oborožen z vedenjem in poznavanjem tradicije vzpostavlja sebe in svoje mesto v družbi in kulturi z ustrezno refleksijo in se temu ustrezno upira manipulacijam in prizadevanjem sodobne ekonomije, se spreminja v samosprejetje pozicije, v kateri je posameznik razumljen kot potencialni potrošnik ekonomskega in političnega marketinga v funkciji dobro delujočega ekonomskega in družbenega sistema. Nastal je položaj, ko je učenje in izobraževanje postalo imperativ, ki podreja posameznika dvojni logiki, in sicer logiki zaposljivosti in logiki »družbene integracije«, pri čemer prihaja v ospredje družbeno nekonfliktni posameznik, ki omogoča njegovo ustrezno podreditev ekonomski logiki in logiki družbenega razvoja. Oprli se bomo na Ozvaldovo (1928) zahtevo, ki jo sodobna andragoška teorija poudarja kot prednostno nalogo šole, namreč da naj bo cilj izobraževanja razvoj vedoželjnosti, sposobnosti za samostojno učenje. To pa je mogoče doseči le z redukcijo snovi in ustreznim načinom dela v šoli. Opredelitev izobraženosti in izobrazbe je tako povezana z »andragoško« dimenzijo oziroma z vseživljenjskostjo izobraževanja. »Saj je izobražen samo tisti, ki se neprestano izobražuje ter svoj odnos do raznovrstnih vrednot, to je do tega, kar se imenuje lepo, dobro, prav, kulturno, sveto /.../ in kar je pač glavno gibalno dejanje in nehanje, vedno bolj izpopolnjuje in pogloblja.« (Ozvald, 1927, 199) Izobrazba torej pomeni proces, še posebno pa to velja za splošno izobrazbo, do katere pelje pot edinole prek poklica in poklicne izobrazbe. »S tem pa je tudi ugotovljena poglavitna smer vsemu zares

izobraževalnemu delu. In ta smer drži: od strokovne (poklicne) k splošni izobrazbi, a ne narobe!» (Ozvald, 1922, 3)

UDELEŽBA V IZOBRAŽEVANJU KOT DEJAVNIK RAZVOJA SPRETNOSTI

Ob tem moramo seveda poudariti, da pojem poklica in s tem povezane poklicne ali strokovne izobrazbe Ozvaldu ne pomeni zaposlitve ali dela v pomenu današnje (zlo)rabe pojma poklica, zreduciranega na delo, ki ga posameznik opravlja, pač pa poklica kot po-klicanosti, poslanstva, ki ga človek opravlja s svojim delom in zaposlitvijo. Splošna izobrazba je torej izobrazba, do katere pride posameznik le v svoji celotni življenjski dejavnosti in je ni mogoče kvantitativno določiti, še manj pa jo je mogoče razumeti ločeno od osnovne ali poklicne izobrazbe. Splošna izobrazba je torej izobrazba »par excellence«, katere nujni in sestavni del sta tako poklicna ali strokovna kot osnovna izobrazba, njena temeljna značilnost pa je razvojnost in vseživljenjskost. V tej zvezi ostaja zanimiva ugotovitev, da je izobraževanje v mladosti tudi v konceptu, ki ga opisujemo, najpomembnejši dejavnik posameznikovega razvoja in da so pričakovanja, kako je mogoče v odraslosti kompenzirati zamujeno v mladosti, neutemeljena, mogoče celo iluzorna. Gre za to da, da pomembnejši kot je z vidika razvoja, socialne in delovne vključenosti za posameznika tisti del vseživljenjskega učenja, ki poteka v dobi odraslosti, pomembnejše ali celo odločilno postaja zanj izobraževanje v mladosti. Obširna analiza, ki jo je izvedla P. Kelava (2003), je pokazala na navidezni paradoks, »da se razlike v izobraževanju povečujejo tako, da se kot odrasli dosti več izobražujejo tisti posamezniki, ki imajo višjo izhodiščno izobrazbo (le-to pa so verjetno pridobili že v začetnem izobraževanju), in mnogo manj tisti posamezniki, ki imajo izhodiščno izobrazbo nižjo. Ne le da se višje izobraženi izobražujejo več, izobraževanje jim je tudi bližje in lažje (samoizobraževanje jim ni tuje, ne ustrašijo se samostojnega iskanja virov o temah, ki jih zanimajo in podobno), te navade so med člani družine navadno 'nalegljive'.« (Kelava, 2003, 99) Tako se torej tudi v udeležbi v izobraževanju kaže zakonitost, da je enakost možnosti kategorija, ki je že v temelju vezana na izobraževanje. V skladu s tem tudi Sardoč (2013) ugotavlja, da je sicer treba ločevati pri enakosti možnosti dva vidika, in sicer primarnega, ki je povezan s pridobivanjem kvalifikacij in izobrazbe oziroma dostopa do nje, in derivativnega, ki je vezan na pridobivanje selektivnih družbenih položajev.

»Vzorčna povezanost drugega vidika (t. i. derivativni vidik) s primarnim vidikom enakih možnosti kaže, da so enake možnosti na področju vzgoje in izobraževanja osnovno izhodišče zagotavljanja enakosti ter nepovezanosti posameznikovega družbenega položaja z njegovim spolom, raso, spolno usmerjenostjo, veroizpovedjo, etično pripadnostjo itn.« (Sardoč, 2013, 60)

Ne gre le za selektivne družbene položaje, kot opozarja citirani avtor, pač pa tudi za selektivnost pri udeležbi v izobraževanju. V skladu z omenjenimi premisleki se je razvijala tudi zamisel o vseživljenjskem učenju, ki je prešlo iz široko zasnovane ideje o izobraževanju kot osvobajajoči dejavnosti, ki poleg tega, da ponuja »drugo možnost«, o čemer smo že govorili, prehaja tudi v vse

oži koncept učenja v njegovi pragmatični funkciji. S tega zornega kota bi bil nujno pogledati še prakso udeležbe v izobraževanju, saj lahko domnevamo, da višja reven izobrazbe, pridobljene v mladosti, tudi odločilno vpliva na vsebinsko obarvanost vsebin, s katerimi se v življenju srečujejo posamezniki v svoji izobraževalni dejavnosti. Obširna raziskava, ki so jo na to temo opravili v Franciji, je pokazala, da »v Evropski uniji prevladuje ekonomska logika: učenje je sredstvo konkurenčnosti podjetja in zaposljivosti posameznikov, ki zanemarljivo permanentno izobraževanje kot globalno vizijo. Opazujemo lahko, da je učenje kot 'človekova pravica' prepustila korak učenju kot 'sredstvu za ekonomski in socialni razvoj'. Na enak način, kot se je učenje zreduciralo na 'aplikativen vidik humanističnih znanosti' in se ne razume več kot 'pomembna izkušnja v zvezi s temeljnimi človeškimi potrebami'.« (Ardouin, 2006, 155) Kolikor bolj je posameznik podrejen trgu in ohranjanju konkurenčnosti, toliko bolj torej zanj velja, da se izobraževanje ne razume kot sredstvo za zadovoljevanje temeljnih človekovih (humanističnih) potreb, pač pa kot pripomoček za ohranjanje konkurenčnosti. Imamo torej opravka z dvojno blokado: manj izobraženi se manj udeležujejo izobraževanja, njihovo izobraževanje pa je bolj po vplivom tržnih zakonitosti (konkurenčnosti).

Povezave med udeležbo v neformalnem izobraževanju in doseženo stopnjo formalne izobrazbe so bile že večkrat dokazane in so v strokovni literaturi že tematizirane. Manj raziskano pa je, koliko se posamezniki z enakimi ravni formalne izobrazbe razlikujejo v doseženi stopnji razvoja spretnosti in kompetenc glede na obseg udeležnosti v raznih oblikah neformalnega izobraževanja. Ugotavljanje teh razlik je zahtevno še posebno zato, ker je merjenje kompetenc, ki presegajo temeljne spretnosti, že samo po sebi izjemno zapleteno. To velja še zlasti za tacitne spretnosti in kompetence, ki uhajajo merskim instrumentom in jih je mogoče prepoznati le posredno. Če torej ugotavljamo, da je udeležba v neformalnem izobraževanju pri tistih z višjimi stopnjami izobrazbe empirično dokazljiv pojav, pa ostaja odprto, ali je obseg udeležbe v neformalnem izobraževanju ob isti stopnji dosežene formalne izobrazbe povezan tudi z višje razvitimi kompetencami in spretnostmi. Domneva je, da je ta povezava pozitivna.

Pogosta kritika sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja, kot je razvit v Memorandumu Evropske unije o vseživljenjskem učenju, pa je, da daje poudarek predvsem tistemu izobraževanju, ki je v vlogi dela in socialne vključenosti, manj pa tistemu, ki je vezano na razvoj osebnosti in izboljšanje kakovosti življenja zunaj dela in socialnega angažmaja. Ne glede na tako zastavljene cilje, ki obetajo poudarek predvsem razvoju splošnih spretnosti in zmožnosti, pa se dve od treh prednostnih področij osredotočata na zvišanje formalne izobrazbe in izobraževanje za potrebe trga dela in le eno na področje povečanja splošnega izobraževanja prebivalstva. Predvidena javna sredstva prav tako preferirajo izobraževanje za potrebe dela in zaposlovanja neposredno (46 % sredstev), manj pa za splošno izobraževanje in zvišanje formalne izobrazbe (vsako od teh dveh področij bo participiralo z 20 % sredstev), pri čemer je zvišanje formalne izobrazbe prav tako zelo omejeno na formalno poklicno in strokovno izobrazbo (Resolucija o nacionalnem programu ..., 2013). Taka delitev kaže, da ni pričakovati večjega izboljšanja izobraževalne dejavnosti za povečanje ravni splošnih spretnosti in kompetenc.

Zaradi tega je s stališča razvoja izobraževanja odraslih, kot ga predvideva v obliki resolucije sprejet Nacionalni program izobraževanja odraslih, še posebno pomembno odgovoriti na vprašanje, ali je mogoče navedena prednostna področja, zlasti prvo in tretje, združiti oziroma pripravljati take možnosti, ki bodo omogočile razvoj temeljnih spretnosti, kot jih merimo in primerjamo na mednarodni ravni, sočasno, ali pa vztrajati pri ločeni obravnavi in pripravi programskih shem, ki ne bodo povezovale področij.

V nadaljevanju besedila si bomo s pomočjo podatkov, ki so bili pridobljeni v raziskavi PIAAC (2016b), poskušali odgovoriti na nekatera vprašanja, povezana z vplivom formalnega in neformalnega izobraževanja s stopnjo pismenosti odraslih. Vprašanje razvoja splošnih spretnosti in zvišanja splošne ravni prebivalstva je pomembno vprašanje, ki se ga stroka loteva na vseh starostnih ravneh. Izidi proučevanja ravni pismenosti mladih so spodbudni, saj lahko po zadnjih podatkih OECD-jeve raziskave PISA za leto 2015 (OECD, 2016a) ugotovimo njeno naraščanje. Na ta izid lahko gledamo z optimizmom in upanjem, da se bo izrazil tudi v eni od prihodnjih raziskav PIAAC. Izidi merjenja pismenosti odraslih, ki je bila merjena v Sloveniji resda že leta 1998, so pokazali razmeroma nizko raven pismenosti odraslih, in to tudi pri takih, pri katerih bi glede na raven dosežene izobrazbe pričakovali tudi višjo raven (Možina, 2000).

Da bi pa lahko odgovorili na dilemo, ali in kako je udeležba v izobraževanju glede na cilj – potrebe dela ali splošni razvoj pismenosti, neodvisno od potreb dela (kar ustreza tretjemu oziroma prvemu prednostnemu področju) – povezana z doseganjem stopnje pismenosti, pa je treba neposredno proučiti, ali so med tistimi, ki se udeležujejo neformalnega izobraževanja zaradi potreb dela, in tistimi, ki se ga udeležujejo v približno enakem obsegu mimo potreb dela, opazne razlike v izmerjenih spretnostih na različnih področjih. Zaradi tega je smiselno posebej ugotoviti, ali na razvoj besedilnih spretnosti vpliva tudi to, ali so posamezniki udeleženi v neformalnem izobraževanju zaradi potreb dela ali iz osebnih razlogov oziroma razlogov, ki niso povezani z delom.

Kot smo videli, vpliva na razvoj in upadanje temeljnih in specifičnih spretnosti več dejavnikov, med katerimi je ob enaki stopnji formalne izobrazbe in udeležbi v izobraževanju treba posebej poudariti še dva: starost in zaposlitveni status. Teza je, da je zaposlitveni status lahko močnejši dejavnik (ne)razvoja kot samo staranje ali starost. Zaradi tega je treba posebej pogledati, ali so razlike v izmerjenih spretnostih odvisne od starosti in zaposlitvenega statusa (zaposleni in začasno ali dolgoročno nezaposleni). Ob tem pa se posebej odpira tudi vprašanje, ali sta značilnost dela in panoga dejavnosti povezani z ravni doseženih spretnosti in kompetenc posameznika. Tukaj mislimo, predvsem na stopnjo avtonomije pri delu, razvitost učnega okolja, delo v (ne)učeci se organizaciji z (ne)razvitim HRM, delo v javnem ali zasebnem sektorju in samozaposlenost.

Proučitev navedenih povezav in odvisnosti omogoča nova spoznanja o zakonitostih razvoja splošnih spretnosti in kompetenc, ki so lahko izhodišče za konceptualne rešitve pri vodenju in načrtovanju formalnega in

neformalnega izobraževanja. Poleg izobraževanja se bo pokazal še pomen drugih dejavnikov vseživljenjskega učenja, ki prispevajo k višji stopnji razvitosti temeljnih in specifičnih spretnosti in kompetenc, kot jih je mogoče empirično meriti.

Razlike v izmerjenih spretnostih glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju po doseženi izobrazbi

V uvodnem delu poglavja smo domnevali, da so povprečni dosežki pri posameznih vrstah merjenih spretnosti zelo povezani z doseženo stopnjo izobrazbe, da pa se v povprečju tudi med tistimi, ki so dosegli isto stopnjo izobrazbe, pojavljajo razlike glede na to, koliko so po končanem šolanju še naprej izobraževalno dejavni. V preglednici 1 prikazujemo podatke za zajete države ločeno po stopnjah izobrazbe. Primerjali bomo skupno povprečje zajetih držav, posebno pa poleg Slovenije še dve zajeti državi – našo sosedo Italijo in po razvitosti in velikosti bližjo Češko. Najprej si bomo pogledali podatke za bralne spretnosti.

Preglednica 1: Razlike v bralnih spretnostih po stopnjah izobrazbe glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju (povprečja, starost od 16 do 65 let)

DRŽAVA	Nižja izobrazba				Srednja izobrazba				Višja izobrazba			
	ni udeležen		udeležen		ni udeležen		udeležen		ni udeležen		udeležen	
	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.
Belgija	232,7	(1,9)	248,3	(4,2)	266,7	(1,4)	272,9	(1,9)	295,4	(1,7)	304,0	(1,4)
Kanada	225,1	(1,8)	241,1	(3,5)	266,9	(1,5)	279,9	(1,6)	278,0	(1,0)	298,0	(0,9)
Češka	239,1	(4,6)	257,1	(9,0)	265,7	(1,4)	274,7	(1,4)	295,0	(2,8)	300,8	(2,5)
Danska	226,3	(2,7)	242,2	(3,1)	260,1	(1,5)	273,0	(1,2)	281,8	(2,0)	295,6	(1,1)
Estonija	242,7	(2,2)	257,4	(3,7)	264,1	(1,3)	280,6	(1,4)	277,9	(1,4)	292,4	(1,1)
Finska	243,4	(3,0)	258,7	(4,4)	273,7	(2,0)	290,1	(1,8)	294,9	(1,9)	310,3	(1,1)
Francija	222,6	(1,3)	235,6	(2,8)	260,4	(1,0)	265,6	(1,3)	290,0	(1,4)	300,1	(1,1)
Nemčija	224,0	(3,1)	244,2	(4,9)	253,9	(1,5)	270,6	(1,5)	286,4	(1,9)	299,0	(1,4)
Irska	231,2	(2,1)	235,3	(3,0)	266,0	(2,0)	274,4	(2,8)	274,0	(1,6)	289,1	(1,3)
Italija	228,9	(1,8)	237,1	(4,1)	258,5	(1,5)	273,8	(2,1)	273,7	(2,6)	288,2	(2,4)
Japonska	254,5	(3,2)	258,8	(5,8)	285,6	(1,1)	293,4	(1,5)	308,1	(1,6)	316,2	(0,9)
Koreja	226,5	(1,8)	243,8	(2,9)	265,7	(1,3)	279,4	(1,3)	283,8	(1,4)	294,0	(1,1)
Nizozemska	242,7	(2,0)	256,3	(2,6)	283,3	(1,9)	291,5	(1,4)	303,7	(2,6)	313,4	(1,5)
Norveška	235,8	(2,9)	245,2	(5,2)	269,1	(1,6)	274,6	(1,7)	284,6	(1,9)	300,5	(1,1)
Poljska	226,8	(2,5)	246,7	(5,4)	253,5	(1,1)	268,8	(2,0)	286,5	(1,6)	299,1	(1,4)
Slovaška	228,8	(2,2)	256,1	(8,1)	270,1	(0,9)	284,6	(1,9)	291,7	(1,9)	297,5	(1,9)
Slovenija	218,4	(2,1)	230,7	(5,0)	251,3	(1,4)	259,8	(1,8)	280,3	(2,3)	288,3	(1,5)
Španija	222,4	(1,5)	237,4	(2,0)	256,4	(1,9)	266,4	(2,0)	275,2	(2,0)	284,8	(1,2)
Švedska	232,9	(2,9)	256,4	(3,8)	262,7	(1,9)	281,5	(1,5)	289,5	(2,5)	308,6	(1,1)
Velika Britanija	223,3	(2,6)	232,2	(6,6)	261,7	(1,6)	276,8	(1,8)	284,0	(2,4)	300,3	(1,7)
ZDA	212,7	(2,7)	220,1	(5,3)	253,0	(1,8)	269,7	(1,9)	280,0	(1,8)	296,3	(1,6)
Povprečje	231,1	(0,6)	245,5	1,09	264,8	0,35	277,1	(0,4)	286,7	(0,4)	299,4	(0,3)

Opomba: Nižja izobrazba zajema ISCED stopnje 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema ISCED stopnje 3A, 3B, 3C dolgi p. in 4. Višja izobrazba zajema ISCED stopnje 5A, 5B in 6.

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Iz preglednice 2 je jasno razvidno, da tudi naši podatki dokazujejo povezavo med izobraževalno dejavnostjo po končanem rednem šolanju in poznejšo udeležbo v različnih oblikah neformalnega izobraževanja. Na podlagi dobljenih podatkov lahko sklepamo, da so pri bralnih spretnostih razlike največje pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe (14,4), srednje pri tistih s srednjo (13,3) in najmanjše pri tistih z višjo stopnjo izobrazbe (12,4). Primerjali smo tudi dve posamezni državi, in sicer Češko in Italijo. Podoben položaj kot pri povprečju se pokaže pri podatkih za Češko, kjer so razlike največje pri nižji (19,0), manjše pri srednji (9,0) in najmanjše pri višji stopnji izobrazbe (5,8). Podatki za Italijo kažejo nekoliko drugačno sliko, saj so ob tudi sicer nižjih povprečjih razlike najmanjše pri nižji stopnji izobrazbe (8,2) ter skoraj izenačene pri srednji (15,3) in višji (14,5) stopnji izobrazbe. Ob preglednici 2 si bomo skušali odgovoriti na vprašanje, kako je udeležba v neformalnem izobraževanju povezana z dosežki pri matematičnih spretnostih.

Preglednica 2: Razlike v matematičnih spretnostih po stopnjah izobrazbe glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju (povprečja, starost od 16 do 65 let)

DRŽAVA	Nižja izobrazba				Srednja izobrazba				Višja izobrazba			
	ni udeležen		udeležen		ni udeležen		udeležen		ni udeležen		udeležen	
	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.
Belgija	234,2	(2,1)	252,8	(4,2)	270,6	(1,4)	280,1	(2,0)	299,6	(2,0)	311,6	(1,3)
Kanada	211,9	(2,4)	228,3	(3,9)	256,6	(1,8)	270,0	(1,8)	271,1	(1,3)	290,7	(1,0)
Češka	230,8	(3,9)	249,0	(8,3)	267,1	(1,6)	276,8	(1,6)	301,9	(2,7)	310,3	(2,7)
Danska	233,4	(3,3)	248,3	(3,0)	269,4	(1,7)	281,3	(1,3)	290,1	(2,0)	305,3	(1,2)
Estonija	232,8	(2,1)	250,3	(3,6)	261,4	(1,2)	277,9	(1,4)	279,1	(1,4)	291,7	(1,1)
Finska	240,5	(3,0)	254,9	(4,5)	267,0	(1,9)	282,9	(1,7)	293,9	(2,3)	306,0	(1,3)
Francija	205,3	(1,4)	224,0	(3,0)	251,2	(1,1)	260,2	(1,3)	288,6	(1,4)	302,8	(1,3)
Nemčija	215,6	(3,7)	234,8	(5,6)	254,9	(1,7)	273,3	(1,8)	293,0	(2,4)	305,6	(1,5)
Irska	216,7	(2,4)	223,8	(4,0)	253,3	(2,3)	263,7	(2,9)	263,0	(1,9)	281,4	(1,4)
Italija	222,0	(1,7)	237,4	(4,5)	258,4	(1,7)	275,2	(2,2)	272,8	(2,8)	286,9	(2,9)
Japonska	238,3	(3,3)	245,3	(5,8)	278,1	(1,4)	287,3	(1,8)	299,2	(1,4)	311,3	(1,1)
Koreja	211,5	(2,0)	230,7	(3,1)	256,2	(1,2)	269,7	(1,6)	279,1	(1,6)	288,1	(1,5)
Nizozemska	238,0	(2,3)	253,1	(2,7)	279,1	(1,9)	288,3	(1,4)	300,5	(2,9)	310,7	(1,5)
Norveška	228,5	(3,8)	235,7	(5,4)	269,0	(1,8)	273,2	(2,0)	288,8	(2,2)	303,6	(1,4)
Poljska	215,1	(3,0)	235,9	(5,9)	248,6	(1,3)	263,0	(2,2)	280,1	(1,9)	291,3	(1,7)
Slovaška	216,0	(2,7)	249,3	(8,6)	270,6	(0,9)	289,2	(2,2)	300,0	(2,2)	308,4	(2,0)
Slovenija	208,1	(2,3)	221,8	(5,3)	254,4	(1,4)	264,4	(2,0)	287,5	(2,5)	293,3	(1,9)
Španija	213,9	(1,4)	232,2	(2,0)	251,0	(2,0)	262,8	(2,0)	270,4	(1,8)	281,1	(1,2)
Švedska	230,5	(3,2)	253,0	(4,0)	263,5	(2,0)	279,5	(1,5)	292,5	(2,7)	310,9	(1,1)
Velika Britanija	203,6	(3,0)	221,9	(5,7)	249,1	(1,8)	267,2	(1,8)	274,7	(2,8)	292,6	(1,9)
ZDA	184,6	(2,9)	199,8	(6,2)	232,7	(2,2)	252,4	(2,0)	265,6	(2,4)	285,2	(1,8)
Povprečje	221,2	(0,6)	238,0	(1,1)	260,4	(0,4)	273,7	(0,4)	285,2	(0,5)	298,8	(0,4)

Opomba: Nižja izobrazba zajema ISCED stopnje 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema ISCED stopnje 3A, 3B, 3C dolgi p. in 4. Višja izobrazba zajema ISCED stopnje 5A, 5B in 6.

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Preglednica 2 pokaže, da so največje razlike v matematičnih spretnostih pri tistih v nižjo stopnjo izobrazbe (16,8), pri višji in srednji pa so razlike skoraj izenačene (13,3 pri srednji in 13,6 pri višji). Glede na višje povprečje pri višjih stopnjah izobrazbe lahko sklepamo, da so v deležu razlike med višje izobraženimi manjše.

Ostane nam še pregled tretjega sklopa, se pravi stopnja razvoja spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na stopnjo izobrazbe.

Preglednica 3: Razlike v spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih po stopnjah izobrazbe glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju (povprečja, starost od 16 do 65 let)

DRŽAVA	Niža izobrazba				Srednja izobrazba				Višja izobrazba			
	ni udeležen		udeležen		ni udeležen		udeležen		ni udeležen		udeležen	
	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.
Belgija	241,39	(2,8)	250,99	(4,8)	270,70	(1,4)	275,86	(2,0)	290,89	(2,0)	298,07	(1,3)
Kanada	239,96	(2,3)	251,15	(3,8)	275,51	(1,7)	288,13	(1,7)	278,82	(1,5)	296,95	(1,1)
Češka	258,01	(5,4)	273,30	(9,2)	270,36	(2,3)	281,84	(1,9)	294,78	(3,4)	302,34	(2,7)
Danska	253,58	(2,9)	259,37	(3,7)	269,46	(1,8)	281,56	(1,2)	286,99	(2,2)	299,46	(1,1)
Estonija	252,83	(2,8)	261,48	(4,6)	265,34	(1,9)	281,01	(1,9)	273,11	(1,9)	286,04	(1,5)
Finska	257,79	(3,3)	262,29	(4,4)	280,49	(2,1)	287,94	(1,7)	291,52	(2,1)	299,45	(1,3)
Nemčija	254,62	(4,0)	267,69	(5,7)	265,50	(1,8)	278,77	(1,7)	294,27	(2,0)	300,75	(1,6)
Irska	230,46	(3,4)	238,26	(4,6)	273,11	(2,5)	279,81	(2,5)	279,22	(1,5)	288,13	(1,3)
Japonska	258,77	(7,8)	263,21	(10,4)	282,25	(2,3)	288,48	(2,7)	295,21	(1,9)	307,95	(1,4)
Koreja	240,71	(4,7)	254,09	(5,5)	270,53	(1,8)	283,05	(1,8)	281,85	(1,7)	292,00	(1,3)
Nizozemska	252,47	(1,9)	264,14	(2,2)	284,33	(2,0)	288,53	(1,5)	298,31	(2,6)	306,03	(1,5)
Norveška	247,48	(3,2)	264,97	(4,8)	272,87	(1,7)	283,62	(1,6)	288,54	(2,1)	301,09	(1,0)
Poljska	241,77	(7,0)	258,23	(8,4)	256,78	(2,1)	270,49	(2,9)	277,78	(2,5)	291,41	(2,2)
Slovaška	251,28	(4,6)	281,92	(11,9)	270,20	(1,1)	285,03	(2,2)	288,77	(2,8)	298,44	(2,3)
Slovenija	231,1	(3,4)	250,6	(6,9)	253,9	(1,9)	266,1	(1,9)	282,4	(2,3)	291,1	(1,7)
Švedska	241,86	(3,4)	260,93	(4,8)	272,31	(1,9)	289,93	(1,6)	290,14	(2,6)	307,84	(1,3)
Velika Britanija	240,96	(3,1)	242,52	(5,6)	265,09	(1,6)	279,72	(1,5)	288,93	(2,1)	299,72	(1,5)
ZDA	237,44	(3,8)	241,44	(6,5)	259,63	(1,8)	274,71	(2,3)	279,03	(1,9)	293,59	(1,7)
Povprečje	247,14	(1,0)	258,59	(1,6)	270,85	(0,5)	282,26	(0,5)	286,95	(0,5)	298,19	(0,4)

Opomba: Niža izobrazba zajema ISCED stopnje 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema ISCED stopnje 3A, 3B, 3C dolgi p. in 4. Višja izobrazba zajema ISCED stopnje 5A, 5B in 6.
Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Podatki v preglednici 3 nam kažejo, da so razlike med tistimi, ki so udeleženi v neformalnem izobraževanju, in tistimi, ki niso, majhne in precej izenačene (11,45 pri nižje, 11,41 pri srednje in 11,24 pri višje izobraženih).

Razlike v izmerjenih spretnostih glede na to, ali je bilo neformalno izobraževanje v funkciji zadovoljevanja potreb dela in poklica po doseženi izobrazbi

V prejšnjem poglavju smo ugotavljali, da so velike razlike v izmerjenih spretnostih glede na to, ali so bili anketiranci po končanem formalnem izobraževanju udeleženi v različnih oblikah neformalnega izobraževanja ali ne. Kot smo pričakovali, se je pokazalo, da ima udeležba v neformalnem izobraževanju pozitivne učinke na razvoj pa tudi ohranjanje posameznih vrst spretnosti.

Z udeležbo v neformalnem izobraževanju po končanem šolanju posameznik zadovoljujejo različne potrebe. Za našo analizo smo jih razdelili na dve

skupini, in sicer na potrebe, ki izhajajo ali so v funkciji poklica in dela, in na potrebe, ki ne izhajajo iz poklicnega dela. Zato smo ločili udeležbo v neformalnem izobraževanju, ki je v funkciji poklica in dela, in udeležbo v vseh drugih oblikah neformalnega izobraževanja. S tem smo dobili izhodišče za odgovor na vprašanje, ali so med tistimi, ki se udeležujejo neformalnega izobraževanja zaradi poklicnih potreb, in tistimi, ki se ga udeležujejo mimo njih, opažene razlike v izmerjenih temeljnih spretnostih na različnih področjih. Analizo bomo izvedli po stopnjah izobrazbe, in to za povprečje vseh udeleženih in posebej za dve izbrani državi. V tem poglavju bomo izbrali po velikosti nam podobni, po razvitosti pa različni državi, Slovaško in Irsko.

Najprej si bomo pogledali, kako se kažejo razlike v doseženih stopnjah spretnosti glede na namen udeležbe v neformalnem izobraževanju pri tistih z doseženo nižjo izobrazbo. Podatki o tem so v preglednici 4.

Preglednica 4: Razlike v spretnostih glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju po namenu – nižja izobrazba (povprečja, starost od 16 do 65 let)

DRŽAVA	Besedilne spretnosti				Matematične spretnosti				Spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih			
	NFI – delo		NFI – drugo		NFI – delo		NFI – drugo		NFI – delo		NFI – drugo	
	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.
Belgija	252,7	(5,4)	242,4	(9,2)	258,8	(5,8)	240,8	(10,7)	255,7	(6,1)	239,3	10,6
Kanada	241,2	(4,6)	238,1	(7,4)	231,1	(5,1)	224,2	(8,5)	250,0	(4,2)	249,8	11,6
Češka	261,0	(13,0)	251,2	(10,2)	251,1	(11,8)	259,0	(16,0)	281,2	(12,1)	266,2	18,4
Danska	249,3	(3,9)	231,3	(6,4)	257,1	(3,9)	234,4	(6,1)	266,7	(4,8)	251,5	7,0
Estonija	255,0	(4,9)	268,4	(7,9)	248,8	(4,3)	256,5	(8,7)	256,9	(5,5)	279,7	9,6
Finska	265,9	(5,1)	245,8	(9,2)	260,5	(5,2)	244,6	(10,4)	268,2	(4,7)	254,7	9,1
Francija	243,1	(3,7)	216,5	(6,9)	233,4	(3,7)	201,0	(7,9)				
Nemčija	252,1	(5,7)	227,3	(10,4)	247,4	(6,2)	208,2	(12,8)	270,5	(7,3)	268,7	10,8
Irska	238,4	(3,2)	224,6	(9,8)	228,3	(4,5)	211,4	(9,9)	239,7	(4,7)	244,7	11,3
Italija	236,9	(5,4)	239,3	(9,8)	234,5	(6,5)	238,2	(11,4)				
Japonska	261,5	(8,7)	266,7	(8,9)	247,0	(7,7)	253,6	(8,9)	253,8	(12,1)	268,3	19,8
Koreja	244,7	(4,4)	246,6	(4,7)	231,2	(4,2)	231,9	(5,2)	250,0	(7,6)	270,7	8,6
Nizozemska	263,6	(3,2)	238,5	(6,7)	260,8	(3,4)	232,5	(7,2)	269,4	(2,7)	249,8	6,2
Norveška	252,4	(6,5)	220,8	(15,9)	244,5	(6,5)	198,8	(19,9)	265,3	(5,6)	270,1	14,5
Poljska	245,7	(8,1)	259,8	(9,5)	235,3	(9,0)	245,4	(11,2)	254,4	(11,0)	266,7	15,7
Slovaška	244,6	(11,7)	262,7	(13,4)	245,5	(10,1)	244,9	(14,9)	267,3	(12,2)	295,6	25,7
Slovenija	230,8	(9,3)	236,8	(8,7)	218,2	9,5	227,3	8,8	254,6	11,7	244,1	11,0
Španija	238,6	(2,6)	237,3	(3,5)	235,4	(2,7)	227,1	(3,9)				
Švedska	260,9	(5,0)	247,1	(6,6)	257,9	(5,8)	241,3	(5,5)	263,5	(6,3)	257,3	8,9
Velika Britanija	230,8	(8,7)	228,8	(21,5)	220,7	(7,3)	216,8	(18,6)	239,6	(8,2)	251,9	12,5
ZDA	216,8	(7,1)	217,9	(11,0)	199,6	(8,3)	190,9	(12,5)	241,4	(9,1)	242,6	17,8
Povprečje	247,8	(1,5)	240,6	(2,3)	241,5	(1,5)	230,1	(2,5)	258,4	(1,9)	260,4	3,3

Opomba: Nižja izobrazba zajema ISCED stopnje 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema ISCED stopnje 3A, 3B, 3C dolgi p. in 4. Višja izobrazba zajema ISCED stopnje 5A, 5B in 6.

NFI – delo = program neformalnega izobraževanja, ki je bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec; NFI – drugo = program neformalnega izobraževanja, ki ni bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Iz preglednice 4 je razvidno, da ima udeležba v neformalnem izobraževanju glede na potrebe poklica in ambivalenten vpliv na dosežene spretnosti. Za celoto lahko pri nižji izobrazbi ugotavljamo pozitiven vpliv neformalnega izobraževanja v funkciji poklica pri besedilnih in matematičnih spretnostih (razlika je 7,2 pri besedilnih in 11,4 pri matematičnih spretnostih), položaj pa je obrnjen pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, kjer so tisti, ki so bili udeleženi mimo potreb dela, dosegli boljše rezultate (razlika je 2,0).

V nadaljevanju si bomo ogledali, kakšne so razlike pri tistih, ki imajo doseženo srednjo izobrazbo. Izide kaže preglednica 5.

Preglednica 5: Razlike v spretnostih glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju v povezavi s poklicem – srednja izobrazba (povprečja, starost od 16 do 65 let)

	Besedilne spretnosti				Matematične spretnosti				Spr. reševanja probl. v TBO			
	NFI – delo		NFI – drugo		NFI – delo		NFI – drugo		NFI – delo		NFI – drugo	
DRŽAVA	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.	M	S. E.
Belgija	273,9	(2,2)	240,8	(10,7)	282,2	(2,4)	276,3	(4,1)	278,6	(2,3)	270,1	5,1
Kanada	281,2	(1,8)	224,2	(8,5)	270,1	(2,1)	274,5	(4,0)	287,6	(1,9)	294,5	3,5
Češka	277,3	(1,7)	259,0	(16,0)	279,0	(1,8)	288,1	(4,7)	283,9	(2,4)	295,3	5,2
Danska	272,6	(1,5)	234,4	(6,1)	282,4	(1,5)	283,8	(3,2)	280,8	(1,5)	290,0	3,3
Estonija	279,5	(2,0)	256,5	(8,7)	277,1	(1,7)	285,8	(2,7)	279,6	(2,5)	298,1	2,9
Finska	291,1	(2,2)	244,6	(10,4)	283,3	(2,1)	285,4	(3,6)	287,5	(2,0)	293,1	3,6
Francija	264,2	(1,6)	201,0	(7,9)	258,4	(1,8)	269,9	(3,5)				
Nemčija	271,3	(1,9)	208,2	(12,8)	274,0	(2,0)	274,2	(3,4)	279,1	(2,0)	285,2	4,1
Irska	278,2	(2,6)	211,4	(9,9)	267,9	(2,9)	258,9	(8,7)	279,0	(3,0)	293,8	6,2
Italija	275,8	(2,5)	238,2	(11,4)	279,3	(2,8)	267,4	(4,9)				
Japonska	293,6	(2,0)	253,6	(8,9)	288,9	(2,5)	285,4	(4,1)	288,3	(3,3)	295,4	5,9
Koreja	279,1	(1,8)	231,9	(5,2)	269,7	(2,1)	273,8	(2,6)	282,9	(2,4)	289,3	3,0
Nizozemska	290,5	(1,5)	232,5	(7,2)	287,5	(1,6)	291,1	(4,2)	288,9	(1,7)	286,4	3,8
Norveška	274,6	(1,8)	198,8	(19,9)	273,2	(2,1)	276,7	(4,8)	282,8	(1,8)	293,2	5,1
Poljska	267,0	(2,5)	245,4	(11,2)	262,0	(2,9)	270,7	(3,6)	269,3	(3,6)	280,2	4,6
Slovaška	285,0	(2,0)	244,9	(14,9)	291,2	(2,5)	283,2	(6,1)	286,6	(2,6)	283,9	5,2
Slovenija	260,3	2,9	267,1	3,2	264,0	3,2	270,7	3,8	269,8	3,2	274,1	3,8
Španija	260,9	(2,7)	227,1	(3,9)	259,3	(2,5)	269,3	(4,1)				
Švedska	281,7	(1,9)	241,3	(5,5)	280,1	(2,1)	281,8	(4,2)	288,7	(2,1)	299,2	2,8
Velika Britanija	278,1	(1,9)	216,8	(18,6)	268,3	(2,0)	267,4	(6,1)	281,2	(1,8)	279,8	4,5
ZDA	269,9	(2,0)	190,9	(12,5)	252,3	(2,4)	263,5	(6,1)	273,9	(2,5)	287,8	4,4
Povprečje	277,3	(0,5)	230,1	(2,5)	274,3	(0,5)	276,4	(1,0)	282,3	(0,6)	289,1	1,1

Opomba: Nižja izobrazba zajema ISCED stopnje 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema ISCED stopnje 3A, 3B, 3C dolgi p. in 4. Višja izobrazba zajema ISCED stopnje 5A, 5B in 6.

NFI – delo = program neformalnega izobraževanja, ki je bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec.; NFI – drugo = program neformalnega izobraževanja, ki ni bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Tudi v tem primeru si bomo najprej ogledali povprečje, saj nam bo to pokazalo, kakšen je splošen trend. Podatki kažejo, da je vpliv izobraževanja, povezanega s poklicem, pozitiven le pri besedilnih spretnostih (razlika je celih 47,2!), slika pa je obrnjena pri matematičnih spretnostih (razlika 2,1) in

spretnostih reševanja problemov (razlika 6,8). Boljše rezultate so dosegali tisti, ki so se udeleževali neformalnega izobraževanja mimo potreb poklica.

Da bi bila slika jasnejša, si pogledjmo še, kakšen je položaj tistih z višjo izobrazbo.

Preglednica 6: Razlike v spretnostih glede na udeležbo v neformalnem izobraževanju v povezavi s poklicem – višja izobrazba (povprečja, starost od 16 do 65 let)

DRŽAVA	Besedilne spretnosti				Matematične spretnosti				Spretnosti reševanja problemov			
	NFI – delo		NFI – drugo		NFI – delo		NFI – drugo		NFI – delo		NFI – drugo	
	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.	M	S.E.
Belgija	304,6	(1,5)	301,3	(3,1)	312,7	(1,6)	304,8	(3,6)	298,3	(1,5)	295,7	(3,4)
Kanada	298,6	(1,1)	299,2	(2,0)	291,1	(1,2)	293,2	(2,4)	297,4	(1,2)	298,5	(2,7)
Češka	298,6	(2,6)	311,6	(6,4)	310,1	(2,8)	310,8	(6,6)	302,1	(3,3)	308,9	(4,4)
Danska	296,7	(1,1)	289,0	(3,9)	306,6	(1,3)	297,9	(4,0)	300,0	(1,4)	297,3	(3,8)
Estonija	292,7	(1,3)	300,6	(2,8)	292,6	(1,2)	294,4	(2,8)	286,2	(1,7)	293,0	(2,6)
Finska	310,6	(1,2)	307,4	(4,2)	306,5	(1,4)	302,9	(3,8)	299,4	(1,4)	298,2	(3,3)
Francija	300,5	(1,3)	299,4	(3,8)	303,1	(1,5)	301,8	(4,6)				
Nemčija	299,4	(1,6)	298,2	(4,1)	306,7	(1,7)	301,8	(5,0)	300,6	(1,9)	304,3	(4,1)
Irska	290,0	(1,6)	290,9	(2,8)	283,2	(1,8)	280,7	(3,1)	288,9	(1,4)	292,1	(3,3)
Italija	289,3	(2,6)	293,2	(7,4)	287,7	(3,0)	284,6	(9,8)				
Japonska	316,8	(1,1)	316,4	(2,8)	313,2	(1,4)	307,4	(3,3)	309,9	(1,7)	304,9	(4,2)
Koreja	295,5	(1,1)	291,8	(2,1)	289,2	(1,7)	286,8	(2,3)	292,9	(1,4)	290,9	(2,6)
Nizozemska	314,9	(1,6)	306,8	(3,5)	311,9	(1,6)	305,5	(3,6)	308,6	(1,5)	294,9	(4,4)
Norveška	302,0	(1,2)	293,8	(4,7)	305,8	(1,6)	294,0	(5,1)	301,8	(1,1)	300,2	(4,1)
Poljska	299,1	(1,8)	300,8	(3,8)	292,2	(1,8)	289,1	(3,5)	289,4	(2,5)	298,6	(5,3)
Slovaška	296,7	(2,1)	304,3	(5,3)	309,0	(2,3)	304,6	(6,9)	298,7	(2,5)	303,3	(6,8)
Slovenija	286,4	(2,1)	292,7	(3,2)	290,3	(2,6)	297,6	(3,8)	290,8	(2,3)	295,6	(3,6)
Španija	286,8	(1,3)	284,0	(3,4)	283,3	(1,3)	278,0	(3,1)				
Švedska	309,8	(1,3)	306,8	(3,0)	312,2	(1,3)	308,5	(3,1)	307,8	(1,4)	311,0	(3,0)
Velika Britanija	301,7	(1,9)	294,3	(4,5)	294,0	(2,1)	288,2	(5,0)	301,2	(1,7)	293,6	(4,6)
ZDA	296,3	(1,7)	299,3	(3,1)	286,0	(1,7)	285,5	(3,7)	293,7	(1,7)	295,7	(3,5)
Povprečje	300,0	(0,4)	299,4	(0,9)	299,9	(0,4)	296,0	(1,0)	298,6	(0,4)	298,9	(1,0)

Opomba: Nižja izobrazba zajema ISCED stopnje 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema ISCED stopnje 3A, 3B, 3C dolgi p. in 4. Višja izobrazba zajema ISCED stopnje 5A, 5B in 6.

NFI – delo = program neformalnega izobraževanja, ki je bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec; NFI – drugo = program neformalnega izobraževanja, ki ni bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Podatki v preglednici 6 kažejo, da so za povprečje zajetih držav razlike kar najmanjše. Kaže se rahel pozitivni učinek v prid udeleženihi zaradi potreb poklicnega dela pri besedilnih in matematičnih spretnostih ter nasprotno, kar najmanjše razlike v prid udeleženihi mimo potreb dela pri spretnostih reševanja problemov.

SKLEP

Analiza je pokazala na velik pomen, ki ga ima udeležba v neformalnem izobraževanju za dosežke na vseh treh področjih, kjer smo merili stopnje doseženih spretnosti. Izidi tudi kažejo, da je imela udeležba v neformalnem izobraževanju pri tistih z nižjo izobrazbo višje pozitivne učinke kot pri tistih s srednjo in višjo izobrazbo. Po teh razlikah se Slovenija po pomenu udeležbe v neformalnem izobraževanju razlikuje zlasti pri nižje izobraženih. Spet se torej pokaže, kako pomembna so vlaganja v izobraževanje pri izobrazbeno prikrajšanih oziroma pri tistih, ki so šolski sistem zapustili razmeroma zgodaj, zato je treba tem nameniti več pozornosti. Neformalno izobraževanje, ki je v funkciji dela in poklica, in drugo neformalno izobraževanje ne kažeta enopomenskega vpliva na razvoj posameznih spretnosti. Je pa zanimivo, da se pri reševanju problemov pokaže, da praviloma dosegajo boljše izide tisti, ki so udeleženi v neformalnem izobraževanju mimo potreb dela. Podatki za Slovenijo so tu še posebno zanimivi, saj je trend, da dosegajo boljše izide tisti, ki so udeleženi v neformalnem izobraževanju mimo potreb dela, še veliko izrazitejši kot v povprečju zajetih držav. Morda je to posledica večje samoiniciativnosti in udeležnosti v različnih dejavnosti zunaj dela, v katerih se uporablja tudi informacijsko-komunikacijska tehnologija, in v siceršnji usmerjenosti in višjem vrednotenju izobraževanja pri tistih, ki se ga udeležujejo mimo potreb dela. Razloge pa lahko iščemo tudi v nespodbudnem delovnem okolju in posledično neformalnem izobraževanju, ki je zaposlenim v tem okolju namenjeno. Lahko bi si zastavili tudi vprašanje o kakovosti tega izobraževanja, preverjanja učinkov pri udeležencih in ustreznosti evalvacije nasploh pa tudi o tem, ali ni izobraževanje na področju dela prilagojeno razmeroma nizki zahtevnosti dela, vendar bi za odgovor morali opraviti poglobljene študije o značilnostih izobraževanja na področju dela v Sloveniji.

139

Sklenili bi lahko, da neformalnemu izobraževanju, vezanemu na poklic in delo, ne kaže namenjati večje pozornosti kot tistemu, ki poteka mimo teh potreb. Pokazalo se je, da je izobraževanje mimo potreb dela bolj povezano z doseženo stopnjo razvoja spretnosti kot tisto, ki je v funkciji dela. To je pomembno zlasti pri načrtovanju sredstev za neformalno izobraževanje, saj ne velja a priori, da neformalno izobraževanje v funkciji dela in poklica več prispeva k razvoju posameznih vrst spretnosti. V tej zvezi bi bil potreben vnovični razmislek o prednostnih področjih in deležu javnih sredstev v okviru Nacionalnega programa izobraževanja odraslih in večjo pozornost nameniti razvoju infrastrukture za izobraževanje odraslih, ki ni v neposredni funkciji dela – to bi povečalo možnosti udeležbe prebivalstva v takih vrstah izobraževanja. Za razvoj posameznih vrst spretnosti je smiselno razvijati spodbudno delovno okolje in povečevati zahtevnost dela, kar se bo pozitivno pokazalo tudi pri splošnem razvoju spretnosti. Po drugi strani pa lahko pričakujemo, da se bo z višjim gospodarskim razvojem oziroma povečevanjem bruto domačega proizvoda tudi zahtevnost dela, če jo merimo z uporabo branja, pisanja, matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov, povečevala, to pa bo posledično zahtevalo tudi razvoj in uporabo posameznih sklopov merjenih spretnosti in spodbudno delovalo na njihov razvoj pri zaposlenih.

Dejavniki izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev (50+) v Sloveniji

Sabina Jelenc Krašovec

UVOD

V zadnjih letih je v Evropi ekonomsko dejavnih vse več starejših delavcev¹, delež pa se bo po napovedih stalno povečeval. Po projekcijah Eurostata (2014) naj bi se v prihodnjih letih sestava delovne sile intenzivno spreminjala: število mladih (do 30 let) naj bi upadalo, število starejših (od 50 do 64 let) pa naraščalo. Pri razmerju med starostnimi skupinami zaposlenih je tako nastal nov položaj (OECD, 2006): starejši delavci so opredeljeni kot »nova delovna generacija« (Phillipson, 2012). To bi naj zlasti dosegli s podaljševanjem že obstoječih zaposlitev, zaradi tega pa bodo tudi starejši delavci, tako kot mlajši, izpostavljeni zastarevanju znanja in spretnosti.

Slovenija zaostaja pri doseganju zaposlenosti starejših delavcev – zavezala se je, da bo do leta 2010 dosegla 50-odstotno zaposlenost starejših delavcev (starih od 55 do 64 let), saj ima še vedno najnižji odstotek delovno aktivne populacije v starostni skupini od 55 do 64 let v Evropski uniji. Zaposlena je namreč le vsaka tretja oseba, starejša od 50 let (Lah et al., 2013; Eurofound, 2014). Stopnja delovne aktivnosti starejših (starostna skupina od 55 do 64 let) se je leta 2013 in 2014 zvišala na 35,4 %, vendar je še vedno veliko nižja kot povprečno v Evropski uniji (51,8 %), (Kazalniki blaginje v Sloveniji, 2015). Delež je bil najvišji v skandinavskih državah, kjer je v starostni skupini od 55 do 64 let na Švedskem zaposlenih več kot 70 % starejših delavcev, podobno pa velja tudi za Dansko, Estonijo in Finsko. Te države so v zadnjih desetih letih oblikovale politiko dejavnega staranja, s katero so zelo uspešno zvišale stopnjo delovne uspešnosti starejših delavcev (Kajzer, 2007). Tu je treba dodati, da je politika dejavnega staranja širok koncept, ki zajema ekonomsko, socialno, zdravstveno, politično, civilno in osebno blaginjo starejših in obsega celoten življenjski potek (Walker in Maltby, 2012), ne le delovnega in produktivističnega vidika, ki zahteva podaljševanje delovne dobe.

V preteklosti so se te strategije spreminjale in od zgodnjega upokojevanja v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja se danes poudarjajo drugačne poti v delo in ohranjanje zaposlovanja starejših delavcev (Phillipson, 2012). V preteklem obdobju je bilo za Slovenijo značilno zgodnje ali predčasno upokojevanje nekaterih skupin prebivalstva, ki so med

1 V strokovni literaturi se starejše osebe, ki sodelujejo na trgu dela, najpogosteje opredeljuje kot starejše delavce ali pa tudi kot starejše zaposlene. Navadno so to osebe, stare več kot 50 let ali natančneje od 50 do 65 let, vendar pa starostne meje niso enotno določene.

prestrukturiranjem gospodarstva na prehodu postali odvečna ali težko zaposljiva delovna sila. Tudi v Sloveniji je sicer veljala upokojitev za »zaslužen počitek« po napornem delovnem obdobju, to kaže na starostnosegregiran življenjski potek izobraževanja-dela-upokojitve (izobraževanje, delo, počitek). Toda trend zgodnjega upokojevanja se je nadaljeval vse do zadnje pokojninske reforme leta 2013, ko se je zvišala starost upokojevanja na 65 let. Ekonomska odvisnost v Evropi bo naraščala, to bo umeščalo koeficient starostne odvisnosti med najpomembnejše vidike socialne enakosti in finančne stabilnosti blaginjskih sistemov. Koeficient starostne odvisnosti starega prebivalstva je v Sloveniji še vedno nižji kot povprečno v Evropski uniji, vendar se razlika zmanjšuje; najvišji deleži so sicer v Nemčiji, Italiji in Grčiji (Poročilo o razvoju, 2012). Za Evropo to pomeni, da se na ravni politike pa tudi na ravni delodajalcev pripravljeno za produktivno udeležbo starejših delavcev v delovnem procesu spremeni. Kljub dobro izobraženim mlajšim delavcem bo treba pritegniti ženske, starejše ljudi in migrante, zadnji dve skupini pa sodita med slabše izobražene zaposlene, kar zahteva spremenjene ukrepe aktivne politike zaposlovanja.

POMEN IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA STAREJŠIH DELAVCEV

Ugotavljamo, da je raziskav, ki bi ugotavljale uspešnost starejših delavcev pri delu, malo, in da pri vrednotenju uspešnosti starejših delavcev prevladujejo različni stereotipi, povezani s starostjo. Starejši delavci v primerjavi z mlajšimi na splošno veljajo za manj prilagodljive in manj pripravljene za delo in učenje, poudarjajo se psihološki upad in zdravstvene omejitve starejših, slabše učne in mentalne sposobnosti starejših delavcev, manjša prožnost in motiviranost ipd. (Posthuma in Campion, 2009). Negativni stereotipi se kažejo tudi v pripisovanju nekaterih značilnosti starejšim delavcem, kot so počasnost, pozabljivost, manjša produktivnost, odpor do sprememb in novih tehnologij, manjša ustvarjalnost. Metaanalize kažejo, da ti stereotipi na splošno niso utemeljeni, saj tako teoretični in empirični dokazi kažejo, da je prepričanje o pomanjkanju zmožnosti starejših delavcev (ustvarjalnost, inovativnost in pripravljenost za učenje) zgolj mit (Kite et al., 2005; Laplante et al., 2010; Posthuma in Campion, 2009). Avtorji (na primer Grant, 2011; Martin, 2011; Sargeant, 2011) so skovali izraz »srebrni strop«, ki nakazuje nevidne ovire, s katerimi se soočajo starejši delavci (na primer oteženo napredovanje, težave pri pridobivanju dela). Zgodnejši/predčasni izstop s trga delovne sile je za starejše delavce »enosmerna ulica«, saj zelo malo delavcev po tem, ko trg delovne sile zapustijo, vnovič dobi zaposlitev (OECD, 2006, 10).

Van Dalen, Henkens in Schippers (2010, 318–320) so v svoji raziskavi, opravljeni leta 2005 na velikem vzorcu podjetij², ugotovili, da se stereotipi glede starejših delavcev, prisotni v podjetjih, kažejo na več načinov in več ravneh:

2 Zajeli so 3917 podjetij, od tega jih je odgovorilo 15,2 % ali N = 597 podjetij.

- mlajši kot so bili respondenti (delodajalci in zaposleni), slabše mnenje o produktivnosti starejših delavcev so imeli; najslabše mnenje o produktivnosti starejših delavcev so imeli delodajalci, mlajši od 35 let;
- zaposleni sami starejšim delavcem pripisujejo manjšo produktivnost kot mlajšim delavcem, a delodajalci imajo še veliko slabše mnenje glede produktivnosti starejših delavcev kot zaposleni;
- starejši, kot je respondent (delavec ali delodajalec), bolj pozitivno gleda na produktivnost starejših delavcev (na primer delavci, starejši od 50 let, ne zaznavajo razlik v produktivnosti med mlajšimi in starejšimi delavci).

Slovenija v Evropski uniji izstopa po deležu tistih delavcev, ki menijo, da svojega dela ne bodo zmožni opravljati, ko bodo dopolnili 60 let (Eurofound, 2014). Po izsledkih raziskave European Working Condition Survey 2010 je bilo v Sloveniji takšnega mnenja 65 % zaposlenih, povprečje v EU27 je bilo 30 %, na Švedskem pa le 14 % (Eurofound, 2012). Treba pa je dodati, da so med starejšimi delavci razlike v tem, ali želijo podaljševati delovno dobo (odvisno je od njihove stopnje izobrazbe, spola, delovnega mesta, socioekonomskega položaja, starosti ipd.) ali pa se želijo čim prej upokojiti.

Raziskav, ki bi proučevale, kako delavci razumejo naravo odnosa med učenjem in delom, je malo. Cully in Vanden Heuvel (2000) ugotavljata, da se starejši delavci redkeje udeležujejo usposabljanja kot mlajši, in sicer so poglobitve ovire prej omenjena stališča delodajalcev in stališča delavcev do izobraževanja in usposabljanja ter različne učne zmožnosti delavcev, ki izhajajo iz stopnje izobrazbe. Mnogi starejši delavci se namreč ne želijo udeleževati v izobraževanju in usposabljanju, to kažejo tudi različne tuje raziskave (Urwin, 2004; Felstead, 2010); dve tretjini starejših delavcev sta v Veliki Britaniji jasno izrazili, da ne želita usposabljanja (v primerjavi s tretjino do dvema petinama mlajših delavcev). Učinke izobraževanja zaposlenih se tradicionalno vrednoti zlasti na ravni posameznika. Norveška raziskava (Nordhaug, 1991 v Ellström in Kock, 2008, 13) ugotavlja, da se učinki na individualni ravni kažejo zlasti kot posameznikova boljša motivacija za nadaljnje učenje, kot nove možnosti za razvoj kariere (napredovanje, zanimivejše delo itn.) in možnosti za psihosocialni razvoj zaposlenih (samozavest, novi prijatelji itn.). Druga raziskava (Kock, Gill, in Ellström, 2007 v Ellström in Kock, 2008) poudarja kot izid izobraževanja na ravni posameznika povečane spretnosti posameznikov za opravljanje dela, njihovo večje zanimanje za učenje, celostnejši pogled na delo, večjo odgovornost zaposlenih in njihovo večje zadovoljstvo pri delu. Višje ravni pojmovanj, povezane z delom (doživljanje dela kot osebnega polnomočenja in možnosti za strukturiranje življenja), se povezujejo in dopolnjujejo z doživljanjem učenja na delu kot stalnega (vseživljenjskega) procesa in spreminjanja sebe kot osebnosti. Delavci, ki navajajo taka doživljanja, pogosteje razmišljajo kritično, reflektivno in ustvarjalno in se bolj zanimajo za svoje delo, a tako doživljanje učenja navaja le malo starejših delavcev (Pillay et al., 2003, 109). Premalo možnosti za izobraževanje in učenje na delovnem mestu, zlasti tistih brez temeljnih spretnosti/znanja, povečujejo razlike v usposobljenosti in izobraženosti različnih starostnih skupin v družbi (Ellström in Kock, 2008, 5).

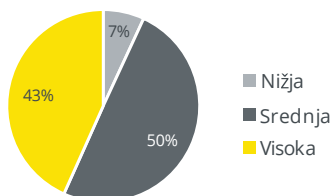
Pri raziskovanju smo izhajali iz temeljne teze, da so starejši delavci, zlasti tisti z nizko stopnjo izobrazbe, tudi v Sloveniji v delovnem procesu ranljiva skupina delavcev, ki je zaradi okoliščin na trgu dela za delodajalce (in tudi politiko) breme, zato se ne usposablja. Zanima nas, koliko so starejši delavci v Sloveniji udeleženi v usposabljanju na delovnem mestu ter koliko stopnja izobrazbe delavcev vpliva na udeležbo v usposabljanju (na delovnem mestu) za različne starostne skupine. Zanima nas, zakaj se udeležujejo usposabljanja na delu, kako zadovoljni so z njim in tudi, ali starejši delavci pomagajo, poučujejo in usposablja druge zaposlene.

UDELEŽBA STAREJŠIH ODRASLIH V USPOSABLJANJE NA DELOVNEM MESTU

Zanimalo nas je, koliko delavcev se v Sloveniji in nekaterih izbranih državah usposablja na delovnem mestu glede na starost in izobrazbo. Domnevamo, da se usposabljanja, povezanega z delom, pogosteje udeležujejo mlajši delavci in delavci z višjo stopnjo izobrazbe.

Izsledki raziskave PIAAC kažejo, da se usposabljanja na delovnem mestu povprečno udeležuje sorazmerno malo delavcev, povprečno od petina do tretjina, le v skandinavskih državah je delež udeleženih višji (najvišji je na Finskem, več kot 40-odstoten); najnižji delež delavcev, udeleženih v usposabljanju, je med izbranimi državami v Italiji (13,09 %), sledita Poljska (20,75 %) in Slovenija, kjer se usposabljanja na delu udeležuje le 23,8 % anketirancev. Glede na stopnjo izobrazbe se v Sloveniji uposabljanja na delovnem mestu udeležuje najmanj tistih, ki imajo najnižjo izobrazbo (manj kot triletna šola), tistih s štiriletno srednjo šolo in višjo šolo ali več, pa je večina (slika 1).

Slika 1: Delež udeleženih v usposabljanje na delovnem mestu – po izobrazbi (Slovenija)

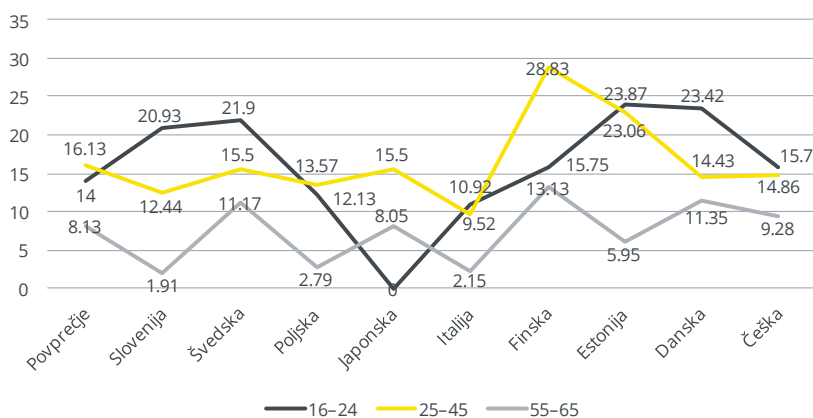


Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Usposabljanje omogoča zaposlenim boljše prilagajanje novim zahtevam dela. Položaj in moč na delovnem mestu sta zelo zaznamovana s starostjo, spolom, družbenim razredom in dostopom do družbenih omrežij. Zanimalo nas je, ali je povprečna starost tistih, ki se usposablja, nižja od starosti tistih, ki se ne usposablja. Podatki raziskave PIAAC kažejo, da je v večini držav povprečno starost tistih, ki se v zadnjih 12 mesecih niso udeležili nobenega organiziranega usposabljanja na delovnem mestu ali usposabljanja pod vodstvom nadzornikov ali sodelavcev, povprečno za dve do tri leta višja od starosti tistih, ki so se usposabljali na delovnem

mestu. Slovenija je glede na izid v povprečju držav, saj je povprečna starost delavcev, ki se usposablja na delu, skoraj 41 let. Vendar pa je v Sloveniji razlika med tistimi, ki so udeleženi v usposabljanju, in tistimi, ki niso, skoraj tri leta; večja razlika v povprečni starosti tistih, ki se usposablja na delu, in tistimi, ki se ne, je med izbranimi državami le še v Italiji in na Poljskem. Podatki raziskave PIAAC kažejo, da se na delovnem mestu najpogosteje usposabljaajo zaposleni s srednjo izobrazbo, najmanj pogosto pa zaposleni s poklicno šolo ali manj; v Sloveniji se le 6,9 % zaposlenih s poklicno šolo ali manj usposablja na delovnem mestu. To je skupina zaposlenih, ki so na trgu dela najbolj ogroženi zaradi izključenosti glede odločanja in aktivne udeležbe v delovanju delovne organizacije ter izmuzljivosti zaposlitve. Slika 2 prikazuje usposabljanje na delovnem mestu pri osebah z nižjo stopnjo izobrazbe po starostnih skupinah. Iz nje je razvidno, da je starejših z najnižjo izobrazbo, ki bi se v Sloveniji udeležili usposabljanja, zelo malo. Vidimo, da smo krepko pod evropskim povprečjem pa tudi pod povprečjem držav, kot so Švedska, Finska, Estonija, Danska in Češka.

Slika 2: Udeležba v usposabljanju na delovnem mestu po starosti in izobrazbi (poklicna šola ali manj)



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Iz slike je razvidno, da so razlike med vsemi tremi starostnimi skupinami glede na udeležbo v usposabljanju v Sloveniji zelo velike. V večini držav se je organiziranega usposabljanja na delovnem mestu v zadnjih 12 mesecih udeležilo od 30 % do 60 % delavcev z višjo stopnjo izobrazbe ter od 6 % do 18 % delavcev z nižjo izobrazbo. Podatki kažejo, da se v Sloveniji najmanj udeležujejo usposabljanja na delu prav nižje izobraženi starejši odrasli. Najmanj nižje izobraženih je v usposabljanju na delu udeleženi na Poljskem, v Italiji in v Sloveniji, največ pa znova v skandinavskih državah, natančneje na Finskem, Danskem in v Estoniji. Pri bolj izobraženih delavcih je starost manj pomemben dejavnik udeležbe v usposabljanju na delovnem mestu pa tudi deleži udeleženihih starejših delavcev so veliko višji, kot velja za manj izobražene starejše delavce (s poklicno šolo ali manj). Starejši delavci so ob

hitrih tehnoloških sprememb ranljiva skupina ne le zaradi hitrega upada znanja in spretnosti, temveč po mnenju delodajalcev tudi zaradi kratke amortizacijske dobe pri vlaganju v nadaljnje usposabljanje, to pa zmanjšuje vrednost njihovih kvalifikacij in zvečuje možnosti za prezgodnji izstop s trga delovne sile (Hofäcker, 2010; Ranzijn, 2004; Cully in Vanden Heuvel, 2000). Raziskava, ki jo je opravila A. Blackstone (2013, 38) v Združenih državah Amerike, kaže, da starejši delavci (62+) navajajo kot razloge za neustrezno obravnavo na delovnem mestu: »Moj prispevek je ignoriran« (25 %), »Izločen/-a sem iz odločanja o svojem delu« (23 %), »Doživljam poniževanje in pokroviteljstvo sodelavcev« (20,8 %) in »od nadrejenih« (20,2 %), »Dobivam pripombe v zvezi s starostjo« (12,6 %).

RAZLOGI STAREJŠIH DELAVCEV ZA IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE IN NJIHOVO ZADOVOLJSTVO Z ZAPOSILITVIJO

V nadaljevanju smo primerjali razloge starejših delavcev za izobraževanje oziroma usposabljanje, povezano z delom, in sicer tistih z višjo izobrazbo (visoka šola ali več) in nižjo stopnjo izobrazbe (poklicna šola ali manj). Domnevali smo, da so se bolj izobraženi (starejši delavci, 55+) pogosteje izobraževali in usposabljali zaradi svojega zanimanja, manj izobraženi pa zaradi prisile.

Preglednica 1: Prvi trije navedeni razlogi starejših delavcev (od 55 do 65 let) za izobraževanje in usposabljanje, povezano z delom (v zadnjih 12 mesecih), po stopnji izobrazbe

SLOVENIJA (STAREJŠI DELAVCI 55+)			
POKLICNA ŠOLA ALI MANJ		VISOKA ŠOLA ALI VEČ	
Izobraževanje je bilo obvezno	45,69 % (14,90)	Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	41,81 %
Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	27,44 % (13,80)	Povečati svoje znanje, lasten interes	40,73 %
Povečati svoje znanje, lasten interes	18,58 % (9,82)	Povečati možnost za zaposlitev/sprememba zaposlitve	13,49 %
FINSKA (STAREJŠI DELAVCI 55+)			
POKLICNA ŠOLA ALI MANJ		VISOKA ŠOLA ALI VEČ	
Povečati svoje znanje, lasten interes	41,97 % (11,61)	Povečati svoje znanje, lasten interes	44,95 %
Izobraževanje je bilo obvezno	28,61 % (11,96)	Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	35,48 %
Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	18,70 % (9,20)	Izobraževanje je bilo obvezno	9,10 %

MEDNARODNO POVPREČJE (55+)

POKLICNA ŠOLA ALI MANJ		VISOKA ŠOLA ALI VEČ	
Da bi bolj opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	38,72 %	Da bi bolj opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	40,77 %
Povečati svoje znanje, lasten interes	24,13 %	Povečati svoje znanje, lasten interes	39,31 %
Izobraževanje je bilo obvezno	17,48 %	Izobraževanje je bilo obvezno	8,30 %

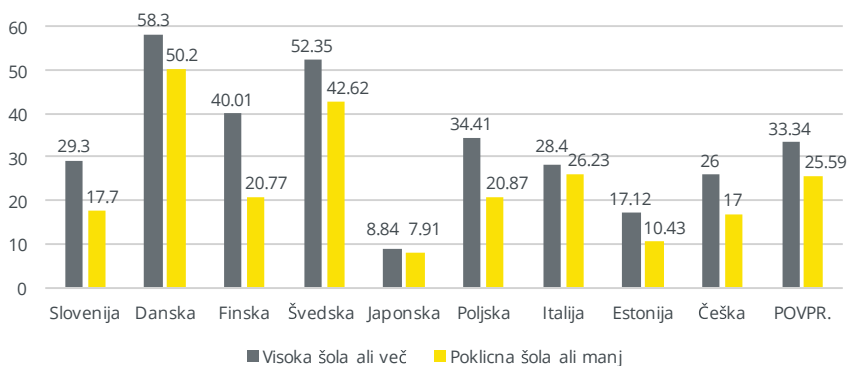
*Opomba: Pri delavcih z nižjo stopnjo izobrazbe je bilo število odgovorov v posamezni kategoriji zelo nizko, zato je standardna napaka kar velika (vrednost v oklepaju).

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Podatki v preglednici x kažejo, da je v Sloveniji (v primerjavi z drugimi državami) največ nižje izobraženih starejših delavcev (45,69 %) med izbranimi državami kot najpomembnejši motiv za izobraževanje in usposabljanje navedlo razlog »Izobraževanje je bilo obvezno«. Zanimivo je, da skupina bolj izobraženih starejših delavcev v Sloveniji tega motiva (»Izobraževanje je bilo obvezno«) sploh ni navedla med tremi najpomembnejšimi, temveč pri tej skupini zaposlenih prevladujejo razlogi, kot so bolj kakovostno opravljanje dela, razvoj kariere in zvečevanje znanja.

Domnevamo, da so bolj izobraženi starejši delavci bolj spoštovani, imajo pogostejše mentorsko in svetovalno vlogo, so pomembni člani v medgeneracijskem sodelovanju na delovnem mestu, to pa vrnitveno zvečuje njihovo zadovoljstvo in občutek uspešnosti.

Slika 3: Delež z zaposlitvijo zelo zadovoljnih starejših delavcev (od 55 do 65 let) – po izobrazbi (Slovenija in izbrane države)



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Iz slike 3 je razvidno, da so bolj izobraženi starejši delavci v Sloveniji pogostejše zelo zadovoljni z zaposlitvijo kot nižje izobraženi delavci. Med visoko izobraženimi je izredno zadovoljnih 29,3 % delavcev, med delavci s poklicno izobrazbo ali manj pa je takih le 17,7 %. Izstopa Finska, kjer je med izredno zadovoljnimi 40 % zaposlenih z visoko izobrazbo in le 20 % zaposlenih z nizko izobrazbo – to kaže, da je delež nizko izobraženih, ki bi bili zelo zadovoljni, tudi tam nizek.

UDELEŽBA V IZOBRAŽEVANJU IN USPOSABLJANJE NA DELOVNEM MESTU

Nadalje nas je zanimalo, koliko so starejši delavci v vlogi mentorjev ali tistih, ki poučujejo druge ali jim na delovnem mestu svetujejo. Izhajali smo iz teze, da starejši delavci več kot mlajši pomagajo sodelavcem, jih poučujejo in usposabljujejo.

Preglednica 2: Pomoč sodelavcem in sodelovanje z njimi – glede na povprečno starost

	SLOVENIJA		DANSKA		JAPONSKA		POLJSKA		ITALIJA		ESTONIJA	
	%	Povpr. star.	%	Povpr. star.	%	Povpr. star.	%	Povpr. star.	%	Povpr. star.	%	Povpr. star.
Nikoli	5,9	43,7	6,30	36,93	11,24	47,40	9,77	41,13	13,33	40,83	12,72	43,16
Do četrtnine del. časa	23,5	42,7	23,86	41,81	19,75	43,76	20,92	39,80	20,15	42,92	28,26	39,82
Do polovice del. časa	15,2	40,0	15,56	39,40	10,16	40,92	12,15	37,59	11,62	40,49	14,80	37,63
Več kot pol del. časa	15,0	40,5	21,67	39,86	15,36	39,20	14,93	37,74	17,07	40,51	12,90	37,80
Ves čas	40,4	40,8	32,61	39,73	43,5	40,60	42,23	38,03	37,84	39,45	31,33	40,41

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Podatki v preglednici kažejo, da več kot polovica respondentov v izbranih državah odgovarja, da ves čas ali velik del časa pomagajo sodelavcem, jih poučujejo, usposabljujejo in jim svetujejo. Če pogledamo izide skozi prizmo povprečne starosti respondentov, vidimo, da so razlike med državami glede tega kar precejšnje. Na Danskem je povprečna starost tistih, ki ves čas pomagajo sodelavcem, kar nekaj let večja od tistih, ki jim nikoli ne pomagajo. Po drugi strani pa vidimo, da to ni pravilo, saj je v kar nekaj državah med tistimi, ki nikoli ne pomagajo sodelavcem, več starejših delavcev. To velja na primer za Japonsko, Estonijo, Poljsko pa tudi za povprečje vseh držav.

Zanimalo nas je tudi, koliko delavci poučujejo in usposabljujejo sodelavce. Podatki kažejo, da je v vseh izbranih državah tistih, ki nikoli ne poučujejo ali usposabljujejo sodelavcev ali počno to manj kot enkrat na mesec, od približno polovice do dveh tretjin vseh, torej veliko več kot tistih, ki počno to vsaj enkrat na teden ali vsak dan (takih je povprečno od 20 % do 30 %). Poglejmo preglednico, v kateri je poučevanje in usposabljanje prikazano po stopnji izobrazbe in glede na dve starostni skupini: od 25 do 44 let in od 55 do 65 let.

Preglednica 3: Poučevanje in usposabljanje sodelavcev – po starostnih skupinah in stopnji izobrazbe

	SLOVENIJA		DANSKA		ESTONIJA		ITALIJA	
	POKLICNA ŠOLA ALI MANJ		POKLICNA ŠOLA ALI MANJ		POKLICNA ŠOLA ALI MANJ		POKLICNA ŠOLA ALI MANJ	
	25–44	55–65	25–44	55–65	25–44	55–65	25–44	55–65
Nikoli	60,07 %	59,31 %	34,57 %	38,18 %	43,36 %	61,91 %	61,95 %	59,22 %
Vsaj enkrat tedensko, a ne vsak dan	7,59 %	16,65 %	14,85 %	13,73 %	10,93 %	8,39 %	5,34 %	2,04 %
Vsak dan	5,08 %	3,93 %	7,93 %	7,54 %	14,02 %	11,13 %	9,00 %	10,10 %
	VISOKA ŠOLA ALI VEČ		VISOKA ŠOLA ALI VEČ		VISOKA ŠOLA ALI VEČ		VISOKA ŠOLA ALI VEČ	
	25–44	55–65	25–44	55–65	25–44	55–65	25–44	55–65
Nikoli	23,07 %	22,60 %	11,14 %	9,91 %	17,69 %	29,79 %	25,75 %	21,58 %
Vsaj enkrat tedensko, a ne vsak dan	17,32 %	14,01 %	24,90 %	21,67 %	20,33 %	13,26 %	19,11 %	8,41 %
Vsak dan	28 %	31,78 %	20,10 %	28,20 %	23,82 %	21,27 %	19,50 %	36,62 %

Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Podatki kažejo, da je to, ali delavci izobražujejo in usposablajo svoje sodelavce, bolj odvisno od stopnje izobrazbe kot pa od starosti, saj več kot polovica manj izobraženih delavcev (neodvisno od starosti) nikoli ne izobražuje oziroma usposablja svojih sodelavcev, delež med bolj izobraženimi delavci pa je enakomerno razporejen. Pomembna je izobrazba delavca, ta je odločilna pri prepričanju, ali se od njega pričakuje, da bo pomagal svojim sodelavcem. Slovenija se pri teh podatkih najbolj približuje Italiji, saj je med manj in bolj izobraženimi delavci (ne glede na starost) očitna razlika. Večina manj izobraženih delavcev (ne glede na starost) med izbranimi državami nikoli ne izobražuje ali usposablja sodelavcev (takih je približno 60 %), razen Danske, takih pa je med zaposlenimi z visokošolsko izobrazbo in več nekaj manj kot četrtina; po drugi strani pa je med manj izobraženimi starejšimi delavci tudi zelo malo takih, ki vsaj enkrat na teden ali vsak dan poučujejo in usposablajo svoje sodelavce (takih je približno desetina).

SKLEP

Ugotavljamo, da se usposabljanja na delovnem mestu povprečno udeležuje sorazmerno malo delavcev (od petina do tretjina delavcev), le v skandinavskih državah je delež udeleženih večji. V Sloveniji se usposabljanja na delu udeležuje 24 % zaposlenih, pri tem sta starost in izobrazba pomembna napovednika udeležbe v usposabljanju na delovnem mestu. V

večini držav se je organiziranega usposabljanja na delu v zadnjih 12 mesecih udeležilo od 30 do 60 % delavcev, ki imajo višjo raven izobrazbe, med nižje izobraženimi delavci pa je bilo takih le od 6 do 18 %; v nobeni od držav starejši niso enakopravno udeleženi v usposabljanju na delovnem mestu. V Sloveniji so tisti, ki se usposabljaajo na delovnem mestu, povprečno približno tri leta mlajši od tistih, ki se ne usposabljaajo.

Ugotovili smo tudi, da se je pri starejših delavcih z nižjo stopnjo izobrazbe v Sloveniji kot vodilni motiv (46 % zaposlenih) pojavil razlog »Izobraževanje je bilo obvezno«, starejši delavci z višjo izobrazbo (visoka šola ali več) pa so kot razlog za izobraževanje ali usposabljanje najpogosteje navajali svoje zanimanje in željo po kakovostnem delu; to verjetno izhaja tudi iz spodbudnejšega delovnega okolja. To potrjuje naše domneve, da večina starejših delavcev razume delo kot nujno, kot možnost za preživetje (to je razumljeno kot preprostejše pojmovanje dela in učenja), in ne kot nagrajujočo dejavnost, ki bi tudi izboljšala kakovost njihovega življenja (Pillay et al., 2003, 109). Delavci, ki navajajo tako doživljanje dela in učenja, pogosteje razmišljajo kritično, reflektivno in ustvarjalno in se bolj zanimajo za svoje delo.

Da je tako, kažejo tudi izidi o zadovoljstvu delavcev z zaposlitvijo. Ugotovili smo sicer, da je v Sloveniji sorazmerno majhen delež delavcev z nižjo izobrazbo nezadovoljnih ali izredno nezadovoljnih z zaposlitvijo, da pa se zadovoljstvo manj izobraženih delavcev s starostjo zmanjšuje – to je prav nasprotno, kot velja za bolj izobražene delavce. Tudi v Sloveniji je med nezadovoljnimi nižje izobraženimi delavci starost najvišja (51 let) glede na druge iz raziskave PIAAC.

Ko smo preverjali, kakšna je vloga starejših delavcev pri učenju in pomoči na delovnem mestu in kako dejavno so udeleženi v tem procesu, smo ugotovili, da sicer velik del respondentov (starih od 25 do 65 let) v večini držav ves čas ali velik del časa pomaga sodelavcem, jih poučuje, usposablja in jim svetuje (od tretjine do polovice delavcev), a hkrati nižje izobraženi starejši delavci (od 55 do 65 let) v večini izbranih držav (tudi v Sloveniji) večinoma nikoli ne pomagajo sodelavcem. Po drugi strani je med višje izobraženimi delavci veliko manj takih, ki nikoli ne pomagajo sodelavcem (ne glede na starost). Ugotovimo lahko torej, da je vzajemna pomoč na delovnem mestu bolj odvisna od stopnje izobrazbe kot pa od starosti. To potrjujejo tudi ugotovitve drugih raziskav (Ellström in Kock, 2008; Leppel et al., 2012; Jones et al., 2009).

Spodbujati bi bilo treba sistematično spremljanje strategij in možnosti zaposlovanja starejših delavcev, z ustrežno politiko zaposlovanja omogočati starostno raznolikejše zaposlovanje in poznejše ali postopno upokojevanje tistim, ki si to želijo – to bo zvečalo tudi pripravljenost starejših delavcev za izobraževanje in usposabljanje (glej na primer van Ours v Skirbekk, 2008; Hofäcker, 2010). Lah et al. (2016, 12) povzemajo ugotovitve raziskave Eurofund iz leta 2010, ki Slovenijo med državami članicami Evropske unije uvršča na zadnje mesto glede na delež zaposlenih, ki menijo, da bodo po šestdesetem letu sposobni opravljati svoje zdajšnje delo; tako namreč meni le četrтина zaposlenih v Sloveniji, v Evropski uniji pa je o tem prepričanih povprečno 60 % zaposlenih.

Neekonomski učinki izobrazbe in spretnosti starejših

Sonja Kump

UVOD

Strokovne razprave o vlogi izobraževanja starejših in problemih staranja so se začele pojavljati približno pred tridesetimi leti, in sicer v sklopu tako imenovane izobraževalne gerontologije (Allman, 1984; Battersby, 1987; Glendenning, 1992; Formosa, 2002). V tistih časih večina političnih načrtovalcev izobraževanja še ni razmišljala o možnostih izobraževanja in učenja starejših. Toda postopoma, zlasti s spremembami v starostni strukturi prebivalstva, spremenjenimi vzorci zaposlovanja in s pomembnim izboljšanjem zdravstvene oskrbe starejših, se je krepilo prepričanje o pomenu in vlogi tega področja izobraževanja (Klercq, 2004; Withnall, 2006).

Z zornega kota kritične teorije je staranje družbeni konstrukt, zato je treba nameniti več pozornosti politični ekonomiji, katere del so tudi starejši (Formosa, 2002; 2011). Ta paradigma opozarja na marginalizacijo starejših v mnogih družbah. Zaradi kar najnižjih prihodkov so finančno prikrajšani; izključeni so iz ponudbe izobraževanja; država in njeni aparati jih uvrščajo v kategorijo »strukturne odvisnosti«. Na socialno izključenost in marginalizacijo vplivata zakonodaja in državna socialna politika, ki starejšim odvzemata pravico, da bi sodelovali pri odločanju, in to celo tedaj, ko se odloča o njihovih potrebah. O njih odločajo mlajše generacije, ki potrebe starejših razlagajo glede na potrebe svoje generacije.

Za proučevanje izobraževanja in spretnosti starejših je pomembna tudi razprava o konceptih starosti, ki razlikuje med dvema perspektivama, obe pa v zgodovinskem razvoju ne sledita nujno prva drugi (Manheimer et al., 1995, 35). »Tradicionalna perspektiva osebnega prilagajanja« domneva, da starejša oseba nima izbire, temveč se lahko zgolj prilagaja novim okoliščinam in jih ustrezno obvladuje. »Moderna perspektiva osebne transformacije« zavrača starosti primerne vloge, ki so opredeljene s kulturnimi vzorci in klasičnimi vrlinami starosti kot oblikami družbenega stereotipiziranja. V skladu s tem je poznejše življenje nepopisana zgodovina, ki jo ustvari vsaka oseba zase, pri tem pa je omejena le s svojo imaginacijo in pritiski družbe, naj se ji prilagaja. Zaradi različnosti biološkega staranja in individualnosti posameznikovega doživljanja življenja in okolja si starejši ljudje nikakor niso podobni in niso uniformna družbena skupina. Iz različnih razprav lahko torej sklepamo, da kronološka leta niso najbolj relevanten dejavnik za razumevanje obdobja.

Pomen izobraževanja starejših potrjujejo ugotovitve antropoloških, andragoških, socioloških in medicinskih raziskav, saj poudarjajo pozitivni

vpliv izobraževanja v starosti na zdravje, socialno dejavnost starejše osebe in njene možnosti pridobivanja ter ohranjanja moči in vpliva (Glendenning, 2000; Jarvis, 2001; Withnall, 2010; Findsen in Formosa, 2011; 2016). Izobraževanje, ki lahko zvečuje razvoj potencialov starejših in njihovo sodelovanje v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju, ima za starejšega človeka več funkcij: ohranjanje mentalnih/kognitivnih sposobnosti, zadovoljevanje socialnih potreb, osebni razvoj, ohranjanje fizične dejavnosti, razumevanje družbenih sprememb, povečevanje zadovoljstva in harmonije (Illeris, 2004; Bjorklund in Bee, 2008). Hkrati pa je izobraževanje tudi prвина blaginje lokalne skupnosti, saj se z izobraževalnimi dejavnostmi poleg učenja spodbuja druženje, sodelovanje, izmenjava znanja, spretnosti, izkušenj in informacij med starejšimi samimi ter tudi s pripadniki mlajših generacij, ohranja se solidarnost (Capeliez et al., 2008).

V zadnjih desetletjih se na izobraževanje vse bolj gleda tudi kot na potrebo starejših ljudi. Z njim se ustvarijo možnosti in podlage za t. i. »uspešno staranje« ali tudi »dejavno staranje«; izobraževanje izboljšuje izrabo in razvoj potencialov starejših (na primer samouresničevanje, osebna rast) in krepitev njihove družbene moči, s tem pa tudi zmanjšuje njihovo marginalizacijo, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov. Skratka, z izobraževanjem starejših se utrjuje njihov družbeni položaj in zvečuje integracija v družbo, spodbuja se delovanje starejših v skupnosti, povezovanje mladih in starih ter ustvarjanje družbe vseh starosti.

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH KOT TEMA POLITIČNIH DOKUMENTOV

Da se zvečuje zavedanje o pomenu izobraževanja in učenja starejših odraslih, pričajo tudi številni mednarodni dokumenti. Tako je Generalna skupščina Združenih narodov že leta 1991 sprejela načela za starejše osebe (United Nations, 1991). V povezavi z načelom neodvisnosti je treba starejšim omogočiti dostop do ustreznih programov izobraževanja in usposabljanja. Načelo udeležbe opozarja na pomen integracije starejših v družbo, na njihovo dejavno sodelovanje pri oblikovanju in implementaciji politik, ki neposredno vplivajo na njihovo blaginjo, in na pomen prenosa znanja in spretnosti starejših na mlajše generacije. V načelu samoizpolnitve je poudarjeno omogočanje priložnosti za popoln razvoj potencialov starejših, s tem da imajo dostop do izobraževalnih, kulturnih, duhovnih in rekreacijskih virov družbe. Tudi na drugi svetovni skupščini Združenih narodov o staranju je bilo izobraževanje poudarjeno kot temeljna podlaga za dejavno in izpolnjeno življenje. Deklaracija, sprejeta na skupščini, vsebuje opozorilo, da je starejšim treba zagotoviti priložnosti, programe in podporo, da sodelujejo oziroma da še naprej sodelujejo v kulturnem, ekonomskem, političnem in socialnem življenju ter vseživljenjskem učenju (United Nations, 2002). Na tej svetovni skupščini je politični okvir za dejavno staranje predstavila Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2002). V njenem dokumentu sta izobraževanje in vseživljenjsko učenje obravnavana kot pomembna dejavnika za zagotavljanje zdravja, udeležbo in varnost v poznejšem življenju.

Za doseg te ciljev pa je pomembno sprejetje starosti prijaznih politik.

Dokumenti Evropske komisije o vseživljenjskem učenju (Evropska komisija, 2001; Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000) opozarjajo na probleme staranja prebivalstva, zmanjševanje števila rojstev in strukturno brezposelnost (Evropska komisija, 2006; 2007). V teh političnih smernicah so zajeti predlogi implementacije izobraževalnih možnosti za starejše odrasle, velik poudarek je na zagotavljanju učnih priložnosti za starejše delavce, ki naj bi zagotavljale daljšanje dejavnega delovnega življenja posameznikov. Tudi Resolucija Sveta Evropske unije o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, ki naj bi ga države članice izvajale do leta 2020, opozarja na pomen dobro razvitega izobraževanja starejših, s katerim bi spodbujali dejavno, samostojno in zdravo staranje ter uporabili njihovo znanje, spretnosti, izkušnje ter socialni in kulturni kapital v korist družbe kot celote (Svet Evropske unije, 2011). V sklopu tega evropskega programa je med prednostnimi področji uvrščeno spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva z izobraževanjem odraslih in v tej zvezi izboljšanje učnih možnosti za starejše v sklopu aktivnega staranja, s prostovoljstvom in spodbujanjem inovativnih oblik medgeneracijskega učenja vred.

STAREJŠI V RAZISKAVI PIAAC

Raziskava OECD Survey of Adult Skills (PIAAC) je večinoma osredotočena na vpliv spretnosti posameznikov, ki se izraža na ekonomskem področju, kot je na primer vpliv spretnosti na zaslužke in ekonomsko rast. Zaradi prevladujočega ekonomskega diskurza je raziskava deležna strokovnih kritik (Yasukawa in Black, 2016). Le manjšina pozornosti v raziskavi je namenjena vplivu izobrazbe in spretnosti na področju aktivnega državljanstva, socialne kohezije in osebnega razvoja. V raziskavi PIAAC so vprašanja o sodelovanju v prostovoljskih dejavnostih, ravni zaupanja, vplivu na politične procese in o samooceni zdravja, opredeljena kot štiri dimenzije družbene in osebne blaginje, razumljene v širšem pomenu (OECD, 2013a, 234).

Naša analiza je vsebovala vzorce držav, ki so zajete v mednarodno bazo PIAAC (OECD, 2013a, 2016b). Na splošno je v vseh 34 državah, ki so med letoma 2011–2015 sodelovale v raziskavi PIAAC, veliko večja verjetnost, da bodo posamezniki z nizko ravnijo besedilnih spretnosti in nižjo stopnjo izobrazbe pogostejše kot tisti z višjo ravnijo besedilnih spretnosti in višjo stopnjo izobrazbe poročali o slabem zdravju, prepričani so o tem, da lahko le malo vplivajo na politične procese in redkeje sodelujejo v društvenih in prostovoljskih dejavnostih, prav tako pa pogostejše ne zaupajo drugim. Čeprav so vzorci v odgovorih v večini držav podobni, je povezanost med ravnimi spretnosti in kazalniki blaginje v nekaterih državah večja kot v drugih. Za podrobnejše razlage razlik med državami bi bile potrebne poglobljene analize socialnih, kulturnih, zgodovinskih in političnih okoliščin v posameznih državah.

Preglednica 3: Poučevanje in usposabljanje sodelavcev – po starostnih skupinah in stopnji izobrazbe

	PROSTOVOLJSTVO		ZAUPANJE		POLITIČNA UČINKOVITOST		ZDRAVJE	
IZBRANE DRŽAVE	RAVEN 1 %	RAVEN 4/5 %	RAVEN 1 %	RAVEN 4/5 %	RAVEN 1 %	RAVEN 4/5 %	RAVEN 1 %	RAVEN 4/5 %
Belgija	19,7	47,1	13,7	26,2	24,9	47,0	76,6	91,9
Češka	11,2	24,9	5,0	14,6	15,5	31,5	82,1	97,0
Estonija	17,9	42,1	8,1	13,1	15,5	46,3	46,4	81,2
Irska	26,7	48,7	12,5	25,6	19,0	40,7	78,5	93,3
Slovenija	26,5	44,9	7,6	24,7	9,6	21,0	70,7	94,4
Španija	11,4	30,3	15,7	33,9	18,6	33,4	64,6	92,1
Švedska	21,8	49,5	19,1	46,2	26,8	60,4	69,0	92,5
Povprečje OECD	22,6	45,0	13,0	29,1	23,1	47,7	68,7	90,7

Vir: Podatki za izbrane države so povzeti iz OECD, 2016b. Preglednica A5.14(L). Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/888933366489>

Iz preglednice 1 je razvidna povezanost med ravniyo besedilnih spretnosti odraslih in neekonomskimi dejavniki družbene in osebne blaginje v izbranih državah. Prikazana je razlika med odstotkom odraslih z nizkimi izidi (prva raven ali manj) besedilnih spretnosti in odstotkom odraslih z visokimi (četrta/peta raven), ki so poročali o visoki stopnji zaupanja in politične učinkovitosti, dobrem ali odličnem zdravju in sodelovanju v prostovoljskih dejavnostih v primerjavi z odraslimi, ki dosegajo nizke ravni spretnosti. Primerjava izidov kaže, da je v Sloveniji relativno visoka udeležba odraslih v prostovoljskih dejavnostih in da se udeležba zvečuje, podobno kot v drugih izbranih državah, z višjo stopnjo doseženih besedilnih spretnosti. Odrasli v Sloveniji izstopajo po prepričanju o tem, da lahko le malo vplivajo na politične procese – to kaže na potrebo po krepitvi znanja in zmožnosti za sodelovanje v demokratičnih procesih.

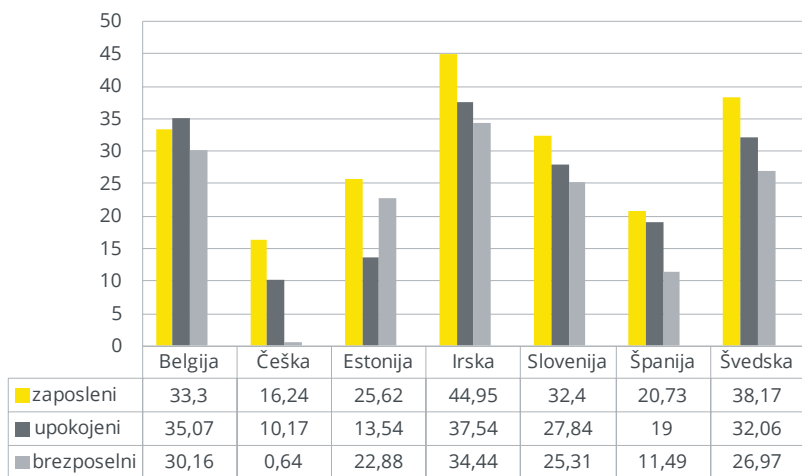
STAREJŠI IN SODELOVANJE V PROSTOVOLJSKIH DEJAVNOSTIH

Ena od dimenzij blaginje v raziskavi PIAAC je prostovoljstvo. Koristi prostovoljstva za posameznike so raznolike, saj prostovoljec s prostovoljskim delom lahko pridobi novo znanje in izkušnje, razvije nove socialne spretnosti, si razširi socialno mrežo, poveča samozaupanje itn. (Gabrijelčič Blenkuš in Scagnetti, 2014). S prostovoljskim delom se v družbi krepi povezanost med ljudmi in solidarnost, spodbuja se aktivno državljanstvo.

Prostovoljstvo je povezano z blaginjo starejših in družbe, saj lahko prispeva k zmanjševanju javnih izdatkov. Starejšim pomeni prostovoljstvo možnost,

da lahko še naprej ostanejo dejavni v družbi. Ker prostovoljci sodelujejo v več družbenih omrežjih, so manj osamljeni, hkrati pa pridobijo več moči, podpore in znanja (tudi o zdravju). Ko pomagajo drugim, se krepi njihovo samospoštovanje, saj se počutijo bolj potrebne in spoštovane. Tako jih lahko prostovoljstvo varuje pred depresijo in slabo samopodobo, to pa je pogosta težava v poznejših letih. Za nekatere je prostovoljstvo pomembno na prehodu v upokožitev, ko se morajo prilagoditi drugačnim okoliščinam, ki jih silijo, da si v novem položaju na novo uredijo svoje življenje (Pavelek, 2012). Kahana et al. (2013) so v obsežni raziskavi ugotovili, da kombinacija altruističnih vrednot, prostovoljstva in neformalne pomoči prispeva k zadovoljstvu z življenjem in ima še druge pozitivne učinke na blaginjo starejših. Tudi longitudinalne raziskave kažejo na neposredno povezanost med prostovoljstvom in blaginjo (Haski-Leventhal, 2009, 391). Starejši prostovoljci so bolj telesno in duševno zdravi (Anderson et al., 2014), to je lahko učinek prostovoljskega dela, lahko pa to pomeni tudi, so prostovoljci sicer bolj zdravi in zato lažje sodelujejo v prostovoljstvu. Raziskave o prostovoljstvu starejših opozarjajo na nekatere ovire, ki starejše odvrčajo od te vrste dejavnosti. Te ovire so pogosto povezane z zdravstvenimi težavami, z mobilnostjo in denarnimi težavami. Veliko praktičnih ovir je povezanih s komunikacijo: potrebno je ustrezno seznanjanje z možnostmi prostovoljskega dela (oglasne deske, bilteni itn.).

Slika 1: Udeležba starejših (od 55 do 65 let) v prostovoljskem delu glede na njihov delovni položaj



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

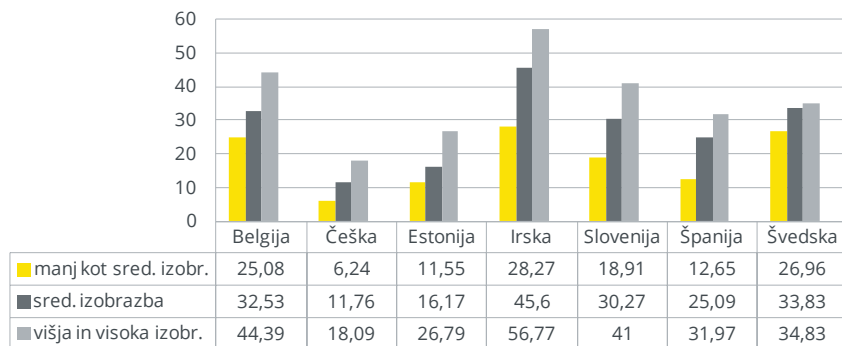
Podatke o sodelovanju v prostovoljskih dejavnostih v izbranih državah za starostno skupino od 55 do 65 let smo najprej križali z njihovim delovnim položajem. Preverjali smo domnevo, da so starejši zaposleni pogostejše udeleženi v prostovoljskih dejavnostih kot starejši, ki so upokojeni ali brezposelni.

V večini izbranih držav križanja podatkov domnevo po večini potrjujejo, razen v Belgiji, kjer je med prostovoljci nekaj več upokojencev kot zaposlenih in brezposelnih (slika 1). V vseh državah je med starejšimi brezposelnimi najmanj prostovoljcev, pri tem še zlasti izstopa Češka. Izjema je Estonija, kjer je največji delež prostovoljcev zaposlenih, sledijo brezposelni starejši, najmanj prostovoljcev v tej državi pa je med upokojenci. Primerjava med izbranimi državami pokaže, da so starejši v prostovoljstvu v vseh treh kategorijah najdejavnejši na Irskem, sledita Švedska in Belgija, najmanj dejavnih pa je na Češkem.

Čeprav so spretnosti procesiranja informacij izid učenja v različnih kontekstih v življenju, izsledki prejšnjih raziskav OECD (OECD, 2013a, 242) kažejo, da zlasti izobrazba pomembno oblikuje temeljne spretnosti procesiranja informacij. Obseg povezanosti med izobrazbo in različnimi družbenimi učinki se izraža prav v temeljnih spretnosti procesiranja informacij, zato OECD predlaga, naj izobraževalni sistemi temu področju namenijo še več pozornosti. Raziskave kažejo, da izobrazba pozitivno vpliva na socialno kohezijo in aktivno državljanstvo. Feinstein et al. (2008) so ugotovili pozitivno povezavo med izobrazbo in večjim zaupanjem, pogostejšim sodelovanjem v civilni družbi in nižjimi stopnjami kriminala v družbi. Ugotovili so tudi, da udeležba posameznika v izobraževanju napoveduje njegovo sodelovanje in pozitivno vlogo v javnem življenju.

Ker v večini držav izobrazba zelo pomembno vpliva na socialno in politično udeležbo, včasih bolj kot raven spretnosti, smo v analizi vzorca starejših v izbranih državah dali prednost stopnji njihove formalne izobrazbe. Domnevali smo, da starejši z višjo ali visoko stopnjo izobrazbe pogostejše delajo prostovoljsko kot starejši z nižjo stopnjo izobrazbe.

Slika 2: Udeležba starejših (od 55 do 65 let) v prostovoljskem delu glede na stopnjo izobrazbe



Tudi tokrat je križanje podatkov potrdilo našo domnevo, saj udeležba v prostovoljski dejavnosti premo sorazmerno upada z nižjimi stopnjami izobrazbe, z izjemo Švedske (slika 2). V vseh treh izobrazbenih kategorijah je najmanj starejših dejavnih prostovoljcev na Češkem, v Estoniji in Španiji. Slovenija se uvršča v povprečje izbranih držav, z opaznimi razlikami med izobrazbo prostovoljcev. Na splošno je med starejšimi prostovoljci več tistih, ki so bolj izobraženi ter sorazmerno dobro finančno in socialno situirani. V primerjavi s temi razmeroma privilegiranimi se številni starejši ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako preživeti. Med tema skupinama starejših je tudi glede želje in pripravljenosti za izobraževanje velika razlika.

ZAUPANJE V DRUGE LJUDI KOT PODLAGA DEMOKRACIJE

V raziskavi PIAAC je drugi kazalnik blaginje stopnja zaupanja, ki je podlaga demokracije. Po mnenju Sztompke (1999) so brez zaupanja v druge vsi odnosi, bodisi poslovni, politični ali socialni, manj učinkoviti. Temelji zaupanja se ustvarjajo na treh komplementarnih ravneh: zaupanje kot individualna poteza, zaupanje kot odnos in zaupanje kot kulturno pravilo. Nekatere posameznikove spretnosti lahko vodijo do zaupanja v druge. Na primer, temeljne spretnosti za procesiranje informacij lahko ljudem omogočajo boljše razumevanje motivov in aspiracij drugih ljudi in okoliščin, v katerih se to izraža. Spretnosti lahko tudi omogočajo, da ljudje razvijajo zaupanje z gojenjem trajnih odnosov, katerih cilj je doseganje vzajemnih dosežkov. (OECD, 2013a, 237)

157

Izsledki PIAAC na celotnem vzorcu anketiranih v izbranih državah (OECD, 2013a, 238) kažejo, da ljudje z nižjimi besedilnimi spretnostmi manj zaupajo drugim: tako na primer posamezniki, ki dosegajo prvo raven besedilnih spretnosti, ne zaupajo drugim dvakrat pogosteje kot posamezniki, ki dosegajo četrto ali peto raven. Torej izsledki PIAAC izkazujejo jasno povezanost med zaupanjem in besedilnimi spretnostmi. Zaupanje je lepilo sodobnih družb in brez njega so lahko ljudje bolj izpostavljeni tveganju. Zaupanje kot temeljna državljanska spretnost se izraža v vrednotenju politike kot inkluzivne, ki se gradi in implementira z dejanskim angažmajem državljanov (Motschilnig, 2014).

Na vzorcu starejših (od 55 do 65 let) smo v naši analizi preverjali domnevo, da starejši, ki v zadnjih 12 mesecih niso nikoli opravljali prostovoljskega dela, pogosteje menijo, da je mogoče zaupati samo peščici ljudi, kot starejši, ki delujejo kot prostovoljci. Putnam (2000) je zaupanje in sodelovanje v prostovoljskih dejavnostih povezoval s pojmom socialnega kapitala, ki pomeni skupek sodelovanja, norm, socialnih mrež, vzajemnosti, zaupanja, prostovoljstva in dejavnosti v skupnosti (Putnam, 2000). Kot ugotavlja Field (2005), se pomembnost socialnega kapitala kaže v povezovanju ljudi in njihovih prizadevanjih za boljše življenje, hkrati pa ima pomembno vlogo v demokratizaciji družbe.

Slika 3: Starejši (od 55 do 65 let), ki se ne udeležujejo prostovoljskih dejavnosti, in stopnja njihovega zaupanja v druge ljudi



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

S križanjem podatkov je naša domneva večinoma potrjena, čeprav so med državami pomembne razlike (slika 3). Povezava je zlasti močna na Češkem in v Estoniji, veliko manj pa na Švedskem. Razlike med državami lahko pojasnimo z ugotovitvami raziskave o tem, ali prostovoljci bolj zaupajo drugim v primerjavi z neprostovoljci, ki je bila izpeljana na Norveškem in Češkem. Primerjalna analiza je pokazala, da je v državah z močnim sistemom blaginje (univerzalna država blaginje) in nizkim zaznavanjem korupcije, kot je na primer Norveška, tudi visoka raven zaupanja (Sivesind et al., 2013, 124). V teh državah ima prostovoljstvo močne pozitivne učinke na generalizirano zaupanje. V državah, kjer je sistem družbene blaginje šibkejši in zaznavanje korupcije večje (primer Češke), je hkrati raven zaupanja nižja. V teh državah prostovoljstvo ne zvečuje zaupanja v institucije, obenem pa zelo zvečuje generalizirano družbeno zaupanje (ibid., 125).

STAREJŠI IN POLITIČNA UČINKOVITOST

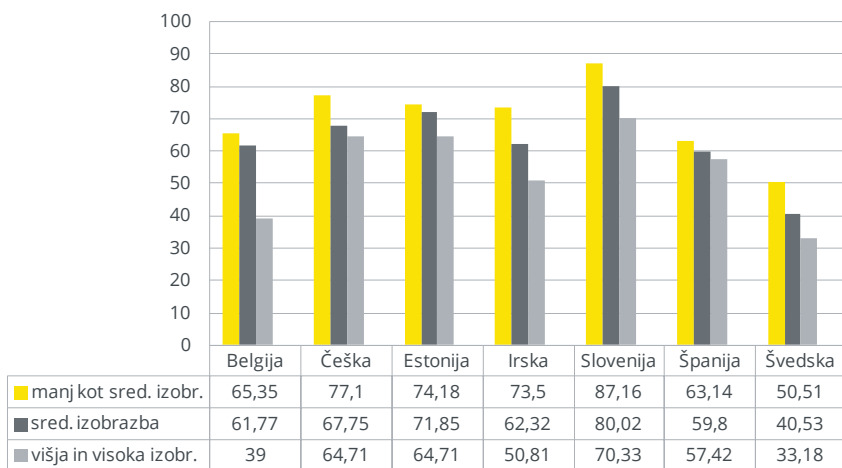
Tretja dimenzija blaginje, ali kazalnik aktivnega državljanstva, ali politična učinkovitost, kot je označena v raziskavi PIAAC (OECD, 2013a, 240), se nanaša na prepričanje posameznikov, da vplivajo na delovanje vlade, skratka, da verjamejo v svojo moč vplivanja na spremembe. Izsledki kažejo, da so za razumevanje političnih problemov pomembne besedilne spretnosti in izobrazba. Za boljše razumevanje političnih problemov v posamezni državi ljudje potrebujejo informacije, ki jih lahko pridobijo v časnikih, knjigah, revijah in na spletnih straneh. Pri tem pa so pomembne višje ravni spretnosti ocenjevanja, interpretiranja in analiziranja informacij. Še zlasti potrebne so spretnosti kritičnega branja informacij o aktualnih političnih zadevah, na splošno pa tudi spretnosti za procesiranje informacij, ki omogočajo širši doseg učnih izkušenj, s katerimi lahko posamezniki razvijejo boljše razumevanje kompleksnosti družbe.

Aktivno državljanstvo starejših lahko zvečuje njihovo udeležbo v družbi in blaginjo ter prispeva k splošno sprejeti viziji dejavnega staranja. Raziskave

o politični udeležbi starejših kažejo na pozitivno povezavo med izobrazbo in političnem delovanjem (Nygård in Jakobsson, 2013; Melo in Stockemer, 2014). Politična udeležba je povezana z višjim socialno-ekonomskim položajem starejših, predvsem pa so bolj politično angažirani hkrati tudi bolj izobraženi, saj si med izobraževanjem pridobijo spretnosti za razumevanje kompleksnih političnih in ekonomskih problemov. Primerjava političnega delovanja med starejšimi in mlajšimi generacijami pokaže, da starejši politično sodelujejo bolj konvencionalno, tako da se redno udeležujejo volitev, mlajše generacije pa se udeležujejo družbenih gibanj, pogosteje sodelujejo na protestih in podpisujejo peticije (Melo in Stockemer, 2014, 49). V skandinavskih državah starejši udeležbo na volitvah na splošno razumejo kot dolžnost. V skladu s tem so aktivni državljani in pomenijo močno kategorijo volivcev. To pa bo s staranjem prebivalstva vse bolj vplivalo na medgeneracijsko razmerje moči. Raziskava je pokazala, da je mobilizacijski dejavnik politične participacije starejših Skandinavcev poleg socialnih mrež predvsem višja oziroma visoka stopnja izobrazbe (Nygård in Jakobsson, 2013, 91).

Naša domneva o tem, da se starejši z nižjo stopnjo izobrazbe pogosteje strinjajo s trditvijo, da nimajo nobene besede pri tem, kar počne vlada, kot starejši z višjo stopnjo izobrazbe, se je s križanjem podatkov potrdila (slika 4).

Slika 4: Starejši (od 55 do 65 let), ki nimajo vpliva na odločitve vlade, po stopnji izobrazbe



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Dvom o moči lastnega vpliva na politične odločitve premo sorazmerno upada z višjimi stopnjami izobrazbe v vseh opazovanih državah. Zaupanje ljudi v politiko je odvisna od življenjskih razmer, ki jih zelo določajo politične odločitve. Eden od kazalnikov zaupanja v politiko je zaznavanje korupcije v posamezni državi. V izbranih državah naše analize je v Sloveniji daleč največ starejših, ki menijo, da ne morejo vplivati na ravnanje vlade, veliki deleži so opazni tudi na Češkem in v Estoniji. Če povežemo te podatke z raziskavo

Eurobarometra o korupciji v državnih institucijah, lahko ugotovimo, da ljudje v naštetih državah (nad povprečjem EU27) menijo, da je v njihovih državnih institucijah veliko korupcije (Evropska komisija, 2012a, 18). Obrnjen trend je v nordijskih državah, kjer je po mnenju anketiranih najmanj korupcije v državnih institucijah. Tudi v naši analizi znova izstopa Švedska, saj se najmanj vprašanih vseh treh izobrazbenih ravni strinja s trditvijo, da ne morejo vplivati na politiko vlade.

STAREJŠI IN ZDRAVJE

Četrta dimenzija blaginje v raziskavi PIAAC je samoocena zdravja. Vpliv spretnosti in izobrazbe na zdravje je potencialno obsežen. Ljudje potrebujejo spretnosti procesiranja informacij, da bi lahko razumeli in obvladovali moderne zdravstvene sisteme, ki postajajo vse bolj kompleksni (OECD, 2013a, 241). T. i. koncept zdravstvene pismenosti povezuje posameznikovo zdravstveno stanje z razumevanjem in procesiranjem informacij, povezanih z zdravjem, in sicer od temeljnih informacij o primernem odmerjanju, ki so zapisane na škatlicah z zdravili, do vsebin gradiva, ki so del javnih zdravstvenih kampanj.

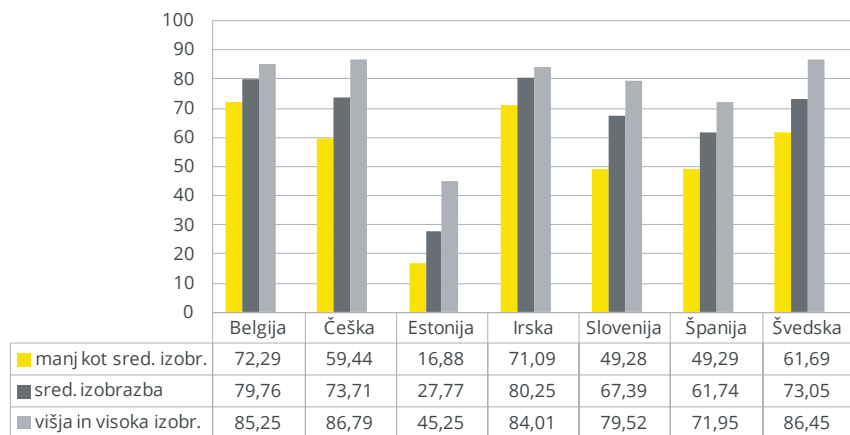
Zdravje je pri starejših izredno pomemben dejavnik, ki opredeljuje njihovo doživetje lastnih zmožnosti in zato tudi njihovo nadaljnjo dejavnost. Nekatere raziskave, ki so bili narejene, da bi ugotovili povezanost zdravja z učenjem in izobraževanjem starejših, kažejo, da sta področji tesno obojestransko povezani. Če vzamemo kot izhodišče stopnjo izobrazbe, vidimo, da vsako nadaljnje leto izobraževanja prispeva k posameznikovemu zvišanju dohodka in socioekonomskega položaja; hkrati se bolj izobraženi posamezniki gibljejo po stratifikacijski lestvici navzgor, to pa posredno vpliva na njihovo zdravje (Hammond, 2004, 37–39). Bolj izobraženi starejši so čustveno prožnejši, to pa izboljšuje njihovo duševno in telesno zdravje, lažje se izogibajo depresijam, imajo boljšo samopodobo, so neodvisnejši, samozavestnejši in lažje izstopijo iz začaranega kroga nemoči.

Zdravo staranje ne pomeni le daljšega življenja, temveč tudi staranje ob dobrem zdravju, in to čim dlje je mogoče. Številne bolezni v poznejšem življenjskem obdobju je mogoče preprečiti, na to opozarjajo mnoge raziskave, ki kažejo pomembno povezanost med izobrazbo in zdravjem (EAEA, 2012). Tako lahko mentalno stimulatивne dejavnosti delujejo preventivno ali zadržujejo potek bolezni, kot sta demenca in Alzheimerjeva bolezen.

Izsledki finske raziskave kažejo, da je pozitivna samoocena zdravja starejših povezana z njihovo družbeno udeležbo, prostovoljstvom in zaupanjem v druge (Nummela et al., 2008). Raziskava o zdravju, staranju in upokojevanju v Evropi (SHARE) – v njej je sodelovalo 30.023 ljudi, starih 50 let in več, iz 12 držav – je pokazala pozitivno povezavo med prostovoljstvom in zdravjem, izobrazbo, zadovoljstvom z življenjem in negativno povezavo z depresijo (Haski-Leventhal, 2009). Zanimive so ugotovitve raziskovalcev, da izobrazba, pridobljena v mladosti, bolj vpliva na zdravje v starosti kot učne dejavnosti starejših. Razlike v zdravju med posamezniki z visokimi in nizkimi stopnjami

izobrazbe se večajo pri nekaterih kazalnikih, kot so omejitve mobilnosti, depresivni simptomi, matematične spretnosti in časovna orientacija (Kolland in Wanka, 2013, 395). V naši analizi smo s križanjem podatkov o stopnji izobrazbe in samooceni zdravja preverjali domnevo, da starejši z višjo stopnjo izobrazbe pogosteje ocenjujejo svoje zdravje kot odlično, zelo dobro ali dobro v primerjavi s starejšimi, ki imajo nizko stopnjo izobrazbe.

Slika 5: Starejši (od 55 do 65 let), ki svoje zdravje pozitivno ocenjujejo glede na stopnjo izobrazbe



Vir: OECD, 2013a, 2016b.

Križanje podatkov potrjuje našo domnevo, saj v vseh izbranih državah starejši z višjo stopnjo izobrazbe svoje zdravje ocenjujejo bolj pozitivno kot tisti z nižjo stopnjo (slika 5). Toda hkrati so med državami opazne razlike. Izstopa zlasti Estonija, kjer so v primerjavi z drugimi državami najnižji deleži starejših vseh treh izobrazbenih stopenj, ki svoje zdravje ocenjujejo kot pozitivno. Morda lahko te ugotovitve pojasnimo s podatki izdatkih, ki jih posamezne države namenjajo za zdravje na prebivalca. V poročilu OECD (2014a) *Health at a Glance: Europe 2014* so med izbranimi državami ti javni izdatki na prebivalca najnižji prav v Estoniji, in sicer znašajo 1086 evrov, največ javnega denarja za zdravje na prebivalca pa namenja Belgija (3318 evrov). Slovenija se z 2003 evri uvršča pod povprečje EU28, ki znaša 2193 evrov. Naše ugotovitve bi lahko interpretirali tudi z drugimi dejavniki. Tako je na primer finska študija (Nummela et al., 2008) pokazala, da je samoocena zdravja starejših ljudi povezana tudi z njihovo socialno udeležbo, socialnim kapitalom in zaupanjem.

SKLEP

Družbeni problemi, ki izhajajo iz spremenjene starostne sestave prebivalstva, zahtevajo nove rešitve za vzdrževanje prihodnjega družbenega ravnotežja tudi v izobraževanju in usposabljanju starejših. Ohranjanje in pridobivanje

znanja in spretnosti starejšim ljudem omogočata lažje obvladovanje tveganja, ki ga prinaša življenje v sodobni družbi. Tveganje namreč bolj kot druge starostne skupine obremenjuje starejše ljudi. Starejši so ena izmed najranljivejših kategorij, saj so še posebno izpostavljeni različnim vrstam tveganja, kot so poslabšanje denarnega položaja, krčenje družbenih omrežij, zmanjšanje avtonomije in kakovosti življenja. Z izobraževanjem naj bi nastal premik v razumevanju od starosti kot »preostanka« nedejavnega, družbeno marginalnega življenja do iskanja pozitivnih korakov in možnosti, t. i. »dejavnega staranja«, razvoj potencialov starejših in njihovo sodelovanje v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju skupnosti. Izobraževanje je pomembna prvina zmanjševanja družbene izključenosti starejših ljudi in njihovega uspešnega staranja (Withnall, 2010, 14). Pogosto se v zvezi z izobraževanjem in učenjem omenja ohranjanje neodvisnosti starejših, spodbujanje zdravega življenja, družbena udeležnost in dejavnost v civilni družbi, razumevanje in spoštovanje raznolikosti ter spodbujanje izbire in osebnotna rast v poznejših letih. Čeprav ima izobraževanje starejših terapevtsko vlogo (kot spodbujanje mentalne in fizične dejavnosti starejših), je izredno pomembna njegova emancipacijska vloga, saj naj bi starejše spodbujalo h kritični presoji lastnega položaja ter ohranjanju nadzora nad lastnim življenjem in možnostmi (Formosa, 2011, 319). Starost vpliva na udeležbo odraslih v izobraževanju, vendar so razlike v posameznih starostnih skupinah veliko večje kot razlike med starostnimi skupinami. Starejši, ki so bili v vsem življenjskem ciklu učno dejavni, bodo sorazmerno dejavni tudi v pozni starosti, spremenijo pa se namen, cilj in intenzivnost njihove dejavnosti.

Raziskave kažejo povezave med stopnjo izobrazbe in mnogimi vidiki individualne in družbene blaginje: bolj izobraženi ljudje živijo dlje, v bolj zdravem okolju, prenašajo več življenjskega/fizičnega in kulturnega kapitala na svoje otroke ipd. (Schuller, 2004, 4). Nasprotno pa slabše izobraženi starejši živijo pogostejše pod pragom revščine, se ne znajdejo dobro pri iskanju možnosti zdravstvene in socialne pomoči, si ne morejo privoščiti zdrave hrane in drugih ugodnosti, pogostejše zbolijo in prej umrejo. Manj izobraženi starejši pa se tudi redkeje odločajo za izobraževanje med ponujenimi možnostmi, namenjenimi predvsem starejšim.

Analiza izsledkov PIAAC v izbranih državah na vzorcu starejših kaže, da spretnosti in stopnja izobrazbe starejših pomembno vplivajo na individualno in družbeno blaginjo. Med drugim je pomembno poudariti tudi, da se po upokojitvi izobražujejo in učijo starejši, ki so se organizirano učili tudi v svojem delovnem življenju (EAEA, 2012). V skladu s tem se učenje v poznejših letih kaže kot nepretrgan proces. Če so ljudje udeleženi v izobraževanju in usposabljanju pri svojih štiridesetih in petdesetih letih, bodo izobraževanje in učenje nadaljevali tudi pozneje. Izsledki raziskave PIAAC kažejo širše koristi izobraževanja in učenja starejših delavcev pa tudi tistih, ki so že upokojeni. Državne politike aktivnega staranja bi zato morale nameniti ustrezno pozornost izobraževanju in učenju starejših prebivalcev, pri tem pa upoštevati njihove potrebe in zanimanje. Razvijati bi bilo treba vsebinsko raznolikejše in dostopnejše možnosti izobraževanja starejših, ki bodo ustrezale različnim potrebam heterogene populacije starejših in

njenim različnim ciljem; v to pa je nujno pritegniti starejše ljudi, ki najbolj poznajo svoje potrebe. Vlade naj bi zagotovile ustrezno financiranje in strukturno podporo za širjenje udeležbe starejših ljudi v izobraževanju in učenju, še zlasti za tiste s slabšim socialno-ekonomskim položajem in nižjo stopnjo izobrazbe. Vlade bi morale pri zagotavljanju raznolike ponudbe izobraževanja in učenja starejših intenzivneje sodelovati s socialnimi partnerji in civilno družbo ter krepiti sodelovanje in razvijanje mrež različnih ponudnikov. Starejšim ljudem je treba ponuditi jasne, natančne in razumljive informacije in strokovno svetovanje o možnostih njihovega učenja in izobraževanja. Glede na velik pomen prostovoljskega dela starejših in medgeneracijskega učenja pri krepitvi socialne kohezije je treba zagotoviti ustrezno financiranje in zakonske okvire teh dejavnosti. Mentorji, izobraževalci in drugi strokovnjaki, ki delajo s starejšimi, potrebujejo dodatno znanje iz izobraževalne gerontologije, skupnostnega izobraževanja in medgeneracijskega učenja. Šele tako organizirano izobraževanje starejših bi lahko bilo vpliven dejavnik ustvarjanje blaginje posameznikov, skupnosti in države.

Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih: primer Slovenije

Vesna Dolničar, Maja Mrzel, Mojca Šetinc

UVOD

Tehnološke spremembe in več uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) na vseh področjih posameznikovega življenja skupaj z nekaterimi strukturnimi spremembami pri politiki zaposlovanja so privedle do vedno večjih zahtev po kognitivnih spretnostih, kamor lahko uvrstimo razumevanje, interpretiranje, analitične sposobnosti in sposobnost predstavitve kompleksnih informacij (OECD, 2012, 10).

Prispevek je usmerjen k poglobljenemu proučevanju koncepta informacijske oziroma digitalne pismenosti in reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Spretnost reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih opredeljujemo kot zmožnost najti, izbrati, ovrednotiti in uporabiti informacije za reševanje problemov z uporabo računalnika (PIAAC, 2009; Javrh, 2015). Poleg spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (ali krajše spretnosti reševanja problemov) so bile v raziskavi PIAAC merjene tudi besedilne spretnosti (zmožnost branja in pisanja) in matematične spretnosti (zmožnost razumevanja in uporabe števil), (Javrh, 2015).

V prispevku se v pregledu literature, ki je predstavljen v drugem poglavju, osredotočamo na merjenje digitalnih spretnosti. Strokovni izraz digitalne spretnosti se nanaša na znanje, veščine in stališča, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delo z digitalno tehnologijo. V tretjem poglavju prispevka predstavljamo izide analize stanja na področju spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih in mednarodno primerjavo. Cilj analize je bil določiti dejavnike, ki vplivajo na stopnjo spretnosti reševanja problemov v teh okoljih.

Izsledki raziskave kažejo, da se pri pogostosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije doma in v službi Slovenija uvršča nad mednarodno povprečje, značilno pa je, da so med bolj in manj izobraženimi nadpovprečne razlike pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije doma in v službi. Po drugi strani je za Slovenijo med vsemi državami značilna najmanjša razlika med spoloma pri uporabi te tehnologije doma ali v službi. Značilna je tudi močna povezanost med spretnostmi reševanja problemov in besedilnimi spretnostmi ter med spretnostmi reševanja problemov in matematičnimi spretnostmi (Poročilo PIAAC 2016, 2017).

DIGITALNE SPRETNOSTI

Izidi nekaterih nedavnih mednarodnih in domačih študij (na primer: Adults Literacy Survey (IALS, 1998), The Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL, 2003), Digital Scoreboard, E-kompetentni državljani Slovenije danes (2011) ter študiji A. Ferrari s sodelavci (2014) in Van Deursna s sodelavci (2014)) kažejo, da ima delež odraslega prebivalstva v številnih razvitih gospodarstvih in tudi v Sloveniji še vedno slabše razvite nekatere kognitivne spretnosti (na primer branje, pisanje, računstvo in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije), ki pa so nujno potrebne za učinkovito delovanje posameznikov v hitro spreminjajoči se sodobni družbi (OECD, 2012; Vehovar in Prevodnik, 2011). V takšnih razmerah je zagotavljanje kompleksnih kognitivnih spretnosti javnopolitična prioriteta v vseh državah, v katerih je položaj tak. Študije, kot je naša, zato niso samo sredstvo zaznavanja in merjenja stanja, temveč omogočajo relevantnim deležnikom, da na podlagi zbranih podatkov oblikujejo in izpeljujejo ustrezne ukrepe za izboljševanje posameznih spretnosti med različnimi populacijskimi segmenti.

Splošna opredelitev digitalnih spretnosti

Hitri razvoj novih tehnologij zahteva dinamično proučevanje digitalnih spretnosti ter prispeva h kompleksnosti in težavnosti opredeljevanja tega koncepta. Evropska zakonodaja opredeljuje digitalne spretnosti kot varno in kritično uporabo tehnologije informacijske družbe pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju (Kreuh, 2012). Wechtersbach (2010, 17) opredeljuje izraz digitalne spretnosti kot »splet znanja, veščin in stališč, ki se izražajo kot vse tisto, kar posameznik potrebuje, da uspešno in učinkovito ter v skladu s standardi delovne uspešnosti in pričakovanji opravi določeno nalogo ali opravi delo s tehnologijo informacijske družbe«. Lennon in drugi (2003) definirajo digitalne spretnosti kot zanimanje, odnos in sposobnosti posameznikov, da ustrezno uporabljajo digitalne tehnologije in komunikacijska orodja. Kompleksnost *konceptualizacije* se kaže tudi na ravni poimenovanja koncepta spretnosti oziroma kompetence. Ker neposredno lahko merimo le spretnosti (*skills*), ne pa tudi kompetenc (*competencies*), se v tematski študiji omejujemo na koncept spretnosti. V skladu z definicijo OECD namreč kompetence oziroma spretnosti poleg merljivih komponent (te so znanje, kognitivne spretnosti in praktične spretnosti) sestavljajo tudi neposredno nemerljive komponente (motivacija, čustva, stališča in vrednote).

Konceptualni okvirji za merjenje posameznih področij digitalnih spretnosti

V pregledu literature so izpostavljeni in primerjani trije konceptualni okvirji digitalnih spretnosti avtorjev A. Ferrari in drugih (2014), Van Deursen in drugih (2014) ter okvir, poimenovan Digital Scoreboard (2012), ki ga uporablja Evropska komisija za spremljanje digitalnih spretnosti vseh državljanih Evropske unije.

A. Ferrari in drugi (2014) so v svoji raziskavi obravnavali različne vidike digitalnih spretnosti in identificirali 21 spretnosti, ki so opisane s stališča znanja, spretnosti in stališč, ter pet področij, ki določajo digitalne spretnosti: informacije, komunikacija, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov.

Van Deursen in van Dijk (2008, 2009, 2010, 2011) sta proučevala digitalne spretnosti posameznikov in pri tem upoštevala naslednja področja:

- operativno področje opredeljujeta kot sposobnost za upravljanje digitalnih medijev;
- pod formalno področje umeščata sposobnost ravnanja s posebnimi strukturami digitalnih medijev, kot so meniji in hiperpovezave;
- informacijsko področje predstavlja sposobnost posameznika, da poišče, ovrednoti in izbere zanj relevantne informacije;
- s strateškim področjem sta imela v mislih sposobnost vsakega posameznika, da uporabi pridobljene podatke kot sredstvo za doseganje osebnih ciljev;
- komunikacijsko področje zajema sposobnost (de)kodiranja sporočil za oblikovanje, izmenjevanje in razumevanje pomenov poslanih sporočil, skupaj z drugimi osebami, ki prav tako uporabljajo internet, spletne forume, elektronsko pošto ipd.;
- področje oblikovanja vsebin, ki se nanaša na oblikovanje vsebine, ki naj bi bila v primerna za objavo na internetu.

167

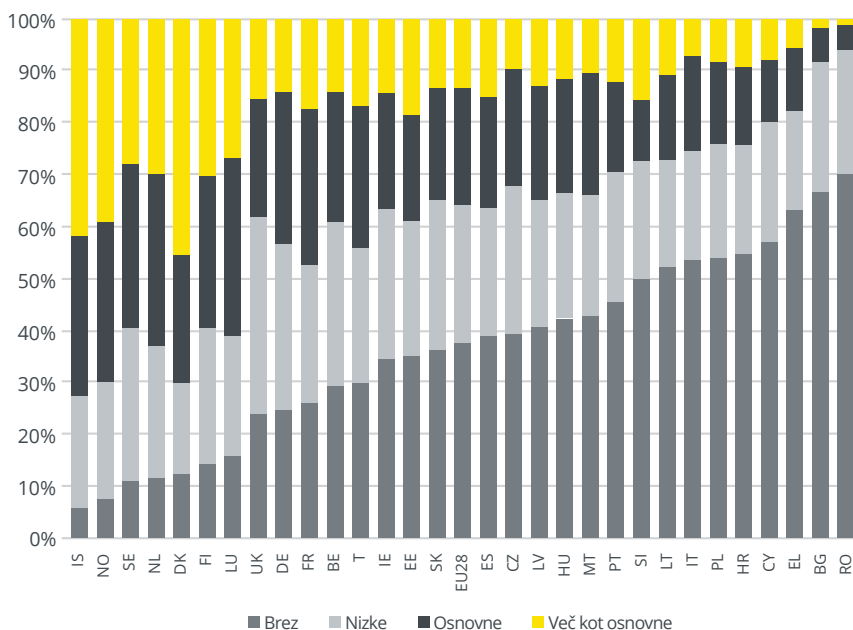
Van Deursen in drugi (2014) so nedavno – upoštevajoč zgoraj predstavljen okvir – opravili vnovično analizo in glede na izide predlagali nekoliko spremenjen okvir za merjenje digitalnih spretnosti. Njihov predlog se nanaša na tri širša področja, in sicer: področje internetnih spretnosti, povezano z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, področje internetnih spretnosti, ki je vsebinske narave, in področje, ki sodi med obe prej omenjeni področji. Novi okvir, ki ga predlagajo avtorji, zajema pet digitalnih spretnosti. V prvo skupino sodita operativna spretnost in spretnost, povezana samo z ravnanjem z mobilnimi napravami – to je novost glede na okvir, ki sta ga v preteklosti uporabljala van Deursen in van Dijk (2008, 2009, 2010, 2011). Na področje oblikovanja novih vsebin sodita kreativna in socialna (komunikacijska) spretnost. V zadnjo skupino van Deursen in drugi (2014) uvrščajo spretnost usmerjanja informacij, ta temelji na dejavniki, s katerimi sta bili v preteklosti merjeni formalna in informacijska spretnost.

Evropska komisija (2012b) je v poročilo Digital Agenda Scoreboard 2012 uvrstila osnutek okvira in kazalnikov za merjenje digitalnih spretnosti. Prvo izmed treh področij, ki je omenjeno v tem poročilu, predstavlja operativne spretnosti, kamor sodijo osnovne računalniške in internetne spretnosti. Drugi sklop se nanaša na aktivno uporabo pridobljenih digitalnih spretnosti v vsakodnevem življenju. Sem uvršča Evropska komisija poklicne spretnosti, uporabo spletnih storitev in e-poslovanja, komunikacijo, družbeno participacijo, učenje, dostopanje do informacij, prosti čas, spretnost mreženja v poklicne in druge namene ipd. Zadnje področje, ki ga obravnava poročilo, obsega osebni odnos posameznika do digitalnih spretnosti. To področje zajema sposobnost ustvarjalne, samozavestne,

kritične in odgovorne uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije ob upoštevanju pravnih in etičnih načel za učenje, komunikacijo, delo in preživljanje prostega časa (Evropska komisija, 2012b).

Po podatkih poročila Digitalna vključenost in spretnosti v EU¹, ki temelji na podatkih Eurostata, ima 64 % ranljivih pripadnikov Evropske unije nezadostno stopnjo digitalnega znanja, 38 % pa jih ne obvlada digitalnih veščin. Ranljive skupine ljudi so opredeljene kot posamezniki, ki pripadajo vsaj eni izmed naslednjih treh skupin: starostni skupini od 55 do 74 let, v njej so nižje izobraženi ali brezposelni, upokojenci ali neaktivni posamezniki, njihove digitalne spretnosti so na splošno precej nižje od povprečne populacije.

Slika 1: Digitalne spretnosti ranljivih skupin 2012 (% posameznikov)



Vir: Poročilo Digitalna vključenost in spretnosti v EU (Evropska komisija, 2014).

Van Dijk in van Deursen (2009) ter van Dijk (2005) sta v svojih študijah upoštevala predvsem dejavnike, kot so spol, starost, izobrazba, izkušnje z internetom, čas, porabljen na internetu na tedenski ravni, primarna lokacija dostopanja do interneta in zaposlenost, pri tem pa sta predvsem poskušala razumeti, kako vsi naštetih dejavniki vplivajo na štiri vrste digitalnih spretnosti (operativne, formalne, informacijske in strateške). V longitudinalni študiji

¹ Digital Agenda Scoreboard 2014 – Digital Inclusion and Skills, Digital Agenda for Europe. Pridobljeno s <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/scoreboard-2014-digital-inclusion-and-skills-eu-2014>.

digitalnih spretnosti med nizozemsko populacijo, v sklopu katere je bila opravljena primerjava merjenja digitalnih spretnosti med letom 2010 in 2013, sta se van Dijk in van Deursen (2014) osredotočila na vpliv spola, starosti in izobrazbe na digitalne spretnosti, saj ti trije demografski dejavniki najbolj vplivajo na digitalne spretnosti. Izobrazbo vidita kot najdoslednejši prediktor digitalnih spretnosti – višja stopnja izobrazbe pomeni višjo raven štirih vrst digitalnih spretnosti. Izidi študije so pokazali pomanjkljivosti pri operativnih in formalnih digitalnih spretnosti pri starejših (van Deursen in van Dijk, 2011; van Deursen in van Dijk, 2009). Na kritično e-izključenost starejših in predvsem na izredno slabe trende v tem kažejo tudi nekatere druge študije (na primer Dolničar, 2008; Dolničar, 2010; Dolničar, Mueller in Santi, 2011; Dolničar et al., 2011; Vehovar et al., 2008). E. Hargittai (2002) je obravnavala podobne dejavnike: starost, izobrazbo, skupni dohodek družine in posameznikove že pridobljene izkušnje z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Izidi omenjenih študij so pokazali razlike v stopnji digitalne spretnosti, ki je bila odvisna predvsem od starosti in stopnje izobrazbe, vpliv spola pa naj bi upadal (Hargittai, 2002; van Dijk, 2005; van Dijk in van Deursen, 2009). Van Dijk in van Deursen (2014) ugotavljata, da je merjenje moči vpliva spola na digitalne spretnosti najmanj dosledno, to pripisujeta najpogostejšemu načinu merjenja digitalnih spretnosti – samooceni. Študije, ki temeljijo na samoocenjevanju, kažejo, da imajo ženske nižjo raven internetnih spretnosti (Cooper, 2006; Wasserman in Richmond-Abbott, 2005). Podobno Brečko (2009) pokaže, da spol, izobrazba in starost močno vplivajo na samooceno – z omenjenimi spremenljivkami pojasnimo kar 38 % indikatorja samoocene digitalnih spretnosti. E. Helsper in R. Eynon (2013) sta proučevali digitalne spretnosti in vključenost s testiranjem modela, ki domneva nekatere poti do vključenosti, z uporabo podatkov iz študije Oxford Internet Surveys. V študiji so proučili morebitno povezanost med specifičnimi strukturnimi faktorji vključenosti in specifičnimi tipi digitalnih spretnosti. Izobrazba je imela znova pomembno vlogo pri ravni digitalnih spretnosti: povezana je bila z vsemi kazalniki digitalnih spretnosti – tisti z univerzitetno izobrazbo dojemajo sebe kot bolj usposobljene kot tisti brez univerzitetne izobrazbe, za vse vrste spretnosti. Starost je bila tudi povezana z digitalnimi spretnostmi, saj so bili starejši posamezniki manj samozavestni in so imeli nižjo raven digitalnih spretnosti. Spol je podobno povezan z vsemi spretnostmi – moški so se počutili bolj usposobljene in so imeli višjo raven digitalnih spretnosti (Helsper in Eynon, 2013).

V skladu s prej navedenimi izsledki so tudi v Sloveniji Vehovar in drugi (2008) ugotovili, da na indeks računalniških spretnosti najizraziteje vplivajo spol, starost in izobrazba. Izidi raziskave so namreč pokazali, da lahko ob omenjenih sociodemografskih spremenljivkah pojasnimo kar 44 % indeksa računalniških spretnosti. Višja kot je izobrazba anketirancev, višji naj bi bil tudi indeks računalniških spretnosti, vzporedno pa naj bi bil indeks nižji pri starejših anketirancih in ženskah.

Vehovar in K. Prevodnik (2011) sta v sklopu raziskovalnega projekta z naslovom E-kompetentni državljan Slovenije ugotovila, da je Slovenija v uporabi storitev informacijske družbe med državami članicami Evropske unije (natančneje EU27) v povprečju. Poglobljene analize sekundarnih

podatkov nakazujejo, da so v najbolj deprivilegiranem položaju glede pridobivanja in ohranjanja e-spretnosti skupine, ki so zaznamovane z izobrazbo, starostjo in drugimi oblikami deprivilegiranosti. Izsledki njune podrobnejše analize (2011) kažejo, da je razvitost specifičnih e-spretnosti v Sloveniji izrazito nad povprečjem Evropske unije v skoraj vseh segmentih, izjema pa naj bi bili starejši od 55 let. Zadnji naj bi zaostajali tako rekoč v vsem, zato je primerjalni položaj Slovenije slabši, kot bi lahko bil sicer.

Če na splošno, kadar govorimo o spretnosti pri uporabi digitalne tehnologije, pogosto uporabljamo izraz digitalne spretnosti, raziskava PIAAC tovrstne spretnosti opredeljuje kot spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, skupaj z matematičnimi in besedilnimi spretnostmi, predstavljajo spretnosti, ki so bile merjene v raziskavi PIAAC (OECD, 2012, 51). OECD (2012, 47) definira spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih kot:

»uporabo digitalnih tehnologij, komunikacijskih orodij in omrežij za pridobivanje in ovrednotenje informacij, komuniciranje z drugimi in opravljanje praktičnih nalog. Vprašalnik se osredotoča na spretnosti za reševanje problemov za osebne, poslovne in civilne namene z vzpostavitvijo ustreznih ciljev in načrtov ter dostop in uporabo informacij prek računalnikov in računalniških omrežij.« (OECD, 2012)

Izledke študije PIAAC za sklop spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih podrobneje predstavljamo v nadaljevanju prispevka.

IZSLEDKI ŠTUDIJE PIAAC

Cilj konstrukta spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih je obsegati več kot zgolj instrumentalne spretnosti, povezane s poznavanjem in uporabo digitalnih tehnologij. Kognitivne dimenzije reševanja problemov so osrednji predmet ocene spretnosti – tako je uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije zgolj drugotnega pomena (OECD, 2012).

Kognitivne dimenzije zajemajo mentalne strukture in procese, s katerimi oseba rešuje probleme. Mednje sodijo: postavljanje ciljev in spremljanje napredka, načrtovanje, iskanje, izbiranje in vrednotenje informacij, organizacija in preoblikovanje informacij.

Osnovni vprašalnik študije PIAAC zajema širok spekter informacij glede dejavnikov, ki vplivajo na razvoj in vzdrževanje spretnosti; mednje sodijo tudi digitalne spretnosti. V skladu s prej predstavljenimi izsledki smo pozornost

namenjali predvsem naslednjim dejavnikom: starost, izobrazba, spol in zaposlenost².

Poglavitne ugotovitve študije PIAAC (Poročilo PIAAC 2016, 2017) o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije doma in v službi kažejo, da imajo najvišjo vrednost pri uporabi te tehnologije doma Danska, Češka, Nova Zelandija in Nizozemska, najnižjo pa Koreja, Rusija, Grčija, Japonska in Turčija. Pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v službi imajo najvišje vrednosti države Singapur, Slovenija, Nova Zelandija, Estonija, Velika Britanija, Italija in Združene države Amerike, najnižje pa Finska, Grčija, Rusija, Turčija in Japonska. Anketiranci so svojo uporabo te tehnologije doma in v službi ocenjevali na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vsak dan). Slovenija ima nadpovprečno vrednost pri uporabi IKT doma (2,15, mednarodno povprečje znaša 1,96) in v službi (2,18, mednarodno povprečje pa znaša 2,02). Če anketirance pri uporabi IKT doma ali v službi ločimo po izobrazbi, imajo višje povprečje pri uporabi te tehnologije doma in v službi v vseh državah tisti z višjo izobrazbo. Mednarodno povprečje za uporabo IKT doma za anketirance z doseženo največ srednješolsko izobrazbo znaša 1,79 (1,96 za Slovenijo) in za tiste z več kot dokončano srednjo šolo 2,24 (2,6 za Slovenijo). Za uporabo IKT v službi je povprečje pri anketirancih z doseženo največ srednješolsko izobrazbo 1,73 (v Sloveniji 1,9), pri tistih z višjo izobrazbo pa 2,27 (v Sloveniji 2,49). Ločeno po spolu so razlike manjše: pri uporabi IKT doma imajo moški praviloma višje povprečje. Mednarodno povprečje za uporabo te tehnologije v službi in doma za moške znaša 2,08 oziroma 2,0, za ženske pa 1,95 oziroma 1,91. Za Slovenijo je značilna najmanjša razlika med spoloma pri IKT v službi ali doma (za IKT v službi/ doma za moške 2,19/2,14 in za ženske 2,17/2,15). Pri uporabi IKT doma so pri vseh državah najvišja povprečja pri najmlajši starostni skupini (44 let ali manj) in najnižja pri najstarejši (55 let ali več). Pri uporabi IKT v službi ima v dobri polovici držav najvišja povprečja srednja starostna skupina (od 45 do 54 let). Razlike med različnimi starostnimi skupinami so večje pri uporabi te tehnologije doma. V Sloveniji ima najvišje vrednosti pri uporabi IKT doma pa tudi v službi najmlajša starostna skupina (2,2 za uporabo IKT v službi in 2,34 za uporabo doma), najnižje pa najstarejša (2,11 za uporabo IKT v službi in 1,69 za uporabo doma). Slovenija se v vseh starostnih kategorijah – pri uporabi IKT doma in v službi – uvršča nad mednarodno povprečje, največ se uporablja v najmlajši starostni skupini (mednarodno povprečje za uporabo IKT v službi znaša 2,04 in 2,08 za uporabo doma, za Slovenijo pa povprečji znašata 2,2 in 2,34). Glede na status zaposlitve so razlike med tistimi, ki v zadnjem letu niso imeli zaposlitve (mednarodno povprečje uporabe IKT v službi/doma 1,71/1,95), in tistimi, ki so jo imeli (mednarodno povprečje

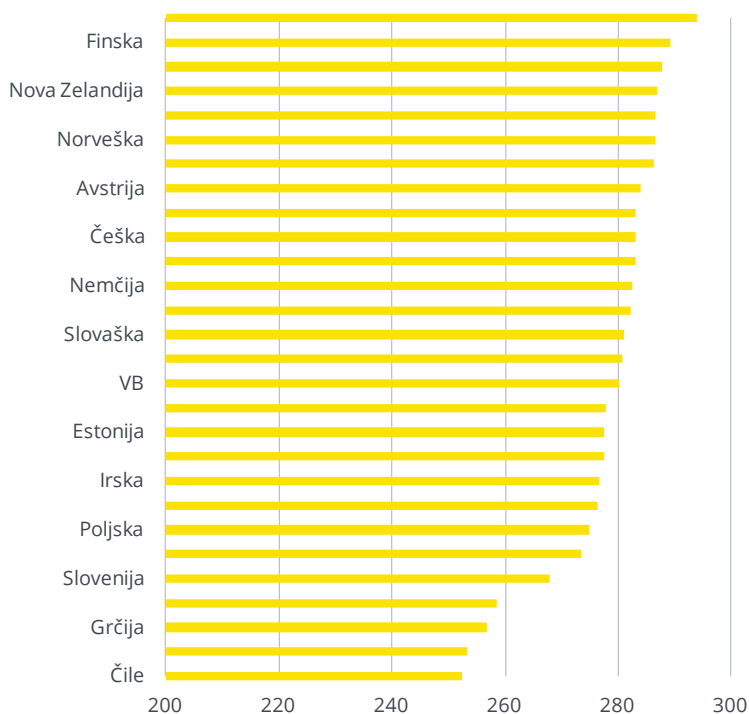
2 Starost ((A_Q01a) month born, (A_Q01b) year born), izobrazba ((B_Q01a) Which of the qualifications on this card is the highest you have obtained?), zaposlenost ((C_Q07) Please look at this card and tell me which ONE of the statements best describes your current situation. If more than one statement applies to you, please indicate the statement that best describes how you see yourself: Full-time employed (self-employed, employee) Part-time employed (self-employed, employee), Unemployed; Pupil, student; Apprentice, internship; In retirement or early retirement; Permanently disabled; In compulsory military or community service; Fulfilling domestic tasks or looking after children/family).

uporabe IKT 2,02/1,96 v službi/doma), večje pri uporabi IKT v službi kot doma. Pri uporabi IKT doma so razlike manjše, poleg tega so pri polovici povprečja višja pri zaposlenih, pri polovici pa pri nezaposlenih. V Sloveniji pri uporabi IKT doma in v službi ni velike razlike med zaposlenimi in nezaposlenimi (2,1 za uporabo IKT v službi oziroma 2,19 za uporabo doma med nezaposlenimi oziroma 2,18/2,12 za uporabo v službi/doma med zaposlenimi). Povezanost med digitalnimi in besedilnimi spretnostmi je v vseh državah, tudi v Sloveniji, zelo močna. Močno povezanost kaže Pearsonov koeficient, katerega vrednost za mednarodno povprečje znaša $r = 0,77$ ($r = 0,79$ za Slovenijo). Močna je tudi povezanost med digitalnimi in matematičnimi spretnostmi ($r = 0,72$ za mednarodno povprečje, $r = 0,73$ za Slovenijo).

Pri testiranju stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih so lahko odrasli dosegli največ 500 točk. Tisti, ki so jih dosegli manj kot 241, ko se uvrstili pod raven 1, to pomeni, da so bili uspešni pri reševanju nalog, ki so temeljile na jasno opredeljenih problemih in so vsebovale eno samo operacijo na zaslonu. Te naloge niso zahtevale sklepanja, povezovanja ali spreminjanja informacije. Tisti, ki so dosegli več kot 241 točk in manj kot 291, so dosegli raven 1. Uspešni so bili pri nalogah, ki so zahtevale operacije z uporabo splošno dostopnih in znanih aplikacij, kot sta elektronska pošta in brskalnik. Naloge so zahtevale malo korakov. Potrebno je bilo preprosto sklepanje. Značilne naloge na ravni višje – raven 2 (291 točk do manj kot 341 točk) so predvidevale uporabo osnovne pa tudi bolj specifične tehnologije. Zahtevale so številne korake in operatorje. Odrasli, ki so dosegli več kot 341 točk, so se uvrstili v raven 3. Na tej najvišji ravni so značilne naloge zahtevale uporabo splošnih in specifičnih tehnoloških aplikacij. Da bi rešili problem, je bilo treba navigirati po različnih straneh in aplikacijah. Za doseg te ravni je bilo v velikem obsegu potrebno tudi povezovanje in sklepanje.

Najvišjo povprečno vrednost pri testiranju stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (slika 2) so dosegli Japonska (povprečna vrednost doseženih točk 294, 03 točke ali raven 2), Finska, Švedska, Nova Zelandija in Singapur, najnižjo vrednost so dosegli Čile, Turčija, Grčija, Litva in Slovenija (povprečna vrednost doseženih točk 267,8 točke ali raven 1). Ciper, Francija, Italija, Indonezija in Španija pri testiranju spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih niso sodelovali.

Slika 2: Stopnja spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, dosežena povprečna vrednost po državah



Vir: OECD, 2016b.

Kot lahko vidimo v preglednici 1, je v državah in gospodarstvih OECD pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih raven 2 ali raven 3 povprečno doseglo 31 % anketirancev. 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, precej 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 Amerike. Države, v katerih je bil delež anketirancev, ki so pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegli raven 2 ali raven 3, precej pod povprečjem, so Čile, Estonija, Grčija, Irska, Izrael, Poljska, Slovenija, Slovaška, Turčija, Litva in Rusija.

Preglednica 1: Stopnja spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, % na ravni 2 ali 3 po državah

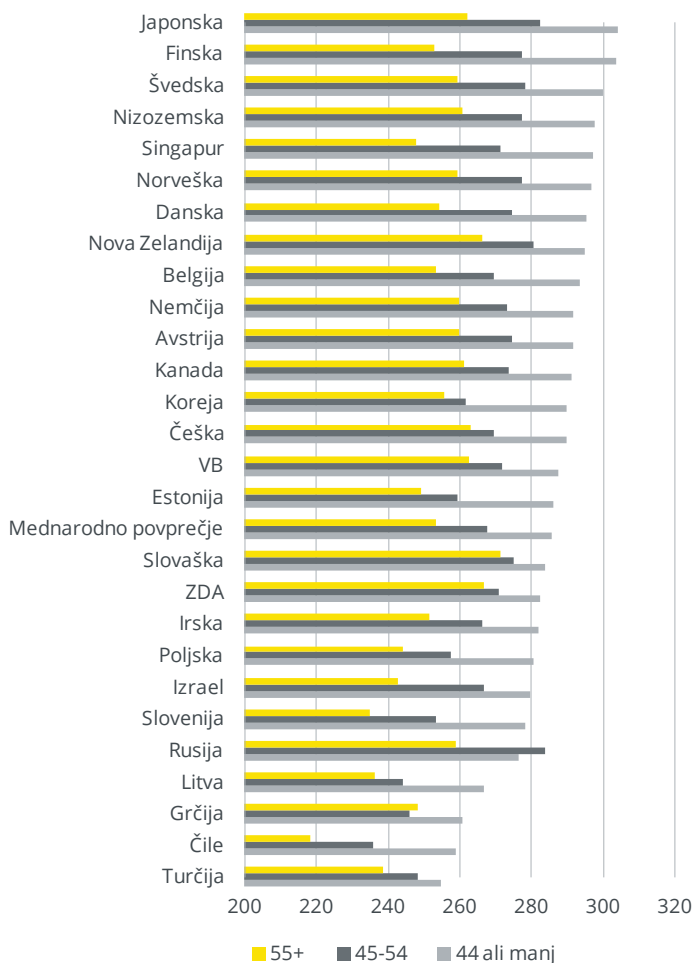
REŠEVANJE PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH	
	% NA RAVNI 2 ALI 3
Nova Zelandija	44
Švedska	44
Finska	42
Nizozemska	42
Norveška	41
Danska	39
Avstralija	38
Kanada	37
Singapr	37
Nemčija	36
Velika Britanija	35
Belgija	35
Japonska	35
Češka	33
Avstrija	32
ZDA	31
Povprečje OECD	31
Koreja	30
Irska	29
Estonija	28
Izrael	27
Slovaška	26
Rusija	26
Irska	25
Slovenija	25
Poljska	19
Litva	18
Čile	15
Grčija	14
Turčija	8

- precej nad povprečjem
- se ne razlikuje bistveno od povprečja
- precej pod povprečjem

Vir: OECD, 2016b.

Pri testiranju je najvišjo stopnjo reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v vseh državah dosegla najmlajša skupina (44 let ali manj). Dosežena stopnja spretnosti najmlajše skupine znaša v mednarodnem povprečju 285,66 točke, pri srednji starostni skupini (od 45 do 54 let) znaša ta 253,5 točke in 235,1 točke pri najstarejši (55+). Najstarejša skupina je povsod, brez izjem, pri testiranju stopnje spretnosti dosegla najnižjo vrednost, kar je v skladu s pričakovanji preteklih študij. Izidi so prikazani na sliki 3. Izmed 27 držav, za katere imamo podatke, je Slovenija na 22. mestu v najmlajši skupini (278,15 točke), na 23. v srednji starostni skupini (253,5 točke) in na predzadnjem, 26. mestu v najstarejši skupini (235,1 točke). Najvišjo povprečno vrednost pri testiranju stopnje spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih so dosegle Japonska, Finska, Švedska, Nova Zelandija in Singapur. Med državami z najnižjo vrednostjo so poleg Slovenije še Čile, Turčija, Grčija in Litva. Ciper, Francija, Italija, Indonezija in Španija pri testiranju spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih niso sodelovale.

Slika 3: Stopnja spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na starost po državah



V naslednjem koraku smo preverjali, kakšen je vpliv štirih sociodemografskih dejavnikov na doseženo stopnjo digitalnih spretnosti.

Moč vpliva sociodemografskih dejavnikov na doseženo stopnjo spretnosti reševanja problemov

Vpliv sociodemografskih spremenljivk na izide testiranja stopnje spretnosti smo proučili z multiplo linearno regresijsko analizo. V regresijski model so bile kot neodvisne spremenljivke uvrščeni starost, izobrazba, zaposlitev in spol. Kot je razvidno iz preglednice 2, s temi spremenljivkami največji del variabilnosti odvisne spremenljivke rezultati testiranja stopnje spretnosti pojasnimo pri Belgiji, Finski, Švedski, Danski, Norveški in Singapurju (25 % ali več), najmanj pa pri Rusiji (2 %), Slovaški in Kanadi (7 %), Nemčiji in Turčiji (9 %). Pri Sloveniji lahko s spremenljivkami starost, izobrazba, zaposlitev in spol pojasnimo 22 % variabilnosti odvisne spremenljivke rezultati testiranja stopnje spretnosti.

Preglednica 3: Poučevanje in usposabljanje sodelavcev – po starostnih skupinah in stopnji izobrazbe

	R2	STAROST		IZOBRAZBA		ZAPOSLITEV		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	0,2	-0,41	-19,4	0,1	3,99	-0,05	-1,91	0,08	4,74
Velika Britanija	0,2	-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	0,1	-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

Vir: OECD, 2016b.

Podobno kot pri analizi sekundarnih podatkov se je tudi tu pokazalo, da imata največji vpliv na stopnjo spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih starost, ki na stopnjo spretnosti statistično značilno vpliva v 26 državah, in izobrazba, ki na stopnjo spretnosti statistično značilno vpliva v 24 državah. Starost je obratno sorazmerna s stopnjo spretnosti, to pomeni, da se ta s starostjo manjša, izobrazba pa je z njo premo sorazmerna. Oboje velja tudi za Slovenijo.

Vpliv izobrazbe ni presenetljiv in je v skladu z ugotovitvami preteklih raziskav (Hargittai, 2002; van Dijk in van Deursen, 2009; van Dijk in van Deursen, 2014; Helsper in Eynon, 2013; Vehovar et al., 2008). Van Dijk in van Deursen (2014) vidita izobrazbo kot najdoslednejši prediktor uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, še posebno pri uporabi digitalnih spretnosti.

Po podatkih poročila Digitalna vključenost in spretnosti v EU posamezniki med 55. in 74. letom starosti spadajo v skupino ranljivih posameznikov, njihove digitalne spretnosti so na splošno precej nižje od povprečne populacije. Raziskave, ki sta jih opravila van Deursen in van Dijk, so pokazale pomanjkljivosti pri digitalnih spretnostih starejših (van Deursen in van Dijk, 2011; van Deursen in van Dijk, 2009).

SKLEP

Glede na izide drugega kroga raziskave PIAAC v povprečju 14,7 % delovno sposobnega prebivalstva v 33 članicah OECD ni imelo nobenih izkušenj z računalnikom (10,0 %) ali niso uspešno opravili testa osnovnega računalniškega znanja (4,7 %), ki je potrebno za računalniško testiranje. Pri tistih, ki so uspešno opravili računalniško testiranje, je povprečno 42,9 % prebivalstva v 29 državah članicah OECD doseglo le osnovno stopnjo digitalnih spretnosti (OECD, 2016b).

Izidi raziskave PIAAC so pokazali, da je glede na povprečno vrednost pri testiranju spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih Slovenija med 27 državami na 23. mestu. Pri tem je Slovenija v najstarejši starostni skupini na predzadnjem, 26. mestu. Starost statistično značilno vpliva na stopnjo spretnosti v 26 državah, izobrazba v 24 državah, spol v 18 državah, prejemanje dohodka v zadnjem letu pa v 16 državah. Pri proučevanju vpliva starosti, izobrazbe, spola in prejemanja dohodkov smo ugotovili, da na sposobnost reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih tudi v Sloveniji najbolj vplivata starost in izobrazba. Najšibkejši je vpliv spola. V Sloveniji dosegajo višjo stopnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih mlajši, bolj izobraženi, moški in tisti, ki zadnje leto niso imeli plačanega dela (zadnje velja predvsem zaradi zаетosti (pogosto brezposelnih) mlajših respondentov).

Slovenija se pri pogostosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije doma in v službi uvršča nad mednarodno povprečje, pri spretnostih reševanja problemov v tehnoloških bogatih okoljih pa je veliko pod njim. Tak izid lahko nakazuje na pogostejšo ritualno in kognitivno manj zahtevno rabo interneta, elektronske pošte ter programov za preglednice in urejanje besedil. Razlike med doseženimi izidi in v pogostosti rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije so glede na izobrazbo in starost med odraslimi v Sloveniji večje od mednarodnega povprečja: manj izobraženi in starejši Slovenci dosegajo pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih še posebno nizke izide glede na povprečje OECD.

Slabe digitalne spretnosti najstarejših je pokazala tudi študija Competencies in Later Life (CiLL), ki je bila izpeljana v Nemčiji kot komplementarna študija mednarodnemu raziskovalnemu programu PIAAC. Študija CiLL je bila izpeljana vzporedno s programom PIAAC, vendar je bil njen cilj, v nasprotju s ciljem programa PIAAC, ki se je osredotočal na (večinoma) delovno aktivno prebivalstvo, zbiranje podatkov o starejših (od 66 do 80 let), ki niso več del aktivne populacije (Friebe et al., 2014). Izidi spretnosti Reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih so na voljo: 29,1 % udeležencev v starostni skupini od 66 do 80 let – 49,5 % udeležencev ni imelo nobenih izkušenj z računalnikom, 15,6 % jih je zavrnilo računalniško testiranje, 5,8 % udeležencev pa ni uspešno opravilo testa osnovnega računalniškega znanja. Za primerjavo: pri (mlajših) udeležencih iz študije PIAAC, ki je zajela vzorec oseb, starih od 25 do 65 let, je pri merjenju tega konstrukta sodelovalo 80,8 % ljudi (Friebe et al., 2014). Izidi pri starejših kažejo, da povprečna starejša

oseba lahko izpelje naloge, pri katerih so cilji eksplicitno navedeni in pri katerih uporablja široko dostopne in znane tehnološke rešitve (pod ravniyo 1 ali na ravni 1). V študiji CiLL so sodelujoči iz starostne skupine od 66 do 70 let povprečno dosegli 244 točk, osebe, stare od 71 do 75 let, 237 točk, najstarejši sodelujoči pa 221 točk. V študiji PIAAC je nemško povprečje na celotnem vzorcu znašalo 282,58 točke, v najstarejši skupini (od 55 do 65 let) pa so sodelujoči povprečno dosegli 259,81 točke. Tovrstne naloge zahtevajo le nekaj korakov in kar najmanj operacij, v njih se uporabljajo enostavne oblike sklepanja. J. Friebe in drugi (2014) menijo, da pri številnih razlog za slab izid ni sama naloga, temveč bolj potreba po uporabi in razumevanju strukture digitalnih okolij. K zmanjšanju razlik med tistimi, ki imajo osnovno in srednješolsko izobrazbo, in med tistimi, ki imajo terciarno izobrazbo, bi po mnenju Gareisa in sodelavcev (2014) pripomogli tako, da bi uvrstili uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in medijske pismenosti v vse segmente kurikula osnovne in srednje šole.

Pri oblikovanju politik na področju digitalnih spretnosti je treba opozoriti na problematičen položaj ranljivih skupin, s poudarkom na vlogi izobrazbe in starosti za raven digitalnih spretnosti pa tudi druge oblike ranljivosti. Potrebno je oblikovanje učinkovitejših ukrepov za udeležbo posameznikov, ki še niso e-vključeni, zato so temeljnega pomena predlogi za programe usposabljanja za tradicionalno socialno izključene skupine. Podatki za specifične skupine so pomanjkljivi, zato bi bilo treba nameniti več podpore raziskovalnim projektom, ki bi proučevali razloge za e-izključenost in načine za večjo e-vključenost ranljivih skupin.

Zagotavljanje reprezentativnosti vzorca raziskave PIAAC v Sloveniji

Nejc Berzelak in Vasja Vehovar

UVOD

V anketnih raziskavah je reprezentativnost podatkov temeljni pogoj za ustrezno posploševanje izidov iz vzorca sodelujočih pri raziskavi na celotno ciljno populacijo. Zbiranje reprezentativnih podatkov zahteva minimiziranje napak zaradi nepokritja in neodgovora, to pa je pogosto zahteven izziv za raziskovalce. Napake zaradi nepokritja nastanejo, kadar so iz vzorčenja in udeležbe pri raziskavi izvzeti nekateri posamezniki iz ciljne populacije, težave zaradi neodgovora pa, ker nekateri posamezniki pri raziskavi iz različnih razlogov ne sodelujejo, čeprav so bili izbrani v vzorec. Tveganje zaradi zmanjšanja reprezentativnosti podatkov je posebno veliko, kadar se tisti, ki niso sodelovali pri raziskavi, sistematično razlikujejo od sodelujočih.

Raziskava PIAAC postavlja reprezentativnost podatkov med najpomembnejša merila kakovosti. V vseh fazah izvajanja raziskave – od zasnove do priprave podatkov za obdelavo po koncu njihovega zbiranja – je bilo zato veliko pozornosti namenjene postopkom za zagotavljanje čim večjega ujemanja lastnosti vzorca z lastnostmi populacije. Ti postopki so bili določeni z več operativnimi dokumenti, ki jih celostno povzemajo Tehnični standardi in smernice za PIAAC (OECD, 2014b).

181

Ta prispevek predstavlja metodologijo in izide postopkov zagotavljanja reprezentativnosti raziskave PIAAC za slovensko ciljno populacijo, ki jih je izpeljala nacionalna skupina pri načrtovanju raziskave in z zbiranjem podatkov. Pri tem se osredotoča predvsem na ukrepe in metode minimiziranja in vrednotenja problemov nepokritja in neodgovora. Prispevek najprej predstavlja pristop k vzorčenju, s katerim je bila zagotovljena pridobitev verjetnostnega vzorca ciljne populacije, nato pa poudarja najpomembnejše izide evalvacije pristranskosti zaradi neodgovora. V zadnjem delu so na kratko navedeni tudi nekateri drugi ukrepi zagotavljanja reprezentativnosti, ki jih je po končanem zbiranju podatkov izpeljal mednarodni konzorcij.

Vzorčenje

Čeprav so metode verjetnostnega vzorčenja zelo dodelane in je njihova uporaba tehnično pogosto rutinska, je kakovost vzorca sodelujočih pri raziskavi kritično odvisna od značilnosti vzorčnega okvira, ki je na voljo, tj. seznama vseh enot v ciljni populaciji, ter premišljeno izdelanega vzorčnega načrta. Za pridobitev vzorca, ki ustreza visokim merilom kakovosti, so bila

pri pripravi in izvedbi vzorčenja za raziskavo PIAAC upoštevana tale bistvena merila (OECD, 2014b, 37):

- jasna opredelitev ciljne populacije, ki sledi mednarodnim standardom raziskave PIAAC in tako zagotavlja mednarodno primerljivost populacijskih skupin;
- uporaba vzorčnega okvira z nizko stopnjo nepokritja, ki ne sme presežati 5 % ciljne populacije. Pri tem je bilo bistveno tudi, da vzorčni okvir vsebuje vse informacije o ciljnih osebah, ki so potrebne za izpeljavo vzorčenja po izdelanem vzorčnem načrtu, in navezava stika s ciljnimi osebami;
- uporaba verjetnostnega načina vzorčenja;
- zadostna velikost začetnega vzorca za izpolnitev najmanj 5000 anket;
- natančna dokumentiranost vseh postopkov vzorčenja za ocenjevanje kakovosti vzorca in preglednost metodologije za uporabnike podatkov.

Opredelitev ciljne populacije in vzorčni okvir

Ciljna populacija je bila določena skladno s standardi (OECD, 2014b, 35) ter zajema osebe med 16. in 65. letom starosti, ki so med zbiranjem podatkov prebivale v Sloveniji. Statistični urad Republike Slovenije (SURS) je pri določitvi starostnih mej upošteval načrtovanje obdobje zbiranja podatkov. Kot ustrezne so bile tako določene osebe, ki so bile rojene med 15. 12. 1948 in 1. 4. 1998. Osebe so bile zajete ne glede na državljanstvo, narodnost ali jezik, izključeni pa so bili prebivajoči v institucionalnih skupinskih gospodinjstvih, kot so zapori, bolnišnice in domovi za starejše.

Vzorčni okvir je temelj verjetnostnega vzorčenja. Idealno vsebuje vzorčni okvir seznam vseh enot iz ciljne populacije, vendar je to v praksi le redko dosegljivo, zlasti pri vzorčenju iz velikih in heterogenih populacij. Najpogosteje se odkloni pojavijo zaradi izključenosti nekaterih enot iz vzorčnega okvira, katerega izid je ničelna verjetnost izbora takšne enote v vzorec (Biemer in Lyberg, 2003). Če se posamezniki, ki jih vzorčni okvir ne zajema, sistematično razlikujejo od drugih, je izid takšnega odklona pristranskost vzorca.

Pomembna prednost nekaterih držav, tudi Slovenije, so nacionalni registri prebivalstva, saj imajo ti praviloma zelo nizko stopnjo nepokritja (Biemer in Lyberg, 2003). Kot vzorčni okvir je bil v Sloveniji uporabljen Centralni register prebivalstva, ki ga upravlja Ministrstvo za notranje zadeve. Register pridobiva podatke iz številnih administrativnih virov, med drugim iz matičnega registra ter registrov stalnega prebivalstva in tujcev, prostorskih enot in davčnih zavezancev (MNZ, 2017). Razpoložljivost registrskih podatkov o posameznikih tudi pomembno poenostavlja vzorčenje, saj odpravlja potrebo po poprejšnjem vzorčenju naslovov oziroma gospodinjstev.

Končna ocena nepokritja ciljne populacije v izbranem vzorčnem okviru, ki jo je objavil mednarodni konzorcij, je bila 1,7 %, to je je izrazito pod najvišjo dovoljeno vrednostjo 5 %. Med člani ciljne populacije, ki niso zajeti v vzorčni okvir, so po ocenah predvsem osebe, ki živijo v začasnih prebivališčih za delavce, tujci, ki živijo v Sloveniji manj kot eno leto in nameravajo tukaj

ostati, ter ilegalni priseljenci. Nizka stopnja nepokritja nadalje potrjuje veliko natančnost Centralnega registra prebivalstva in njegovo primernost za pridobivanje kakovostnih verjetnostnih vzorcev splošne populacije prebivalcev Slovenije.

Izpeljava vzorčenja

Za doseganje ciljne realizirane velikosti vzorca vsaj 5000 enot je bila, ob upoštevanju izkušenj iz drugih anketnih raziskav v Sloveniji, začetna velikost izbranega vzorca določena na 9000 posameznikov. Dodatnih 1200 oseb je bilo izbranih v rezervni vzorec, ki bi bil uporabljen ob manjši stopnji odgovora od pričakovane. Izbor vzorca iz Centralnega registra prebivalstva je izpeljal Statistični urad Republike Slovenije 1. 3. 2014. Skupno je definiciji ciljne populacije ustrezalo 1.369.656 posameznikov, evidentiranih v registru.

Z vzorčnim načrtom je bila določena uporaba dvostopenjskega sistematičnega vzorčenja iz Centralnega registra prebivalstva, na prvi stopnji so bili vzorčeni popisni okoliši, na drugi pa osebe v izbranih okolišev. Takšno vzorčenje zagotavlja dobro reprezentiranost enot in hkrati zmanjšuje njihovo geografsko razpršenost, to pa je odločilno za učinkovito osebno anketiranje (Kalton in Vehovar, 2001). Enostopenjsko vzorčenje bi namreč ob veliki geografski razpršenosti izbranih oseb zahtevalo nesorazmerno velika sredstva za terensko delo anketarjev.

183

Popisni okoliši kot enote prve stopnje (PSU – primary sampling units) so bili izbrani z verjetnostjo sorazmerno velikosti, tj. številu oseb, ki ustrezajo opredelitvi ciljne populacije, v posameznem okolišu. V večjih popisnih okoliših je bila tako verjetnost izbora v vzorec sorazmerno večja.

Iz vzorčnega okvira je bilo izključenih 48 popisnih okolišev z manj kot 45 prebivalci, to izključi le približno 0,12 % ciljne populacije (1706 oseb v populaciji) in kar najmanj prispeva k napaki nepokritja. Skupno je bilo zajetih 10.200 popisnih okolišev. Za sistematično vzorčenje so bili popisni okoliši razvrščeni po statistični regiji in tipu naselja, tako so bili ustrezno zastopani glede na ti dve značilnosti.

V posameznem izbranem popisnem okolišu je bilo v drugem koraku sistematično izbranih 17 oseb – 15 za glavni in dve za rezervni vzorec. Poleg razvrstitve po regiji, tipu naselja in okolišu, ki izhaja že iz prve stopnje vzorčenja, so bile osebe nadalje razvrščene še po naselju, ulici, hišni številki in priimku. V vsakem izbranem popisnem okolišu je bila prva oseba izbrana naključno, vsaka naslednja pa s korakom $\frac{N_{PSU}}{17}$, kjer je N_{PSU} enak številu ustreznih oseb v določenem okolišu.

Pri uporabljenem načinu vzorčenja ima vsaka od 1.369.656 oseb v ciljni populaciji enako verjetnost izbire v vzorec. Verjetnost izbire posameznega popisnega okoliša (p_{PSU}) je odvisna od njegove velikosti, t. j. števila ustreznih oseb v okolišu (N_{PSU}):

$$p_{\text{PSU}} = \frac{N_{\text{PSU}}}{1,369,656} \cdot 600$$

Ker uporaba rezervnega vzorca ni bila potrebna in je bilo tako v vsakem popisnem okolišu za anketiranje izbranih 15 oseb, je bila v posameznem okolišu vsaka oseba izbrana z verjetnostjo:

$$p_{\text{OS}_{\text{PSU}}} = \frac{15}{N_{\text{PSU}}}$$

Skupna verjetnost izbora osebe v vzorec (p_{OS}) je izračunana kot produkt verjetnosti izbora popisnega okoliša (p_{PSU}) ter verjetnosti izbora osebe v okolišu ($p_{\text{OS}_{\text{PSU}}}$). Ker se v tej formuli velikost popisnega okoliša okrajša, je verjetnost izbire enaka za vse osebe v ciljni populaciji:

$$p_{\text{PSU}} = \frac{N_{\text{PSU}}}{1,369,656} \cdot 600 \cdot \frac{15}{N_{\text{PSU}}} = \frac{9,000}{1,369,656} \approx 0.0066$$

Verjetnost izbora posamezne osebe iz ciljne populacije v vzorec je tako bila približno 0,7 %.

Ujemanje strukture izbranega vzorca s populacijsko strukturo

Preglednica 1 prikazuje primerjavo strukture populacije in izbranega glavnega vzorca glede na spol, starost in statistično regijo. Primerjava potrjuje dobro ujemanje populacijske in vzorčne strukture glede na prikazane spremenljivke, to je zaradi kakovostnega vzorčnega okvira in načina vzorčenja tudi pričakovano. Manjši odkloni so posledica slučajnih vzorčnih napak, ki neogibno nastanejo ob izbiri vzorca in jih je mogoče rutinsko upoštevati pri analizah z izračuni standardnih napak ter pripadajočih intervalov zaupanja oziroma statističnih značilnosti preskusov.

Preglednica 1: Struktura populacije (Centralni register prebivalstva, CRP) in izbranega vzorca glede na spol, starost in statistično regijo

	CRP	VZOREC
SPOL		
moški	51,2 %	51,1 %
ženski	48,8 %	48,9 %
STAROST		
16–25	14,8 %	15,3 %
26–35	21,0 %	21,0 %
36–55	44,0 %	43,9 %
56–65	20,3 %	19,8 %
STATISTIČNA REGIJA		
gorenjska	9,8 %	9,7 %
goriška	5,8 %	5,7 %
jugovzhodna Slovenija	7,0 %	7,0 %
koroška	3,6 %	3,7 %
notranjsko-kraška	2,6 %	2,7 %
obalno-kraška	5,5 %	5,5 %
osrednjeslovenska	25,7 %	25,8 %
podravska	15,6 %	15,5 %
pomurska	5,9 %	6,0 %
savinjska	12,9 %	13,0 %
spodnjeposavska	3,5 %	3,5 %
zasavska	2,1 %	2,0 %

Prikazani so vzorčni podatki za 9000 oseb, izbranih v glavni vzorec, saj rezervni vzorec 1200 oseb ni bil uporabljen.

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

SPREMLJANJE SODELOVANJA IN VREDNOTENJE NEODGOVORA

Raziskave v zadnjih desetletjih kažejo na zmanjševanje pripravljenosti posameznikov za sodelovanje v anketah (de Heer, 1999; Groves, 2011). Čeprav je osebno anketiranje, ki je bilo uporabljeno tudi pri raziskavi PIAAC, na splošno manj dovzetno za napake zaradi neodgovora kot drugi načini anketiranja, je za zagotovitev visokih stopenj odgovora potrebno skrbno načrtovanje postopkov navezovanja stikov in prepričevanja posameznikov za sodelovanje v anketi. To še zlasti velja za dolge, kompleksne in za anketirance zahtevne raziskave, kot je PIAAC (Burchell in Marsh, 1992).

Tehnični standardi in smernice za PIAAC postavljajo ciljno stopnjo odgovora pri 70 % ter najnižjo sprejemljivo stopnjo pri 50 % (OECD, 2014b, 52). Z upoštevanjem dolžine in lastnosti ankete PIAAC ter značilnih vzorcev sodelovanja v Sloveniji, ki izhajajo iz drugih podobnih anket, je bila pričakovana stopnja za našo državo postavljena na 55 %.

Stopnja odgovora je le eden izmed kazalnikov kakovosti podatkov s stališča reprezentativnosti za ciljno populacijo, natančnost tega pa se v praksi pogosto izkaže za dvomljivo. Pristranskost zaradi neodgovora namreč ne izhaja neposredno iz deleža respondentov ali nerespondentov, temveč iz morebitnih razlik v opazovanih značilnostih med njimi (Groves, 2006; Singer, 2006). Pomemben del evalvacije kakovosti podatkov je zato ocena pristranskosti zaradi neodgovora. V ta namen je vse obdobje zbiranja podatkov potekalo spremljanje realizacije vzorca. Posebna pozornost je bila pri tem namenjena opazovanju sociodemografskih značilnosti oseb, ki so sodelovale pri raziskavi (respondentov), in tistih, ki niso sodelovale (nerespondentov). Na podlagi izidov rednih evalvacij so bili po potrebi sprejeti ustrezni ukrepi za izboljšanje dosega skupin z izkazano manjšo pripravljenostjo za sodelovanje.

Metodologija

Spremljanje sodelovanja ter vrednotenje stopnje napak zaradi neodgovora pri raziskavi PIAAC sta se v vseh državah izpeljevala po standardizirani metodologiji ob ustreznih prilagoditvah glede na razpoložljivost sociodemografskih in drugih populacijskih podatkov. Z rednim spremljanjem sodelovanja pri raziskavi so bile med zbiranjem podatkov v več časovnih točkah izračunane stopnje odgovora ter izpeljane temeljne analize razlik v sociodemografski strukturi respondentov in nerespondentov. Po končanem zbiranju podatkov je bila pripravljena podrobnejša analiza razlik z uporabo multivariatnih statističnih metod ter izračunana stopnja odgovora na posamezna anketna vprašanja.

IZRAČUN STOPENJ ODGOVORA

Stopnja odgovora na splošno izraža delež oseb iz izbranega vzorca, ki je sodeloval pri raziskavi. Izračunava se po različnih standardiziranih metodah

(AAPOR, 2016), odvisno od potreb in značilnosti raziskave. Metodologija PIAAC stopnjo odgovora izračunava po več kompleksnih formulah z upoštevanjem izpolnitve različnih delov anketnega vprašalnika oziroma nalog (OECD, 2014b). Analize, predstavljene v tem prispevku, temeljijo na nekoliko poenostavljenem izračunu, ki se je uporabljal za spremljanje sodelovanja ter analizo pristranskosti zaradi neodgovora.

Izračun stopnje odgovora zahteva razvrščanje izidov sodelovanja posameznikov, ki so bili izbrani v vzorec, na respondente, nerespondente in izločene enote. Ta razvrstitev je prikazana v preglednici 2.

Preglednica 2: Razvrstitev izidov anketiranja na respondente, nerespondente in izločene enote, ki je bila uporabljena za spremljanje sodelovanja in analizo pristranskosti zaradi neodgovora

IZID ANKETIRANJA	KATEGORIJA
Respondent na osnovni vprašalnik, ne glede na izid anketiranja v fazi ocenjevanja z izjemo težav s pismenostjo*	Respondent
Nerespondent na osnovni vprašalnik iz razlogov, ki niso povezani s težavami s pismenostjo	Nerespondent
Oseba s senzorno, govorno ali gibalno oviranostjo, ki onemogoča sodelovanje	Nerespondent
Oseba z neznano ustreznostjo za anketiranje	Nerespondent
Nerespondent na osnovni vprašalnik ali ocenjevanje zaradi težav s pismenostjo	Izločen
Neustrezna oseba za anketiranje	Izločen
36–55	44,0 %

* Med težave s pismenostjo spadajo težave z jezikom, težave z branjem in pisanjem ter učne ali duševne nezmožnosti.

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

Stopnja odgovora z upoštevanjem takšne kategorizacije enot je izračunana po formuli:

$$RR = \frac{n_R}{n_R + n_{NR}}$$

Pri tem je n_R število respondentov in n_{NR} število nerespondentov. Izločene enote v izračunu niso upoštevane in so obravnavane kot neustrezne za anketiranje.

PRIMERJAVA RESPONDENTOV IN NERESPONDENTOV

Namen analize pristranskosti zaradi neodgovora je bil z uporabo razpoložljivih zunanjih podatkov o vzorcu oseb ugotoviti, katere temeljne sociodemografske spremenljivke vplivajo na sodelovanje posameznikov.

Skladno s standardi raziskave PIAAC so bile v temeljno analizo pristranskosti zajete kontrolne spremenljivke, ki so Centralnem registru prebivalstva in s tem na voljo respondentom in nerespondentom: spol, starost, regija in tip naselja. Za primerjavo realizirane in populacijske strukture pa je bila uporabljena tudi anketirančeva izobrazba.

Takšen analitični pristop omogoča identifikacijo skupin, ki bi lahko bile bolj pristranske zaradi neodgovora in jim je bilo treba pri načrtovanju in uteževanju podatkov nameniti posebno pozornost. Izpeljana je bila tudi primerjava anketne in populacijske sociodemografske sestave, ki podaja dodaten vpogled v značilnosti realiziranega vzorca.

Za podrobnejšo analizo tega problema je bila najprej uporabljena multivariatna metoda dreves razvrščanja. Drevesa razvrščanja oziroma odločitvena drevesa omogočajo odkrivanje ključnih skupin s stališča opazovanih značilnosti, v tem primeru stopnje odgovora, ter iskanje povezav med njimi. Za izračun drevesa je bila uporabljena metoda CHAID v statističnem paketu SPSS 20. Uporabljena je bila tudi logistična regresija za izračun obetov sodelovanja pri raziskavi glede na osnovne sociodemografske značilnosti oseb v vzorcu. Ta pristop ponuja nadaljnjo informacijo o morebitnih statistično značilnih razlikah v sociodemografski strukturi respondentov in nerespondentov (Cohen in Duffy, 2002).

Dosežena stopnja odgovora

Skupna stopnja odgovora na osnovni vprašalnik, izračunana po prej opisanem postopku, je znašala 60 % (veljavnih 5267 anketirancev). Ta stopnja odgovora je bila uporabljena za izračune in analize, ki so predstavljeni v tem prispevku. Več kot 98 % anketirancev, ki so izpolnili osnovni vprašalnik, je končalo tudi ocenjevanje (reševanje nalog). Kljub veliki zahtevnosti vprašalnika je tako zelo malo anketirancev prezgodaj prenehalo sodelovati pri raziskavi.

Z upoštevanjem posameznikov, ki v anketi niso sodelovali zaradi težav s pismenostjo, vendar so anketarji od njih pridobili vsaj podatke o spolu in starosti, je končna stopnja odgovora na osnovni vprašalnik 62-odstotna (OECD, 2016č). Ta delež velja za uradno stopnjo odgovora, ki je navedena v objavljeni dokumentaciji raziskave.

V preglednici 3 so predstavljene stopnje odgovora in realizirane velikosti vzorca po posameznih sociodemografskih značilnostih anketirancev, pridobljenih iz Centralnega registra prebivalstva. Čeprav deleži sodelujočih med posameznimi skupinami precej variirajo, stopnja odgovora v večini skupin presega predvideno stopnjo 55 %. Skupine z najvišjimi stopnjami odgovora so osebe, stare 25 let ali manj, prebivalci koroške, zasavske in goriške statistične regije ter prebivalci kmečkih naselij. Izrazito manjšo pripravljenost za sodelovanje pa so izkazali prebivalci večjih mest, zlasti Maribora in Ljubljane. Takšni vzorci sodelovanja so pričakovani in se značilno pojavljajo tudi v drugih anketah splošne populacije, tudi v uradnih anketah

in velikih družboslovnih raziskavah, kot je Evropska družboslovna raziskava.

Preglednica 3: Stopnje odgovora in realizirane velikosti vzorca glede na osnovne sociodemografske značilnosti izbranih oseb

	STOPNJA ODGOVORA	VELIKOST VZORCA
SKUPAJ	60,3 %	5267
SPOL		
moški	58,0 %	2585
ženski	62,7 %	2691
STAROST		
16–25	71,5 %	946
26–35	55,3 %	990
36–45	56,0 %	1049
46–55	60,4 %	1204
56–65	61,4 %	1087
STATISTIČNA REGIJA		
pomurska	61,9 %	322
podravska	57,3 %	768
koroška	79,6 %	261
savinjska	61,1 %	693
zasavska	69,9 %	123
spodnjeposavska	65,5 %	205
jugovzhodna Slovenija	67,4 %	417
osrednjeslovenska	52,4 %	1187
gorenjska	63,2 %	539
notranjsko-kraška	52,8 %	124
goriška	70,3 %	350
obalno-kraška	61,2 %	287
TIP NASELJA		
kmečka naselja <2000 prebivalcev	68,8 %	1467
nekmečka naselja <2000 prebivalcev	64,0 %	1619
naselja 2000–10.000 prebivalcev	61,2 %	924
naselja >10.000 prebivalcev	54,3 %	593
Maribor	43,2 %	159
Ljubljana	45,8 %	514

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

Ujemanje strukture začetnega in končnega vzorca

Primerjava realizirane in populacijske sociodemografske strukture je podana v preglednici 4. Absolutne razlike med vzorčno in populacijsko strukturo so izražene v odstotnih točkah. Relativne razlike so izražene v odstotkih, izračunanih kot razlika med vzorčnim in populacijskim deležem, deljena s populacijskim deležem.

Izrazito večje relativne razlike kažejo na nadreprezentiranost najmlajše skupine ciljne populacije (16–25 let), prebivalcev koroške, spodnjeposavske in goriške regije, prebivalcev kmečkih naselij ter oseb s srednjo splošno ali višjo izobrazbo. Izraziteje podreprezentirane pa so predvsem osebe iz osrednjeslovenske regije, večjih mest in nižje izobraženi.

Ugotovljeni odkloni so posledica značilnih vzorcev razlik v pripravljenosti za sodelovanje v anketah. Čeprav so relativne razlike včasih razmeroma visoke, predvsem pri manjših skupinah (na primer koroška regija, prebivalci Maribora ter najvišje in najnižje izobraženi), izkušnje iz podobnih anket kažejo, da je takšne odklone mogoče učinkovito odpravljati z uporabo ustreznih postopkov uteževanja.

Preglednica 4: Primerjava realizirane in populacijske sociodemografske strukture z izračunom absolutnih in relativnih razlik

	PIAAC	POPULACIJA	ABSOLUTNA RAZLIKA	RELATIVNA RAZLIKA
SPOL				
moški	49,0 %	51,4 %	-2,4 o. t.	-4,6 %
ženski	51,0 %	48,6 %	+2,4 o. t.	+4,9 %
STAROST				
16–25	17,9 %	15,4 %	+2,5 o. t.	+16,2 %
26–35	18,8 %	21,0 %	-2,2 o. t.	-10,6 %
36–45	19,9 %	21,4 %	-1,5 o. t.	-7,0 %
46–55	22,8 %	21,9 %	+0,9 o. t.	+4,0 %
56–65	20,6 %	20,3 %	+0,3 o. t.	+1,7 %
STATISTIČNA REGIJA				
pomurska	6,1 %	5,7 %	+0,4 o. t.	+6,7 %
podravska	14,6 %	15,9 %	-1,3 o. t.	-8,1 %
koroška	5,0 %	3,5 %	+1,5 o. t.	+42,0 %
savinjska	13,1 %	12,6 %	+0,5 o. t.	+3,9 %
zasavska	2,3 %	2,1 %	+0,2 o. t.	+11,7 %
spodnjeposavska	3,9 %	3,4 %	+0,5 o. t.	+14,9 %
jugovzhodna Slovenija	7,9 %	6,9 %	+1,0 o. t.	+14,5 %

	PIAAC	POPULACIJA	ABSOLUTNA RAZLIKA	RELATIVNA RAZLIKA
STATISTIČNA REGIJA				
osrednjeslovenska	22,5 %	26,5 %	-4,0 o. t.	-15,2 %
gorenjska	10,2 %	9,7 %	+0,5 o. t.	+5,4 %
notranjsko-kraška	2,4 %	2,5 %	-0,2 o. t.	-6,6 %
goriška	6,6 %	5,6 %	+1,0 o. t.	+17,8 %
obalno-kraška	5,4 %	5,6 %	-0,1 o. t.	-2,2 %
TIP NASELJA				
kmečka naselja <2000 prebivalcev	27,8 %	23,5 %	+4,3 o. t.	+18,4 %
nekmečka naselja <2000 prebivalcev	30,7 %	28,3 %	+2,4 o. t.	+8,5 %
naselja 2000-10.000 prebivalcev	17,5 %	16,8 %	+0,7 o. t.	+4,3 %
naselja >10.000 prebivalcev	11,2 %	13,1 %	-1,9 o. t.	-14,2 %
Maribor	3,0 %	4,7 %	-1,7 o. t.	-35,7 %
Ljubljana	9,7 %	13,7 %	-3,9 o. t.	-28,6 %
IZOBRAZBA				
brez/nepopolna/osnovna	1,4 %	1,8 %	-0,4 o. t.	-21,7 %
osnovna	16,2 %	19,3 %	-3,2 o. t.	-16,4 %
nižja ali srednja poklicna	23,5 %	22,4 %	+1,1 o. t.	+4,8 %
srednja strokovna	24,7 %	25,9 %	-1,2 o. t.	-4,7 %
srednja splošna	9,0 %	7,5 %	+1,5 o. t.	+19,5 %
višja strokovna/višješolska	6,1 %	5,2 %	+0,9 o. t.	+17,5 %
visokošolska strokovna	4,6 %	4,0 %	+0,6 o. t.	+15,2 %
visokošolska univerzitetna	11,6 %	11,4 %	+0,2 o. t.	+2,2 %
specializacija/mag./dr.	2,9 %	2,4 %	+0,5 o. t.	+18,7 %

Opomba: Upoštevani so posamezniki, ki so izpolnili osnovni vprašalnik.

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

Sociodemografski dejavniki sodelovanja pri raziskavi

Osrednji del osnovne analize pristranskosti zaradi neodgovora sestavlja identifikacija ključnih sociodemografskih dejavnikov sodelovanja pri raziskavi. Za ta namen so primerne spremenljivke spol, starost, regija in tip naselja, ki so na voljo v Centralnem registru prebivalstva in jih je tako mogoče pridobiti za respondente in nerespondente. Uporaba teh spremenljivk je smiselna tudi zaradi njihove povezanosti s kompetencami, ki so jo pokazale prejšnje raziskave. Za identifikacijo dejavnikov sodelovanja

so bile uporabljene multivariatne statistične metode dreves razvrščanja in logistične regresije.

Metoda dreves razvrščanja je pokazala, da so skupine z najnižjimi stopnjami odgovora večinoma povezane z večjimi naselji (preglednica 5), to je skladno z izkušnjami drugih uradnih in družboslovnih anket splošne populacije. Ta vzorec je najizrazitejši v Mariboru in Ljubljani, zlasti med moškimi, ki so starejši od 45 let. Stopnje odgovora so na splošno najvišje v kmečkih naseljih (skupno 69 %) razen notranjsko-kraške regije, kjer je bilo sodelovanje v kmečkih naseljih precej nižje (45 %). Kot je bilo ugotovljeno že pri pregledu realizacije vzorca, so stopnje odgovora izrazito visoke v koroški in zasavski regiji ter med najmlajšimi anketiranci od 16 do 25 let). V primerjavi s starejšimi anketiranci je v nekaterih regijah ta starostna skupina izražala visoko pripravljenost za sodelovanje tudi v naseljih z več kot 10.000 prebivalci, vendar to ne velja za obe največji slovenski mesti.

Preglednica 5: Opis skupin z najvišjimi in najnižjimi stopnjami odgovora, identificiranih z uporabo drevesa razvrščanja

VOZLIŠČE*	OPIS SKUPINE	STOPNJA ODGOVORA
11	Osebe iz kmečkih naselij koroške in zasavske regije	88,6 %
21	Najmlajše osebe (16–25 let) iz naselij z več kot 10.000 prebivalci goriške, pomurske, gorenjske, osrednjeslovenske in zasavske regije	80,5 %
19	Ženske iz kmečkih naselij goriške, osrednjeslovenske, spodnjeposavske, savinjske in obalno-kraške regije ter jugovzhodne Slovenije	75,6 %
5	Najmlajše osebe (16–25 let) iz naselij z manj kot 10.000 prebivalci	74,0 %
10	Osebe iz kmečkih naselij notranjsko-kraške regije	45,3 %
25	Osebe, starejše od 25 let, iz naselij z več kot 10.000 prebivalci koroške, podravske in obalno-kraške regije ter jugovzhodna Slovenije	43,8 %
15	Osebe, stare 16–25 oziroma 36–45 let, iz Ljubljane in Maribora	40,4 %
27	Moški, starejši od 45 let, iz Ljubljane in Maribora	40,3 %

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

Za nadaljnje proučevanje vpliva osnovnih sociodemografskih spremenljivk na izid anketiranja je bila izpeljana logistična regresija. Starost je bila v model zajeta kot številska spremenljivka, drugi prediktorji pa kot kategorialne. Izidi analize (preglednica 6) so večinoma skladni s prejšnjimi ugotovitvami. Moški ter osebe iz nekmečkih in večjih naselij so statistično značilno manj verjetno sodelovali pri raziskavi. Model kaže sicer statistično značilen, vendar šibek negativen čisti vpliv starosti na sodelovanje. Izkazani šibki vpliv je verjetno

delno posledica težje dosegljivosti specifičnih starostnih skupin, predvsem oseb od 26. do 45. leta starosti.

Kontrolirani učinek regije je statistično značilno pozitiven pri štirih regijah (koroška, zasavska, gorenjska in jugovzhodna Slovenija). Edina regija s statistično značilno nižjo stopnjo odgovora ob kontroli po drugih spremenljivkah je notranjsko-kraška. Na splošno to kaže, da ima tip naselja višji in bolj konsistenten čisti učinek na stopnjo odgovora kot regija, to je predvsem očitno pri Ljubljani (osrednjeslovenska regija) in Mariboru (podravska regija). Osebe iz obeh mest izražajo statistično značilno nižje obete sodelovanja, to pa ne velja za njuni regiji kot celoti.

Preglednica 6: Izidi logistične regresijske analize s prikazom regresijskih koeficientov, razmerij obetov in vrednosti statističnih preskusov

SPREMENLJIVKA	KOEFICIENT	RAZMERJE OBETOV	VREDNOST T
KONSTANTA	0,722	2,058	5,69
SPOL (referenčna kategorija: ženski)			
moški	-0,241	0,785	-5,38*
STAROST	-0,004	1,000	-2,49*
STATISTIČNA REGIJA (referenčna kategorija: pomurska regija)			
podravska	0,043	1,044	0,38
koroška	0,965	2,624	5,77*
savinjska	0,097	1,102	0,87
zasavska	0,580	1,785	3,05*
spodnjeposavska	0,152	1,164	1,01
jugovzhodna Slovenija	0,324	1,382	2,56*
osrednjeslovenska	-0,036	0,964	-0,32
gorenjska	0,254	1,290	2,11*
notranjsko-kraška	-0,333	0,717	-2,04*
goriška	0,462	1,587	3,39
obalno-kraška	0,164	1,178	1,22
TIP NASELJA (referenčna kategorija: nekmečka naselja <2000 prebivalcev)			
kmečka naselja <2000 prebivalcev	0,233	1,263	3,57*
naselja 2000–10.000 prebivalcev	-0,172	0,842	-2,49*
naselja >10.000 prebivalcev	-0,447	0,640	-5,84*
Maribor	-0,746	0,474	-5,78*
Ljubljana	-0,567	0,567	-6,33*

n = 8,753; F = 13,51; *p < 0,05

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

Predstavljeni rezultati logističnega modela sodelovanja v anketi tako potrjujejo prejšnje ugotovitve in so skladni s pričakovanji in izkušnjami primerljivih visokokakovostnih anket. Vse spremenljivke, uporabljene za osnovno analizo pristranskosti zaradi neodgovora, so bile tudi zajete v uteževanje. Pri analizi podatkov bo z uteževanjem tako mogoče nadzorovati odklone teh sociodemografskih značilnosti od populacijske sestave.

Analiza neodgovora na vprašanja

Pomemben vidik kakovosti anketnih podatkov so neodgovori na posamezna vprašanja. Nekateri anketiranci namreč na določeno vprašanje ne podajo odgovora, bodisi zaradi nezmožnosti (odgovor »ne vem«) bodisi zaradi zavrnitve odgovora iz različnih razlogov.

Tehnični standardi in smernice za PIAAC zahtevajo posebno pozornost pri vprašanjih, ki imajo stopnjo odgovora nižjo od 85 %, torej tistih, na katera več kot 15 % anketirancev na vprašanje ni ustrezno vsebinsko odgovorilo (OECD, 2014b, 54). Velika večina vprašanj je v slovenski raziskavi PIAAC dosegla popolno (100-odstotno) ali skoraj popolno (99-odstotno) stopnjo odgovora na vprašanje. Meja, 85-odstotna stopnja odgovora na vprašanje, zaradi odgovora »ne vem« ali zavrnitve odgovora ni bila dosežena pri le desetih vprašanjih. Polovica teh vprašanj se je nanašala na zelo malo oseb (7 ali manj ustreznih oseb). Preostalih 5 vprašanj, ki so se nanašala na večje število anketirancev, je bilo povezanih z osebnim dohodkom (preglednica 7).

Preglednica 7: Stopnje odgovorov pri vprašanjih s stopnjami pod 85-odstotno mejo

VPRAŠANJE	ŠTEVILO USTREZNIH	STOPNJA ODGOVORA (»ne vem« kot neodgovor)	STOPNJA ODGOVORA (»ne vem« kot veljavni odgovor)
D_Q16b: Bruto plačilo (zaposleni)	2559	66 %	85 %
D_Q17b: Znesek dodatnih izplačil (zaposleni)	2058	74 %	93 %
D_Q18a: Zaslužek s sedanjo poslovno dejavnostjo (samozaposleni)	323	41 %	73 %
D_Q18b: Pripravljenost odgovoriti na vprašanje o zaslužku s poslovno dejavnostjo v širših kategorijah (samozaposleni)	86	84 %	84 %
D_Q18c2: Zaslužek prejšnje leto (samozaposleni)	115	69 %	90 %

Opomba: Prikazanih ni 5 vprašanj s stopnjo odgovora pod 85 %, ki so se nanašala na manj kot 10 anketirancev (število ustreznih <10).

Vir: Berzelak in Vehovar, 2018.

Vprašanja, navedena v preglednici 7, so bila obravnavana individualno v sklopu analize neodgovora na vprašanje. Po izdelavi začetnega poročila je mednarodni konzorcij predlagal podrobnejše analize za vprašanje D_Q18a (Zaslужek s sedanjo poslovno dejavnostjo med samozaposlenimi), pri katerem je bila dosežena najnižja stopnja odgovora na vprašanje. Izidi so pokazali, da je na to vprašanje odgovorilo manj anketirancev z nižjo izobrazbo, posameznikov iz kmečkih naselij, žensk ter tistih, ki v svojem podjetju zaposlujejo tudi druge osebe.

Končna ocena je, da neodgovori na vprašanja ne pomenijo posebne težave za to raziskavo, saj so omejeni na zelo malo spremenljivk. Vprašanja, povezana z dohodkom, so sicer navadno problematična v anketah. Stopnja odgovorov nanje je navadno še nižja, kot je bila v anketi PIAAC. Poudariti je treba tudi, da so bili nekateri anketiranci, ki niso želeli odgovoriti na prej navedena vprašanja o natančnem dohodku, pripravljeni odgovoriti na vprašanje o razredu osebnega dohodka.

NADALJNI POSTOPKI ZAGOTAVLJANJA REPREZENTATIVNOSTI PODATKOV

Poleg prej opisanih načinov zagotavljanja in vrednotenja kakovosti podatkov raziskave PIAAC s stališča reprezentativnosti za ciljno populacijo je mednarodni konzorcij izpeljal nekatere nadaljnje dejavnosti. Med njimi je bilo najpomembnejše uteževanje zbranih podatkov, ki omogoča upoštevanje in popravke odklonov v strukturi vzorca med analizami. To je zelo pomembno za izboljšanje reprezentativnosti nacionalnih podatkov raziskave pa tudi za mednarodno primerljivost teh.

195

Izbira spremenljivk za uteževanje je bila izpeljana na podlagi razpoložljivosti populacijskih podatkov in ugotovitev osnovne analize pristranskosti zaradi neodgovora. Izbrane so bile spremenljivke, ki so na voljo za vse respondente in nerespondente: spol in starost, regija ter tip naselja. Za kalibracijo na velikost ciljne populacije je bila dodana stopnja izobrazbe, manjkajoči podatki o izobrazbi pa so bili vstavljeni z upoštevanjem primerljivih oseb v vzorcu.

Za izračun uteži je bistvenega pomena točnost populacijskih podatkov. Podatke za vse uvrščene spremenljivke je poslal Statistični urad Republike Slovenije, ki jih je pridobil iz administrativnih virov. Za preverjanje njihove natančnosti je bila opravljena primerjava z Anketo o delovni sili, ki sledi primerljivi mednarodno določeni metodologiji in s četrletnim izvajanjem ponuja ažurne populacijske ocene.

Izračunane uteži so bile preverjene z uporabo statističnih analiz, ki so potrdile njihovo visoko kakovost. Nobena utež ni dosegla kritične velikosti, ki bi zahtevala njihovo rezanje, tj. omejevanje razpona vrednosti za preprečevanje čezmernega povečanja variance (OECD, 2016č). To znova kaže na kakovostno strukturo realiziranega vzorca z ustrezno majhnimi odkloni pri ključnih sociodemografskih spremenljivkah.

Za nadaljnjo evalvacijo je bila izpeljana primerjava uteženih anketnih in populacijskih podatkov pri različnih spremenljivkah, za katere je bilo mogoče pridobiti zanesljive populacijske ocene. Posebna pozornost je bila namenjena izobrazbi in zaposlitvenemu statusu, ugotovljeni so bili le manjši odkloni pri obeh spremenljivkah.

Kot del preverjanja uteži je bila izdelana razširjena analiza pristranskosti zaradi neodgovora, njen namen je bil preveriti učinkovitost uteževanja pri zmanjševanju tega problema. Z upoštevanjem standardov raziskave, populacijskih podatkov, ki so bili na voljo, in povezanosti spremenljivk s kompetencami so bile v analizo zajete naslednje kontrolne spremenljivke: zaposlitveni status, poklic, uporaba računalnika in uporaba interneta. Populacijske ocene za te spremenljivke so bile pridobljene iz letnih raziskovanj Statističnega urada Republike Slovenije. Mednarodni konzorcij je slovenske podatke na podlagi razširjene analize neodgovora ocenil kot kar najmanj dovzetne za tveganje zaradi pristranskosti zaradi neodgovora (OECD, 2016č).

SKLEP

Raziskava PIAAC v Sloveniji je bila obsežen in kompleksen projekt, za katerega je mogoče reči, da je bil zelo uspešen in izpeljan v skladu s pričakovanji. Zagotovljeni so bili tudi dosledno upoštevanje predpisanih mednarodnih standardov in smernic za anketiranje, skrbna koordinacija dela anketarjev in drugih dejavnosti ter natančno spremljanje kakovosti in realizacije vzorca ves čas terenskega dela. Vse to je pomembno prispevalo k zbiranju podatkov, njegov izid je ustrezna reprezentativnost vzorca za ciljno populacijo.

Dostopnost in natančnost Centralnega registra prebivalstva kot vzorčnega okvira je omogočila izbiro kakovostnega verjetnostnega vzorca z nizko stopnjo nepokritja, ki je z manj kot 2 % izključenih oseb iz ciljne populacije izrazito pod dovoljeno 5-odstotno mejo. Dosežena stopnja odgovora (62 %) je v celoti primerljiva s podobnimi anketami splošne populacije v Sloveniji, tudi z Evropsko družboslovno raziskavo, ki prav tako temelji na visokokakovostni mednarodno določeni metodologiji. Čeprav načrt raziskave PIAAC predvideva 70-odstotno ciljno stopnjo odgovora, izkušnje v Sloveniji kažejo, da je takšno merilo zelo težko dosegljivo. To še zlasti velja ob upoštevanju dolžine in kompleksnosti vprašalnika PIAAC, ki zahteva od anketirancev reševanje nalog in pomeni zanje veliko obremenitev. Sodelovanje je kljub temu za dobrih 10 odstotnih točk preseгло najnižjo sprejemljivo, 50-odstotno stopnjo, ki jo določajo standardi raziskave PIAAC.

Opažene in večinoma pričakovane odklone realizirane strukture vzorca od populacijske strukture je učinkovito odpravilo uteževanje. Pomembna prednost Slovenije je razpoložljivost sociodemografskih podatkov iz administrativnih virov, predvsem Centralnega registra prebivalstva. To omogoča pridobitev točnih populacijskih podatkov za analizo potencialnih pristranskosti zaradi neodgovora ter izračunavanje ustreznih uteži, ki

odpravljajo strukturna neskladja temeljnih sociodemografskih spremenljivk in zmanjšujejo možnosti za nastanek tovrstnih pristranskosti. Skupaj z dobro nadzorovano izpeljavo celotne raziskave zato ni pričakovati, da bi bila zaradi problema neodgovora bistveno poslabšana visoka kakovost končnih podatkov raziskave PIAAC v Sloveniji; to je potrdila tudi evalvacija, ki jo je opravil mednarodni konzorcij.

- AAPOR. 2016. Final disposition case codes and outcome rates for surveys (Standard definitions). Oakbrook Terrace, IL, US: American Association for Public Opinion Research. Pridobljeno s http://www.aapor.org/AAPOR_Main/media/publications/Standard-Definitions20169theditionfinal.pdf.
- Aase, L. 2007. *The Aims of Teaching/Learning of Language(s) of Education /LE/*. Strasbourg: Language Policy Division. Pridobljeno s www.coe.int/lang.
- Adam, F., Rončević, B. in Tomšič, M. (brez letnice). *Družbena kohezivnost*. Pridobljeno s <http://www.slovenijajutri.gov.si/fileadmin/urednik/dokumenti/dkoh.pdf>.
- Alderson, C. J. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series: Cambridge University Press.
- Allman, P. 1984. Self-help Learning and Its relevance for Learning and Development in Later Life. V *Midwinter, E. (ur.)*. Mutual Aid Universities, 72–90. Beckenham: Croom Helm.
- Anderson, N. D. et al. 2014. The benefits associated with volunteering among seniors: a critical review and recommendations for future research. V *Psychological Bulletin*, 140, 6, 1505–1533.
- Ardouin, T. 2006. *Ingénierie de formation pour l'entreprise: Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. 2. izdaja. Pariz: Dunod.
- Arhiv družboslovnih podatkov. Slovenija 2009. Anketa o življenjskih pogojih (EU-SILC). (brez letnice). Anketa o življenjskih pogojih (EU-SILC): European Union survey on income and living conditions (EU-SILC). Začasni podatki. Arhiv družboslovnih podatkov. Pridobljeno s <http://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/eusilc/> in s <http://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/eusilc>.
- Astbury, J. 2010. The Social Causes of Women's Depression: A Question of Rights Violated? V *Crowley J., Ali, D. in Ali, A. Silencing the Self Across Cultures: Depression and Gender in the Social World*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: University Press.
- Bachman, L. F. in Palmer, A. S. 1998. *Language Testing in Practice*. Oxford: University Press.
- Baert, H., De Rick, K. in Van Valckenborgh, K. 2006. Towards the conceptualization of »Learning climate«. V *De Castro, R. V., Sangho, A. V. in Gumaraes, P. (ur.)*. Adult Education: New routes in a new landscape. Braga: University of Mincho Press.
- Battersby, D. 1987. From Andragogy to Gerogogy. V *Journal of Educational Gerontology*, 1, 4–10.
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Pariz: Les Editions Didier.
- Beck, U. 2016. *The Metamorphosis of the World*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. G. 1994. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. 2002. *Individualization. Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Beguš, Ž. 2013. *Družbeni položaj in zaupanje v Sloveniji*. Diplomsko delo. Pridobljeno s http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_begus-ziva.pdf.
- Belović, B. 2010. Življenjski slog ter raba zdravstvenih storitev v populaciji romskih žensk. V *Romi in zdravje*, 85–88. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

- Bešter Turk, M. 2011. Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. V *Jezik in slovstvo*, 56, 3–4, 111–130. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Bešter, M. 1992. Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojne-ega in medvojne obdobja). Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Biemer, P. P. in Lyberg, L. 2003. *Introduction to survey quality*. Hoboken, NJ, US: Wiley.
- Bijlsma-Frankema, K. K. 2005. *Trust under Pressure. Empirical Investigations of Trust and Trust Building in Uncertain Circumstances*. Edward Elgar Publishing.
- Bjorklund, B. in Bee, H. 2008. *The Journey of Adulthood*. Sixth edition. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Blackstone, A. 2013. Harassment of Older Adults in the Workplace. V *Brownell, P. in Kelly, J. J. (ur.). Ageism and Mistreatment of Older Workers: Current Reality, Future Solutions*, 31–47. Dordrecht: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-5521-53_3
- Boeren, E. 2016. *Lifelong Learning Participation as an Interdisciplinary Theory*. Pridobljeno s [http://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/lifelong-learning-participation-as-an-interdisciplinary-theory\(d1972a2b-e09d-465a-8e52-cf244bd-615cb\).html](http://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/lifelong-learning-participation-as-an-interdisciplinary-theory(d1972a2b-e09d-465a-8e52-cf244bd-615cb).html).
- Boeren, E. 2016. *Lifelong Learning Participation in a Changing policy Context: An Interdisciplinary Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Boeren, E., Nicaise, J. in Baert, H. 2010. Theoretical Models of Participation in Adult Education: the Need for an Integrated Model. V *International journal of lifelong education*, 29, 1, 45–61.
- Bofulin, M., Farkaš-Lainščak, J., Gosenca, K., Jelenc, A., Keršič-Svetel, M., Lipovec Čebren, U. (ur.), Pistotnik, S., Škraban, J. in Zaviršek, D. 2016. Kulturne kompetence in zdravstvena oskrba: priročnik za razvijanje kulturnih kompetenc zdravstvenih delavcev. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brečko, B. 2009. *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede in Center za metodologijo in informatiko. Pridobljeno s <http://www.ris.org/index.php?fl=2&lact=1&showa=1&showc=1&1&showe=1&showr=1&cf=1&showt=1&showo=1&p1=276&p2=285&p3=1318&bid=10324&parent=13> (23. 4. 2016).
- Burchell, B. in Marsh, C. 1992. The effect of questionnaire length on survey response. V *Quality & Quantity*, 26, 3, 233–244.
- Byram, M. 2007. *The Teaching the Language as a School Subject: Theoretical Influences*. Strasbourg: Language Policy Division. Pridobljeno s www.coe.int/lang.
- Byrnes, J. P. in Wasik, B. A. 2009. *Language and literacy development: what educators need to know*. New York: The Guilford Press.
- Bywaters, P., McLeod, E. in Napier, L. 2009. *Social Work and Global Health Inequalities. Practice and policy developments*. Bristol: The Policy Press.
- Cankar, G. 2013. Analiza vprašalnikov o motivaciji za branje. Primerjava odgovorov učencev 9. razreda pri NPZ 2013 in v raziskavi PISA 2009. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cankar, G. 2014. Dosežki pri NPZ in SES. V Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.). *Opolnočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta*, 48–65. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf> (18. 11. 2017).
- Cappeliez, P., Beaupre, M. in Robitaille, A. 2008. Characteristics and Impact of Life Turning Points for Older Adults. V *Ageing International*, 32, 54–64.
- Castelfranhi, C. A. (brez letnice). *Social Trust. A Cognitive Approach*. Pridobljeno s

- www.agent.ai/doc/upload/200408/cast03_1.pdf.
- Chesler, P. 2005. *Women and Madness*. New York: Palgrave, Macmillan.
 - Clapham, C. 1996. *Test development of IELTS. A Study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Studies in Language Testing: Cambridge University Press.
 - Cohen, G. in Duffy, J. C. 2002. Are nonrespondents to health surveys less healthy than respondents? V *Journal of Official Statistics*, 18, 1, 13–23.
 - Côté, J. 2000. *Arrested Adulthood. The Challenging Nature of Maturity and Identity*. New York: New York University Press.
 - Côté, J. 2007. Youth and the provision of resources. V *Helve, H. in Bynner, J. (ur.)*. Youth and Social Capital. London: The Tufnell Press.
 - Côté, J. E. in Allahar, A. L. 1994. *Generation on Hold: Coming of Age in the late twentieth Century*. New York: New York University Press.
 - Côté, J. in Levine, C. 2002. *Identity Formation, Agency and Culture. A Social Psychological Synthesis*. London: LEA Publishing.
 - Cully, M. in Vanden Heuvel, A. 2000. Participation in, and barriers to, training: The experience of older adults. V *Australasian Journal on Ageing*, 19, 4, 172–179.
 - Cunha, F. in Heckman, J. 2007. *The Evolution of Inequality, Heterogeneity and Uncertainty in Labour Earnings in the U. S. Economy*. NBER Working Paper, No. 13526. Cambridge: National Bureau of Economic Research. Pridobljeno s www.nber.org/papers/w13526 (1. 10. 2017).
 - Dammrich, J., Vono de Vilhena, D. in Reichard, E. 2014. Participation in Adult Learning in Europe: The Impact of Country Level and Individual Characteristics. V *Blossfeld, H. P. et al. (ur.)*. Adult Learning in modern Societies: An International Comparison from a Life –course Perspective. Cheltenham Gloss: Edward Elgar Publishing.
 - de Heer, W. 1999. International response trends: Results of an international survey. V *Journal of Official Statistics*, 15, 2, 129–142.
 - Desjardins, R. 2008. Researching the Links between Education and Well-being. European Journal of Education. V *European Journal of Education*, 43, 1.
 - Desjardins, R. 2015. Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries. Background paper prepared for the Education for ALL Global Monitoring Report 2015. Education for ALL 2000–2015: Achievements and Challenges. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232396e.pdf>.
 - Desjardins, R., Rubenson, K. in Milana, M. 2006. *Unequal chances to participate in Adult Learning: International perspectives*. Pariz: UNESCO International Institute for Educational Planning.
 - Dolničar, V. 2008. *Merjenje dinamike digitalnega razkoraka*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
 - Dolničar, V. 2010. Regulating on an informed basis: an integrative methodological framework for monitoring the digital divide. V *Fortunati, L., Vincent, J., Gebhardt, J., Petrovčič, A. in Vershinskaya, O. (ur.)*. Interacting with broadband society, 227–255. Frankfurt am Main: P. Lang.
 - Dolničar, V., Christou, C., Gannon, R., Haddon, L., Puga, P. in Vieira, J. 2011. Cross-national broadband digital divides. V *Haddon, L. (ur.)*. The contemporary internet: national and cross-national European studies, 121–138. Frankfurt am Main: P. Lang.
 - Dolničar, V., Mueller, S. in Santi, M. 2011. Designing technologies for older people: a user-driven research approach for the Soprano Project. V *Colombo, F. in Fortunati, L. (ur.)*. Broadband society and generational changes, 221–246. Frankfurt am Main: P. Lang.
 - Doupona, M. 2012. *Mednarodna raziskava PIRLS 2011*. Ljubljana: pedagoški inštitut.
 - Doupona, M. 2013. Poročilo o Anketnem vprašalniku o uporabi BUS – za učitelje. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Doupona, M. 2017. *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016: povzetek*

- rezultatov raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Downes, P. 2011. *A Systems Level Focus on Access to Education for Traditionally Marginalised Groups in Europe: Comparing Strategies, Policy and Practice in Twelve European Countries*. SP5. Pridobljeno s <http://ill2010.tlu.ee/publications/project-reports> (6. 2. 2015).
 - Draft Interim Report. 2012. Working group B on Basic skills, foreign language teaching, entrepreneurship, Objectives 1.2 (Developing the skills for the knowledge society), 3.2 (developing the spirit of enterprise), and 3.3 (Improving foreign language learning).
 - Dragoš, S. in Leskošek, V. 2016. »Slovenska smer« (spremna beseda). V *Gospodarstvo za 1 %*: Oxfamovo poročilo št. 210. Ljubljana: Založba / *cf.
 - Državna komisija za vodenje nacionalnih preizkusov znanja. 2011. Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2010/2011. Ljubljana: Državni izpitni center.
 - EAEA. 2012. *Older Learners and Intergenerational Solidarity*. Conference Report. European Association for the Education of Adults. Pridobljeno s http://www.eaea.org/media/eaea/evants/eaeaconferences/2012/2012_conference_report_active_ageing.pdf.
 - Ellström, P.-E. in Koch, H. 2008. Competence Development in the Workplace: Concepts, Strategies and Effects. V *Asia Pacific Education Review*, 9, 1, 5–20.
 - Ermenc Skubic, K. 2006. Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. V *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 1, 21–26. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Esping Andersen, G. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
 - ESS EDU Net. 2013. *European Social Survey Education Net*. Pridobljeno s <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/2/1/>.
 - EU high level group of experts on literacy. Final report. For 1 in 5 Europeans, the World is Hard to Read. 2012. Bruselj: European Commission. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-final-report_en.pdf (5. 10. 2012).
 - EU literacy policies. 2010. V *Education & Training, Literacy, Literacy and European Union*. European Commission. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/literacy-eu/literacy-school-policy_en.htm (11. 11. 2012).
 - Eurobarometer. 2012. *Active ageing. Special Eurobarometer 378*. European Commission.
 - Eurofound. 2012. *Sustainable work and the ageing workforce*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 - Eurofound. 2014. *Work preferences after 50*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 - Evropska komisija. 2001. *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
 - Evropska komisija. 2006. *Adult learning: It is never too late to learn*. Brussels: European Commission.
 - Evropska komisija. 2007. *Action plan of adult learning: It is always a good time to learn*. Brussels: European Commission.
 - Evropska komisija. 2012a. *Corruption*. Report. Special Eurobarometer 374. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm.
 - Evropska komisija. 2012b. Digital Agenda Scoreboard 2012. 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 - Evropska komisija. 2014. Digitalna vključenost in spretnosti v EU – Digital Agenda Scoreboard 2014. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/information_society/news-room/cf/dae/document.cfm?doc_id=5809.
 - Evropska platforma proti revščini in socialni izključenosti. Resolucija Evropskega parlamenta z dne 15. 11. 2011 o Evropski platformi proti revščini in socialni iz-

- ključenosti (2011/2052(INI)). P7_TA-PROV(2011)0495. (brez letnice). Pridobljeno s [http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/provisoire/2011/11-15/0495/P7_TA-PROV\(2011\)0495_SL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/provisoire/2011/11-15/0495/P7_TA-PROV(2011)0495_SL.pdf).
- Farkaš-Lainščak, J. (ur.). 2016. Ocena potreb uporabnikov in izvajalcev preventivnih programov za odrasle: ključni izsledki kvalitativnih raziskav in stališča strokovnih delovnih skupin. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
 - Farmer, P. 2003. *Pathologies of Power: Health, Human Rights and the New War on the Poor*. Berkeley, CA: University of California Press.
 - Feinstein, D. B. L., Budge, D., Vorhaus, J. in Duckworth, K. 2008. *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. London, UK: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Institute of Education.
 - Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J. in Duckworth, K. 2008. *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. London: Institute of Education, University of London.
 - Felstead, A. 2010. Closing the age gap? Age, skills and the experience of work in Great Britain. V *Ageing & Society*, 30, 1293–1314. DOI: 10.1017/S0144686X10000681
 - Ferbežar, I. 2012a. »Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Sloveniji ...« Testiranje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji. V *Jezik in slovastvo*, 57, 3–4, 29–45.
 - Ferbežar, I. 2012b. *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
 - Ferbežar, I. in Piriš Svetina, N. 2004. Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. V *Jezik in slovastvo*, 49, 3–4, 17–33.
 - Ferbežar, I. in Stabej, M. 2002. Slovene as a second language: infrastructure and language policy. V *Strani jezici*, 32, 3–4, 235–243.
 - Ferbežar, I., Piriš Svetina, N. in Lutar, M. 2014. The Common European Framework of Reference: a reference for Slovene. V *Lingusitica*, 54, 1, 285–299.
 - Ferrari, A., Brečko, B. N. in Punie, Y. 2014. DIGCOMP: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. V *eLearning Papers*, 38, 1–15.
 - Field, J. 2005. *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
 - Field, S., Kuczera, M. in Pont, B. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Education and Training Policy*. Pariz: OECD Publishing. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264032606-en> (12. 6. 2015).
 - Findsen, B. in Formosa, M. (ur.). 2016. *International Perspectives on Older Adult Education*. Springer.
 - Findsen, B. in Formosa, M. 2011. *Lifelong learning in later life. A handbook on older adult learning*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
 - Formosa, M. 2002. Critical Gerogogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology. V *Education and Ageing*, 1, 73–85.
 - Formosa, M. 2011. Critical educational gerontology: a third statement of first principles. V *International Journal of Education and Ageing*, 2, 1, 317–332.
 - Foster, L. in Walker, A. 2014. Active and successful Again: A European Policy Perspective. V *Gerontologist*, 55, 1, 83–90.
 - Freudenberg, N. 2007. Reframing school dropout as a public health issue. V *Public health research, practice, and policy*, 4, 4. Pridobljeno s http://www.cdc.gov/PCD/issues/2007/oct/07_0063.htm.
 - Friebe, J., Knauber, C. in Weiß, C. 2014. *Competencies in Later Life: Overview of the First Results*. Bonn: German Institute for Adult Education. Pridobljeno s https://www.die-bonn.de/cill/pdf/DIE_CILLResultsOVERVIEW.pdf (17. 5. 2017).
 - Gabrijelčič Blenkuš, M. in Scagnetti, N. 2014. *Predupokojitvene priprave za zdravo in aktivno starost*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
 - Gareis, K., Hüsing, T., Birov, S., Bludova, I., Schulz, C. in Korte, W. B. 2014. *e-Skills for Jobs in Europe – Measuring Progress and Moving Ahead – Final Report*. Pridobljeno s http://eskills2013.eu/fileadmin/monitor2013/documents/MONITOR_Final_Report.pdf (17. 5. 2017).

- Glendenning, F. 1992. Educational Gerontology and Gerogogy: a critical perspective. V *Berdes, C., Zych, A. A. in Dawson, G. D. (ur.). Geragogics: European Research in Gerontological Education and Educational Gerontology*, 5–22. New York: Haworth Press.
- Glendenning, F. 2000. *Teaching and Learning in Later Life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Grant, D. 2011. Older women, work and the impact of discrimination. V *Sargeant, M. (ur.). Age discrimination and diversity. Multiple discrimination from and age perspective*, 41–64. New York: Cambridge University Press.
- Groves, R. M. 2006. Nonresponse rates and nonresponse bias in household surveys. V *Public Opinion Quarterly*, 70, 5, 646–675. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1093/poq/nfl033>.
- Groves, R. M. 2011. Three eras of survey research. V *Public Opinion Quarterly*, 75, 5, 861–871. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1093/poq/nfr057>.
- Hammond, C. 2004. The impact of learning on well-being, mental health and effective coping. V *Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. in Bynner, J. 2004. The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*, 37–56. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Hargittai, E. 2002. *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*. Pridobljeno s <http://firstmonday.org/article/view/942/864#app> (10. 4. 2016).
- Haski-Leventhal, D. 2009. Elderly Volunteering and Well-Being: A Cross-European Comparison Based on SHARE Data. V *Voluntas*, 20, 4, 388–404.
- Helsper, E. in Eynon, R. 2013. Distinct skill pathways to digital engagement. V *European Journal of Communication*, 28, 696–671.
- Hofäcker, D. 2010. *Older Workers in a Globalizing World. An International Comparison of Retirement and Late-Career Patterns in Western Industrialized Countries*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Human Development Report. 2014. *Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*. UNDP (United Nations Development Programme). (brez letnice). Pridobljeno s <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>.
- Humer, Ž. in Roksandič, M. 2013. *Protikrizni ukrepi in enakost spolov*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.
- Humljan Urh, Š. 2013. Kulturno kompetentno socialno delo: etnična občutljivost in antirasistična perspektiva v socialnem delu za učinkovito delo s pripadniki etničnih manjšin in za učinkovito delo v večkulturnem okolju. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Humljan Urh, Š. 2014. Kulturni vidiki hendikepa Romov. V *Socialno delo*, 53, 3–5, 183–198.
- Hunter, D. 2012. Loneliness: a public health issue. V *Perspective in Public Health*. 2012. 132–153. DOI: 10.1177/1757913912449564. Pridobljeno s <http://rsh.sagepub.com/content/132/4/153.full.pdf+html>.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. V *Holmes, J. B. (ur.). Sociolinguistics. Selected Readings*, 269–293. Harmondsworth: Penguin Books.
- Iglič, H. 2004. Dejavniki nizke stopnje zaupanja v Sloveniji. V *Družboslovne razprave XX*. 2004. 46/47, 149–175. Pridobljeno s <http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr46-47lglic.PDF>.
- Illeris, K. 2004. *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Ivšek, L. 2015. Konceptualizacija sporazumevalne zmožnosti v slovenščini kot ključne kompetence. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ivšek, M. 2004. Ključne kompetence. V *Vzgoja in izobraževanje*, 35, 4, 19–26. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ivšek, M. 2006. Ali nas evropski dokument o ključnih kompetencah zavezuje? V *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 2, 72–74. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ivšek, M. 2008. Kompetence – da ali ne? V *Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju*.

- Zbornik prispevkov konference. Languages and education. Proceedings, 273–282. Ljubljana, 25.–26. 9. 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ivšek, M. 2009. O učnem jeziku. Intervju s profesorjem Helmutom Johannesom Vollmerjem. V *Vzgoja in izobraževanje*, 40, 2, 55–60. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. New York: Routledge.
 - Jarvis, P. 2001. *Learning in later life: an introduction for educators & carers*. London: Kogan Page.
 - Jarvis, P. 2007. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London, New York: Routledge.
 - Javrh, P. 2011. Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V *Javrh, P. (ur.)*. *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
 - Javrh, P. 2015. *Terminološke zagate*. PPT predstavitev na sestanku raziskovalcev projekta Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih. 8. 4. 2015. Ljubljana.
 - Javrh, P. 2016. *Raziskava spretnosti odraslih: metodologija in rezultati – na kratko*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://piaac.acs.si/doc/pdf/Metodologija_rezultati_PIAAC_kratko.pdf (oktober 2017, januar 2018).
 - Jones, M. K., Jones, R. J., Latreille, P. L. in Sloane, P. J. 2009. Training, job satisfaction and workplace performance in Britain: Evidence from WERS 2004. V *Labour*, 23, 139–175.
 - Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L.D., Kahana, B. in Midlarsky, E. 2013. Altruism, helping, and volunteering pathways to well-being in later life. V *Journal of Ageing and Health*, 25, 1, 159–187.
 - Kagan, C. in Burns, D. 2010. *Working with People who are marginalized by the social system: challenges for community psychological*. Pridobljeno s www.marginalizedbythesocialsystem.net/...marginalized.../00b7d52a045abb46f3000000.p... (29. 1. 2015).
 - Kajzer, A. 2007. Izzivi dolgožive družbe v Sloveniji in finska politika dejavnega staranja. V Čuk, J., Lončar, M. in Zupanec, N. (ur.). *Vseživljenjsko izobraževanje in aktivno staranje*, 27–31. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
 - Kalton, G. in Vehovar, V. 2001. Vzorčenje v anketah. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
 - Kazalniki blaginje v Sloveniji. 2015. Pridobljeno s <http://www.kazalniki-blaginje.gov.si/>.
 - Kelava, P. 2003. Pravičnost v dostopu do izobraževanja glede na izobrazbeni izvor posameznika in njegove družine. V *Sodobna pedagogika*, 4, 86–103.
 - Kirsch, I. in Kentaro Yamamoto, E. 2013. *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC). Chapter 1: PIAAC Assessment Design*. Pridobljeno s http://www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_Section%201.pdf.
 - Kite, M. E., Stockdale, G. D., Whitley, B. E., Jr., in Johnson, B. T. 2005. Attitudes toward younger and older adults: An updated meta-analytic review. V *Journal of Social Issues*, 61, 241–266.
 - Klercq, J. 2004. *Learning in later life in Europe*. Baarn: Odyssee.
 - Klopčič, V. 2010. Položaj romskih žensk. V *Romi in zdravje*, 79–84. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
 - Kolland, F. in Wanka, A. 2013. Learning in Later Life. V *Field, J., Burke, R. J. in Cooper C. L. (ur.)*. *Ageing, Work and Society*, 380–400. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications Ltd.
 - Korthagen, F. 2009. Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. V *Vzgoja in izobraževanje*, XL, 4, 4–14.
 - Kranjc, S. 1999. *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
 - Kreuh, N. 2012. *Pot do e-kompetentnosti*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

- Križaj Ortar, M. 2006. Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. V *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 1, 69–71. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kunst Gnamuš, O. 1984. *Govorno dejanje – družbeno dejanje: komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut Univerze E. Kardelja.
- Kunst Gnamuš, O. 1987. Razsežnost in struktura jezikovne kompetence. V *Sodobna pedagogika*, 38, 3–4, 158–165.
- Kurdija, S. in Malnar, B. 2017. *Slovensko javno mnenje 2016/2: Evropska družboslovna raziskava* [datoteka kodirne knjige]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Arhiv družboslovnih podatkov.
- Lah, L. M., Svetin, I. in Razpotnik, B. 2013. *Starejši na trgu dela*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Laplante, J., Tougas, F., Lagacé, M. in Bellehumeur, C. R. 2010. Facilitators and Moderators of Psychological Disengagement among Older Workers: The Contribution of Group Status, Meaning of Work and Collective Self-Esteem. V *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 10, 1, 195–208.
- Larson, A. 2011. *Lifelong Learning from European Policy to National Legislation*. The ECER Conference in Berlin 12.–16. 9. 2011. Pridobljeno s http://pure.au.dk/portal/files/42095617/ECER_2011_A_Larson.pdf.
- Lennon, M., Kirsch, I., Von Davier, M., Wagner, M. in Yamamoto, K. 2003. *Feasibility Study for the PISA IKT Literacy*. New Jersey: Educational testing Services.
- Leppel, K., Brucker, E. in Cochran, J. 2012. The Importance of Job Training to Job Satisfaction of Older Workers. V *Journal of Aging & Social Policy*, 24, 62–76.
- Leskošek, V., Urek, M. in Zaviršek, D. 2010. *Nacionalna raziskava o nasilju v zasebni sferi in v partnerskih odnosih. Končno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Letna poročila Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Pridobljeno s <http://centerslo.si/knjige/letna-porocila/> (29. 1. 2018).
- Levin, J. in Milgrom, P. 2004. *Introduction to Choice Theory*. Pridobljeno s <http://web.stanford.edu/~jdlevin/Econ%20202/Choice%20Theory.pdf>.
- Lipovec Čebren, U. 2017. Ko nujno postane nenujno: raziskovanje zdravstvenih vidikov migracije v Slovenije. V *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 57, 1–2, 54–64.
- Lipovec Čebren, U. in Pistotnik, S. 2015. Iluzija o univerzalnem dostopu do zdravstvenega zavarovanja: nedržavljeni, prekarni, revni kot zdravstveno nezavarovani prebivalci. V *Etnolog: glasnik Slovenskega etnografskega muzeja*, 25, 76, 89–111.
- Literacy in the Information Age – Final Report of the International Adult Literacy Survey. 2001. Pariz: OECD. Statistics Canada.
- Luhmann, N. 1994. Kopierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. V *Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. (ur.). Riskante Freiheiten*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Manheimer, R. J., Snodgrass, D. D. in Moskow-McKenzie, D. 1995. *Older Adult Education; A Guide to Research, Programs, and Policies*. Asheville: North Carolina Center for Creative Retirement, University of North Carolina.
- Marentič Požarnik, B. 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. V *Vzgoja in izobraževanje*, 37, 1, 27–33. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. 2013. Vpliv projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja na profesionalno rast učiteljev. V Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*, 209–230. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Martin, J. L. 2011. Age discrimination. V *Paludi, M. A., Paludi Jr., C. A. in DeSouza, E. R. (ur.). Praeger Handbook on understanding and preventing workplace discrimination*, 1–16. Santa Barbara: Praeger.
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. V *Psychological Review*, 50, 4, 370–396.

- McGivney, V. 2001. *Fixing or Changing the Pattern*. NIACE: Leicester.
- Melo, D. F. in Stockemer, D. 2014. Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis. V *Comparative European Politics*, 12, 1, 33–53.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. 2000. Komisija evropske skupnosti. SEC (2000) 1832. SOC/COM/00/075. Bruselj, 30. 10. 2000.
- Misztal, B. A. 1998. *Trust in Modern Societies. The Search for the Bases of Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- MNZ. 2017. Katalog podatkov CRP. Pridobljeno s <http://ecrp.gov.si/katalogPodatkovCRP.html#>.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A. in Radovan, M. 2010. *Možnosti ranljivih skupin odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju v Sloveniji. Strategije in politike na nacionalni in izvajalski ravni*. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/porocila/LLL2010-PP-5-Nacionalno_porocilo_Slovenija.pdf.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A. in Radovan, M. 2011. Vseživljenjsko učenje – tek čez ovire? Mednarodni vidiki politike vseživljenjskega učenja in udeležbe v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M., Vilič Klenovšek, T. in Pangerc Pahernik, Z. 2001. *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Študije in raziskave 10. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Motschilnig, R. 2014. Active citizenship and non-worked related aspects of PIAAC. V *Lifelong Learning in Europe*, 1. Pridobljeno s <http://www.iline.fi/en/article/advocacy/812014/active-citizenship-and-non-work-related-aspects-of-piaac>.
- Možina, E. 2000. Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. Andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. 2006. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_zarazvoj_in_kakovost_izobrazevanja/projekti/pismenost/ (12. 10. 2017).
- Nagode, M., Bužan, V., Reberšak, I., Česen, M. in Kobal Tomc, B. 2011. Strokovne podlage za pripravo standardov in normativov za področje varstveno delovnih centrov in institucionalnega varstva odraslih oseb s posebnimi potrebami: končno poročilo. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Nolimal, F. (ur.). 2014. Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- Nolimal, F. 2000. Funkcionalna pismenost. V *Andragoška spoznanja*, 3, 2000, 6–18.
- Nolimal, F. 2013a. Spodbujanje razvoja bralne pismenosti (v vrtcih in) osnovnih šolah. V *Vzgoja in izobraževanje*, XLIV, 2–3, 8–15.
- Nolimal, F. 2013b. Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. V Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*, 15–48. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nolimal, F. et al. 2014. Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zaključno evalvacijsko poročilo projekta. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- Nolimal, F. in Cankar, G. 2015. Vpliv socialno ekonomskega statusa na razvoj pismenosti in učno uspešnost. V *Rot Gabrovec*, V. (ur.). *Branje združuje: Z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 11. strokovnem posvetu*, 25–35. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.). 2013a. *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.). 2013b. *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: Didaktični primeri*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Nummela, O., Sulander, T., Rahkonen, O., Karisto, A. in Uutela, A. 2008. Social participation, trust and self-rated health: A study among ageing people in urban, semi-urban and rural settings. V *Health & Place*, 14, 2, 243–253.
- Nygård, M. in Jakobsson, G. 2013. Political participation of older adults in Scandinavia – the civic voluntarism model revisited? A multi-level analysis of three types of political participation. V *International Journal of Ageing and Later Life*, 8, 1, 65–96.
- OECD. 2002. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. OECD.
- OECD. 2006. *Live Longer, Work Longer*. Pariz: OECD.
- OECD. 2007. *Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2010a. *PISA 2009 Results: What students know and can do*. Volume 1. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2010b. *PISA 2009. Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- OECD. 2012. *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2013a. *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2013b. *PISA 2012 Results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. Volume 1. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2014a. *Health at a Glance: Europe 2014*. OECD, European Commission. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/els/health-systems/health-at-a-glance-europe-23056088.htm>.
- OECD. 2014b. *PIAAC Technical standards and guidelines 2014 (No. IAAC-NPM(2014_06))*. Pariz: OECD Publishing. Pridobljeno s [http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC-NPM\(2014_06\)PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC-NPM(2014_06)PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf).
- OECD. 2016a. Raziskava spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji 2016. Pridobljeno s <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Slovenia-Slovenian-Version.pdf> (29. 1. 2018).
- OECD. 2016b. *Skills Matter. Further Results from the Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD Publishing. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- OECD. 2016c. Slovenia – Country Note – *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills* / Slovenija – prvi rezultati: Spretnosti štejejo – Nadaljnji rezultati Raziskave spretnosti odraslih. Pariz: OECD.
- OECD. 2016č. *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. 2016d. *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Volume 1. Pariz: OECD Publishing.
- Ozvald, K. 1922. Kaj je in kaj ni ljudska univerza. V *Popotnik*, XLII, 1–11.
- Ozvald, K. 1928. Prispevek k idejnim temeljem šolskega zakona. V *Pedagoški zbornik*, 10–15.
- Papaioannou, E. 2013. *Trust(ing) in Europe? How increased social capital can contribute to economic development*. Bruselj: Centre for European Studies. Pridobljeno s http://www.martenscentre.eu/sites/default/files/publication-files/civic_capital_web.pdf.
- Pavelek, L. 2012. How can volunteering improve the individual and social life of the elderly. V *Social and Natural Sciences Journal*, 6, 21–24.
- Pearson, P. D. 2009. The Roots of Reading Comprehension. V *Susan, E. in Duffy, G. (ur.)*. Israel, 3–31.
- Pečar Čad, S. 2010. Zdravila. V Trdič, J., Gabrijelčič Blenkuš, M., Kofol Bric, T., Truden-Dobrin, P. in Albreht, T. 2010. Zdravje v Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Pečar, M. 2000. Pismenost, participacija in družba znanja. V *Pismenost, participacija in družba znanja. 4. Andragoški kolokvij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pečjak, S. 1999. *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih*

- sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. et al. 2013. Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega trilettja. V *Nolimal, F. (ur.). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta*, 19–24. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf> (23. 6. 2017).
 - Pečjak, S. in Gradišar, A. 2012. Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Perkins, D. 2012. Poučevanje za razumevanje. (prev. Sentočnik, S.). V *Vzgoja in izobraževanje*, 43, 5, 15–23. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Phillipson, C. 2012. Education and training in the workplace. V *Veckerstaff, S., Phillipson, C. In Wilkie, R. (ur.). Work, Health and Wellbeing. The challenges of managing health at work*, 255–272. Bristol: The Policy Press.
 - Pillay, H., Boulton-Lewis, G., Wilss, L. in Lankshear, C. 2003. Conceptions of Work and Learning at Work: impressions from older workers. V *Studies in Continuing Education*, 25, 1, 95–111.
 - PISA. 2012. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost (4. 12. 2013).
 - Pižorn, K. 2008. Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali pridobitev? V *Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference. Languages and education. Proceedings*, 197–213. Ljubljana, 25.–26. 9. 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Pollock, M. et al. 2010. But what can I do: Three necessary tensions in teaching teachers about race. V *Journal of Teacher Education*, 6, 3, 211–224.
 - Poročila šol o doseganju ciljev projekta v šolskem letu 2012/2013. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. 2017. Tematske študije. Raziskovalno poročilo. [Elektronski vir]. Dolničar, V. in Javrh, P. (ur.). 2017. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2018/01/Porocilo-o-raziskavi-Spretnosti-odraslih-PIAAC-2016_Tematske-studije_2017.pdf.
 - Poročilo o razvoju 2012. 2012. Ljubljana: UMAR.
 - Posthuma, R. A. in Campion, M. A. 2009. Age stereotypes in the workplace: Common stereotypes, moderators, and future research directions. V *Journal of Management*, 35, 1, 158–188.
 - Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. 2006. Uradni list EU 2006/962/ES L 394/10. 18. 12. 2006.
 - Progress Report: Implementation of »Education&Training 2010« Work Programme. 2003. Brussels: European Commission.
 - Projekt: Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti CRP 2004–2006. Zaključno poročilo. Neobjavljeno gradivo.
 - Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
 - Ranzijn, R. 2004. Role ambiguity: older workers in the demographic transition. V *Ageing International*, 29, 3, 281–308.
 - Raziskava spretnosti odraslih 2013. Vodnik za bralca. 2015. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://piaac.acs.si/doc/images/publikacije/Vodnik01_final_TISK%20zadnja_z%20spletno%20stran.pdf (29. 1. 2018).
 - Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020. 2013. Uradni list Republike Slovenije 90, 9753–9780.
 - Roderick, M. K. 1996. *Trust in Organizations: Frontiers of Theory & Research*. California, UK, New Delhi: Sage Publications.
 - Roškar, S. 2010. Samomor. V Trdič, J., Gabrijelčič Blenkuš, M., Kofol Bric, T., Truden-Dobrin, P. in Albrecht, T. 2010. Zdravje v Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.

- Rubenson, K. in Desjardins, R. 2009. The impact of Welfare Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. V *Adult Education Quarterly*, 59, 3.
- Rus, V. in Toš, N. 2005. *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. CJMMK-Dokumenti SJM 13. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. 2003. A holistic model of competence. V *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, 41–62. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sardoč, M. 2013. Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. V *Sodobna pedagogika*, 2, 48–63.
- Sargeant, M. 2011. Ageism and age discrimination. V *Sargeant, M. (ur.) Age discrimination and diversity. Multiple discrimination from an age perspective*, 1–15. New York: Cambridge University Press.
- Schleicher, A. 2014. *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education*. Pariz: OECD Publishing.
- Schuetze, H. G. in Slowey, M. 2002. Participation and Exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners and lifelong learners in higher education. V *Higher Education*, 44, 309–727.
- Schuller, T. 2004. Studying benefits. V *Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A. in Bynner, J. The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*, 3–11. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Schuller, T. E. 2001. Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis. The Wider Benefits of Learning Papers. London, UK: Institute of Education.
- Schwartz, S., Côté, J. in Arnett, J. 2005. Identity and agency in emerging adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. V *Youth & Society*, 37, 2, 201–229.
- Seedat, S. et al. 2009. Cross-National Associations Between Gender and Mental Disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. V *Archive of General Psychiatry*, 66, 7, 785–795.
- Sennett, R. 1999. *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York, London: W. W. Norton & Comp.
- Singer, E. 2006. Introduction: Nonresponse bias in household surveys. V *Public Opinion Quarterly*, 70, 5, 637–645. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1093/poq/nfl034>.
- Sivesind, K. H., Pošpišilová, T. in Frič, P. 2013. Does Volunteering Cause Trust? A comparison of the Czech Republic and Norway. V *European Societies*, 15, 1, 106–130.
- Skela, J. 2010. Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? V *Ivšek, M. (ur.) Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*, 136–164. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skirbekk, V. 2008. Age and Productivity Capacity: Descriptions, Causes and Policy Options. V *Ageing horizons*, 8, 4–12.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje poučevanje, ocenjevanje. 2011. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Pridobljeno s <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf> (29. 1. 2018).
- Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle. 2015. Ljubljana. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/programoteka/Slovenscina_kot_drugi_in_tuji_jezik.pdf (29. 1. 2018).
- SSKJ: Slovar slovenskega knjižnega jezika. 1994. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Državna založba Slovenije.
- Stabej, M. 2010. *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina.
- Standing, G. 2011. *Precariat. The New Dangerous Class*. London, New York: Bloomsbury.

- Svet Evropske unije. 2011. *Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih*. Uradni list Evropske unije, C 372/1.
- Sztompka, P. 1999. *Trust: s Sociological Theory*. Cambridge: University Press.
- Šelb-Šemerl, J. et al. 2010. Zdravje starejših. V Trdič, J., *Gabrijelčič Blenkuš, M., Kofol Bric, T., Truden-Dobrin, P. in Albreht, T.* 2010. Zdravje v Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Štraus, M. 2016. Trendi v socialno-ekonomskem in kulturnem gradientu iz raziskave PISA med letoma 2009 in 2012 po slovenskih regijah. V *Šolsko polje*, XXVII, 5–6, 143–170.
- The Key Competences for Lifelong Learning – An European Framework. 2006. Official Journal of the European Union.
- Tomšič, S. in Kovše, K. 2010. Duševne motnje. V Trdič, J., *Gabrijelčič Blenkuš, M., Kofol Bric, T., Truden-Dobrin, P. in Albreht, T.* 2010. Zdravje v Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Ule, M. 2000. *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. 2008. Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. 2013a. »I trust my mom the most«: trust patterns of contemporary youth. V *Warming, H. (ur.)*. Participation, citizenship and trust in children's lives, 174–193. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ule, M. 2013b. Governance of educational trajectories in Slovenia: dilemmas and contradictions. V *Annales*, 23, 2, 291–302.
- Ule, M. 2014. Spremembe vsakdanjega življenja in življenjskih potekov v sodobnih globaliziranih družbah. V *Teorija in praksa*, 51, posebna št., 309–327.
- Ule, M. 2016. Identitetni izzivi v času tranzicije: ambivalentnost v sodobni socialni/nacionalni identiteti Slovencev in Slovenk. V *Teorija in praksa*, 53, 112–128.
- Ule, M. in Kamin, T. 2012. Družbeni dejavniki neenakosti v zdravju. V *Zdravstveno varstvo: Slovenian journal of public health*, 51, 1, 1–4.
- Ule, M., Živoder, A. in du Bois-Reymond, M. 2015. »Simply the best for my children«: Patterns of parental involvement in education. V *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28, 3, 329–348.
- UNESCO. 2010. Reaching the Marginalised. Unesco EFA Global Monitoring Report. Pariz: Unesco. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/s/0018/001866/186606E.pdf>.
- United Nations. 1991. *Implementation of the International Plan of Action on Ageing and related activities*. A/RES/46/91. Pridobljeno s <http://www.un.org/documents/ga/res/46/a46r091.htm>.
- United Nations. 2002. *Political Declaration and Madrid International Plan of Action on Ageing*. Second World Assembly on Ageing. New York: United Nations.
- Uredba o načinih in obsegu zagotavljanja pomoči pri vključevanju tujcev, ki niso državljani EU. Uradni list Republike Slovenije 58/16. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED5966> (6. 3. 2018).
- Urwin, P. 2004. *Age matters: A review of existing survey evidence*. Employment Relations Research Series No 24. London: Department of Trade and Industry.
- Van Dalen, H. P., Henkens, K. in Schippers, J. 2010. Productivity of Older Workers: perceptions of Employers and Employees. V *Population and Development Review*, 36, 2, 309–330.
- Van Deursen, A. J. A. M. in Van Dijk, J. A. G. M. 2008. *Measuring digital skills – Performance tests of operational, formal, information and strategic Internet skills among the Dutch population*. Pridobljeno s http://www.utwente.nl/gw/vandijk/news/measuring_digital_skills/mds.pdf (13. 3. 2016).
- Van Deursen, A. J. A. M. in Van Dijk, J. A. G. M. 2009. Improving digital skills for the use of online public information and services. V *Government Information Quarterly*, 26, 2, 333–340.

- Van Deursen, A. J. A. M. in Van Dijk, J. A. G. M. 2010. Measuring Internet Skills. V *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26, 10, 891–916.
- Van Deursen, A. J. A. M. in Van Dijk, J. A. G. M. 2011. Internet skills and the digital divide. V *New media & Society*, 13, 6, 893–911.
- Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. in Eynon, R. 2014. *Measuring Digital skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. Pridobljeno s www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112 (15. 3. 2015).
- Van Dijk, J. A. G. M. 2005. *The Deepening Divide. Inequality in The Information Society*. London: Sage Publications.
- Vehovar, V. in Prevodnik, K. 2011. *E-kompetentni državljani Slovenije danes*. Pridobljeno s http://www.ris.org/uploadi/editor/1308110209DP1_e-kompetentnost.pdf (10. 3. 2016).
- Vehovar, V., Brečko, B. in Prevodnik, K. 2008. *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti – Konkurenčnost Slovenije 2006–2013*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0227_porocilo.pdf (10. 3. 2016).
- Venkatapuram, S. 2011. *Health Justice*. Cambridge: Polity Press.
- Vigotski, L. 1977. *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Virno, P. 2003. *Slovnica množstva. K analizi oblik sodobnega življenja*. Ljubljana: Krt.
- Vogel, J. 2008. Slovenščina kot učni predmet in učni jezik v šolah s slovenskim učnim jezikom v Republiki Sloveniji. V *Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference. Languages and education. Proceedings, 117–128. Ljubljana, 25.–26. 9. 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vogel, J. 2010. Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V *Ivšek, M. (ur.). Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*, 106–135. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vollmer, H. J. 2008. Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment. V *Eckerth, J. in Siekmann, S. Task-based language learning and teaching. Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*, 227–290. New York.
- Vollmer, H. J. 2008. Language Across the Curriculum. V *Ivšek, M. (ur.). Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference. Languages and education. Proceedings. Ljubljana, 25.–26. 9. 2008, 21–29. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vončina, V. 2006. Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe. (Intervju z Allanom Lukom). V *Sodobna pedagogika*, 57, 5, 8–21. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Walker, A. in Maltby, T. 2012. Active Ageing: A strategic policy solution to demographic ageing in the European Union. V *International Journal of Social Welfare*, 21, 117–130. DOI: 10.1111/j.1468-2397.2012.00871.x
- Wechtersbach, R. 2010. *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi – Informatika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. V *Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (ur.). Defining and Selecting Key Competencies*, 45–65. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- WHO. 2002. *Active Ageing: a Policy Framework*. Geneva: World Health Organization.
- Withnall, A. 2006. Exploring influences on later life learning. V *International Journal of Lifelong Education*, 1, 29–49.
- Withnall, A. 2010. *Improving Learning in Later Life*. London, New York: Routledge.
- Yasukawa, K. in Black, S. (ur.). 2016. *Beyond Economic Interests. Critical Perspectives on Adult Literacy and Numeracy in a Globalised World*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zaključna konferenca projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopom do znanja. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/BP2013/> (1. 10. 2017).
- Zakon o državljanstvu Republike Slovenije. Uradni list Republike Slovenije

40/2017. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO13> (6. 3. 2018).

- Zaupanje informacijski pooblaščenki. Kratko poročilo na osnovi rezultatov raziskave PB in posebne meritve I/2010. 10. 2. 2010. Ljubljana: Center za raziskovanje javnega mnenja. Pridobljeno s https://www.ip-rs.si/fileadmin/user_upload/Pdf/razno/Javno_mnenje_jan2010.pdf.
- Zaupanje ljudi v sistem in delovanje politik je nizko. 2013. Sporočilo za javnost. 9. 7. 2013. Pridobljeno s <http://www.integriteta.si/component/content/article/11-partner-transparency-international/291-zaupanje-ljudi-v-sistem-in-delovanje-politike-je-nizko>.
- Zaviršek, D. 1994. Psihiatrični oddelek med boleznijo in njeno kulturno manifestacijo. Študija primera (I–V). V *Socialno delo*, 33/1, 2, 3, 4, 5, 39–51 (1), 99–107 (2), 217–227 (3), 301–309 (4), 407–415 (5).
- Zaviršek, D. 2000. *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba I*cf.
- Zaviršek, D. 2009. Social Work with Adults with Disabilities: An International Perspective. Critical Commentary. V *British Journal of Social Work*, 39, 7, 1393–1405.
- Zaviršek, D. 2010. Etnizacija in patologizacija Romov in romskih skupnosti: socialno-antropološki in socialnodelavni teoretski koncepti. V *Socialno delo*, 49, 2–3, 85–97.
- Zaviršek, D. 2014. »Those Who Do Not Work Shall Not Eat!« A Comparative Perspective on the Ideology of Work within Eastern European Disability Discourses. V *Rasell, M. in Iarskaia-Smirnova, E. Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. London, New York: Routledge.
- Zaviršek, D. 2015. *Študentke in študenti socialnega dela 60 let po nastanku šole za socialne delavce: interseksijska perspektiva revščine in spola*. V *Socialno delo*, 54, 3–4, 153–167.
- Zaviršek, D. in Urh, Š. 2005. *Šolanje in zaposlovanja otrok in odraslih z intelektualnimi ovirami*. Budimpešta: OSI.
- Zbornik Romi in zdravje. 2010. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za zdravje.
- Žakelj, A. et al. 2009. *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, A. in Ivanuš-Grmek, M. 2010. *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

Stvarno in imensko kazalo

- Adam, F.
Alderson, C. J.
aktivnosti
analiza (sporočevalnih) potreb
anketirani
Ardouin, T.
- Battersby, D.
Beck, U.
Bee, H.
Beguš, Ž.
besedilne spretnosti
biografija
Birov, S.
Bjorklund, B.
Bludova, I.
Boeren, E.
Bourdieu, P.
bralna pismenost
bralna zmožnost
bralne učne strategije (BUS)
bralna/besedilna pismenost
 osnovnošolcev, mladostnikov in
 odraslih
bralne/besedilne spretnosti
branje
branje z razumevanjem
Brečko, B. N.
BUS
- Cankar, G.
Charalambos, C.
Clapham, C.
Coté, J.
- časovna primerjava
- Dammrich, J.
Desjardins, R.
delavci z nižjo stopnjo izobrazbe
delovno aktivna populacija
destandardizacija
digitalna pismenost
digitalne spretnosti
Dolničar, V.
dosežki bralne pismenosti
Doupona, M.
družba znanja
- družbena blaginja
družbene neenakosti
družbeno zaupanje
duševno zdravje
- Ellström, P.-E.
Esping, A.
European Social Survey
Evropska komisija
Eynon, R.
- Ferbežar, I.
Ferrari, A.
Findsen, B.
Formosa, M.
Fortunati, L.
Friebe, J.
- Gannon, R.
García, O.
Gareis, K.
Gebhardt, J.
Giddens, A.
Glendenning, F.
govorci slovenščine
- Haddon, L.
Hargittai, E.
Helsper, E. J.
Hofäcker, D.
Hüsing, T.
- identitetni kapital
Iglič, H.
indeks socialno-ekonomskega
 statusa (SES)
individualizacija
individualna blaginja
informacijska družba
informacijsko-komunikacijska
 tehnologija (IKT)
inkluzivno okolje
internet
interseksionalnost
izobrazba
izobraževanje odraslih
izpit iz znanja SDTJ

- Jarvis, P.
 Javrh, P.
 jezikovna opravila/opravljenost
 jezikovna zmožnost
- Kagan, C.
 Kajzer, A.
 kakovost podatkov
 kakovost poučevanja
 Kalčič, U.
 kariera
 karierna uspešnost
 Kelava, P.
 Kentaro, Y.
 Kirsch, I.
 ključne kompetence
 Knauber, C.
 Koch, H.
 koeficient starostne odvisnosti
 kognitivne spretnosti
 kohezivnost
 komparativna analiza
 kompetence
 Korte, W. B.
 Korthagen, F.
 Kreuh, N.
- Lah, L. M.
 Lash, S.
 Lennon, M.
 Lipovec Čebon, U.
 ljudje z ovirami
- Maltby, T.
 Marentič Požarnik, B.
 marginalen
 matematične spretnosti
 Maturana, H. R.
 mednarodna primerjava
 Memorandum o vseživljenjskem
 učenju
 motivacija za branje
 Možina, E.
 Mueller, S.
- nacionalna strategija
 nacionalna politika
 nacionalni sistemi
- neformalno izobraževanje
 neodgovor na vprašanje
 neodgovor
 nepokritje
 nizki dosežki odraslih
 Nolimal, F.
- odraslost
 OECD
 Ozvald, K.
- Papaioannou, E.
 Pearson, P. D.
 Pečjak, S.
 Petrovčič, A.
 Phillipson, C.
 PIAAC
 Pirih Svetina, N.
 pismeno okolje
 pismenost
 Pistotnik, S.
 politična učinkovitost
 politika dejavnega staranja
 Pollock, M.
 posameznikov karierni razvoj
 prekarnost
 prekarnostna atmosfera
 preverjanje znanja SDTJ
 Prevodnik, K.
 produktivnost starejših delavcev
 prostovoljstvo
 Puga, P.
 Punie, Y.
- raba spretnosti
 ranljivost
 razvitost spretnosti
 razvoj kariere
 razvoj spretnosti odraslih
 Razpotnik, B.
 reprezentativnost
 reševanje problemov
 revščina
 Roderick, M. K.
 Romi in Rominje
 Rubenson, K.

Santi, M.
 Sargeant, M.
 Schleicher, A.
 Schuetze, H. G.
 Schulz, C.
 Skirbekk, V.
 Skupni evropski jezikovni okvir,
 SEJO
 Slovenija
 slovenščina kot drugi in tuji jezik
 socialna neenakost
 sociodemografske značilnosti
 sporazumevalna zmožnost
 sporazumevalne potrebe
 spretnosti
 spretnosti (kompetence) odraslih
 spretnosti reševanja problemov v
 tehnološko bogatih okoljih
 Stabej, M.
 Standing, G.
 starejši
 starejši delavci
 starejši odrasli
 starostizem
 stopnja odgovora
 stopnje
 strategije dela z besedili
 Svetin, I.
 Sztompka, P.

Štraus, M.

tehnike branja
 tehnološko bogato okolje
 temeljni dejavniki
 tuji govorci

udeležba v izobraževanju odraslih
 Ule, M.
 Unesco
 Urh Humljan, Š.
 usposabljanje na delovnem mestu

Van Deursen, A. J. A. M.
 Van Dijk, J. A. G. M.
 Varela, F. J.
 Vehovar, V.

Vershinskaya, O.
 Vieira, J.
 Vincent, J.
 vključenost v neformalno
 izobraževanje
 Von Davier, M.
 vpliv na politične procese
 vseživljenjsko učenje
 vzorčenje
 vzorčni načrt
 vzorčni okvir
 vzorec

Wagner, M.
 Walker, A.
 Wechtersbach, R.
 Wei, L.
 Weiß, C.
 Withnall, A.

zadovoljstvo z zaposlitvijo
 zaslužki
 zaupanje
 Zaviršek, D.
 zdravje
 značilnosti delovnega mesta

ženske
 življenjski potek

Povzetki prispevkov

ZAGOTAVLJANJE REPREZENTATIVNOSTI VZORCA RAZISKAVE PIAAC V SLOVENIJI

Nejc Berzelak in Vasja Vehovar

Prispevek obravnava uporabljene postopke za zagotavljanje visoke stopnje reprezentativnosti podatkov slovenske raziskave PIAAC. Pridobitev podatkov, ki ustrezno predstavljajo populacijo prebivalcev Slovenije in sledijo mednarodnim standardom raziskave, je bila ena izmed poglavitnih prioritet metodologije zbiranja podatkov v raziskavi PIAAC. Za doseganje tega cilja je bilo izpeljano dobro načrtovano vzorčenje, podrobno spremljanje zbiranja podatkov ter opravljen informiran izbor spremenljivk za uteževanje podatkov. Vzorčni načrt je bil pripravljen v sodelovanju s Statističnim uradom Republike Slovenije in je sledil načelom verjetnostnega vzorčenja za zagotavljanje nepristranskega izbora vzorca prebivalcev Slovenije, starih od 16 do 65 let. Za zgodnje odkrivanje potencialnih težav, ki bi lahko ogrozile reprezentativnost vzorca, je ves čas zbiranja podatkov potekalo redno spremljanje sociodemografske strukture realiziranega vzorca. Ob koncu zbiranja podatkov je bila izpeljana celostna analiza morebitne pristranskosti zaradi neodgovora, ki je temeljila na uporabi multivariatnih statističnih metod za odkrivanje temeljnih razlik med značilnostmi populacije in realiziranega vzorca ter razlik med sodelujočimi in nesodelujočimi v raziskavi. Ugotovitve teh analiz so bile uporabljene tudi za načrtovanje postopkov uteževanja, ki jih je izvedel mednarodni konzorcij. Prispevek predstavlja in komentira najpomembnejše ugotovitve navedenih postopkov za zagotavljanje kakovosti podatkov, ki potrjujejo uspešno izvedbo raziskave PIAAC v Sloveniji s stališča reprezentativnosti vzorca. Dosežena 62-odstotna stopnja sodelovanja je primerljiva z drugimi podobnimi raziskavami v Sloveniji in je ob upoštevanju kompleksnosti ter dolžine vprašalnika PIAAC zelo uspešna. Analiza neodgovora tudi kaže, da je z uporabo ustreznih postopkov uteževanja podatkov mogoče odpraviti sicer razmeroma majhne razlike med sociodemografsko strukturo vzorca in populacije.

Ključne besede: reprezentativnost vzorca, vzorčenje, neodgovor, kakovost podatkov

DIGITALNA PISMENOST IN REŠEVANJE PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH: PRIMER SLOVENIJE

Vesna Dolničar, Maja Mrzel in Mojca Šetinc

Hiter razvoj in vedno večja prisotnost informacijsko-komunikacijske tehnologije zahtevata bolj razvite digitalne spretnosti posameznikov. Prispevek se osredotoča na koncepta digitalnih spretnosti in reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki bosta obravnavana tudi na podlagi empiričnih podatkov, pridobljenih v mednarodni študiji PIAAC. V uvodnem delu je podan pregled literature in so predstavljeni izsledki preteklih raziskav o merjenju digitalnih spretnosti ter podatki o uporabi storitev informacijske družbe v članicah Evropske unije. V drugem delu članka so predstavljeni izsledki, pridobljeni v študiji PIAAC. Pokazali so, da na stopnjo reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih najbolj vplivata starost in izobrazba, to potrjujejo tudi ugotovitve drugih raziskav. Prispevek končujemo s predlogi za izboljšanje trenutnega stanja udeležенosti vseh skupin prebivalstva v programih usposabljanja na področju digitalnih spretnosti.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, digitalna pismenost, digitalne spretnosti, tehnološko bogato okolje

220

SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST KOT PODLAGA ZA DOBRO RAZVITE BESEDILNE SPRETNOSTI V ODRASLI DOBI

Ljudmila Ivšek

Konceptualizacija sporazumevalne zmožnosti v slovenščini odpira pogled na slovenščino v izobraževanju z več zornih kotov; izhodišče je zagotovo slovenščina kot učni predmet, vendar se v sodobnem poučevanju kaže holistični pogled na sporazumevalno jezikovno zmožnost pri vseh učnih predmetih. Sporazumevalno zmožnost si posameznik oblikuje v celotnem kurikulumu, tako so vsi učitelji odgovorni za sistematično razvijanje sporazumevalne zmožnosti, za sistematično poglobljeno razmišljanje posamezne discipline pri učencih, za razvijanje kritičnosti do sebe, družbe in sveta, do etičnosti, z razvijanjem osebne, skupinske in družbene identitete vred. Strategija izgradnje ključnih kompetenc enakovredno izpostavlja procesnost izobraževanja in izkazovanje kompetenc, oboje pa temelji na jeziku, na sporazumevanju, torej na različnih diskurzivnih pedagoških prijemih. V tem kontekstu bo treba nadgraditi razumevanje vloge učnega jezika v izobraževanju.

Pozornost je usmerjena tudi na ozaveščenost o pomenu (iz)gradnje sporazumevalne zmožnosti v vlogi ključne kompetence ob udejanjanju sporazumevalnih dejavnosti. Vprašanje je, ali se v procesu formalnega izobraževanja sistematično gradi sporazumevalna zmožnost, da bi jo lahko posameznik pozneje nadgrajeval v nadaljnjem izobraževanju, na svojem

poklicnem področju in v vseh drugih okoliščinah. Odgovor je le delno pritrdilen, na to nas opozarjajo izsledki razvojno-raziskovalnega projekta Razvijanje in vrednotenje sporazumevalne zmožnosti¹ in še bolj rezultati raziskave spretnosti odraslih PIAAC².

V sodobnem svetu je potrebna korenita sprememba miselnosti, k temu lahko prispeva le sodobni način izobraževanja; pri tem mislimo tudi na nove načine izobraževanja učiteljev, da bodo lahko učencem omogočili v procesu izobraževanja pri vseh učnih predmetih učinkovito razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot ključne kompetence in tudi kako vplivati na politiko, da bi omogočila tovrstno izobraževanje na delovnih mestih in širše v družbi.

Ključne besede: ključne kompetence, sporazumevalna zmožnost, jezikovna zmožnost, bralna zmožnost, besedilne spretnosti, pismenost

O BESEDILNIH SPRETNOSTIH TUJIH GOVORCEV SLOVENSČINE

Ina Ferbežar

Mednarodna Raziskava spretnosti odraslih 2013–2016 je pokazala, da v besedilnih spretnostih govorci slovenščine – bodisi domači ali tuji – dosegajo nižje rezultate v primerjavi z drugimi sodelujočimi državami OECD. V tem prispevku se bomo osredotočili na pismenost tujih govorcev slovenščine in izsledke omenjene raziskave primerjali z dosežki na izpitih iz znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika. Dosežki sicer niso neposredno primerljivi, preverjanje znanja slovenščine kot neprvega jezika je zasnovano drugače (poleg branja se preverjajo tudi poslušanje, pisanje in govorjenje, udeleženci pišejo na papir, ne na računalnik – to so kriterijski izpiti itn.), predvsem pa je drugačen njegov namen. Vendarle pa se kažejo podobni trendi: izvajalci izpitov ugotavljamo, da na uspeh naših udeležencev močno vplivajo učne prakse oziroma udeležba na tečaju slovenščine, na nižjih ravneh znanja slovenščine tudi stopnja izobrazbe (in torej pismenosti v prvem jeziku, saj so to prenosljiva znanja) pa tudi drugi dejavniki (na primer sporazumevalne prakse).

Pri nas se navadno učni načrti slovenščine razvijajo glede na (družbena) pričakovanja, kaj in koliko naj bi učenke in učenci znali v slovenščini ter predvsem kaj in koliko naj bi o njej vedeli, pripravljeni so torej od zgoraj navzdol. Snovalci programov, na katerih temeljijo tečaji in izpiti iz znanja

1 Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti, CRP, razvojno-raziskovalni projekt 2004–2006. Nosilka projekta: Ljudmila Ivšek. Sodelujoče raziskovalne institucije: Pedagoška fakulteta Ljubljana (dr. Martina Križaj Ortar, dr. Marja Bešter Turk, dr. Igor Saksida), Filozofska fakulteta Ljubljana (dr. Boža Krakar Vogel, dr. Sonja Pečjak, dr. Jerca Vogel) in Zavod RS za šolstvo Ljubljana (Mojca Poznanovič Jezeršek, Darinka Rosc Leskovec, Marija Žveglič), učitelji praktiki (osnovna in srednja šola).

2 Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih v okviru OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj).

slovenščine kot neprvega jezika, pa smo v te programe uvrstili tudi dejanske sporazumevalne potrebe odraslih tujih govorcev. Takšen način, torej (tudi) od spodaj navzgor, ki upošteva konkretne potrebe (katerih koli) govorcev slovenščine, je nujen, saj so le tako ti govorniki za učenje jezika tudi ustrezno motivirani (uspeh njihovega učenja je neposredno prenosljiv v prakso), izpiti pa izražajo realno jezikovno rabo. Jezikovni izpiti, o katerih bo govor v tem prispevku, imajo namreč za udeležence precej usodne posledice – udeležujejo se jih zaradi uradnih zahtev države – zato je motivacija za učenje še posebej pomembna. O podobnih zasnovah programov učenja bi zato kazalo razmišljati tudi pri slovenščini kot prvem jeziku.

Ključne besede: bralne/besedilne spretnosti, tuji govorniki, slovenščina kot drugi in tuji jezik, izpiti iz znanja slovenščine, sporazumevalne potrebe

RAZVITOST SPRETNOSTI IN KARIERNI RAZVOJ POSAMEZNIKA

Petra Javrh

Namen tega prispevka je osvetliti vprašanje koliko je razvitost posameznih spretnosti povezana z ugodnim razvojem kariere oziroma s karierno uspešnostjo. Iz tega izhodišča je mogoče oceniti, kje v populaciji (v starosti od 16 do 65 let) bi lahko iskali prakse razvijanja spretnosti, ki močneje in hkrati ugodno vplivajo na posameznikov karierni razvoj. Predmet prispevka je karierna uspešnost posameznika v povezavi z doseženimi stopnjami kompetentnosti na merjenih spretnostih v raziskavi PIAAC. Izhajali smo iz domneve, da imajo posamezniki z dobro razvitimi spretnostmi hkrati tudi boljše karierne možnosti in pričakovano boljšo karierno uspešnost.

Analiza je pokazala, da lahko delovno aktivno populacijo (v starosti od 16 do 65 let) razdelimo na več segmentov glede na karierno uspešnost in razvitost spretnosti. Ti so: nadpovprečno karierno uspešni z najvišjimi dosežki pri spretnostih, visokokvalificirani in starejši delavci, ki so v tej skupini najmanj zastopani (poimenovali smo jo skupina A); samozaposleni v manjših ali majhnih podjetjih, z visokimi spretnostmi, večinoma srednješolsko izobraženi, z zelo raznolikimi dohodki (skupina B); zaposleni predvsem v javnem sektorju, ki so najprožnejši pri delu, iz visokokvalificiranih poklicev, kjer je več žensk (skupina C); srednješolsko in višješolsko (ISCED 5b) izobraženi, ki veliko delajo z ljudmi, vsak dan izpolnjujejo obrazce in pogosto uporabljajo osnovne matematične spretnosti (kalkulator), s poudarjenim deležem delavcev v poznem kariernem obdobju in raznolikimi dohodki (skupina D); skupina z več moških s srednješolsko in višješolsko (ISCED 5b) izobrazbo, ki vsak dan uporabljajo spretnosti rok in prstov, kjer je malo inovacij in zelo redko berejo pri delu (skupina E); niže kvalificirani, po večini iz elementarnih poklicev, z najvišjim deležem delavcev v poznem kariernem obdobju, z najnižjimi dosežki pri spretnostih in z najnižjim dohodkom (skupina F). Za to podskupino delovno aktivnega prebivalstva so značilni še: običajen delovni čas, najmanj prožnosti in avtonomije pri delu, izolacija na delovnem mestu, najmanj se izobražujejo na delu, značilno pa je tudi njihovo največje nezaupanje v družbo.

Sklepamo, da je karierni neuspeh povezan z najslabšimi možnostmi za razvoj spretnosti na delovnem mestu, to se povezuje tudi z najslabšimi dosežki skupine nižje in srednje kvalificiranih starejših delavcev in relativnim kariernim zadovoljstvom. Posebno zaskrbljujoče je, da je v tem segmentu delovno aktivnega prebivalstva najboljša ocena lastnega zdravja skoraj dvakrat nižja kot pri skupini najuspešnejših. Poleg tega ta segment sestavljajo starejši delavci, ki so začeli kariero pozneje kot večina oziroma so v kariernem razvoju iz različnih vzrokov zaostajali. Sklepamo lahko, da so se obdobja plačanega dela pogosteje menjavala z obdobji brezposelnosti. Zaskrbljujoče je, da jih zelo malo ni zadovoljnih z delom oziroma delovnimi okoliščinami, hkrati pa gre tudi za vprašanje njihove motiviranosti za dodatno izobraževanje.

Ključne besede: razvitost spretnosti, razvoj kariere, karierna uspešnost, delovno aktivna populacija, posameznikov karierni razvoj

DEJAVNIKI IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA STAREJSIH DELAVCEV (50+) V SLOVENIJI

Sabina Jelenc Krašovec

V prispevku obravnavamo izobraževanje in usposabljanje starejših delavcev na delovnem mestu v Sloveniji in nekaterih izbranih državah. Stopnja zaposlenosti starejših delavcev (55+) se je v Sloveniji povišala na 35,4 %, a je še vedno veliko nižja kot v povprečju EU (51,8 %). Ekonomska odvisnost v Evropi bo naraščala, to bo postavljalo koeficient starostne odvisnosti med najpomembnejše vidike socialne neenakosti in finančne stabilnosti blaginjskih sistemov. Starejši delavci v primerjavi z mlajšimi na splošno veljajo za manj prilagodljive in manj pripravljene za delo in učenje, poudarjajo se psihološki upad in zdravstvene omejitve starejših, slabše učne in mentalne sposobnosti starejših delavcev, manjša prožnost in motiviranost ipd. Empirični izidi ne potrjujejo povezanosti med starostjo in produktivnostjo, a so starejši delavci vseeno ena najranljivejših skupin na trgu delovne sile, zlasti tisti brez temeljne izobrazbe. Podatki raziskave kažejo, da je v Sloveniji pomembnejša kot starost izobrazba starejših delavcev, saj se nižje izobraženi starejši delavci prej upokojujejo, se ne udeležujejo usposabljanja na delovnem mestu, če pa se ga, se zato, ker je obvezno. Večinoma tudi ne sodelujejo kot vir informacij in znanja na delovnem mestu, saj ne sodelujejo pri poučevanju in prenašanju znanja (na delovnem mestu). V Sloveniji je treba na ravni politike in delodajalcev zelo spremeniti pripravljenost za učinkovitejšo udeležbo starejših delavcev (zlasti manj izobraženih) v delo, poskrbeti pa je treba tudi za dodatno izobraževanje najmanj izobraženih delavcev.

Ključne besede: starejši delavci, delavci z nižjo stopnjo izobrazbe, usposabljanje na delovnem mestu, starostizem

NEEKONOMSKI UČINKI IZOBRAZBE IN SPRETNOSTI STAREJŠIH

Sonja Kump

Prispevek izhaja iz nekaterih teoretskih razmislekov o starosti in staranju, ki jih zasledimo v razpravah o izobraževanju starejših. Velik pomen izobraževanja starejših za blaginjo na individualni in družbeni ravni poudarjajo mednarodni dokumenti in nekateri izsledki raziskav, v katerih je izobraževanje povezano z dejavnim življenjem starejših. Raven izobrazbe ima pomembno vlogo v učnih in izobraževalnih dejavnostih. Višja kot je stopnja izobrazbe, večja je verjetnost, da bodo ljudje dejavno udeleženi v izobraževalnih in učnih dejavnostih v svojem delovnem obdobju in bodo te dejavnosti nadaljevali tudi v starosti. Prav nasprotno pa velja za odrasle, ki v življenju niso bili dejavni učenci. Odraslih, ki v otroštvu zgodaj opustijo šolanje in se pozneje ne udeležujejo izobraževanja, ne zanima izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju. V nadaljevanju so analizirani podatki raziskave PIAAC o vplivu izobrazbe in spretnosti na področju aktivnega državljanstva, socialne kohezije in osebnega razvoja. Posebej so izpostavljeni podatki, ki se nanašajo na vzorec starostne skupine od 55 do 65 let v izbranih državah OECD: Belgiji, Češki, Estoniji, Irski, Sloveniji, Španiji in Švedski. Ugotovitve analize potrjujejo povezavo med stopnjo izobrazbe in spretnosti starejših odraslih z individualno in družbeno blaginjo v večini izbranih držav, čeprav je povezanost v nekaterih državah močnejša. Starejši v Sloveniji, podobno kot v drugih izbranih državah, ki imajo nizko raven besedilnih spretnosti in nižjo stopnjo izobrazbe, pogosteje kot tisti z višjimi ravni besedilnih spretnosti in višjo stopnjo izobrazbe poročajo o svojem slabem zdravju, redkeje sodelujejo v prostovoljskih dejavnostih in manj zaupajo drugim ljudem. Med vsemi izbranimi državami v raziskavi OECD so starejši v Sloveniji najbolj prepričani o tem, da lahko le malo vplivajo na politične procese.

Ključne besede: izobrazba, spretnosti, starejši, prostovoljstvo, zaupanje, zdravje, vpliv na politične procese

SLOVENSKI MODEL UDELEŽBE ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU V KONTEKSTU MEDNARODNE PRIMERJAVE

Jasmina Mirčeva

Prispevek obravnava problematiko udeležnosti odraslih v izobraževanju predvsem s stališča vpliva sociodemografskih, ekonomskih, poklicnih in kulturno pogojenih dejavnikov na izobraževalne procese na različnih ravneh ter primerljivost na mednarodni ravni in v časovni perspektivi. V prispevku je prikazano, da se Slovenija uvršča med države s podpovprečno stopnjo udeležbe odraslih v izobraževanju. Časovna analiza pa je opozorila na neugodni izid Slovenije v primerjavi z državami, ki so sodelovale v raziskavah PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih 2012–2016) in IALS (Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih 1994–1998).

Cilj besedila je, da se na podlagi podatkov raziskav predstavita pojavnost in razvoj udeležbe odraslega prebivalstva v izobraževanju, da se ta analizira in pojasni ter da se predstavijo nekatere trajne značilnosti, ki so pomembne za družbo in sistem. Kljub prevladi psihološke stroke pri pojasnjevanju ravni udeležbe odraslih v izobraževanju je naš poudarek predvsem na socioloških vidikih, ki so okvir za oblikovanje integriranih predlogov v povezavi z doseganjem večje pravičnosti in nižje družbene diferenciacije.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, udeležba, socialna neenakost, komparativna analiza, nacionalne politike, PIAAC

DRUŽBENO ZAUPANJE V SLOVENIJI

Vida A. Mohorčič Špolar

Prispevek je analitični pogled na družbeno zaupanje v Sloveniji, kot ga izkazujejo anketirani v raziskavi PIAAC. Tako kot navaja Adam, velja družbena kohezivnost za »družbe, ki so integrirane, inkluzivne in solidarne« (Adam et al., b. l.). To so družbe, v katerih se kohezivnost kaže v povezanosti z a) »vlogo socialne države, ki preprečuje (preveliko) družbeno neenakost in s tem izključenost; b) s čim nižjo stopnjo družbene anomalije, ki se izraža v pojavih, kot so kriminaliteta, odvisnost od drog in alkohola, samomorilnost itd.; c) z razvitostjo civilne družbe, ki omogoča aktivno participacijo v nevladnih organizacijah in solidarnost; in č) obstojem neformalnih omrežij bodisi na prijateljski, kolegijski ali sosedski podlagi, v katera so vpeti posamezniki in ki jim omogočajo občutek pripadnosti in emotivno varnost.«

225

V povezavi s tem nas je zanimalo, kdo ljudem in institucijam države bolj zaupa – tisti, ki so više na dohodkovni lestvici, ali tisti, ki so nižje, tisti, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, ali tisti, ki so nižje na izobrazbeni lestvici?

Na podlagi primerjalne analize podatkov devetih opazovanih držav je mogoče identificirati dejavnike, ki vplivajo na družbeno zaupanje. Nizko družbeno zaupanje je povezano s stopnjo izobrazbe in je najnižje pri anketirancih, ki imajo osnovno šolo ali pa tudi te ne. Nizko je pri brezposelnih in tistih z nizkim zaslužkom (najnižji kvintil) ali celo brez njega (brez dohodka). Prav tako lahko pričakujemo nizko družbeno zaupanje pri tistih, ki niso bili nikoli udeleženi v prostovoljskem delu, ter tistih, ki svoje zdravje ocenjujejo kot slabo.

Visoko družbeno zaupanje je povezano z visoko izobrazbeno stopnjo (magisterij, doktorat), s plačanim delom in zaposlitvijo, visokimi zaslužki, učenjem na delovnem mestu ter zelo dobrim in odličnim zdravjem.

Ključne besede: družbeno zaupanje, ranljivost, izobrazba, zdravje, zaslužki

SPRETNOSTI ODRASLIH - NJIHOV RAZVOJ IN RABA

Estera Možina

Namen prispevka je razgrniti obseg problema nizkih dosežkov s stališča posameznih skupin in področij proučevanih spretnosti, ob tem so predstavljeni tudi dosežki odraslih pri bralni komponenti. Pri tem ugotavlja, s katerimi demografskimi in družbenimi določilnicami se povezujejo nizki dosežki posameznih proučevanih skupin. Posebno nas zanima, koliko se skupine odraslih z nižjimi dosežki v Sloveniji po svojih značilnostih ujemajo in razlikujejo glede na podobne skupine odraslih v drugih izbranih državah. Poglavje se osredotoča tudi na razmeroma novo področje v proučevanju spretnosti odraslih, in sicer na uporabo merjenih spretnosti pri delu in vsakodnevnem življenju ter vpliv uporabe spretnosti na razvoj spretnosti. Pri tem so predstavljeni tudi nekateri teoretski koncepti in pogledi na proučevanje uporabe spretnosti pri odraslih (t. i. *practice engagement theory*). Ob tem je treba poudariti, da odrasli iz opazovane skupine pogosteje kot širša populacija izkazujejo nekatere značilnosti socialne, družbene in ekonomske izključenosti. Podrobnejši vpogled pokaže, da najdemo odrasle z nizkimi dosežki skorajda v vseh demografskih skupinah in na vseh področjih družbe. Z uporabo podatkov iz raziskave PIAAC želimo pokazati značilnosti odraslih z nizkimi dosežki, da bi na tej podlagi lahko bolje razumeli njihove potrebe. Novi vpogledi v spretnosti, ki jih omogoča raziskava PIAAC, so bistvenega pomena za izobraževalce odraslih in za načrtovalce politik. Ohranjanje in pridobivanje znanja, kompetenc in spretnosti ranljivim skupinam omogoča lažje obvladovanje tveganj, ki jih prinaša življenje v sodobni družbi.

Ključne besede: nizki dosežki odraslih, raba spretnosti, razvoj spretnosti odraslih

RAZVOJ SPRETNOSTI IN KOMPETENC TER UDELEŽBA V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU

Janko Muršak in Marko Radovan

V uvodnem teoretskem delu poglavja bomo najprej razjasnili temelje dileme in pojme izobraževanja odraslih. Zastavili si bomo vprašanje vpetosti Memoranduma o vseživljenjskem učenju v kontinuiteto prizadevanj za višjo stopnjo razvoja posameznika in njegovih zmožnosti. Pogledali bomo, ali ima in zakaj ima izobraževanje odraslih kompenzacijsko vlogo. To bo izhodišče tudi za raziskovanje pomena neformalnega izobraževanja za razvoj spretnosti v empiričnem delu. Odločili smo se za dve raziskovalni vprašanji, ki ju bomo analizirali z uporabo razpoložljivih podatkov raziskave PIAAC, težišče pa bo na analizi povprečja vseh zajetih držav, ponekod pa bomo upoštevali tudi analizo podatkov za nekaj posameznih držav. Izidi kažejo na velik pomen neformalnega izobraževanja za dosežke na vseh treh področjih, kjer smo merili stopnje doseženih spretnosti. Udeležba v neformalnem izobraževanju je imela pri osebah z nižjo izobrazbo bolj pozitivne učinke kot pri tistih s srednjo in višjo izobrazbo. Pomembna ugotovitev je tudi, da neformalnemu izobraževanju, vezanemu na poklic

in delo, ne kaže namenjati večje pozornosti kot tistemu, ki poteka mimo teh potreb. Pri nekaterih izmerjenih spretnostih se je pokazalo, da so v vseh primerih dosegali boljše izide tisti, ki so bili udeleženi v neformalnem izobraževanju, ki ni bilo povezano s potrebami dela in poklica.

Ključne besede: spretnosti odraslih, neformalno izobraževanje, kompetence, značilnosti delovnega mesta, PIAAC

BRALNA PISMENOST OSNOVNOŠOLCEV, MLADOSTNIKOV IN ODRASLIH

Fani Nolimal

Zdajšnji dosežki v bralni pismenosti med osnovnošolci, mladostniki (petnajstletniki) in odraslimi v Sloveniji niso koherentni, saj se odrasli v mednarodni raziskavi PIAAC 2016 (OECD, 2016b) za razliko od petnajstletnikov (PISA, 2015) z dosežki umeščajo pod povprečje držav OECD. Razlogi za to so številni, saj je pismenost interdisciplinarna, pogojena z ekonomskimi, socialnimi in družbenimi dejavniki. Glede na izboljšanje dosežkov osnovnošolcev pri Nacionalnem preverjanju znanja zadnjih nekaj let in petnajstletnikov v raziskavi PISA 2015 bi morali pri zagotavljanju temeljnih dejavnikov za spodbujanje razvoja pismenosti doseči večjo povezanost v vsej vertikali in vseh starostnih obdobjih, to opredeljuje tudi Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Glede na nizko dodano vrednost pri dosežkih pismenosti v srednješolskem izobraževanju (OECD, 2016b) je treba sodelovanje okrepiti prav med osnovnimi in srednjimi šolami. Strokovne delavce vseh predmetnih področij v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju pa tudi v izobraževanju odraslih je treba ozavešiti o pomenu pismenosti in vzajemni odgovornosti za njen razvoj. Zagotoviti je treba pismeno in inkluzivno učno okolje v formalnem in neformalnem izobraževanju otrok, mladostnikov in odraslih ter v ožjem in širšem družbenem življenju in delu, pa tudi obvladovanje najrazličnejših strategij dela z besedilom in splošnih didaktičnih strategij in prijemov. Da bomo ob tem podprli najstarejšo starostno skupino odraslih in druge rizične/ specifične skupine in posameznike ter posledično znižali vpliv indeksa SES na njihove dosežke, je nadvse pomembna tudi ustrezna skupna in personalizirana podpora. Dosledna realizacija navedenih dejavnikov v vseh starostnih skupinah utegne prispevati k preobratu v dosežkih pismenosti odraslih že v naslednji raziskavi.

Ključne besede: bralna/besedilna pismenost osnovnošolcev, mladostnikov in odraslih, dosežki bralne pismenosti, temeljni dejavniki, pismeno okolje, inkluzivno okolje, strategije dela z besedili, BUS, indeks SES

PREHODI V ODRASLOST IN SPRETNOSTI ODRASLIH

Mirjana Ule

Za pozno moderno je značilna paradigmska sprememba življenjskih potekov in prehodov, predvsem prehodov iz mladosti v odraslost. Z

možnostmi in negotovostmi, ki so bile prej regulirane v sklopu institucij, morajo danes znati upravljati posamezniki sami. Odgovorna odraslost zato predvsem pomeni sposobnost upravljanja negotovosti in tveganja sodobnega sveta ter izoblikovanje ustreznega identitetnega in kulturnega kapitala. Slabše kognitivne spretnosti v Sloveniji v raziskavi PIAAC, kot je povprečje OECD, vodijo do ugotovitve, da smo kot družba slabše opremljeni s kulturnim kapitalom kljub dobro razvitemu sistemu javnih šol in neformalnih oblik izobraževanja. Po našem mnenju te ugotovitve kažejo na neustrezno splošno kulturno ozračje, ki daje prednost povprečnosti in socialnemu konformizmu. Na to stanje opozarjajo tudi nizka stopnja zaupanja v institucije in politiko v Sloveniji, odsotnost aktivnega državljanstva (na primer nizka volilna udeležba) in skupnostnega čuta. Večje razlike v merjenih spretnostih v Sloveniji v primerjavi s povprečjem OECD pa nam posredno sporočajo tudi to, da nismo tako egalitarna družba, kot kažejo primerjalni ekonomski kazalniki.

Ključne besede: individualizacija, življenjski potek, destandardizacija, identitetni kapital, odraslost

VPLIV REVŠČINE, PREKARNOSTI IN ZDRAVJA NA SPRETNOSTI ODRASLIH: INTERSEKCIJSKA PERSPEKTIVA

Darja Zaviršek

Avtorica interpretira rezultate mednarodne raziskave o doseženi nizki ravni spretnosti odraslih v Sloveniji v primerjavi s povprečjem držav OECD in domneva, da je ta povezana z (naraščajočo) revščino, prekarnostjo, transgeneracijsko prikrajšanostjo, kar slabša tudi telesno in duševno zdravje ljudi. Ovirani, nekatere skupine žensk in Romi so še posebno družbeno prikrajšani, kar se kaže tudi v zdravju. Podatki za Slovenijo napeljujejo k tezi, da ima slovenska družba prevladujočo normativno in rigidno družbeno strukturo, v kateri primarno okolje odločilno vpliva na življenjski potek posameznikov in posameznic, in da je malo učinkovitih oblik podpore, ki bi bile ljudem v življenju v pomoč. Avtorica predstavi naslednje sklepe: a) da je primarna družina v Sloveniji zelo pomembna za življenjski potek posameznika in posameznice, saj družina bistveno vpliva na raven dosežene izobrazbe; b) da družinsko ozadje vpliva na simbolni položaj osebe in je pomembnejše od meritornih sposobnosti posameznic in posameznikov; c) da obstaja slabo zavedanje o predsodkih in procesih družbenega izključevanja glede na intersekcijsko povezanost socialnih okoliščin, kot so hendikep, spol in etničnost; č) da je malo spodbujajočih dejavnikov, ki bi v življenjskem poteku kompenzirali primanjkljaje posameznikov in posameznic v izobraževanju in zmanjševali socialno izključevanje.

Ključne besede: družbene neenakosti, zdravje, revščina, kompetence, ženske, ljudje z ovirami, Romi

Abstracts

SAMPLE REPRESENTATIVENESS ASSURANCE IN THE SLOVENIAN PIAAC STUDY

Nejc Berzelak and Vasja Vehovar

This chapter elaborates on the measures employed to ensure a high level of representativeness of the Slovenian PIAAC data. Obtaining data that accurately represents the target population of Slovenian citizens and follows the internationally set study standards was one of the main priorities of the PIAAC data collection methodology. A careful planning of sampling, detailed monitoring of data collection, and the informed selection of weighting variables was performed to achieve this objective. The sampling design was prepared in close cooperation with the Statistical Office of the Republic of Slovenia, following the principles of probability sampling to obtain an unbiased sample of Slovenian citizens between 16 and 65 years old. The socio-demographic structure of the obtained sample was evaluated throughout the data collection period to enable the early identification of potential problems that could jeopardise the sample representativeness. At the end of the data collection period, a thorough elaboration of potential non-response bias was performed using multivariate statistical analyses to identify the key differences in the characteristics between the obtained sample and the population, as well as between study respondents and non-respondents. The obtained findings were also used in the design of the weighting procedures, which were executed by the international consortium. The chapter presents and comments on the main findings of these data quality assurance procedures, which all confirm the successful implementation of the Slovenian PIAAC in terms of sample representativeness. The final response rate of 62 % is comparable with other similar studies in Slovenia and can be regarded as highly successful considering the complexity and length of the PIAAC questionnaire. Furthermore, the non-response analyses show that the use of appropriate weighting procedures can largely account for the relatively small and expected differences between the socio-demographic structure of the sample and the population.

Keywords: sample representativeness, sampling, nonresponse, data quality

DIGITAL LITERACY AND PROBLEM SOLVING IN TECHNOLOGY-RICH ENVIRONMENTS: THE CASE OF SLOVENIA

Vesna Dolničar, Maja Mrzel and Mojca Šetinc

Rapid development and progress, as well as the growing presence of information and communications technologies, mean that individuals require more developed digital skills. This paper focuses on the concept of digital skills and problem solving in technology-rich environments, which will be discussed on the basis of empirical data obtained in the international PIAAC study. The introductory part presents an overview of the literature and the results of previous research in the field of the measurement of digital skills, and data on the use of information society services between the EU Member States. The second part of the article refers to the results obtained in the PIAAC study. The results, confirmed by the results of other studies, showed the impact of age and education level on problem solving in technology-rich environments. The paper concludes with suggestions for improving the current state of integration of all population groups in training programs, in the field of digital skills.

Keywords: information-communication technology, digital literacy, digital skills, technology-rich environment

232

THE READING SKILLS OF NON-NATIVE SPEAKERS OF SLOVENE

Ina Ferbežar

The results of the PIAAC Survey of Adult Skills of 2013–2016 have shown that the reading skills performance of adult native and non-native speakers of Slovene is below the average of the OECD countries. This article will focus on the reading skills of non-native speakers of Slovene.

The results of the PIAAC survey and the results of the tests of Slovene as a second and foreign language will be compared, though we are aware that a direct comparison of the results is not possible. The Slovene language tests are based on different constructs; besides reading skills, also listening, writing and speaking in Slovene are tested (reading skills are a prerequisite for test performance in general). Moreover, they were designed for different purposes. However, similar conclusions can be drawn: test performance depends very much on the non-native speakers' learning practices (attendance of language courses), while on lower levels the educational background (the level of skills that are transferable from the first language) and other variables (such as communication practices) also play an important role.

Language curricula and syllabi in Slovenia are designed on the basis of (social) expectations on what is considered an adequate Slovene language competence and what knowledge of the language is necessary. They are

therefore designed top-down regardless of the speakers' communication needs. On the other hand, the programs for Slovene as a second and foreign language were developed taking into consideration the communication needs of adult non-native speakers as well. This additional bottom-up approach is necessary in order to motivate non-native speakers to learn the language (the learning outcomes are directly applicable in real-life situations). This is why we suggest that such an approach should be used when designing the syllabi for Slovene as a first language. Furthermore, Slovene language tests try to reflect authentic language use and are designed accordingly. Namely, the tests of Slovene as a second and foreign language are high-stakes tests, they are used mostly for official purposes, and their impact on the test-takers' lives is very important.

Keywords: reading skills, non-native speakers, Slovene as a foreign language, Slovene language tests, communication needs

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A BASIS FOR WELL-DEVELOPED LITERACY SKILLS IN ADULTHOOD

Ljudmila Ivšek

The conceptualization of communicative competence in the Slovene language opens up a view of Slovene within the education system from different angles. It is, however, centred on Slovene as a school subject, but contemporary education emphasizes a holistic approach towards communicative linguistic competence in all school subjects.

An individual forms a communicative competence within the curriculum as such, which means that all teachers are responsible for its systematic development, as well as for the students' systematic and thorough reasoning of certain disciplines and the development of a critical attitude towards themselves, society and the world. Consequently, the teachers are responsible for the development of an ethically-oriented world-view that contributes to personal, group and social identity.

The strategy of building up the key competencies equally emphasizes the acquisition process and the performance of competencies, of which both are based on language and communication, thus on various discursive pedagogical methods. The understanding of the role of language across the curriculum in the education system will need to be re-evaluated within this context.

The emphasis is also upon an awareness of the value of building (up) communication abilities as a key competence so that the communicative competencies themselves are implemented. The question is, if the communicative competence is systematically constituted throughout the process of formal education in such a way that an individual would be able to develop it later in life during his or her further education within his or her professional domain, as well as under any other circumstances. For

now, according to the research project on how communicative competence is being developed in Slovene language instruction, and also according to the results of the PIAAC, the answer to the question above is only partially affirmative.

The contemporary lifestyle demands thorough revisions of the mindset, which is actively based on a contemporary-led education that includes new approaches to educating teachers, so that they gain sufficient knowledge to enable the students an effective development of communicative competence as the key competence in the curriculum and, consequently, to influence politics to further enable such education in professional domains and in the society at large.

Keywords: key competencies, communicative competence, language ability, reading ability, literacy skills, literacy

SKILLS DEVELOPMENT AND THE DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL'S CAREER

Petra Javrh

The purpose of this article is to highlight the extent to which the development of individual skills is associated with favourable career development or career success. Starting from this point, it is possible to evaluate where in the population (aged 16 to 65 years) we could look for practices in developing skills that affect individuals' career development more effectively and in a good way. The subject of this article is the career success of the individual in association with the levels of competencies achieved in the PIAAC survey. We started from the assumption that individuals with well-developed skills also have better career opportunities and expected better career success.

The analysis showed that the working population (aged 16 to 65 years) can be divided into several groups in terms of career success and skills development. These groups are: above average career-successful individuals with the highest results in skills, high-qualified and older workers – who are at least represented in this group (we named this group Group A); self-employed in smaller or small enterprises, with high skill levels, mostly with secondary education, with very diverse incomes (Group B); employed primarily in the public sector, who are the most flexible at work, from high-qualified occupations, where there are more women (Group C); individuals with secondary and short-cycle tertiary education (ISCED 5b) who work a lot with people, fill out forms on a daily basis and often use basic numeracy skills (calculator), with an emphasized share of employees in the late career stage and diverse incomes (group D); a group of mostly males with secondary and short-cycle tertiary education (ISCED 5b), who perform manual work on a daily basis, where there is a little innovation and barely ever read at work (Group E); low-qualified, mostly in elementary professions, with the highest amount of employees in the late career stage, with the lowest results in skills and with the lowest incomes (Group F). Typical characteristics for this subgroup of the working population are casual working time, the least

flexibility and autonomy at work, isolation in the workplace, participating in education at work the least and they mistrust society the most.

We conclude that career failure is associated with the worst opportunities for developing work-based skills, which also links to the lowest results of the low- and mid-skilled older workers and their career satisfaction. Particularly worrying is that in this group of the working population, the best-estimated evaluation of one's own health is almost twice as low as in the group of the most successful ones. In addition, this group consists of older workers who have begun their careers later than most of the others, or they have lagged behind in career development for various reasons. We can conclude that the periods of paid work were more frequently alternated with periods of unemployment. It is worrying that very few of them are not satisfied with their work or working conditions. At the same time, their motivation for additional education is very low, the lowest compared to other groups.

Keywords: skills development, career development, career success, working population, individual's career development

FACTORS OF THE EDUCATION AND TRAINING OF OLDER WORKERS (50+) IN SLOVENIA

Sabina Jelenc Krašovec

235

In this paper, we deal with the education and training of older workers in Slovenia and some selected countries. The level of employment of older workers (55+) in Slovenia increased to 35.4 %, but is still much lower than in the EU in general (51.5 %). Economic dependency in the EU is on the rise, which will put the coefficient of age dependency among the most important measures of social equality and the financial stability of well-being systems. Compared to younger workers, older workers are seen as less adaptable, less ready to work and learn, faced with psychological and health restrictions, worsen learning and mental characteristics, less flexible and with less motivation. Although the data doesn't show the connectedness of age and productivity, older workers are one of the most vulnerable groups in the labour market, particularly those with less education. Research results show that in Slovenia, the impact of the level of education is more important than the age of older workers; less educated older workers retire sooner and are mostly not involved in training in the workplace (and if so, because it is obligatory). They are also not a source of information and help in the workplace, because they are not involved in teaching and the transfer of knowledge (in the workplace). In Slovenia, the involvement of older workers (particularly the less educated) should be changed on the level of policy, as well as on the level of employers, and we should pay more attention to the further education of low-educated workers.

Keywords: older workers, workers with a lower level of education, training in the workplace, ageism

NON-ECONOMIC EFFECTS OF OLDER ADULTS' EDUCATION AND SKILLS

Sonja Kump

The article is based on some theoretical considerations about ageing and old age that are part of the debates on older adults' education. The great significance of older adults' education for well-being on the individual and social level is demonstrated by international documents and some research results in which education is connected to active ageing. The level of education has a significant role in learning and educational activities; the higher the educational level, the more likely people will be actively involved in learning and education during their working life and will continue to do so in old age. The opposite holds true for adults who were not active learners during their whole life. Adults who left school early in their childhood and later did not enrol in education as adults are not interested in third-age education. Afterwards, it presents an analysis of the PIAAC research results about the influence of education and skills on active citizenship, social cohesion and personal development. The stress is on the data relating to the sample of the age group of 55 to 65 years in selected OECD countries: Belgium (Flanders), the Czech Republic, Estonia, Ireland, Slovenia, Spain and Sweden. The findings confirm the relationship between the education level and skills of older adults with individual and social well-being in most selected countries, although the relationship is stronger in some countries than others. As in other selected countries, older adults in Slovenia with a low level of literacy skills and with a lower level of education, more often than those with higher levels of literacy skills and a higher level of education, report poor health, they participate in volunteering activities less often and they trust other people less. Among all the selected OECD countries, the older adults in Slovenia are most convinced that they have little impact on the government's decisions.

Keywords: education, skills, older adults, voluntary work, trust, health, the influence on political processes

THE SLOVENIAN MODEL OF THE PARTICIPATION OF ADULTS IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COMPARISON

Jasmina Mirčeva

This article deals with the issue of adult participation in education, especially in terms of the impact of socio-demographic, economic, occupational and cultural factors on educational processes at different levels, as well as comparability at the international level and in a time perspective. The paper shows that Slovenia is ranked among the countries with a below-average level of adult participation in education. The longitudinal analysis drew attention to the unfavourable ranking of Slovenia in comparison to the countries that participated in the PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies, 2012–2016) and the IALS (International

Adult Literacy Survey, 1994–1998).

The aim of this text is to present, on the basis of research data, the incidence and development of the participation of the adult population in education in order to analyse it and explain it, as well as to present some of the characteristics that have an impact on society and the system. Despite the prevailing psychological arguments in explaining the level of adult participation in education, our emphasis is primarily on the sociological aspects, which are the framework for the development of integrated proposals in the context of achieving greater equity and lower social differentiation.

Keywords: adult education, participation, social inequalities, comparative analysis, national policies, PIAAC

SOCIAL TRUST IN SLOVENIA

Vida A. Mohorčič Špolar

The paper is an analytical overview of social trust in Slovenia as identified by the interviewees in PIAAC research. As pointed out by Adam, social cohesion is valid for “societies which are integrated, inclusive and solidary” (Adam et al., no date). These are societies where cohesion is demonstrated by the connection with a) “the role of the social state which prevents (too great a) social inequality and thus exclusion; b) the lowest level possible of social anomie, which presents itself as criminality, drug dependence, alcoholism, suicide etc.; c) the development of civil society enabling active participation in non-governmental organisations and solidarity; and d) the existence of non-formal networks, either on a friendly, peer or neighbourly basis, to which individuals are connected and that give them the sense of belonging and emotional security”.

Within this context, we were interested in who trusts people and institutions more – those higher up on the income scale or those lower down; those with higher levels of education or those with lower ones?

Based on the comparative analysis of nine researched countries, it is possible to identify factors influencing social trust. Low social trust is connected with the educational level and is the lowest in interviewees who have only a basic education or are without it; it is also low in unemployed and low-income ones (the lowest quintile), as well as in those who are without it. Low social trust can be expected with those who have never been included in voluntary work and those who think their health is bad.

High social trust is connected to high educational levels (MA or PhD), paid work and employment, high earnings, learning in the workplace and very good or excellent health.

Keywords: social trust, vulnerability, education, health, earnings

LOW ACHIEVERS AMONG ADULTS

Estera Možina

This article presents the problem of low achievers from the point of view of different groups of adults and assessed skills, including the achievements in the reading component. There is a special focus on demographic and social factors that are associated with the low achievements of the studied groups, as well as on the comparison of achievements of comparative groups of adults in other countries. Furthermore, relatively new aspects of adult skills are presented, the use of skills at work and outside work in relation to the development of the skills from the point of view of practice engagement theory. Adults with low achievements are more often socially and economically excluded in comparison to adults with higher achievements. In Slovenia, adults with low achievements are to be found in most social groups and segments of society. The data from the PIAAC survey help us describe the characteristics of adults with low achievements so that we can better understand their needs. For adult educators and policymakers, the new data from the PIAAC survey is crucial in order to develop and maintain the level of skills and competencies of most vulnerable groups of adults. Better skills help adults overcome the risks and challenges of living in the modern societies.

Keywords: low achievements among adults, skills use, development of adult skills

238

THE DEVELOPMENT OF SKILLS AND COMPETENCIES AND PARTICIPATION IN NON-FORMAL EDUCATION

Janko Muršak and Marko Radovan

In the introduction to the study, we first clarify the fundamental dilemma and the basic concepts of adult education. We will analyse the integration of the Memorandum on lifelong learning in the continuity of efforts for a higher level of development of individuals and their capabilities. We will see whether adults have a compensatory role. This will be the basis for exploring the importance of non-formal education for skills development in the empirical part. We will analyse two research questions using available data from the PIAAC research dataset, with a focus on the analysis of the average of all the countries involved, in some cases, we will also include analysis of the data for individual countries. The results show the great importance of non-formal education for their achievements in all three areas, where we measured skills achievement. Engaging in the non-formal education of those with lower education had more positive effects than those with secondary and higher education. An important finding is that non-formal education tied to work does not appear to be more important than one that is tied to more personal reasons. For some measured skills, it has been shown that in all cases adults who have participated in non-work related non-formal education achieved better results.

Keywords: adult skills, non-formal education, competencies, workplace, PIAAC

THE READING LITERACY OF BASIC SCHOOL STUDENTS, ADOLESCENTS AND ADULTS

Factors of development, experiences, national and international empirical findings

Fani Nolimal

Current achievements in reading literacy among basic school students, adolescents (15-year-olds) and adults in Slovenia are not coherent, as the adults in the international PIAAC 2016 survey (OECD, 2016b), unlike the 15-year-olds (PISA 2015), rank well below the average of OECD countries. There are many reasons for this – literacy is interdisciplinary and influenced by economic, social and social factors. Given the improvement in the achievements of basic school students in the NET (National Examination Test) over the past few years and 15-year-olds in the PISA 2015 study, in providing basic factors to promote the development of literacy, greater connectivity should be established throughout the vertical and through all age periods, as also defined by the National Development Strategy (2006). Given the low added value of literacy achievements in secondary education (OECD, 2016b), better links and cooperation should be established especially between primary and secondary schools. Professionals in all subject areas in primary and secondary education, as well as in adult education, need to be aware of the importance of literacy and the mutual responsibility for its development. Providing a written and inclusive learning environment in the formal and non-formal education of children, adolescents and adults, and in the narrower and wider social life and work, as well as the management of various strategies for working with texts and general didactic strategies and approaches, are essential for the development of literacy. To support the oldest age group of adults and other risky/specific groups and individuals, and to consequently reduce the impact of the SES index on their achievements, appropriate joint and personalized support is of the utmost importance. A consistent realization of these factors in all age groups can contribute to improving adult literacy in the next study.

239

Keywords: reading literacy of basic school students, youth/adolescents and adults, reading literacy achievements, basic factors, literacy environment, inclusive environment, text-based strategies, RLS, index SES

TRANSITIONS INTO ADULthood AND THE SKILLS OF ADULTS

Mirjana Ule

Late modernity is characterised by a paradigmatic change in life processes and transitions, especially by a change in the transition from youth to adulthood. Life doesn't follow standard paths and this individualised approach shifts the responsibility for social integration from society to

individuals. The opportunities and uncertainties that were previously regulated within institutions must now be managed by the individuals themselves. In particular, responsible adulthood requires the ability to manage the uncertainties and risks of the modern world and the creation of an appropriate identity and cultural capital. The PIAAC survey demonstrated that these cognitive skills are poorer in Slovenia compared to the OECD average, in spite of the well-developed system of public schools and informal education. In our opinion, these findings point to an inadequate general cultural climate that favours mediocrity and social conformism. Public institutions and politics receive low levels of trust, and active citizenship and a sense of community are poor, as evident in the low voting participation. The differences in the measured skills across the Slovenian population are also greater compared to the OECD average, which indirectly suggests that the society is not as egalitarian as might be concluded from some economic indicators.

Keywords: individualisation, life course, destandardization, identity capital, adulthood

THE INTERRELATEDNESS OF POVERTY, PRECARIOUSNESS AND HEALTH WITH ADULT COMPETENCIES: AN INTERSECTIONAL PERSPECTIVE

Darja Zaviršek

This article presents the hypothesis that the low achievement of adult competencies in Slovenia compared with the countries of the OECD is, on average, interlinked with the (growing) poverty, precariousness and transgenerational disadvantages that affect people's well-being, including health and mental health. Persons with disabilities, some groups of women, and Roma people are especially socially disadvantaged, which affects their health situation. The data for Slovenia suggests that the society has a normative and rigid social structure where the primary environment is fundamental for the life trajectory of individuals; a lack of different forms of support during a person's life course is one of the societal characteristics. This article draws the conclusion that: a) in Slovenia, the primary family has a crucial importance in the area of the educational life achievements of persons; b) family background is more important than the meritorious achievements of the individuals; c) there is a low understanding of prejudices and social inequalities, as well as the intersectional interconnectedness of disability, ethnicity and gender; d) factors of support that would compensate for the lack of skills of persons in the area of education are missing and therefore the social exclusion of some individuals and social groups remains a fact of life.

Keywords: social inequalities, health, poverty, competencies, women, disabled people, Roma people

Asist. dr. Nejc Berzelak

Nejc Berzelak je raziskovalec na Centru za družboslovno informatiko na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, kjer deluje na področju anketne metodologije in uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij v družboslovnem raziskovanju. Njegovo raziskovalno delo je osredotočeno predvsem na razvoj metodologije spletnih anket, ocenjevanje kakovosti anketnih podatkov ter zbiranje podatkov z uporabo mobilnih naprav. Vključen je v več nacionalnih in mednarodnih raziskovalnih projektov ter redno sodeluje kot metodološki svetovalec pri izvajanju anket v različnih organizacijah. V slovenski raziskavi PIAAC je sodeloval pri pripravi postopkov vzorčenja ter spremljanju kakovosti realiziranega vzorca z vidika reprezentativnosti podatkov za ciljno populacijo.

Izr. prof. dr. Vesna Dolničar

Vesna Dolničar je izredna profesorica na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Vključena je (bila) v številne mednarodne in nacionalne projekte, v okviru katerih preučuje digitalne neenakosti in potencial novih tehnologij za zdravo in aktivno staranje. Pri tem se osredotoča predvsem na potrebe, uporabnost in prednosti tehnoloških storitev v zdravstvu in oskrbi. Trenutno je vodja aplikativnega ARRS projekta Pametne IKT rešitve za aktivno in zdravo staranje, projekta i-evAALution (Integrating and evaluating AAL solutions), financiranega v okviru programa AAL (Active and Assisted Living Programme), ter dveh Interreg projektov: ITHACA (InnovaTions in Health And Care for All) in COOP4HEALTHCARE (Cross-sectoral Alliances for Smart Healthcare Solutions).

243

Dr. Ina Ferbežar

Ina Ferbežar je zaposlena pri Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Praktično in teoretično se ukvarja s področjem slovenščine kot drugega in tujega jezika in je avtorica in soavtorica različnih strokovnih člankov ter učbenikov in priročnikov s tega področja. Raziskovalno se ukvarja z jezikovnim testiranjem, še posebej testiranjem slovenščine kot neprvega jezika, vmesnim jezikom ter razumevanjem in razumljivostjo besedil. O razumevanju in razumljivosti besedil je napisala tudi znanstveno monografijo. Od leta 2013 je predsednica Predmetne komisije za pripravo preizkusov za pripravo nalog na NPZ iz slovenščine; leta 2016 je bila izvoljena za članico Strokovnega odbora pri združenju evropskih jezikovnih testatorjev ALTE.

Dr. Ljudmila Ivšek

Ljudmila Ivšek je delovala kot svetovalka za slovenščino na področju splošne mature in kasneje poklicne mature, pri zunanjih preverjanjih znanja v osnovni šoli in na področju bralne pismenosti, tudi kot članica skupine za pripravo (prve) nacionalne strategije za pismenost. Sodelovala je v okviru Evropske komisije pri nastajanju dokumenta o ključnih kompetencah ter pri Svetu Evrope v projektu Jeziki v izobraževanju. Organizirala je več strokovnih srečanj, mednarodne simpozije na področju slovenistike (1999, 2001, 2003), prvi posvet o ključnih kompetencah Strategije razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v Republiki Sloveniji (2005) in mednarodno konferenco Jeziki v izobraževanju (2008). Je avtorica monografije Pot k jezikovni politiki (2010).

Dr. Petra Javrh

Petra Javrh je vodila slovensko raziskavo Ocenjevanje spretnosti odraslih - PIAAC in kot aktivna ekspertka in predavateljica sodelovala v Nacionalni koordinaciji za raziskavo PIAAC ter pri Strategiji spretnosti v Sloveniji. Ima 20 let izkušenj na področju raziskovanja v izobraževanju odraslih, zadnja leta se ukvarja z raziskovanjem pismenosti odraslih, vseživljenjskega učenja odraslih in razvojem novih pristopov v pismenosti. Je urednica in soavtorica več praktičnih pripomočkov za razvoj spretnosti in temeljnih zmožnosti za odrasle in izobraževalnih programov. Sodelovala je v različnih nacionalnih in mednarodnih projektih, znanstveno-raziskovalno vrsto let sodeluje z različnimi ustanovami in strokovnjaki doma in v tujini. Je avtorica in urednica več znanstvenih in strokovnih del. Posebej se ukvarja s prenosom teorije v prakso in z vzgojo izobraževalcev ranljivih skupin, z izobraževalnimi filmi in drugimi učnimi gradivi za ranljive skupine. Med posebne zadnje dosežke šteje pridobitev nacionalnega projekta za Ocenjevanje spretnosti odraslih.

Izr. prof. dr. Sabina Jelenc Krašovec

Sabina Jelenc Krašovec je izredna profesorica na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer predava pretežno tistim, ki se zanimajo za izobraževanje odraslih, in sicer Andragoško svetovalno delo, Andragogiko ciljnih skupin, Sociologijo izobraževanja odraslih, ter vodi Andragoški raziskovalni seminar. V zadnjih letih se ukvarja zlasti z raziskovanjem izobraževanja in učenja starejših v skupnosti, kjer ugotavlja, da je pomembno razvijati zlasti priložnostno učenje starejših ljudi. Tudi v tej raziskavi ugotavlja, da so starejši ljudje na delu zapostavljeni, še zlasti manj izobraženi, ki so odrinjeni ob rob in za delodajalce niso dovolj zanimivi.

Prof. dr. Sonja Kump, zaslužna profesorica

Sonja Kump je bila pred upokojitvijo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani nosilka predmetov Sociologija izobraževanja odraslih in Primerjalna andragogika na diplomski in magistrski stopnji študija, sodelovala pa je tudi pri izvedbi Andragoškega raziskovalnega seminarja. Kot predsednica Strokovnega sveta Republike Slovenije za izobraževanje odraslih si od leta 2009 prizadeva za sistemsko ureditev področja izobraževanja odraslih. Njen raziskovalni interes je bil najprej osredotočen na področje visokega šolstva (socialni izvor in vrednostne orientacije študentov, položaj in pogoji akademskega dela, hierarhična razmerja na univerzi, evalvacije in samoevalvacije pedagoškega in raziskovalnega dela itn.), kasneje na področje izobraževanja odraslih. V zadnjih letih proučuje pomen in vpliv učenja in izobraževanja na kakovost življenja starejših odraslih v skupnosti.

Mag. Jasmina Mirčeva

Jasmina Mirčeva je od leta 1994 raziskovalka na Andragoškem centru Republike Slovenije. Njena temeljna raziskovalna področja so: participacija, pismenost, usposabljanje učiteljev v programih formalnega izobraževanja, izobraževanje ranljivih skupin, izobraževanje in trg dela ter sistemska ureditev izobraževanja odraslih. Izpopolnjevala se je na Univerzi Britanske Kolumbije (Vancouver, Kanada), Business and Innovation Centre (Sunderland, Velika Britanija) in na Inštitutu za izobraževanje odraslih (Strobl, Avstrija). Sodeluje in vodi nacionalne in mednarodne projekte. V letu 2018 vodi Nacionalno ekspertno skupino za pripravo izhodišč za prenovo programa Osnovna šola za odrasle, vrednotenje programa Celovita podpora podjetjem za aktivno staranje delovne sile in koordinira pripravo nacionalnega poročila CONFINTEA (UNESCO). Od 2013–2017 je vodila raziskovalno skupino projekta PIAAC.

245

Doc. dr. Vida A. Mohorčič Špolar

Vida A. Mohorčič Špolar, so-voditeljica ESREA mreže za politiko izobraževanja odraslih in zunanja sodelavka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, se analitično in raziskovalno že desetletja ukvarja s področjem vzgoje in izobraževanja. Študirala je na univerzah v Ljubljani, Mariboru, Surreyju, Leedsu in Dublinu. Pred raziskovanjem izobraževanja odraslih je bilo njeno delo analiziranje področja vzgoje in izobraževanja ter njenega razvoja. Na Andragoškem centru Republike Slovenije se je osredotočila na raziskovanje izobraževanja odraslih in njegov nadaljnji razvoj. Bila je aktivna članica Izvršnih odborov ESREA, EAEA, UNESCO-vega Inštituta za vseživljenjsko učenje, članica komisij EU ter predsednica Evropskega združenja raziskovalnih in razvojnih inštitutov s področja izobraževanja odraslih. Kot direktorica Andragoškega centra Republike Slovenije je prispevala k izvajanju predhodnice raziskave PIAAC v Sloveniji.

Mag. Estera Možina

Estera Možina se raziskovalno, razvojno, izobraževalno in sistemsko ukvarja s področjem razvoja pismenosti odraslih, izobraževanjem ranljivih skupin odraslih in novimi pobudami v neformalnem izobraževanju odraslih vse od ustanovitve Andragoškega centra Republike Slovenije. Je ena od nosilcev prve nacionalne sheme opismenjevanja odraslih v Sloveniji v devetdesetih letih, bila je nacionalna koordinatorica Mednarodne raziskave o pismenosti odraslih 1998, sodelovala je v nacionalni evalvaciji programov za razvoj pismenosti odraslih (2009–2011), pri pripravi integracijskih programov za migrante (2008–2011), pri izvajanju programov za spodbujanje družinske pismenosti (2010–2011), usposabljanju učiteljev, v številnih mednarodnih projektih itn. Sodelovala je pri pripravi Bele knjige o izobraževanju odraslih 2009–2011 ter Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti 2015–2016. Kot nacionalna koordinatorica za Slovenijo je bila vključena v mednarodno raziskavo PIAAC o spretnostih odraslih, trenutno pa poleg koordiniranja mednarodnih projektov vodi ESS projekt Strokovna podpora področju razvoja temeljnih kompetenc odraslih 2016–2022.

Maja Mrzel

Maja Mrzel je sociologinja, ki se ukvarja z družboslovno metodologijo. Zaposlena je kot asistentka raziskovalka na Centru za proučevanje družbene blaginje na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se osredotoča predvsem na socialna omrežja in oporo, oskrbo starejših in mlade oskrbovalce. Od leta 2009 je (bila) članica različnih raziskovalnih projektov/skupin, ki so zajemali raziskovanje kakovosti življenja, medgeneracijske solidarnosti, skrbi za starejše, intimnih življenjskih stilov ipd. Trenutno sodeluje v mednarodnih projektih, ki preučujejo mlade oskrbovalce.

Red. prof. dr. Janko Muršak

Janko Muršak je redni profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Je eden vidnejših strokovnjakov s področja poklicne pedagogike in andragogike pri nas. Aktivno je sodeloval pri razvoju obstoječega sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja mladih in odraslih v Sloveniji. Raziskovalno se ukvarja z vprašanji poklicne socializacije in problemi oblikovanja poklicne identitete, pomemben pa je tudi njegov prispevek k razvoju strokovne terminologije in k umeščanju koncepta kompetenc v izobraževalno delo.

Dr. Fani Nolimal

Fani Nolimal je vodja oddelka za osnovno šolstvo na Zavodu RS za šolstvo. Po izobrazbi je učiteljica razrednega pouka, profesorica in doktorica pedagogike. Vodila je več nacionalnih projektov s področja osnovnošolskega

izobraževanja: Fleksibilni predmetnik, Oblike učne diferenciacije, Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Njena ključna raziskovalna področja so zunanja in notranja organizacija dela šol, splošna didaktika, specialna didaktika kombiniranega pouka, sodobni didaktični pristopi, učna diferenciacija, timsko poučevanje, bralna pismenost, vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci. Objavila je nad 100 strokovnih in znanstvenih člankov in več monografij. Z vabljenimi predavanji in številnimi strokovnimi prispevki je sodelovala na različnih simpozijih, konferencah, posvetih, seminarjih in delavnicah doma in na tujem.

Izr. prof. dr. Marko Radovan

Dr. Marko Radovan je izredni profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Na fakulteti poučuje različne predmete, ki so povezani s poučevanjem odraslih, kot so Andragoška didaktika, Metode izobraževanja odraslih in E-izobraževanje. Raziskovalno se ukvarja z vprašanji učenja in motivacije odraslih za izobraževanje, udeležbe v izobraževanju odraslih in izobraževalne tehnologije. Sodeloval je pri različnih mednarodnih in nacionalnih projektih, kot na primer LLL2010 (Towards a Lifelong Learning Society in Europe), PIAAC (Survey of Adult Skills) in Digitalna UL – z inovativno uporabo IKT do odličnosti.

247

Mojca Šetinc

Mojca Šetinc je zaposlena kot asistentka raziskovalka na Centru za družboslovno informatiko na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Pri svojem delu se ukvarja predvsem s področjem tehnološko-podprtih storitev za zdravo in aktivno staranje. Od leta 2015 je bila vključena v več raziskovalnih projektov, ki so večinoma preučevali sprejemanje in uporabo tehnološko-podprtih storitev med starejšimi. Trenutno je vključena v aplikativni projekt ARRS Pametne IKT rešitve za aktivno in zdravo staranje in projekt ITHACA, ki je financiran v okviru programa Interreg Europe.

Red. prof. dr. Mirjana Ule

Mirjana Ule je redna profesorica za socialno psihologijo na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njena raziskovalna področja so: kritična socialna psihologija, identitete, mladina in odrasčanje, življenjski poteki, študije spolov, vsakdanje življenje, diskriminacija in predsodki, psihologija komuniciranja in odnosov. S teh področij je pripravila temeljna znanstvena dela kot so: Od krize psihologije do kritične psihologije (1986), Psihologija vsakdanjega življenja (1993), Sodobne identitete (2000), Socialna psihologija (2009), Psihologija komuniciranja in odnosov (2009), Socialna psihologija odrasčanja (2008). Do sedaj je objavila 25 znanstvenih monografij s področij raziskovanja ter preko 150 znanstvenih člankov v domačih in tujih revijah in monografijah.

Red. prof. dr. Vasja Vehovar

Vasja Vehovar je redni profesor statistike in predstojnik Centra za družboslovno informatiko na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Ima več kot 25 let izkušenj na področju vzorčenja, družboslovne statistike, anketne metodologije, tržnega raziskovanja in informacijske družbe. Je avtor več kot 50 znanstvenih člankov, 30 prispevkov v monografijah in šestih knjig. Kot koordinator ali partner je sodeloval v več kot 15 mednarodnih in 20 nacionalnih projektih. Je vodja razvoja spletnega mesta o metodologiji spletnih anket WebSM ter programskega orodja za spletno anketiranje 1KA. Med drugim je vodil tudi razvoj metodologije za slovensko Anketo o delovni sili, evalvacijo Nacionalne raziskave branosti ter uteževanje v Evropski družboslovni raziskavi. V slovenski raziskavi PIAAC je bil nacionalni vodja vzorčenja, vodil je tudi postopke zagotavljanja kakovosti realizacije vzorca.

Red. prof. dr. Darja Zaviršek

Darja Zaviršek je na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani vodja katedre za proučevanje socialne pravičnosti in vključevanja na področju hendikepa, etničnosti in spola. Je predsednica Vzhodnoevropske mreže šol za socialno delo in gostujoča profesorica na magistrskem programu Social Work as a Human Rights Profession, University of Applied Science Alice Salomon, Berlin. Je prejemnica skupinske mednarodne nagrade za vzpostavitev prvega evropskega mednarodnega študija socialnega dela in socialne politike 2009. Od leta 2007 je članica sveta Mednarodne zveze šol za socialno delo, kjer je vodila številne odbore, trenutno sekcijo za raziskovanje in sekcijo za ženske. Napisala je večje število knjig, med zadnjimi: Od krvi do skrbi: socialno starševstvo v sodobnem svetu (2012), Notranje in mednarodne posvojitve (2012), Skrb kot nasilje (2018). Je prejemnica prestižne Hokenstad Award 2016 (Council of Social Work Education, ZDA), leta 2017 je bil njen članek nagrajen kot najboljši članek znanstvene revije Social Work Education.

Recenzija znanstvene monografije Spretnosti odraslih

Izr. prof. dr. Nives Ličen

V recenzijo sem prejela monografijo z naslovom *Spretnosti odraslih*, katere glavna urednica je **dr. Petra Javrh**.

Delo sestavlja 14 enot različnih avtorjev in avtoric, ki osvetljujejo raznotere vidike in izbrane izseke podatkov **raziskave PIAAC** ter te interpretirajo, da bi našli pojasnila, **zakaj je Slovenija dosegla podpovprečne rezultate**. Avtorji in avtorice izhajajo iz različnih teoretskih okvirov, vendar prevladujeta družbenokritična teorija in socialna teorija marginaliziranih skupin z obrobja družbe. Najpogosteje so razvite interpretacije, ki postavljajo v ospredje družbene dejavnike za nizke dosežke. Pismenost je predstavljena kot kompleksen fenomen, ki ga je treba proučevati interdisciplinarno, razvijati pa s povezovanjem politik in izobraževalnih institucij ter strategij na različnih socialnih področjih. Metodologijo raziskave opisujeta Berzelak in Vehovar s poudarkom na analizi pristopov za zagotavljanje reprezentativnosti vzorca v Sloveniji.

249

Nolimal povezuje in primerja pismenost mladine s pismenostjo odraslih in zapiše, da bi morali posvetiti več pozornosti povezovanju izobraževalnih institucij in izobraževanju učiteljev. Ozaveščeni učitelji bi ustvarjali inkluzivna okolja z ustrezno personalizirano podporo. O besedilnih spretnostih pišeta Ferbežar in Ivšek. Prva avtorica pojasnjuje jezikovne spretnosti priseljencev. Priseljenci po izidih PIAAC dosegajo nižje stopnje pismenosti. Ivšek povezuje vse dele izobraževalnega sistema pri razpravi o razvoju komunikacijske kompetence v maternem jeziku in poudarja pomen razvoja jezikovnih kompetenc pri vseh predmetih. Sporazumevanje v maternem jeziku je po njenem mnenju del referenčnega okvira, ki usmerja izobraževalni sistem. Z digitalno pismenostjo in reševanjem problemov v tehnološko bogatih okoljih se v svojem besedilu ukvarjata Dolničar in Mrzel. Podobno kot pri drugih področjih ugotavljata, da je največja povezanost med stopnjo izobrazbe oziroma starostjo in razvitostjo digitalnih kompetenc. Slovenija je med 27 državami na 23. mestu, zato bi nujno potrebovali dodatne programe za razvoj digitalne pismenosti odraslih in starejših odraslih.

Zaviršek interpretira podpovprečni rezultat Slovenije (glede na države OECD) s koncepti revščine in transgeneracijske prikrajšanosti. Avtoričina teza, da gre za normativno rigidno strukturo v slovenski družbi, kjer primarno okolje odločilno vpliva na življenjski potek, se razlikuje od postavk M. Ule, da živimo v (globalizirani) pozni moderni, kjer so poteki življenja individualizirani in del fleksibilnih odločitev. Zaviršek iz podatkov PIAAC sklepa, da je primarna družina v Sloveniji zelo pomembna za življenjski potek. V sklepnem delu

ugotavlja, da je v Sloveniji premalo programov, ki bi ljudem z neuspešno izobraževalno potjo omogočali pridobivanje bralnih, pisnih in matematičnih kompetenc. Verjetno bi morali obstoječe programe, ki jih je že razvil Andragoški center RS za posebne ciljne skupine (kot je npr. Pum-O), bolje predstaviti in približati ranljivim ciljnim skupinam.

Ule izhaja iz koncepta identitetnega kapitala in opisuje prehode, predvsem prehod v odraslost, glede na spremenjene življenjske poteke v pozni moderni. Individualizacija življenjskih potekov vodi v subjektivno odgovornost in potrebo po razvoju zmožnosti za upravljanje življenjskih prehodov. Odgovornost za vodenje lastnega življenja pomeni zmožnost upravljanja negotovosti in tveganj. Avtorica sklepa, da je slovenska odrasla populacija slabše opremljena s kulturnim kapitalom, to pa izpelje iz podpovprečnih izsledkov v raziskavi PIAAC. Svoje sklepanje nadaljuje, da je to posledica – ob sicer razvitem izobraževalnem sistemu – kulturnega ozračja, ki favorizira socialni konformizem. Tako kot Ule, ki izpostavi izide, da ljudje z nižjo izobrazbo in nižjimi dosežki manj zaupajo, se s to temo ukvarjata tudi Mohorčič Špolar in Kump. Zadnja predvsem na polju starejših (skupina od 55 do 65 let). Ugotavlja, da višja kot je izobrazba, večja je verjetnost, da bodo starejši družbeno dejavnejši. Starejši ljudje z nižjimi dosežki v raziskavi PIAAC izražajo nižje zaupanje, njihova samoocena zdravja je nižja in manj se udeležujejo prostovoljskih dejavnosti. O skupini starejših razpravlja tudi Jelenc Krašovec, ki obravnava vedno pomembnejše izobraževanje starejših zaposlenih. Ta skupina postaja s staranjem prebivalstva in podaljševanjem zaposlovanja zmeraj pomembnejša za delodajalce pa tudi izobraževalce, ki pripravljajo programe usposabljanja na delovnem mestu. Ugotavlja pomembnost stopnje izobrazbe, saj je pomembnejša kot kronološka starost prav stopnja izobrazbe za dejavno vključevanje v izobraževanje na delovnem mestu in v prenos znanja na delu. V večini držav se je izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu udeleževalo od 30 do 60 % zaposlenih, ki so imeli višjo izobrazbo. Med nižje izobraženimi pa se je usposabljanja udeleževalo od 6 do 18 % zaposlenih.

Muršak in Radovan ugotavljata pomen splošnega neformalnega izobraževanja, to je izobraževanja, ki ni povezano z delom. Njuno razpravo lahko povežemo z modelom za udeležbo odraslih v izobraževanju, ki ga v svojem prispevku razvija Mirčeva. Udeležba odraslih v izobraževanju je v Sloveniji podpovprečna. Avtorica poskuša oblikovati model, ki bi pojasnjeval predvsem družbene dejavnike, ki vplivajo na (ne)udeležbo odraslih v izobraževanju, in sicer z upoštevanjem podatkov iz raziskave IALS in raziskave PIAAC.

Besedila dopolnjujejo razprave, ki so že bile objavljene v referatih in tematskih številkah revij (na primer Andragoška spoznanja 2/2015 in Sodobna pedagogika 4/2017). Večina avtorjev nakazuje potrebe po tehtnem razmisleku glede politike na področju izobraževanja odraslih na ravni širše skupnosti, po novih animacijskih in didaktičnih strategijah, ki bi zajemale večje število odraslih v neformalno izobraževanje, ter po novih izobraževalnih programih, ki bi bolj osredotočeno odgovarjali na potrebe posameznih skupin ljudi. Iz besedil lahko izpeljemo predloge za nove

programe: a) za ranljive ciljne skupine, še posebno za ljudi, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe; b) za izobraževanje za upravljanje identitetnega dela; c) za zviševanje digitalnih spretnosti; č) za razvoj zaupanja in socialnega/kulturnega kapitala; d) za izobraževanje starejših zaposlenih.

Delo je pomembno za nadaljnji razmislek o izsledkih raziskave pa tudi za uporabo teh izsledkov v praksi na makro- in mikroravni. Le želimo si lahko, da bi izidi raziskave PIAAC in interpretacija teh ter nasveti strokovnjakov vodili **v razvoj novih področij raziskovanja** in ustvarjanja novih praks v izobraževanju odraslih.

Izr. prof. dr. Nives Ličen
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

V Ljubljani, februar 2018

Recenzija strokovne monografije **Spretnosti odraslih**

Izr. prof. dr. Katarina Popović

Po svetovno priljubljeni »mlajši« raziskavi PISA, ki meri spretnosti petnajstletnikov, se je OECD leta 2013 odločil izpeljati raziskavo merjenja spretnosti odraslih – PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih). Pomena rezultatov raziskave PIAAC niso prepoznale le nacionalne vlade in organizacije, temveč tudi pomembne mednarodne organizacije in telesa Evropske unije. Raziskava PIAAC se zdi ključnim odločevalcem in oblikovalcem politik pomembna zaradi številnih in raznolikih uvidov, ki jih ponuja v sistem izobraževanja (njegove ustreznosti, učinkovitosti itn.), in priložnosti, da se načrtovanje, politika in financiranje izobraževanja oblikujejo na izsledkih, pridobljenih iz preverjene in globalno preizkušene metodologije. Tak primer je odziv Evropske unije na dosežene nizke rezultate odraslih v raziskavi PIAAC iz leta 2013, imenovane tudi *Klic k prenovi Evrope*. Ugotovitev tedanje raziskave, da približno 20 % odraslih v Evropi nima temeljnih spretnosti pisanja in računanja, je namreč sprožila resne razprave, predvsem o višini in načinih vlaganj v izobraževanje odraslih.

253

Na drugi strani pa obstajajo tudi mnogi resni pomisleki o načinih rabe OECD programov za merjenje kompetenc pri oblikovanju izobraževalnih politik. Kritike sežejo od omejene narave teh raziskav, njihove ozke osredotočenosti na merjenje zgolj enega seta spretnosti pa vse do nekritičnega uveljavljanja teh rezultatov kot poglobitnega oziroma izključnega vodila pri oblikovanju izobraževalne politike.

Udeležba Slovenije v raziskavi PIAAC kaže na visoko raven zavedanja oblikovanja politike izobraževanja, zasnovane na empiričnih podatkih in usmerjene k svetovnim standardom. Glede na kompleksnost področja izobraževanja odraslih, ki potrebuje za dolgoročno in trajnostno načrtovanje raznovrstne podatke, je baza podatkov raziskave PIAAC pri tem dragocena pomoč. Monografija *Spretnosti odraslih* hkrati kaže na kritično zavedanje avtorjev o pomenu interpretacije rezultatov v nacionalnem kontekstu, njihovi ustrezni znanstveni obdelavi in interpretaciji (prav na tak način so iz različnih perspektiv obravnavani v tej monografiji, kar ji daje posebno vrednost), kakor tudi ponuja utemeljene smernice za nadaljevanje izboljševanja sistema izobraževanja odraslih. Monografija pokaže tudi, da so rezultati v izobraževalni politiki uporabni le, kadar so sad sodelovanja znanosti in stroke, saj le sodelovanje politike, znanosti in raziskovanja lahko uspešno »preseže« in razlaga rezultate ter oblikuje konstruktivna priporočila, ki bodo pomembna za nacionalni kontekst izobraževanja odraslih.

Prispevki v monografiji imajo širok razpon vsebin – od analize socialno-

ekonomskega ozadja v posameznih besedilih do iskanja vzrokov za rezultate. Nejc Berzelak in Vasja Vehovar opišeta natančen metodološki pristop ocenjevanja PIAAC, opozorita na težave v reprezentativnosti vzorca in pojasnita, da je bilo raziskovanje metodološko temeljito pripravljeno in izpeljano na način, ki daje pridobljenim podatkom zanesljivost in verodostojnost.

Mirjana Ule v iskanju širšega uvida v dobljene rezultate kritično opiše neoliberalni koncept tržne ekonomije kot podlago celotnemu diskurzu o sodobni vlogi izobraževanja in pridobivanja spretnosti, v katerem sijajno razkriva »iluzijo individualnosti, ki je podlaga za epistemološko zmoto pozne moderne«. S povezovanjem teorije identitetnega in kulturnega kapitala ter »mehkih spretnosti« v kontekstu sodobnega kapitalizma poudarja, da bi morali biti zaradi povezanosti med spretnostmi in neekonomskimi kazalniki, ki se je pokazala v raziskavi PIAAC, oblikovalci politik v Sloveniji še posebno vznemirjeni. Razglablja o pomenu aktivizma, sodelovanja v prostovoljskih dejavnostih in družbenem zaupanju – konceptih, s katerimi se v svojem prispevku ukvarja tudi Vida A. Mohorčič Špolar. Zadnja izjemno dobro prikaže nasprotje med diskurzom in resničnim stanjem evropske izobraževalne politike, ki je očitno v konceptu »zaposljivosti«, saj je po njenem »zaposljivost postala stalnica evropskih dokumentov, 'družbena kohezivnost' pa mantra sodobnega evropskega parlamentarnega diskurza«. Dragocena je tudi avtoričina analiza enega od »subtilnih« vidikov raziskave PIAAC – povezanosti med družbenim zaupanjem in izobraževanjem.

Opisovanje rezultatov predstavlja avtorjem le izhodišče pri analiziranju vzrokov, ki jih večinoma umeščajo na socialno-ekonomsko področje. Čeprav nekateri avtorji pišejo o razvitem in raznoterem sistemu izobraževanja v Sloveniji, pa se drugi, kot na primer Darja Zaviršek, kritično osredotočijo in ovrednotijo položaj in možnosti marginaliziranih skupin, kjer Darja Zaviršek poudarja, da »obstaja malo spodbujajočih dejavnikov«, ki bi tekom življenjskega poteka kompenzirali primanjkljaje posameznikov in posameznic na področju izobraževanja in zmanjševali družbeno izključevanje.

Očitno je, da za osredotočenost večine avtorjev na različne ciljne skupine, ranljive ali marginalizirane, obstajajo globlji razlogi. Te skupine namreč predstavljajo velik izziv v prenosljivosti svetovnih politik in diskurzov na nacionalne in lokalne ravni in hkrati osnovno »sito« pri implementaciji izobraževalne politike. Iz teh razlogov so razmisleki o izseljencih, starejših, nezaposlenih itn. kakor tudi poglobljene analize vplivov sociodemografskih dejavnikov na same rezultate raziskave PIAAC (starost, položaj itn.) v monografiji izredno dragoceni.

Sabina Jelenc Krašovec in Sonja Kump se ukvarjata s ciljno skupino starejših, saj se je prav to življenjsko obdobje izkazalo za determinanto mnogih rezultatov raziskave PIAAC, s tem pa je raziskava dobila tudi konkretno »barvo« nacionalnega konteksta, saj so starejši v središču prizadevanj andragogov v Sloveniji že vrsto let. Prav tako zaradi demografskih trendov in trendov na trgu dela starejši kot skupina postajajo tudi vse pomembnejši. Ugotovitve Sonje Kump upravičujejo nadaljnja vlaganja v izobraževanje

starejših, saj je prav to dejavnik, ki vpliva na njihovo zdravje, udeležbo v prostovoljskih dejavnostih, stopnjo zaupanja in zaznavanje lastne politične moči. Pri opisovanju neekonomskih učinkov izobraževanja starejših Sonja Kump izpostavi dvojno vlogo izobraževanja – »terapevtsko« in »emancipacijsko«, Sabina Jelenc Krašovec pa opredeli posebno ranljivost te ciljne skupine v kontekstu sprememb na trgu dela in delovnih mestih.

Avtorji posameznih prispevkov se ne ustavijo ob dejstvu, da je Slovenija v raziskavi PIAAC dosegla rezultate pod povprečjem OECD, temveč se z različnih vidikov lotevajo razmislekov o teh rezultatih, ugotavljajo vzroke zanje in jih primerjajo z rezultati, pridobljenimi v prejšnjih raziskavah oziroma iz drugih držav. Tako Vesna Dolničar, Maja Mrzel in Mojca Šetinc rezultate primerjajo z rezultati že opravljenih raziskav na področju digitalne pismenosti in digitalnih spretnosti v Sloveniji, potrdijo učinek izobrazbe na spretnosti in izpostavljajo starost kot temeljni dejavnik. Ina Ferbežar razmeroma nizke dosežke bralnih spretnosti pri emigrantih primerja s starejšimi rezultati testov branja pri tistih, katerih materni jezik ni slovenski jezik, t. i. neprvi jezik, in ugotavlja neogibno pomembnost komunikacijskih spretnosti v maternem jeziku. Ker so jezikovne (besedilne) spretnosti tudi bistveni del merjenja v raziskavi PIAAC, je jasno, zakaj kar nekaj avtorjev prepoznava nujnost njihove široke udeležbe v izobraževalnih programih. Tudi Ljudmila Ivšek poudari, da se »v procesu formalnega izobraževanja sistematično gradi sporazumevalna zmožnost«, in tudi nujnost »korenite spremembe miselnosti«, k temu pa dodaja, da morajo še pred tem nastati spremembe v izobraževanju učiteljev, ki so, kot potrjujejo številne raziskave, ključni dejavnik uspešnosti izobraževalnih reform.

255

Kljub očitni aktualni poudarjenosti digitalne pismenosti in splošnemu trendu, ki razume digitalne spretnosti kot pglavitne in jih razglaša za t. i. »srebrni izstrelek« oziroma rešitev težav na vseh področjih in ravneh izobraževanja, slovenski avtorji nasprotujejo temu trendu in brez zmanjševanja pomembnosti digitalnih spretnosti opozarjajo, da so pravzaprav besedilne spretnosti, predvsem spretnosti branja in pisanja, tiste, ki so podlaga tudi vsem drugim. Poleg že omenjenih avtorjev tudi Fani Noliml pozornost usmeri k bralni pismenosti in trdi, da je »interdisciplinarna, pogojena z ekonomskimi, socialnimi ter družbenimi dejavniki«, ter izpostavi nujnost sistematičnega pristopa k pismenosti, v katerem bi prišlo do vertikalne povezanosti med vsemi izobraževalnimi ravni, s personalizirano in primerno podporo posameznikom in ranljivim skupinam.

Trenutnim trendom v izobraževalni politiki oporekata tudi Janko Muršak in Marko Radovan, ki opozarjata na pomen neformalnega izobraževanja odraslih in izobraževanja, ki ni vezano le na poklic in delo, s tem da jasno pokažeta rezultate raziskave PIAAC, ki kažejo na pozitiven učinek udeležbe v neformalnem izobraževanju na vse tri vrste spretnosti, ki jih meri raziskava PIAAC. Njuna sklepna misel se tako razlikuje od večine ugotovitev raziskave PIAAC iz drugih držav in vsebuje revolucionarno pomembno sporočilo za izobraževalno politiko, ki sicer odločno in vztrajno zatrjuje, da izobraževanje v funkciji dela predstavlja rešitev za vse ekonomske, socialne in osebne probleme: »Sklenili bi lahko, da neformalnemu izobraževanju, vezanemu na

poklic in delo, ne kaže namenjati večje pozornosti kot tistemu, ki poteka mimo teh potreb. Pokazalo se je, da je izobraževanje mimo potreb dela bolj povezano z doseženo stopnjo razvoja spretnosti kot tisto, ki je v funkciji dela.«

V monografiji je prostor tudi za razmislek o nekaterih temeljnih vprašanjih izobraževanja odraslih, ki niso neposredno povezana s spretnostmi, ki jih meri raziskava PIAAC. Jasmina Mirčeva prepričljivo prikaže sorazmerno povezanost udeležbe odraslih v izobraževanju (na problem, ki sploh ne izgublja pomena) z ravnmi znanja in spretnosti, pri tem poudari splošnost tega pojava, in pojasni, da se s tem izzivom nekatere države soočajo uspešneje kot druge. Njeni razmisleki o značilnostih sistema, ki bi lahko uspešno omogočil zvišanje ravni spretnosti vseh posameznikov v družbi, s čimer bi se povečala tudi udeležba v izobraževanju, so lahko v znatno oporo oblikovalcem politike pri snovanju socialnega modela. Še posebno pomemben pa je premik od psihološke interpretacije udeležbe k analizi socioloških dejavnikov udeležbe, to lahko opazimo tudi pri drugih avtorjih monografije. S tem pa je prikazana tudi odlična uporaba in raba rezultatov raziskave PIAAC za obsežno, vključujočo in pravično izobraževalno politiko.

Avtorji prispevkov se suvereno gibljejo skozi številne teoretične koncepte in dajejo vpoglede v množico relevantne literature, sočasno pa primerjajo in ugotavljajo podobnosti in razlike z ugotovitvami iz drugih državah ter jih pojasnjujejo ob pomoči znanstvenih virov in bogate slovenske prakse. Pri tem niso ne zagovorniški ne poveličevalni, nasprotno: stvarno iščejo odgovore in se izogibajo razumevanju rezultatov raziskave PIAAC kot absolutnih in kot edinega pravovernega vira v izobraževalni praksi. S previdnostjo in analitično jih tolmačijo skladno z slovensko realnostjo. V avtorskih prispevkih monografije tako raziskava PIAAC ni razumljena zgolj kot konkurenčna bitka, v kateri se države uvrščajo nad in pod povprečje OECD, temveč dobiva »konkretno podobo« in »lokalne odtenke«, na tak način pa lahko predstavlja prispevek k oblikovanju izobraževalne politike, ki ne bo osredotočena le na zaposlovanje in ekonomsko učinkovitost, temveč ima potencial, da vključi vse svoje državljane, s čimer prispeva k socialni kohezivnosti in osebnemu razvoju. Če v tem ne vidimo poglobitnega bistva testiranja PIAAC, potem takšne raziskave sploh ne potrebujemo, saj se tako zoži zgolj na drago orodje za povečanje gospodarske učinkovitosti.

Monografija je spodbudna za oblikovalce politik, raziskovalce, strokovnjake in praktike ne le v Sloveniji, temveč tudi širše. Lahko je dragoceno branje v državah, ki sodelujejo v raziskavi PIAAC, saj pokaže, kako lahko znanost kritično in konstruktivno prispeva k politiki, temelječi na dokazih.

Glede na to, da je OECD eden ključnih deležnikov pri oblikovanju svetovne politike izobraževanja odraslih, ki pa ne razpolaga s klasičnimi in formalnimi načini vpeljevanja in prenašanja svojih politik, sta raziskavi PISA in PIAAC postali poglobljena instrumenta OECD-jeve »mehke moči« in poglobljena usmerjevalca številnih nacionalnih izobraževalnih politik, zato lahko trdimo, da sta PISA in PIAAC »dobri slugi, a slaba gospodarja«. Pomen te monografije je v tem, da rezultatov raziskave PIAAC ne absolutizira, ampak jih na zgleden

način daje v službo razvoja družbe, izobraževalnega sistema, andragoške stroke in znanosti pa tudi v službo razvoja in napredka tako skupnosti kot posameznika.

*Izr. prof. dr. Katarina Popović
Filozofska fakulteta, Univerza v Beogradu*

V Beogradu, marec 2018



Spletna stran Pismenost: <https://pismenost.acs.si>

Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020, prednostne osi 10 »Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost«, prednostne naložbe 10.1 »Krepitev enake dostopnosti vseživljenjskega učenja za vse starostne skupine v formalnem, neformalnem in priložnostnem okolju, izpopolnjevanje znanj, spretnosti in kompetenc delovne sile ter spodbujanje prožnih možnosti učenja, vključno prek poklicnega usmerjanja in validiranja pridobljenih kompetenc«, specifičnega cilja¹ »Izboljšanje kompetenc manj vključenih v vseživljenjsko učenje«.

O rezultatih raziskave PIAAC

