



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

2

2015

Vpliv neformalnega izobraževanja na
razvoj spretnosti in kompetenc

Vpliv izobrazbe in spretnosti starejših na
individualno in družbeno blaginjo

Izobraževanje in usposabljanje starejših
delavcev – mednarodna primerjava

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gostujoča urednica/Guest editor:

Estera Možina, Andragoški center Slovenije

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS,
Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje,
Paolo Federighi, Univerza v Firencah, Italija,
Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,
Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Pavel Hartel, Karlova univerza v Pragi, Češka,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,
Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Polona Kelava, Pedagoški inštitut v Ljubljani,
Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,
Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,
Estera Možina, Andragoški center Slovenije,
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,
Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,
Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,
Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,
Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije,
Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37

elektronska pošta/e-mail: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Andragogic Perspectives Journal is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70 EUR, za študente 30 EUR. DDV 9,5 % je vključen v ceno.

Posamezni izvodi revije se lahko kupijo v knjigarni Filozofske fakultete in knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,
Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi Slovenija, CrossRef, dLib-Digitalna knjižnica Slovenije, EBSCO Education Research Complete, Google Scholar, ResearchBib, ERIH PLUS in Cabell's.

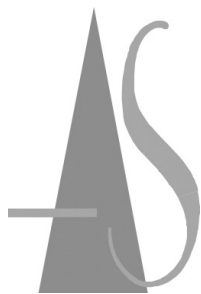
The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib, The Digital Library of Slovenia - dLib, ERIH PLUS and Cabell's.

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

<http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/index>



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

<i>Estera Možina</i>	RAZISKAVA PIAAC – VPOGLED V SEDANJE SPRETNOSTI ODRASLIH	3
----------------------	---	---

Članki

<i>Sonja Kump</i>	VPLIV IZOBRAZBE IN SPRETNOSTI STAREJŠIH NA INDIVIDUALNO IN DRUŽBENO BLAGINJO	9
-------------------	--	---

<i>Sabina Jelenc Krašovec</i>	IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE STAREJŠIH DELAVCEV – MEDNARODNA PRIMERJAVA	29
-------------------------------	---	----

<i>Janko Muršak</i> <i>Marko Radovan</i>	VPLIV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA NA RAZVOJ SPRETNOSTI IN KOMPETENC	47
---	--	----

<i>Vesna Dolničar</i> <i>Maja Mrzel</i>	DIGITALNA PISMENOST IN REŠEVANJE PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH	65
--	---	----

<i>Anita Klapan</i> <i>Marija Šaravanja</i> <i>Marijeta Mašič</i>	MOSTAR UNIVERSITY STUDENTS' SELF-ASSESSMENT OF LIFELONG LEARNING COMPETENCIES	79
---	---	----

Poročila, odmevi, ocene

<i>Anita Jug Došler</i>	MEDNARODNI TEDEN BABIŠTVA IN RAZLIČNE OB- LIKE IZOBRAŽEVANJA IN OZAVEŠČANJA	95
<i>Ajda Turk</i>	SPLETNA PLATFORMA EPALE – PRILOŽNOST ZA IZMENJAVO IN SODELOVANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	99
<i>Simona Šinko</i>	»SLOVENIJA – UČEČA SE DEŽELA« IN DRUGE ZA- MISLI DR. JELENCA OB NJEGOVEM JUBILEJU	101
<i>Sonja Kump</i>	TEORETSKI IN METODOLOŠKI PROBLEMI EVALVACI- JE POLITIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	105

In memoriam

<i>Zoran Jelenc</i>	»BOJ ZA ZNANJE BO V 21. STOLETJU HUIŠI, KOT JE BIL NEKOČ BOJ ZA OZEMLJA« UMRL JE PROFESOR DUŠAN SAVIČEVIĆ	109
---------------------	---	-----

Knjižne novosti

<i>Nives Ličen</i>	OD IMATRIKULACIJE DO PROMOCIJE	115
--------------------	--------------------------------	-----



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Univerza v Ljubljani



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education



REPUBLIKA SLOVENIJA
STATISTIČNI URAD RS



Naložba v vašo prihodnost
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA EKONOMSKO PRAVO IN UDELEŽENOST
REPUBLIKAN

Ta številka revije je financirana iz projekta »Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013–2015«. Projekt sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport. Projekt se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja« in prednostne usmeritve »Izboljševanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.«

UVODNIK

RAZISKAVA PIAAC – VPOGLED V SEDANJE SPRETNOSTI ODRASLIH

Slovenija se je v začetku leta 2013 vključila v drugi krog mednarodne raziskave PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih), ki poteka v okviru OECD, rezultate pričakujemo sredi leta 2016. PIAAC velja za največjo empirično raziskavo na področju izobraževanja odraslih v svetovnem merilu po številu vključenih posameznikov, za inovativno glede na raziskovalni instrumentarij, za kompleksno glede na vzorčni načrt in metodologijo izpeljave, za transparentno po dostopnosti rezultatov in baz podatkov široki javnosti ter za kontroverzno po vprašanjih, ki jih odpira tako pri raziskovalcih in izobraževalcih odraslih kot tudi pri načrtovalcih politik. Zbrana baza podatkov bo ena najbogatejših baz podatkov sploh in bo omogočila številne primerjave, analize ter navzkrižne študije. Razumljivo je, da so tudi v strokovni in splošni javnosti velika pričakovanja glede tega, kaj bo raziskava pokazala za Slovenijo, še posebej zaradi tega, ker spremljamo manj ugodne rezultate bralne pismenosti mladih v raziskavi PISA. Dovolj poznani pa so tudi neugodni rezultati predhodne raziskave pismenosti odraslih, v kateri je Slovenija sodelovala leta 1998.

Težave povzročajo razumevanje tega, kar preučuje raziskava, bodisi zato, ker se sprašujemo, zakaj se svetovna raziskava ukvarja z merjenjem tako preprostih stvari, kot so branje in razumevanje, računanje za vsakdanje potrebe in nekoliko zahtevnejša uporaba interneta. Pogosteje pa zavoljo tega, ker se v strokovnih besedilih pojavlja več terminov za to, kar preučuje raziskava. Na prvo dilemo bo odgovorila raziskava sama z rezultati za Slovenijo. Strokovna literatura o izobraževanju in usposabljanju razlikuje med »kompetenco« in »spretnostjo«. Priročnik Vodnik za bralca po raziskavi PIAAC (zdaj tudi v slovenskem prevodu) poudarja, da se v kontekstu raziskave ni skušalo ločiti kompetence in spretnosti, termina sta v mednarodnih poročilih OECD rabljena kot sopomenki. Oba se nanašata na zmožnost ali sposobnost posameznika, da deluje situaciji primerno. Oba vključujeta uporabo znanja (eksplicitnega in/ali skritega), uporabo orodja, kognitivne in praktične strategije in rutine, oba tudi predpostavljata prepričanja, dispozicije in vrednote (npr. drže). Spretnosti (kompetence) se vedno da razbiti na manjše in bolj specifične spretnosti (ali kompetence) ali združiti v splošnejše spretnosti (ali kompetence). V Sloveniji je obveljal dogovor, ki so ga predlagali raziskovalci, da se razumevanju tega, kar je raziskava neposredno merila, približamo s termini besedilne spretnosti, matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju.

Raziskava je nastala na podlagi PISE, s katero ocenjujemo uspehe mladih. Dovolj je že izkušnja, da potrdimo, da so spretnosti, ki jih mladi pridobijo med izobraževanjem, drugačne kot spretnosti, ki jih razvijemo v odrasli dobi. V družbi, ki je bogata z informacijami in v kateri so informacije v obliki besedila (natisnjene ali digitalne) splošno navzoče, je sposobnost branja in odzivanja na podlagi besedilnih informacij bistvena. Nizozemski raziskovalec zgodovine knjige in branja Adrian van de Weel po drugi strani meni, da digitalni mediji »oblikujejo nove oblike pismenosti, na katere učitelji, profesorji in drugi izobraževalci nimamo skoraj nobenega vpliva. Tudi zato, ker se preveč oklepamo stare kulture tiska in ne razumemo, da bi morali temeljne izobraževalne vrednote ohraniti tudi v digitalni dobi. Ustvariti je treba razmere, v katerih bo mogoče učence, kljub tehnološkim spremembam, naučiti logičnega razmišljanja, argumentacije in kritičnega vrednotenja informacij.« (Sobotna priloga, 6. junij 2015)

V preteklosti so se spretnosti in kompetence enačile s formalnimi kvalifikacijami, ki so jih ljudje pridobili v določenem obdobju svojega življenja. Izobrazba pa je le približek preteklega potenciala. PIAAC meri spretnosti neposredno in pomaga razložiti, kako so ljudje spretnosti pridobivali in izgubljali, kar se je lahko zgodilo zunaj obdobja, v katerem so pridobili prvotne kvalifikacije. Raziskava PIAAC upošteva, česa se posamezniki naučijo na delovnem mestu in priložnostno skozi vse življenje, ter tudi to, kar posamezniki lahko pozabijo, ko se starajo. Neposredna merjenja spretnosti upoštevajo razlike v kakovosti izobraževanja in usposabljanja, ki so ju bili deležni odrasli, tako v državah kot med državami. Raziskava spretnosti odraslih si ne prizadeva samo opisati ravni in porazdelitve zmožnosti, ki jih meri, temveč tudi zagotoviti informacije o dejavnih, povezanih s pridobivanjem, ohranjanjem ter razvijanjem teh spretnosti in njihovimi rezultati.

Po pričakovanjih OECD in Evropske komisije bo ta obsežna zbirka podatkov, zbranih v PIAAC, med drugim omogočila: bolj celostno merjenje zalog človeških virov; razkrila obseg, v katerem se spretnosti posameznikov dejansko uporabljajo pri delu; ugotovila, kakšno vlogo imajo spretnosti pri izboljševanju možnosti na trgu delovne sile; izboljšala razumevanje trga delovne sile ter družbenih donosov v izobraževanju in usposabljanju; pomagala vladam bolje razumeti, kako sistemi izobraževanja in usposabljanja lahko gojijo te spretnosti; pomagala vladam prednostno razvrstiti vlaganja omejenih virov v izobraževanje in usposabljanje ter prispevala k vzpostavljanju strateškega partnerstva za udeležanje politik.

Raziskavo PIAAC v številnih primerih izvajajo in financirajo ministrstva za izobraževanje in delo, zato je vedno vključen ekonomski vidik, za katerega je zanimivo razmerje med spretnostmi, zaposlitvenimi možnostmi in blaginjo posameznika ter družbe. Enako pomemben pa je tudi družbeni vidik, ki bistveno širi obzorja raziskave, preučujejo se drugi vidiki življenja, na primer povezave med spretnostmi in družbenim udejstvovanjem, pri čemer se ugotavlja, da tisti ljudje, ki imajo boljše spretnosti, v sebi vidijo akterje, verjamejo, da lahko vplivajo na delovanje družbe. Raziskava ima kljub izvorno neoliberalističnim pogledom enako močno humanistično noto, saj v enaki meri zagovarja stališče, da je družba dolžna zagotoviti svojim odraslim članom razvoj njihovih spretnosti. Morda

ne bodo vsi segli po enakih izobrazbenih priložnostih, morajo pa vsi razviti svoj polni potencial.

V Sloveniji smo si s projektom zastavili ambiciozne cilje. Ključna posebnost slovenske raziskave je, da cilji projekta ne vključujejo zgolj ciljev OECD, temveč tudi analitično-aplikativne nacionalne cilje. Projekt, ki ga izvaja konzorcij partnerjev s petih ustanov (Andragoški center Slovenije, Statistični urad Slovenije, Fakulteta za družbene vede, Oddelek za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti, Ekonomska fakulteta, vse z Univerze v Ljubljani), je od vsega začetka sestavljen iz dveh ključnih delov: zbiranja podatkov na terenu in analitično-aplikativnega dela.

V letih 2013 in 2014 je slovenski konzorcij PIAAC izpeljal pilotno in glavno raziskavo PIAAC, v katerih je sodelovalo prek 6.500 odraslih med 16. in 65. letom starosti. Obenem so se pripravljale konceptualne in teoretske podlage za tematske študije in analize. Tematske študije in analize snuje interdisciplinarna skupina raziskovalcev, ki prihajajo z vseh partnerskih ustanov v konzorciju. Posamezni raziskovalci v konzorciju PIAAC se osredotočajo na ugotavljanje povezav med kompetencami in sedanjimi potrebami na trgu dela, preučujejo sovplivanje kompetenc na socialne in ekonomske dosežke posameznika in družbe ter ocenjujejo, v kolikšni meri izobraževalni sistem zagotavlja pridobivanje ustreznih kompetenc tako pri odraslih kot tudi pri mladini in kakšno je stanje pri ranljivih skupinah prebivalstva.

Andreas Schleicher (OECD), ki je maja letos v Ljubljani plenarno nagovoril udeležence zaključne konference projekta v Sloveniji, je med drugim povedal, da nas pri podatkih najprej preseneti dejstvo, da so države, kjer imajo vsi odrasli odlične spretnosti. Spretnosti torej niso le prirojene, niso le stvar predispozicije, niso izključno stvar nadarjenosti. So države, kjer vsi odrasli, tako revni kot bogati, razvijejo dobre spretnosti. To pomeni, da lahko na spretnosti vplivamo s politikami in praksami. Družba lahko razvije potencial spretnosti vseh prebivalcev. Vlade so torej tiste, ki morajo razmisliti o ravnovesju med spretnostmi, ki jih potrebujemo danes, in tistimi, ki jih bodo potrebovali mladi jutri.

Tematska številka revije vsebuje štiri od skupaj devetih tematskih študij, ki jih pripravlja raziskovalna skupina PIAAC v Sloveniji. Prispevek S. Kump z naslovom Vpliv izobrazbe in spretnosti starejših na individualno in družbeno blaginjo se ukvarja z analizo mednarodnih podatkov o vplivu izobrazbe in spretnosti na področju aktivnega državljanstva, socialne kohezije in osebnega razvoja na vzorcu starostne skupine 55–65 let. Ugotovitve analize v izbranih državah potrjujejo povezavo med stopnjo izobrazbe in spretnosti starejših odraslih z individualno in družbeno blaginjo, čeprav je povezanost v nekaterih državah močnejša. Prispevek S. Jelenc Krašovec Izobraževanje in usposabljanje starejših delavcev – mednarodna primerjava analizira vlogo in pomen izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev z vidika učinkov na delovnem mestu. Študija na podlagi primerjave med državami ugotavlja, da se vplivi izobraževanja in usposabljanja (starejših) delavcev kažejo na različnih ravneh pojavnosti, in sicer kot znanje, spretnosti, vrednote, vedenje posameznikov, po drugi strani pa se učinki kažejo tudi na organizacijski ravni. Rezultati obeh študij bodo tudi s pomočjo slovenskih podatkov lahko podprli prizadevanja ustvariti

tako okolje, da bo v sodobnih družbah, še posebej v tistih, ki se starajo, lahko vsak prispeval in delal, kot mu narekuje njegov potencial. Že dosedanje ugotovitve razkrivajo, da se starejši delavci zdaj v povprečju premalo vključujejo v izobraževanje in usposabljanje, kar ni le posledica varčevanja podjetij, temveč tudi minimalnih spodbud države za zaposlovanje, pa tudi izobraževanje in usposabljanje starejših delavcev.

Raziskava PISA razkriva kakovost šolskih sistemov, raziskava PIAAC pa dokazuje, da je učenje vseživljenjski proces. Ob tem dobro meri tudi dejavnike, povezane s politiko in možnostmi za učenje, ki so na voljo skozi vse življenjsko obdobje. J. Muršak in M. Radovan sta v prispevku Vpliv neformalnega izobraževanja na razvoj spretnosti in kompetenc na podlagi primerjave mednarodnih podatkov pokazala na velik pomen, ki ga ima vključevanje v neformalno izobraževanje za dosežke na vseh treh področjih, kjer je raziskava merila stopnje doseženih spretnosti. Primerjava med državami je prinesla pomembno ugotovitev, in sicer se je pri nekaterih izmerjenih spretnostih izkazalo, da so v vseh primerih dosegali boljše rezultate tisti, ki so bili vključeni v neformalno izobraževanje, ki ni bilo povezano s potrebami dela in poklica. Če se bo ugotovitev potrdila tudi na slovenskih podatkih, bo to pomembna iztočnica v zagovor neformalnega izobraževanja, ki ni vezano na poklic in delo. Med drugim pa bodo aktualna tudi vprašanja o vrednotenju in priznavanju tega neformalnega izobraževanja.

Zadnji prispevek Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih v okviru tematike sta prispevali V. Dolničar in M. Mrzel. V njem pojasnjujeta koncept digitalnih spretnosti in reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih in ga raziskujeta s pomočjo empiričnih podatkov, pridobljenih v mednarodni študiji PIAAC. Primerjalni rezultati v izbranih državah so potrdili, da imata največji vpliv na stopnjo reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih starost in izobrazba, kar potrjujejo tudi rezultati drugih raziskav. Avtorici končujeta prispevek s predlogom za oblikovanje politik na področju digitalnih spretnosti s poudarkom na problematičnem položaju ranljivih skupin, ki jih zaznamujeta neustrezna izobrazba in starost.

Izbrane študije, predstavljene v tej številki revije, odstirajo določene nove poglede na položaj nekaterih družbenih skupin, na vlogo izobraževanja in spretnosti, že na podlagi mednarodnih primerjav in na podlagi poprejšnjih študij. Stojimo na stališču, da so nujno potrebne primerjalne analize, da ugotovimo, ali so slovenske težave občečloveške ali posledica določenih praks in politik. Ko se poglobimo v podatke in jih povežemo z drugimi raziskavami, lahko odkrijemo, katere politike in prakse so drugim državam pomagale.

V času, ko bomo še preučevali slovenske podatke, pa se že kažejo nekateri novi izzivi pri približevanju študij PISA in PIAAC, in sicer je v načrtu več opcij, na primer razvoj psihometričnih povezav na enem ali več področjih merjenja, razmišlja se tudi o vključitvi 15-letnikov v raziskavo PIAAC v enem od naslednjih krogov raziskave, kar bi omogočilo neposredne primerjave rezultatov med študijami.

Za zaključek morda še misel prej omenjenega raziskovalca zgodovine knjige in branja. A. van der Weel pravi še, »da je znanje, ki ga potrebujemo za retoriko, argumentacijo in

kritično razmišljanje, še vedno mogoče najti v knjigah in ga ponotranjiti s poglobljenim branjem. Brez teh veščin smo zelo slabo opremljeni za življenje v sodobnih demokracijah, saj ne znamo prepoznati politične propagande in populizma, ki namesto argumentov uporabljata manipulacijo in čustva.« (prav tam) Misel zlahka prenesemo na izobraževanje odraslih v digitalni dobi in ob tem opozorimo, da bo po objavi rezultatov raziskave PIAAC v Sloveniji poleg razvoja spretnosti odraslih nujno potrebno premisliti o drugih razsežnostih in namenih izobraževanja odraslih.

Estera Možina

Sonja Kump

VPLIV IZOBRAZBE IN SPRETNOSTI STAREJŠIH NA INDIVIDUALNO IN DRUŽBENO BLAGINJO

POVZETEK

Prispevek izhaja iz nekaterih teoretskih razmislekov o starosti in staranju, ki se pojavljajo v razpravah o izobraževanju starejših. Temu sledi predstavitev mednarodnih dokumentov, v katerih je izobraževanje povezano z aktivnim življenjem starejših, ter nekaterih ugotovitev raziskav, ki poudarjajo velik pomen izobraževanja starejših za blaginjo na individualni in družbeni ravni. V nadaljevanju so analizirani podatki raziskave PIAAC o vplivu izobrazbe in spretnosti na področju aktivnega državljanstva, socialne kohezije in osebnega razvoja. Posebej so v ospredju podatki, ki se nanašajo na vzorec starostne skupine 55–65 let v izbranih državah. Ugotovitve analize potrjujejo povezavo med stopnjo izobrazbe in spretnosti starejših odraslih ter individualno in družbeno blaginjo v večini izbranih držav, čeprav je povezanost v nekaterih državah močnejša.

Ključne besede: *izobrazba, spretnosti, starejši, prostovoljstvo, zaupanje, zdravje, vpliv na politične procese*

THE INFLUENCE OF OLDER ADULTS' EDUCATION AND SKILLS ON INDIVIDUAL AND SOCIAL WELL-BEING - ABSTRACT

This article is based on some theoretical considerations about ageing and old age that are part of the debates on older adults' education. The paper first focuses on international documents in which education is connected with active ageing and on research results that expose the great significance of older adults' education for well-being on the individual and social levels. Afterwards, it presents the analysis of PIAAC research results about the influence of education and skills on active citizenship, social cohesion, and personal development. The main focus is that of the data relating to the sample age group of 55-65 years old in selected countries. The findings confirm the relationship between 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 in others.

Keywords: *education, skills, older people, voluntary work, trust, health, influence on political processes*

IZOBRAŽEVANJE IN STARANJE

Družbeni problemi, ki izhajajo iz spremenjene starostne strukture prebivalstva, zahtevajo nove rešitve za vzdrževanje prihodnjega družbenega ravnovesja tudi na področju izobraževanja in usposabljanja starejših. Ohranjanje in pridobivanje znanja, kompetenc in spretnosti starejšim ljudem omogoča lažje obvladovanje tveganj, ki jih prinaša življenje v sodobni družbi. Tveganja namreč bolj kot preostale starostne skupine obremenjujejo prav starejše ljudi. Starejši so ena izmed najbolj ranljivih kategorij, saj je ta populacija še posebej izpostavljena različnim tveganjem, kot so poslabšanje finančnega položaja, krčenje socialnih omrežij, zmanjšanje avtonomije in kakovosti življenja. S pomočjo izobraževanja naj bi prišlo do premika v razumevanju od starosti kot »preostanka« nedejavnega, družbeno marginalnega življenja do iskanja pozitivnih potez in pogojev, t. i. dejavnega staranja, razvoja potencialov starejših in njihovega sodelovanja v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju v skupnosti.

Veliko razprav o izobraževanju in učenju starejših je še vedno prežetih z diskriminatornimi izrazi, ki poudarjajo njihovo šibkost in odvisnost; s tem se zamegljuje dejstvo, da sta učenje in staranje družbeno konstruirana pojma in da lahko imajo pri tem kulturne opredelitve starosti pomembno vlogo v spodbujanju ali omejevanju človekovih aspiracij. Findsen (2005) opozarja na dve prevladujoči teoretični perspektivi v analizi procesa staranja in starosti. Iz funkcionalistične teoretične perspektive so starejši opisani glede na to, kako se prilagodijo v obstoječi družbeni red. Primera takšne obravnave sta teorija vlog in teza o nedejavnosti. V teoriji vlog so analizirani družbene vloge starejših, npr. spolne vloge, in vpliv na spreminjanje identitete. Glede na domneve o nedejavnosti so starejši ljudje družbeno segregirani, s tem pa se prekinja njihova fizična in družbena sposobnost. Funkcionalistični pristop zagovarja krčenje področja delovanja v življenju starejših in temu prilagojeno ponudbo izobraževanja. V funkcionalistični paradigmi je opazna odsotnost obravnave politične, ekonomske in kulturne razsežnosti življenja.

Iz perspektive kritične teorije je staranje družbeni konstrukt in je zato treba nameniti več pozornosti politični ekonomiji, katere del so tudi starejši (Formosa, 2002; 2011). Ta paradigma opozarja na marginalizacijo starejših v mnogih družbah. Zaradi minimalnih prihodkov so finančno prikrajšani; izključeni so iz ponudbe izobraževanja; država in njeni aparati jih uvrščajo v kategorijo »strukturne odvisnosti«. Socialno izključenost in marginalizacijo pogojujejo obstoječe zakonodaje in državne socialne politike, ki starejšim odvzemajo pravico, da bi sodelovali v procesih odločanja, in to celo v primerih, ko se odloča o njihovih potrebah. O njih odločajo mlajše generacije, ki potrebe starejših interpretirajo skozi potrebe svoje generacije.

Za proučevanje kompetenc in spretnosti starejših je pomembna tudi razprava o konceptih starosti, ki razlikuje med dvema perspektivama; ti dve si v zgodovinskem razvoju ne sledita nujno prva drugi (Manheimer, Snodgrass in Moskow-McKenzie, 1995, str. 35). »Tradicionalna perspektiva osebne prilagajanja« predpostavlja, da starejša oseba nima izbire, ampak 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 vrtilinami starosti kot oblikami družbenega stereotipiziranja. V tej perspektivi je poznejše življenje nepopisana zgodovina, ki jo ustvari vsaka oseba zase, pri tem pa je omejena le z lastno imaginacijo in pritiski družbe po prilagajanju. Zaradi različnosti biološkega staranja ter individualnosti posameznikovega doživljanja življenja in okolja si starejši ljudje nikakor niso podobni in ne sestavljajo uniformne družbene skupine. Iz različnih razprav lahko torej sklepamo, da kronološka leta niso najbolj relevantni dejavnik v razumevanju obdobja.

MEDNARODNI DOKUMENTI O IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH

Generalna skupščina Združenih narodov je leta 1991 sprejela načela za starejše osebe, ki so bila ponovno razglašena v mednarodnem letu starejših v letu 1999 (United Nations, 1991). Pomen izobraževanja in učenja starejših je vključen v treh načelih. V povezavi z načelom neodvisnosti je treba starejšim omogočiti dostop do ustreznih programov izobraževanja in usposabljanja. Načelo participacije opozarja na pomen integracije starejših v družbo, na njihovo aktivno sodelovanje pri oblikovanju in implementaciji politik, ki neposredno vplivajo na njihovo blaginjo, ter 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 glavni temelj za aktivno in izpolnjeno življenje. Deklaracija, sprejeta na skupščini, vključuje opozorilo, da je starejšim treba zagotoviti priložnosti, programe in podporo, da sodelujejo oz. nadaljujejo sodelovanje v kulturnem, ekonomskem, političnem in socialnem življenju ter vseživljenjskem učenju (United Nations, 2002). V okviru iste svetovne skupščine je politični okvir za aktivno staranje predstavila Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2002). V njenem dokumentu sta izobraževanje in vseživljenjsko učenje obravnavana kot pomembna dejavnika za zagotavljanje zdravja, participacijo in varnost v kasnejšem življenju. Za doseg te ciljev pa je pomembno sprejetje do starosti prijaznih politik.

Da zavedanje o pomenu izobraževanja in učenja starejših odraslih narašča, pričajo tudi številni dokumenti Evropske komisije, ki se sklicujejo na vseživljenjsko učenje (European Commission, 2000; European Commission, 2001) in ga med drugim povezujejo s problemi staranja prebivalstva, krčenjem števila rojstev in strukturno brezposelnostjo (European Commission, 2006; European Commission, 2007). V te politične smernice so vključeni predlogi implementacije izobraževalnih možnosti za starejše odrasle, velik poudarek je na zagotavljanju učnih priložnosti za starejše delavce, ki naj bi zagotavljale daljšanje aktivnega 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 aktivno, 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 tem

evropskem programu je med prednostna področja za obdobje 2012–2014 uvrščeno spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva s pomočjo izobraževanja odraslih in v tej zvezi izboljšanje učnih možnosti za starejše v okviru aktivnega staranja, vključno s prostovoljstvom in spodbujanjem inovativnih oblik medgeneracijskega učenja.

POMEN IN VLOGA IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH

Strokovne razprave o vlogi izobraževanja starejših in problemih staranja so se začele pojavljati pred približno 30 leti, in sicer v okvirih 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 pomembnim izboljšanjem zdravstvene oskrbe starejših, se je krepilo prepričanje o pomenu in vlogi tega področja izobraževanja (Klercq, 2004; Withnall, 2006).

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; Finsden in Formosa, 2011). Izobraževanje, ki lahko vpliva na 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 element blaginje lokalne skupnosti, saj se z izobraževalnimi dejavnostmi poleg učenja spodbujajo druženje, sodelovanje, izmenjava znanja, spretnosti, izkušenj in informacij med starejšimi samimi ter tudi s pripadniki mlajših generacij, ohranja se solidarnost (Cappeliez, Beaupre, Robitaille, 2008).

Raziskave kažejo, da obstajajo 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, str. 4). Nasprotno pa slabše izobraženi starejši pogosteje živijo pod pragom revščine, se ne znajdejo dobro pri iskanju možnosti zdravstvene in socialne pomoči, si ne morejo privoščiti zdrave prehrane in drugih ugodnosti, pogosteje zbolijo in prej umirajo. Manj izobraženi starejši pa se tudi redkeje odločajo za izobraževanje v okviru ponujenih možnosti, namenjenih predvsem starejšim.

V zadnjih desetletjih se na izobraževanje vse bolj gleda tudi kot na potrebo starejših ljudi. Z izobraževanjem se vzpostavljajo možnosti in podlage za t. i. uspešno staranje ali tudi dejavno staranje; izobraževanje vpliva na izrabo in razvoj potencialov starejših (npr. samouresničevanje, osebna rast) in na krepitev njihove družbene moči, s tem pa tudi na zmanjševanje njihove marginalizacije, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih,

političnih in kulturnih dejavnikov. Skratka, z izobraževanjem starejših se utrjujeta njihov družbeni položaj in integracija v družbo, spodbuja se delovanje starejših v skupnosti, povezovanje mladih in starih ter ustvarjanje družbe vseh starosti.

VPLIV SPRETNOSTI IN IZOBRAZBE STAREJŠIH NA NEEKONOMSKEM PODROČJU

Raziskava OECD »Survey of Adult Skills« (PIAAC) je pretežno osredotočena na vpliv spretnosti posameznikov, ki se kaže na ekonomskem področju, kot je npr. vpliv spretnosti na zaslužek in ekonomsko rast. Manjšina pozornosti pa je namenjena vplivu izobrazbe in spretnosti na področju aktivnega državljanstva, socialne kohezije in osebnega razvoja. V raziskavi PIAAC so vprašanja o sodelovanju v prostovoljski dejavnosti, ravni zaupanja, vplivu na politične procese in o samooceni zdravja opredeljena kot štiri dimenzije družbene in osebne blaginje, razumljene v širšem smislu (OECD 2013, str. 234).

Na splošno je v vseh 23 državah, ki so v letih 2011 in 2012 sodelovale v raziskavi PIAAC, velika verjetnost, da bodo posamezniki z nizko ravni spretnosti pismenosti in nižjo stopnjo dosežene izobrazbe bolj pogosto kot tisti z višjimi ravnmi spretnosti pismenosti in višjimi stopnjami izobrazbe poročali o slabem zdravju, bili prepričani o tem, da imajo majhen vpliv na politične procese, ter redkeje sodelovali v društvenih in prostovoljskih dejavnostih, prav tako pa bolj pogosto ne zaupajo drugim. Čeprav so vzorci v odgovorih podobni v večini držav, je povezanost med ravnmi 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.

Sodelovanje v prostovoljski dejavnosti

Ena od dimenzij blaginje v raziskavi PIAAC je prostovoljstvo. Koristi prostovoljstva za posameznike so raznolike, saj si prostovoljec s prostovoljskim delom lahko pridobi nova znanja in izkušnje, razvije nove socialne spretnosti, si razširi socialno mrežo, poveča samozaupanje itd. (Gabrijelčič Blenkuš in Scagnetti, 2014). S prostovoljskim delom se v družbi krepi povezanost med ljudmi in solidarnost, spodbuja se aktivno državljanstvo. Rezultati raziskave na celotnem vzorcu anketiranih v izbranih državah kažejo, da odrasli z višjimi ravnmi spretnosti in višjo ali visoko stopnjo izobrazbe bolj pogosto sodelujejo v prostovoljskih dejavnostih kot tisti z nižjimi ravnmi spretnosti in nižjimi stopnjami dosežene izobrazbe.

Tabela 1: Udeležba v prostovoljskih dejavnostih

IZBRANE DRŽAVE	Raven 2 ali manj; manj kot srednja šola	Raven 2 ali manj; srednja šola	Raven 2 ali manj; višja/visoka šola	Raven 3 ali več; manj kot srednja šola	Raven 3 ali več; srednja šola	Raven 3 ali več; višja/visoka šola
Belgija	0,5425	0,6343	0,7486	0,6851	0,7324	0,8055
Češka	0,5472	0,6023	0,6244	0,6982	0,6817	0,7554
Estonija	0,5582	0,6925	0,7851	0,6928	0,7356	0,8299
Finska	0,5542	0,6146	0,7090	0,6785	0,6981	0,7530
Irska	0,5144	0,6386	0,7103	0,6191	0,6812	0,7640
Italija	0,4747	0,5505	0,6393	0,5033	0,6515	0,6956
Norveška	0,5368	0,6370	0,6962	0,6995	0,7097	0,7290
Poljska	0,4418	0,4589	0,6973	0,6469	0,5019	0,7352
Španija	0,5052	0,6978	0,7465	0,5989	0,7288	0,7786
Švedska	0,5552	0,5954	0,6869	0,5965	0,7077	0,7296
Z. kraljestvo	0,4878	0,6695	0,7390	0,7000	0,7743	0,8423

Vir: podatki za izbrane države so povzeti iz »OECD Skills Outlook 2013« (OECD, 2013, str. 405), Table A6.14, Part 3A.

Povprečno je verjetnost, da posamezniki, ki dosegajo 4. ali 5. raven spretnosti pismenosti, sodelujejo v prostovoljski dejavnosti, dvakrat večja v primerjavi s posamezniki, ki dosegajo 1. raven spretnosti ali manj (OECD, 2013, str. 239). V Tabeli 1 je predstavljena povezava udeležbe v prostovoljskih dejavnostih z doseganjem 2. in 3. ravni spretnosti pismenosti ter stopnjo izobrazbe. Med tistimi, ki dosegajo 2. ali 3. raven spretnosti pismenosti, so v večini izbranih držav opazne razlike med različnimi stopnjami izobrazbe. Udeležba v prostovoljski dejavnosti v okviru iste ravni spretnosti premo sorazmerno narašča z zviševanjem stopnje dosežene izobrazbe. Izjema je Češka, kjer so tisti s srednješolsko izobrazbo ali manj in ki hkrati dosegajo 3. raven spretnosti pismenosti, opazno bolj aktivni v prostovoljstvu kot tisti, ki imajo višjo ali visokošolsko izobrazbo in dosegajo 2. stopnjo spretnosti pismenosti.

Prostovoljstvo je povezano z blaginjo starejših in blaginjo družbe, saj lahko prispeva k zmanjševanju javnih izdatkov. Starejšim prostovoljstvo pomeni možnost, da še naprej ostanejo aktivni v družbi. Ker so prostovoljci vključeni v več družbenih omrežjih, so manj osamljeni, hkrati pa pridobijo več moči, podpore in znanja (vključno z znanjem o zdravju). Ko pomagajo drugim, se krepi njihovo samospoštovanje, saj se počutijo bolj potrebne in spoštovane. Tako jih lahko prostovoljstvo ščiti pred depresijo in nizko samopodobo, ki sta v kasnejših letih pogosti. Za nekatere ima prostovoljsko delo pomembno vlogo ob prehodu v upokojitev, ko se morajo prilagoditi spremenjenim okoliščinam, ki jih silijo, da si v novi situaciji na novo uredijo svoje življenje (Pavelek, 2012). Kahana, Bhatta, Lovegreen,

Kahana in Midlarsky (2013) so v obsežni raziskavi ugotovili, da kombinacija altruističnih vrednot, prostovoljstva in nudenja neformalne pomoči pripomore 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, str. 391). Starejši prostovoljci so bolj fizično in psihično zdravi (Anderson idr., 2014), kar je lahko učinek prostovoljskega dela, lahko pa to pomeni tudi, da so prostovoljci sicer bolj zdravi in se zato lažje vključujejo v prostovoljstvo. Raziskave o prostovoljstvu starejših opozarjajo na nekatere ovire, ki starejše odvrtaajo od te vrste dejavnosti. Te ovire so pogosto povezane z zdravjem, mobilnostjo in financami. Veliko praktičnih ovir je povezanih s komunikacijo; potrebno je ustrezno informiranje o možnostih prostovoljskega dela (oglasne deske, bilteni ...).

Naša analiza je vključevala mednarodno bazo PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012), ki vsebuje podatke okoli 166.000 odraslih iz 24 držav, ki so sodelovale v prvem krogu raziskave. Podatke o sodelovanju v prostovoljskih dejavnostih v izbranih državah za starostno skupino 55–65 let smo najprej križali z njihovim delovnim statusom. Preverjali smo hipotezo, da so zaposleni starejši bolj pogosto vključeni v prostovoljsko dejavnost kot starejši, ki so upokojeni ali brezposelni.

Tabela 2: Starejši (55–65 let) po delovnem statusu in neudeležbi v prostovoljskem delu

IZBRANE DRŽAVE	Zaposleni ali samozaposleni		Upokojeni		Brezposelni, ki iščejo delo	
	Število	%	Število	%	Število	%
Belgija	259	66,70	266	64,93	40	69,84
Češka	423	83,76	632	89,83	50	99,36
Estonija	679	74,38	421	86,46	77	77,12
Finska	416	54,48	260	59,90	64	68,38
Francija	529	74,48	488	71,83	65	78,25
Irska	266	55,05	146	62,46	57	65,56
Italija	271	74,46	280	77,97	45	89,92
Norveška	281	44,66	48	54,86	6	54,20
Poljska	253	78,61	424	87,33	62	92,73
Španija	315	79,27	195	81,00	111	88,51
Švedska	428	61,83	160	67,94	30	73,03
Združeno kraljestvo	574	69,68	364	59,82	63	76,84

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012).

Križanje podatkov hipotezo v glavnem potrjuje v večini držav, razen v Belgiji, Franciji in Združenem kraljestvu, kjer je med neaktivnimi nekoliko manj upokojencev kot zaposlenih in samozaposlenih (Tabela 2). V vseh državah je najmanj vključenih v prostovoljsko dejavnost med starejšimi brezposelnimi, pri tem še zlasti izstopajo Češka, Poljska, Italija in Španija. Primerjava med državami pokaže, da so v vseh treh kategorijah starejši na področju prostovoljstva najbolj aktivni na Norveškem, Irskem in Finskem, najmanj pa na Češkem in Poljskem.

Čeprav so spretnosti procesiranja informacij rezultat učenja v različnih kontekstih skozi vse življenje, rezultati prejšnjih raziskav OECD (OECD, 2013, str. 242) kažejo, da zlasti izobrazba pomembno vpliva na oblikovanje ključnih spretnosti procesiranja informacij. Obseg povezanosti med izobrazbo in različnimi družbenimi učinki se izraža ravno skozi ključne spretnosti procesiranja informacij in zato OECD predlaga, naj izobraževalni sistemi temu področju namenijo še več pozornosti. Raziskave kažejo, da ima izobrazba pozitivni vpliv na socialno kohezijo in aktivno državljanstvo. Feinstein, Budge, Vorhausin in Duckworth (2008) so ugotovili pozitivno povezavo med izobrazbo in večjim zaupanjem, pogostejšim sodelovanjem v civilni družbi in nižjimi stopnjami kriminala v družbi. Prav tako so ugotovili, da posameznikova vključenost v izobraževanje napoveduje njegovo sodelovanje in pozitivno vlogo v javnem življenju.

Ker ima v večini držav izobrazba zelo pomemben vpliv na področje socialne in politične participacije, včasih bolj kot raven spretnosti, smo v analizi vzorca starejših v izbranih državah dali prednost stopnji njihove formalne izobrazbe.

Tabela 3: Starejši (55–65 let) po stopnji izobrazbe in neudeležbi v prostovoljskem delu

IZBRANE DRŽAVE	Manj kot srednješolska izobrazba		Srednješolska izobrazba		Višja in visokošolska izobrazba	
	Število	%	Število	%	Število	%
Belgija	253	74,92	269	67,47	162	55,61
Češka	113	93,76	839	88,24	241	81,91
Estonija	208	88,45	630	83,83	528	73,21
Finska	240	67,10	290	59,93	279	48,50
Francija	560	81,42	481	74,55	192	58,10
Irska	337	71,73	105	54,40	198	43,23
Italija	429	80,93	223	66,59	107	74,63
Norveška	81	61,82	153	51,08	218	45,61
Poljska	178	93,79	582	87,63	159	72,30
Španija	621	87,35	118	74,91	133	68,03
Švedska	133	73,04	273	66,17	232	65,17
Združeno kraljestvo	447	83,21	463	71,29	307	50,56

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012).

Domnevali smo, da starejši z doseženo višjo ali visoko stopnjo izobrazbe bolj pogosto prostovoljsko delujejo kot starejši z nižjimi stopnjami izobrazbe. Tudi tokrat je križanje podatkov potrdilo našo domnevo, saj neaktivnost v prostovoljski dejavnosti premosorazmerno upada z višjo stopnjo dosežene izobrazbe (Tabela 3). Izjema je Italija, kjer so starejši s srednješolsko izobrazbo bolj aktivni v prostovoljstvu kot tisti, ki imajo višjo ali visokošolsko izobrazbo. V vseh treh kategorijah je največ neaktivnih v nekdanjih socialističnih državah, tj. na Češkem, Poljskem in v Estoniji. Na splošno je med starejšimi prostovoljci več tistih, ki so bolj izobraženi ter sorazmerno dobro finančno in socialno situirani. V primerjavi s temi relativno privilegiranimi se mnogi starejši ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako preživeti. Med tema skupinama starejših tudi glede želje in pripravljenosti za izobraževanje obstaja veliko razhajanje.

Zaupanje v druge ljudi

V raziskavi PIAAC je drugi kazalnik blaginje stopnja zaupanja, ki je podlaga demokracije. Po mnenju Sztompke (1999) so brez zaupanja v druge vsi odnosi, naj bodo poslovni, politični ali socialni, manj učinkoviti. Temelji zaupanja se vzpostavljajo na treh komplementarnih ravneh; zaupanje kot individualna poteza, zaupanje kot odnos in zaupanje kot kulturno pravilo. Določene spretnosti posameznika lahko vodijo do zaupanja v druge. Ključne spretnosti za procesiranje informacij na primer lahko ljudem omogočajo boljše razumevanje motivov in aspiracij drugih ljudi in pogojev, v katerih se to izraža. Spretnosti lahko tudi omogočajo, da ljudje vzpostavijo zaupanje z negovanjem trajnih odnosov, katerih cilj je doseganje vzajemnih rezultatov (OECD, 2013, str. 237).

Rezultati PIAAC na celotnem vzorcu anketiranih v izbranih državah (OECD, 2013, str 238) kažejo, da ljudje z nižjimi spretnostmi pismenosti manj zaupajo drugim; tako na primer posamezniki, ki dosegajo 1. raven spretnosti pismenosti, drugim ne zaupajo dvakrat bolj pogosto kot posamezniki, ki dosegajo 4. ali 5. raven spretnosti pismenosti. Torej rezultati PIAAC izkazujejo jasno povezanost med zaupanjem in pismenostjo. Zaupanje je lepilo sodobnih družb in brez zaupanja so lahko ljudje bolj izpostavljeni tveganju. Zaupanje kot temeljna državljanska spretnost se izraža v vrednotenju politike kot inkluzivne, ki se gradi in implementira s pomočjo dejanskega angažmaja državljanov (Motschilnig, 2014).

Tabela 4: Visoke ravni zaupanja

IZBRANE DRŽAVE	Raven 2 ali manj; manj kot srednja šola	Raven 2 ali manj; srednja šola	Raven 2 ali manj; višja/visoka šola	Raven 3 ali več; manj kot srednja šola	Raven 3 ali več; srednja šola	Raven 3 ali več; višja/visoka šola
Belgija	0,5242	0,6000	0,7678	0,5203	0,6568	0,8255
Češka	0,5421	0,5058	0,5874	0,6194	0,5117	0,8011
Estonija	0,4530	0,3924	0,5462	0,4556	0,4059	0,6309
Finska	0,5078	0,5873	0,7234	0,5398	0,6056	0,7660
Irska	0,5141	0,5710	0,6585	0,5910	0,6193	0,7496
Italija	0,5400	0,7017	0,7304	0,6426	0,7605	0,8341
Norveška	0,4861	0,5145	0,6835	0,5687	0,6299	0,7915
Poljska	0,4709	0,4943	0,6494	0,5972	0,5672	0,7295
Španija	0,4792	0,5553	0,6524	0,5453	0,6050	0,7212
Švedska	0,4620	0,5178	0,6642	0,5688	0,6205	0,7695
Z. kraljestvo	0,4600	0,5432	0,6830	0,5022	0,6766	0,7732

Vir: podatki za izbrane države so povzeti iz »OECD Skills Outlook 2013« (OECD, 2013, str. 404), Table A6.14, Part 14.

V Tabeli 4 je razvidna splošna povezanost med stopnjo izobrazbe, ravnijo spretnosti pismenosti in zaupanjem v druge ljudi, čeprav so pomembne tudi razlike med državami. Zanimiva se zdi razlika med vplivom ravni spretnosti in vplivom izobrazbe na stopnjo zaupanja. Tako ima v večini držav izobrazba večji vpliv na raven zaupanja kot raven spretnosti. To se kaže predvsem v primerjavi vpliva višje in visoke stopnje izobrazbe tistih, ki dosegajo drugo raven spretnosti, in tistih, ki imajo manj kot srednješolsko izobrazbo in dosegajo tretjo raven spretnosti pismenosti. Izjema je le Češka, kjer je povezava s stopnjo zaupanja večja pri tistih, ki dosegajo tretjo raven pismenosti in imajo manj kot srednješolsko izobrazbo, kot pri posameznikih, ki imajo višjo in visoko stopnjo izobrazbe in dosegajo drugo raven spretnosti.

Na vzorcu starejših (55–65 let) smo v naši analizi preverjali domnevo, da starejši, ki v zadnjih 12 mesecih niso opravljali prostovoljskega dela, bolj pogosto 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 njihovem prizadevanju za boljše življenje, hkrati pa ima pomembno vlogo pri demokratizaciji družbe.

Tabela 5: Starejši (55–65 let), ki se ne udeležujejo prostovoljske dejavnosti, in stopnja njihovega zaupanja v druge ljudi

IZBRANE DRŽAVE	Zaupati je mogoče samo peščici ljudi: Zelo se strinjam Strinjam se		Zaupati je mogoče samo peščici ljudi: Ne strinjam se Sploh se ne strinjam	
	Število	% odgovorov	Število	% odgovorov
	Belgija	514	74,59	107
Češka	1.054	97,67	71	4,89
Estonija	1.184	85,96	99	7,52
Finska	539	67,73	208	24,76
Francija	1.020	83,63	93	7,52
Irska	522	81,36	84	13,50
Italija	619	84,89	76	8,84
Norveška	276	61,60	144	30,06
Poljska	744	80,31	90	10,62
Španija	623	71,79	147	16,36
Švedska	355	56,30	235	35,66
Združeno kraljestvo	953	76,93	182	15,31

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012).

S križanjem podatkov je naša hipoteza v glavnem potrjena, čeprav so med državami pomembne razlike (Tabela 5). Povezava je zlasti močna na Češkem, v Estoniji in Italiji, veliko manj pa v treh nordijskih državah. Razlike med skupinami držav lahko pojasnimo z ugotovitvami raziskave o tem, ali imajo prostovoljci večje zaupanje v druge v primerjavi z neprostovoljci, ki je bila izvedena 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 denimo Norveška, zaznati tudi visoko raven zaupanja (Sivesind, Pospišilová, Frič, 2013, str. 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), imajo hkrati tudi nižje ravni zaupanja. V teh državah prostovoljstvo ne vpliva na povečano zaupanje v institucije, hkrati pa ima močen pozitiven učinek na generalizirano družbeno zaupanje (prav tam, str. 125).

Aktivno državljanstvo

Tretja dimenzija blaginje oz. kazalnik aktivnega državljanstva v raziskavi PIAAC (OECD, 2013, str. 240) se nanaša na prepričanje posameznikov, da imajo vpliv na delovanje vlade, skratka, da verjamejo v svojo moč vplivanja na spremembe. Rezultati kažejo, da so za razumevanje političnih problemov pomembne spretnosti pismenosti in izobrazba. Za boljše razumevanje političnih problemov v državi ljudje potrebujejo informacije, ki jih

lahko pridobijo v časopisih, knjigah, revijah in na spletu. 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 domet učnih izkušenj, s pomočjo katerih lahko posamezniki razvijejo boljše razumevanje kompleksnosti družbe.

Tabela 6: Visoke ravni vpliva na politične procese

IZBRANE DR- ŽAVE	Raven 2 ali manj; manj kot srednja šola	Raven 2 ali manj; srednja šola	Raven 2 ali manj; višja/visoka šola	Raven 3 ali več; manj kot srednja šola	Raven 3 ali več; srednja šola	Raven 3 ali več; višja/visoka šola
Belgija	0,5371	0,5973	0,6974	0,6138	0,6719	0,7896
Češka	0,5575	0,5082	0,6504	0,5237	0,5909	0,6624
Estonija	0,5256	0,5644	0,6498	0,6028	0,7089	0,7756
Finska	0,4939	0,6027	0,7184	0,5731	0,6825	0,7910
Irska	0,4894	0,6076	0,7399	0,5355	0,6812	0,7704
Italija	0,5089	0,6442	0,7739	0,6695	0,6958	0,7706
Norveška	0,4677	0,5771	0,6951	0,6381	0,6895	0,8268
Poljska	0,4999	0,5803	0,6993	0,5903	0,6412	0,7836
Španija	0,5028	0,5541	0,6322	0,5461	0,6228	0,6714
Švedska	0,4354	0,4520	0,5849	0,5443	0,6074	0,6892
Z. kraljestvo	0,4847	0,5813	0,6557	0,6351	0,6778	0,7732

Vir: podatki za izbrane države so povzeti iz »OECD Skills Outlook 2013« (OECD, 2013, str. 404), Table A6.14, Part 2⁴.

Rezultati PIAAC na celotnem vzorcu anketiranih v izbranih državah kažejo, da v večini držav odrasli z nižjimi ravnmi spretnosti in nižjo stopnjo dosežene izobrazbe v manjši meri menijo, da lahko vplivajo na politične procese oz. na delovanje vlade v primerjavi z odraslimi, ki dosegajo višjo raven spretnosti in imajo višjo ali visoko stopnjo dosežene izobrazbe (Tabela 6). Povezanost med spretnostmi, izobrazbo in odnosom do političnih procesov je močnejša v Nemčiji in Estoniji, najšibkejša pa v Španiji in na Irskem.

Aktivno državljanstvo starejših ima lahko pozitivne učinke na njihovo vključenost in blaginjo ter prispeva k splošnemu sprejetju vizije aktivnega staranja. Raziskave o politični participaciji starejših kažejo na pozitivno povezavo med izobrazbo in političnim delovanjem (Nygård in Jakobsson, 2013; Melo in Stockemer, 2014). Politična participacija 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 vprašanj. Primerjava političnega delovanja med starejšimi in mlajšimi generacijami pokaže, da se starejši politično udej-

stvuejo na bolj konvencionalen način, tj., da se redno udeležujejo volitev, medtem ko so mlajše generacije vključene v družbena gibanja, se bolj pogosto udeležujejo protestov in podpisujejo peticije (Melo in Stockemer, 2014, str. 49). V skandinavskih državah starejši udeležbo na volitvah na splošno razumejo kot dolžnost. V tem smislu so aktivni državljani in sestavljajo močno kategorijo volivcev. To dejstvo pa bo s staranjem prebivalstva imelo vse večji vpliv na medgeneracijsko razmerje moči. Raziskava je pokazala, da je mobilizacijski dejavnik politične participacije starejših Skandinavcev poleg socialnih mrež predvsem višja oz. visoka stopnja izobrazbe (Nygård in Jakobsson, 2013, str. 91).

Tabela 7: Starejši (55–65 let) po stopnji izobrazbe in odnosu do vladnih odločitev

IZBRANE DRŽAVE	Manj kot srednješolska izobrazba		Srednješolska izobrazba		Višja/visokošolska izobrazba	
	Zelo se strinjam Strinjam se – da nimam vpliva na početje vlade		Zelo se strinjam Strinjam se – da nimam vpliva na početje vlade		Zelo se strinjam Strinjam se – da nimam vpliva na početje vlade	
	Število	%	Število	%	Število	%
Belgija	224	65,35	248	61,77	113	39,00
Češka	89	77,10	691	67,75	188	50,97
Estonija	173	74,18	540	71,85	469	64,71
Finska	178	50,71	182	38,01	156	27,07
Francija	483	74,20	471	74,28	209	64,17
Irska	346	73,50	113	62,32	220	50,81
Italija	443	81,68	224	65,46	96	64,33
Norveška	84	63,99	146	49,20	129	27,19
Poljska	122	62,78	389	48,07	102	46,28
Španija	442	63,14	90	59,80	112	57,42
Švedska	93	50,51	169	40,53	136	33,18
Združeno kraljestvo	375	65,10	378	54,49	255	40,07

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012).

Naša hipoteza o tem, da se starejši, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe, bolj pogosto strinjajo s trditvijo, da nimajo nobene besede pri tem, kar počne vlada, kot starejši z višjo stopnjo izobrazbe, se je s križanjem podatkov potrdila (Tabela 7). Dvom o moči lastnega vpliva na politične odločitve premosorazmerno upada z višjo stopnjo izobrazbe v vseh opazovanih državah. Zaupanje ljudi v politiko je odvisno od življenjskih razmer, ki jih v veliki meri določajo politične odločitve. Eden od kazalnikov zaupanja v politiko je zaznavanje korupcije v posamezni državi. Med izbranimi državami naše analize je največ starejših, ki menijo, da nimajo vpliva na početje vlade, v Italiji, Estoniji, Franciji in delno tudi na

Češek. Če te podatke povežemo z raziskavo Eurobarometra o korupciji v državnih institucijah, lahko ugotovimo, da ljudje v vseh omenjenih državah menijo, da je v njihovih državnih institucijah korupcija močno prisotna – nad povprečjem EU-27 (European Commission, 2012, str. 18). Nasprotni trend je v nordijskih državah, kjer je po mnenju anketiranih primerjalno najmanj korupcije v državnih institucijah. Tudi v naši analizi ponovno izstopajo vse tri nordijske države, saj je med vsemi tremi izobrazbenimi ravni najmanj strinjanja s trditvijo o nemoči vplivanja na politiko vlade.

Zdravje

Četrta dimenzija blaginje v raziskavi PIAAC se proučuje na podlagi samoocene 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, 2013, str. 241). T. i. koncept zdravstvene pismenosti povezuje zdravstveno stanje posameznika z razumevanjem in procesiranjem informacij, povezanih z zdravjem, in sicer od osnovnih informacij o primernem odmerjanju, ki so navedene na škatlici z zdravili, do vsebin gradiv, ki so del javnih zdravstvenih kampanj.

Tabela 8: Dobro, zelo dobro in odlično zdravje

IZBRANE DRŽAVE	Raven 2 ali manj; manj kot srednja šola	Raven 2 ali manj; srednja šola	Raven 2 ali manj; višja/visoka šola	Raven 3 ali več; manj kot srednja šola	Raven 3 ali več; srednja šola	Raven 3 ali več; višja/visoka šola
Belgija	0,5372	0,6299	0,7056	0,5900	0,7109	0,7916
Češka	0,4611	0,7011	0,8380	0,5241	0,7106	0,8944
Estonija	0,5266	0,6600	0,8112	0,6058	0,7427	0,8477
Finska	0,4347	0,4835	0,6587	0,4674	0,5622	0,7478
Irska	0,5281	0,6866	0,7657	0,6901	0,7164	0,8246
Italija	0,6328	0,7459	0,8240	0,6436	0,7690	0,7818
Norveška	0,5542	0,6790	0,8123	0,6218	0,7352	0,8309
Poljska	0,5353	0,7097	0,8664	0,6764	0,7692	0,8830
Španija	0,5654	0,6532	0,7252	0,7062	0,7275	0,7753
Švedska	0,6015	0,7244	0,8006	0,6492	0,8045	0,8776
Z. kraljestvo	0,4998	0,6667	0,6859	0,6490	0,7370	0,7920

Vir: podatki za izbrane države so povzeti iz »OECD Skills Outlook 2013« (OECD, 2013, str. 405), Table A6.14, Part 4.

V vseh izbranih državah odrasli, ki dosegajo nizke ravni spretnosti in imajo končano nižjo stopnjo izobrazbe, na splošno svoje zdravje ocenjujejo manj pozitivno kot tisti, ki dosegajo višje ravni spretnosti in imajo visoko stopnjo izobrazbe (Tabela 8).

Zdravje je pri starejših izredno pomemben dejavnik, ki določa njihovo dojetje lastnih zmognosti in zato tudi njihovo nadaljnjo dejavnost. Nekatere raziskave, ki so bile narejene z namenom ugotoviti povezanost zdravja z učenjem in izobraževanjem starejših, razkrivajo, da sta področji tesno obojestransko povezani. Če vzamemo kot izhodišče stopnjo izobrazbe, vidimo, da vsako nadaljnje leto izobraževanja prispeva k zvišanju dohodka in socialno-ekonomskega položaja posameznika; hkrati se bolj izobraženi posamezniki gibljejo po stratifikacijski lestvici navzgor in to posredno vpliva na njihovo zdravje (Hammond, 2004, str. 37–39). Bolj izobraženi starejši so bolj emocionalno prožni, kar pripomore k boljšemu mentalnemu in fizičnemu zdravju, lažjemu izogibanju depresijam, boljši samopodobi, neodvisnosti, samozavesti in k izstopu iz začaranega kroga nemoči.

Zdravo staranje ne pomeni le podaljšanega življenja, ampak tudi staranje pri dobrem zdravju, in to čim dalj je možno. Številne bolezni v kasnejšem življenjskem obdobju je mogoče preprečiti, na kar opozarjajo mnoge raziskave, ki kažejo na pomembno povezanost med izobrazbo in zdravjem (EAEA, 2012). Tako lahko mentalno stimulatивne dejavnosti delujejo preventivno ali zadržujejo napredovanje bolezni, kot sta demenca in Alzheimerjeva bolezen.

Rezultati finske raziskave kažejo, da je pozitivna samoocena zdravja starejših povezana z njihovo družbeno participacijo, prostovoljstvom in zaupanjem v druge (Nummela, Sulander, Rahkonen, Karisto in Uutela, 2008). Raziskava o zdravju, staranju in upokojevanju v Evropi (SHARE), v katero je bilo iz 12 držav vključenih 30.023 ljudi, starih 50 let in več, je potrdila pozitivno povezavo med prostovoljstvom in zdravjem, izobrazbo, zadovoljstvom z življenjem in negativno povezavo z depresijo (Haski-Leventhal, 2009). Zanimive so ugotovitve raziskovalcev, da ima izobrazba, pridobljena v mladosti, večji vpliv na zdravje v starosti kot učne aktivnosti starejših. Razlike v zdravju med posamezniki z visokimi in nizkimi stopnjami izobrazbe se večajo pri določenih kazalnikih, kot so omejitve mobilnosti, depresivni simptomi, računske spretnosti in časovna orientacija (Kolland in Wanka, 2013, str. 395). V naši analizi smo s križanjem podatkov o stopnji dosežene izobrazbe in samooceni zdravja preverjali hipotezo, da starejši, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, svoje zdravje bolj pogosto ocenjujejo kot odlično, zelo dobro ali dobro v primerjavi s starejšimi, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe.

Tabela 9: Starejši (55–65 let) po stopnji izobrazbe in samooceni zdravja

IZBRANE DRŽAVE	Manj kot srednješolska izobrazba		Srednješolska izobrazba		Višja/visokošolska izobrazba	
	Ocena zdravja: odlično, zelo dobro in dobro		Ocena zdravja: odlično, zelo dobro in dobro		Ocena zdravja: odlično, zelo dobro in dobro	
	Število	%	Število	%	Število	%
Belgija	242	72,29	317	79,76	246	85,25
Češka	68	59,44	751	73,71	272	86,79
Estonija	38	16,88	208	27,77	328	45,25
Finska	190	53,51	286	58,37	449	77,09
Francija	412	58,98	441	67,17	263	79,76
Irska	320	71,09	150	80,25	383	84,01
Italija	282	55,58	246	69,06	121	80,90
Norveška	66	48,48	210	68,88	391	79,66
Poljska	71	37,34	338	51,93	157	70,86
Španija	350	49,29	99	61,74	123	71,95
Švedska	120	61,69	308	73,05	364	86,45
Združeno kraljestvo	193	59,89	493	76,52	535	84,76

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012).

Križanje podatkov potrjuje našo hipotezo, saj v vseh izbranih državah starejši z višjo stopnjo izobrazbe svoje zdravje ocenjujejo bolj pozitivno kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe (Tabela 9). Toda hkrati so med državami opazne razlike. Izstopa zlasti Estonija, kjer so v primerjavi z drugimi državami najmanjši deleži starejših, in to v vseh treh izobrazbenih stopnjah, ki svoje zdravje ocenjujejo pozitivno. Morda lahko te ugotovitve razložimo s pomočjo podatkov o izdatkih, ki jih posamezne države namenjajo za zdravje na prebivalca. V poročilu OECD (2014) »Health at a Glance: Europe 2014« so namreč med izbranimi državami ti javni izdatki na prebivalca najmanjši ravno v Estoniji, in sicer znašajo 1.086 evrov, povprečje EU-28 je 2.193 evrov, največ javnega denarja za zdravje na prebivalca pa namenja Norveška (4.610 evrov). Slovenija se z 2.003 evri uvršča pod povprečje EU-28. Naše ugotovitve bi lahko interpretirali tudi s pomočjo drugih dejavnikov. Tako je na primer finska študija (Nummela idr., 2008) pokazala, da je samoocena starejših ljudi povezana tudi z njihovo socialno participacijo, socialnim kapitalom in zaupanjem.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Izobraževanje je pomemben dejavnik zmanjševanja družbene izključenosti starejših ljudi in njihovega kakovostnega staranja (Withnall, 2010, str. 14). Pogosto se v zvezi z izobraževanjem in učenjem omenjajo ohranjanje neodvisnosti starejših, spodbujanje zdravega načina življenja, družbena vključenost in dejavnost v civilni družbi, razumevanje in spoštovanje raznolikosti ter spodbujanje izbire in osebnostne rasti v poznejših letih. Čeprav ima izobraževanje starejših veliko terapevtsko vlogo (v smislu spodbujanja mentalne in fizične dejavnosti starejših), je izredno pomembna tudi njegova emancipacijska funkcija, saj starejše spodbuja h kritični presoji lastnega položaja ter k ohranjanju nadzora nad lastnim življenjem in možnostmi (Formosa, 2011, str. 319). Starost vpliva na udeležbo odraslih v izobraževanju, vendar so razlike znotraj posameznih starostnih skupin mnogo večje kot razlike med starostnimi skupinami. Starejši, ki so bili v celotnem življenjskem ciklu učno dejavni, bodo sorazmerno dejavni tudi v pozni starosti, spremenijo pa se namen, cilj in intenzivnost njihove dejavnosti.

Analiza rezultatov PIAAC v izbranih državah na vzorcu starejših kaže, da spretnosti in stopnja izobrazbe starejših pomembno vplivajo na individualno in družbeno blaginjo. Pri tem je med drugim pomembno poudariti, da se po upokojitvi izobražujejo in učijo tisti starejši, ki so se na organiziran način učili tudi v obdobju svojega delovnega življenja (EAEA, 2012). V tem smislu se učenje v kasnejših letih kaže kot nepretrgan proces. Če so ljudje udeleženi v izobraževanju in usposabljanju pri svojih 40. in 50. letih, potem se bodo izobraževali in učili tudi še v kasnejših letih. Rezultati raziskave PIAAC kažejo širše koristi izobraževanja in učenja tako starejših delavcev kot 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 interese. Razvijati bi bilo treba vsebinsko bolj raznolike in dostopne možnosti izobraževanja starejših, ki bodo ustrezale različnim potrebam heterogene populacije starejših in njenim različnim ciljem; v ta proces pa je nujno vključiti starejše ljudi, ki najbolj poznajo svoje potrebe. 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. Pri zagotavljanju raznolike in pestre ponudbe izobraževanja in učenja starejših bi vlade morale bolj intenzivno sodelovati s socialnimi partnerji in civilno družbo ter krepiti sodelovanje in vzpostavljanje mrež različnih ponudnikov. Starejšim ljudem je treba ponuditi jasne, natančne in razumljive informacije ter 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 ljudmi, potrebujejo dodatno znanje s področja izobraževalne gerontologije, skupnostnega izobraževanja in medgeneracijskega učenja. Šele tako organizirano izobraževanje starejših bi lahko bilo vpliven dejavnik vzpostavljanja blaginje posameznikov, skupnosti in države.

LITERATURA

- Allman, P. (1984). Self-help Learning and Its Relevance for Learning and Development in Later Life. V E. Midwinter (ur.), *Mutual Aid Universities* (str. 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. *Psychological Bulletin*, 140 (6), 1505–1533.
- Battersby, D. (1987). From Andragogy to Gerogogy. *Journal of Educational Gerontology*, 1, 4–10.
- Bjorklund, B. in Bee, H. (2008). *The Journey of Adulthood*. Upper Sadle River: Pearson Prentice Hall.
- Cappeliez, P., Beaupre, M. in Robitaille, A. (2008). Characteristics and Impact of Life Turning Points for Older Adults. *Ageing International*, 32, 54–64.
- EAEA (2012). *Older Learners and Intergenerational Solidarity. Conference Report*. Pridobljeno s http://www.eaea.org/media/eaea/evants/eaeaconferences/2012/2012_conference_report_active_ageing.pdf.
- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2007). *Action plan of adult learning: It is always a good time to learn*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012). *Corruption*. Report. Special Eurobarometer 374. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm.
- 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.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Findsen, B. (2005). *Learning Later*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- 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. *Education and Ageing*, 1, 73–85.
- Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: a third statement of first principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2(1), 317–332.
- Gabrijelčič Blenkuš, M. in Scagnetti, N. (2014). *Predupokojitvene priprave za zdravo in aktivno starost*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Glendenning, F. (1992). Educational Gerontology and Gerogogy: a critical perspective. V C. Berdes, A. A. Zych in G. D. Dawson (ur.), *Geragogics: European Research in Gerontological Education and Educational Gerontology* (str. 5–22). New York: Haworth Press.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and Learning in Later Life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Hammond, C. (2004). The impact of learning on well-being, mental health and effective coping. V T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy in J. Bynner, *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital* (str. 37–56). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Haski-Leventhal, D. (2009). Elderly Volunteering and Well-Being: A Crosws-European Comparison Based on SHARE Data. *Voluntas*, 20(4), 388–404.
- Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: an introduction for educators & carers*. London: Kogan Page.
- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L. D., Kahana, B. in Midlarsky, E. (2013). Altruism, helping, and volunteering pathways to well-being in later life. *Journal of Ageing and Health*, 25(1), 159–187.
- Klercq, J. (2004). *Learning in later life in Europe*. Baarn: Odyssee.
- Kolland, F. in Wanka, A. (2013). Learning in Later Life. V J. Field, R. J. Burke in C. L. Cooper (ur.), *Ageing, Work and Society* (str. 380–400). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE.
- 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.
- Melo, D. F. in Stockemer, D. (2014). Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis. *Comparative European Politics*, 12(1), 33–53.
- Motschilnig, R. (2014). Active citizenship and non-worked related aspects of PIAAC. *Lifelong Learning in Europe*, 1. Pridobljeno s <http://www.lline.fi/en/article/advocacy/812014/active-citizenship-and-non-work-related-aspects-of-piaac>.
- 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. *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. *International Journal of Ageing and Later Life*, 8(1), 65–96.
- OECD (2014). *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 (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Pavelek, L. (2012). How can volunteering improve the individual and social life of the elderly. *Social and Natural Sciences Journal*, 6, 21–24.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Schuller, T. (2004). Studying benefits. V T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy, in J. Bynner, *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital* (str. 3–11). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Sivesind, K. H., Pošjišilová, T. in Frič, P. (2013). Does Volunteering Cause Trust? A comparison of the Czech Republic and Norway. *European Societies*, 15(1), 106–130.
- Svet Evropske unije (2011). *Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih*. Uradni list Evropske unije, C 372/1.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: a Sociological Theory*. Cambridge: University Press.
- 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.
- WHO (2002). *Active Ageing: a Policy Framework*. Geneva: World Health Organization.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education* 1, 29–49.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. London, New York: Routledge.

Sabina Jelenc Krašovec

IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE STAREJŠIH DELAVCEV – MEDNARODNA PRIMERJAVA

POVZETEK

V prispevku najprej analiziramo vlogo in pomen izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev z vidika učinkov na delovnem mestu. Učinki oz. vplivi izobraževanja in usposabljanja (starejših) delavcev se kažejo na različnih ravneh pojavnosti, in sicer kot znanje, spretnosti, vrednote, vedenje posameznikov, po drugi strani pa se učinki kažejo tudi na organizacijski ravni. V prispevku analiziramo podatke raziskave PIAAC, pri čemer izhajamo iz teze, da so starejši delavci v primerjavi z mlajšimi diskriminirani pri dostopu do izobraževanja in usposabljanja, povezanega z zaposlitvijo oz. delom. Ugotovitve analize predpostavke potrjujejo.

Ključne besede: *staranje delovne sile, zaposlenost starejših delavcev, spretnosti starejših delavcev, pomen izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev*

THE EDUCATION AND TRAINING OF OLDER WORKERS – INTERNATIONAL COMPARISON – ABSTRACT

In this paper, we first analyse the role and meaning of the education and training of older workers in the workplace from the perspective of their effects. These manifest on different levels: on the one hand, they are recognisable as the knowledge, skills, values, and behaviour of individuals, but, on the other hand, their influences are also present on the organisational level. In this paper, we analyse data gathered via PIAAC research; analyses are based on the hypothesis that older workers, in comparison to younger age groups, are discriminated against as regards access to education and training related to employment or work. The analyses confirm our hypothesis.

Keywords: *an ageing workforce, employment of older workers, skills of older workers, meaning of education, older workers learning*

UVOD

S staranjem prebivalstva se stara tudi delovna sila in danes v skupino starejših (65+) že sodi številčna zelo močna generacija rojenih po 2. svetovni vojni, t. i. baby boom generacija. V Sloveniji je bilo absolutno največje število rojstev zabeleženo v obdobju 1949–1953, ko se je letno rodilo približno 34.000 otrok (leta 2011 se je v Sloveniji rodilo manj kot 22.000 otrok). Že v prihodnjih nekaj letih se bosta torej tako število kot delež starejših močno povečala in večina razvitih držav zaradi teh sprememb lahko pričakuje množično upokojevanje »baby boom« generacije, kar bo povzročilo velik upad deleža delovno aktivnega prebivalstva (Lah, Svetin, Razpotnik, 2013, str. 8). V razmerju med starostnimi skupinami zaposlenih s tem nastaja nova situacija (OECD, 2006), ki kliče po novem znanju, ustvarjalnem mišljenju in inovativnih rešitvah. Predvidevamo, da bodo delodajalci v taki situaciji prisiljeni poiskati nove možnosti, ker bo mladih delavcev preprosto premalo, da bi nadomestili manko, nastal s povečevanjem upokojevanja.

Delež starejših delavcev¹ se bo v Evropi po napovedih stalno povečeval. Evropske projekcije trga dela namreč zaradi kasnejšega upokojevanja do leta 2060 predvidevajo močnejšo udeležbo na trgu dela zlasti med prebivalci, starimi od 55 do 64 let. Slovenija se je s podpisom lizbonske strategije zavezala, da bo do leta 2010 dosegla 50-odstotno zaposlenost starejših delavcev (starih od 55 do 64 let), vendar pri uresničevanju obljub zaostaja. Podatki za Slovenijo namreč kažejo, da ima Slovenija najmanjši delež delovno aktivne populacije v starostni skupini 55–64 let v Evropski uniji,² hkrati pa se povečuje število brezposelnih po dopolnjenem 50. letu. Pri doseganju lizbonskih ciljev izstopajo predvsem skandinavske države, ki že dlje časa spodbujajo zaposlovanje starejših delavcev; tako imajo več kot 50-odstotno zaposlenost v starostni skupini od 55 do 64 let npr. Švedska (več kot 70-odstotno), Danska, Estonija in Finska. Te države so v zadnjih desetih letih oblikovale politiko dejavnega staranja, s katero so zelo uspešno dvignile stopnjo delovne uspešnosti starejših delavcev (Kajzer, 2007).

V preteklem obdobju je bilo za Slovenijo značilno zgodnje ali predčasno upokojevanje nekaterih skupin prebivalstva, ki se je nadaljevalo vse do zadnje pokojninske reforme leta 2013, ko se je starost upokojevanja dvignila. Po podatkih Eurobarometra so jeseni 2011 vprašani kot najpomembnejše razloge za upokojevanje oseb, starih 55 ali več let, navajali neobstoje možnosti za postopno upokojevanje, slabo vključevanje starejših zaposlenih v usposabljanje, negativen odnos delodajalcev do starejših delavcev, nezadostne spretno-

1 V strokovni literaturi se starejše osebe, ki sodelujejo na trgu dela, najpogosteje opredeljujejo kot starejši delavci ali pa tudi kot starejši zaposleni. Običajno gre za osebe, stare nad 50 let oz., natančneje, od 50 do 65 let, vendar pa starostne meje niso enotno določene. Tako nekateri avtorji kot spodnjo mejo za opredelitev starejših delavcev postavljajo starost nad 45 let, drugi starost nad 55 let, zgornja meja pa običajno ni natančno določena. Čeprav ni širše sprejete definicije »starejšega delavca«, bomo tu starejše delavce pojmovali kot zaposlene v starosti nad 50 let, razen če bo izrecno napisano drugače.

2 Stopnja zaposlenosti starejših se je od leta 2000, ko je znašala 22,3 odstotka, do leta 2012 dvignila na nekaj več kot 30 odstotkov, kar pa je precej manj od povprečja EU-27, kjer je bilo tega leta povprečje blizu 50 odstotkov (Lah idr., 2013; Eurofound, 2014).

sti starejših delavcev ter pokojninske in davčne sisteme, v katerih se delo v starosti ne izplača. Prebivalci Slovenije so med temi razlogi največji pomen pripisali negativnemu odnosu delodajalcev do starejših zaposlenih (Statistične informacije, 2012). Slovenija v Evropski uniji izstopa tudi po deležu tistih delavcev, ki menijo, da ne bodo sposobni opravljati svojega dela, ko bodo dopolnili 60 let (Eurofound, 2014). Po rezultatih raziskave European Working Condition Survey 2010 je bilo v Sloveniji takšnega mnenja 65 odstotkov zaposlenih, 30 odstotkov je bilo povprečje EU-27, na Švedskem pa je bilo takih le 14 odstotkov (Eurofound, 2012).

Koeficient starostne odvisnosti³ torej narašča in v tej situaciji je odlaganje upokojevanja ena od strategij, pomembnih v sodobni družbi. Za starejše delavce, ki želijo ostati na trgu dela, je izobraževanje in usposabljanje, formalno in neformalno, ključno. Delodajalci morajo biti prepričani, da se bo naložba v usposabljanje starejših delavcev izplačala, po drugi strani pa morajo biti tudi starejši delavci prepričani o pomenu/vrednosti usposabljanja (Ranzijn, 2004, str. 283). A zlasti pri usposabljanju mnogo delodajalcev napačno presoja prihodnje potrebe (Ranzijn, 2004, str. 297). Zdi se, da so delodajalci prepričani, da je usposabljanje mlajših delavcev dobra naložba, ker bodo v podjetju ostali dlje časa, medtem ko bodo starejši delavci kmalu odšli (se upokojili). Paradoks je, da velja pravzaprav ravno obratno: ko pride do pomanjkanja delovne sile, so mlajši delavci tisti, ki zaradi relativno šibkih vezi z delovno organizacijo pogosteje menjujejo zaposlitev, povprečno na vsake tri do pet let. Starejši delavci se bolj navežejo na delovno organizacijo, prevzemajo odgovornost in pogosteje ostajajo v delovni organizaciji tudi več kot 10 let. Spezia (2002) to potrjuje v svoji raziskavi, opravljeni v desetih državah OECD, kjer ugotavlja, da je vztrajanje v isti delovni organizaciji več kot pet let (v vseh proučevanih državah) večje pri delavcih, starejših od 45 let.

V prispevku analiziramo razlike med nekaterimi izbranimi državami in pri tem izhajamo iz teze, da so starejši delavci v primerjavi z mlajšimi diskriminirani pri dostopu do izobraževanja in usposabljanja, povezanega z zaposlitvijo oz. delom. Pri analiziranju podatkov smo iskali odgovore na vprašanja, ali s starostjo upada vključenost v izobraževanje in usposabljanje, povezano z delom; koliko stopnja izobrazbe delavcev vpliva na vključenost v usposabljanje (na delovnem mestu) za različne starostne skupine; zaradi katerih razlogov se starejši delavci udeležujejo izobraževanja in usposabljanja, povezanega z delom; in ali starejši delavci pogosteje kot mlajši menijo, da bi potrebovali nadaljnje usposabljanje, da bi dobro opravljali svoje naloge. Podatki so bili zbrani v okviru raziskave PIAAC.

3 Koeficient starostne odvisnosti je kazalnik, ki izraža razmerje med starostno odvisnimi (to so otroci do 14. leta in starejši, tj. osebe od 65. leta dalje) in delovno sposobnimi prebivalci (to so prebivalci, stari od 15 do 64 let). Danes je v Sloveniji na vsakih 100 delovno sposobnih prebivalcev 46 otrok in starejših (oz. od 100 delovno sposobnih je odvisnih 46 otrok in starejših). Projekcije EUROPOP2010 predvidevajo, da bo leta 2060 v Sloveniji od 100 delovno sposobnih prebivalcev odvisnih 25 otrok in 58 starejših, skupaj torej 83 prebivalcev (Lah idr., 2013).

VLOGA IN POMEN IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA STAREJŠIH DELAVCEV

Razvoj kompetenc zaposlenih (oz. v našem prispevku spretnosti)⁴ ni enoznačen proces, temveč ločimo več pomenov in načinov pridobivanja kompetentnosti oz. usposobljenosti. V temelju je lahko razvoj kompetenc in spretnosti povezan z delovno organizacijo ali pa s posameznikom. Tako je lahko opredeljen kot vsestranska določitev ukrepov, ki jih uporabljamo, da vplivamo na ponudbo znanja in spretnosti na notranjem trgu dela (pri posameznem zaposlenem, skupinah zaposlenih ali med celotnim osebjem), in vključuje a) promocijo in osebno mobilnost posameznika; b) izobraževanje in usposabljanje osebja (notranji in zunanji programi); c) načrtovanje spreminjanja nalog in delovne organizacije (Ellström in Kock, 2008, str. 7). V tem prispevku nas zlasti zanima razvoj kompetenc oz. spretnosti, ki ga označuje (individualni) proces učenja in pridobivanja kompetenc/spretnosti.⁵ V teoretičnih razpravah prevladuje prepričanje, da najpomembnejše učenje in pridobivanje usposobljenosti za delo poteka ravno na delovnem mestu, kar dokazuje, da je formalno izobraževanje le eden od možnih ukrepov za razvoj kompetenc in spretnosti na delovnem mestu. Usposobljenost posameznika se pogosto pridobiva na delu, pri tem pa gre za deljeno odgovornost posameznika in njegove delovne organizacije (ter s tem delodajalca oz. menedžerja), kar še zlasti velja za starejše delavce in njihovo usposobljenost za delo (Tikkanen, 2014). Zato analize razvoja in pomena kompetenc in spretnosti starejših (ter drugih) delavcev ne moremo ločevati od konteksta dela in delovne organizacije.

Raziskav, ki bi proučevale razumevanje narave odnosa med učenjem in delom s strani delavcev, je malo. Cully in Vanden Heuvel (2000) ugotavljata, da se starejši delavci redkeje udeležujejo usposabljanja kot mlajši delavci, in sicer so glavne ovire stališča delodajalcev in stališča delavcev do izobraževanja in usposabljanja ter različne učne sposobnosti delavcev. Če delavci učenja ne doživljajo kot sestavnega dela zaposlitve/dela, potem tega tudi ne vključujejo v svoje delovanje. Pillay, Boulton-Lewis, Wilks in Lankshear (2003) v svoji raziskavi proučujejo pomen pojmovanj delavcev za kakovost njihovega dela, in sicer jih zanimajo povezava med učenjem in delom, vpliv spreminjajočega se konteksta dela in drugo. V longitudinalni raziskavi starejših delavcev (40+) (Pillay idr., 2003, str. 104) so poleg pojmovanj dela proučevali tudi, kako starejši razumejo učenje na delu (Pillay

4 Izraza spretnosti in kompetence se pogosto uporabljata izmenjaje (OECD, 2013b), čeprav je kompetenca (zlasti v nordijskih državah) v splošnem razumljena kot širši koncept, ki vključuje znanje, spretnosti in stališča. Uporaba tega izraza je kljub vsemu problematična, in sicer ne le zaradi teoretskih pomislekov, temveč tudi zaradi kulturnih, lingvističnih in socialno-ekonomskih razlik med državami, ki te koncepte uporabljajo (Tikkanen, 2014). Kompetence se pogosto nanašajo na kompetence pri delu (job-competence), pri čemer ni vedno jasno, kaj vključujejo, poleg tega pa je te kompetence zelo težko meriti (Ellström, 1997; Ellström in Koch, 2008). Ravno zaradi tega se – zlasti v Evropski komisiji (Cedefop, 2012) ali OECD (2013a; 2013b) – vse bolj uveljavlja koncept spretnosti (in spretnosti za delo). Spretnosti se v tem primeru nanašajo na ožje, specifične elemente v posameznikovi celotni kompetentnosti (Tikkanen, 2014, str. 98); tako so razumljene tudi v PIAAC.

5 Konceptualizacija »rabe kompetenc« (competence-in-use) je povezana s kompetencami na delu, ki so razumljene kot proces in ne kot stanje (Ellström, 1997); gre za potencial posameznika in ne za nekaj, kar posameznik poseduje (kot denimo velja za posamezno spretnost).

idr., 2003, str. 103–104) in identificirali pet vidikov: a) *učenje kot pridobivanje spretnosti za preživetje* – spreminjanje delovnega mesta, zahtev, pogojev; prizadevanje, da ohraniš zaposlitev in ostaneš zaposljiv; usposabljanje za branje navodil, izpolnjevanje delovnih obvez; b) *opazovanje in izkušnjsko učenje na delu* – učenje, ki se pojavlja v procesu dela ob vsakodnevnih nalogah; uporaba znanja za boljše razumevanje dela; c) *učenje v smislu udeležbe v programih izobraževanja* – gre za načrtno in namensko dejavnost; d) *stalno (vseživljenjsko) učenje* – gre za predanost učenju, učenje iz vseh situacij in izkušenj, neformalnih, formalnih; in e) *spreminjanje sebe kot osebnosti skozi učenje* – najvišja raven razumevanja učenja; zabrisana je razlika med delom, učenjem pri delu in učenjem v vsakdanjem življenju; veselje pri učenju. Večina v raziskavo vključenih delavcev je poročala, da učenje na delu razume zlasti kot povezano s pridobivanjem spretnosti za preživetje ali v smislu opazovanja in izkušnjskega učenja pri delu (Pillay idr., 2003, str. 109). Ugotovitve kažejo, da večina starejših delavcev razume delo kot nujo, kot možnost za preživetje (preprosta pojmovanja dela in učenja) in ne kot nagrajujočo dejavnost, ki bi vplivala tudi na kakovost njihovega siceršnjega življenja. Razlogi za to so morda tudi v neustreznem položaju starejših delavcev v delovni organizaciji in njihovem neustreznem nagrajevanju. Višja pojmovanja dela (delo kot osebno opolnomočenje in možnost za strukturiranje življenja) se povezujejo in dopolnjujejo z doživljanjem učenja na delu v smislu stalnega (vseživljenjskega) procesa in spreminjanja sebe kot osebnosti. Delavci, ki navajajo taka doživljanja dela in učenja, pogosteje razmišljajo kritično, reflektivno in ustvarjalno ter so bolj zainteresirani za svoje delo. A tako doživljanje učenja navaja le malo starejših delavcev v raziskavi (Pillay idr., 2003, str. 109). Rezultati kažejo, da marginalizacija starejših delavcev v delovnih organizacijah verjetno vpliva na njihovo doživljanje možnosti, ki se jim ponujajo, na prilagajanje njihovih pričakovanj ponujenim možnostim, ne nazadnje pa tudi na določanje njihove lastne vrednosti kot zaposlenih. Nezadostne možnosti za izobraževanje in učenje na delovnem mestu za skupine zaposlenih (zlasti tistih brez temeljnih spretnosti/znanj) povečujejo razhajanje v usposobljenosti in izobraženosti različnih starostnih skupin v družbi (Ellström in Kock, 2008, str. 5).

Učinki oz. vplivi izobraževanja in usposabljanja (starejših) delavcev se kažejo na različnih ravneh in področjih pojavnosti kot znanje, spretnosti, vrednote, vedenje in kot drugi vidiki usposobljenosti. Učinki izobraževanja in usposabljanja zaposlenih sovplivajo in se kažejo (Ellström in Kock, 2008, str. 13): a) na ravni stališč udeležencev do izobraževanja ter njihovega vrednotenja izobraževanja in rezultatov izobraževanja; b) na individualni ravni v obliki znanja in spretnosti zaposlenih; c) na ravni posameznikovega izpolnjevanja določenih delovnih nalog; d) kot delovanje na ravni organizacije, npr. timsko delo. Učinki izobraževanja zaposlenih se tradicionalno vrednotijo zlasti na ravni posameznika. Norveška raziskava (Nordhaug, 1991, v Ellström in Kock, 2008, str. 13) ugotavlja, da se učinki na individualni ravni kažejo predvsem kot posameznikova boljša motivacija za nadaljnje učenje, kot nove možnosti za razvoj kariere (napredovanje, bolj zanimivo delo itd.) in kot možnosti za psihosocialni razvoj zaposlenih (samozavest, novi prijatelji itd.). Druga raziskava (Kock, Gill in Ellström, 2007, v Ellström in Koch, 2008) kot rezultat izobraževanja na ravni posameznika postavlja v ospredje povečane spretnosti posameznikov za

opravljanje dela, njihov večji interes za učenje, bolj celosten pogled na delo, večjo odgovornost zaposlenih in njihovo večje zadovoljstvo pri delu. Nezanemarljivi so tudi kognitivni učinki. Po drugi strani Nordhaug (1991, v Ellström in Kock, 2008, str. 14) proučuje tudi učinke izobraževanja zaposlenih na organizacijski ravni in ugotavlja, da ima lahko izobraževanje zaposlenih funkcionalne in disfunkcionalne učinke za organizacijo. Boljše delovanje organizacije se kaže kot izboljšana sposobnost odločanja zaposlenih v smislu participativnega odločanja v organizaciji, kot večja mobilnost zaposlenih v organizaciji, kot pripravljenost zaposlenih za spremembe v organizaciji, kot legitimizacija ciljev in odločitev in kot boljša motivacija ter splošna učna klima v delovni organizaciji. Ellström in Nelson (1997, v Ellström in Koch, 2008) kot pomembne navajata tudi ekonomske učinke izobraževanja zaposlenih (zadržati osebje, stranke, izboljšati kakovost), simbolne učinke (povečujeta se motivacija, zaupanje strank) in učinke na ravni institucionalnega učenja (razvoj kompetenc zaposlenih). Izobraževanje zaposlenih, ki ima za podjetje neugodne učinke, pa se kaže kot beg možganov, pa tudi v smislu konfliktov glede nadzora nad izobraževanjem v podjetju. Delovno okolje, ki omogoča in spodbuja učenje in razvijanje kompetenc/spretnosti, vpliva tudi na zdravje, blaginjo in osebni razvoj zaposlenih, kar v enaki ali celo večji meri velja tudi za starejše delavce.

Usposabljanje na delu ima pomemben vpliv na zadovoljstvo delavcev in s tem tudi zaželene posledice za organizacijo (Leppel, Brucker in Cochran, 2012). Nekatere raziskave kažejo, da je zadovoljstvo na delu povezano z večjo produktivnostjo delavca, večjim zadovoljstvom kupcev/strank in visoko ravni organizacijske kulture⁶ (>organizational citizenship behaviour<) (Foot in Tang, 2008; Leppel idr., 2012). Leppel, Brucker in Cochran (2012) so proučevali vpliv usposabljanja na delu na zadovoljstvo starejših delavcev pri delu (zlasti kohorto baby boom).⁷ Raziskava je temeljila na modelu, ki ga je razvil Hackman (glej Kulik, Oldham in Hackman, 1987) in ki pojasnjuje pozitivne z delom povezane rezultate, npr. motivacijo, učinkovitost dela, zadovoljstvo z delom, občutek, da posameznik z učenjem raste osebno in strokovno. Raziskava je pokazala, da kakovost usposabljanja na delu vpliva na zadovoljstvo starejših delavcev pri delu na splošno, pa tudi konkretnije na občutek osebne in strokovne rasti posameznika ter občutek uspešnosti posameznika (Jones, Jones, Latreille in Sloane, 2009; Leppel, 2012); delavcu usposabljanje zagotavlja znanja in spretnosti, da učinkovito opravlja delo. Zadovoljstvo pri delu je pozitivno povezano s posameznikovim ovrednotenjem usposabljanja, ki ga je bil deležen, pa tudi z dejstvom, ali je delovna organizacija sploh zagotavljala usposabljanje za posodabljanje spretnosti starejših delavcev (Leppel idr., 2012, str. 70). Georgellis in Lange (2007) za primer Nemčije posebej dokazujeta pozitivni vpliv dejstva, da izobraževanje oz. usposabljanje financira podjetje (delodajalec). Zadovoljstvo pri delu je torej v pozitivni kore-

6 Organizacijska kultura omogoča svobodo posameznikovega vedenja, ki ni povezana s formalnim sistemom nagrajevanja in ki prispeva k učinkovitemu delovanju organizacije (Foot in Tang, 2008; Leppel idr., 2012).

7 Upoštevali so različne spremenljivke, npr. dostopnost usposabljanja, kakovost usposabljanja, financiranje usposabljanja in izobraževanja, starost delavcev, spol, zdravje, članstvo v sindikatih, pa tudi vpliv klime v organizaciji (v smislu naklonjenosti starejšim delavcem, ki se kaže denimo kot gibljivi delovni čas, zaposlitev za del časa, delo doma, postopno upokojevanje itd.), izobraževanje, dohodek.

laciji z dostopnostjo in kakovostjo usposabljanja, ki ga dobijo starejši delavci. Zaposleni, ki v delu najdejo smisel in so z delom zadovoljni, so bolj pripravljeni delati dlje. Plačano delo je splošno priznано kot pomemben element odraslosti, je indikator kompetentnosti, nadarjenosti in vsestranskosti odraslega (Smyer in Pitt-Catsoupes, 2007, str. 26). Raziskava Harris Interactive (2005) je pokazala, da se je kar 59 odstotkov starejših delavcev (starih 55 let in več) strinjalo, da velik del njihove samozavesti izhaja iz njihove kariere ali dela. Delež starejših delavcev, ki menijo tako, je večji kot delež mlajših, kar kaže, da se s starostjo povečuje pomen dela in kariere za občutek koristnosti in za samozavest. Druga raziskava je pokazala, da večina starejših delavcev pri delu uživa; delo jim je zanimivo, navajajo, da še niso dosegli vseh poklicnih ciljev in da se čutijo sposobne, da bi prevzeli še več odgovornosti (Smyer in Pitt-Catsoupes, 2007, str. 26). Kot pomembno navajajo tudi socialno omrežje, ki izhaja iz dela in zaposlitve.

Združenje delodajalcev Slovenije je v letih 2007 in 2008 med svojimi člani izvedlo raziskavo⁸ o zavedanju pomena dejavnega staranja in vlogi delodajalcev pri spodbujanju tega procesa s ciljem, da bi zvišali stopnjo zaposlenosti starejših delavcev.⁹ Podatki so pokazali, da se približno 40 odstotkov podjetij že zaveda, da bodo starejši delavci v prihodnosti bolj pomembni na trgu delovne sile. Delodajalci navajajo, da svoje starejše zaposlene cenijo zaradi njihovih odlik, med katerimi v ospredje postavljajo pripadnost podjetju, strokovno znanje, voditeljske in mentorske sposobnosti, odgovornost, zanesljivost ter njihove delovne izkušnje. Med slabostmi pa navajajo težave z uporabo novih tehnologij, zmožnost učenja novega, znanje jezikov, mobilnost, prožnost, odpor do novosti in še nekatere druge (Pajnkihar, 2008, str. 32). Vendar pa se pravi odnos delodajalcev do zaposlovanja starejših delavcev izkaže z njihovo pripravljenostjo, da bi na novo zaposlili tako osebo. V Sloveniji je bilo med anketiranimi podjetji takih, ki bi zaposlili starejšo osebo, le sedem odstotkov. Slovenski delodajalci kot ovire za novo zaposlovanje starejših delavcev navajajo veliko delovnopravno zaščito starejših delavcev ter mnoge privilegije, ki jih imajo starejši delavci v primerjavi z mlajšimi (višja plača, strožji pogoji dela, odpravnina, bonusi ipd.). Za izboljšanje položaja predlagajo uveljavljanje bolj prožnih prehodov med upokojevanjem in zaposlitvijo, predvsem pa uvajanje ustreznih (finančnih) ukrepov države; menijo tudi, da bi se morali spreminjati tudi starejši sami in poskrbeti za svojo boljšo prilagodljivost, spretnosti, znanje, usposobljenost in mobilnost.

METODOLOGIJA

Raziskava je del mednarodne raziskave PIAAC, podatki temeljijo na rezultatih statistične analize, opravljene z aplikacijo International Database (IDB) Analyzer (IEA IDB Analyzer ver. 3.1.25). Tudi analiza v tem prispevku temelji na mednarodni bazi PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012), ki vsebuje podatke okoli 166.000 odraslih iz 24 držav, ki so sodelovale v prvem krogu raziskave.

⁸ Anketa je bila izvedena v okviru evropskega projekta Ageing Workforce, financiranega s sredstvi Evropske unije. V Sloveniji je v raziskavi sodelovalo 241 podjetij s 66.600 zaposlenimi (Pajnkihar, 2008).

⁹ Starejši delavci so bili v raziskavi skladno z definicijo Evropske komisije zaposleni, stari med 55 in 64 let.

UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA

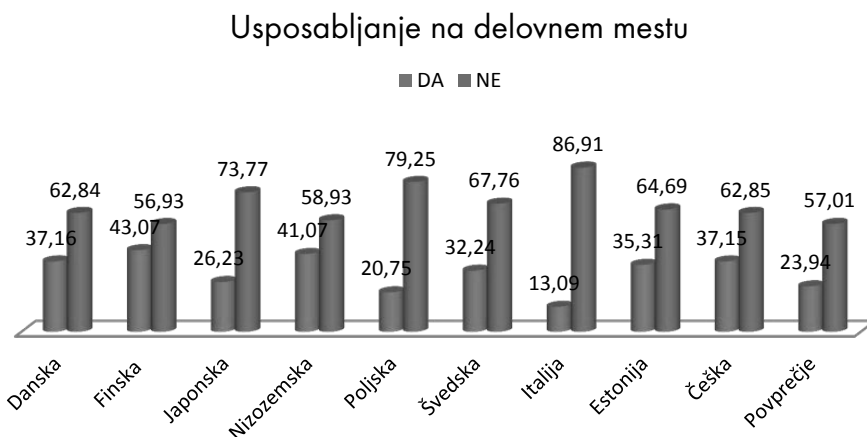
Ugotovili smo, da je izobraževanje in usposabljanje zaposlenih zelo pomembno za vse starostne skupine, saj ne gre zgolj za pridobivanje spretnosti posameznikov, temveč za mnogo bolj vseobsegajoče cilje. Zanima nas, kako v izbranih državah poteka usposabljanje na delovnem mestu za različne starostne skupine in kako na vključenost vpliva stopnja dosežene izobrazbe. Izhajamo iz hipoteze, da so v usposabljanje, povezano z delom, pogosteje vključeni mlajši delavci.

Vključenost v izobraževanje in usposabljanje na delovnem mestu

Izobraževanje in usposabljanje sodita k enemu od alternativnih ukrepov za prilagajanje spremenjenim zahtevam dela (prvi alternativni ukrep je ohranjanje zaposlitve starejših delavcev, drugi pa zgodnji izstop s trga delovne sile), ki tistim, ki ostajajo zaposleni, daje boljše možnosti za kakovostno delo in prilagajanje novim oz. spremenljivim zahtevam. Raziskave (npr. Hofäcker, 2010) kažejo, da se izbira med tema dvema strategijama med državami zelo razlikuje, zato predpostavljamo, da bodo med državami pri vključevanju starejših delavcev v usposabljanje na delu velike razlike oz. da bodo v povprečju v usposabljanje na delu vključeni zlasti mlajši delavci.

Rezultati, pridobljeni v okviru raziskave PIAAC, potrjujejo, da se v usposabljanje na delovnem mestu v povprečju vključuje sorazmerno malo delavcev, od petine do tretjine, le v skandinavskih državah je delež vključenih večji (največji je na Finskem, več kot 40-odstoten); najmanjši delež v usposabljanje vključenih delavcev med izbranimi državami ima Italija.

Graf 1: Delež vključenih v usposabljanje na delovnem mestu



Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

Najprej nas je zanimalo, ali je povprečna starost tistih, ki so vključeni v usposabljanje, nižja od tistih, ki v usposabljanje niso vključeni. Rezultati kažejo, da je v večini držav starost tistih, ki se v zadnjih 12 mesecih niso udeležili nobenega organiziranega usposabljanja na delovnem mestu ali usposabljanja pod vodstvom nadzornikov ali sodelavcev, v

povprečju za dve do tri leta (marsikje pa tudi več) višja od starosti tistih, ki so bili vključeni v usposabljanje na delovnem mestu.

Tabela 1: Usposabljanje na delovnem mestu po starosti

		Delež (v %)	Povprečna starost (v letih)
Danska	DA	37,16	41,96
	NE	62,84	43,54
Finska	DA	43,07	41,66
	NE	56,93	44,00
Japonska	DA	26,23	40,73
	NE	73,77	43,54
Nizozemska	DA	41,07	40,92
	NE	58,93	43,55
Poljska	DA	20,75	38,02
	NE	79,25	42,04
Švedska	DA	32,24	39,53
	NE	67,76	43,47
Italija	DA	13,09	39,72
	NE	86,91	43,29
Estonija	DA	35,31	39,69
	NE	64,69	42,38
Češka	DA	37,15	40,51
	NE	62,85	42,99
Medn. povprečje	DA	23,94	40,05
	NE	57,01	42,74

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

Pri tistih, ki so bili vključeni v usposabljanje na delu, med državami obstaja razlika, in sicer je povprečna starost v usposabljanje vključenih delavcev najvišja v Skandinaviji in še nekaterih posameznih državah. Hofäcker (2010) v svoji raziskavi ugotavlja, da je bil v državah s socialnodemokratskim režimom blaginje (kamor sodijo skandinavske države) delež starejših delavcev ves čas velik (okrog 60-odstoten) in je le malo upadel tudi v 80. in 90. letih, ko je bila za druge države večinoma značilna rast zgodnjega upokojevanja. Za te države (razen Danske) je značilna politika ohranjanja zaposlovanja starejših delavcev, ki vključuje tudi izobraževanje in usposabljanje, kar se gotovo kaže tudi pri teh delavcih. Italija (sodi med države s konservativnim režimom blaginje, za katere je značilna izbira ukrepa zgodnjega izstopa delavcev s trga delovne sile) ima najmanjši delež delavcev, vključenih v usposabljanje na delu, ima pa tudi nizko povprečno starost v usposabljanje vključenih delavcev.

Zanimalo nas je tudi, ali stopnja izobrazbe delavcev vpliva na njihovo vključenost v usposabljanje na delovnem mestu. Predpostavljali smo, da so usposabljanja na delovnem mestu pogosteje deležni delavci z višjo stopnjo izobrazbe (visoka šola ali več) kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe, kar velja za vse starostne skupine. Rezultati, predstavljeni v Tabeli 2, ta predvidevanja potrjujejo.

Tabela 2: Vključenost v usposabljanje na delovnem mestu glede na izobrazbo in starost

		VIŠJA IZOBRAZBA (visoka šola in več)			NIŽJA IZOBRAZBA (poklicna šola ali manj)		
		N	%	povpr. starost	N	%	povpr. starost
Danska	DA	1.433	50,60	42,41	148	17,38	40,71
	NE	1.464	49,40	44,49	762	82,62	44,01
Finska	DA	1.368	58,54	43,03	118	18,70	46,04
	NE	973	41,46	45,90	537	81,30	49,45
Francija	DA	586	28,29	38,98	106	6,72	46,12
	NE	1.462	71,71	39,66	1.447	93,28	47,97
Japonska	DA	907	36,54	39,86	36	9,33	48,28
	NE	1.553	63,46	42,63	342	90,67	48,78
Poljska	DA	864	38,16	37,54	68	6,92	36,66
	NE	1.863	61,84	38,52	735	93,08	47,18
Španija	DA	749	42,45	40,62	364	13,50	40,95
	NE	1.016	57,55	40,08	2.350	86,50	45,27
Švedska	DA	729	38,09	40,65	76	15,80	42,95
	NE	1.141	61,91	43,89	388	84,20	46,81
Italija	DA	203	26,05	37,99	107	7,53	41,90
	NE	600	73,95	40,00	1416	92,47	47,12
Estonija	DA	1508	48,00	41,06	147	17,36	33,75
	NE	1630	52,00	43,97	721	82,64	40,89
Češka	DA	594	48,12	40,28	48	14,58	42,69
	NE	785	51,88	51,88	288	85,42	46,09
Zdr. kralj.	DA	1.572	46,73	39,54	145	13,68	48,06
	NE	1.694	53,27	41,16	1.111	86,32	47,02
Vse države	DA		35,28	39,93		11,13	43,71
	NE		49,72	41,82		73,87	47,02

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

Rezultati kažejo, da stopnja izobrazbe močno vpliva na usposabljanje na delu, saj se je v večini držav v organizirano usposabljanje na delu v zadnjih 12 mesecih vključevalo od 30 do 60 odstotkov delavcev, ki imajo višjo raven izobrazbe, medtem ko je bilo med nižje izobraženimi delavci takih le od šest do 18 odstotkov. Najmanj nižje izobraženih je v usposabljanje na delu vključenih v Franciji, na Poljskem in v Italiji, največ pa spet v skandinavskih državah, konkretnije na Finskem, na Danskem in v Estoniji. Skandinavske države ter Češka pa imajo tudi največje deleže vključenih v usposabljanje na delu med višje izobraženimi delavci. V povprečju je starost tistih delavcev, ki so bili vključeni v usposabljanje na delu (ne glede na stopnjo izobrazbe), nižja od starosti tistih, ki niso bili vključeni, kar lahko pomeni, da je usposabljanje na delu po mnenju delodajalcev pomembnejše (bolj smiselno in tudi bolj upravičeno) za mlajše delavce, hkrati pa lahko tudi pomeni, da se sami starejši v usposabljanje zaradi določenih razlogov ne vključujejo toliko kot njihovi mlajši sodelavci. Zlasti pri usposabljanju mnogo delodajalcev napačno presoja prihodnje potrebe (Ranzijn, 2004, str. 297), saj so prepričani, da je usposabljanje mlajših delavcev dobra naložba, ker bodo v podjetju ostali dlje časa, medtem ko bodo starejši delavci kmalu odšli (se upokojili). Rezultati nekaterih drugih raziskav razkrivajo, da so stereotipi glede izobraževanja in usposabljanja starejših delavcev tudi sicer zelo močni (Van Dalen, Henkens in Schippers, 2010; Tikkanen, 2014) in se kažejo tako med delodajalci kot tudi med samimi zaposlenimi, spet pa so povezani z njihovo starostjo. Starejši ko so (tako delavci kot delodajalci), bolj pozitivno gledajo na produktivnost starejših delavcev in s tem hkrati tudi na smiselnost njihovega usposabljanja; najslabše mnenje o produktivnosti starejših delavcev so imeli delodajalci, mlajši od 35 let.

Pri višje izobraženih delavcih je razlika v starosti med tistimi, ki so se usposabljali, in tistimi, ki se niso, v povprečju dve leti, medtem ko je pri nižje izobraženih ta razlika v starosti v povprečju štiri leta. V obeh primerih so bili v usposabljanje na delu pogosteje vključeni mlajši delavci, in sicer velja, da bolj ko so izobraženi, več verjetnosti je, da se bodo usposabljali na delu. Med državami pri starosti delavcev, ki se vključujejo v usposabljanje na delu, in tistimi, ki se ne, obstajajo razlike; razlike so večje med manj izobraženimi delavci. Največja razlika med manj izobraženimi, ki se usposabljujejo na delu, in tistimi, ki se ne, je na Poljskem, in sicer je med tema skupinama razlika v starosti več kot 10 let. Velike starostne razlike pa so tudi v Estoniji in Italiji.

Izobrazba torej močno vpliva na možnosti (in verjetno tudi pripravljenost) za usposabljanje na delu, pomembna pa je tudi starost zaposlenih.

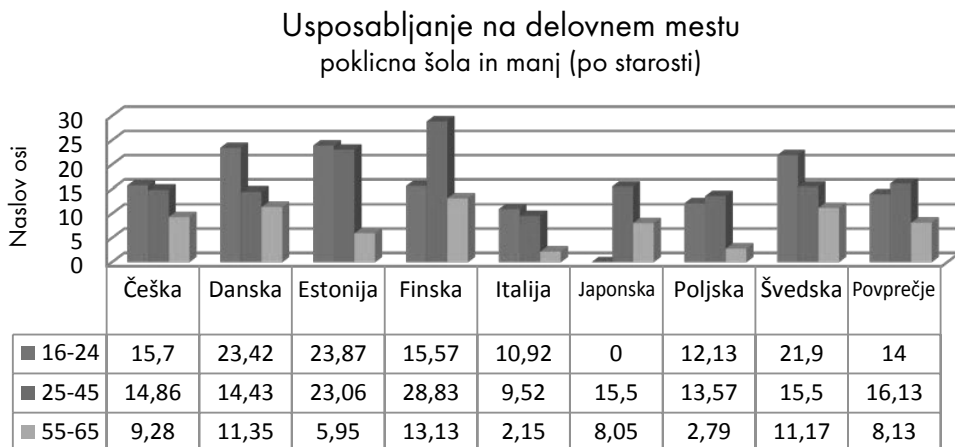
Stereotipiziranje starejših delavcev

Nadalje nas je zanimalo, ali je pri vključenosti v usposabljanje na delu zaznati stereotipiziranje starejših delavcev kot starostne skupine. V grafih 2, 3 in 4 so predstavljeni podatki za različne starostne skupine (po izobrazbi). Ti podatki sicer starejših delavcev ne prikazujejo ločeno za dve starostni skupini (55–59 in 60–64), kar bi še jasneje pokazalo, v kolikšni meri so ogroženi najstarejši delavci, a primerjava starostne skupine 55–65 s starostno skupino 25–45 let bo vendar razkrila, ali razlike obstajajo. Raziskave (npr. Ho-

fäcker, 2010) namreč kažejo, da je skupina zaposlenih do 55 let najmanj ranljiva skupina zaposlenih, kar se bo gotovo izražalo tudi pri usposabljanju različnih starostnih skupin na delovnem mestu. Hkrati nas je zanimalo, koliko na vključevanje v usposabljanje na delovnem mestu vpliva dosežena stopnja izobrazbe in ali je to morda pomembnejši dejavnik kot starost. Predpostavljali smo, da se nižje izobraženi starejši delavci manj usposabljujejo kot višje izobraženi starejši delavci.

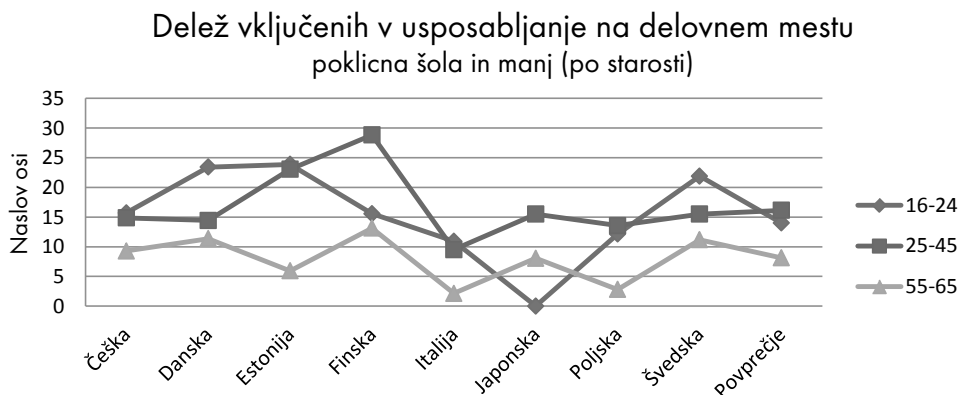
Poglejmo najprej deleže delavcev, vključenih v usposabljanje na delovnem mestu, po starosti. Vidimo, da usposabljanje na delovnem mestu s starostjo upada oz. da je v vseh primerih najmanj vključena skupina starejših delavcev (55+), kar pa hkrati velja tako za manj kot bolj izobražene delavce.

Graf 2: Usposabljanje na delovnem mestu po starosti in izobrazbi (poklicna šola ali manj/različne starostne skupine zaposlenih)



Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

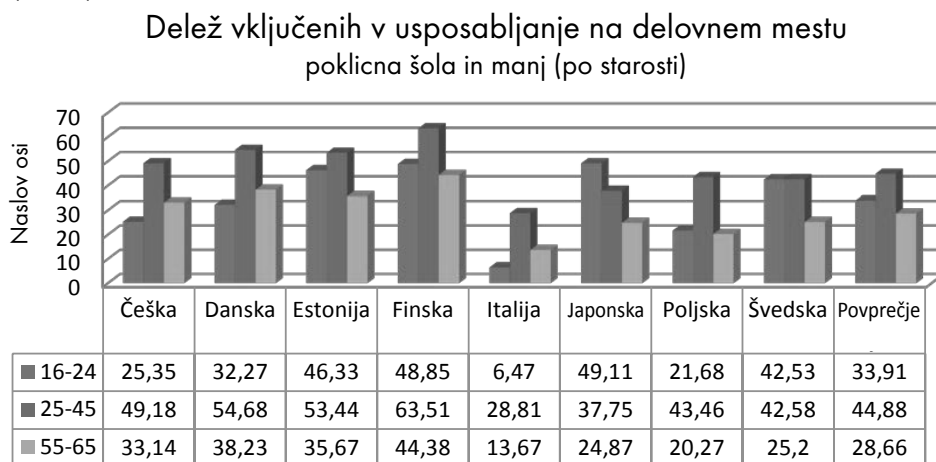
Graf 3: Usposabljanje na delovnem mestu po starosti in izobrazbi (poklicna šola ali manj/različne starostne skupine zaposlenih)



Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

Med državami ugotavljamo razlike glede tega, ali je v usposabljanje na delovnem mestu intenzivneje vključena najmlajša starostna skupina ali delavci v starosti od 25 do 45 let, vendar pa v nobeni od držav niso v ospredju starejši delavci. Kljub temu je pri bolj izobraženih delavcih starost manj pomemben dejavnik vključevanja v usposabljanje na delovnem mestu, pa tudi deleži vključenih starejših delavcev so bistveno večji, kot to velja za manj izobražene starejše delavce (s poklicno šolo ali manj) (glej Graf 4). Starejši delavci so v času hitrih tehnoloških sprememb ranljiva skupina ne le zaradi hitrega zastaranja znanja in spretnosti, temveč po mnenju delodajalcev tudi zaradi kratke amortizacijske dobe pri vlaganju v nadaljnje usposabljanje, kar vodi k nižanju vrednosti njihovih kvalifikacij ter povečuje možnosti za predčasen izstop s trga delovne sile (Hofäcker, 2010; Ranzijn, 2004; Cully in Vanden Heuvel, 2000).

Graf 4: Usposabljanje na delovnem mestu po starosti in izobrazbi (visoka šola ali več/različne starostne skupine zaposlenih)



Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

Podatki torej kažejo, da je med starejšimi delavci več takih, ki v usposabljanje na delovnem mestu niso vključeni. Kot rečeno, je to po eni strani lahko posledica neustreznih spodbud, ki jih delodajalci namenjajo starejšim delavcem, po drugi strani pa tudi nepripravljenosti samih starejših delavcev, da bi se vključevali v usposabljanje. Cully in Vanden Heuvel (2000) ugotavljata, da se starejši delavci redkeje udeležujejo usposabljanja kot mlajši, in sicer so glavne ovire stališča delodajalcev in stališča delavcev do izobraževanja in usposabljanja ter različne učne sposobnosti delavcev. Če delavci učenja ne doživljajo kot sestavnega dela zaposlitve/dela, potem tega tudi ne vključujejo v svoje delovanje.

Nadalje nas je zanimalo, koliko različnih dejavnosti so se tisti, ki so bili v zadnjih 12 mesecih vključeni v usposabljanje na delovnem mestu (oz. usposabljanje pod vodstvom nadzornikov ali sodelavcev), dejansko udeležili in kakšna je bila povprečna starost delavcev glede na število dejavnosti. Podatki kažejo, da se je večina delavcev, ki so bili vključeni v usposabljanje na delu, v zadnjih 12 mesecih udeležila ene, dveh ali treh dejavnosti, a med njimi ni bistvene razlike v starosti, kar pomeni, da se tisti, ki se načeloma usposabljaajo, po potrebi vključujejo večkrat. Vidimo pa, da je povprečna starost delavcev, ki so vključeni

v usposabljanje na delu, med državami različna, in sicer je v povprečju nekoliko višja na Danskem, Finskem in Japonskem. To lahko pojasnimo tudi z dejstvom, da po zaposlenosti starejših delavcev izstopajo predvsem skandinavske države, ki že dlje časa spodbujajo zaposlovanje starejših delavcev; tako imajo v starostni skupini od 55 do 64 let več kot 50-odstotno zaposlenost npr. Švedska (celo več kot 70-odstotno), Danska, Estonija in Finska. Te države so v zadnjih desetih letih oblikovale politiko dejavnega staranja, s katero so zelo uspešno dvignile stopnjo delovne uspešnosti starejših delavcev (Kajzer, 2007).

Tabela 3: Povprečna starost delavcev, ki so se udeležili različnega števila usposabljanj na delu (v izbranih državah)

Št. udeležb	Danska		Estonija		Japonska		Poljska		Češka	
	%	Povpr. starost	%	Povpr. starost	%	Povpr. starost	%	Povpr. starost	%	Povpr. starost
0	0,17	40,97	0,09	46,54	0,12	61,93	0	0,00	0	0
1	33,94	41,54	35,43	39,89	45,05	40,45	37,69	37,52	33,02	41,74
2	25,18	42,47	25,55	39,20	20,86	41,89	24,83	38,20	27,56	40,49
3	16,10	42,90	13,69	38,80	12,37	40,94	13,62	38,96	15,11	40,06
4	8,30	41,69	8,90	41,09	4,42	40,67	8,62	39,10	8,61	37,42
5	16,30	41,32	16,35	39,97	17,17	39,67	15,25	37,35	15,70	40,12

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

Po statističnih podatkih so v Sloveniji leta 2010 osebe, stare od 55 do 64 let, pomenile desetino vseh zaposlenih med 15. in 64. letom starosti (Statistične informacije, 2012). Glede na to, da ima Slovenija najmanjši delež delovno aktivne populacije v starostni skupini 55–64 let v Evropski uniji in da se število brezposelnih po dopolnjenem 50. letu povečuje (zaposlena je le vsaka tretja oseba, starejša od 50 let) (Lah idr., 2013; Eurofound, 2014), lahko pričakujemo, da bo v Sloveniji tudi delež starejših delavcev, ki se usposabljuje, majhen. Stopnja zaposlenosti starejših se je sicer od leta 2000, ko je znašala 22,3 odstotka, do leta 2012 dvignila na nekaj več kot 30 odstotkov, kar pa je precej manj od povprečja EU-27, kjer je bilo tega leta povprečje blizu 50 odstotkov (Lah idr., 2013, str. 16).

Zakaj se starejši delavci vključujejo v izobraževanje in usposabljanje, povezano z delom?

Zanimalo nas je, kakšni so med starejšimi delavci razlogi za izobraževanje oz. usposabljanje, povezano z delom. Primerjali smo razloge starejših delavcev z višjo izobrazbo (visoka šola ali več) in nižjo stopnjo izobrazbe (poklicna šola ali manj). Predpostavljali smo, da so se bolj izobraženi (starejši delavci, 55+) pogosteje izobraževali in usposabljali zaradi lastnega interesa, manj izobraženi pa zaradi prisile. Izbrali smo dve različni (glede na alternativna politična ukrepa pri reševanju problematike starejših delavcev) skandinavske državi (Dansko, ki je zagovarjala zgodnji izstop starejših delavcev s trga dela, in Finsko, ki je udeleževala ohranjanje zaposlovanja starejših delavcev) ter Estonijo (postsocialistič-

ni blaginjski režim, ki je najbolj pridobil neoliberalni značaj) (Hofäcker, 2010; Kump, 2008). Na vprašanje, zakaj so se izobraževali/usposabljali, so starejši delavci v izbranih državah kot tri najbolj pogoste razloge navajali naslednje (Tabela 4):

Tabela 4: Razlogi starejših delavcev (55–65 let) za izobraževanje in usposabljanje, povezano z delom (v zadnjih 12 mesecih)

DANSKA (starejši delavci, 55+)			
Poklicna šola ali manj*		Visoka šola ali več	
Izobraževanje je bilo obvezno	30,25 % (7,87)	Povečati svoje znanje, lasten interes	43,97 %
Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	26,80 % (8,03)	Izobraževanje je bilo obvezno	17,64 %
Povečati svoje znanje, lasten interes	20,80 % (7,29)	Drugo	4,46 %
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 %
ESTONIJA (starejši delavci, 55+)			
Poklicna šola ali manj		Visoka šola ali več	
Povečati možnost za zaposlitev/sprememba zaposlitve	23,52 % (14,57)	Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	49,99 %
Izobraževanje je bilo obvezno	22,99 % (14,78)	Povečati svoje znanje, lasten interes	32,52 %
Da ne izgubim dela	18,86 % (12,42)	Povečati možnost za zaposlitev/sprememba zaposlitve	7,08 %
MEDNARODNO POVPREČJE (55+)			
Poklicna šola ali manj		Visoka šola ali več	
Da bi bolje opravljal/-a svoje delo/razvoj kariere	38,72 %	Da bi bolje 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 %

Vir: mednarodna baza PIAAC (Survey of Adult Skills, 2012).

* Opomba: Pri delavcih z nižjo stopnjo izobrazbe je bilo število odgovorov v posamezni kategoriji zelo majhno, zato je standardna napaka kar velika (vrednost v oklepaju). Iz istega razloga tudi nismo vključili odgovorov starejših delavcev iz drugih držav, kjer je delež odgovorov še manjši in so zato podatki nezanesljivi.

Vidimo, da so si razlogi za izobraževanje in usposabljanje bolj in manj izobraženih starejših delavcev podobni, a pri starejših delavcih z nižjo stopnjo izobrazbe se je med vodilnimi tremi razlogi kot pomemben vedno pojavil tudi razlog »Izobraževanje je bilo obvezno«; sicer so bili razlogi večinoma povezani z ohranjanjem zaposlitve ali boljšim opravljanjem dela. Starejši delavci z višjo izobrazbo (visoka šola ali več) so kot razlog za izobraževanje oz. usposabljanje najpogosteje navajali lasten interes in željo po kakovostnem delu, kar verjetno izhaja tudi iz bolj spodbudnega delovnega okolja. Tudi pri starejših delavcih z višjo izobrazbo se je pojavljal motiv, da je bilo izobraževanje obvezno, a je delež tistih, ki so ga navedli med prvimi tremi najpomembnejšimi motivi, zelo majhen (takih je bilo manj kot 10 odstotkov).

ZAKLJUČEK IN PREDLOGI

Podjetja oz. delovne organizacije so pred novimi zahtevami, kako ohraniti ali za delo ponovno pridobiti starejše delavce ter zagotoviti zanje spodbudne delovne razmere, ki jim bodo pomenile tudi ustrezen izziv. Obstajajo predvidevanja, da bi ob zmanjševanju javnih sredstev za upokojevanje, zniževanju različnih vrst pokojnin in verjetnem zmanjševanju prihrankov občasno ali stalno delo starejših ljudi lahko postalo nujnost. Podobno kot ugotavljata Chen in Scott (2003), se tudi v predstavljeni analizi kaže, da bodo bolj ogroženi nižje izobraženi starejši, ki so opravljali slabše plačana dela, saj so (in bodo) bolj marginalizirani na trgu delovne sile in zato posledično bolj odvisni od javnih sredstev za socialno varnost, ki pa se stalno zmanjšujejo. Najpomembnejši ukrepi, ki naj bi jih izvajala podjetja, da bi se uspešneje soočila z izzivom starajoče se delovne sile, so med drugim: a) ustvariti čim bolj heterogeno starostno strukturo zaposlenih in se izogibati starostno omejenemu zaposlovanju in množičnemu upokojevanju; b) skrbeti za uvajanje premostitvenih zaposlitev in postopno upokojevanje; c) ustvariti letom primerna delovna mesta, ki bodo tudi starejšim zagotavljala, da delajo do takrat, ko se odločijo za upokojitev; d) spodbujati možnosti za prehajanje med zaposlitvami in delovnimi mesti (»job rotation«); e) skrbeti za stalno posodabljanje znanj in spretnosti v delovnih organizacijah ne glede na starost zaposlenih, s čimer bi se izognili potrebi po najemanju mlajših, bolj izobraženih oz. usposobljenih delavcev; f) vključevati starejše delavce v proces inovacij; g) spodbujati medgeneracijski prenos znanja, vzpostavljati starostno mešane skupine in tako zagotavljati kombinacijo različnih znanj in spretnosti na delovnem mestu; h) starejše delavce spodbujati k izobraževanju in usposabljanju; i) pri izobraževanju v delovni organizaciji pri vseh zaposlenih spodbujati izobraževanje za zmanjševanje stereotipiziranja starejših delavcev; j) spodbujati ustrezno medsebojno komunikacijo in timsko delo.

Starejši delavci se zdaj v povprečju premalo vključujejo v izobraževanje in usposabljanje, kar ni le posledica varčevanja podjetij, temveč tudi minimalnih spodbud države, namenjenih zaposlovanju, pa tudi izobraževanju in usposabljanju starejših delavcev. Generacija »baby boom«, ki se upokojuje, ima ogromno znanja, spretnosti in izkušenj, ki se izgubljajo; da bi to preprečili, bi bilo treba vzpostaviti različne formalne programe, s katerimi bi zmanjšali odliv usposobljene delovne sile – npr. s ponovnim zaposlovanjem upokojenih

strokovnjakov, tako da bi se ti v podjetja vračali kot mentorji pripravnikom in študentom, ki bi se kasneje zaposlovali v teh podjetjih, in drugim zaposlenim v podjetjih. A starejši delavci niso le učitelji/mentorji mlajšim zaposlenim, temveč imajo tudi sami določene učne/izobraževalne potrebe, kar učna kultura na delovnem mestu redko upošteva in premalo podpira vključitev starejših delavcev v izobraževanje in usposabljanje. Njihovi učni in izobraževalni pasivnosti pogosto botrujejo tudi pojmovanja samih starejših delavcev o sebi kot o učečih se, ki so zelo pogosto (tudi zaradi družbenih stereotipov) slaba.

Zaradi različnih potreb starejših delavcev in delodajalcev bi bilo treba zagotoviti premošitvene zaposlitve oz. možnosti za postopno upokojevanje starejših delavcev, kar kažejo tudi različne raziskave (Chen in Scott, 2003, str. 65–66; Buck in Dworschak, 2003, str. 34–35; Tikkanen in Barry, 2008, str. 6); menimo, da to velja tudi za Slovenijo. Ob tem bo izobraževanje in usposabljanje vseh starostnih skupin za delo ključno za soočanje s spremenjenimi razmerami.

LITERATURA

- Buck, H. in Dworschak, B. (2003). Ageing and work in Germany – Challenges and Solutions. V H. Buck in B. Dworschak (ur.), *Ageing and work in Europe. Strategies in company level and public policies in selected european countries* (str. 27–46). Stuttgart: Fraunhofer Institute for Industrial Engineering.
- Cedefop (2010). *The right skills for silver workers. An empirical analysis. Cedefop Research Paper 8*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012. Cedefop Research Paper 26*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chen, Y.-P. in Scott, J. C. (2003). Gradual retirement: An additional option in work and retirement. *North American Actuarial Journal*, 7(3), 62–74.
- Cully, M. in Vanden Heuvel, A. (2000). Participation in, and barriers to, training: The experience of older adults. *Australasian Journal on Ageing*, 19(4), 172–179.
- Ellström, P.-E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266–273.
- Ellström, P.-E. in Koch, H. (2008). Competence Development in the Workplace: Concepts, Strategies and Effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5–20.
- 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.
- Foote, D. in Tang, T. (2008). Job satisfaction and organizational citizenship behavior. *Management Decision*, 46(6), 933–947.
- Georgellis, Y. in Lange, T. (2007). Participation in continuous, on-the-job training and the impact on job satisfaction: Longitudinal evidence from the German labour market. *International Journal of Human Resource Management*, 18, 969–985.
- Harris Interactive (2005). *The New Retirement Survey. How Baby Boomers Will Transform Retirement*. New York: Merrill Lynch. Pridobljeno s http://www.ml.com/?id=7695_7696_8149_46028_46503_46635.
- 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.
- 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. *Labour*, 23, 139–175.

- Kajzer, A. (2007). Izzivi dolgožive družbe v Sloveniji in finska politika dejavnega staranja. V J. Čuk, M. Lončar in N. Zupanec (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in aktivno staranje* (str. 27–31). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
- Kulik, C. T., Oldham, G. R. in Hackman, J. R. (1987). Work design as an approach to person-environment fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 278–296.
- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, 59 (1), 38–56.
- Lah, L. M., Svetin, I. in Razpotnik, B. (2013). *Starejši na trgu dela*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Leppel, K., Brucker, E. in Cochran, J. (2012). The Importance of Job Training to Job Satisfaction of Older Workers. *Journal of Aging & Social Policy*, 24, 62–76.
- OECD (2006). *Live Longer, Work Longer*. Paris: OECD.
- OECD (2013a). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>.
- Pajnkihar, T. (2008). Zavedanje in vloga delodajalcev v procesu dejavnega staranja – kako izziv spremeniti v priložnost za starejše delavce in za delodajalce. V I. Krevl (ur.), *8. Festival za tretje življenjsko obdobje* (str. 28–37). Ljubljana: Inštitut Hevrek.
- Pillay, H., Boulton-Lewis, G., Wilss, L. in Lankshear C. (2003). Conceptions of Work and Learning at Work: impressions from older workers. *Studies in Continuing Education*, 25(1), 95–111.
- Ranzijn, R. (2004). Role ambiguity: older workers in the demographic transition. *Ageing International*, 29(3), 281–308.
- Smyer, M. A. in Pitt-Catsouphes, M. (2007). The Meanings of Work for Older Workers. *Generations*, 31(1), 23–30.
- Spiezia, V. (2002). The greying population: A wasted human capital or just a social liability? *International Labour Review*, 141(1–2), 71.
- Statistične informacije (2012). *Vse starejši in vse dlje aktivni*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/glavnavigacija/podatki/prikazistaronovico?IdNovice=5044>.
- Tikkanen, T. (2014). Lifelong Learning and Skills Development in the Context of Innovation Performance. V B. Schmidt-Herta, S. Jelenc Krašovec, M. Formosa (ur.), *Learning Across Generations in Europe. Contemporary Issues in Older Adult Education* (str. 95–120). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tikkanen, T. in Barry, N. (2008). Introduction: innovative learning measures for older workers. V *Panorama. Innovative learning measures for older workers* (str. 5–11). Luxembourg: Cedefop.
- Van Dalen, H. P., Henkens, K. in Schippers, J. (2010). Productivity of Older Workers: perceptions of Employers and Employees. *Population and Development Review*, 36(2), 309–330.

Janko Muršak, Marko Radovan

VPLIV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA NA RAZVOJ SPRETNOSTI IN KOMPETENC

POVZETEK

V uvodnem teoretskem delu študije bomo najprej razjasnili temelje dileme in osnovne 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 osnova tudi za raziskovanje pomena neformalnega izobraževanja za razvoj spretnosti v empiričnem delu. Odločili smo se za dve raziskovalni vprašanji, ki ju bomo analizirali na podlagi razpoložljivih podatkov raziskave PIAAC, pri čemer bo težišče na analizi povprečja vseh vključenih držav, vključili pa bomo tudi analizo podatkov za nekaj posameznih držav. Rezultati kažejo na velik pomen neformalnega izobraževanja za dosežke na vseh treh področjih, kjer smo merili stopnje doseženih spretnosti. Vključevanje v neformalno izobraževanje pri tistih z nižjo izobrazbo je imelo 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 rezultate tisti, ki so bili vključeni v neformalno izobraževanje, ki ni bilo povezano s potrebami dela in poklica.

Ključne besede: spretnosti odraslih, neformalno izobraževanje, kompetence, značilnosti delovnega mesta, PIAAC

THE IMPACT OF NON-FORMAL EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF SKILLS AND COMPETENCIES - ABSTRACT

In the introduction of this 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 toward a higher level of development of the individual and his or her capabilities. We will observe whether or not an adult has a compensatory role, the results of which will be the basis for exploring the importance of non-formal education for skills development in the empirical section of our research. We will analyze two research questions using data available in the PIAAC research dataset, with a focus on an analysis of the average of all countries involved. In some cases, we will also include an analysis of data for some individual countries. The results demonstrate the significance of non-formal education for achievements in all three areas that were used to measure skills achievement. For those with less

education, engaging in non-formal education produced more positive effects than it did for those with secondary and higher education. Importantly, we have established that non-formal education connected with work does not have more impact than the same education pursued for more personal reasons. For some skills we measured, the data have demonstrated that, in all cases, adults who have participated in non-work-related non-formal education achieved better results than those who engaged in work-related non-formal education.

Keywords: *adults' skills, non-formal education, competencies, workplace, PIAAC*

UVOD

Z udejanjanjem koncepta vseživljenjskega učenja se zmanjšuje možnost razločevanja med tistimi spretnostmi in z njimi povezanimi kompetencami, ki jih posameznik pridobi v mladosti oziroma v formalnem izobraževanju, in tistimi, ki so rezultat neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v različnih delovnih in življenjskih situacijah. 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, ki je postal podmena vseh razprav o politiki in strategijah razvoja izobraževanja, govori nasprotno.

Koncept vseživljenjskega učenja prinaša tudi spremembe, ki zadevajo prenos kulturnih vrednot in klasičnih modelov kultivacije intelekta. Poudarjanje učenja skozi vse življenje razume kot prestrukturiranje ciljev izobraževanja v mladosti od tega, da si posameznik oblikuje celovito znanje o obstoječi kulturi, svetu in življenju, »ustroju sveta«, kot bi lahko rekli, k ciljem, ki naj posamezniku omogočijo nenehno učenje kot prilagajanje novim potrebam in imperativom trenutnega ekonomskega, socialnega in kulturnega okolja. Klasična pozicija izobraženega posameznika, torej kritična pozicija bolj ali manj neodvisnega intelektualca, ki s kritično distanco, oborožen z vedenjem in poznavanjem tradicije, vzpostavlja sebe in svoje mesto v družbi in kulturi skozi ustrezno refleksijo in se temu ustrezno postavlja po robu 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. Takšna logika se ne nazadnje neposredno kaže tudi v opredelitvah ključnih kompetenc, kot jih navaja zdaj že skorajda zgodovinski dokument Memorandum o vseživljenjskem učenju. Poudarja predvsem dva cilja, in sicer aktivno državljanstvo in povečevanje zaposljivosti: »Aktivno državljanstvo se 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.« (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000, str. 5)

Nastala je situacija, ko je učenje in izobraževanje postalo imperativ, ki podreja posameznika dvojni logiki, in sicer logiki zaposljivosti in logiki »družbene integracije«, pri čemer v ospredje stopa družbeno nekonflikten posameznik, kar omogoča njegovo ustrezno podreditev ekonomski logiki in logiki družbenega razvoja. Naslonili se bomo na Ozval-

dovo zahtevo (1928), ki jo sodobna andragoška teorija poudarja kot prioriteto nalogo šole, namreč da naj bo cilj izobraževanja razvoj vedoželjnosti, sposobnosti za samostojno učenje. To pa je mogoče doseči le z redukcijo snovi in z ustreznim načinom dela v šoli. Zelo izrazito je to zahtevo Ozvald formuliral v Prispevku k idejnim temeljem šolskega zakona iz leta 1928. Zahteva bi lahko postala moto tudi za sodobne reforme izobraževanja: »To se pravi, šola bi mladine ne smela prenasičevati z znanjem, temveč otroka in mladostnika tako voditi, da se prej ali slej ne bo od vsega, kar mu je priskutila, za vselej veselo poslovil, češ, 'Bog s teboj, šolska ropotija!', ampak da v njem vzbrsti lakota po nadaljnjem izobraževanju – v veliki šoli življenja.« (Ozvald, 1928, str. 13)

Opredelitev izobraženosti in izobrazbe je tako povezana z »andragoško« dimenzijo oziroma vseživljenjskosti 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 dejanja in nehanja, vedno bolj izpopolnjuje in pogloblja.« (Ozvald, 1927, str. 199) Izobrazba je torej proces, še posebej pa to velja za splošno izobrazbo, do katere pot pelje edinole prek poklica in poklicne izobrazbe. »S tem pa je tudi ugotovljena pogloblitvena smer vsemu zares izobraževalnemu delu. In ta smer drži: od strokovne (poklicne) k splošni izobrazbi, a ne narobe!« (Ozvald, 1922, str. 3) Seveda moramo tukaj ponovno poudariti, da pojem poklica in s tem povezane poklicne ali strokovne izobrazbe Ozvaldu ne pomeni zaposlitve ali dela v smislu današnje (zlo) rabe pojma poklic, zreduciranega na delo, ki ga posameznik opravlja, temveč poklica kot po-klicanosti, poslanstva, ki ga človek izpolnjuje skozi svoje delo in zaposlitev. Splošna izobrazba je torej izobrazba, do katere pride posameznik le v svoji celokupni 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.

Ali ima izobraževanje odraslih kompenzacijsko vlogo?

V tej zvezi ostaja zanimiva ugotovitev, da je izobraževanje v mladosti tudi v konceptu, ki ga opisujemo, ključen dejavnik razvoja posameznika in da so pričakovanja, kako je mogoče v odraslosti kompenzirati zamujeno v mladosti, neutemeljena, da ne rečemo iluzorna. Gre za to da, da bolj ko je z vidika razvoja, socialne in delovne vključenosti za posameznika pomemben tisti del vseživljenjskega učenja/izobraževanja, ki poteka v dobi odraslosti, bolj pomembno ali celo odločilno postaja zanj izobraževanje v mladosti. Tako imenovano kompenzacijsko izobraževanje odraslih (Krajnc, 1979) v svoji funkciji odpravljanja izobrazbenih primanjkljajev ni izpolnilo pričakovanj z začetka druge polovice 20. stoletja. Nasprotno, pokazalo se je, da se v mladosti izobrazbeno prikrajšani posamezniki v dobi odraslosti prav tako manj vključujejo v izobraževanje in da izobraževanje odraslih socialno neenakost, ki izvira iz različne udeležbe mladih v izobraževanju, prej pogloblja, kot jo zmanjšuje. Tako podatki za Slovenijo kažejo, da je bilo v letu 1998 med tistimi s terciarno izobrazbo izobrazbeno dejavnih kar 72 odstotka odraslih, medtem ko je bilo med njimi tistih, ki so končali med pet in osem razredov osnovne šole, le 11 odstotkov

(Mohorčič Špolar idr., 2001). Tudi 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 'nalezljive'.« (Kelava, 2003, str. 99)

Tako se torej tudi v udeležbi v izobraževanju kaže zakonitost, da je enakost možnosti kategorija, ki je že v izhodišču vezana na izobraževanje. V tem smislu tudi Sardoč (2013) ugotavlja, da je pri enakosti možnosti treba ločevati 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, str. 60)

Ne gre le za selektivne družbene položaje, kot to opozarja citirani avtor, temveč tudi za selektivnost pri vključevanju v izobraževanje.

V skladu z omenjenimi premisleki se je razvijala tudi ideja o vseživljenjskem učenju; ta je prešla iz široko zasnovane ideje o izobraževanju kot osvobajajoči dejavnosti, ki – poleg tega, da ponuja »drugo možnost«, o čemer smo že govorili –, prehaja tudi k vse ožjemu konceptu učenja v njegovi pragmatični funkciji. S tega vidika bi bil nujno pogledati še prakso vključevanja v izobraževanje, saj lahko predpostavljamo, da višja raven izobrazbe, pridobljene v mladosti, odločilno vpliva tudi na vsebinsko obarvanost, s kakršno se skozi življenje srečujejo posamezniki v svoji izobraževalni dejavnosti. Obširna raziskava, ki so jo o tej temi opravili v Franciji, je pokazala, da »v Evropski uniji prevladuje ekonomska logika: učenje je sredstvo konkurenčnosti podjetja in zaposljivosti posameznikov, ki zane-marja permanentno izobraževanje kot globalno vizijo. [...] Opazimo lahko, da je učenje kot 'človekova pravica' prepustilo pobudo učenju kot 'sredstvu za ekonomski in socialni razvoj'. Enako 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, str. 155) Kolikor bolj je posameznik podvržen trgu in ohranjanju konkurenčnosti, toliko bolj torej zanj velja, da se izobraževanje ne razume kot sredstvo za zadovoljevanje temeljnih človekovih (humanističnih) potreb, temveč kot pripomoček za ohranjanje konkurenčnosti. Imamo torej opravka z dvojno blokado: manj izobraženi se manj vključujejo v izobraževanje, njihovo izobraževanje pa je bolj podvrženo tržnim zakonitostim (konkurenčnosti).

Vključenost v izobraževanje in razvoj splošnih spretnosti in kompetenc

Povezave med vključenostjo v neformalno izobraževanje 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 ravnmi formalne izobrazbe razlikujejo v doseženi stopnji razvoja spretnosti in kompetenc glede na obseg vključenosti v razne oblike neformalnega izobraževanja. Ugotavljanje teh razlik je zahtevno, ker je merjenje kompetenc, ki presegajo temeljne spretnosti, že samo po sebi izjemno zapleteno. Še posebej to velja za tacitne spretnosti in kompetence, ki uhajajo merskim instrumentom in jih je mogoče prepoznati le posredno. Če torej ugotavljamo, da je vključenost v neformalno izobraževanje pri tistih z višjimi stopnjami izobrazbe empirično dokazljiv fenomen, pa ostaja nepotrjeno, ali je obseg vključenosti v neformalno izobraževanje ob isti stopnji dosežene formalne izobrazbe povezan tudi z višje razvitimi kompetencami in spretnostmi. Predpostavka je, da ta povezava obstaja.

Pogosta kritika sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja, kot je razvit v Memorandumu EU o vseživljenjskem učenju – omenjali smo jo že na začetku naše razprave –, pa je, da daje poudarek predvsem tistemu izobraževanju, ki je v funkciji dela in socialne vključenosti, manj pa tistemu, ki je povezano z razvojem osebnosti in dvigom kakovosti življenja zunaj dela in socialnega angažmaja. Nedavno sprejeti nacionalni program izobraževanja odraslih pomeni poskus, kako to neuravnотеženost zmanjšati.

Cilji in prioritete, ki jih program navaja, se nanašajo na:

- dvig izobrazbene ravni prebivalstva in raven temeljnih zmožnosti,
- povečanje zaposljivosti aktivnega prebivalstva,
- izboljšanje možnosti za učenje in vključevanje v izobraževanje,
- izboljšanje splošne izobraženosti (Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013–2020, 2013, str. 9765).

Ne glede na tako zastavljene cilje, ki obetajo poudarek predvsem razvoju splošnih spretnosti in zmožnosti, pa se dve od treh prednostnih področij osredotočata na dvig formalne izobrazbe in na izobraževanje za potrebe trga dela in le eno na področje krepitve splošnega izobraževanja prebivalstva. Predvidena javna sredstva prav tako dajejo prednost neposredno izobraževanju za potrebe dela in zaposlovanja (46 odstotkov sredstev), manj pa za splošno izobraževanje in dvig formalne izobrazbe (vsako od teh dveh področij bo prejelo po 20 odstotkov sredstev), pri čemer je tudi dvig formalne izobrazbe v velikem delu omejen na formalno poklicno in strokovno izobrazbo (Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013–2020, 2013). Taka delitev kaže, da ni pričakovati večjega izboljšanja izobraževalne dejavnosti za zvišanje ravni splošnih spretnosti in kompetenc.

Zaradi tega je z vidika razvoja izobraževanja odraslih, kot ga predvideva v obliki resolucije sprejeti 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 ponudile razvoj temeljnih spretnosti, kot jih

merimo in primerjamo na mednarodni ravni, sočasno ali pa vztrajati na ločeni obravnavi in pripravi programskih shem, ki področij ne bodo povezovala.

Vprašanje razvoja splošnih spretnosti in dviga splošne izobrazbene ravni prebivalstva pa je še toliko bolj aktualno ob rezultatih proučevanja ravni pismenosti mladih, kjer se po zadnjih podatkih OECD-jeve raziskave PISA za leto 2012 (PISA, 2012) ugotavlja njen upad. To je toliko bolj skrb zbujajoče, ker so tudi rezultati merjenja pismenosti odraslih, ki je bilo v Sloveniji resda opravljeno že leta 1998, pokazali razmeroma nizke ravni pismenosti odraslih, in to tudi pri tistih, pri katerih bi glede na raven dosežene izobrazbe pričakovali višje ravni pismenosti (Možina, 2000).

Da pa bi lahko odgovorili na dilemo, ali in kako je vključevanje v izobraževanje glede na cilj – potrebe dela ali splošni razvoj pismenosti neodvisno od potreb dela (kar ustreza tretjemu oziroma prvemu prednostnemu področju) – povezano z doseganjem višje stopnje pismenosti, moramo neposredno proučiti, ali so med tistimi, ki se vključujejo v neformalno izobraževanje zaradi potreb dela, in tistimi, ki se vanj vključujejo v približno enakem obsegu mimo potreb dela, opazne razlike v izmerjenih temeljnih spretnostih na različnih področjih. Zaradi tega je smiselno posebej ugotoviti, ali na razvoj kompetenc in doseženih ravni pisnih spretnosti vpliva tudi to, ali so posamezniki v neformalno izobraževanje vključeni zaradi potreb dela ali iz osebnih oziroma z delom nepovezanih razlogov.

Kot smo videli, na razvoj in upadanje temeljnih in specifičnih spretnosti vpliva več dejavnikov, med katerimi je ob enaki stopnji formalne izobrazbe in vključenosti v izobraževanje treba posebej omeniti še dva: starost in zaposlitveni status. Teza je, da je zaposlitveni status lahko močnejši dejavnik (ne)razvoja kot samo staranje oziroma starost. Zaradi tega je treba posebej pogledati, ali so razlike v izmerjenih spretnostih odvisne od starosti ali zaposlitvenega statusa (zaposleni in začasno ali dolgoročno nezaposleni). Ob tem pa se postavlja tudi vprašanje, ali sta značilnost dela in panoga dejavnosti povezani z ravnijo doseženih spretnosti in kompetenc posameznika. Mislimo 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 bo omogočila nova spoznanja o zakonitostih razvoja splošnih spretnosti in kompetenc, ki bodo služila kot izhodišče za konceptualne rešitve pri vodenju in načrtovanju formalnega in neformalnega izobraževanja. Poleg izobraževanja se bo pokazal še pomen preostalih dejavnikov vseživljenjskega učenja, ki prispevajo k višji stopnji razvitosti temeljnih in specifičnih spretnosti in kompetenc, kot jih je mogoče empirično meriti.

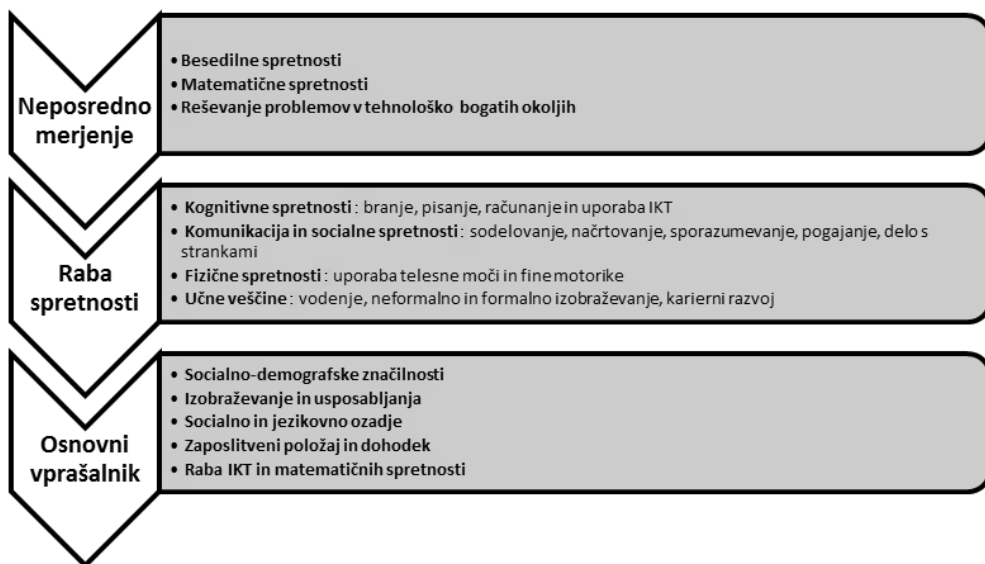
RAZISKAVA PIAAC

Raziskava PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) poteka v okviru OECD in se umešča v kontekst uresničevanja Strategije o kompetencah za delo (OECD Skills Strategy), ki jo je svet ministrov OECD (MCM) sprejel maja 2012.

Slovenija se je v projekt PIAAC vključila leta 2013, v neposredno testiranje izbranih kompetenc pa je bilo vključenih več kot pet tisoč odraslih iz vseh slovenskih regij, starih od 16 do 65 let. Izsledki slovenskega dela raziskave bodo objavljeni v drugi polovici leta 2016.

Raziskava PIAAC meri nekatere spretnosti in kompetence, ki jih posameznik uporablja tako pri delu kot v zasebnem življenju, in sicer na treh področjih:

- reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih (zmožnost najti, izbrati, ovrednotiti in uporabiti informacije s pomočjo računalnika za reševanje problemov);
- matematične spretnosti (zmožnost uporabiti, interpretirati in posredovati matematične informacije ter zamisli);
- bralne spretnosti (osnovne bralne spretnosti, kot so prepoznavanje besed, razumevanje stavkov in zmožnost razumeti ter uporabiti informacije iz različnih besedil).



Slika 1: Elementi raziskave spretnosti odraslih (vir: spletna stran PIAAC¹)

Posredno pa raziskava PIAAC proučuje tudi nekatere druge spretnosti, kot je uporaba kognitivnih spretnosti, komunikacijske in socialne spretnosti, fizične spretnosti in učenje učenja. Zbiranje podatkov poteka s pomočjo vprašalnika, ki je sestavljen iz osnovnega vprašalnika in testnih nalog (spletna stran PIAAC).

1 http://piaac.acs.si/raziskava/kaj_meri/

METODOLOGIJA

Za statistično analizo smo uporabili podatke, zbrane v mednarodni bazi PIAAC (Survey of Adults Skills, 2012), ki vsebuje podatke okoli 166.000 odraslih iz 24 držav, ki so sodelovale v prvem krogu raziskave. Statistična analiza je bila opravljena s pomočjo aplikacije International Database (IDB) Analyzer (IEA IDB Analyzer ver. 3.1.25). International Database Analyzer je računalniški program za analizo anketnih podatkov projekta PIAAC – Programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih. Ne gre za samostojen program, temveč za uporabniški vmesnik oziroma nadgradnjo analitičnega orodja IBM SPSS Statistics, ki so ga pripravili pri IEA DPC (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Data Processing and Research Center). IDB Analyzer omogoča analizo kompleksnega večstopenjskega vzorca in izračun deskriptivnih statistik pismenosti, ki so merjene z več spremenljivkami (Item Response Theory), pri čemer izračunava tudi standardne napake, na podlagi katerih je možno izračunati intervale zaupanja oziroma opravljati tudi sklepanja iz vzorca na populacijo.

Raziskovalna vprašanja

V članku želimo odgovoriti na naslednji dve raziskovalni vprašanji:

- Koliko se posamezniki z enakimi ravnmi formalne izobrazbe razlikujejo v doseženi stopnji razvoja spretnosti in kompetenc glede na obseg vključenosti v neformalno izobraževanje?
- Ali so med tistimi, ki se v neformalno izobraževanje vključujejo zaradi potreb dela, in tistimi, ki se vanj vključujejo mimo potreb dela, opazne razlike v izmerjenih temeljnih spretnostih na različnih področjih?

REZULTATI IN RAZPRAVA

Razlike v izmerjenih spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje po doseženi izobrazbi

V uvodnem delu študije smo postavili predpostavko, da so povprečni dosežki pri posameznih vrstah merjenih spretnosti močno povezani s stopnjo izobrazbe, da pa se v povprečju tudi med tistimi, ki imajo enako stopno izobrazbo, pojavljajo razlike glede na to, koliko so po končanem šolanju še naprej izobraževalno dejavni. V spodnji tabeli prikazujemo podatke za vključene države, ločeno po stopnjah izobrazbe. Primerjali bomo skupno povprečje vključenih držav, posebej pa še dve državi, in sicer sosedo Italijo ter po razvitosti in velikosti bližjo Češko. Najprej si bomo pogledali podatke za bralne spretnosti.

Tabela 1.1: Razlike v bralnih spretnostih po stopnji izobrazbe glede na vključenost v neformalno izobraževanje (povprečja, starost 16–65 let)

DRŽAVA	Nižja izobrazba				Srednja izobrazba				Višja izobrazba			
	ni vključen		vključen		ni vključen		vključen		ni vključen		vključen	
	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)
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)
VB	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 stopnje ISCED: 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema stopnje ISCED: 3A, 3B, 3C dolgi p in 4. Višja izobrazba zajema stopnje ISCED: 5A, 5B in 6.

Vir: Survey of Adults Skills (PIAAC, 2012).

Iz tabele je jasno razvidno, da tudi naši podatki dokazujejo povezavo med izobraževalno dejavnostjo po končanem rednem šolanju in kasnejšim vključevanjem v različne oblike 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 s doseženo višjo stopno izobrazbe (12,4). Primerjali smo tudi dve posamezni državi, in sicer Češko in Italijo. Podobna situacija kot pri povprečju se pokaže pri čeških podatkih, kjer so razlike največje pri nižji (19,0), manjše pri srednji (9,0) in najmanjše pri višji stopnji izobrazbe (5,8). Italijanski podatki kažejo nekoliko drugačno sliko, saj so ob sicer nižjih povprečjih razlike najmanjše pri nižji stopnji izobrazbe (8,2) ter skoraj izenačene pri srednji (15,3) in višji (14,5) stopnji izobrazbe.

S pomočjo naslednje tabele si bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, kako je vključenost v neformalno izobraževanje povezana z dosežki na področju matematičnih spretnosti.

Tabela 1.2: Razlike v matematičnih spretnostih po stopnji izobrazbe glede na vključenost v neformalno izobraževanje (povprečja, starost 16–65 let)

DRŽAVA	Nižja izobrazba				Srednja izobrazba				Višja izobrazba			
	ni vključen		vključen		ni vključen		vključen		ni vključen		vključen	
	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)
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)
VB	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 stopnje ISCED: 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema stopnje ISCED: 3A, 3B, 3C dolgi p in 4. Višja izobrazba zajema stopnje ISCED: 5A, 5B in 6.

Vir: Survey of Adults Skills (PIAAC, 2012).

Tabela pokaže, da so največje razlike v matematičnih spretnostih pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe (16,8), medtem ko so pri srednji in višji 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. Tudi v tem primeru smo posebej analizirali podatke za Češko, kjer so se največje razlike v matematičnih spretnostih spet pokazale pri nižje izobraženih (15,4), nekoliko manjše pri srednje izobraženih (9,8) in najmanjše pri višje izobraženih (8,4). Za Italijo podatki kažejo največje razlike pri srednje izobraženih (16,8), sledijo nižje (15,4) in višje izobraženi (14,1). Tako kot pri bralnih spretnostih se je tudi tukaj pokazalo, da so razlike v italijanskem primeru večje in v češkem manjše. Na podlagi prikazanih podatkov bi lahko sklepali, da je na Češkem vpliv vključenosti v neformalno izobraževanje po zaključku šolanja manjši kot v Italiji, pri čemer je tudi splošna raven doseženih spretnosti na Češkem višja. Ostane nam še pregled tretjega sklopa, se pravi razvoja spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na stopnjo izobrazbe. Rezultate za vključene države prikazuje naslednja tabela.

Tabela 1.3: Razlike v spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih po stopnji izobrazbe glede na vključenost v neformalno izobraževanje (povprečja, starost 16–65 let)

DRŽAVA	Nižja izobrazba				Srednja izobrazba				Višja izobrazba			
	ni vključen		vključen		ni vključen		vključen		ni vključen		vključen	
	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)
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)
VB	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: Nižja izobrazba zajema stopnje ISCED: 1, 2 in 3C kratki p. Srednja izobrazba zajema stopnje ISCED: 3A, 3B, 3C dolgi p in 4. Višja izobrazba zajema stopnje ISCED: 5A, 5B in 6.

Vir: Survey of Adults Skills (PIAAC, 2012).

Podatki v tabeli nam kažejo, da so razlike med tistimi, ki so vključeni v neformalno izobraževanje, in tistimi, ki niso, majhne (11,45 pri nižje, 11,41 pri srednje in 11,24 pri višje izobraženih). Če pogledamo še podatke za Češko (za Italijo nam jih ni uspelo dobiti), je slika nekoliko drugačna. V celoti je Češka precej nad povprečjem vključenih držav, so pa razlike med vključenimi in ne vključenimi v formalno izobraževanje po stopnjah izobrazbe večje, kot je povprečje. Največje so pri nižje izobraženih (15,29), manjše pri srednje izobraženih (11,48) in najmanjše pri višje izobraženih (7,56). Za Češko torej velja, da je pri razmeroma visokih dosežkih pri reševanju problemov vpliv neformalnega izobraževanja na to skupino spretnosti v celoti večji kot pri povprečju – z izjemo višje izobraženih, kjer so se te razlike pokazale za manjše kot v povprečju. Očitno je na Češkem pri manj izobraženih dodatno vključevanje v izobraževanje pomembnejši dejavnik kot pri višje izobraženih, medtem ko za povprečje vključenih držav tega ne bi mogli trditi.

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

V prejšnjem poglavju smo ugotavljali, da obstajajo velike razlike v izmerjenih spretnostih glede na to, ali so bili anketiranci po končanem formalnem izobraževanju vključeni v različne oblike neformalnega izobraževanja ali ne. Kot smo pričakovali, se je pokazalo, da ima vključenost v neformalno izobraževanje pozitivne učinke na razvoj kot tudi na ohranjanje posameznih vrst spretnosti.

Z vključevanjem v neformalno izobraževanje po končanem šolanju posamezniki zadovoljujejo različne potrebe. Za namen naše analize jih bomo razdelili v dve skupini, in sicer na potrebe, ki so v funkciji poklica in dela, in na potrebe, ki ne izhajajo iz poklicnega dela. Zato bomo vključevanje v neformalno izobraževanje, ki je v funkciji poklica in dela, ločili od vključevanja v vse druge oblike neformalnega izobraževanja. S tem bomo dobili izhodišče za odgovor na vprašanje, ali so med tistimi, ki se vključujejo v neformalno izobraževanje zaradi potreb poklica, in tistimi, ki se vanj vključujejo mimo njih, opazne razlike v izmerjenih temeljnih spretnostih na različnih področjih. Analizo bomo izvedli po stopnjah izobrazbe, in to za povprečje vseh vključenih držav 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 ravneh spretnosti glede na namen vključenosti v neformalno izobraževanje pri tistih z nižjo izobrazbo. Podatki so zajeti v spodnji tabeli.

Tabela 2.1: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje po namenu – nižja izobrazba (povprečja, starost 16–65 let)

DRŽAVA	Besedilne spretnosti				Matematične spretnosti				Spretnosti reševanja problemov v TBO			
	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
Irsko	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
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 stopnje ISCED: 1, 2 in 3C kratki p.

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

Vir: Survey of Adults Skills (PIAAC, 2012).

Iz tabele je razvidno, da ima vključenost v neformalno izobraževanje glede na potrebe poklica ali mimo njih 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), medtem ko je situacija obrnjena pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, kjer so tisti, ki so bili v neformalno izobraževanje vključeni mimo potreb dela, dosegli boljše rezultate (razlika je 2,0).

Da gre za ambivalentno situacijo, kažejo tudi podatki za obe izbrani državi. Tako je za Irsko značilen močnejši pozitiven vpliv neformalnega izobraževanja v funkciji dela pri besedilnih (razlika je 13,8) in matematičnih spretnostih (razlika je 16,9), medtem ko so pri reševanju problemov dosegali boljše rezultate tisti, ki so bili vključeni v neformalno izobraževanje, ki ni bilo v funkciji poklica (razlika je 5,0). Presenetljivi pa so rezultati za Slovaško, kjer so pri tistih, ki so bili v izobraževanje vključeni zaradi potreb poklicnega dela, za malenkost boljši le rezultati pri matematičnih spretnostih (razlika je 0,6), medtem ko so precej boljše rezultate pri besedilnih spretnostih (23,1) in spretnostih reševanja problemov (celih 38,3) dosegali tisti, ki so se vključili mimo potreb poklica.

V nadaljevanju si bomo pogledali, kakšne so razlike pri tistih s srednjo izobrazbo. Rezultate kaže naslednja tabela.

Tabela 2.2: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje po namenu – srednja izobrazba (povprečja, starost 16–65 let)

DRŽAVA	Besedilne spretnosti				Matematične spretnosti				Spretnosti reševanja problemov v TBO			
	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	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
Irski	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
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: Srednja izobrazba zajema stopnje ISCED: 3A, 3B, 3C dolgi p in 4.

»NFI - delo« je program neformalnega izobraževanja, povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec; »NFI - drugo« je program neformalnega izobraževanja, ki ni bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec.

Vir: Survey of Adults Skills (PIAAC, 2012).

Tudi v tem primeru si bomo najprej pogledali povprečje, saj nam bo to razkrilo, kakšen je splošni trend. Podatki kažejo, da je vpliv izobraževanja, povezanega s poklicem, pozitiven le pri besedilnih spretnostih (razlika je celih 47,2), medtem ko je slika obrnjena pri matematičnih spretnostih (razlika 2,1) in pri spretnostih reševanja problemov (razlika 6,8), kjer so boljše rezultate dosegali tisti, ki so se vključevali v neformalno izobraževanje mimo potreb poklica. Pri naših dveh izbranih državah je trend v smeri doseganja boljših rezultatov pri tistih, ki so vključeni zaradi potreb poklica, bolj izrazit. Za Slovaško podatki kažejo za bralne spretnosti razliko 40,1, za matematične 8,0 in za spretnosti reševanje problemov 2,7, vse v prid tistih, ki so se v izobraževanje vključili v povezavi s potrebami poklica. Pri Irski se je pokazala velika razlika pri besedilnih spretnostih za tiste, ki so se vključevali glede na potrebe poklica (razlika je 66,8), nekoliko manj pri matematičnih spretnostih (9,0), medtem ko so pri spretnostih reševanja problemov boljše rezultate dosegali tisti, ki so se vključevali mimo potreb dela (razlika je 14,8).

Da bi bila slika jasnejša, si pogledjmo še, kakšna je situacija pri tistih z višjo izobrazbo.

Tabela 2.3: Razlike v spretnostih glede na vključenost v neformalno izobraževanje po namenu - višja izobrazba (povprečja, starost 16-65 let)

DRŽAVA	Besedilne spretnosti.				Matematične spretnosti				Spretnosti reševanja problemov v TBO			
	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
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: Višja izobrazba zajema stopnje ISCED: 5A, 5B in 6.

»NFI - delo« je program neformalnega izobraževanja, povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec; »NFI - drugo« je program neformalnega izobraževanja, ki ni bil povezan z delom, ki ga opravlja anketiranec.

Vir: Survey of Adults Skills (PIAAC, 2012).

Podatki v tabeli kažejo, da so za povprečje vključenih držav razlike minimalne. Opaziti je rahel pozitiven učinek pri vključenih zaradi potreb poklicnega dela pri besedilnih (razlika je 0,6) in matematičnih spretnostih (razlika je 3,9) in, obratno, minimalna razlika v prid vključenih mimo potreb dela pri spretnostih reševanja problemov v TBO (razlika 0,3). Tudi v rezultatih za Irsko razlike niso velike, kažejo pa na boljše rezultate pri vključenih mimo potreb poklicnega dela za besedilne spretnosti (7,6) in spretnosti reševanja problemov (8,2), medtem ko je pri matematičnih spretnostih razlika v prid vključenih zaradi potreb poklicnega dela (2,5). Pri Slovaški so podatki podobni, le razlike so nekoliko večje, čeprav še vedno razmeroma majhne. Tako so pri besedilnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov (razlika 4,6) boljši rezultati za vključene mimo potreb dela (razlika 7,6), medtem ko so pri matematičnih spretnostih nekoliko boljše rezultate tudi na Slovaškem dosegli vključeni zaradi potreb poklicnega dela (4,4).

Analizo dosežkov glede na to, ali so bili anketiranci vključeni v neformalno izobraževanje glede na potrebe dela in poklica ali mimo njih, lahko sklenemo z ugotovitvijo, da ne moremo govoriti o močno izraženem splošnem trendu. Pri spretnostih reševanja problemov se je pokazalo, da so v vseh primerih (skupno in v obeh izbranih državah) dosegali boljše rezultate tisti, ki se v neformalno izobraževanje vključujejo mimo potreb dela in poklica. Posebej izrazite so te razlike na Slovaškem. Očitno je, da so spretnosti reševanja problemov močno odvisne od angažiranosti posameznika mimo potreb dela in poklica ter ob njih in da so zanje bolj kot poklicni angažma pomembne aktivnosti na drugih področjih življenja.

KLJUČNE UGOTOVITVE

Analiza je pokazala na velik pomen, ki ga ima vključevanje v neformalno izobraževanje, za dosežke na vseh treh področjih, kjer smo merili stopnje spretnosti. Prav tako rezultati kažejo, da je vključevanje v neformalno izobraževanje pri tistih z nižjo izobrazbo imelo bolj pozitivne učinke kot pri tistih s srednjo in višjo. Spet se torej potrjuje, kako velik je pomen vlaganj v izobraževanje pri izobrazbeno prikrajšanih oziroma tistih, ki so šolski sistem zapustili razmeroma zgodaj. Neformalno izobraževanje, ki je lahko v funkciji dela in poklica, in drugo neformalno izobraževanje ne kažeta enoznačnega vpliva na razvoj posameznih spretnosti. Je pa zanimivo, da se pri reševanju problemov razkriva, da boljše rezultate praviloma dosegajo tisti, ki so v neformalno izobraževanje vključeni mimo potreb dela. Morda je to posledica večje samoiniciativnosti in vključenosti v različne dejavnosti zunaj dela, ki zajemajo tudi uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Čeprav še nimamo podatkov za Slovenijo, je treba pri načrtovanju in neposrednem vključevanju v neformalno izobraževanje posebno skrb nameniti tistim z nižjo izobrazbo. Domnevamo, da bodo namreč tudi podatki za Slovenijo pokazali podobno situacijo, kot so jo v analiziranih državah in tudi v celotnem vzorcu držav.

Pomembna ugotovitev analize podatkov držav, ki so bile vključene prvi krog raziskave PIAAC, je, da neformalnemu izobraževanju, vezanemu na poklic in delo, ne kaže namenjati večje pozornosti kot tistemu, ki poteka mimo teh potreb. To je pomembno zlasti pri načrtovanju sredstev za neformalno izobraževanje, saj ne velja a priori, da neformalno izobraževanje v funkciji dela in poklica bolj pripomore k razvoju posameznih vrst spretnosti. Seveda pa bomo morali za bolj eksplicitna priporočila počakati še na slovenske rezultate in jih skrbno analizirati z vidika vloge neformalnega izobraževanja.

LITERATURA

- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. Paris: Dunod.
- Bjørnåvold, J. (2001). *Assurer la transparence des compétences*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 3, 78–97.
- Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is Competence. *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Glossary of Labour Market Terms and Standards* (1997). Torino: ETF.
- Kelava, P. (2003). Pravičnost v dostopu do izobraževanja glede na izobrazbeni izvor posameznika in njegove družine. *Sodobna pedagogika*, 4, 86–103.
- Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework (2006). *Official Journal of the European Union*, 30. 12. 2006.
- Kirschner, P. A. in Thijsesen J. (2005). Competency development and employability. *Lifelong learning in Europe*, 10(2), 70–75.
- Kondrad, E. (1999). Delovne kariere: izziv za izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 2, 80–91.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: DDU.
- Le Ny, J. F. (1994). *Connaissance. Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*. Paris: Nathan.
- Malglaive, G., 1994. Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education permanente*, 2, 125–134.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju*. (2000). Bruselj: Komisija evropske skupnosti.
- Minet, F. (2005). *Competence: de la definition à l'utilisation. Elaborer des référentiels de compétences*. Paris: Anact.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M., Vilič Klenovšek, T. in Manoilov, M. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljen kapital. V M. Velikonja (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja* (str. 18–41). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: CPI.
- Nonaka I. in Takuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: University press.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations*. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
- Ozvald, K. (1922). Kaj je in kaj ni ljudska univerza. *Popotnik*, XLII, 1–11.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ozvald, K. (1928). Prispevek k idejnim temeljem šolskega zakona. *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice*, 24(1), 10–15.
- PISA 2012. (2013). *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013–2020*. (2013). Uradni list RS, 90, 9753–9780.
- Robichon, M. in U. Josenhaus, 2004. Comment évaluer les compétences à des fins de certification? *Education permanente*, 158, 87–98.

- Sardoč, M. (2013). Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. *Sodobna pedagogika*, 2, 48–63.
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 3, 28–49.
- Wesselink, R. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European journal of vocational training*, 40(1), str. 38–51.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Educaction permanente*, 135, 57–71.

Vesna Dolničar, Maja Mrzel

DIGITALNA PISMENOST IN REŠEVANJE PROBLEMOM V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH

POVZETEK

Hiter razvoj in vedno večja vloga informacijsko-komunikacijskih tehnologij 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 rezultati predhodnih raziskav s področja merjenja digitalnih spretnosti ter podatki o uporabi storitev informacijske družbe med članicami Evropske unije. V drugem delu članka analiziramo rezultate, pridobljene v študiji PIAAC. Ti rezultati so pokazali, da imata največji vpliv na uspešnost reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih starost in izobrazba, kar potrjujejo tudi rezultati drugih raziskav. Prispevek zaključujemo s predlogi za izboljšanje trenutnega stanja vključenosti vseh skupin prebivalstva v programe usposabljanja na področju digitalnih spretnosti.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, digitalna pismenost, digitalne spretnosti, tehnološko bogato okolje

DIGITAL LITERACY AND PROBLEM SOLVING IN TECHNOLOGY-RICH ENVIRONMENTS – ABSTRACT

Rapid development and progress, as well as the growing presence of information and communications technologies dictate the need for more highly developed digital skills in individuals. The paper focuses on the concepts of digital skills and problem solving in technology-rich environments. It examines these on the basis of empirical data obtained in the international study PIAAC. The introductory part presents an overview of the literature and the results of previous research in the field of measurement of digital skills, and data on the use of information society services among the EU Member States. The second part of the article refers to the results obtained in the study PIAAC. The results, confirmed by the results of other studies, showed the impact of age and education level on the problem solving in technology-rich environments. Article 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 and communications technology, digital literacy, digital skills, technology-rich environment

UVOD

Tehnološke spremembe in povečana vloga informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) na vseh področjih posameznikovega življenja, skupaj z določenimi 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, str. 10).

Prispevek se osredotoča na poglobljeno proučevanje koncepta informacijske oz. digitalne pismenosti in koncepta reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki se izvaja znotraj projekta Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013–2015, v okviru katerega je bila opravljena tudi anketna raziskava PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*). PIAAC je največja mednarodna raziskava o stanju in uporabi kompetenc odraslih med 16. in 65. letom, katere cilj je izvedeti čim več o tem, katere dejavnosti, povezane z branjem, razumevanjem in pisanjem sporočil, uporabo računalnika in drugih sodobnih pripomočkov, odrasli opravljajo v vsakdanjem življenju in kako uspešni so pri tem. Sklop *reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* definiramo kot zmožnost najti, izbrati, ovrednotiti in uporabiti informacije s pomočjo računalnika za reševanje problemov (PIAAC, 2009).

V teoretskem delu prispevka podajamo pregled literature na področju merjenja digitalnih spretnosti. Drugi del prispevka zajema rezultate mednarodne študije PIAAC – analizo stanja na področju spretnosti in mednarodno primerjavo, s poudarkom na sklopu reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Cilj analize je določiti dejavnike, ki vplivajo na stopnje spretnosti pri reševanju problemov v teh okoljih. Prispevek zaključujemo s ključnimi ugotovitvami in priporočili glede digitalne pismenosti in reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

OPREDELITEV DIGITALNIH SPRETNOSTI

Rezultati nekaterih nedavnih mednarodnih in domačih študij (na primer *Adults Literacy Survey* (IALS), *The Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL), *Digital Agenda for Europe Scoreboard*, *E-kompetentni državljani Slovenije danes* ter študiji Ferrarijeve s sodelavci (2014) in Van Deursna s sodelavci (2014)) kažejo, da ima velik delež odraslega prebivalstva v številnih razvitih gospodarstvih in v Sloveniji še vedno slabše razvite nekatere kognitivne spretnosti (na primer branje, pisanje, računstvo in uporaba IKT), ki 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, ki se srečujejo z opisanim položajem. Študije, kot je ta, zato niso samo sredstvo zaznavanja in merjenja obstoječega stanja, temveč omogočajo relevantnim deležnikom, da na podlagi zbranih podatkov oblikujejo in izvajajo ustrezne ukrepe za izboljševanje posameznih spretnosti v različnih populacijskih segmentih.

Splošna opredelitev digitalnih spretnosti in reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih

Hiter razvoj novih tehnologij zahteva dinamično proučevanje digitalnih spretnosti ter povzroča tudi kompleksnost in težavnost 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, str. 17) definira 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, Kirsch, Von Davier, Wagner in Yamamoto (2003) opisujejo digitalne spretnosti kot zanimanje, odnos in sposobnosti posameznikov, da ustrezno uporabljajo digitalne tehnologije in komunikacijska orodja. Kompleksnost konceptualizacije se kaže tudi na ravni samega poimenovanja koncepta spretnosti oziroma kompetence. Ker neposredno lahko merimo le spretnosti (*skills*), ne pa tudi kompetenc (*competences*), se v tematski študiji omejujemo na koncept spretnosti. V skladu z definicijo OECD namreč spretnosti poleg merljivih komponent (te so znanje, kognitivne spretnosti in praktične spretnosti) sestavljajo tudi neposredno nemerljive komponente (motivacija, čustva, stališča in vrednote).

Digitalne spretnosti skupaj z matematičnimi in bralnimi spretnostmi pomenijo temelj konstrukta reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (OECD, 2012, str. 51). OECD (2012, str. 47) definira reševanje 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 sposobnosti 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.«

Cilj konstrukta *reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* je zajeti več kot zgolj instrumentalne spretnosti, povezane s poznavanjem in uporabo digitalnih tehnologij. Kognitivne razsežnosti reševanja problemov so osrednji predmet ocene spretnosti – tako je uporaba IKT zgolj sekundarnega pomena (OECD, 2012).

Kognitivne dimenzije vključujejo mentalne strukture in procese, s katerimi oseba rešuje probleme. Te zajemajo: postavljanje ciljev in spremljanje napredka; načrtovanje; iskanje, izbor in vrednotenje informacij; organizacijo in preoblikovanje informacij. *Tehnologije* so naprave, aplikacije in funkcionalnosti, prek katerih reševanje problemov poteka. Te vključujejo strojno opremo (prenosne računalnike v primeru PIAAC); simulirane programske aplikacije; ukaze in funkcije; reprezentacije (besedilo, grafike itd.) *Naloge* so okoliščine, ki sprožijo zavedanje in razumevanje problema ter določajo ukrepe, ki so potrebni za razrešitev problema. Običajno lahko reševanje problemov sproži širok spekter pogojev. Pri testih so naloge udeležencem dodeljene bolj eksplicitno in vključujejo navodila kot tudi posebne materiale in časovne omejitve, povezane s preskusom (OECD, 2012).

Konceptualni okviri za merjenje posameznih področij digitalnih spretnosti

V pregledu literature so poudarjeni in primerjani trije konceptualni okviri digitalnih spretnosti avtorjev Ferrari, Brečko in Puni (2014), Van Deursen, Helsper in Eynon (2014) ter okvir, poimenovan *Digital Agenda for Europe Scoreboard* (Evropska komisija, 2012), ki ga za spremljanje digitalnih spretnosti vseh državljanov Evropske unije uporablja Evropska komisija.

Ferrarijeva in drugi (2014) so v svoji raziskavi obravnavali različne vidike digitalnih spretnosti, pri čemer so identificirali 21 spretnosti, ki so opisane z vidika 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, upoštevajoč naslednja področja:

- operativno področje opredeljujeta kot sposobnost za upravljanje digitalnih medijev;
- v formalno področje umeščata sposobnost dela s posebnimi strukturami digitalnih medijev, kot so meniji in hiperpovezave;
- informacijsko področje se nanaša na sposobnost posameznika, da poišče, ovrednoti in izbere zanj relevantne informacije;
- s strateškim področjem sta imela v mislih sposobnost vsakega posameznika, da pridobljene podatke uporabi kot sredstvo za doseganje osebnih ciljev;
- komunikacijsko področje zajema sposobnost (de)kodiranja sporočil s ciljem oblikovanja, izmenjevanja in razumevanja 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 tako, da bi bila primerna za objavo na internetu.

Zgoraj navedena in opisana področja sta avtorja delila na področje internetnih spretnosti, ki so povezane z IKT (tabličnimi računalniki, prenosniki, mobilnimi telefoni ipd.), in področje internetnih spretnosti, ki so povezane z vsebinami. V prvo skupino uvrščata prvi dve področji, medtem ko preostala področja razporejata v drugo skupino.

Van Deursen in drugi (2014) so nedavno – upoštevajoč zgoraj predstavljeni okvir – opravili ponovno analizo in glede na rezultate predlagali nekoliko spremenjen okvir za merjenje digitalnih spretnosti. Njihov predlog se nanaša na tri širša področja, in sicer: področje internetnih spretnosti, povezano z IKT, področje internetnih spretnosti, ki je vsebinske narave, in področje, ki sodi med obe predhodno omenjeni področji. Novi okvir, ki ga predlagajo avtorji, vključuje pet digitalnih spretnosti. V prvo skupino sodita operativna spretnost in spretnost, povezana izključno z ravnanjem z mobilnimi napravami, kar 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, ki temelji na dejavnikih, s katerimi sta bili v preteklosti merjeni formalna in informacijska spretnost.

Evropska komisija (2012) je v poročilo *Digital Agenda for Europe Scoreboard* vključila osnutek okvira in kazalnikov za merjenje digitalnih spretnosti. Prvo izmed treh področij, ki je omenjeno v tem poročilu, se nanaša na operativne spretnosti, kamor sodijo osnovne računalniške in internetne spretnosti. Drugi sklop se nanaša na aktivno uporabo pridobljenih digitalnih spretnosti v vsakodnevem življenju. Sem Evropska komisija uvršča 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, pokriva osebni odnos posameznika do digitalnih spretnosti. To področje vključuje sposobnost ustvarjalne, samozavestne, kritične in odgovorne uporabe IKT ob upoštevanju pravnih in etičnih načel, za namene učenja, komunikacije, dela in preživljanja prostega časa (Evropska komisija, 2012).

VPLIV SOCIODEMOGRAFSKIH DEJAVNIKOV NA DIGITALNE SPRETNOSTI

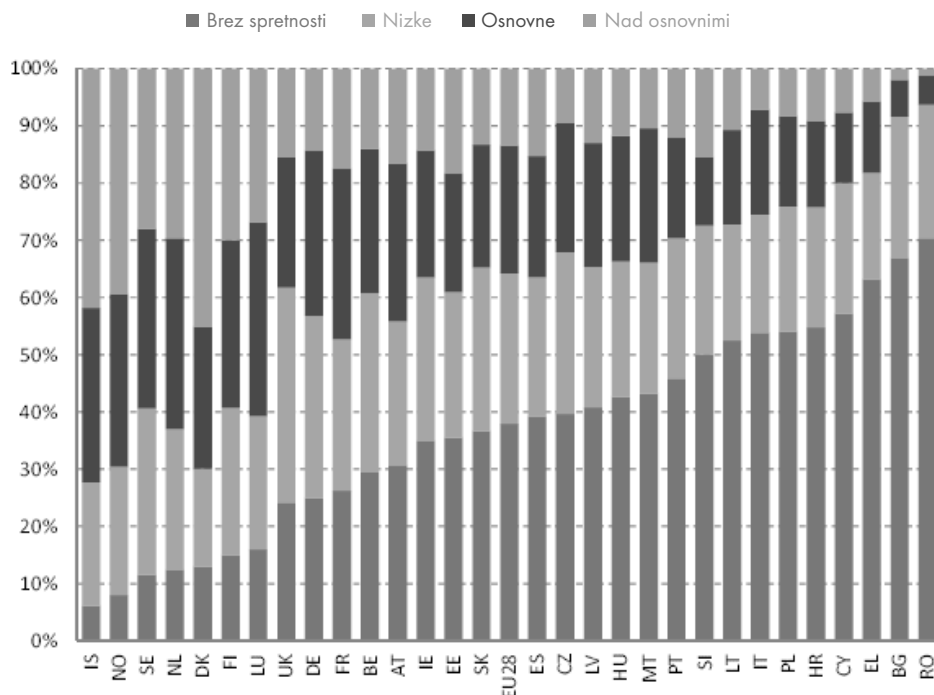
Cilj prispevka je določiti sociodemografske dejavnike, ki imajo največji vpliv na stopnjo digitalnih spretnosti. Moč vpliva nekaterih sociodemografskih dejavnikov bomo preverjali na podlagi podatkov iz obstoječih empiričnih študij ter z analizo podatkov o reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki so bili pridobljeni v študiji PIAAC.

Družbenoekonomski status, spol, starost, formalna izobrazba in strokovna usposobljenost, vrsta naselja in znanje jezikov so samo nekateri izmed številnih dejavnikov, ki jih je treba upoštevati, ko proučujemo digitalne spretnosti pri posameznikih (Gudmundsdottir, 2010; van Dijk in van Deursen, 2009; van Dijk in Alexander, 2014; Helsper in Eynon, 2013; Friebe, Knauber in Weiß, 2014; Vehovar, Brečko in Prevodnik, 2008). Evropska komisija (2012) ravno tako v številnih publikacijah opozarja na povezanost med številnimi družbenoekonomskimi spremenljivkami (starost, spol, stopnja izobrazbe, zaposlitveni status, skupni dohodki gospodinjstva, državljanstvo in tip naselja) in stopnjo posameznikove spretnosti pri uporabi računalnika in interneta.

Po podatkih poročila *Digitalna vključenost in spretnosti v EU (Evropska komisija, 2014)*,¹ ki temelji na Eurostatovih podatkih, ima 64 odstotkov pripadnikov ranljivih skupin v EU nezadostno stopnjo digitalnih znanj, medtem ko jih 38 odstotkov sploh nima digitalnih veščin. Kot ranljivi so opredeljeni tisti posamezniki, ki pripadajo vsaj eni izmed naslednjih treh skupin: starostni skupini od 55 do 74 let, nižje izobraženi ali brezposelni, upokojnenci ali neaktivni posamezniki; njihove digitalne spretnosti so na splošno precej slabše kot pri povprečni populaciji. Članice EU z najnižjo stopnjo ranljivih posameznikov brez spretnosti so: Švedska (11 odstotkov), Nizozemska (12 odstotkov), Danska (13 odstotkov), Finska (15 odstotkov) in Luksemburg (16 odstotkov). Države z najvišjo stopnjo pa so Romunija (70 odstotkov), Bolgarija (67 odstotkov), Grčija (63 odstotkov), Ciper (57 odstotkov), Hrvaška (55 odstotkov), Poljska (54 odstotkov), Italija (54 odstotkov), Litva (52 odstotkov) in Slovenija (50 odstotkov).

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

Slika 1: Digitalne spretnosti ranljivih skupin, 2012 (delež posameznikov v odstotkih)



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

Van Dijk in van Deursen (2009) ter van Dijk (2005) so v svojih študijah upoštevali predvsem dejavnike, kot so spol, starost, izobrazba, izkušnje z internetom, čas, na tedenski ravni porabljen na internetu, primarna lokacija dostopanja do interneta in zaposlenost, pri čemer so v prvi vrsti poskušali razumeti, kako vsi našteti dejavniki vplivajo na štiri vrste digitalnih spretnosti (operativne, formalne, informacijske in strateške). V longitudinalni študiji digitalnih spretnosti med Nizozemci, v okviru katere je bila opravljena primerjava merjenja digitalnih spretnosti med letoma 2010 in 2013, sta se van Dijk in van Deursen (2014) osredotočila na vpliv spola, starosti in izobrazbe na digitalne spretnosti, saj imajo te trije demografski dejavniki največji vpliv. Izobrazbo vidita kot najbolj zanesljivega napovedovalca digitalnih spretnosti – višja stopnja izobrazbe pomeni višjo raven štirih vrst digitalnih spretnosti. Rezultati študije so pokazali pomanjkljivosti pri operativnih in formalnih digitalnih spretnosti pri starejših (van Deursen in van Dijk, 2011; van Dijk in van Deursen, 2009). Na kritično e-izključenost starejših in predvsem na izredno slabe trende v tem pogledu kažejo tudi nekatere druge študije (npr. Dolničar, 2008; Dolničar, 2010; Dolničar, Mueller in Santi, 2011; Dolničar, Charalambos, Gannon, Haddon, Puga in Vieira, 2011; Vehovar in dr., 2008). Vendar je pri longitudinalni študiji na Nizozemskem primerjava podatkov po letih pokazala, da se razlike v informacijskih znanjih med najstarejšo starostno skupino in tremi mlajšimi skupinami zmanjšuje (van Dijk in Alexander, 2014). Pri tem se je raven informacijskih spretnosti zvišala le pri najstarejši populaciji

(nad 65. letom). Hargittajeva (2002) je obravnavala podobne dejavnike, to so starost, izobrazba, skupni dohodek družine in posameznikove predhodne izkušnje z IKT. Rezultati omenjenih študij so pokazali razlike v stopnji digitalne spretnosti; ta je bila odvisna predvsem od starosti in stopnje izobrazbe, medtem ko naj bi vpliv spola upadal (Hargittai, 2002; van Dijk, 2005; van Dijk in van Deursen, 2009). Van Dijk in Alexander (2014) ugotavljata, da je merjenje moči vpliva spola na digitalne spretnosti najmanj dosledno, kar pripisujeta najbolj pogostemu načinu merjenja digitalnih spretnosti – samooceni. Študije, ki temeljijo na samoocenjevanju, kažejo, da imajo ženske nižjo raven internetnih veščin (Cooper, 2006; Wasserman in Richmond-Abbott, 2005). Podobno Brečkova (2009) ugotavlja, da spol, izobrazba in starost močno vplivajo na samooceno – z omenjenimi spremenljivkami pojasnimo kar 38 odstotkov vrednosti kazalnika samoocene digitalnih spretnosti. Helsperjeva in Eynonova (2013) sta proučevali digitalne spretnosti in vključenost s testiranjem modela, ki predpostavlja določene poti do vključenosti, na podlagi podatkov iz študije *Oxford Internet Surveys*. V študiji so proučili morebitno povezanost med specifičnimi strukturnimi dejavniki vključenosti in specifičnimi tipi digitalnih spretnosti. Ponovno je imela izobrazba pomembno vlogo za raven digitalnih spretnosti: izobrazba je bila povezana z vsemi kazalniki digitalnih spretnosti – tisti z univerzitetno izobrazbo sebe dojemajo kot bolj usposobljene kot tisti brez univerzitetne izobrazbe, in to za vse vrste spretnosti. Tudi starost je bila 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 z zgornjimi izsledki so tudi v Sloveniji Vehovar in drugi (2008) ugotovili, da na indeks računalniških spretnosti najbolj izrazito vplivajo spol, starost in izobrazba. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da lahko s pomočjo omenjenih sociodemografskih spremenljivk pojasnimo kar 44 odstotkov vrednosti indeksa računalniških spretnosti. Višja ko naj bi bila izobrazba anketirancev, višji naj bi bil tudi indeks računalniških spretnosti, vzporedno pa naj bi bil indeks nižji v primerih, ko gre za starejše anketirance in ženske. Vehovar in Prevodnikova (2011) sta v okviru raziskovalnega projekta z naslovom *E-kompetentni državljan Slovenije* ugotovila, da se Slovenija po uporabi storitev informacijske družbe med državami članicami EU (natančneje EU-27) uvršča v povprečje. Poglobljene analize sekundarnih podatkov nakazujejo, da so v najbolj deprivilegiranem položaju glede pridobivanja in ohranjanja e-spretnosti skupine, ki so zaznamovane z:

- izobrazbo (predvsem imajo manj e-spretnosti nižje izobraženi, ti imajo tudi manj priložnosti in interesa za pridobivanje novih spretnosti);
- starostjo (starejši značilno manj dostopajo do IKT oz. jo manj uporabljajo za različne aktivnosti in tudi najmanj vstopajo v aktivnosti za pridobivanje teh spretnosti) in
- drugimi oblikami deprivilegiranosti (predvsem brezposelni, invalidi in druge osebe s posebnimi potrebami, preostali delovno neaktivni, manjšine in priseljenci).

Rezultati njune podrobnejše analize (2011) kažejo, da je razvitost specifičnih e-spretnosti v Sloveniji izrazito nad povprečjem EU v skoraj vseh segmentih, izjema pa naj bi bili starejši od 55 let. Slednji naj bi zaostajali v praktično vseh pogledih, zaradi česar je

primerjalni položaj Slovenije slabši, kot bi lahko bil sicer. Razmere so ostale relativno nespremenjene tudi v letu 2013, in to navkljub nekaterim prizadevanjem v preteklih letih, da se dvigne raven digitalnih spretnosti med starejšo populacijo. Primer tovrstnega izboljševanja e-spretnosti je projekt Simbioz@, ki ga je leta 2013 začel izvajati Zavod Ypsilon. Projekt je prvenstveno usmerjen ravno v povečevanje računalniških in internetnih spretnosti starejših, pri čemer starejšim pomoč ponujajo mladi prostovoljci (Gareis, Hüsing, Birov, Bludova, Schulz in Korte, 2014). V letu 2013 se je Slovenija po redni uporabi interneta med populacijo od 16 do 74 let še vedno umeščala v povprečje, medtem ko je razmerje ostalo izrazito slabše pri skupini starejših, torej pri tistih med 55 in 74 leti, saj je med njimi internet redno uporabljalo vsega 40 odstotkov, medtem ko je bilo evropsko povprečje 50 odstotkov, kar pomeni 10-odstotno razliko.

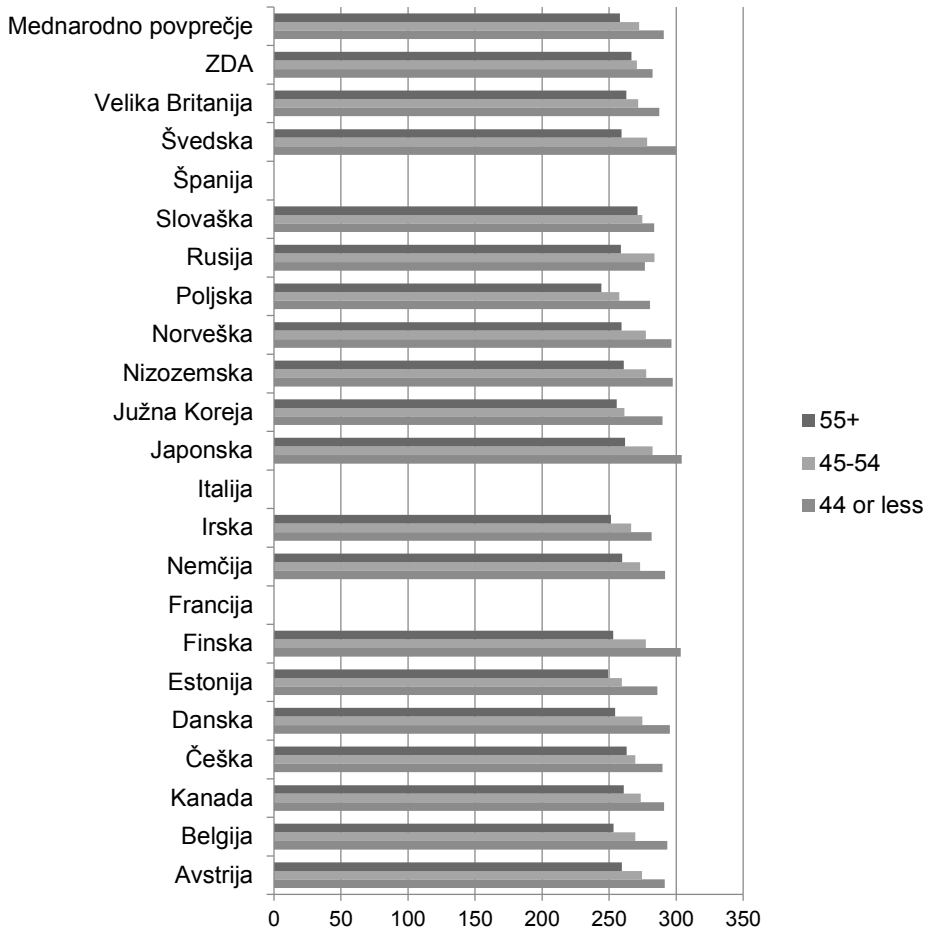
Rezultati študije PIAAC

PIAAC-ov osnovni vprašalnik vključuje širok spekter informacij o dejavnikih, ki vplivajo na razvoj in vzdrževanje spretnosti, med drugim tudi digitalnih spretnosti. V skladu z zgoraj predstavljenimi izsledki smo pozornost namenili predvsem naslednjim dejavnikom: starost, izobrazba, spol in zaposlenost.²

Pri testiranju je najvišjo stopnjo uspešnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v vseh državah dosegla najmlajša skupina (44 let ali manj). Najstarejša skupina je povsod, brez izjem, pri testiranju stopnje spretnosti dosegla najnižjo vrednost, kar je skladno s pričakovanji preteklih študij. Rezultati so prikazani na Sliki 2.

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).*

Slika 2: 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.

Vpliv sociodemografskih dejavnikov na stopnjo digitalnih spretnosti

Vpliv sociodemografskih spremenljivk na rezultate testiranja spretnosti smo proučili z multiplo linearno regresijsko analizo, pri čemer so bile v regresijski model kot neodvisne spremenljivke vključeni starost, izobrazba, zaposlitev in spol. Kot je razvidno iz Tabele 1, s temi spremenljivkami največji del variabilnosti odvisne spremenljivke *rezultati testiranja stopnje spretnosti* pojasnimo pri Belgiji, Finski, Švedski, Danski in Norveški (25 odstotkov ali več), najmanj pa pri Rusiji (dva odstotka), Slovaški in Kanadi (sedem odstotkov) ter Nemčiji (devet odstotkov).

Tabela 1: Rezultati testiranja stopnje spretnosti glede na starost, izobrazbo, zaposlitev in spol, po posameznih državah

	R ²	Starost		Izobrazba		Zaposlitev		Spol	
		β	t	β	t	β	t	β	t
Avstrija	0,16	-0,31	-17,86	0,26	12,67	-0,05	-2,13	0,11	5,97
Belgija	0,27	-0,37	-21,85	0,37	24,60	-0,08	-3,93	0,08	4,25
Kanada	0,07	-0,25	-18,23			0,10	7,70	0,01	0,65
Češka	0,15	-0,30	-12,26	0,26	12,61	-0,09	-3,73	0,05	1,75
Danska	0,25	-0,39	-30,88	0,33	25,20	0,05	2,78	0,06	4,16
Estonija	0,13	-0,35	-26,18			-0,01	-0,49	0,03	1,53
Finska	0,27	-0,46	-31,34	0,30	14,83	-0,02	-1,41	0,07	4,37
Nemčija	0,09	-0,29	-15,18			0,07	4,75	0,05	2,72
Irska	0,18	-0,21	-10,11	0,33	14,36	0,02	0,72	0,10	4,95
Japonska	0,17	-0,30	-13,86	0,26	12,95	-0,01	-0,43	0,07	3,71
Južna Koreja	0,20	-0,41	-19,40	0,10	3,99	-0,05	-1,91	0,08	4,74
Nizozemska	0,26	-0,34	-22,29	0,36	20,02	0,06	2,37	0,08	4,99
Norveška	0,25	-0,37	-20,41	0,36	21,58	0,09	4,22	0,08	5,65
Poljska	0,12	-0,26	-14,07	0,24	11,56	-0,08	-3,92	0,11	4,59
Rusija	0,02	-0,10	-2,44	0,07	2,11	0,04	0,69	-0,07	-1,55
Slovaška	0,07	-0,14	-6,41	0,23	8,07	-0,02	-0,72	0,02	1,08
Švedska	0,27	-0,39	-24,13	0,34	20,43	0,09	4,22	0,07	3,81
Velika Britanija	0,20	-0,21	-12,82	0,35	20,18	0,09	4,13	0,09	4,82
ZDA	0,16	-0,22	-10,42	0,37	18,40	0,00	-0,21	0,06	3,41
Mednarodno povprečje	0,17	-0,30	-64,19	0,28	53,35	0,01	1,77	0,06	12,74

Podobno kot pri analizi sekundarnih podatkov se je tudi tu potrdilo, da imata največji vpliv na stopnjo spretnosti v tehnološko bogatih okoljih starost in izobrazba. Medtem ko je starost obratno sorazmerna s stopnjo spretnosti, je izobrazba z njo premo sorazmerna.

Vpliv izobrazbe ni presenetljiv in se ujema z ugotovitvami predhodnih raziskav (Hargittai, 2002; van Dijk in van Deursen, 2009; van Dijk in Alexander, 2014; Helsper in Eynon, 2013; Vehovar idr., 2008). Van Dijk in van Deursen (2014) izobrazbo vidita kot najbolj zanesljiv napovedovalec uporabe IKT, še posebej 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, katerih digitalne spretnosti so na splošno precej slabše kot pri povprečni populaciji. Raziskave, ki sta jih opravila van Deursen in van Dijk, so pokazale pomanjkljivosti pri digitalnih spretnostih starejših (van Deursen in van Dijk, 2011; van Dijk in van Deursen, 2009). Slabe digitalne spretnosti najstarejših je razkrila tudi študija *Competencies in Later Life* (CiLL), ki je bila izvedena v Nemčiji kot komplementarna študija k mednarodnemu raziskovalnemu programu PIAAC (Friebe idr., 2014). Rezultati za sklop *Reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih* so na voljo za 29,1 odstotka udeležencev v starostni skupini od 66 do 80

let – 49,5 odstotka udeležencev ni imelo nobenih izkušenj z računalnikom, 15,6 odstotka jih je zavrnilo računalniško testiranje, 5,8 odstotka udeležencev pa ni uspešno opravilo testa osnovnega računalniškega znanja. Za primerjavo – pri (mlajših) udeležencih študije PIAAC je pri merjenju tega konstrukta sodelovalo 80,8 odstotka ljudi (Friebe idr., 2014). Rezultati pri starejših kažejo, da povprečna starejša oseba lahko izvede naloge, pri katerih so cilji eksplicitno navedeni in pri katerih uporablja široko dostopne in poznane tehnološke rešitve. Tovrstne naloge vključujejo le nekaj korakov in minimalno število operacij, gre za enostavne oblike sklepanja. Friebe in drugi (2014) menijo, da pri mnogih razlog za slab rezultat ni sama naloga, temveč bolj potreba po uporabi in razumevanju strukture v digitalnih okoljih.

ZAKLJUČEK

Glede na rezultate prvega kroga raziskave PIAAC v povprečju 13 odstotkov delovno sposobnega prebivalstva v 17 članicah EU ni imelo nobenih izkušenj z računalnikom ali ni opravilo testa osnovnega računalniškega znanja, ki je potrebno za računalniško testiranje. Pri tistih, ki so prestali računalniško testiranje, je v povprečju 43 odstotkov prebivalstva v 13 članicah EU doseglo le osnovno stopnjo digitalnih kompetenc. Najmočnejši vpliv na pomanjkanje digitalnih kompetenc imata dva sociodemografska dejavnika, in sicer izobrazba in starost (van Dijk in van Deursen, 2009; van Dijk in Alexander, 2014; Helsper in Eynon, 2013; Friebe idr., 2014; Vehovar idr., 2008). Staranje prebivalstva tudi sicer pomeni enega najizrazitejših družbenih trendov, ki po mnenju Vehovarja in Prevodnikove (2011) terja bolj poglobljen raziskovalni pristop pri merjenju načinov uporabe in interesov tega segmenta prebivalstva. Hkrati opozarjata, da so obstoječe storitve IKT prilagojene generacijam, ki ustvarjajo prihodke, torej mlajšim in zaposlenim. K zmanjšanju razlik med tistimi, ki imajo osnovno in srednješolsko izobrazbo, in med tistimi s terciarno izobrazbo bi po mnenju Gareisa in sodelavcev (2014) pripomogla vključitev uporabe IKT in medijske pismenosti v vse segmente kurikula osnovne in srednje šole.

Pri oblikovanju politik na področju digitalnih spretnosti je treba posebej omeniti problematičen položaj ranljivih skupin, s poudarkom na vlogi izobrazbe in starosti za raven digitalnih spretnosti, kot tudi druge oblike ranljivosti. Oblikovati moramo učinkovitejše ukrepe za vključevanje posameznikov, ki še niso vključeni v digitalni svet, zato so ključni predlogi za programe usposabljanja za tradicionalno socialno izključene skupine. Podatki za specifične skupine so pomanjkljivi, zato bi bilo treba nameniti več podpore raziskovalnim projektom, v katerih bi proučili razloge za e-izključenost in načine za večjo e-vključenost ranljivih skupin.

LITERATURA

Brečko, B. (2009). *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti*. Ljubljana: FDV, 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>.

- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 320–334.
- 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 L. Fortunati, J. Vincent, J. Gebhardt, A. Petrovčič in O. Vershinskaya (ur.), *Interacting with broadband society* (str. 227–255). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Dolničar, V., Charalambos, C., Gannon, R., Haddon, L., Puga, P. in Vieira, J. (2011). Cross-national broadband digital divides. V L. Haddon (ur.), *The contemporary internet: national and cross-national European studies* (str. 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 F. Colombo in L. Fortunati (ur.), *Broadband society and generational changes* (str. 221–246). Frankfurt am Main: P. Lang.
- Evropska komisija. (2011). *6 Pillar: Digital Competence in the Digital Agenda*. Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/digitalliteracy.pdf>.
- Evropska komisija. (2012). *Digital Agenda for Europe Scoreboard 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/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=5809.
- Ferrari, A., Brečko, B. N. in Punie, Y. (2014). DIGCOMP: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *eLearning Papers*, 38, 1–15.
- 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 http://www.die-bonn.de/cill/pdf/DIE_CILLResultsOVERVIEW.pdf.
- 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.
- Gudmundsdottir, G. B. (2010). From digital divide to digital equity: Learners' IKT competence in four primary schools in Cape Town, South Africa. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 6, 84–105.
- Hargittai, E. (2002). *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*. Pridobljeno s <http://firstmonday.org/article/view/942/864#app>.
- Helsper, E. in Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28, 696–711.
- Kreuh, N. (2012). *Pot do e-kompetentnosti*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- 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.
- OECD. (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments. (2009). *PIAAC problem solving in technology-rich environments: A conceptual framework*. Paris: OECD Publishing.
- PIAAC Slo. (b. l.). Pridobljeno s <http://piaac.acs.si/>.
- 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.

- 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. *Government Information Quarterly*, 26, 333–340.
- Van Deursen, A. J. A. M. in Van Dijk, J. A. G. M. (2010). Measuring Internet Skills. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 26, 891–916.
- Van Deursen, A. J. A. M. in Van Dijk, J. A. G. M. (2011). Internet skills and the digital divide. *New media & Society*, 13, 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.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The Deepening Divide. Inequality in The Information Society*. London: Sage Publications.
- Van Dijk, J. A. G. M. in Alexander, J. A. M. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. New York: Palgrave Macmillan.
- Van Dijk, J. A. G. M. in Van Deursen, A. J. A. M. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26, 333–340.
- Vehovar, V., Brečko, B. N. 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.
- Vehovar, V. in Prevodnik, K. (2011). *E-kompetentni državljan Slovenije danes*. Pridobljeno s http://www.ris.org/uploadi/editor/1308110209DP1_e-kompetentnost.pdf.
- Wasserman, I. M. in Richmond-Abbott, M. (2005). Gender and the internet: Causes of variation in access, level, and scope of use. *Social Science Quarterly*, 86, 252–270.
- Wechtersbach, R. (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi – Informatika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Anita Klapan, Marija Šaravanja, Marijeta Mašić

MOSTAR UNIVERSITY STUDENTS' SELF-ASSESSMENT OF LIFELONG LEARNING COMPETENCIES

ABSTRACT

The introductory part of this paper defines the concept of lifelong learning and describes the key competencies for lifelong learning as defined by the European Union. The empirical part of the paper outlines the results of the research on students' self-assessment of lifelong learning competencies. The goal of the research was to re-evaluate students' self-assessment of lifelong learning competencies and to establish whether or not there is a significant difference in attitudes towards the usage and assessment of lifelong learning competencies among students of various study programmes. The research was conducted on the student population at the University of Mostar (N=283). The principal research findings suggest that various study groups of students provide various assessments of lifelong learning competencies, depending on their professional orientation.

Keywords: *lifelong learning, research, key competencies, self-assessment*

SAMOOCENA KOMPETENC ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE ŠTUDENTOV UNIVERZE V MOSTARJU – POVZETEK

Uvodni del prispevka definira koncept vseživljenjskega učenja in opiše ključne kompetence vseživljenjskega učenja v skladu s koncepti Evropske unije. Empirični del prispevka predstavi rezultate študentskih samoocen kompetenc za vseživljenjsko učenje. Cilj raziskave je ovrednotenje študentskih samoocen kompetenc za vseživljenjsko učenje in poskus ugotoviti, ali obstaja občutna razlika v razmerju do kompetenc za vseživljenjsko učenje in njihovo uporabo med študenti različnih študijskih programov. Glavne ugotovitve raziskave kažejo, da se ocene kompetenc za vseživljenjsko učenje med različnimi študijskimi skupinami razlikujejo glede na strokovno usmeritev slednjih študentov.

Ključne besede: *vseživljenjsko učenje, raziskava, ključne kompetence, samoocena*

Ph.D. Anita Klapan, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, Department of Pedagogy, klapan@ffri.hr

Marija Šaravanja, Ph.D. student at the University of Mostar, Faculty of Science and Education, mar.saravanja@gmail.com

Marijeta Mašić, Ph.D. student at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, Department of Pedagogy, marijeta.masic@skole.hr

INTRODUCTION

Man continues to learn throughout his life, whether in different situations or at educational institutions. Modern society introduces yet another concept – the lifelong learning process, which alters the past concept of learning and education and influences public policies (Žiljak, 2004).

Today, the most common definition of lifelong learning, as accepted by the EU and as incorporated into the European Commission Working Document, states that lifelong learning represents “a purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competency,” (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000, p. 3). According to this definition, lifelong learning refers to all kinds of learning during adult life with the purpose of developing knowledge, skills, and competency within the framework of one’s personal, civil, social, or professional life. Lifelong learning is oriented towards the individual and the individual’s abilities, improving individual behavior, managing information, expanding knowledge, developing comprehension, new attitudes, etc. (Marcetić, 2010).

In 2006, the European Union put forward a recommendation regarding key competencies for lifelong learning entitled *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for Lifelong Learning* (2006), which presents a group of eight competencies: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competency, and basic competencies in science and technology, digital competency, learning to learn, social and civic competency, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression.¹

Communication in the Mother Tongue

This competency refers to education in the appropriate and creative oral and written expression and interpretation of concepts, thoughts, feelings, opinions, and facts, as well as in linguistic interaction in a range of various social and cultural situations: education, work, and free time and leisure. It also includes the development of awareness about the impact of language on others and the need to use language in a positive and socially responsible manner (Marcetić, 2010). Bearing in mind the importance of language interpenetration in the future world, it is crucial to maintain awareness about the proper and conscientious usage of one’s own language.

Communication in Foreign Languages

This key competency refers to education in the comprehension, oral and written expression, and interpretation of concepts, thoughts, emotions, attitudes, and facts in the foreign language in a range of various cultural and social situations. A significant constituent of this competency is the development of intercultural comprehension skills (Marcetić, 2010). In contemporary society, the importance of speaking foreign languages is beyond

¹ See, for instance, Marcetić (2010).

dispute, especially when it comes to the English language and its presence in the public life of most countries in the world (Balenović, 2008).

Mathematical Competence and Basic Competencies in Science and Technology

Mathematical competency refers to student education in the development and application of mathematical thinking to solving problems in a series of various everyday situations, while competency in science refers to education in using knowledge and technology, employed to explain nature, to pose questions and make conclusions on the basis of facts. Technological competency is understood as the ability to use scientific knowledge and methodology to respond to human needs and desires (Marcetić, 2010).

Digital Competence

This key competency refers to the ability to make confident and critical use of information communication technology in work, personal, and social life, and in ncommunication. Its key elements are basic information communication skills and abilities: the use of computers to find, evaluate, store, create, present, and exchange information, as well as to develop associative networks on the internet.

Learning to Learn

This encompasses the learning process and persistence in learning, as well as organising one's own learning, including the effective management of time and information both in individual and group learning (Marcetić, 2010).

Social and Civic Competence

Social and civil competency encompasses the ability for interpersonal and intercultural cooperation (Marcetić, 2010), which in the contemporary world represents a fundamental necessity, as Europe consists of an increasing number of societies which represent intercultural mosaics (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). The construction of active citizenship is stated as an important task of lifelong learning, which was emphasised in the elaboration of the longterm goals of the Lisabon Process in addition to in the Memorandum. Such an education would assist in social cohesion, prevent discrimination and exclusion, and stimulate respect for human rights. Active citizenship not only fosters personal growth, but also accrues increasing importance as a significant form of political socialisation (Žiljak, 2004).

Sense of Initiative and Entrepreneurship

This competency refers to the individual's ability to transform ideas into actions, and includes creativity, innovation, and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects to achieve objectives. It is the foundation for leading in the everyday, professional, and social life of an individual (Marcetić, 2010). The notions of initiative and entrepreneurship are directly connected with the economy. As the aspirations of the lifelong learning process, as well as globalisation and other contemporary social efforts, are direc-

ted towards the improvement of economic prosperity and social cohesion, these notions will be highly valued on the world market.

Cultural Awareness and Expression

Cultural awareness and expression refers to the awareness of the importance of the creative expression of ideas, experiences, and emotions in a range of arts and media, including music, dance, theater, literature, and the visual arts. It also includes the knowledge and awareness of the local, national, and European cultural heritage and of their place in the world (Marcetić, 2010). Awareness concerning the preservation of one's own cultural heritage should be developed from childhood. The preservation of one's own cultural values, which does not harm others, completely supports the spirit of sustainable development and basic human rights, as well as natural law.

OVERVIEW OF PAST RESEARCH ON THE COMPETENCIES FOR LIFE-LONG LEARNING

Popularisation of the concept of lifelong learning has led to a significant amount of research in this area, particularly in the area of lifelong learning and education in sustainable development, as evidenced in various proceedings and pedagogical magazines. Many authors (Uzelac, Vujčić, Matijević, Mrnjauš, Lučin, Previšić, and others) dealt with the subject of sustainable development in the context of lifelong learning. Regardless of vast research on lifelong learning, few studies deal directly with the topic of competencies for lifelong learning.

The empirical research that was conducted and certainly deserves mention refers to the research report entitled "Key Competencies: 'Learning to Learn' and 'Entrepreneurship' in Elementary Schooling in Croatia", by the editor Jukić et al. The research was conducted on a sample of 25 state elementary schools in the Republic of Croatia. Overall, the results of the research indicate clear problems regarding grading and assessment in Croatian elementary education. These problems are obvious in outdated forms of grading and assessment, as well as in the lack of clarity in grading elements presented to the student. To an extent, grading and assessment in higher grades is perceived by students as unfair and is characterised by a lack of useful and elaborated feedback. The results also indicate that there exists an unsatisfactory general level of communication between students and teachers in Croatian elementary education.²

The research study conducted by Klapan, Rafajac, and Rončević entitled "The Attitudes of University of Rijeka Undergraduate Pedagogy Students Towards Lifelong Learning" must be included, although it does not directly refer to competencies for lifelong learning, but rather creates the basic foundation for such research. The research was conducted in November 2008, with a sample of 83 pedagogy students. The main results of the research indicate a high assessment of lifelong learning, which according to the attitudes the

2 See more about research results in: Jokić, B. (2007).

students expressed, is meant for all age groups. Furthermore, the results demonstrate that the students themselves are prepared to invest, partially or wholly, in further education. The differences in attitudes can mostly be perceived in the first and second year, while the third year does not significantly differ from the first two.³

Similar research was conducted under the title “The Attitudes of University of Mostar Educational Programme Students towards Lifelong Learning” by Anita Lukenda. The results of the research reveal that the educational programme students of the University of Mostar have very little or no knowledge of the basic concepts, principles, programmes, models, and issues involved in lifelong learning, which is undoubtedly one of the key factors of the socio-economic development of Bosnia and Herzegovina and its expedited entry into the EU. Therefore, these students do not have suitable formal attitudes about the issue. The author found it necessary to inform the public comprehensively about lifelong learning, and then to initiate actions for the application of EU lifelong learning programmes with a careful examination of the conditions and means of their modification in Bosnia and Herzegovina.

GOAL AND RESEARCH METHODOLOGY

The goal of the research is to explore students’ self-assessment about competencies for lifelong learning and to establish whether or not there is a significant difference in the attitudes towards using and evaluating lifelong learning competencies among students of various study programmes. The procedure of scaling was used for the purpose of achieving the goal of the research. Scaling instruments include evaluation scales “which examine opinions (estimates, attitudes) by the subjects on certain phenomena, procedures or characteristics of subjects,” (Bognar and Matijević, 2005, p. 81).

Study Participants

The research included a total of N=253 students from the University of Mostar from the following study groups: Economy (N=42), English Language (N=19), Philosophy (N=30), the Faculty of Civil Engineering (N=10), Croatian Language (N=15), Informatics (N=12), Pedagogy (N=22), the Faculty of Engineering and Computer Science (N=24), Politology (N=31), Social Welfare (N=28) and Tourism and Environment Protection (N=20).

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

A competency refers to the sum of an individual’s skills, knowledge, talent, and attitudes, and in addition to knowledge and skills, it also encompasses the tendency to learn. In accordance with the wider approach, key competencies may be defined as a transferrable multifunctional set of knowledge, skills, and attitudes, necessary to all individuals for their personal realisation and growth, inclusion in the society, and employment. These

3 See more about the research results in: Klapan, A., Rafajac, B. and Rončević, N. (2009).

competencies should be developed by the end of formal education or training and represent a foundation for further learning as part of lifelong learning (Marcetić, 2010).

The results achieved by each individual undergo a certain degree of assessment and evaluation, which again have their purpose in the further progress of the work. In that sense, it is crucial to find successful mechanisms of assessing one's own knowledge, skills, and abilities. The data shown in the subsequent tables are ideographically much more interesting for comparison, but in this case, the emphasis is placed on individual study groups and their comparison.

Table 1: Communication in the Mother Tongue

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Study Group	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Economy	0	0%	5	12%	8	19%	18	43%	11	26%	42	100%
English Language	0	0%	0	0%	5	26%	10	53%	4	21%	19	100%
Philosophy	0	0%	1	3%	5	17%	13	43%	11	37%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	0	0%	1	10%	5	50%	4	40%	10	100%
Croatian Language	1	7%	1	7%	7	46%	4	27%	2	13%	15	100%
Informatics	1	8%	1	8%	2	17%	5	42%	3	25%	12	100%
Pedagogy	1	5%	2	9%	5	23%	8	36%	6	27%	28	100%
Computer Science	0	0%	0	0%	3	13%	16	67%	5	20%	24	100%
Politology	0	0%	0	0%	10	32%	11	35%	10	33%	31	100%
Social Welfare	1	4%	1	4%	8	29%	12	43%	6	20%	28	100%
TEP	0	0%	1	4%	2	10%	9	45%	8	40%	20	100%
Total	4	2%	12	5%	56	22%	111	45%	70	26%	253	100%

Table 1 clearly demonstrates that the greatest number of students graded their *communication in the mother tongue* as very good (4). It is interesting to observe the study group Croatian Language, where the greatest percent of the students, 46%, graded competency communication in the mother tongue as good (3). The reason lies that by studying their language, they understand the seriousness and gravity of approach to communication in the mother tongue, which does not imply everyday communication among speakers, but a purposeful, correct, and creative oral and written expression, as well as a series of other segments which were taken for granted by other students. Most students graded themselves with the grade they received during elementary school and high school.

Table 2: Communication in Foreign Languages

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Study Group	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Economy	2	5%	9	21%	21	50%	8	19%	2	5%	42	100%
English Language	0	0%	0	0%	6	32%	11	58%	2	10%	19	100%
Philosophy	0	0%	4	13%	7	23%	12	40%	7	24%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	2	20%	3	30%	3	30%	2	20%	10	100%
Croatian Language	0	0%	1	7%	2	13%	9	60%	3	20%	15	100%
Informatics	1	8%	4	33%	3	25%	3	25%	1	8%	12	100%
Pedagogy	2	9%	5	23%	7	32%	6	27%	2	9%	22	100%
Computer Science	0	0%	2	8%	10	42%	11	46%	1	4%	24	100%
Politology	0	0%	8	26%	11	35%	10	32%	2	6%	31	100%
Social Welfare	1	4%	7	25%	11	39%	5	18%	4	14%	28	100%
TEP	1	5%	5	25%	5	25%	6	30%	3	15%	20	100%
Total	7	3%	47	19%	86	34%	84	33%	29	11%	253	100%

When it comes to *communication in foreign languages*, the results demonstrate that students studying foreign languages graded themselves with higher grades, while the students of Informatics, Politology, and Social Welfare graded themselves with somewhat lower grades. The greatest number of students graded their knowledge of foreign languages as good 3 (34%) and as very good 4 (33%). It is interesting that the students of Informatics graded their knowledge of foreign language mostly with sufficient, 2, which reveals their awareness of the importance of foreign language in their profession, and also their lack of that same knowledge. The data indicate that there is a need to introduce more foreign language learning hours in the study groups mentioned.

Table 3: Mathematical Competency and Basic Competencies in Science and Technology

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Study Group	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Economy	3	7%	9	21%	16	38%	10	24%	4	10%	42	100%
English Language	5	26%	4	21%	9	47%	1	5%	0	0%	19	100%
Philosophy	0	0%	6	20%	14	47%	9	30%	1	3%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	1	10%	3	30%	4	40%	2	20%	10	100%
Croatian Language	1	7%	4	27%	5	33%	5	33%	0	0%	15	100%
Informatics	0	0%	1	8%	2	17%	6	50%	3	25%	12	100%
Pedagogy	1	5%	5	23%	12	55%	3	14%	1	5%	22	100%
Computer Science	0	0%	2	8%	2	8%	15	63%	5	21%	24	100%
Politology	0	0%	9	29%	15	48%	7	23%	0	0%	31	100%
Social Welfare	2	7%	9	32%	14	50%	2	7%	1	4%	28	100%
TEP	1	5%	2	10%	8	40%	9	45%	0	0%	20	100%
Total	13	5%	52	21%	100	40%	71	28%	17	7%	253	100%

In case of *mathematical competency and basic competencies in science and technology*, there is the greatest number of insufficient and sufficient grades in self-assessment, especially with students of language studies, while the average grade of all study groups is good. The largest number of students, those in Informatics (50%) and Computer Science (63%), graded their knowledge in this area with very good. This competency is most important for their study, therefore, their assessment of the competency is not surprising. On the other hand, 26% of the students of English Language graded this competency with insufficient, or 1.

Table 4: Digital Competency

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Study Group	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Economy	0	0%	6	14%	9	21%	22	52%	5	12%	42	100%
English Language	1	5%	2	11%	5	26%	9	47%	2	11%	19	100%
Philosophy	0	0%	3	10%	14	47%	10	33%	3	10%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	0	0%	2	20%	2	20%	6	60%	10	100%
Croatian Language	0	0%	0	0%	5	33%	6	40%	4	27%	15	100%
Informatics	1	8%	0	0%	2	17%	5	42%	4	33%	12	100%
Pedagogy	1	5%	1	5%	6	27%	9	41%	5	23%	22	100%
Computer Science	0	0%	2	8%	1	4%	12	50%	9	38%	24	100%
Politology	0	0%	4	13%	10	32%	14	45%	3	10%	31	100%
Social Welfare	2	7%	4	14%	11	39%	7	25%	4	14%	28	100%
TEP	0	0%	1	5%	10	50%	6	30%	3	15%	20	100%
Total	5	2%	23	9%	75	30%	102	40%	48	19%	253	100%

The search for *digital competency* has become of utmost importance in almost every line of work. The results of students' self-assessment within certain study groups vary within the expected range, so, generally speaking, the students of those study groups with digital competency assess themselves with high grades. As many as 60% of Civil Engineering students assessed their digital competency as excellent. The table shows that student self-assessment mostly revolves around the grade very good (a total of 40% of students) and good (30% of students). Out of all those asked to complete the survey, Social Welfare students assigned this competency with the lowest grade.

Table 5: Learning to Learn

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Study Group	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Economy	1	2%	5	12%	14	33%	15	36%	7	17%	42	100%
English Language	0	0%	5	26%	3	16%	10	53%	1	5%	19	100%
Philosophy	0	0%	7	23%	8	27%	9	30%	6	20%	30	100%
Civil Engineering	1	10%	1	10%	3	30%	3	30%	2	20%	10	100%
Croatian Language	0	0%	1	7%	4	27%	7	47%	3	20%	15	100%
Informatics	0	0%	2	17%	2	17%	4	33%	4	33%	12	100%
Pedagogy	1	5%	0	0%	3	14%	12	55%	6	27%	22	100%
Computer Science	0	0%	0	0%	5	21%	15	63%	4	17%	24	100%
Politology	0	0%	3	10%	10	32%	12	39%	6	19%	31	100%
Social Welfare	2	7%	1	4%	7	25%	10	36%	9	32%	28	100%
TEP	0	0%	2	10%	5	25%	7	35%	6	30%	20	100%
Total	5	2%	27	11%	64	25%	90	36%	54	21%	253	100%

Table 5 shows the results of students' self-assessment of competency in *Learning to Learn*. The greatest number of results revolves around the grades good (25%) and very good (36%), and in the study groups Informatics, Pedagogy, Social Welfare, and Tourism and Environment Protection around the grades very good and excellent (4 and 5). We can see that to a great extent students believe that they acquired the competency of 'learning to learn' during their schooling.

Table 6: Social and Civic Competence

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Study Group	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Economy	1	2%	3	7%	14	33%	17	40%	7	17%	42	100%
English Language	3	16%	0	0%	2	11%	9	47%	5	26%	19	100%
Philosophy	0	0%	1	3%	11	37%	11	37%	7	23%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	0	0%	2	20%	6	60%	2	20%	10	100%
Croatian Language	1	7%	0	0%	3	20%	7	47%	4	27%	15	100%
Informatics	1	8%	0	0%	0	0%	8	67%	3	25%	12	100%
Pedagogy	1	5%	0	0%	3	14%	11	50%	7	32%	22	100%
Computer Science	0	0%	1	4%	7	29%	12	50%	4	17%	24	100%
Politology	0	0%	1	3%	9	29%	15	48%	6	19%	31	100%
Social Welfare	1	5%	3	11%	8	29%	9	32%	7	25%	28	100%
TEP	0	0%	3	15%	3	15%	11	55%	3	15%	20	100%
Total	8	3%	12	5%	62	26%	116	46%	55	22%	253	100%

The results of self-assessment for *social and civic competency* again revolve around the middle grades. There is no significant difference in assessment among the students of the study groups mentioned. The greatest number of low grades (insufficient and sufficient) are observed with students of Social Welfare and Economy, who are directly related to this competency. Table 6 shows that students of all study groups most often evaluated this competency with a very good grade.

Table 7: Sense of Initiative and Entrepreneurship

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Study Group	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Economy	2	5%	7	17%	13	31%	13	31%	7	17%	42	100%
English Language	2	11%	3	16%	3	16%	9	47%	2	11%	19	100%
Philosophy	1	3%	3	10%	11	37%	9	30%	6	20%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	2	20%	4	40%	3	30%	1	10%	10	100%
Croatian Language	4	27%	0	0%	3	20%	4	27%	4	27%	15	100%
Informatics	1	8%	1	8%	3	25%	5	42%	2	17%	12	100%
Pedagogy	1	5%	0	0%	8	36%	7	32%	6	27%	22	100%
Computer Science	0	0%	1	4%	12	50%	7	29%	4	17%	24	100%
Politology	2	6%	5	16%	10	32%	9	29%	5	16%	31	100%
Social Welfare	1	4%	3	11%	11	39%	9	32%	4	14%	28	100%
TEP	0	0%	1	5%	9	45%	8	40%	2	10%	20	100%
Total	14	6%	26	10%	87	34%	83	33%	39	15%	253	100%

Table 7 presents the results of student self-assessment regarding competency in *Sense of Initiative and Entrepreneurship*. The results are most often grouped around the middle grades. The results of Economy and Politology students' self-assessment, who should master this competency by the end of their studies, show that they grade their knowledge and the usage of the aforementioned competency with a greater number of lower grades than do the other groups. The results of the study group Croatian Language and Literature are also interesting, as 27% of students graded this competency with insufficient, 27% with very good, or 4, and 27% of students gave an excellent grade to their mastering of the competency.

Table 8: Cultural Awareness and Expression

Grade	Insufficient		Sufficient		Good		Very good		Excellent		Total	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Study Group	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Economy	1	2%	5	12%	11	26%	13	31%	12	29%	42	100%
English Language	2	11%	0	0%	2	11%	6	32%	9	47%	19	100%
Philosophy	0	0%	1	3%	11	37%	11	37%	7	23%	30	100%
Civil Engineering	0	0%	1	10%	2	20%	7	70%	0	0%	10	100%
Croatian Language	1	7%	2	13%	3	20%	4	27%	5	33%	15	100%
Informatics	1	8%	1	8%	4	33%	4	33%	2	17%	12	100%
Pedagogy	1	7%	0	0%	4	18%	13	59%	4	18%	22	100%
Computer Science	0	0%	4	17%	4	17%	10	42%	6	25%	24	100%
Politolology	2	6%	4	13%	10	32%	9	29%	6	19%	31	100%
Social Welfare	0	0%	3	11%	11	39%	8	29%	6	21%	28	100%
TEP	0	0%	2	10%	2	10%	9	45%	7	35%	20	100%
Total	8	3%	23	9%	64	25%	94	37%	64	25%	253	100%

Competency which refers to *cultural awareness and expression* encompasses a wide range, starting from the creative expression of ideas and opinions, the arts, and an awareness of cultural affiliation. Table 8 reveals that the students in English Language and Croatian Language assess this competency mostly with an excellent grade. We can conclude that, during their studies, these students gained the knowledge and skills necessary to develop this competency.

CONCLUSION

The aspiration to be objective in assessing knowledge, skills, and abilities neglected a crucial and key factor in the personal development of each individual, which refers to self-assessment best examined by introspection. The reason lies in high subjectivity. Although the research emphasised objective evaluation in order to obtain results that would be as reliable as possible, in this case, subjectivity does not necessarily have to be unreliable, especially when it is investigated by means of analysis such as an anonymous survey. Assessing one's own knowledge, skills, and abilities properly and realistically presents a difficult task, as does finding valid ways to self-assess, which is significant in the further improvement of the same.

In assessing lifelong learning competencies, there is one specific feature reflected through criticality and systematic quality in grading those competencies closely related to the students' professional orientation. In that case, self-assessment is considerably more acceptable and realistic.

The research results clearly show that study groups highly evaluated those competencies that are directly connected with their future profession, i.e. language students gave preference to *communication in the mother tongue and foreign languages*, while mathematically engaged students emphasised *mathematical competency and basic competencies in science and technology*, as well as *sense of initiative and entrepreneurship*. The very high assessment of *digital competency* by all study groups confirms that the digital age prevailed in all spheres.

The key competencies put forward by the Council of Europe are currently crucial to personal growth, social cohesion, and employment. We cannot say that one of the competencies is more important than the other. They are all equally needed during this time of globalisation and our path into a society of knowledge. Social and civic competency is as important as mathematical and digital competency, as a sense for initiative and entrepreneurship and cultural awareness and expression are of equal merit and necessity. The research has shown that students are not trained in each of the competencies during their education to the same extent. Each study programme has one competency closely related to that particular area and professional orientation which prevails over the others. This shows that we still do not attach importance to gaining all eight key competencies, which, as a transferrable multipurpose set of knowledge, skills, and attitudes, are necessary today for personal realisation and development, as well as for inclusion in society and for employment.

REFERENCES

- A Memorandum on Lifelong Learning* (2000). Brussels: Commission of the European Communities.
- Balenović, K. (2008). Engleski kao globalni jezik – razvoj i perspektive. In V. Uzelac, L. Vujčić (eds.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (pp. 183-191). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Bognar, L. and Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jokić, B. (ed.) (2007). *Ključne kompetencije "učiti kako učiti" i "poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*. Retrieved from [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/2815170B680F82FEC125741A004F96F0/\\$File/NOTE7D6JZ6.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/2815170B680F82FEC125741A004F96F0/$File/NOTE7D6JZ6.pdf).
- Klapan, A., Rafajac, B. and Rončević, N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja. In M. Matijević and T. Žiljak (eds.), *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih* (pp. 107-120). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Lukenda, A. (2007). Stavovi studenata nastavnčkih studija Sveučilišta u Mostaru o cjeloživotnom obrazovanju. In V. Previšić, N. N. Šoljan and N. Hrvatić (eds.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (pp. 365-481). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Marcetić, A. (2010). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i instrumenti za njihovo vrednovanje*. Retrieved from <http://www.kvalis.com/component/content/article/37-menaderska-psihologija/112-kljune-kompetencije-za-cjeloivotno-uenje-i-instrumenti-za-njihovo-vrednovanje>.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Žiljak, T. (2004). *Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj*. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/file/56609>.

*Anita Jug Došler, Petra Petročnik, Tita Stanek Zidarič,
Metka Skubic, Teja Škodič Zakšek, Ana Polona Mivšek*

MEDNARODNI TEJEN BABIŠTVA IN RAZLIČNE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA IN OZAVEŠČANJA

Babice so samostojne zdravstvene strokovnjakinje za področje fiziološke nosečnosti, fiziološkega poroda in poporodnega obdobja. Obravnavajo ženske in njihove družine v vseh življenjskih obdobjih. V Sloveniji ima babištvo dolgoletno tradicijo. Formalno izobraževanje poteka že od 1753. leta, ko so bile ustanovljene prve babiške šole. Danes izobraževanje poteka na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani in je regulirano z evropskimi direktivami. Stroka vsako leto 5. maja zaznamuje svoj mednarodni dan babištva. Pomemben del v sklopu praznovanja letošnjega mednarodnega dneva je bila prva mednarodna znanstvena babiška konferenca, ki so jo pripravili na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani.

S prvo mednarodno znanstveno babiško konferenco smo želeli poudariti pomen babištva v mednarodnem prostoru ter opozoriti na dileme in izzive, ki se pojavljajo na različnih področjih babiške prakse tako v domačem kot tujem okolju, kjer bi lahko še izboljšali zdajšnjo babiško obravnavo in s tem pripomogli k boljšemu zdravju uporabnic/-kov.

Na oddelku za babištvo, ki deluje na Zdravstveni fakulteti Univerze v Ljubljani, si prizadevamo za visoko kakovostno izobraževanje bodočih babic in babičarjev, tako da bodo s svojim znanjem, veščinami in odnosom sposobni zagotavljati celostno babiško obravnavo ženskam, novorojenčkom in njihovim družinam. Poleg tega se trudimo izobraziti kader, ki bo sposoben na podlagi kritičnega razmišljanja povezovati teoretično znanje s prakso in pri svojem delu upoštevati na dokazih temelječa spoznanja. V babištvu si prizadevamo za doseganje avtonomnosti babic na svojem področju tudi v slovenskem prostoru. Zavedamo se, da lahko s kakovostnim študijem, s programi profesionalnega usposabljanja, strokovnimi izpopolnjevanji in vseživljenjskim učenjem dosežemo dvig kakovosti babištva. Le kontinuirano izgrajevanje strokovne poklicne identitete, ki temelji na refleksiji lastne prakse in njeni integraciji z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki, vodi k profesionalnemu razvoju in poklicni rasti strokovnjakov, zato je pomembno tudi mednarodno povezovanje.

MEDNARODNA KONFERENCA BABIŠTVO V MEDNARODNEM PROSTORU: IZZIVI IN VIZIJE ZA PRIHODNOST

V akademskem letu 2014/15 nam je uspelo organizirati prvo mednarodno znanstveno konferenco s področja babištva, ki je tudi del promocije poklica babice. Namenjena je bila babicam, študentom babištva in drugim zdravstvenim strokovnjakom, ki se srečujejo z ženskami v reproduktivnem obdobju ter njihovimi otroki in družinami. V prvem, plenarnem delu konference so svoje poglede na prihodnost babištva predstavili tuji mednarodno uveljavljeni strokovnjaki s področja reproduktivnega zdravstvenega varstva: Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä, Matija Prka, Dubravko Habek, Ingrid Márton, Ann Claeys, Mark Leys, Koen Putman, Katrien Beeckman, Florence D'haenens, Joeri Vermeulen, Eva Swinnen, Joke Muyldermans in Marianne Vanbellinghen.

V drugem delu konference so svoje prispevke predstavili strokovnjaki iz Slovenije. Vsi, ki vas področje zanima, si lahko več preberete v zborniku, kjer je objavljenih 12 razprav. Več o vsebini mednarodne konference najdete tudi na povezavi <http://www2.zf.uni-lj.si/si/zborniki/product/view/3/71>.

DRUGE AKTIVNOSTI V OKVIRU MEDNARODNEGA TEDNA BABIŠTVA

Študenti in študentke babištva Zdravstvene fakultete Univerze v Ljubljani so pod strokovnim vodstvom Tite Stanek Zidarič organizirali kar nekaj aktivnosti, s katerimi so promovirali nenehno strokovno izobraževanje. Na Prešernovem trgu so postavili pet izobraževalnih stojnic, na katerih so informirali mimoidoče in jim svetovali o naslednjih temah: dojenje, prehrana dojenčka, kontracepcija in virus HPV, ravnanje z novorojenčkom, stare babiške modrosti. Na stojnici za dojenje so predstavili projekt »*Dojenju prijazno okolje*«. Namen projekta je podpreti ženske pri dojenju zunaj domačega okolja. Na Prešernovem trgu je potekal tudi 4. tradicionalni tek v podporo babištvu, namenjen širši javnosti. Na teku so študenti zbirali prostovoljne prispevke za nakup sterilnih porodnih setov za eno izmed afriških držav.

Izobraževalno-rekreativni dogodek je bil tudi pohod na Rožnik. Pohod smo sklenili s kvizom o strokovnem znanju med študenti, sledil pa je ogled filma *Mikrorojstvo* s kratko diskusijo.

V maju je bil na Zdravstveni fakulteti organiziran tudi 2. študentski babiški forum, katerega naslov je bil letos *Spolna zloraba in vpliv na spolnost, nosečnost in porod*. Dogodek je bil namenjen študentom babištva, zdravstvene nege, psihologije, socialnega dela, medicine ter sorodnih smeri, babicam in ginekologom porodničarjem pa tudi širši javnosti. Želeli smo odkrito spregovoriti o spolni zlorabi in njenih posledicah v intimnem življenju ženske in njene sekundarne družine ter predstaviti strategije pomoči in podpore tako študentom kot strokovnjakom, ki se s tem že srečujejo v praksi.

Babiške dneve kot obliko izobraževanja in strokovnega druženja med visokošolskimi učitelji, študenti, domačimi in tujimi strokovnjaki ob mednarodnem dnevu babištva organiziramo že nekaj let in so v javnosti dobro sprejeti. S tem želimo širiti prepričanje, da so nosečnost, porod in poporodno obdobje tista obdobja v življenju žensk, ob katerih jim babice ob prehodu v starševstvo nudijo oporo, strokovno pomoč in jim z nasveti pomagajo ustvarjati zdrave začetke.

Ajda Turk

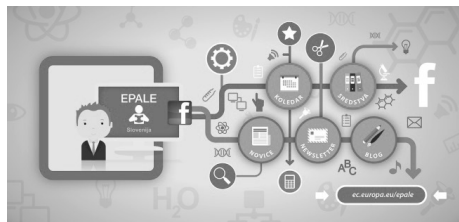
SPLETNA PLATFORMA EPALE – PRILOŽNOST ZA IZMENJAVO IN SODELOVANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH



EPALE je spletna platforma, na kateri lahko izobraževalci odraslih iz vse Evrope v svojem jeziku objavijo novice, dogodke, vire in spletne dnevnike. Obenem pa je več kot to. Gre namreč za novo spletno mesto s priložnostmi za sodelovanje in izmenjavo mnenj med strokovnjaki v izobraževanju odraslih – z enim ciljem, tj. izboljšati kakovost učenja odraslih v Evropi. Kdo stoji za EPALE, kaj vse prinaša in kdo lahko soustvarja EPALE, pišemo v nadaljevanju.

Pobudo za nastanek EPALE je dal Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo (DG EAC) Evropske komisije, ki si prizadeva, da EPALE postane trajen gradnik evropskega prostora učenja odraslih. Vsakodnevno upravljanje izvajajo osrednja podporna služba (OPS) ter nacionalne podporne službe (NPS), ki skrbijo predvsem za ustvarjanje vsebin na EPALE ter oživitve platforme v smislu motiviranja in spodbujanja razprav in izmenjave mnenj različnih deležnikov v izobraževanju odraslih v državah po Evropi. Za Slovenijo to vlogo prevzema Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Glavi partner v projektu je Andragoški center Slovenije, ki sodeluje predvsem pri animaciji svojih mrež izobraževalcev odraslih v Sloveniji in soustvarjanju vsebin za EPALE.

Ker gre za spletno platformo, jo definirajo tehnično ozadje na internetu, menijske in orodne vrstice v izbranih barvah EPALE. Uporabniki jo najdejo pod naslovom <https://ec.europa.eu/epale>, kjer izbirajo, v katerem izmed 24 evropskih jezikov želijo, da se jim prikažejo vsebine. V vseh je možno pregledovati t. i. novice, vire, spletne dnevnike in dogodke. Po novem imajo uporabniki možnost sami predlagati vsebine po omenjenih področjih. Novost pa je tudi iskanje partnerjev, kar je dragocena



Ajda Turk, CMEPIUS, Center Republike Slovenije za evropske programe izobraževanja in usposabljanja, ajda.turk@cmepius.si

obogatitev, posebno za tiste, ki prijavljajo projekte v okviru Erasmus+ ali drugih finančnih mehanizmov. Uporabniki lahko iščejo partnerje za sodelovanje v novih projektih, partnerje za izmenjavo idej ali dobrih praks (že izpeljanih projektov) ter iskanje relevantnih organizacij v izobraževanju odraslih.

Sodelovanje in izmenjava mnenj, idej in pogledov je glavna prednost platforme. Vse vsebine so namreč razvrščene po temah – podpora izobraževalcem, učna okolja, kompetence, politike, strategije in financiranje ter kakovost. Ko uporabnik odpre objave, ki jih lahko najde tudi s pomočjo iskalnika ali t. i. temo, ima možnost komentirati njihovo vsebino. To je omogočeno vsem ne glede na to, v kateri državi se nahajajo. S tem se ustvarja okolje, ki ga ne omejujejo nacionalne meje in kjer ima vsak možnost sodelovati. Pogoj je le, da se uporabniki registrirajo.

Naj še povzamemo, kaj se je do zdaj dogajalo na EPALE. Platforma je začela v angleščini delovati konec leta 2014 in postopoma tudi v vseh drugih evropskih jezikih. Uradna otvoritev je bila 15. aprila 2015 v Bruslju, na kateri je bilo več kot 200 deležnikov izobraževanja odraslih iz Evrope. Otvoritev je pokazala, da zanimanje za sodelovanje v skupnosti EPALE v Evropi obstaja in se širi. Mesečno ugotavljamo večje število registriranih uporabnikov, ki na platformi pridobivajo pomembne informacije zase in svoje delo. V marcu je bilo registriranih uporabnikov blizu 800.000 iz vsega sveta, največ iz Evrope, pa tudi iz Azije, Avstralije, Amerike in Afrike. Tudi odzivnost in sodelovanje v komentiranju objav se postopno povečujeta.

V Sloveniji smo imeli nacionalno otvoritev EPALE Slovenija 16. junija 2015 v Kranjski Gori. Izpeljali smo jo skupaj z 19. Andragoškim kolokvijem z naslovom »Zmorem, torej sem!«, Spodbujanje temeljnih zmožnosti odraslih. Na ta način smo pokazali, kako se EPALE vpleta v vsa vsebinska področja izobraževanja odraslih. Na nacionalnem dogodku smo v ospredje postavili predvsem temo kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti odraslih, ki je obravnavana v številnih objavah na platformi.

EPALE zagotovo je priložnost za izmenjavo informacij, pogledov in idej ter sodelovanje izobraževalcev odraslih v Evropi. Številne organizacije v izobraževanju odraslih (ljudske univerze, društva, podjetja in druge ustanove) ne nazadnje po tej poti lažje širijo in predstavljajo številne projekte, ki jih izvajajo, predvsem pa rezultate projektov, ki pogosto ostajajo le zapisani v končnih poročilih in projektnih spletnih straneh ter so mnogim nepoznani.

S širjenjem lastnega znanja bogatimo drug drugega. Pomembna spretnost vsakega posameznika pri tem je le, da znamo izbirati med obilico informacij, ki nas obdajajo, in da se povežemo na pravi način – z dialogom in vednostjo, da se začne pri posameznikih in nadaljuje v skupnosti. Skupnost EPALE je ena izmed teh. V Sloveniji že raste in se širi njena dodana vrednost. In kot je povedala ena izmed aktivnih uporabnic, ki EPALE redno pregleduje tudi na svoji tablici in pametnem telefonu: »EPALE bo zagotovo tudi v prihodnje moj prvi klik v dnevnu.«

Simona Šinko

»SLOVENIJA – UČEČA SE DEŽELA« IN DRUGE ZAMISLI DR. JELENCA OB NJEGOVEM JUBILEJU

Letos je dr. Zoran Jelenc praznoval 80-letnico. Jubileji so dragoceni, a še bolj dragoceno je, da je v vseh teh letih opravil mnogo dela za ljudi, mnogo dela, pomembnega za izobraževanje in učenje odraslih na splošno, in tudi zelo konkretnih aktivnosti, ki so (in še vplivajo) na delo strokovnjakov na področju izobraževanja odraslih ter kakovost življenja posameznikov, udeležencev izobraževanja odraslih.

Med drugim je bil tudi član prvega uredniškega odbora naše revije (1995) in še vedno sodeluje pri oblikovanju sporočil s svojimi članki. Njegove zamisli, izhajajoče iz globokih humanističnih prepričanj, spodbujajo spremembe v naši družbi. Če naj bo Slovenija res »učeča se dežela« in če naj se udejanja vseživljenjsko učenje, kot ga opisuje Zoran Jelenc, je potrebno spreminjati sistem izobraževanja ter vsakemu posamezniku in posameznici dati možnost za nenehno učenje, ki osvobaja misli iz okov predsodkov in prakse iz okov okostenelih navad. Pomemben del profesionalnega delovanja dr. Jelenca je prav aktivno zavzemanje za spremembe na področju systemskega urejanja izobraževanja odraslih. To pa terjata tako razvijanje teorije, predvsem komparativnih pristopov in analiz, kot prakse izobraževanja odraslih. Njegov jubilej je priložnost, da tudi v Andragoških spoznanjih v ospredje postavimo nekaj utrinkov iz »andragoškega« dela njegove življenjske poti.

Dr. Jelenc svoje znanje prepleta med področji andragogike, pedagogike, psihologije, sociologije, glasbe, pravnih ureditev ... Mnogoterost področij le spodbuja inovativno delovanje. Diplomiral je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani iz psihologije in pedagogike, podiplomski študij je opravil na Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo, doktorski študij je končal leta 1992 z disertacijo *Neformalno izobraževanje odraslih v organizacijah*, ki je ponudila podroben vpogled v neformalno izobraževanje. Poleg formalnega študija se je tudi dodatno strokovno izobraževal in izpopolnjeval v Sloveniji in tujini. Verjetno je bilo za njegovo profesionalno pot posebno pomembno srečanje s kanadskimi andragogi, predvsem A. Toughom, in začetnikom raziskovanja toka (*flow*) Csikszentmihalyijem, saj v njegovih razpravah sledimo zaupanju v človekovo zmožnost nenehnega transformiranja, kot ga vzpostavljajo v humanistični in pozitivni psihologiji.

Kot zanimivost naj omenimo, da je na področje vzgoje in izobraževanja dr. Jelenc vstopil kot učitelj violine na nižji glasbeni šoli. Po diplomi je delal kot psiholog in pedagog (ter

tudi direktor) v Vzgojni posvetovalnici v Ljubljani, kjer se je najprej ukvarjal z otroki in mladino, ob tem pa je prek svetovalnega dela s starši in učitelji začel odkrivati andragoško dejavnost. V tem obdobju je pomembno prispeval k razvijanju vzgojnosvetovalne dejavnosti in psihosocialne skrbi za otroke s posebnimi potrebami oz. za osebnostno in vedenjsko motene otroke. Njegovo delovanje na področju svetovanja se je kasneje nadaljevalo v razvoj andragoškega svetovalnega dela, ki ga je oblikoval tudi kot študijski predmet na Filozofski fakulteti v okviru študija andragogike.

Raznoliko poklicno pot je nadaljeval na področju promocije in informacij, svetovanja za organizacijo, kadre in izobraževanje v podjetjih, raziskovalno pot pa kot višji strokovni sodelavec na Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo Univerze v Ljubljani in kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu.

Osemdeseta in devetdeseta leta so obdobje, ki je imelo pomembno vlogo pri splošnem koncipiranju razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji in snovanju strategije za njegov razvoj. Opravljanje raziskav in najvišjih funkcij v domačih združenjih za izobraževanje odraslih mu je omogočilo vplivanje na razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji in takratni Jugoslaviji. Kot rezultat številnih prizadevanj, pri katerih je imel vidno vlogo, so bile po letu 1991 dosežene pomembne sistemske izboljšave položaja in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Pri tem je šlo predvsem za področja, kot so upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvojna infrastruktura, izobraževanje andragogov. Dr. Jelenc je bil med pobudniki ustanovitve Andragoškega centra Slovenije (ACS) ter je kot prvi direktor in dejaven raziskovalec postavil temelje za njegovo razvojno in raziskovalno delo, vpeto v mednarodne projekte. Kot direktor ACS je delal od leta 1991 do upokojitve leta 1998. Upokojitev pa ni pomenila prekinitve profesionalnega delovanja, saj je dr. Jelenc na področju izobraževanja odraslih še vedno zelo dejaven, vključuje se v aktualno dogajanje, raziskuje in piše.

V začetku devetdesetih je s svojim delom in pobudami v sodelovanju z različnimi skupinami omogočil vpeljevanje in razvijanje vrste inovativnih projektov na področju izobraževanja in učenja odraslih, ki še zdaj potekajo po vsej Sloveniji ter ga tako posredno povezujejo z življenjem številnih posameznikov, udeležencev izobraževanja odraslih. Med te dejavnosti spadajo borza znanja, središča za samostojno učenje, projektno učenje za mlade, študijski krožki, izobraževanje za življenjsko uspešnost, teden vseživljenjskega učenja, nove metode za ugotavljanje in potrjevanje znanja, informacijsko-svetovalna dejavnost pri izobraževanju odraslih, razvoj družinske pismenosti in državljankega izobraževanja itn.

Večino teh projektov je dr. Jelenc idejno zasnoval v sodelovanju s strokovnjaki na podlagi raziskav andragoške prakse v tujini in doma. Med njimi posebej izstopata projekta *Borza znanja* in *Teden vseživljenjskega učenja*, ki ju je dr. Jelenc v okviru delovanja na ACS vpeljal po zgledih iz tujine (ZDA, Velika Britanija). V obeh so bile tuje izkušnje pomembno izboljšane, projekta sta se v Sloveniji dobro »prijela« in zaživela v izvirnih različicah. Ti projekti so k udejstvovanju na področju izobraževanja odraslih spodbudili številne ustanove (zasebne organizacije, ljudske univerze, knjižnice, društva) ter k vključitvi v izobraževanje odraslih privabile tudi številne posameznike iz različnih ciljnih sku-

pin. Njegove zamisli so filigransko prodirale do mnogih ljudi v Sloveniji in tudi tako širile idejo Slovenije kot učeče se dežele.

Ob projektih, ki so se širili po mestih in podeželju Slovenije, je bil tudi organizator mednarodnih konferenc in raziskav – posebej omenimo njegovo vlogo kot nosilca dveh primerjalnih raziskav, *Znani andragogi o andragogiki* ter mednarodne primerjalne raziskave o izobraževanju odraslih v državah srednje in vzhodne Evrope, s katerima sta njegovo delo in s tem tudi slovenska andragogika postala vidna in prepoznavna tudi v tujini. Skupaj s profesorjem Jugom in profesorico Krajnčevo ter drugimi raziskovalci so sestavljali zgodovinsko, komparativno in metodološko mrežo raziskav.

Dr. Jelenc je imel pomembno vlogo pri uveljavljanju strokovne terminologije izobraževanja odraslih v Sloveniji. Zbral, uredil in opisal je 516 gesel s področja izobraževanja odraslih za prvi slovenski terminološki slovar za izobraževanje odraslih, leta 1991 objavljen v zbirki *Izobraževanje odraslih v Sloveniji z naslovom Terminologija izobraževanja odraslih*. Za večino gesel so navedeni tudi izrazi v petih tujih jezikih (angleški, francoski, španski, nemški, italijanski), kar mu je omogočilo nadaljnje delo na tem področju na mednarodni ravni, predvsem v sodelovanju z Unescom. Njegovo kritično razmišljanje o uporabi slovenske strokovne terminologije je bilo tudi del člankov v rubriki Poročila, odmevi, ocene v Andragoških spoznanjih.

Od leta 1993 je kot zunanji sodelavec deloval v vlogi visokošolskega učitelja na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer je bil nosilec treh predmetov iz progama študija andragogike. Andragoško svetovalno delo, Andragogika ciljnih skupin in Primerjalna andragogika so predmeti, ki jih je razvil kot področja študija in jih zdaj razvijajo nove nosilke predmetov. Andragoško svetovalno delo je koreninilo v njegovih izkušnjah s svetovanjem v različnih okoljih (od družinskega do podjetniškega). To je področje, ki ga je razvil tudi v projektih na ACS in opisal v univerzitetnem učbeniku. Primerjalna andragogika je slonela na mednarodnih raziskavah ter aktivnem delovanju v evropskih in svetovnih združenjih. Njegovo delo nadaljuje profesorica Kumpova. Andragogika ciljnih skupin pa je poudarjala izobraževanje različnih skupin odraslih s posebnimi potrebami ali marginaliziranih skupin in je imela odmev tudi v ustanovitvi posebne sekcije v Andragoškem društvu Slovenije.

Dr. Jelenc je bil nekaj mandatov nosilec najvišjih funkcij v domačih združenjih za izobraževanje odraslih, npr. kot podpredsednik in predsednik Andragoškega društva Slovenije. Imenovan je bil tudi v vodstvene organe mednarodnih znanstvenih organizacij Evropsko združenje raziskovalcev izobraževanja odraslih (ESREA – European Society for Research on Education of Adults) in Mednarodno združenje za primerjalne raziskave izobraževanja odraslih (ISCAE – International Society for Comparative Adult Education), sodeloval je v uredniških odborih revij in zbornikov. Njegovo delo označuje posebna zavzetost za vpeljevanje, priznanje ter razvoj koncepta in strategije »vseživljenjskosti učenja« kot vodilnega načela vsega izobraževanja in učenja ter temeljne družbenorazvojne strategije v vzgoji in izobraževanju.

Če bi poskušali izrisati omrežje njegovega raziskovanja in razvijanja andragogike, bi vozlišča pomenili makro in mikro pojavi:

- vseživljenjsko učenje (za vse ljudi, v vseh obdobjih, na vseh področjih) in politične ter sistemske ureditve, ki naj ga omogočijo ter spodbujajo Slovenijo kot učečo se deželo;
- andragoško svetovalno delo, ki naj se približa posameznikovim potrebam in razvija zmožnosti ter spreminja poglede;
- skrb za strokovno terminologijo in natančno premišljevanje ob posameznih besedah;
- obsežne primerjalne mednarodne raziskave in razvoj primerjalne andragogike ter dobri odnosi s profesorji in raziskovalci na drugih univerzah in raziskovalnih institucijah.

Ob teh vozliščih se širijo koncentrični krogi dobrih praks organizacije, vodenja, promocije izobraževanja, sodelovanja s kolegi in študenti. Z obsežnim in raznolikim znanjem ureničuje učenje skozi vse življenje. Njegova dejavnost na področju izobraževanja in učenja odraslih (raziskovalna, društvena, vodstvena, mentorska ...) bo verjetno prinesla naslednjo knjigo o vseživljenjskem učenju, ki se je v strokovnih krogih že veselimo.

Slavlencu iskreno voščimo z željo po nadaljnjem ustvarjanju in delitvi znanja.

Sonja Kump

TEORETSKI IN METODOLOŠKI PROBLEMI EVALVACIJE POLITIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH Ocena doktorskega dela Simone Šinko

Z doktorsko disertacijo Simone Šinko je andragoška stroka dobila poglobljeno razpravo za premislek o vrednotenju politike izobraževanja odraslih in hkrati pomemben prispevek k razvoju stroke. Disertacija »Teoretski in metodološki problemi evalvacije politike izobraževanja odraslih« izhaja iz teze, da »lahko evalvacija politike izobraževanja odraslih pomembno prispeva k povečanju demokratičnosti oblikovanja in izvajanja politike izobraževanja odraslih«. Zaradi izredne kompleksnosti in heterogenosti področja izobraževanja odraslih, ki vključuje tako formalne, neformalne kot priložnostne vrste izobraževanja, se je avtorica odločila svojo osnovno tezo preverjati na področju formalnega izobraževanja, ki vodi k dvigu izobrazbene stopnje odraslih. Ko je zastavila hipotezo in delovne hipoteze, to je bilo leta 2011, je delež javnih sredstev za področje formalnega izobraževanja odraslih (za dvig izobrazbene ravni) znašal 25 odstotkov vseh državnih (proračunskih) sredstev za izobraževanje odraslih. Paradoksalno država štiri leta kasneje, to je leta 2015, temu prednostnemu področju namenja le še tri odstotke vseh proračunskih sredstev, namenjenih za izobraževanje odraslih, čeprav naj bi ta delež v skladu s cilji Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020 znašal 20 odstotkov. Večina javnih sredstev je namenjena kratkotrajnim oblikam usposabljanja za potrebe trga dela, tj. pridobivanju kratkoročnih spretnosti/veščin in hitro zastarelih in zamenljivih kompetenc. Zaradi dejstva, da država krči sredstva za dvig izobrazbene ravni in poglobljeno pridobivanje znanja odraslih, je disertacija zelo aktualna, hkrati tudi dragocena, saj opozarja na pomembnost daljših, formalnih oblik izobraževanja, ki dejansko razširijo socialne in ekonomske možnosti posameznika ter dolgoročno zmanjšajo njegovo odvisnost od meznega dela in tržnih sil, s čimer se lahko izboljša tudi posameznikova dolgoročna socialna varnost.

Teoretski sklop disertacije je razdeljen v štiri poglavja, v katerih avtorica poglobljeno obravnava značilnosti javne politike, posebnosti javne politike izobraževanja odraslih ter teoretske in metodološke probleme evalvacij politik izobraževanja odraslih. Analiza problematike evalvacije politike izobraževanja odraslih je v teoretskem sklopu interdisciplinarno zasnovana, saj je osvetljena iz politoloških, andragoških in metodoloških perspektiv. Poudarek je na kritičnih teorijah družbe, analizah javnih politik in kritičnih pristopih k izobraževanju odraslih. Pri tem avtorica poudari, da izhaja iz opredelitve politike izobraževanja

odraslih kot javne politike (v pomenu »public policy«), v pomenu obravnave političnih institucij (v pomenu »polity«) in v pomenu politike kot boja za moč (v pomenu »politics«). Teoretske opredelitve javne politike so predstavljene z vidika marksizma, kritične teorije, socialne demokracije, liberalizma in neoliberalizma, biopolitike, kozmopolitske demokracije in v okviru koncepta javnopolitičnih omrežij. Značilnosti javnopolitičnega procesa so obravnavane z vidika procesualnosti oblikovanja javnih politik, obravnavanja moči in razmerij med vladanimi in vladajočimi v javnopolitičnih procesih, javnopolitičnih instrumentov in razvoja analize javnih politik. V poglavju o izobraževanju odraslih in javni politiki avtorica opredeli področje in načine oblikovanja ter delovanja javne politike izobraževanja odraslih v kompleksnih, dinamičnih in raznolikih družbenopolitičnih sistemih. Pojasni pravnoformalno, institucionalno in javnofinančno vlogo države in vlogo nadnacionalnih institucij v politiki izobraževanja odraslih.

V poglavju o teoretskih problemih evalvacij politik izobraževanja odraslih so predstavljeni osnovni pojmi in teoretske paradigme v evalvacijskem raziskovanju, ki pomembno določajo izbor metodoloških pristopov posamezne evalvacijske študije na določenem področju. Teoretska izhodišča posamezne evalvacije namreč določajo namene, cilje in predpostavke evalvacije, od katerih je odvisen prispevek evalvacije k demokratičnosti določenega področja. Posebna pozornost je namenjena opredelitvi demokratično orientiranih evalvacij, ki izhajajo predvsem iz konstruktivizma, interpretivizma, kritične teorije družbe ter razumevanja demokracije kot deliberativne in participativne. V okviru demokratično orientiranih evalvacij je razvit poseben pristop k evalvaciji in raziskovanju, za katerega je značilna vrednotna, participativna, pedagoška in akcijska usmerjenost. Pri tem avtorica opozori na družbenokritične teorije, ki poudarjajo pomembno vlogo evalvacije pri zagotavljanju demokratičnosti javnopolitičnega procesa, in ugotavlja, da je doseganje tega ideala težavno delo, saj zahteva obvladovanje načrtovanih in nenačrtovanih učinkov, različnih družbenopolitičnih, ekonomskih in zgodovinskih kontekstov ter hkrati razumevanje in razkrivanje nepravilnih družbenih praks.

Poglavje o metodoloških problemih evalvacij vključuje izbrane metodološke dileme (kako meriti učinke javnih politik, kako nevtralizirati vpliv ter moč posameznih interesnih skupin, kako zbirati podatke ipd.), ki izhajajo iz teoretskih opredelitev evalvacijskih raziskovanj in javne politike izobraževanja odraslih. Na temelju ontoloških in epistemoloških predpostavk evalvacijskega raziskovanja avtorica problematizira kakovost tega raziskovanja in poudari pomen veljavnosti, kredibilnosti in neodvisnosti evalvacij, ki prispevajo k razvoju demokracije. Na koncu poglavja razčleni različne tipe uporabe evalvacijskih rezultatov, hkrati pa opozori tudi na možnosti zlorabe evalvacijskih spoznanj.

V empiričnem delu disertacije avtorica z uporabo kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskuje evalvacijo (metaevalvacijo) javne politike izobraževanja odraslih na področju dviga izobrazbene ravni v Sloveniji. S pomočjo analitično deskriptivne in analitično interpretativne metode je na temelju različnih dokumentov (zakonodaja, statistični podatki, nacionalni programi izobraževanja odraslih, rezultati raziskav in evalvacij) analizirala obstoječo politiko formalnega izobraževanja. Pozornost je namenila vsebini, obsegu in glavnim strateškim usmeritvam ter pravnoformalni, institucionalni in finančni vlogi države. Ta del raziskovanja

je sklenila s pregledom značilnosti oblikovanja in izvajanja formalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji. Trenutno stanje evalvacije formalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji je raziskala s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, ki jih je izvedla z oblikovalci politik in evalvatorji. Intervjuji so vključevali vprašanja o raziskavah izobraževanja odraslih za dvig izobrazbene ravni, metodoloških problemih v že izvedenih evalvacijah in o vlogi evalvacije pri zagotavljanju demokratičnosti.

Na podlagi rezultatov raziskave Simona Šinko v sklepu empiričnega dela disertacije predlaga evalvacijski model za vrednotenje politike izobraževanja odraslih, ki se nanaša na dvig izobrazbene ravni prebivalstva. Predlagani model temelji na vrednotah družbene pravičnosti, enakosti možnosti in spreminjanja družbenih razmerij v korist tistih z manj moči. Kot pogoj uspešne evalvacije politike formalnega izobraževanja odraslih avtorica postavi v ospredje poznavanje in upoštevanje različnih teoretskih izhodišč in praktičnih kontekstov. Vzpostaviti in zagotavljati je treba sistematično spremljanje izvajanja politike izobraževanja odraslih in pri tem upoštevati značilnosti te politike. Pomembni deli predlaganega modela so izbira ustrezne metodologije, vključitev različnih interesnih skupin, objavljanje in uporaba rezultatov evalvacije, interdisciplinarno sestavljena evalvatorska skupina in medresorsko povezovanje.

V sklepnem delu disertacije avtorica preverja izhodiščno tezo in jo delno potrdi. Na temelju teoretskega in empiričnega proučevanja sklepa, da ima evalvacija politike izobraževanja odraslih potencial, da pripomore k povečanju demokratičnosti oblikovanja in izvajanja politike izobraževanja odraslih, če izpolnjuje prvine predlaganega modela. Ugotavlja, da na področju politike formalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji nimamo vzpostavljenega celovitega sistematičnega spremljanja in evalviranja rezultatov ter učinkov politike izobraževanja odraslih za dvig izobrazbene ravni, ki bi lahko spodbujalo družbeno pravičnost in spreminjanje družbenih razmerij v korist tistih z manj moči. Prav tako ni pregleda nad tem, kolikšna je uporaba rezultatov evalvacije in kakšen vpliv imajo izvedene evalvacije na nadaljnje oblikovanje in izvajanje politik. Intervjuji z oblikovalci politik in evalvatorji politike izobraževanja odraslih so pokazali manko predvsem v vključevanju interesnih skupin v evalvacijo, pomanjkljivosti in nesistematičnost obstoječih baz podatkov in zelo skromno uporabo rezultatov evalvacij.

Disertacija je pomemben prispevek h konceptualnim opredelitvam politike izobraževanja odraslih ter k teoretski in metodološki utemeljitvi evalvacije politike izobraževanja odraslih. Poleg tega lahko rezultati disertacije služijo za izhodišče implementacije evalvacij na drugih segmentih javne politike izobraževanja. Posebna kvaliteta disertacije je njena interdisciplinarnost, saj avtorica pravilno ugotavlja nujnost mnogostranskega pristopa in osvetlitve kompleksne problematike iz različnih perspektiv. Pomembna je tudi za širše družboslovno področje, saj avtorica na nekaterih točkah sega prek meja dosedanjih pedagoških in andragoških spoznanj.

Zoran Jelenc

»BOJ ZA ZNANJE BO V 21. STOLETJU HUIŠI, KOT JE BIL NEKOČ BOJ ZA OZEMLJA« Umril je profesor Dušan Savićević

Slab mesec dni pred 88. rojstnim dnevom (rojen je bil 1. julija 1926) je v Beogradu umrl profesor Dušan Savićević. Ker je bilo njegovo življenje in delo pomembno povezano z razvojem izobraževanja odraslih in andragogike tudi v Sloveniji, je prav, da se ga ob njegovi smrti spomnimo in ga spet predstavimo bralcem Andragoških spoznanj.¹

V svojem življenju in na poklicni poti je prof. dr. Dušan Savićević opravljal številne vloge in dejavnosti, povezane z izobraževanjem in učenjem odraslih ter andragogiko. Kot osrednjo vlogo moramo označiti to, da je bil univerzitetni profesor za andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu, bil je predstojnik katedre za andragogiko, ki jo je vodil z »očetovsko skrbjo za družinico«, ki jo je ustvaril in na katero je bil ponosen. Njegova zasluga je, da je imel Beograd kot prvi med univerzami nekdanje Jugoslavije samostojno in močno katedro za andragogiko, ki je štela več kot deset zaposlenih visokošolskih učiteljev. Svojim študentom ni bil le strog profesor, bil jim je na neki način tudi oče, saj ni skrival svojega veselja ob njihovih uspehih,² tudi za študente je bil – tako kot za ožje sodelavce in osebne znance – »Duško«. Savićevićev mlajši sodelavec Miomir Despotović se je o svojem profesorju takole izrazil:³ »Skrbno nas je izbiral – kolikor se je moglo izbirati in izbrati. Ni nam, kot tudi ni sebi, niti malo prizanašal, česar mu ne bomo pozabili in tudi ne oprostili, posebno še, kadar je vztrajno iskal tudi tisto, česar ni mogoče niti dati niti narediti. Toda to, česar ne moremo pozabiti, je človeški in korekten osebni odnos do mlajših sodelavcev, ki jih – začeni že s prvim delovnim dnevom – ni obravnaval kot svoje pomočnike pri študijskem in znanstvenem delu, temveč kot polnopravne sodelavce. Izkazoval jim je spoštovanje kot akademikom in osebnostim, ki si zaslužijo vso njegovo pozornost in spoštovanje.« O tem, kaj misli o svojih sodelavcih in kolektivu oddelka, je Savićević v intervjuju povedal:

»Znanosti ne sestavljajo posamezniki, kakršenkoli je že njihov prispevek k tej znanosti. Znanost ustvarjajo skupine ljudi, ki so ji predani in ki sprožajo zanimanje mladih za to znanost.«⁴

1 Profesorja smo sicer v naši reviji že predstavljali, nazadnje leta 2006 ob njegovi 80-letnici (avtor Z. Jelenc).

2 Sam sem bil priča takemu veselju, ko mu je študent prinesel pokazati vezan izvod doktorske disertacije.

3 Na posvetu ob profesorjevi 80-letnici v Beogradu leta 2006.

4 Ta in vsi nadaljnji citati so iz intervjuja, objavljenega leta 2006 v Andragoških spoznanjih (avtor Z. Jelenc).

Njegova druga prav tako pomembna vloga je bilo vodenje Inštituta za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu. Med tem inštitutom in katedro je obstajala tesna povezava, kar je bila dobra podlaga za razvoj znanstvenoraziskovalnega dela osebja in študentov na fakulteti.

Navedeni vlogi in iz njih izhajajoče druge funkcije so profesorju Savićeviću omogočile, da je s sebi lastno prizadevnostjo in posvečenostjo ter vztrajnostjo razvijal andragogiko kot vedo in univerzitetno disciplino, s čimer je spodbudil pridobivanje novih in globljih spoznanj o izobraževanju in učenju odraslih ter postavljanje poglobljenih vprašanj na tem področju.

Na svoji več kot 60-letni poklicni poti se je najprej srečeval s prakso, ki je v začetku obsegala delovanje pri opismenjavanju odraslih, potem pa organiziranje dela ljudskih univerz, knjižnic, čitalnic ter poročanje o občinskih in okrajnih kulturnih dejavnostih. Sam pravi, da je bil »andragoški praktik v pravem pomenu te besede«. Kot že izkušen andragog se je odzval na razpis beograjske univerze za podiplomski študij in se opredelil za izobraževanje odraslih. Po končanem študiju je bil leta 1958 izbran za asistenta za izobraževanje odraslih in tako postal, kot je sam dejal, »prva plačana oseba v rednem delovnem razmerju na tem področju na univerzah tedanje Jugoslavije«. Njegova univerzitetna kariera na področju andragogike je postopoma rodila sadove, ki niso bili cenjeni le v Srbiji in Jugoslaviji, temveč so bili poznani v vsem svetu.

Pri strokovnem in znanstvenem delu so ga zanimala domala vsa področja andragogike – sam pravi, da je raziskovalno področje andragogike zelo obsežno –, a ocenjuje, da je največ pozornosti namenjal obči andragogiki, primerjalni andragogiki in proučevanju zgodovine andragoških idej. Obširno zanimanje Dušana Savićevića za vsa področja andragogike potrjujejo naslovi knjig, ki jih je objavil. Naj navedemo le nekatere:

- Uporaba metod v izobraževanju odraslih (Primena metoda u obrazovanju odraslih, Zagreb, 1961),
- Problemi integracije v izobraževanju odraslih (Problemi integracije u obrazovanju odraslih, Beograd, 1962),
- Izobraževanje za družinsko življenje (Obrazovanje za život u porodici, Beograd, 1967),
- Sistem izobraževanja odraslih v Jugoslaviji (The System of Adult Education in Yugoslavia, Syracuse, New York, 1968),
- Povratno izobraževanje (Povratno obrazovanje, Beograd, 1975),
- Človek in vseživljenjsko izobraževanje (Čovjek i doživotno obrazovanje, Titograd, 1983),
- Primerjalno raziskovanje izobraževanja in vzgoje (Komparativno proučavanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 1984),
- Issues and Problems on Comparative Continuing Education of Adults (Madison, 1984),
- Konceptija izobraževalnih potreb v andragogiki (Konceptija obrazovnih potreba u andragogiji, Beograd, 1989),

- Sodobno razumevanje andragogike (Savremena shvatanja andragogije, Beograd, 1991),
- Narava in značilnosti interesov v andragogiki (Priroda i karakteristike interesa u andragogiji, Beograd, 1992).

Pisanje in objavlanje knjižnih del je nadaljeval tudi po upokojitvi, ko je izdal še naslednja dela:

- Raziskovanje v pedagogiki in andragogiki (Istraživanja u pedagogiji i andragogiji, Beograd, 1995),
- Metodologija raziskovanja v vzgoji in izobraževanju (Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju, Vranje, 1996),
- Izobraževanje odraslih: od prakse k teoriji (Adult Education: From Practice to Theory Building, Frankfurt, 1999),
- Korenine in razvoj andragoških idej (Koreni i razvoj andragoških ideja, Beograd, 2000),
- Pot k družbi učenja (Put ka društvu učenja, Beograd, 2000),
- Filozofski temelji andragogike (Filozofski osnovi andragogije, Beograd, 2002),
- Primerjalna andragogika (Komparativna andragogija, Beograd, 2003),
- Učenje in staranje (Učenje i starenje, Beograd, 2005),
- Andragoške ideje v mednarodnih okvirih (Andragoške ideje u međunarodnim okvirima, Beograd, 2006).

Savićević je bil prepričan, da »kamorkoli se obrnemo, ugotovimo potrebo po novih raziskovanjih, po novih znanjih o učenju in izobraževanju odraslih«. Seveda ne moremo na tem mestu naštevati vsega, kar je uspešno opravil profesor Savićević. Vodil je številne raziskovalne in razvojne projekte doma in v tujini, nastopal na nacionalnih in mednarodnih konferencah in srečanjih, sodeloval v pomembnih organih Unesca, OECD-ja in Sveta Evrope, bil član uredništev domačih in mednarodnih revij (npr. International Journal of Adult Education, Convergence, International Journal of Lifelong Education, Andragoške studije), bil gostujoči profesor na številnih tujih univerzah, obiskal andragoške ustanove na vseh kontinentih.

Delo in dosežki v okviru izobraževanja odraslih Dušana Savićevića uvrščajo med najvidnejše strokovnjake na področju andragogike v svetu. Tudi po njegovi zaslugi so andragogika iz nekdanje Jugoslavije in strokovnjaki na tem področju uživali velik ugled v svetu.⁵ Bil je sprejet v Mednarodno hišo slavnih na področju izobraževanja odraslih s sedežem v Oklahomi. Dobil je priznanja domačih (Srbija) in tujih vlad (Danska, Čile).

⁵ Če naštejemo nekaj najvidnejših, so to, poleg Savićevića: Borivoj Samolovčev, Dragomir Filipović (iz Srbije), Nikola Pastuović in Nikša Nikola Šoljan (iz Hrvaške), Ana Krajnc (iz Slovenije). A. Deleon je bil član Unescove skupine, ki je izvajala znani projekt »Learning to Be«.

Pogleda Dušana Savičevića lahko predstavimo še z nekaj njegovimi značilnimi razmišljanji.

O filozofski razsežnosti in vrednosti znanja ter izobraževanja:

»Boj za znanje bo v 21. stoletju hujši, kot je bil nekoč boj za ozemlja. Po nekaterih avtorjih je znanje vir moči. Znanje je še bolj nepravično razporejeno kot svetovno bogastvo.«

O izobraževanju z zornega kota gospodarske koristi in tržne logike ter trga dela:

»Filozofija, da je izobraževanje 'blago', ki mora zdržati konkurenco na trgu, vodi k temu, da se izobraževanje usmerja na globalni trg. V takšni filozofiji je izobraževanje 'blago', ki se prodaja v obliki kvalifikacij. Način razmišljanja s področja ekonomije se prenaša na področje znanja in učenja. To je mehanicističen pristop, ki ga ni mogoče sprejeti brez kritičnih pomislekov in proučevanja. Konceptijo, da je izobraževanje blago in da se prodaja na trgu kot vsako drugo blago, je treba kritično premisliti, upoštevajoč filozofske in moralne razsežnosti učenja in izobraževanja. S takšnimi pojmovanji se prenaša ekonomska logika na filozofijo izobraževanja [...] Filozofija izobraževanja se mora razvijati mimo trga, potrošniške psihologije in psihologije posedovanja. Res je, da bo človek obvladal tehnologijo, toda vprašnje je, v čigavem interesu. Kako bo gledal na svet človek, ki nima zgrajenih splošnih vrednot in vrednotnega sistema? Filozofija trga razdira kulturno tradicijo in konceptija globalizma spodbuja kulturno in tudi izobraževalno invazijo [...] Razume se, da širitvi znanja in znanosti ni mogoče postaviti meja, toda potreben je bolj uravnotežen model izmenjave znanja, potrebna je nova konceptualizacija učenja in izobraževanja, da bi lahko razumeli sodobni svet in v njem tudi 'tržno' usmerjenost znanja.«

O razvoju andragogike v svetu v prihodnjih desetletjih:

»Če presojam razvoj primerjalno, pričakujem v prihodnosti številne spremembe. Odprl se bo prostor za presojanje, prevrednotenje in znanstveno obdelavo še neobdelanih področij. Nastale bodo nove andragoške subdiscipline: andragoška futurologija, andragogika za varstvo življenjskega in delovnega okolja, visokošolska andragogika, andragogika množičnih komunikacij, če naštejemo samo nekatere. Od diferenciacije se bomo v andragogiki postopoma pomikali k andragoškim sintezam. Znanstvene sinteze so tisti element, ki bo dajal podlago andragogiki kot znanosti. Andragogika bo morala ustvarjati splošna znanja, ki jih bo mogoče uporabiti na posebnih področjih in pri subdisciplinah andragogike. Andragogika bo morala razumeti jezik filozofije, da bo lahko začela urejati terminološke zmede in da bo lahko odpravila pojmovne dvoumnosti ... Presojanje različnih paradigem v andragogiki zahteva temeljno filozofsko in metodološko izobraževanje bodočih teoretikov in raziskovalcev. Od tega bo odvisna tudi prihodnost andragogike.«

Ni treba posebej navajati, kako povezan je bil Dušan Savičević s Slovenijo in kakšen vpliv je imel. Dovolj je, če vemo, da smo živeli v isti državi in da se je andragogika po vsej državi razvijala z medsebojnimi stiki in drugimi oblikami sodelovanja (programi, projekti, skupni nastopi v tujini itn.). Savičević je bil denimo vodja jugoslovanske delegacije na Unescovi konferenci o izobraževanju odraslih, ki je bila v Parizu leta 1985. Med andragogi iz republik nekdanje Jugoslavije so bili stalni stiki, med drugim tudi zaradi tega, ker so se republiška društva povezovala v Zvezo andragoških društev Jugoslavije.

Zoran Jelenc

Alojz Cindrič:

OD IMATRIKULACIJE DO PROMOCIJE

Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015

Ob bližajoči se stoletnici Filozofske fakultete in Univerze v Ljubljani je bila zasnovana zbirka *Historia facultatis*. Prvo delo v tej zbirki je monografija, ki je nastala ob podrobnem študiju arhivskega gradiva o doktorskih študentih in nosi podnaslov *Doktorandi profesorja Franceta Vebra na Oddelku za filozofijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v luči arhivskega gradiva 1919–1945*.

Dr. Cindrič je že s svojimi prejšnjimi raziskavami o izobraževanju na univerzi ponudil poglobljen vpogled v akademsko zgodovino, v značilnosti življenja študentov in njihovega izobraževanja na dunajski univerzi. Svoje raziskovanje zgodovine izobraževanja je nadaljeval z analizo doktorskega študija na ljubljanski univerzi prek mentorskega dela profesorja Vebra, pri katerem je doktoriralo 23 študentov, med njimi tudi dva za pedagogiko pomembna avtorja, in sicer Stanko Gogala in Leon Žlebnič. Cindričevo delo je zanimivo z različnih zornih kotov, ne le kot osvetlitev filozofskega dogajanja v Ljubljani med obema vojnama, saj njegova spoznanja prispevajo več področjem znanja, med temi tudi pedagogiki in andragogiki. Naslov zadnje monografije označujeta dve točki v doktorskem študiju, imatrikulacija, ki pomeni vpis v matriko, in promocija, ki pomeni svečano podelitev doktorske listine.

Besedilo je razdeljeno na uvodni del, ki opisuje ustanovitev univerze, arhivsko gradivo in potek doktorskega študija, osrednji del, ki predstavlja 23 doktorandov, temu sledijo priloge in viri, zadnji del sestavljata dve besedili o Vebrovem delu, ki sta ju prispevala Bojan Žalec in Tanja Pihlar. Uvodne besede *Knjigi na pot* je napisal Andrej Ule. Monografija prinaša mnogo zanimivosti, od tako podrobnih, kot je obseg disertacije – disertacije so bile dolge med 40 in 130 folianti, nekatere tudi 400 foliantov – do splošnejših, npr. o uporabi jezika, odnosih med mentorjem in doktorandom, kar je tudi izraz posebnih pristopov pri raziskovanju arhivskega gradiva in pripravi tega za objavo.

Značilnosti doktorskega študija spremljamo prek predstavitev 23 osebnih zgodb, ki bi jih lahko razumeli kot študije primerov. Skozi biografski pristop so osvetljeni doktorandi: S. Leben, K. Jug, A. Sodnik, N. Berus, F. Čibej, A. Špakovskij, S. Gogala, V. Bartol, M. Hribar, I. Benko, F. Žekar, C. Logar, F. P. Garantini, E. Hrovat, H. Lešanc, M. Rakočević, L. Puš, L. Jurković, L. Žlebnič, R. Trofenik, V. K. Pandžić, L. Potočnik, J. Premrov. Kot zanimivost lahko navedemo, da je Alma Sodnik opravljala doktorski izpit iz filozofije in

pedagogike in da je Premrov raziskoval »izseljensko dušo«, kar je danes spet aktualna tema. Stanko Gogala je leta 1921 vpisal filozofijo in botaniko, opravljal rigoroz iz pedagogike, promoviran je bil leta 1925. Iz izpisa njegovih študijskih predmetov vidimo, da se je že v prvem letniku (1921/22) pri prof. Ozvaldu v pedagoškem proseminarju ukvarjal s problemom discipline v šoli in življenju, kar – mimogrede – kaže na dolgotrajnost problema, s katerim se ukvarjajo v sodobnih šolah. Stanko Gogala v svojem življenjepisu napiše, da je njegov »duševni razvoj na univerzi« v zvezi s prof. Vebrom, ki ga je »začutil kot svojega duševnega učitelja in vodnika«. Njegov mentor pri doktoratu pa je v oceni disertacije zapisal, da »avtor s to vedo ni samo docela seznanjen, temveč jo sme s pridom uporabljati na pristojnih popriščih psihologije in spoznavne teorije«. Prof. Ozvald se je z oceno strinjal, dopisal pa je, da je jezikovna oblika »pričujoče disertacije mestoma precej pomanjkljiva«. Leon Žlebnik, filozof in pedagog, je doktoriral z nalogo Emocionalna struktura eudajmonije. Njegovo nalogo so Veber, Ozvald in Grošel ocenili kot uspešno delo. V opisih študija in izpitov (načina spraševanja, zapisnikov, življenjepisov ob prijavi) lahko pri različnih doktorandih zaznamo tako vsebinsko raznolikost in časovni potek študija kot hierarhičen odnos med učitelji in študenti. Arhivsko gradivo je dosledno predstavljeno, vendar omogoča tudi domišljajska vprašanja. Pri ocenah se sprašujemo, kaj je člane komisije navduševalo, ko so napisali, da »je naravnost vzbujal moje občudovanje«, kdove s čim niso bili zadovoljni, kaj se je dogajalo na zagovorih ... Pri prof. Vebru je doktoriral tudi Vladimir Bartol, ki je opravljal doktorski izpit iz filozofije in biologije ter rigoroz iz pedagogike. V njegovi oceni je napisano, da »splošno pravilno uporablja svoje lepo psihološko znanje za reševanje svojih mejnih vprašanj, dasi ga sicer njegova prevelika vnetost na važnih točkah vede predaleč ...«, kar nam osvetli jezik zapisov in tudi način ocenjevanja.

Profesor Veber je bil mentor, ki je deloval kot vzor (»duševni učitelj« z besedami S. Gogale) mnogim študentom, bil je »eruptiven predavatelj«. V zadnjem delu monografije Bojan Žalec opiše delo Vebrovih doktorandov z vzklikom: »Kakšno bogastvo!« Lahko se le strinjamo z njim in dodamo, da je Cindričeva raziskava uvod v nadaljnje spoznavanje univerzitetnega študija, kar bi bilo ob soočanju s problemi sodobnih reform zelo dobrodošlo (spo)znanje. Predstavitev Vebrovih doktorandov je večplastno informiranje bralcev o poteku študija in o »interdisciplinarnem povezovanju« pri raziskovanju. Monografija subtilno in s filigranskim pristopom prikaže sistem doktorskega študija in delo profesorja, »ki ni učil neke določene filozofije, ampak je spodbujal k samostojnemu in kritičnemu razmišljanju«, kot zapiše T. Pihlar.

NAVODILA AVTORJEM

Glej: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje in učenje odraslih. Objavlja znanstvene in strokovne članke v slovenskem in angleškem jeziku. Vsi članki so recenzirani, recenzentski postopek je anonimen.

Prispevki so razporejeni v dva večja vsebinska dela. Prvi del prinaša znanstvene in strokovne članke (rubrika Članki), v drugem delu revije pa objavljamo: intervjuje, izjave, diskusije in osebne zgodbe o učenju (rubrika Pogovarjali smo se); poročila o dogodkih, napovedi dogodkov ter druge novice in ocene (Poročila, odmevi, ocene); recenzije knjig in priročnikov (Knjižne novice).

Poleg objave v tiskani obliki so članki dostopni tudi na spletni strani: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

Članke sprejemamo vse leto na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

Prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Obseg prispevkov

Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo do 40.000 znakov, vključno z referencami in opombami. Prispevki v drugih rubrikah naj ne presegajo 10.000 znakov.

Oblikovanje prispevkov

Za pisanje prispevkov avtor uporabi program Microsoft Word, slog Normal in tip pisave Times New Roman 12. Če prilagate slike, razpredelnice in tabele, jih v tekstu opremite s številko in naslovom; prosimo, da jih pošljete tudi ločeno, čeprav ste jih že vstavili v tekst. Opombe naj bodo oštevilčene in izpisane kot sprotne opombe.

Besedilo naj ima jasen naslov, napisan v slovenskem in angleškem jeziku. Temu sledi povzetek v obsegu 100 do 150 besed, v slovenskem in angleškem jeziku, s ključnimi besedami (4–5). Izvirne termine, če je to potrebno, avtor zapiše v oklepaju za slovenskim prevodom v poševni pisavi.

Na koncu prispevek opremite z imenom in priimkom, akademskim ali strokovnim nazivom ter z imenom ustanove, v kateri ste zaposleni (oboje v slovenskem in angleškem jeziku), ter z e-naslovom in telefonsko številko.

Reference v besedilu

Reference naj bodo navedene skladno s slogom navajanja APA. Navodila so dostopna na spletni strani revije: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

See: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Andragogic Perspectives is a scientific and professional journal that publishes scientific and expert papers in the field of adult education and learning in both Slovene and English. All papers are anonymously peer reviewed.

Contributions are organized in two content segments. The first contains scientific and expert papers (chapter "Articles"), while the second contains interviews, statements, discussions, and personal contemplations on learning (chapter "We Have Been Talking"), reports from events, announcements of upcoming events and other new developments, reviews ("Reports, Reactions, Reviews"), and book and manual reviews ("Recently Published").

The papers are also available online at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

We accept abstracts and papers throughout the year; please send contributions to tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

We do not return received contributions. The authors will be notified of potential rejection. The editorial board reserves the right to change titles and perform other editorial procedures.

Paper Length

Scientific and expert papers should not exceed 40,000 characters, references and notes included. Contributions in other segments should not exceed 10,000 characters.

Style Sheet

Authors should use Microsoft Word, style "Normal" and Times New Roman font, size 12. When including images, tables and spreadsheets, these have to be marked in the text with a title and number. Additionally, we ask the authors to also send these materials separately, despite their inclusion in the text. Any notes should be numbered and formatted as footnotes.

The text must be introduced by a title intelligible in both Slovene and English, followed by an abstract of 100 to 150 words, with four to five keywords both in Slovene and English. When necessary, the author should include original terms, placed in brackets and italicized, after the Slovene translations.

Contributions must be accompanied by the following in both Slovene and English: first and last names, academic or professional titles, the name of the affiliated institution, in addition to the author's e-mail address, and phone number.

References

References should be formatted according to the APA style sheet. Instructions are accessible at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA