



Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj

**Uredili
Jurka Lepičnik Vodopivec
Maja Mezgec**



Vseživljenjsko učenje odraslih

Knjižnica Ludus · 44 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož



Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj

Uredili

Jurka Lepičnik Vodopivec

Maja Mezgec



Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj

Uredili · Jurka Lepičnik Vodopivec in Maja Mezgec

Recenzentki · Andreja Barle Lakota in Nives Ličen

Lektorirala · Davorin Dukič in Susan Cook

Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Oblikovanje logotipa · Tilen Žbona

Knjižnica Ludus · 44 · ISSN 2630-3809

Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper · www.hippocampus.si

Glavni urednik · Jonatan Vinkler

Vodja založbe · Alen Ježovnik

Koper · 2023

© 2023 Avtorji

Brezplačna elektronska izdaja

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-230-5.pdf>

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-170-4/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-230-5>



Monografija je nastala v okviru raziskovalnega projekta

»Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj«,

V5-2130, v okviru Ciljnega raziskovalnega programa »CRP 2021«,

ki ga financirata Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije in Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije iz državnega proračuna.



ARRS

JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST
REPUBLIKE SLOVENIJE



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VISOKO ŠOLSTVO,
ZNANOST IN INOVACIJE



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 151360515

ISBN 978-961-293-230-5 (PDF)

ISBN 978-961-293-231-2 (HTML)

Kazalo

Predgovor

Jurka Lepičnik Vodopivec in Maja Mezgec · 7

Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja

Borut Mikulec · 11

Prvi koraki v svet pismenosti in vseživljenjskega učenja se zgodijo v družini

Estera Možina · 27

Nekateri dejavniki raznolikosti vseživljenjskega učenja v slovenskih regijah

Petra Javrh · 41

Vplivi digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika

z vidika vseživljenjskega učenja

Maja Mezgec in Jurka Lepičnik Vodopivec · 55

Pravni vidiki izobraževanja in usposabljanja delavcev: dejansko stanje in pogled naprej

Valentina Franca · 73

Vloga vseživljenjskega učenja v slovenskih podjetjih

Maja Zalaznik, Tjaša Redek in Polona Domadenik Muren · 87

Vključenost v proces vseživljenjskega učenja: izzivi posameznika

Polona Domadenik Muren, Tjaša Redek in Maja Zalaznik · 123

Pojmovanje trajnosti in njeno uresničevanje v realnem vrtčevskem okolju

z vidika vzgojiteljic

Jurka Lepičnik Vodopivec, Maja Mezgec in Aleksandra Šindić · 145

O avtorjih · 161

Predgovor

Jurka Lepičnik Vodopivec

*Univerza na Primorskem
jurka.lepicnik@pef.upr.si*

Maja Mezgec

*Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si*

V okviru četrte industrijske revolucije postajajo vseživljenjsko učenje (VŽU), izobraževanje in usposabljanje pomemben sestavni del ustvarjanja sedanjega ter prihodnjega blagostanja. Vpliv novih tehnologij in njihovih aplikacij se širi po vseh sektorjih gospodarske dejavnosti, poslovni modeli so v procesu preoblikovanja tako v podjetjih kot tudi v javni upravi. Staranje prebivalstva, zmanjševanje ogljičnega odtisa, razvoj umetne inteligence ipd. družbo vodijo v razvoj novih poslovnih modelov, saj znanje in kompetence zastarevajo hitreje kot v preteklosti, zato se povečuje delež tistih, ki so zaradi primanjkljaja kompetenc nezaposljivi oz. se njihova stopnja zaposljivosti drastično slabša. Glede na napovedi tehnološkega razvoja, povezanega z robotizacijo, izginjanjem manj zahtevnih delovnih mest, digitalizacijo, in delovanje v digitalno dogatih okoljih bi morali vsi odrasli razviti spretnosti, ki jim bodo omogočale boljšo zaposljivost, vključevanje v digitalno družbo in sodelovanje v skupnosti, pri čemer so posebej pomembne spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju.

Iz raziskave Program za mednarodno ocenjevanja kompetenc odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PI-AAC) izhaja, da so trenutne generacije odraslih v Sloveniji glede na temeljne spretnosti primerjalno »na repu« Evropejcev in prebivalcev razvitega sveta. Podatki kažejo, da ima prevelika skupina odraslih v delovno aktivnem obdobju nizko razvite spretnosti za reševanje problemov v tehnološko zahtevnem okolju. Zaradi nizko razvitih spretnosti, ki jih dosegajo odrasli v Sloveniji, se ti težje vključujejo v iniciative globalnega državljanstva in akcije krožnega gospodarstva, zaradi česar se soočamo s slabšimi pogoji za vpeljevanje trajnostno naravnane in zelenega gospodarstva ter digitalizacijo družbe in gospodarstva, h čemur se je Slovenija zavezala v razvojnih strategijah (Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko 2017; 2021; Ministrstvo za delo, družino socialne, zadeve in enake možnosti 2020). Ljudje z nizkimi spretnostmi in manj razvitimi zmožnostmi kritičnega mišljenja težje

razvijejo aktivno vlogo in »uvidijo koristi«, ki jih prinaša krožno gospodarstvo za njih in za njihovo okolje, kakor tudi manj zaupajo v inštitucije in družbo nasploh (problem socialnega kapitala).

Izobraževanje odraslih mora tako odgovoriti na tovrstne družbene in gospodarske izzive kakor tudi na potrebe skupin odraslih, ki so izkazali nizke spretnosti, tako, da razvije ustrezne strategije za vključevanje le-teh v izobraževanje in VŽU. V nasprotnem primeru Slovenija, kot majhna država z relativno siromašnimi naravnimi bogastvi, v prihodnosti ne bo imela konkurenčne prednosti v znanju in usposobljenosti ljudi.

Monografija, ki je pred nami, je nastala v okviru ciljnoraziskovalnega programa Vseživljenjsko učenje za trajnostni razvoj in digitalni preboj (VŽU-preboj) ter odgovarja na vprašanje o stanju in dejavnikih, ki spodbujajo vseživljenjsko učenje (VŽU). Pri tem so sodelovale strokovnjakinje in strokovnjak z različnih področij ter tako z različnih perspektiv iskali interdisciplinarne in medresorske povezave za razvoj kompetenc v različnih okoljih, tako na delu kot v lokalnem okolju, kot tudi na različnih ravneh: mikro (odrasli), mezo (podjetja, izobraževalne institucije) in makro (politike VŽU, upravljanje sistema izobraževanja odraslih). Razvoj področja izobraževanja odraslih ostaja ključni izziv, ki se smo ga želeli nasloviti s projektom: kljub določenim sprejetim ukrepom v Sloveniji ostaja problem vključevanja odraslih v aktivnosti VŽU, saj vključenost na eni strani strmo upada (v zadnjih desetih letih se je po podatkih Ankete o delovni sili – glej <https://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/ads/> – prepolovila), na drugi pa se v VŽU v večji meri vključujejo bolj izobraženi odrasli.

Avtor Borut Mikulec ponuja pregled različnih modelov in konceptov vseživljenjskega učenja. Analiza kaže, da je vseživljenjsko učenje večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja vseživljenjskega učenja. Mikro raven dejavnikov, ki vplivajo na vseživljenjsko učenje, preučuje prispevek Estere Možina, ki se ukvarja s pomenom družinske pismenosti in njenega medgeneracijskega prenosa. Obvladovanje pismenosti predstavlja predpogoj za udejanjanje vseživljenjskega učenja na mikro ravni posamzenika. Usvajanje pismenosti pa ni neodvisno od konteksta in analiza avtorice potrjuje vpliv družinskega ter družbenega ozadja na razvoj pismenosti in medgeneracijskih dinamik, ki vplivajo na razvoj pismenosti. Gre za tematsko raziskavo o spretnosti staršev iz manj spodbudnih okolij, opravljeno na podatkih, zbranih v raziskavi PIAAC. Analizo manj spodbudnih okolij, pa čeprav na širši ravni, ponuja tudi prispevek Petre Javrh, ki preučuje raznolikost vseživljenjskega učenja v slovenskih regijah. Pri tem upošteva sociodemografske spremenljivke kot tudi indeks razvojne ogroženosti regij

in dosežke posameznikov pri spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih po raziskavi PIAAC. S tem prispeva k razumevanju dejavnikov, ki omogočajo in spodbujajo razcvet neformalnih oblik vseživljenjskega učenja.

Spremembe na mikro in mezo ravni preučujeta tudi Maja Mezgec in Jurka Lepičnik Vodopivec, ki v svojem prispevku podata analizo vplivov digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika z vidika vseživljenjskega učenja, predvsem v smilu kompetenc, ki jih posameznik potrebuje zaradi procesov intenzivne digitalizacije na različnih področjih življenja.

Tudi delovno okolje predstavlja pomemben vzvod vseživljenjskega učenja posameznika in družbe. Makro raven spodbujanja razvoja vseživljenjskega učenja preučuje Valentina Franca, ki analizira pravne vidika izobraževanja posameznikov v delovnem razmerju. Analiza stanja osvetli številne ovire kot tudi usmeritev za naprej, začenjsi z oblikovanjem kulture znanja, ki presega zgolj skrb za ohranjanje zaposlitve in zaposljivosti posameznika. Preboj vključuje vse ravni: državno z ustreznimi politikami, delodajalce in delavce. V prispevku avtoric Maje Zalaznik, Tjaše Redek in Polone Domadenik Muren je pozornost usmerjena v raven podjetij in v analizo stanja vlaganj v usposabljanje ter izobraževanje v slovenskih podjetjih. Pri tem izstopajo podjetja, ki vzpostavljajo kulturo učenja, in rezultati naložb se kažejo tudi v uspešnosti podjetja in posameznika. Pogled zaposlenih na sodelovanje v procesu vseživljenjskega učenja je zajet v prispevku avtoric Polone Domadenik Muren, Tjaše Redek in Maje Zalaznik, ki analizira motive in ovire posameznikov pri vključitvi v proces vseživljenjskega učenja.

Prispevek Jurke Lepičnik Vodopivec, Maje Mezgec in Aleksandre Šidić je namenjen preučevanju pojmovanja trajnosti in njenega uresničevanja ter vloge, ki jo ima vseživljenjsko učenje pri uresničevanju paradigme trajnostnega razvoja. Predstavljena sta analiza vrtčevskega okolja in vidik vzgojiteljic, ki predstavljajo izhodišče vseživljenjskega učenja mlajših generacij. Analiza je osnova za tridimenzionalen konstrukt trajnosti, ki vključuje okoljsko, socialno in ekonomsko dimenzijo. Ugotovitve kažejo, da vseživljenjsko učenje predstavlja pomemben gradnik trajnostnega razvoja in uresničevanja perspektiv UNESCO-ve *Agende 2030*.

Prispevki in analize, zajeti v monografiji, kažejo na večdimenzionalnost tem in izzivov projekta Vseživljenjsko učenje za trajnostni razvoj in digitalni preboj (VŽU-preboj), pri tem pa so izpostavljeni ključni dejavniki in gradniki VŽU. Ugotovitve predstavljajo pomembno izhodišče za kritični razmislek in oblikovanje priporočil za nosilce ekonomskih ter izobraževalnih politik in snovalce programov vseživljenjskega učenja.

Literatura

- Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. 2017. *Strategija razvoja Slovenije 2030*. Ljubljana: Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.
- . 2021. »Načrt za okrevanje in odpornost.« https://www.eu-skladi.si/sl/dokumenti/rrf/o1_si-rrp_23-7-2021.pdf.
- Ministrstvo za delo, družino socialne, zadeve in enake možnosti. 2020. »Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja (APZ) za obdobje 2021–2025.« <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/APZ/Smernice-APZ-2021-2025.docx>.

Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja

Borut Mikulec

Univerza v Ljubljani

borut.mikulec@ff.uni-lj.si

Pregled različnih modelov in konceptov vseživljenjskega učenja na eni strani pokaže, da vseživljenjsko učenje vsebuje določene skupne temeljne značilnosti, tj. da poteka vse življenje (»od zibke do groba«), je vsezajemajoče (poteka v različnih kontekstih) in se osredotoča na učenje. Na drugi strani tovrsten pregled prav tako pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« in »dvo-umen« koncept, saj vsebuje različne in medsebojno konkurenčne opredelitve. V poglavju tako dokazujemo tezo, da vseživljenjsko učenje predstavlja večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja vseživljenjskega učenja, ter na podlagi opravljene analize izpostavimo temeljne gradnike holistično zasnovanega razumevanja vseživljenjskega učenja.

Ključne besede: koncepti vseživljenjskega učenja, modeli vseživljenjskega učenja, mednarodne organizacije, vseživljenjsko izobraževanje

Uvod

Namen pričujočega poglavja je osvetliti različne modele in koncepte vseživljenjskega učenja (VŽU), ki prevladujejo v teoretskih opredelitvah v mednarodnem prostoru, ter na podlagi slednjih zasnovati izhodišča za razumevanje holističnega modela VŽU. Pregled teorij o VŽU na eni strani pokaže, da VŽU vsebuje tri temeljne značilnosti: poteka vse življenje, »od zibke do groba«; je vseobsegajoče, poteka v družini, v izobraževalnih institucijah, na delovnem mestu, v skupnostih, na javnih prostorih itd.; osredotočeno je na *učenje* namesto na izobraževanje in izobraževalne institucije (Elfert in Rubenson 2022; Schuetze in Casey 2006). Na drugi strani pa pregled prav tako pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti razumevanja VŽU ter da je to tudi »spolzek« in »dvoumen« koncept, saj vsebuje različne in medsebojno konkurenčne opredelitve (Aspin in Chapman 2000; Jarvis 2008). V poglavju tako zagovarjamo tezo, da VŽU predstavlja večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja VŽU. A četudi VŽU primanjkuje konceptualne jasnosti, ima vseeno neko zdravorazumsko vrednost, kar pojasnjuje popularnost oz. sprejetost samega koncepta; kot v primeru jabolčne pite, težko je biti proti (Fleming 2021).

V nadaljevanju poglavja najprej pokažemo, kako se je koncept VŽU spreminjal skozi čas, opozorimo na pomen mednarodnih organizacij pri konceptualizaciji in promociji koncepta ter identificiramo in opredelimo različne teoretske modele ter koncepte VŽU. Na podlagi opravljene analize v zaključku izpostavimo temeljne gradnike holistično zasnovanega razumevanja VŽU.

Zgodovinski kontekst: od »permanentnega izobraževanja« in »vseživljenjskega izobraževanja« k »vseživljenjskemu učenju«

Koncept VŽU je šel skozi različne politične naracije in se je s časom tudi spreminjal (Elfert in Rubenson 2022). Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) je najprej sprejela koncept *permanentnega izobraževanja* (fr. *éducation permanente*), ki je izhajal iz francoskih skupnosti v poznih šestdesetih letih 20. stoletja. Ta je bil razumljen kot družbenopolitični projekt za spremembo izobraževalnih struktur in družbe, s katerim se je želelo mobilizirati učeče se kot državljane, da bi postali nosilci sprememb na lokalni ravni. Leta 1962 je Svet Evrope uradno sprejel koncept permanentnega izobraževanja, s katerim si je prizadeval za spodbujanje enakih možnosti izobraževanja skozi vse življenje in igral pomembno vlogo pri širjenju le-tega v šestdesetih ter sedemdesetih letih, pri čemer je izhajal iz spoznanj radikalnih avtorjev, kot sta npr. Freire in Gelpi (Hake 2018; 2021).

Leta 1972 je koncept permanentnega izobraževanja t. i. Faurejeva komisija preoblikovala v *vseživljenjsko izobraževanje* (angl. *lifelong education*) v odmevnem in dobro znanem poročilu »Learning to Be« (Faure idr. 1972). Vseživljenjsko izobraževanje je bilo predvideno kot ključen koncept za reformo celotnega izobraževalnega sistema in naj bi rezultiralo v učeči se družbi (kjer bi bila dostopnost do izobraževanja za vse samoumevna) ter izobraževanju kot neodtujljivi človekovi pravici (pristop, utemeljen na človekovih pravicah). Vseživljenjsko izobraževanje v učeči se družbi zajema mlade in odrasle, formalno in neformalno izobraževanje ter izobraževanje »od zibke do groba«. Namenjeno je humanizaciji in demokratizaciji družbe, celostni izpolnitvi človeka ter njegovih potencialov, izpolnitvi njegovega sebstva in identitete (Biesta 2021; Boshier 2005; Elfert 2015; 2017; Hager 2011).

Rubenson (2006), ki opredeljuje tri generacije koncepta VŽU, za prvo – to je UNESCO-ovo pojmovanje vseživljenjskega izobraževanja v sedemdesetih letih – pravi, da je del humanistične tradicije, ki si je prizadevala za boljšo družbo in kakovost življenja (enakost, demokratizacija), a je ostala na ravni nejasnih idej in utopičnih pričakovanj (t. i. »humanistični model VŽU«). V poznih osemdesetih letih, v obdobju vse večje brezposelnosti, javnofinančnega primanjkljaja ter v okviru Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj

(OECD), je razprava o VŽU postala del politično-ekonomskega imperativa (neoliberalizma), ki je izpostavil pomen znanosti, tehnologije in usposobljenega človeškega kapitala (druga generacija VŽU, ki predstavlja t. i. »močni ekonomistični model VŽU«). V tem obdobju in pod taktirko OECD se je poudarek z (vseživljenjskega) izobraževanja, tj. systemske ponudbe izobraževanja, prenesel na (vseživljenjsko) učenje, na posameznike, ki prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje (English in Mayo 2012). Od konca devetdesetih let naprej se je pod vplivom Evropske unije (EU) ekonomski vidik VŽU nekoliko zmeščal, saj je poleg pospeševanja posameznikove zaposljivosti poudarek tudi na pospeševanju posameznikovega dejavnega državljanstva, osebnega razvoja in socialne vključenosti. Kljub temu pa je VŽU tudi v tretji generaciji opredeljeno kot bistvena strategija za doseganje na »znanju temelječe družbe«, v kateri prevladujejo ekonomski cilji (t. i. »mehki ekonomistični model VŽU«) (gl. tudi Gravani in Zarifis 2014).

Prehod iz vseživljenjskega izobraževanja v VŽU, iz njegove humanistične v bolj ekonomsko naravnano, opredeljuje tudi prehod iz izobraževanja odraslih, za katerega je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družb, v VŽU kot pripravljavnico odraslih za njihov odgovoren lastni razvoj in življenjske izbire (Kump 2013; Milana 2012; Wildemeersch in Olesen 2012). Odgovornost za reševanje države blaginje se s konceptom VŽU preusmeri na posameznike, ki postanejo osebno odgovorni za stalno nadgrajevanje svojega znanja z namenom, da bi izboljšali svojo zaposljivost oz. da bi preživel na trgu dela. Z VŽU se zgodi premik iz izobraževanja v učenje, iz skupnega v individualno, z države na posameznika, iz zaposlitve v zaposljivost, iz nezaposlene osebe v iskalca zaposlitve (Biesta 2006; 2012; Fejes 2010; Kodelja 2005). Z drugimi besedami, VŽU sledi zelo drugačnim interesom od tistih, ki jih je predvidel Faure za vseživljenjsko izobraževanje in učečo se družbo; VŽU je prešlo od »učiti se biti« k »učiti se biti produktiven in zaposljiv« in je postalo instrument prilagoditve, ne pa pot k emancipaciji (Biesta 2006, 170). Še drugače, posameznikovo *pravico do vseživljenjskega izobraževanja* je zamenjala njegova *dolžnost do učenja skozi življenje*. Če je vseživljenjsko izobraževanje pravica za vse, je država dolžna to pravico tudi uresničiti (skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in njeno dostopnostjo), a ko VŽU postane dolžnost, so posamezniki sami odgovorni za lastno posodabljanje znanja (Biesta 2021).

Pomen mednarodnih organizacij pri konceptualizaciji vseživljenjskega učenja

Pri koncipiranju in promoviranju VŽU so imele – in jo imajo še danes – bistveno vlogo mednarodne organizacije, kot so UNESCO, OECD, EU, Svetovna

banka idr. (gl. npr. Biesta 2021; Field 2001; Hager 2011; Larson in Cort 2022). Te so od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej pravzaprav glavne zagonivnice ideje VŽU in bistveno prispevajo k njegovi konceptualizaciji ter implementaciji, čeprav VŽU ne definirajo nujno enako (Dehmel 2006; Schuetze 2006). Če za UNESCO velja, da se osredotoča bolj na humanistično dimenzijo VŽU (Elfert 2017), ki spodbuja tako subjektifikacijsko kot socializacijsko in kvalifikacijsko domeno izobraževanja,¹ za OECD, Svetovno banko in EU velja, da se osredotočajo bolj na ekonomsko dimenzijo, ki v primeru OECD in Svetovne banke spodbuja predvsem kvalifikacijsko dimenzijo izobraževanja, v primeru EU pa poleg kvalifikacijske tudi socializacijsko dimenzijo (Larson in Cort 2022). Od devetdesetih let naprej so te pod vplivom procesov globalizacije VŽU interpretirale kot pot za povečanje človeškega kapitala, ki naj bi delavcem omogočila pridobitev spretnosti za udeležbo in tekmovanje v globalni ekonomiji (Green 2002). V tem okviru npr. VŽU predstavlja temeljno strategijo Evropske komisije za vzpostavitev konkurenčnosti evropske delovne sile, ki bo zmožna tekmovali na globalnem trgu (Biesta 2021; Griffin 2006).

V nasprotju z usmeritvijo VŽU v konkurenčnost gospodarstva so Združeni narodi nedavno sprejeli drugačno vizijo VŽU, da bi ustvarili pravičnejšo in trajnostno globalno družbo. Gre za Agendo 2030« (United Nations 2015), ki vključuje 17 ambicioznih ciljev, ki naslavljajo tri prevladujoče razsežnosti trajnosti: ekonomsko, družbeno in okoljsko. V okviru teh ciljev ima cilj 4, tj. zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja ter spodbujanje VŽU za vse, ključno vlogo tudi pri doseganju drugih ciljev trajnostnega razvoja (gl. npr. English in Mayo 2021; Mikulec 2021) in po mnenju Maren Elfert in Rubenson (2022) signalizira razvoj četrte generacije koncepta VŽU. Da je VŽU ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja, izpričuje tudi nedavni priročnik *Making Lifelong Learning a Reality* (UNESCO 2022), ki v ospredje postavlja holistično razumevanje VŽU, ki zajema dejavno državljanstvo (angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljševanje zaposljivosti, spodbujanje zdravja in blaginje ljudi ter spodbujanje kulturnega razumevanja. Tovrstno razumevanje VŽU pa naj bi pomembno prispevalo k trajnostnemu razvoju skupnosti.

Kot ugotavlja UNESCO (2022, 18–19), holistično razumevanje VŽU vsebuje

¹ Biesta (2012) izpostavlja tri temeljne domene izobraževanja: (a) kvalifikacijsko (z izobraževanjem posamezniki postanejo kvalificirani za opravljanje določenih nalog), (b) socializacijsko (z izobraževanjem posamezniki postanejo del obstoječega družbenega, političnega in profesionalnega reda) in (c) subjektifikacijsko (z izobraževanjem posamezniki postanejo neodvisni oz. avtonomni subjekti, enkratna in singularna bitja).

pet temeljnih značilnosti: (1) vključuje vse starostne skupine in omogoča vsem ljudem, ne glede na njihovo poreklo, priložnosti za izobraževanje ter učenje; (2) vključuje vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) in omogoča povezave med njimi; (3) vključuje vse modalitete učenja in izobraževanja (formalno in neformalno izobraževanje, priložnostno učenje); (4) vključuje vse sfere ter prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeje, spletne platforme izobraževanja na daljavo) ter vzpostavlja mostove med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter priložnostnimi okolji učenja; (5) vključuje raznolike namene VŽU (od razvoja zmožnosti ljudi in doseganja njihovega potenciala skozi vse življenje do prispevka k razvoju konkurenčnosti gospodarstva in vključujoče družbe).

Modeli in koncepti vseživljenjskega učenja

Na podlagi pregleda mednarodne literature (člankov, knjig, zbornikov) smo identificirali naslednje modele in koncepte VŽU.

Štirje modeli vseživljenjskega učenja

Schuetze in Catherine Casey (2006) sta opredelila štiri modele VŽU:

- *emancipatorni model* oz. model družbene pravičnosti, ki izpostavlja pojmovanje enakih možnosti in življenjskih izbir preko izobraževanja v demokratični skupnosti (VŽU za vse);
- *kulturni model*, ki teži k osebni opolnomočenju in samorealizaciji posameznikov (VŽU za samoizpolnitev);
- *model »odprte družbe«*, kjer je VŽU razumljeno kot sistem učenja za razvite, multikulturne in demokratične družbe (VŽU za vse, ki si želijo in so zmožni participirati); ter
- *model človeškega kapitala*, kjer je VŽU opredeljeno kot nenehno usposabljanje delovne sile in njenih spretnosti, da bi se zadostilo potrebam gospodarstva in delodajalcev po kvalificirani ter fleksibilni delovni sili (VŽU za zaposljivost).

Kot ugotavljata avtorja, model človeškega kapitala danes najbolj zagovarjajo mednarodne organizacije (Svetovna banka, OECD, EU, Mednarodna organizacija dela) na eni strani, na drugi pa je največ kritik deležen od kritičnih avtorjev v akademskem prostoru, saj naj bi služil predvsem neoliberalni ideologiji in diskurzu trga, ki izobraževanje usmerja v podjetniško družbo, v kateri odrasli učeči se postaja podjetnik. Kot pri vseh modelih nobeden od teh v no-

beni državi ne obstaja v svoji čisti obliki, ampak v različnih državah obstajajo hibridne oblike z različnimi poudarki na enem ali več modelov.

Trikotnik vseživljenjskega učenja

Judith D. Chapman in Aspin (1997; Aspin in Chapman 2000) izpostavljata triadno naravo VŽU, ki služi trem različnim namenom:

- VŽU za *ekonomski napredek in razvoj*,
- VŽU za *osebni razvoj in izpolnitev*,
- VŽU za *družbeno vključenost in demokratizacijo*.

Kot ugotavljata avtorja, so vse tri dimenzije VŽU medsebojno povezane in se medsebojno oplajajo; izobraževanje za bolj usposobljeno delovno silo je hkrati izobraževanje za boljše demokracijo in bolj izpopolnjujoče življenje. Tovrstno razumevanje VŽU je bistveno za doseg: demokratičnejše politike in nabora družbenih institucij, ki promovirajo in prakticirajo načela socialne vključenosti, pravičnosti in enakosti; gospodarstva, ki je trdno in konkurenčno; ter nabora dejavnosti, ki posameznim članom družbe omogočajo osebna zadovoljstva (Chapman in Aspin, 1997, 270).

Podobno tudi Biesta (2006, 173) zasnuje »trikotniško« razumevanje koncepta VŽU, ki povezuje njegovo ekonomsko (pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost ter finančno blaginjo), osebno (učenje za boljše življenje, osebni razvoj in izpolnitev) in demokratično funkcijo (učenje za opolnomočenje in emancipacijo posameznikov, za življenje z drugimi na demokratičnejši, pravičnejši ter inkluzivnejši način). Avtor ugotavlja, da v trikotniku VŽU danes prevladuje njegova ekonomska funkcija, in se zavzema za bolj uravnotežen pristop k VŽU, ki daje vrednost tudi njegovi osebni in demokratični funkciji – učenju raznolikosti in življenju z drugimi, ki so drugačni od nas.

Vseživljenjsko učenje med modelom človeškega kapitala in humanističnim modelom

Pri analizi različnih modelov VŽU je Regmi (2015) na podlagi sinteze slednjih opredelil skupne značilnosti dveh temeljnih modelov, na katerih po avtorjevem prepričanju temeljijo različni modeli VŽU: (1) model človeškega kapitala in (2) humanistični model.

Model človeškega kapitala VŽU na izobraževanje gleda kot na naložbo, s katero lahko posamezniki, družbe in narodi povečajo svojo gospodarsko rast ter dobrobit. Ta model se v največji meri povezuje z idejami OECD in pred-

stavlja dominantni sistem izobraževanja v anglosaških državah (ZDA, Velika Britanija), zastopajo pa ga tudi druge mednarodne organizacije, kot sta EU in Svetovna banka. VŽU tu velja za najpomembnejšo strategijo za pospeševanje gospodarske rasti, ustvarjanje delovnih mest in vzpostavljanje najkonkurenčnejšega gospodarstva, temelječega na znanju. Ta model se napaja iz idej teorije človeškega kapitala, ki trdi, da ima povečanje človeškega kapitala, tj. spretnosti in znanja, ki jih ljudje lahko pridobijo, pozitivno korelacijo z gospodarsko rastjo. Zato teorija verjame, da so naložbe v izobraževanje boljše gospodarska strategija kot naložbe v druge konvencionalne in nečloveške kapitale, kot sta npr. kmetijstvo in industrija (Regmi 2015, 135). Podobno tudi sodobnejša različica teorije človeškega kapitala, to je teorija kapitala znanja (angl. *knowledge capital theory*), ki jo OECD uporablja v svojih raziskavah, tudi v Programu za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), trdi, da je kognitivna raven določene delovne sile ključni dejavnik, ki določa gospodarsko rast (Rapplee in Komatsu 2021).

Teorija človeškega kapitala izhaja iz treh ključnih predpostavk: konkurenčnosti, privatizacije in oblikovanja človeškega kapitala. Prvič, konkurenca med posamezniki, podjetji in državami je nujen predpogoj za doseganje gospodarske rasti ter blaginje, pri čemer je VŽU uporabljeno v svojem instrumentalnem namenu, tj. kot orodje za doseganje konkurenčnosti. Drugič, model človeškega kapitala VŽU daje podporo zasebnemu sektorju pri vodenju, financiranju in upravljanju izobraževalnega sistema, s čimer spodbuja privatizacijo izobraževanja. In tretjič, zadnja predpostavka modela je njegov poudarek na razvoju kompetentnih in odgovornih državljanov, ki investirajo v izobraževanje. Konkurenčni posamezniki predstavljajo osnovno infrastrukturo globalne ekonomije znanja; posamezniki imajo koristi od VŽU, saj so s tem, ko postajajo bolj usposobljeni in kompetentnejši, deležni tudi boljših delovnih mest in boljšega dohodka. S posodabljanjem znanja in spretnosti torej vseživljenjsko učeči se posamezniki ne prispevajo le k izboljšanju lastnega ekonomskega statusa, ampak pomagajo tudi svojim državam postati konkurenčnejše (Regmi 2015, 136–139).

Humanistični model VŽU ima svoje korenine v *Splošni deklaraciji človekovih pravic* Združenih narodov, ki pravi, da ima vsakdo pravico do izobraževanja, da mora biti izobraževanje usmerjeno v popoln razvoj človekove osebnosti, krepite temeljne svoboščine in spodbujati razumevanje, strpnost ter prijateljstvo med vsemi narodi, rasnimi ali verskimi skupinami. Ta model VŽU promovira UNESCO v t. i. Faurejevem (Faure idr. 1972) in Delorsovem (International Commission on Education for the Twenty-First Century 1996) poročilu

ter se zavzema za ustvarjanje boljšega sveta z zmanjševanjem družbene neenakosti in socialnih krivic ter zagotavljanjem človekovih pravic za vse (gl. tudi Elfert 2017). Poleg UNESCO si tudi druge organizacije, npr. Mednarodni svet za izobraževanje odraslih (International Council for Adult Education – ICAE), Svetovni socialni forum (World Social Forum – WSF) in vrsta nevladnih organizacij, prizadeva za uresničevanje tega modela. Model je najbližje t. i. nordijskemu modelu VŽU (več v nadaljevanju) (Regmi 2015, 141–142).

Humanistični model VŽU temelji na treh temeljnih predpostavkah: državljski vzgoji, krepitvi socialnega kapitala in pristopu izboljšanja sposobnosti. Prvič, VŽU bi moralo učečim se omogočiti, da razvijejo ustrezne dispozicije, s katerimi lahko postanejo dejavni demokratični državljani, aktivni člani družbe, zmožni angažmaja v javnem prostoru in odzivanja na politična vprašanja. Drugič, namen VŽU je krepitev sodelovanja in usklajevanja med člani skupnosti. Poudarek je tako na kolektivizmu pred individualizmom, kar pomeni, da je v ospredju pridobivanje kapitala, ki pripada družbi, tj. socialnega kapitala.² Naložbe v socialni kapital ne le izboljšujejo VŽU tako, da omogočajo pogosto interakcijo med člani skupnosti (tj. kolektivno učenje), ampak tudi razumejo izobraževanje kot javno dobro, saj povečanje socialnega kapitala koristi vsem članom skupnosti. In tretjič, sposobnosti se nanašajo na svobodo ljudi, da vodijo in usmerjajo lastna življenja, pri čemer imata izobraževanje in VŽU pomembno vlogo pri krepitvi posameznikovih sposobnosti (kar npr. vključuje boljše zmožnosti posameznika za zdravo prehrano, zniževanje stopnje smrtnosti zaradi bolj zdravega življenjskega sloga, aktivno udeležbo v dejavnostih skupnosti ipd.) (Regmi 2015, 143–145).

Oba modela VŽU sta bila podvržena kritikam. Prvi zaradi tega, ker pod okriljem neoliberalne globalizacije podpira ekonomske in politične programe, ki multinacionalnim korporacijam koristijo pri ustvarjanju gospodarskega dobička, ker teži k oblikovanju fleksibilnih in na trgu dela konkurenčnih delavcev, zanemara vse izobraževanje, ki ni povezano neposredno z delom, izobraževanje razume povsem instrumentalno ter ne upošteva gospodarskih struktur in mobilnosti na svetovnih trgih dela, ki prispevajo k nizkim plačam,

² Po Bourdieuju se socialni kapital nanaša na sredstva, ki jih posamezniki lahko proizvedejo na podlagi svojih odnosov z drugimi, medtem ko Coleman in Putman pri svoji razlagi socialnega kapitala poudarita značilnosti družbenih organizacij, kot so omrežja, norme in zaupanje, ki olajšajo usklajevanje in sodelovanje v vzajemno korist. Socialni kapital tako poudarja pomembno vlogo, ki jo imajo odnosi med ljudmi in vrednote, ki si jih delijo s svojimi povezavami, pri omogočanju sodelovanja v obojestransko korist. Skratka, omrežja, v katera so ljudje vključeni, predstavljajo sredstva in vire učenja, ki lahko ljudem omogočijo večji dostop do informacij in spretnosti kakor tudi zmožnost njihove uporabe (Field 2005).

brezposelnosti in premajhni zaposlenosti. In drugi, čeprav inkluzivnejši in demokratičnejši od modela človeškega kapitala, zaradi tega, ker še vedno spodbuja izobraževalne nazore globalnega severa, ki so manj uporabni za prebivalstvo globalnega juga (Regmi 2015).

Do podobnih ugotovitev o dveh temeljnih modelih VŽU je prišel tudi Fleming (2021) na podlagi analize različnih psiholoških (behaviorizem, kognitivizem, konstruktivizem), andragoških (Knowlesov model andragogike, samostojno učenje, izkustveno učenje, Gardnerjeva teorija več inteligenc, transformativno učenje) in kritičnih teorij (kritična pedagogika, radikalno izobraževanje odraslih), ki predstavljajo osnovo VŽU. Izhajajoč iz Mezirowe teorije transformativnega učenja razlikuje med: (1) *instrumentalnim učenjem*, ki je povezano z nadzorom nad fizičnim okoljem, kjer je opazovane stvari in dogodke mogoče empirično preveriti in dokazati; to, kar je poznano pod učenjem in demonstriranjem spretnosti ter kompetenčno zasnovano metodologijo (več v Mikulec 2019, 85); (2) *komunikacijskim učenjem*, tj. učenjem za razumevanje sebe, drugih in pomena komunikacije; vključuje razumevanje namenov, vrednot, verjetij in občutij ob razvoju avtonomnega, družbeno odgovornega ravnanja. Pri tem Fleming (2021) ugotavlja, da v VŽU danes močno prevladujejo spretnosti, kompetence in instrumentalno učenje, manj pozornosti pa se namenja komunikacijskemu učenju, ki je pomembno za VŽU demokracije, prakticiranje dejavnega državljanstva in doseganje večje družbene pravičnosti ter enakosti. Nenazadnje avtor izpostavi, da je v konceptu VŽU impliciran potencial, ki ne vpliva le na posameznike in njihovo delo, temveč tudi na vse zahtevnejšo nalogo ustvarjanja demokratične, pravične in skrbne družbe; VŽU je lahko ena ključnih idej, ki povezuje svet, ki se nenehno spreminja.

Modeli vseživljenjskega učenja v ekonomiji znanja

Green (2006) identificira tri modele ekonomije znanja v zahodni družbi in njihovo povezanost s sistemom VŽU z vidika politične ekonomije: (a) neoliberalni oz. tržni model, ki je značilen za ZDA in druge anglosaške države, (b) socialno-tržni model, ki je značilen za države »jedrne« Evrope (Avstrija, Belgija, Francija, Nemčija, Nizozemska), in (c) socialnodemokratski model, ki je značilen za nordijske države. Sistemi VŽU proizvajajo različne vrste distribucije spretnosti in različne oblike socializacije, ki neposredno ali posredno vplivajo na stopnje zaposlenosti, produktivnost, porazdelitev dohodka in socialno kohezijo. Kot ugotavlja avtor (str. 320), so tri razsežnosti dosežkov VŽU ključne: splošen rezultat spretnosti za trg dela; porazdelitev teh spretnosti; in stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih. Prvič, sistemi VŽU, ki uvajajo vi-

soko povprečje ravni spretnosti na trgu dela, bodo prispevali k visoki splošni produktivnosti dela, saj se spretnosti pretvori v produktivne rezultate. Drugič, sistemi VŽU ustvarjajo različne ravni neenakosti pri porazdelitvi spretnosti, ki jih prenašajo na trg dela. In tretjič, sistemi VŽU vplivajo na stopnjo zaposlenosti, kar vpliva tako na splošno produktivnost kot na socialno kohezijo. Zlasti sistemi VŽU z visoko stopnjo udeležbe odraslih v VŽU, še posebej preko aktivnih politik trga dela, spodbujajo visoke stopnje zaposlenosti, ki predstavljajo eno izmed sredstev za dvig socialne kohezije preko socialne vključenosti.

Anglosaški model teži k združevanju zmerne produktivnosti delovne sile z visokimi stopnjami zaposlenosti in visoko dohodkovno neenakostjo, ki ustvarja srednjo do visoko splošno produktivnost (ekonomska razsežnost) ter zmerno socialno porabo in manjšo socialno kohezijo (socialna razsežnost). Sistemi VŽU v anglosaškem modelu po navadi proizvajajo zmerne agregatne ravni spretnosti na trgu dela z visoko stopnjo polarizacije spretnosti med elitami in nizko kvalificiranimi. Ti rezultati lahko prispevajo k precej zmerni povprečni ravni produktivnosti dela, visoki stopnji dohodkovne neenakosti in nižji ravni socialne kohezije. Po drugi strani pa sistemi VŽU v anglosaških državah ponujajo precej dobre možnosti za izobraževanje odraslih. Relativno visoke stopnje odraslih udeleženih v VŽU, zlasti če so povezane z aktivnimi politikami trga dela, povečujejo stopnje zaposlenosti, kar izključene delavce naredi bziposljivejše (Green 2006, 320–321).

Socialno-tržni model združuje visoko produktivnost dela z nižjimi stopnjami zaposlenosti in nižjo neenakostjo v plačah, kar ustvarja zmerno do visoko splošno produktivnost (ekonomska razsežnost) ter višjo socialno porabo in rezultate socialne kohezije (socialna razsežnost). Socialo-tržni model proizvaja skupne ravni spretnosti, ki pozitivno vplivajo na produktivnost dela. Povzroča tudi precej ožje porazdelitve spretnosti, vsaj med odraslo delovno silo, kar prispeva k precej višjim ravnem dohodkovne enakosti. Ker režimi trga dela služijo za opredelitev večine delovnih mest kot kvalificiranih in za uveljavljanje kvalifikacijskih zahtev za vstop na ta delovna mesta, ustvarjajo močne ovire za zaposlitev nekvalificiranih delavcev. Medtem ko sistemi vajeništva na splošno zagotavljajo precej nemoten prehod v zaposlitev, so možnosti za zaposlitev za tiste, ki si ne morejo zagotoviti vajeniškega mesta in ki si niso pridobili splošnoizobrazbenih kvalifikacij, zelo slabe (Green 2006, 322).

Nordijski model združuje visoko produktivnost dela z visokimi stopnjami zaposlenosti in relativno enakostjo plač, kar ustvarja visoko splošno produktivnost (ekonomska razsežnost) ter visoko socialno porabo in visoko socialno kohezijo (socialna razsežnost). Nordijske države proizvajajo visoke agregatne

ravni in ozko porazdelitev spretnosti v delovni sili, kar hkrati z zmanjševanjem neenakosti plač prispeva k visoki produktivnosti dela. Visoka udeležba v izobraževanju odraslih spodbuja visoke stopnje zaposlenosti, ki skupaj z visokimi stopnjami produktivnosti prinašajo visoke splošne ravni produktivnosti. Visoke stopnje zaposlenosti, skupaj z neenakostjo pri nizkih dohodkih in močnimi učinki prerazporeditve socialnih sistemov, zmanjšujejo splošno neenakost in podpirajo socialno kohezijo. Sistemi VŽU v nordijskih državah prispevajo k rezultatom na gospodarskem in družbenem področju na dva načina. Prvič, ustvarjajo relativno enake ravni spretnosti tako pri 15-letnikih kot pri odraslih. Drugič, visoka stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih, ki je značilna za nordijske države in je deloma povezana z ukrepi aktivnega trga dela – ta spodbuja prekvalifikacijo brezposelnih in tistih, ki bodo kmalu postali brezposelni –, pozitivno vpliva na stopnjo zaposlenosti. Visoka stopnja udeležbe v VŽU je tudi posledica obsežnega zagotavljanja splošnega izobraževanja odraslih, ki lahko prispeva k zaposljivosti odraslih in služi kot forum za spodbujanje skupnosti, politične zavesti in socialne kohezije (Green 2006, 322–323).

Nordijski model VŽU opredeljujejo tri temeljne značilnosti (Green 2021): univerzalno zagotovljena predšolska vzgoja, celovit in razmeroma enakopraven srednješolski sistem ter visoka udeležba v izobraževanju odraslih. Ta model izhaja iz socialnodemokratskega projekta, ki si prizadeva vzpostaviti inkluzivno in enakopravno državo blaginje, ki bo državljanke štela pred revščino in negotovostjo, hkrati pa spodbujala socialno integracijo, solidarnost in socialno mobilnost. Poleg tega je VŽU ključno za aktivno politiko trga dela, ki so jo nordijske države sprejele v namen zmanjšanja brezposelnosti, prilagajanja tehnološkim spremembam ter dviga nacionalne produktivnosti in življenjskega standarda. Visoko financiranje splošnega ter poklicnega izobraževanja odraslih s strani delodajalcev in države je namenjeno zlasti prikrajšanim odraslim kot sredstvo za zmanjševanje neenakosti ter krepitev družbene solidarnosti.

Čeravno se je nordijski model VŽU v zadnjih dveh desetletjih pod vplivi globalnih akterjev in globalne izobraževalne politike spremenil, še vedno ohranja svoje temeljne prvine (gl. Frimannsson 2006; Lundahl 2016; Rubenson 2006), pri čemer sta predšolska vzgoja in izobraževanje odraslih izjemno univerzalna in predstavljata osrčje tega modela (Green 2021). Univerzalistična narava izobraževanja odraslih v nordijskih državah se odraža v visoki udeležbi v formalnem izobraževanju, ki je po podatkih PIAAC na Danskem, Finskem, Švedskem in Norveškem med 68 in 70 % (str. 23). Visoka je tudi udeležba zaposlenih v učenju na delovnem mestu. Čeprav se je neenakost v spre-

tnostih odraslih v nordijskih državah od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja povečala (predvsem na račun skupine 16- do 24-letnikov v vzorcu PI-AAC), pa so bile neenakosti glede možnosti za pridobitev spretnosti odraslih v teh državah še vedno nekoliko nižje kot v večini skupin držav.

Zaključek

S preučevanjem teoretskih modelov in konceptov VŽU smo pokazali, da VŽU predstavlja večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja. Četudi je zaradi tega VŽU tudi »sporen« oz. »izpodbijan« koncept, lahko izhajajoč iz različnih modelov in pojmovanj sklenemo, da holistično razumevanje VŽU obsega različne dimenzije: (1) *ekonomsko*, tj. pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost ter finančno blaginjo, kar omogoča udejstvovanje učečih se na boljših delovnih mestih in dviguje raven njihovih dohodkov; (2) *osebno*, tj. učenje za boljše življenje, zdravje, blaginjo, osebni razvoj in celostno izpolnitev človeka ter njegovih potencialov; (3) *demokratično*, tj. učenje za življenje z drugimi na demokratičnejši, pravičnejši in inkluzivnejši način, za humanizacijo in demokratizacijo družbe, za spodbujanje dejavnega državljanstva, ki omogoča angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju. Tovrstno holistično razumevanje VŽU je najprisotnejše v nordijskem modelu VŽU, ki na eni strani uživa visoko udeležbo odraslih v VŽU, na drugi strani pa visoko financiranje tako splošnega kot poklicnega izobraževanja odraslih s strani delodajalcev in države prispeva k zaposljivosti (ranljivih skupin) odraslih, zmanjšuje neenakosti in krepi družbeno solidarnost, politično zavest ter socialno kohezijo.

Literatura

- Aspin, D. N., in J. D. Chapman. 2000. »Lifelong Learning: Concepts and Conceptions.« *International Journal of Lifelong Education* 19 (1): 2–19.
- Biesta, G. 2006. »What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning.« *European Educational Research Journal* 5 (3–4): 169–180.
- . 2012. »Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other?« *Studies in the Education of Adults* 44 (1): 5–20.
- . 2021. »Reclaiming a Future that Has Not Yet Been: The Faure Report, UNESCO's Humanism and the Need for the Emancipation of Education.« *International Review of Education* 68 (3–4): 1–18.
- Boshier, R. 2005. »Lifelong Learning.« V *International Encyclopedia of Adult Education*, ur. L. M. English, 373–378. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Chapman, J. D., in D. N. Aspin. 1997. *The School, the Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.

- Dehmel, A. 2006. »Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies.« *Comparative Education* 42 (1): 49–62.
- Elfert, M. 2015. »UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning.« *European Journal of Education* 50 (1): 88–100.
- . 2017. *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- Elfert, M., in K. Rubenson. 2022. »Lifelong Learning: Researching a Contested Concept in the Twenty-First Century.« V *Third International Handbook of Lifelong Learning*, ur. K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch in M. Zukas, 1–25. Cham: Springer.
- English, L. M. in P. Mayo. 2012. *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense.
- . 2021. *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Faure, E., F. Herrera, A-R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovsky, M. Rahnema in F. C. Ward. 1972. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Pariz: UNESCO.
- Fejes, A. 2010. »Discourses on Employability: Constituting the Responsible Citizen.« *Studies in Continuing Education* 32 (2): 89–102.
- Field, J. 2001. »Lifelong Education.« *International Journal of Lifelong Education* 20 (1–2): 3–15.
- . 2005. *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy.
- Fleming, T. 2021. »Models of Lifelong Learning: An Overview.« V *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, ur. M. London, 35–56. 2. izd. New York: Oxford University Press.
- Frimannsson, G. H. 2006. »Introduction: Is There a Nordic Model in Education?« *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 223–228.
- Gravani, M. N., in G. K. Zarifis. 2014. »Introduction.« V *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*, ur. G. K. Zarifis in M. N. Gravani, str. 1–13. Dordrecht: Springer.
- Green, A. 2002. »The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe.« *Journal of Education Policy* 17 (6): 611–626.
- . 2006. »Models of Lifelong Learning and the 'Knowledge Society'« *Compare* 36 (3): 307–325.
- . 2021. »Models of Lifelong Learning and Their Outcomes: How Distinctive is the 'Nordic Model' Now?« LLAKES Research Paper 70, LLAKES Centre for Learning and Life, UCL Institute of Education, London.
- Griffin, C. 2006. »Research and Policy in Lifelong Learning.« *International Journal of Lifelong Education* 25 (6): 561–574.
- Hager, P. J. 2011. »Concepts and Definitions of Lifelong Learning.« V *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, ur. M. London, 12–25. New York: Oxford University Press.

- Hake, B. J. 2018. »Éducation permanente in France en Route to 'Permanent Education' at the Council of Europe? Revisiting a Project Social to Create 'a Long Life of Learning'.« *History of Education* 47 (6): 779–805.
- . 2021. »Mapping Our Way Out? Critical Reflections on Historical Research and the Faure Report.« *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 13 (2): 125–141.
- International Commission on Education for the Twenty-First Century. 1996. *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Pariz: UNESCO Publishing.
- Jarvis, P. 2008. »Introduction.« V *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, ur. P. Jarvis, 1–5. Oxion: Routledge.
- Kodelja, Z. 2005. »Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti.« *Sodobna pedagogika* 56 (3): 10–21.
- Kump, S. 2013. »Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov.« *Andragoška spoznanja* 19 (1): 8–19.
- Larson, A., in P. Cort. 2022. »Qualification, Socialisation and/or Subjectification – Three International Organisations' Prioritisation of the Purposes of Adult Education and Learning from the 1970s to the 2010s.« *International Journal of Lifelong Education* 41 (1): 91–106.
- Lundahl, L. 2016. »Equality, Inclusion and Marketization of Nordic Education: Introductory Notes.« *Research in Comparative & International Education* 11 (1): 3–12.
- Mikulec, B. 2019. *Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2021. »Kaj transformirati? Izobraževanje odraslih, trajnostni razvoj in okoljska gibanja.« *Andragoška spoznanja* 27 (1): 3–21.
- Milana, M. 2012. »Globalisation, Transnational Policies and Adult Education.« *International Review of Education* 58 (6): 777–797.
- Rapplee, J. in H. Komatsu. 2021. »Is Knowledge Capital Theory Degenerate? PIAAC, PISA, and Economic Growth.« *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 51 (2): 240–258.
- Regmi, K. D. 2015. »Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques.« *International Review of Education* 61 (2): 133–151.
- Rubenson, K. 2006. »The Nordic Model of Lifelong Learning.« *Compare* 36 (3): 327–341.
- Schuetze, H. G. 2006. »International Concepts and Agendas of Lifelong Learning.« *Compare* 36 (3): 289–306.
- Schuetze, H. G., in C. Casey. 2006. »Introduction: Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and Barriers on the Road to a Learning Society.« *Compare* 36 (3): 279–287.

- UNESCO. 2022. *Making Lifelong Learning a Reality*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- United Nations. 2015. »Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.« A/RES/70/1. 21. oktober. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wildemeersch, D., in H. S. Olesen. 2012. »Editorial: The Effects of Policies for the Education and Learning of Adults – From 'Adult Education' to 'Lifelong Learning,' from 'Emancipation' to 'Empowerment.'« *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2): 97–101.

Theoretical Models and Concepts of Lifelong Learning

An overview of the different models and concepts of lifelong learning shows, on the one hand, that lifelong learning contains certain common fundamental attributes, i.e. that it takes place throughout life (from 'cradle to grave'), is lifewide (takes place in different contexts) and focuses on learning. On the other hand, the overview also shows that different models and concepts of understanding lifelong learning are in use and that lifelong learning is also a 'slippery' and 'ambiguous' concept, as it contains different and mutually competing conceptualisations. In this chapter, we argue that lifelong learning is a multidimensional concept that combines various models and conceptions of lifelong learning, and based on the analysis we highlight the basic building blocks of a holistic understanding of lifelong learning.

Keywords: concepts of lifelong learning, international organisations, lifelong education, models of lifelong learning

Prvi koraki v svet pismenosti in vseživljenjskega učenja se zgodijo v družini

Estera Možina

Andragoški center Republike Slovenije

ester.mozina@acs.si

Manj izobraženi starši otrok v začetnih obdobjih šolanja, ki so v raziskavi PIAAC 2016 izkazovali nizke dosežke pri besedilnih spretnostih, ki so temelj za spodbujanje pismenosti in učenja v družini, so v še posebej težavnem položaju, ko gre za vprašanja razvoja pismenosti v družini. Domnevamo, da so pri skrbi za družinsko pismenost ovirani zaradi dveh bistvenih dejavnikov: neugodnega socialnega položaja in šibkih temeljnih spretnosti. V prispevku prikazujemo izbrane podatke iz raziskave, ki je preučevala dosežke staršev v raziskavi o spretnostih odraslih PIAAC 2016. Z njim želimo opozoriti tudi na družbeni kontekst socialne ranljivosti in vlogo izobraževanja v družbi znanja, kjer izobraževanje ni zgolj meritokratsko načelo za pridobitev statusa, temveč odloča o vključitvi in izključitvi iz družbe. S terminom družinska pismenost označujemo pripravljenost in prakse opismenjevanja med člani družine ter medgeneracijski prenos pismenosti na otroke. S tem, ko starši in otroci ne zmorejo slediti diskurzu odličnosti, ki otroke in mladostnike v izobraževalnem ter življenjskem poteku deli na zmagovalce in poražence, je krog medgeneracijskega prenosa pismenosti sklenjen.

Ključne besede: družinska pismenost, spretnosti odraslih, vseživljenjsko učenje

Uvod

Znano je, da družinsko okolje, v katerem posameznik odrašča, pomembno vpliva na njegovo uspešnost v izobraževanju, višino dohodkov, položaj v družbi ipd. Ljudje si seveda ne izbiramo svojih družin, zato je zmanjševanje neugodnega vpliva družinskega okolja na posameznikovo uspešnost eden od pomembnih ciljev izobraževalnih politik, ki si prizadevajo povečati pravičnost v izobraževanju ter zagotavljati enake možnosti in tudi pogoje za doseganje optimalnih rezultatov različnih skupin prebivalcev. Ko pojasnjemo vlogo družine pri zgodnjem razvoju pismenosti, moramo nujno razumeti tudi družbene okoliščine, ki določajo posameznikove možnosti; še posebej, če želimo starše iz manj vzpodbudnih okolij opolnomočiti za uspešno spodbujanje družinske pismenosti preko izobraževanja. V tem delu predsta-

vljam nekaj opredelitev družinske pismenosti, izbrane raziskave, ki so potrdile vpliv družinskega in družbenega ozadja na razvoj pismenosti, ter izbrane poglede na izobraževalne pristope za dvig pismenosti vseh družinskih članov.

Polje družinske pismenosti v Sloveniji nima prav dolge tradicije. Kot posebno področje izobraževanja odraslih se je v Sloveniji začelo preučevati pred dobrimi dvajsetimi leti. V sklop družinske pismenosti spadajo tako dejavnosti, ki se ukvarjajo z opismenjevanjem mlajših otrok, kot tudi posegi, ki dvigajo pismenost družinskih članov predvsem skozi medgeneracijsko sodelovanje (Wasik in Herrmann 2004, 3). Med številnimi opredelitvami družinske pismenosti se namenu tega prispevka najbolj približa razumevanje, po katerem »družinska pismenost zajema vse dejavnosti, ki potekajo znotraj družine in so povezane s pismenostjo. Pri tem mislimo predvsem na dva rodova znotraj družine in na dejavnost, ki poteka medgeneracijsko med otroki in odraslimi. Z vidika šolskega otroka zajema družinska pismenost dejavnosti, ki so pred formalnim opismenjevanjem in predstavljajo pripravo na učenje branja in pisanja« (Knaflič 2009, 7).

Podobno opredeli dejavnosti družinske pismenosti Priročnik družinske pismenosti (v Wasik in Herrmann 2004, str. 7): »Družinska pismenost zajema načine, kako starši, otroci in drugi družinski člani uporabljajo pismenost doma ter v svoji skupnosti. Včasih se družinska pismenost pojavi naravno med vsakodnevnimi rutinami in pomaga odraslim ter otrokom »narediti stvari«. To lahko vključuje uporabo risb ali napisov za izmenjavo idej, sestavljanje zapiskov ali pisem za sporočanje sporočil, izdelavo najrazličnejših seznamov, branje in sledenje navodilom ali izmenjavo zgodb in idej skozi pogovor, branje in pisanje. Družinsko pismenost lahko odrasli sproži namenoma ali pa se ta pojavi spontano med opravljanjem vsakdanjih opravil staršev in otrok.« Vidimo, da je družinsko pismenost težko opredeliti le z eno oznako, saj je področje, ki ga zajema, zelo kompleksno. Lahko pa povzamemo, da je družinska pismenost najpogosteje definirana kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine (Grginič 2006, 12).

Vpliv družine na spodbujanje pismenosti je pogosto osrednja tema različnih študij družinske pismenosti. Aktivnosti družinske pismenosti (npr. branje, risanje, pisanje) odsevajo etično, rasno ali kulturno identiteto skupnosti, v kateri živijo družine. Te aktivnosti so lahko vodene tudi zunaj doma. Trije načini vpliva družine na otrokovo pismenost po H. P. Leichter (1984 v Grginič 2006, 12) so: medsebojno sodelovanje, fizično okolje in čustvena ter motivacijska klima. Nekateri otroci se branja naučijo »naravno«, kot je to poimenoval L. M.

Morrow (2001 v Grginič 2006, 13). Skupne izkušnje s pismenostjo v družinah otrok, ki so se naučili brati in pisati pred vstopom v šolo, obsegajo naslednje (Grginič 2006, 13):

- imeli so veliko stikov s pisano/tiskano besedo,
- pogosto so slišali kompleksno rabo jezika, pisano in govorno,
- zgodaj so se naučili, da obstaja povezava med pisanimi in izgovornimi besedami (glasovi),
- veliko pogosteje so videli starejše pri branju različne literature,
- odrasli so jim brali veliko knjig,
- starši so kupovali/si izposojali knjige zase in za otroke, skupaj so obiskovali knjigarne/knjižnice,
- doma so hranili veliko zalogo knjig in pisnega materiala,
- branje in pisanje sta bila doma splošno ovrednotena kot pomembni aktivnosti.

Dom je kritičen družbeni kontekst za učenje (Gadsden 1994, 9). Družine ustvarjajo in vzdržujejo okolje, ki nenazadnje vpliva na razvoj posameznikov v njih samih. Ko pride do sprememb pri posameznem družinskem članu, pride tudi do spremembe v družini (str. 11). Raziskave družinske pismenosti pogosto temeljijo na dveh stališčih glede učenja pismenosti doma (str. 4): starši svoje otroke vodijo in jim pomagajo usvojiti pismenost, prav tako je pismenost otrokom in staršem sredstvo za opolnomočenje.

Učinke neugodnega socialnega ozadja na razvoj pismenosti v družini so potrdile tako naše kot tuje raziskave. Izsledki dosedanjih raziskav PISA in PIRLS, v katerih sodeluje tudi Slovenija, kažejo, da otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom praviloma dosežajo nižje dosežke pri merjenjih bralne pismenosti oz. pri merjenjih drugih spretnosti. Potrdili so splošno zakonitost, da otroci z nizko izobraženimi starši tudi sami z veliko verjetnostjo izkazujejo nižje dosežke. Šolski sistem v Sloveniji razlik v spretnostih in dosežkih, ki izhajajo iz nizkega ekonomskega in kulturnega kapitala, ne kompenzira dovolj. Omenjene raziskave pa seveda niso mogle podati podatkov o pismenosti staršev.

V eni prvih slovenskih raziskav tega področja, v kateri so bili pod drobnogled vzeti starši, so bili ti razdeljeni v tri skupine glede na to, koliko dejavnosti, povezanih s temeljnimi spretnostmi, opravljajo za svoje potrebe ali za potrebe otrokovega razvoja (Knaflič, Mirčeva in Možina 2001, 110). Pri vseh skupinah, ne glede na stopnjo dejavnosti, je raziskava pokazala, da starši svoje temeljne spretnosti prenašajo na otroke (str. 114). Dejavnosti so se razlikovale

po kakovosti, ravni temeljnega znanja in spretnosti ter rabi le-teh v vsakdanjem življenju. Predvsem stopnja izobrazbe je bila tista determinanta, ki je vplivala na razlike (str. 114). Ugotovitve te raziskave tudi kažejo, da ne gre zanemariti pomena gmotnega položaja družine. Ko se družina stežka preživlja, ji prioriteta ni pridobivanje znanja in spretnosti, poleg tega starši svojim otrokom ne morejo nuditi toliko bralnega gradiva in časa, kot bi si morda želeli (str. 114).

Mednarodna primerjalna raziskava je v okviru raziskave PIRLS ocenjevala bralno pismenost učencev četrtega razreda. Najmanjša razlika med otroki staršev z nizko in visoko izobrazbo je bila na Finskem, najvišja pa v Bolgariji. Tudi Slovenija spada med države z večjo razliko. Če točke pretvorimo v leta, so otroci staršev z visoko izobrazbo kar za eno leto prehiteli vrstnike, katerih starši imajo nizko izobrazbo (UNICEF 2018 v Marjanovič-Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020, 48). Na govor in zgodnjo pismenost otrok vplivajo tako distalni kot proksimalni družinski dejavniki (str. 54). Pomemben neposredni učinek imata ravno starost ter izobrazba staršev (str. 56). Vendar lahko tudi osebe izven družine pomembno vplivajo na proksimalne dejavnike (bolj kot na distalne), zato lahko tudi otrokom iz manj spodbudnega okolja ponudimo možnosti za razvoj govora in zgodnje pismenosti ne glede na prej navedene dejavnike. Vključenost otrok v vrtec ima tako največji učinek ravno pri otrocih iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in nizkim kulturnim kapitalom. Vloga odraslih pri spodbujanju zgodnje pismenosti otrok je pomembna, med številnimi dejavnostmi pa sta najbolj izpostavljeni interaktivno skupno branje in simbolna igra (str. 109).

Raziskave, ki preučujejo vlogo družine pri razvoju pismenosti, se običajno ne osredotočajo na širše družbene dejavnike. Po Mirjani Ule (1999) se je s prodorom neoliberalne ekonomske in politične doktrine od 90. let dalje prikrito povečala družbena ranljivost posameznih skupin mladih ter odraslih. Takrat je v Evropi tako v javni kot v zasebni sferi postopoma postal dominanten diskurz individualizma, ki je zamenjal diskurz enakih možnosti in socialne pravičnosti. Diskurz individualizma poudarja ključno vlogo osebne odgovornosti za potek izobraževanja. Pri tem pa se, kot trdi Mirjana Ule, zanemarjajo sistemska tveganja za izobraževalni in poklicni neuspeh tistih, ki diskurzu individualizma ne zmorejo slediti. Raziskave med mladimi v Sloveniji kažejo, da so učenci in njihovi starši sprejeli diskurz individualne odgovornosti za šolski uspeh. Verjamejo, da je ta odvisen od posameznikovega vloženega truda, in pri tem spregledajo vse druge dejavnike. Neposredno je prevlada diskurza individualne odgovornosti in odličnosti v izobraževanju vidna predvsem v povečani socialni ranljivosti mladih. Eden najpomembnejših dejavnikov so-

cialne diferenciacije (mladih) je zato stopnja podpore, ki jo mladim nudijo drugi družinski člani, ki bolj podpirajo svoje otroke, bolj spodbujajo njihovo dobro počutje in samozavest ter boljše in učinkoviteje sodelujejo s šolo in otrokom pomagajo pri reševanju učnih težav. Po drugi strani pa so otroci staršev, ki ne znajo ali ne zmorejo ustvariti podporne družinske klime, prikrito ali odkrito sankcionirani, starši pa se počutijo krive za vzgojne manke svojih otrok.

Kako pa lahko z izobraževalnimi pristopi pri spodbujanju pismenosti vseh družinskih članov pomagamo družinam iz manj vzpodbudnih okolij? Raziskave so pokazale, da otroci, ki izhajajo iz nespodbudnega okolja (z manj izobraženimi starši), že pri treh letih pri testih preverjanja besedišča za leto zaohtajajo za svojimi vrstniki (George, Hansen in Schoon 2007 v Swain idr. 2013, 20). Ena izmed temeljnih predpostavk družinske pismenosti je bila, da starši z nizko ravno pismenosti poslabšajo izobraževalne težave svojih otrok. Z izobraževalnimi programi družinske pismenosti bi dosegli obe generaciji in na ta način prekinili »krog prikrajšanosti« (Desforges in Abouchaar 2003 v Swain idr. 2013, 20). Učenje družinske pismenosti moramo zato na splošno zasnovati kot vseživljenjsko dejavnost, ki se spreminja s spreminjanjem življenjskih potreb udeležencev (Gadsden 1994, 17).

Po Liviji Knaflič se programi družinske pismenosti lahko razlikujejo po trajanju, starosti otrok, vsebini, metodi dela, vsem pa je skupno zviševanje ravni pismenosti pri vseh družinskih članih. Program družinske pismenosti temelji na že obstoječem odnosu družinskih razmerij in se z družinsko pismenostjo še krepi (Knaflič 2018, 326). »Program družinske pismenosti je načrtovan izobraževalni prijem s ciljem poučevanja in spodbujanja različnih dejavnosti v družini, ki so povezane s pismenostjo« (str. 326). Učitelji v programih družinske pismenosti morajo poleg poučevanja otrok (pedagogika) ves čas upoštevati tudi izkušnje in predznanje odraslih udeležencev (andragogika).

Pri družinah iz nespodbudnega okolja moramo najprej razviti nove poglede, razumevanje in prakse družinskega učenja ter pismenosti. Maloštevilne raziskave na tem področju so pokazale, da se v družinah iz nespodbudnega okolja programi družinske pismenosti pogosto težko izvajajo na način, kot so jih načrtovali razvijalci programov. Da bi ti lažje razumeli, kako izvajati naloge opismenjevanja na relaciji starši–otroci, potrebujejo programe z bolj strukturiranimi izobraževalnimi modeli, kjer so smernice o nalogah in tehnikah družinske pismenosti jasneje opredeljene. Razviti je treba zadostno in kakovostno ponudbo programov družinske pismenosti, ki se bodo osredinjali ne le na potrebe otrok, temveč predvsem na izobraževalne potrebe staršev.

Besedilne spretnosti staršev iz manj spodbudnega okolja

Tematska raziskava Družinska pismenost in starši iz manj spodbudnih okolij (Možina v pripravi) se je osredotočala na starše predšolskih in šolajočih otrok. S fokusirano analizo empiričnih podatkov iz raziskave o spretnosti odraslih – PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) smo želeli pojasniti domnevo, da so starši iz nespodbudnih okolij pri skrbi za družinsko pismenost ovirani zaradi dveh bistvenih ključnih dejavnikov: neugodnega socialnega okolja in tudi nizkih spretnosti. Raziskava razgrinja povezanost teh dejavnikov in odgovarja na glavno raziskovalno vprašanje: Kakšne so značilnosti staršev predšolskih in šolajočih otrok, ki so sodelovali v raziskavi? Pri tem smo se osredotočali predvsem na stanje besedilnih spretnosti, značilnosti domačega okolja ter nekatere druge dejavnike, ki so se pojavili pri starših iz nespodbudnih okolij. Vzorec: Analizirali smo torej skupino staršev, ki so imeli v času sodelovanja v raziskavi Spretnosti odraslih – PIAAC, ki je potekala v Sloveniji med letoma 2014 in 2016 (v vzorec je bilo zajetih 5.165 odraslih v starosti od 16. do 65. leta), vsaj enega predšolskega ali šolajočega se otroka v starosti do največ 18. leta starosti. Vzorec staršev: $N = 1369$. Ugotavljali smo, kakšne so značilnosti pri dveh nasprotnih skupin staršev: prva skupina so bili starši z dobrimi besedilnimi spretnostmi (skupina z visokimi dosežki – 3. in 4/5. raven) in druga skupina starši s slabimi rezultati (nizki dosežki – 1. in manj kot 1. raven) pri besedilnih spretnostih. Besedilne spretnosti so v raziskavi opredeljene kot zmožnost razumeti in uporabiti informacije iz različnih besedil (Javrh 2016, 10–11). Metoda: pri analizi empiričnih podatkov so bile uporabljene deskriptivne metode in bivariatne analize. Ugotavljali smo skupne značilnosti posameznih skupin in razlike med njimi. Podatki so bili statistično obdelani s programom SPSS.

Glede na razpoložljive podatke v bazi PIAAC smo tako opazovali dosežke staršev glede na tri področja preučevanja: ozadenske značilnosti (izobrazba staršev iz opazovane skupine, migrantski položaj, dosežena izobrazba, demografske značilnosti – spol, starost); aktivnost na trgu dela in družbena vključenost (zaposlitveni položaj, izobraževalna aktivnost, vključenost v prostčasne dejavnosti); družinsko okolje (raba spretnosti, število knjig v gospodinjstvu). V nadaljevanju so prikazani le najosnovnejši rezultati besedilnih spretnosti staršev.

Podatki o besedilnih spretnostih staršev kažejo, da so le-te nekoliko višje, kot so sicer besedilne spretnosti odraslih v Sloveniji. V skupini staršev z otroki do 18. leta v Sloveniji je po dosežkih pri besedilnih spretnostih nekoliko manjši delež (19,8 %, v absolutni številki je to vendarle več kot 80.000 star-

Preglednica 1 Besedilne spretnosti po ravneh, deleži odraslih po ravneh, odrasli v starosti 16–65 let in starši, primerjava Slovenije in Finske

Besedilne spretnosti	Slovenija		Finska	
	Odrasli	Starši	Odrasli	Starši
1. raven in manj	25,1	19,8	10,6	6,3
2. raven	37,9	36,8	26,5	20,0
3. raven	31,4	36,8	40,7	44,2
4/5. raven	5,6	7,1	22,2	29,3

Opombe V odstotkih. Po podatkih raziskave PIAAC 2016 (<http://piaac.acs.si>).

šev) odraslih umeščenih na najnižjo raven (1. in manj) kot v celotni populaciji odraslih (25,1%). Za primerjavo smo vzeli besedilne spretnosti finskih staršev (po raziskavi PIRLS je vpliv izobrazbe staršev na dosežke otrok na Finskem najmanjši). Raziskava je pokazala, da najnižje ravni besedilnih spretnosti dosega trikrat več slovenskih kot finskih staršev (preglednica 1). Najvišje ravni besedilnih spretnosti (3. in 4/5. raven) pa dosega 43,9% slovenskih staršev in kar 73,5% oz. velika večina finskih staršev iz primerljive skupine.

Če pogledamo na zahtevnost nalog v raziskavi PIAAC 2016 na najnižjih ravneh, se pokaže, da so na 1. ravni besedilnih spretnosti odrasli sposobni prebrati kratka besedila o znanih temah in najti neko točno določeno informacijo, ki je po obliki in vsebini enaka vprašanju oz. navodilu. Sposobni so tudi poiskati specifičen podatek iz besedila z nekaj povedmi ali odlomki o znanih vsebinah, npr. v časopisnem oglasu poiskati telefonsko številko oz. naslov trgovine, na letaku poiskati datum in čas prireditve ipd. V konkretnih življenjskih situacijah pa imajo že težave z razumevanjem daljših in zapletenejših besedil. Zahtevno se jim lahko zdi iz navodil ali z garancijskega lista razbrati, katere obrazce potrebujejo za vračilo poškodovanega izdelka, ali na spletni strani trgovine poiskati podatek, ki pojasnjuje, v čem se pravila letošnjega natečaja razlikujejo od pravil prejšnjih natečajev ipd. Nizke besedilne spretnosti staršem otežujejo, da bi otroke podpirali pri razvoju njihove pismenosti in skrbeli za družinsko pismenost. Taki starši se tudi sami težko znajdejo v vsakodnevnih situacijah, kadar morajo uporabiti besedilne spretnosti.

Dosežena izobrazba opazovane skupine staršev in izobrazba njihovih staršev sta najmočnejša napovedovalca ravni besedilnih spretnosti v Sloveniji in kažeta na močan medgeneracijski prenos pismenosti. V Sloveniji so razlike v povprečnih dosežkih med najbolj in najmanj izobraženimi starši med največjimi v državah OECD in znašajo več kot 67 točk. Slovenija prav tako sodi med države z največjimi razlikami v povprečnih dosežkih odraslih glede na doseženo izobrazbo starih staršev, ta znaša več kot 51 točk (Možina v pripravi).

Preglednica 2 Besedilne spretnosti po ravneh glede na izobrazbo staršev, Slovenija

Izobrazba staršev	Besedilne spretnosti	Starši	Odrasli
Nobeden od staršev nima SŠ	1. raven in manj	34,2	38,8
	2. raven	39,6	40,7
	3. raven	23,6	19,1
	4/5. raven	2,6	1,5
Vsaj en starš ima SŠ	1. raven in manj	16,7	20,7
	2. raven	38,5	40,0
	3. raven	38,6	34,2
	4/5. raven	6,2	5,1
Vsaj en starš ima terciarno izobrazbo	1. raven in manj	6,2	6,4
	2. raven	28,5	28,5
	3. raven	49,4	49,8
	4/5. raven	15,9	15,4

Opombe Po podatkih raziskave PIAAC 2016 (<http://piaac.acs.si>).

Dosežke staršev pri besedilnih spretnostih lahko opazujemo tudi preko izobrazbe njihovih staršev. Delež staršev iz opazovane skupine na najnižjih ravneh besedilnih spretnosti (1. raven in manj), katerih starši imajo največ osnovnošolsko izobrazbo, je 34,2 %. Če pogledamo le podatke, ko je vsaj eden od njihovih staršev dosegel terciarno stopnjo izobrazbe, se je delež staršev iz opazovane skupine z najnižjimi dosežki zmanjšal le še na 6,2 %. Kar 65,3 % staršev iz opazovane skupine pa dosega najvišje ravni besedilnih spretnosti (3. in 4/5. raven) v primeru, ko prihajajo iz bolj izobraženih družin (kjer je vsaj eden od staršev dosegel terciarno stopnjo izobrazbe) (preglednica 2).

Tematska študija je potrdila, da je dosežena stopnja izobrazbe najpomembnejši dejavnik pismenosti in obenem tudi razlog za nizke besedilne ter druge temeljne spretnosti pri starših. Iz drugih analiz podatkov raziskave PIAAC vemo, da je ustrezna raven pismenosti v odrasli dobi v veliki meri odvisna od dolžine in tudi od kakovosti začetnega izobraževanja ter tudi od drugih dejavnikov, kot je izobraževalna in delovna aktivnost ipd. Velike razlike v dosežkih na testu pismenosti med najmanj in najbolj izobraženimi odraslimi v Sloveniji kažejo na to, da si na začetnih stopnjah izobraževanja odrasli niso v zadostni meri pridobili in utrdili teh veščin. Če šolanja niso nadaljevali v srednji šoli ali so ga zgodaj prekinili, je velika verjetnost, da niso ohranili zadostne ravni temeljnih spretnosti.

Migrantsko ozadje staršev iz opazovane skupine ali njihovih staršev je pogosto razlog za njihove nizke dosežke pri besedilnih spretnostih. Praktično vsak drugi starš z migrantskim ozadjem dosega najnižje ravni besedilnih

Preglednica 3 Migrantsko ozadje in besedilne spretnosti staršev, Slovenija

Besedilne spretnosti	(1)	(2)	(3)
1. raven in manj	33,4	12,9	17,3
2. raven	37,0	37,8	36,6
3. raven	27,3	2,3	38,4
4/5. raven	2,3	12,0	7,7

Opombe Naslovi stolpcev: (1) oba starša rojena v tujini, (2) eden od staršev rojen v tujini, (3) oba starša rojena v Sloveniji. Po podatkih raziskave PIAAC 2016 (<http://piaac.acs.si>).

spretnosti (1. raven in manj) (preglednica 3). Poleg nižje stopnje izobrazbe staršev je nepoznavanje jezika in kulture države lahko dodaten oteževalen dejavnik za družine, ki se priselijo v Slovenijo. Preseneča ugotovitev, da se z nizkimi ravnmi besedilnih spretnosti srečuje vsak drugi priseljenec v Slovenijo. Nizka raven besedilnih spretnosti lahko kaže tudi na težave v razumevanju slovenščine kot tujega jezika, oz. da ima posameznik manj razvite jezikovne spretnosti v maternem jeziku. Na segmentu odraslih, nizko izobraženih priseljencev, še posebej tistih, ki imajo šolajoče se otroke, bi bilo treba podrobneje raziskati razloge za nizko raven spretnosti.

Starši, ki so izobraževalno dejavni tako v programih formalnega kot neformalnega izobraževanja, v večji meri ohranjajo raven spretnosti. Delež staršev z najnižjimi dosežki pri besedilnih spretnostih (1. raven in manj), ki so ne-dejavni v izobraževanju, je dvakrat višji (21,0 %) kot pri starših, ki se aktivno vključujejo v izobraževanje (10,6 %). Primerjava podatkov o vključenosti opazovane skupine staršev v izobraževanje je potrdila pozitivne učinke vključenosti v izobraževanje na dosežke pri besedilnih spretnostih.

V Sloveniji se srečujemo z izrazito neenakim dostopom do izobraževanja, še posebej pri manj izobraženih odraslih. V izobraževanje odraslih (formalno in neformalno) se 8,7-krat manj pogosto vključujejo manj izobraženi v primerjavi z najbolj izobraženimi (Andragoški center Slovenije in Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport 2022, 34). Podatki kažejo, da to v veliki meri velja tudi za skupino staršev. Nadalje je študija pokazala, da imajo starši, ki pogosteje sodelujejo v prostovoljskih dejavnosti, višje dosežke pri besedilnih spretnosti. To je skladno tudi z odgovori staršev na vprašanje, ali se želijo učiti novih stvari. Tisti, ki se v veliki meri želijo učiti novih stvari, imajo višje dosežke pri besedilnih spretnostih.

Prisotnost bralnega gradiva v domačem družinskem okolju je pokazatelj bralne kulture in tudi razvitosti besedilnih spretnosti ter ima dolgoročne učinke na dosežke odraslih in otrok. Več kot štirikrat več odraslih (30,1 %), ki so imeli v obdobju odraščanja doma manj kot 25 knjig, se po dosežkih umešča

Preglednica 4 Število knjig v gospodinjstvu, ko so starši iz opazovane skupine odraščali, in besedilne spretnosti, Slovenija

Število knjig v gospodinjstvu	Besedilne spretnosti	(1)	(2)
Do 25 knjig	1. raven in manj	30,1	2,39
	2. raven	42,2	3,19
	3. raven	25,8	2,46
	4/5. raven	2,0	0,67
Od 26 do 100 knjig	1. raven in manj	18,0	2,06
	2. raven	35,0	2,46
	3. raven	40,7	2,86
	4/5. raven	6,4	1,65
101 in več knjig	1. raven in manj	8,4	1,73
	2. raven	31,9	3,31
	3. raven	45,2	3,49
	4/5. raven	14,6	2,44

Opombe Naslovi stolpcev (1) delež v odstotkih, (2) s.n. Po podatkih raziskave PIAAC 2016 (<http://piaac.acs.si>).

na najnižje ravni besedilnih spretnosti (na 1. raven in manj) (preglednica 4). Le 27,8 % jih doseže najvišje ravni besedilnih spretnosti. Skoraj 60 % staršev, ki so odraščali v domovih, kjer so bile knjižne police bogatejše s knjigami, pa dosega najvišje ravni besedilnih spretnosti.

Tako kot boljša opremljenost družinskega okolja z bralnimi viri tudi pogostost branja leposlovnih in neleposlovnih knjig ter drugih bralnih virov (tiskanih in na zaslonih) kaže na razvito bralno kulturo v družini. Pogostost branja je povezana tudi s stopnjo izobrazbe staršev. Analiza podatkov pa pokaže, da tudi če izločimo vpliv izobrazbe staršev, pogostost branja (iz različnih virov) pokaže pozitiven vpliv na dosežke pri besedilnih spretnostih staršev. To spoznanje je zelo pomembno za načrtovanje intervencij v družinah, ki so manj izobražene in imajo otežen dostop do bralnega gradiva.

Zaključek

V prispevku povzemamo ugotovitve tematske raziskave besedilnih spretnosti staršev iz nespodbudnega okolja, ki je potrdila, da je medgeneracijski prenos pismenosti in bralne kulture v Sloveniji zakoreninjen. Na to so opozorile tudi druge raziskave spretnosti pri otrocih in mladih (PISA, PIRLS) oz. raziskave, ki so raziskovale prisotnost družinske pismenosti (Marjanovič-Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu 2020). Gre za kompleksen pojav, ki je odvisen od več dejavnikov, kot so nizka izobrazba staršev, nizko razvite spretnosti,

neugoden socialni in materialni položaj, pomanjkanje bralnih in drugih navad ter tudi pomanjkanje zavedanja o vlogi družine pri zgodnjem razvoju pismenosti. Poleg tega v prispevku opozarjamo, da je v družbi znanja konstrukt enakih možnosti zamenjal neoliberalni diskurz individualizma, s čimer se krepi socialna ranljivost mladih iz družin in okolij, kjer primanjkuje družinskih podpor. Socialna ranljivost je temeljno občutje v življenjskem poteku in se iz mladosti seli tudi v odraslost. Odraslost pomeni danes reprezentacijo tega, kako upravljamo z možnostmi in negotovostmi sodobnega sveta.

Iz podatkov, ki so bili zbrani v raziskavi o besedilnih spretnostih staršev, vemo, da starši z nizkimi dosežki pri besedilnih spretnostih niso homogena skupina. Praviloma so nižje izobraženi, pogosteje brezposelni in imajo nižje dohodke. V njihovih domovih je manj bralnih virov, sami pogosto manj berejo in s tem ne postavljajo dobrega zgleda svojim otrokom. Prav tako se redkeje vključujejo v organizirano izobraževanje in so manj družbeno aktivni, redkeje so se pripravljani učiti novih stvari. Nizka raba spretnosti in slaba opremljenost domačega okolja s pisnimi viri dajeta slutiti, da to okolje ni dovolj spodbudno za razvijanje spretnosti tako otrok kot staršev. Starši, ki so pokazali najnižje dosežke pri besedilnih spretnostih, že v zelo zgodnjih obdobjih šolanja ne zmorejo več podpirati in spremljati svojih otrok.

Eden najpomembnejših dejavnikov socialne diferenciacije mladih je obstoj družinskih podpor. Starši, ki bolj podpirajo svoje otroke, krepijo njihovo dobro počutje in samozavest, prav tako boljše in učinkoviteje sodelujejo s šolo in pomagajo pri reševanju učnih problemov. To pa prikrito sankcionira otroke tistih staršev, ki ne znajo in ne zmorejo ustvariti podporne družinske klime, in jim ob tem nalaga krivdo za vzgojne manke otrok. Ti postanejo poraženci izobraževalnega poteka (Ule 2008).

Da bi lahko presegli ta pojav, moramo vpeljati ukrepe, ki bodo celostneje učinkovali tako na starše kot na otroke. Predvsem je pomembno, da starše spodbujamo k vseživljenjskemu učenju za razvoj njihovega znanja in spretnosti. To pa seveda ne pomeni, da nanje prenesemo odgovornost za zmanjševanje razlik v znanju in dosežkih, do katerih prihaja tekom šolanja. Zmanjševanje razlik v znanju in spretnostih otrok zaradi neenakega socialnega kapitala je izključna odgovornost šole ter šolskega sistema. V času rednega šolanja moramo zato nenehno ustvarjati priložnosti za preseganje učinkov neugodnega družinskega in socialnega okolja na pismenost otrok ter mladih. Pri tem ne bi smeli izpustiti niti enega otroka.

Pomembno je, da v Sloveniji vpeljemo sistematično skrb za spodbujanje družinske pismenosti, še posebej družinah, v katerih sta oba starša manj izobražena (končana manj kot srednja šola) in pri katerih je ugotovljena nizka

raven besedilnih ter drugih temeljnih spretnosti. Pri tem je pomembno, da s primernimi izobraževalnimi prijemi razvijamo temeljne spretnosti staršev v povezavi s spodbujanjem pismenosti v družini. Družinska pismenost in tudi družinsko učenje bi morala postati del izobraževalnih strategij za izboljšanje dosežkov otrok ter zmanjševanje razkoraka v dosežkih.

Obstoječo ponudbo splošnega in specialističnega andragoškega usposabljanja ter izpopolnjevanja moramo zato ovrednotiti z zornega kota potreb izobraževalcev odraslih po usposobljenosti za delo z ranljivimi skupinami odraslih. Učitelji, ki želijo poučevati v programih družinske pismenosti, potrebujejo dodatna znanja za razvoj družinske pismenosti. Pri vprašanju pismenosti ne gre za kratkotrajno krizo, ki jo lahko rešimo s posameznimi kampanjami. Pismenost je področje, kjer se različne oblike družbene neenakosti – tudi neenakosti pri dostopu do izobraževanja – zelo jasno kažejo. Izobraževanje za pismenost pa ne more biti uspešno, če ga ne spremljajo tudi druge dejavnosti, ki zmanjšujejo socialne, ekonomske in izobraževalne neenakosti.

Literatura

- Andragoški center Slovenije in Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport. 2022. *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2022–2030 (ReNPIO 22–30)*. Ur. N. Potočnik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Desforges, C., in A. Abouchaar. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustments: A Literature Review*. London: DfES.
- Gadsden, V. L. 1994. »Understanding Family Literacy: Conceptual Issues Facing the Field.« NCAL Technical Report TR94-02, National Center for Adult Literacy, Philadelphia, PE.
- George, A., K. Hansen in I. Schoon. 2007. *Cognitive Development Millennium Cohort Study*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Grginič, M. 2006. *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
- Javrh, P. (2016). *Raziskava spretnosti odraslih: metodologija in rezultati – na kratko*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knaflič, L. 2009. »Družinska pismenost v predšolskem obdobju.« V L. Knaflič idr., *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*, 7–16. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- . 2018. »Družinska pismenost kot oblika medgeneracijskega učenja: začetki programov družinske pismenosti pri nas.« V *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*, ur. N. Ličen in M. Mezgec, 321–332. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knaflič, L., J. Mirčeva in E. Možina, 2001. *Temeljno znanje in spretnosti mladih*,

- brezposelnih in staršev šolskih otrok: raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Leichter, H. J. 1984. »Families as Environments for Literacy.« V *Awakewning to Literacy*, ur. H. Goelman, A. A. Oberg in F. Smith, 33–50. Portsmouth: Heinemann.
- Marjanovič-Umek, L., U. Fekonja in K. Hacin Beyazoglu. 2020. *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Morrow, L. M. 2001. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. 4. izd. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Možina, E., ur. V pripravi. *Družinska pismenost in starši iz manj vzpodbudnega okolja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Swain, J., S. Welby, G. Brooks, S. Bosley, L. Frumkin, K. Fairfax-Cholmeley, A. Pérez in O. Cara. 2013. *Learning Literacy Together: The Impact of Family Literacy on Parents, Children, Families and Schools; Full Final Report*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Ule, M., ur. 1999. *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- . 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Založba FDV.
- UNICEF. 2018. *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Innocenti Report Card 15. Firenze: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Wasik, B. H., in S. Herrmann. 2004. »Family Literacy: History, Concepts, Services.« V *Handbook of Family Literacy*, ur. B. Hanna Wasik, 3–23. Mahwah, NJ, in London: Lawrence Erlbaum.

The First Steps into the World of Literacy and Lifelong Learning Happen in the Family

Less educated parents of children in the early years of schooling who scored low in the PIAAC 2016 survey on the text skills that are the foundation for promoting literacy and learning in the family are in a particularly difficult position when it comes to issues of literacy development in the family. We hypothesise that they are hindered in their efforts to nurture family literacy because of two essential key factors: social disadvantage and weak foundational skills. In this paper, we present selected data from a study that examined parents' performance in the 2016 PIAAC Adult Skills Survey. The paper also aims to draw attention to the social context of social vulnerability and the role of education in a knowledge society, where education is not just a meritocratic principle to gain status, but determines inclusion and exclusion from society. We use the term 'family literacy' to refer to literacy beliefs and practices among family members and the intergenerational transmission of literacy to children. When

parents and children are unable to follow the discourse of excellence that divides children and adolescents into winners and losers in education and life, the circle of intergenerational transmission of literacy is closed.

Keywords: family literacy, adult skills, lifelong learning

Nekateri dejavniki raznolikosti vseživljenjskega učenja v slovenskih regijah

Petra Javrh

Andragoški center Republike Slovenije

petra.javrh@acs.si

Regionalne razlike tako na ravni kohezijskih kot statističnih regij se postopno povečujejo, saj manj razvite regije težko presežejo napredek razvitejših, hkrati pa si po vsaki krizi hitreje opomorejo razvitejše regije (prim. Pečar 2020; Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj 2020). Posebej pomembna sta pravočasno prilagajanje in krepitev ustreznega znanja ter spretnosti prebivalstva. Izhajamo iz predpostavke, da morajo imeti vsi odrasli vsaj do določene mere razvite temeljne spretnosti oz. kompetence, ki jih potrebujejo za vključevanje v številne možne oblike izobraževanj in usposabljanj v njihovih ožjih ter širših lokalnih okoljih. Vseživljenjsko učenje smo razumeli kot učenje, ki zajema vse vrste učenja in poteka od zgodnjega otroštva do konca življenja, namenjeno pa je tako pridobitvi izobrazbe oz. kvalifikacije kot tudi osebnemu razvoju, aktivnemu državljanstvu in dvigovanju kakovosti življenja. Preučevali smo, v kakšnih okoliščinah se bodo v regijah bolje razvijale neformalne oblike vseživljenjskega učenja, ki bi kar najbolj prispevale k digitalnem preboju, zato smo se usmerili v preučevanje spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, na katere v Sloveniji najbolj vplivata dva socio-ekonomska dejavnika: starost in izobrazba.

Ključne besede: regije, spretnosti, vseživljenjsko učenje

Uvod

Pomembno vodilo J. A. Komenskega, ki ga upravičeno štejemo za evropskega utemeljitelja ideje o »permanentnem izobraževanju« (to je bil še nedavno sinonim za vseživljenjsko učenje), je bilo: »Treba je izobraževati najširše množice ljudi, ne glede na stan, starost in spol« (Vidmar 1995, 48). Če želimo doseči izobraževanje »scela in popolnoma«, kot je vseživljenjsko učenje opisal Komensky, vsepovsod potrebujemo knjige, šole in primerne učitelje (str. 48). Premišljevanje o vseživljenjskem učenju vodi k temeljnemu vprašanju: kaj omogoča razcvet neformalnih oblik vseživljenjskega učenja? V nadaljevanju bomo prikazali le en specifični vidik odgovorov na to vprašanje. Zanimali so nas stanje vseživljenjskega učenja v Sloveniji po regijah z vidika

spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (v nadaljevanju tudi: spretnosti reševanja problemov v TBO) ter morebitne razlike med regijami. Leta 2019 je med statističnimi regijami povprečje EU v razvitosti prese-gala zgolj osrednjeslovenska regija, ostale regije so bile pod tem povprečjem, nekatere še posebej (Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj 2021, 116). Tehnologija hitro napreduje, zato se razkorak med tistimi z razvitejšimi spretnostmi in tistimi z manj razvitimi še povečuje. S tega vidika sta še posebej pomembna pravočasno prilagajanje in okrepitev ustreznega znanja ter spretnosti prebivalstva, v kontekstu tega pa še posebej spretnosti reševanja problemov v TBO.

Opredelitev vseživljenjskega učenja (VŽU) v izobraževanju odraslih

V Sloveniji je bilo vseživljenjsko učenje s strani andragoške stroke v *Strate-giji vseživljenjskosti učenja* (Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport 2007) opredeljeno kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljna družbenorazvojna strategija (Jelenc 2008). Zajema vse vrste učenja (formalno, neformalno in priložnostno) in poteka od zgodnjega otroštva do konca življenja (»od zibke do groba«).

Vseživljenjsko učenje je namenjeno tako pridobitvi izobrazbe oz. kvalifika-cije kot tudi osebnemu razvoju, aktivnemu državljanstvu in dvigovanju ka-kovosti življenja. Bistveno za udejanjanje vseživljenjskega učenja pa je, da imajo odrasli dovolj razvite temeljne spretnosti oz. kompetence, ki jim sploh omogočajo vključevanje v številne možne oblike izobraževanj. To je ključni motiv za usmeritev v analizo stanja razvitosti spretnosti po regijah. Ta analiza (prim. Javrh in Kompare Jampani 2022) je razkrila, da so v nekaterih regijah skupine, ki dosegajo višjo raven spretnosti, glede na odstotek bistveno večje kot v drugih. In obratno: v nekaterih regijah je delež prebivalcev, ki imajo zelo nizke spretnosti reševanja problemov v TBO, primerjalno precej večji, kot je povprečno za državo.

Zadnjih deset let je v Sloveniji ustaljeno padal delež odraslih, udeleženih v vseživljenjskem učenju (Eurostat b. l.), in tudi na ravni EU ni bilo povsem pričakovanega napredka na tem področju. Svet EU si je že leta 2009 zadal, da doseže 15-odstotno povprečno udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju v naslednjih desetih letih. Vendar se je v letu 2020 izobraževalo zgolj 8,4 % tistih, ki so bili stari med 25 in 64 let. Problematiko nizke motiviranosti in nizke vključenosti v izobraževanje odraslih je med skupinami delovno aktiv-nih odraslih osvetlila posebna tematska raziskava o odraslih z nizkimi dosežki v spretnostih, ki jih je merila raziskava PIAAC (Javrh 2020). Presenetil je novejši podatek, da se je udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju v Sloveniji leta

2021 dvignila kar na 18,9 %, kar je kar za 10,5 odstotnih točk več v primerjavi z letom 2020 (Javrh 2020). Tako je bila po teh podatkih udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju v Sloveniji v tem letu višja od povprečja EU 27 (10,8 %) in je tako glede na vključenost odraslih od 25 do 64 let v vseživljenjskem učenju Slovenija med članicami EU zelo napredovala. Kljub spodbudnemu podatku pa analize kažejo, da se podobno kot v povprečju držav EU tudi v Sloveniji vseživljenjskega učenja udeležuje več oseb s terciarno izobrazbo kot tistih, ki imajo le osnovnošolsko izobrazbo. Prav tako se vseživljenjskega učenja v najmanjšem odstotku udeležujejo delovno neaktivni.

Spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (TBO)

Reševanje problemov v TBO je sestavni del zmožnosti »najti, izbrati, ovrednotiti in uporabiti informacije s pomočjo računalnika« (Možina 2022, 39) za reševanje praktičnih problemov. Cilj raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC 2016 je bil razumeti, koliko so odrasli opremljeni za uporabo informacij iz digitalnega okolja oz. v digitalnem okolju. »Ta raziskava je merila sposobnost odraslih, da rešujejo take probleme, s katerimi se kot IKT-uporabniki soočajo v moderni družbi« (OECD 2015, 15). Spretnosti reševanja problemov v TBO odražajo sposobnost reševanja problemov, ko odrasli uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT); so spretnosti, ki omogočajo življenje z IKT, delo z IKT, uporabo IKT pri komunikaciji z uradnimi inštitucijami ter soočanje z mnogoterimi izzivi novosti v razvoju IKT. Raven spretnosti pove, kako uspešen je posameznik pri procesiranju informacij v digitalnem okolju. Pove, kako uspešno lahko dostopa do njih, razume, se odzove, analizira in uporablja informacije, ki se pojavljajo na zaslonu.

TBO v mednarodnem kontekstu

Raziskava Spretnosti odraslih – PIAAC (OECD 2015) je razkrila nekaj mednarodno relevantnih ugotovitev v zvezi s spretnostjo reševanja problemov v TBO. Kljub temu da je pandemični čas prinesel mnoge nujne spremembe v ravnanju z IKT za celotno populacijo odraslih v razvitem svetu, raziskave ugotavljajo, da kakovostnega premika v resnici ni bilo (prim. Kim 2020; Hämäläinen idr. 2015; Hämäläinen idr. 2017; National Center for Education Statistic b. I.). V večini so se potrdile že skoraj desetletje stare ugotovitve prvega kroga raziskave PIAAC: v povprečju je eden od treh odraslih večš uporabe IKT, vendar se rezultati med državami precej razlikujejo (najboljše stanje v Evropi je v nordijskih državah, bistveno slabše pa v Italiji, Španiji in na Poljskem). V državah OECD, ki so sodelovale v raziskavi, je ena tretjina odraslih dosegla najvišje ravni spretnosti (raven 2 ali 3). Terciarna izobrazba in redno uporabljanje IKT

sta se pokazala kot dejavnika, ki sta močno in pozitivno povezana z odličnim reševanjem problemov z uporabo IKT.

Dva od treh odraslih sta uporabljala elektronsko pošto in internet v vsakdanjem življenju, izven dela pa vsaj enkrat mesečno. Skoraj polovica delovne sile je dnevno uporabljala e-pošto v službi, skoraj polovica je uporabljala programe za obdelavo besedil vsaj enkrat mesečno. Redni uporabniki IKT so imeli s tem možnost kontinuiranega razvijanja spretnosti reševanja problemov v TBO, zato so lažje rešili težave, ki zahtevajo usklajeno uporabo več različnih aplikacij, znali oceniti rezultate spletnih iskanj in se ustrezno odzvati na občasne nepričakovane rezultate. Najboljši so bili prebivalci nordijskih držav in Nizozemske, kjer je kar približno 40 % prebivalcev doseglo najvišje ravni. Nasprotno pa so Irska, Poljska in Slovaška izstopale po najmanjših deležih odraslih, ki so dosegli te ravni, in sicer s približno 20 %.

Razlike v možnosti dostopa do interneta in uporabe IKT so pojasnile velik del variacij pri usposobljenosti za reševanje problemov v TBO po državah: če so imeli odrasli dobre rezultate pri besedilnih in matematičnih spretnostih ter so bili mlajši, so v večji meri dosegali višje ravni pri reševanju problemov v TBO.

Če so prebivalci delali, so v večji meri dosegali višje ravni kot tisti brez dela. Delavci v kvalificiranih poklicih so bili pogosteje visoko usposobljeni za reševanje problemov v TBO kot tisti iz osnovnih poklicev. Vendar je bilo leta 2014 in 2015 (ko je raziskava potekala na terenu) le malo zaposlenih zaskrbljenih zaradi pomanjkanja računalniških znanj, potrebnih za dobro opravljanje dela, malo jih je tudi menilo, da bi pomanjkanje te spretnosti vplivalo na njihove možnosti za zaposlitev, napredovanje ali povišanje plače. Usposobljenost za reševanje problemov v TBO in uporaba IKT (predvsem e-pošte) sta statistično povezani z višjo stopnjo angažiranosti na delovnem mestu in višjo plačo, tudi če so bili upoštevani drugi dejavniki. Ugotovljeno je bilo, da bodo odrasli brez računalniških izkušenj statistično manj verjetno delovno aktivni in bodo bistveno manj plačani.

Prvem krogu raziskave se je pridružila tudi Slovenija in pokazalo se je, da je v slovenski starejši populaciji zelo velik delež odraslih z nizkimi spretnostmi reševanja problemov v TBO. Skoraj polovica vseh prebivalcev, starejših od 50 let, je v tej raziskavi dosegla samo najnižjo raven. Del razlogov je mogoče pripisati generacijskim razlikam, saj so imeli v tem času starejši od 50 let precej manj izkušenj s tehnologijo kot med in po pandemiji oz. se o njej niso izobraževali v času svojega formalnega izobraževanja, saj takrat trenutne tehnologije še niso obstajale. V nasprotju s pričakovanji tudi visoko izobraženi odrasli, starejši od 50 let – primerjalno z drugimi Evropejci – niso bili najbolj

vešči reševanja problemov v TBO (Javrh 2018a), čeprav bi glede na delovna mesta, ki jih zasedajo, to pričakovali.

Digitalni preboj

Izraz se pogosto uporablja v povezavi z IKT in označuje opazen, odločilen napredek oz. učinek v digitalnih tehnologijah v zelo kratkem času. Doseči digitalni preboj je mogoče s pomočjo vizije, ki jo zajema tudi »Strategija digitalne transformacije gospodarstva« (Ministrstvo Republike Slovenije za gospodarski razvoj in tehnologijo 2021). Njena glavna vizija je ohranitev in krepitev vodilne vloge na področju naprednih digitalnih tehnologij, kot so: avtomatizacija in robotizacija, umetna inteligenca, internet stvari, podatkovna analitika, *blockchain* in kvantno računalništvo. Področje izobraževanja, predvsem pa izobraževanja odraslih pa bi moralo k temu prispevati z novimi odzivi na potrebe ljudi, ki se s temi tehnologijami niso srečali, jih ne razumejo in se jih celo bojijo. Zato je v tej strategiji izobraževanje osrednji mehanizem, ki mora ustvariti podpora okolja za povečanje digitalnih znanj in kompetenc v podjetjih. Treba je zagotoviti ustrezen ekosistem digitalne transformacije z ustreznimi znanji in veščinami (str. 2). Da bi lahko sistemsko načrtovali vlaganja v nova znanja in veščine, so pomembne ugotovitve o začetnem stanju.

Razvojno ogroženost regij izraža indeks razvojne ogroženosti (IRO), ki vključuje različne dejavnike razvoja z vplivom na kakovost življenja (Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj 2020, 19).¹ Kazalnik razvojne ogroženosti dosega najnižjo vrednost v osrednjeslovenski regiji, najvišjo razvojno ogroženost pa izkazuje pomurska regija. Kriza zaradi epidemije covid-19 je – po mnenju finančnih analitikov – do zdaj imela neenakomeren vpliv na regije predvsem zaradi razlik v gospodarski strukturi (Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj 2021, 26). Kazalnik kakovosti izobraževanja kaže ugodnejšo sliko, saj so razlike med regijami relativno majhne. Najpozitivneje seveda spet izstopa ekonomsko najrazvitejša osrednjeslovenska regija. Vse regije, ki so pod slovenskim povprečjem, se nahajajo v vzhodni Sloveniji, vendar tudi te bistveno ne odstopajo od slovenskega povprečja (Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj 2020, 37). Opazna je zakonitost, da je večji delež terciarno izobraženih v regijah z boljšo razpoložljivostjo delovnih mest za bolj izobražene

¹ Za izračun kazalnika IRO je bilo upoštevanih 14 posamičnih kazalnikov, in sicer gospodarska aktivnost, produktivnost, dohodek, zaposlenosti, investicije, brezposelnost mladih, izobrazba, raziskave in razvoj, čiščenje voda, varovana območja, naravne nesreče, brezposelnost, staranje ter poseljenost.

Preglednica 1 Število respondentov v analizi in preračunano število prebivalcev v starosti od 16 do 65 let v posamezni regiji, za katere so podatki reprezentativni

Regija	(1)	(2)	Regija	(1)	(2)
Pomurska	304	74980	JV Slovenija	394	90897
Podravska	701	200028	Osrednjeslovenska	1085	336694
Koroška	251	47162	Gorenjska	499	125798
Savinjska	652	164108	Primorsko-notranjska	108	30790
Zasavska	118	28175	Goriška	335	75514
Posavska	191	44083	Obalno-kraška	268	70795
			Skupaj	4906	1289024

Opombe Naslovi stolpcev: (1) vzorec, (2) uteženi podatki. Po podatkih raziskave PIAAC 2016 (<http://piaac.acs.si>).

posameznike; to so npr. osrednjeslovenska, gorenjska in obalno-kraška regija (Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj 2021, 131). Našteto je razlog za analizo stanja spretnosti reševanja problemov v TBO, katere izsledke predstavljamo v tem prispevku.

Metodološka izhodišča

Predmet analize je bil populacijski vzorec prebivalcev v starosti od 16 do 65 let iz slovenske baze PIAAC 2016 po posameznih statističnih regijah.

Predpostavka analize je bila izpeljana iz rezultatov posebne raziskave Spretnosti odraslih (Javrh 2022) in sicer: obstajajo razlike v predpogojih za razvoj in pospeševanje vseživljenjskega učenja v regijah. Opazovali smo podatke skupine odraslih, ki so v raziskavi Spretnosti odraslih – PIAAC dosegli višjo raven spretnosti reševanja problemov v TBO, imenovano »odrasli z višjimi spretnostmi« (dosežene 280,5 točke ali več za spretnosti reševanja problemov v TBO, tj. tretja raven spretnosti).

Vodilno raziskovalno vprašanje je bilo: V katerih regijah so bili glede na dosežke v spretnosti reševanja problemov v TBO najvišji dosežki in v katerih najnižji? Natančneje: Katere sociodemografske spremenljivke so bile v določeni regiji specifične glede na druge regije, če jih opazujemo v skupini prebivalcev z najvišjimi dosežki v spretnosti reševanja problemov v TBO?

Metoda

Pri analizi empiričnih podatkov so bile uporabljene deskriptivne metode in bivariatne analize. Ugotavljali smo skupne značilnosti posameznih skupin in razlike med njimi. Podatki so bili statistično obdelani s programom SPSS.

Rezultati

Mnogi, tudi skriti dejavniki

Poleg pomanjkanja časa, ki predstavlja eno izmed največkrat omenjenih ovir za udeležbo odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja, je tu vrsta socialnodemografskih dejavnikov, kot so starost, spol, zaposlitveni in poklicni status, dosežena izobrazba in raven spretnosti, socialni in kulturni kapital, kraj bivanja in rasa/etnična pripadnost (prim. Boeren v Javrh in Kompore Jampani 2022). Posebej pomemben vpliv na udeležbo v vseživljenjskem učenju v Sloveniji ima v vseh meritvah doslej prav dosežena stopnja izobrazbe, torej pridobljen institucionaliziran kulturni kapital posameznika. Še več: tako kulturni kapital staršev in lastni kulturni kapital posameznika sta v Sloveniji razmeroma močna napovedovalca udeležbe v vseživljenjskem učenju: kulturni kapital je neposredni napovedovalec sodelovanja v izobraževanju odraslih in kulturni kapital staršev precej zanesljiv napovedovalec lastnega kulturnega kapitala (prim. Javrh in Kompore Jampani 2022, 274). Rezultati opravljene analize o raznolikosti stanja vseživljenjskega učenja v Sloveniji po regijah kažejo, da tudi na sposobnost reševanja problemov v TBO v Sloveniji najbolj vplivata starost in izobrazba, najšibkejši pa je vpliv spola.

Najvišje ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO so v naši analizi med starostnimi skupinami dosegli mlajši odrasli (obeh spolov), ki so bili hkrati tudi najbolj izobraženi. Udeležba v programih neformalnega izobraževanja ima pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe mnogo pozitivnejše učinke kot pri tistih, ki imajo srednjo, višjo izobrazbo in več. Ta ugotovitev še posebej velja za spretnosti reševanja problemov v TBO (Muršak in Radovan 2018; Možina 2022, 35–36).

Primerjave med regijami so pokazale, da je največji delež najmlajših moških (16–25 let) višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO dosegel v jugovzhodni Sloveniji (68,20%), najmanjši pa v zasavski regiji (18,41%). Nihče iz najstarejše skupine prebivalcev (56–65 let) v posavski regiji ni dosegel višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO, enako je veljalo za moške te starosti v zasavski regiji.

Večji delež prebivalcev, ki so dosegli višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, je živel v večjih krajih in mestih (v naseljih z več kot 10.000 prebivalci) kot na podeželju. Večji odstotek tistih z nizko ravno spretnosti pa je povečini prebival v manjših kmečkih naseljih. V teh okoljih je manj možnosti za razvijanje kompetenc, ki se uporabljajo v TBO. V večjih naseljih je več možnosti in ponudbe za formalna ter neformalna izobraževanja s tega področja pa tudi večji izbor zaposlitev na položajih, ki predvidevajo delovne

naloge v TBO. Obalno-kraška regija je v tem oziru izstopala z majhnim deležem prebivalcev, ki so dosegli višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, čeprav so živeli v srednje velikih naseljih in mestih. Najmanjša odstopanja v deležu prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO glede na to, v kakšnem tipu naselja so živeli, so bila v pomurski regiji. Osrednjeslovenska regija je imela – ne glede na tip naselja – najvišji delež prebivalcev, ki so dosegli višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, v primerjavi z ostalimi regijami v Sloveniji. Med skritimi dejavniki bi bilo v prihodnje posebej pomembno analizirati možne vplive dnevnih migracij. Z intenzivnimi dnevnimi migracijami zaradi dela se manjša naselja spreminjajo iz funkcionalnih naselij v spalne soseske. Bolj izobraženi posamezniki se dnevno vozijo v druge regije, kjer zasedajo višja delovna mesta, kar najverjetneje pomeni, da se njihova socialni in kulturni kapital razvijata izven kraja bivanja.

Nizka zahtevnost po kvalificiranosti in nespodbudno delovno okolje ne vzpodbujata razvoja spretnosti

Prebivalci, ki so opravljali osnovne poklice in preprosta dela, so v večjem deležu izkazovali zelo nizko raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO. In obratno: prebivalci, ki so opravljali kvalificirane poklice, so v veliko večjem obsegu obvladovali višjo raven reševanja problemov v TBO. Pomurska regija je imela med vsemi najbolj odstopajočo razporeditev deležev prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO – med prebivalci z osnovnimi poklici jih kar polovica dosega višjo raven spretnosti. Če primerjamo regije v celotni državi, ima osrednjeslovenska regija največji delež prebivalcev s kvalificiranimi poklici, ki dosegajo višjo raven, med vsemi regijami (to je bilo 64,29 %, kar predstavlja približno 90.350 prebivalcev, za razliko od celotne vzhodne regije, kjer je bilo le 80.000 prebivalcev s kvalificiranimi poklici, ki so dosegli to raven). Pri posameznikih, ki opravljajo osnovne poklice in preprosta dela ter dosegajo nizke ravni reševanja problemov v TBO, delovno okolje ne predstavlja spodbujajočega konteksta za razvoj digitalnih kompetenc. Zato bo vzpostavljanje kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih ena od pomembnih prihodnjih nalog. Postavlja se vprašanje, ali je lahko razvito socialno okolje izven dela zadosten dejavnik za razvoj omenjenih kompetenc, s tem pa za ustvarjanje pogojev za digitalni preboj.

Družinske oz. socialne okoliščine

Največji delež prebivalcev, ki so dosegli višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, ni živelo s soprogom ali z zunajzakonskim partnerjem ka-

kor tudi ni imelo otrok. Višjo raven spretnosti so v večjem deležu dosegali tisti prebivalci, katerih soprog oz. partner je zaposlen za polni delovni čas, za razliko od prebivalcev, katerih soprog oz. partner je brezposeln ali upokojen; ti so v velikem odstotku dosegli zelo nizko raven spretnosti. V gorenjski in obalno-kraški regiji so odstopanja v velikosti deleža prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO glede na število članov v gospodinjstvu najmanjša (manjša kot 10 %). V regiji jugovzhodna Slovenija je bila največja razlika v velikosti deleža prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO v primerjavi s kontrastno skupino, če so respondenti živeli s partnerjem/soprogom in imeli otroke. V pomurski regiji je bil primerjalno z drugimi regijami v Slovenij največji delež respondentov z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO, čeprav je soprog/partner opravljal delo v gospodinjstvu ali skrbel za otroke/družino (100 %), bil vaje-nec/pripravnik (90 %) ali zaposlen za krajši delovni čas (83,98 %).

Podatki po regijah nazorno zrcalijo vpliv socialnodemografskih značilnosti posameznikov, vključno s socio-ekonomskimi kazalniki, nakazujejo pa tudi vpliv socialnega okolja, v katerem posameznik živi. Premoč kulturnega kapitala izvirne družine se posebej kaže pri migrantih prve generacije in pri posameznikih, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Prebivalci, ki so migranti prve generacije, dosegajo zelo nizko raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO za razliko od migrantov druge generacije in nemigrantov; le-ti dosegajo višjo raven spretnosti. Vendar gre pri tem upoštevati tudi razvitost neposrednega sociokulturnega okolja oz. kraja bivanja.

Večina prebivalcev z migrantskim ozadjem, katerih mati ali oče sta zaključila višje in visokošolsko izobraževanje, je dosegla višjo raven pri reševanju problemov v TBO. Od vseh regij v Sloveniji je imela v skupini manjši delež respondentov z materami/s skrbnicami z višjo ali visokošolsko izobrazbo (54,98 %) samo obalno-kraška regija, če smo ga primerjali z deležem v skupini respondentov z materami/s skrbnicami s srednješolsko izobrazbo (58,26 %). Zasavska regija je bila med vsemi regijami v državi edina, kjer je skupina prebivalcev, ki niso bili rojeni v Sloveniji, v večjem deležu dosegla višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO kot skupina rojenih v Sloveniji. V goriški, posavski in zasavski regiji so priseljenci druge generacije dosegli višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO v manjših deležih kot v skupini priseljencev prve generacije.

Razlike so vidne pri samooceni zdravja

Prebivalci z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO so svoje zdravje na petstopenjski lestvici samoocenili boljše kot tisti, ki so dosegli zelo

nizko raven spretnosti. Pomurska regija izstopa po velikem deležu te skupine, ki je kljub vsemu svoje zdravje ocenila kot slabo (45,20 %). V zasavski in posavski regiji pa ni bilo nikogar na višji ravni spretnosti, ki bi izbral to oceno. Le v koroški regiji so bili deleži prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v TBO glede na samooceno zdravja precej izenačeni in se ta polarizacija ni izrazila.

Obsežnost domačih knjižnic in višji dosežki

Prebivalci, ki so imeli doma več knjig, so v večjem deležu dosegli višjo raven pri reševanju problemov v TBO kot tisti z manj knjigami. Le v zasavski regiji je bil zanemarljiv delež respondentov z višjo ravno, čeprav naj bi imeli doma več kot 200 knjig. Obalno-kraška regija je imela med vsemi slovenskimi regijami največji delež prebivalcev z višjo ravno med tistimi, ki so ocenili, da imajo doma zelo malo knjig (manj kot 25). V regiji jugovzhodna Slovenija so skoraj vsi, ki so izjavili, da imajo doma več kot 500 knjig, dosegli višjo raven.

Sklep

Podatki raziskave PIAAC 2016 kažejo (npr. Desjardins 2017; 2020), da je udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju neenakomerno porazdeljena v vseh državah, tudi Sloveniji, ne samo glede na doseženo stopnjo izobrazbe, ampak tudi po starosti, socialno-ekonomskem statusu in socialnodemografskih značilnosti. V vseh primerih imajo neenake možnosti za udeležbo v vseživljenjskem učenju ranljive skupine odraslih: starejši odrasli, odrasli z nizko stopnjo dosežene izobrazbe, odrasli z nizko ravno funkcionalne pismenosti, odrasli z nizko ravno socialno-ekonomskega ozadja, izraženo v izobrazbi staršev (še posebej značilno za Slovenijo), kakor tudi odrasli, ki so rojeni v tujini in/ali je njihov materni jezik tuj (Javrh in Kompare Jampani 2022). O tej, manjši ranljivosti lahko govorimo takrat, ko je teh okoliščin in dejavnikov manj ter je mogoče s posameznimi intervencijami preprečiti zdrs odraslih v družbeno izključenost in ohraniti njihovo izobraževalno dejavnost. Večja ranljivost nastopi takrat, ko se pri odraslem posamezniku nakopiči več dejavnikov tveganja in nanje ne moremo več vplivati s posameznimi intervencijami, ki ne upoštevajo večkratne izključenosti. V Sloveniji se srečujemo z oblikami večkratne družbene izključenosti posameznikov in skupin odraslih ne glede na regijo.

Vse navedene skupine prebivalstva dosegajo precej nižje odstotke pri udeležbi v vseživljenjskem učenju. Razlike v spolu so zanemarljive v večini držav, a tipično v korist moških za 5 %. Države, kot so Nizozemska in vse nordijske države (z izjemo Islandije), beležijo najvišji odstotek udeležbe v vseživljenjskem

učenju pri vseh ranljivih skupinah odraslih. Največji razkorak glede udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju med ranljivimi skupinami odraslih ter najbolj privilegiranimi odraslimi (glede na izobrazbo, socialno-ekonomski status) pa je zaznati v državah, kot so: Avstrija, Belgija in Češka kakor tudi Slovenija (Javrh in Kompore Jampani 2022; gl. tudi Dolničar, Mrzel in Šimenc 2018).

Preučevali smo, v kakšnih okoliščinah se bodo v slovenskih regijah bolje razvijale neformalne oblike vseživljenjskega učenja, ki bi kar najbolj prispevale k digitalnem preboju, zato smo se usmerili v preučevanje spretnosti reševanja problemov v TBO, na katere v Sloveniji najbolj vplivata dva socio-ekonomska dejavnika: starost in izobrazba.

Potrebni bodo sistemski ukrepi, da bi regionalne razlike tako na ravni kohezijskih kot statističnih regij zmanjševali in ne povečevali, saj manj razvite regije v kriznih obdobjih težko dosežejo napredek razvitejših. Kot najnujnejše z vidika VŽU preboja vidimo pravočasno prilagajanje in krepitev ustreznega znanja in spretnosti vsega prebivalstva. Izhajali smo iz predpostavke, da morajo vsi odrasli vsaj do določene mere imeti pogoje za razvoj temeljnih spretnosti oz. kompetenc. Vseživljenjsko učenje smo razumeli kot učenje, ki zajema vse vrste učenja in poteka od zgodnjega otroštva do konca življenja.

Kljub nenadnemu izboljšanju rezultata glede vključenosti v vseživljenjsko učenje v Sloveniji v letu 2022 je v navedena področja treba dolgoročno vlagati in jih načrtno krepiti. To nam poleg raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC kažejo tudi podatki drugih raziskav, med njimi: statistični podatki o vključenosti odraslih v izobraževanje (npr. anketa o delovni sili), statistični podatki o izobrazbeni strukturi in socialnodemografskih značilnostih prebivalstva Slovenije (podatki SURS po letih), analiza potreb izobraževalcev odraslih ter drugi.

Literatura

- Desjardins, R. 2017. *Political Economy of Adult Learning Systems*. London: Bloomsbury Academic.
- . 2020. »PIAAC Thematic Review on Adult Learning.« OECD Education Working Papers No. 223, OECD, Pariz.
- Dolničar, V., M. Mrzel in M. Šimenc. 2018. »Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih: primer Slovenije.« V *Spretnosti odraslih*, ur. P. Javrh, 181–195. 2., recenzirana in dopolnjena izd. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Eurostat. B. I. »Participation Rate in Education and Training (Last 4 Weeks) by Sex and Age.« https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_01__custom_2681360/default/table?lang=en.
- Hämäläinen, R., B. De Wever, A. Malin in S. Cincinato. 2015. »Education and

- Working Life: VET Adults' Problem-Solving Skills in Technology-Rich Environments.« *Computers & Education* 88:38–47.
- Hämäläinen, R., B. De Wever, K. Nissinen in S. Cincinnato. 2017. »Understanding Adults' Strong Problem-Solving Skills Based on PIAAC.« *Journal of Workplace Learning* 29 (7/8): 537–553.
- Javrh, P., ur. 2018a. *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016*. Tematske študije. 2., posodobljena izd. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- , ur. 2018b. *Spretnosti odraslih. 2.*, recenzirana in dopolnjena izd. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- , ur. 2020. *Delovno aktivni prebivalci z nižjimi spretnostmi: študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. 2022. *Spretnosti odraslih v slovenskih regijah: študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P., in T. Kompare Jampani, ur. 2022. *Raznolikost stanja vseživljenjskega učenja v Sloveniji po regijah glede na spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih: prikaz rezultatov analize podatkov iz baze PIAAC 2016 SLO*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. 2008. »Vseživljenjskost učenja in strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju.« *Andragoška spoznanja* 14 (3/4): 21–30.
- Kim, S. 2020. »A Quasi-Experimental Analysis of the Adult Learning Effect on Problem-Solving Skills.« *Adult Education Quarterly* 70 (1): 6–25.
- Ministrstvo Republike Slovenije za gospodarski razvoj in tehnologijo. 2021. »Strategija digitalne transformacije gospodarstva.« <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MGTS/Dokumenti/DIPT/Strategija-digitalne-transformacije-gospodarstva>.
- Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport Republike Slovenije. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ur. Z. Jelenc. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Možina, E., ur. 2022. *Ugotovitve raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC v Sloveniji: povzetki raziskave in študij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J., in M. Radovan. 2018. »Razvoj spretnosti in kompetenc ter udeležba v neformalnem izobraževanju.« V *Spretnosti odraslih*, ur. P. Javrh, 145–155. 2. recenzirana in dopolnjena izdaja. Andragoški center Slovenije.
- National Center for Education Statistic. 2021. »Program for the International Student Assessment Young Adult Follow-up Study (PISA YAFS) 2016 Public Use File (PUF).« <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2021022>.
- OECD. 2015. *Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem?* Pariz: OECD
- Pečar, J. 2020. *Indeks razvojne ogroženosti 2019. Analiza na osnovi podatkov, raz-*

položljivih od 2009 do 2018. Kratke analize. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.

Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. 2020. *Poročilo o razvoju 2020*. Ur. R. Kmet Zupanič. Ljubljana: Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.

———. 2021. *Poročilo o razvoju 2021*. Ur. R. Kmet Zupanič. Ljubljana: Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.

Vidmar, T. 1995. »Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampedija.« *Andragoška spoznanja* 1 (1–2): 48–52.

Some Factors of Diversity of Lifelong Learning in Slovenian Regions

Regional disparities at the level of both cohesion and statistical regions are gradually increasing, as less developed regions find it difficult to outperform more developed ones, while more developed regions recover faster after each crisis (Pečar 2020, Kmet Zupančič 2020). Timely adaptation and strengthening of the relevant skills of the population is particularly important. We start from the assumption that all adults should have developed, at least to some extent, the basic skills or competences they need to engage in a wide range of possible forms of education and training in their immediate and wider local contexts. Lifelong learning has been defined as learning that encompasses all types of learning, from early childhood to the end of life, aimed at both the acquisition of an education or qualification and at personal development, active citizenship and enhancing quality of life. We looked at the conditions under which informal forms of lifelong learning would better develop in the regions to contribute most to digital breakthroughs, and focused on problem-solving skills in technology-rich environments, which in Slovenia are most influenced by two socio-economic factors: age and education.

Keywords: regions, skills, lifelong learning

Vplivi digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika z vidika vseživljenjskega učenja

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem
jurka.lepicnik@pef.upr.si

Današnja družba in njeni posamezniki živijo in operirajo v digitalno bogatih okoljih, kar predstavlja nove izzive za implementacijo programov vseživljenjskega učenja s poudarkom na digitalnih kompetencah. Namen prispevka je opredeliti spremembe v času četrte industrijske revolucije in postpandemske izkušnje, predvsem v smislu kompetenc, ki jih posameznik potrebuje zaradi procesov intenzivne digitalizacije na področjih izobraževanja, različnih oblik digitalnega državljanstva in digitalizacije poslovnih modelov. Na osnovi zbranih podatkov ugotavljamo, da so tehnološke aplikacije prodrle v družbo do tolikšne mere, da jih posameznik potrebuje za opravljanje vsakdanjih nalog in zadovoljevanje svojih vsakdanjih potreb. Obstaja visoko tveganje za nastanek novih ranljivih skupin, ki so ranljive ravno zaradi izključenosti in obrobnosti, ki jo povzročata pomanjkanje digitalnih kompetenc. V fazi digitalnega prehoda je zato treba prebivalstvo opolnomočiti za uporabo digitalnih storitev in razviti kulturo uporabnikov digitalnih storitev, ki vključuje pozitiven pristop do digitalnih rešitev, zavedanje po potrebi vseživljenjskega učenja na tem področju v smislu stalnega posodabljanja znanja, poznavanje varnosti, nevarnosti kraje digitalne identitete ter potrebnih ukrepov. Pri tem pa ne gre spregledati raznih oblik oviranosti in posebnih potreb, ki zavirajo uporabo digitalnih aplikacij.

Gljučne besede: digitalni preboj, digitalizacija, digitalna pismenost, vseživljenjsko učenje

Uvod

Za prehod v digitalno družbo je med drugim značilna intenzivna uporaba digitalne tehnologije in njenih aplikacij, kar s seboj prinaša nove načine za delo, učenje ter delovanje v vsakdanjem življenju. Dobro razvite digitalne kompetence predstavljajo izhodišče za aktivno delovanje v digitalni družbi. Ker se digitalna tehnologija in njene aplikacije nenehno razvijajo, se potreba

po digitalnih kompetencah stalno stopnjuje. Digitalno pismen posameznik je sposoben uspešnega delovanja v sodobni, digitalni, hitro spreminjajoči se družbi. Zmožen je učinkovite vsakodnevne uporabe informacijsko-komunikacijskih pripomočkov (pametni telefon, računalnik, tablica ...) ter spletnih storitev, ki jih digitalna doba ponuja: socialnih omrežij, eUprave, spletnih nakupov ... (Javrh idr. 2018) Uveljavlja se tudi uporaba termina digitalna kultura, ki se nanaša na intenzivno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v vsakdanjem življenju in potrebo po razvoju kulture digitalnih uporabnikov (Gere 2008).

Spremembe, ki jih digitalizacija prinaša, so opazne na različnih področjih človekovega delovanja. Namen raziskave je opredeliti spremembe v času digitalnega prehoda – četrte industrijske revolucije in postpandemične izkušnje, predvsem v smislu kompetenc, ki jih posameznik potrebuje zaradi procesov intenzivne digitalizacije na področjih izobraževanja, različnih oblik digitalnega državljanstva in digitalizacije poslovnih modelov. Na mikro ravni smo preučili digitalni preboj, njegove vplive in posledice, ki jih ima na življenje posameznikov. V analizo smo vključili vse digitalne dimenzije vsakdanjega življenja posameznika in novejših storitev, ki so na voljo tudi v spletni različici. Pozornost smo usmerili predvsem v preučevanje vplivov digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika ter identificiranje digitalnih spretnosti in kompetenc, ki jih posamezniki potrebujejo, da se aktivno vključujejo v digitalni preboj in kljubujejo izzivom sodobne družbe.

Digitalna pismenost in digitalne kompetence

Izraz digitalna pismenost je večplasten in zajema različna področja ter se razvija v skladu s tehnologijo. Gre za podkategorijo pismenosti, s katero si deli ključno značilnost, da je njen razvoj vezan na družbeni kontekst, v katerega se umešča. Se pravi, da sta pismenost in digitalna pismenost odvisna od konteksta, v katerem se uporabljata. Kontekst uporabe definira njen pomen in obseg. Digitalna pismenost je tako tesno povezana s procesom digitalizacije ter uvajanja in uporabe informacijske tehnologije. V mednarodnih dokumentih so jo uvrstili med temeljne zmožnosti oz. ključne kompetence (glej Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006) in združuje skupek kompetenc, ki so potrebne za samostojno delovanje v digitalnem svetu, za potrebe uspešnega osebnostnega razvoja in izpolnitve, socialne vključenosti in zaposlitev ter aktivno državljanstvo. Digitalni svet pa se naglo razvija, kar posledično pomeni, da se stopnjujejo digitalne kompetence, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje v digitalnem okolju. Pri tem je digitalno pismen posamez-

nik zmožen samozavestne in kritične uporabe različnih digitalnih aparatov ter pripomočkov, razume zakonitosti digitalnega socialnega okolja in se znajde v njem. Zato je ključni sestavni del te zmožnosti digitalna kompetenca. Digitalna pismenost ne pomeni le, da so ljudje zgolj potrošniki digitalne in tehnične infrastrukture. Pomeni tudi, da so sposobni učinkovito uporabljati dosežke sodobnih tehnologij, oz. z drugimi besedami, da so zmožni maksimirati možnosti, ki jim jih nudijo te nove tehnologije (Andragoški center Slovenije 2021).

Po opredelitvi zgoraj omenjenega dokumenta Andragoškega Centra Slovenije digitalno pismenost sestavlja osem vsebinskih področij, ki so podrobneje opredeljena s cilji in katalogom znanj v *Programu digitalna pismenost za odrasle* (v nadaljevanju DPO), ta pa so: pisarniški programi in odprtokodne rešitve, mobilne in računalniške aplikacije, oblačne storitve, varna raba spleta oz. internetnih storitev in digitalnih tehnologij, dosedanja razvoj umetne inteligence in pričakovanja v prihodnosti, robotizacija in digitalizacija družbe, digitalno socialno okolje, digitalno ustvarjanje in programiranje. Digitalno pismenost torej lahko opredelimo kot zmožnost posameznika, da deluje v digitalnem okolju, pri tem pa tehnologijo uporablja varno in kritično. Osnovo za digitalno pismenost predstavljajo temeljno računalniško znanje, sposobnosti kritične uporabe spletnih orodij, iskanja in uporabljanja različnih informacij ter razumevanje zakonitosti digitalnega okolja (Javrh idr. 2018).

Ključno vlogo pri razvoju digitalne pismenosti ima raven digitalne rabe, torej uporabe digitalne kompetence v določenem poklicnem ali disciplinarnem kontekstu (Martin in Grudziecki 2006).

Digitalna pismenost pa zajema tudi različne sodobne oblike komunikacije, kot so tvitanje, vodenje blogov, klepetanje na forumih, komentiranje na Facebooku, kar je posledično pripeljalo do nastanka novih poklicev, kot so streamerji, blogerji, vlogerji, youtuberji, influencerji ipd.

Skupno raziskovalno središče Evropske unije je oblikovalo evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane, bolje poznan pod imenom DigComp, katerega namen je zagotovitev splošnega razumevanja opredelitev digitalnih kompetenc ter zagotavljanje osnove za oblikovanje njihove politike. Aktualni okvir digitalnih kompetenc (DigComp 2.2) opredeljuje pet ključnih komponent digitalnih kompetenc (Vuorikari, Kluzer in Punie 2022):

1. Informacijska in podatkovna pismenost: vključuje znanje brskanja, iskanja, filtriranja podatkov ter njihovo ustrezno obdelavo in shranjevanje.
2. Komunikacija in sodelovanje preko digitalnih tehnologij ter storitev:

- posameznik zna komunicirati in sodelovati s pomočjo različnih digitalnih naprav ter aplikacij in uporabljati različne komunikacijske oblike.
3. Ustvarjanje in urejanje digitalne vsebine: vključuje ustvarjanje vsebin v različnih formatih ter izražanje s pomočjo digitalnih medijev in vsebin.
 4. Varovanje naprav, vsebine, osebnih podatkov in zasebnosti v digitalnih okoljih kot tudi varovanje fizičnega ter psihičnega zdravja.
 5. Prepoznavanje potreb in težav ter reševanje konceptualnih problemov in problemskih situacij v digitalnem okolju: vključuje zmožnost reševanja tehničnih in netehničnih težav, s katerimi se posameznik sooča ob uporabi digitalnih naprav.

Digitalni preboj med pandemijo covid-19, digitalizacija in indikatorji *Pandemija in digitalni preboj*

V zadnji letih smo bili med pandemijo covid-19 priča intenzivnemu prodoru digitalizacije v razne sfere življenja. Pandemična izkušnja predstavlja pomembno ločnico na področju razvoja in uporabe digitalnih storitev. V začetku pandemije, v letu 2020, je digitalizacija storitev pripomogla k upravljanju omejitev in preventivnih ukrepov. S tem, da je digitalizacija storitev pogosto omogočila koriščenje storitev na daljavo, je prvenstveno pripomogla k preprečevanju medosebnih stikov in posledično širjenja okužb. Zato sta bila njen razvoj in predvsem aplikacija oz. prenos digitalnih storitev v tem obdobju zelo intenzivna. Upravičeno lahko trdimo, da je bila digitalizacija eden najodmevnejših odgovorov na pandemično stanje, saj je prodrla v številne pore življenja posameznika (izobraževanje, delo, zdravstvo idr.), predstavljala je »rešilni čoln« oz. v pandemični situaciji edino možno rešitev za kontinuiteto dejavnosti na številnih področjih posameznikovega življenja.

Pri nekaterih storitvah so digitalne različice obstajale že prej, med pandemijo pa se je njihova uporaba še okrepila (npr. e-bančništvo, e-plačevanje, e-naročanje ipd.). Upravičeno torej lahko govorimo o digitalnem preboju, ki se je zgodil med pandemijo v smislu intenzivnejšega prenosa digitalnih aplikacij in rešitev. Odras digitalne preobrazbe sta tudi fuzija z digitalnim svetom in poplava digitalnih storitev, ki so prodrle v vse pore človeškega življenja.

Proces digitalizacije pa se je odvijal že pred pandemijo. Prizadevanja za uspešno in pospešeno digitalizacijo so razvidna tudi iz skupnih politik in krovnih dokumentov, v katerih so opredeljeni cilji držav članic EU na področju digitalizacije. Evropska komisija (2021) je 9. marca 2021 predstavila vizijo in poti za digitalno preobrazbo Evrope do leta 2030, ki vključuje digitalni kompas za digitalno desetletje EU in temelji na štirih glavnih točkah ter z njimi povezanih ciljih, in sicer:

1. Področje znanja in spretnosti:
 - Zviševanje števila strokovnjakov za IKT do 20 milijonov in večja uravnoteženost spolov.
 - Osnovno digitalno znanje: vsaj 80 % prebivalstva.
2. Področje digitalizacije javnih storitev
 - Ključne javne storitve: 100 % po spletu.
 - E-zdravje: 100 % državljanov z dostopom do zdravstvene dokumentacije po spletu.
 - Digitalna identiteta: 80 % državljanov uporablja digitalno identifikacijo.
3. Digitalna preobrazba podjetij
 - Prezemanje tehnologije: 75 % podjetij v EU, ki uporabljajo računalništvo v oblaku, umetno inteligenco in velepodatke.
 - Inovatorji: povečati širitev in financiranje, da bi podvojili število samorogov¹ v EU.
 - Pozno uvajanje v podjetjih: več kot 90 % MSP-jev z doseženo vsaj osnovno stopnjo digitalne intenzivnosti.
4. Varne in trajnostne digitalne infrastrukture
 - Povezljivost: gigabit za vse, 5G povsod.
 - Vrhunski polprevodniki: podvojitev deleža EU v globalni proizvodnji.
 - Podatki – EDGE in tehnologija v oblaku: 10.000 podnebno nevtralnih, zelo varnih robnih vozlišč.
 - Računalništvo: prvi računalnik s kvantnim pospeševanjem.

Skladno s skupnimi usmeritvami je tudi Slovenija pripravila svojo agendo, ki je zajeta v dokumentu »Digitalna Slovenija 2020«, sprejetem marca 2016. Skupaj s slovensko industrijsko politiko (Resolucija o znanstvenoraziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2030 (ReZrIS30) 2022; Vlada Republike Slovenije 2021) je »Digitalna Slovenija« ena od treh ključnih sektorskih strategij s smernicami za oblikovanje inovativne družbe znanja. Strategija zajema vsa področja življenja in razvoja: javne storitve, podjetništvo, gospodinjstva in izobraževanje.

Za razumevanje digitalnega preboja, ki se je zgodil med pandemijo, navajamo v nadaljevanju navajamo podatke iz poročila DESI (The Digital Economy and Society Index) (European Commission b.l.), o uvrstitvi Slovenije pred, med in po pandemiji. Poročilo DESI, ki vključuje analizo podatkov vseh

¹ Samorogi so zagonska podjetja, ki v kratkem času dosežejo visoko tržno vrednost.

držav članic EU, je oblikovano na osnovi petih razsežnosti: povezljivost, človeški kapital, uporaba internetnih storitev, integracija digitalne tehnologije in digitalne javne storitve.

Leta 2020 je indeks DESI za Slovenijo znašal 51,2 in s tem je država zasedla 16. mesto med članicami EU. Glede na pretekla leta je Slovenija izboljšala svojo uvrstitev za eno mesto.

Podatki, prikazani v poročilu za leto 2021, so bili zbrani v letu 2020 med pandemijo. V poročilu za leto 2021 je Slovenija izboljšala svoj indeks DESI in se uvrstila na 13. mesto med državami članicami EU (European Commission b. l.). Natančneje, na področju »povezljivosti« se je uvrstila na 9. mesto med državami EU zaradi zelo dobre pokritosti s fiksnim visoko zmogljivim omrežjem. Pri človeškem kapitalu je prebivalstvo Slovenije z velikim številom diplomantov iz naravoslovja in tehnologije ter zagonskimi podjetji za IKT nad EU-povprečjem in se uvršča na 13. mesto. Na področju vključevanja digitalne tehnologije se je uvrstila najvišje, na 8. mesto. Najslabšo uvrstitev glede na druge države EU pa je Slovenija dosegla na področju digitalnih javnih storitev. Tu zaseda 15. mesto in je točno na EU-povprečju.

V poročilu za leto 2022 pa je Slovenija napredovala na 11. mesto (European Commission b. l.). Nad evropskim povprečjem ostaja na področju povezljivosti. Na področju integracije digitalne tehnologije se uvršča na 9. mesto. Pri digitalnih javnih storitvah je napredovala za dve mesti in trenutno zaseda 13. mesto. Pod povprečjem EU ostajajo javne digitalne storitve, namenjene posameznikom, medtem ko so vrednosti, povezane s storitvami, ki so namenjene podjetjem, nadpovprečne.

Digitalni razkorak ali digitalna vrzel

Digitalni razkorak in digitalna vrzel sta prisposodbi za neenakost, ki jo povzroči nezmožnost dostopa do digitalne tehnologije ali nesposobnost njene uporabe. Najpogostejši vzroki zanj so geografska lokacija posameznika (posamezniki, ki živijo v razvitejših državah, so praviloma bolj digitalno pismeni kot tisti, ki živijo v nerazvitih državah); starost (generacije, ki so odraščale s tehnologijo (od leta 1990 dalje), so načeloma bolj digitalno pismene od generacij pred njimi); ekonomski položaj posameznika (ta vpliva na dostopnost tehnologije, s katero posameznik sodeluje v digitalnem svetu, in posledično na digitalno pismenost posameznika); fizična zmogljivost posameznika (za uporabo tehnologije potrebujemo tudi funkcionalno telo, npr. gibanje rok, koordinacijo prstov, vid ...) (Anželj idr., 2015).

Problem digitalnega razkoraka je torej večplasten. V prvi vrsti gre za vprašanje dostopa do tehnologije, vendar je to le vrh ledene gore. Izkazalo se

je, da problem ni samo dostop, pomemben je tudi način uporabe tehnologije. Druga raven pa se tesno povezuje s spretnostmi, ki jih imajo uporabniki za uporabo tehnologije, in z načini rabe tehnologije (Šimec 2021). Digitalne spretnosti lahko torej še dodatno povečujejo razkorak. Tretja raven digitalnega razkoraka je raven namembnosti rabe interneta pri posameznikih, ki imajo podoben dostop in podobne digitalne spretnosti (str. 14). Gre torej za vprašanje usmerjene rabe interneta za doseganje pomembnih ciljev. Sodobnejše konceptualizacije grede v smeri paradigme digitalne neenakosti (angl. *digital inequality stack*). Ta vključuje številne soodvisne spremenljivke, kot so neenakost v opremi, avtonomiji rabe, spretnostih, družbeni podpori in ciljih, za katere je tehnologija uporabljena. Pri digitalni neenakosti torej ne gre zgolj za vprašanje dostopa, temveč za širše vprašanje umeščenosti tehnologije v družbi in njene rabe (Šimec 2021).

Analiza digitalizacije osnovnih javnih in zasebnih storitev za identifikacijo digitalnih kompetenc

Metodologija

Cilj empiričnega raziskovalnega dela je na novo identificirati digitalne kompetence na osnovi aktualnih razmer, ki so nastopile zaradi pandemične izkušnje in digitalnega preboja ter na tej osnovi oblikovati predloge za ukrepe na področju vseživljenjskega učenja. S kombinacijo akcijskega raziskovanja, opazovanja z udeležbo ter kvalitativne in kvantitativne metode smo iskali odgovore na vprašanje, katere kompetence mora imeti posameznik v sodobni družbi, da lahko ustrezno uporablja in upravlja digitalne storitve v svojem vsakdanjem življenju.

Pri oblikovanju raziskovalnega instrumentarija smo izhajali iz opredelitve družbenih vlog odraslega in nato preverjali, pri katerih vlogah se uporabljajo digitalne storitve ter katere digitalne kompetence so potrebne za koriščenje teh storitev.

V prvi raziskovalni fazi smo z akcijskim raziskovanjem opredelili družbene vloge odraslega in identificirali aktivnosti, ki so značilne za vsako vlogo, ter spletne storitve, ki so na voljo za evidentirane aktivnosti. Za opredelitev družbenih vlog odraslega in zbiranje podatkov smo sestavili raziskovalno skupino študentov študijskega programa Izobraževanje odraslih in razvoj kariere.² Raziskovalna skupina je s pomočjo akcijskega raziskovanja sestavila izhodiščni nabor družbenih vlog odrasle osebe oz. vlog, ki jih lahko prevzame

² Pri zbiranju, šifriranju in prvi analizi zbranih podatkov so sodelovali: Sanel Fejzić, Vladana Bzovski, Jelena Dejanović, Lara Peklar, Maja Vincentič in Kaja Virant.

odrasla oseba. Pri akcijskem raziskovanju je raziskovalna skupina sledila naslednjim korakom: zbiranje informacij o predmetu raziskovanja, oblikovanje metodologije za zbiranje podatkov, zbiranje podatkov preko opazovanja z udeležbo, organizacija zbranih podatkov, analiza rezultatov, refleksija in preizkušanje v praksi. Ko je bil sestavljen nabor družbenih vlog, je raziskovalna skupina prešla k *naslednji fazi*, in sicer: preko opazovanja z udeležbo je za vsako od evidentiranih vlog analizirala naloge in aktivnosti, pri katerih odrasla oseba (lahko) uporablja digitalne storitve in so posledično potrebne ustrezne digitalne kompetence. Pri tem smo namenoma izključili področje dela in zaposlitve, ker je preobsežno in preraznoliko. Za vsako aktivnost je raziskovalna skupina evidentirala referenčne portale, kjer so storitve na voljo. Ko gre za zasebne storitve, kjer je ponudnikov veliko, je vzela v pretres tiste portale, ki so najtipičnejši oz. po svojih značilnostih in vsebinah odražajo povprečni model portala za tovrstne storitve (npr. portali na nakup nepremičnim, e-bančništvo ipd.).

V *zadnji fazi* je stekla kvalitativna in kvantitativna analiza digitalnih kompetenc, ki so potrebne za koriščenje evidentiranih spletnih storitev. Delo je potekalo tako, da smo aktivnosti, ki jih posameznik izvaja na spletu, analizirali po korakih in za vsak korak opredelili digitalna znanja ter kompetence, ki jih pri tem potrebuje. Pri opredelitvi digitalnih znanj in kompetenc smo kot osnovo uporabili katalog znanja, ki ga je pripravil Andragoški center Republike Slovenije za program Digitalna pismenost za odrasle. Katalog znanja vključuje osem ključnih vsebinskih področij digitalne pismenosti:

- Pisarniški programi in odprtokodne rešitve.
- Mobilne in računalniške aplikacije.
- Oblačne storitve.
- Varna raba spleta oz. spletnih storitev in digitalnih tehnologij.
- Digitalno socialno okolje.
- Dosedanji razvoj umetne inteligence in pričakovanja v prihodnosti.
- Robotizacija in digitalizacija družbe.
- Digitalno ustvarjanje in programiranje.

Katalog oz. zajete postavke smo mestoma prilagodili tudi v primeru, ko ni bilo na voljo ustreznega opisnika. Z zbranimi podatki smo opravili opisno (kvalitativno) in frekvenčno (kvantitativno) analizo ter povzeli glavne ugotovitve. Pri analizi nekaterih portalov smo naleteli na določene omejitve, saj so nekatere storitve plačljive, druge pa namenjene samo nekaterim ciljnim skupinam (npr. staršem šolajočih se otrok). Omejitvam smo se delno izognili

tako, da smo preko opazovanja z udeležbo prišli do potrebnih informacij: opazovali smo druge, ki imajo dostop do omenjenih portalov in so bili pripravljeni to izkušnjo deliti s člani raziskovalne skupine. Druga omejitev zadeva spletne storitve občin: vsaka občina ima svoj portal in vsaka nudi določene storitve preko spleta, vendar je tipologija storitev še precej razpršena pa tudi portali so si precej različni. Zato nismo upoštevali storitev, ki jih posamezniki koristijo preko portalov posameznih občinskih uprav.

Prava faza raziskovanja: identifikacija družbenih vlog odraslega

Pri pripravi izhodiščnega nabora vlog odraslega smo namensko uporabili teorije razvojne in socialne psihologije. Družbene vloge odraslega v grobem krijejo tri makro področja, in sicer: družino, delo in družbo. Havighurst (1984) je npr. opredelil deset družbenih vlog odraslega: uslužbenec, partner, starš, gospodar, sin/hči starajočih se staršev, državljan, prijatelj, član organizacij, vernik, uporabnik prostega časa. Nadgradnje njegove teorije so predvidele tudi do 13 vlog, npr.: član društva/ustanove, prijatelj, sin/hčerka, stari starš, skrbnik lastnega doma, sorodnik, učenec, uporabnik prostega časa, državljan, starš, vernik in uslužbenec (Wayne, Witte in Galbraith 2006). Primer dobre prakse za predmet raziskovanja predstavljajo tudi raziskave pismenosti in funkcionalne pismenosti, kjer so raziskovalci preučili in definirali vloge ter področja, na katerih se vsakodnevno uporablja pismenost. Tujiman (2001) je npr. opredelil različne vloge oz. področja, pri katerih odrasla oseba uporablja pismenost v svojem vsakdanjem življenju: družina; družbeno okolje in delovno mesto.

Skupno smo v izhodiščem naboru evidentirali 11 vlog. Nekatere smo nato še dodatno členili na podkategorije glede na različne naloge oz. aktivnosti, ki jih vloga vključuje. Izpostaviti gre, da so vloge opredeljene za potrebe raziskovanja digitalne pismenosti in se zato razlikujejo od naborov vlog odraslih, iz katerih smo izhajali, saj smo pozornost usmerili izključno v vloge in naloge, ki se lahko izvajajo preko spleta.

Namenoma smo izključili področje dela in zaposlitve, ker je preobsežno in preraznoliko; posameznik glede na delovno mesto, ki ga zaseda, namreč potrebuje različne digitalne kompetence. Pri našem raziskovalnem delu pa smo pozornost usmerili v dejavnosti, ki so skupne odraslim članom današnje družbe, ne glede na njihovo delovno mesto.

Nabor evidentiranih vlog odraslega za potrebe raziskovanja digitalnih kompetenc

1. Državljan/prebivalec (1.1 davkoplačevalec, 1.2 stanovalec),

2. starš mladoletnega otroka,
3. zdravstveni zavezanec,
4. potrošnik,
5. kulturnik,
6. varčevalec (bančništvo in zavarovalništvo),
7. učeči se (vseživljenjsko učenje),
8. potnik in voznik,
9. rekreativec,
10. vernik.

Druga faza raziskovanja: identifikacija storitev (javnih in zasebnih), ki se jih posameznik poslužuje glede na različne družbene vloge

V naslednji fazi je raziskovalna skupina preko opazovanja z udeležbo za vsako od evidentiranih vlog analizirala naloge in aktivnosti, pri katerih odrasla oseba (lahko) uporablja digitalne storitve in potrebuje ustrezne digitalne kompetence.

Za vsako aktivnost smo preučili spletne portale (v nadaljevanju: izbrani portali), na katerih so na voljo spletne storitve za evidentirane aktivnosti. Za nekatere aktivnosti je na voljo samo en spletni portal (npr. e-uprava, e-zdravje), pri drugih pa je na voljo več spletnih strani, ki ponujajo isto storitev (npr. nakup nepremičnin, rekreacija, spletno nakupovanje). V teh primerih smo opravili izbor reprezentativnih strani, domačih in tujih. Struktura strani, aplikacij in uporabe so si precej podobni. Zato v teh primerih sezname niso izčrpnin in ne vključujejo vseh možnih portalov, saj smo pozornost usmerili v analizo prototipov. Kombinacije aktivnosti in izbranih portalov so prikazane v preglednici 1.

Tretja faza raziskovanja: analiza potrebnih digitalnih kompetenc: glavne ugotovitve

V nadaljevanju povzemamo ključne ugotovitve analize digitalnih kompetenc, ki so potrebne za uporabo evidentiranih spletnih storitev na izbranih portalih.³

Za uporabo spletnih storitev je zmožnost upravljanja s programsko opremo in uporabljanja brskalnika predpogoj, da lahko posameznik sploh dostopa do njih. Pri spletnih storitvah javne uprave ugotavljamo določen po-

³ Celotna analiza je na voljo na spletni strani <https://www.pef.upr.si/sl/raziskovanje/programi-in-projekti-arrs/2022032215365750//vsezivljenjsko-ucenje-odraslih-za-trajnostni-razvoj-in-digitalni-preboj-vzu-preboj>.

Preglednica 1 Vloge, aktivnosti in izbrani portali

Vloga	Aktivnost	Portal	
Državljan/ prebivalec	Davko-plačevalec	Oddaja dohodnine preko portala e-davki	https://edavki.durs.si
		Ugovor zoper informativni izračun dohodnine	https://edavki.durs.si
		Sledenje davkom, bremenitvam s strani države	https://edavki.durs.si
		Vloga za uveljavljanje osebne olajšave za vzdrževane družinske člane	https://edavki.durs.si
Občan/ stanovalec		Iskanje prebivališča (nakup/najem)	Spletne strani nepremičninskih posrednikov
		Pridobitev gradbenega dovoljenja	https://e-uprava.gov.si/podrocja/vloge/vloga.html?id=1337
		Urejanje komunalnega prispevka	https://e-uprava.gov.si/podrocja/vloge/vloga.html?id=4526
Starš mladole- tnega otroka		Starševske pravice po rojstvu otroka (informiranje, rojstni listi ipd.)	https://e-uprava.gov.si/
		Starš osnovnošolca – komuniciranje s šolo	Spletne strani šole
		Starš osnovnošolca – komuniciranje s šolo preko eAsistenta	www.easistent.com
		Naročilo otroka zdravniku	www.zd-koper.si
		Pregled zdravstvenega profila otroka	https://zvem.ezdrav.si
		Uveljavljanje pravic iz javnih sredstev (otroški dodatek, znižano plačilo vrtca, državna štipendija) in sporočanje sprememb	https://e-uprava.gov.si/podrocja/vloge/vloga.html?id=1599
		Uveljavljanje pravice do materinskega dopusta in materinskega nadomestila, pravice do starševskega dopusta in starševskega nadomestila, pravice do podaljšanega starševskega dopusta ter pravice do pomoči ob rojstvu otroka.	https://e-uprava.gov.si/podrocja/vloge/vloga.html?id=5645
		Izpis iz matičnega registra o rojstvu	https://e-uprava.gov.si/podrocja/osebni-dokumenti-potrdila-selitev/potrdila-izpiski/izpisek-iz-mr-o-rojstvu.html

Nadaljevanje na naslednji strani

navlajoči se vzorec, ki zadeva predvsem uporabo digitalnega certifikata in vsakokratne registracije z digitalnim certifikatom. Zaznali smo ga predvsem pri koriščenju storitev na portalih e-uprava, e-davki in e-zdravje. Pridobitev in uporaba digitalnega certifikata pa predpostavlja določena znanja ter kom-

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vloga	Aktivnost	Portal
Zdravstveni zavezanec	Naročanje na preglede	https://narocanje.ezdrav.si
	Pregled napotnic	https://narocanje.ezdrav.si
	Iskanje prostega zdravnika	https://zdravniki.sledilnik.org/sl/
	Pregled čakalnih dob	https://cakalnedobe.ezdrav.si
Potrošnik	Nakup živil	Spletni portali prehrabnih verig
	Nakup tehnike	Spletni portali trgovin
	Koriščenje in naročanje na mobilno telefonijo, nakup mobilnih aparatov	Spletne strani operaterjev
	Koriščenje interneta, televizije	Spletne strani operaterjev
	Nakupovanje oblačil, obutev in drugih artiklov	Spletne strani blagovnih znamk ali namenski portali
Kulturnik	Sledenje novicam o dogodkih v muzejih, gledališčih, kulturnih domovih, kulturne prireditve	Portali s področja kulture
	Nakupovanje vstopnic za kulturne dogodke	Portali za prodajanje vstopnic
Varčevalec	Uporaba e-bančnih storitev za nakazilo	E-banka posameznih bančnih zavodov
	Sprememba e-bančnih storitev/paketov	E-banka posameznih bančnih zavodov
	Uporaba e-storitev zavarovalništva	E-zavarovanje posameznih zavarovalnic
	Uporaba e-storitev zavarovalništva: prijava dogodkov/škode in povezani postopki	E-zavarovanje posameznih zavarovalnic
	Uporaba e-storitev zavarovalništva: sprememba zavarovalnih storitev	E-zavarovanje posameznih zavarovalnic
	Nakup kriptovalute	Posamezne strani, ki se ukvarjajo s prodajo kriptovalut

Nadaljevanje na naslednji strani

petence, ki se navezujejo na uporabo in zaščito digitalne identitete. Poleg kompetenc uporabe so torej potrebna tudi znanja za varno upravljanje lastne digitalne identitete, ki vključujejo izbiro ustreznih varnostnih kod, njihovo shranjevanje, prijavo kraje digitalnega certifikata ipd. ter razumevanje samega koncepta digitalne identitete. Postavlja se tudi vprašanje, katere pogoje mora posameznik izpolnjevati, da lahko pridobi digitalno identiteto, predvsem, ko gre za tujce. Po registraciji z digitalnim certifikatom so za koriščenje spletnih storitev potrebne še zmožnosti sledenja navodilom za uporabo storitev, ki jih spletna stran ali aplikacija ponuja, ter zmožnost izbiranja

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vloga	Aktivnost	Portal
Učeči se	Ogled prosto dostopnih posnetkov predavanj, tutorialov, podcastov	Npr. https://www.skillshare.com , https://www.youtube.com
	Izobraževanje na daljavo: jezikoslovni, računalniški programi in tečajji, tečajji osebne rasti, NPK, strokovna usposabljanja in druge delavnice, razpisi ipd.	Portali različnih izobraževalnih ustanov
	Izobraževanje na daljavo z zaključnim potrjevanjem znanja	Namemski domači in tuji portali
	Ogled tematskih predavanj preko spleta	Namemski domači in tuji portali
	Iskanje gradiva po bazah	www.cobiss.si
Potnik in voznik	Plačilo parkirnine	Aplikacija easypark
	Nakup e-vinjete	http://evinjeta.dars.si
	Podaljšanje prometnega dovoljenja	https://e-uprava.gov.si
	Nudjenje prevozov drugim (voznik) in iskanje prevoza (potnik)	https://prevozi.org
	Oddaja vloge za odmero in vračilo davka na motorna vozila	https://edavki.durs.si
	Oddaja vloge za nakup subvencioniranih in šolskih vozovnic	http://e-uprava.gov.si/prodrocja/izobrazevanje-kultura/visoka-in-visja-sola/subvencionirana-vozovnica.html
	Nakup vozovnic za javni promet – vlak	https://eshop.sz.si
	Nakup vozovnic za javni promet (avtobus)	Npr. za območje Ljubljane https://www.lpp.si/ljubljanski-potniski-promet/dodatne-informacije-za-potnike/javni-prevoz/enotna-mestna-kartica-urbana
	Pridobitev brezplačne vozovnice za upokojenca (vlak in medkrajevni avtobus)	https://potnisi.sz.si

Nadaljevanje na naslednji strani

možnosti znotraj same aplikacije (npr. termina za naročanje ipd.). Pri nekaterih aplikacijah je treba uporabiti tudi zmožnost pošiljanja elektronske pošte z dokumentacijo, kot so vloge in dokazila.

Pri zasebnih storitvah si mora posameznik za uporabo številnih spletnih mest ustvariti svoj profil. Zahtevata se vnos osebnih podatkov in strinjanje s pogoji uporabe spletne strani, ki jih navaja ponudnik. Potrebna so torej tudi znanja glede GDPR-ja (splošne uredbe o varstvu podatkov) in varnosti osebnih podatkov, preden se sprejmejo vsi pogoji, ki jih ponudnik zahteva. Pri

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Vloga	Aktivnost	Portal
Rekreativec	Načrtovanje izgube telesne teže	Spletne strani zasebnih ponudnikov
	Beleženje športnih aktivnosti	Spletne strani zasebnih ponudnikov
	Uporaba on-line treningov	Spletne strani zasebnih ponudnikov
	Beleženje tekaških in kolesarskih poti	Spletne strani zasebnih ponudnikov
cmidrule2-3	Intervalna telovadba	Spletne strani zasebnih ponudnikov
Vernik	Iskanje informacij o urniku sv. maš, oznanilih, dogodkih ipd.	Spletne strani posameznih župnij
	Iskanje besedila za dnevno branje pri svetih mašah	www.hozana.si
	Sodelovanje pri sv. mašah preko portala Facebook	Portal Facebook

prijavi posameznik vnaša tudi svoj elektronski naslov, preko katerega naknadno tudi potrdi svojo identiteto in nanj v nadaljevanju prejema obvestila in novice o dogodkih, ponudbah ipd. Pri postopku registracije je treba preveriti transparentnost aplikacije in omejitve uporabe osebnih podatkov. Oprezno je treba ravnati tudi z različnimi ponudbami pristopnih članarin ali mesečne/letne naročnine na aplikacijo, saj je odgovornost uporabnika, da z odjavo iz aplikacije sam izbrše svoje vnesene podatke in prekine naročnino, ki jo v nasprotnem primeru ponudnik storitve še vedno trga z njegovega računa. Uporaba zasebnih portalov za različne vloge odraslega državljana zahteva zmožnosti nameščanja in uporabe številnih brezplačnih ali plačljivih aplikacij. Pogosto se nato predvideva še zmožnost nadaljnjega izbiranja možnosti znotraj naložene aplikacije za koriščenje raznih storitev. V poštev pride tudi zmožnost sledenja navodilom za uspešno uporabo storitve.

Pri vlogi potrošnika pri spletnem nakupovanju ne gre brez zmožnosti iskanja informacij na internetu, iskanja izdelkov s pomočjo fotografij, nameščanja filtrov, ob koncu pa še izbire dostave in izvedbe spletnega plačila. Pri slikovnem gradivu pa je potrebna določena opreznost. Večkrat gre zgolj za slike informativne narave, ki lahko kupca zavajajo. Zato je smiselno, da uporabnik preveri zanesljivost ponudnika in prebere recenzije o izbranem proizvodu. Pomembno je tudi ločiti med »lokalnim« nakupom preko spleta in nakupom pri gospodarskih subjektih v tujini, ki vedno ne jamčijo enakih pogojev predvsem v smislu garancije, reklamacije, možnosti vračanja izdelka in drugih storitev. Odgovornost za nakup je prepuščena posamezniku. Izvedba spletnih plačil se pojavlja tako na zasebnih portalih kot na portalih javne uprave.

Pri učenju na daljavo pridejo v poštev še različne oblike dela in komunika-

cije na daljavo. Uporabljajo se spletne učilnice, videokonferenčni programi in digitalne baze za iskanje podatkov ter literature. Pri nekaterih vlogah se pojavlja tudi zmožnost brezžičnega povezovanja različnih naprav in pripomočkov.

Sklepne ugotovitve

Namen opravljene analize je bil opredeliti spremembe v času četrte industrijske revolucije in postpandemične izkušnje, predvsem v smislu kompetenc, ki jih posameznik potrebuje zaradi procesov intenzivne digitalizacije na področju izobraževanja, različnih oblik digitalnega državljanstva in digitalizacije poslovnih modelov. Zbrani podatki kažejo, da današnja družba in njeni posamezniki živijo ter operirajo v digitalno bogatih okoljih, kar predstavlja nove izzive za implementacijo programov vseživljenjskega učenja s poudarkom na digitalnih kompetencah.

Na mikro ravni smo preučili digitalni preboj, njegove aplikacije in posledice, ki jih ima na življenje posameznikov. V analizo smo vključili vse digitalne dimenzije vsakdanjega življenja posameznika in novejših storitev. Pozornost smo usmerili predvsem v preučevanje vplivov digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika. Analizirali smo konkretne situacije, v katerih posameznik (lahko) uporablja digitalne storitve. Nadalje smo identificirali digitalne kompetence, ki jih posamezniki potrebujejo, da se aktivno vključujejo v digitalni preboj in kljubujejo izzivom sodobne družbe.

Na osnovi zbranih podatkov izhaja, da je za potrebe digitalnega opismenjevanja treba veliko pozornosti nameniti poznavanju in uporabi spletnih strani javne uprave (1) ter aplikacijam zasebnikov (2). Zmožnost nameščanja spletnih aplikacij, ustvarjanja lastnih profilov, sledenja navodilom za njihovo uporabo ter izbire ustreznih storitev predstavlja levji delež potrebnih kompetenc. Za izvajanje omenjenih operacij je velikokrat dovolj že dostop do pametnega telefona, kar posledično pomeni, da dostop do računalnika z internetno povezavo ni več predpogoj za digitalno pismenost in delovanje v digitalnem okolju. Pri določenem segmentu prebivalstva sta računalniška oprema in internetna povezava za računalnik predstavljali večjo oviro ter finančno breme. Za programe digitalnega opismenjevanja to predstavlja pomembno spremembo.

Izpostaviti gre tudi pomen uporabe digitalne identitete, njene varnosti, upravljanja in deljenja zasebnih podatkov ter varnega spletnega nakupovanja in plačevanja. Vlagati je treba v razvoj kulture uporabnikov digitalnih storitev, ki vključuje pozitiven pristop do IKT in digitalnih aplikacij, zavedanje potreb po vseživljenjskem učenju na tem področju, poznavanje varno-

sti, nevarnosti kraje digitalne identitete ter potrebnih ukrepov. Čim večji delež prebivalstva je treba ozavestiti o pomenu pridobivanja digitalne identitete in njene zaščite ter ga usposobiti za aktivno uporabo digitalnih storitev, da ne izostane za hitrimi spremembami, še posebej, ko gre za storitve javne uprave.

Na osnovi zbranih podatkov pa je v manjši meri zaznati potrebo po obvladovanju tradicionalnejših vsebin IKT-tečajev, kot je npr. poznavanje operacijskih sistemov in pisarniškega orodja, kar posledično naslavlja potrebo po koreniti spremembi koncepta tečajev in usposabljanj, ki naj bi se preoblikovali v tečaje digitalne kulture in digitalne pismenosti.

Pandemija covid-19 je osvetlila pogled na digitalni razkorak. Problem je v opremljenosti posameznikov in gospodinjstev z računalniškimi napravami ter internetno povezavo pa tudi v kompetencah in zmožnostih uporabe ter namenske rabe IKT in njenih aplikacij. Nastajajo nove ranljive skupine, ki so ranljive ravno zaradi izključenosti in obrobnosti, ki jo povzroča pomanjkanje ustreznih digitalnih kompetenc. V postpandemičnem času je zato ključnega pomena vlaganje v izobraževanja, programe in javne kampanje, ki bodo prebivalce ozavestili in opolnomočili za učinkovito delovanje v digitalnem svetu. Brez ustreznih ukrepov pa tvegamo, da bomo imeli družbi dveh hitrosti: tiste, ki sledijo procesom digitalizacije storitev, in tiste, ki so zamudile digitalni vlak in opažajo vedno večji razkorak v storitvah, do katerih njihovi člani nimajo dostopa, ker ne razpolagajo z ustreznimi digitalnimi kompetencami. Tempo digitalnega razvoja družbe določajo novi dosežki, tempa prenosa letih v splošno rabo pa ne določajo tisti, ki so pri uporabi inovacij in digitalnih rešitev najhitrejši, ampak kritična masa uporabnikov. Usposabljanje kritične mase zavednih uporabnikov digitalnih storitev predstavlja nalozbo in izziv. Potrebna pa je tudi širša refleksija, kako zaščititi tisti najranljivejši del prebivalstva, ki kljub spodbudam za opolnomočenje ne uspe samostojno dohajati razvoja, in tako preprečiti, da digitalna družba ne postane ekskluzivna družba – treba je delati na tem, da postane inkluzivna.

Literatura

- Andragoški Center Slovenije. 2021. *Program digitalna pismenost za odrasle (DPO): predlog*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Anželj, G., J. Brank, A. Brodnik, P. Bulič, M. Ciglarič, M. Đukić, L. Fürst, M. Kikelj, A. Krapež, H. Medvešek idr. 2015. *Računalništvo in informatika 1: e-učbenik za informatiko v gimnaziji*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- »Digitalna Slovenija 2020 – strategija razvoja in informacijske družbe do leta 2020.« 2016. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MJU/DID/Strategija-razvoja-informacijske-druzbe-2020.pdf>.

- European Commission. B.I. »The Digital Economy and Society Index (DESI) 2022: Thematic Chapters.« <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>.
- Evropska komisija. 2021. »Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij. Digitalni kompas do leta 2030: evropska pot v digitalno desetletje.« COM(2021) 118 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX>.
- Gere, C. 2008. *Digital Culture*. London: Reaktion.
- Havighurst, R. J. 1948. *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Javrh, P., E. Možina, K. Bider, K. Kragelj, D. Volčjak, G. Sepaher, L. Gjerek, H. Matavž, P. Rejec, N. Babič Ivaniš idr. 2018. *Digitalna pismenost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Martin, A., in J. Grudziecki. 2006. »DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development«. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences* 5 (4): 249–267.
- Priporočilo Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). 2006. *Uradni List Evropske Unije*, št. L 394: 10–18.
- Resolucija o znanstvenoraziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2030 (ReZr1530). 2022. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 49. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2022-01-0982>.
- Vlada Republike Slovenije. 2021. »Slovenska industrijska strategija 2021–2030.« Vlada Republike Slovenije, Ljubljana.
- Šimec, M. 2021. »Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 12–26.
- Tuijnman, A. 2001. »Pismenost odraslih v Sloveniji.« *Andragoška spoznanja* 7 (1): 68–77.
- Vuorikari, R., S. Kluzer in Y. Punie. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Wayne, J. B., J. E. Witte in M. W. Galbraith. 2006. »Havighurst's Social Roles Revisited.« *Journal of Adult Development* 1 (13): 52–60.

The Impact of Digitalisation on Private and Public Life from a Lifelong Learning Perspective

Today's society and its individuals live and operate in digitally rich environments, which presents new challenges for the implementation of lifelong learning programmes with an emphasis on digital competences. The purpose of the paper is to define the changes which occurred during the fourth industrial revolution and the post-pandemic experience, especially in terms of

competencies that an individual needs to acquire due to the processes of intensive digitization in the field of education, several forms of digital citizenship and digitization of business models. Considering collected data we conclude that technological applications have penetrated society to such an extent that individuals need them to perform everyday tasks and satisfy their everyday needs. There is a high risk of the emergence of new vulnerable groups, which become vulnerable because of the exclusion and marginalization caused by the lack of digital competences. In the digital transition phase, it is therefore necessary to empower the population to use digital services and develop a culture of digital service users, which includes a positive approach to digital solutions, awareness of the need for lifelong learning in this area in terms of constant updating of knowledge, knowledge of security, awareness of the dangers of digital identity theft and the adoption of necessary measures. At the same time, we should not overlook the various forms of disabilities and special needs that inhibit the use of digital applications.

Keywords: digital breakthrough, digitization, digital literacy, lifelong learning

Pravni vidiki izobraževanja in usposabljanja delavcev: dejansko stanje in pogled naprej

Valentina Franca

Univerza v Ljubljani

valentina.franca@fu.uni-lj.si

Izobraževanje in usposabljanje v delovnem razmerju je ena izmed temeljnih pravic delavcev, kar določajo tako mednarodni kot nacionalni pravni viri. Uresničevanje pravice do izobraževanja in usposabljanja mora zagotavljati tako ohranjanje zaposlitve kakor tudi zaposljivosti, kar je še toliko pomembnejše v obdobju hitrega tehnološkega razvoja ter drugih družbenih sprememb. Izsledki dveh fokusnih skupin med delavskimi predstavniki kažejo na še vedno zaskrbljujočo situacijo v praksi, saj se tako na strani delavcev kot delodajalcev zaznavajo številne ovire. Za večjo vključenost v izobraževanje in usposabljanje je treba več moči usmeriti v izgradnjo kulture znanja, se posluževati dobrih praks ter krepiti zavedanje o nujnosti pridobivanja novih znanj in kompetenc. Pri tem ima pomembno vlogo tudi država, ki lahko tudi s pomočjo socialnega dialoga oblikuje spodbudne ukrepe za trg dela.

Ključne besede: delovno razmerje, izobraževanje, usposabljanje, kolektivna pogodba, sindikati

Uvod

Pomen izobraževanja in usposabljanja je že dolgo pripoznan v pravni ureditvi, saj tako mednarodni akti kot večina evropskih nacionalnih ureditev *delavcem priznava pravico* do pridobivanja ustreznih znanj in kompetenc za ustrezno opravljanje dela. V splošnem namreč velja, da ima delodajalec obveznost organizirati, izvesti in kriti stroške izobraževanja ter usposabljanja delavcev; ti pa imajo dolžnost udeležbe ter uporabe tako pridobljenega znanja pri svojem delu. Vendar se je razumevanje te delodajalčeve dolžnosti v zadnjih desetletjih, še izraziteje v zadnjih letih, spremenilo. Delovna opravila so zaradi tehnološkega napredka, digitalizacije in vse prisotnejše umezne inteligence postala kompleksnejša, ravno tako je vedno težje napovedati prihodnji razvoj opravljanja posameznega dela kakor tudi dejavnosti gospodarske družbe. Zato se težišče premika od ohranjanja zaposlenosti k *zaposljivosti*, kar zajema tudi generična znanja in kompetence, ki omogočajo preživetje na trgu dela, tj. menjavo dela, delodajalca, panoge, nenazadnje tudi poklica oz. kariere. Postpandemično obdobje je vse to še okrepilo; največji

vpliv ima zagotovo pomanjkanje delavcev, ki je toliko izrazitejše v določenih panogah ter poklicih. Vse to napeljuje k predpostavki, da je treba družbo znana začeti *intenzivneje uresničevati*, postaviti znanje in kompetence kot *vre-dnoto*, ki ne prispeva zgolj k izboljšanju položaja delavcev, ampak povečuje zmožnost organizacij za učinkovito delovanje tako v zasebnem kot v javnem sektorju. Pravna ureditev je pri tem zelo pomembna, saj z ustreznimi določbami lahko omogoči in spodbudi ustrezno izobraževanje ter usposabljanje v praksi.

Vendar zgolj pravna ureditev ni dovolj, pomembno, a v praksi velikokrat neizkoriščeno vlogo imajo tudi *socialni partnerji*. S svojimi aktivnostmi, z razvejano mrežo članstva in neposrednim stikom z delavci lahko znatno vplivajo na izboljšanje zaposljivosti na celotnem trgu dela; predpostavka tega pa je ustrezno izobraževanje in usposabljanje. Nenazadnje je ohranjanje ustrezne zaposljivosti mogoče doseči le pod predpostavko vseživljenjskega učenja tako pri posameznem delodajalcu kakor tudi z vidika lastne, samostojne iniciative (Tuschling in Engemann 2006). Pri tem pa trčimo na vrsto ovir v praksi tako na strani delavcev kot delodajalcev, ki se kažejo v *šibki vključenosti* delavcev v izobraževanje in usposabljanje, kar izhaja tako iz rezultatov tega projekta kakor tudi prejšnjih raziskav (Franca 2018) in podatkov Statističnega urada RS.¹ Na strani delavcev se izpostavljata nizka stopnja motivacije ter neprepoznavanje potreb po pridobivanju novih znanj in kompetenc; dodatne obveznosti poleg visokih delovnih obremenitev so jim odveč. Želijo si tudi, da bi se jim čas, preživet zlasti na usposabljanjih, štel v delovni čas. Vloga delavskih predstavnikov pri tem je zaenkrat še razmeroma pasivna, kar je, denimo, vidno med drugim tudi v skopi ureditvi teh vsebin v panožnih kolektivnih pogodbah (Franca 2018), kar se nato nadalje zrcali na ravni organizacij. Delodajalci po drugi strani izobraževanje in usposabljanje velikokrat obravnavajo kot strošek in so pri tem izrazito varčni; usmerjeni so večinoma v zagotavljanje najnujnejših izobraževanj in usposabljanj za opravljanje dela, v kar velikokrat všttevajo tudi usposabljanja za varstvo pri delu, ki pa so zakonsko obvezna in jih kot taka ni mogoče šteti kot aktivnosti za pridobivanje novih znanj ter kompetenc. Dodaten izziv predstavlja izključenost delavcev, ki opravljajo delo pri delodajalcu, a z njim niso v delovnem razmerju, denimo samostojni podjetniki in agencijski delavci (European Parliament 2016; International Labour Organization 2016; Domadenik in Jedek 2020; Waas in Hiessl

¹To, denimo, izhaja iz redno objavljenih statističnih podatkov o izobraževanju in usposabljanju odraslih (<https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/9/64>) kakor tudi iz občasnih publikacij ob tednih vseživljenjskega učenja, npr. Tedni vseživljenjskega učenja 2021.

2021). To se v daljšem časovnem obdobju zrcali v šibkem kariernem razvoju in slabši zaposljivosti.

Namen tega poglavja je zlasti osvetliti pravne vidike izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu, zato je najprej predstavljena veljavna pravna ureditev, ki zajema mednarodnopravno izhodišča, nacionalno pravno ureditev ter pomen kolektivnih pogodb. Nato sledi predstavitev rezultatov dveh fokusnih skupin, izvedenih v okviru projekta z delavskimi predstavniki v podjetjih ter na panožni in nacionalni ravni. Zadnji del je namenjen razpravi ter izhodiščem za nadaljnje aktivnosti v praksi.

Veljavna pravna ureditev

Na mednarodni ravni je pravica delavcev do izobraževanja pripoznana kot ena izmed *temeljnih* delavskih pravic in je vključena v številne mednarodne pravne akte. Izobraževanja oz. izobrazba je namreč pomembna vrednota v sodobni družbi in je zato pripoznana kot univerzalna človekova pravica. Nacionalna ureditev sledi tem usmeritvam, bistveno šibkejša pa je nadaljnja implementacija v kolektivnih pogodbah.

Izhodišča mednarodne zakonodaje

Pravico do izobraževanja kot splošno človekovo pravico priznava Splošna deklaracija človekovih pravic, sprejeta s strani Organizacije združenih narodov. V 26. členu namreč določa (Sklep o objavi besedila Splošne deklaracije človekovih pravic 2018), da je *izobraževanje usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin*. Da pa bi bila ta pravica uresničena, morajo po 6. členu Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (OZN) države poskrbeti tudi za *programe, politiko in metode za doseganje stalnega ekonomskega, socialnega in kulturnega razvoja ter polne in produktivne zaposlenosti v razmerah, ki človeku jamčijo uživanje temeljnih političnih in ekonomskih svoboščin*. Podobna določila vsebuje tudi Evropska socialna listina (Zakon o ratifikaciji Evropske socialne listine (spremenjene) 1999). V 10. členu posebej določa, da je treba izobraževanje in usposabljanje zagotoviti *vsem osebam, vključno z invalidnimi*, oz. mladim fantom in dekletom *v različnih zaposlitvah*. V duhu sodobnega časa je to treba interpretirati kot dolžnost zagotovitve ustreznih znanj in kompetenc vsem na trgu dela, ne zgolj tistim, ki so v delovnem razmerju na podlagi pogodbe o zaposlitvi za polni in nedoločen čas. Nadalje države zavezuje, da zagotovijo ali spodbujajo posebne možnosti za prekvalifikacije odraslih delavcev, potrebne zaradi tehnološkega razvoja ali novih smeri razvoja v zaposlovanju. Posebej velja poudariti določilo pete točke 10.

člena, ki države zavezuje k spodbujanju celovite izrabe možnosti, ki jih zagotavljajo posamezni ukrepi; med drugim navaja *všetnje časa, ki ga delavec med zaposlitvijo porabi za dodatno usposabljanje na zahtevo delodajalca, v običajni delovni čas*.

Listina Evropske unije o temeljnih pravicah (2010/C 83/02) (2010) v 14. členu zagotavlja *vsakemu pravico do izobraževanja in dostopa do poklicnega in nadaljnega usposabljanja*. To izhodišče se zrcali v številnih dokumentih Evropske unije, ki na različne načine poudarjajo in spodbujajo pridobivanje novih znanj, npr. A New Skill Agenda for Europe, The European Digital Strategy, Education and Training Strategic Framework 2020, 2023 European Year of Skills ipd. Iz sprejetih dokumentov ter podatkov izhaja jasna usmeritev Evropske komisije, da je vsaka država članica odgovorna za oblikovanje lastnega izobraževalnega programa ter programa usposabljanja, evropska politika pa nad tem bedi in to usmerja kot »suprapolitika« (Holford in Milana 2014). Evropska politika je torej oblikovana z namenom spodbujanja nacionalnih aktivnosti ter pomaga nasloviti skupne izzive, kot so staranje prebivalstva, pomanjkanje kompetenc, tehnološke spremembe, nizka motivacija za usposabljanje, opolnomočenje socialnih partnerjev za aktivnejšo vlogo ipd. Kot strateški cilj je tako postavljeno uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti; eden od konkretnjših ciljev, zapisanih v Resoluciji Sveta Evropske unije o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030) (2021), je, da naj bi bilo do leta 2025 vsaj 47 % odraslih, starih med 25 in 64 let, v zadnjih 12 mesecih vključenih v usposabljanje in izobraževanje, pri čemer je treba dostop do novih znanj in kompetenc omogočiti tudi tistim, ki delajo v nestandardnih oblikah dela. Ravno slednje raziskovalci očitajo Evropski komisiji; rezultati kvalitativne raziskave (analiza dokumentov in intervjuji), denimo, kažejo, da je koncept vseživljenjskega učenja preozko opredeljen glede na specifične skupine, ki jim grozi socialna izključenost, in glede na zaposljivost (Tuparevska, Santibáñez in Solabarrieta 2020).

Na področju izobraževanja in usposabljanja so aktivni tudi evropski socialni partnerji, ki so leta 2002 sprejeli Okvir ukrepov za vseživljenjski razvoj kompetenc in kvalifikacij (European Trade Union Confederation 2002).² Evropski socialni partnerji kot največja izziva na tem področju izpostavljajo

² Beseda *competencies* v naslovu dokumenta je v slovenščino različno prevedena; uporabljeni so prevodi »kompetence«, »znanje« ali »sposobnosti«. V tem besedilu bomo uporabili izraz kompetenca, ker gre za najneposrednejši prevod, ki vsebinsko zajema tako znanje kot sposobnosti.

razvoj kompetenc in pridobitev potrebnih kvalifikacij ter od socialnih partnerjev pričakujejo učinkovito in ciljno prispevanje k izvajanju vseživljenjskega učenja, kar zajema aktivnosti tako v socialnem dialogu kot pri sodelovanju z izobraževalnimi institucijami. To zajema tudi sodelovanje pri prepoznavanju in zadovoljevanju potreb po kompetencah, pri čemer je treba zajeti vse (potencialne) zaposlene.

Nacionalna pravna ureditev

*Ustvarjanje možnosti za pridobivanje ustrezne izobrazbe je dolžnost, ki jo državi nalaga 57. člen Ustave Republike Slovenije (1991). Ustavno določilo je mogoče razumeti široko, saj lahko izobrazbo državljani pridobivajo celo življenje, tudi v času zaposlitve pri delodajalcu oz. ko opravljajo delo. Na zakonski ravni je to urejeno v Zakonu o delovnih razmerjih (ZDR-1) (2013), natančneje v členih 170 in 171. Delavec ima *pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja* v skladu s potrebami delovnega procesa, z namenom ohranitve oz. širitve sposobnosti za opravljanje dela po pogodbi o zaposlitvi, ohranitve zaposlitve ter povečanja zaposljivosti. Na drugi strani pa ima delodajalec *dolžnost zagotoviti izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje delavcev*, če tako zahtevajo potrebe delovnega procesa ali če se je z izobraževanjem, izpopolnjevanjem in usposabljanjem možno izogniti odpovedi pogodbe o zaposlitvi iz razloga nesposobnosti ali poslovnega razloga. Delodajalec ima tako pravico napotiti delavca na izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje; delavec pa ima pravico, da sam kandidira. Če delavca napoti delodajalec, je dolžan tudi poravnati vse stroške oz. ima delavec pravico do povračila stroškov, kot so stroški prehrane, šolnine/kotizacije, prevoza do kraja izobraževanja/usposabljanja ipd. ZDR-1 določa tudi možnost, da se bodisi s *pogodbo o izobraževanju* bodisi s *kolektivno pogodbo* določi trajanje in potek izobraževanja ter pravice pogodbenih strank med izobraževanjem in po njem.*

V 171. členu ZDR-1 pa je določena pravica do odsotnosti z dela zaradi izobraževanja, ki pravi, da je delavec, ki se izobražuje, izpopolnjuje ali usposablja bodisi v interesu delodajalca (v skladu s 170. členom) ali v lastnem interesu, upravičen do odsotnosti z dela zaradi priprave ali opravljanja izpitov. Po ZDR-1 je tako mogoča minimalna odsotnost ob dnevih, ko delavec prvič opravlja izpite, če pravica do odsotnosti ni podrobneje določena s kolektivno pogodbo, pogodbo o zaposlitvi ali posebno pogodbo o izobraževanju. Odsotnost je v skladu s tretjim odstavkom 171. člena plačana, če gre za izobraževanje v interesu delodajalca oz. če je delavca na izobraževanje napotil delodajalec. Če pa je odsotnost zaradi izobraževanja v interesu delavca, je pla-

čana samo, če je tako določeno s kolektivno pogodbo, pogodbo o zaposlitvi ali pogodbo o izobraževanju.

ZDR-1 izobraževanje omenja še pri institutu čakanja na delo, to je v 138. členu, ki govori o začasni nezmožnosti zagotavljanja dela iz poslovnega razloga. V času čakanja na delo se je delavec dolžan izobraževati v skladu s 170. členom ZDR-1. V tem primeru ima pravico do povračila stroškov v zvezi z delom v skladu s 130. členom ZDR-1 (povračilo stroškov za prehrano, za prevoz in drugih stroškov). Izobraževanje in usposabljanje je tudi pomemben del aktivne politike zaposlovanja, kakor to predvideva Zakon o urejanju trga dela (ZUTD) (2010) zlasti v členih 30, 31 in 32. Ena izmed možnosti uresničevanja vseživljenjskega izobraževanje posameznikov kot oblike sodelovanja med socialnimi partnerji so lahko tudi *fundacije za izboljšanje zaposlitvenih možnosti*, ki so opredeljene v členih od 103 do 111. Njihovo delovanje je tako opravljanje dejavnosti z namenom izboljšanja zaposlitvenih možnosti udeležencev fundacije ter usklajevanja ponudbe in povpraševanja na lokalnem ali regionalnem trgu dela; za posamezne dejavnosti lahko združenja delodajalcev, zbornice in sindikati ustanovijo fundacijo za izboljšanje zaposlitvenih možnosti – te so lahko tudi ena od potencialnih možnosti, kako bi lahko ukrep začeli uresničevati v praksi. V ostali delovnopравни zakonodaji, vključno z Zakonom o kolektivnih pogodbah (ZKoLP) (2006) ter Zakonom o sodelovanju delavcev pri upravljanju (ZSDU-UPB1) (2007), ni posebnih določb, ki bi (ne)posredno urejale vsebine izobraževanja in usposabljanja.

Pomen socialnih partnerjev in kolektivnih pogodb

Kolektivne pogodbe kot avtonomni dvostranski pravni vir imajo močan pomen pri urejanju delovnopravnih odnosov na trgu dela. Vendar dosedanje analize (Franca 2018) kažejo, da večina panožnih kolektivnih pogodb zgolj *konkretizira zakonske določbe o izobraževanju in usposabljanju delavcev*, le nekatere širijo možnosti za večjo vključenost delavcev v izobraževanje in usposabljanje.

Podobno nedavna raziskava Eurofounda (2022), ki je zajela tudi Slovenijo, kaže na šibko vključevanje teh vsebin v kolektivne pogodbe. Tudi Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013–2020 (ReNPIO13-20) (2013) je opozorila na šibko sodelovanje socialnih partnerjev v procesih ugotavljanja in potrjevanja pridobljenih znanj. Od socialnih partnerjev se namreč pričakuje sodelovanje pri usklajevanju ponudbe znanja z razvojnimi potrebami trga dela. Podobno tudi aktualna Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2021–2030 (ReNPIO22-30) (2022) med načrtovanimi ukrepi predvideva vključenost soci-

alnih partnerjev kot deležnikov na vseh ravneh pri oblikovanju partnerstva za ozaveščanje, informiranje in spodbujanje v zvezi z vključevanjem odraslih v vseživljenjsko učenje.

Po drugi strani pa je vendarle opaziti konkretnejše premike pri posameznih kolektivnih pogodbah. Denimo, Kolektivna pogodba za tekstilne, oblačilne, usnjarske in usnjarsko-predelovalne dejavnosti Slovenije (KPtoupd) (2014) v 44. členu določa *sodelovanje delodajalca in sindikata pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji izobraževanja*. V prvem odstavku 44. člena določa, da delodajalec pripravi letni koledar izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja skupaj s *sindikatom*. Skupaj določijo vsebino, obseg izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja, okvirni terminski plan s številom predvidenih udeležencev ter dogovor o sofinanciranju izobraževanja. Neposredno zavezujoča je določba, da je treba v letnem planu predvideti *najmanj osem ur* izpopolnjevanja ali usposabljanja letno za *vsakega delavca, ki opravlja delo pri delodajalcu*. Nadalje tretji odstavek 44. člena kolektivne pogodbe zavezuje delodajalca in sindikat, da so s planom dogovorjene oblike izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja pod enakimi pogoji *dostopne vsem delavcem*, ne glede na zaposlitev za določen ali nedoločen čas, agencijsko ali neagencijsko delo, spol ali starost. Besedilo kolektivne pogodbe določa pravico za vsakega delavca, ki opravlja delo pri delodajalcu, in ne zgolj za tiste, ki imajo z delodajalcem sklenjeno pogodbo o zaposlitvi. Poleg načrtovanja kolektivna pogodba predvideva sodelovanje delodajalca in sindikata tudi pri *evalvaciji* izvedenega. Kajti drugi odstavek 44. člena določa, da delodajalec in sindikat enkrat letno ocenita izpolnjevanje zastavljenega plana ter dosežene rezultate in po potrebi sprejmeta ustrezne spremembe oz. dopolnitve. Določba je z vidika učinkovitega uresničevanja pravice do izobraževanja in usposabljanja izjemno pomembna, saj predstavlja podlago za sodelovanje tudi v fazi evalvacije izvedenega izobraževanja in usposabljanja, kar omogoča oblikovanje nadaljnjih aktivnosti ter postavljanje nadaljnjih ciljev. To predstavlja podlago za izmenjavo mnenj med delodajalcem in sindikatom o tem, kaj je potrebno in kaj želeno.

Vendar še tako spodbudna določila dobijo svoj smisel šele, če se v praksi izvajajo, sicer ostajajo »mrtva črka na papirju«. Dobro prakso bi bilo treba dejansko tudi razvijati, kar pomeni vzpostavljati dialog od načrtovanja izobraževanja in usposabljanja preko izvedbe ter evalvacije. V te procese bi bilo smiselno vključiti tudi *svete delavcev*, ki lahko skupaj s sindikati delujejo kot *spodbujevalci* pridobivanja novih znanj in veščin. Če naj bo vključevanje delavcev v izobraževanje in usposabljanje učinkovito, je treba poleg zapisanih določil razumeti potrebe in položaj tako delodajalca kot delavcev, hkrati pa

utrjevati kulturo dialoga in znanje, kar je ob ustreznih strokovnih temeljih mogoče doseči na daljši rok.

Vloga delavskih predstavnikov: izsledki raziskave

Vloga delavskih predstavnikov se pri uresničevanju pravice do izobraževanja in usposabljanja vedno bolj poudarja, hkrati pa v slovenskem prostoru ni konkretnjših in podrobnejših raziskav o njihovem pogledu, razmišljanju ter nujnih ukrepih. Zato sta bili v okviru projekta septembra 2022 izvedeni dve fokusni skupini z delavskimi predstavniki. Pri prvi je sodelovalo pet delavskih predstavnikov na ravni podjetij, tj. predsednikov sindikata ali sveta delavcev, iz različnih proizvodnih in storitvenih panog; druga fokusna skupina je bila izvedena med šestimi sindikalnimi voditelji (predsedniki in strokovnimi sodelavci sindikalnih konfederacij ter generalnimi sekretarji panožnih sindikalnih konfederacij).

Dejansko stanje

Udeleženci fokusnih skupin so se strinjali, da stanje na področju izobraževanja in usposabljanja delavcev ni vzorno, pri čemer zaznavajo *težave na strani tako delavcev kot delodajalcev*. Izjemo predstavljajo usposabljanja za varnost in zdravje pri delu, ki večinoma potekajo brežhibno. Podobno velja za usposabljanja, potrebna za pridobitev ali ohranitev licenc ali nacionalne poklicne kvalifikacije kot pogoja za opravljanje dela. Pri vseh ostalih izobraževanjih in usposabljanjih delavski predstavniki izražajo nezadovoljstvo ter zaskrbljenost nad stanjem v praksi.

Pri delavcih zaznavajo *pomanjkanje motivacije*, zlasti pri nižje izobraževanih; po pandemiji je zanimanja še manj, zdi se, kot bi delavci »otopeli«, razlaga eden izmed udeležencev. Velikokrat se kot razlog za neudeležbo s strani delavcev navajajo *osebni razlogi*, tj. skrb za družino, starše ipd. Razloge gre iskati tudi v slabih izkušnjah s formalnim sistemom izobraževanja ter neizpolnjenih pričakovanjih po doseženi stopnji izobrazbe. Zlasti sindikalni voditelji opišejo pri nas trdno zasidrano kulturo, da »ko zaključiš šolanje, se ni treba več ničesar učiti«.

Na drugi strani pa pri delodajalcih opažajo, da se izobraževanje in usposabljanje delavcev prvenstveno vrednoti kot *strošek* in ne kot naložba. V splošni želji po zmanjševanju stroškov je posledično na udaru tudi pridobivanje novih znanj in kompetenc. Pri izbiri vsebin izobraževanja in usposabljanja se delodajalci večinoma osredotočajo na tiste, ki so *neposredno* usmerjene v potrebe konkretnega delovnega mesta. Zlasti sindikalni voditelji so opozorili, da so delodajalci, ki razmišljajo, kaj bodo njihovi delavci potrebovali čez

nekaj let za ohranitev zaposlitve, kaj šele za ohranjanje zaposljivosti, redki. Pogrešajo namreč družbeno odgovornost delodajalcev, saj imajo ti po besedah sindikalnega voditelja »točno izračunano, do katere delavčeve starosti se splača vlagati vanj«. Tako so najbolj na udaru *ranljive skupine delavcev*, to so tisti z nižjo izobrazbo, običajno starejši in zaposleni na delovnih mestih, ki v naslednjih petih ali največ desetih letih ne bodo več obstajala. Hkrati pa so ravno ti delavci tisti, ki ne izkazujejo *interesa ne zavedanja*, da je mogoče z novim znanjem pridobiti tudi novo zaposlitev. Ravno tako se srečujejo s funkcionalnimi ovirami, kot je, denimo, prihod na izobraževanje v drug kraj, strah pred udeležbo ipd. Na strani delodajalcev zadržke v zvezi z večjim izvajanjem izobraževanja in usposabljanja zaznavajo tudi zaradi bojzani pred odhodom delavcev h konkurenci ter v tujino.

Krepitev motivacije in dobrih praks

Delavski predstavniki so izpostavili tudi primere dobrih praks, ki so močno vplivale na udeležbo s strani delavcev. Zlasti pri delavcih z nižjo izobrazbo je ključno, da se čas usposabljanja šteje v *delovni čas* ter da je usposabljanje izvedeno v času, ko se sicer opravlja službeno delo (npr. dopoldan med tednom). Alternativa temu je, da se ure, ki jih delavci preživijo na izobraževanju ali usposabljanju, lahko »koristijo« kot proste, pri čemer ena ura izobraževanja pomeni možnost koriščenja ene proste ure. Kot dobra oblika motivacije se izpostavlja tudi *dodatno nagrado* za delavce, ki se udeležijo usposabljanja, denimo v obliki dodatnega plačila. Ravno tako je dobrodošel organiziran obrok med usposabljanjem. Udeleženci so povedali, da zlasti tuji lastniki podjetij težje razumejo, zakaj bi delavci potrebovali takšno obliko motivacije, saj delodajalec nosi vse stroške izobraževanja. Vendar, kakor pojasni eden izmed delavskih predstavnikov: »Neka nagrada mora biti, sicer ne bi bilo takšnega učinka«.

Dobra praksa je tudi sistem, v katerem se lahko delavec v podjetju letno udeleži dveh izobraževanj *po lastnem izboru*. Vendar se v praksi zatakne, ker se v to kvoto štejejo tudi obvezna usposabljanja, denimo za varnost in zdravje pri delu, zato je učinek manjši. Sočasno je po mnenju delavskih predstavnikov treba dati možnost delavcem, da povedo, kakšna znanja in kompetence bi si želeli pridobiti, kar vključuje tako poklicno specifična (neposredno vezana na delovno mesto oz. delo, ki ga opravljajo) kakor generična (denimo splošna znanja o uporabi tehnologije in interneta).

Da se vzpostavi močnejša kultura znanja, je po mnenju delavskih predstavnikov ključno, da vodja *spodbuja* delavce ter jim nazorno pokaže tudi učinke na novo pridobljenega znanja in kompetenc. Delavci namreč velikokrat pri-

čakujejo napredovanje, to so lahko nov naziv, odgovornejše delo, višja plača ipd. Delavski predstavniki v podjetjih so bili soglasni, da je treba zlasti nižje izobraženim ter tistim, ki opravljajo preprostejša in hierarhično nižja dela, *zagotoviti takojšen in neposreden učinek*, kot je plačilo v obliki nagrade, ter predstaviti in hkrati nuditi možnost napredovanja. Pri tem je ključna pravočasna in realna obljuba delodajalca, ki jo po zaključenem izobraževanju in usposabljanju tudi izpolni; ko namreč delodajalec delavce napoti na izobraževanje in usposabljanje, se ne sklepa pogodba o izobraževanju, zato tovrstne obljube večinoma niso iztožljive. Po drugi strani pa v praksi vendarle zaznavajo, da zlasti podjetja, ki delujejo v izrazito digitaliziranih in ostro konkurenčnih panogah, slednje sili v neprestano izobraževanje in usposabljanje delavcev. Toliko bolj to velja tam, kjer ni formalnega izobraževanja za določene poklice oz. dela.

Krepitev vloge sindikatov in kolektivnih pogodb

Sindikalni voditelji in delavski predstavniki v podjetjih so bili soglasni, da je izobraževanje in usposabljanje delavcev pomembna tema za sindikate; aktivnosti na tem področju morajo okrepiti. Pri tem svoj vlogo vidijo kot *dvojno*, saj morajo tako delodajalce kot delavce »prepričati ter jim dopovedovati, da je pridobivanje novih znanj in kompetenc njihova korist«. Nekoliko različno mnenje imajo pri vlogi kolektivnih pogodb: medtem ko sindikalni voditelji menijo, da je treba vsebine izobraževanja in usposabljanja v kolektivnih pogodbah okrepiti, delavski predstavniki v podjetjih ocenjujejo, da bi imele kolektivne pogodbe pri večjem izvajanju izobraževanja in usposabljanja pomembno vlogo zgolj *teoretično*, saj so po njihovem mnenju ključne »finance« delodajalca. Dodatno oviro vidijo tudi v izobraženosti vodstev sindikata v podjetjih, saj »vodilni sindikalisti imajo, na primer, osnovno šolo, drugi poklicno in se počutijo ogrožene«. Priznavajo, da bi lahko na ravni podjetij sami organizirali krajša neformalna usposabljanja, vendar delavci »ne pridejo, niti če je zastoj, niti če so zanimiva predavanja, niti če narediš malico, kosilo ali kaj podobnega«.

Sindikalni voditelji sicer napovedujejo, da bodo vztrajali in se trudili vključiti ter okrepiti te vsebine tudi v kolektivnih pogodbah, vendar svojo uspešnost zaenkrat ocenjujejo kot slabo. Na pogajanjih namreč te vsebine običajno pridejo na vrsto šele po dogovorih o klasičnih, tradicionalnih vsebinah, kot so plače in druga plačila iz naslova delovnega razmerja, ureditev delovnega časa, letnega dopusta ipd. Posledično je zaznati *manj volje ter energije* za vsebine, o katerih govorimo v pričujočem prispevku, kar pa ocenjujejo, da bo treba spremeniti. Poleg tega si želijo, da bi se sindikati ukvarjali z izobra-

ževanjem in usposabljanjem tistih delavcev, za katere oni sami menijo, da to potrebujejo. Pri tem jim zgled predstavljajo britanske sindikalne univerze.

Pogled naprej

Za vzpostavitev kulture znanja in večjo udeležbo delavcev v izobraževanju ter usposabljanju bo nedvomno treba storiti še veliko. V skladu z usmeritvami mednarodne zakonodaje namreč ni dovolj določiti izobraževanje in usposabljanje kot pravico, ampak je treba zagotavljati *učinkovito uresničevanje* te pravice. Z delovnopravnega vidika je torej ključno, da pravna ureditev ne otežuje, ampak nasprotno – *spodbuja* delodajalce in delavce k večji aktivnosti pri zagotavljanju ter pridobivanju novih znanj.

Glede na dosedanje raziskave, analize stanja in rezultate tega projekta je smiselno vztrajati pri *vštevanju delovnega časa*, prebitega na izobraževanju in usposabljanju, v *delovni čas*. Toliko bolj to velja za ranljive skupine delavcev, to so običajno starejši, z nižjo izobrazbo, nižjimi prihodki in s slabšimi kompetencami. Ravno tako bi bilo pri teh skupinah delavcev smiselno težiti k takšni časovni izvedbi izobraževanja in usposabljanja, ki ne bi preveč posegala v njihov prosti delovni čas, kakor tudi razmisliti o dodatni nagradi za sodelovanje. Čeprav to za delodajalca predstavlja finančno breme, je treba upoštevati, da delavec z ustreznimi znanji in veščinami znatno prispeva h kakovostnemu delovnemu procesu, kar je nedvomno tudi v interesu delodajalca. Dodatno pozornost bi kazalo usmeriti v »obljube« delodajalca delavcem pred pričetkom izobraževanja in usposabljanja. Zlasti pri ranljivih skupinah delavcev je treba jasno, konkretno, a hkrati spodbudno komunicirati, kaj in na kakšen način bodo pridobili po zaključenem izobraževanju in usposabljanju. Delavski predstavniki so lahko pri tem v znatno pomoč, kajti s svojim neposrednim stikom z delavci lahko nudijo podporo, spodbujajo in pomagajo razumeti, zakaj so določena znanja in kompetence potrebne za ohranitev tako zaposlitve kot zaposljivosti. Smiselno je, da se pogodbe o izobraževanju še naprej sklepajo pri dolgotrajnejših in/ali finančno zahtevnejših izobraževanjih, kot je, denimo, tisto z namenom pridobitev višje stopnje izobrazbe ali določene naziva, npr. pooblaščen revizor.

Za okrepitev vloge delavskih predstavnikov oz. socialnega dialoga kot celote je smiselna večja aktivacija socialnih partnerjev, zlasti na panožni ravni pri *prepoznavanju potreb in načrtovanja razvoja znanja ter kompetenc*, kar bi smiselno zajemalo tako vsebine kakor tudi postopke sprejemanja tovrstnih načrtov. Socialni dialog naj odpira dodatne priložnosti za gradnjo kulture znanja, namenja naj več sredstev in vsebin o izobraževanju ter usposabljanju. Sodelovanje med delodajalci in delavskimi predstavniki naj bo zasnovano

v vseh fazah izobraževanja ter usposabljanja, tj. od načrtovanja do evalvacije izvedenega. Gre zlasti za prepoznavanje potreb po znanjih in kompetencah, dogovore o vsebinah in načinih izvedbe kakor tudi o razvojnem vidiku, ki bi zajemal tudi (več)letno pripravo načrta izobraževanja in usposabljanja. Ključna je tudi *skupna evalvacija (ne)doseženega*, kar predstavlja osnovo za nadaljnje aktivnosti. Predpogoj tega je, da delavski predstavniki izobraževanje in usposabljanje *strateško* umestijo med svoje prednostne naloge. Sočasno pa je v podjetjih te aktivnosti smiselno spodbujati tudi na manj formalen način, tj. s splošno organizacijsko klimo, z navdušenostjo vodij nad pridobivanjem znanja in kompetenc ter različnimi spodbudami, kako pridobljeno znanje in kompetence uporabiti v praksi. Spodbujati bi bilo smiselno tiste delavce, ki se želijo izobraževati v lastnem interesu, pri čemer plačilo šolnine in drugih stroškov ni edina možnost; možnost koriščenja študijskega dopusta, tj. dogovor o plačanih odsotnostih zaradi opravljanja študijskih obveznosti, udeležbe na predavanjih, seminarjih, je ravno tako ustrezna pot.

Dodatna nadgradnja bi bila vključitev delavcev, ki pri delodajalcu opravljajo delo izven delovnega razmerja, zlasti kot samostojni podjetniki, ki so ekonomsko odvisni od delodajalca. Pravnih ovir za ne vključenost dejansko ni, saj lahko delodajalec udeležbo pri izobraževanjih in usposabljanjih omogoči vsem, ki pri njem opravljajo delo. Vendar obstoječa nacionalna pravna ureditev to pravico vseeno zagotavlja le tistim, ki so v delovnem razmerju; med panožnimi kolektivnimi pogodbami pa je mogoče najti le redke, ki bi to pravico razširile tudi na ostale skupine delavcev. Zagotovo je to eno izmed pomembnih vprašanj, ki mu bo treba v prihodnosti nameniti dodatno pozornost ter iskati načine, kako tudi takim delavcem zagotoviti ustrezno karierno pot.

Literatura

- Domadenik, P., in T. Jedek. 2020. »Empirična analiza prekarnosti na trgu dela v Sloveniji«. V *Prekarno delo: multidisciplinarna analiza*, ur. K. Kresal Šoltes, G. Strban in P. Domadenik, 263–280. Ljubljana: Maksima.
- Eurofound. 2022. *Moving with the Times: Emerging Practices and Provisions in Collective Bargaining: Industrial Relations and Social Dialogue*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament. 2016. *Precarious Employment in Europe: Patterns, Trends and Policy Strategies*. Study. Brussels: European Parliament.
- European Trade Union Confederation. 2002. »Framework of Actions for the Lifelong Development of Competencies and Qualification.« https://resourcecentre.etuc.org/sites/default/files/2020-01/Lifelong%20Development%202002_FoA%20-%20EN.pdf.

- Franca, V. 2018. »Med teorijo in prakso: vsebine izobraževanja in usposabljanja v kolektivnih pogodbah dejavnosti.« *Delavci in delodajalci* 18 (4): 609–632.
- Holford, J., in M. Milana. 2014. »Introduction: European Adult Education Policy in Question.« In *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*, ur. M. Milana in J. Holford, 1–13. Research on the Education and Learning of Adults, zv. 1. Rotterdam: Brill.
- International Labour Organization. 2016. *Non-Standard Employment around the World: Understanding Challenges, Shaping Prospects*. Ženeva: International Labour Office.
- Kolektivna pogodba za tekstilne, oblačilne, usnjarske in usnjarsko-predelovalne dejavnosti Slovenije (KPtoupd). 2014. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 18. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2014-01-0600>.
- Listina Evropske unije o temeljnih pravicah (2010/C 83/02). 2010. *Uradni list Evropske unije*, št. C 83: 389–403.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013–2020 (ReNPIO13-20). 2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 90. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-3262>.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2021–2030 (ReNPIO22-30). 2022. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 49. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2022-01-0983>.
- Resolucija Sveta Evropske unije o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju pri uresničevanju evropskega izobraževalnega prostora in širše (2021–2030). 2021. *Uradni list Evropske unije*, št. C 66: 1–21.
- Sklep o objavi besedila Splošne deklaracije človekovih pravic. 2018. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 24. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2018-02-0012>.
- Tuparevska, E., R. Santibáñez in J. Solabarrieta. 2020. »Social Exclusion in EU Lifelong Learning Policies: Prevalence and Definitions.« *International Journal of Lifelong Education* 39 (2): 179–190.
- Tuschling, A., in C. Engemann. 2006. »From Education to lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union.« *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 451–469.
- Ustava Republike Slovenije. 1991. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 33. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1991-01-1409>.
- Waas, B., in C. Hiessl, ur. 2021. *Collective Bargaining for Self-Employed Workers in Europe*. Haag: Kluwer Law International.
- Zakon o delovnih razmerjih (ZDR-1). 2013. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 21. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-0784>.
- Zakon o kolektivnih pogodbah (ZKolP). 2006. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 43. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2006-01-1835>.
- Zakon o ratifikaciji Evropske socialne listine (spremenjene) (MESL). 1999. *Uradni*

list Republike Slovenije, št. 24. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1999-02-0020>.

Zakon o sodelovanju delavcev pri upravljanju (ZSDU-UPB1). 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 42. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-2286>.

Zakon o urejanju trga dela (ZUTD). 2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 80. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-4304>.

Legal Aspects of Education and Training of Workers: Current Situation and Future Perspectives

Education and training related to employment is one of the fundamental rights of workers, recognized by both international and national legal sources. Its implementation must ensure both employment and employability, which is all the more important at a time of rapid technological development and other social changes. The results of two focus groups among workers' representatives indicate a still worrying situation in practice, with many perceived obstacles on the part of both workers and employers. To increase participation in education and training, more energy needs to be put into building a culture of knowledge, using best practices, and raising awareness of the need to acquire new knowledge and skills. The state also has an important role to play here, which can also create incentive measures for the labour market with the help of social dialogue.

Keywords: employment relationship, education, training, collective agreement, trade unions

Vloga vseživljenjskega učenja v slovenskih podjetjih

Maja Zalaznik

Univerza v Ljubljani
maja.zalaznik@ef.uni-lj.si

Tjaša Redek

Univerza v Ljubljani
tjasa.redek@ef.uni-lj.si

Polona Domadenik Muren

Univerza v Ljubljani
polona.domadenik.muren@ef.uni-lj.si

Prispevek predstavlja pregled literature, stanje vseživljenjskega učenja (VŽU) v slovenskih in evropskih podjetjih, kar je povzeto po raziskavi »European Company Survey 2019« (Eurofound 2019), ter povzetek kvalitativne raziskave VŽU v izbranih podjetjih. Če primerjava z EU na makro ravni kaže, da v Sloveniji na področju usposabljanja in izobraževanja bistveno ne odstopamo od sicer vključenih evropskih podjetij oz. primerjav, pa nam kvalitativni uvid daje vedeti, da so v Sloveniji podjetja, za katere je učenje zaposlenih ne le pomembno, ampak želijo v podjetjih celo vzpostaviti kulturo učenja, naklonjeno VŽU. Slovenska podjetja posameznika – zaposlenega – motivirajo na različne načine, razvijajo moderne pristope spodbud in razumevanja njegovih delovno-razvojnih potreb ter potreb po znanju, kar soustvarja razvojni cikel zaposlenega. Po mnenju sodelujočih podjetij je treba vseskozi razvijati tudi splošne kompetence, ne le zaradi ciljev delovnega mesta, ampak tudi zaradi uspešnega delovanja v tehnološko bogatih okoljih. Prav v tem se tudi skrivajo razvojne različnosti in hkrati izzivi VŽU v podjetjih.

Ključne besede: kompetence, vseživljenjsko učenje, podjetja, dobre prakse, motivacija

Uvod

Spremembe v zunanjem, posledično pa tudi v notranjem okolju podjetja zahtevajo nenehno iskanje učinkovitih in kar se da uspešnih sprememb v procesih, organizaciji, načinu dela podjetij. Pri tem je ključno, da temu sledijo in spremembe soustvarjajo, pa tudi »vzamejo za svoje«, vsi zaposleni. Zaradi tega je treba v podjetjih ustvarjati pogoje za vseživljenjsko učenje (VŽU) in njegovo kontinuirano razumevanje. Mednarodne organizacije OECD, UNE-

SCO, Council of Europe kot pobudniki koncepta VŽU v 70. letih prejšnjega stoletja tudi v aktualnem obdobju nadgrajujejo vse vključenosti v VŽU, bodisi na mikro, makro ali mezo ravni kot tudi v različnih sistemih, ne glede na nacionalne specifike formalnega in neformalnega učenja posameznika v izbrani državi.

Podjetja morajo biti v današnjih vedno spremenljivih razmerah okretna, prilagodljiva, vsestranska (Bogorad b.l.). Kot takšna pa jih lahko soustvarjajo samo ljudje. Zato kontinuirano učenje posameznika ali timov v podjetjih spodbuja in prispeva k angažiranosti posameznika v podjetju ter ga s tem opolnomoči za lažje prilagajanje in privzemanje sprememb v delovnem ter življenjskem okolju.

Tako s formalnim kot z neformalnim učenjem narašča potencial novih poslovnih priložnosti za podjetja, povečujejo se zvestoba, zaupanje, predanost (zaposleni v podjetju ostajajo dlje) (Zalaznik in Pfajfar 2020). Če zaposleni vedo, da so v podjetju dobro sprejeti, in jim je dano vedeti, da so še kako pomembni in dragoceni za podjetje, potem je tudi motivacija, da s slednjim ostajajo, večja, zaupanje je večje, prav tako samozavest. Vsaka naložba v zaposlenega tako v povprečju zmanjšuje fluktuacijo zaposlenih. Zaposlovalci, ki so znani po kulturi vlaganja v svoje zaposlene in gradnji kulture vseživljenjskega učenja, s tem ustvarjajo konkurenčno prednost. Kot navaja Keep (2000), je osredinjenje teh konceptov v t. i. učeči se organizaciji.

S tem je VŽU postalo nenehen izziv – v družbi, za posameznika ali podjetje. V pričujočem poglavju se osredinjamo na VŽU v podjetjih. Predstavljamo teoretično ozadje, stanje VŽU v slovenskih in evropskih podjetjih, kar povzemamo po »European Company Survey 2019« (Eurofound 2019), ter aktualno kvalitativno raziskavo VŽU v izbranih podjetjih, ki je nastala v okviru projekta Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj (ciljni raziskovalni projekt V5-2130). Tako v Sloveniji kot v mednarodnem okviru ni veliko raziskav in prispevkov o VŽU na ravni podjetij, zato je ta tematika še posebej zanimiv raziskovalni izziv tako danes kot v prihodnje.

Pomen vseživljenjskega učenja za uspešnost podjetij: izzivi literature

Aspin and Judith D. Chapman (2000) sta že v prejšnjih desetletjih izpostavljala, kako pomembno je, da VŽU razumemo na več ravneh. VŽU razlagata s triadno naravo učenja, in sicer se učimo: za ekonomski razvoj in napredek; za osebni razvoj in zadovoljstvo; za družbeno vključenost in demokratično razumevanje aktivnosti. Na ta način se spodbuja ekonomsko stabilnost, konkurenčnost in prilagodljivost. Več kot lahko elementov VŽU razvijamo na osebni ravni, bolj lahko prispevamo tudi skupnosti, torej podjetjem. Zato se moramo

vsi skupaj razvijati v učečo se družbo, kar pa seveda zahteva spremembe na ravni politik, izobraževanja, vzpostavljanja kulture učenja skozi celotno življenje in zagotavljanja izvedbe le-tega s strani odločevalcev ter izvajalcev. Na nek način je to učenje nas vseh, ali kot slišimo v podjetjih danes – »gre za učenje učenja« (Domadenik Muren idr. 2023). Rambla in Kovacheva (2023), ki sta raziskovala politike VŽU v devetih evropskih državah oz. 18 evropskih regijah o odnosu med strokovnjaki in mladimi, ugotavljata, kako pomembno je, da se politike, ki spodbujajo VŽU, koordinirano povezujejo preko različnih področij, kajti le tako lahko naslavlja multitdisciplinarne izzive, ki jih npr. mladi doživljajo v življenjskih tranzicijah v različnih evropskih regijah.

Ob pregledu ugotovitev o VŽU na ravni podjetij najdemo predvsem prispevke, ki se osredinjajo na majhna in srednje velika podjetja (npr. Ahlgren in Engel 2011; Riddell, Ahlgren in Weedon 2009; Johnson 2002). So pa raziskovalci prišli do nekaterih zanimivih ugotovitev, povezanih z uspešnostjo delovanja podjetij in odnosom do različnih oblik VŽU v podjetjih. Ileana Hamburg in Christine Lindecke (2005) sta ugotovili, da, v kolikor želimo z VŽU prispevati k razvoju podjetja (predvsem na ravni majhnih in srednje velikih podjetij), mora biti VŽU vključeno oz. biti del delovne organizacije tako z ekonomskega, človeškega kot socialnega vidika. Ugotavljata, da marsikje ni razvite kulture VŽU v podjetjih; podobno ugotavljata tudi za e-učenje, še posebej na področju razvoja poslovnih veščin. Zato po njunem mnenju še vedno manjka vrsta odgovorov, kako lahko »politike trga dela identificirajo, podpirajo in nagrajujejo VŽU«, pri čemer je ti dve področji treba naslavljati skupaj (str. 83).

Raziskovalci se sicer strinjajo, da lahko sprejememo generično videnje vpliva VŽU, po katerem slednje prispeva h konkurenčnosti ekonomij, pri čemer Helena Corrales-Herrero in Betriz Rodríguez-Prado (2018) opominjata, da VŽU glede na različne poslovne cikle vpliva različno tako na razvoj podjetja kot zaposljivost in tako ni mogoče jasno opredeliti, v kakšnih ekonomskih razmerah se VŽU izkazuje kot učinkovitejša – kar je še posebej relevantno v času recesij in obdobju visokih stopenj nezaposlenosti, ko se oblikujejo različne politike in ukrepi zaposlovanja na ravni držav. Kot navajata Stern in Elizabeth Sommerlad (1999), je »zaveza učenja na delu tako izraz vrednot kot tega, v kakšni družbi si ljudje želijo živeti, kot tudi ekonomski imperativ; vse to vodi k vse inkluzivnejši družbi«.

Prav zaradi zgoraj navedenega pa tudi ne velikega obsega raziskav VŽU v podjetjih (do sedaj) je še toliko pomembneje spodbuditi uvide v pomen in učinke VŽU na ravni podjetij, kjer je, po našem mnenju, pravi prostor za razvoj in gradnjo kulture VŽU, pa najsi gre za formalno ali neformalno učenje oz. izobraževanje. Kot ugotavljajo Ruth Deakin Crick idr. (2013), povezava

med večjim angažmajem zaposlenih in (finančno) uspešnostjo podjetja ter možnostjo učenja zaposlenih in inoviranjem temelji prav na možnostih učenja, dviguje potencial inoviranja podjetja in pospešuje učenje v delovnem okolju. Leow idr. (2023), ki so raziskovali odnos zaposlovalcev do učenja zaposlenih na delovnem mestu, prav tako ugotavljajo, da so tista podjetja, ki imajo zaposlene, ki so naravnani k dolgoročnemu učenju, cenjena z vidika zaposlovalcev; to tudi omogoča lažje usklajevanje motivov posameznika s cilji in motivi podjetja.

Primerjava vlaganja v vseživljenjsko učenje v slovenskih in evropskih podjetjih

Metodologija

Analiza stanja vlaganj v usposabljanje in izobraževanje v slovenskih podjetjih temelji na podatkih »European Company Survey 2019« (Eurofound 2019). Anketa se osredotoča na različne vidike poslovanja podjetij (celoten vprašalnik je na voljo na spletni strani Eurofounda) in zajema številne spremenljivke: značilnosti podjetij, število in strukturo zaposlenih, značilnosti upravljanja podjetja, ravnanje s človeškimi viri, usposabljanje zaposlenih, inovativnosti podjetij idr. V anketo je bilo vključenih 21.869 podjetij iz vseh držav EU ter tudi Združenega kraljestva. Vzorci podjetij po državah so obsegali med okoli 500 in 1.500 podjetij, odvisno od velikosti države. Iz Slovenije je bilo v analizo vključenih 556 podjetij. V celotnem vzorcu so prevladovala podjetja iz storitvenih dejavnosti, teh je bilo dobrih 62 %, po velikosti pa so prevladovala majhna podjetja, ki jih je bilo prav tako dobrih 62 %. V Sloveniji je bilo v vzorcu nekoliko več podjetij iz predelovalnih dejavnosti in gradbeništva, skupaj jih je bilo namreč 44,2 %, medtem ko so storitvena podjetja predstavljala 55,8 % vseh podjetij. Srednje velika in velika podjetja so v slovenskem vzorcu predstavljala 25,4 % vseh podjetij, kar je manj od povprečja.

V nadaljevanju analiziramo predvsem:

1. značilnosti vseživljenjskega učenja v slovenskih podjetjih in v EU ter
2. povezavo z uspešnostjo podjetij, ki jo analiziramo s pomočjo inovativnosti.

Zaposlovanje in kadri v podjetjih

Značilnosti izobraževanja in usposabljanja v podjetjih so povezane tudi z značilnostmi podjetij ter organizacijsko strukturo. Povprečno slovensko podjetje je imelo nekoliko manj organizacijskih ravni (3) kot povprečno evropsko, pri čemer razlik pri majhnih podjetjih ni bilo, pri srednje velikih in večjih

Preglednica 1 Struktura odgovorov na vprašanja o tipu pogodbe o zaposlitvi

Tip pogodbe o zaposlitvi		Nihče	<20	20–39	40–59	80–79	80–99	Vsi
Skrajšan delovni čas	EU	27,2	48,6	11,2	4,7	3,5	3,1	1,7
	SLO	54,7	41,1	1,6	0,7	0,4	0,7	0,7
Pogodba za nedoločen čas	EU	3,1	3,7	2,9	3,9	9,3	34,0	43,3
	SLO	1,6	3,6	4,1	2,2	13,2	40,7	34,6

Opombe Delež vseh repondentov, ki so izbrali določen odgovor; v odstotkih. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

pa je imelo povprečno slovensko podjetje nekoliko manj ravni. V Sloveniji je podobno kot v ostalih državah EU vodstveni kader (vključno s srednjim managementom) v več kot 80 % podjetij, ki so odgovorila na anketo, predstavljal manj kot 20 % vseh zaposlenih. V primerjavi z ostalimi državami EU je v Sloveniji bistveno več respondentov poročalo, da sploh nimajo zaposlenih za skrajšan delovni čas, višji pa je tudi odstotek tistih (43,3 v primerjavi s 34,6 %), ki poročajo o tem, da imajo vsi zaposleni pogodbe za nedoločen čas (preglednica 1). V podjetjih v Sloveniji so poročali o večjem povečanju zaposlovanja kot v ostalih državah EU, saj je kar 27,6 % slovenskih podjetij (in 20,8 % evropskih) poročalo o vsaj 10-odstotnem povečanju števila zaposlenih, še dobra petina o do 10-odstotnem povečanju, manjši delež kot v ostalih državah EU (8,7 v primerjavi s 13 %) pa tudi o zmanjšanju števila zaposlenih. Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati, da se je anketiranje izvajalo v letu 2019.

V povprečju podjetja precej pozornosti namenjajo tudi spremljanju uspešnosti zaposlenih, celo nekoliko več kot v ostalih državah EU. V Sloveniji je kar 37 % podjetij poročalo, da analizirajo podatke z namenom spremljanja uspešnosti zaposlenih, v EU pa je bilo takšnih dobrih 31 %. Vendar pa se je v primerjavi z letom 2016 uporaba analitike za spremljanje uspešnosti bolj povečala v EU kot v Sloveniji, čeprav povsod več kot polovica respondentov poroča o povečani uporabi. Zanimivo je tudi, da je v Sloveniji nekoliko več respondentov poročalo o tem, da skušajo ustvariti okolje, v katerem lahko zaposleni sami opravljajo naloge (73 v primerjavi s 70 %), namesto da bi se jih neposredno nadzorovalo. V povprečju slovenska podjetja bolj kot podjetja v ostalih državah EU cenijo to, da so zaposleni pripravljeni v službi ostati dlje, kadar delo to zahteva; to je pomembno ali zelo pomembno za dobrih 76 % podjetij v Sloveniji in za 73 % podjetij v EU. Podjetja skušajo svoje zaposlene motivirati na različne načine, pri čemer se tako v ostalih državah EU kot v Sloveniji najmanj uporablja denarno nagrajevanje (preglednica 2). Zanimivo je, da v Sloveniji enako pogosto kot v drugih državah EU podjetja za komuni-

Preglednica 2 Načini spodbujanja motivacije in ohranjanja zaposlenih v podjetjih

Postavka		(1)	(2)	(3)	(4)
Denarna nagrada	EU	8,1	35,8	46,1	10,0
	SLO	7,2	30,1	50,7	12,0
Komuniciranje vizije, strategije	EU	18,4	46,2	30,8	4,6
	SLO	16,5	50,5	29,6	3,4
Naložiti zanimivo, stimulatívno delo	EU	15,5	50,5	30,6	3,5
	SLO	11,6	49,7	36,3	2,4
Usposabljanje, karierni razvoj	EU	18,7	46,2	32,1	2,9
	SLO	17,0	48,6	31,9	2,5

Opombe Delež repondentov, ki so izbrali določen odgovor; v odstotkih. Naslovi stolpcev: (1) zelo pogosto, (2) kar pogosto, (3) ne pogosto, (4) nikoli. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

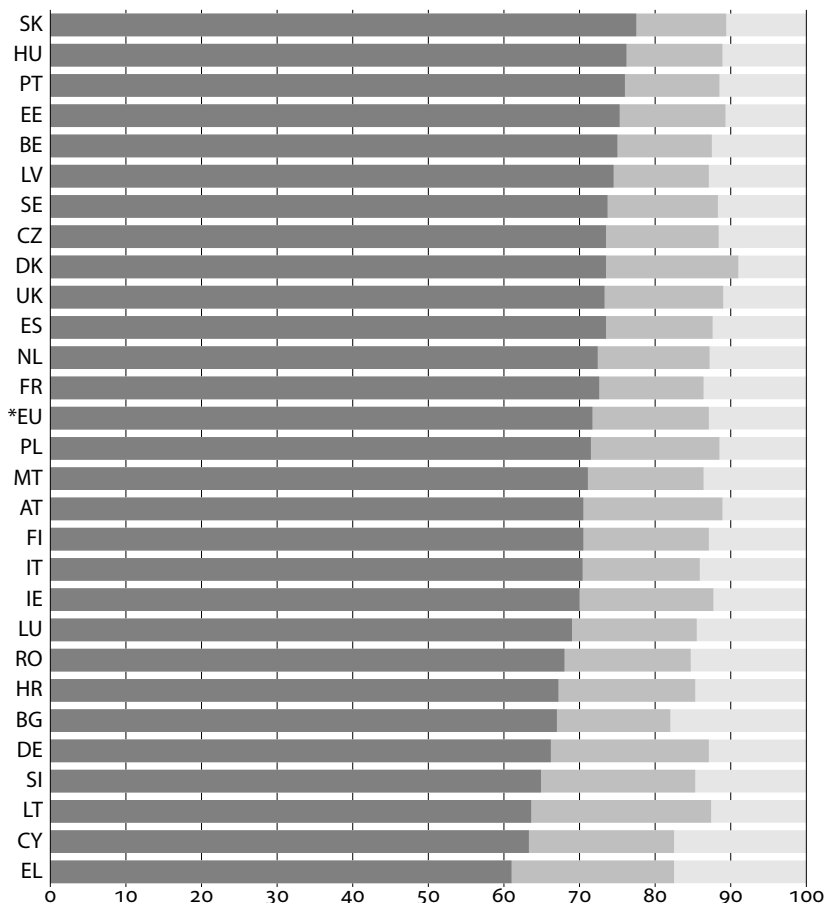
ranje v zvezi z usposabljanjem uporabljajo vizije in strategije, bistveno manj kot v EU pa se zaposlene motivira z možnostmi prevzema zanimivih, stimulatívnih nalog.

Značilnosti potreb po usposabljanju in vlaganja v usposabljanje v podjetjih

V Sloveniji je po mnenju anketiranih podjetij 64,9 % zaposlenih ustrezno kvalificiranih (slika 1), kar je v povprečju kar 6 odstotnih točk manj kot drugod v EU in pa bistveno manj kot npr. na Slovaškem, kjer je ustrezno kvalificiranih zaposlenih kar dobrih 77 %. V Sloveniji je bila petina zaposlenih preveč kvalificiranih. S tem se Slovenija uvršča v vrh držav EU po deležu preveč kvalificiranih kadrov. Višji odstotek takšnih kadrov je bil po mnenju vprašanih samo še v Latviji (23,9 %), Grčiji (21,2 %) ter Nemčiji (21 %). V državah EU je v povprečju osmina vseh kadrov premalo kvalificiranih, v Sloveniji je takšnih okoli 14 %.

Zanimivo je, da v kvalificiranosti ni opaziti bistvenih razlik po velikosti podjetij, če opazujemo samo EU (podatek ne vključuje Slovenije). V povprečju je 71–71,8 % zaposlenih v velikih, majhnih in srednje velikih podjetjih ustrezno kvalificiranih, še največ (71,8 %) v srednje velikih (preglednica 3). V Sloveniji pa so razlike izrazitejše. Ustrezno kvalificiran kader je pogostejši v srednje velikih podjetjih, medtem ko je v majhnih podjetjih večji delež preveč kvalificiranih. Tudi po dejavnostih na ravni EU ni bistvenih razlik, v Sloveniji pa izstopa zlasti gradbeništvo z najmanjšim deležem ustrezno kvalificiranih. Hkrati je zanimivo, da je delež preveč kvalificiranih zaposlenih višji kot delež premalo kvalificiranih, kar pa lahko odraža tudi (ne)zahtevnost delovnih procesov v sodelujočih podjetjih.

V Sloveniji je od leta 2016 usposabljanje in izobraževanje zaposlenih izve-



Slika 1 Delež ustrezno, preveč ali premalo kvalificiranih zaposlenih v EU; v odstotkih. Temno – ustrezno, srednje – preveč, svetlo – premalo. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

dla približno tretjina podjetij, kar je nekoliko manj kot v EU. Izobraževanje in usposabljanje je v EU v povprečju pogostejše v večjih in srednje velikih podjetjih, saj tretjina velikih in skoraj 60 % srednje velikih podjetij poroča o organizaciji usposabljanja za svoje zaposlene oz. možnosti, da se ti le-tega udeležijo. Po drugi strani pa se kar desetina vseh majhnih podjetij, ki so sodelovala v raziskavi, strinja s trditvijo, da bi izobraževanje in usposabljanje potrebovali vsi zaposleni. V 15 % majhnih podjetij so se v preteklem letu izobraževali vsi zaposleni, kar je bistveno več kot v skupini srednje velikih in velikih podjetij. Po drugi strani pa pri majhnih podjetjih odstopa tudi delež tistih, pri katerih izobraževanja sploh ni bilo (preglednica 4), kar pomeni, da imamo v tej sku-

Preglednica 3 Delež ustrežno, preveč in premalo kvalificiranih po panogi in velikosti

Postavka		Evropska unija			Slovenija		
		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Velikost	Majhna	71,3	15,6	12,8	64,1	21,4	14,1
	Srednje velika	71,9	14,8	13,2	69,0	16,0	14,1
	Velika	71,1	15,8	13,3	65,1	18,9	16,0
Dejavnost	Industrija (NACE B-E)	71,3	14,3	13,6	65,6	19,2	15,0
	Gradbeništvo (NACE F)	71,0	15,0	14,3	62,7	20,3	17,5
	Storitve (NACE G-N, R, S)	71,6	16,0	12,3	64,7	21,5	12,9

Opombe V odstotkih. Naslovi stolpcev: (1) ustrežno, (2) preveč, (3) premalo. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

pini podjetij bimodalno porazdelitev izobraževanja. Podobno sliko prikazuje tudi podatek o izvedbi mentoriranja.

V Sloveniji je nekoliko višji delež podjetij, ki poročajo o tem, da njihovi zaposleni ne potrebujejo stalnega izobraževanja – okoli polovica jih je namreč mnenja, da je zaposlenih, ki potrebujejo stalno izobraževanje, nič ali manj kot 20 %. V EU je bilo takih podjetij okoli 45 %. Po velikosti je v EU takšnih podjetij, ki poročajo, da je delež zaposlenih, ki potrebujejo stalno izobraževanje nič ali manj kot 20 %, okoli 37 % med velikimi, največ pa je bilo takšnih podjetij med majhnimi podjetji. Izstopajo tudi predelovalne dejavnosti in gradbeništvo, kjer je takšnih podjetij do polovice. V Sloveniji izstopajo srednje velika podjetja, od katerih je kar slabih 60 % podjetij poročalo, da je delež zaposlenih, ki potrebujejo stalno izobraževanje, nič ali manj kot 20 %. Hkrati je bilo takšnih 63 % gradbenih podjetij in slaba polovica podjetij iz predelovalne dejavnosti. Tudi v Sloveniji je podjetij, ki prilagodijo urnik potrebam po izobraževanju, največ med velikimi podjetji (68,4 %) ter v predelovalnih in storitvenih dejavnostih (okoli 64 %).

Deleži zaposlenih, ki so se izobraževali med delovnim časom, se v Sloveniji in v EU prav tako ne razlikujejo bistveno. V Sloveniji je okoli 11 %, v EU pa 13 % podjetij poročalo, da so se med delovnim časom izobraževali vsi zaposleni. V EU je takih v povprečju največ v majhnih podjetjih in v storitvenih dejavnostih (15,1 in 14,2 %), v Sloveniji pa je delež podjetij, kjer so se vsi zaposleni izobraževali med delovnim časom, prav tako največji v mikro podjetjih (13,2 %) ter v storitvenih dejavnostih (12,2 %), pri čemer je o tem poročala tudi desetina podjetij iz predelovalnih dejavnosti in gradbeništva.

Z vidika usposabljanja podjetja sicer najbolj cenijo sodelovanje pri organiziranem usposabljanju, sledi učenje z delom, najmanj pomembno pa je učenje od izkušenih kolegov. Med panogami bistvenih razlik tako v Sloveniji kot

Preglednica 4 Značilnosti izobraževanja in usposabljanja v podjetjih v EU in Sloveniji

Postavka		Država		Slovenija					
		SLO	EU	Velikost			Panoga		
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Ali je podjetje od 2016 nudilo usposabljanje?	Da	37,2	33,3	33,8	58,5	69,2	36,9	38,5	37,0
	Ne	62,8	66,7	66,2	41,5	30,8	63,1	61,5	63,0
Kako hitro se spreminjajo potrebne veščine?	Zelo hitro	3,3	3,1	3,6	2,6	3,6	1,7	1,7	4,3
	Kar hitro	35,4	38,8	34,5	35,6	43,3	29,3	32,8	38,9
	Ne hitro	55,7	53,2	55,3	57,7	51,0	62,8	60,2	51,5
	Sploh ne	5,6	4,9	6,6	4,1	2,1	6,2	5,2	5,3
	Nič	12,7	10,4	16,4	6,5	2,8	12,1	14,6	12,5
Delež zaposlenih, ki potrebujejo stalno izobraževanje	Manj kot 20	33,4	39,1	29,8	42,6	34,0	44,1	35,7	28,3
	20 do 39	18,9	22,7	19,1	18,0	21,2	20,5	20,7	18,0
	40 do 59	11,5	8,2	11,2	11,5	13,6	9,7	9,7	12,5
	60 do 79	8,7	9,0	8,0	9,2	12,3	6,3	7,4	10,0
	80 do 99	6,2	5,1	5,6	6,5	10,0	3,3	4,3	7,8
	Vsi	8,6	5,5	10,0	5,7	6,2	4,0	7,6	10,8
Delež zaposlenih, ki se je izobraževal med delovnim časom	Nič	9,9	9,6	13,2	4,3	1,3	10,5	10,2	9,5
	Manj kot 20	22,5	25,2	21,9	25,5	19,0	27,1	24,8	20,2
	20 do 39	18,8	19,1	18,0	19,7	21,7	20,0	20,5	17,9
	40 do 59	13,7	16,7	12,7	15,3	17,4	12,3	14,1	14,4
	60 do 79	11,6	11,6	10,3	13,0	17,2	9,5	10,3	12,8
	80 do 99	10,3	6,4	8,7	12,2	15,5	9,3	7,8	11,0
Delež zaposlenih, ki so bili deležni mentoriranja	Nič	6,7	6,4	8,8	3,3	0,8	6,3	8,7	6,5
	Manj kot 20	18,9	23,0	17,8	22,8	16,6	23,3	19,8	16,9
	20 do 39	22,2	25,4	22,1	22,5	23,3	24,9	22,7	21,0
	40 do 59	16,6	16,1	15,9	17,0	20,6	17,1	16,7	16,4
	60 do 79	13,6	12,6	12,5	14,9	18,3	12,2	12,9	14,4
	80 do 99	10,5	7,3	9,2	12,0	14,4	8,4	8,9	11,6
Organizacija izobraževanja	(a)	31,8	36,2	32,9	30,8	28,0	33,9	35,8	30,3
	(b)	68,2	63,8	67,1	69,2	72,0	66,1	64,2	69,7

Opombe V odstotkih. Velikost: (1) majhna, (2) srednja, (3) velika. Panoga: (4) industrija (NACE B-E), (5) gradbeništvo (NACE F), (6) storitve (NACE G-N, R and S). Organizacija izobraževanja: (a) udeležba možna le, če to dopuščajo obremenitve in delovni urniki, (b) delovna obremenitev in delovni urniki prilagojeni za udeležbo na usposab. ter v aktivnostih strokovnega razvoja. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

v EU ni. Približno tretjina podjetij v EU (31,8 %) in 36,2 % slovenskih podjetij je poročalo, da je udeležba na usposabljanju možna le, če to dopuščajo urniki.

Preglednica 5 Značilnosti izobraževanja in usposabljanja v podjetjih

Postavka	Država		Slovenija						
	SLO	EU	Velikost			Panoga			
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Zagotavljanje, da imajo zaposleni spretnosti, ki jih potrebujejo za opravljanje trenutnega dela	(a)	59,7	59,2	57,2	62,2	70,4	58,0	55,2	61,3
	(b)	36,7	39,5	38,7	34,9	28,1	38,3	41,1	35,3
	(c)	3,2	1,3	3,6	2,5	1,4	3,2	3,3	3,1
	(d)	0,4	0,0	0,5	0,4	0,1	0,5	0,5	0,4
Omogočanje zaposlenim, da pridobijo spretnosti, ki jih potrebujejo za opravljanje drugih del	(a)	24,6	27,2	24,5	24,3	27,6	22,9	24,2	25,6
	(b)	45,9	48,4	45,9	46,0	46,5	49,4	49,1	43,8
	(c)	25,7	22,2	25,5	26,6	23,9	24,6	22,9	26,6
	(d)	3,7	2,2	4,1	3,1	2,0	3,0	3,8	4,0
Povečanje sposobnosti zaposlenih za artikulacijo idej o izboljšavah	(a)	28,5	29,4	28,8	27,5	29,5	27,0	24,9	29,8
	(b)	52,7	56,9	52,9	52,7	52,2	53,3	53,2	52,5
	(c)	16,8	12,8	16,2	17,7	16,8	17,6	19,4	15,8
	(d)	2,0	0,9	2,0	2,0	1,5	2,1	2,5	1,9
Izboljšanje morale, motivacije zaposlenih	(a)	37,8	52,7	39,3	36,8	33,5	34,0	36,1	40,4
	(b)	48,0	41,8	47,4	48,3	49,6	49,9	50,1	46,5
	(c)	12,4	4,6	11,3	13,2	15,6	14,1	11,7	11,4
	(d)	1,9	0,9	2,0	1,7	1,4	2,0	2,1	1,8

Opombe Opombe V odstotkih. Velikost: (1) majhna, (2) srednja, (3) velika. Panoga: (4) industrija (NACE B-E), (5) gradbeništvo (NACE F), (6) storitve (NACE G-N, R and S). Naslovi vrstic: (a) zelo pomembno, (2) kar pomembno, (3) ni zelo pomembno, (4) ni zelo pomembno. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

V velikih podjetjih je večji delež podjetij (skoraj 75 %) takih, ki potrebam po izobraževanju prilagodijo urnike, v EU je sicer takih podjetij največ v storitvenih dejavnostih.

Tako v EU kot tudi v Sloveniji okoli 40 % podjetij poroča, da se potrebne veščine spreminjajo hitro ali zelo hitro. Hitrejše spremembe opažajo velika in storitvena podjetja (preglednica 4). Podobno velja tudi za Slovenijo, kjer polovica podjetij poroča, da se veščine spreminjajo precej hitro; podobno velja tudi za okoli 44 % storitvenih, 40 predelovalnih in 34 gradbenih podjetij.

Izobraževanje in usposabljanje je v podjetjih pomembno predvsem zato, da zaposleni pridejo do spretnosti, ki so potrebne za opravljanje trenutnega dela. Tako meni 60 % vseh podjetij v EU in v Sloveniji. Pri tem v EU izstopajo velika podjetja, prav tako nekoliko izstopajo storitvena podjetja (preglednica 5). V Sloveniji je takšnega mnenja skoraj 70 % velikih podjetij, okoli 60 % storitvenih in predelovalnih podjetij ter samo 43 % gradbenih podjetij.

Preglednica 6 Pomen posameznih lastnosti pri zaposlovanju

Postavka		(1)	(2)	(3)	(4)
Osebnost	EU	32,9	24,2	19,4	23,5
	SLO	28,3	23,3	23,6	24,7
Izobrazbene in poklicne kvalifikacije	EU	23,1	21,5	26,3	29,1
	SLO	24,9	26,2	25,3	23,6
Ima potrebne izkušnje	EU	33,4	33,0	22,3	11,2
	SLO	40,6	32,9	19,5	7,0
Ima potrebne veščine za opravljanje dela in ne potrebuje dodatnega usposabljanja	EU	25,9	25,7	24,0	24,3
	SLO	44,0	24,4	16,2	15,3

Opombe Delež repondentov, ki so izbrali določen odgovor; v odstotkih. Naslovi stolpcev: (1) zelo pomembno, (2) pomembno, (3) manj pomembno, (4) nepomembno. Po podatkih raziskave Eurofound (2019).

Manj pomembno je pridobivanje veščin za opravljanje drugih nalog, kjer takšno izobraževanje kot zelo pomembno vidi le še četrtnina vseh podjetij, izstopajo velika ter storitvena podjetja. Podobno kot za EU (preglednica 5) velja tudi za Slovenijo. Zanimivo je, da je v Sloveniji bistveno večji delež tistih podjetij, ki izobraževanje vidijo kot zelo pomembno za motivacijo, takih je kar 52,7 % vseh podjetij v primerjavi s 37,8 % v EU. Pri tem na ravni EU izstopajo majhna in storitvena podjetja, kjer je takšnih, ki menijo, da je usposabljanje pomembno za motivacijo, skoraj 40 % (preglednica 5). V Sloveniji je takih podjetij po velikostnih razredih vedno okoli 50 % (največ v majhnih, 53 %, v velikih pa 50 %). V storitvenih dejavnostih jih je slabih 56 %, med predelovalnimi podjetji pa okoli 45 %.

Zanimivo je, da so pri zaposlovanju najpomembnejše izkušnje (preglednica 6), ki jih kot take izpostavlja kar slabih 41 % slovenskih podjetij in dobra tretjina podjetij iz ostalih držav EU. V Sloveniji so sicer za delodajalce pri zaposlovanju še pomembnejše veščine: kar 44 % podjetij meni, da so zelo pomembne v kombinaciji z dejstvom, da zaposleni ne potrebuje dodatnega usposabljanja. Zanimivo je tudi, da je osebnost za sodelujoče v raziskavi pomembnejša od izobrazbenih in poklicnih kvalifikacij.

Rezultati kvalitativne raziskave na področju vseživljenjskega učenja v podjetjih

Da bi lahko primerjali zgoraj predstavljene analize z aktualnim stanjem glede VŽU v podjetjih, ki so slovenska in delujejo v Sloveniji ali širše, smo izvedli primarno raziskavo med majhnimi, srednje velikimi in velikimi podjetji. S pomočjo polstrukturiranih intervjujev in lastnih vprašalnikov smo želeli identifi-

cirati kompetenčne primanjkljaje, s katerimi se podjetja soočajo v praksi, načine reševanja primanjkljajev, dobre prakse motiviranja zaposlenih za vključevanje v proces vseživljenjskega učenja in ostale dejavnike, ki pospešujejo ali zavirajo proces nadgrajevanja kompetenc v digitalno bogatih okoljih.

Metodologija

S ciljem ugotoviti dejansko stanje na področju VŽU v Sloveniji in ga primerjati z do sedaj predstavljeno analizo, smo izvedli primarno raziskavo med majhnimi, srednje velikimi in velikimi podjetji. Z uporabo kvalitativne metodologije poglobljenih intervjujev smo želeli identificirati kompetenčne primanjkljaje, s katerimi se podjetja soočajo v praksi, načine reševanja primanjkljajev, dobre prakse motiviranja zaposlenih za vključevanje v proces vseživljenjskega učenja in ostale dejavnike, ki pospešujejo ali zavirajo proces nadgrajevanja kompetenc v digitalno bogatih okoljih. Med avgustom in novembrom 2022 je bilo skupno opravljenih 14 intervjujev s predstavniki podjetij iz različnih panog in štirih slovenskih regij, vzorec je bil neslučajnostni in priložnostni. V vzorec smo vključili dve majhni podjetji, ki zaposlujeta do 50 oseb, štiri srednje velika podjetja, ki imajo več kot 50 in manj kot 250 zaposlenih, ter osem velikih podjetij z več kot 250 zaposlenimi. Intervjuvanci so bili posamezniki, ki so zaposleni bodisi kot direktorji ali vodje kadrovske službe. Podroben prikaz značilnosti vzorca prikazuje preglednica 7.

Kvalitativno analizo smo izvedli po postopku odprtega kodiranja, tako da smo izjavam iz intervjujev pripisali pojme, ki smo jih glede na vsebino nato združevali v ustrezne kategorije. Na tej osnovi smo zapisali rezultate, ki jih prikazujemo v nadaljevanju. Pri tem posebej opozarjamo, da rezultati niso reprezentativni. Omogočajo identifikacijo nekaterih ključnih značilnosti, ki se nanašajo na posamezne dimenzije vseživljenjskega učenja v podjetjih.

V okviru polstrukturiranega intervjuja smo zajeli več področij, in sicer:

- identifikacijo primanjkljaja kompetenc/kadrov v panogi;
- interes in motivacijo zaposlenih za sodelovanje v programih VŽU;
- glavne dejavnike, na podlagi katerih se v podjetjih odločajo za organizacijo izobraževanj ali usposabljanj;
- ključne izzive, povezane z usposabljanjem in izobraževanjem delavcev v podjetju, in nagrade za sodelovanje;
- morebiten odpor določenih skupin do sodelovanja v programih usposabljanja ali izobraževanja;
- obseg finančnih virov, ki jih podjetja namenjajo za izobraževanje;
- dobre prakse.

Preglednica 7 Prikaz značilnosti vzorca podjetij

Koda	Velikost	Panoga	Regija	Lastništvo	Spol	Položaj
P1	Veliko	Zbiranje in odvoz odpadkov ter ravnanje z njimi; pridobivanje sekundarnih surovin	Osrednje-slovenska	Tuje	M	Direktor
P2	Srednje veliko	Trgovina s tehničnim blagom	Osrednje-slovenska	Tuje	Ž	Kadrovski manager
P3	Veliko	Trgovina na drobno	Osrednje-slovenska	Domače	Ž	Kadrovski manager
P4	Majhno	IKT	Osrednje-slovenska	Domače	M	Direktor in lastnik
P5	Majhno	Gostinstvo	Obalno-kraška	Tuje	M	Direktor
P6	Veliko	Proizvodnja kemikalij, kemičnih izdelkov	Osrednje-slovenska	Tuje	M	Direktor
P7	Veliko	Montaža industrijskih strojev in naprav	Osrednje-slovenska	Tuje	Ž	Vodja kadrovske službe
P8	Veliko	Proizvodnja farmacevtskih surovin in preparatov	Osrednje-slovenska	Domače	Ž	Vodja kadrovske službe
P9	Srednje veliko	IKT	Osrednje-slovenska	Domače	M	Direktor
P10	Srednje veliko	Inštaliranje pri gradnjah	Podravska	Domače	M	Direktor
P11	Veliko	Finančna dejavnost	Osrednje-slovenska	Domače	Ž	Vodja kadrovske službe
P12	Srednje veliko	Tiskarstvo in z njim povezane storitve (invalidsko podjetje)	Celjska	Domače	M	Direktor
P13	Veliko	Proizvodnja živil	Osrednje-slovenska	Tuje	Ž	Vodja proizvodnje
P14	Veliko	Trgovanje z električno energijo	Osrednje-slovenska	Domače	Ž	Vodja kadrovske službe

Vsi zaposleni morajo biti usposobljeni za varno opravljanje dela ob sklenitvi zaposlitve, pred razporeditvijo na drugo delo, pred uvajanjem nove tehnologije in novih sredstev za delo ter ob spremembi v delovnem procesu, ki lahko povzroči spremembo varnosti pri delu (38. člen Zakona o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1) 2011). Zaposleni, ki delajo na delovnem mestu, na katerem je po oceni tveganja večja nevarnost za nezgode in poklicne bolezni, ter delavci, ki delajo na delovnih mestih, na katerih so nezgode pri delu in poklicne bolezni pogostejše, morajo opravljati obvezne občasne preizkuse teoretične in praktične usposobljenosti, zato se morajo tovrstnih izobraže-

vanj in usposabljanj udeleževati pogosteje. Ker je to za delodajalce obvezujoče, se vprašanj, ki so vezana na ta usposabljanja, v naši raziskavi nismo dotikali.

Ugotovitve kvalitativne raziskave

Primanjkljaj kompetenc v panogi in podjetju, sistem ocenjevanja kompetenc in zaznavanja kompetenčnih vrzeli

V podjetjih, ki so bila zajeta v raziskavo, menijo, da se same *tehnične spretnosti, znanja in kompetence v akademskih programih izobraževanja dobro usvoji, manjka* pa spretnosti, kako naučena tehnična in druga znanja *uspešno uporabiti v praksi. Timsko delo, agilnost, fleksibilnost, sodelovanje, odprtost do drugačnih rešitev in proaktiven pristop k iskanju novih inovativnih oblik sodelovanja* so spretnosti, ki bodo v prihodnosti še bistveno pomembnejše. V velikih podjetjih izpostavljajo tudi *problem pomanjkanja kompetenc s področja vodenja* (komunikacijske spretnosti, spodbujanje in vodenje zaposlenih). V podjetjih pri svojih zaposlenih z *nižjo izobrazbo* opažajo tako *primanjkljaj splošnih* (razumevanje navodil, komunikacija, znanje tujih jezikov, osnovne računalniške spretnosti) kot tudi *poklicno specifičnih kompetenc*. Podjetja, ki delujejo v okviru multinacionalk, zaposlenim ponujajo možnost, da določena usposabljanja in izobraževanja opravijo virtualno, preko platform.

V podjetjih, ki so del velikega globalnega podjetja in delujejo v panogi, ki med vsemi največ prihodkov namenja raziskavam in inovacijam, poudarjajo pomen *kompetence »učenje učenja«*. *Spremembe v okolju, nove tehnologije, novi načini dela in organizacije ter hiter napredek na vseh področjih* od zaposlenih zahtevajo *nenehno prilagajanje in učenje*, predvsem digitalne kompetence so tiste, ki jih potrebujejo vsi zaposleni:

Strokovna in tehnična znanja so obvezne veščine, zato mora vsak zaposleni opraviti določene tečaje in pridobiti znanja, da lahko opravlja svoje delo na določenem delovnem mestu. Prihodnost od nas zahteva, da smo fleksibilni ... [P8]

Podobno ugotavlja tudi sogovornik iz podjetja, ki trguje z električno energijo:

Pri naših procesih, ki so zelo digitalizirani, je kontinuirano vlaganje v digitalne kompetence (učenje samih orodij ali algoritmsko razmišljanje) zelo pomembno. Zato pri naših sodelavcih pričakujemo, da imajo pozitiven odnos do učenja in usposabljanja. [P14]

Večina sogovornikov sicer poudarja *probleme s pridobivanjem kadrov predvsem s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT)* (programiranje, vzdrževanje in nadgradnja informacijskega sistema) in kadrov, ki bi imeli tako tehnična kot poslovna znanja. V podjetjih, ki sama tržijo svoje storitve, poudarjajo tudi primanjkljaj prodajnih spretnosti. Primanjkljaj poklicno specifičnih kompetenc je povezan s specifično panogo, v kateri podjetje deluje. V podjetju, ki deluje v panogi trgovine s tehničnim blagom na medorganizacijskih trgih, najizraziteje čutijo *pomanjkanje tehničnega kadra*. Na splošno pa z vidika narave svojega poslovanja pri vseh zaposlenih cenijo *prodajne, pogajalske in komunikacijske spretnosti*, kjer je vedno prostor za izboljšave. V podjetjih, ki delujejo na področju gostinstva in turizma, pa se v pocovidnem obdobju v splošnem soočajo s *pomanjkanjem kadra za preprosta dela* (čistilke, sobarice, pomivalci posode), primanjkuje pa tudi kadra s področja gostinstva (kuharji, natakarji, pomočniki kuharjev). To *pomanjkanje pripisujejo* (1) dolgotrajni negotovosti v času zaprtja podjetij v letih 2020 in 2021, ko je veliko ljudi na čakanju zaposlitev poiskalo v drugih panogah, in (2) nizkemu interesu mladih za šolanje v teh poklicih, kar se kaže v praznih oddelkih srednjih poklicnih šol predvsem na področju gostinstva. V proizvodnih podjetjih zaznavajo tudi primanjkljaj zaposlenih s tehničnim znanjem za delo v proizvodnji. Teh spretnosti bi se ljudje lahko priučili, vendar pa sogovornik poudarja,

da je to povezano z voljo ljudi. So določena delovna mesta, ki so bolj enostavna in je opravljanje dela bolj stvar notranje motivacije. Če sem čisto iskren, v zadnjem letu ljudje bolj iščejo, kje bodo več zaslužili in manj delali. [P6]

V podjetjih, ki delujejo v panogi IKT, izpostavljajo primanjkljaj specifičnih kompetenc s področja podatkovne analitike in projektnega vodenja tudi pri kadrih z visokošolsko izobrazbo. Tudi v podjetju, ki deluje v okviru gradbene panoge, poudarjajo, da je nabor potrebnih poklicno specifičnih kompetenc različen glede na delo, ki ga posameznik opravlja:

Tehniki na terenu, na primer, potrebujejo tudi kompetence komuniciranja, medtem ko za prodajnike postajajo vse pomembnejše tudi digitalne kompetence. [P10]

Podjetja poudarjajo vlogo zaposlenih kot ključnih deležnikov v podjetju, zato vse *več časa namenjajo ukrepom, ki vplivajo na blaginjo (angl. well-being) zaposlenih*:

Za naše sodelavce imamo veliko aktivnosti, zato da jim je tukaj prijetno. Fleksibilen delovni čas in skrb v smislu »prvi jesenski dan« ali »pozdrav jeseni«, darilca, pozornosti kot, recimo, čestitka ob rojstnem dnevu, masaža na delovnem mestu. Ogromno aktivnosti je, ki pripomorejo k temu, da se nekdo kot zaposleni dobro počuti. [P11]

Usposabljanje zaposlenih večinoma poteka na podlagi proaktivnih motivov (zagotoviti spodbude za zaposlene), med reaktivnimi motivi pa je manj pogosto omenjen zakonodajni okvir ali sledenje konkurenci, pogosteje pa omenjajo primanjkljaj spretnosti na trgu, zato se v podjetjih odločajo za usposabljanja, ki omogočajo prekvalifikacijo ali izpopolnjevanje.

*Kompetenčnim primanjkljajem se poskušajo podjetja v največji možni meri izogniti že v procesu zaposlovanja novih sodelavcev. »Pri novih kadrih pričakujemo, da imajo kompetenco vseživljenjskega učenja, če temu lahko to rečemo« (P14). Podjetje, ki deluje v panogi trgovine s tehničnim blagom, nove sodelavce išče na način, da oglašuje delovno mesto in aktivno izvaja proces zaposlovanja. Sogovornik iz finančne panoge poudarja, da se poskušajo mladim približati že v času šolanja preko sodelovanja z akademskimi institucijami (projektno delo, prakse, sistem štipendiranja). Velik izziv je tudi *zadržati kadre*, po katerih se veliko povprašuje na trgu, predvsem tistih z IKT-znanji. Podjetja jim ponujajo ugodnejše delovne pogoje, več možnosti dela od doma, fleksibilnejši delovnik ipd. »Kar se plače tiče, pa je težko biti konkurenčen z določenimi tujimi podjetji, ki ponudijo veliko več. To je dejstvo« (P11).*

Podjetja, ki zaposlujejo tujce (tudi na delovnih mestih z nižjo izobrazbo), ne zaznavajo specifičnih primanjkljajev kompetenc. Tujci se hitro naučijo slovenščine do te mere, da lahko delo nemoteno opravljajo. Tečaje slovenskega jezika jim podjetja ponudijo in organizirajo izven delovnega časa (predvsem poudarjajo sodelovanje s Filozofsko fakulteto Univerze v Ljubljani), vendar so tudi zaradi specifičnih družinskih okoliščin (težave z varstvom otrok, prevoz, nezainteresiranost, Slovenija predstavlja zgolj vmesno točko na poti do Nemčije ipd.) slabše obiskani. Izjema je v podjetju, ki deluje v živilski panogi in kjer dejansko zaposlujejo ljudi tudi z nedokončano osnovno šolo. S procesom digitalizacije proizvodnje bodo razvite splošne kompetence vse pomembnejše:

Mi smo pred leti uvedli sistem monitoringa proizvodnje. Pri tem so morali delavci v računalnik vnašati potek dela strojnega delovanja in podobno. Nič kompliciranega. Jaz sem takrat delal kot vodja ene ekipe v

proizvodnji in sem bil presenečen, koliko ljudi ne zna uporabljati niti miške. To so res osnovne stvari. [P13]

V podjetjih, ki so bila zajeta v raziskavo, *povečini nimajo sistema merjenja kompetenc ali sistema zaznavanja kompetenčnih primanjkljajev*. Merjenje kompetenc v velikem *podjetju s področja trgovine* na podlagi različnih pristopov izvedejo v procesu zaposlovanja. Pri zaposlenih pa težko izvajajo preverjanje poklicno specifičnih kompetenc, saj niso specialisti za poznavanje posameznih strok.

Drugo pa je, ko se pogovarjamo o mehkih veščinah in mehkih kompetencah, kot so, recimo, sodelovanje, samoiniciativnost, inovativnost, usmerjenost k strankam, smisel za delo z ljudmi pri projektih itd. Te kompetence smo predstavili že pred leti in smo ob nekih priložnostih tudi uporabili način 360-stopinjskega ocenjevanja s strani bližnjih sodelavcev, ekipe, nadrejenega, podrejenega. [P2]

Na tej osnovi potem oblikujejo vrednotenje »mehkih« (ključnih) kompetenc, ki služijo kot izhodišče za razvojni načrt posameznega zaposlenega. V naslednji fazi zaposleni sam ali v dogovoru z vodjo izbere kompetenco, ki bi jo želel razvijati v naslednjem obdobju.

V podjetju, ki deluje v okviru gradbene panoge, za vsakega od zaposlenih, ki dela neposredno na terenu, *pripravijo tabelo kompetenc*:

Pri nas se največ ukvarjamo z ugotavljanjem kompetenc pri tehnikih. Pri tem uporabljamo tabelo kompetenc, ki pokriva vsa možna področja in jo naredi vodja servisa ali vodja operative. Zaposleni se samoocenijo, postopek pa ponovimo vsake dve leti. Na podlagi tega ugotavljamo, kje nastajajo primanjkljaji. [P10]

Podjetje se je za organizacijo različnih tečajev odločilo tako na podlagi identificiranih kompetenčnih vrzeli kot tudi na podlagi izkušenj iz prakse, npr. težave in izguba časa pri kalkulacijah, ki so izvirali iz slabega poznavanja in uporabe orodja Excel. Zanimivo je, da so v tem primeru zaposleni zelo pozitivno pristopili k usvajanju novih spretnosti, tudi tisti, ki so bili starejši in tik pred upokojitvijo.

Pogosto so specifična usposabljanja večjega števila zaposlenih posledica prehoda podjetja na nov informacijski sistem, saj »ponudniki aplikacij nudijo vrsto teh specifičnih modularnih programov izobraževanj« (P3, P7). V velikem trgovskem podjetju sistem izobraževanja in usposabljanja temelji na interno

organiziranih ter razpisanih izobraževanjih in v lanskem letu so realizirali 17 polnih (23 pedagoških) ur izobraževanja na zaposlenega:

Vsak, ki deluje na nekem strokovnem delovnem mestu, ima možnost izbrati seminarje ali konference, ki jih potrebuje za svoje delo. Na podlagi dogovora z nadrejenim vodjem se lahko vsak strokovnjak udeleži praktično kateregakoli izobraževanja doma ali v tujini v okviru odobrenega proračuna. [P3]

V okviru maloprodajne mreže pa so zaposleni vključeni v usposabljanja interne narave (ponavadi v obliki e-izobraževanja na daljavo, t. i. *e-learninga*), ki so krajša in vezana na specifične vsebine.

V podjetju, ki deluje v panogi gostinstva, poudarjajo, da veliko vlagajo v izobraževanje lastnega kadra, pri čemer izpostavljajo *vlogo empatičnega vodje*:

Na trgu kadra ne moremo dobiti. Nekaj izobražujemo sami, nekaj programov izvajajo šole ali druge organizacije, tudi sam sem šel čez to pot od vajenca do direktorja. Kdo bolje razume potrebe čistilke, sobarice, pomočnika kot nekdo, ki je ta dela tudi sam opravljal, ki jih spoštuje. [P5]

Zaposleni si lahko sami izberejo izobraževanje in usposabljanje, nova znanja pa potem interno delijo tudi z drugimi zaposlenimi. Podjetje spodbuja tako pridobivanje poklicno specifičnih (tečaji s področja priprave hrane, pijače) kot tudi splošnih kompetenc, vezanih na prodajo, komunikacijo, dizajn ipd. Za vse zaposlene so v preteklosti organizirali tečaje retorike in komunikacije s strankami, pri čemer so najeli zunanjega izvajalca, tečaja pa so se udeležili vsi zaposleni in je potekal v delovnem času izven glavne sezone.

Intervjuvana podjetja poudarjajo, da je *ocenjevanje učinkov usposabljanja zelo težaven proces*. V večini primerov uporabljajo evalvacijski vprašalnik in/ali intervju z udeleženci o primernosti (in uporabnosti) vsebine izobraževanja. Redko uporabljajo metodo testiranja znanja in kompetenc pred ter po izobraževanju in usposabljanju:

Naš glavni instrument je reden kontakt z vodjo in redni razgovori med vodjem in zaposlenim, ko skupaj ocenita, kaj je bilo narejeno, katera izobraževanja so bila opravljena, katera znanja še potrebuje, kako so nova znanja in veščine prispevale k boljšemu opravljanju dela, in to je tisto, kar nekako najbolj šteje. [P7]

Motiviranje zaposlenih za usposabljanje in zaznavanje odpora zaposlenih do vključitve v programe VŽU

V vseh podjetjih, ki smo jih zajeli v raziskavo, poudarjajo, da se *izobraževanje in usposabljanje šteje v delovni čas v celoti* ali pa se njegov del zaradi specifik delovnega procesa v dogovoru z vodjo opravi *tudi v prostem času*. *Finančna nagrada za udeležbo sama po sebi ni predvidena* niti v enem podjetju, vendar pa *se plače povečajo*, če zaposleni po končanem izobraževanju ali usposabljanju napreduje oz. *dosega boljše rezultate*: »Ko se izkaže, seveda dobi tudi kakšno stimulacijo« (P1). V podjetjih poudarjajo, da je variabilni del plače odvisen od rezultatov, samo izobraževanje in usposabljanje pa omogoča dvig osebne produktivnosti (učinkovitosti) ter predstavlja pot do boljših rezultatov. Imajo pa v določenih podjetjih sistem denarnih nagrad za tiste, ki so pripravljeni opravljati vlogo mentorjev, saj del mentorskega programa poteka v prostem času. »Denarna nagrada znaša okrog 250 evrov bruto na mentorja na mesec« (P10).

»Največji izziv je motivirati ljudi za izobraževanje, saj se večini po zaključeni formalni izobrazbi ne zdi več potrebno, da bi vlagali v znanje« (P1). V podjetjih poudarjajo, da je pomembno *oblikovanje kulture podjetja, ki spodbuja vseživljenjsko učenje*. To kulturo se spodbuja tudi z organiziranjem krožkov na pobudo zaposlenih, ki jih vodijo sami zaposleni. »Le-ti potem spoznajo, kako je voditi posamezne aktivnosti« (P7). V podjetju, ki deluje v panogi gradbeništva, poudarjajo željo po rasti, zato redno opravljajo Gallupov test zavzetosti,¹ preko katerega merijo tudi zavzetost za izobraževanje.

Jaz menim, da gre pri odločitvi za vključitev v programe izobraževanja in usposabljanja za osnovno osebno željo po rasti. Nekatere lahko motiviraš, tudi če niso najbolj nagnjeni k temu. Drugih pa enostavno ne moreš. Ocenjujem, da je 30 % takih, ki so zavzeti in so pripravljeni svoj čas vlagati v razvoj. [P10]

Kultura podjetja, ki temelji na pozitivnem odnosu do učenja in ne na prisilni vključitvi v programe VŽU, na koncu spodbudi tudi tiste, ki imajo na začetku do tega odklonilen odnos:

To leto je v delavnico, ki temelji na Gallupovi metodologiji Q12, vključenih 36 sodelavcev, ključnih kadrov. Tisti, ki so bili izbrani in se tega niso želeli udeležiti, jih v to nismo silili, ker bi to uničilo notranjo dinamiko. Na koncu pa so sami spoznali, da so naredili napako. [P10]

¹ Postavka 12 se glasi: »V obdobju zadnjega leta sem imel/-a priložnosti za učenje in razvoj«.

Sam proces izobraževanja nekatera podjetja izvajajo na način, da *najprej izvedejo letni pogovor* med vodjem in zaposlenim ter na podlagi tega pripravijo *predlog razvoja spretnosti in kompetenc*, opravljena usposabljanja in izobraževanja se *vpišejo v kadrovski sistem*.

Če je to, recimo, Excel, angleščina ali kaj podobnega, postopamo tako, da tisti, ki želi nekaj več, recimo, če je prodajni predstavnik na terenu in je njegova angleščina med A- in B-nivojem in bi si želel napredovati na nivo B, si sam na trgu poišče ustrezen tečaj, in ko se izobraževanje zaključi, podjetju posreduje račun ponudnika tečaja. Če pa tečaja (izpita) na koncu ne opravi, stroške krije sam. [P2]

Seveda se delodajalci pri tem obnašajo zelo racionalno:

Nekdo, ki ne želi napredovati in ima za svoje delovno mesto ustrezno znanje Excela, mu izobraževanja za pridobitev dodatnega znanja (dodaten nivo) ne plačamo. Če ne želi napredovati, potem dodatnega izobraževanja ali usposabljanja niti ne potrebuje. [P2]

V podjetjih se srečujejo tudi s tem, da *se zaposleni ne želijo udeležiti izobraževanj*:

Pri nas morajo zaposleni izobraževanje ponotranjiti – gre za »ownership« proces oz. za to, da zaposleni sami prepoznajo, da potrebujejo izobraževanje. [P2]

Zaposlene, ki zavrnejo izobraževanje oz. si ne želijo razvoja kompetenc, razvijajo na njihovih delovnih mestih. V podjetjih imajo namreč *veliko internih usposabljanj za uporabo produktov* – še posebej je bilo to izpostavljeno v primeru podjetja, ki sodi v panogo trgovine s tehničnim blagom. V trgovskem podjetju *zaposlene spodbujajo k izobraževanju in usposabljanju preko tekmovanja »Naj prodajalec«*, ki poleg manjše finančne nagrade prinese tudi prepoznavnost v podjetju. Zaposleni, ki želijo sodelovati v tekmovanju, najprej opravijo preizkus znanja iz poznavanja svojega dela, nato pa na podlagi prakse navideznega nakupovanja (angl. *mystery shopping*) in ocen komisije izberejo najboljše prodajalce na določenem trgu:

Komisijo sestavljajo naši interni trenerji, ki so usposobljeni za treninge prodajnih veščin. Potem, ko sestavimo »rang« listo, vsak od njih dobi ustrezno pohvalo in zelo temeljito povratno informacijo, kaj je bilo v redu in kje so možnosti za izboljšanje. [P3]

V tem podjetju se sicer ne soočajo z negativnim odnosom zaposlenih do usposabljanja ali izobraževanja. V majhnih podjetjih je organiziranje usposabljanja izjemno težko, ker so zaposleni obremenjeni z rednim delom in nimajo možnosti nadomeščanja za čas, ko bi bil eden od zaposlenih vključen v izobraževanje ali usposabljanje. Redno sicer spremljajo izboljšave na področjih dela, vendar to ni sistemsko urejeno in podprto.

V določenih podjetjih zaznavajo *odpor do izobraževanja in usposabljanja pri starejših zaposlenih (P4)*, vendar to povezujejo s tem, da je predvsem generacija, ki se je prvič zaposlila v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja, odrasla v prepričanju, da pridobljeno formalno znanje »zadostuje«. »Mogoče je bilo to res pred 20 leti, danes pa žal temu ni več tako,« ocenjujejo v podjetju P4. Tudi v podjetju, ki se ukvarja z zbiranjem in odvozom odpadkov, opažajo, da se zaposleni kljub pripravljenosti podjetja, da krije stroške, velikokrat niso pripravljeni udeležiti tečajev (recimo učenje tujega jezika, računalniških programov ipd.), predvsem zato, ker ta usposabljanja potekajo izven delovnega časa. Sogovorniki poleg motivacije zaposlenih kot največji izziv izpostavljajo čas. V okviru delovnega časa je pogosto težko načrtovati še izobraževanje in usposabljanje, ki presega zakonsko predpisane tečaje. Zaposleni pa v prostem času niso pripravljeni obiskovati tečajev ali izobraževanj, četudi delodajalec krije stroške le-teh.

V podjetjih poudarjajo, da je pri odločitvi za izobraževanje bolj kot prisila *potrebna samoiniciativnost*:

V našem podjetju imamo zaposleno, ki že drugo leto dela na recepciji, na mestu pomočnice vodje recepcije. Danes je na sestanku kolektiva zbrala pogum in nam sporočila, da se je vpisala na študij vizualnih komunikacij, dodatno ob delu, ker jo zanima marketing. Tudi v podjetju poleg svojega dela na recepciji že eno leto skrbi za urejanje spletne strani in vse ostalo, kar sodi zraven. Po sestanku kolektiva smo se odločili, da bo napredovala na delovno mesto pomočnice vodje prodaje za področje marketinga in vizualnih komunikacij. Še naprej bo opravljala delo pomočnice vodje recepcije, prav tako bo opravljala delo na novem položaju. Pomembno je da se človek sam odzove in izrazi željo po pridobivanju novih znanj, nakaže smer. Na podlagi tega se potem podjetje lažje odloči, da podpre tovrstna prizadevanja. [P5]

Sogovornik še doda:

Kot v osnovni šoli je tudi v podjetjih vedno 5 % takih, ki vedno nego-

dujejo. Vsak posameznik ima svojo pozicijo in okolica ga ocenjuje po tistem, kar zna. Pri nas sta dva sommelierja in tudi med njima obstaja razlika. Nihče ni enak drugemu in tudi sam nisem zagovornik tega, da bi bili vsi enaki, mora biti nekaj razlik pri samem delu. Moj slaščičar je iz Makedonije, najprej je delal kot pomivalec, nato kot kuharski pomočnik in danes je eden najboljših slaščičarjev v regiji. [P5]

V proizvodnem podjetju se soočajo z veliko fluktuacijo zaposlenih, zato je odločitev za izobraževanje povezana z oceno verjetnosti, ali bo zaposleni podjetje zapustil ali ne:

Tiste, pri katerih ocenimo, da bodo ostali, pošiljamo na dodatna izobraževanja, da pridobijo kompetence, ki so nujne za opravljanje dela. Če se zaposleni zaradi pomanjkanja kompetenc srečuje s problemi pri delu in vidimo, da je primeren kader, mu organiziramo dodatna izobraževanja. Je pa to zelo odvisno od posameznika; eni imajo željo, eni pa ne. Ljudem je pa čedalje lažje povedati, da si tega ne želijo. [P6]

Odpora do izobraževanja v splošnem ne zaznavajo, poskusijo ga izvesti v delovnem času, če le delovni proces to dopušča. Če se del izobraževanja izvede v prostem času in imajo zaposleni določene zadržke zaradi zasebnih zadev, poskušajo to upoštevati in skupaj poiskati rešitev. Čeprav je izobraževanje za zaposlene v proizvodnji zaradi specifične dela težje organizirati, pa je to zelo pomembno, vendar *mora temeljiti na dobrem sistemu za ocenjevanje kompetenc, tako obstoječih kot tistih, ki so pridobljene skozi proces VŽU:*

To tudi zagotavlja boljšo rotacijo in s tem povečanje učinkovitosti. Ta del zelo zavisi od vodij v proizvodnji. Boljše kot opravijo svoje delo pri ugotavljanju kompetenčnih primanjkljajev in organiziranju ustreznih usposabljanj, več fleksibilnosti pri razporejanju delavcev imajo. [P7]

Kar se tiče izobraževanj za zaposlene v upravi (v podpornih službah), pa lahko zaposleni v podjetjih, ki so del multinacionalk, dostopajo do posebnih izobraževalnih e-vsebin.

Globalno podjetje ponuja tako imenovan program Connect, kjer vsak mesec objavijo štiri izobraževanja, ki bodo ta mesec na razpolago. Jaz sem se, recimo, vpisal na Change Management, ker me zanimajo novi pristopi, ki se šele razvijajo. To zame pomeni, da temu posvetim dve uri

na mesec – ko imam čas, saj je moj urnik kar zapolnjen. Ko dobim seznam izobraževanj, pogledam in si vzamem čas, saj to predstavlja delo, ki ga bom res z veseljem opravil in ga ne bom prestavljal. Zdi pa se mi, da je pri nas najti čas za tako izobraževanje včasih res izziv. Treba je vnaprej načrtovati in potem vse to lahko izvedeš; v nasprotnem primeru ti hud časovni pritisk pri opravljanju rednih delovnih obveznosti tega ne dopusti. [P7]

V podjetju, ki deluje v panogi trgovanja z električno energijo, proces izobraževanja in usposabljanja oblikujejo kot piramido. Določene vsebine (npr. informacijska varnost) so obvezne za vse, prav tako zelo spodbujajo domensko izobraževanje.² Obvezna izobraževanja so pogosto organizirana s pomočjo digitalnih platform, kar zaposlenim omogoča večjo prilagodljivost predvsem z vidika časa.

Z zunanjimi izvajalci razvijamo vodstvene veščine. Vsi, ki se ukvarjajo z vodenjem, so udeleženi v tečajih vodenja in coachinga in v te vsebine se vključuje manjša skupina sodelavcev. [P14]

Nizkokvalificirani zaposleni, ki prihajajo iz tujine, so pogosto nemotivirani za dodatno izobraževanje in usposabljanje, tudi v delovnem času, posebej takšni, ki so zaposleni kot agencijski delavci:

Če dobi v roke pametni telefon, ga bo popolnoma obvladal. Če pa mu naložimo relativno enostavno opravilo, ki zahteva nekaj proučitve, recimo, da sprejme paleto ali naroči surovine – tega ne bo znal in se ne bo pripravil tega niti naučiti, ker ga ne zanima. [P13]

Veliko takšnih zaposlenih kasneje tudi zapusti podjetje, saj je Slovenija pogosto samo odskočna deska za zaposlitev v drugih državah, npr. v Nemčiji.

V podjetju, ki deluje v okviru farmacevtske panoge, proces VŽU poteka na način, da izhajajo iz *razvojnega načrta, ki temelji na strategiji podjetja oz. strategijah posameznih funkcij:*

Razvijamo tako posameznike kot skupine, vse je odvisno od namena, pri čemer ponujamo različne vsebine. Nekatere so precej specifične, or-

² Z domenskim izobraževanjem pogosto označimo pridobivanje znanja s področja posebne, specializirane discipline, za razliko od splošnega izobraževanja, pri katerem pridobivamo znanje neodvisno od domene. Npr., programski inženir ima splošno znanje programiranja pa tudi domensko znanje o delovanju trga električne energije.

ganizirane za posamezne skupine, z namenom, da se spodbudi in gradi naša kultura, druge so splošne vsebine, namenjene vsem zaposlenim. [P8]

Poleg razvojnega načrta ima posamezni zaposleni tudi svoj izobraževalni načrt. Poleg delavnic in seminarjev, ki so strukturirani in vodeni ter se izvajajo tudi na daljavo, se v izobraževanje šteje tudi mentorstvo in *coaching*, »kajti učiš se tudi, ko prevzemaš nove vloge in nove odgovornosti; to predstavlja največji delež učenja« (P8). Zaposlene spodbujajo, da tisto, kar so se naučili, vnesejo v svoj profil in informacijski sistem. Kadrovska funkcija v velikih podjetjih se razvija in preoblikuje v smeri ljudi in organizacije, ki podpira »razvoj organizacije in organizacijske kulture v najširšem smislu, vključno z izobraževalnimi programi in razvojnimi načrti za posameznike in celoto« (P8). Samoiniciativnost je tudi v velikih podjetjih bistvena komponenta VŽU. Razvojni načrt je namreč odgovornost vsakega posameznika – vsak sam se mora opredeliti in v pogovoru z vodjo predlagati, katera znanja bi rad usvojil. To se potem zapiše v okviru letnega načrta, ko vodja in posamezni zaposleni postavita cilje, tekom leta pa v medsebojni komunikaciji večkrat preverita uresničevanje načrta izobraževanja in doseganja ciljev. Vlogo vodje v procesu motivacije in spremljanja zaposlenega v procesu VŽU poudarjajo tudi v podjetju, ki se ukvarja s finančno dejavnostjo.

V podjetju s področja trgovanja z električno energijo imajo vpeljan *sistem OKR* (kratica, ki označuje angl. *objectives and key results*), ki temelji na oblikovanju pomembnega, konkretnega in jasno opredeljenega cilja ter nabora treh do petih rezultatov za spremljanje doseganja tega cilja. Cilji morajo biti navdihujoči za posameznika, ekipo ali organizacijo in podprti s pobudami, ki pomagajo pri doseganju ključnih rezultatov. Doseganje ciljev vodi v izboljševanje kompetenc zaposlenih, kar izboljša delovno učinkovitost in uspešnost tima ter podjetja kot celote:

Vodja postavi cilje, sam zaposleni pa ključne rezultate. Ker je proces digitaliziran, vodja sproti spremlja doseganje ključnih rezultatov s strani zaposlenih. Ta sistem uporabljamo kot orodje v okviru ciljnega vodenja. [P14]

Neposredno evalviranje rezultatov izobraževanja in usposabljanja je izjemno zahtevno. V podjetjih, kjer imajo zaposlene prodajnike, navajajo, da je pri njih še najlažje zajeti spremembo: »Pri njih se dejansko spremlja uspešnost pri prodaji pred izobraževanjem, med izobraževanjem, eno leto po tem in tu se

seveda vidijo učinki« (P11). Včasih učinke preverijo tudi pri nadrejenih, ki morajo oceniti člane svoje ekipe. Na podlagi anket, ki jih udeleženci izpolnijo takoj po zaključenem izobraževanju, lahko zgolj povzamejo zadovoljstvo s programom. Pri drugih profilih zaposlenih pa je učinke VŽU skoraj nemogoče spremljati objektivno, ocene se izvajajo s pomočjo 360-stopinjskih intervjujev s ključnimi deležniki.

Finančni viri za izobraževanje in usposabljanje

Večina podjetij na letni ravni načrtuje obseg obveznih izobraževanj, strateško pa se tega loteva zgolj nekaj velikih podjetij. Vodstvo podjetja odobri proračun na letni ravni, ki se koristi predvsem na podlagi samoiniciativnosti zaposlenih:

Vsak ima možnost priti do vodje oz. do kadrovske službe in izraziti željo po udeležbi na določenem izobraževanju ali seminarju. Ne spomnim se primera, da bi komu kaj zavrnilo. [P1]

V izobraževanje in usposabljanje izven obveznih oblik je v podjetju, ki deluje v panogi zbiranja odpadkov, po navadi vključenih okrog tretjina režijskih in zgolj nekaj odstotkov proizvodnih delavcev, čeprav je izobrazbena struktura nizka predvsem pri slednjih. Nekatera podjetja ugotavljajo, da »delavci premalo cenijo čas in finančne vire, ki jih podjetje namenja za njihovo izobraževanje« (P9).

Podjetja stroške VŽU spremljajo predvsem z *vidika plačila storitev izvedbe tečajev ali programov* usposabljanj ter izobraževanj, zelo težko pa je oceniti implicitne stroške usposabljanja, ki jih zaposleni izvajajo v okviru podjetja (npr. mentoriranje, izvedba delavnic ipd.), in stroške »izgubljenega« delovnega časa. V majhnem podjetju s področja IKT za izobraževanje in usposabljanje namenjajo približno 3–4 odstotke prihodkov, v srednje velikem podjetju iz iste panoge pa pet odstotkov prihodkov.

Zagonska podjetja temeljijo na tem, da moraš poiskati inovativno rešitev tako z vidika produkta kot tudi komercializacije, zato je treba veliko vlagati v izobraževanje in usposabljanje, tudi razvoj. [P4]

V srednje velikem podjetju, ki deluje v panogi trgovine s tehničnim blagom, za usposabljanje namenjajo 10.000 evrov na leto, v podjetju, ki deluje v panogi gradbeništva, pa med 50.000 in 60.000 evrov na leto.

Ker delujemo v panogi, ki je zelo intenzivna z vidika potreb po znanju,

vsako leto naredimo načrt izobraževanja. Med stroške izobraževanj pa sicer ne vštevamo izobraževanj s strani ponudnikov opreme in ur, ki jih zaposleni preživijo na izobraževanju ali usposabljanju. [P10]

V majhnem podjetju s področja turizma stroške izobraževanja in usposabljanja ocenjujejo na ravni okrog 1.000 evrov na zaposlenega na leto. V velikem podjetju, ki deluje v panogi farmacije, so izpostavili, da se povprečni zaposleni pri njih izobražuje 10,5 dneva na leto oz. 84 ur, zaradi različnih oblik VŽU pa težko ocenijo stroške izobraževanj. Veliko pozornost namreč posvečajo tudi mentorstvu, ki ga razvijajo na več ravneh – zaposleni delujejo kot znanstveni mentorji, razvojni mentorji ali »buddyji«, ki so neprecenljiv »kaži-pot skozi hodnike« (P7). V podjetju, ki deluje v panogi trgovanja z električno energijo, se zaposleni v povprečju izobražujejo okoli deset ur na leto, pri čemer so v to všteta le zunanja izobraževanja in izobraževanja ter usposabljanja preko digitalnih platform. Ker ne beležijo časa, ki ga zaposleni namenijo za sistem mentoriranja ali *coachinga*, je skupna količina časa izobraževanja in usposabljanja bistveno večja. V določenih podjetjih finančnih virov za programe VŽU ne načrtujejo posebej:

Če vodja in zaposleni ocenita, da obstaja potreba po zunanjem izobraževanju, finančne vire znotraj svojega proračuna zagotovi vodja. Glavni fokus so potrebe poslovanja. [P7]

V panogi finančne dejavnosti imajo s strani regulatorja obvezen obseg usposabljanja za prodajalce finančnih produktov, če želijo obnoviti licenco:

Mogoče smo imeli prej kakšen izziv z določenimi sodelavci z vidika motivacije, tako da je zahteva regulatorja pozitivno vplivala na določeno skupino ljudi, ki bi jih sicer težje prepričali v izobraževanje. [P11]

Takšna obvezna predavanja in usposabljanja so lahko ljudem tudi odveč, veliko pa je odvisno tudi od kvalitete podajanja snovi: »Dober predavatelj zna navdušiti tudi tiste, ki so sicer zelo skeptični do sodelovanja v procesu izobraževanja ali usposabljanja« (P11). V podjetju iz finančne dejavnosti približno polovica zaposlenih dela kot prodajalcev, tako da je obseg tega usposabljanja kar obsežen.

Vloga izobraževalnega sistema

Sogovorniki v podjetjih, ki so sodelovala v raziskavi, vidijo vlogo obveznega izobraževanja v pridobivanju splošnih kompetenc, tudi tistih, ki se potrebu-

jejo v digitalno bogatih okoljih. Na splošno *sistem izobraževanja ocenjujejo kot dober, zanimivo je, da to poudarjajo predvsem v podjetjih, ki zaposlujejo visokokvalificirane kadre*. V podjetjih, pri katerih delovni proces opravljajo zaposleni z nižjimi stopnjami izobrazbe, ki bi najbolj potrebovali dodatna izobraževanja in usposabljanja, se soočajo z odporom zaposlenih do vključevanja v izobraževalne tečaje predvsem zaradi negativnih izkušenj v procesu obveznega izobraževanja. »Učni načrti so zastareli, ogromno je memoriranja in učenja na pamet« (P1), premalo je poudarka na odkrivanju talentov, ki jih ima posameznik. Deloma je to povezano tudi s strahom pred neuspehom. Zaradi tega strahu se posamezniki po mnenju sogovornikov težko odločijo za korak iz »cone udobja«. Delavci, ki imajo primanjkljaje na področju digitalnih spretnosti in kompetenc, so tisti, ki so s težavo zaključili obvezno osnovnošolsko ali srednješolsko (predvsem poklicno) izobraževanje in imajo zato še večji odpor do ponovnega vključevanja v organizirane oblike usposabljanja.

V splošnem so v podjetjih mnjenja, da naj država s svojim izobraževalnim sistemom poskrbi za pridobitev splošnih kompetenc, vendar poudarjajo, da starejši zaposleni pogosto niso zainteresirani in stimulirani za izobraževanje in usposabljanje. Razmisliti bi bilo treba tudi o tem, kako pritegniti mlade v določene poklice, »kako jim ponuditi več prakse že tekom šolanja, da bodo potem lahko samostojno opravljali delo takoj, ko končajo šolanje« (P5).

Podjetje, ki deluje v gradbeni panogi, se prav tako sooča s pomanjkanjem kadrov zaradi nizkega vpisa v redne izobraževalne programe:

Recimo, konkretno v našem okolju na Ptuju so to električarji in strojniki in dejansko je v letošnji generaciji vpisanih 15 električarjev v srednji šoli. Pa še tisti, ki končajo program, potem dejansko sedijo v pisarnah. To so bili včasih poklici, ki so bili zelo dobro plačani in cenjeni. Zdaj pa se mi zdi, da temu ni več tako. Mislim, da bi morali vložiti kar nekaj napora v pozitivno promocijo teh poklicev med mladimi. [P10]

Pomen zbornic, združenj delodajalcev in ostalih deležnikov pri oblikovanju skupnih izobraževalnih platform. Določene panoge imajo dobro organizirana združenja, v okviru katerih potekajo različna izobraževanja:

Podjetja iz finančne dejavnosti smo združena pod okriljem [...] združenja in njegov namen je tudi organiziranje usposabljanja za strokovnjake ter prenos dobrih praks. [P11]

Delitev dobrih praks, kako organizirati izobraževanja in usposabljanja ter motivirati zaposlene za sodelovanje, je ključna tudi pri povezovanju podje-

tij in izobraževalnih institucij. Čeprav bi pričakovali, da bi največjo korist od tega imela predvsem majhna in srednje velika podjetja, pa v določenih podjetjih ne vidijo koristi od izobraževanj, ki bi jih organizirali na ravni posameznih združenj. V srednje velikem podjetju, ki se ukvarja s prodajo tehničnega blaga, za pridobitev specifičnih kompetenc, kot sta večjezična (učenje jezika) in digitalna kompetenca (poznavanje računalniških programov, kot sta Excel ali AutoCad), zaposlene usmerijo v tečaje pri zunanjih ponudnikih. Prav tako je nekaj specifične v panogi IKT, saj so določena izobraževanja in usposabljanja ponujena ter organizirana s strani velikih ponudnikov ekosistemov, to so Google, Apple ali Microsoft.

V splošnem velika podjetja lažje poskrbijo za organizacijo izobraževanj v okviru svojega podjetja, saj imajo ekonomijo obsega. Prav tako v podjetjih, ki so del globalnega sistema, specifične oblike usposabljanja organizirajo preko e-gradiv, ki so zaposlenim dostopna 24 ur na dan, sedem dni v tednu. Določen del usposabljanj se izvaja v okviru horizontalnih in vertikalnih povezav.

V Sloveniji so se z namenom zviševanja usposobljenosti zaposlenih in pridobivanja novih kompetenc ob sofinanciranju EU iz preteklega in obstoječega programskega obdobja oblikovali *kompetenčni centri*. V preteklem programskem obdobju je bilo z zneskom v višini 7,75 milijona evrov podprtih 19 panožnih centrov z več kot 300 vključenimi podjetji. Vključenih je bilo preko 14.000 oseb z več kot 45.000 udeležbami na usposabljanjih. V aktualnem programskem obdobju pa je z zneskom v višini 3,78 milijona evrov podprtih 17 kompetenčnih centrov za razvoj kadrov, ki vključujejo 250 podjetij z več kot 35.800 zaposlenimi.³ Podjetja, ki so del kompetenčnih centrov, poudarjajo pozitivne učinke organizacije izobraževanj in usposabljanj v okviru slednjih. Leta 2018 je, npr., zaživel kompetenčni center Bio-Pharm (KOC Bio-Pharm), v okviru katerega se je pripravil kompetenčni model za pet profilov (razvojni analitik, tehnolog tehnik, manager kakovosti, prodajnik – tržnik in vodja projektov) ter štiri dimenzije kompetenc (strokovne, vodstveno-organizacijske, socialne in digitalne). V podjetju, ki deluje v okviru farmacevtske panoge, so pred leti zasnovali model izobraževalne platforme, ki bi temeljila na fakultativni izobraževalni shemi in ponudila praktična znanja s področja stroke. Kompetenčni center za usposabljanje za področje farmacije bi ponujal izobraževanja, ki bi pomenila referenco vsakemu, ki bi jih opravil (še v fazi pred pričetkom dela v farmacevtskem podjetju, torej v fazi *pre-boarding*). Vendar se je izkazalo, da je za tak kompetenčni model zelo težko dobiti podporo tako

³ Več o tem je mogoče preberati na e-naslovu <https://www.srips-rs.si> v razdelku Predstavitev kompetenčnih centrov | Javni študentski, razvojni, invalidski in prežिवninski sklad RS.

s strani regulatorja kot tudi podjetij, ki delujejo v isti panogi, torej konkurence. Sama pobuda v okviru programa pametne specializacije ni bila sprejeta. Podjetja še vedno izkazujejo interes po tovrstnih izobraževanjih, vendar poudarjajo, da bi sama lahko vstopila v to zgodbo zgolj kot uporabniki in partnerji, ne morejo pa biti nosilci in oblikovalci vsebin, saj to ni njihova osnovna dejavnost.

Kar se tiče izobraževanj, ki jih organizirajo različne institucije bodisi v okviru kompetenčnih centrov ali ostalih institucij s področja izobraževanja, so sogovorniki pogosto mnenja, da bi bilo bolje ta javna sredstva, ki so rezervirana za namen spodbujanja VŽU, nameniti neposredno podjetjem za organizacijo izobraževanja in usposabljanja, kajti seminarji, ki jih razvijajo zunanje institucije same, so po navadi presplošni in neprilagojeni primanjkljaju kompetenc posameznika ter specifikam delodajalca.

Pravica do izobraževanja

Natančnejšo ureditev pravice do izobraževanja v panožnih kolektivnih pogodbah določeni sogovorniki podpirajo, drugi pa v obvezi ne vidijo smisla, saj se bodo tisti delodajalci, ki tega ne želijo, temu zagotovo izognili.

Direktor podjetja, ki deluje v panogi zbiranja in predelave odpadkov, predlaga, da bi se v kolektivnih pogodbah določil obseg ur izobraževanja na vsakega delavca, ki bi ga omogočil (in financiral) delodajalec, pri tem pa je treba usposabljanja organizirati na način, da se navezujejo na specifične primanjkljaje zaposlenega, ob tem pa razumeti tudi dejavnike motiviranja:

Če bo zaposleni zgolj pasivno sodeloval na seminarju in poslušal predavatelja, se bo dolgočasil; treba ga je stimulirati, motivirati in navdušiti nad vsebino. Če, recimo, našemu zaposlenemu omogočimo obisk sejma, kjer vidi najnovjšo mehanizacijo, bo navdušen kot otrok nad novo igračo. [P1]

Za zaposlene v proizvodnji so se kot dobre izkazale interne akademije – prenos znanja med sodelavci.

Nekateri sogovorniki poudarjajo, da natančnejše določitve pravice do izobraževanja ni smiselno vključevati v kolektivne pogodbe, saj imajo že v pogodbah o zaposlitvi zapisano, da se je treba izobraževati. Treba je razumeti, da se zaposleni zaradi specifičnih življenjskih situacij včasih zelo težko odzovejo na ponudbe izobraževanja ali usposabljanja:

Če izhajam iz sebe, sem bil na začetku čisto navdušen, da bom šel v Italijo in v Lihtenštajn na usposabljanje, zato sem se intenzivno učil an-

gleščino. Trenutno pa si pri dvoletnem otroku in zahtevnem delu ne predstavljam, da bi mi nadrejeni »naložil« še kak tečaj Excela ali kaj podobnega. Enostavno sem zvečer preutrujen, ker imam že tako urnik za osem in plus ur. [P2]

Prav tako so sogovorniki mnenja, da podjetja, ki podpirajo razvoj kadrov, vlagajo v izobraževanje brez prisile.

Določeni sogovorniki kljub načelni podpori natančnejši opredelitvi pravice do izobraževanja poudarjajo možnost zlorab:

Mogoče je bolje, če to ni le črka na papirju, ker se vedno najdejo obводи, čim nekaj uzakoniš. Jaz bolj verjamem v organizacijsko kulturo spodbujanja in podpore rasti in razvoja; da te nekako širša okolica oz. družba podpira v tem, da se spreminjaš in razvijaš. Najdragocenejša je podporna mreža. Sicer pa, če samo nekaj napišeš in predpišeš, ni rečeno, da bo to zaživel tudi v praksi. [P3]

Kot so poudarili sogovorniki v velikih podjetjih, pri njih poteka učinkovit in konstruktiven dialog med sindikati, delavskimi predstavniki in vodstvom podjetja, če govorimo o temah, ki se tičejo izobraževanja. Vsi člani sveta delavcev ali sindikata lahko podajo svoje predloge glede programov izobraževanja in usposabljanja.

Dobre prakse

V intervjujih so se razkrile številne dobre prakse, ki jih v procesu spodbujanja VŽU uporabljajo podjetja. Podjetje, ki deluje v panogi trgovanja z električno energijo, je izpostavilo, da je treba prioritizirati izobraževanje v podjetju:

Na deklarativni ravni se lahko vsi strinjamo, da je kontinuirano izobraževanje pomembno. Sodelavce je potrebno spodbujati, da svoj osebni razvoj postavljajo kot enega izmed ključnih rezultatov v okviru sistema OKR.⁴ [P14]

Trgovsko podjetje je razvilo standarde prodajnih spretnosti, hkrati pa z razvojem mreže trenerjev (»coachev«) tudi standarde spretnosti *coachinga*. Zelo pomembna sta sprotno spremljanje učinkov in podajanje povratnih informacij:

⁴ Cilji in ključni rezultati (angl. *objectives and key results* – OKR) predstavljajo okvir za postavljanje ciljev, ki ga uporabljajo posamezniki, ekipe in organizacije za določanje merljivih ciljev ter sledenje njihovim rezultatom.

Ideja je bila, da zlasti pri veččinah, ki naj bi jih spoznal in osvojil na delavnici, le-te povadiš, treniraš s svojimi sodelavci na neki delavnici v učnem centru ali kjerkoli in jih potem uporabiš v delovnem procesu. Če ni nikogar, ki bi sledil temu, kar si se naučil in uporabo tega spremljal v praksi, potem je za takšno usposabljanje škoda denarja in časa. Ostane zgolj tisto, kar je bilo v njegovem interesu, da ostane. Zato je prav, da si podjetja sama zamislijo, po katerih standardih si želijo delovati: kaj je za njih ustrezen pogajalski pogovor, kakšen stil prodajnih pogovorov si želijo v podjetju, kako želijo biti prepoznani, kako zaključevati prodajo, kakšne odnose ohranjati itd. Vse te stvari se da lepo pomeriti in ugotoviti ali je prišlo do napredka ali ne. Vendar je treba potem vztrajati pri tem. Ni dovolj samo ena delavnica. Potrebno je redno spremljanje tekom enega ocenjevalnega obdobja in potem podati povratno informacijo. [P3]

V velikem podjetju iz panoge montaže industrijskih strojev in naprav pri izobraževanju sledijo *modelu 70-20-10*. 70 odstotkov novih stvari se človek nauči pri opravljanju svojega rednega dela.

Ko pride, recimo, nova linija za sestavljanje, se bo nekdo naučil, kako se jo nastavi, da bo prilagojena tistemu izdelku, ki ga mora v tistem trenutku sestaviti. Kolegi iz tehnologije bodo to linijo pripeljali v proizvodnjo, predstavili njeno delovanje delavcem v proizvodnji in potem čez teden ali dva preverjali, kako delavci v proizvodnji, ki bodo zadovolženi za nastavljanje te linije, obvladujejo situacijo. V roku enega meseca najverjetneje dodatne pomoči več ne bodo potrebovali. Delavci v proizvodnji se v okviru rednega dela vedno nekaj novega naučijo. [P7]

20 odstotkov učenja poteka preko programov mentoriranja in *coachinga*, torej na podlagi medosebnega stika. »Zgolj 10 odstotkov učenja pa je pridobivanje novih znanj bodisi z internimi ali eksternimi treningi ali pa s tako imenovanimi e-oblikami učenja« (P7).

Mednarodna podjetja imajo sistem izobraževanja in usposabljanja strateško oblikovan na globalni ravni, znotraj posameznega hčerinskega podjetja pa vzpostavljajo sistem letnih razvojnih pogovorov, pri čemer poudarjajo odgovornosti posameznikov za lastno karierno pot:

Pomembno je, da ima vsak zase že svoje predloge o tem, kaj bi rad počel in se učil. Poskušamo biti zelo transparentni pri tem, da je karierna pot odgovornost posameznika v skladu s pogovorom z vodjo. [P7]

Mentoriranje je proces usposabljanja zaposlenih vzdolž celotne vertikale, ki ga uporablja veliko podjetij.

Imamo platformo, ki omogoča, da se javiš kot mentor ali mentoriranec, da izbereš nekoga, ki si ga zares želiš za mentorja. Ta del ni zelo usmerjen in reguliran in zato ti pari ne nastanejo tako enostavno. [P7]

Podjetja vse več uvajajo tudi sistem obratnega mentorstva (angl. *reverse mentoring*), pri čemer mlajši zaposleni mentorirajo starejše predvsem na področjih, ki se nanašajo na digitalne kompetence. Pri mentorstvu je pomembno, da obe strani v mentorskem paru vesta, »kaj se želita naučiti drug od drugega« (P7). Kljub temu, da je bil sistem mentorstva manj strukturiran in voden, pa je pomembno spremljati doseganje ciljev in rezultatov. V podjetju iz finančne dejavnosti so sistem *coachinga* razvili v okviru prenove organizacijske kulture, katere namen je bil predrugačiti kulturo in *coaching* vpeljati kot obvezo vseh vodij.

Zanimiva praksa, ki spodbuja vključevanje zaposlenih, so tudi skupine, ki so vodene s strani zaposlenih. V enem od podjetij, ki so bila del raziskave, to imenujejo *employee resource groups* (angl.). Precej sogovornikov je tudi poudarilo vlogo internega prenosa znanj in spretnosti, ki se jih zaposleni naučijo v okviru zunanjih seminarjev in konferenc, to pa potem prenesejo na svoje sodelavce.

Prav tako je zanimiva praksa, ko podjetje *identificira skupino perspektivnih kadrov in jih vključi v poseben izobraževalni program*:

S to skupino smo se več ukvarjali in je bila deležna več izobraževanj, saj so že v osnovi potencialni zaposleni za prevzem ključnih vodstvenih ali pa strokovnih delovnih mest. [P11]

Zaposleni, ki želi napredovati na vodstvene pozicije, mora izkazovati željo po učenju.

Sklepne misli ali kaj nam sporočata raziskavi o vseživljenjskem učenju v podjetjih

Če primerjava z EU na makro ravni kaže, da v Sloveniji na področju usposabljanja in izobraževanja bistveno ne odstopamo od v raziskavo vključenih evropskih podjetij oz. primerjav – le-te pa (resda za nekaj let nazaj) ne kažejo najbolj naklonjene slike učenju (oz. usposabljanju, izobraževanju) na ravni podjetij –, pa nam kvalitativni uvid daje vedeti, da so v Sloveniji podjetja, za katere je učenje zaposlenih ne le pomembno, ampak želijo celo vzpostaviti

Preglednica 8 Pregled izbranih ugotovitev za podjetja

Področje	Ugotovitve
Primanjkljaj spretnosti in kompetenc v panogi in podjetju, sistem ocenjevanja kompetenc in zaznavanja kompetenčnih vrzeli	<p>Pomen kompetence »učenje učenja« zaradi hitrih sprememb v okolju.</p> <p>Izobraževalni sistem nauči kompetence (spretnosti), ne pa tudi tega, kako jih uporabiti v praksi.</p> <p>Reševanje pomanjkanja kompetenc že pri zaposlovanju, hkrati pomanjkanje kadra (tehničnega in nekvalificiranega) in izziv zadržanja kadra.</p> <p>Pomembne kompetence so timsko delo, agilnost, fleksibilnost, sodelovanje, problem je tudi pomanjkanja kompetenc s področja vodenja, nižje izobraženim manjkajo splošne in specifične kompetence.</p> <p>Pri tujcih ni bistvenih razlik v pomanjkanju specifičnih kompetenc.</p> <p>Podjetja večinoma niso imela sistema merjenja kompetenc, tudi ocenjevanje učinkov usposabljanja je zelo težaven proces.</p>
Motiviranje zaposlenih za usposabljanje in zaznavanje odpora zaposlenih do vključitve v programe VŽU	<p>Pomembno oblikovanje kulture podjetja, ki spodbuja VŽU.</p> <p>Usposabljanje temelji na razvojnem načrtu in načrtu izobraževanja, ki je povezan s strategijo razvoja podjetja, pomemben je letni razgovor.</p> <p>Izobraževanje mora temeljiti na dobrem sistemu za ocenjevanje kompetenc.</p> <p>Izobraževanje in usposabljanje se šteje v delovni čas v celoti ali pa se delno izvede tudi v prostem času.</p> <p>Finančna nagrada ni predvidena, a se plače povečajo, če zaposleni dosega boljše rezultate.</p> <p>Prisoten je tudi odpor do izobraževanja (starejši, tujci, nizko kvalificirani zaposleni).</p> <p>Pri odločitvi za izobraževanje je bolj kot prisila potrebna samoiniciativnost.</p> <p>Deljena mnenja glede natančnejše določitve pravice do izobraževanja v kolektivnih pogodbah.</p>
Finančni viri	<p>Podjetja na letni ravni načrtujejo vire.</p> <p>Stroške VŽU spremljajo predvsem z vidika plačila izvedbe tečajev ali programov usposabljanj ter izobraževanj, zelo težko je oceniti stroške usposabljanja, ki jih zaposleni izvajajo v okviru podjetja.</p> <p>Ponekod so izobraževanja nujna zaradi pridobitve licenc za opravljanje dela.</p>
Vloga izobraževalnega sistema	<p>Sistem izobraževanja je dober, to poudarjajo predvsem v podjetjih, ki zaposlujejo visokokvalificirane kadre.</p> <p>Pri zaposlenih z nižjimi stopnjami izobrazbe, ki bi najbolj potrebovali izobraževanja, se soočajo z odporom zaradi negativnih izkušenj pri obveznem izobraževanju.</p>
Vloga ostalih deležnikov	<p>Panožna združenja, v okviru katerih potekajo različna izobraževanja.</p> <p>Pri povezovanju podjetij in izobraž. institucij je ključna tudi delitev dobrih praks.</p> <p>Velika podjetja imajo ekonomije obsega na področju izobraž. in usposabljanja.</p> <p>Vloga kompetenčnih centrov pri razvoju kompetenc je pomembna.</p>
Dobre prakse	<p><i>Coaching</i></p> <p>Sistem 70-20-10</p> <p>Mentoriranje</p> <p>Sistem jedrnih zaposlenih – perspektivnih kadrov</p>

kulturo učenja, naklonjeno VŽU. Tako so lahko tako posamezniki kot podjetje uspešnejši. Posameznika – zaposlenega – motivirajo na različne načine, razvi-

jajo moderne pristope spodbud in razumevanja njegovih delovno-razvojnih potreb ter potreb znanja, za kar, vsaj tista naprednejša podjetja, izvajajo ne le letne razgovore, ampak kar soustvarjajo razvojni cikel zaposlenega. Pri tem je pomemben tudi odnos zaposlovalec (vodja) – zaposleni, kar ugotavljajo tudi drugi avtorji (npr. Deakin Crick idr. 2013; Leow idr. 2023 idr.). Timsko delo, agilnost, fleksibilnost in sodelovanje predstavljajo spretnosti ter kompetence, ki jih je treba nenehno razvijati in dograjevati.

Čeprav se zdi, da splošne kompetence in znanja v dovoljšnem obsegu prinesemo iz formalnega izobraževanja (za visokokvalificirana delovna mesta), pa podjetja menijo, da je tudi njih treba razvijati, ne le zaradi ciljev delovnega mesta, ampak tudi zaradi kontinuiranega razvoja splošnih kompetenc (npr. digitalnih) za delovanje v tehnološko bogatih okoljih. Hkrati tudi poudarjajo, da nižje izobraženim manjkajo splošne in specifične kompetence. Prav v tem se tudi skrivajo razvojne različnosti in hkrati izzivi VŽU v podjetjih. Če primerjalna analiza, ki zajame Evropo, kaže, da so slovenski zaposleni celo prekvalificirani, pa podjetja v intervjujih poudarjajo, da je prav pri nižje kvalificiranih zaposlenih pogosto problem motivacije za učenje oz. usposabljanje, še posebej, če gre za aktivnosti izven delovnega časa. To se tudi sklada z ugotovitvami primerjalne analize Eurofounda (2019). V Sloveniji je tudi nekoliko višji delež podjetij, ki poročajo o tem, da njihovi zaposleni ne potrebujejo stalnega izobraževanja – okoli polovica jih je namreč mnenja, da je zaposlenih, ki potrebujejo stalno izobraževanje, nič ali manj kot 20 % (v EU je bilo takih podjetij okoli 45 %). Vse to nakazuje različnost stanj in izzivov, s katerimi se soočajo podjetja v različnih dejavnostih. Ti so namreč tudi v različnih možnostih zaposlovanja (npr. gradbena dejavnost v Sloveniji), kar še dodatno izpostavlja pomen nenehnega izobraževanja in učenja tako splošnih kot poklicno specifičnih kompetenc.

H kulturi VŽU usmerjena podjetja predvsem gradijo na samoiniciativnosti posameznika, tudi njegovi samorefleksiji; hkrati pa ga tudi spodbujajo za razvoj, ne le v povezavi s cilji delovnega mesta. To kaže na razvojno naravnost celotnega podjetja in hkrati odgovornost do ustvarjanja napredka ter novih vrednosti; podobno ugotavljajo tudi Leow idr. (2023). Res pa je, da so to podjetja, ki delujejo v visoko konkurenčnih mednarodnih okoljih; kot navaja Cizelj (2011, [1]), je »bolj kot kdaj koli prej konkurenčnost danes nedvomno premosorazmerna internacionalizaciji in vseživljenjskemu učenju«.

Prav zato, ker je slovensko gospodarstvo tako izvozno odvisno in vpeto v mednarodno okolje, je pomembno, da podjetja rastejo v kulturi VŽU, da za učenje motivirajo vse zaposlene, kajti tekmeči so tudi na tem področju lahko hitrejši, agilnejši, proaktivnejši – zato tudi konkurenčnejši in posledično

uspešnejši. Tudi ta argument naj nagovori ustvarjalce politik VŽU v Sloveniji k sistematičnemu, odgovornemu, naprednemu in razvojno usmerjenemu razvoju VŽU na vseh ravneh, tudi na ravni podjetij, ki se jim bo s tem omogočilo ustvarjanje novih vrednosti; le-te naj se vračajo zaposlenim, podjetjem in družbi kot celoti.

Literatura

- Ahlgren, L., in L. C. Engel. 2011. »Lifelong Learning through SMEs: Exploring Workplace Learning in the UK.« *Journal of Workplace Learning* 23 (5): 331–348.
- Aspin, D. N., in J. D. Chapman. 2000. »Lifelong Learning: Concepts and Conceptions.« *International Journal of Lifelong Education* 19 (1): 2–19.
- Bogorad, N. B. I. »How Lifelong Learning Can Enhance Your Business.« 6Q. <https://inside.6q.io/how-lifelong-learning-can-enhance/>.
- Cizelj, B. 2011. Vseživljenjsko izobraževanje in internacionalizacija za doseganje konkurenčnosti. *Mednarodno Inovativno Poslovanje* 3 (1). <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/90>.
- Corrales-Herrero, H., in B. Rodríguez-Prado. 2018. »The Role of Non-Formal Lifelong Learning at Different Points in the Business Cycle.« *International Journal of Manpower* 39 (2): 334–352.
- Deakin Crick, R., D. Haigney, S. Huang, T. Coburn in C. Goldspink. 2013. »Learning Power in the Workplace: The Effective Lifelong Learning Inventory and Its Reliability and Validity and Implications for Learning and Development.« *The International Journal of Human Resource Management* 24 (11): 2255–2272.
- Domadenik Muren, P., V. Franca, T. Redek in M. Zalaznik. 2023. »Primarna raziskava vseživljenjskega učenja v podjetjih.« https://www.pef.upr.si/mma/Primarna_raziskava_VZU_v_podjetih.pdf/2023013113290663/?m=1675168146
- Eurofound. 2019. »European Company Survey 2019.« <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/2019/european-company-survey-2019>.
- Hamburg, I., in C. Lindecke. 2005. »Lifelong Learning, E-Learning and Business Development in Small and Medium Enterprises.« V *Lifelong E-Learning: Bringing E-Learning Close to Lifelong Learning and Working Life*, ur. A. Szücs in I. Bo, 79–84. Budimpešta: European Distance and E-Learning Network.
- Johnson, S. 2002. »Lifelong Learning and SMEs: Issues for Research and Policy.« *Journal of Small Business and Enterprise Development* 9 (3): 285–295.
- Keep, E. 2000. »Learning Organisations, Lifelong Learning and the Mystery of the Vanishing Employers.« *Economic Outlook* 24 (4): 18–26.
- Leow A., S. Chua, S. Billett in A. H. Le. 2023. »Employers' perspectives of effective continuing education and training in Singapore.« *Higher Education, Skills and Work-Based Learning* 13 (2): 217–232.

- Rambla, X., in S. Kovacheva. 2023. »Constructing Meaningful Transitions in a Vulnerable Situation: The Role of Lifelong Learning Policies in European Regions.« *International Journal of Social Welfare* 32 (1): 45–54.
- Riddell, S., L. Ahlgren in E. Weedon. 2009. »Equity and Lifelong Learning: Lessons from Workplace Learning in Scottish SMEs.« *International Journal of Lifelong Education* 28 (6): 777–795.
- Stern, E., in E. Sommerlad. 1999. *Workplace Learning, Culture and Performance*. London: Institute of Personnel and Development.
- Zakon o varnosti in zdravju pri delu (ZVZD-1). 2021. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 43. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2039>.
- Zalaznik, M., in G. Pfajfar. 2020. »O vodenju se veliki lahko učijo le od malih.« *MQ revija* 47:38–39.

The Role of Lifelong Learning in Slovenian Companies

The paper presents a literature review, the state of lifelong learning (LLL) in Slovenian and European companies, based on the 'European Company Survey 2019' (Eurofound 2019), and a summary of the qualitative research on LLL in selected Slovenian companies. If the comparison with the EU on a macro level shows that in the field of training and learning in Slovenia we do not deviate significantly from other EU countries, a qualitative insight tells us that there are companies in Slovenia that not only value the learning of their employees but that even want to establish a learning culture that is favourable to lifelong learning. Slovenian companies motivate the individual – the employee – in various ways, develop modern approaches of encouragement and understand the employees' work development and knowledge needs, which co-create the development cycle of the employee. According to the participating companies, it is also necessary to develop general competencies all the time, not only for business reasons but also for the reason of operating successfully in technologically rich environments.

Keywords: competencies, lifelong learning, companies, good practices, motivation

Vključenost v proces vseživljenjskega učenja: izzivi posameznika

Polona Domadenik Muren

Univerza v Ljubljani

polona.domadenik.muren@ef.uni-lj.si

Tjaša Redek

Univerza v Ljubljani

tjasa.redek@ef.uni-lj.si

Maja Zalaznik

Univerza v Ljubljani

maja.zalaznik@ef.uni-lj.si

V pričujočem poglavju predstavljamo pogled zaposlenih na sodelovanje v procesu vseživljenjskega učenja (VŽU). V okviru kvalitativne raziskave smo z metodologijo polstrukturiranega intervjuja zajeli več področij, in sicer karierno pot posameznikov, ki zasedajo delovna mesta z nizko zahtevano stopnjo izobrazbe, izzive, s katerimi so se soočali v procesu obveznega šolanja, interes in motivacijo zaposlenih za sodelovanje ter ovire pri vključevanju v programe VŽU. Namen poglavja je na podlagi uvida v razmišljanje in obnašanje izbranih posameznikov iz ciljnih skupin, kot so določene v Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNP1022-30) (2022), oblikovati priporočila za nosilce ekonomskih in izobraževalnih politik, ki pripravljajo spodbude tako za podjetja kot tudi za posameznike in snovalce programov vseživljenjskega učenja.

Glavne besede: kompetence, vseživljenjsko učenje, motivacija, ciljne skupine

Uvod

Uporaba novih tehnologij v delovnem okolju za zaposlene predstavlja vse večji izziv. Še posebej so negativni selekciji tako pri zaposlovanju kot tudi pri napredovanju izpostavljeni tisti, ki so ali zgodaj opustili šolanje ali so starejši zaposleni z nizko stopnjo izobrazbe, ki v svojem delovno aktivnem obdobju niso posvečali pozornosti pridobivanju novih znanj in kompetenc. Pomanjkanje temeljnih znanj (kot je, recimo, znanje angleščine) ali slabe spretnosti uporabe računalnika omejuje možnost posameznikov, da se v delovnem okolju vključijo v proces usposabljanja za delo v digitalno bogatih okoljih, kar povečuje tveganje, da postanejo nezaposljivi.

Četrta industrijska revolucija temelji na uporabi naprednih digitalnih teh-

nologij in podjetja, ki tekmujejo na globalnih trgih, se temu ne morejo izogniti. Neprestano učenje zaposlenih in timov v podjetjih postaja realnost, vendar pa se podjetja pogosto soočajo z nemotiviranostjo (celo nasprotovanjem) zaposlenih za to, da bi se vključili v proces usposabljanja in izobraževanja. Vključevanje posameznikov, predvsem tistih iz ciljnih skupin, ki jih izpostavlja Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22-30) (2022), mora temeljiti na razumevanju njihovih motivov in primernih spodbud. Kultura učenja v podjetju ustvarja zaposlene, ki se bolje soočajo z novimi izzivi, ki jih prinaša digitalno okolje, in manj razmišljajo o menjavi zaposlitve, tako kultura učenja kot stabilnost zaposlovanja pa pripomoreta k ustvarjanju pozitivnega psihološkega kapitala (zaupanje, zvestoba, predanost).

Mednarodne raziskave s področja izobraževanja in pismenosti odraslih, ki jih izvajata Evropski statistični urad in OECD, potrjujejo, da je verjetnost udeležbe v procesu izobraževanja v odrasli dobi pozitivno povezana z izobrazbo posameznika (Tuijnman 1991; Dieckhoff, Jungblut in O'Connell 2007; White 2012). Tisti, ki imajo višje stopnje izobrazbe in so zaposleni na vodstvenih pozicijah v velikih podjetjih, se še naprej izobražujejo in sodelujejo v učnih procesih skozi celotno življenjsko obdobje (Desjardins, Rubenson in Milana 2006), še posebej, ko je to povezano z delom in s pridobivanjem poklicno specifičnih kompetenc (Knipprath in De Rick 2015). Veliko raziskav s področja vseživljenjskega učenja tako analizira motive in ovire za sodelovanje v procesu VŽU nižje kvalificiranih ter manj motiviranih zaposlenih. Čeprav so visoko izobraženi odrasli tisti, ki so uspešnejši v procesu VŽU, je treba bolje razumeti tudi njihovo vedenje (predvsem v mednarodnem kontekstu) zaradi vsaj dveh razlogov: (1) zaradi povečevanja deleža na znanju temelječega dela, zastarevanja kompetenc in močnega fokusa na inovacijah ter razvoju se povpraševanje po usposabljanju povečuje pri vseh zaposlenih (Kilpi-Jakonen idr. 2014); (2) zaradi neujemanja ponudbe in povpraševanja po kompetencah na trgu dela, kar pomeni, da čedalje več podjetij zaznava težave pri iskanju zaposlenih, ki bi imeli ustrezne kompetence za opravljanje dela (Desjardins in Rubenson 2011; OECD 2013). Mednarodne primerjave tudi kažejo, da v posameznih državah obstaja precejšen razkorak v kompetencah odraslih, ki imajo isto stopnjo izobrazbe (European Commission 2014; OECD 2013).

Pri preučevanju VŽU je treba posebej nasloviti tudi zaposlene, ki so starejši od 50 let. Pri teh kompetence bistveno hitreje zastarevajo, še posebej, če se ne usposablajo. Po drugi strani pa teorije učenja na delovnem mestu poudarjajo, da se večino poklicno specifičnega učenja dogaja v procesu opravljanja dela (npr. Defillippi in Arthur 1994), kar za zaposlene z več kot

20 leti delovne dobe pomeni, da so bili izpostavljeni večjemu deležu učenja in pridobivanja poklicno specifičnih kompetenc kot njihovi mlajši kolegi. Le-ti imajo razvitejše splošne kompetence. Vsaka skupina zaposlenih se tako sooča s specifičnimi primanjkljaji, ki jih je treba ustrezno nasloviti s prilagojenimi politikami. V času staranja prebivalstva, ko se bo zaradi nevdržnosti sistema podaljševala delovna doba, zaradi tehnoloških sprememb pa vse hitreje zastarevale splošne kompetence, se poraja ideja o svetovanju in usposabljanju s področja vseživljenjske orientacije (Bakke, Barham in Plant 2020), ki bi ga bili deležni tako tisti, ki iščejo novo zaposlitev, kot tudi zaposleni, ki omenjavi delodajalca niti ne razmišljajo. Posamezniki s kompetencami in znanjem, ki ga vseskozi dopolnjujejo in nadgrajujejo, ustvarjajo družbo znanja in socialno varnost zase in svojo družino.

V pričujočem poglavju predstavljamo pogled zaposlenih na sodelovanje v procesu vseživljenjskega učenja, kar predstavlja tudi ključno raziskovalno vprašanje. V okviru kvalitativne raziskave smo z metodologijo polstrukturiranega intervjuja zajeli več področij, in sicer karierno pot posameznikov, ki zasedajo delovna mesta z nizko zahtevano stopnjo izobrazbe, izzive, s katerimi so se soočali v procesu obveznega šolanja, interes in motivacijo zaposlenih za sodelovanje ter ovire pri vključevanju v programe VŽU. Namen poglavja je na podlagi uvida v razmišljanje in obnašanje ranljivih skupin oblikovati priporočila tako za nosilce ekonomskih ter izobraževalnih politik, ki oblikujejo spodbude tako za podjetja, kot tudi za posameznike in snovalce programov vseživljenjskega učenja.

Najprej predstavljamo teoretično ozadje, čemur sledi prikaz stanja na področju vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja posameznikov v Sloveniji ter državah Evropske unije in aktualnih kvalitativnih raziskav med izbranimi posamezniki iz ciljnih skupin glede na Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 in različnih regij, ki je nastala v okviru projekta Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj (ciljni raziskovalni projekt V5-2130).

Sodelovanje zaposlenih v procesu VŽU: pregled literature

S teoretičnega vidika je sodelovanje v procesu vseživljenjskega učenja odločitev posameznika, ki lahko deluje proaktivno, vendar pa je pri tem vpet v okvire in omejitve družbenega sistema, katerega del je. Osebnostne karakteristike in genske predispozicije igrajo pomembno vlogo, vendar je pomembno upoštevati tudi socialno okolje (gre za t. i. *bounded agency theory*; Boeren 2016). Na sodelovanje v aktivnostih vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja negativno vplivajo ovire, s katerimi se srečuje posameznik.

Višje kot so ovire, manj verjetno bo sodeloval v procesu učenja. Pri tem lahko razlikujemo med dvema vrstama ovir (Boeren 2016; Keep 2009): (1) situacijske ovire (stroški, pomanjkanje časa ali ustreznih napotkov) ter (2) motivacijske ovire in pomanjkanje odnosa, kar vključuje pomanjkanje samozavesti ter negativne občutke o samem procesu izobraževanja, ki posameznika ovirajo tako pri vstopu v proces usposabljanja in izobraževanja kot tudi pri njegovem napredku. Ovire, ki nastanejo na podlagi odnosa, temeljijo na preteklih (slabih) izkušnjah v procesu izobraževanja (McGivney 1990; Hammond in Feinstein 2006). Skozi življenjski cikel ljudje v splošnem pridobijo samozavest ali ozavestijo, kaj bi želeli doseči, zato se njihova motivacija v srednji življenjski dobi (30–50 let) poveča v primerjavi z obdobjem, ko so bili mlajši (Adshead in Jamieson 2008).

Razumevanje sodelovanja posameznikov pri učenju in usposabljanju, povezanih z delom, poskuša pojasniti več teorij z različnih področij. Teorije, ki preučujejo izobraževanje odraslih, večinoma izhajajo iz psihologije in sociologije ter so v veliki meri pod vplivom humanističnih pogledov (Sandlin, Wright in Clark 2011), analizirajo vrste posameznih dejavnikov, motivatorjev in odvrčal od sodelovanja. Pojav teorij o razvoju človeških virov, ki temeljijo na psihologiji, ekonomiji in sistemski teoriji (Swanson 2001), je pretekle obstoječe razlage razširil še na dejavnike, povezane z delom in delovnimi organizacijami. Teorija človeškega kapitala, ki predstavlja prevladujoče razumevanje izobraževanja odraslih na področju ekonomskih znanosti (Desjardins in Rubenson 2011), učenje in usposabljanje modelira kot naložbo v človeške vire, pri čemer se donosi merijo v obliki povečane produktivnosti posameznih delavcev (Fouarge in Schils 2009). Tako se učenje, povezano z delom, šteje za ključno komponento ustvarjanja dodane vrednosti v sodobnih gospodarstvih (Livingstone in Guile 2012; Lundvall in Lorenz 2012).

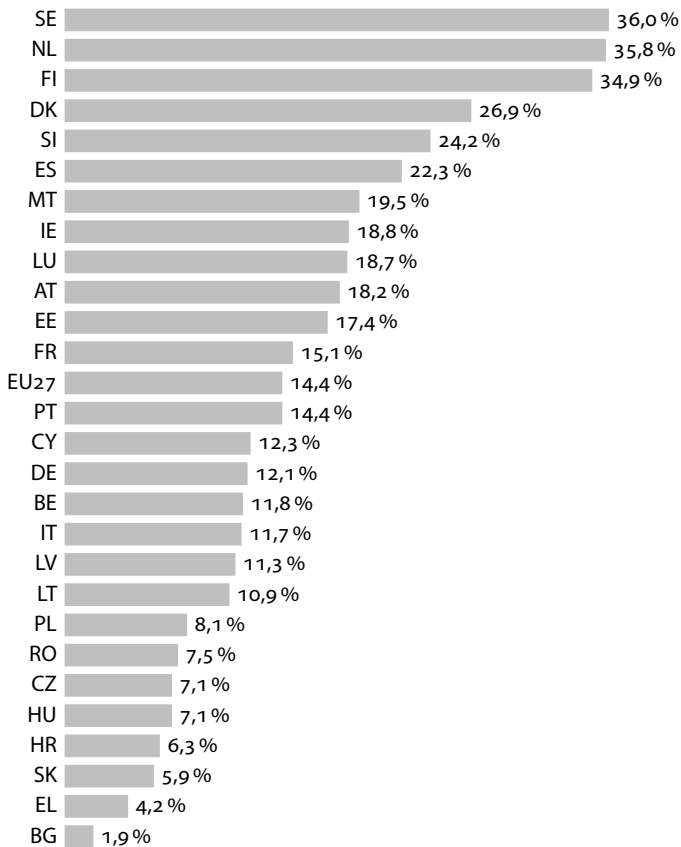
Raziskave, ki preučujejo sodelovanje posameznikov v procesih VŽU, kažejo, da se izobraževanja in usposabljanja v večji meri udeležujejo tisti posamezniki, ki imajo višjo izobrazbo, so mlajši (Aldridge in Hughes 2012; Boeren, Nicaise in Baert 2010) in na splošno aktivnejši tudi v družbenem življenju (OECD 2013), kar posledično še povečuje razkorak med kompetencami in spretnostmi zaposlenih z visoko izobrazbo ter tistimi z nižjo izobrazbo. Višjo motivacijo za pridobivanje dodatnih znanj, kompetenc in spretnosti, ki jo izkazujejo mlajši zaposleni, lahko pojasnimo s teorijo človeškega kapitala, saj izobraževanje in usposabljanje v kasnejših letih za posameznika predstavljata nižji donos na investicijo v izobraževanje (Fouarge in Schils 2009).

Poleg individualnih značilnosti pa na sodelovanje v procesu VŽU vpliva tudi okolje. Po teoriji kulturne reprodukcije (Boeren, Nicaise in Baert 2010;

Desjardins, Rubenson in Milana 2006) naj bi se kulturni kapital posameznika, ki vpliva na njegov socio-ekonomski položaj in verjetnost sodelovanja v procesih izobraževanja, oblikoval že v otroštvu. Po drugi strani pa White (2012) poudarja, da je sodelovanje v VŽU v odrasli dobi bistveno bolj povezano s priložnostmi, z motivacijo in identiteto ter ni determinirano z izhodišnim socialnim statusom. Hipoteza akumulacije gradi na ideji, da se predhodne učne izkušnje in kvalifikacije kopičijo v kontekstu življenjskih ovir ter priložnosti (Tuijnman 1991; Gorard, Rees in Fevre 1999). Ker med državami obstaja veliko razlik v dostopnosti in inkluzivnosti sistemov VŽU, empirične raziskave ne ponujajo enoznačnih povezav. Medtem ko so Gorard, Rees in Fevre (1999) ugotovili, da se močna identiteta in naklonjenost učenju izoblikujeta v otroštvu, pa je Liv Anne Støren (2012) v svoji raziskavi populacije dobro izobraženih mladih na Finskem in Norveškem ugotovila, da izobrazba staršev že pet let po diplomiranju ne vpliva več na participacijo mladih v procesu VŽU.

V splošnem lahko rečemo, da sta najmočnejša napovednika sodelovanja v procesu VŽU pozitiven odnos do izobraževanja in prirojena nagnjenost k izobraževanju (Boeren, Nicaise in Baert 2010; Maurer 2002), ki oblikujeta učinkovit cikel izobraževanja (White 2012). Teorija razumne akcije (angl. *theory of reasoned action*) pojasnjuje, da namero posameznika oblikuje njegovo vedenje, vendar pa je odvisna od tega, kakšno je stališče posameznika do specifičnega vedenja (Ajzen in Fishbein 1980). Po tej teoriji torej stališče do procesa VŽU kot takega ne vpliva na to, ali se bo posameznik vključil v proces ali ne, njegova odločitev je odvisna predvsem od tega, ali meni, da proces VŽU zanj prinaša pozitivne posledice ali ne. Slednje pa je odvisno tudi od družbenega okolja. Liv Anne Støren (2012) je, recimo, ugotovila, da so se dobro izobraženi mladi v večji meri udeleževali procesa VŽU na Finskem, ne pa tudi na Norveškem.

Po teoriji racionalne izbire (Scott 2000) naj bi posamezniki vedno primerjali stroške in koristi posameznega ravnanja, preden sprejmejo odločitev. Dodaten dohodek lahko deluje kot pomemben motivator in nagrada za sodelovanje v procesu VŽU. Prav tako naj bi na participacijo pozitivno vplivalo tudi zdravje. Razlike v spolu se pokažejo predvsem v tem, da imajo zaposleni v poklicih, kjer prevladujejo ženske, bistveno manj možnosti za izobraževanje ali usposabljanje (Georgellis in Lange 2007). V skladu z učenjem na podlagi izkušenj v teorijah učenja na delovnem mestu (npr. Argyris in Schön 1974; Marsick in Watkins 1990) pa na večjo verjetnost sodelovanja v procesu VŽU vpliva pomanjkanje določenih spretnosti in ne dosežena izobrazba ali pismenost (Desjardins in Rubenson 2011; Desjardins in Warnke 2012; OECD 2013). Dobro izobraženi strokovnjaki se za sodelovanje v procesu VŽU odločijo na



Slika 1 Delež vseh zaposlenih, ki so bili v zadnjih štirih tednih vključeni v izobraževanje, 2021 (v odstotkih; po podatkih Eurostata b. l.)

podlagi kombinacije priložnosti, motivacije in sposobnosti kasneje v karieri, ki so drugačne od tistih priložnosti za zaposlene na delovnih mestih, ki zahtevajo nižjo izobrazbo (Tikkanen in Billett 2014). V splošnem pa vključenost v VŽU napoveduje neskladje med spretnostmi in kompetencami, ki jih imajo posamezniki, in tistimi, ki jih zahteva določeno delovno mesto (Desjardins in Rubenson 2011).

Vključenost posameznikov v vseživljenjsko učenje v Sloveniji in v EU

Po podatkih Eurostata (b. l.) je v Sloveniji leta 2020 vseživljenjsko izobraževanje nudilo 78,4 % vseh podjetij, kar je nekoliko več od povprečja EU, kjer je izobraževanje nudilo okoli dve tretjini podjetij. Vključenost zaposlenih v Sloveniji v izobraževanje je bila leta 2021 prav tako višja od povprečja EU. Leta

Preglednica 1 Vključenost v izobraževanje in usposabljanje v zadnjih štirih tednih med delovno aktivnimi, 2021

Država	Stopnja izobraževanja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
EU27	ISCED vsi	20,8	14,0	8,2	5,8	2,4
	ISCED 0–2	28,1	25,6	4,9	2,4	2,5
	ISCED 3–8	18,4	10,1	9,3	7,0	2,3
	ISCED 3–4	16,9	11,8	6,1	4,3	1,7
	ISCED 3–4, splošna	35,8	30,8	7,6	4,9	2,8
	ISCED 3–4, poklicna	9,6	4,6	5,5	4,2	1,3
	ISCED 5–8	20,7	7,5	14,2	11,0	3,3
Slovenija	ISCED vsi	28,2	14,9	16,2	11,3	4,9
	ISCED 0–2	42,4	40,3	9,8	2,4	7,4
	ISCED 3–8	26,0	11,1	17,1	12,6	4,5
	ISCED 3–4	21,1	13,5	9,8	6,5	3,3
	ISCED 3–4, splošna	57,3	49,6	16,0	8,7	7,2
	ISCED 3–4, poklicna	15,3	7,7	8,8	6,1	2,7
	ISCED 5–8	33,1	7,5	27,8	21,6	6,2

Opombe Delež vseh (15–64 let), v odstotkih. Naslovi stolpcev: (1) formalno in neformalno, (2) formalno izobraževanje in usposabljanje, (3) neformalno izobraževanje in usposabljanje, (4) neformalno izobraževanje, usposabljanje, povezano z delom, (5) neformalno izobraževanje, usposabljanje, ne nujno povezano z delom. Po podatkih Eurostata (b.l.).

2021 je bilo v izobraževanje v EU27 vključenih v povprečju 14,4 % vseh zaposlenih, v Sloveniji pa kar slaba četrtnina (slika 1), vendar pa je bil trend vključevanja zaposlenih v izobraževanje v Sloveniji v povprečju drugačen kot v EU. V EU27 se je namreč vključenost postopoma povečevala, z 11,2 % leta 2004 na 14,4 v letu 2021, medtem ko je bilo leta 2004 v Sloveniji v izobraževanje vključenih 24,2 % zaposlenih, nato pa je vključenost sistematično padala, dosegla okoli 14 % leta 2019, še nekoliko upadla med obdobjem covida-19, nato pa močno narasla in dosegla raven iz leta 2004 (Eurostat b.l.).

Tako v EU27 kot tudi v Sloveniji so velike razlike v vključenosti v izobraževanje in usposabljanje med delovno aktivno populacijo (ne glede na tip zaposlitve), in sicer tako po izobrazbi kot tudi po poklicnih skupinah. Podatki kažejo, da so tako v EU kot v Sloveniji najbolj vključeni tisti, ki imajo srednjo splošno izobrazbo; v Sloveniji je bilo leta 2021 vključenih celo čez 50 % vseh takih posameznikov, če upoštevamo vse oblike izobraževanja in usposabljanja. Visoka vključenost je tudi med tistimi, ki so nizko izobraženi, okoli 40-odstotna. Najnižja vključenost je med posamezniki s srednjo poklicno izobrazbo. Po skupinah so značilnosti glede vključenosti v povprečju podobne tudi v EU27, pri čemer pa je vključenost nekoliko nižja.

Preglednica 2 Vključenost v izobraževanje in usposabljanje v zadnjih štirih tednih po glavnih poklicnih skupinah v letu 2021

Poklicna skupina	EU27	SLO
Zakonodajalci, visoki uradniki, menedžerji	16,6	32,1
Strokovnjaki	22,3	38,3
Tehniki in drugi strokovni sodelavci	16,9	25,4
Uradniki	13,2	23,3
Storitveni poklici, prodajalci	14,3	22,4
Kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci	8,8	—
Poklici za neindustrijski način dela	8,1	9,2
Upravljalci strojev in naprav, industrijski izdelovalci in sestavljalci	5,9	11,3
Poklici za preprosta dela	7,7	8,7
Vojaški poklici	15,6	26,8
Skupaj	14,4	24,2

Opombe Delež vseh (15–64 let), v odstotkih. Naslovi stolpcev: (1) formalno in neformalno, (2) formalno izobraževanje in usposabljanje, (3) neformalno izobraževanje in usposabljanje, (4) neformalno izobraževanje, usposabljanje, povezano z delom, (5) neformalno izobraževanje, usposabljanje, ne nujno povezano z delom. Po podatkih Eurostata (b.l.).

Preglednica 2 kaže razlike v vključenosti v izobraževanje in usposabljanje v zadnjih štirih tednih po glavnih poklicnih skupinah. V Sloveniji je vključenost v povprečju precej višja kot v EU, vendar pa so razlike med poklicnimi skupinami podobne. Vključenost v izobraževanje je najnižja med posamezniki iz poklicne skupine »poklici za preprosta dela«, nizka je tudi pri poklicih za neindustrijski način dela ter med upravljalci strojev in naprav, industrijskimi izdelovalci ter sestavljalci. V teh skupinah je vključenost v povprečju podobna kot v EU27. Vključenost v izobraževanje in usposabljanje v ostalih skupinah pa je bila precej višja kot v EU27.

Z vidika vključevanja v izobraževanje in usposabljanje je pomemben tudi podatek, kolikšen odstotek posameznikov si pravzaprav želi biti vključen. V Sloveniji je skoraj 48 % takšnih, ki niso bili vključeni in niso želeli biti, kar je nad povprečjem EU. Hkrati pa je dobra petina takih, ki so sicer bili vključeni, pa so si želeli biti še bolj, kar je glede na EU nadpovprečno (preglednica 3). Na podlagi tega lahko sklepamo, da je treba razumeti motive posameznikov za vključitev v vseživljenjsko izobraževanje, pri čemer smo določene uvide pridobili s kvalitativno raziskavo, ki jo predstavljamo v naslednjem poglavju.

Rezultati kvalitativne raziskave o vseživljenjskem izobraževanju ciljnih skupin po nacionalnem programu izobraževanja odraslih

Z namenom ugotoviti dejanske motive in ovire posameznikov pri vključitvi v proces vseživljenjskega učenja v Sloveniji smo kot del celotne raziskave, ki je

Preglednica 3 Vključenost v izobraževanje glede na željo po vključenosti in dejansko vključenost v letu 2016

Država	(1)	(2)	(3)	(4)	Država	(1)	(2)	(3)	(4)
RO	2,9	4,1	17,9	75,2	BE	22,0	23,2	13,1	41,8
EL	5,5	10,2	12,5	69,7	HU	6,4	49,1	5,7	38,6
BG	4,6	19,6	5,1	68,7	FR	19,9	31,3	11,4	37,2
LV	4,6	23,3	5,1	67,0	DK	29,9	20,1	12,3	36,9
PL	12,8	12,7	13,0	61,5	ES	18,7	25,0	20,4	35,4
HR	9,7	22,1	14,1	54,1	LT	24,5	22,7	16,9	35,1
CZ	7,1	39,0	5,6	48,3	LU	27,4	20,5	14,4	34,5
SI	21,7	23,2	5,7	47,9	PT	26,5	19,6	21,1	32,9
MT	14,4	21,6	16,5	46,7	FI	15,1	38,8	12,8	32,9
SK	11,5	34,5	8,0	45,9	IE	18,9	34,9	13,5	32,4
EU27	13,4	30,0	11,0	44,9	AT	21,5	38,4	10,3	29,7
EE	9,2	33,3	9,8	44,6	NL	14,7	49,4	9,1	26,8
IT	16,2	25,4	15,2	43,3	SE	19,5	42,5	10,2	24,8
DE	9,2	42,0	5,6	42,1	CY	32,7	15,4	27,4	24,4

Opombe Delež vseh respondentov, ki so podali določen odgovor, v odstotkih (delež, ki manjka do 100 %, so posamezniki, ki niso podali odgovora, ali pa podatek o neodgovoru za državo manjka). Po podatkih Eurostata (b.l.).

predstavljena v Domadenik Muren idr. (2023), izvedli primarno raziskavo med posamezniki, ki po Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (2022) sodijo v ciljne skupine:

1. odrasli z nizko razvitimi ključnimi kompetencami ne glede na zaposlitveni položaj, starost oz. druge značilnosti;
2. odrasli, ki potrebujejo izboljšanje splošne izobraženosti za osebne potrebe in reševanje izzivov skupnosti;
3. odrasli, ki potrebujejo nadaljnje poklicno oz. strokovno izpopolnjevanje ali usposabljanje v skladu s potrebami trga dela;
4. mlajši odrasli, ki zgodaj opustijo šolanje, in osipniki;
5. starejši (65+ let);
6. odrasli, ki imajo omejene možnosti dostopa do družbenih, kulturnih, gospodarskih in izobraževalnih dobrin (npr. odrasli iz manj razvitih regij in podeželsko prebivalstvo, Romi, pripadniki manjšin, priseljenci, brezdomci, invalidi, odrasli s posebnimi potrebami in zaprte osebe).

Ker je bil fokus naše raziskave na zaposlenih, smo se osredotočili na posameznike iz prvih štirih skupin, ki so bili v času intervjuja zaposleni za določen ali nedoločen čas.

Metodologija

S pomočjo polstrukturiranih intervjujev in lastnih vprašalnikov smo želeli raziskati dosedanjo karierno pot posameznikov, ki predstavljajo omenjene ciljne skupine, analizirati njihove izkušnje v procesu izobraževanja, samoceno kompetenc za delo v digitalno bogatih okoljih in motive ter ovire za vključevanje v proces vseživljenjskega učenja. Med avgustom in novembrom 2022 smo izvedli 11 intervjujev z zaposlenimi posamezniki iz različnih regij. Vzorec je bil neslučajnostni in priložnostni. Podroben prikaz značilnosti vzorca je podan v preglednici 4.

V okviru polstrukturiranega intervjuja smo zajeli več področij, in sicer:

- karierno pot posameznikov, ki zasedajo delovna mesta z nizko zahtevano stopnjo izobrazbe;
- izzive, s katerimi so se soočali v procesu obveznega šolanja;
- interes in motivacijo zaposlenih za sodelovanje v programih VŽU;
- ovire pri vključevanju v VŽU ter
- priporočila.

V nadaljevanju prikazujemo povzetek ugotovitev, pri čemer smo zaradi posameznih specifik izjemoma ohranili tudi identifikacijo spola.

Povzetek ugotovitev

Dosedanja karierna pot

Večina sogovornikov je bila ali so še zaposleni na delovnih mestih, kjer se zahteva nizka stopnja izobrazbe. Izobraževanja in usposabljanja se povečini udeležijo, če to poteka v delovnem času in je vezano na samo delo. *Samoiniciativnosti je malo*, predvsem pri starejših, prav tako tudi v velikih podjetjih nimajo kariernih pogovorov z vodjem ali zaposlenimi v kadrovskih službah, ki bi jih usmerjali v proces VŽU. Čeprav imajo v okviru določenih ljudskih univerz organizirane svetovalne službe, ki ljudem pomagajo pri karierni orientaciji, pa naši sogovorniki tega ne vedo.

Zanimalo nas je tudi, ali si želijo prekvalifikacije oz. ali so kdaj želeli opravljati kakšno drugo delo (zamenjati poklic). Ena od sogovornic bi si želela postati šef (*chef*) v restavraciji, zato obžaluje, da se ni že po končanem osnovnošolskem izobraževanju odločila za šolanje na gostinski šoli. »Kreativno delo v restavraciji me zanima. Bila bi strog šef.« (RP1) Sogovornik, ki že več kot 30 let dela v proizvodnji, je v mladosti želel študirati medicino, vendar je potem izbral poklicno šolo, ker je imel možnost dobiti štipendijo, s katero je kril stroške bivanja v času šolanja. Podobno zgodbo je z nami delila sogovornica, ki

Preglednica 4 Prikaz značilnosti vzorca

Koda	Spol	Starost	Zaposlitev	Izobrazba	Regija	Država rojstva
RP1	Ž	30–40 let	Pomočnik v kuhinji	Ekonomski tehnik, prodajalec	Primorska	BiH
RP2	M	40–50 let	Izmenovodja	Poklicna	Osrednje-slovenska	Slovenija
RP3	M	60–70 let	Delavec v proizvodnji	Poklicna	Osrednje-slovenska	BiH
RP4	M	50–60 let	Operater v proizvodnji	Poklicna	Primorska	BiH
RP5	Ž	40–50 let	Čistilka	Nedokončana srednja šola	Osrednje-slovenska	Slovenija
RP6	Ž	20–30 let	Tajnica	Srednješolska	Osrednje-slovenska	Slovenija
RP7	M	20–30 let	Terenski delavec	Nedokončana srednja šola	Primorska	Slovenija
RP8	Ž	50–60 let	Cvetličarka	Srednješolska (vrtnarstvo)	Štajerska	Slovenija
RP9	M	30–40 let	Skladiščnik	Nedokončana srednja (komercialna) šola	Gorenjska	Slovenija
RP10	Ž	40–50 let	Čistilka	Poklicna (trgovski tehnik)	Primorska	BiH
RP11	M	60–70 let	Hišnik	Osnovna šola	Primorska	BiH

je končala poklicno šolo in dela kot čistilka. Želela je postati zdravnica, vendar je vojna v Bosni in Hercegovini njeno šolanje prekinila za več kot pet let. Ko se je v sredi devetdesetih let ponovno vpisala v sistem izobraževanja, je izbrala program, ki je bil na voljo (trgovski tehnik). Kljub temu da je program uspešno končala, je bila deset let brezposelna in je delala na domači kmetiji, v vmesnem času si je ustvarila družino: »Nič ni bilo normalno, šlo se je za preživetje, ne moreš delati načrtov, živiš iz dneva v dan« (RP10). Z možem sta se kasneje preselila v Slovenijo in tu se je zaposlila kot čistilka.

Ambicioznost in želja po izobraževanju ter usposabljanju sta pogosto povezani z osebnimi okoliščinami posameznika (invalidi, slabše zdravstveno stanje ipd.): »Toliko padcev in razočaranj je v življenju in na koncu si zadovoljen s tistim, kar imaš« (RP5). Nekateri sogovorniki so poudarili, da so v procesu dela zaznali primanjkljaje spretnosti in bi se želeli usposablјati, vendar *pri delodajalcu za to ni posluha*. Če bi želeli nadgraditi znanje tujih jezikov ali računalniških programov (recimo Excela) z namenom, da bi bolje opravljali svoje delo, bi se morali organizirati sami in pokriti stroške usposabljanja.

V primerih, ko posamezniki pokažejo samoiniciativnost, tudi napredujejo:

To, da sem s tajniškega mesta napredovala v finance, je bilo samo zato, ker je tam primanjkovalo kadra in imela sem nekaj znanja o tem. Samo vpeljevanje v finance je bilo veliko lažje. Kaj kakšna kratica pomeni, kateri konto uporabiš. Napredovala sem, ker so rabili nekoga in jaz sem pokazala zanimanje. [RP6]

Nekateri sogovorniki so imeli precej zanimivo karierno pot in tekom življenja zamenjali precej poklicev:

Začel sem kot natak, potem sem kot študent delal v trgovini, končal komercialno šolo, nato pa sem delal estrihe, tlake in ostale zadeve v gradbeništvu. Sedaj delam kot skladiščnik. [RP9]

Nekateri so poskusili tudi z delom obrtnika in bili pri tem uspešni (RP11).

Izzivi v procesu obveznega šolanja in zaznani kompetenčni primanjkljaji

Nekateri sogovorniki so imeli *tekom obveznega šolanja negativne izkušnje* (recimo z določenimi predmeti, kot je matematika) ali pa so šolanje neuspešno zaključili. Pogosto je bil razlog za neuspeh tudi to, da so izbrali smer, ki jih ni veselila. Sogovornica, ki sedaj dela kot pomočnica v kuhinji, je po poklicu prodajalka, končala je tudi program ekonomskega tehnika. Ker pa je delo z ljudmi ne veseli in jo utruja, je raje zaposlena kot pomočnica v kuhinji, kjer nima neposrednega stika z ljudmi:

Ljudje so naporni. Veselim se delati z njimi, ampak jim moram večkrat pojasnjevati stvari. Z njimi sem že delala in sem se odločila, da tega ne želim več početi, ker se v tem ne vidim. [RP1]

Eden od sogovornikov, ki je zaradi pritiska okolja izbral program gimnazije, se je v tretjem letniku odločil za prestop na srednjo tehniško šolo, vendar je ni končal v okviru rednega programa. Kasneje je nekaj časa delal, v letu 2022 pa je v okviru izobraževanja odraslih dokončal srednješolski program za ekonomskega tehnika in si želi v prihodnosti vpisati se tudi na univerzo.

Ko sem delal na pošti, sem doživel enega izmed najnižjih trenutkov. Nisem hodil v šolo, bil sem delavec na pošti in nič mi ni uspevalo. Pri sebi nisem videl, da napredujem. Tako da v šolo hodim v bistvu predvsem zase in za svojo samozavest in to me najbolj motivira. [RP7]

Pri tem dodaja, da bi, če bi še enkrat izbral svojo poklicno usmeritev ob koncu osnovnošolskega programa, izbral srednjo šolo za elektrotehniko. Delodajalec ga sicer pri izobraževanju podpira, ni pa deležen kakšnih posebnih ugodnosti (prosti dnevi ali prilagoditev delovnega časa).

Sogovornica, ki ima nedokončano srednjo šolo, poudari, da ji za dokončanje tretjega letnika manjkajo zgolj trije izpiti. Sogovornik, ki mu do zaključka srednje šole manjka zgolj matura, je s svojim delom zadovoljen, delodajalec ga v to ne sili, prav tako pa mu zaradi specifičnih okoliščin (majhni otroci) zmanjkuje časa in motivacije.

Zanimivo je, da v splošnem intervjuvani posamezniki pogosto *ne ocenjujejo, da bi imeli kompetenčni primanjkljaj* na področju dela z osnovnimi računalniškimi programi. Intervjuvanka, ki dela kot tajnica v podjetju, je pri svojem delu zaznala primanjkljaje, vezane na spretnosti uporabe računalniških programov, vendar na strani podjetja ni posluha za organizacijo usposabljanja zaposlenih za pridobitev teh spretnosti:

Mi imamo veliko opravka z Excelovimi tabelami, medtem ko moje znanje je pač osnovno znanje Excel tabel. Prav bi mi prišlo napredno znanje Excela, ki bi pomagalo k osebni rasti in dostopanju do podatkov na lažji način. [RP6]

Prav tako zaznava primanjkljaje v znanju tujih jezikov:

Naše podjetje ni nič vlagalo v izobraževanje zaposlenih, glede na to je tudi poslovanje v angleškem jeziku zelo slabo. Izraža se tako, kot si se naučil, marsikdo pri nas nima podlage za poslovno komuniciranje v angleščini. Podjetje pa ni zainteresirano za organizacijo tovrstnih usposabljanj. [RP6]

Sicer pa se mlajši bistveno bolje znajdejo v tehnološko bogatih okoljih:

Spoznavanje novih programov mi leži, v trenutnem podjetju smo spremenili že tri programe. Zelo malo časa rabim, da obvladam stvar do te mere, da jo samostojno uporabljam. Za računovodske storitve je tudi poseben program in tudi tega uporabljam. Kar se digitalne pismenosti tiče, malo rabim, da se naučim. Hitro dojamem tisto, kar se mi pokaže. [RP6]

Sogovornica, ki dela kot cvetličarka, pravi, da ji pri delu z računalnikom, ki predstavlja del procesa, manjka digitalnih kompetenc, vendar v podjetju ni

majo posluha za organizacijo ali plačilo tečaja, v okviru katerega bi pridobila spretnosti, ki jih potrebuje. Za pomoč se večkrat obrne na hčerko. Sama bi se z veseljem udeležila tečaja, s katerim bi pridobila osnovne računalniške spretnosti.

Interes, motivacija in ovire za sodelovanje v programih VŽU

Nekateri sogovorniki bi se v programe vključili, tako v tiste, ki jih ponujajo na Zavodu za zaposlovanje kot tudi druge. *Ne zanimajo jih programi, kjer ponujajo izobraževanja, za katera domnevajo, da jih ne potrebujejo* (recimo napisati prošnjo za prijavo na razpisano delovno mesto ali življenjepis). Zanimajo jih tečaji tujih jezikov. Nekateri mlajši so izpostavili tudi to, da so programi VŽU razviti in prilagojeni za starejše posameznike ter ne ustrezajo kompetenčnim primanjkljajem, ki jih imajo sami. Podobno je tudi s tečaji VŽU, ki jih organizirajo v podjetjih:

Recimo, ko smo imeli Word in Excel. To je bilo nekaj brez veze. Tja smo šli, da nam ni bilo treba v službo. Ko so nas nadrejeni dali na razne psihološke tečaje, sem vse takoj pozabil, ko sem stopil ven. Potreben je nov pristop in slušatelj je treba motivirati. [RP3]

Sicer pa sogovorniki poudarjajo, da so v *podjetjih vključeni v programe za pridobitev poklicno specifičnih kompetenc*. Sogovornica, ki dela kot cvetličarka, se udeležuje raznih sejmov, delavnic in tečajev, ki so povezani s cvetličarstvom. Teh se udeležuje tudi v prostem času in marsikdaj sama pokrije tudi stroške (recimo vstopnin na različne sejemske prireditve).

Programi VŽU, ki jih organizirajo v podjetjih in so usmerjeni v pridobitev kompetenc za delo v tehnološko bogatih okoljih, pogosto zahtevajo vsaj osnovno znanje angleščine, in ker tega nimajo, so ti *posamezniki ponovno deležni neuspeha*:

Mislím, da so tečaji, ki gradíjo digitalne kompetence, povečini v tujem jeziku, tako da tisti, ki nimajo dobrih osnov znanja angleščine, doživijo zelo velik neuspeh. Bolj uspešni so pa vedno tisti, ki prihajajo v zaledje programov z navodili, ki so v angleščini. [RP2]

Sicer pa proizvodna podjetja tedaj, ko v proizvodnji uvajajo novo avtomatizirano ali robotizirano linijo, proces usposabljanja organizirajo skupaj z dobaviteljem opreme:

Za vsako pridobitev so nas poklicali, ko so zmontirali novo linijo. Potem so proces najprej predstavili našim vodilnim in šele nato oni nam predstavijo podrobnosti. [RP4]

Sogovorniki so se v preteklih letih relativno malo udeleževali tečajev in usposabljanj, ki jih je organiziralo podjetje. Vzrok je bil tudi v tem, da je šlo za tečaje dokončanja osnovne šole ali tujih jezikov. *Specifični tečaji (recimo opravljanje izpita za viličarja, tečaj pekarstva) so bolj obiskani.*

Pri spodbujanju k vključitvi v programe VŽU ima pomembno vlogo tudi mikro okolje. Pri sodelavcih, ki prihajajo iz tujine, opažajo, da je le-to *zelo nespodbudno*, prav tako je otežkočena tudi sama integracija:

V Slovenijo pridejo v skupini po pet ali šest mladih, starih od 18 do 19 let, in sploh ne vedo, da so prišli v Slovenijo, ker tukaj z njimi govorimo bosansko. Jaz z njimi sploh ne govorim slovensko, ker mojih navodil enostavno ne razumejo v slovenščini. Oni skupaj živijo, skupaj kuhajo, živijo v eni sobi in potem pridejo skupaj v podjetje in tukaj z mano po bosansko govorijo, po opravljenem delu se vrnejo v njihovo sobo. [RP3]

Seveda pa je to težko posplošiti na vse tujce, ki so se v Slovenijo priselili zaradi dela. Sogovornica, ki se je v Slovenijo preselila z družino pred 13 leti, je samoiniciativno obiskovala tečaj slovenskega jezika, da je lahko pridobila slovensko državljanstvo (RP10). Ker si želi napredovati in pridobiti nove kompetence, se je obrnila na ljudsko univerzo in se pogovorila s svetovalko. Ta ji je predlagala, da bi se izobraževala še dve leti in potem delala kot administrator, morda na recepciji ipd. Trenutno ji uresničitev teh načrtov preprečuje skrb za družino, saj otroci še niso končali šolanja, poleg tega pa je ob večerih precej utrujena zaradi fizično napornega dela in ne bi zmogla še učenja, čeprav jo družina pri njenih načrtih podpira.

Številni sogovorniki so poudarili *problem notranje in zunanje motivacije za vključitev v programe VŽU*. Ko se posamezniki ukvarjajo z eksistenco in ugotovijo, da jim dodatno izobraževanje in usposabljanje ne bosta prinesla višje plače, saj je njihova osnovna plača nižja od minimalne in jim delodajalec izplačuje dodatek do minimalne plače, je motivacija za usposabljanje nizka:

Ko sem bil jaz mlajši, je bila med mano in mešalcem razlika 200–300 EUR, zdaj je pa razlika samo tisto, kar me ločuje do minimalne plače. Na istem sem kot snažilka. [RP2]

Seveda pa določeni programi, četudi zahtevajo udeležbo v prostem času, zaposlene pritegnejo:

Šli smo na ogled proizvodnje v Beograd. Vsake toliko imamo izobraževanja na našem področju. Usposabljali smo se in predvsem primerjali njihov način dela in naš, da pridobimo kakšno izkušnjo. Res je bilo koristno in z veseljem sem se tega udeležil. [RP4]

Marsikdo se zaveda, da je VŽU pomembno tudi zato, da lahko posameznik dela in živi v okolju, ki je vse bolj podprto z digitalnimi tehnologijami:

Pripravljena sem se pa vedno učiti, saj se dandanes moramo vedno nekaj novega naučiti. Tudi, recimo, če hočeš do zdravnika priti, ne moreš brez tega, da mail pošlješ. Skoraj za vse moraš mail napisati. Torej se v bistvu vedno izobražujemo. [RP5]

Pri mlajših sogovornikih je motiv za vključevanje v programe VŽU drugačen kot pri starejših, bistveno bolj poudarjajo željo in potrebo po dodatnih znanjih:

Ko vlogaš v delo v podjetju in potem tudi če greš v novo podjetje, jim lahko ponudiš to znanje za napredovanje. To je največji in zelo dober razlog za izobraževanja. [RP6]

Ovire za vključitev programe VŽU

Največ sogovornikov poudarja, da so *ključne ovire čas in finančna sredstva*. Če usposabljanja in izobraževanja potekajo v prostem času, je izziv pogosto varstvo otrok. Ker so plače nizke, marsikdo v prostem času tudi dela. Če bi za vključitev v VŽU dobili finančno nadomestilo, bi se v to vključili brez pomislekov. Pri plačljivih programih in tečajih so finančni viri še večja ovira: »V današnjih časih si finančno zelo težko kaj privoščiš« (RP5).

Za vključevanje v programe VŽU v podjetjih je največja ovira pomanjkanje motivacije:

Delavec v proizvodnji samo oddela tistih osem ur in si potem želi iti domov. Delavci v proizvodnji, ne glede na to, ali so stari ali mladi, običajno nimajo nobene ambicije, po ničemer. Tudi ta služba, če je ne bi bilo potrebno opravljati, bi jim bila odveč. [RP3]

Spodbudno okolje je zelo pomembno z vidika motivacije zaposlenih, in če tega ni oz. prihajajo iz okolja, kjer VŽU ni bilo pomembno (recimo delavci migranti), se v te programe niso pripravljene vključiti.

Sogovorniki so izpostavili tudi probleme, s katerimi se srečujejo delavci migranti:

Ti se morajo ukvarjati z lastnim preživetjem. Imajo nizke dohodke, bivajo v najetih stanovanjih, po drugi strani pa želijo imeti vse te moderne zadeve, ki so nam dosegljive, in potem enostavno zmanjka. Običajno je družina v Bosni ali kateri drugi državi, morajo jo vzdrževati, ker so edini, ki delajo. Taki delajo v službi in po možnosti še dodatno in nikakor jim ni v interesu, da bi se izobraževali. [RP3]

Kot sodelavci tudi opažajo velike kompetenčne primanjkljaje teh zaposlenih:

Šolski sistem od tam, od koder prihajajo, je zelo drugačen. In ko pridejo sem, ugotovimo, da so neka osnovna znanja, ki jih tukaj že z osnovno šolo pridobimo, na bistveno nižjem nivoju. [RP2]

Priporočila sogovornikov

Sogovorniki poudarjajo, da bi morali biti programi VŽU *obvezni za tiste, ki so kot iskalci zaposlitve prijavljeni na Zavodu za zaposlovanje, in tiste, ki so prejemniki denarne pomoči*. Prav tako poudarjajo, da je treba več vložiti v promocijo različnih usposabljanj in izobraževanj, predvsem preko socialnih omrežij. Eden od sogovornikov je poudaril, da bi moralo biti učenje zasnovano dosti praktičneje, ne zgolj kot učenje iz knjig. Tudi to bi v večji meri pritegnilo udeležence.

Sklepne misli

Razumevanje odnosa do vseživljenjskega učenja in obnašanja posameznikov, njihovih motivov ter ovir predstavlja pomemben gradnik procesa oblikovanja programov vseživljenjskega učenja »po meri«. V literaturi obstaja veliko prispevkov o tem, kaj vpliva na odločitve mladih ljudi glede izobrazbe, zelo malo pa se je znanost poglobila v razumevanje procesov odločitve starejših posameznikov, ki so v luči nenehnega prilagajanja podjetij na globalne izzive v položaju, ko morajo dopolnjevati in nadgrajevati svoje kompetence ter spretnosti.

Če primerjava z EU na makro ravni kaže, da v Sloveniji po deležu ljudi, ki se usposablja ali izobražujejo, v povprečju ne odstopamo od držav članic EU,

Preglednica 5 Povzetek ugotovitev iz poglobljenih intervjujev s ciljnimi skupinami posameznikov

Področje	Ugotovitve
Dosedanja karierna pot	Zaposleni na delovnih mestih, kjer se zahteva nizka stopnja izobrazbe. Samoiniciativnosti je malo, predvsem pri starejših. V podjetjih nimajo kariernih pogovorov z vodjem ali zaposlenimi v kadrovskih službah, ki bi jih usmerjal v procesu VŽU. Izbirajo se vsebine, ki so neposredno usmerjene v potrebe konkretnega delovnega mesta. Pomanjkanje motivacije za VŽU je pogosto povezano z osebnimi okoliščinami posameznika (invalidi, slabše zdravstveno stanje ipd.). Pri delodajalcu pogosto ni poslušna za vključitev zaposlenih v VŽU.
Izzivi v procesu obveznega šolanja	Negativne izkušnje tekom obveznega šolanja ali neuspešno dokončan program. Pogosto je bil razlog neuspeha v tem, da so izbrali smer, ki jih ni veselila. Pomanjkanje samozavesti. Težje usklajevanje šolskih obveznosti, službe in družine.
Zaznani kompetenčni primanjkljaji	Sami ne zaznavajo kompetenčnih primanjkljajev na področju dela z osnovnimi računalniškimi programi. Mlajši se bistveno bolje znajdejo v tehnološko bogatih okoljih. Starejši bi imeli dodatna usposabljanja s področja uporabe računalniških programov. Programi VŽU, ki jih organizirajo v podjetjih in so usmerjeni v pridobitev kompetenc za delo v tehnološko bogatih okoljih, ponavadi zahtevajo vsaj osnovno znanje angleščine, in ker tega nimajo, so ti posamezniki ponovno deležni neuspeha.
Interes in motivacija za sodelovanje v programih VŽU	Ne zanimajo jih programi, kjer ponujajo izobraževanja, za katera domnevajo, da jih ne potrebujejo. Mlajši so mnjenja, da so programi VŽU razviti in prilagojeni za starejše posameznike ter ne ustrezajo kompetenčnim primanjkljajem, ki jih imajo sami. Večji interes je za opravljanje specifičnih tečajev (recimo opravljanje izpita za viličarja, tečaj pekarstva ipd.) ali učenje tujih jezikov. Problem notranje in zunanje motivacije za vključitev v programe VŽU. Ko se posamezniki ukvarjajo z eksistenco in ugotovijo, da jim dodatno izobraževanje in usposabljanje ne bo prineslo višje plače, nimajo motivacije za učenje. Nespodbudno mikro okolje (zlasti pri tujih delavcih).
Ovire za sodelovanje v programih VŽU	Ključne ovire: čas in finančna sredstva. Če usposabljanja in izob. potekajo v prostem času, je pogost izziv varstvo otrok. Ker so plače nizke, marsikdo v prostem času dela in se ni pripravljen vključiti v VŽU. Če bi za vključitev v VŽU dobili finančno nad., bi se v to vključili brez pomislekov. Pri plačljivih programih in tečajih so finančni viri še večja ovira.

pa nam kvalitativni uvid pove, da so posamezniki iz ciljnih (ranljivih) skupin (predvsem tisti z nizko stopnjo izobrazbe, starejši, priseljenci) tisti, pri katerih se povečuje razkorak med kompetencami in spretnostmi, ki jih imajo, in tistimi, ki bi jih potrebovali za pridobitev delovnega mesta. Čeprav bi lahko trdili, da je pri določenih posameznikih zaznati pomanjkanje motivacije, ker

v samem procesu VŽU ne vidijo neposredne nagrade, pa se v splošnem zavedajo nujnosti neprestanega usposabljanja. Ker so ti posamezniki pogosto v težkem socialnem položaju, je od njih nesmiselno pričakovati, da bi se izobraževali in usposabljali v prostem času. Tisti, ki imajo družine, težko usklajujejo (pogosto deljen) delovni čas z družinskimi obveznostmi. Prav tako jih fizično naporno delo izčrpa do te mere, da prosti čas potrebujejo za počitek. Proces VŽU bi bilo za te posameznike smiselno organizirati v okviru rednega delovnega časa, podjetjem pa omogočiti in delno subvencionirati zaposlitev dodatnih delavcev. Prav tako bi bilo treba razmisliti o tem, da se v okviru usposabljanja in izobraževanja pridobiva ter nadgrajuje tako splošne kot tudi poklicno specifične kompetence, ki jih lahko zaposleni neposredno po zaključku izobraževanja uporabijo v delovnem procesu. Z vidika oblikovanja programov »po meri« bi bilo koristno tudi predhodno merjenje kompetenčnega razkoraka in vpliva zaposlenih na oblikovanje lastnih načrtov usposabljanja v okviru VŽU.

Literatura

- Adshead, L., in A. Jamieson. 2008. »Educational Decision-Making: Rationality and the Impact of Time.« *Studies in the Education of Adults* 40 (2): 143–159.
- Ajzen, I., in M. Fishbein. 1980. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aldridge, F., in D. Hughes. 2012. *2012 NIACE Adult Participation in Learning Survey*. Leicester: NIACE.
- Argyris, C., in D. A. Schön. 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bakke, I. M., L. Barham in P. Plant. 2020. »As Time Goes By: Geronto Guidance.« *V Career and Career Guidance in the Nordic Countries*, ur. E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen in R. Thomsen, 339–355. Leiden: Brill Sense.
- Boeren, E. 2016. *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Boeren, E., I. Nicaise in H. Baert. 2010. »Theoretical Models of Participation in Adult Education: The Need for an Integrated Model.« *International Journal of Lifelong Education* 29 (1): 45–61.
- Defillippi, R. J., in M. B. Arthur. 1994. »The Boundaryless Career: A Competency-Based Perspective.« *Journal of Organizational Behavior* 15 (4): 307–324.
- Desjardins, R., in K. Rubenson. 2011. *An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills*. Pariz: OECD.
- Desjardins, R., in A. J. Warnke. 2012. *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss over the Lifespan and over Time*. Pariz: OECD.
- Desjardins, R., K. Rubenson in M. Milana. 2006. *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Pariz: UNESCO.

- Dieckhoff, M., J. Jungblut in P. J. O'Connell. 2007. »Job-Related Training in Europe. Do Institutions Matter?« V *Employment Regimes and the Quality of Work*, ur. D. Gallie, 77–104. Oxford: Oxford University Press.
- Domadenik Muren, P., V. Franca, T. Redek in M. Zalaznik. 2023. »Primarna raziskava vseživljenjskega učenja v podjetjih.« https://www.pef.upr.si/mma/Primarna_raziskava_VZU_v_podjetih.pdf/2023013113290663/?m=1675168146.
- European Commission. 2014. *Education and Training Monitor 2014*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. B. I. »Adult Learning.« https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/popul?lang=en&subtheme=educ.educ_part.trng&display=list&sort=category.
- Fouarge, D., in T. Schils. 2009. »The Effect of Early Retirement Incentives on the Training Participation of Older Workers.« *Review of Labour Economics and Industrial Relations* 23 (1): 85–109.
- Georgellis, Y., in T. Lange. 2007. »Participation in Continuous, on-the-Job Training and the Impact on Job Satisfaction: Longitudinal Evidence from the German Labour Market.« *The International Journal of Human Resource Management* 18 (6): 969–985.
- Gorard, S., G. Rees in R. Fevre. 1999. »Patterns of Participation in Lifelong Learning: Do Families Make a Difference?« *British Educational Research Journal* 25 (4): 517–532.
- Hammond, C., in L. Feinstein. 2006. *Are Those Who Flourished at School Healthier Adults? What Role for Adult Education?* London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education.
- Keep, E. 2009. *Internal and External Incentives to Engage in Education and Training: A Framework for Analysing the Forces Acting on Individuals?* Coventry: SKOPE.
- Kilpi-Jakonen, E., S. Buchholz, J. Daemrich, P. McMullin in H.-P. Blossfeld. 2014. »Adult Learning, Labor Market Outcomes, and Social Inequalities in Modern Societies.« V *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective*, ur. H.-P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono in S. Buchholz, 3–28. Cheltenham: Edward Elgar.
- Knipprath, H., in K. De Rick. 2015. »How Social and Human Capital Predict Participation in Lifelong Learning: A Longitudinal Data Analysis.« *Adult Education Quarterly* 65 (1): 50–66.
- Livingstone, D. W., in D. Guile, ur. 2012. *The Knowledge Economy and Lifelong Learning: A Critical Reader*. Rotterdam: Sense.
- Lundvall, B.-Å., in E. Lorenz. 2012. »Innovation and Competence Building in the Learning Economy: Implications for Innovation Policy.« V *Interactive Learning for Innovation: A Key Driver for Clusters and Innovation Systems*, ur. B. T. Asheim in M. D. Parilli, 33–71. London: Palgrave Macmillan.

- Marsick, V., in K. Watkins. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Maurer, T. J. 2002. »Employee Learning and Development Orientation: Toward an Integrative Model of Involvement in Continuous Learning.« *Human Resource Development Review* 1 (1): 9–44.
- McGivney, V. 1990. *Education's for Other People: Access to Education for Non-Participant adults; A Research Report*. Leicester: NIACE.
- OECD. 2013. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2021–2030 (ReNPIO22-30). 2022. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 49. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2022-01-0983>.
- Sandlin, J. A., R. R. Wright in C. Clark. 2011. »Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development through the Lenses of Public Pedagogy.« *Adult Education Quarterly* 63 (1): 3–23.
- Scott, J. 2000. »Rational Choice Theory.« V *Understanding Contemporary Society: Theories of the Present*, ur. G. Browning, A. Halcli in F. Webster, 126–138. London: Sage.
- Støren, L. A. 2012. »Who Attends Work-Related Training Five Years after Graduation? A Comparison across European Countries.« *International Journal of Lifelong Education* 32 (2): 165–189.
- Swanson, R. A. 2001. »Human Resource Development and Its Underlying Theory.« *Human Resource Development International* 4 (3): 299–312.
- Tikkanen, T. I., in S. Billett. 2014. »Older Professionals, Learning and Practice.« V *The Springer International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*, ur. S. Billett, C. Harteis in H. Gruber, 1125–1160. Berlin in Heidelberg: Springer.
- Tuijnman, A. 1991. »Lifelong Education: A Test of the Accumulation Hypothesis.« *International Journal of Lifelong Education* 10 (4): 275–285.
- White, P. 2012. »Modelling the 'Learning Divide': Predicting Participation in Adult Learning and Future Learning Intentions 2002 to 2010.« *British Educational Research Journal* 38 (1): 153–175.

Involvement in the Process of Lifelong Learning: Motives and Obstacles of Individuals from Target Groups

In this chapter, we present the employees' perspective on participation in the process of lifelong learning (LLL). In qualitative research, we used the methodology of a semi-structured interview to cover several areas – the career path of individuals who occupy positions with a low required level of education, the challenges they faced in the process of compulsory schooling, the interest and motivation of employees to participate in LLL programmes, and obstacles they face when considering starting these programmes. The purpose of

the chapter, based on insight into the thinking and behaviour of selected individuals from target groups according to the Resolution on the National Programme of Adult Education in the Republic of Slovenia for the period 2022–2030 (ReNPIO22-30), is to formulate recommendations for economic and educational policymakers who prepare incentives not only for companies but also for individuals and designers of lifelong learning programmes.

Keywords: lifelong learning, motivation, obstacles, target groups

Pojmovanje trajnosti in njeno uresničevanje v realnem vrtčevskem okolju z vidika vzgojiteljic

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem
jurka.lepicnik@pef.upr.si

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si

Aleksandra Šindić

Univerza na Primorskem
aleksandra.sindic-radic@ff.unibl.org

Prispevek predstavlja del širše raziskave, v kateri se preučujeta pojmovanje trajnosti in njeno uresničevanje v realnem vrtčevskem okolju v vrtcih v Sloveniji, na Hrvaškem ter v Bosni in Hercegovini z vidika vzgojiteljic ter vzgojiteljev. V prispevku prikazujemo rezultate, ki se nanašajo na podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, pri izpolnjevanju katerega je sodelovalo 34 vzgojiteljic slovenskih vrtcev. V izhodišče smo postavili tridimenzionalni konstrukt trajnosti, ki vključuje okoljsko, socialno in ekonomsko dimenzijo. Uporabili smo kombinirano pedagoško raziskovalno paradigmo. Ugotovili smo, da so anketirane vzgojiteljice pri prepoznavanju tridimenzionalnega konstrukta trajnosti šibkejše kot pri njegovem uresničevanju v realnem vrtčevskem okolju. Čeprav rezultatov ne moremo posploševati, lahko zaključimo, da je na tem področju nujno treba pristopiti k sistematičnemu in osmišljenemu vseživljenjskemu učenju, če želimo udejanjiti perspektivo Agende 2030.

Ključne besede: trajnost, razumevanje, uresničevanje, vzgojitelj/-ce

Uvod

Kljub razlikam v definiciji tega pojma je splošno razširjeno razumevanje, da je trajnostni razvoj tisti, ki zadovoljuje potrebe današnje družbe, ne da bi ogrožal potrebe prihodnjih generacij (World Commission on Environment and Development 1987), kar pomeni zadovoljevanje osnovnih človekovih potreb, doseganje ter ohranjanje pravičnosti in spoštovanje socialnih ter kulturnih razlik in varovanje okolja (UNESCO 2016). Koncept je bil na začetku identificiran z ekološko trajnostjo, sčasoma pa je presegel ekološke okvire, saj so se poleg okoljske razvijale tudi druge dimenzije, še zlasti socialna in ekonom-

ska dimenzija. Koncept trajnostnega razvoja, ki vsebuje vse tri omenjene dimenzije, je zastopan v številnih sodobnih definicijah in raziskavah o trajnosti (Årlemaln-Hagsér, Berg in Sandberg 2018; Breßler in Kappler 2017; Siraj-Blatchford in Pramling Samuelsson 2016).

Organizacija združenih narodov je septembra 2015 sprejela Agendo 2030 za trajnostni razvoj, ki uravnoteženo združuje tri razsežnosti trajnostnega razvoja – ekonomsko, socialno in okoljsko, ki so prepletene med 17 cilji trajnostnega razvoja. Agenda 2030 je univerzalna; njene cilje bo treba doseči do leta 2030 in jih bodo morale uresničiti vse države sveta. Tudi Slovenija se je zavezala vsem 17 ciljem trajnostnega razvoja in sprejela številne operativne dokumente za doseganje navedenih ciljev, med drugim tudi uresničevanje Agende 2030 (Ministrstvo Republike Slovenije za kohezijo in regionalni razvoj b. l.).

Mikulec (2023) ugotavlja, da je vseživljenjsko učenje ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja, kar podkrepi z navedbo utemeljitev, ki jih povzame iz UNESCO-vega priročnika *Making Lifelong Learning a Reality*, ki v ospredje postavlja holistično razumevanje vseživljenjskega učenja, ki spodbuja aktivno državljanstvo (participacijo državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljšuje zaposljivost, spodbuja zdravje in blaginjo državljanov, spodbuja kulturno razumevanje, krepi kohezivnost v skupnosti ter tako pomembno prispeva k trajnostnemu razvoju. Avtorji dodajajo, da holistično razumevanje vseživljenjskega učenja vključuje vse starostne skupine in vsem ljudem, ne glede na njihovo poreklo, omogoča: priložnosti za izobraževanje in učenje; vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) ter povezave med njimi; vse modalitete učenja in izobraževanja (formalno, neformalno in informalno/priložnostno); vse sfere ter prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeji, spletne platforme izobraževanja na daljavo). Obenem vzpostavlja mostove med formalnim, neformalnim in informalnim izobraževanjem (Mikulec 2023).

Izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev na dodiplomski ravni sodi med najučinkovitejše načine promocije trajnostnega razvoja. Če bodo bodoči učitelji in vzgojitelji sprejeli holistično paradigmo razumevanja vseživljenjskega učenja ter bodo okoljsko vzgojo implementirali v izvedbene kurikulume z uporabo pedagoških strategij, povezanih s kakovostjo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, lahko pričakujemo, da bodo prihodnje generacije sposobne oblikovati svet, ki bo trajnostno naravnani (UNESCO 2005). To potrjujejo tudi Elisa Chaleta idr. (2021) in dodajajo, da se tudi univerze soočajo z različnimi izzivi in da imajo poleg tega, da prispevajo k znanju in inovativnim rešitvam, pomembno vlogo pri ozaveščanju prihodnjih generacij.

Mikulec (2023) med modeli vseživljenjskega učenja, opirajoč se na Friman-
nssona (2006), Lisbeth Lundahl (2016) in Rubensona (2006), med drugim iz-
postavlja nordijski model vseživljenjskega učenja, ki kljub globalnim priti-
skom ohranja prvotno ogrodje vseživljenjskega učenja in, kot ugotavlja Gre-
en (2021), v ospredje postavlja predšolsko vzgojo ter izobraževanje odraslih.

Značilnosti vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR) v slovenskem nacionalnem kontekstu

Konec prejšnjega stoletja je bila opažena potreba po izobraževanju za trajno-
stni razvoj (VITR) in s tem poudarjen pomen vključevanja vsebin s področja
trajnostnega razvoja v predšolsko vzgojo (United Nations 1993) ter oblikova-
nja tovrstnih programov za predšolske otroke (UNESCO 2005), saj so otroci že
v zgodnjem otroštvu sposobni spoznavati elemente trajnosti (Enghdal 2015).
Da bi bila vzgoja za trajnostni razvoj v zgodnjem otroštvu učinkovita, je po-
trebno, da vzgojitelji prepoznajo pomen VITR in svojo vlogo pri tem v zgo-
dnjem otroštvu (Bahtić in Višnjić Jevtić 2020).

Slovenija ima razmeroma bogato tradicijo trajnostnega razvoja. V 70. in 80.
letih 20. stoletja je bil velik poudarek na ozaveščanju javnosti in stroke o po-
trebi po izboljšanju odnosa družbe ter posameznika do narave in človeko-
vega okolja. Slovenija je leta 2007 sprejela »Smernice vzgoje in izobraževanja
za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževa-
nja« (Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport 2007), ki med drugim
opredeljujejo ključna področja in cilje trajnostnega razvoja od predšolske
vzgoje do univerze. Njihov glavni namen je poudariti pomen izobraževanja
za trajnostni razvoj in prikazati možnosti za doseganje trajnostnega razvoja v
formalnem, neformalnem ter priložnostnem učenju. »Smernice« opredelju-
jejo, kako se bodo dosegali cilji izobraževanja na različnih ravneh, in poudar-
jajo (str. 4):

- medpredmetno povezovanje oz. prepletanje dejavnosti, učnih vsebin
ter problemske in projektne naravnosti pouka;
- navajanje otrok/učencev/dijakov na celostno, sistematično, samostoj-
no, objektivno, stvarno in kritično mišljenje;
- razvijanje demokratičnih vrednot in demokratičnih načinov vplivanja
na družbeni ter gospodarski razvoj;
- motiviranje in spodbujanje otrok/učencev/študentov k aktivnemu dr-
žavljanstvu ter spodbujanje prepričanja, da lahko osebne odločitve in
majhni koraki v pravo smer pomembno prispevajo k trajnostnemu ra-
zvoju;

- šolski vzgojni načrt kot obvezna sestavina letnega delovnega načrta, katerega cilja sta med drugim pozitivna življenjska naravnost otrok/dijakov/študentov in priprava na življenje v skupnosti;
- ustvarjanje in negovanje dobrega, ustvarjalnega in sodelovalnega vzdušja v vrtcu in šoli;
- kakovostno komunikacijo med strokovnjaki v vzgoji in izobraževanju z otroki/dijaki/študenti, ki vključuje spoštljiv odnos med njimi;
- vplivanje na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok/dijakov/študentov, ki zagotavljajo trajnostni razvoj;
- uvajanje pristopov, ki omogočajo odkrivanje kratkoročnih in dolgoročnih, domačih in globalnih, ekoloških, socialnih, kulturnih in političnih posledic, nasprotujočih si interesov posameznikov in skupin ter odločitev in dejanj;
- spoznavanje kulturne dediščine in tradicionalnih znanj lastnega naroda ter človeštva in spodbujanje medkulturnega dialoga;
- zagotavljanje nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnjakov za ustvarjanje učinkovitega okolja za učenje ter uveljavljanje učnih metod, ki bodo uresničevale načela in cilje trajnostnega razvoja;
- vključevanje vseh udeležencev pedagoškega procesa: otrok/učencev/dijakov, študentov, učiteljev in drugih delavcev šole pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja;
- sodelovanje z občinsko skupnostjo, državnimi institucijami, gospodarskimi organizacijami ter nevladnimi organizacijami in društvi ter povezovanje že obstoječih pobud na področju okoljske vzgoje in izobraževanja;
- medsebojno povezovanje vrtcev oz. šol na nacionalni in mednarodni ravni;
- izvajanje šolskih in obšolskih dejavnosti ter pobud za doseganje trajnostnega razvoja in
- dosledno samoevalvacijo doseganja zastavljenih ciljev vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Poleg »Smernic vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja« je temeljni dokument za delo v vrtcih *Kurikulum za vrtce* (Bahovec, Bregar Golobič in Kranjc 1999). Vključevanje predšolske vzgoje v sistem vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj temelji na splošno sprejeti tezi, ki pravi, da sta ustrezni pomoč in spodbuda predšolskim otrokom temeljni pogoj za kasnejši razvoj občutljivosti ter zavesti o trajnostnem razvoju.

Ob upoštevanju vsega navedenega smo želeli raziskati, kako vzgojiteljice in vzgojitelji v Sloveniji razumejo koncept trajnosti ter nekatere dejavnike, ki kažejo na uporabnost vzgoje za trajnostni razvoj v zgodnjem otroštvu.

Cilj raziskave je preučiti razumevanje koncepta vzgoje za trajnostni razvoj v skladu s tremi dimenzijami trajnosti (okoljska, socialna in ekonomska vzdržnost) ter raziskati njihovo uporabo v kontekstu vrtca. Za raziskovanje razumevanja pojma trajnost z vidika vzgojiteljev in vzgojiteljic smo uporabili kvantitativni in kvalitativni pristop.

Metodologija

Delo je rezultat obsežnejšega mednarodnega raziskovalnega projekta, realiziranega v študijskem letu 2020/2021, ki smo ga izvedli v Sloveniji, na Hrvaškem ter v Bosni in Hercegovini. V tem prispevku so prikazali delni rezultati, pridobljeni z anketnim vprašalnikom, ki ga je izpolnilo 34 vzgojiteljic iz vrtcev v Sloveniji. Predstavljena raziskava ima kombiniran raziskovalni pristop (gre za sekvenčno kombiniran/kvalitativni in kvantitativni pristop) (Teddlie in Tashakkori 2009).

Metode

Pri kvalitativnem pristopu je bila uporabljena analiza vsebine esejev (odgovorov na odprta vprašanja) samostojno ali s pomočjo taksonomije znanja SOLO (Biggs in Collins 1982), pri kvantitativnem pristopu pa deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Podatki so bili statistično obdelani s programom SPSS.

Sodelujoči v raziskavi

V raziskavi je sodelovalo 34 anketirank. Več kot polovica vzgojiteljic (55,9 %) ima visokošolsko izobrazbo, 20,6 % jih ima opravljen magistrski študijski program 2. stopnje, enako število jih ima srednješolsko izobrazbo (20,6 %), 2,7 pa višjo izobrazbo. Največ vzgojiteljic (44,1 %) dela v vrtcu v manjšem mestu z do 50.000 prebivalci, na podeželju jih dela 38,2 %, v srednje velikem mestu (50.000–150.000 prebivalcev) 11,8 %, v večjem mestu (več kot 150.000 prebivalcev) pa 5,9 % vzgojiteljic. Več kot polovica anketirank (55,9 %) se je v zadnjih petih letih udeležila izobraževanja s področja trajnostnega razvoja. 64 % vzgojiteljic je bilo na izobraževanje napotenih s strani vrtca, 35,3 % pa se jih je izobraževalo samoiniciativno. Kar 44,1 % anketirank se v zadnjih petih letih ni izobraževalo s področja vzgoje za trajnostni razvoj.

Instrument, uporabljen v raziskavi, smo izdelali na podlagi lestvice OMEP ESD (World Organization for Early Childhood 2019). Gre za avtorski spletni

vprašalnik (ESD_3_countries), ki je vseboval dva sklopa vprašanj. Prvi sklop je sestavljen iz vprašanj izbirnega tipa s postavkami za oceno intenzivnosti strinjanja vzgojiteljev in vzgojiteljic. Drugi sklop je sestavljen iz vprašanj odprtega tipa.

Glede na to, da nas je zanimalo razumevanje koncepta trajnosti vzgojiteljev in vzgojiteljic, je bilo *raziskovalno vprašanje*, ki smo si ga zastavili v kvalitativnem delu raziskave:

Kako in na kateri ravni vzgojitelji razumejo koncept trajnosti?

V kvantitativnem delu raziskave pa smo postavili *hipotezo*:

Pričakujemo, da vzgojitelji in vzgojiteljice v realnem vrtčevskem okolju spodbujajo vse tri dimenzije trajnosti.

Rezultati in interpretacija

Razumevanje koncepta trajnosti

Odgovori so bili kodirani na podlagi Biggsovega in Collinsovega (1982) modela SOLO (struktura opazovanih učnih izidov) (preglednica 1). Orodje SOLO je sestavljeno iz petih ravni razumevanja: predstrukturalne ravni, unistrukturalne ravni, multistrukturalne ravni, relacijske ravni in razširjene abstraktne ravni. Druga in tretja raven predstavljata kvantitativno raven razumevanja, četrta in peta pa kakovost ter globino razumevanja.

Izhajajoč iz dejstva, da je razumevanje koncepta trajnosti bistveno za spodbujanje trajnosti v kontekstu vrtca, smo želeli ugotoviti, kako in na kateri ravni vzgojiteljice razumejo ta koncept.

Da bi razumeli, kako in na kakšni ravni razumejo koncept trajnosti, smo njihove odgovore analizirali in kodirali s pomočjo SOLO taksonomije znanja (Biggs in Collins 1982). SOLO taksonomija temelji na celostnejši oceni ravni razumevanja. Vsebuje naslednje stopnje ali ravni: predstrukturalno – informiranost brez vpogleda ali informiranja; pripravljalna stopnja, ko sodelujoči še nima pravega znanja; enostrukturalno – konkretno, vendar minimalistično razumevanje področja, osredotočeno na eno konceptualno vprašanje v kompleksnem primeru; sodelujoči upošteva en vidik; večstrukturalno – razumevanje meja, ne pa sistemov, omejeno razumevanje več sestavin, neorganizirana zbirka zamisli ali pojmov o določenem vprašanju brez zmožnosti povezovanja; sodelujoči pozna več vidikov, vendar jih še ne zna povezati in pravilno razložiti; povezovalno/odnosno – povezovanje dejstev, teorije, dejanj in namena; razumevanje več sestavin, ki so konceptualno strnjene; uporaba kon-

Preglednica 1 Razvrstitev odgovorov anketiranih o razumevanju koncepta trajnosti

SOLO raven	Primeri odgovorov anketiranih
Prestrukturana raven – brez idej (<i>Pre-structural level – no idea</i>)	Super (odgovor anketiranke 14).
Enostrukturalna raven – ena ideja (<i>Uni-structural level – a single idea</i>)	Trajnostni razvoj definiram kot področje razvoja, kjer posameznika okoljsko vzgajamo (skrb za okolje) (odgovor anketiranke 12).
Multistrukturalna raven – več idej (<i>Multi-structural level – several ideas</i>)	Splošna skrb za okolje, biološka raznovrstnost, pozitiven razvoj človeka (odgovor anketiranke 16).
Relacijska raven – povezanost idej (<i>Relational level – related ideas</i>)	Trajnostni razvoj je nekaj, kar je za vse dobro. Preko aktivnosti, ki vključujejo to tematiko, se dotikamo varovanja okolja, boljše kakovosti življenja ... Zdi se mi zelo pomembno, da o tem učimo v vrtcu (odgovor anketiranke 3).
Širša abstraktna raven – kompleksne ideje — (<i>Extended abstract level – extended ideas</i>)	

cepta pri znanih problemih; sodelujoči poveže pomembne vidike, vendar le za dano situacijo; abstraktno/razširjeno – konceptualizacija na stopnji, ki presega obravnavano tematiko v dejanskem poučevanju, sposobnost posploševanja na novem področju; sodelujoči razume in poveže razne vidike, zna jih prenesti tudi na druge situacije, ker razume načelo ali zakonitost na abstraktni ravni. SOLO taksonomija je uporabna, kadar pri preverjanju in ocenjevanju poudarjamo kakovost odgovorov sodelujočih na odprta vprašanja.

Pri analizi odgovorov anketirank smo opazili, da manjkata dva odgovora; tako smo 32 odgovorov razvrstili s pomočjo SOLO taksonomije. Primer razvrščanja odgovorov je prikazan v preglednici 1.

Štiri anketiranke (12 %) so podale odgovor, ki ustreza predstrukturni ravni, torej brez idej o opredelitvi tega konstrukta. 13 izmed njih (41 %), kar je več kot tretjina vprašanih, konstrukt razlaga na enostrukturalni ravni, torej ga pojasnjuje z enim izrazom ali idejo. Anketiranke trajnostni razvoj najpogosteje pojasnjujejo skozi ekološko komponento ali pa ga vidijo kot vseživljenjsko učenje. Velikokrat izpostavljajo socialno komponento in ekonomsko dimenzijo. 13 anketirank (41 %) si trajnostni razvoj razlaga z več pojmi. Razlaga trajnosti z več pojmi je pomembna zaradi kompleksne narave tega konstrukta. Dve anketiranki (6 %) sta povezali več pojmov in tako ta konstrukt popolneje in natančneje definirali (relacijska raven), medtem ko nismo opazili niti enega odgovora, ki bi bil na širši abstraktni ravni.

Z analizo odgovorov in ob upoštevanju kompleksnosti konstrukta smo ugotovili, da se je 15 anketirank (47 %), torej nekaj manj kot polovica vprašanih, približalo kompleksnejši in zadovoljivi opredelitvi tega konstrukta (več-

strukturna in odnosna raven). Opaziti je, da večina anketirank (82 %) ta koncept razume na enostrukturalni ravni (41 %), prav toliko tudi na večstrukturni (41 %).

Pogosti *enostrukturni odgovori*, ki pojasnjujejo, da se trajnostni razvoj naša na trenutne potrebe z mislijo na prihodnost (odgovor anketiranke 18), čeprav so preprosti, kažejo na bistveno kakovost tega koncepta. Takšne odgovore je mogoče pojasniti tudi z dejstvom, da kljub številnim definicijam še ni globalnega konsenza o tem, kaj pomeni trajnostni razvoj (Rončević in Rafajac 2012), vzgojitelji pa se osredotočajo na ustaljeno interpretacijo trajnosti.

Trajnost pogosto razlagajo tudi kot *vseživljenjski proces, s katerim je treba začeti že v zgodnjem otroštvu in nadaljevati pozneje* (del odgovora respondentke 29), ter opažajo povezanost vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja (Borić, Jindra in Škugor 2008), nekatere anketiranke pa ta pojma enačijo.

Multistrukturna raven interpretacije koncepta trajnosti pomeni, da je kakovost znanja vzgojiteljev povprečna. Večina jih namreč pozna relevantna dejstva, čeprav ostajajo nepovezana in se pogosto navajajo osamljeni relevantni podatki (Biggs in Collins 1982). Na tej ravni po mnenju Biggsa in Collinsa (1982) tisti, ki imajo znanje, niso sposobni v celoti posploševati. Tako vzgojiteljice trajnost najpogosteje pojasnjujejo le z nekaterimi dimenzijami, predvsem z okoljsko dimenzijo, medtem ko sta socialna in ekonomska dimenzija zanemarjeni. Njihovi odgovori so usmerjeni predvsem v interpretacijo trajnostnega razvoja kot enodimenzionalnega (okoljska dimenzija) in redko tudi kot dvodimenzionalnega (okoljsko-socialna dimenzija) modela.

Primer odgovorov respondentk, značilnih za to raven: *Večja odgovornost vsega človeštva do narave v družbi kot celoti* (del odgovora respondenta 26). Tako opredelitev pojma bi si lahko razlagali tudi tako, da so vzgojiteljice izhajale iz izkušnje iz realnega vrtčevskega okolja in dela. V *Kurikulumu za vrtce* (Bahovec, Bregar Golobič in Kranjc 1999) so poudarjeno promovirani socialni in okoljski cilji, kar je, domnevamo, prispevalo k temu, da vzgojiteljice na podlagi teh spoznanj v opredelitvi trajnostnega razvoja izpostavljajo predvsem okoljsko in socialno dimenzijo.

Trajnost v realnem vrtčevskem okolju

Izhajali smo s predpostavke, da so v realnem vrtčevskem okolju z vidika vzgojiteljic zastopane vse tri dimenzije trajnosti. Podatki o izvajanju vzgoje za trajnostni razvoj in zastopanosti določenih dimenzij trajnosti v realnem vrtčevskem okolju temeljijo na podlagi odgovorov vseh respondentov in so predstavljeni v preglednici 2. V kontekstu optimalne podpore vzgoje za trajnostni

Preglednica 2 Spodbujanje določenih dimenzij trajnosti v realnem vrtčevskem okolju

Izrazitost	Dimenzija		
	Okoljska	Socialna	Ekonomska
Najmanj izrazita	1	1	2
Zmerno izrazita	10	13	19
Najizrazitejša	23	20	13

razvoj je precejšnje število respondentk (23 oz. 67,6 %) izjavilo, da vrtčevsko okolje, v katerem delajo, najizraziteje spodbuja okoljsko razsežnost trajnosti, več kot polovica anketirank (20 oz. 58,8 %) je tako ocenila tudi spodbujanje socialne razsežnosti trajnosti, več kot tretjina (13 oz. 38,2 %) pa je videla tudi spodbujanje ekonomske razsežnosti trajnosti. Majhno število anketirank meni, da ta podpora ni ustrezna: za okoljsko in socialno dimenzijo po ena anketiranka (2,9 %), za ekonomsko dimenzijo dve (5,9 %).

Na podlagi pridobljenih podatkov (preglednica 2) lahko ugotovimo, da anketiranke visoko cenijo spodbujanje vseh treh razsežnosti trajnosti v svojih institucijah in da kot najizrazitejše vidijo spodbujanje okoljske razsežnosti, sledi socialna in nato ekonomska razsežnost trajnosti. To napeljuje na zaključek, da medtem ko anketiranke pri opredeljevanju pojma trajnost običajno ne omenjajo vseh njegovih razsežnosti, so v praksi zaenkrat zastopane in implementirane vse razsežnosti, največkrat optimalno ali povprečno. Na podlagi predstavljenih rezultatov in njihove interpretacije lahko sklepamo, da je postavljena hipoteza dokazana.

Da pa bi bolje razumeli in videli spodbujanje vseh razsežnosti trajnosti, smo pristopili k analizi kvalitativnih podatkov (esej – odgovori anketirank).

Spodbujanje okoljske razsežnosti trajnosti prepoznamo kot najbolj zastopano razsežnost trajnostnega razvoja, ki se uresničuje z vzpostavljanjem poudarjenega stika otrok z naravo. Vzgojiteljice si prizadevajo, da bi otroci vzpostavili stik z naravo skozi različne vsebine in metode, kot npr.:

Sodelovanje z ekološkimi, lokalnimi kmetijami, zeleni dan na jedilniku, semena na vrtovih, sodelovanje v projektih, trajnostna mobilnost, eko žetev za eko življenje ... [Del odgovora anketiranke 15]

Na srečo je naš vrtec v okolju, kjer lahko izvajamo številne dejavnosti v naravi. Nekoliko manj izvajamo dejavnosti, ki so povezane z vrtnarjenjem, ampak s pripravo hrane [Del odgovora anketiranke 7]

V sodobnem načinu življenja so poudarjene težnja po zblíževanju z naravo (Šindić 2018) in aktivnosti, ki razvijajo pozitiven odnos do narave ter vplivajo

na oblikovanje zdravih navad (bivanje v naravi, zdravo prehranjevanje ipd.).

Spodbujanje okoljske razsežnosti trajnosti pogosto povezujemo s programom ekovrtca:

Kot že rečeno, smo EKO vrtec. Imamo svoj vrt, kjer pridelujemo zelenjavo, imamo sadike dreves. V neposredni bližini vrtca so njive, kjer vedno pogledamo, kaj raste ... [Del odgovora anketiranke 10]

Manjše število anketirank navaja aktivnosti, ki so povezane predvsem z ekonomsko razsežnostjo: »skrbno ločevanje odpadkov« (del odgovora anketiranke 28) in »čistilne akcije« (del odgovora anketiranke 30).

Z analizo odgovorov je bilo ugotovljeno, da večina anketirank spodbujanje socialne razsežnosti trajnosti razume kot spodbujanje strpnosti in razumevanja. »Prizadevamo si za spoštovanje, mir, nenasilno komunikacijo, spodbujamo enakost spolov, senzibilnost, empatijo« (del odgovora anketiranke 10). Ocenjujemo, da je pri tej dimenziji poudarjen humanistični vidik, ki je še posebej izpostavljen pri zmanjševanju neenakosti med otroki, spoloma in odraslimi, pri čemer ima »pomembno vlogo empatija« (del odgovora anketiranke 8).

Spoštovanje družinskih kultur, zlasti kultur manjšin in spoštovanje različnosti na splošno se pogosto navaja kot pomembno. Opozarja na dejavnosti, ki z individualiziranim pristopom k delu spodbujajo spoštovanje različnosti.

Če se osredotočim na svoje delo, imamo v skupini nekaj otrok, ki prihajajo iz drugih držav in tudi doma govorijo tuj jezik ... V vrtcu imajo ti otroci veliko pomoč pri vsakodnevni rutini (ponavljanje), imajo možnost opazovati in posnemati druge otroke iz skupine. V vrtcu vsakodnevno spodbujamo strpnost, prijateljstvo, spoštovanje, razumevanje drug drugega. Zato menim, da je vrtec zelo pozitiven začetek za otroke priseljencev ... [Del odgovora anketiranke 6]

Ena izmed pomembnih dimenzij individualizacije izhaja iz kulture družine, iz katere otrok izhaja (Šindić 2021), in je v nekaterih odgovorih prepoznana v kontekstu implementacije trajnosti v vrtčevskem okolju.

Nekatere anketiranke okolje, ki spodbuja socialno dimenzijo, opisujejo kot vključujoče in zapišejo:

Okolje mora biti zgledno za vse vpletene, mora biti spodbudno in učno okolje. Že v okolju se ne sme zaznati razlike med otroki pa tudi ne med

Preglednica 3 Povezanost zastopanosti promoviranja različnih dimenzij trajnosti

Dimenzije	Okoljska	Socialna	Ekonomska
Okoljska	1	0,386*	0,424*
Socialna		1	0,302
Ekonomska			1

Opombe *Korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05.

odraslimi. Dejavnosti, ki jih kot vzgojitelji izvajamo, morajo biti in morajo pokazati otrokom, da se spoštujemo, da smo vsi enaki (ne glede na barvo kože, videz ipd.), da spoštujemo kulturo vseh vpletenih, da se težave in konflikti rešujejo na spoštljiv način ... [Del odgovora anketiranke 4]

Največje število anketirank je v svojem vrtcu prepoznalo povprečno spodbujanje ekonomske dimenzije trajnosti, čeprav navajajo številne in raznolike dejavnosti. »Poudarek je na varčevanju in recikliranju, te aktivnosti pa prepoznavamo pri varčevanju z vodo in elektriko, ločevanju odpadkov« (del odgovora anketiranke 19), »zbiranju surovin (papir, stari televizorji, radiji, tipkovnice, telefoni ...), pred poletjem, v zimskem času pa izdelava božičnih in novoletnih okraskov iz odpadnega materiala in prodaja teh za sklad vrtca« (del odgovora anketiranke 25). Veliko anketirank spodbujanje ekonomske trajnosti povezuje s programi ekovrtcev: »Vključeni smo v projekt eko vrtec, zbiramo star papir – pri tem nam pomagajo starši in sovaščani. Sodelujemo v humanitarnih akcijah ...« (del odgovora anketiranke 15).

Da bi ugotovili, ali obstaja statistična povezanost v ocenah spodbujanja določenih dimenzij trajnosti, smo izračunali Spearmanov korelacijski koeficient (preglednica 3). Uporabili smo Spearmanov korelacijski neparametrični test, ker smo ugotovili, da porazdelitev spremenljivk, ki spodbujajo razsežnosti trajnosti, statistično značilno odstopa od Gaussove krivulje (koeficienti Shapiro-Wilk).

Rezultati, prikazani v preglednici 3, kažejo na obstoj statistično značilne korelacije med promocijo okoljske in socialne razsežnosti ter med okoljsko in ekonomsko razsežnostjo (Spearmanov korelacijski koeficient je pomemben na ravni 0,05). Povedano drugače, če izobraževalci ocenijo, da je spodbujanje ene od dimenzij trajnosti bolj poudarjeno, je pričakovati, da bodo vrednotili tudi druge dimenzije trajnosti, in obratno, kar kaže na njihovo povezanost (Breßler in Kappler, 2017; Šindić idr. 2021).

Vzgoja za trajnost se mora začeti že v zgodnjem otroštvu, da bi otroci postali odrasli, ki izkazujejo odgovornost in skrb zase ter za druge (Lepičnik

Vodopivec 2006; Pearson in Degotardi 2009; Siraj-Blatchford, Mogharreban in Park 2016). Pri tem je pomembno situacijsko in kontekstualno učenje po modelu odraslih, staršev, vzgojiteljev, ki zahteva ustrezno strokovno usposobljene in trajnostno osveščene vzgojitelje ter učitelje (Pribishev idr. 2019) in izobraževalne programe, namenjene zgodnjemu učenju trajnosti (UNESCO 2005). Da bi to dosegli, morajo pedagoški delavci razumeti in v praksi vrtca ter šole udeležati vse dimenzije trajnosti (Borić, Jindra in Škugor 2008), s čimer sooblikujejo vrednote, vedenja in način življenja ljudi za prihodnost (UNESCO 2002; 2012).

Zaključek

Ugotovili smo, da vzgojiteljice v pedagoško prakso spontano vključujejo vse tri dimenzije trajnosti. Na ravni teoretskega razumevanja in definiranja koncepta trajnosti pa so nekoliko šibke. To je pravzaprav razumljivo, saj ugotavljamo, da področje ni podprto s sistematičnim izobraževanjem na temo trajnosti. Zato je treba v prihodnje razmisliti o vseživljenjskem učenju na tem področju in njegovem raziskovanju. Področje raziskovanja trajnosti in vseživljenjskega učenja za trajnostni razvoj še vedno velja za marginalno, manjka pa tudi ustrezen odnos do empiričnih raziskav na tem področju. Vinka Uzelac (2008) ugotavlja, da morajo vzgojitelji in učitelji po eni strani prispevati k boljšemu teoretičnemu razumevanju trajnosti, po drugi strani pa k učinkovitejšemu praktičnemu oblikovanju metod in strategij za trajnostni razvoj v praksi na vseh stopnjah izobraževanja, od vrtcev do univerz. Ivanka Buzov, Elena Cvitković in Nena Rončević (2020) pri tem izpostavijo pomen vseživljenjskega učenja in poudarjajo, da je za trajnostno prihodnost pomembno ozaveščanje, ki ga lahko dosežemo z izobraževanjem za trajnost že v procesu vseživljenjskega učenja od vrtca dalje. Ocenjujejo, da je cilj izobraževanja za trajnost ljudem pomagati razumeti soodvisnost življenja na Zemlji ter učinke dejanj in odločitev, povezanih z uporabo virov in dejavnikov, ki podpirajo ali ovirajo trajnostni razvoj. Uporaba koncepta trajnostnega razvoja v vsakdanjem življenju je dolg in zapleten proces. Predpostavka tega procesa je vsekakor izziv za modifikacijo, torej prilagajanje ali, natančneje, preobrazbo izobraževalnega sistema, ki se nahaja v specifičnem družbenem kontekstu (Sterling 2004). Dunja Anđić in Sanja Tatalović Vorkapić (2015) ocenjujeta, da koncept izobraževanja za trajnost zahteva spremembo, ki vključuje celosten pristop, integracijo razmišljanja in delovanja, predvidevanje sprememb ter raziskovanje alternativnih prihodnosti. Prav tako pa so pomembni učenje iz preteklosti, navdihujoča angažiranost v sedanjosti ter usmerjanje v razvoj prihodnosti in doseganje transformacije (UNESCO 2012). Ta proces zahteva

aktiven pristop k spreminjanju navad, ki temelji na znanstvenih dejstvih, in pristop, ki se nanaša na regulacijo in se osredotoča na potrebo po omogočanju, spodbujanju ter vključevanju ljudi in skupnosti v »premikanje« k trajnosti, pa poudarja Huckle (2006).

Literatura

- Andić, D. in S. Tatalović Vorkapić. 2015. »Kako mjeriti održivo ponašanje? Adaptacija i validacija Upitnika o održivom ponašanju.« *Revija za sociologiju* 45 (1): 69–97.
- Ärlemaln-Hagsér, E., B. Berg in A. Sandberg. 2018. »Economic Sustainability in Swedish Preschools: Preschool Teachers and Preschools as Political Economic Actors.« *Utbildning & Demokrati* 27 (2): 15–36.
- Bahovec, E., K. Bregar Golobič in S. Kranjc. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bahtić, K., in A. Višnjic Jevtić. 2020. »Young Children's Conceptions of Sustainability in Croatia.« *International Journal of Early Childhood* 52 (2): 195–211.
- Breßler, J., in S. Kappler. 2017. »A Systematic Review of Education for Sustainable Development.« Chemnitz Economic Papers No. 007, Chemnitz University of Technology, Faculty of Economics and Business Administration, Chemnitz.
- Biggs, J. B., in K. F. Collins. 1982. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Borić, E., R. Jindra in A. Škugor. 2008. »Razumijevanje i primjena sadržaja cjelovitnog učenja za održivi razvoj.« *Odgojne znanosti* 10 (2): 315–327.
- Buzov, I., E. Cvitković in N. Rončević. 2020. »Prema mogućnostima implementacije obrazovanja za održivi razvoj na sveučilištu.« *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline* 29 (1): 3–25.
- Chaleta, E., M. Saraiva, L. Sebastião, M. Cid, A. Diniz, F. Leal, P. Quaresma in L. Rato. 2021. »University Teachers' Conceptions of the University and the Place of Sustainability.« *Sustainability* 13 (4): 1955.
- Enghdal, I. 2015. »Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project.« *International Journal of Early Childhood* 47 (3): 347–366.
- Frimannsson, G. H. 2006. »Introduction: Is There a Nordic Model in Education?« *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 223–228.
- Green, A. 2021. »Models of Lifelong Learning and Their Outcomes: How Distinctive is the 'Nordic Model' Now?« LLAKES Research Paper 70, Centre for Learning and Life Chances, London.
- Huckle, J. 2006. »Education for Sustainable Development: A Briefing Paper for the Training and Development Agency for Schools.« http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp.
- Lepičnik Vodopivec, J. 2006. *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.

- Lundahl, L. 2016. »Equality, Inclusion and Marketization of Nordic Education: Introductory Notes.« *Research in Comparative & International Education* 11 (1): 3–12.
- Mikulec, B. 2023. »Modeli vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu in razvoj holističnega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji.« V *Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj*, ur. J. Lepičnik Vodopivec in M. Mezgec, 11–25. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport. 2007. »Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja.«
- Ministrstvo Republike Slovenije za kohezijo in regionalni razvoj. B. l. »Uresničevanje Agende 2030.« <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/uresnicevanje-agende-2030/>.
- Pearson, E., in S. Degotardi. 2009. »Education for Sustainable Development in Early Childhood Education: A Global Solution to Local Concerns?« *International Journal of Early Childhood* 41 (2): 97–111.
- Rončević, N., in B. Rafajac. 2012. *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet.
- Rubenson, K. 2006. »The Nordic model of Lifelong Learning.« *Compare* 36 (3): 327–341.
- Siraj-Blatchford, J., in I. Pramling Samuelsson. 2016. »Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: An Introduction.« V *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*, ur. J. Siraj-Blatchford, C. Mojharreban in E. Park, 1–15. CHLD, zv. 14. Dordrecht: Springer.
- Siraj-Blatchford, J., C. Mogharreban in E. Park, ur. 2016. *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Dordrecht: Springer.
- Sterling, S. 2004. »Higher Education, Sustainability and the Role of Systemic Learning.« V *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice*, ur. P. B. Corcoran in A. E. J. Wals, 49–70. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Šindić, A. 2018. *Upoznavanje predškolske djece s okolinom i društvenom sredinom*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- . 2021. *Individualizacija u vaspitanju i obrazovanju na predškolskom uzrastu*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci; Ljubljana: Filozofski fakultet Univerziteta u Ljubljani.
- Šindić, A., K. Barbareev, M. Gavrilovski in J. Lepičnik Vodopivec. 2021. »Predispositions of Sustainable Behavior of Students of Initial Study for Educators.« *Journal of Elementary Education* 14 (3): 353–368.
- Teddlie, C., in A. Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- UNESCO. 2002. *Information and Communication Technologies in Teacher Education: A Planning Guide*. Pariz: UNESCO.
- . 2005. »Report by the Director-General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme And UNESCO's Contribution To The Implementation Of The Decade; Draft International Implementation Scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014).« 172 EX/11. UNESCO, Pariz. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>.
- . 2012. *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development*. Ženeva: United Nations Economic Commission for Europe.
- . 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet; Creating Sustainable futures for All*. 2. izd. Pariz: UNESCO.
- United Nations. 1993. »Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development, Rio Declaration on Environment and Development, Statement of Forest Principles: The Final Text of Agreements Negotiated by Governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3–14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil.« A/CONF.151/26/Rev.1. United Nations, New York.
- . 2015. »Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.« A/RES/70/1. United Nations, New York.
- Uzelac, V. 2008. »Theoretical-Practical Framework of Lifelong Learning for Sustainable Development«. V *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, ur. V. Uzelac in L. Vujičić, 27–55. Reka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. New York: United Nations.
- World Organization for Early Childhood. 2019. »The OMEP ESD Rating Scale (2nd ed.).« https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/2019-OMEP-ESD-rating-scale2ed.ENG_.pdf.

Conception of Sustainability and its Implementation in a Real Kindergarten Environment from the Point of View of Kindergarten Teachers

The paper is part of a wider research in which the concept of sustainability and its implementation in a real kindergarten environment in kindergartens in Slovenia, Croatia and Bosnia and Herzegovina are studied from the point of view of kindergarten teachers. In this paper, we present the results related to the data collected with a survey questionnaire, which was completed by 34 Slovenian kindergarten teachers. We started with a three-dimensional construct of sustainability, which includes environmental, social and economic dimensions. We used a combined pedagogical research paradigm. We

found that the interviewed kindergarten teachers are weaker in recognizing the three-dimensional construct of sustainability than in realizing it in a real kindergarten environment. Although we cannot generalize the results, we can nevertheless conclude that in this area it is absolutely necessary to approach systematic and designed lifelong learning if we want to implement the perspective of Agenda 2030.

Keywords: sustainability, understanding, implementation, kindergarten teachers

O avtorjih

Dr. Polona Domadenik Muren je redna profesorica za ekonomijo na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri svojem raziskovalnem delu se osredotoča na teme s področij ekonomike dela, produktivnosti podjetij, determinant otipljivega in neotipljivega kapitala ter vloge lastništva. Pedagoško sodeluje pri predmetih Mikroekonomija, Upravljalna ekonomika in Ekonomika dela. V preteklosti je sodelovala in vodila več domačih ter tujih raziskovalnih projektov. Je avtorica ali soavtorica več člankov, objavljenih v mednarodnih in domačih znanstvenih revijah, ter sourednica več monografij. Od leta 2017 vodi tudi mednarodni magistrski program International Master in Business.

Dr. Valentina Franca je izredna profesorica za delovno pravo in pravo socialne varnosti na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovalno delo zajema številne raziskave, knjige in članke s področij kolektivnih delovnih razmerij, digitalizacije v delovnih razmerij in novih oblik dela. Je članica uredniških odborov znanstvenih revij in kot nacionalna strokovnjakinja sodeluje v mednarodnih združenjih, kot sta Worker Participation Network pri inštitutu ETUI v Bruslju in CEELEX pri Mednarodni organizaciji dela. Ravno tako je aktivna raziskovalka pri domačih in mednarodnih projektih za različne organizacije, kot so Evropska komisija, Eurofound, EIGE ipd., ter predavateljica na številnih strokovnih in znanstvenih konferencah.

Dr. Petra Javrh je docentka, zaposlena kot raziskovalka na Andragoškem centru Slovenije in zunanja predavateljica na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Posveča se različnim teoretskim temam izobraževanja odraslih, med njimi pismenosti in kariernemu razvoju, v zadnjih letih pa predvsem raziskovanju spretnosti odraslih in še posebej ranljivih ciljnih skupin. Razvija inovativne metodološke pristope, med drugim tudi z uporabo filma, več let pa pripravlja obsežne zbirke učnih gradiv za izbrane ciljne skupine. Je avtorica ali soavtorica številnih strokovnih knjig, priročnikov ter izobraževalnih filmov s področja izobraževanja odraslih.

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec je redna profesorica pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Njeno raziskovalno delo je osre-

dotočeno na preučevanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev/učiteljev, vzgoje za trajnostno prihodnost, pedagoške komunikacije in prikritega kurikula. Opus njenega pedagoškega dela je izjemno obsežen in dinamičen, saj predava na študentom na dodiplomskem, podiplomskem in doktorskem študiju. Je mentorica več kot 300 študentkam in študentom na vseh stopnja študija tako v Sloveniji kot v tujini. Je (so)avtorica več kot 100 znanstvenih in strokovnih prispevkov, objavljenih v Sloveniji in v tujini, desetih monografij ter učbenikov in drugih gradiv za študente, učitelje ter vzgojitelje.

Dr. Maja Mezgec je izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, habilitirana za področje andragogike. Poučuje Osnove andragogike in vseživljenjskega učenja, Andragogiko ciljnih skupin, Evropske sisteme in politike na področju izobraževanja ter Svetovanje v izobraževanju odraslih. Raziskovalno se posveča izobraževanju odraslih in vseživljenjskemu učenju ter večjezičnosti in izobraževanju v obmejnem prostoru. Aktivna je tudi na področju visokošolske didaktike in profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev.

Dr. Borut Mikulec je izredni profesor za andragogiko na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Osredotoča se na mednarodne in primerjalne raziskave v izobraževanju odraslih, vlogo transnacionalnih organizacij (EU, OECD, UNESCO) pri oblikovanju izobraževalne politike, ogrožja kvalifikacij, profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih, vrednotenje neformalno pridobljenega znanja, nadaljevalno poklicno izobraževanje in dejavno državljanstvo. Sodeloval je pri več nacionalnih in mednarodnih projektih s področja izobraževanja odraslih. Je (so)avtor več kot 100 publikacij, član pomembnejših mednarodnih združenj s področja izobraževanja odraslih (ESREA, ISCAE) in Strokovnega sveta Republike Slovenije za izobraževanje odraslih ter od leta 2017 glavni urednik znanstvene revije *Andragoška spoznanja*.

Mag. Estera Možina je sociologinja, na Andragoškem centru Slovenije od leta 1991 razvojno in raziskovalno deluje na področju pismenosti odraslih. Sodelovala je pri nastanku prvega javnoveljavnega programa za razvoj pismenosti odraslih v 90. letih prejšnjega stol. ter pri številnih drugih programih za ranljive skupine odraslih. Bila je nacionalna koordinatorica dveh mednarodnih raziskav s področja spretnosti odraslih, raziskave IALS 1998 in raziskave PIAAC 2016; obe sta potekali pod okriljem OECD. Sodelovala je pri pripravi nacionalnih strategij pismenosti in strateških dokumentov na področju izobraževanja odraslih. V zadnjih desetih letih je vodila usposabljanja učiteljev

za razvoj pismenosti odraslih ter več mednarodnih razvojnih projektov s tematiko pismenosti in izobraževanja odraslih.

Dr. Tjaša Redek je redna profesorica ekonomije na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Študirala je na Ekonomski fakulteti v Ljubljani in na London School of Economics. Poučuje več predmetov, predvsem Mikroekonomijo, Makroekonomijo ter Gospodarsko rast in razvoj. V svojih raziskavah se osredotoča na vlogo neotipljivega kapitala in njegov vpliv na uspešnost podjetij ter rast produktivnosti in na trg dela, povezan s področjem neotipljivega kapitala. Sodelovala je na več nacionalnih in mednarodnih projektih ter je (so)avtorica več člankov in knjig.

Dr. Aleksandra Šindić je redna profesorica na Filozofski fakulteti Univerze v Banja Luki. Poleg pedagoškega dela, kjer je nosilka predmetov na dodiplomskih, podiplomskih in doktorskih študijskih programih s področja pedagogike, deluje tudi kot raziskovalka doma in v tujini, še zlasti v Sloveniji. Pri svojem raziskovalnem delu se osredotoča na empirične raziskave na različnih področjih predšolske pedagogike, preučevanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev in vzgojo za trajnostno prihodnost. Izsledke predstavlja na nacionalnih in mednarodnih konferencah ter znanstvenih sestankih. Objavlja v priznanih znanstvenih revijah doma in v tujini. Je avtorica več strokovnih in znanstvenih prispevkov in monografij.

Dr. Maja Zalaznik je redna profesorica na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer pedagoško in raziskovalno deluje na področjih mednarodnega poslovanja in trženja, zlasti trženja v športu in zdravstvu, in je vodja programa International Business. Objavlja v uglednih znanstvenih in strokovnih revijah tako doma kot v tujini, njena bibliografija obsega preko 500 znanstvenih in strokovnih objav. Opravljala je vrsto funkcij s področja kakovosti in razvoja izobraževanja; do aprila 2013 je predsedovala svetu NAKVIS, v oktobru 2013 je bila imenovana za prorektorico Univerze v Ljubljani za področje prenosa znanja, v obdobju 2015–2018 pa je bila ministrica za izobraževanje, znanost in šport.



Monografija Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj obravnava tri področja, pomembna za prihodnost civilizacije: trajnostni razvoj, digitalizacijo ter vseživljenjsko izobraževanje. Gre za področja, ki jim je v zadnjem času namenjena precejšnja pozornost. Morda smo ravno zato priča paradoksu, da kljub žarometom, usmerjenim v navedena področja, (pre)pogosto ostaja obravnava teh, za prihodnost ključnih, vprašanj površinska, posplošena in celo populistična – kot da o izpostavljenih tematikah že vse vemo in ni mogoče nič več povedati. Pričujoča publikacija izpričuje prav nasprotno. Njena izjemnost se kaže v kompleksnosti obravnave vključenih dimenzij (ekonomska, pravna, pedagoška, sociološka) tako s poglobljenimi teoretičnimi kot empiričnimi uvidi v posamezne dimenzije. Poseben poudarek je namenjen holističnemu razumevanju koncepta vseživljenjskega učenja in večdimenzionalni obravnavi vseživljenjskega učenja, trajnostnega razvoja ter digitalnega preboja.

Andreja Barle Lakota

Monografija, ki sta jo uredili Jurka Lepičnik Vodopivec in Maja Mezgec, je sestavljena iz več delov, ki se medsebojno povezujejo v skupno sporočilo o pomembnosti izobraževanja v različnih oblikah za razvoj blagostanja ljudi in skupnosti. Poseben poudarek je namenjen povezavi vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja. Delo prinaša spoznanja, ki so nastala z uporabo raznovrstnih raziskovalnih strategij, od analize dokumentov do kvantitativnih postopkov zbiranja in obdelave podatkov. Spoznanja se nanašajo na delovno okolje, regionalne skupnosti in mikro družinsko skupnost. Monografija prinaša pomembne poglede raziskovalcev na nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji, saj s pomočjo raznolikih teoretskih konceptov, s pregledom izbranih obsežnih mednarodnih raziskav in s podatki, ki so bili zbrani z različnimi strategijami empiričnega raziskovanja pri lastni raziskavi v delovnih organizacijah, osvetljuje stanje in implicira (ali ponekod tudi eksplicitno svetuje za) razvoj prakse v naslednjem obdobju. Monografija bo v dragoceno pomoč odločevalcem, strokovni javnosti in študentom, in to za namen poglobljenega vpogleda v izobraževanje odraslih ter tudi kritičnega premisleka o razvoju novih praks na tem področju.

Nives Ličen