

Univerza na Primorskem

Pedagoška fakulteta



Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj - VŽU preboj

Lifelong learning of adults for sustainable development and digital breakthrough

Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta

(Ciljno raziskovalni projekt št. V5-2130 v okviru Ciljno raziskovalnega programa »CRP 2021« v letu 2021, ki sta ga financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS in Ministrstvo za šolstvo in šport)

Nosilna organizacija:

Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta

Nosilec/ka:

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

Besedilo ni lektorirano

Koper, september 2023

Partnerji v projektu:

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,

Andragoški center Slovenije,

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta,

Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta,

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo.

Člani projektne skupine in avtorji poročila:

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, vodja projekta.

izr. prof. dr. Maja Mezgec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

doc. dr. Petra Javrh, Andragoški center Slovenije.

Mag. Estera Možina, Andragoški center Slovenije.

izr. prof. dr. Borut Mikulec, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

prof. dr. Polona Domadenik Muren, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

prof. dr. Maja Zalaznik, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

prof. dr. Tjaša Redek, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

izr. prof. dr. Valentina Franca, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo.

POVZETEK

Predlagani projekt odgovarja na vprašanje o stanju in dejavnikih, ki spodbujajo vseživljenjsko učenje (VŽU). V Sloveniji se po izsledkih mednarodnih kazalnikov srečujemo s problemom velike skupine premalo funkcionalno pismenih odraslih, ki nimajo dovolj priložnosti, da bi svoje kompetence razvijali. Po meritvah raziskave »Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih« (angl. Programme for the International Assessment of Adult Competencies, v nadaljevanju PIAAC) je bilo ugotovljeno, da ima prevelika skupina odraslih v delovno aktivnem obdobju nizko razvite spretnosti za reševanje problemov v tehnološko zahtevnem okolju. Poleg tega tudi vključenost odraslih v aktivnosti VŽU strmo upada, ob tem pa gre izpostaviti tudi podatek, da se v VŽU v večji meri vključujejo bolj izobraženi odrasli. Vključevanje v VŽU posameznikov z nižjo stopnjo izobrazbe in nižjimi ravnmi kompetenc predstavlja še vedno izziv, ki zahteva oblikovanje učinkovitih izobraževalnih modelov in novih pristopov. Neugoden položaj opisanega segmenta prebivalstva močno zavira družbeni razvoj. Dodaten izziv za Slovenijo predstavlja trend staranja prebivalstva in delovno aktivnega prebivalstva ter upad spretnosti pri starejših. Tudi prehod k digitalni tehnologiji in njenim aplikacijam postavlja dodatne izzive v smeri digitalizacije in preoblikovanja poslovnih modelov, ki so se s pandemsko izkušnjo še dodatno pospešili. Ustrezne kompetence zaposlenih so v času četrte industrijske revolucije postale izjemno pomemben komplementarni dejavnik uvajanja novih tehnologij, ki kritično prispeva k povečevanju dodane vrednosti na ravni podjetij in s tem dviguje tudi pripravljenost podjetij na investiranje in uvajanje novih tehnologij, kar pozitivno vpliva na rast števila novih delovnih mest, razvoj podjetij, mest in regij.

V okviru projekta smo upoštevali domače in tuje razvojne dosežke, izkušnje iz prakse in rezultate nacionalnih razvojnih projektov in nove okoliščine, ki jih je prinesla pandemija, iskali interdisciplinarne 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 ravni (politike VŽU, upravljanje sistema izobraževanja odraslih) s ciljem nagovarjanja odraslih za izobraževanje in VŽU ter prispeval k ciljem Slovenije, da bi zvišala udeležbo odraslih v izobraževanju in VŽU. Projekt je pripomogel k približevanju osrednjim nacionalnim razvojnim ciljem in sledil Strategiji spretnosti, ki izpostavlja tri odločilne prioritete za vpeljavo novega modela VŽU: opolnomočenje dejavnih prebivalcev Slovenije z ustreznimi spretnostmi za prihodnost, utrjevanje kulture vseživljenjskega učenja na vseh ravneh in boljše sodelovanje pri krepitvi spretnosti v državi (OECD, 2017). Da je v navedena področja, potrebno vlagati in jih načrtno krepiti, so poleg raziskave PIAAC nesporno pokazali tudi podatki drugih raziskav, med njimi: statistični podatki o vključenosti odraslih v izobraževanje (Anketa o delovni sili, Raziskave o izobraževanju odraslih), statistični podatki o izobrazbeni strukturi in socialno demografskih značilnostih prebivalstva Slovenije (podatki SURS po letih), analiza potreb izobraževalcev odraslih (Vprašalnik ACS 2020), ter drugi.

Skladno z navedenim, cilji projekta zasledujejo tudi cilje nastajajoče Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2021–2030 (ReNPIO 2021-2030). V projektu je posebna pozornost namenjena ciljnih skupinam evidentiranih v omenjeni resoluciji in sicer: odrasli z nizko razvitimi temeljnimi zmožnostmi, ne glede na zaposlitveni položaj, starost oziroma druge značilnosti, odrasli, ki potrebujejo izboljšanje splošne izobraženosti za osebne potrebe in za reševanje izzivov skupnosti, odrasli, ki potrebujejo nadaljnje poklicno oziroma strokovno izpopolnjevanje ali usposabljanje v skladu s potrebami trga dela, starejši (65+) in odrasli, ki imajo omejene možnosti dostopa do socialnih, kulturnih, ekonomskih in izobraževalnih dobrin.

Temeljni cilji in rezultati projekta so naravnani tako, da se bodo lahko prenašali v prakso k različnim končnim uporabnikom na različnih ravneh: na makro, mezo in mikro ravni. Med pomembnejšimi pričakovanimi rezultati velja izpostaviti analize podatkov iz terenske raziskave, objavo znanstvene monografije ter diseminacijo v znanstveni in strokovni skupnosti.

Ključne besede

Vseživljenjsko učenje, izobraževanje odraslih, pismenost, digitalna pismenost, ranljive skupine, digitalni preboj, trajnostni razvoj.

ABSTRACT

The proposal provides an answer to questions about the state of lifelong learning (LLL) and the factors that advance LLL. International indicators show that Slovenia is facing a problem of a big group of insufficiently functionally literate adults, who lack the opportunities to develop their competences. The results of PIAAC survey show that a large group of the working age population exhibits poorly developed problem-solving skills in a technologically challenging environment. Additionally, the participation of adults in LLL is sharply declining and is worth noting that most participants in LLL activities have a higher level of education. The inclusion of individuals with a lower level of education and competences in LLL remains a challenge that requires the development of efficient educational models and new approaches to LLL. The disadvantageous position of that segment of the population is highly hampering social development. The trend of ageing population, ageing working age population and the decline of skills in the elderly pose further challenges. The transition to digital technologies and its applications presents additional difficulties regarding digitalization and restructuring of business models, which have been accelerated by the pandemic. The appropriate employee competences have become a crucial complementary factor in the implementation of new technologies amidst the fourth industrial revolution and are of vital importance to the enhancement of companies' added value, to their investment readiness and the implementation of new technologies. All contributes to job growth and business, local and regional development.

Within the project, taking into account domestic and foreign development achievements, practical experience and the results of national development projects, as well as the new circumstances brought about by the pandemic, we sought interdisciplinary connections for the development of competences in various environments, both at work and in the local environment, as well as at different levels: micro (adults), meso (companies, educational institutions) and macro level (politics of LLL, management of the adult education system) with the goal of persuading adults to support education and LLL and to contribute to the goals of Slovenia, to raise the levels of participation of adults in education and LLL. The project has contributed getting closer to central national development goals and it followed the Skills Strategy, which highlights three decisive priorities for the implementation of the new LLL model: empowering the active population of Slovenia with appropriate skills for the future, consolidating the culture of lifelong learning at all levels and better cooperation in strengthening skills in the country (OECD, 2017). In addition to the PIAAC survey, the need to invest in and systematically strengthen these areas has been undeniably demonstrated by data from other surveys, including: statistical data on the participation of adults in education (Labour Force Survey, Surveys on Adult Education), statistical data on the educational structure and social demographic characteristics of the population of Slovenia (SURS data by years), analysis of the needs of adult educators (ACS 2020 questionnaire), and others. In accordance with what's stated above, the objectives of the project are also pursued by the objectives of the emerging Resolution on the National Programme for Adult Education in the

Republic of Slovenia for the period 2021-2030 (ReNPIO 2021-2030). Within the project there is special attention aimed towards the target groups identified in the above mentioned Resolution, namely: adults with a low level of development of basic skills, irrespective of their employment status, age or other characteristics, adults who need to improve their general education for personal needs and to address community challenges, adults who need further education or training in line with labour market needs, the elderly (65+) and adults with limited access to social, cultural, economic and educational goods.

Expected results include the application of a comprehensive model of LLL in enterprises based on the data analysis of the field research, the publication of a scientific monograph and the dissemination of the results of the project among the scientific and professional community.

Key words

Lifelong learning, adult education, literacy, digital literacy, vulnerable groups, digital breakthrough, sustainable development.

KAZALO

1 VSEŽIVLJENJSKOST UČENJA (VŽU) V SLOVENIJI V LUČI MEDNARODNIH PRIMERJAV S POUDARKOM NA TRAJNOSTNEM RAZVOJU IN DIGITALNEM PREBOJU TER RAZNOLIKOST STANJA VŽU V SLOVENIJI PO REGIJAH GLEDE NA RAZLIČNE PISMENOSTI	12
1.1 Namen	12
1.2 Metodološki okvir.....	12
1.3 Raziskovalna vprašanja.....	12
1.4 Vseživljenjsko učenje.....	14
1.5 Spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (TBO)	15
2 RAZNOLIKOST STANJA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V SLOVENIJI PO REGIJAH GLEDE NA SPRETNOST REŠEVANJA PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH.....	17
2.1 Namen	17
2.2 Metodološki okvir.....	17
2.3 Raziskovalna vprašanja.....	18
2.4 Vzorec.....	18
2.5 Zgoščen pregled rezultatov empirične analize.....	18
2.6 Podrobnejši prikaz rezultatov glede na vzhodno in zahodno kohezijsko regijo	22
2.6.1 Spolna in starostna struktura skupine z najvišjimi dosežki pri spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.....	22
2.6.2 Tip naselja v skupinah z najvišjimi dosežki	23
2.6.3 Zahteve po kvalificiranosti pri opravljanju trenutnega dela	25
2.6.4 Družinske (socialne) okoliščine prebivalcev	26
2.6.5 Migrantsko ozadje prebivalcev.....	33
2.6.6 Samoocena zdravja skupin z najvišjimi dosežki.....	39
2.6.7 Število knjig in skupine z najvišje razvitimi spretnostmi	41
2.7 Razprava	42
2.7.1 Mlajši odrasli obeh spolov v večjem deležu dosežajo višjo raven spretnosti reševanja problemov v TBO.....	43
2.7.2 Prebivalci z zelo nizko ravno spretnosti živijo v manjših kmečkih naseljih	44
2.7.3 Prebivalci, ki delajo v kvalificiranih poklicih, razvijejo višjo raven spretnosti reševanja problemov v TBO.....	44
2.7.4 Najvišje spretnosti reševanja problemov v TBO dosežajo samski, brez otrok.....	44
2.7.5 V zasavski regiji podskupina migrantov prve generacije dosega boljše spretnosti kot rojeni v Sloveniji	45

2.7.6 Samoocena zdravja prebivalcev z najvišjimi dosežki spretnosti reševanja problemov v TBO v pomurski regiji je izstopajoče nizka	45
2.7.7 Obsežnost domačih knjižnic obalno-kraških prebivalcev z najvišjimi dosežki v TBO je zelo skromna v primerjavi z ostalo državo	46
2.7.8 Prepletanje vplivov socialnega in kulturnega kapitala	46
2.7.9 Skriti dejavnik - vpliv dnevnih migracij	47
2.7.10 Nespodbudno delovno okolje pri skupinah z nizkimi dosežki.....	47
2.7.11 Pomen in trenutna razvitost kompetenc v podjetjih, pomembnih za digitalizacijo in digitalno transformacijo v Sloveniji - neustrezne kompetence ob pomanjkanju človeških virov so ena ključnih ovir pri uvajanju novih tehnologij.....	48
2.7.12. Nujnost upoštevanja večjih demografskih izzivov v regijah.....	51
2.7.13 Sistemski in pravni vidiki vseživljenjskega učenja v regijah	53
2.7.14 Vzpostavljanje kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih.....	54
2.7.15 Najbolj ranljive skupine odraslih v regijah.....	54
2.8 Literatura in viri	55
3 MODELI VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V MEDNARODNEM KONTEKSTU IN RAZVOJ HOLISTIČNEGA MODELA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V SLOVENIJI	60
3.1 Sklop I: vseživljenjsko učenje v mednarodnem kontekstu	61
3.1.1 Od permanentnega izobraževanja in vseživljenjskega izobraževanja k vseživljenjskemu učenju	61
3.1.2 Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu	68
3.1.3 Dejavniki spodbujanja vseživljenjskega učenja	74
3.1.4 Kultura vseživljenjskega učenja	77
3.2 Sklop II: vseživljenjsko učenje v Sloveniji	79
3.2.1 Zasnova in konceptualizacija vseživljenjskega učenja.....	80
3.2.2 Vseživljenjsko učenje v javnih politikah in zakonodaji s področja izobraževanja ...	83
3.2.3 Vseživljenjsko učenje in uresničevanje pravice do izobraževanja in usposabljanja delavcev	95
3.2.4 Analiza zasnove in uresničevanja koncepta vseživljenjskega učenja	97
3.2.5 Zaključek: ključna izhodišča in izzivi holistično zasnovanega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji.....	100
3.3. Literatura	104
4 DEJAVNIKI KREPITVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA NA MIKRO IN MEZO RAVNI: REZULTATI PRIMARNE RAZISKAVE V PODJETJIH	112
4.1 Podjetja	114
4.1.1 Metodologija	114

4.1.2 Ugotovitve	116
4.2 Interesna združenja	132
4.2.1 Metodologija	132
4.2.2 Rezultati	132
4.3 Delavski predstavniki podjetij	137
4.3.1 Metodologija	137
4.3.2 Rezultati	137
4.4 Izobraževalne institucije ter druge odločevalske in »podporne« institucije s področja izobraževanja in trga dela	142
4.4.1 Metodologija	142
4.4.2 Rezultati	143
4.5 Sindikalni voditelji	150
4.5.1 Metodologija	150
4.5.2 Rezultati	150
5 DIGITALIZACIJA ZASEBNEGA IN JAVNEGA ŽIVLJENJA KOT DEJAVNIK KREPITVE IN OŠIBITVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	158
5.1 Namen	158
5.2 Cilj in raziskovalna vprašanja	158
5.3 Izhodišča	158
5.3.1 Opredelitev digitalne pismenosti in digitalnih kompetenc	159
5.3.2 Digitalizacija, digitalni preboj in digitalni razkorak	160
5.3.3 Indeks digitalnega gospodarstva in družbe (desi (digital economy and society index) in poročilo za Slovenijo za leto 2020- stanje pred pandemijo	163
5.4 Empirični del: analiza digitalizacije osnovnih javnih in zasebnih storitev za identifikacijo digitalnih kompetenc	168
5.4.1 Metodološki okvir	168
5.5 Priporočila, oblikovana na osnovi ugotovitev empiričnega dela	174
5.6 Viri	175
6 SPODBUJANJE RAZVOJA SPRETNOSTI REŠEVANJA PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH IN ZMANJŠEVANJE DIGITALNE VRZELI: VIDIK POSAMEZNIKOV	177
6.1 Metodologija	177
6.2 Rezultati	178
7 SKUPNA PRIPOROČILA	186
7.1 Priporočila o krepitvi izobraževanja odraslih	186
7.2 Priporočila za posamezne najbolj ranljive skupine odraslih v različnih regijah	187

7.3 Priporočila, pomembna za I4 in digitalizacijo v Sloveniji	189
7.4 Priporočila z vidika dela in delovnega prava ter vzpostavljanja kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih	192
7.5 Priporočila o sistemskem uresničevanju vseživljenjskega učenja	193

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Udeležba odraslih v programih VŽU od leta 2013 od 2022 v izbranih državah EU	13
Preglednica 2: Spol in starost respondentov ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	22
Preglednica 3: Tip naselja ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	24
Preglednica 4: Zaposlitvena kvalifikacija delovnega mesta ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	25
Preglednica 5: Število oseb v gospodinjstvu respondenta ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	27
Preglednica 6: Ali respondent živi s soprogom/zunajzakonskim partnerjem ter dosežena višja raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih.....	28
Preglednica 7: Trenutni zaposlitveni položaj soproga/partnerja ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih.....	29
Preglednica 8: Ali imajo respondenti otroke ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	30
Preglednica 9: Število otrok ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	31
Preglednica 10: Starost najmlajšega otroka respondenta ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	32
Preglednica 11: Rojstvo respondenta v Sloveniji ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	33
Preglednica 12: Respondent govori slovensko, je naravni govorec ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih.....	34
Preglednica 13: Priseljenci prve in druge generacije ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	35
Preglednica 14: Starost respondenta ob prvi priselitvi v Slovenijo ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih.....	36
Preglednica 15: Leto priselitve v Slovenijo ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	37
Preglednica 16: Najvišja stopnja izobrazbe, ki jo je dosegla mati/skrbnica ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	38
Preglednica 17: Samoocena zdravja ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	40

Preglednica 18: Število knjig, ki jih ima respondent doma ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih	41
Preglednica 19: Opredelitve vseživljenjskega učenja s strani mednarodnih organizacij	63
Preglednica 20: Prikaz značilnosti vzorca podjetij	114
Preglednica 21: Pregled izbranih ugotovitev za podjetja	130
Preglednica 22: Povzetek ugotovitev iz intervjujev z deležniki (predstavniki interesnih združenj)	136
Preglednica 23: Povzetek ugotovitev intervjujev z delavskimi predstavniki	141
Preglednica 24: Povzetek ugotovitev intervjujev s predstavniki izobraževalnih in drugih podpornih institucij.....	149
Preglednica 25: Povzetek ugotovitev iz fokusne skupine s sindikalnimi predstavniki	156
Preglednica 26: Prikaz značilnosti vzorca	177
Preglednica 27: Povzetek ugotovitev iz poglobljenih intervjujev s ciljnim skupinami posameznikov	184

KAZALO SLIK

Slika 1: Pomen posameznih ovir pri implementaciji I4 oz. digitalizaciji v Sloveniji, 2019 (lestvica 1-7)	49
Slika 2: Pomen kompetenc in trenutna razvitost kompetenc v podjetjih, pomembnih za I4, v Sloveniji, 2019	50
Slika 3: Stanje na področju kompetenc za nove tehnologije v podjetjih, 2019.....	51
Slika 4: Stopnje zaposlenosti v letu 2020 v Sloveniji in izbranih državah	52
Slika 5: Stopnje zaposlenosti v letu 2020 za starostni razred 55–69 let (v %).....	53
Slika 6: Cilji trajnostnega razvoja	65
Slika 7: Prikaz povezanosti vseživljenjskega učenja z uresničevanjem osrednjega cilja in vseh petih strateških usmeritev Strategije 2030.....	84
Slika 8: Ukrepi aktivne politike zaposlovanja.....	86
Slika 9: Vizija slovenske industrije.....	87

1 VSEŽIVLJENJSKOST UČENJA (VŽU) V SLOVENIJI V LUČI MEDNARODNIH PRIMERJAV S Poudarkom NA TRAJNOSTNEM RAZVOJU IN DIGITALNEM PREBOJU TER RAZNOLIKOST STANJA VŽU V SLOVENIJI PO REGIJAH GLEDE NA RAZLIČNE PISMENOSTI

1.1 Namen

Opravili smo dve ločeni analizi. Namen prve analize je bil pogled na novejši mednarodne podatke, ki osvetljujejo stanje vseživljenjskega učenja v mednarodnem okolju. Izhodišče analize je bila ugotovitev različnih strok, da je boljše vključevanje v vseživljenjsko učenje potrebno, da bi odrasli lahko razvijali zaposljivost in zmožnosti za dejavno državljanstvo ter se tudi vključevali v prizadevanja za trajnostni razvoj in krožno gospodarstvo. Ker smo bili v tem projektu poleg vseživljenjskega učenja usmerjeni še v raziskovanje okoliščin digitalnega preboja, smo se v okviru osmih temeljnih zmožnosti omejili na preučevanje določenega dela kompetenc za obdelavo informacij, to je spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Vseživljenjsko učenje (v nadaljevanju VŽU) smo razumeli kot učenje, ki zajema vse vrste učenja in poteka od zgodnjega otroštva do konca življenja, namenjeno tako pridobitvi izobrazbe oziroma kvalifikacije kot tudi osebnemu razvoju, aktivnemu državljanstvu in dvigovanju kakovosti življenja. Ciljem nove strategije vseživljenjskega učenja Unesco (2022) dodaja še trajnostni vidik: *»Zgraditi moramo učne ekosisteme, ki bodo delovali vse življenje, v vseh okoljih in bodo vključujoči za vse.«*

1.2 Metodološki okvir

V okviru teme VŽU v Sloveniji v luči mednarodnih primerjav s poudarkom na trajnostnem razvoju in digitalnem preboju smo sistematično pregledali sekundarne analize raziskave PIAAC 2016, ki so se dotikale vprašanj vseživljenjskega učenja in spoznanj o stanju in razvoju spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

1.3 Raziskovalna vprašanja

Raziskovanje vseživljenjskega učenja nas je vodilo k temeljnemu vprašanju: Kaj so predpogoji, da lahko govorimo o neformalnih oblikah vseživljenjskega učenja? V naši analizi smo se osredotočili na specifični vidik tega vprašanja in sicer kakšno vlogo pri tem igrajo ključne kompetence.

Eden od petih elementov »Strategije razvoja Slovenije 2030« (Šooš idr., 2017, str. 18) v središče postavlja »učenje za in skozi vse življenje«, ki naj omogoča kakovostno življenje za vse. Po podatkih Eurostat (2022) je v Sloveniji zadnjih deset let ustaljeno padal delež odraslih, udeleženih v vseživljenjskem učenju. Tudi na ravni EU ni bilo pričakovanega napredka na tem področju. Podobno kot v povprečju EU držav, se je tudi v Sloveniji vseživljenjskega učenja udeleževalo več oseb s terciarno izobrazbo kot tistih, ki imajo le osnovnošolsko izobrazbo. Prav tako se je vseživljenjskega učenja udeleževalo manj delovno neaktivnih kot zaposlenih. Svet EU si je leta 2009 zadal, da doseže 15 odstotno povprečno udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju v naslednjih 10 letih. V letu 2020 se je izobraževalo zgolj 8,4 % tistih, ki so stari med 25 in 64 let.

Kot kažejo novejši podatki Eurostat-a o stopnji udeležbe prebivalstva v starosti od 25 do 64 let po anketi Aktivno in neaktivno prebivalstvo (v zadnjih 4 tednih od merjenja) za Slovenijo, pa se je udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju v letu 2021 le dvignila na 18,9 %, kar je za 10,5 odstotnih točk več v primerjavi z letom 2020.

Preglednica 1: Udeležba odraslih v programih VŽU od leta 2013 od 2022 v izbranih državah

EU

Država/leto (%)	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
EU 27	9,9	10,1	10,1	10,3	10,4	10,6	10,8	9,1	10,8	11,9
Danska	31,5	31,9	31,5	28	26,9	23,5	25,3	20,5	22,4	27,9
Nemčija	7,9	8	8,1	8,5	8,4	8,2	8,2	7,7	7,7	8,1
Estonija	12,6	11,6	11,9	15,3	16,8	19,3	19,6	16,6	18,4	21,1
Hrvaška	3,1	2,8	3,1	3	2,3	2,9	3,5	3,2	5,1	4,4
Italija	6,2	8,1	7,3	8,3	7,9	8,1	8,1	7,2	9,9	9,6
Madžarska	3,2	3,3	7,1	6,3	6,2	6	5,8	5,1	5,9	7,9
Avstrija	14,1	14,3	14,4	14,9	15,8	15,1	14,7	11,7	14,6	15,8
Slovenija	12,5	12,1	11,9	11,6	12	11,4	11,2	8,4	18,9	21,6
Slovaška	3,1	3,1	3,1	2,9	3,4	4	3,6	2,8	4,8	12,8
Finska	24,9	25,1	24,4	26,4	27,4	28,5	29	27,3	30,5	25,2
Švedska	28,4	29,2	29,4	29,6	30,4	31,4	34,3	28,6	34,7	36,2

Vir: EUROSTAT

Mednarodna raziskava Spretnosti odraslih – PIAAC je potrdila, da je v Sloveniji raven spretnosti najmočneje povezana s stopnjo izobrazbe in starostjo, poleg tega pa tudi z izobrazbo staršev, migrantskim ozadjem ter vključevanjem v izobraževanje in usposabljanje (Javrh, 2018). Staranje, kot vemo, vpliva na raven kognitivnih sposobnosti in posledično na ohranjanje spretnosti. Med državami (ki so sodelovale v raziskavi) so statistično pomembne razlike glede na to, kako močno spretnosti s časom v populaciji upadajo oziroma se ohranjajo. V večini držav so starejši odrasli bolj ohranili raven spretnosti na višjih ravneh kot v Sloveniji.

Prav tako se v Sloveniji težje kot v drugih državah spretnosti starejših obnavljajo in ohranjajo z izobraževanjem in usposabljanjem, saj se ta skupina (to so starejši in med njimi še posebej manj izobraženi) primerjalno v majhnem obsegu vključuje v izobraževanja.

Zanimivo je tudi, da je v slovenski starejši populaciji zelo velik delež odraslih z nizko razvitimi spretnostmi reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (TBO). Skoraj polovica vseh starejših od 50 let je v tej raziskavi dosegla samo najnižjo raven reševanja problemov v TBO. Del vzrokov seveda lahko pripišemo generacijskim razlikam, saj imajo starejši od 50 let manj izkušenj s tehnologijo in se o tem niso izobraževali v času svojega formalnega izobraževanja, ker takrat trenutne tehnologije še niso obstajale. Vendar pa v nasprotju s pričakovanji tudi visoko izobraženi odrasli, starejši od 50 let, niso najbolj večji reševanja problemov v TBO (Javrh, 2018).

Povprečni dosežki odrasle populacije se razlikujejo tudi glede na zahtevnost poklica. Najnižje rezultate so po pričakovanju dosegali odrasli v poklicih za preprosta dela, saj je bil njihov povprečni rezultat obvladovanja temeljnih spretnosti nižji od povprečja za Slovenijo. Prav tako lahko opazimo razlike med regijami: tisti, ki prihajajo iz osredneslovenske regije, so dosegli najvišji povprečni dosežek pri spretnostih reševanja problemov v TBO. Statistična analiza mednarodnih podatkov te raziskave je pokazala, da ostaja pozitivna povezava med višino BDP na prebivalca in povprečnim številom doseženih točk pri besedilnih spretnostih (Javrh, 2018).

1.4 Vseživljenjsko učenje

V Sloveniji smo vseživljenjsko učenje opredelili v Strategiji vseživljenjskosti učenja (Jelenc, 2007). Opredeljeno je 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 oziroma kvalifikacije kot tudi osebnemu razvoju, aktivnemu državljanstvu in dvigovanju kakovosti življenja.

Bistveno za udejanjanje vseživljenjskega učenja pa je, da imajo odrasli dovolj razvite temeljne spretnosti oziroma kompetence, ki jim sploh omogočajo vključevanje v številne možne oblike izobraževanj. To je ključni motiv, ki nas je usmeril v analizo stanja razvitosti spretnosti po regijah. Ta analiza razkriva, da so v nekaterih regijah skupine, ki dosegajo višjo raven spretnosti, bistveno številčnejše kot v drugih. In obratno: v nekaterih regijah je delež prebivalcev, ki imajo zelo nizke spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, primerjalno precej večji, kot je povprečno za državo.

Razumevanje vseživljenjskega učenja, kot ga navaja najnovejši dokument Unesco (2022) prav tako »vseživljenjsko učenje povezuje z učnimi priložnostmi za ljudi vseh starosti in ozadja. Poteka v raznolikih učnih kontekstih, vključno z digitalnimi okolji. Vseživljenjsko učenje

pokriva široko paleto učnih namenov in prispeva k izboljšanju veščin, koristnih posameznikom, skupnostim in planetu. Vseživljenjsko učenje označuje kulturo vključenosti v učenje skozi vse življenje, ki jo omogočajo prilagodljive učne poti. Spodbujata ga individualna radovednost in iskanje znanja, učenje v skupnostih oziroma pobude za skupnostno učenje ter medsektorsko oblikovanje politik in implementacija programov.« (prav tam, str.10).

1.5 Spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (TBO)

Reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih je sestavni del zmožnosti »najti, izbrati, ovrednotiti in uporabiti informacije s pomočjo računalnika« za reševanje praktičnih problemov. Raziskava Spretnosti odraslih – PIAAC (2016) je imela cilj razumeti, koliko so odrasli opremljeni za uporabo informacij iz digitalnega okolja oziroma 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, str. 15). Bistveno pa je, da je raziskava prinesla mednarodne podatke, ki skozi primerjavo, bolje osvetlijo nacionalne podatke.

Na sposobnost reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v Sloveniji po podatkih raziskave PIAAC (2016) najbolj vplivata dva socio-ekonomska dejavnika: starost in izobrazba, najšibkejši pa je vpliv spola. Zakaj bi bile te spretnosti reševanja problemov v TBO tako pomembne? Ker vključujejo sposobnost reševanja problemov, ko odrasli uporabljajo IKT tehnologijo; ker so to tiste 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.

Mednarodna raziskava PIAAC se je osredotočala na spretnosti, ki so merljivi del kompetenc za obdelavo informacij. Pri tem so bile upoštevane tri glavne razsežnosti: vsebina, kontekst, kognitivne strategije, ki jih je moral posameznik uporabiti za doseg cilja oziroma rešitev problema. V raziskavi so udeleženci reševali naloge, ki so vključevale uporabo računalniških aplikacij, kot na primer e-pošta, preglednice, aplikacije za obdelavo besedil in spletne strani, s katerimi se odrasli pogosto srečujejo v vsakdanjem življenju, zbirali pa so tudi podatke o pogostosti, s katero odrasli uporabljajo različne vrste aplikacij IKT, tako pri delu kot v vsakdanjem življenju.

Merjenje te spretnosti je vključevalo dvoje: strategijo reševanja dane naloge (različno kompleksnost in eksplisitnost postavljenega problema); ter uporabo tehnologije in aplikacij (prenosni računalnik, miška, simulacija znanih aplikacij, npr. urejevalnik pošte). Ključni preiskovani elementi spretnosti pa so bili: digitalna tehnologija, komunikacijska orodja, omrežja, iskanje podatkov, komunikacija, različna opravila, postavljanje ciljev, spremljanje napredka, načrtovanje, samoorganizacija, ovrednotenje in uporaba informacij.

Iz raziskave PIAAC je razvidnih nekaj sledečih splošnih ugotovitev v zvezi s spretnostjo reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (OECD (2015), ki veljajo ne glede na državo, kjer so bile te spretnosti merjene:

- V povprečju eden od treh odraslih več uporabe IKT, vendar se rezultati se med državami precej razlikujejo. Povprečno 8 % odraslih pred sodelovanjem v raziskavi PIAAC ni imelo nobenih računalniških izkušenj (3% v Nordijskih državah, pa vse do 15% v Italiji in Španiji, na Poljskem).
- V državah OECD, ki so sodelovale v raziskavi, je ena tretjina odraslih dosegla najvišje ravni spretnosti (raven 2 ali 3). Dva od treh odraslih uporabljata elektronsko pošto in internet v vsakdanjem življenju, izven dela pa vsaj enkrat mesečno. Skoraj polovica delovne sile dnevno uporablja e-pošto v službi in skoraj polovica uporablja programe za obdelavo besedil vsaj enkrat mesečno. Ti redni uporabniki IKT imajo s tem možnost nadaljevati razvoj spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Ti odrasli lahko rešijo težave, ki zahtevajo usklajeno uporabo več različnih aplikacij, znajo oceniti rezultate spletnih iskanj in se znajo ustrezno odzvati na občasne nepričakovane rezultate.
- Najboljše so Nordijske države in Nizozemska, ki imajo največji delež odraslih (približno 40 %), ki dosegajo najvišje ravni. Nasprotno pa Irska, Poljska in Slovaška izstopajo po najmanjših deležih odraslih (približno 20 %), ki dosegajo te ravni. Razlike v možnosti dostopa do interneta in uporabe IKT pojasnjujejo velik del variacij v usposobljenosti za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih po državah. Če imajo odrasli dobre rezultate pri besedilnih in matematičnih spretnostih, in so mlajši, bodo bolj verjetno dosegali višje ravni pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Terciarna izobrazba in redno uporabljanje IKT sta tudi dejavnika, ki sta močno in pozitivno povezana odličnim reševanjem problemov z uporabo IKT.
- Pomembna je zadostna usposobljenost za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih za delo. Če odrasli delajo, bodo bolj verjetno dosegali boljše ravni te spretnosti kot tisti brez dela. Delavci v kvalificiranih poklicih bodo bolj verjetno visoko usposobljeni kot tisti iz osnovnih poklicev. Vendar je le malo delavcev zaskrbljenih zaradi pomanjkanja računalniških znanj, potrebnih za dobro opravljanje dela, malo jih tudi meni, da bi pomanjkanje te spretnosti vplivalo na njihove možnosti za zaposlitev, napredovanje ali povišanje plače.
- Usposobljenost za reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih in uporaba IKT (e-pošta) sta povezana z višjo stopnjo angažiranosti na delovnem mestu in višjo plačo, tudi če upoštevamo druge dejavnike. Za odrasle brez računalniških izkušenj je manj verjetno, da bodo sodelovali v delovni sili in so bistveno manj plačani.

2 RAZNOLIKOST STANJA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V SLOVENIJI PO REGIJAH GLEDE NA SPRETNOST REŠEVANJA PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH

2.1 Namen

Temeljni namen druge analize Raznolikost stanja VŽU v Sloveniji po regijah glede na spretnost reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih je bil podrobnejši prikaz stanja temeljne spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih pri odrasli populaciji (od 16 do 65 let starosti) za vsako posamezno regijo in glede na ta vidik tudi medsebojna primerjava regij. Ključni motiv, ki nas je usmeril v to analizo, je naše prepričanje – osnovano na rezultatih raziskav – da morajo vsi odrasli vsaj do določene mere imeti razvite temeljne spretnosti oziroma kompetence. To jim omogoča vključevanje v številne oblike izobraževanj in usposabljanj, skratka vseživljenjsko izobraževanje. V analizi smo se posvečali vseživljenjskemu izobraževanju kot tudi vseživljenjskemu učenju. Z opravljeno analizo podatkov iz baze PIAAC 2016 SLO smo želeli natančneje osvetliti, koliko dejanskih možnosti obstaja v regijah, da se gibljemo v smeri osrednjih nacionalnih razvojnih ciljev, in koliko lahko sledimo Strategiji spretnosti (OECD, 2017). Ta izpostavlja tri prioritete, odločilne, če želimo vpeljati nov model vseživljenjskega učenja: potrebno je izpeljati opolnomočenje dejavnih prebivalcev Slovenije z ustreznimi spretnostmi za prihodnost; vseobsegajoče utrjevanje kulture vseživljenjskega učenja na vseh ravneh; ter boljše sodelovanje resorjev in odločevalcev pri krepitvi spretnosti v državi (prim. OECD, 2017).

2.2 Metodološki okvir

Predmet analize je bila populacija odraslih v posamezni regiji v starosti od 16 do 65 let. Posebej smo opazovali skupine odraslih, ki so dosegle višjo raven spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v raziskavi Spretnosti odraslih – PIAAC, imenovali smo jo skupina »odrasli z višjimi spretnostmi« (dosežene 280,5 točke ali več za spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, tj. tretja raven spretnosti)¹.

Izhajali smo iz predpostavke, ki smo jo izpeljali iz rezultatov posebne študije Skupine odraslih z različno razvitimi spretnostmi (Javrh, 2022) in sicer, da obstajajo razlike v predpogojih za razvoj in pospeševanje vseživljenjskega učenja v regiji. Analize so v navedeni študiji pokazale, da obstajajo precejšnje razlike med obema kohezijskima regijama oziroma med statističnimi

¹ Za namene analize smo določili tudi »skupino z nižjimi spretnostmi« v TBO (doseženih manj kot 241,0 točke za spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih) ter vmesno skupino, ki je dosegla srednjo raven spretnosti.

regijami, ko jih primerjamo na primer glede na delež prebivalcev, ki so dosegli najvišje ravni spretnosti. Ti deleži pa so pokazatelj oziroma predpogoj za razvoj vseživljenjskega učenja.

2.3 Raziskovalna vprašanja

V analizi smo imeli v mislih tale izhodišča in raziskovalna vprašanja:

- kakšni so osnovni pogoji različnih skupin prebivalcev za udeležbo v vseživljenjskem učenju v regijah?
- v kakšnih okoliščinah se bodo bolje razvijale neformalne oblike vseživljenjskega učenja v regijah?
- se ključna izhodišča za animacijo in pospeševanje vključevanja odraslih v vseživljenjskem učenju med regijami glede na njihove specifikke med seboj razlikujejo?

Naše vodilno raziskovalno vprašanje je bilo: Katere regije se glede na dosežke v spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih najbolj odlikujejo in katere so v zaostanku? Spraševali smo se, katere sociodemografske spremenljivke so v določeni regiji specifične glede na druge regije, če jih opazujemo z vidika prebivalcev z najvišjimi dosežki v spretnosti reševanja problemov v TBO. Odgovor na ta vprašanja naj bi nas usmeril v priporočila o tem, na kakšen način bi lahko glede na rezultat lahko najboljše pospeševali neformalne oblike vseživljenjskega učenja v regijah.

2.4 Vzorec

V analizo smo vzeli podatke iz baze PIAAC SLO 2016. Te smo vzporejali tudi z drugimi javno dostopnimi podatki o regijah. Ugotavljali smo skupne značilnosti opredeljene skupine znotraj regije. Obravnavali smo populacijski vzorec prebivalcev od 16 do 65 let iz slovenske baze PIAAC SLO 2016 po posameznih statističnih regijah. Celotni vzorec iz baze PIAAC SLO 2016 je obsegal 4906 sodelujočih oseb v letih 2014. Podatki so bili uteženi, s čimer je bila dosežena reprezentativnost vzorca. Za to študijo so bili izbrani vsi v študijo vključeni respondenti, ki predstavljajo vse prebivalce regije v tej starosti.² Iz praktičnih razlogov smo regijo obravnavali kot entiteto.

2.5 Zgoščen pregled rezultatov empirične analize

Država je razdeljena na 12 statističnih regij, ki so razporejene v dve kohezijski regiji. Kot kažejo tekoči podatki, se regionalne razlike tako na ravni kohezijskih kot statističnih regij postopno povečujejo, saj manj razvite regije težko presežejo napredek razvitejših, hkrati pa si po vsaki krizi hitreje opomorejo razvitejše regije. S tega vidika je še posebej pomembno pravočasno

² V neposredno testiranje v raziskavi Spretnosti odraslih – PIAAC je bil v Sloveniji zajet vzorec 5.156 odraslih. Iz celotne populacije odraslih so bili izključeni dijaki, študenti in anketirani, ki so se še vedno šolali v sklopu rednega-formalnega izobraževanja in tisti, ki so bili med anketiranjem inštitucionalizirani (zaprte osebe, zavodi za mentalno zdravje...).

prilagajanje in okrepitev ustreznega znanja in spretnosti prebivalstva, v kontekstu tega pa še posebej spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (v nadaljevanju tudi: reševanje problemov v TBO). V analizi smo podrobno predstavili vse rezultate, tu pa zgoščeno izpostavljam le nekatere. V zaključku analize smo pripravili priporočila, ki segajo tako na področje izobraževanja odraslih in vzpostavljanja kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih ter ranljivih skupin odraslih v regijah kot na področja vplivov družbenega okolja, demografskih izzivov in migracij ter digitalizacije.

Spolna in starostna struktura po regijah z vidika razvitosti spretnosti reševanja problemov v TBO: Ko primerjamo regije v Sloveniji, je največ najmlajših moških (16–25 let) doseglo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO v jugovzhodni Sloveniji (68,20 %), najmanj pa v zasavski regiji (18,41 %). Najvišje ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO dosegajo mlajši odrasli obeh spolov, ki so bolj izobraženi. Najstarejša skupina prebivalcev (56–65 let) v posavski regiji sploh ne dosega višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO, enako velja za moške te starosti v zasavski regiji.

Tip naselja: Prebivalci, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, živijo v večjih krajih in mestih; tisti z nizko ravno spretnosti pa povečini v manjših kmečkih naseljih. Obalno-kraška regija izstopa z majhnim deležem prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, če živijo v srednje velikih naseljih in mestih.

Različna zahtevnost po kvalificiranosti pri opravljanju trenutnega dela: Prebivalci, ki opravljajo osnovne poklice za preprosta dela v večjem deležu izkazujejo zelo nizko raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO. Prebivalci, ki opravljajo kvalificirane poklice, obvladujejo višjo raven reševanja problemov v TBO. Pomurska regija ima 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 z kvalificiranimi poklici, ki dosegajo višjo raven med vsemi regijami (to je 64,29 %, kar predstavlja približno 90.350 prebivalcev, za razliko od celotne vzhodne regije, kjer je le 80.000 prebivalcev s kvalificiranimi poklici, ki dosegajo to raven).

Družinske oziroma socialne okoliščine: Največji delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO, ne živi s soprogom ali zunajzakonskim partnerjem, kakor tudi nima otrok. To raven so hkrati dosegali v večjem deležu tudi tisti prebivalci, katerih soprogo oziroma partner je zaposlen za polni delovni čas, za razliko od prebivalcev, katerih soprogo oziroma partner je brezposeln ali upokojen, ti praviloma dosegajo zelo nizko raven spretnosti.

Migrantsko ozadje prebivalcev: Prebivalci, ki so migranti prve generacije, dosegajo zelo nizko raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO za razliko od migrantov druge generacije in

tistimi, ki niso migranti. Večina prebivalcev z migrantskim ozadjem, katerih mati/oče imata zaključeno višje in visokošolsko izobraževanje, dosega višjo raven pri reševanju problemov v TBO. Zasavska regija je med vsemi regijami v državi edina regija, kjer prebivalci, ki niso rojeni v Sloveniji, dosežajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO v večjem deležu kot rojeni v Sloveniji. Od vseh regij v Sloveniji ima samo obalno-kraška regija delež prebivalcev z višjo ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO, katerih matere ali skrbnice so imele višjo ali visokošolsko izobrazbo, manjši, kot je delež tistih z materami/skrbnicami s srednješolsko izobrazbo.

Samoocena zdravja prebivalcev z najvišjimi dosežki: Prebivalci, ki dosežajo višjo raven pri reševanju problemov v TBO svoje zdravje ocenjujejo boljše kot tisti, ki dosežajo zelo nizko raven spretnosti. Pomurska regija izstopa po velikem deležu prebivalcev z višjo ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO (45,20 %), ki so svoje zdravje ocenili kot slabo. V zasavski in posavski regiji nihče med prebivalci, ki so svoje zdravje ocenili kot slabo, ne dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO.

Obsežnost domačih knjižnic prebivalcev z višjimi dosežki: Največji delež prebivalcev, ki imajo doma več knjig, dosega višjo raven pri reševanju problemov v TBO. Med tistimi, ki imajo doma več kot 200 knjig, jih višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO v zasavski regiji dosega zanemarljiv delež. Obalno-kraška regija ima med vsemi slovenskimi regijami največji delež prebivalcev z višjo ravni spretnosti pri reševanju problemov v TBO med tistimi, ki so ocenili, da imajo doma zelo malo knjig (manj kot 25 knjig). V regiji jugovzhodna Slovenija skoraj vsi, ki imajo doma več kot 500 knjig, dosežajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v TBO.

Mnogi, tudi skriti dejavniki: Podatki naše analize potrjujejo, da je udeležba odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja v Sloveniji močno pogojena s količino njihovega kulturnega kapitala, prav tako pa je pomemben tudi pridobljen institucionaliziran kulturni kapital posameznika. Oba sta v Sloveniji razmeroma močna napovedovalca udeležbe v vseživljenjskem učenju: kulturni kapital kot neposredni napovedovalec sodelovanja v izobraževanju odraslih in kulturni kapital staršev kot napovedovalec lastnega kulturnega kapitala. Pomemben vpliv pa ima seveda okolje. Prebivalci iz manjših naselij dosežajo slabše rezultate, ker imajo najbolj verjetno v tem okolju manj možnosti za razvijanje kompetenc, ki se uporabljajo v tehnološko bogatih okoljih. V večjih naseljih je več možnosti in ponudbe za formalna in neformalna izobraževanja, pa tudi številne zaposlitve na položajih, ki predvidevajo delovne naloge v TBO. Med skritimi dejavniki izpostavljamo verjetni vpliv dnevnih migracij, saj zgolj podatek o številčnosti populacije in kraju bivanja ni dovolj zanesljiv, z intenzivnimi dnevnimi migracijami se določena naselja spreminjajo iz funkcionalnih naselij v spalne soseske. V teh primerih ostajajo socioekonomski indeksi prebivalstva visoki, saj je dnevno vozijo v sorodne regije višje izobraženi in posamezniki, ki zasedajo višja delovna

mesta, kar najverjetneje pomeni, da se njihov socialni in kulturni kapital razvija izven kraja bivanja.

Nespodbudno delovno okolje in nizki dosežki: Postavlja se vprašanje, ali je socialno okolje zadosten dejavnik za razvoj spretnosti reševanja problemov v TBO. V nespodbudnih delovnih okoljih bo tudi več delovne sile z nizkimi spretnostmi. Ne glede na trenutni zaposlitveni položaj je razvoj ustreznih digitalnih kompetenc pomemben za ohranjanje oz. zviševanje stopnje zaposljivosti posameznikov in preživetje v sodobni post-pandemski družbi, za katero je značilna intenzivna digitalizacija javnih in zasebnih storitev.

Digitalna transformacija v podjetjih: Slovenska podjetja trenutno niso zadovoljna s stanjem kompetenc, ki so pomembne za uvajanje novih tehnologij. Poleg opredmetenega kapitala in dela, se poudarja vedno bolj pomemben dejavnik transformacije: neotipljivi kapital. To je tako imenovani mehki dejavnik, kamor uvrščamo: digitalizirane informacije, inovativni kapital in ekonomske kompetence. Ta po novejših raziskavah prispeva več kot četrtnino vse rasti produktivnosti, hkrati pa je ključni dejavnik pri uvajanju novih tehnologij oziroma za njihovo »polno« izkoriščanje in doseganje maksimalnih učinkov. Analize kažejo, da so prav neustrezne kompetence ob pomanjkanju človeških virov ena ključnih ovir pri uvajanju novih tehnologij, saj sta glavni oviri na eni strani pomanjkanje usposobljenih delavcev, na drugi strani pa pomanjkanje tehničnega znanja. Le slaba tretjina podjetij izkazuje vsaj delno strinjanje s tem, da imajo njihovi zaposleni močno strokovno znanje za nove tehnologije Industrije 4.0.

Nujnost upoštevanja demografskih izzivov: Nizke spretnosti, ki vodijo v nizko samopodobo na eni strani, pomanjkanje delovnih mest, ki bi ustrezala starejšim zaposlenim z nizkimi spretnostmi na drugi strani, spodbujajo ljudi, da se ob prvi priliki upokojijo. Zaradi demografskega izziva, ki zmanjšuje razpoložljiv obseg delovno aktivne populacije in strukturnega neskladja (neujemanje veččin, ki jih imajo iskalci zaposlitve s tistim, kar potrebujejo podjetja in ostale organizacije) bo potrebno v prihodnosti več naporov usmeriti v migracijsko politiko.

Sistemi in pravni vidiki: Z vidika pravne ureditve ni mogoče razlikovati med različnimi regijami, saj imajo vsi heteronomni sprejeti predpisi teritorialno veljavo na celotnem območju Republike Slovenije. Enako velja za avtonomne pravne akte, v tem primeru to najbolj velja za kolektivne pogodbe, ki uporabo lahko omejijo na določen poklic in panogo, regijska veljava pa v Republiki Sloveniji zaenkrat ni uporabljena.

Vzpostavljanje kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih: Še posebej je potrebno osredinjenje na ukrepe na ravni manj izobraženih v podjetjih/organizacijah, ki ne zasedajo zahtevnejših delovnih mest in ki potrebujejo ustrezno motivacijo za pridobitev novih spretnosti. Obdobje Covid-19 je pokazalo dvig udeležbe in usmeritev v različna izobraževanja

zaradi možnosti izvedbe le-teh na daljavo (ki so tudi dosegla več aktivnih udeležencev), kar je potrebno smiselno ohranjati tudi v obdobju, ko delo od doma ni več prevladujoče.

Najbolj ranljive skupine odraslih v regijah: Najnovejši podatki o udeležbi odraslih v izobraževanju za leto 2021 (Anketa o aktivnem in neaktivnem prebivalstvu, 2021), kažejo, da je stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih v Sloveniji bistveno poskočila (iz 12,5 % na 18,9 %), da pa se je razkorak v stopnji udeležbe v izobraževanju odraslih med posameznimi skupinami, še posebej med najbolj in najmanj izobraženimi odraslimi celo povečal (iz 8,5 na 8,7 krat višjo udeležbo pri najbolj izobraženih).

2.6 Podrobnejši prikaz rezultatov glede na vzhodno in zahodno kohezijsko regijo

2.6.1 Spolna in starostna struktura skupine z najvišjimi dosežki pri spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih

Po največjem deležu žensk, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, od vseh regij v Sloveniji izstopa osrednjeslovenska, edino v starostni skupini 46–55 let ima zasavska regija nekoliko večji delež.

Preglednica 2: Spol in starost respondentov ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Spol	Ženska					Moški				
	16–25 let	26–35 let	36–45 let	46–55 let	56–65 let	16–25 let	26–35 let	36–45 let	46–55 let	56–65 let
Gorenjska	58,64	61,52	37,75	28,00	14,85	52,18	66,36	43,64	28,33	15,46
Goriška	54,74	42,62	23,98	11,33	5,48	50,46	31,64	31,48	12,17	20,32
Obalno-kraška	67,49	62,17	41,83	17,99	13,85	69,14	49,93	57,98	12,38	12,32
Osrednjeslovenska	71,60	69,15	54,34	44,10	26,48	73,00	58,44	57,23	46,76	20,51
JV Slovenija	60,92	40,55	29,66	18,63	10,99	68,20	52,75	28,79	13,18	5,50
Koroška	45,70	21,28	20,16	4,84	5,01	26,80	25,96	17,28	5,75	9,46
Primorsko-notranjska	63,35	51,18	25,65	20,58	13,59	60,93	51,96	21,27	16,61	15,76
Podravska	52,42	43,42	38,01	22,35	7,53	52,51	57,23	38,32	18,36	18,22
Pomurska	60,33	66,54	31,26	21,10	20,72	48,31	43,14	43,25	14,01	14,36
Savinjska	64,33	50,92	34,60	28,47	19,74	49,15	45,74	44,21	29,52	12,66
Posavska	22,44	32,86	21,22	15,72	0,00	58,46	31,76	28,09	0,00	0,00
Zasavska	27,43	39,17	24,99	51,06	8,11	18,41	49,56	14,17	9,84	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: V vseh regijah zahodne kohezije s starostjo pada delež žensk z višjo ravnjo spretnosti, razen v gorenjski regiji, kjer najmlajše ženske (16–25 let), dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v nekoliko manjšem deležu kot tiste v starostni skupini 26–35 let. Po velikosti deležev sta si gorenjska in obalno-kraška regija med regijami v Zahodni kohezijski regiji najbolj podobni, medtem ko ima goriška regija med vsemi najmanjše deleže.

Tudi moški v osrednjeslovenski regiji dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, če primerjamo z drugimi regijami v Sloveniji, v največjih deležih. Po velikosti deleža najbolj izstopa starostna skupina moških 46–55 let (46,76 %), medtem ko starostna skupina moških 26–35 let dosega višjo raven spretnosti v večjem deležu kot v osrednjeslovenski (58,44 %) še v gorenjski regiji (66,36 %). Velik delež moških v starostni skupini 36–45 let dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih tudi v obalno-kraški regiji, medtem ko ima goriška regija v zahodni koheziji najmanjše vrednosti deležev, razen v skupini najstarejših moških (56–65 let), kjer višjo raven spretnosti dosegajo v podobnem deležu kot enako stari moški v osrednjeslovenski regiji.

Vzhodna kohezijska regija: Med ženskami v Vzhodni kohezijski regiji z velikim deležem tistih, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, izstopajo ženske starostne skupine 26–35 let iz pomurske regije (66,54 %) in ženske stare med 46 in 55 let iz zasavske regije (51,06 %). Obenem je za pomursko, zasavsko, pa tudi posavsko regijo značilno, da najmlajša skupina žensk (16–25 let) dosega višjo raven spretnosti v manjšem deležu kot ženske, ki so stare med 26 in 35 let. V posavski regiji najstarejše ženske (56–65 let) sploh ne dosegajo višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, medtem ko jih v pomurski (20,72 %) in savinjski regiji (19,74 %) dosega petina.

Največji delež skupine najmlajših moških (16–25 let) dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v regiji jugovzhodna Slovenija (68,20 %), najmanjši pa v zasavski regiji (18,41 %). V zasavski regiji so deleži moških z višjimi spretnostmi v vseh starostnih skupinah manjši od 20 %, razen pri moških starih med 26 in 35 let, kjer jih polovica dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (49,56 %). V posavski in zasavski regiji nihče od moških starih 56–65 let ne dosega višje ravni spretnosti, enako velja v posavski regiji tudi za moške stare 46–55 let. Med najstarejšimi moškimi (56–65 let) ima največji delež tistih z višjo ravnjo spretnosti med regijami vzhodne kohezije podravska regija (18,22 %), kjer pa je delež zelo podoben tudi med starimi 46 in 55 let (18,36 %).

2.6.2 Tip naselja v skupinah z najvišjimi dosežki

Zahodna kohezijska regija: Osrednjeslovenska regija ima med vsemi regijami v Sloveniji glede na različen tip naselja največje deleže prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Med različnimi tipi naselij v regiji tudi ni

velikih odstopanj, saj pri vsakem tipu dosega višjo raven spretnosti med 50-60 % prebivalcev. Osrednjeslovenski regiji se po velikosti deleža najbolj približa obalno-kraška regija v večjih naseljih od 10.000 prebivalcev (55,78 %). Goriška regija ima v zahodni koheziji povsod najmanjše deleže, razen v srednje velikih naseljih (z 2000 do 10.000 prebivalci, 42,10 %), kjer je delež podoben kot v gorenjski regiji (41,17 %). Zanimivo, v goriški regiji je delež prebivalcev z višjimi spretnostmi v največjih naseljih (več kot 10.000 prebivalcev) podoben kot v manjših nekmečkih naseljih (manj kot 2000 prebivalcev), od obeh pa imajo večji delež celo kmečka naselja z manj kot 2000 prebivalci. Obalno-kraška regija izstopa z majhnim deležem prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v naseljih z 2000 do 10.000 prebivalci.

Preglednica 3: Tip naselja ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Tip naselja	kmečka naselja < 2000 prebivalcev	nekmečka naselja < 2000 prebivalcev	naselja – 2000 – 10.000 prebivalcev	naselja > 10.000 prebivalcev	mesto Ljubljana	mesto Maribor
Gorenjska	35,03	48,61	41,17	46,38	0,00	0,00
Goriška	30,55	23,58	42,10	23,67	0,00	0,00
Obalno-kraška	40,76	45,46	27,41	55,78	0,00	0,00
Osrednjeslovenska	54,63	59,78	59,61	57,20	51,75	0,00
JV Slovenija	30,33	39,37	40,16	35,96	0,00	0,00
Koroška	17,86	23,79	16,42	0,00	0,00	0,00
Primorsko- notranjska	31,02	29,75	45,41	0,00	0,00	0,00
Podravska	26,57	38,11	34,45	44,41	0,00	43,96
Pomurska	40,05	37,95	41,91	48,16	0,00	0,00
Savinjska	32,23	43,66	40,50	44,06	0,00	0,00
Posavska	28,31	38,80	26,09	0,00	0,00	0,00
Zasavska	17,96	30,32	20,60	26,43	0,00	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Vzhodna kohezijska regija: Pomurska regija nima veliko odstopanj med različnimi tipi naselij, med regijami vzhodne kohezije ima največji delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v kmečkih naseljih z manj kot 2000 prebivalci (40,05 %) in naseljih z več kot 10.000 prebivalci (48,16 %). Tudi savinjska regija ima, če jo primerjamo z drugimi regijami vzhodne kohezije, velike deleže prebivalcev z višjimi spretnostmi, še posebej v nekmečkih naseljih z manj kot 2000 prebivalci. V primorsko-notranjski regiji ni velike razlike med deležem prebivalcev z višjimi spretnostmi v manjših kmečkih in nekmečkih naseljih (manj kot 2000 prebivalcev). Med vsemi regijami v Vzhodni

kohezijski regiji ima največji delež tistih z višjimi spretnostmi v naseljih z od 2000 do 10.000 prebivalci (45,41 %), večjih naselij pa v regiji ni. Tudi koroška in posavska regija nimata naselij z več kot 10.000 prebivalci, v teh dveh regijah je sodeč po velikosti deleža prebivalcem z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih višji ravni spretnosti najbolj naklonjen nekmečki tip naselja z manj kot 2000 prebivalci. Koroška regija ima v vzhodni koheziji najmanjše deleže prebivalcev z višjimi spretnostmi v vseh tipih naselji, podoben delež kot ga ima v kmečkih naseljih z manj kot 2000 prebivalci je tudi v zasavski regiji.

2.6.3 Zahteve po kvalificiranosti pri opravljanju trenutnega dela

Zahodna kohezijska regija: Gorenjska in osrednjeslovenska regija sta si po velikosti deležev prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na zaposlitveno kvalifikacijo delovnega mesta zelo podobni. Obe regiji imata največje deleže v zahodni koheziji pri vseh kategorijah, razen pri polkvalificiranih poklicih za industrijski način dela; tu ima največji delež v Zahodni kohezijski regiji obalno-kraška regija. Goriška regija ima podoben trend spreminjanja deležev kot obalno-kraška regija, le da ima za okrog 10 % manjše deleže (odstopanje deležev obeh regij za dve odstotkovni točki je le v skupini prebivalcev z osnovnimi poklici).

Preglednica 4: Zaposlitvena kvalifikacija delovnega mesta ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Kvalifikacije oziroma zahtevnost trenutnega dela	Osnovni poklici za preprosta dela	Polkvalificirani poklici za industrijski način dela	Polkvalificirani poklici za neindustrijski način dela	Kvalificirani poklici
Gorenjska	17,82	24,75	44,52	59,87
Goriška	5,09	17,14	22,13	36,42
Obalno-kraška	7,08	30,59	34,64	46,44
Osrednjeslovenska	17,30	26,54	44,14	64,29
JV Slovenija	19,86	17,66	18,62	46,89
Koroška	7,55	4,61	18,42	31,37
Primorsko-notranjska	0,00	22,16	34,38	40,25
Podravska	16,27	18,54	28,69	46,39
Pomurska	48,12	11,82	48,85	45,47
Savinjska	7,60	23,49	27,09	53,53
Posavska	0,00	9,18	10,26	40,61
Zasavska	0,00	8,06	2,60	39,68

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Vzhodna kohezijska regija: Pomurska regija močno izstopa po velikem deležu prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, med tistimi z osnovnimi poklici (48,12 %) in polkvalificiranimi za neindustrijski način dela (48,85 %). Največji delež prebivalcev z višjimi spretnostmi med kvalificiranimi poklici v vzhodni koheziji ima savinjska regija (53,53 %). V posavski, zasavski in primorsko-notranjski regiji nihče, ki opravlja osnovne poklice za preprosta dela, ne dosega višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. V posavski in zasavski regiji je tudi pri ostalih zaposlitvenih kvalifikacijah vrednost deleža prebivalcev z višjimi spretnostmi do 10 %, samo med tistimi s kvalificiranimi poklici okrog 40 %.

2.6.4 Družinske (socialne) okoliščine prebivalcev

Zahodna kohezijska regija: Osrednjeslovenska regija ima največje deleže prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v zahodni koheziji v vseh gospodinjstvih, razen v zelo velikem sedemčlanskem gospodinjstvu (39,13 %), kjer je delež podoben kot v goriški regiji (39,37 %). Polovica prebivalcev v obalno-kraški regiji, ki živi v zelo velikem gospodinjstvu, dosega višjo raven spretnosti. Podobno (46,20 %) tudi v gorenjski regiji, ki je po velikosti deležev dosežene višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na število članov gospodinjstva na sploh zelo podobna obalno-kraški regiji. Za goriško regijo so značilni zelo majhni deleži prebivalcev z višjo ravno spretnosti v maloštevilnih gospodinjstvih (v enočlanskem gospodinjstvu ima goriška najmanjši delež prebivalcev z višjo ravno, če primerjamo z vsemi regijami v Sloveniji). Z naraščanjem števila članov v gospodinjstvu v goriški regiji se večja tudi delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti, tako da je v primeru šest in sedemčlanskih gospodinjstev delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti v TBO v regiji nad slovenskim povprečjem.

Preglednica 5: Število oseb v gospodinjstvu respondenta ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Število oseb v gospodinjstvu	Enočlansko gospodinjstvo	Dvočlansko gospodinjstvo	Tričlansko gospodinjstvo	Štiričlansko gospodinjstvo	Petčlansko gospodinjstvo	Šestčlansko gospodinjstvo	Sedemčlansko gospodinjstvo
Zahodna kohezijska regija							
Gorenjska	39,86	45,84	46,90	48,58	37,04	38,61	46,20
Goriška	14,40	23,65	34,15	30,26	30,85	40,95	39,37
Obalno-kraška	45,32	42,76	43,72	45,20	47,52	40,16	50,00
Osrednjeslovenska	48,09	54,53	57,73	54,56	56,36	58,23	39,13
Vzhodna kohezijska regija							
JV Slovenija	28,87	26,40	38,62	43,01	32,88	27,41	35,30
Koroška	15,43	11,98	20,03	20,94	23,72	24,15	68,23
Primorsko-notranjska	38,12	20,13	48,06	34,79	43,54	27,94	0,00
Podravska	30,76	34,31	36,93	45,87	33,87	16,33	21,71
Pomurska	28,46	31,92	46,65	42,36	44,15	38,79	30,63
Savinjska	51,66	31,79	41,22	44,82	36,33	36,52	26,78
Posavska	19,29	46,34	25,71	26,96	20,70	46,84	20,34
Zasavska	22,33	21,05	26,93	27,41	26,14	15,08	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Vzhodna kohezijska regija: Koroška regija ima v vzhodni koheziji v vseh gospodinjstvih delež prebivalcev z višjimi spretnostmi pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki so med najmanjšimi, razen v primeru sedemčlanskega gospodinjstva, kjer je delež daleč največji v primerjavi z vsemi regijami v Sloveniji (68,23 %). Čisto drugačen trend spreminjanja deležev imajo regije jugovzhodna Slovenija, podravska, zasavska in delno tudi savinjska regija. V omenjenih regijah v največjem deležu dosegajo prebivalci višjo raven spretnosti, če živijo v štiričlanskem gospodinjstvu. Izjema je v savinjski regiji skupina tistih, ki živijo sami (enočlansko gospodinjstvo), saj jih polovica dosega višjo raven spretnosti.

Preglednica 6: Ali respondent živi s soprogom/zunajzakonskim partnerjem ter dosežena višja raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Soprog/zunajzakonski partner	Ne	Da
Gorenjska	55,46	40,22
Goriška	46,23	23,79
Obalno-kraška	58,53	35,13
Osrednjeslovenska	64,36	50,97
JV Slovenija	58,49	25,59
Koroška	32,98	14,14
Primorsko-notranjska	56,98	30,23
Podravska	49,57	32,36
Pomurska	52,57	34,14
Savinjska	50,29	34,25
Posavska	41,02	22,24
Zasavska	35,39	14,23

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: Prebivalci, ki ne živijo s soprogom/partnerjem povsod v večjem deležu dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih kot tisti, ki živijo v dvoje. V osrednjeslovenski regiji polovica prebivalcev, ki živi s soprogom/partnerjem, dosega višjo raven spretnosti, kar je še vedno več kot pri polovici slovenskih regij, kjer živijo samsko, vključno z goriško. Poleg tega v Zahodni kohezijski regiji dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih tisti, ki živijo s soprogom/partnerjem, v goriški regiji se to kaže v najmanjšem deležu (je pol manjši kot v osrednjeslovenski regiji).

Vzhodna kohezijska regija: Več kot polovica prebivalcev med tistimi, ki živijo samsko, dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v jugovzhodni Sloveniji, primorsko-notranjski, pomurski in savinjski regiji, nasprotno pa v koroški in zasavski zgolj tretjina. Ta delež se v slednjih dveh regijah v skupini tistih, ki živijo s soprogom/partnerjem, še prepolovi in je med najnižjimi deleži v Sloveniji. Med vsemi regijami

v vzhodni koheziji se odstopanje v tem, ali prebivalci živijo s soprogom/partnerjem, najbolj kaže v jugovzhodni Sloveniji.

Preglednica 7: Trenutni zaposlitveni položaj soproga/partnerja ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Trenutni zaposlitveni položaj soproga/partnerja	Vajenec, pripravek	Opravlja delo v gospodinjstvu ali skrbi za otroke/družino	Zaposlen za polni delovni čas (samozaposlen, zaposlen)	Upokojen ali predčasno upokojen	Druško, DK, RF	Zaposlen za krajši delovni čas (samozaposlen, zaposlen)	Trajno invaliden	Dijak, študent	Brezposeln
Gorenjska	0,00	43,47	45,49	15,38	0,00	39,53	0,00	35,87	30,74
Goriška	0,00	58,35	25,01	10,14	16,64	41,47	0,00	71,02	15,97
Obalno-kraška	0,00	0,00	40,54	15,49	0,00	54,72	0,00	26,91	18,76
Osrednjeslovenska	0,00	46,47	55,10	22,45	36,74	71,10	0,00	58,49	43,24
JV Slovenija	0,00	0,00	26,69	6,93	0,00	40,28	0,00	47,02	59,25
Koroška	0,00	4,68	15,43	0,66	0,00	60,00	0,00	65,24	9,74
Primorsko-notranjska	42,12	0,00	33,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	40,02
Podravska	0,00	3,37	37,57	8,24	0,00	52,52	0,00	64,64	18,17
Pomurska	90,00	100,00	33,81	19,31	0,00	83,98	0,00	40,69	16,78
Savinjska	0,00	64,69	37,80	15,54	20,00	15,46	4,10	23,25	32,70
Posavska	0,00	27,99	25,65	7,50	0,00	37,57	0,00	0,00	0,00
Zasavska	0,00	0,00	16,22	12,66	0,00	0,00	0,00	0,00	11,97

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: Goriška regija ima v Zahodni kohezijski regiji največji delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in njihov soproga/partner opravlja delo v gospodinjstvu ali skrbi za otroke/družino

(58,35 %) ali je dijak/študent (71,02 %). Pri vseh ostalih kategorijah osrednjeslovenska regija dosega največje deleže v zahodni koheziji. Med prebivalci, katerih soprogo/partner je zaposlen za polni delovni čas, jih v goriški regiji višjo raven spretnosti dosega le četrtina (25,01 %), medtem ko v osrednjeslovenski regiji več kot polovica (55,10 %). Prav tako je v osrednjeslovenski regiji delež (22,45 %) enkrat večji kot v goriški regiji (10,14 %) pri prebivalcih, katerih soprogo/partner je upokojen.

Vzhodna kohezijska regija: V pomurski regiji vsi, katerih soprogo/partner opravlja delo v gospodinjstvu ali skrbi za otroke/družino, dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, prav tako jih večina med tistimi, katerih soprogo/partner je vajenec/pripravnik (90 %) in zaposlen za krajši delovni čas (83,98 %). V pomurski regiji dosegajo višjo raven v največjem deležu, če primerjamo s preostalimi regijami vzhodne kohezije, tudi tisti, katerih soprogo/partner je upokojen (19,31 %). V jugovzhodni Sloveniji, koroški, podravski in posavski regiji prebivalci, katerih soprogo/partner je upokojen, dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v zelo majhnem deležu, manjšem od 10 %, v primorsko-notranjski pa med tistimi, katerih soprogo/partner je upokojen, sploh nihče ne dosega višje ravni spretnosti. Podravska in savinjska imata v vzhodni koheziji največji delež prebivalcev, katerih soprogo/partner je zaposlen za polni delovni čas in dosegajo višjo raven spretnosti, medtem ko je v koroški in zasavski regiji ta delež primerjalno najmanjši.

Preglednica 8: Ali imajo respondenti otroke ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Ali imate otroke?	Ne	Da
Gorenjska	58,04	36,59
Goriška	44,68	22,29
Obalno-kraška	57,23	34,57
Osrednjeslovenska	67,84	46,56
JV Slovenija	58,74	22,84
Koroška	32,59	12,17
Primorsko-notranjska	51,22	31,59
Podravska	51,62	28,89
Pomurska	54,16	33,71
Savinjska	55,65	31,99
Posavska	43,43	18,76
Zasavska	35,47	16,27

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: V osrednjeslovenski regiji dosegajo prebivalci višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v večjem deležu, ne glede na to ali imajo otroke ali ne, kot na primer v goriški regiji tisti, ki nimajo otrok (44,68 %). Gorenjska in obalno-kraška regija sta si v tem oziru po deležih prebivalcev z višjimi spretnostmi, glede na kazalnik ali imajo otroke ali ne, zelo podobni.

Vzhodna kohezijska regija: Podobno kot pri kategoriji, kjer smo opazovali delež prebivalcev, ki dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, glede na spremenljivko ali živijo s soprogom/partnerjem ali ne, se tudi pri tem, ali imajo otroke ali ne, kaže največja razlika v regiji jugovzhodna Slovenija. V regiji jugovzhodna Slovenija dosegajo prebivalci, ki nimajo otrok, višjo raven v deležu, ki je primerljiv z gorenjsko regijo (regija jugovzhodna Slovenija 58,74 %, gorenjska regija 58,04 %), tisti, ki otroke imajo, pa z goriško regijo (regija jugovzhodna Slovenija 22,84 %, goriška regija 22,29 %). Manj kot petina prebivalcev, ki otroke imajo, dosega višjo raven spretnosti v koroški, posavski in zasavski regiji. V koroški in zasavski regiji dosega le tretjina prebivalcev brez otrok višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Preglednica 9: Število otrok ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Število otrok	1	2	3	4	5	6
Gorenjska	45,39	36,80	26,45	9,32	0,00	0,00
Goriška	26,60	22,18	15,65	2,15	0,00	60,00
Obalno-kraška	47,58	32,68	16,29	3,01	50,00	0,00
Osrednjeslovenska	54,24	43,29	45,56	53,96	3,45	100,00
JV Slovenija	30,25	21,49	20,28	2,18	0,00	0,00
Koroška	15,32	11,98	1,68	0,00	0,00	0,00
Primorsko-notranjska	53,14	24,21	21,13	33,89	0,00	0,00
Podravska	32,04	28,92	19,98	14,38	0,00	0,00
Pomurska	40,07	30,77	26,03	0,00	0,00	0,00
Savinjska	30,38	35,93	24,40	9,97	0,00	0,00
Posavska	32,07	16,92	1,94	0,00	0,00	0,00
Zasavska	16,63	14,23	27,10	0,00	0,00	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: Samo v Zahodni kohezijski regiji dosegajo prebivalci višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih tudi, ko imajo več kot štiri otroke, izjema je gorenjska regija. Pri večini regij velja, da se delež prebivalcev z višjo ravno manjša z večanjem števila otrok (do štirih otrok), osrednjeslovenska regija pa ima ne glede na

število otrok (eden, dva, tri ali štiri), ki jih imajo prebivalci, vedno okrog polovico tistih, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Vzhodna kohezijska regija: Ne samo, da prebivalci regije vzhodne kohezije, ki imajo pet ali več otrok, sploh ne dosegajo višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v koroški, pomurski, posavski in zasavski regiji ne dosegajo te ravni niti tisti, ki imajo štiri otroke. V koroški in posavski regiji je zanemarljiv tudi delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti med tistimi s tremi otroki. Zanimivo, pa v zasavski regiji dosegajo v največjem deležu višjo raven prebivalci s tremi otroki (27,10 %). Delež je med največjimi, tudi ko ga primerjamo z deležem prebivalcev z višjimi spretnostmi med tistimi s tremi otroki v drugih regijah v Sloveniji.

Preglednica 10: Starost najmlajšega otroka respondenta ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Starost najmlajšega otroka	do 2 leti	3 – 5 let	6 – 12 let	13 let in več
Gorenjska	56,64	48,75	23,18	26,66
Goriška	40,85	48,74	16,02	6,58
Obalno-kraška	57,45	36,06	33,28	19,05
Osrednjeslovenska	58,91	52,29	53,46	34,55
JV Slovenija	49,68	15,04	28,39	11,47
Koroška	11,23	1,54	24,40	5,72
Primorsko-notranjska	55,96	12,21	40,06	15,55
Podravska	42,00	36,80	32,85	17,30
Pomurska	62,39	51,17	29,24	19,02
Savinjska	42,72	54,99	38,21	24,57
Posavska	32,58	20,62	13,89	5,65
Zasavska	0,00	2,94	35,41	11,53

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: V vseh regijah zahodne kohezije, razen v goriški, dosega več kot polovica prebivalcev, ki imajo najmlajšega otroka starega do dve leti, višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. V osrednjeslovenski regiji jih več kot polovica dosega višjo raven spretnosti tudi med tistimi, katerih najmlajši otrok je mlajši od 13 let.

Vzhodna kohezijska regija: Med vsemi regijami v Sloveniji dosegajo prebivalci z najmlajšim otrokom mlajšim od treh let višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v največjem deležu v pomurski regiji (62,39 %). Tudi med tistimi, ki imajo najmlajšega otroka starega med 3 in 5 let, jih v pomurski regiji polovica dosega višjo raven

(51,17 %), za par odstotnih točk več le še v savinjski (54,99 %) in osrednjeslovenski regiji (52,29 %). Obratno pa v zasavski regiji nihče med tistimi, ki ima najmlajšega otroka starega manj kot tri leta, ne dosega višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, tudi med tistimi, katerih najmlajši otrok je star med tremi in petimi leti je delež zdelo majhen (2,94 %), manjši samo še v koroški regiji (1,54 %). Presenetljivo v zasavski regiji tretjina (35,41 %) prebivalcev z najmlajšim otrokom starim med 6 in 12 let dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, kar je podobno kot v savinjski (38,21 %) in obalno-kraški regiji (33,28 %).

2.6.5 Migrantsko ozadje prebivalcev

Zahodna kohezijska regija: V gorenjski, obalno-kraški in osrednjeslovenski regiji dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih okrog polovica prebivalcev, ki so rojeni v Sloveniji, medtem ko v goriški regiji zgolj tretjina (31,63 %). Med tistimi, ki niso rojeni v Sloveniji, jih največji delež dosega višjo raven spretnosti v obalno-kraški regij, in sicer tretjina (34,09 %). Tako je v obalno-kraški regiji, če primerjamo z regijami zahodne kohezije, najmanjša razlika v deležu tistih, ki dosegajo višje spretnosti, med skupinama rojenih in ne rojenih v Sloveniji. V goriški regiji je med prebivalci, ki niso rojeni v Sloveniji, zgolj desetina (9,97 %) z višjo ravnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Preglednica 11: Rojstvo respondenta v Sloveniji ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Rojen v Sloveniji	Ne	Da
Gorenjska	16,74	48,02
Goriška	9,97	31,63
Obalno-kraška	34,09	45,66
Osrednjeslovenska	22,72	59,80
JV Slovenija	16,39	38,33
Koroška	15,13	19,34
Primorsko-notranjska	12,43	41,19
Podravska	29,49	37,95
Pomurska	24,62	42,45
Savinjska	24,98	41,48
Posavska	22,69	30,01
Zasavska	27,87	24,33

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Vzhodna kohezijska regija: V večini regij vzhodne kohezije (v regiji jugovzhodna Slovenija, podravski, pomurski, savinjski in primorsko-notranjski regiji) okrog 40 % prebivalcev, ki so rojeni v Sloveniji, dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Najmanjši delež, zgolj petina (19,34 %) jih dosega v koroški regiji, kar je najmanjši delež od vseh regij v Sloveniji. Med prebivalci, ki niso rojeni v Sloveniji, jih v koroški regiji višjo raven spretnosti dosega podoben delež (15,13 %). S tem je koroška regija med vsemi regijami v Sloveniji tista z najmanjšo razliko med rojenimi in nerojenimi v Sloveniji glede deleža prebivalcev z višjo ravnjo spretnosti. Največja razlika v doseganju višje ravni spretnosti pri regijah vzhodne kohezije med prebivalci, ki so oziroma niso rojeni v Sloveniji, je v primorsko-notranjski regiji. V skupini prebivalcev, ki niso rojeni v Sloveniji, jih višjo raven dosega najmanjši delež med regijami vzhodne kohezije (12,43 %), medtem ko jih med rojenimi v Sloveniji višjo raven dosega 41,19 %. Zasavska regija je edina regija v Sloveniji, kjer v skupini nerojenih v Sloveniji dosežajo višjo raven spretnosti v večjem deležu kot v skupini rojenih v Sloveniji.

Preglednica 12: Respondent govori slovensko, je naravni govorec ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Respondent govori slovensko, je naravni govorec	Da	Ne
Gorenjska	48,83	20,15
Goriška	31,52	10,14
Obalno-kraška	46,23	35,51
Osrednjeslovenska	59,78	25,01
JV Slovenija	38,56	15,96
Koroška	19,21	20,71
Primorsko-notranjska	40,97	19,64
Podravska	37,52	35,90
Pomurska	42,47	25,95
Savinjska	41,41	30,90
Posavska	30,39	18,40
Zasavska	25,97	11,30

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: V gorenjski, obalno-kraški in osrednjeslovenski regiji dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih okrog polovica prebivalcev, ki so naravni govorniki slovenskega jezika, medtem ko v goriški regiji zgolj tretjina (31,52 %). Obratno, jih tretjina (35,51 %) dosega višjo raven spretnosti v obalno-kraški regiji med tistimi, ki niso naravni govorniki slovenskega jezika. V goriški regiji je med prebivalci, ki niso naravni govorniki slovenskega jezika, zgolj desetina (10,14 %) z višjo ravnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Vzhodna kohezijska regija: Med vsemi regijami v Sloveniji je koroška regija edina, kjer naravni govorci slovenščine dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v manjšem deležu (19,21 %) kot skupina tistih prebivalcev, ki niso naravni govorci slovenščine (20,71 %). Obenem je delež tistih, ki so naravni govorci slovenskega jezika in dosegajo višjo raven, v koroški regiji med najmanjšimi v Sloveniji in primerljiv z deležem prebivalcev, ki niso naravni govorci slovenščine v primorsko-notranjski regiji (19,64 %). Zelo majhna razlika v deležu, prebivalcev z višjo ravno spretnosti med naravnimi govorci slovenščine in tistimi, ki niso, manjša od dveh odstotnih točk, je v podravski regiji. Tam 37,52 % prebivalcev, ki so naravni govorci slovenskega jezika dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, medtem ko jih med tistimi, ki niso naravni govorci slovenskega jezika, 35,90 %.

Preglednica 13: Priseljenci prve in druge generacije ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Višja raven	Prva generacija priseljencev	Druga generacija priseljencev	Niso priseljenci prve ali druge generacije
Gorenjska	15,21	49,25	48,81
Goriška	11,52	6,67	31,85
Obalno-kraška	34,09	45,17	44,08
Osrednjeslovenska	21,64	44,94	60,60
JV Slovenija	13,12	44,31	37,21
Koroška	0,00	24,28	19,87
Primorsko-notranjska	10,72	15,26	45,94
Podravska	29,49	39,01	37,04
Pomurska	35,38	36,68	41,24
Savinjska	22,30	48,00	41,36
Posavska	20,17	7,16	32,70
Zasavska	17,60	1,61	26,89

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: Tretjina priseljencev prve generacije v obalno-kraški regiji dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (34,09 %), medtem ko jih v goriški regiji le desetina (11,52 %). Še manjši delež jih v goriški regiji dosega višjo raven v skupini priseljencev druge generacije (6,67 %). Obratno pri ostalih regijah zahodne kohezije druga generacija priseljencev dosega višjo raven v večjem deležu kot prva. V največjem deležu, t. j. polovica skupine priseljencev druge generacije (49,25 %), dosega druga generacija priseljencev višjo raven v gorenjski regiji. V gorenjski in obalno-kraški regiji se delež tistih z višjo ravno spretnosti med prebivalci, ki so priseljenci druge generacije, izenači z deležem prebivalcev, ki niso priseljenci prve ali druge generacije. V podobnem deležu

kot v obalno-kraški regiji dosega višjo raven spretnosti v skupini priseljencev druge generacije tudi v osrednjeslovenski regiji (44,94 %), samo tam skupina tistih, ki niso priseljenci prve ali druge generacije dosega višjo raven v bistveno večjem deležu kot v preostalih regijah v Sloveniji (60,60 %).

Vzhodna kohezijska regija: Pomurska regija ima med vsemi regijami v Sloveniji najmanjšo razliko v deležu tistih, ki dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v skupini priseljencev prve (35,38 %), druge generacije (36,68 %) in tistih, ki niso priseljenci prve ali druge generacije (41,36 %). V posavski in zasavski regiji, podobno kot v goriški, prva generacija priseljencev dosega višjo raven spretnosti v večjem deležu kot druga generacija. V primorsko-notranjski regiji, dosega priseljenci prve in druge generacije višjo raven spretnosti v izrazito majhnem deležu glede na tiste v regiji, ki niso priseljenci prve ali druge generacije. Le-ti namreč dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v največjem deležu med regijami v vzhodni koheziji (45,94 %). Nasprotno, v koroški regiji prebivalci, ki niso priseljenci prve ali druge generacije, dosega višjo raven spretnosti v najmanjšem deležu, če primerjamo s preostalimi slovenskimi regijami, višje ravni pa tukaj ne dosega nihče med priseljenci prve generacije. Velja omeniti, da druga generacija priseljencev v koroški regiji dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v primerljivem deležu (24,28 %) kot tisti v regiji, ki niso priseljenci prve ali druge generacije (19,87 %).

Preglednica 14: Starost respondenta ob prvi priselitvi v Slovenijo ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Starost ob priselitvi v Slovenijo – višja raven	0–5 let	6–10 let	11–15 let	16–20 let	21–25 let	26–30 let	31–35 let	36–40 let
Gorenjska	41,50	30,14	1,29	27,90	7,07	9,97	0,00	0,00
Goriška	4,60	0,00	0,00	20,85	0,00	12,77	21,49	0,00
Obalno-kraška	100,00	30,00	52,77	24,11	29,52	16,24	0,00	0,00
Osrednjeslovenska	55,18	35,02	11,93	20,18	6,19	17,03	22,62	100,00
JV Slovenija	33,40	0,00	0,00	3,05	26,63	0,00	5,24	0,00
Koroška	0,00	44,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Primorsko-notranjska	26,45	0,00	0,00	7,33	0,00	0,00	0,00	0,00
Podravska	48,91	0,00	0,00	12,84	29,14	30,85	5,52	41,76
Pomurska	16,53	100,00	0,00	0,00	0,00	15,18	0,00	0,00
Savinjska	26,27	77,36	31,83	14,31	17,24	29,69	0,00	0,00
Posavska	25,91	0,00	10,00	0,00	31,58	0,00	0,00	0,00
Zasavska	10,00	41,22	0,00	0,00	0,00	0,00	70,00	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: V obalno-kraški regiji vsi, ki so se priselili v Slovenijo mlajši od 6 let, dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Prav tako dosegajo omenjeno raven vsi v osrednjeslovenski regiji, ki so se priselili kot najstarejši (36-40 let). Osrednjeslovenska regija je med slovenskimi regijami edina, kjer višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegajo priseljenci iz vseh starostnih skupin prve priselitve v Slovenijo. Goriška regija se osrednjeslovenski približa po velikosti deleža le v skupini priseljenih med 16 in 20 let ter 31 in 35 let, ko znaša delež okrog 20 %. V gorenjski regiji višjo raven spretnosti v večjem deležu dosegajo v skupinah tistih, ki so se priselili mlajši, stari do 10 let, in pa 16 do 20 let. Priseljenci po 30.-em letu v gorenjski in obalno-kraški regiji ne dosegajo višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Vzhodna kohezijska regija: Med regijami v Sloveniji samo v koroški regiji višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih ne dosega nihče med priseljenimi pred 6.-im letom starosti. V koroški regiji višjo raven spretnosti dosegajo samo tisti, ki so se priselili v starosti od 6 do 10 let (44,99 %). Med priseljenimi v enakem starostnem obdobju v pomurski regiji višjo raven spretnosti dosegajo vsi. Zanimivo v podravski regiji dosegajo višjo raven spretnosti v podobnem deležu skupina priseljenih kot najmlajši (0–5 let 48,91 %) in kot najstarejši (36–40 let 41,76 %). V zasavski regiji izstopa visoke delež priseljenih z višjo ravno spretnosti v skupini tistih, ki so se v Slovenijo prvič priselili, ko so bili stari 31 do 35 let (70 %).

Preglednica 15: Leto priselitve v Slovenijo ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Leto priselitve v Slovenijo – višja raven	1931–1960	1961–1990	1991 ali kasneje
Gorenjska	0,00	25,32	9,27
Goriška	4,36	0,00	13,72
Obalno-kraška	100,00	14,93	43,20
Osrednjeslovenska	0,00	20,37	25,31
JV Slovenija	0,00	11,98	26,71
Koroška	0,00	29,11	0,00
Primorsko-notranjska	0,00	14,92	0,00
Podravska	0,00	32,26	29,16
Pomurska	0,00	21,85	30,43
Savinjska	0,00	27,68	18,54
Posavska	0,00	11,27	40,10
Zasavska	0,00	30,79	5,82

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: Samo goriška (4,36 %) in obalno-kraška regija (100 %) imata med regijami v Sloveniji med priseljenimi do leta 1960 takšne, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Gorenjska regija je med regijami zahodne kohezije edina z manjšim deležem prebivalcev z višjo ravno spretnosti v skupini tistih, ki so se v Slovenijo priselili po letu 1990 (9,27 %), kot med priseljenimi do leta 1990 (25,32 %). V obalno-kraški regiji pa nasprotno, višjo raven dosega 43,20 % tistih, ki so se priselili po letu 1990, ker je največji delež med vsemi regijami v Sloveniji.

Vzhodna kohezijska regija: V koroški in primorsko-notranjski regiji dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih samo tisti priseljenci, ki so se v Slovenijo prvič preselili med leti 1961 in 1990. Ostale regije vzhodne kohezije lahko razdelimo na tiste, katerih delež priseljenih z višjo ravno spretnosti je v skupini priseljenih po letu 1990 večji ali manjši glede delež, ki ga dosega skupina priseljenih med leti 1961 in 1990. Delež priseljenih z višjo ravno spretnosti je v skupini priseljenih po letu 1990 večji v pomurski, posavski regiji in v regiji jugovzhodna Slovenija, manjši pa v podravski, savinjski in zasavski regiji.

Preglednica 16: Najvišja stopnja izobrazbe, ki jo je dosegla mati/skrbnica ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Najvišja stopnja izobrazbe, ki jo je dosegla mati/skrbnica – višja raven	ISCED123cshort	ISCED3excl3c4	ISCED56
Gorenjska	26,72	57,85	73,53
Goriška	15,99	38,83	52,94
Obalno-kraška	22,29	58,26	54,98
Osrednjeslovenska	33,97	60,89	76,86
JV Slovenija	22,37	44,52	67,28
Koroška	10,17	23,99	42,67
Primorsko-notranjska	19,76	47,91	73,57
Podravska	19,58	45,07	74,03
Pomurska	28,49	49,07	74,07
Savinjska	24,85	50,39	65,32
Posavska	19,45	31,47	71,05
Zasavska	8,72	31,00	58,83

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Zahodna kohezijska regija: V osrednjeslovenski regiji tretjina prebivalcev z materami/skrbnicami, ki imajo zaključeno največ nižjo poklicno šolo (33,97 %) in 76,86 % tistih, katerih matere/skrbnice imajo zaključeno vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo, dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Deleži, v katerih dosegajo prebivalci višjo raven spretnosti, so v osrednjeslovenski regiji pri vseh stopnjah izobrazbe matere/skrbnice največji, če primerjamo z drugimi regijami v Sloveniji. Podobne deleže imata tudi gorenjska in obalno-kraška regija, s to razliko, da obalno-kraška regija izstopa z zelo majhnim deležem prebivalcev z višjimi spretnostmi v skupini tistih, katerih mati/skrbnica ima zaključeno vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo. Od vseh regij v Sloveniji ima samo obalno-kraška regija manjši delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti, v skupini tistih z materami/skrbnicami z vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo (54,98 %) kot v skupini tistih z materami/skrbnicami s srednješolsko izobrazbo (58,26 %). Delež prebivalcev z višjimi spretnostmi v skupini tistih z materami/skrbnicami, ki imajo zaključeno vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo, je v obalno-kraški regiji primerljiv z goriško regijo (52,94 %), ki pa ima pri nižjih stopnjah izobrazbe matere/skrbnice bistveno manjše deleže prebivalcev z višjo stopnjo spretnosti kot obalno-kraška regija.

Vzhodna kohezijska regija: Posavska regija med regijami vzhodne kohezije izstopa po majhni razliki v deležih prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih med tistimi, katerih mati/skrbnica imajo zaključeno največ nižjo poklicno šolo (19,45 %) in tistih, z materami/skrbnicami s srednješolsko izobrazbo (31,47 %) ter veliki razliki v deležih med tistimi, katerih mati/skrbnica ima srednješolsko izobrazbo in tistih z materami/skrbnicami, ki imajo zaključeno vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo (71,05 %). Prebivalci, katerih mati/skrbnica imajo zaključeno največ nižjo poklicno šolo, dosegajo višjo raven spretnosti v najmanjšem deležu v zasavski regiji, medtem ko ima med tistimi z materami/skrbnicami s srednješolsko izobrazbo in vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo najmanjše deleže prebivalcev z višjimi spretnostmi med regijami v Sloveniji koroška regija. Preostale regije v vzhodni koheziji (razen posavska, zasavska in koroška regija) so si po velikosti deležev prebivalcev z višjimi spretnostmi glede na izobrazbo matere/skrbnice dokaj enotne. Delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, enakomerno narašča z večanjem stopnje izobrazbe matere/skrbnice. V skupinah prebivalcev z materami/skrbnicami z največ nižjo poklicno šolo, jih višjo raven spretnosti dosega 20-30 % prebivalcev, med tistimi z materami/skrbnicami s srednješolsko izobrazbo 40-50 % in med prebivalci, katerih mati/skrbnica ima vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo, 65-75 %.

2.6.6 Samoocena zdravja skupin z najvišjimi dosežki

Zahodna kohezijska regija: Če primerjamo velikosti deležev prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih in oceno lastnega zdravja, ima osrednjeslovenska regija med vsemi regijami v Sloveniji pri vseh ocenah največji delež

prebivalcev z višjimi spretnostmi, razen pri oceni slabo, kjer z največjim deležem izstopa pomurska regija. V Zahodni kohezijski regiji z visokim deležem prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v skupini tistih, ki svoje zdravje ocenjujejo kot slabo, izstopa obalno-kraška regija, pri boljših ocenah (odlično, zelo dobro, dobro) pa je primerljiva z gorenjsko regijo. Med regijami v Zahodni kohezijski regiji ima goriška od vseh najmanjše deleže prebivalcev z višjo ravnjo spretnosti, deleži pa od vseh tudi najbolj konstantno padajo s slabšanjem samoocene zdravja. Za Zahodno kohezijsko regijo je značilno, da višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegajo v zelo podobnem deležu tisti, ki svoje zdravje ocenjujejo kot odlično ali zelo dobro.

Preglednica 17: Samoocena zdravja ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Ocena lastnega zdravja – višja raven	Odlično	Zelo dobro	Dobro	Zadovoljivo	Slabo
Gorenjska	52,74	55,48	35,46	28,21	15,98
Goriška	38,77	36,13	26,29	14,32	3,06
Obalno-kraška	57,05	56,61	31,54	17,65	27,47
Osrednjeslovenska	60,57	63,40	47,15	39,47	29,67
JV Slovenija	38,62	53,50	22,18	8,45	13,05
Koroška	23,27	24,99	10,85	15,39	15,95
Primorsko-notranjska	48,40	40,91	37,58	19,18	23,16
Podravska	43,54	53,39	27,55	15,66	1,87
Pomurska	50,77	50,10	31,51	20,10	45,20
Savinjska	50,94	55,50	26,72	24,88	6,63
Posavska	35,82	34,57	18,16	8,51	0,00
Zasavska	25,28	28,62	21,37	13,42	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Vzhodna kohezijska regija: V Vzhodni kohezijski regiji pomurska izstopa po velikem deležu prebivalcev, ki so svoje zdravje ocenili kot slabo in dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (45,20 %). Nasprotno pa v zasavski in posavski regiji nihče, ki je svoje zdravje ocenil kot slabo, ne dosega višje ravni spretnosti, zanemarljiv delež je tudi v podravske in savinjske regiji. V koroški regiji se deleži prebivalcev z višjo ravnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na samooceno zdravja najmanj spreminjajo, tako ima regija pri najboljših ocenah (odlično, zelo dobro in dobro) med regijami najmanjše deleže, pri slabših ocenah pa so deleži povprečne vrednosti. Tudi v Vzhodni kohezijski regiji za koroško, pomursko, posavsko in zasavsko regijo velja, tako kot v Zahodni kohezijski regiji, da se deleži prebivalcev z višjo ravnjo spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih ne razlikujejo bistveno med skupinama, ki

svoje zdravje ocenjujejo kot odlično ali zelo dobro. Največja razlika med omenjenima skupinama je v podravski, primorsko-notranjski regiji in regiji jugovzhodna Slovenija. V primorsko-notranjski regiji je večji delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti v skupini, ki svoje zdravje ocenjuje odlično kot v tisti, ki ga kot prav dobro, medtem ko je v preostalih dveh regijah obratno.

2.6.7 Število knjig in skupine z najvišje razvitimi spretnostmi

Zahodna kohezijska regija: Na splošno velja, da se z večanjem števila knjig večja delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Od tega v večji meri odstopa skupina prebivalcev v obalno-kraški regiji, ki ima doma med 201 in 500 knjig (44,85 %). V tej skupini jih višjo raven spretnosti dosega primerljiv delež kot v skupini tistih, ki imajo 11 do 25 (41,69 %) oziroma 26 do 100 knjig (45,47 %). Delež je za polovico manjši kot v skupini tistih z več kot 500 knjigami (85,03 %). V obalno-kraški regiji so deleži prebivalcev z višjimi spretnostmi pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v skupini tistih, ki imajo doma manj kot 25 knjig, največji, če primerjamo z ostalimi regijami v Zahodni kohezijski regiji in tudi v Sloveniji. Prav tako je delež v skupini prebivalcev obalno-kraške regije z največjim številom knjig (več kot 500 knjig) največji med regijami Zahodne kohezijske regije, v Vzhodni kohezijski regiji v večjem deležu dosegajo višjo raven v tej skupini prebivalci regije jugovzhodna Slovenija (zanimivo, tudi pri tej regiji izstopa nizek delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v skupini tistih, ki imajo 201 do 500 knjig). V osrednjeslovenski regiji je zelo vidna razlika med tistimi, ki imajo doma do 25 knjig, in tistimi, ki jih imajo več. Slednji dosegajo višjo raven v največjem deležu, če primerjamo s preostalimi regijami v Zahodni kohezijski regiji (razen skupine z več kot 500 knjigami, kjer je kot že omenjeno delež največji v obalno-kraški regiji). Goriška in gorenjska regija imata podoben trend spreminjanja deleža prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na število knjig. Pri obeh je delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti med tistimi, ki imajo doma več kot 500 knjig, nekoliko manjši kot v skupini tistih z 201 do 500 knjigami.

Preglednica 18: Število knjig, ki jih ima respondent doma ter dosežena višja raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v odstotkih

Število knjig, ki jih imajo respondenti doma – višja raven	10 knjig ali manj	od 11 do 25 knjig	od 26 do 100 knjig	od 101 do 200 knjig	od 201 do 500 knjig	več kot 500 knjig
Gorenjska	16,17	33,93	46,23	53,08	68,50	66,15
Goriška	23,94	26,14	27,12	35,52	54,93	46,19
Obalno-kraška	33,83	41,60	45,47	58,84	44,85	85,03
Osrednjeslovenska	22,98	34,74	57,01	63,97	69,44	77,81

JV Slovenija	16,24	28,80	43,38	55,70	33,74	94,95
Koroška	8,78	10,54	23,17	17,68	35,15	29,24
Primorsko-notranjska	21,26	29,39	41,30	47,53	43,44	71,95
Podravska	14,00	22,95	37,74	53,17	63,25	70,05
Pomurska	22,53	35,82	47,07	58,52	49,09	22,81
Savinjska	18,09	37,58	44,21	63,46	72,76	65,67
Posavska	16,41	24,51	26,07	39,06	49,45	62,27
Zasavska	15,54	18,94	26,33	48,88	5,23	0,00

Vir: baza PIAAC 2013, lastni izračuni, 2021.

Vzhodna kohezijska regija: V regiji jugovzhodna Slovenija skoraj vsi (94,95 %), ki so navedli, da imajo doma več kot 500 knjig, dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Obratno, dosegajo v pomurski in koroški regiji v omenjeni skupini višjo raven v najmanjšem deležu v Vzhodni kohezijski regiji kot tudi v Sloveniji (20-30 %), v zasavski regiji pa sploh nihče. V zasavski regiji dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih zanemarljiv delež prebivalcev že v skupini tistih, ki imajo od 201 do 500 knjig, medtem ko jih v skupini prebivalcev z 101 do 200 knjigami višjo raven dosega polovica (48,88 %). Zanimivo, tudi v pomurski regiji deleži prebivalcev z višjo ravno spretnosti drastično padejo v skupinah prebivalcev z več kot 200 knjigami, v skupinah do 200 knjig pa ima regija v vzhodni koheziji skupaj s savinjsko regijo največje deleže. Če izzamemo prebivalce, ki imajo doma več kot 200 knjig, ima najmanjše deleže prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih med vsemi regijami, Koroška.

2.7 Razprava

Podatki raziskave PIAAC 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 tele 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.

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 pri udeležbi 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 v Sloveniji (gl. tudi Dolničar, Mrzel, Šetinc, 2018).

Na ravni odraslih udeležencev izobraževanja in učečih se na udeležbo v aktivnostih vseživljenjskega učenja vplivajo njihove potrebe, nameni, odnos do učenja in izobraževanja, pa tudi njihova samozavest in motivacija za doseganje večje samostojnosti ali doseganje niza pričakovanih koristi. Vendar se vsi ti vidiki zelo verjetno spreminjajo med življenjskim poteki odraslih, zaradi različnih življenjskih dogodkov ter staranja. Poleg pomanjkanja časa, ki predstavlja eno izmed največkrat omenjenih ovir za udeležbo (nizko in visoko kvalificiranih) odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja, je udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju povezana tudi z vrsto socialnodemografskih značilnosti, kot so starost, spol, zaposlitveni in poklicni status, dosežena izobrazba in raven spretnosti, socialni in kulturni kapital, kraj bivanja in rasa/etnična pripadnost (Boeren, 2016). Odrasli so soočeni z vrsto situacijskih (pomanjkanje časa, denarja, družinska situacija itd.) ali dispozicijskih (psihične in fizične značilnosti odraslih) ovir; na primer nekdo, ki je imel v preteklosti negativne izkušnje z izobraževanjem, je nizko kvalificiran in nima samozavesti, verjetno ne bo sodeloval v aktivnostih vseživljenjskega učenja, prav tako mlada mati z otroki, ki se trudi uravnotežiti njeno poklicno in zasebno življenje.

Rezultati opravljene analize o raznolikosti stanja vseživljenjskega učenja v Sloveniji po regijah, kakor tudi podatki mednarodne raziskave PIAAC med državami, kažejo, da socialnodemografske značilnosti pomembno vplivajo na vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja. Splošno rečeno: na sposobnost reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v Sloveniji najbolj vplivata starost in izobrazba, najšibkejši pa je vpliv spola.

2.7.1 Mlajši odrasli obeh spolov v večjem deležu dosegajo višjo raven spretnosti reševanja problemov v TBO

Najvišje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatem okolju dosegajo mlajši odrasli, ki so bolj izobraženi. Mlajši odrasli obeh spolov tudi v večjem deležu dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na ostalo populacijo, s starostjo se velikost deležev pri obeh spolih znižuje. V starostni skupini žensk 46–55 let izstopa velik delež prebivalk zasavske regije, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Če primerjamo regije v Sloveniji, je največ najmlajših moških (16–25 let) doseglo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v jugovzhodni Sloveniji (68,20 %), najmanj pa v zasavski regiji (18,41 %). Najstarejša skupina prebivalcev (56–65 let) v posavski regiji sploh ne dosega višje ravni spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, enako velja za moške te starosti v zasavski regiji.

2.7.2 Prebivalci z zelo nizko ravno spretnosti živijo v manjših kmečkih naseljih

Prebivalci, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, živijo v večjem deležu v naseljih z več kot 10.000 prebivalci, torej v večjih krajih in mestih; tisti z nizko ravno spretnosti pa povečini v kmečkih naseljih z manj kot 2.000 prebivalcev. Najmanjša odstopanja v deležu prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na to, v kakšnem tipu naselja živijo, so v pomurski regiji. Osrednjeslovenska regija ima – ne glede na tip naselja – najvišji delež prebivalcev, ki so dosegli višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v primerjavi z ostalimi regijami v Sloveniji. Obalno-kraška regija izstopa z majhnim deležem prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, če živijo v srednje velikih naseljih in mestih z 2000 do 10.000 prebivalci; ta delež je celo manjši od tistega v manjših kmečkih naseljih v tej regiji, ob tem, da sta oba tipa naselij zastopana s podobnim številom prebivalcev (okoli 3.200).

2.7.3 Prebivalci, ki delajo v kvalificiranih poklicih, razvijejo višjo raven spretnosti reševanja problemov v TBO

Prebivalci, ki opravljajo osnovne poklice za preprosta dela v večjem deležu dosegajo zelo nizko raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, medtem ko največji delež prebivalcev, ki opravljajo kvalificirane poklice, dosega višjo raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Pomurska regija ima najbolj odstopajočo razporeditev deležev prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na zahteve po kvalificiranosti pri opravljanju trenutnega dela: med prebivalci z osnovnimi poklici jih kar polovica dosega višjo raven spretnosti. Med kvalificiranimi poklici je ta delež manjši kot med polkvalificiranimi za neindustrijski način dela.

V posavski in zasavski regiji višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegajo predvsem tisti prebivalci, ki opravljajo kvalificirane poklice (delež je okrog 40 %), polkvalificirani le izjemoma (deleži glede na različno kvalificiranost so nizki, do 10 %), prebivalci z osnovnimi poklici pa sploh ne. Če primerjamo regije v celotni državi, ima osrednjeslovenska regija največji delež prebivalcev z kvalificiranimi poklici, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih med vsemi regijami (to je 64,29 %, kar predstavlja približno 90.350 prebivalcev, za razliko od celotne vzhodne regije, kjer je le 80.000 prebivalcev s kvalificiranimi poklici, ki dosegajo to raven).

2.7.4 Najvišje spretnosti reševanja problemov v TBO dosegajo samski, brez otrok

Največji delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih ne živi s soprogom ali zunajzakonskim partnerjem, kakor tudi nima otrok. Višjo raven spretnosti so dosegali v večjem deležu tudi tisti prebivalci, katerih soprogo

oz. partner je zaposlen za polni delovni čas, za razliko od prebivalcev, katerih soprog oz. partner je brezposeln ali upokojen, ti dosegajo zelo nizko raven spretnosti. V gorenjski in obalno-kraški regiji so odstopanja v velikosti deleža prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na število članov v gospodinjstvu najmanjša (manjša kot 10 %). V regiji jugovzhodna Slovenija je največja razlika v velikosti deleža prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, če prebivalci živijo s partnerjem/soprogom in imajo otroke v primerjavi s kontrastno skupino. Pomurska regija ima, če primerjamo z drugimi regijami v Sloveniji, največji delež prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, če soprog/partner opravlja delo v gospodinjstvu ali skrbi za otroke/družino (100 %), je vajenec/pripravnik (90 %) in zaposlen za krajši delovni čas (83,98 %).

2.7.5 V zasavski regiji podskupina migrantov prve generacije dosega boljše spretnosti kot rojeni v Sloveniji

Prebivalci, ki so migranti prve generacije, dosegajo zelo nizko raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih za razliko od migrantov druge generacije in tistimi, ki niso migranti; le ti dosegajo višjo raven spretnosti. Večina prebivalcev z migrantskim ozadjem, katerih mati/oče imata zaključeno višje in visokošolsko izobraževanje, dosega višjo raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. Zasavska regija je med vsemi regijami v državi edina, kjer v skupini prebivalcev, ki niso rojeni v Sloveniji dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v večjem deležu kot v skupini rojenih v Sloveniji. V goriški, posavski in zasavski regiji dosegajo priseljenci druge generacije višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih v manjšem deležu kot v skupini priseljencev prve generacije. Od vseh regij v Sloveniji ima samo obalno-kraška regija manjši delež prebivalcev, ki dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih, v skupini tistih z materami/skrbnicami z vsaj višje ali visokošolsko izobrazbo (54,98 %) kot v skupini tistih z materami/skrbnicami s srednješolsko izobrazbo (58,26 %).

2.7.6 Samoocena zdravja prebivalcev z najvišjimi dosežki spretnosti reševanja problemov v TBO v pomurski regiji je izstopajoče nizka

Prebivalci, ki dosegajo višjo raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih svoje zdravje ocenjujejo boljše kot tisti, ki dosegajo zelo nizko raven spretnosti. Pomurska regija izstopa po velikem deležu prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih (45,20 %), v skupini tistih, ki so svoje zdravje ocenili kot slabo. V zasavski in posavski regiji nihče med prebivalci, ki so svoje zdravje ocenili kot slabo, ne dosega višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. V koroški regiji deleži prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih glede na samooceno zdravja najmanj odstopajo.

2.7.7 Obsežnost domačih knjižnic obalno-kraških prebivalcev z najvišjimi dosežki v TBO je zelo skromna v primerjavi z ostalo državo

Največji delež prebivalcev, ki imajo doma več knjig, dosega višjo raven pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih. V zasavski regiji jih med tistimi, ki imajo doma več kot 200 knjig, višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih dosega zanemarljiv delež. Obalno-kraška regija ima med vsemi slovenskimi regijami največje deleže prebivalcev z višjo ravno spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih med tistimi, ki imajo doma najmanj knjig (manj kot 25 knjig). V regiji jugovzhodna Slovenija skoraj vsi, ki imajo doma več kot 500 knjig, dosegajo višjo raven spretnosti pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Podatki naše analize o socialno-demografskih značilnostih odraslih nakazujejo, da je udeležba odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja v Sloveniji močno pogojena s količino njihovega kulturnega kapitala; na udeležbo v vseživljenjskem učenju vpliva posameznikovo socialno ozadje, to je kulturni resursi (izobrazba staršev), ki se prenašajo v družinskem kontekstu. Pridobljeni podatki tako potrjujejo relevantnost teze o kulturni reprodukciji (Bourdieu in Passeron, 1990) – ta predpostavlja, da na udeležbo posameznika v vseživljenjskem učenju vpliva kulturni kapital, katerega določa posameznikovo socialno ozadje –, saj je izobrazba staršev (institucionalizirani kulturni kapital) prepoznana kot pomemben dejavnik, ki vpliva na doseženo raven spretnosti odraslih.

Prav tako pa ima ključni vpliv na udeležbo v vseživljenjskem učenju tudi dosežena stopnja izobrazbe, torej pridobljen institucionaliziran kulturni kapital posameznika. Skratka, kulturni kapital staršev in lastni kulturni kapital posameznika sta v Sloveniji razmeroma močna napovedovalca udeležbe v vseživljenjskem učenju: kulturni kapital kot neposredni napovedovalec sodelovanja v izobraževanju odraslih in kulturni kapital staršev kot napovedovalec lastnega kulturnega kapitala (prim. Cincinnato, De Wever, Van Keer, in Valcke, 2016). Te podatke – kot smo že zapisali v uvodnem delu – zelo jasno potrjujejo tudi ugotovitve raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC za Slovenijo.

Regijske specifike in vpliv okolja na razvitost spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih

2.7.8 Prepletanje vplivov socialnega in kulturnega kapitala

Podatki raziskave nakazujejo na pomemben vpliv, ki ga ima okolje, predvsem družbeno okolje, na posameznika in neposredno tudi na razvoj kompetenc. Vpliv socioekonomskih dejavnikov se prepleta s konceptom kulturnega in socialnega kapitala. V nadaljevanju izpostavljamo tri vidike, ki vključujejo pomen okolja za posameznika.

Podatki po regijah nazorno zrcalijo vpliv socialnodemografskih značilnosti posameznikov, vključno s socio-ekonomskimi kazalniki, nakazujejo pa tudi na vpliv socialnega okolja, v katerem posameznik živi. Pri tem odigrava pomembno vlogo kulturni kapital socialnega okolja, v katerem posameznik odrašča, živi in dela. Premoč kulturnega kapitala izvirne družine se posebej kaže pri migrantih prve generacije in pri posamezniki, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Vendar gre pri tem upoštevati tudi sociokulturno okolje ter značilnosti in razvitost okolja oz. kraja bivanja: posamezniki iz manjših naselij dosegajo slabše rezultate, ker imajo najbolj verjetno v tem okolju manj možnosti za razvijanje kompetenc, ki se uporabljajo v tehnološko bogatih okoljih. V večjih naseljih je več možnosti in ponudbe za formalna in neformalna izobraževanja, pa tudi zaposlitve na položajih, ki predvidevajo delovne naloge v tehnološko bogatih okoljih.

Pri analizi vpliva okolja na vseživljenjsko učenje si lahko pomagamo tudi z Bronfenbrennerjevo teorijo ekološkega razvoja, ki poudarja pomen raziskovanja ne le posameznika in njegove aktivnosti, ampak tudi okolja, v katerem le-ta vse življenje deluje (Muuss, 1996, str. 312). Gre za proučevanje progresivne, vzajemne akomodacije med aktivnim, razvijajočim se posameznikom, ki je različno umeščen v določena, spreminjajoča se okolja, pri čemer na ta proces vpliva tudi odnos med vsemi okolji in kontekstom, znotraj katerega se le-ta nahajajo (Bronfenbrenner, 1979, str. 21): "Značilnosti posameznika v določenem času njegovega življenja so funkcija posameznika z določenimi lastnostmi in njegove interakcije z okoljem skozi različna obdobja posameznikovega življenja." Po Bronfenbrennerju okolje, pomembno za posameznikov razvoj, ni omejeno na posamezen, nespreminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so medsebojno povezane in v interakciji. Poudarek je na interakciji med posameznikom z njemu lastnimi značilnostmi (pomen narave) in okoljem, ki ima tudi svoje značilnosti (pomen vzgoje).

2.7.9 Skriti dejavnik - vpliv dnevnih migracij

Izpostaviti velja tudi, da pri analizi in primerjavi med regijami zgolj podatek o številčnosti populacije in kraju bivanja ni dovolj zanesljiv, saj se z intenzivnimi dnevnimi migracijami določena naselja naglo spreminjajo iz funkcionalnih naselij v spalne soseske. V teh primerih ostajajo socioekonomski indeksi prebivalstva visoki, saj je dnevno vozijo v sorodne regije višje izobraženi in posamezniki, ki zasedajo višja delovna mesta. S sociokulturnega vidika pa se kraj bivanja prazni, naselja izgubljajo centralne urbane funkcije, posamezniki svoj delovni ni prosti čas preživijo drugje, kar najverjetneje pomeni, da se njihov socialni in kulturni kapital razvija izven kraja bivanja.

2.7.10 Nespodbudno delovno okolje pri skupinah z nizkimi dosežki

Pri posameznikih, ki v opravljajo osnovne poklice in preprosta dela ter dosegajo nizke ravni reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju, delovno okolje ne predstavlja

spodbujajočega konteksta za razvoj digitalnih kompetenc. Postavlja se vprašanje, ali bo socialno okolje zadosten dejavnik za razvoj omenjenih kompetenc. Ne glede na trenutni zaposlitveni položaj je razvoj ustreznih digitalnih kompetenc pomemben za ohranjanje oz. zviševanje stopnje zaposljivosti posameznikov in preživetje v sodobni post-pandemski družbi, za katero je značilna intenzivna digitalizacija javnih in zasebnih storitev.

2.7.11 Pomen in trenutna razvitost kompetenc v podjetjih, pomembnih za digitalizacijo in digitalno transformacijo v Sloveniji - neustrezne kompetence ob pomanjkanju človeških virov so ena ključnih ovir pri uvajanju novih tehnologij

Med drugim smo se v naši analizi posvetili tudi vidikom gospodarstva in sicer stanju vseživljenjskega učenja v regijah v povezavi z rastjo podjetij v sodobnih gospodarstvih ter reševanjem problemov v tehnološko bogatih okoljih. Razmišljali smo tudi o uvajanju novih tehnologij in s tem povezanih potrebah po kompetentnih kadrih, saj velja, da je: »raziskava PIAAC merila sposobnost odraslih, da rešujejo take probleme, s katerimi se kot IKT uporabniki soočajo v moderni družbi« (OECD, 2015, str. 15).

Gospodarska rast in razvoj sta v razvitih državah in v državah, ki jih dohitevajo, vedno bolj odvisne od tako imenovanih mehkih dejavnikov rasti. Poleg klasičnih dejavnikov, kot sta opredmeteni kapital in delo, postaja vedno bolj pomemben neotipljivi kapital, tako imenovani mehki dejavniki, kamor sodi v skladu z opredelitvijo Corrado in drugih (2006, 2009) naslednje: (1) digitalizirane informacije (podatkovne baze, programska oprema), (2) inovativni kapital (raziskave in razvoj, dizajn, itd.), (3) ekonomske kompetence (blagovne znamke, organizacijska struktura, kompetence zaposlenih). Mehki dejavniki rasti so po novejših raziskavah prispevali več kot četrtnino vse rasti produktivnosti (Corrado idr., 2016, 2017, 2019; Piekkola, 2011; Roth, 2020; van Ark idr., 2009; Van Ark & O'Mahony, 2016). Raziskave hkrati opozarjajo, da so mehki dejavniki ključni pri uvajanju novih tehnologij oziroma za njihovo »polno« izkoriščanje in doseganje maksimalnih učinkov (Marčič & Redek, 2022).

V luči trenutnega stanja v slovenskem gospodarstvu, ki si želi doseči razvojni preskok in dohiteti razvite države EU, je bila na primer leta 2019 dodana vrednost na zaposlenega v Sloveniji med 33% in 68% dodane vrednosti na zaposlenega v Avstriji. V trgovini, kjer smo dosegali 70% dodane vrednosti Avstrije, smo ustvarili 39 tisoč evrov na zaposlenega, v predelovalnih dejavnostih pa 41 tisoč, medtem, ko je Avstrija dosegla celo 90 na zaposlenega. To je vrednost, ki jo v slovenski predelovalni industriji dosega samo približno zgornjih 5% podjetij (Eurostat, 2022).

Žal Slovenija opazno zaostaja na področju vlaganja v kadre in vseživljenjsko učenje. Oboje je neposredna naložba podjetij v krepitev svojih resursov, torej tako imenovano potrebam podjetja prilagojeno znanje (angl. firm-specific human capital), saj so to jedrni zaposleni. Ob tem je seveda to stanje v gospodarstvu pomembno tudi zaradi tehnološkega

prestrukturiranja. Samo zaposleni, ki se bodo lahko prilagodili in pridobili ustrezne veščine, bodo lahko dolgoročno produktivno prispevali k ustvarjanju vrednosti in tudi k svoji blaginji. Podatki kažejo, da se je leta 2020 izobraževal podpovprečni delež tistih z največ poklicno in tudi tistih s sekundarno izobrazbo (Statistični urad Republike Slovenije, 2022). Ta podatek kaže problematično sliko tako z vidika podjetij, ki bodo morala vlagati v usposabljanje, da bodo lahko sledila tehnološkim zahtevam, kot tudi z vidika politike. V luči tehnološkega prestrukturiranja in hkratnega staranja družbe je posebej pomembno, da se delavcem zagotovi usposabljanje.

Podatki kažejo, da slovenska podjetja trenutno niso zadovoljna s stanjem kompetenc, ki so pomembne za uvajanje novih tehnologij. Kar je še bolj pomembno, podatki kažejo tudi, da so prav neustrezne kompetence ob pomanjkanju človeških virov ena ključnih ovir pri uvajanju novih tehnologij (Slika 1). Tako sta glavni oviri na eni strani pomanjkanje usposobljenih delavcev, na drugi strani pa pomanjkanje tehničnega znanja.

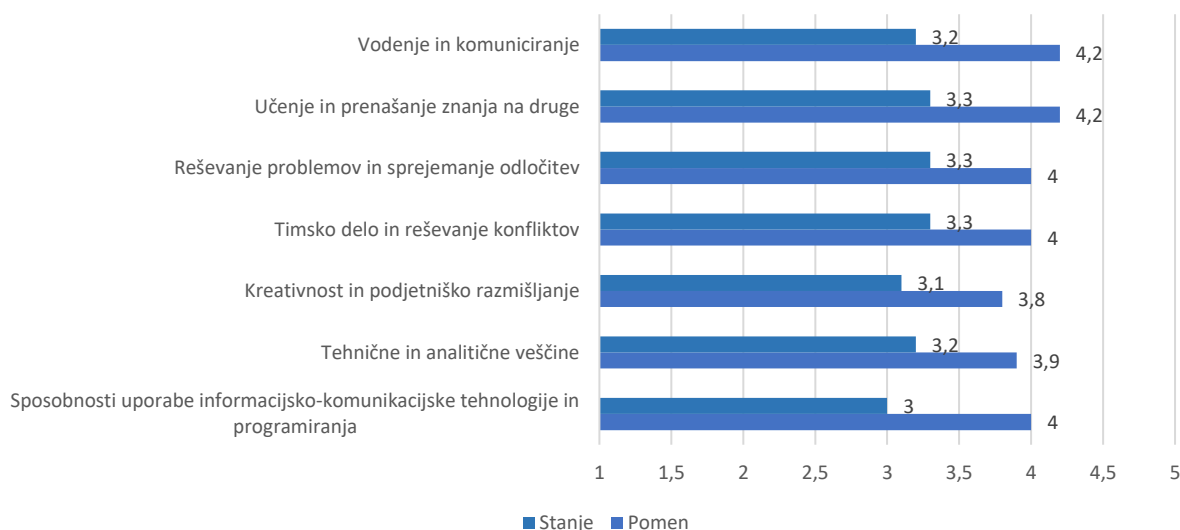
Slika 1: Pomen posameznih ovir pri implementaciji I4,0 oz. digitalizaciji IT v Sloveniji, 2019 (lestvica 1-7)



Vir: Čater idr., 2019.

Podjetja so v raziskavi Čater in drugi (2019) izpostavila tudi, da so za uvajanje novih tehnologij najpomembnejše kompetence vodenja in komuniciranja (glej Sliko 1, Slika 2a pokaže na pomen odpora do sprememb) ter učenje in prenašanje znanja na druge. Hkrati lahko vidimo, da so podjetja precej slabo ocenila stanje svojih zaposlenih na vseh področjih, še najslabše pa ravno na področju sposobnosti uporabe IKT in programiranja.

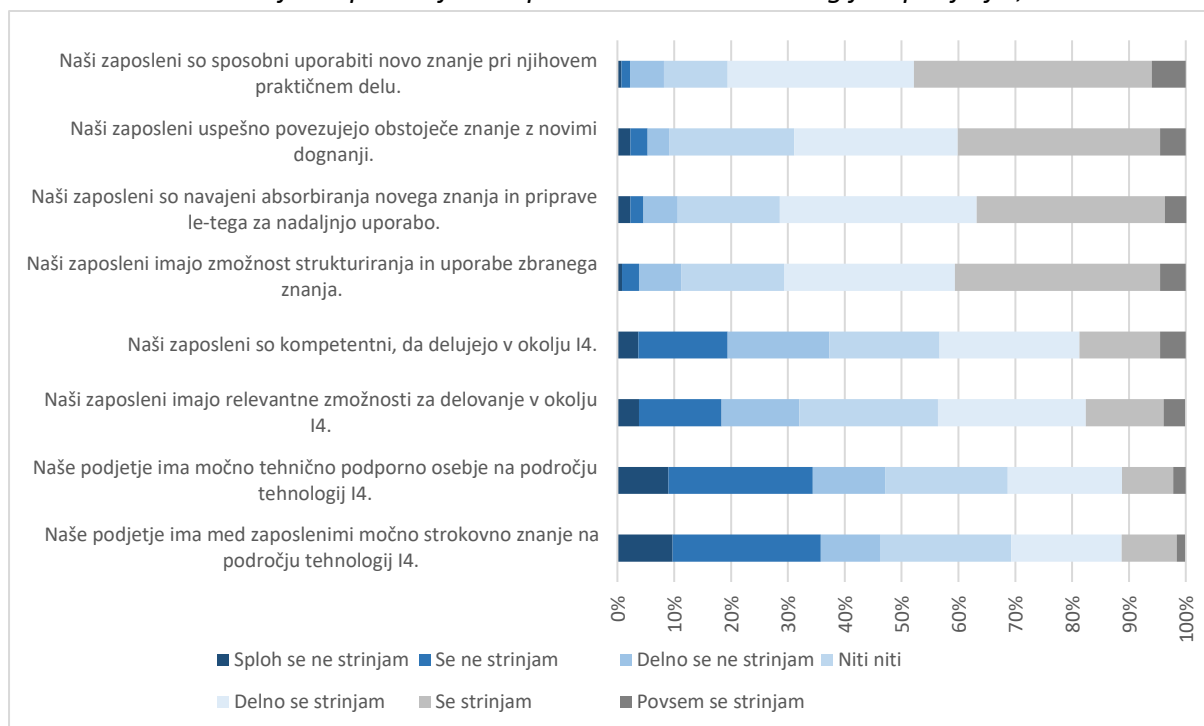
Slika 2: Pomen kompetenc in trenutna razvitost kompetenc v podjetjih, pomembnih za I4.0 v Sloveniji, 2019



Vir: Čater idr., 2019.

Podatki nazorno nakazujejo, da podjetja sicer verjamejo, da so zaposleni sposobni implementirati znanja, povezovati znanja med seboj, ga absorbirati. To je izjemno pomembno, saj implicitno nakazuje prepričanje, da lahko njihovi zaposleni z učenjem, usposabljanjem napredujejo. Hkrati pa rezultati jasno kažejo tudi na to, da je samozavest podjetij glede kompetenc zaposlenih za nove digitalne tehnologije bistveno nižja. Tako le slaba tretjina podjetij izkazuje vsaj delno strinjanje s tem, da imajo njihovi zaposleni močno strokovno znanje za nove tehnologije Industrije 4.0.

Slika 3: Stanje na področju kompetenc za nove tehnologije v podjetjih, 2019



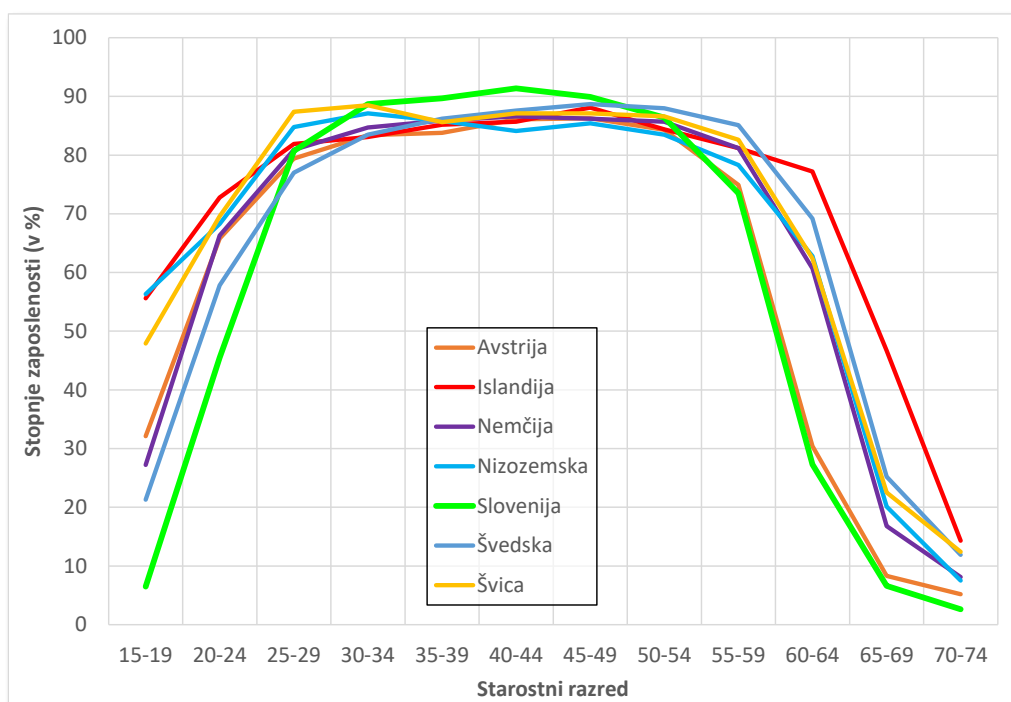
Vir: Čater idr., 2019.

2.7.12. Nujnost upoštevanja večjih demografskih izzivov v regijah

V Sloveniji se poleg zelenega prehoda in digitalizacije srečujemo tudi z demografskim izzivom. Zaradi staranja prebivalstva se hitro povečuje koeficient starostne odvisnosti starih, to je razmerje med starimi 65 let in več ter starimi 20–64 let, kar povzroča demografski pritisk na ekonomsko vzdržnost pokojninskega sistema, zdravstva in socialnega varstva. Hitro staranje prebivalstva bo v prihodnjih treh desetletjih močno pogojeno z obstoječo starostno strukturo prebivalstva, ki pa je dana in je v veliki meri rezultat nizke rodnosti v preteklih treh desetletjih. Umrljivost ima stabilen trend zniževanja. V razvitih državah se že okrog 180 let življenjsko pričakovanje ob rojstvu podaljšuje za okrog 2,5 leti na desetletje (Roser, 2019) in nekaj več kot toliko znaša tudi za Slovenijo za zadnja desetletja (Eurostat, 2022). V prihodnjih desetletjih tako pritiskov staranja prebivalstva v glavnem ne bo več mogoče reševati s spreminjanjem demografskih procesov, temveč predvsem z ekonomskim prilagajanjem in migracijami.

Ekonomsko prilagajanje v tem okviru pomeni predvsem daljše ostajanje v zaposlitvi, saj se iz delovno aktivne populacije v Sloveniji še vedno umikamo hitreje kot v drugih evropskih državah, hkrati pa v zaposlitev vstopamo pozno (slika 4). Zagotovo lahko hitro upokojevanje povežemo z nizkimi spretnostmi reševanja problemov starejših, ki (kot kažejo primerjalne analize na podlagi podatkov PIAAC) se izrazijo že v skupini starejših od 45 let. Nizke spretnosti, ki vodijo v nizko samopodobo na eni strani, pomanjkanje delovnih mest, ki bi ustrezala starejšim zaposlenim z nizkimi spretnostmi na drugi strani spodbujajo ljudi, da se ob prvi priliki upokojijo.

Slika 4: Stopnje zaposlenosti v letu 2020 v Sloveniji in izbranih državah

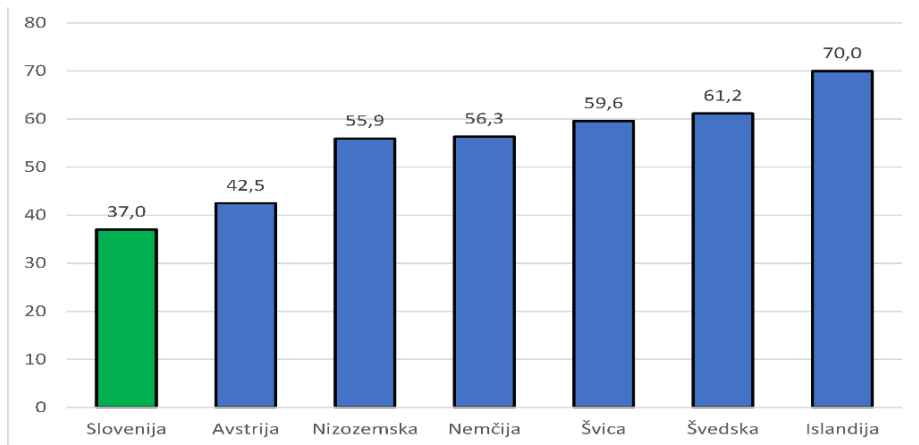


Vir: Eurostat, 2022.

Med delovno aktivne štejemo tudi osebe s skrajšanim delovnim časom in z različnimi drugimi statusi, kjer ne gre za zaposlitev za polni delovni čas – po definiciji Mednarodne organizacije za delo (ILO) štejejo tudi dela v obsegu zgolj ene ure plačanega dela v tednu pred anketiranjem. Tako bi bilo možno mednarodne podatke razumeti tudi kot, da so v začetku delovne starosti (npr. študentsko delo) in proti koncu delovne starosti (npr. postopno prehajanje v upokožitev s skrajšanim delovnim časom) stopnje delovne aktivnosti v nekaterih državah visoke, zaslužki ob tem pa nizki, ker se opravi nizko število delovnih ur. Podobno smo ugotovili v študiji o prekarnosti na trgu dela v Sloveniji, kjer so najnižji zaslužki povezani s krajšim delovnim časom (Domadenik idr., 2019).

Stopnje zaposlenosti za starostni razred med 55 in 69 let (Slika 5) prikazujejo, da ima Slovenija v tem starostnem razredu najnižje stopnje delovne aktivnosti med primerjanimi državami. To je posledica hitrega upokojevanja, dolgotrajne brezposelnosti (povezane z zdravstvenimi problemi) in nizkih spretnosti, ki predčasno vodijo do umika iz delovno aktivne populacije.

Slika 5: Stopnje zaposlenosti v letu 2020 za starostni razred 55–69 let (v %)



Vir: Eurostat, 2022.

Zaradi demografskega izziva, ki zmanjšuje razpoložljiv obseg delovno aktivne populacije in strukturnega neskladja (neujemanje večšin, ki jih imajo iskalci zaposlitve s tistim, kar potrebujejo podjetja in ostale organizacije), bo potrebno v prihodnosti več naporov usmeriti v migracijsko politiko.

2.7.13 Sistemski in pravni vidiki vseživljenjskega učenja v regijah

Z vidika pravne ureditve ni mogoče razlikovati med različnimi regijami, saj imajo vsi heteronomni sprejeti predpisi teritorialno veljavo na celotnem območju Republike Slovenije. Enako velja za avtonomne pravne akte, v tem primeru to najbolj velja za kolektivne pogodbe, ki uporabo lahko omejijo na določen poklic in panogo, regijska veljava pa v Republiki Sloveniji zaenkrat ni uporabljena. Upoštevati je tudi treba temeljno delovnopravno načelo enakosti ter prepoved diskriminacije. Kakršno koli drugačno obravnavanje mora temeljiti na dejanskem stanju, ki to opravičuje. Torej, vsi zaposleni delavci morajo imeti možnost izobraževanja in usposabljanja, pri čemer bi bilo pravno dopustno zagotoviti večji obseg tistim, ki bolj potrebujejo vključitev v te aktivnosti. Temelj za to bi lahko bil ugotovljen specifičnih primanjkljaj znanj in kompetenc v, denimo, določeni panogi, regiji, poklici in podobno. Podobno bi bilo smiselno v prizadevanja po povečanju vseživljenjskega učenja vključiti tudi delavske predstavnike, zlasti sindikate, ki lahko pomembno podprejo različne dejavnosti vseživljenjskega učenja. Poleg tega so »blizu« delavcem, lažje prepoznajo njihove (osebne) ovire za (ne)udeležbo v aktivnostih vseživljenjskega učenja ter posledično pripomorejo k premagovanju teh ovir. Ključno je delavcem predstaviti, zakaj bodo pridobljena znanja in kompetence koristna tako pri opravljanju del kakor tudi pri aktivnosti dejavnosti v družbi. Namreč to je pogosto ovira za nizko motivacijo in posledično pasivno udeležbo ali pa neudeležbo v vseživljenjskem učenju.

2.7.14 Vzpostavljanje kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih

Vsaka organizacija/podjetje sprejme neka priporočila, standarde vseživljenjskega učenja (»code of conduct«), ki so del kadrovske in poslovne strategije podjetja, še posebej v luči trajnosti in digitalizacije z namenom razvoja ustreznih kompetenc, spretnosti posameznika. »Učenje za in skozi vse življenje« naj predstavlja kulturo gradnje vseživljenjskega učenja posameznika in organizacije, v kateri deluje. Namen tovrstnega priporočila je, da se organizacije usmerijo svoje aktivnosti v dvig motivacije zaposlenih glede pridobivanja novih znanj, spretnosti, razvoja kompetenc. Pri tem moramo še posebej spodbujati razvoj v nekaterih ruralnih delih (kar kaže pričujoča raziskava).

Še posebej je potrebno osredinjenje na ukrepe na ravni manj izobraženih v podjetjih/organizacijah (glej. raziskavo Delovno aktivni odrasli z nizkimi dosežki), ki ne zasedajo zahtevnejših delovnih mest in ki potrebujejo ustrezno motivacijo za pridobitev novih spretnosti. Obdobje Covid-19 je pokazalo dvig in usmeritev v različna izobraževanja zaradi možnosti izvedbe le-teh na daljavo (ki so tudi dosegla več aktivnih udeležencev), kar je potrebno smiselno ohranjati tudi v obdobju, ko delo od doma ni več prevladujoče.

Če pogledamo prioritete Strategije spretnosti (OECD, 2017), potem bi bilo v luči rezultatov po regijah (glede na raziskavo Raznolikost stanja...) smiselno povečati vložke in aktivnosti v regijah, kjer delovno aktivni posamezniki ne dosegajo dovolj hitrega napredka v pridobivanju sodobnih kompetenc. Pri tem so lahko podjetja/organizacije ključni spodbujevalci skupaj z lokalnimi skupnostmi (razvoj modela povezovanja deležnikov z namenom proaktivnega razvoja ciljnih spretnosti). To možnost dajejo tudi EU sredstva oz. področja črpanja (zeleno/digitalno). Slednje je potrebno črpati še posebej z vidika razvoja tehnoloških kompetenc (digitalna tehnologija, komunikacijska orodja, omrežja, iskanja podatkov, komunikacija, postavljanje ciljev,) (zaposleni ali nezaposleni).

Kljub področjem z visokim TBO pa le-ta ne dajejo primerljivih stanj glede doseganja spretnosti, kar nakazuje, da bi bilo smiselno oblikovati »road map« po segmentih in v času (presek območij in stopenj razvoja spretnosti) tako glede možnosti razvoja skupnih projektov (institucije, podjetja lokalne skupnosti) kot črpanja EU sredstev ter ga sprejeti na nacionalni ravni. Raziskovalnih podlag in uvidov (PIAAC, OECD veščine, Raznolikost stanja vseživljenjskega učenja ...) je dovolj za pripravo ključnih korakov in usmeritev.

2.7.15 Najbolj ranljive skupine odraslih v regijah

Najnovejši podatki o udeležbi odraslih v izobraževanju za leto 2021 (Anketa o aktivnem in neaktivnem prebivalstvu, 2021), kažejo, da se je stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih v Sloveniji bistveno poskočila (iz 12,5 % na 18,9 %), da pa se je razkorak v stopnji udeležbe v izobraževanju odraslih med posameznimi skupinami, še posebej med najbolj in najmanj

izobraženimi odraslimi celo povečal (iz 8,5 na 8,7-krat višjo udeležbo pri najbolj izobraženih). Ko govorimo o ranljivih skupinah odraslih z vidika njihove aktivnosti oziroma (ne)udeležbe v izobraževanju odraslih, je prva ugotovitev ta, da se pri njih akumulirajo okoliščine in dejavniki tveganja za izključenost iz izobraževanja. V skladu z ugotovitvami dosedanjih analiz stanja vključenosti so ti dejavniki tveganja izobrazba, starost, raven spretnosti, socialno-ekonomsko ozadje, izobrazba staršev, migrantsko ozadje, delovna aktivnost, velikost kraja bivanja in drugi.

O manjši ranljivost lahko govorimo takrat, ko je teh okoliščin in dejavnikov manj in je mogoče z 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 različnih regijah se nedvomno srečujemo z oblikami večkratne družbene izključenosti posameznikov in skupin odraslih.

2.8 Literatura in viri

Bart van Ark, B., Hao, J. X., Corrado, C. in Hulten, C. (2009). *Measuring intangible capital and its contribution to economic growth in Europe* (EIB Paper No. 3/2009). European Investment

Bank, Economics Department. Dostopno na:

http://econpapers.repec.org/paper/riseibpap/2009_5f003.htm

Bart van Ark, B. in O'Mahony, M. (2016). *Productivity growth in Europe before and since the 2008/2009 economic and financial crisis*. Cambridge University Press. Dostopno na: <https://doi.org/10.1017/9781316534502.004>

Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context*. New York: Palgrave Macmillan.

Bourdieu, P. in Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard university press.

Cincinnati, S., De Wever, B., Van Keer, H. in Valcke, M. (2016). The Influence of Social Background on Participation in Adult Education: Applying the Cultural Capital Framework. *Adult Education Quarterly*, 66(2), str. 143–168.

Cincinnati, S., De Wever, B., Van Keer, H. in Valcke, M. (2016). The Influence of Social Background on Participation in Adult Education: Applying the Cultural Capital Framework. *Adult Education Quarterly*, 66(2), str. 143–168.

Corrado, C., Haskel, J., Iommi, M. in Jona-Lasinio, C. (2019). Intangible capital, innovation, and productivity à la Jorgenson evidence from Europe and the United States. V: *Measuring Economic Growth and Productivity: Foundations, KLEMS Production Models, and Extensions*. Elsevier Inc. Dostopno na: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817596-5.00016-0>

Corrado, C., Haskel, J. in Jona-Lasinio, C. (2016). *Intangibles, ICT and industry productivity growth: Evidence from the EU*. Cambridge University Press. Dostopno na: <https://doi.org/10.1017/9781316534502.009>

Corrado, C., Hulten, C. in Sichel, D. (2006). *Intangible Capital and Economic Growth* (No. 2006–24; Finance and Economics Discussion Series Divisions of Research & Statistics and Monetary Affairs Federal Reserve Board, Washington, D.C.). Dostopno na: <https://www.federalreserve.gov/pubs/feds/2006/200624/200624pap.pdf>

Corrado, C., Hulten, C. in Sichel, D. (2009). Intangible capital and U.S. economic growth. *Review of Income and Wealth*, 55(3), str. 661–685. Dostopno na: <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2009.00343.x>

Čater, B., Čater, T., Černe, M., Koman, M. in Redek, T. (2019). Nove tehnologije industrije 4.0 v majhnih in srednjih podjetjih v Sloveniji. *Economic and Business Review*, 21(0), str. 175–184.

Desjardins (2017). *Political Economy of Adult Learning Systems*. London: Bloomsbury Academic.

Desjardins (2020). *PIAAC Thematic Review on Adult Learning. OECD Education Working Papers*. Dostopno na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/piaac-thematic-review-on-adult-learning_864d2484-en

Dolničar, V., Mrzel, M. in Šimenc, M. (2018). Digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih: primer Slovenije. V: P. Javrh (ur.). *Spretnosti odraslih*. 2., recenzirana in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 181–195. Dostopno na: https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf

Domadenik, P., Bagari, S., Franca, V., Rihter, L. in Redek, T. (2019). »*Mapa: multidisciplinarna analiza prekarnege dela – pravni, ekonomski, socialni in zdravstveno varstveni vidiki*« (CRP: MAPA (V5-1741); str. 278). Ekonomska fakulteta.

Dunajska deklaracija EBSN (2022). Dostopno na: https://conference.basicsskills.eu/wp-content/uploads/2022/06/EBSN_Vienna_Conference_Declaration_final.pdf

Eurostat (2022). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_01__custom_2681360/default/table?lang=en

Javrh, P. (ur.). (2018). *Poročilo o raziskavi spretnosti odraslih PIAAC 2016. Tematske študije*. 2., posodobljena izdaja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: [https://pismenost.acs.si/wpcontent/uploads/2019/07/Porocilo-o-raziskavi_Spretnosti_odraslih_PIAAC_2016_Tematske_studije_2017-1.pdf](https://pismenost.acs.si/wpcontent/uploads/2019/07/Porocilo-o-raziskavi-Spretnosti-odraslih-PIAAC-2016-Tematske-studije-2017-1.pdf)

Javrh, P. (ur.). (2020). *Delovno aktivni prebivalci z nižjimi spretnostmi. Študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (ur.). (2022). *Skupine odraslih z različno razvitimi spretnostmi v slovenskih regijah. Sekundarna študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, elektronski vir.

Jelenc, Z. (ur.). (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (1. izd.). Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije; Javni zavod Pedagoški inštitut. Dostopno na: <http://www.pedagogika-andragogika.com/splet/ASD/strategija07.pdf>

Jelenc, Z. (2008). Vseživljenjskost učenja in strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 14, številka 3/4, str. 21-30.

Kmet Zupančič, R. (ur.). (2020). *Poročilo o razvoju 2020*. Ljubljana: Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno na: https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/razvoj_slovenije/2020/slovenski/POR2020.pdf

Kmet Zupančič, R. (ur.). (2021). *Poročilo o razvoju 2021*. Ljubljana: Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno na: https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/razvoj_slovenije/2021/slovenski/POR2021_skupaj.pdf

Marčič, E. in Redek, T. (2022). *SMEs »growing smart«: The complementarity of intangible and digital investment in small firms and their contribution to firm performance*. Mimeo. University of Ljubljana, School of Economics and Business.

Možina, E. (ur.). (2022). *Ugotovitve raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC v Sloveniji – povzetki raziskave in študij*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Muršak, J. in Radovan, M. (2018). Razvoj spretnosti in kompetenc ter udeležba v neformalnem izobraževanju. V: P. Javrh (ur.). *Spretnosti odraslih*. 2. recenzirana in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 145–156. Dostopno na: https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf

OECD (2015). *Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem?*. OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264236844-en>

OECD (2017). *OECD skills strategy diagnostic report: Slovenia*. OECD Publishing. Dostopno na: <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Skills-Strategy-Diagnostic-report-Slovenia.pdf>

Pampedija. *Andragoška spoznanja*, 1, številka 1-2.

Pečar, J. (2020). *Indeks razvojne ogroženosti 2019. Analiza na osnovi podatkov, razpoložljivih od 2009 do 2018. Kratka analiza*. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno na: https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Indeks_razvojen_ogrozeno_sti_2019/Indeks_razvojne_ogrozenosti_2019.pdf

Piekkola, H. (ur.). (2011). *Intangible Capital – Driver of Growth in Europe*. University of Vaasa. Dostopno na: [http://www.innodrive.org/attachments/File/Intangible_Capital_Driver_of_Growth_in_Europe_Piekkola\(ed\).pdf](http://www.innodrive.org/attachments/File/Intangible_Capital_Driver_of_Growth_in_Europe_Piekkola(ed).pdf)

Roser, M. (2019). *Life Expectancy*. Dostopno na: <https://ourworldindata.org/life-expectancy>

Roth, F. (2020). *Revisiting Intangible Capital and Labour Productivity Growth, 2000-2015: Accounting for the Crisis and Economic Recovery in the EU* (No. 3; Hamburg Discussion Papers in International Economics). University of Hamburg, Chair of International Economics. Dostopno na: <https://ideas.repec.org/p/zbw/uhhhdhp/3.html>

SURS (b. l.). *Podatkovna baza SiStat*. Dostopno na: <https://pxweb.stat.si/SiStat/sl>

Šooš, T., Lautar, K., Urbančič, H., Kobe Logonder, N., Kmet Zupančič, R., in Fajić, L. (ur.). (2017). *Strategija razvoja Slovenije 2030*. Služba Vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. Dostopno na:
http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2017/srs2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf

Vidmar, T. (1995). Ideja permanentnega izobraževanja pri J.A. Komenskem v delu

UNESCO (2022). *Lifelong learning opportunities for all. Medium-Term Strategy 2022–2029*.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

3 MODELI VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V MEDNARODNEM KONTEKSTU IN RAZVOJ HOLISTIČNEGA MODELA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V SLOVENIJI

Temeljni namen je bil pripraviti (1) pregled modelov in konceptov vseživljenjskega učenja v mednarodnem prostoru (Sklop I), (2) predstaviti in analizirati obstoječe modele vseživljenjskega učenja, ki se uporabljajo v slovenski praksi (Sklop II), ter (3) oblikovati izhodišča za nov celostni model vseživljenjskega učenja, ki bi povečal učinke pri spodbujanju vseživljenjskega učenja v Sloveniji (Sklop III).

V ta namen smo si zastavili tri temeljna raziskovalna vprašanja:

- Kakšni modeli in koncepti vseživljenjskega učenja prevladujejo v teoretskih opredelitvah vseživljenjskega učenja?
- Kako je zasnovano in konceptualizirano vseživljenjsko učenje v Sloveniji in kako se vseživljenjsko učenje povezuje z javnimi politikami in zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja?
- Kakšne so temeljne značilnosti holističnega modela vseživljenjskega učenja ter kateri dejavniki spodbujajo vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja?

Metodološko gledano temelji besedilo na metodi sistematičnega pregleda literature, pri čemer smo se opirali na članke objavljene v vodilnih mednarodnih revijah s področja vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih (npr. *International Journal of Lifelong Education*, *Studies in the Education of Adults*, *Studies in Continuing Education*, *International Review of Education*, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*), pa tudi v domačih revijah (npr. *Andragoška spoznanja*, *Sodobna pedagogika*), poglavja v uglednih mednarodnih zbornikih (npr. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*) ter publikacij o vseživljenjskem učenju, ki so nastala izpod peres pomembnih mednarodnih organizacij (npr. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*, *Making lifelong learning a reality*, *Lifelong Learning for All*). Poleg sistematičnega pregleda literature smo uporabili tudi metodo analize politik, pri čemer smo se osredotočili predvsem na »politična in besedilna« vprašanja policy analize (gl. Rizvi in Lingard, 2010) vseživljenjskega učenja v formalnih dokumentih, da bi preučili zasnovo in umeščenost vseživljenjskega učenja v javnih politikah v Sloveniji.

Poglavje je sestavljeno iz treh sklopov. V prvem obravnavamo teoretsko zasnovo in konceptualizacijo vseživljenjskega učenja v mednarodnem prostoru. V drugem preučujemo zasnovo vseživljenjskega učenja in umeščenost vseživljenjskega učenja v javnih politikah v Sloveniji. V tretjem, zaključnem sklopu, predstavimo izhodišča holističnega modela vseživljenjskega učenja.

3.1 Sklop I: vseživljenjsko učenje v mednarodnem kontekstu

Sklop I preučuje teoretsko zasnovo in konceptualizacijo vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu. Iz analize je razvidno, da so v teoriji v uporabi različni modeli, koncepti in agende razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« koncept, ki vsebuje različne in medsebojno konkurenčne opredelitve. V sklopu I najprej (1) osvetlimo zgodovinski kontekst koncepta vseživljenjskega učenja, ki izhaja iz ideje o *permanentnem izobraževanju* ter *vseživljenjskem izobraževanju*, (2) analiziramo različne modele in koncepte vseživljenjskega učenja, (3) izpostavimo dejavnike, ki spodbujajo vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja ter (4) dejavnike, ki so nujni za uvajanje kulture vseživljenjskega učenja.

3.1.1 *Od permanentnega izobraževanja in vseživljenjskega izobraževanja k vseživljenjskemu učenju*

Koncept vseživljenjskega izobraževanja je šel skozi različne politične naracije in se je s časom tudi spreminjal. *Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo* (UNESCO) je koncept »permanentnega izobraževanja« (*éducation permanente*) sprejela od 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 državljanke, da postanejo 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 in 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 Faurejeva komisija preoblikovala v »vseživljenjsko izobraževanje« (*lifelong education*) v 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 in njegovih potencialov, izpolnitvi njegovega sebstva in identitete (Biesta, 2021; Boshier, 2005; Elfert, 2015, 2017; Hager, 2011).

Rubenson (2006), ki opredeljuje **tri generacije koncepta vseživljenjskega učenja**, za prvo – to je UNESCO 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 vseživljenjskega učenja). V poznih osemdesetih letih, v obdobju vse večje brezposelnosti, javnofinančnega primanjkljaja ter v okviru *Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj* (OECD), je razprava o vseživljenjskem učenju postala del politično-ekonomskega imperativa (neoliberalizma), ki je izpostavil pomen znanosti, tehnologije in zelo usposobljenega človeškega kapitala (druga generacija vseživljenjskega učenja, ki predstavlja t. i. »močni ekonomistični model vseživljenjskega učenja«). V tem obdobju in pod taktirko OECD se je poudarek z »izobraževanja«, tj. systemske ponudbe izobraževanja, prenesel na »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), tj. *lizbonske strategije* (2000) in *Memoranduma o vseživljenjskem učenju* (2000), ekonomski vidik vseživljenjskega učenja nekoliko zmehčal, saj je poleg pospeševanja posameznikove zaposljivosti odtlej poudarek tudi na pospeševanju posameznikovega aktivnega državljanstva, osebnega razvoja in socialne vključenosti. Kljub temu pa je vseživljenjsko učenje tudi v tretji generaciji opredeljeno kot bistvena strategija za doseganje na »znanju temelječe družbe«, v kateri prevladujejo ekonomski cilji (t. i. »mehki ekonomistični model vseživljenjskega učenja«) (Rubenson, 2006; gl. tudi Gravani in Zarifis, 2014).

V tem okviru so različni avtorji (npr. Boshier, 2005; Dehmel, 2006; Ertl, 2006; Gravani in Zarifis, 2014; Green, 2002; Griffin, 1999a, 1999b) izpostavili, da je koncept vseživljenjskega učenja postal popularno politično geslo Evropske komisije za oglaševanje in popularizacijo njenih vrednot, idej in politik na širšem področju, ki presega področje izobraževanja. Vseživljenjsko učenje je ključni element lizbonske strategije – narediti Evropo za najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu – oziroma ključna pot k »družbi znanja«.

Prehod iz vseživljenjskega izobraževanja v vseživljenjsko učenje, iz njegove humanistične v bolj ekonomsko naravnano, opredeljuje tudi prehod iz izobraževanja odraslih, za katero je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družb, v vseživljenjsko učenje kot pripravljalnico odraslih za njihov odgovorni lastni razvoj in življenjske izbire (Barros, 2012; Fragoso in Guimarães, 2010; Kump, 2013; Milana, 2012; Wildemeersch in Olesen, 2012). Odgovornost za reševanje države blaginje se s konceptom vseživljenjskega učenja preusmeri na posameznike, ki postanejo osebno odgovorni za stalno nadgrajevanje svojega znanja z namenom, da bi izboljšali svojo zaposljivost oziroma da bi preživel na trgu dela (Nóvoa in Dejong-Lambert, 2003; Kodelja, 2005). Z vseživljenjskim učenjem se zgodi premik iz izobraževanja v učenje, iz skupnega v individualno, od države na posameznika, iz zaposlitve v zaposljivost, iz nezaposlenosti v iskalca zaposlitve (Biesta, 2006, 2012; Fejes, 2010; Kodelja, 2005). Z drugimi besedami, vseživljenjsko učenje sledi zelo drugačnim interesom od tistih, ki jih je predvidel Faure za vseživljenjsko izobraževanje in učečo se družbo; vseživljenjsko učenje 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). Še drugače, posameznikovo *pravico do vseživljenjskega izobraževanja*, je zamenjala njegova *dolžnost do učenja skozi življenje*. V

kolikor je vseživljenjsko izobraževanje pravica za vse, to pomeni, da je država dolžna to pravico tudi uresničiti (skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in dostopnostjo do nje za vse), a ko postane vseživljenjsko učenje dolžnost, so posamezniki sami odgovorni za lastno posodabljanje spretnosti (Biesta, 2021).

Pri koncipiranju in opredelitvi vseživljenjskega učenja so imele in imajo še danes bistveno vlogo mednarodne organizacije, kot so UNESCO, OECD, EU, Svetovna banka idr. (gl. npr. Biesta, 2021; Elferd, 2017; Field, 2001; Hager, 2011; Larson in Cort, 2022; Mikulec, 2021a). Te so od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej pravzaprav glavne zagovornice ideje vseživljenjskega učenja in bistveno prispevajo h konceptualizaciji in implementaciji vseživljenjskega učenja, čeprav vseživljenjskega učenja ne definirajo nujno enako (gl. Tabela 1) (Dehmel, 2006; Schuetze, 2006). Če za UNESCO velja, da se osredotoča bolj na humanistično dimenzijo vseživljenjskega učenja (gl. Elfert, 2017), ki spodbuja tako *subjektifikacijsko* kot *socializacijsko* in *kvalifikacijsko* domeno izobraževanja (Biesta, 2006)³, za OECD, Svetovno banko in EU velja, da se osredotočajo bolj na ekonomsko dimenzijo vseživljenjskega učenja, 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 interpretirale vseživljenjsko učenje 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 vseživljenjsko učenje predstavlja temeljno strategijo Evropske komisije za vzpostavitev konkurenčnosti evropske delovne sile, ki bo zmožna tekmovati na globalnem trgu (Biesta, 2021; Griffin, 2006).

Preglednica 19: Opredelitve vseživljenjskega učenja s strani mednarodnih organizacij

Organizacija	Poimenovanje	Opredelitev
UNESCO	Vseživljenjsko izobraževanje	Unesco opredeljuje »vseživljenjsko izobraževanje« v Faurejevem poročilu iz leta 1972: »vseživljenjsko izobraževanje predlagamo kot glavni koncept izobraževalnih politik [...] vseživljenjsko izobraževanje je proces in sistem, ki se začne na začetku življenja, traja, kar danes običajno velja za šolska leta, in se nadaljuje skozi vse življenje. Gre za integracijo učenja v naše delo in naš prosti čas. Učenje vidimo kot proces človekove rasti v smeri izpolnitve posameznika, kot tudi člana številnih skupin v družbi« (Faure idr., 1972, str. 184)
	Učenje skozi življenje (<i>learning throughout life</i>)	V Delorsovem poročilu <i>Učenje: skriti zaklad</i> iz leta 1996 – to poročilo je k »učiti se biti«, dodalo še tri stebre (»učiti se, da bi vedeli«, »učiti se, da bi znali delati«, »učiti se, da bi znali živeti skupaj«) in si prizadevalo za razširitev koncepta vseživljenjskega izobraževanja z namenom celostne vzgoje človeških bitij,

³ Za razumevanje treh domen izobraževanja gl. poglavje »Tri agende vseživljenjskega učenja«.

		demokratične participacije in razvoja ljudi. Učenje skozi življenje »bi moralo vsem odpreti priložnosti za učenje, za številne različne namene – ponuditi jim drugo ali tretjo priložnost, zadovoljiti njihovo željo po znanju in lepem ali željo po preseganju samih sebe ali omogočiti širitev in poglobljanje strogo poklicnih oblik usposabljanja, vključno s praktičnim usposabljanjem« (Delors idr., 1996, str. 38)
	Vseživljenjsko učenje	Od leta 2001, od objave <i>Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century</i> , je v ospredju vseživljenjsko učenje, ki bi moralo pritegniti celotno osebo – njegovo srce, telo in glavo – in je »tesno povezano z izzivom odprtosti in spremembe, s katero se mora soočiti sodobni posameznik v svojem življenju« (UNESCO, 2001, str. 6).
OECD	Vseživljenjsko učenje	OECD se zavzema za vseživljenjsko učenje v poročilu <i>Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning</i> , ki navaja: »Ponavljajoče se izobraževanje (<i>recurrent education</i>) je celovita izobraževalna strategija za vso izobraževanje, ki sledi obveznemu ali osnovnošolskemu izobraževanju, katere bistvena značilnost je porazdelitev izobraževanja skozi celotno življenjsko obdobje na ponavljajoč način, t. j. izmenično z drugimi dejavnostmi, predvsem z delom, vendar tudi s prostim časom in upokojitvijo.« (OECD, 1973). V <i>Lifelong Learning for All</i> OECD navaja: »Okvir vseživljenjskega učenja poudarja, da se učenje dogaja skozi celotno življenje osebe. Formalno izobraževanje prispeva k učenju, tako kot neformalna in priložnostna okolja doma, na delovnem mestu, v skupnosti in družbi na splošno. Ključne značilnosti pristopa vseživljenjskega učenja so: nudi sistemski pogled na učenje ... osredotočenost na učečega [...] motivacija za učenje [...] uravnotežen pogled na ekonomske, socialne in kulturne cilje izobraževanja« (OECD, 1996, str. 2-3).
EU	Vseživljenjsko učenje	EU vseživljenjsko učenje opredeljuje v <i>Memorandumu o vseživljenjskem učenju</i> (2000) kot »namerno učno aktivnost, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine [...] Vseživljenjsko učenje ni več samo en vidik izobraževanja in usposabljanja; postati mora vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin« (Evropska komisija, 2000, str. 3, poudarki v originalu). Memorandum opredeljuje šest ključnih sporočil – (1) nove temeljne spretnosti za vse, (2) večje vlaganje v človeške vire, (3) inovacije v poučevanju in učenju, (4) vrednotenje učenje, (5) premislek o usmerjanju in svetovanju, (6) pripeljimo učenje bližje domu – in združuje dva temeljna in medsebojno povezana cilja: zaposljivost in aktivno državljanstvo (gl. tudi English in Mayo, 2012; Gravani in Zarifis, 2014).

Svetovna banka	Vseživljenjsko učenje	Svetovna banka vseživljenjsko učenje opredeljuje v <i>Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries</i> kot »učenje skozi celoten življenjski cikel, od zgodnjega otroštva do upokojitve, in v različnih učnih okoljih, formalnih, neformalnih in priložnostnih. Priložnosti za učenje skozi vse življenje postajajo vse bolj kritične za države, da so konkurenčne v svetovnem gospodarstvu znanja« (World Bank, 2003, str. xiii).
----------------	-----------------------	--

V nasprotju z usmeritvijo vseživljenjskega učenja v konkurenčnost gospodarstva so Združeni narodi sprejeli drugačno vizijo vseživljenjskega učenja, da bi ustvarili pravičnejšo globalno družbo. Gre za agendo *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015), ki je bila sprejeta septembra 2015 in vključuje 17 ambicioznih ciljev (Slika 6), ki naslavljajo tri prevladujoče razsežnosti trajnosti: ekonomsko, družbeno in okoljsko.

Slika 6: Cilji trajnostnega razvoja



Vir: United Nations, 2015; SURS, 2022.

V okviru teh ciljev, ima cilj 4, to je »zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja ter spodbujanje vseživljenjskega učenja za vse«, ključno vlogo pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja, kot ugotavljajo mnogi avtorji (gl. npr. English in Mayo, 2021; Mikulec, 2021b).

Da je vseživljenjsko učenje ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja izpričuje tudi priročnik *Making lifelong learning a reality* (UNESCO, 2022), ki v ospredje postavlja holistično razumevanje vseživljenjskega učenja, katero spodbuja aktivno državljanstvo

(angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljšuje zaposljivost, spodbuja zdravje in blaginjo ljudi, spodbuja kulturno razumevanje, dela skupnosti bolj kohezivne ter tako pomembno prispeva k trajnostnemu razvoju skupnosti.

Holistično razumevanje vseživljenjskega učenja vsebuje pet temeljnih značilnosti: (1) vključuje vse starostne skupine in omogoča vsem ljudem, neglede na njihovo poreklo, priložnosti za izobraževanje in 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, neformalno in informalno/priložnostno); (4) vključuje vse sfere in prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeje, spletne platforme izobraževanja na daljavo) ter vzpostavlja mostove med formalnim izobraževanjem, neformalnim izobraževanjem in informalnimi/priložnostnimi okolji učenja; (5) vključuje raznolike namene vseživljenjskega učenja (od razvoja zmožnosti ljudi in doseganja njihovega potenciala skozi vse življenje, do prispevka k razvoju konkurenčnosti gospodarstva in vključujoče družbe) (UNESCO, 2022, str. 18–19).

Tako razumljeno vseživljenjsko učenje ima številne prednosti in lahko prispeva k izboljššanemu življenjskemu okolju, boljšemu zdravju in blaginji, bolj kohezivnim skupnostim, večjemu državljskemu angažmaju in boljšim zaposlitvenim možnostim. UNESCO (2022, str. 22–34) izpostavlja šest ključnih izzivov s katerimi se soočamo v današnjem svetu in katere lahko naslovimo z vseživljenjskim učenjem:

- **Razvoj digitalnih tehnologij:** nove tehnologije (npr. avtomatizacija, umetna inteligenca, internet stvari) pomembno spreminjajo spretnosti in kompetence potrebne za opravljanje dela, kakor tudi interakcijo in komunikacijo med ljudmi. Digitalne spretnosti postajajo ključne za opravljanje dela. Učečim se omogočajo, da v celoti izkoristijo digitalne naprave, internet in spletne vire kot priložnosti za učenje. Pandemija Covid-19 je še povečala digitalni razkorak v spretnostih, še posebej v odrasli populaciji. Ocenjuje se, da v državah članicah EU 40% odraslih primanjkujejo osnovne digitalne spretnosti.
- **Spremembe v svetu dela:** v kontekstu hitrih in obsežnih sprememb na trgu dela (avtomatizacija, umetna inteligenca, industrija 4.0), postaja delovno mesto prostor učenja in izobraževanja. Pandemija Covid-19 je povzročila precejšnje izgube delovnih mest in povečala neenakosti na trgu dela (med ženskami in moškimi, med nizko in visoko kvalificiranimi delavci). Ocenjuje se, da se bo mobilnost delovne sile povečala in da bodo delavci potrebovali nenehno izpopolnjevanje in ponovno usposabljanje. Zaradi demografskih sprememb bodo ljudje delali dlje časa in bodo potrebovali izpopolnjevanje. Nove tehnologije, demografske spremembe in podnebne spremembe povzročajo spremembe v svetu dela; vseživljenjsko učenje na delovnem mestu ter za potrebe dela je nuja za prilagajanje delovne sile novim zahtevam na trgu dela.

- **Demografske spremembe:** globalno gledano se življenjska doba ljudi povečuje, vse manj mladih vstopa na trg dela, populacija postaja progresivno starejša, kar dviguje potrebe po izpopolnjevanju in prekvalificiranju. Demografske spremembe so tudi posledica prisilnega razseljevanja velikega števila ljudi zaradi konfliktov ali naravnih nesreč. Beguncem po svetu pa manjkajo priložnosti za izobraževanje. Vseživljenjsko učenje lahko odpravi kulturne in jezikovne ovire, podpre informirano razpravo o migracijskih tokovih in ustvari poti za nadaljnje učenje in izobraževanje.
- **Podnebne spremembe:** globalni podnebni sistem je bil destabiliziran zaradi človekove dejavnosti in države po vsem svetu se soočajo s poplavami, vročinskimi valovi, sušami in drugim vrstam ekstremnih vremenskih razmer. Vseživljenjsko učenje v tem kontekstu omogoča ljudem da pridobijo znanje o tem kako se podnebje spreminja ter spodbuja odpornost na podnebne spremembe. Priložnosti učenja in izobraževanja, spodbujene s podnebnimi vprašanji, lahko opolnomočijo ljudi, da se soočijo z izzivi, ki jih prinašajo podnebne spremembe v njihovih krajih, in najdejo načine za trajnostno upravljanje lastnih virov.
- **Zdravje in blaginja:** pandemija Covida-19 je postavila zdravje in blaginjo ljudi v ospredje javne razprave. Vseživljenjsko učenje za zdravje in blaginjo se je izkazalo kot pomembna paradigma v obdobju pandemije in okrevanje po pandemiji. Znano je, da izobraževanje in učenje lahko prispevata k izboljšanju zdravja posameznikov v skupnostih; učenje in izobraževanje za zdravje posameznike opremi z zmožnostjo skrbeti za svoje zdravje in zdravje svoje družine ter predstavlja temeljno komponento državljanke vzgoje (vpliv ravnanja državljanov na kolektivno zdravje skupnosti). V tem duhu je potrebno razvijati takšne prostore učenja in izobraževanja, ki spodbujajo ne le kognitivni razvoj posameznika, ampak tudi njegov socialni, fizični, duševni in čustveni razvoj.
- **Krepitev državljanstva:** V zadnjih dveh desetletjih so nacionalistična gibanja pridobila moč v različnih državah po svetu, motivirana z izključujočimi težnjami, ki spodbujajo delitve, kaos in nasilje. Pandemija Covid-19, podnebne spremembe in vzpon populističnih gibanj nas opominjajo, da je ključno zagotoviti državljanom dovolj znanja in informacij za odziv na pereča družbena vprašanja. UNESCO se zato zavzema za uveljavljanje *globalnega državljanstva*⁴, ki spodbuja ljudi, da prevzamejo aktivne vloge, tako lokalno kot globalno, se soočijo z globalnimi izzivi in postanejo proaktivni udeleženci v bolj pravičnem, miroljubnem, strpnem, vključujočem, varnem in trajnostnem svetu. Da bi povečali znanje, spretnosti in odnos ljudi, da postanejo aktivni in globalni državljani, je državljanstva vzgoja utemeljena na večplasten pristopu, ki vključuje vzgojo in izobraževanje za človekove pravice, mir, trajnostni razvoj in mednarodno razumevanje.

⁴ To je razumljeno kot »občutek pripadnosti širši skupnosti in skupnemu človeštvu«.

3.1.2 Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu

Pregled teorij o vseživljenjskem učenju pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti oziroma agende razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« in »dvoumen« koncept, ki vsebuje različne in konkurenčne opredelitve (Aspin in Chapman, 2000; Jarvis, 2008). A četudi vseživljenjskemu učenju primanjkuje konceptualne jasnosti, ima vseživljenjsko učenje vseeno neko zdravorazumsko vrednost, kar pojasnjuje »popularnost« oz. sprejetost samega koncepta; kot jabolčna pita, težko je biti proti (Fleming, 2021).

Temeljne tri karakteristike oz. transverzalne značilnosti vseživljenjskega učenja so naslednje: vseživljenjsko učenje poteka vse življenje v smislu časovnega poteka, od »zibke do groba«, je vseobsegajoče, kar pomeni da poteka v družini, v izobraževalnih institucijah, na delovnem mestu, v skupnosti ipd., in je osredotočeno na *učenje* namesto na izobraževanje in izobraževalne institucije (Schuetze in Casey, 2006).

Schuetze in Casey (2006) sta opredelila štiri modele vseživljenjskega učenja:

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

Kot ugotavljata avtorja, model človeškega kapitala danes najbolj zagovarjajo mednarodne organizacije (Svetovna banka, OECD, EU, Mednarodna organizacija dela (ILO)) na eni strani, na drugi pa je prav tako deležen največ kritik od kritičnih avtorjev v akademskem prostoru, saj naj bi služil predvsem neoliberalni ideologiji in diskurzu trga, ki usmerja izobraževanje v podjetniško družbo, v kateri odrasli učeči se postaja podjetnik. Kot pri vseh modelih, nobeden od teh ne obstaja v svoji čisti obliki v nobeni državi. Namesto tega obstajajo hibridne oblike v različnih državah z različnimi poudarki na enem ali več modelov.

Chapman in Aspin (1997; Aspin in Chapman, 2000) izpostavljata triadno naravo vseživljenjskega učenja, ki služi trem različnim namenom:

- vseživljenjsko učenje za **ekonomski napredek in razvoj**,

- vseživljenjsko učenje za **osebni razvoj in izpolnitev**,
- vseživljenjsko učenje za **družbeno vključenost in demokratizacijo**.

Kot ugotavljata avtorja, so vse tri dimenzije vseživljenjskega učenja medsebojno povezane in se medsebojno oplojujejo; izobraževanje za bolj usposobljeno delovno silo je hkrati izobraževanje za boljšo demokracijo in bolj izpopolnjujoče življenje. Tovrstno razumevanje vseživljenjskega učenja je bistveno za doseg: bolj demokratične politike in nabor družbenih institucij, katere 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, str. 270).

Podobno tudi Biesta (2006) zasnuje »trikotniško« razumevanja koncepta vseživljenjskega učenja, ki povezuje njegovo **ekonomsko** (pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost in 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 bolj demokratičen, pravičen in inkluziven način) (Biesta, 2006, str. 173). Avtor ugotavlja, da v trikotniku vseživljenjskega učenja danes prevladuje njegova ekonomska funkcija, in se zavzema za bolj uravnotežen pristop k vseživljenjskemu učenju, ki daje vrednost tudi njegovi osebni in demokratični funkciji – učenju raznolikosti in življenju z drugimi, ki so drugačni od nas.

Ekonomska, osebna in demokratična funkcija vseživljenjskega učenja ustreza tudi trem domenam izobraževanja (Biesta, 2012): domeni *kvalificiranosti* (prek izobraževanja posamezniki postanejo kvalificirani za opravljanje določenih nalog), domeni *socializacije* (prek izobraževanja posamezniki postanejo del obstoječega družbenega, političnega in profesionalnega reda) in domeni *subjektifikacije* (prek izobraževanja posamezniki postanejo neodvisni oziroma avtonomni subjekti, enkratna in singularna bitja).

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

(1) Model človeškega kapitala vseživljenjskega učenja

Model človeškega kapitala gleda na izobraževanje kot na naložbo, s katero lahko posamezniki, družbe in narodi povečajo svojo gospodarsko rast in dobrobit. Ta model vseživljenjskega učenja se v največji meri povezuje z idejami OECD in predstavlja dominantni sistem izobraževanja v anglosaških državah (ZDA, Velika Britanija), zastopajo pa ga tudi druge mednarodne organizacije, kot sta EU in Svetovna banka. Vseživljenjsko učenje velja tu za

najpomembnejšo strategijo za pospeševanje gospodarske rasti, ustvarjanje delovnih mest in vzpostavljanje najbolj konkurenčnega gospodarstva temelječega na znanju. Ta model vseživljenjskega učenja se napaja iz idej teorije človeškega kapitala (Theodore Schultz, Gary Becker), ki trdi, da ima povečanje človeškega kapitala, t. j. spretnosti in znanja, ki ga ljudje lahko pridobijo, pozitivno korelacijo z gospodarsko rastjo. Zato teorija priporoča, da so naložbe v izobraževanje boljše gospodarska strategija kot naložbe v druge konvencionalne in nečloveške kapitale, kot sta npr. kmetijstvo in industrija (Regmi, 2015, str. 135). Podobno tudi sodobnejša različica teorije človeškega kapitala, to je teorija kapitala znanja (*Knowledge Capital Theory*), ki jo OECD uporablja v svojih raziskavah, tudi »Programu za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih« (PIAAC), trdi, da je kognitivna raven določene populacije/delovne sile ključni dejavnik, ki določa gospodarsko rast (Rappleye 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 in blaginje, pri čemer je vseživljenjsko učenje uporabljeno v svojem instrumentalnem namenu, t. j. kot orodje za doseganje konkurenčnosti. Drugič, model človeškega kapitala vseživljenjskega učenja 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 vseživljenjskega učenja, saj s tem ko postajajo bolj usposobljeni in kompetentni, so 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, str. 136-139).

(2) Humanistični model vseživljenjskega učenja

Humanistični model vseživljenjskega učenja ima svoje korenine v *Splošni deklaraciji človekovih pravic* (1948) Združenih narodov, ki pravi, da ima vsakdo pravico do izobraževanja, da mora biti izobraževanje usmerjeno v popoln razvoj človekove osebnosti, krepiti temeljne svoboščine in spodbujati razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi, rasnimi ali verskimi skupinami. Ta model vseživljenjskega učenja promovira UNESCO v t. i. Faurejevem (Faure idr., 1972) in Delorsovem (Delors idr., 1996) poročilu ter se zavzema za ustvarjanje boljšega sveta z zmanjševanjem družbene neenakosti, socialnih krivic in zagotavljanjem človekovih pravic za vse (gl. tudi Elfert, 2017). Poleg UNESCO si tudi druge organizacije, kot npr. Mednarodni svet za izobraževanje odraslih (ICAE), Svetovni socialni forum (WSF) in vrsta nevladnih organizacij, prizadeva za uresničevanje tega modela. Model je najbližje

»nordijskemu modelu vseživljenjskega učenja«⁵, ki je značilen za nordijske države (Regmi, 2015, str. 141-142).

Humanistični model vseživljenjskega učenja temelji na treh temeljnih predpostavkah: državljanski vzgoji (*citizenship education*), krepitvi socialnega kapitala in pristopu izboljšanja sposobnosti. Prvič, vseživljenjsko učenje bi moralo učečim se omogočiti, da razvijejo ustrezne dispozicije, s katerimi lahko postanejo aktivni demokratični državljani, aktivni člani družbe zmožni angažmaja v javnem prostoru in odzivanja na politična vprašanja. Drugič, namen vseživljenjskega učenja 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 kapitala⁶. Naložbe v socialni kapital ne le izboljšujejo vseživljenjsko učenje 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 vseživljenjsko učenje 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, str.143-145).

Oba modela vseživljenjskega učenja sta bila podvržena tudi 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, zanemarja vso izobraževanje, ki ni povezano neposredno z delom, razume izobraževanje povsem instrumentalno ter ne upošteva gospodarskih struktur ter mobilnosti na svetovnih trgih dela, ki prispevajo k nizkim plačam, brezposelnosti in premajhni zaposlenosti. In drugi, čeprav bolj inkluziven in demokratičen 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 vseživljenjskega učenja 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

⁵ Gl. poglavje Nordijski model vseživljenjskega učenja.

⁶ 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 njuni 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).

vseživljenjskemu učenju. 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, str. 85); (2) *komunikacijskim učenjem*, to je učenjem za razumevanje sebe, drugih in pomena komunikacije ter vključuje razumevanje namenov, vrednot, verjetij in občutij ob razvoju avtonomnega družbeno odgovornega ravnanja. Pri tem Fleming (2021) ugotavlja, da v vseživljenjskem učenju danes močno prevladujejo spretnosti, kompetence in instrumentalno učenje, manj pozornosti pa se namenja komunikacijskemu učenju, ki je pomembno za vseživljenjsko učenje demokracije, prakticiranje aktivnega državljanstva in doseganje večje družbene pravičnosti in enakosti. Nenazadnje avtor izpostavi, da je v konceptu vseživljenjskega učenja impliciran potencial, ki ne vpliva le na posameznike in njihovo delo, temveč tudi na vse zahtevnejšo nalogo ustvarjanja demokratične, pravične in skrbne družbe; vseživljenjsko učenje je lahko ena ključnih idej, ki povezuje svet, ki se nenehno spreminja.

Green (2006) identificira tri modele ekonomije znanja v zahodni družbi in njihovo povezanost s sistemom vseživljenjskega učenja z vidika politične ekonomije: (1) neoliberalni oz. tržni model, ki je značilen za ZDA in druge angleško govoreče države, (2) socialno tržni model, ki je značilen za države »jedrne« Evrope (Avstrija, Belgija, Francija, Nemčija, Nizozemska), in (3) socialno demokratični model, ki je značilen za Nordijske države.

Sistemi vseživljenjskega učenja 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 (Green, 2006, str. 320), so tri razsežnosti dosežkov vseživljenjskega učenja ključne: splošen rezultat spretnosti za trg dela; porazdelitev teh spretnosti; in stopnje udeležbe v izobraževanju odraslih. Prvič, sistemi vseživljenjskega učenja, ki uvajajo visoko povprečje ravni spretnosti na trgu dela bodo prispevali k visoki splošni produktivnosti dela, saj se spretnosti pretvori v produktivne rezultate. Drugič, sistemi vseživljenjskega učenja ustvarjajo različne ravni neenakosti pri porazdelitvi spretnosti, ki jih prenašajo na trg dela. In tretjič, sistemi vseživljenjskega učenja vplivajo na stopnjo zaposlenosti, kar vpliva tako na splošno produktivnost kot na socialno kohezijo. Zlasti sistemi vseživljenjskega učenja z visoko stopnjo udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju, še posebej prek aktivnih politik trga dela, spodbujajo visoke stopnje zaposlenosti, ki predstavljajo eno izmed sredstev za dvig socialne kohezije preko socialne vključenosti.

- (1) **Anglosaksonski model** teži k združevanju zmerne produktivnosti delovne sile z visokimi stopnjami zaposlenosti in visoko dohodkovno neenakostjo, ki ustvarja srednjo do visoko splošno produktivnost na ekonomski razsežnosti, na socialni razsežnosti pa zmerno socialno porabo in nižje ukrepe socialne kohezije. Sistemi

vseživljenjskega učenja v anglosaksonskem 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 vseživljenjskega učenja v anglosaksonskih državah ponujajo precej dobre možnosti za izobraževanje odraslih. Relativno visoke stopnje odraslih udeleženih v vseživljenjskem učenju, zlasti če so povezane z aktivnimi politikami trga dela, bodo verjetno povečale stopnje zaposlenosti, kar bo izključene delavce naredilo bolj zaposljive.

(2) **Socialno tržni model** združuje visoko produktivnost dela z nižjimi stopnjami zaposlenosti in nižjo neenakostjo v plačah, kar ustvarja zmerno do visoko splošno produktivnost na ekonomski razsežnosti, na socialni razsežnosti pa višjo socialno porabo in rezultate socialne kohezije. 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 ustvarjanju precej višjih ravni 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.

(3) **Nordijski model** združuje visoko produktivnost dela z visokimi stopnjami zaposlenosti in relativno enakostjo plač, kar ustvarja visoko splošno produktivnost na ekonomski razsežnosti, na socialni razsežnosti pa visoko socialno porabo in visoko socialno kohezijo. Nordijske države proizvajajo visoke agregatne ravni in ozko porazdelitev spretnosti v delovni sili, kar hkrati z zmanjševanjem neenakosti plač in 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 vseživljenjskega učenja v nordijskih državah prispevajo k koristnim 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, kateri bodo kmalu postali brezposelni –, pozitivno vpliva na stopnjo zaposlenosti. Visoka stopnja udeležbe v vseživljenjskem učenju je

tudi posledica obsežnega zagotavljanja splošnega izobraževanja odraslih, ki ga financira država in lahko prispeva k zaposljivosti odraslih, hkrati pa služi kot forum za spodbujanje skupnosti, politične zavesti in socialne kohezije.

Glede na to, da nordijski model vseživljenjskega učenja dosega najboljše rezultate, si ga pogledajmo še nekoliko podrobneje.

Nordijski model vseživljenjskega učenja opredeljujejo tri temeljne značilnosti (Green, 2021): univerzalno zagotovljena predšolska vzgoja, celovit in razmeroma enakopraven srednješolski sistem in visoka udeležba v izobraževanju odraslih. Nordijski model vseživljenjskega učenja izhaja iz socialno demokratičnega 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 vseživljenjsko učenje ključno za aktivno politiko trga dela, ki so jo nordijske države sprejele za zmanjšanje brezposelnosti, podporo prilagajanju tehnološkim spremembam ter dvigu nacionalne produktivnosti in življenjskega standarda. Visoko financiranje s strani delodajalcev in države splošnemu in poklicnemu izobraževanju odraslih je namenjeno zlasti prikrajšanim odraslim kot sredstvo za zmanjševanje neenakosti in krepitev družbene solidarnosti.

Čeravno se je nordijski model vseživljenjskega učenja v zadnjih dveh desetletjih pod vplivi globalnih akterjev in globalne izobraževalne politike spremenil, slednji še vedno ohranja temeljne prvine nordijskega modela izobraževanja (prim. Frimannsson, 2006; Lundahl, 2016; Rubenson, 2006), pri čemer sta predšolska vzgoja in izobraževanje odraslih izjemno univerzalna in predstavljata osrčje nordijskega modela vseživljenjskega učenja (Green, 2021). Univerzalistična narava izobraževanja odraslih v nordijskih državah se odraža v visoki udeležbi v formalnem izobraževanju, ki je po podatkih PIAAC med 68-70% na Danskem, Finskem, Švedskem in Norveškem (Green, 2021, str. 23). Visoka je tudi udeležba zaposlenih v učenju na delovnem mestu. Čeprav se je neenakost v spretnostih odraslih v nordijskih državah povečala od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja (predvsem na račun skupine 16-24 letnikov v vzorcu PIAAC), pa so bile neenakosti glede možnosti za pridobitev spretnosti odraslih v nordijskih državah še vedno nekoliko nižje kot v večini skupin držav.

3.1.3 Dejavniki spodbujanja vseživljenjskega učenja

Boeren (2016, 2017) je preučevala (ne)udeležbo odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja. Pri odgovoru na vprašanje zakaj se odrasli (ne)udeležujejo aktivnosti vseživljenjskega učenja je identificirala 3 ravni pomembne za analizo tega vprašanja: (a) mikro raven, tj. posameznikova motivacija, njegov socialno-ekonomski status; (b) mezo raven, tj. vloga ponudnikov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (kako se ponudniki izobraževanja odraslih s svojimi fleksibilnimi metodami dela prilagajajo odraslim, v kakšnih delovnih okoljih delajo (učenje in izobraževanje na delovnem mestu), kakšna je velikost podjetij in njihova struktura (imajo službe za razvoj kadrov ali ne) itd.); (c) makro raven, tj. raven, ki jo oblikujejo

države in mednarodne organizacije s postavljanjem merljivih indikatorjev. Na tej osnovi je avtorica razvila analitični model za preučevanje udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju. Ta sestoji iz 3 »kolesij«, pri čemer je pomembno, da se vsa 3 kolesa sočasno vrtijo; če se eno kolo ustavi, bo udeležbo odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja dosti težje doseči.

- **Države:** so odgovorne za oblikovanje politik, tudi izobraževalnih in socialnih. Države oblikujejo izobraževalne politike in politike vseživljenjskega učenja in so odgovorne za upravljanje slednjih (kako so financirane, kakšne so institucije, kako zagotavljajo kakovost, kakšni so normativi in standardi itd.). Ker so sistemi vseživljenjskega učenja povezani tudi s trgom dela, so pomembne tudi tovrstne politike države: države, ki imajo močno aktivno politiko zaposlovanja in sistem socialnih transferjev, so bolj naklonjene vključitvi odraslih v izobraževanje in usposabljanje s čimer si naj bi ti izboljšali svoje življenjske možnosti.
- **Izvajalci izobraževanja in usposabljanja:** odločitve na makro ravni (torej na ravni države) oblikujejo tudi sistem ponudnikov in izvajalcev izobraževanja. Slednje lahko razdelimo na (1) *izobraževalne institucije*, pri čemer je pomembno kakšne programe nudijo, koliko tovrstni programi stanejo, kje potekajo, kakšni so vstopni pogoji za dostop do izobraževalnih programov, kakšne prilagoditve izvedbe ponujajo odraslim itd.; ter (2) *učenje/izobraževanje na delovnem mestu*, pri čemer je pomembna razvitost kulture izobraževanja in usposabljanja, »know how« organizacije, inovativnost organizacije, fleksibilnost pri izobraževanju in usposabljanju zaposlenih, financiranje izobraževanja in usposabljanja, zagotovljene mentorske sheme in usposobljenost mentorjev, mobilnost delovne sile ter velikost organizacije.
- **Učeči se/udeleženci izobraževanja:** ali bodo odrasli udeleženi v vseživljenjskem učenju je odvisno tudi od njihovih (1) *psiholoških karakteristik* (motivacija, stališča, življenjske potrebe in želje, pričakovane koristi, itd.) ter njihovih (2) *socialno-ekonomskih in socialno-demografskih pogojev* (starost, izobrazba, spol, zaposlitev, dohodek, kulturni kapital, ravnovesje med delom/prostim časom, življenje v mestu/vasi).

Analiza učinka evropskega semestra v EU pa izpostavlja, da obstajata dva ključna splošna vzroka za neudeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju: »posamezniki prejemajo nezadostno finančno podporo za usposabljanje, tudi za premagovanje ovir pri namenjanju časa za usposabljanje, in nimajo zadostne motivacije za vključitev v usposabljanje.« (Evropska komisija, 2021, str. 4)

Nenazadnje, udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju se močno razlikuje tudi med državami: najvišja je v nordijskih državah, mediteranske (oz. južno evropske) države pa dosegajo najslabše rezultate (pod 20%). Udeležba v izobraževanju odraslih je neenakomerno

porazdeljena v vseh državah OECD ne samo glede na doseženo izobrazbo, ampak tudi po starosti, socialno-ekonomskem statusu in drugih karakteristikah. V vseh primerih imajo neenake možnosti za udeležbo v izobraževanju odraslih ranljive skupine: starejši odrasli, odrasli z nizko stopnjo dosežene izobrazbe, nizko ravno funkcionalne pismenosti, nizko ravno socialno-ekonomskega ozadja (izražena v izobrazbi staršev), kakor tudi odrasli, ki so rojeni v tujini in/ali je njihov materni jezik tuj, dosegajo precej nižje odstotke pri udeležbi v izobraževanju odraslih⁷ (Desjardins, 2017).

Pri krepitvi udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju in vzpostavitvi učinkovitih sistemov izobraževanja odraslih, pa Desjardins (2017) navaja naslednje dejavnike:

- Ključni dejavnik pri vzpostavitvi učinkovitih sistemov izobraževanja odraslih predstavlja **obseg sredstev**, ki se namenja izobraževanju odraslih. Ključno vlogo pri tem ima država, ki s svojimi javnimi politikami in prek vključevanja interesnih skupin (socialnih partnerjev), skrbi za razvoj priložnosti in ponudbe v izobraževanju odraslih ter pomaga odraslim premostiti strukturne ovire pri njihovi udeležbi v vseživljenjskem učenju (s tem da zagotovi varstvo otrok, družinski dodatek ipd.).
- Drugi dejavnik, ki spodbudno vpliva na razvoj sistemov izobraževanja odraslih predstavlja **stopnja celovitosti** razumevanja izobraževanja odraslih, vključno z deljenimi odgovornostmi med različnimi interesnimi skupinami. Ta se nanaša na povezanost različnih programov formalnega in neformalnega izobraževanja na visokošolski, srednješolski in poklicni ravni, kakor tudi na deljeno odgovornost, pričakovanja, potrebe in interese različnih interesnih skupin v izobraževanja odraslih. Države, ki beležijo nizek odstotek udeležbe v izobraževanja odraslih se soočajo s pomanjkanjem interesa s strani socialnih partnerjev in posledično učinkovito politiko izobraževanja odraslih. Po drugi strani pa države z visoko udeležbo v izobraževanja odraslih beležijo zelo visok delež interesa s strani socialnih partnerjev, kateri so udeleženi tudi pri oblikovanju politike izobraževanja odraslih (Nordijske države).
- Tretji dejavnik za vzpostavitev sistemov izobraževanja odraslih predstavlja **aktivno oblikovanje politike** izobraževanja odraslih, vključno z analizo pogojev, potreb, interesov in razumevanja med različnimi akterji. Tu so ključni ukrepi povezani s prilagajanjem, ozaveščanjem ter ciljno usmerjenimi ukrepi. Ozaveščanje in ciljna usmerjenost k odraslim z nizkimi kvalifikacijami ali brez kvalifikacij, mora biti fleksibilno; spodbudno do katerihkoli oblik učenja in izobraževanja, utemeljeno na priznavanju posameznikovih predhodnih izkušenj ipd. S tovrstnimi ukrepi lahko naslovimo neenakosti in deprivilirane ciljne skupine.

⁷ V Sloveniji smo soočeni s padanjem udeležbe, saj se je ta po podatkih Ankete o delovni sili padla iz 16% leta 2011 na 8,4% leta 2020, udeležba pa je močno odvisna od dosežene stopnje izobrazbe ter starosti.

- Napredni sistemi izobraževanja odraslih vključujejo tudi **fleksibilno in raznoliko ponudbo** izobraževanja odraslih, ki jo je mogoče povezati tudi s formalnim sistemom izobraževanja.

3.1.4 Kultura vseživljenjskega učenja

Za uresničitev vseživljenjskega učenja je potrebna »radikalna sprememba«, kulturna preobrazba, ki vključuje vse socialne partnerje, posameznike in delodajalce, pa tudi podeželske in mestne skupnosti (učeca se mesta). Za uvajanje kulture vseživljenjskega učenja, ki naj bi pripomogla k temu, da vseživljenjsko učenje postane resničnost za vse, UNESCO (2021) navaja deset ključnih ukrepov:

- *Pripoznanje holistične narave vseživljenjskega učenja:* Učenje je vseživljenjsko in vsezajemajoče, poteka od rojstva do smrti (kadar koli) v izobraževalnem sistemu, kot tudi zunaj njega (kjer koli). Učenja se lotevajo ljudje vseh starosti (kdorkoli), poteka na različne načine (z osebnim stikom, na daljavo, preko spleta), ter zadeva vsa področja znanja (karkoli). Z vidika vseživljenjskega učenja je eden izmed glavnih izzivov za izobraževalne sisteme ponuditi prožne poti izobraževanja in učenja znotraj in zunaj formalnega izobraževanja, ki posameznikom omogočajo, da si vse življenje nabirajo različne učne izkušnje, ki temeljijo na osebnih potrebah.
- *Spodbujanje transdisciplinarnih raziskav in medsektorskega sodelovanja za vseživljenjsko učenje:* Ključnega pomena je spodbujanje transdisciplinarnih pristopov in medsektorskega sodelovanja, saj obravnava vprašanj, povezanih z učenjem, ki presegajo področje izobraževanja, lahko dodatno pripomore k ozaveščanju o pomembnosti vseživljenjskega učenja v različnih disciplinah. Takšno sodelovanje je bistvenega pomena za doseganje premika h kulturi vseživljenjskega učenja in za podporo razvoju družb vseživljenjskega učenja.
- *Umestitev ranljivih skupin v središče politike vseživljenjskega učenja:* Da bi spodbudili inkluzivno in pravično družbo, je potrebno ranljive, prikrajšane in marginalizirane skupine postaviti v središče politike vseživljenjskega učenja. Inkluzivno izobraževanje kot sestavni del vseživljenjskega učenja spodbuja aktivno vlogo in sodelovanje učech se, njihovih družin in skupnosti.
- *Vseživljenjsko učenje kot skupno dobro (common good):* Skupno dobro se nanaša na dobrine, ki koristijo družbi kot celoti in so temeljne za življenje ljudi. Vzpostavitev izobraževalnih virov in povezanih orodij, vključno z IKT rešitvami, omogoča institucijam, da z njimi upravljajo kot s skupnimi dobrinami, trajnostno in pravično. Ta pristop zagotavlja prost dostop do učnih orodij in materialov, ki so sooblikovani in soustvarjeni za najbolj izključene in v skladu z njihovimi potrebami.

- *Spodbujanje večjega in pravičnejšega dostopa do učnih tehnologij:* V svetu, ki je vse bolj povezan s spletom, bi morali imeti ljudje možnost pridobiti in stalno posodabljeni digitalne spretnosti, potrebne za polno sodelovanje v gospodarstvu in družbi. To bi moralo biti omogočeno delavcem, potrošnikom, učečim se in aktivnim državljanom. V izobraževanju lahko digitalna tehnologija ponudi inovativne načine za vključitev, podporo in ocenjevanje učečih se. Nove digitalne tehnologije ponujajo priložnosti za bolj prilagodljivo učenje. Ta zmogljivost ima potencial za razširitev dostopa do izobraževanja za tiste, ki so trenutno izključeni iz izobraževanja.
- *Preoblikovanje šol in univerz v institucije vseživljenjskega učenja:* Poleg zagotavljanja kakovostnega izobraževanja in ustreznega financiranja formalnih izobraževalnih institucij to vključuje spremembo mandata teh institucij. Namesto da bi svoje poslanstvo razumele predvsem kot poučevanje določenih predmetov jasno opredeljenim skupinam učečih se (od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja), je treba mandat šol in univerz razširiti na vse člane skupnosti. Takšen mandat zahteva večjo odprtost v smislu dostopa do izobraževalnih institucij prek več učnih poti, odvisno od zmožnosti in potreb učečih se.
- *Prepoznanje in promoviranje skupnostnih dimenzij učenja:* Učenje pomeni učenje od drugih in z drugimi. Kot tako je v bistvu družbeni proces. Učenje kot skupnostno prizadevanje je globoko zakoreninjeno v vseh kulturah (npr. učne soseske, študijski krožki, učeče se skupnosti in družine). Posebne načine skupnostnega učenja predstavljajo tudi vzajemno učenje, medgeneracijsko učenje, mentorstvo ali posebne interesne učeče se skupine. Ta skupnostna razsežnost poudarja učenje iz oči v oči v javnih prostorih, a hkrati priznava potencial novih tehnologij, ki omogočajo digitalno povezane učeče se skupnosti s podobnimi interesi.
- *Spodbujanje in podpiranje lokalnih pobud za vseživljenjsko učenje, vključno z učečimi se mesti:* Lokalne pobude za vseživljenjsko učenje so ključni del sprememb, ki potekajo od »spodaj navzgor« v smeri kulture vseživljenjskega učenja. V urbanih ali podeželskih lokalnih okoljih ustvarjajo in vzdržujejo ključne dele kulture učenja, ki segajo onkraj izobraževalnih institucij in zajemajo veliko raznolikost priložnosti za učenje. Gre za učeča se mesta in vasi, učeče se skupnosti in soseske ter učeče se družine.
- *Prenovitev in oživitev učenja na delovnem mestu:* Za spodbujanje delovnih mest kot prostorov za vseživljenjsko učenje je ključnega pomena prenova in oživitev učenja na delovnem mestu. Delovna mesta v različnih sektorjih, tudi za samozaposlene in tiste, ki delajo v sivi ekonomiji, so potencialno pomembna učna okolja, še toliko bolj, če podjetja postanejo učeče se organizacije. Učenje na delovnem mestu je ključno gonilo vseživljenjskega učenja in postaja čedalje pomembnejše glede na stalno preobrazbo narave dela in spremembe na trgu dela. Da bi učenje na delovnem mestu odražalo

kulturo vseživljenjskega učenja, je potrebno individualizirati priložnosti za učenje (upoštevati potrebe vsakega delavca), ne glede na to, ali to pomeni krepitev bralnih, matematičnih ali digitalnih spretnosti, učenje s strukturiranimi delovnimi izkušnjami ali izobraževanje iz posebnih predmetov.

- *Prepoznanje vseživljenjskega učenja kot nove človekove pravice:* Pravico do izobraževanja je treba obnoviti in vseživljenjsko učenje potrditi kot človekovo pravico. Ta pravica tako ni več omejena na dostop do šolskega sistema, temveč služi zagotavljanju kontinuitete učenja skozi vse življenje, vključno z ustreznim svetovanjem in digitalno prenosljivim ocenjevanjem vseh učnih izidov. Vseživljenjsko učenje umeščeno v perspektivo trajnostnega razvoja se kaže kot človekova pravica za planet in kot tisto, kar bi moralo postati »planetarna« javna dobrina.

3.2 Sklop II: vseživljenjsko učenje v Sloveniji

Izobraževanje in izobrazba sta pomembni vrednoti v sodobni družbi in sodita med univerzalne človekove pravice in svoboščine. To potrjuje tudi Ustava RS,⁸ saj v 57. členu med drugim zavezuje državo, da *ustvarja možnosti* za pridobivanje ustrezne izobrazbe. Ustavno določilo je mogoče razumeti zelo široko, saj izobrazbo lahko državljani pridobivajo skozi vse življenje⁹.

Na Eurydice (2022), kjer so predstavljeni izobraževalni sistemi v evropskih državah, je zapisano, da predstavlja vseživljenjsko učenje »**vodilno načelo** sodobnega izobraževanja in učenja v Sloveniji« ter da je urejeno »s strateškim dokumentom, ki ga je leta 2007 sprejel minister za šolstvo in šport«. Gre za dokument *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007), ki je bil pripravljen na pobudo EU in še danes predstavlja temeljni dokument države za področje vseživljenjskega učenja, zato bomo zasnovo in konceptualizacijo vseživljenjskega učenja predstavili na podlagi navedene Strategije.

V sklopu II o vseživljenjskem učenju v Sloveniji tako najprej (1) predstavimo konceptualno opredelitev vseživljenjskega učenja, (2) preučimo kako se vseživljenjsko učenje povezuje z javnimi politikami in izobraževalno zakonodajo in (3) z uresničevanjem pravice do izobraževanja in usposabljanja delavcev, ter na koncu (4) analiziramo zasnovo in uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja v Sloveniji.

⁸ Uradni list RS, št. 33/91-I, 42/97, 66/00, 24/03, 69/04, 68/06, 47/13.

⁹ Podobno usmeritev oziroma ureditev zasledimo tudi v mednarodni zakonodaji, zlasti v Splošni deklaraciji človekovih pravic (26. člen, Organizacija združenih narodov), Mednarodnem paktu o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (6. člen, Organizacija združenih narodov), Listini Evropske unije o temeljnih pravicah (14. člen, Evropska unija) ter Evropski socialni listini (10. člen, Svet Evrope).

3.2.1 Zasnova in konceptualizacija vseživljenjskega učenja

Temeljna **vizija** *Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007) pravi, da »s to strategijo uveljavljamo v Sloveniji vseživljenjskost učenja kot *vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja* ter kot *temeljno družbenorazvojno strategijo v Sloveniji*« (str. 7, poudaril B. M.).

Izhajajoč iz vizije Strategija opredeljuje 14. temeljnih ciljev vseživljenjskosti učenja (str. 7-8):

- 1) *Omogočiti vsem ljudem* učenje in izobraževanje v *vseh življenjskih obdobjih*, na *vseh področjih* življenja in v *vseh okoljih* (s posebno pozornostjo do zagotavljanja priložnosti za izobraževalno prikrajsane skupine).
- 2) Krepite zavedanje, da posamezniki z učenjem povečujejo zaupanje vase, razvijajo ustvarjalnost, podjetnost in znanje, spretnosti in kvalifikacije, ki jih potrebujejo za dejavno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju ter za boljšo kakovost življenja.
- 3) Razvijati pri vseh ljudeh zavedanje, da *imajo pravico* do učenja in izobraževanja, in tudi krepite njihovo soodgovornost zanj.
- 4) Omogočiti vsakemu človeku *učenje po njegovi meri*, to pomeni, da se skušata izobraževanje in usposabljanje optimalno prilagoditi potrebam in zahtevam učeče se osebe.
- 5) Razvijati *pozitiven odnos* posameznika do učenja in razumevanje pomena vseživljenjskosti učenja v vseh obdobjih človekovega življenja; tak odnos je treba včleniti v kurikule na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja.
- 6) *Zvišati raven vseh vrst pismenosti* prebivalcev Slovenije ter rabe pismenosti za različne namene in v različnih povezavah.
- 7) V nacionalni politiki ter v teoriji in praksi vzgoje in izobraževanja v Sloveniji doseči integracijo vseh področij vzgoje in izobraževanja v koherenten sistem, ki bo zagotavljal enakovredne in enakopravne možnosti za razvijanje in udejanjanje različnih zvrsti, oblik, vsebin in namenov izobraževanja in učenja.
- 8) Razviti *kakovostno in prožno ponudbo* možnosti in okoliščin za nenehno učenje, izobraževanje in usposabljanje ter možnost za izbiro raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja.

- 9) Spodbujati in omogočati učenje na vseh življenjskih področjih in področjih dejavnosti. To naj z ustreznimi instrumenti omogoči celostna politika, ki mora povezovati gospodarski interes z družbenimi in kulturnimi cilji.
- 10) Zagotoviti ustrezno ravnotežje med vlaganjem v *izobraževanje in učenje za izboljšanje človeškega kapitala* (povečevanje produktivnosti, konkurenčnosti in individualne zaposljivosti) ter *vlaganjem v izobraževanje in učenje za osebni razvoj in dejavno demokratično državljanstvo*.
- 11) Pospešiti uveljavljanje in uporabo *znanja, spretnosti in učenja kot temeljnega vira in gibal za razvoj lokalnih in regionalnih območij* ter v teh tudi za razvoj socialnih omrežij.
- 12) Z vsemi javnimi sredstvi ter mediji za sporazumevanje in oglaševanje promovirati vseživljenjskost učenja kot *temeljno življenjsko vrednoto*.
- 13) Pospešiti razvijanje »učee se družbe« in »družbe, ki temelji na znanju« ter »družbe mislečih« kot njune evolucijske nadgradnje.
- 14) Spodbujati *mobilnost* v izobraževanju in zaposlovanju.

Vseživljenjsko učenje je v Strategiji opredeljeno kot:

»dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno [...] Poteka v različnih učnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se izboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti.« (Str. 10)

Strategija prav tako ugotavlja, da vseživljenjskega učenja ne moremo udejanjiti v praksi, v kolikor (str. 11–18):

- poleg »začetnega izobraževanja« (izobraževanje otrok in mladine) *sistemske ne uredimo tudi »nadaljevalnega izobraževanja«*, to je izobraževanja odraslih;
- ne uredimo celostnega omrežja izvajalcev (javne organizacije, koncesionarji, druge organizacije), izobraževalnih programov (nadaljevalnega izobraževanja) in drugih priložnosti za učenje, ki bodo, med drugim, prispevali k večji enakopravnosti položaja v javnih in zasebnih izobraževalnih organizacijah ter omogočil implementacijo centrov vseživljenjskega učenja;

- ne omogočimo vsem ljudem dostop do kakovostnih priložnosti za učenje in izobraževanje, tako za svoje osebne potrebe ter za uspešnost na delovnem mestu in v poklicni karieri kot tudi z dejavnostjo v družbi in za aktivno državljanstvo;
- ne zagotovimo izbiro raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja, ob upoštevanju posameznikovih potreb;
- ne spodbujamo pridobivanja ključnih kompetenc;
- ne omogočimo modelov razvoja človeških virov v procesih dela (vsako delovno mesto je tudi učno mesto), sistema napredovanja pri delu ne povežemo s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem, ter ne krepimo kulture učečih se organizacij in sistematičnega razvoja kadrov v podjetjih;
- vseživljenjsko učenje ni sestavni del lokalnih in regionalnih politik in programov, ki omogočajo razvoj (lokalnih) skupnosti;
- ne zagotovimo ustrezno informiranje in svetovanje ljudem skozi vse življenje ter implementiramo celostnega sistema ugotavljanja in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Pogoje za uveljavitev koncepta vseživljenjskega učenja tako tvorijo naslednja *strateška jedra*:

1. celostna sistemska ureditev in povezanost vsega učenja,
2. omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja,
3. učenje v vsej širini življenja,
4. raznovrstnost, prožnost izpeljave učenja,
5. dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči,
6. ključne kompetence za učenje in osebno rast,
7. učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero,
8. učenje kot temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti,
9. vse pridobljeno zanje je mogoče ugotoviti in potrditi, in
10. osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, ponuditi informacije in svetovalno pomoč.

Strategija predvideva tudi 15. ukrepov za njeno udejanjanje.

Poleg Strategije se vseživljenjsko učenje poudarja tudi v drugih javnih politikah in zakonodaji s področja vzgoje in izobraževanja. K analizi slednjih pristopamo v naslednjem poglavju.

3.2.2 Vseživljenjsko učenje v javnih politikah in zakonodaji s področja izobraževanja

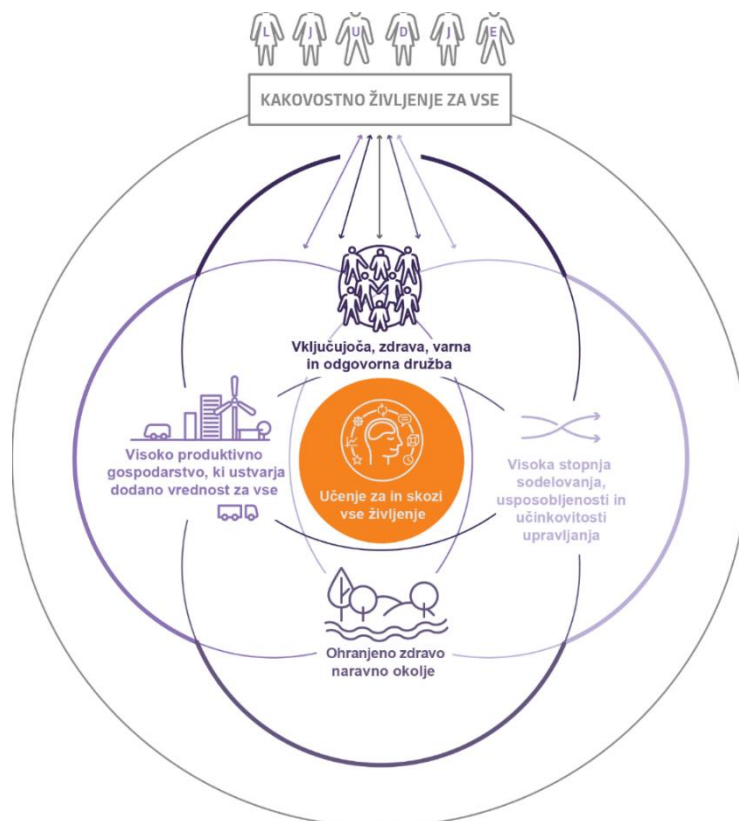
Med aktualne nacionalne politike in strateške dokumente, ki se eksplicitno sklicujejo na vseživljenjsko učenje lahko umestimo naslednje:

- **Strategijo razvoja Slovenije 2030,**
- **Strategijo dolgožive družbe,**
- **Slovensko strategijo pametne specializacije – S4,**
- **Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025,**
- **Slovensko industrijsko strategijo 2021–2030,**
- **Strategijo digitalne transformacije gospodarstva,**
- **Nacionalni načrt za okrevanje in odpornost,**
- **Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence v RS do leta 2025,**
- **Digitalna Slovenija 2030: Krovna strategija razvoja informacijske družbe do leta 2030.**

Odnos slednjih do vseživljenjskega učenja prikazujemo v nadaljevanju.

Strategija razvoja Slovenije 2030 (2017) kot eno izmed petih strateških usmeritev države za doseganje kakovostnega življenja za vse navaja »učenje za in skozi vse življenje« (str. 18; gl. Slika 7). Slednje je ključno za doseganje večino ciljev Strategije: znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo; gospodarsko stabilnost; konkurenčen in družbeno odgovoren podjetniški sektor; vključujoč trg dela in kakovostna delovna mesta; nizkoogljično krožno gospodarstvo; trajnostno upravljanje naravnih virov; zaupanja vreden pravni sistem; varno Slovenijo in učinkovito upravljanje javnih storitev (str. 21).

Slika 7: Prikaz povezanosti vseživljenjskega učenja z uresničevanjem osrednjega cilja in vseh petih strateških usmeritev Strategije 2030



Vir: Strategija razvoja Slovenije 2030, 2017, str. 18.

Razvojni cilj »Znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo«, kot navaja Strategija, naj bi (med drugim) dosegli:

- »a) z vseživljenjskim učenjem in usposabljanjem kot vrednotama, ki krepita ustvarjalnost, inovativnost, kritično razmišljanje, odgovornost in podjetništvo, ter vključitvijo teh vsebin v programe izobraževanja na vseh ravneh;
- b) z razvijanjem znanja in spretnosti za življenje in delo, z izboljšanjem bralne, matematične, digitalne in finančne pismenosti, s spodbujanjem globalnega učenja in mednarodne vpetosti ter opolnomočenjem prebivalcev za uporabo najnovejših tehnologij in s tem zmanjševanjem digitalne vrzeli;
- c) z uveljavitvijo koncepta trajnostnega razvoja, aktivnega državljanstva in etičnosti kot enega od načel vzgoje in izobraževanja;
- [...]
- e) s spodbujanjem nižje izobraženih in drugih prikrajšanih skupin k vključitvi v izobraževanje in učenje za lažji prehod in obstanek na trgu dela, z zmanjšanjem tveganja socialne izključenosti in zagotavljanjem kakovostnega življenja;« (str. 26, poudaril B. M.).

Strategija dolgožive družbe (2017), katere vizija je uveljaviti družbo in sisteme, »ki bodo v spremenjenih demografskih razmerah vsem zagotavljali blaginjo in kakovostno življenje« (str. 28), je usmeritve razdelila v štiri stebre izmed katerih se prvi steber nanaša na »trg dela in izobraževanje«. V sklopu slednjega Strategija izpostavlja učinke digitalizacije na nastanek novih poklicev in spremenjene načine komuniciranja, zaradi česar je »nujna prilagoditev sistemov izobraževanja ter krepitev vseživljenjskega učenja in usposabljanja« (str. 12). Ob analizi trga dela in izobraževanja nadalje izpostavlja nezadostno spodbujanje »vseživljenjskega učenja starejših«, kakor tudi, da »demografske spremembe, ki zahtevajo daljšo delovno aktivnost, povečujejo tudi potrebe po vključevanju v izobraževanje in usposabljanje vse življenjsko obdobje. Delež vključenih v programe vseživljenjskega učenja se v Sloveniji s starostjo namreč zmanjšuje hitreje kot v povprečju v EU« (str. 17).

Glede na spremembe na trgu dela, ki zahtevajo novo znanje in spretnosti je nujno vlagati v »vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje ter prilagajanje spremenjenemu poslovnemu okolju, kar velja tako za podjetja kot za zaposlene« (str. 31). Zaradi podaljševanja trajanja življenja, spreminjanja poklicev in

»večjo potrebo po vseživljenjskem učenju bo tradicionalni življenjski cikel (izobraževanje, delovno aktivno obdobje, upokožitev) zamenjal bolj prilagodljiv in spremenljiv cikel [...]: posameznik bo lahko imel več karier in se bo moral izobraževati oziroma usposablјati vse življenjsko obdobje (tudi zaradi tehnološkega razvoja, spreminjanja poklicev in potrebe po novih znanjih in veščinah), po formalni upokožitvi bo ostal aktiven in prispeval k skupnosti (delne zaposlitve, mentorstvo, prostovoljstvo, socialno podjetništvo, ljubiteljske aktivnosti).« (Str. 33)

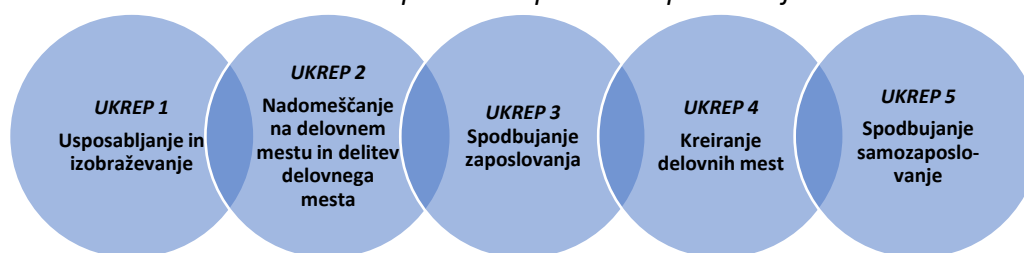
Zaradi navedenega je, kot ugotavlja Strategija, »vključenost starejših v vseživljenjsko učenje oziroma usposabljanje pomembno za njihove delovno aktivnost in produktivnost na delovnem mestu ter vključenost v družbo« (str. 41). Ukrepi države bi tako morali biti usmerjeni v »krepitev (kulture) vseživljenjskega učenja posameznikov v družbi in podjetjih«, »povečanje vključenosti starejših v vseživljenjsko učenje za večjo zaposljivost in omogočanje vseživljenjske karijerne usmeritve v razvoj in spremembo« (str. 42) ter »razširitev programov vseživljenjske kulturne vzgoje« (str. 58).

Slovenska strategija pametne specializacije – S4 (2017) si prizadeva za doseganje visoko produktivnega gospodarstva, ki bo ustvarjalo dodano vrednost. Zasleduje temeljni cilj, in sicer vzpostaviti »trajnostne tehnologije in storitve za zdravo življenje ki naj Slovenijo umestijo kot zeleno, aktivno, zdravo in digitalno regijo z vrhunskimi pogoji za ustvarjanje in inoviranje«. Med krepitvijo razvojnih kompetenc in inovacijskih potencialov na področju znanja in kompetenc zaposlenih navaja dva ključna instrumenta: (1) kompetenčne centre za razvoj kadrov 2.0 (izvajanje programov usposabljanj, mreženje podjetij, mentorske sheme in

izvajanje storitev »vseživljenjske karijerne orientacije«; (2) štipendije (kadrovske štipendije podjetij) (str. 33-34).

Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025 (2020) predstavljajo krovni okvir za izvajanje aktivne politike zaposlovanja (usmeritve razvoja ukrepov in programov). Temeljni ukrepi aktivne politike zaposlovanja, med katerimi je tudi usposabljanje in izobraževanje – z vlaganjem v izobraževanje in usposabljanje se povečuje zaposljivost (brezposelnih) oseb in ohranja njihova aktivnost –, so prikazani v Sliki 8.

Slika 8: Ukrepi aktivne politike zaposlovanja



Vir: Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025, 2020, str. 5.

Med ukrepi za doseg zastavljenega cilja 4, tj. »odprava strukturnih neskladij na trgu dela z namenom zagotoviti znanja in veščine za potrebe trga dela«, so poleg vključenosti brezposelnih v programe izobraževanja in usposabljanja¹⁰ navedeni tudi naslednji podporni ukrepi: »vseživljenjska orientacija, še posebej poglobljeno karierno svetovanje, poznavanje potreb na trgu dela – napovednik zaposlovanja, Poklicni barometer, Karierna platforma, sodelovanje s šolstvom (karierna orientacija za mlade, centri vseživljenjskega učenja), sodelovanje s socialnimi partnerji« (str. 21-22).

V podporo aktivni politiki zaposlovanja se tako izvajajo »storitve vseživljenjske karijerne orientacije kot pomemben pripomoček za obvladovanje veščin vodenja kariere posameznika, ki so mu v pomoč pri prehajanju iz ene oblike ali stopnje izobraževanja v drugo, iz izobraževanja v zaposlitev, iz obdobja brezposelnosti v zaposlitev in pri prehajanju v karieri nasploh« (str. 4). Smernice posebej izpostavljajo, da lahko vseživljenjsko učenje »pomembno prispeva k zaposljivosti starejših oseb« (str. 8).

V poglavju o ustrezno usposobljeni delovni sili je posebej izpostavljen pomen vseživljenjskega učenja zaposlenih:

»skozi celotno delovno življenje za nova znanja, nove delovne pogoje in pogostejše menjavanje delovnih mest, ki jih potrebuje gospodarstvo. Izboljšati bi bilo treba naložbe v človeški kapital in jih narediti učinkovitejše, da bi več ljudi opremili z ustreznimi znanji

¹⁰ Poudarek naj bi v prihodnje bil na »usposabljanjih, ki bodo temeljila na digitalnih veščinah, pismenih spretnosti in krepitevi vseživljenjskega učenja. S takšnimi znanji bodo osebe lahko vključene v različne oblike e-učenja oziroma učenja na daljavo, kar bo še dodatno prispevalo k njihovi zaposljivosti« (str. 9).

in spretnostmi ter kompetencami, odpravili pomanjkanje znanj in spretnosti ter s tem postavili temelje za stalno zaposljivost.» (Str. 14)

Ključni cilj *Slovenske industrijske strategije 2021–2030* (2021) je krepitev »konkurenčnosti, produktivnosti in inovativnosti gospodarstva« (str. 10) njena temeljna vizija pa se glasi, da je slovenska industrija »zelena, ustvarjalna in pametna« (str. 13; gl. Slika 9).

Slika 9: Vizija slovenske industrije



Vir: Slovenska industrijska strategija 2021–2030, 2021, str. 13.

V sklopu pametnega razvoja in krepitve novih kompetenc, prekvalifikacij in novih oblik dela je izpostavljeno, da je pametna strategija usmerjena v krepitev kompetenc zaposlenih ter da se bodo na podlagi spremljanja vrzeli v kompetencah zaposlenih »lahko oblikovali ustrezni programi izobraževanja in usposabljanja, ki bodo krepili kompetence, potrebne za delo in razvoj na področju zelenega, pametnega, digitalnega in ustvarjalnega« (str. 55). Strategija prav tako navaja ukrepe »za prekvalifikacijo in dokvalifikacijo zaposlenih, ki bodo zaradi digitalizacije in vpeljave industrije 4.0 potrebovali nove kompetence« (str. 56). Nenazadnje, zaradi večjih potreb po kadrih z ustreznimi digitalnimi spretnostmi je potrebno prilagoditi »izobraževalni sistem in politike vseživljenjskega izobraževanja« (str. 28).

Strategija digitalne transformacije gospodarstva (2021), katere vizija pravi, da bo Slovenija »do leta 2030 postala vodilno stičišče naprednih digitalnih tehnologij v Evropi«, vsebuje enajst temeljnih ciljev med katerimi je zapisan tudi cilj »znanje, kompetence in socialna vključenost«. Glede na to, da je dvig digitalnih spretnosti nujen za »aktivno participacijo vseh v digitalni ekonomiji«, je vseživljenjsko učenje zelo pomembno za pridobivanje digitalnih kompetenc in za nove poklice v procesu digitalne transformacije podjetij. V ta namen Strategija priporoča podporo

»zunanjim podpornim okoljem s pripravo metodologije za identifikacijo potreb po znanjih in digitalnih kompetencah, oblikovanje nabora znanj in certifikacija znanja v podjetjih in izobraževalnih institucijah s področja naprednih digitalnih tehnologij z namenom oblikovanja standarda potrebnih znanj in kompetenc, s podpornimi platformami za beleženje kompetenc in povečanjem dostopa do specifičnih znanj in visokokvalificiranih kadrov za digitalno transformacijo podjetij.« (Str. 29)

Prav tako pa Strategija priporoča »prilagoditev sistemov vseživljenjskega učenja s kontinuiranim povečevanjem digitalne pismenosti, kapacitet človeških virov in digitalnih kompetenc za digitalno transformacijo gospodarstva« (str. 29) ter za doseg slednjega predvidi ukrepe kot so: pripravo programov vseživljenjskega izobraževanja, ki krepijo digitalne kompetence zaposlenih; država spodbuja zaposlene k izobraževanju in usposabljanju za pridobivanje digitalnih kompetenc v programih za krepitev zaposljivosti in odpornosti na trgu dela; transformacija izobraževalnega sistema (vključevanje digitalnih znanj v programe formalnega in neformalnega izobraževanja). Četrta strateška usmeritev Strategije je tako namenjena »horizontalni integraciji digitalne pismenosti in povečanju digitalnih znanj v programih vseživljenjskega izobraževanja in aktivne politike zaposlovanja« (str. 30).

Nacionalni Načrt za okrevanje in odpornost (2021), ki predstavlja podlago za koriščenje razpoložljivih sredstev iz Sklada za okrevanje in odpornost EU, vsebuje naslednja prednostna področja: zeleni prehod, digitalna preobrazba, pametna, trajnostna in vključujoča rast (v slednjem se posebna pozornost namenja krepitvi »kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici« (komponenta 5)) ter zdravstvo in socialna varnost.

V Načrtu ima vseživljenjsko učenje pomembno vlogo zaradi demografskih trendov in tehnološkega razvoja, pri čemer naj bi slednje prebivalstvo opremilo s

»ključnimi kompetencami za digitalni in zeleni prehod ter za uspešnejše in hitrejše prehajanje na trg dela, pa tudi za višjo mobilnost na trgu dela, kot odgovor na priporočilo Evropske komisije Sloveniji iz leta 2019, da poveča zaposljivost nizko usposobljenih in starejših delavcev z izboljšanjem ustreznosti izobraževanja in usposabljanja za potrebe trga dela ter z ukrepi vseživljenjskega učenja in aktivacijskimi ukrepi, vključno z izboljšanjem digitalne pismenosti. Temeljna reforma se bo nanašala na posodobitev izobraževalnih programov in prilagajanje učnega procesa izzivom družbe na vseh ravneh izobraževanja. Njihova posodobitev se bo nanašala predvsem na vključevanje digitalnih kompetenc, temeljnih znanj računalništva in informatike, kompetenc za trajnostni razvoj in finančne pismenosti v izobraževalni sistem.« (Str. 17)

Načrt predvideva tudi ukrepe za boljše vključevanje odraslih oseb z nizko izobrazbo v proces vseživljenjskega učenja pri čemer je potrebno spodbujati tako delodajalce, kot tudi zaposlene, da se bodo lažje vključevali v te procese, ključno vlogo pri ozaveščanju o pomembnosti

vseživljenjskega učenja in vlaganja v razvoj kompetenc pa imajo socialni partnerji, »ki lahko bistveno pripomorejo k dvigu zavesti zaposlenih in delodajalcev ter s tem vplivajo na povečanje vključevanja zaposlenih v usposabljanje« (str. 297). Nadalje Načrt predvideva tudi zagotovitev ustreznih orodij za dolgoročno napovedovanje kompetenc.

Načrt ugotavlja, da je vseživljenjsko učenje zaposlenih danes »šibko, večinoma prepuščeno samoiniciativnosti zaposlenega in delodajalca« (str. 433) in se osredotoča na dva temeljna izziva na področju vseživljenjskega učenja: (1) dvigu vključenosti v vseživljenjsko učenje in (2) dvigu digitalnih kompetenc odraslih.

Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence v RS do leta 2025 (2020), katerega vizija je nadgraditi dosežke na področju umetne inteligence v Sloveniji ter »postati mednarodno prepoznavni po kompetencah prenosa znanja in vrhunskih, etičnih in varnih tehnologij« (str. 27), posebno pozornost namenja »izobraževanju in krepitvi človeških virov«, v sklopu katerega se poudarja nujnost vseživljenjskega učenja kot podpora umetni inteligenci. Eden izmed predvidenih ukrepov navaja pripravo

»platforme in izobraževalnih vsebin za izobraževanje na daljavo na vseh ravneh formalnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja s ciljem omogočiti pridobitev naprednih strokovnih digitalnih znanj in spretnosti, zlasti na področju UI [umetne inteligence] in podatkovne znanosti ter družbenih, etičnih in pravnih vidikov UI« (str. 31),

kakor tudi pripravo podpore »programom digitalnega usposabljanja in opismenjevanja najširše populacije, vključno z ranljivimi skupinami in zlasti osebami s posebnimi potrebami, za pridobivanje digitalnih kompetenc in uporabniških znanj s področja UI (splošno vseživljenjsko učenje, računalniško opismenjevanje odraslih)« (str. 31).

Digitalna Slovenija 2030: Krovna strategija razvoja informacijske družbe do leta 2030 (2023), katere vizija je »z digitalno preobrazbo družbe, države, lokalnih skupnosti in gospodarstva izboljšati kvaliteto življenja prebivalcev Slovenije na trajnosten in zaupanja vreden način« (str. 6), vsebuje šest prednostnih področij pri čemer se drugo področje nanaša na »digitalne kompetence in vključenost«. Strategija ugotavlja, da se s pomanjkanjem digitalnih spretnosti »sooča skoraj polovica delovno aktivnih v Sloveniji« ter med drugim predlaga, da:

- mora formalni izobraževalni sistem zagotavljati enake možnosti in vključenost »za vse in mora vključevati pridobivanje digitalnih kompetenc« (str. 20);
- mora imeti vsakdo možnost, da prek kakovostnih programov neformalnega izobraževanja »pridobi vsaj osnovne digitalne kompetence« (60% prebivalstva do leta 2025 in 80% do leta 2030), pri čemer je »treba razviti odličen program usposabljanj za pridobitev osnovnih digitalnih kompetenc ter ga učinkovito promovirati« (str. 21);

- je potrebno posebno pozornost nameniti najbolj ogroženim skupinam prebivalstva (starejši, nizko izobraženi, osebe z nizkimi dohodki, priseljenci, brezposelni, neaktivni) »in tako vztrajno presegati digitalni razkorak« (str. 22).

Nenazadnje, kot posebna prednost je bila identificirana tudi boljša »digitalna in medijska pismenost«, ki se naj krepi z izvajanjem »vseživljenjskega opismenjevanja« (Priloga 1, str. 4).

Med aktualne nacionalne programe in strateške dokumente, ki se eksplicitno sklicujejo na vseživljenjsko učenje lahko umestimo naslednje:

- **Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji,**
- **Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 (ReNPVŠ30),**
- **Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30),**
- **Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030.**

Povezanost slednjih z vseživljenjskim učenjem prikazujemo v nadaljevanju.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) za svoje izhodišče v poglavju o človekovih pravicah in dolžnostih prevzema, da mora država »zagotavljati možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja« (str. 13), med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja je zapisano, da je potrebno razvijati »zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj« (str. 16), med strateškimi izzivi in usmeritvami sistema vzgoje in izobraževanja pa je posebno poglavje (3.5) namenjeno vseživljenjskemu učenju.

Slednje navaja, da je potrebno »izobraževalni sistem urediti tako, da omogoča izobraževanje tudi pozneje v življenju«, kar terja, »da se tudi izobraževanju odraslih nameni ustrezna pozornost«, ter opozarja, da je

»vseživljenjsko učenje, ki je v svoji humanistični perspektivi videno kot razširjena pravica posameznika do izobraževanja, sedaj lahko razumljeno tudi kot dolžnost posameznika, da se izobražuje skozi vse življenje, oziroma kot njegova osebna odgovornost za razvoj lastnega izobraževanja in za soudeležbo pri uresničevanju državljanskih pravic in gospodarskih ciljev. Vseživljenjsko učenje v tej perspektivi ni več stvar svobodne izbire posameznikov, temveč je nujnost.« (Str. 36)

Poglavje poudari tudi pomen ustreznega urejanja financiranja izobraževanja, »da bo v kontekstu vseživljenjskega izobraževanja vsakdo imel pravico do enakega obsega brezplačnega izobraževanja [...] Zato je potrebno zagotoviti pogoje in pozitivne spodbude, da bi čim več odraslih brez štiriletne srednješolske izobrazbe le to pridobili« (str. 36).

Vseživljenjsko učenje predstavlja pomemben del »karijerne orientacije« – kariera je »vseživljenjski napredek posameznika v učenju in delu« –, saj je potrebno zagotoviti »vseživljenjsko vodenje kariere v vseh za to primernih obdobjih človekovega življenja« ter »zagotoviti pogoje za dostopnost vseživljenjske karijerne orientacije za vsakega državljan« (str. 46).

Vseživljenjsko učenje predstavlja eno izmed osrednjih načel v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja – je »imperativ, da gradimo sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavlja enotnost sistema mladine in odraslih« (str. 249) na način, »da se v vsem sistemu zagotovijo individualne izobraževalne poti, da se uveljavi večja izbirnost in da se v celotnem sistemu uveljavi priznavanje predhodno pridobljenega znanja – tudi neformalnega« (str. 250) –, kakor tudi v izobraževanju odraslih, kjer je izpostavljeno načelo »vseživljenjskosti učenja za vse« ter spoznanje, da je izobraževanje odraslih »enakopravna in enakovredna sestavina celotnega izobraževanja v konceptu in strategiji vseživljenjskosti učenja« (str. 373).

Poleg Bele knjige, ki ureja prihodnjo vizijo razvoja sistema vzgoje in izobraževanja, na področju vzgoje in izobraževanja najdemo trenutno aktualni dve resoluciji, ki obravnavata vprašanja povezana z vseživljenjskim učenjem: (1) Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 ter (2) Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30).

*Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 (ReNPVŠ30)*¹¹ v ključnem strateškem cilju navaja, da so ključni cilji

»dvigniti raven in kakovost visokošolske izobrazbe v Sloveniji, ob skrbi za kakovost izobraževanja in odličnost v raziskovanju, povečati odzivnost, prožnost in privlačnost visokošolskega sistema glede na potrebe gospodarstva, negospodarstva in celotne družbe, okrepiti njegovo mednarodno vpetost, izboljšati dostopnost izobraževanja in možnosti za nenehno izobraževanje ter vseživljenjsko učenje v visokem šolstvu v vsej Sloveniji, povečati intenzivnost raziskav in inovacij, izboljšati prenos znanja v družbeno okolje.« (Str. 2, poudaril B. M.)

Etično in družbeno odgovorno delovanje visokošolskih zavodov med drugim pomeni, da bodo slednji študentke in študente pripravljali na aktivno državljanstvo ter poklicno pot, omogočali njihov osebnostni in strokovni razvoj ter s »spodbujanjem vseživljenjskega učenja [...] še dodatno pripomogli k ohranjanju širokega spektra znanj na visoki ravni« (str. 6).

Predvidena je vzpostavitev sistema vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni:

¹¹ Uradni list RS, št. 49/22.

»Vzpostavljen bo delujoč sistem vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni, vključno z ustreznim vrednotenjem in priznavanjem, s ciljem opolnomočenja širših krogov aktivnega prebivalstva z novjšimi spoznanji znanosti, umetnosti in stroke. Za širšo populacijo bo promovirana nujnost pridobivanja raznolikih, a kakovostnih visokošolskih znanj, spretnosti ter oblikovanja pozitivne, na izobraževanju temelječe naravnosti za prihodnost.« (Str. 13, poudaril B. M.)

Resolucija prav tako predvideva ustvarjanje sodobnih in prilagodljivih izobraževalnih programov, ki vključujejo »poglobljene, strukturirane povezave z neformalnim izobraževanjem ter drugimi vidiki vseživljenjskega učenja. Prilagodljiv in vključujoč na študenta osredinjeni študij bo omogočal izvajanje vseživljenjskega učenja za različne življenjske razmere ter v različnih življenjskih obdobjih.« (Str. 14) In nenazadnje, Resolucija predvideva pripravo »strategije umeščanja vseživljenjskega učenja v visokošolski prostor«, ki bo vključevala »razvoj sistema akreditacij in priznavanje mikrodokazil (,micro-credentials') in sistem priznavanja ter vrednotenja predhodno pridobljenih znanj, pa tudi načrt promocije pomena in nujnosti pridobivanja raznolikih, vendar kakovostnih sodobnih visokošolskih znanj in spretnosti v vsej aktivni dobi posameznika.«¹² (Str. 15)

*Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30)*¹³ predstavlja zakonske smernice, ki so podlaga za doseganje večje vključenosti v vseživljenjsko izobraževanje in učenje. Vizija nacionalnega programa izpostavlja, da imajo odrasli prebivalci Slovenije »v vseh življenjskih obdobjih enake možnosti in spodbude za kakovostno učenje in izobraževanje za svoj celostni razvoj in sonaravno bivanje« (str. 3), medtem ko je izobraževanje odraslih opredeljeno kot *gonilna sila* »za vseživljenjsko dopolnjevanje znanja in spretnosti, zviševanje zaposljivosti, osebno rast ter sožitje v skupnostih« (str. 39). Resolucija prav tako izpostavlja, da naj bi lokalne samoupravne skupnosti sprejele letni program izobraževanja odraslih, »s katerim oblikujejo pogoje za izobraževanje odraslih in druge možnosti za uresničevanje vseživljenjskega učenja in kakovosti življenja prebivalcev v lokalnih okoljih« (str. 44).

Cilji Resolucije so:

1. Povečati vključenost odraslih v vseživljenjsko učenje.
2. Zvišati raven temeljnih zmožnosti in izboljšati splošno izobraženost odraslih.
3. Zvišati izobrazbeno raven odraslih.
4. Povečati usposobljenost prebivalstva za uspešno odzivanje na potrebe trga dela.
5. Okrepiti razvoj in raziskave na področju izobraževanja odraslih.

¹² Tudi *Strategija Univerze v Ljubljani 2022-2027 (2022)* pod strateškimi aktivnostmi (strateški cilj 1) navaja, da bo razvila »celovit program vseživljenjskega izobraževanja«, ki vključuje: okrepljeno karierno svetovanje, nadgradnjo sistema alumnov (spremljanje zaposljivosti diplomantov), pripravo novih programov vseživljenjskega izobraževanja ter vzpostavitev mikrodokazil.

¹³ Uradni list RS, št. 49/22

6. Izboljšati in okrepiti dejavnosti na področju izobraževanja odraslih.

Vseživljenjsko učenje je potrebno krepiti zaradi »demografskih gibanj in tehnološkega razvoja«, »zelo pomembno vlogo« pa ima tudi pri reformnih ukrepih *Nacionalnega načrta za okrevanje in odpornost* (zeleni prehod, digitalna preobrazba, pametna, trajnostna in vključujoča rast, zdravstvo in socialna varnost) (str. 6).

V drugem prednostnem področju Resolucije (tj. izobraževanje za dvig izobrazbe) je zapisano, da si posameznik s splošnoizobraževalnimi vsebinami pridobiva »jezikovna, naravoslovna, tehnična, kulturna, umetniška, družbena znanja in digitalne spretnosti ter spretnosti za trajnostni razvoj, kar mu zagotavlja lažje lotevanje vsakdanjih izzivov in krepí vseživljenjsko naravnost k učenju« (str. 28), v tretjem prednostnem področju (tj. strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje za potrebe trga dela) pa, da sta kakovost življenja ljudi in uravnotežen trajnostni razvoj »odvisna najmanj od vključujočega trga dela, kakovostnih delovnih mest in krepitve tega znanja in spretnosti posameznikov skozi vse življenje« (str. 30).

Programi neformalnega izpopolnjevanja in usposabljanja naj bi temeljili na razvoju »vseživljenjske karijerne orientacije« (str. 32), posebna pozornost pa naj bi bila namenjena razvoju »spretnosti starejših za vključevanje v VŽU [vseživljenjskega učenja]« ter razvoju »spretnosti delodajalcev za krepitve vključevanja v VŽU« (str. 27), kakor tudi krepitvi »dejavnosti nevladnih organizacij za večje vključevanje starejših v VŽU s poudarkom na pridobivanju in izboljšanju digitalnih spretnosti, prenosu znanja med generacijami, vključevanju v svetovalno dejavnost za odrasle za načrtovanje individualne učne poti in drugo« (str. 28).

Posebej je izpostavljena tudi nizka udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju – »V Sloveniji je udeležba prebivalstva v VŽU v starosti od 25 do 64 let v VŽU s 16 % v letu 2011 padla na 11,2 % v letu 2019. V letu 2020 je dosegla najnižji delež, 8,4 %« (str. 14; po podatkih Ankete o delovni sili) – in na podlagi te ugotovitve izdano priporočilo, da naj se krepí »vključevanje odraslih v VŽU, s poudarkom na ranljivih skupinah, saj se v večji meri vključujejo bolj izobraženi oziroma tisti, ki imajo dokončano najmanj štiriletno srednješolsko izobrazbo« (str. 21).

Nenazadnje, izpostavljen je tudi pomen ozaveščanja, informiranja in spodbujanja za vključevanje odraslih v vseživljenjsko učenje:

»Dejavnosti spodbujanja ali motiviranja odraslih za vključevanje v VŽU so namenjene spodbujanju vedoželjnosti in pozitivne naravnosti do učenja, spreminjanju odnosa do učenja v smislu odpravljanja ovir in ustaljenih predstav o njegovi (ne)dostopnosti. Te dejavnosti predvsem nagovarjajo najširšo javnost z namenom, da postane tako imenovani glas učečih se vse bolj slišan in za zgled oklevajočim.« (Str. 39)

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 (2019) v svoji viziji pravi: »V Republiki Sloveniji želimo doseči takšno raven bralne pismenosti, da slehernemu prebivalcu in prebivalki omogoča optimalni razvoj sposobnosti za dejavno življenje in delo [...] Proces vseživljenjskega učenja je na nacionalni ravni mogoče učinkovito uresničevati le s stalnim razvojem kompetenc bralne pismenosti v vseh starostnih skupinah prebivalstva« (str. 5). Strategija v svojih temeljnih načelih, med drugimi, izpostavlja bralno pismenost kot vseživljenjsko pravico, odgovornost in vrednoto: »Država v vseh življenjskih obdobjih vsem omogoča pravico do razvoja bralne pismenosti v okvirih, potrebnih za kakovostno življenje, učinkovito izobraževanje ter poklicno in družbeno delovanje« (str. 6)

Krovni zakon na področju vzgoje in izobraževanja, to je *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*¹⁴, pod cilji vzgoje in izobraževanja navaja »spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja« (člen 2). Med ostale veljavne zakone s področje vzgoje in izobraževanja, ki se eksplicitno sklicujejo na vseživljenjsko učenje lahko umestimo:

- *Zakon o osnovni šoli*¹⁵, ki med cilji osnovnošolskega izobraževanja navaja »pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje« (člen 2);
- *Zakon o gimnazijah*¹⁶, ki med cilji navaja, da splošna in strokovna gimnazija »spodbuja vseživljenjsko učenje, načrtovanje in vodenje kariere« (člen 2);
- *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*¹⁷, ki med cilji izpostavlja, da poklicno in strokovno izobraževanje »spodbuja vseživljenjsko učenje, načrtovanje in vodenje kariere« (člen 2);
- *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju*¹⁸, ki med cilji navaja, da višja strokovna šola »spodbuja vseživljenjsko izobraževanje« (člen 2);
- *Zakon o visokem šolstvu*¹⁹, ki pri študijskih programih za izpopolnjevanje navaja, da so le ti »oblika vseživljenjskega učenja, in so namenjeni predvsem za izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja« (člen 33a);
- *Zakon o izobraževanju odraslih*²⁰, ki pri načelih javnega interesa izpostavlja »vseživljenjskost izobraževanja in učenja« (člen 4).

¹⁴ Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15: ZOFVI-NPB19.

¹⁵ Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

¹⁶ Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19.

¹⁷ Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19.

¹⁸ Uradni list RS, št. 86/04, 100/13 in 54/22 – ZUPŠ-1.

¹⁹ Uradni list RS, št. 32/12 – uradno prečiščeno besedilo, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 109/12, 85/14, 75/16, 61/17 – ZUPŠ, 65/17, 175/20 – ZIUOPDVE, 57/21 – odl. US, 54/22 – ZUPŠ-1 in 100/22 – ZSZUN.

²⁰ Uradni list RS, št. 6/18 in 189/20 – ZFRO.

3.2.3 Vseživljenjsko učenje in uresničevanje pravice do izobraževanja in usposabljanja delavcev

Pravica in dolžnost izobraževanja in usposabljanja je urejena v *Zakonu o delovnih razmerjih* (ZDR-1;²¹ člena 170 in 171). Po veljavni pravni ureditvi ima delavec *pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja* v skladu s potrebami delovnega procesa, z namenom ohranitve oziroma širitve sposobnosti za opravljanje dela po pogodbi o zaposlitvi, ohranitve zaposlitve ter povečanja zaposljivosti. Tako je določena *dolžnost delodajalca*, da zagotovi 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 oziroma ima delavec pravico do povračila stroškov, kot so stroški za prehrano, šolnina/kotizacija, prevoz do kraja izobraževanja/usposabljanja in podobno. 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. Napotitev na izobraževanja ali usposabljanje s strani delodajalca je **delovna obveznost** delavca, neudeležba pomeni kršitev delovnih obveznosti, ki lahko vodi tudi v odpoved pogodbe o zaposlitvi. Po drugi strani se neustrezna usposobljenost delavca vselej presoja pri sporih zaradi odpovedi pogodbe o zaposlitvi iz razloga nesposobnosti.

Nadalje se v praksi veliko težav pojavlja pri **vrednotenju delovnega časa**, saj je tendenca delavcev, da bi se celotni čas, ki ga delavci prebijejo na izobraževanju in usposabljanju, štel kot delovni čas; delodajalci pa si želijo participacije delavcev tudi s kakšno uro njihovega prostega časa. Na podlagi ZDR-1 ima delavec tudi dolžnost opozoriti delodajalca, da potrebuje določena znanja in kompetence za opravljanje dela, ki mu jih mora – če je zahteva vsebinsko upravičena – tudi zagotoviti. Skratka, aktivna morata biti oba. Če se želi delavec izobraževati ali usposablјati v lastnem interesu, se lahko z delodajalcem dogovori za (delno) kritje stroškov, kar je treba skupaj z ostalimi pravicami in obveznostmi obeh strani določiti v pogodbi o izobraževanju. Izhodiščno je mogoče ugotoviti, da *pravna ureditev ne predstavlja večje ovire za izobraževanja in usposabljanje delavcev, z izjemo vrednotenja časa, namenjenega za izobraževanje in usposabljanje*.

Velik pomen za uresničevanje izobraževanja in usposabljanja imajo tudi **kolektivne pogodbe**, tako na panožni kot podjetniški ravni. Na podlagi preteklih raziskav (npr. Valentina, 2018) in izkušenj **te možnosti v praksi večinoma niso izkoriščene**. Večina panožnih kolektivnih pogodb v Sloveniji vsebuje temeljna določila o izobraževanju in usposabljanju, vendar so skromna pri natančnejši določitvi in/ali nadgradnji zakonskih določil. V večini primerov gre za ponovitev

²¹ Uradni list RS, št. od 21/13 do 119/21.

zakonskega besedila z manjšim dopolnilom ali pojasnilom; v nekaterih primerih se konkretizirajo zakonske določbe, npr. glede povračila stroškov in podobno; nekatere kolektivne pogodbe pa nadgradijo zakonsko besedilo z, na primer, določitvijo plačane odsotnosti zaradi izobraževanja in usposabljanja oziroma z določitvijo pravice do neplačane odsotnosti za te namene. Kot primer dobre prakse je mogoče izpostaviti *Kolektivno pogodbo za tekstilne, oblačilne, usnjarske in usnjarsko-predelovalne dejavnosti Slovenije* (KPtoupd),²² ki v 44. členu določa sodelovanje delodajalca in sindikata pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji izobraževanja. Zlasti velja izpostaviti zavezujočo določbo, da je treba v letnem planu predvideti najmanj osem ur izpopolnjevanja ali usposabljanja letno za vsakega delavca, ki opravlja delo pri delodajalcu. Vendar se v praksi ta določila ne uresničujejo iz razlogov tako na strani delodajalca (strošek) kot delavcev (nizka motivacija). Nadaljnja neizkoriščena možnost je **večja aktivnost sveta delavcev** pri podpori in izvedbi izobraževanja in usposabljanja v podjetjih. Strniti je mogoče, da bi lahko delavski predstavniki odigrali **aktivnejšo vlogo** pri izobraževanju in usposabljanju delavcev, zlasti bi bilo smiselno razmišljati o razumevanju izobraževanja in usposabljanja kot **vrednote in kot možnosti za povečanje zaposljivosti delavcev**. Kajti pogajalska moč delavskih predstavnikov je v primerjavi s posameznim delavcem običajno večja, kar bi kazalo uporabiti tudi na tem področju. Treba je nadgraditi tradicionalne vsebine kolektivnih pogajanj ter vanje v čim večji meri vključiti tudi poglavje o izobraževanju in usposabljanju delavcev. Smiselno je razmišljati o skupnem predvidevanju potreb po znanjih in kompetencah ter tudi o učinkovitih mehanizmih izvajanja usposabljanja ter večjega vključevanja delavcev ter ne nazadnje tudi o možnostih skupnih aktivnosti za iskanje sredstev.

Temeljni **izzivi** pri izobraževanju in usposabljanju delavcev so tako naslednji. Delodajalci si po eni strani želijo usposobljenih delavcev (zlasti z vidika dviga njihovih digitalnih spretnosti), po drugi strani pa navajajo, da izobraževanje in usposabljanje predstavlja podjetju (dodaten) **strošek**, zato so do izvedbe in vključitve delavcev v izobraževanje in usposabljanje pogosto zadržani. Veliko dilem je tudi pri vrednotenju delovnega časa, ki ga delavci prebijejo na izobraževanju in usposabljanju. Dodatni zadržki se običajno pogostejši pri izobraževanjih in usposabljanjih, ki niso popolnoma neposredno povezana z delovnimi zadolžitvami na delovnem mestu, kot npr. usposabljanje za uporabo novega stroja, ampak so splošnejše narave. Delavci na drugi strani velikokrat **ne zaznavajo potrebe** po novih znanjih z argumentom, da tega ne potrebujejo ali da delo obvladajo. Pogost razlog je pomanjkanje časa, močna delovna obremenitev ter splošno pomanjkanje motivacije. Da bi naslovili navedene izzive, bi bilo treba: (1) **spodbuditi delodajalce**, da bi prevrednotili svoja stališča o izobraževanju in usposabljanju ter preučiti kakšne so finančno-davčne možnosti, da bi jih spodbudili k aktivnejši drži; (2) **motivirati delavce** za izobraževanje in usposabljanje, zlasti tiste, ki sodobna znanja bolj potrebujejo; (3) pomagati jim **razumeti**, da je neprestano izobraževanje in usposabljanje nujno za delo v sodobnem okolju; ter (4) **opolnomočiti**

²² Uradni list RS, št. 18/14, 24/14.

socialne partnerje, da bodo na svojo agendo visoko uvrstili izobraževanje in usposabljanje ter se zavzemali za vključitev teh vsebin v kolektivne dogovore ter si zagotovili učinkovite mehanizme za uresničevanje.

3.2.4 Analiza zasnove in uresničevanja koncepta vseživljenjskega učenja

Na podlagi zasnove vseživljenjskega učenja in njegove umestitve v javne politike v Sloveniji lahko izpostavimo naslednje temeljne ugotovitve:

1. *Strategija vseživljenjskega učenja je utemeljena na humanističnem modelu vseživljenjskega učenja*: Strategija, v kateri je opredeljena zasnova in konceptualizacija vseživljenjskega učenja v Sloveniji, gotovo predstavlja humanistični model vseživljenjskega učenja, pri čemer je vseživljenjsko učenje utemeljeno kot pravica v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih. Predvidene rešitve v Strategiji gredo v prid večji vključenosti prebivalstva v različne aktivnosti vseživljenjskega učenja, kakor tudi vpeljevanju kulture vseživljenjskega učenja.

1.1. Vendar pa ob tem ne gre spregledati resnih pomanjkljivosti, ki so povezane s Strategijo, in sicer, da: Strategija ni bila sprejeta na vladi (kot predlagano); je minister sprejel Strategijo v kateri ni bilo določeno obdobje veljavnosti; ministrstvo ni pripravilo Operativnega načrta za udejanjanje Strategije (kljub izdelanemu Pregledu dejavnosti za udejanjanje operativnega načrta Strategije); predlagani strokovni svet ni zaživel (imel je eno samo sejo) (Jelenc, 2016, 2018). Navedeno stanje tako vsekakor ni spodbudno prispevalo k uveljavljanju vseživljenjskega učenja v Sloveniji oz. se *je vseživljenjsko učenje uveljavilo zgolj na deklarativni ravni*, saj je Strategija »za zdaj še zmeraj mrtva črka na papirju« (Jelenc, 2018, str. 83). Slednje stanje potrjujejo tudi mednarodne raziskave, ki merijo vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja, saj udeležba v Slovenij z leti pada in ostaja nizka²³.

1.2. V nasprotju z zapisanimi priporočili v Strategiji, se na sistemski ravni ni celostno uredilo vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, medtem ko sodelovanje socialnih partnerjev pri upravljanju vseživljenjskega učenja in implementaciji ukrepov v praksi ni zaživel (MIZŠ in ACS, 2021; OECD, 2018).

1.3. Kot ugotavlja OECD (2018, str. 28-29) mora v Sloveniji za razumevanje vseživljenjskega učenja kot nacionalne prednostne naloge »slovenski parlament, vlada in socialni partnerji sprejeti in operacionalizirati vseživljenjsko učenje kot nacionalno prednostno nalogo«, kar še vedno ostaja nerešena naloga.

²³ Z izjemo »pandemičnega« leta 2021, ko je se je vključenost dvignila na 18,9 % in dosegla peto najvišjo stopnjo v okviru držav EU27.

2. *Strateški dokumenti in nacionalne politike jasno prepoznajo pomen vseživljenjskega učenja:* V preučevanih politikah so izraženi naslednji pomeni vseživljenjskega učenja: vseživljenjsko učenje je vrednota, omogoča kakovostno življenje in delo, izboljšuje bralne, matematične, digitalne in finančne spretnosti (oz. pismenost), pomembno je za uveljavljanje koncepta trajnostnega razvoja in aktivnega državljanstva, pomembno je za posodabljanja znanja in kompetenc na trgu dela ter za prekvalifikacijo in dokvalifikacijo zaposlenih, pomembno je za digitalni in zeleni prehod.
 - 2.1. Iz zapisanega je razvidno, da bi bili potrebno uskladiti strokovno izrazje iz strateških dokumentov z obstoječo delovno pravno zakonodajo ter zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja, saj določenih ključnih terminov, ki so posledica strateških usmeritev v EU (npr. Poti izpopolnjevanja, Program znanj in spretnosti za Evropo), kot npr. »prekvalifikacija«, »dokvalifikacija«, obstoječa zakonodaja ne pozna.
 - 2.2. Diskrepanca med strateškimi usmeritvami in implementacijo ukrepov v praksi: Na primer, pri aktivni politiki zaposlovanja OECD (2020) ugotavlja, da Slovenija v praksi porabi relativno malo sredstev aktivne politike zaposlovanja za usposabljanja in izobraževanja, ki dolgoročno zagotavljajo trajnejše zaposlitve.
3. *Strateški dokumenti na področju vzgoje in izobraževanja sledijo humanističnemu razumevanju vseživljenjskega učenja:* V kontekstu vseživljenjskega učenja naj bi vsakdo imel pravico do enakega obsega brezplačnega izobraževanja. Predvideva se tudi vzpostavitev delujočega sistem vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni, ki je povezan z dostopnostjo študija ljudem v vseh starostnih obdobjih ter priznavanjem in vrednotenjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.
 - 3.1. Vendar se v izobraževanju odraslih, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, s financiranjem spodbuja predvsem izobraževanje za potrebe trga dela – tretje prednostno področje Resolucije – (gl. npr. Jelenc Krašovec in Mikulec, 2017; Kump, 2017; MIZŠ in ACS, 2021), kar odraža bolj značilnosti modela človeškega kapitala, kot humanističnega modela vseživljenjskega učenja.
4. *Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja ne spodbuja kulture vseživljenjskega učenja v zadostni meri:* Spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja je zapisano v ciljnih različnih podsistemov izobraževalnega sistema, na izvedbeni ravni, z izjemo Zakona o visokem šolstvu, pa ne najdemo eksplicitno zapisanih dejavnikov, ki spodbujajo kulturo vseživljenjskega učenja v posameznih podsistemih izobraževalnega sistema.
5. *Zakonodaja na področju dela ureja pravice in dolžnosti do izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja:* Pravna ureditev ne predstavlja večje ovire za izobraževanje in usposabljanje delavcev, z izjemo vrednotenja časa, namenjenega za izobraževanje in usposabljanje.

5.1. Velik pomen za uresničevanje izobraževanja in usposabljanja imajo tudi kolektivne pogodbe, ki vsebujejo temeljna določila o izobraževanju in usposabljanju, a te možnosti v praksi ostajajo neizkoriščene (neuresničevanje določil s strani delavcev in delodajalcev, poredkoma so opredeljena tudi natančnejša določila o izobraževanju in usposabljanju). Neizkoriščena ostaja tudi možnost večje aktivnosti sveta delavcev pri podpori in izvedbi izobraževanja in usposabljanja v podjetjih.

V Skladu s tipologijo o izobraževalnih sistemih usmerjenih v vseživljenjsko učenje (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016) pa lahko podamo naslednje ugotovitve glede uresničevanja vseživljenjskega učenja v Sloveniji:

- *Obseg (domet) vseživljenjskega učenja:* glede obsega vseživljenjskega učenja lahko ugotovimo, da je vseživljenjsko učenje vključeno v vse stopnje izobraževalnega sistema le na deklarativni ravni, a da kultura vseživljenjskega učenja v izobraževalnem sistemu še ni implementirana, saj ne nagovarja enakovredno ljudi vseh starosti in ne ustvarja zadostnih povezav med različnimi stopnjami izobraževanja ter med formalnim in neformalnim izobraževanjem, da bi se na tak način zagotovila odprtost in prožnost izobraževalnih poti.
- *Usmerjenost vseživljenjskega učenja:* na deklarativni ravni prevladuje usmerjenost v humanistični model vseživljenjskega učenja, v praksi pa se preko financiranja aktivnosti vseživljenjskega učenja krepi predvsem model človeškega kapitala za vzpostavljanje konkurenčnosti gospodarstva temelječega na znanju.
- *Modalitete učenja in izobraževanja:* formalno in neformalno izobraževanje ter informalno/priložnostno učenje tvorijo sestavni del vseživljenjskega učenja, a bi bilo potrebno vzpostaviti jasno sistemsko povezanost in prehode predvsem med (splošnim, poklicnim) neformalnim izobraževanjem in formalnim izobraževanjem na vseh ravneh.
- *Vrednotenje in priznavanje učnih izidov formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja kot enakopravnih sestavin izobraževanja:* priznavanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, čeprav gre za ključno sestavino izobraževalnih sistemov usmerjenih v vseživljenjsko učenje, sistemsko celostno še ni urejeno v Sloveniji.
- *Vključujoča partnerstva pri razvoju, izvajanju in spremljanju vseživljenjskega učenja:* Čeprav je transparentno sodelovanje s socialnimi partnerji iz javnega in zasebnega sektorja, organizacijami civilne družbe ter raziskovalnimi in izobraževalnimi ustanovami na vseh ravneh ključno za uspešen razvoj, izvajanje in spremljanje vseživljenjskega učenja, predstavlja sistem socialnega partnerstva z jasno

opredeljenimi odgovornostmi vpletenih deležnikov pri upravljanju vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih eno izmed večjih pomanjkljivosti v slovenski praksi.

3.2.5 Zaključek: ključna izhodišča in izzivi holistično zasnovanega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji

Na podlagi ugotovitev iz Skopa 1 lahko izpostavimo naslednja izhodišča za holistično zasnovan model vseživljenjskega učenja:

(1) **Izhodišče vseživljenjskega učenja:** Vseživljenjsko učenje predstavlja neodtujljivo človekovo pravico za vse ljudi, kar pomeni, da je država dolžna to pravico tudi uresničiti skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in dostopnostjo do nje, kakor tudi krepiti soodgovornost za vseživljenjsko učenje pri vseh ljudeh:

- vključuje vse starostne skupine in omogoča vsem ljudem, ne glede na njihovo poreklo, priložnosti za izobraževanje in učenje;
- vključuje vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) in omogoča povezave med njimi;
- vključuje vse modalitete učenja in izobraževanja: formalno, neformalno in informalno/priložnostno;
- vključuje vse sfere in prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeje, javne prostore, spletne platforme izobraževanja na daljavo idr.) ter vzpostavlja mostove med formalnim izobraževanjem, neformalnim izobraževanjem in informalnimi/priložnostnimi okolji učenja;
- vključuje raznolike namene vseživljenjskega učenja.

(2) **Nameni vseživljenjskega učenja:** Vseživljenjsko učenje je namenjeno (a) humanizaciji in demokratizaciji družbe, (b) celostni izpolnitvi človeka in njegovih potencialov ter (c) krepitvi človeškega kapitala (povečevanju produktivnosti, konkurenčnosti in individualne zaposljivosti).

Triadna narava vseživljenjskega učenja, v kateri so vse tri dimenzije vseživljenjskega učenja medsebojno povezane, služi trem različnim namenom:

- vseživljenjsko učenje za ekonomski napredek in razvoj: pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost in finančno blaginjo;
- vseživljenjsko učenje za osebni razvoj in izpolnitev: učenje za boljše življenje, osebni razvoj in izpolnitev;
- vseživljenjsko učenje za družbeno vključenost in demokratizacijo: učenje za opolnomočenje posameznikov in skupin, za življenje z drugimi na bolj demokratičen, pravičen in vključujoč/inkluziven način.

(3) **(Ne)udeležba v vseživljenjskem učenju:** na udeležbo v vseživljenjskem učenju vplivajo dejavniki na treh ravneh:

- na *mikro ravni* (oz. *ravni »učech se«*): posameznikove (1) *psihološke karakteristike* (npr. motivacija, stališča, življenjske potrebe in želje, pričakovane koristi) ter (2) *socialno-ekonomski pogoji* (starost, izobrazba, spol, zaposlitev, dohodek, kulturni kapital, ravnovesje med delom/prostim časom, življenje v mestu/vasi);
- na *mezo ravni* (oz. *na ravni »organizacij«*): (1) *izobraževalne institucije* (glede na vrsto izobraževalnih programov, ceno programov, izvajanje programov, vstopne pogoji, prilagoditve itd.) ter (2) *podjetja in organizacije* (učenje in izobraževanje na delovnem mestu je odvisno od razvitosti kulture izobraževanja in usposabljanja, »know how« in inovativnosti organizacije, fleksibilnosti pri izobraževanju in usposabljanju zaposlenih, financiranja izobraževanja in usposabljanja, zagotavljanja mentorskih shem in usposobljenost mentorjev, mobilnosti delovne sile ter velikost organizacije idr.);
- na *makro ravni* (oz. *na ravni »države«*): izobraževalne politike, politika vseživljenjskega učenja, aktivna politika zaposlovanja (vključevanje in spodbujanje odraslih k izobraževanju in izpopolnjevanju ter vseživljenjskemu učenju za izboljšanje življenjskih možnosti).

Udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju je neenakomerno porazdeljena glede na doseženo stopnjo izobrazbe, starost in socialno-ekonomski status v vseh državah OECD, kar pomeni, da imajo neenake možnosti za udeležbo v izobraževanju – in posledično dosegajo nižje odstotke pri udeležbi v vseživljenjskem učenju – starejši odrasli, odrasli z nizko stopnjo dosežene izobrazbe, odrasli z nizko ravno funkcionalne pismenosti, odrasli z nizko ravno socialno-ekonomskega ozadja (izraženega v izobrazbi staršev), kakor tudi odrasli, ki so rojeni v tujini in/ali je njihov materni jezik tuj.

V državah, z visoko udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju so socialni partnerji zelo zainteresirani in vključeni v upravljanje izobraževanja odraslih (Nordijske države), pri čemer so slednji udeleženi tudi pri oblikovanju politike izobraževanja odraslih in/ali vseživljenjskega učenja.

- (4) **Dobrobiti in prednosti vseživljenjskega učenja:** Vseživljenjsko učenje lahko prispeva k izboljšanemu življenjskemu okolju, boljšemu zdravju in blaginji, bolj kohezivnim skupnostim, večjemu državljskemu angažmaju in boljšim zaposlitvenim možnostim.

Pri doseganju navedenih dobrobiti vseživljenjskega učenja, predvsem pri krepitvi izobraževanja odraslih, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, je:

- Pomembna *osredotočenost na učečega se*: vsakemu odraslemu naj se omogoči izobraževanje in učenje po njegovi meri (izobraževanje se naj prilagaja potrebam in zahtevam učeče se osebe).
- Pomembno omogočanje *kakovostnih priložnosti za učenje in izobraževanje za vse ljudi*, tako za njihove osebne potrebe in za aktivno državljanstvo, kakor tudi za uspešnost na delovnem mestu in v poklicni karieri:
 - V sferi dela je treba krepiti razvoj človeških virov (vsako delovno mesto je lahko tudi učno mesto) ter sistem napredovanja v podjetjih/organizacijah povezati s

stalnim izobraževanjem in usposabljanjem in krepitvijo kulture učečih se organizacij.

- Pomembno omogočanje *fleksibilne in raznolike* ponudbe izobraževanja odraslih, ki jo je mogoče povezati tudi s sistemom formalnega izobraževanja. Pri tem je pomembno, da imajo odrasli na voljo delujočo svetovalno službo in da jim je omogočeno priznavanje/vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.
- Pomemben *obseg sredstev*, ki se namenja za izobraževanje odraslih, pri čemer ima ključno vlogo država; ta s svojimi javnimi politikami in prek vključevanja interesnih skupin (socialnih partnerjev), skrbi za razvoj priložnosti in ponudbe v izobraževanju odraslih.
- Pomembna *stopnja celovitosti* razumevanja izobraževanja odraslih, vključno z deljenimi odgovornostmi med različnimi interesnimi skupinami (socialnimi partnerji). Ta se nanaša na povezanost različnih programov formalnega in neformalnega izobraževanja na poklicni, srednješolski in visokošolski ravni, kakor tudi na deljeno odgovornost, pričakovanja, potrebe in interese različnih interesnih skupin.

(5) **Družbeni izzivi in vseživljenjsko učenje:** Ključni družbeni izzivi katere lahko naslovimo z vseživljenjskim učenjem so:

- *Krepitev digitalnih spretnosti* potrebnih za opravljanje dela, kakor tudi za interakcijo in komunikacijo med ljudmi;
- Prilagajanje delovne sile *novim zahtevam na trgu dela*, kot posledica novih tehnologij, demografskih sprememb (staranje delovne sile), podnebnih sprememb (zelena delovna mesta);
- *Krepitev medkulturnega razumevanja* kot posledica vse večjih migracijskih tokov in ustvarjanje poti za nadaljnje učenje in izobraževanje ter vključevanje na trg dela;
- Spodbujanje *odpornosti na podnebne spremembe* s pridobivanjem znanja o spreminjanju podnebja ter učenjem o trajnostnem upravljanju virov;
- *Krepitev zdravja in blaginje* posameznikov in skupnosti z učenjem in izobraževanjem za zdravje: zmožnost skrbeti za svoje zdravje, zdravje svoje družine ter kolektivno zdravje skupnosti;
- *Krepitev aktivnega/dejavnega državljanstva* z zagotavljanjem znanja in informacij za odziv na pereča družbena vprašanja ter prevzemanje aktivne vloge pri soočenju z (globalno-lokalnimi) izzivi in krepitvi bolj pravičnega, miroljubnega, vključujočega in trajnostnega sveta.

(6) **Vseživljenjsko učenje in cilji trajnostnega razvoja:** Vseživljenjsko učenje je ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja: spodbuja aktivno/dejavno državljanstvo (angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljšuje zaposljivost, spodbuja zdravje in blaginjo ljudi, spodbuja kulturno razumevanje (med pripadniki različnih ras, etničnih skupin, veroizpovedi idr.), dela skupnosti bolj kohezivne.

Na podlagi ugotovitev iz Sklopa 2 lahko izpostavimo naslednja ključna izhodišča in izzive za vzpostavitev holistično zasnovanega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji:

- 1) Vlada RS naj sprejme veljavo *strategijo vseživljenjskega učenja*, saj se je vseživljenjsko učenje v Sloveniji uveljavilo zgolj na deklarativni ravni. Strategija vseživljenjskega učenja (2007) je žal ostala »mrtva črka na papirju«.
- 2) Vlada naj *spodbudi sodelovanje socialnih partnerjev* pri upravljanju vseživljenjskega učenja in implementaciji njegovih ukrepov. Kot ugotavlja OECD (2018) morajo v Sloveniji za razumevanje vseživljenjskega učenja kot nacionalne prednostne naloge »slovenski parlament, vlada in socialni partnerji sprejeti in operacionalizirati vseživljenjsko učenje kot nacionalno prednostno nalogo«.
- 3) Na sistemski ravni se mora *celostno urediti* vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki ostaja sistemsko neurejeno.
- 4) Sprejeti *strateški dokumenti in nacionalne politike* v Sloveniji jasno prepoznava pomen vseživljenjskega učenja, a je opaziti diskrepanco med strateškimi usmeritvami in implementacijo ukrepov v praksi. Prav tako bi bilo potrebno uskladiti strokovno izrazje iz strateških dokumentov z obstoječo delovno pravno zakonodajo ter zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja.
- 5) *Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja bi morala v večji meri spodbujati kulturo vseživljenjskega*, saj na izvedbeni ravni, z izjemo Zakona o visokem šolstvu, ne najdemo eksplicitno zapisanih dejavnikov, ki spodbujajo kulturo vseživljenjskega učenja v posameznih podsistemih izobraževalnega sistema. Vseživljenjsko učenje je vključeno v vse stopnje izobraževalnega sistema le na deklarativni ravni, a kultura vseživljenjskega učenja v izobraževalnem sistemu še ni implementirana, saj ne nagovarja enakovredno ljudi vseh starosti in ne ustvarja zadostnih povezav med različnimi stopnjami izobraževanja ter med formalnim in neformalnim izobraževanjem, da bi se na ta način zagotovila odprtost in prožnost izobraževalnih poti.
- 6) *Zakonodaja na področju dela ureja pravice in dolžnosti do izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja* in ne predstavlja večje ovire za izobraževanje in usposabljanje delavcev. Neizkoriščen potencial glede izobraževanja in usposabljanja delavcev v praksi ostajajo kolektivne pogodbe, ki vsebujejo temeljna določila o izobraževanju in usposabljanju ter možnost večje aktivnosti sveta delavcev pri podpori in izvedbi izobraževanja in usposabljanja v podjetjih.
- 7) *Formalno in neformalno izobraževanje ter informalno/priložnostno učenje* tvorijo sestavni del vseživljenjskega učenja, a bi bilo potrebno vzpostaviti jasno sistemsko

povezanost in prehode predvsem med (splošnim, poklicnim) neformalnim izobraževanjem in formalnim izobraževanjem na vseh ravneh.

- 8) *Vključujoča partnerstva pri razvoju, izvajanju in spremljanju vseživljenjskega učenja.* Čeprav je transparentno sodelovanje s socialnimi partnerji iz javnega in zasebnega sektorja, organizacijami civilne družbe ter raziskovalnimi in izobraževalnimi ustanovami na vseh ravneh ključno za uspešen razvoj, izvajanje in spremljanje vseživljenjskega učenja, predstavlja sistem socialnega partnerstva z jasno opredeljenimi odgovornostmi vpletenih deležnikov pri upravljanju vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih eno izmed večjih pomanjkljivosti v slovenski praksi.
- 9) Za izboljšanje *medministrskega in medsektorskega usklajevanja ter partnerstev* v izobraževanju odraslih, naj Vlada RS imenuje telo za izobraževanje odraslih ter mu podeli pristojnosti glede odločanja in porabo sredstev za politiko izobraževanja odraslih (OECD, 2018).
- 10) V *izobraževanju odraslih*, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, se s financiranjem spodbuja predvsem kratkotrajna izobraževanja za potrebe trga dela (tj. tretje prednostno področje Resolucije). Financiranje bi bilo potrebno uravnotežiti med prvim (neformalno splošno izobraževanje), drugim (izobraževanje za pridobitev izobrazbe) in tretjim prednostnim področjem Resolucije.
- 11) Glede na to, da je Slovenija med zadnjimi državami Evropske unije glede na sredstva, ki jih vlaga v izobraževanje odraslih (manj kot 1 % BDP), kakor tudi med zadnjimi po obsegu sredstev, ki jih delodajalci vlagajo v izobraževanje zaposlenih ter da Slovenija ne pozna davčnih in drugih vzpodbud za izobraževanje na delovnem mestu (OECD, 2020), je potrebno zagotoviti višje financiranje izobraževanja odraslih iz javnih sredstev ter ustrezne vzpodbude delodajalcem za povečanje vlaganj v izobraževanje zaposlenih.

3.3 Literatura

Aspin, D. N. in Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19.

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134.

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 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.
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.
- Biesta, G. (2021, predobjava). 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*. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. Palgrave Macmillan
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
- Boshier, R. (2005). Lifelong Learning. V L. M. English (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education* (str. 373–378). Palgrave Macmillan.
- Chapman, J. D. in Aspin, D. N. (1997). *The school, the community and lifelong learning*. Cassell.
- Delors, J., Al Mufti, I. ..., Champion Ward, F. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- 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.
- Desjardins, R. (2017). *Political Economy of Adult Learning Systems*. Bloomsbury Academic.
- Digitalna Slovenija 2030: Krovna strategija razvoja informacijske družbe do leta 2030.* (2023). <https://www.gov.si/novice/2023-01-10-osnutek-strategije-digitalna-slovenija-2030/>
- 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.

- Elfert, M. (2017). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*. Routledge.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5–27.
- English, L. M. in Mayo, P. (2012). *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction*. Sense Publishers.
- English, L. M. in Mayo, P. (2021). *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability*. Palgrave Macmillan.
- Eurydice. (2022). *Lifelong learning strategy*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/si/national-education-systems/slovenia/lifelong-learning-strategy>
- Evropska komisija. (2000). *Memorandumu o vseživljenjskem učenju*.
<https://linux.acs.si/memorandum/prevod/>
- Evropska komisija. (2021). *Predlog PRIPOROČILO SVETA o individualnih izobraževalnih računih*.
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&newsId=10118&langId=en>
- Faure, E., Herrera, F. ..., Nanzhao, Z. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. 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.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. The Policy Press.
- Fleming, T. (2021). Models of Lifelong Learning: An Overview. V M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning, Second Edition* (str. 35–56). Oxford University Press.
- Franca, V. (2018). Med teorijo in prakso: vsebine izobraževanja in usposabljanja v kolektivnih pogodbah dejavnosti. *Delavci in delodajalci*, 18(4), 609–632.

- Frimannsson, G. H. (2006). Introduction: Is there a Nordic model in education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), str. 223–228.
- Gravani, M. N. in Zarifis, G. K. (2014). Introduction. V G. K. Zarifis in M. N. Gravani (ur.), *Challenging the 'European area of lifelong learning'* (str. 1–13). Springer.
- Green, A. (2002). The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611–626.
- Green, A. (2006). Models of Lifelong Learning and the 'knowledge society'. *Compare*, 36(3), 307–325.
- Green, A. (2021). *Models of Lifelong Learning and Their Outcomes. How Distinctive is the 'Nordic Model' Now?*. LLAKES Research Paper 70.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329–342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431–452.
- 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 M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (str. 12–25). 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.
- Hake, B. (2021, predobjava). Mapping our way out? Critical reflections on historical research and the Faure report. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3584>
- Jarvis, P. (ur.) (2008). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge.
- Jelenc, Z. (2016). *Vseživljenskost učenja in izobraževanje odraslih*. Educa.

- Jelenc, Z. (2018). Izobraževanje odraslih v Sloveniji pred tranzicijo in po njej. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 69–88.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poblagovljenje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85.
- 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.
- Kump, S. (2017). Konec varčevanja? Javno financiranje izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 3–6.
- Larson, A. in Cort, P. (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), str. 3–12.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mikulec, B. (2021a). The influence of international intergovernmental organisations on Slovenian adult education policies. *International Journal of Lifelong Education*, 40(1), 37–52.
- Mikulec, B. (2021b). 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.
- MIZŠ in ACS. (2021). *Poročilo o uresničevanju Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013 – 2020 (ReNPIO 2013 – 2020)*.

- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030.* (2019). <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence v RS do leta 2025* (2020). https://www.ds-rs.si/sites/default/files/dokumenti/npai_si_2021-03-10_cistopis_zdsma.pdf
- Načrt za okrevanje in odpornost.* (2021). <https://www.eu-skladi.si/sl/po-2020/nacrt-za-okrevanje-in-krepitev-odpornosti>
- OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. OECD Publications Center.
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD.
- OECD. (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Slovenia: Improving the Governance of Adult Learning, OECD Skills Studies*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *OECD Economic Surveys: Slovenia 2020*. OECD Publishing.
- Rapplee, J. in Komatsu, H. (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.
- Rizvi, F. in Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge.
- 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 Casey, C. (2006). Introduction: Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society. *Compare*, 36(3), 279–287.
- Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025.* (2020). Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Slovenska industrijska strategija 2021–2030. (2021).

<https://www.gzs.si/Portals/206/Slovenska%20industrijska%20strategija.pdf>

Slovenska strategija pametne specializacije – S4. (2017). <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/S4-Slovenska-strategija-pametne-specializacije/Slovenska-strategija-pametne-specializacije.pdf>

Strategija digitalne transformacije gospodarstva. (2021).

Strategija dolgožive družbe. (2017).

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MGRT/Dokumenti/DIPT/StrategijaDTG.pdf>
https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Strategija_dolgozive_druzbe/Strategija_dolgozive_druzbe.pdf

Strategija razvoja Slovenije 2030. (2017). https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf

Strategija Univerze v Ljubljani 2022-2027. (2022).

<file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Strategija%20UL%202022-2027.pdf>

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

SURS. (2022). Kazalniki ciljev trajnostnega razvoja. <https://www.stat.si/Pages/cilji>

UNESCO. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. UNESCO Institute for Education.

UNESCO. (2021). *Embracing a culture of lifelong learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO. (2022). *Making lifelong learning a reality*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>

United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

Wildemeersch, D. in Olesen, H. S. (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.

World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. The World Bank.

4 DEJAVNIKI KREPITVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA NA MIKRO IN MEZO RAVNI: REZULTATI PRIMARNE RAZISKAVE V PODJETJIH

Po meritvah raziskave »Program za mednarodno ocenjevanja kompetenc odraslih« (PIAAC) iz leta 2014 imajo trenutne generacije odraslih v Sloveniji slabše razvite temeljne spretnosti, če jih primerjamo s spretnostmi Evropejcev ali prebivalcev razvitega sveta. Ugotovljeno je, da ima prevelika skupina odraslih v delovno aktivnem obdobju nizko razvite spretnosti za reševanje problemov v tehnološko zahtevnem okolju. Zaradi nizkih 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 naravnega in zelenega gospodarstva ter digitalizacijo družbe in gospodarstva, k čemur se je Slovenija zavezala v razvojnih strategijah (npr. Nacionalni načrt za okrevanje in odpornost, Strategija razvoja Slovenije 2030, Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025 idr.). 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, kar se opredeljuje kot problem socialnega kapitala.

Žal Slovenija zaostaja na področju vlaganj v zaposlene in vseživljenjskega učenja, ki so na eni strani neposredna naložba podjetij v krepitev svojih resursov, torej kot t.i. »*firm-specific human capital*«, jedrni zaposleni, hkrati pa je seveda nepretrgano usposabljanje in izobraževanje pomembno tudi zaradi tehnološkega prestrukturiranja podjetij. Samo zaposleni, ki se bodo lahko prilagodili in ki bodo pridobili ustrezne spretnosti bodo lahko dolgoročno produktivno prispevali k ustvarjanju vrednosti in tudi k svoji blaginji. Podatki kažejo, da se je leta 2020 izobraževal podpovprečni delež tistih z največ poklicno in tudi tistih s srednješolsko izobrazbo (Statistični urad Republike Slovenije, 2022). Ta podatek je problematičen tako z vidika podjetij, ki bodo morala vlagati v usposabljanje, da bodo lahko sledila tehnološkim zahtevam, kot tudi z vidika ukrepov politike. V luči tehnološkega prestrukturiranja in hkratnega staranja družbe je treba zagotoviti ustrezno usposabljanje.

Da bi se lahko razvil celovit in vsesplošno sprejemljiv model vseživljenjskega učenja, predvsem v tem kontekstu tudi nadaljnega usposabljanja in izobraževanja v podjetjih, je treba celovito razumeti stališča vseh relevantnih deležnikov:

1. podjetij,
2. interesnih združenj,
3. izobraževalcev,
4. delavskih predstavnikov in
5. zaposlenih iz ciljnih skupin po Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030.

Raziskovalna metodologija. Pri raziskavi smo uporabili metodi:

- 1) Fokusnih skupin in

2) poglobljenih intervjujev.

Kjer je bilo časovno in vsebinsko smiselno in mogoče, smo izvedli fokusne skupine. Metodološko smo se pri podjetjih in zaposlenih odločili za izvedbo kvalitativnih intervjujev, saj je bilo zaradi časovnega usklajevanja to bistveno lažje, hkrati pa je osebni pogovor zgolj med dvema osebama bolj poglobljen, zato lahko v istem času pridobimo več in bolj natančne podatke.

Metoda poglobljenega intervjuja (metod pol-strukturiranega intervjuja) temelji na vnaprej določenih okvirnih vprašanjih (tematskih sklopih) za posamezne ciljne skupine. Med samim intervjujem pa smo lahko zaradi različnih dejavnikov (predvsem značilnosti sogovornika) po potrebi še dopolnjevali vprašanja oziroma smo dopolnjevali vprašanja s podvprašanji. Odprta vprašanja omogočajo respondentu razlago izkušenj, s čimer poda poglobljeno razumevanje problematike, kar je tudi temeljni cilj zbiranja tovrstnih kvalitativnih podatkov.

Pri kvalitativnem intervjuju je eden od temeljnih izzivov določanje »ustreznega« števila sogovornikov. Metodološka literatura pri iskanju odgovora glede ustreznega števila intervjuvancev temeljni na načelu saturacije. Saturacija pomeni, da s pomočjo dodatnih intervjujev več ne pridobivamo novih informacij. Metodološka priporočila glede saturacije navajajo več smernic, s pomočjo katerih lahko raziskovalci ugotovijo, ali so dosegli saturacijo, to je zadostno število intervjujev. Ti dejavniki odločitve so (Kirsti Malterud et al., 2015):

- cilj raziskave;
- značilnosti vzorca;
- kakovost (globina) pogovorov;
- analitična strategija.

Literatura navaja še nekatere druge kriterije, ki omogočajo oceno »zadostnega števila respondentov«, (Kirsti Malterud et al., 2015):

- načini vzorčenja in homogenost skupine;
- zahtevnost (kompleksnost) intervjujev;
- občutek raziskovalca (bolj izkušeni hitreje dobijo ustrezen občutek o saturaciji);
- zagotovitev doseganja ciljev raziskave.

Zaradi izjemno različnih ciljev kvalitativnega raziskovanja in pa zelo različnih vzorcev, globine pogovorov, kompleksnosti tematike, itd., v literaturi ni natančnih navodil o ciljnem številu intervjujev za doseg saturacije, so pa podane smernice, da jih naj bo najmanj pet (Galvin, 2015; Kirsti Malterud et al., 2015).

Fokusne skupine predstavljajo možnost pogovora z več posamezniki hkrati, pri čemer se ti lahko razlikujejo ali ne, kar je odvisno od cilja raziskave. Fokusna skupina metodološko pravzaprav združuje intervjuje, opazovanje udeležencev in skupinsko interakcijo. Fokusne

skupine so zato posebej uporabne oziroma koristne, ko želi raziskovalec bolj poglobljeno analizirati stališča posameznikov, saj lahko interakcija med udeleženci izvabi informacije in ideje, ki se morda pri kvalitativnem poglobljenem intervjuju ne bi razkrili, ker lahko interakcija, morda nasprotna stališča, itd. pripeljejo do globljega razgovora, ki ga raziskovalec sam ne bi mogel spodbuditi. Z vidika pridobivanja kvalitetnih podatkov je potrebno posvetiti posebno pozornost sestavi in številu skupin, pa tudi ustrezni moderaciji in toku razgovora (Plummer-D'Amato, 2008; Wilkinson, 1998).

Pregled vsebinskih iztočnic za poglobljene intervjuje in fokusne skupine je v prilogi. V nadaljevanju podajamo povzetek rezultatov po skupinah deležnikov. Najprej opišemo metodologijo, vzorec in potek raziskave. Pri predstavitvi rezultatov uporabljamo moško slovnično obliko kot nevtrarno. Z namenom, da bo besedilo prijazno tudi do bralcev, ki jih bodo zanimali zgolj rezultati določene skupine respondentov, se opis metodologije za posamezne deležnike v določeni meri ponovi v vsakem podpoglavju.

4.1 Podjetja

4.1.1 Metodologija

S ciljem ugotoviti dejansko stanje na področju vseživljenjskega učenja (VŽU) v Sloveniji smo izvedli primarno raziskavo med malimi, srednjimi in velikimi podjetji. S pomočjo polstrukturiranih intervjujev na podlagi lastnih vprašalnikov 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 mali podjetji, ki zaposlujeta do 50 oseb, štiri srednja 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 je prikazuje Preglednica 20.

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.

Preglednica 20: Prikaz značilnosti vzorca podjetij

Koda	Velikost podjetja	Panoga	Sedež podjetja (regija)	Lastništvo podjetja	Spol intervjuvanca	Pozicija v podjetju
------	-------------------	--------	-------------------------	---------------------	--------------------	---------------------

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

Vir: Lastna raziskava.

V okviru pol strukturiranega intervjuja smo zajeli več področij, in sicer:

- Identifikacija primanjkljaja kompetenc / kadrov v panogi;
- Interes in motivacija zaposlenih za sodelovanje v programih VŽU;
- Glavni dejavniki, na podlagi katerih se v podjetjih odločajo za organizacijo izobraževanj ali usposabljanj;
- Ključni izzivi povezani z usposabljanjem in izobraževanjem delavcev v vašem podjetju in nagrade za sodelovanje;
- Morebiten odpor pri določenih skupinah do sodelovanja v programih usposabljanja ali izobraževanja;
- Obseg finančnih virov, ki jih podjetja namenjajo za izobraževanje;
- Dobre prakse.

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). Zaposleni, ki delajo na delovnem mestu, na katerem iz ocene tveganja izhaja večja nevarnost za nezgode in poklicne bolezni ter za delavce, 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 izobraževanj in usposabljanj udeleževati pogosteje. Ker je to za delodajalce obvezujoče, se vprašanj, ki so vezana na ta usposabljanja v naši raziskavi nismo dotikali.

4.1.2 Ugotovitve

Primanjkljaj kompetenc v panogi in podjetju, sistem ocenjevanja kompetenc in zaznavanja kompetenčnih vrzeli. V podjetju, 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 zaposlen 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 algoritemsko razmišljanje) zelo pomembno. Zato pri naših sodelavcih pričakujemo, da imajo pozitiven odnos do učenja in usposabljanja. «* (P14)

V podjetjih, ki so bila zajeta v raziskavo, menijo, da se same **tehnične spretnosti, znanja in kompetence v akademskih programih izobraževanja dobro osvoji**, 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, ponujajo zaposlenim možnost, da določena usposabljanja in izobraževanja opravijo virtualno, preko platform.

Večina sogovornikov 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 specifikom panoge, v kateri podjetje deluje. V podjetju, ki deluje v panogi trgovine s tehničnim blagom na medorganizacijskih trgih najbolj izrazito 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 pokovidnem obdobju v splošnem soočajo s **pomanjkanjem kadra za preprosta dela** (čistilke, sobarice, pomivalci posode), primanjkuje pa tudi kadra s področja gostinstva (kuharji, natararji, 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 («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, bolj pogosto 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, bolj fleksibilen delovnik in podobno. *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. Le-ti 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 (problemi 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 bolj pomembne. *»Mi smo pred leti uvedli sistem monitoringa proizvodnje. Pri tem so morali delavci v računalnik vnašat 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« (to 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, na primer problemi 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 osvajanju 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 in 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 (po navadi v obliki e-izobraževanja na daljavo t.im. *»e-learning«*), 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 poudarjajo **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). Kar se tiče usposabljanja, si zaposleni 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 zunanjšega 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 glede primernosti (in uporabnosti) vsebine izobraževanja. Redko uporabljajo metodo testiranja znanja in kompetenc pred in 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 za vključitev 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 del izobraževanja in usposabljanja zaradi specifik delovnega procesa v dogovoru z vodjo opravi tudi v prostem času. Finančna nagrada sama po sebi za udeležbo ni predvidena niti v enem podjetju, vendar pa se plače povečajo, če zaposleni po končanem izobraževanju ali usposabljanju napreduje oziroma 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) in predstavlja pot do boljših rezultatov. Imajo pa v določenih podjetjih sistem denarnih nagrad za tiste, ki so pripravljene 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 zavzetosti²⁴, preko katerega merijo tudi zavzetost za izobraževanje. »Jaz menim, da gre pri odločitvi za vključitev programe izobraževanja in usposabljanja za osnovno osebno željo po rasti. Nekateri lahko motiviraš, tudi če niso najbolj nagnjeni k temu. Druge pa enostavno ne moreš. Ocenjujem, da je 30 % takih, ki so zavzeti in so pripravljene svoj čas vlagati v razvoj« (P10). Kultura podjetja, ki temelji na pozitivnem odnosu do učenja in ne prisilna vključitev v programe VŽU na koncu spodbudi tudi tiste, ki imajo na začetku odklonilen odnos do tega. »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).

Sam proces izobraževanja nekatera podjetja izvajajo na način, da **najprej izvedejo letni pogovor** med vodjem in zaposlenim in na podlagi tega pripravijo **predlog razvoja spretnosti in kompetenc**, opravljena usposabljanja in izobraževanja se **vpišejo v kadrovske 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 (dodatno 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' procesa oziroma za to, da zaposleni sami prepoznajo, da potrebujejo izobraževanje«, pojasnjuje sogovornik (P2). Zaposlene, ki zavrnejo izobraževanje oziroma 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

²⁴ Vprašanje 12 se glasi: "V obdobju zadnjega leta sem imel/a priložnosti za učenje in razvoj".

s tehničnim blagom. V trgovskem podjetju **zaposlene spodbujajo k izobraževanju in usposabljanju preko tekmovanja »naj prodajalec«**, ki poleg manjše finančne nagrade prinese tudi prepoznavo v podjetju. Zaposleni, ki želijo sodelovati v tekmovanju, najprej opravijo preizkus znanja iz poznavanja svojega dela, nato pa na podlagi prakse navideznega nakupovanja (*»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, ki bi vodilo v pridobivanje novih kompetenc, 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 osemdesetih in devetdesetih 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 kot največji izziv poleg motivacije zaposlenih 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 negodujejo. Vsak posameznik ima svojo pozicijo in okolica ga ocenjuje po tistem, kar zna. Pri nas sta dva somelierja 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 zapustil podjetje 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 specifik del 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 (na primer informacijska varnost) so obvezne za vse, prav tako zelo spodbujajo domensko izobraževanje²⁵. Obvezna izobraževanja so pogosto organizirana s pomočjo digitalnih platform, kar omogoča zaposlenim večjo prilagodljivosti predvsem z vidika časa. *»Z zunanji izvajalci razvijamo vodstvene veščine. Vsi,*

²⁵ Z domenskim izobraževanjem pogosto označimo pridobivanje znanja s področja posebne, specializirane discipline, za razliko od splošnega izobraževanja, pri katerem pridobivamo znanje neodvisno od domene. Na primer, programski inženir ima splošno znanje programiranja, pa tudi domensko znanje o delovanju trga električne energije.

ki se ukvarjajo z vodenjem, so udeleženi v tečajih vodenja in coachinga in v te vsebine se vključuje manjša skupina sodelavcev.» (P14)

Nizko kvalificirani 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 priučitve, 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, na primer 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 oziroma strategijah posameznih funkcij**. *»Razvijamo tako posameznike kot skupine, vse je odvisno od namena, pri čemer ponujamo različne vsebine. Nekatere so precej specifične, organizirane 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 in 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 **»People and Organisation«**, 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 odgovornosti vsakega posameznika – vsak sam se mora opredeliti in v pogovoru z vodjo predlagati, katera znanja bi rad osvojil. 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 iz finančne dejavnosti.

V podjetju s področja trgovanja z električno energijo, imajo vpeljan **sistem OKR (Objectives and Key Results)**, ki temelji na oblikovanju pomembnega, konkretnega in jasno opredeljenega cilja in 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 in 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 preverijo učinke 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 zavrnil.«* (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 (na primer mentoriranje, izvedba delavnic ipd.) in stroške »izgubljenega« delovnega časa. V malem podjetju s področja IKT za izobraževanje in usposabljanje namenjajo približno 3-4 odstotke prihodkov, v srednje velikem podjetju iz iste panoge pa 5 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 evri 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 ure, ki jih zaposleni preživijo na izobraževanju ali usposabljanju«* (P10). V malem podjetju s področja turizma ocenjujejo stroške izobraževanja in usposabljanja 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 dni na leto oziroma 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 *»buddy-ji«*, ki so neprecenljiv *»kažipot skozi hodnike«* (P7). V podjetju, ki deluje v panogi trgovanja z električno energijo, se zaposleni v povprečju izobražujejo cca 10 ur na leto, pri čemer je v to všteto le zunanje izobraževanje in izobraževanja ter usposabljanja preko digitalnih platform. Ker ne beležijo časa, ki ga zaposleni

namenijo za sistem mentoriranja ali coachinga, je skupen čas izobraževanja in usposabljanja bistveno večji.

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 potrebujejo v digitalno bogatih okoljih. Na splošno ocenjujejo **sistem izobraževanja 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 v preteklosti. *»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 mnenja, 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 Ptujju 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 v morali vložiti kar nekaj navora 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 združeni 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 podjetij in izobraževalnih institucij. Čeprav bi pričakovali, da bi največjo korist od tega imela predvsem mala in srednja 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 so Excel ali AutoCad), zaposlene usmerijo na tečaje pri zunanjih ponudnikih. Prav tako je nekaj specifične v panogi IKT, saj so določena izobraževanja in usposabljanja ponujena in organizirana s strani velikih ponudnikov ekosistemov, to je 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 programskega obdobju je bilo 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 programskega obdobju pa je v višini 3,78 milijona evrov podprtih 17 kompetenčnih centrov za razvoj kadrov, ki vključujejo 250 podjetij z več kot 35.800 zaposlenimi.²⁶ Podjetja, ki so del kompetenčnih centrov, poudarjajo pozitivne učinke organizacije izobraževanj in usposabljanj v okviru kompetenčnih centrov. Leta 2018 je, na primer, 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, vodstvene-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

²⁶ [Predstavitev kompetenčnih centrov | Javni štipendijski, razvojni, invalidski in preživninski sklad RS \(srips-rs.si\)](http://srips-rs.si)

dela v farmacevtskem podjetju, torej v »pre-boarding« fazi). Vendar se je izkazalo, da je za tak kompetenčni model zelo težko dobiti podporo tako 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 sami lahko vstopili 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 in 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 najnovejšo 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 natančnejšo določitev 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 angleščino. 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 natančnejše opredelitve pravice do izobraževanja poudarjajo možnost zlorab. *»Mogoče je bolje, če to ni le črka na papirju, ker se vedno najdejo obvodi 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 potrebno prioretizirati 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 OKR²⁷.« (P14)*

Trgovsko podjetje je razvilo standarde prodajnih spretnosti, hkrati pa z razvojem mreže trenerjev (»coachev«) tudi standarde **»coaching«** spretnosti. Zelo pomembno je sprotno spremljanje učinkov in podajanje povratnih informacij. *»Ideja je bila, da zlasti pri veščinah, 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 zadolženi 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

²⁷ Cilji in ključni rezultati (Objectives and Key Results – OKR) predstavljajo okvir za postavljanje ciljev, ki ga uporabljajo posamezniki, ekipe in organizacije za določanje merljivih ciljev in sledenje njihovim rezultatom.

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 svojo 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, »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 bili del raziskave, to imenujejo »Employee Resource Groups«. Precej sogovornikov je tudi poudarilo vlogo internega prenosa znanj in spretnosti, ki se jih zaposleni naučijo v okviru zunanjih seminarjev in konferenc, le-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.

Preglednica 21: Pregled izbranih ugotovitev za podjetja

	Področje analize	Ugotovitve
Podjetja	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 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 za vključitev 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 letni razgovor</p> <p>Izobraževanje mora temeljiti na dobrem sistemu za ocenjevanje kompetenc.</p> <p>izobraževanje in usposabljanje šteje v delovni čas v celoti ali pa se opravi delno tudi v prostem času.</p> <p>Finančna nagrada ni predvidena, a se plače povečajo, če zaposleni dosega boljše rezultate.</p> <p>Prisoten tudi odpor do izobraževanja (tudi starejši, tujci, nizko kvalificirani).</p> <p>Pri odločitvi za izobraževanje bolj kot prisila potrebna samoiniciativnost.</p> <p>Deljena mnenja glede natančnejše določitve pravice po izobraževanju v kolektivne pogodbe.</p>
	Finančni viri	<p>Podjetja na letni ravni načrtujejo vire.</p> <p>Stroške VŽU spremljajo predvsem z vidika plačila storitev izvedbe tečajev ali programov usposabljanj ter izobraževanj, zelo težko je oceniti stroške usposabljanja, ki jih zaposleni izvajajo v okviru podjetja.</p> <p>Ponekod izobraževanja nujna zaradi licenc za opravljanje dela.</p>
	Vloga izobraževalnega sistema	<p>Sistem izobraževanja 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 v procesu obveznega izobraževanja v preteklosti.</p>
	Vloga ostalih deležnikov	<p>Panožna združenja, v okviru katerih potekajo različna izobraževanja.</p>

		<p>Pri povezovanju podjetij in izobraževalnih institucij je ključna tudi delitev dobrih praks.</p> <p>Velika podjetja imajo ekonomije obsega na področju izobraževanja in usposabljanja.</p> <p>Vloga kompetenčnih centrov pri razvoju kompetenc je pomembna.</p>
	Dobre prakse	<p>Coaching</p> <p>Sistem 70-20-10</p> <p>Mentoriranje</p> <p>Sistem jedrnih zaposlenih – perspektivnih kadrov</p>

4.2 Interesna združenja

4.2.1 Metodologija

Z namenom ugotoviti dejansko stanje na področju vseživljenjskega učenja v Sloveniji smo izvedli primarno raziskavo tudi med interesnimi združenji (predstavniki delodajalcev). Fokusna skupina je bila izvedena 13. 9. 2022 v prostorih Ekonomske fakultete s petimi predstavniki interesnih združenj podjetij iz različnih dejavnosti. Sogovorniki so bili stari med 42 in 60 let, od tega sta bila dva moška in 3 ženske.

4.2.2 Rezultati

Pogled na VŽU, ponudba in razvoj VŽU vsebin v interesnih združenjih. Vsi sogovorniki poudarjajo pomen VŽU in ga vključujejo v svoje delovne letne in strateške načrte, npr. Akcijski načrt za večjo produktivnost ipd. Vsi se strinjajo, kako je pomembno dvigniti raven izobraževanja in usposabljanja v podjetjih, pri čemer pa kot zastopniki delodajalcev oz. podjetij in institucij ugotavljajo, kako sta pri tem potrebna *dva predpogoja: motivacija zaposlenega in zagotavljanje sredstev*. **Še prevečkrat se na izobraževanje kot takšno gleda z vidika stroška in ne kot naložbe.** Vseživljenjsko učenje in izobraževanje sogovorniki poudarjajo kot ključno še posebej v času po pandemiji covid-19, saj se tudi družba intenzivno digitalizira.

Kot primer dobre prakse je bilo npr. izpostavljeno tuje podjetje s hčerinskim podjetjem v Sloveniji iz panoge IKT, kjer je izobraževanje del vsakdana in vanj vlagajo veliko sredstev. Ne govorijo več o tem, da posamezna izobraževanja pripravlja kadrovska služba, ampak imajo vsa izobraževanja razvita v e-obliki na portalu, ki vsem zaposlenih zagotavlja dostop in izvajanje ustreznih oblik izobraževanj ali usposabljanj. Prav tako so digitalizirani načrti rasti in razvoja zaposlenih. Na ta način so vpeljali digitalizacijo tudi na področje razvoja kadrov in hkrati do vsakega posameznika. Tako gradijo poklicno identiteto posameznika, njegovo nagrajevanje, razvoj kulture podjetja itd.

Problem pa so mala in srednje velika podjetja, ki velikokrat ne zmorejo zagotoviti ustreznih virov za rast in razvoj posameznikov, zato je stanje na področju izobraževanja in usposabljanja na zelo različnih ravneh.

Sogovorniki pojasnjujejo, da članom nudijo različne seminarje, usposabljanja, izobraževanja – vse od **strokovnih vsebin**, ki so bodisi vezane na spremembe predpisov ali nove predpise pa do vsebin, povezanih s tehnološkim napredkom, potrebnimi spretnostmi pri delu, strateškim razvojem, **razumevanjem dogajanj v poslovnem in širšem okolju** (npr. preko konferenc s partnerji), imajo tudi lastne **Akademije** (npr. Delodajalska akademija). Članom poskušajo vsako leto posodobljeno ponuditi čim širši nabor izobraževanj in jih prilagajati njihovim potrebam. **Nekatere izvajajo sami, večinoma pa z zunanjimi kredibilnimi izvajalci.** Prijavljajo

se tudi na različne **projekte** (nacionalne, EU ipd.). Nekatera združenja tudi organizirajo nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK), poslovodski izpit (npr. TZS), **torej so tudi del formalnega poklicnega izobraževanja ter tudi izobraževanja za ključne kompetence** (npr. jeziki). Zelo pomembni so tudi **mentorski sistemi**, ki jih razvijajo na različne načine.

Problem nezadostnega delovanja institucij se v Sloveniji kaže v tem, da se za nekatere poklice ni mogoče izobraziti in usposobiti skozi formalni sistem izobraževanja (nimamo programov formalnega izobraževanja za krojače, šivilje, tapetnike, CNC operaterje idr.), čeprav obstaja povpraševanje na trgu dela. Po drugi strani je formalni izobraževalni sistem izredno dobro razvit na marsikaterem družboslovnem področju.

Problem razumevanja VŽU (npr. področje digitalizacije) je tudi razlika med podjetji v državni in zasebni lasti (npr. na področju turizma), kjer je digitalizacija iz distribucijske komponente prešla v praktično vse elemente poslovnega modela turizma, v znanja in spretnosti pa se ne vlaga enakomerno.

Povzamemo lahko, da je pri vseh interesnih združenjih, ki so sodelovala v naši raziskavi, **VŽU del letnega programa dela in se izvaja v različnih oblikah, teme in vsebine pa določajo glede na aktualne potrebe članov**. Večino aktivnosti izvajajo zunanji partnerji oz. člani. Večino izobraževanj je namenjenih **krejitvi strokovnih, torej predmetno-specifičnih kompetenc**.

Motivacija za VŽU. Zelo težko je motivirati predvsem kadre na osnovnih poklicnih ravneh (npr. gostinsko turistični del, trgovski ipd.), medtem ko na vrhnjih ravneh podjetij motivacija sploh ni vprašanje, ampak je proaktivno gonilo razvoja. Se pa dejavniki motivacije tudi spreminjajo, saj danes zaposlenim pogosto ni v ospredju (samo) denar, ampak usklajevanje dela z družinskimi obveznostmi ali ravnotežje med delom in prostim časom, še posebej v primerih, če gre za učenje oz. izobraževanje izven delovnega časa. *»Ne smemo pa pozabiti tudi na redna usposabljanja zaposlenih, ki so nujna za opravljanje in razvoj delovnih procesov v podjetju. Ta so praviloma redno organizirana v delovnem času, pa vendar marsikdaj tudi zaposleni ne razumejo, zakaj so potrebna oziroma jih ne želijo opravljati. To področje bo tudi treba v prihodnje nasloviti skozi zakonodajo oziroma ustrezen dvostranski dialog. Cilj mora biti namreč skupen: tako usposabljanje mora biti v korist tako zaposlenemu kot delodajalcu,«* meni eden od sogovornikov.

Sogovorniki poudarjajo, da imajo njihovi člani (podjetja) razvite različne sheme, vse pa se povezujejo tudi s t.i. obveznim in osebno razvojnim izobraževanjem kot delom kulture podjetja oz. člana. V času pandemije so **dobro strukturirana in ozaveščena podjetja izobraževala več**, nekatera združenja pa ugotavljajo, da se je na izobraževanje preprosto pozabilo. **Še posebej so sogovorniki izpostavili, da je treba prav v krizi več vlagati v znanja, usposabljanja, nove spretnosti**. Nekatera združenja tudi opažajo pomanjkanje interesa pri brezposelnih za udeležbo na izobraževanjih, pa čeprav v času pomanjkanja kadra na trgu dela dobijo zaposlitev tudi brez vključevanja v vseživljenjsko učenje.

Še posebej je potrebna motivacija za razumevanje in uporabo tehnologije, saj brez digitalnih kompetenc sama tehnologija ne prinese dodane vrednosti. Digitalno je tudi trajnostno, tako kot mora biti tudi VŽU. *»Pomembno je, da zaposleni razmišljajo izven okvirjev in se zavedajo, da se morajo razvijati, če so na nekem delovnem mestu«*, pravi eden izmed sogovornikov. Tako kot se je zaradi pandemije razvil hibridni model v kongresni dejavnosti, kar na primer pomeni, da so tehnološko-digitalne kompetence organizatorjev postale pričakovane in nujne.

Raven znanja in spretnosti v povprečju ni ovira pri vključevanju v izobraževanje (ključne kompetence). Teh ovir ne zaznavajo, so pa poudarili prilagodljivost in skrb za to, da se vsi lahko vključijo; kot navaja eden od sogovornikov: *»V Slovenij imamo primere večjezičnih izobraževanj (izobraževanja se na primer izvajajo tako v slovenskem kot v angleškem ali hrvaškem jeziku). Ob tem pa drugi sogovornik dodaja: »Med našimi delodajalci smo zaznali izziv, ko se ne tuji ne domači zaposleni niso želeli usposabljeni za dodatno varnost pri delu v nobenem od jezikov. Prilagodili so se tako, da so organizirali t.i. »slikovno usposabljanje« (s pomočjo slik, filmov in praktične izvedbe).«*

Odgovornost in želja zaposlenega so pri tem ključni. Ključna pa je tudi **vzgoja in družbena klima**, ki spodbuja k temu, da naše kompetence ves čas nadgrajujemo. Pomemben motivator za posameznike je tudi razumevanje podjetja in institucije, zakaj je vsako znanje in veščina **naložba** (in ne strošek). Zelo je pomembno, da o tem **veliko ozaveščamo vse deležnike**.

Učinkovitost izobraževanj je težko meriti. Pri pogovoru o možnih merah učinkovitosti se najpogosteje omenja merjenje produktivnosti na podlagi izboljšanja rezultatov podjetja, pridobljeni certifikati, na makro ravni pa so uporabne meritve Statističnega urada RS. Je pa po mnenju deležnikov težko meriti razvoj, če ga gradiš npr. na mehkih spretnostih, razvoju osebnosti. Zato mora biti zaposlovalec kompetenten, da oceni, v koga investirati in v koga ne. Člani tudi zaznavajo nekaj posebnosti pri **tujcih**. Predvsem je potrebnega več prilagajanja glede jezika in posledične prilagoditve usposabljanj. Se pa pogosto dogaja, da ga usposobijo, potem pa nadaljuje kariero v Avstriji, Italiji ipd. Znanje slovenskega jezika je pogosta ovira za določene poklice (regulativa). Na tem področju smo mnogo bolj »zaprti« in s tem nekonkurenčni v primerjavi z drugimi državami, kar je še posebej izrazito vidno ob trenutnem pomanjkanju kadra. Običajno pa to ni ovira na najvišjih pozicijah v podjetjih.

V odnosu do izobraževanja se pojavljajo razlike med dejavnostmi. V turizmu je med pandemijo zaradi dolgotrajnega zaprtja (navkljub nadomestilu izgubljenega dohodka) prišlo do množičnega odliva kvalificiranih zaposlenih v druge dejavnosti. Predvsem pa člane interesnih združenj (podjetja) pesti pomanjkanje kadra – ne le usposobljenega, kar omejuje še hitrejši razvoj in zavedanje pomena VŽU.

Tipi izobraževanj in predlogi sprememb. Predstavniki interesnih združenj poudarjajo, da **pretežno razvijajo poklicno specifične kompetence, pri nekaterih profilih pa še vedno tudi**

ključne, npr. gostinstvo, turizem, trgovina. Določenih profilov kot so CNC operaterji na trgu dela primanjkuje, prav tako pa potrebujejo kadre s ključnimi kompetencami iz programov, ki jih v formalnem izobraževanju ni (kot že omenjene krojače, šivilje, tapetnike).

Izobraževanj za pridobitev ključnih kompetenc je po mnenju sogovornikov na trgu in v formalnem sistemu **dovolj**, treba pa je **spodbuditi »krajša, ad hoc, fleksibilna izobraževanja, ki bi jih mikro certificirali.«** Prav tako je dovolj izobraževanj na trgu, tudi v tujini. Proces digitalizacije je vplival tudi na trg izobraževanj in usposabljanj. Lahko bi uporabili že obstoječ formalni sistem izobraževanj za mikrocertifikate, npr. zaposlenega zanima samo en predmet, ki se že predava. **Obenem pa morajo delodajalci vse to vpeti v kadrovske razvoj posameznika** – ne za pridobitev listine same, ampak za napredek posameznika in podjetja. Poleg **regresa, ki se je pri nas uvedel za preživljanje dopusta, bi lahko podoben mehanizem uporabili za izobraževanje.** Pojavil se je tudi predlog **izobraževalnega voucherja**, ki bi omogočal fleksibilno iskanje znanj in spretnosti, ki so v nekem trenutku oziroma obdobju potrebne.

Prav tako je bil omenjen predlog **zaveze za vlaganje v izobraževanje in usposabljanje, spodbude za zaposlene, da se odločajo za izobraževanje** ter bolj učinkovito povezovanje šolskega sistema z gospodarstvom, prepoznavanje potreb in vključevanja, še posebej interdisciplinarni pristop.

Sogovorniki podpirajo, da bi lahko na ravni krovnega dialoga vseh partnerjev dosegli izobraževalni preboj, večjo nagnjenost k učenju in izobraževanju, seveda prilagojeno za posamezno dejavnost tako z vidika ključnih kot predmetno specifičnih kompetenc. *»Ena od idej npr. je, da imamo na voljo oblikovanih n-izobraževalnih modulov; vsak zaposleni jih ima možnost izbrati x glede na potrebe podjetja in njegove potrebe. To bi bil lahko velik motiv,«* pravi eden od sogovornikov. *»Ponudniki bi lahko bila ministrstva, ustrezne institucije ... Vendar pa za to potrebujemo družbeni konsenz,«* še dodaja.

Dialog s socialnimi partnerji. Vsi sogovorniki iz interesnih združenj se vključujejo v diskusije in pogovore s pripravljavci ukrepov in zakonov in skušajo argumentirano zastopati interese članov tudi na področju izobraževanja, kjer pa predvsem na ravni projektov in črpanja sredstev občutijo preveč administrativnih ovir oz. zahtev. Kot pravi eden od sogovornikov: *»Pri izvedbi dogodkov sodelujemo tudi s sindikatom in drugimi organizacijami, predvsem na delovnopravnem področju (Zakon o delovnih razmerjih, varstvo pri delu, evidence delovnega časa, kolektivna pogodba za trgovino....) preko projektnega dela, kar pripomore k nekoliko širši udeležbi. Kot zanimivost dodajamo, da se naših izobraževanj udeleži mnogo več zaposlenih, če jih na izobraževanje napotijo delodajalci, kot pa, če jih napotijo sindikati, saj le-ti organizirajo bolj ciljno usmerjena izobraževanja, predvsem za svoje člane sindikata.*

Preglednica 22: Povzetek ugotovitev iz intervjujev z deležniki (predstavniki interesnih združenj)

	Področje analize	Ugotovitve
Interesna združenja	Odnos do VŽU	VŽU v interesnih združenjih del programa dela Pogosto se gleda na izobraževanje kot strošek in ne naložbo Mala in srednja podjetja pogosto nimajo ustreznih virov Članom nudijo različne seminarje, usposabljanja, izobraževanja: strokovne, splošne vsebine, nekatere izvajajo sami, nekatere zunanji izvajalci Neustrezno delovanje institucij – v Sloveniji se za nekatere poklice ni mogoče izobraziti Pomanjkanje kadra – s tem več zavedanja o pomenu VŽU
	Motivacija za VŽU	Zelo težko je motivirati predvsem kadre na osnovnih poklicnih ravneh Pomanjkanje interesa pri brezposelnih za udeležbo na izobraževanjih Dejavniki motivacije se spreminjajo, denar ni več tako v ospredju, ampak usklajevanje dela z družino, prosti čas V krizi nujno več vlagati v znanja, usposabljanja, nove spretnosti Pomen digitalnih kompetenc Pomen odgovornosti in želje zaposlenih Sheme nagrajevanja obstajajo, izobraževanje pa tudi kot del kulture podjetja Pri tujcih prilagoditve in učenje jezika
	Tipi izobraževanj in predlogi sprememb	Izobraževanj s področja krepitve ključnih kompetenc dovolj, spodbuditi <i>krajša, ad hoc, fleksibilna izobraževanja, ki bi jih mikro certificirali</i> Predlog izobraževalnega voucherja Predlog zaveze za vlaganje v izobraževanje in usposabljanje, spodbude za zaposlene, da se odločajo za izobraževanje

4.3 Delavski predstavniki podjetij

4.3.1 Metodologija

Fokusna skupina je bila izvedena 13. 9. 2022 v prostorih Ekonomske fakultete, trajala je 90 minut, v njej je sodelovalo pet udeležencev – delavskih predstavnikov (DP) iz velikih podjetij:

- DP1: Predsednik sindikata in sveta delavcev v storitvenem podjetju,
- DP2: predsednik sindikata in sveta delavcev v proizvodnem podjetju,
- DP 3: predsednik sveta delavcev v proizvodnem podjetju,
- DP 4: predsednik sindikata in član sveta delavcev v proizvodnem podjetju in
- DP 5: predsednik sindikata, pred tem tudi dolgoletni član sveta delavcev v storitvenem podjetju.

4.3.2 Rezultati

Dejansko stanje izobraževanja v podjetjih. Vsi sodelujoči so uvodoma potrdili dvoje: 1) zaposleni potrebujejo nova znanja, ne glede na izobrazbo in delovno mesto in da 2) izobraževanja, ki so nujno potrebna in/ali obvezna v podjetjih potekajo brežhibno in delavci se jih udeležujejo. To so zlasti usposabljanja za varnost in zdravje na delovnem mestu ter tista, ki so potrebna za pridobitev ali ohranitev licenc ali NPK kot so pogoj za opravljanje določenega dela. Po drugi strani pa so se vsi sodelujoči strinjali, da se izven tega v podjetjih, kjer so zaposleni, v splošnem **ne vlaga dovolj** v izobraževanje zaposlenih, pri čemer so bile opazne določene razlike. Kot primer dobre prakse je DP2 opisal sodelovanje podjetja in delavske univerze, kjer so se zaposleni s podporo delavskih predstavništev izobraževali, delodajalec pa jih nagradil v obliki nagrade, to je **dodatnega plačila**. *»To je bil pravi pristop, neka nagrada mora biti, sicer ne bi bilo takšnega učinka«*, pojasni DP2.

Kot primer dobre prakse DP4 pove, da si lahko vsak zaposleni v podjetju na leto izbere dve izobraževanji, vendar se v to štejejo tudi obvezna; lahko pa so to tudi jezikovni tečaji, seminarji za učinkovito komunikacijo in podobno. Za proizvodne delavce in tudi vodje so izvedli tudi izobraževanje *Tanka črta odgovornosti*, ki je naletelo na zelo dobre odzive, saj je bilo predstavljeno na humorističen, in zanimiv način. Za udeležbo zaposleni niso dobili nobenega dodatnega plačila, ampak so lahko ure, ki so jih preživeli na izobraževanju, kasneje **koristili kot proste ure** v razmerju 1:1. V proizvodnji so naredili tudi učni center za nove zaposlene za osvojitve posameznih proizvodnih procesov ter lažjo vključitev v delovni proces; izobražujejo pa jih tisti, ki so v podjetju že zaposleni in imajo veliko izkušenj. *»To je naša velika dodana vrednost na področju izobraževanja, saj prinaša pozitivne in takojšne rezultate«*, pojasni DP4. Tuje lastništvo po izkušnjah udeležencev ne igra bistvene vloge pri izvajanju izobraževanja. Zanimiva pa je izkušnja DP2, kjer bi lastnik vlagal v izobraževanje, ampak ne razume, *»zakaj bi zaposleni želeli imeti ure v dobro ali plačano,«* pojasni in doda, da veliko časa in truda porabijo za razlago, torej komunikacijo.

DP3 pojasni, da čeprav v podjetju izhajajo iz stališča, da kdor se želi izobraževati, se jim to omogoči, se soočajo s **pomanjkanjem motivacije** zlasti pri tistih s poklicno izobrazbo. Za napredovanje bi potrebovali vsaj srednješolsko, vendar »so leni oziroma imajo nekatere druge osebne razloge za neudeležbo«. S pandemijo pa se zdi, da so zaposleni postali še bolj otopeli in da je zanimanja še manj, čeprav je ključen odnos vodstva, navaja DP1. Denimo, če vodja spodbuja zaposlene, naj se kaj novega naučijo, jim dodeljuje raznovrstne naloge in če obstojijo možnosti za napredovanja, je »učinek neverjeten – zaposleni začnejo sami iskati informacije, kazati več zanimanja za izobraževanje, vključevanje v interne akademije, vključno s starejšimi,« razloži DP1. Pri pomanjkanju motivacije udeleženci vidijo razlog tudi v slabih izkušnjah iz formalnega sistema izobraževanja ter neizpolnjenih pričakovanjih po doseženih stopnji izobrazbe.

Velik pomen pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja pripisujejo **komunikaciji**, kar toliko bolj velja za zaposlene v proizvodnji, za katere v praksi niso primerna on-line izobraževanja; ampak zgolj »v živo«. Ravno tako pri izvajalcih opažajo **preveč teoretičen pristop**, za delavce z nižjimi stopnjami izobrazbe je treba vsebine izrazito praktično naravnati tako, da bo mogoče »povedano spraviti v prakso in ne samo v Excel tabelco«, je jasen DP2. Izpostavlja se problem poučevanja na srednjih šolah in fakultetah, ki po večinskem mnenju udeležencev niso več izobraževalna ustanova, ampak »biznis, ki se promovira prek jumbo plakatov« (DP5). Tisti, ki zaključijo fakultetno izobrazbo, dobijo velikokrat neuporabno znanje in v podjetjih ne začnejo na dnu, ampak »gredo direkt gor«. To oboje skupaj ustvari več problemov, kakor opisuje DP5: »Tisti z višjo izobrazbo, a z znanjem, ki je malo uporabno v praksi, dajejo navodila tistim, ki res poznajo posel.« Kot eno izmed rešitev takšnega »krča« opiše prakso v svojem podjetju, kjer so tistim z dolgoletnim stažem na določenem delovnem mestu priznali delovne izkušnje kot izobrazbo in so lahko v skladu s sistemizacijo delovnih mest segli po zahtevnejšem delovnem mestu. To izpostavlja kot dober primer »stimulacije« delavcev. V podjetjih imajo namreč različne sisteme internih izobraževanj. Pri tem imajo udeleženci različne izkušnje. Razširjena je praksa, da če se zaposleni udeleži internih izobraževanj lahko »nadomesti« formalno izobrazbo in zasede določeno delovno mesto (npr. vodje), vendar mu to velja le znotraj sistema. To je zelo uveljavljen način v podjetjih DP1 in DP5, pri čemer slednji opozarja na past, da s tem »kupiš zvestobo, saj mu tako pridobljena 'izobrazba' ne velja izven podjetja,«; a vendarle je dodana vrednost večja, saj se zaposleni razvija znotraj sistema in bolje razume vsebino, kajti ima že nekaj let delovnih izkušenj.

Poleg neposrednega plačila ima na pripravljenost in motivacijo po dodatnem izobraževanju veliko vlogo tudi **možnost napredovanja**. Problem se namreč pojavi, če zaposleni nimajo možnosti ali ne prepoznajo (ali oboje) vloge pridobljenega znanja za napredovanje. Ko napredujejo na svoji plačni lestvici (do najvišjega razreda kolikor plačni sistem posameznega podjetja dopušča), jim dodatno izobraževanje ne prinese nobenega finančnega učinka, zato se pojavi nezainteresiranost. Zanimivo je razmišljanje DP5, ki meni, da najboljši delavci nikoli ne napredujejo, saj bi s tem prišlo do dveh problemov: kdo bo tega delavca nadomestil in

kakšen vodja bi bil. Če pride na tako vodstveno mesto nekdo, ki nima formalne izobrazbe, ampak jo je interno pridobil, se bo »držal tega stolčka za vsako ceno«.

Med udeleženci se je oblikovalo soglasje, da je treba zlasti nižje izobraženim oziroma tistim, ki opravljajo preprostejša in hierarhično nižja dela, **zagotoviti takojšen in neposreden učinek**, kot je plačilo v obliki nagrade, ter nuditi in hkrati predstaviti možnosti napredovanja. Ravno tako so bili soglasni, da bi moral imeti vsak zaposleni možnost izraziti svoje želje in zanimanja ter posledično prijave na izobraževanje, ki je lahko klasično usposabljanje (v živo), na daljavo ali katera koli druga oblika pri internih ali zunanjih izvajalcih. Pri načrtovanju izobraževanja je treba spremljati in posodabljati način podajanja znanja ter upoštevati motive in želje delavcev, saj se tudi to čez čas spreminja.

Finančni vidik. Vsi sodelujoči opažajo, da se v podjetjih v splošnem zmanjšujejo sredstva za izobraževanje zaposlenih ter da je to še vedno **strošek** in ne naložba. DP1 dodatno argumentira, da je povezano s financami tudi ustaljeno prepričanje, da delavci na hierarhično nižjih in preprostejši delovnih mestih ne potrebujejo dodatnega znanja: »*Vodstvo trenutno ne podpira izobraževanje zaposlenih, ravno tako jim noče posredovati določenih informacij, čeprav bi si zaposleni to želeli.*« Hkrati priznava, da so zaposleni bolj opolnomočeni in se zavedajo, da imajo to pravico, nimajo pa znanj in orodij, kako to zahtevati v praksi. »*Posledice varčevanja so vidne tudi pri vnaprej zakupljenih in s tem omejenim številom programov in licenc, ravno tako se bolj poslužuje internih kot pa zunanjih izvajalcev*«, pove DP3.

Kot eno izmed rešitev predlagajo sistemski pristop države, saj če bi bilo nekaj obvezno, bi to storili tudi tujih lastniki, saj »*če podjetje nima posluha, da zaposlenim nameni denar, naj naredi to država, Evropa,*« razmišlja DP4. A tudi pri tem se lahko pojavijo stranski učinki, kot jih opišeta DP1 in DP5. Strinjata se, da bi bil cilj podjetij pridobiti javna sredstva, manj pa bi se ukvarjali s tem, kakšna znanja bi zaposleni pridobili. Kot dodaten razlago DP5 izpostavi kapitalistično razmišljanje: »*Če sam jaz kapitalist, bom dal denar tam, kjer je moj interes; z vidika zaposlenega pa je kapital znanje in delo, kajti če bo podjetje dobro delalo, bomo imeli dostojno pokojnino.*« »*Kdo ima torej večji interes za boljše poslovanje podjetja*«, se retorično sprašuje ter izpostavlja, da bi morali biti sindikati in sveti delavcev pri tem aktivnejši.

Problem pomanjkanja delavcev. Trenutka problematika pomanjkanja delavcev ima neposredne posledice tudi na izobraževanje. Zlasti v proizvodnih podjetjih, pa tudi v podjetju DP1, nudijo **šolnine in štipendije** za deficitarne poklice; ravno tako so pripravljene **kriti šolnine** zaposlenim. Vendar je zanimanje za preprostejše poklice v proizvodnji in trgovini, zlasti v podjetjih DP1 in DP3, šibko (neznatno).

Ker v Sloveniji ni delavcev, ki bi bili pripravljene delati, podjetja povečujejo zaposlovanje tujih delavcev, zlasti iz držav s področja bivše Jugoslavije. Ti pa v splošnem **ne kažejo zanimanja za dodatno izobraževanje**. Denimo, DP3 razloži, da celo za tečaj slovenščine ni bilo zanimanja, čeprav gre za splošno in ne zgolj na delovno mesto vezana znanja. Tečaj je resda potekal izven delovnega časa, a strošek je kril delodajalec. »*Kljub temu se je tečaja udeležilo med 15 in 20*

proizvodnih delavcev od 800-tih, ki ne govorijo tekoče slovensko«, pojasni DP3. Eden izmed razlogov je, da ti delavci nadaljujejo svojo karierno pot v Avstriji in Nemčiji, zato znanja slovenskega jezika niti ne potrebujejo. Drugi razlog je, da dejansko ne potrebujejo nujno znanja jezika za opravljanje svojega dela, saj se med seboj sporazumevanju v svojem maternem jeziku. Nekoliko drugačne izkušnje ima DP1, ki meni, da se vendarle daje prevelik poudarek tujcem. Tem se nudi brezplačno izobraževanje slovenskega jezika in ker brez tega znanja v njegovem podjetju ne morejo opravljati dela, je udeležba dobra, ravno tako se jim čas izobraževanja všteva v delovni čas. Po drugih strani pa DP1 opozarja, da *»za tiste, ki so v podjetju 25 ali 30 let, ni denarja*«. Opaža, da imajo dolgoletni zaposleni željo po izobraževanju, udeležili bi se, na primer računalniških tečajev, a je v njihovem podjetju vse preveč osredotočeno na upravo; na tiste, ki so na hierarhično nižjih delovnih mestih, pa se običajno *»pozablja*«.

Posledica pomankanja delavcev se kaže tudi v tem, da **spreminjajo sistemizacije delovnih mest** in s tem pogoje za zasedbo določenega delovnega mesta oziroma opravljanja dela. Kajti če je še do nedavnega veljalo, da je bila za proizvodnega delavca potrebna vsaj poklicna izobrazba, sedaj podjetja sprejmejo praktično vsakega, tudi z nedokončano osnovno šolo, le *»da ima dve nogi in dve roki ter da lahko dela*«, nazorno opiše DP3. Tudi DP2 pove, da pri mnogih delovnih mestih nimajo več zahtevane izobrazbe, ampak zgolj *priporočljivo*. In da še raje zaposlijo nekoga, ki ima nižjo izobrazbo, da bo *»bolj poslušen*«. Pri DP1 so sicer ohranili zahtevano stopnjo izobrazbe, nimajo pa več določene smeri.

Problematika se **prenaša tudi na nižja in srednja vodstvena mesta**, kot so vodje linij, oddelkov ali celo proizvodnje, saj *»če si sposoben, si lahko vodja linije tudi če nimaš izobrazbe in znanja,*« razloži DP2 in pojasni še na primeru: *»Denimo vodja proizvodnje je lahko tudi nekdo, ki ima poklicno šolo, a dela dobro; saj se diplomirani inženir ne bi izpostavljajl za takšno plačo.*« Povsem enako zaznavata tudi DP1 in DP3, kjer ni interesa s strani delavcev po prevzemanju položajev vodij oddelka, saj je razlika v plači neznatna. *»Res dobijo nekaj več nagrade iz naslov uspešnosti, vendar razlika ni omembe vredna,*« pojasni DP3. Vsi sodelujoči so se strinjali, da je izhodiščni problem v določitvi najnižje osnovne plače, ki bi morala biti enaka minimalni; potem bi morda prišli do večjih razlik v plačah in s tem večje pripravljenosti za prevzemanje odgovornejših delovnih mest. Ravno tako bi morali na zakonski ravni urediti ohranjanje razlik med plačami glede na odgovornost pri delu; razmerje med najbolje in najslabše plačanim je trenutno preveliko, kar po mnenju udeležencev vpliva tudi na motivacijo za izobraževanje. *»Če bi odpravili te plačne anomalije, bi se zagotovo povečala tudi motivacija za izobraževanje,*« je prepričan DP5.

Generacijske razlike. Vsi udeleženci opažajo **določene posebnosti starejših in mlajši pri izobraževanju**. Denimo, DP3 opiše svoje izkušnje, da so ga po 55-tem letu začeli *»dajati na stran*«; tak občutek je dobil od vodje sektorja, čeprav mu ni nihče tega rekel. Prednost so po njegovem mnenju dobili mladi, ki so bolj prodorni, bolj dovtetni in tudi jezik bolje obvladajo;

»česar se zavedam in po svoje je tudi prav, zato se tudi v zadnjih letih nisem udeležil nobenega tečaja«. Vendar se udeleženci strinjajo, da bi moral dober delodajalec omogočiti izobraževanje tudi starejšim zaposlenim, saj lahko tudi tisti, ki se upokojijo, še sodelujejo v podjetjih. Pri tem je treba razlikovati proizvodne delavce, ki so po 40 letih takšnega dela utrujeni, a marsikdo med njimi je pripravljen opravljati preprostejša dela. Glede na napovedane spremembe upokojitvenih pogojev bo treba po mnenju DP2 spremeniti miselnost in na teh idejah snovati kadrovske politike. Tudi DP3 se strinja, da če bi bilo to sistemsko tako naravnano, bi se bili tudi starejši bolj pripravljeni kaj dodatno naučiti, denimo osnove računalništva.

Pri mlajših generacijah pa vsi udeleženci opažajo drugačno miselnost ter pristop k delu. Kot bistveno spremembo DP5 opiše primere, ko podjetje mladim ponudi dobro zaposlitev, a je ti ne bodo sprejeli, če jim povsem ne ustreza – ne glede na plačilo in vsebino dela. Podobno DP4 opisuje svoje izkušnje, da od mladih velikokrat sliši, da »oni ne bodo delali za tak denar« in da je v praksi težko razložiti, da je treba počakati določeno število let za višjo plačo: »Opažam nestrpnost, z njimi je treba drugače delati, nikakor ne na grob način«. (DP4) Podjetja pa na drugi strani zaenkrat še niso tako fleksibilna, da bi jim lahko vedno ugodila. Podobne težave imajo sindikati z vključevanjem mladih, saj težko zasledujejo njihove interese. Udeleženci se tako strinjajo, da je treba tako za mlajše kot starejše, pa tudi tujce, najti **pravo pot in ustrezen način komunikacije**.

Vloga kolektivnih pogodb, sindikata in sveta delavcev. Udeleženci priznavajo, da bi lahko kolektivne pogodbe teoretično odigrale pomembno vlogo pri izobraževanju zaposlenih, čeprav so ključni **finančni viri**. Sindikati in sveti delavci so po mnenju udeležencev premalo dejavni na tem področju; DP3 je opozoril na dejstvo, da v njihovem sindikatu nimajo visoke izobrazbe, »vodilni imajo na primer osnovno šolo, drugi poklicno in se počutijo ogrožene.« Sindikati se veliko ukvarjajo sami s sabo, saj jim sindikalno članstvo upada. DP1 iskreno prizna, da bi lahko v sindikatu finančno in organizacijsko izpeljali izobraževanje za svoje člane in zaposlene, vendar »ne pridejo. Niti če je zastoj, niti če so zanimiva predavanja, niti če narediš še malico, kosilo ali kaj podobnega. Še sindikalni zaupniki ne pridejo, pa so predavanja zelo zanimiva«. Neizkoriščen vir sindikata in sveta delavcev so možnosti pri prenosu informacij znotraj podjetja. Kajti velikokrat lahko ravno oni zelo hitro, celo v enem dnevu, obvestijo delavce na ustrezen način, »medtem ko delodajalec včasih porabi za to en mesec«, navaja DP2. To bi lahko izkoristili pri izobraževanju, zlasti, da bi jim razložili, zakaj je izobraževanje koristno in kakšne dolgoročne koristi jim lahko prinese.

Preglednica 23: Povzetek ugotovitev intervjujev z delavskimi predstavniki

	Področje analize	Ugotovitve

Delavski predstavniki	Stanje izobraževanja v podjetjih	V splošnem se ne vlaga dovolj v izobraževanje zaposlenih Pomanjkanje motivacije, zlasti pri tistih s poklicno izobrazbo in tujcih, problem tudi komunikacija Pri izvajalcih preveč teoretičen pristop, za nižje izobražene delavce potreben praktičen pristop Univerzitetno izobraženi pogosto dobijo neuporabno znanje Na pripravljenost in motivacijo za izobraževanje vpliva možnost napredovanja Nižje izobraženim zagotoviti takojšen in neposreden učinek, kot je plačilo v obliki nagrade, ter nuditi in hkrati predstaviti možnosti napredovanja
	Finančni vidik	V podjetjih v splošnem zmanjšujejo sredstva za izobraževanje zaposlenih Izobraževanje pogosto še vedno strošek in ne naložba Prepričanje, da delavci na hierarhično nižjih in preprostejši delovnih mestih ne potrebujejo dodatnega znanja Nujen sistemski pristop države
	Problem pomanjkanja kadrov	V proizvodnih podjetjih nudijo šolnine in štipendije za deficitarne poklice, pripravljeni kriti šolnino zaposlenim Podjetja povečujejo zaposlovanje tujih delavcev Spreminjajo sistemizacije delovnih mest in s tem pogoje za zasedbo določenega delovnega mesta
	Generacijske razlike	Prednost mladi, ki so bolj prodorni, bolj dovtetni in tudi jezik bolj obvladajo Omogočiti izobraževanje zaposlenim tudi starejšim, saj lahko še sodelujejo v podjetjih Generacijske razlike: mladi zaposlitve ne bodo sprejeli, če njim povsem ne ustreza – ne glede na plačilo in vsebino dela
	Vloga sindikatov	Sindikati in sveti delavci so po mnenju udeležencev premalo dejavni na tem področju Sindikati bi lahko finančno in organizacijsko izpeljali izobraževanje za svoje člane in zaposlene, vendar ti »ne pridejo« Nujno zaposlenim razložiti, zakaj je izobraževanje koristno in kakšne dolgoročne koristi jim lahko prinese

4.4 Izobraževalne institucije ter druge odločevalske in »podporne« institucije s področja izobraževanja in trga dela

4.4.1 Metodologija

V analizo smo zajeli tudi deležnike (šest intervjujev), ki so predstavniki različnih organizacij, katere so na različne načine vpete v procese izobraževanja odraslih, tudi kot odločevalci, organizatorji in izobraževalci (zaradi potencialnega razkritja identitet ne podajamo več podrobnosti). Sogovorniki so vsi izkušeni strokovnjaki ali voditelji organizacij na področju izobraževanja odraslih za različne namene – od ključnih do predmetno specifičnih kompetenc, oblikovanja prilagojenih programov po meri, t.i. »*tailored made*« programov za odrasle, podjetja, institucije, z namenom dopolnjevanja ali doseganja temeljnih znanj in spretnosti ter programov prekvalifikacij in izpopolnjevanja (t.i. *up- in re-skilling*). Institucije, ki jih zastopajo,

izvajajo tako neformalna kot formalna izobraževanja, od poklicnega, strokovnega do visokošolskega, in delujejo pretežno na trgu.

4.4.2 Rezultati

Sodelovanje s socialnimi partnerji in drugimi deležniki. Institucije, ki se ukvarjajo pretežno s programi, povezanimi z razvojem podjetij, imajo **dobro sodelovanje s socialnimi partnerji, sindikati, tudi zbornicami**, kot npr. sodelovanje z Gospodarsko zbornico Slovenije (GZS), Obrtno zbornico Slovenije (OZS), Trgovinsko zbornico Slovenije (TZS) ali Kmetijsko-gozdarsko zbornico Slovenije (KGZS). Ključni sogovorniki pa so podjetja. Na do-visokošolski ravni je krog in obseg podjetij, ki so vključeni v izobraževanje odraslih, mnogo premajhen (po mnenju sogovornikov jih je zgolj 300-400), oz. se navezuje na nek specifičen bazen podjetij v določenih dejavnostih, pretežno predelovalnih. Sogovorniki so poudarili, da se sindikati ne ukvarjajo z izobraževanjem (sindikati po dejavnostih oz. največji sindikati), razen kolikor so vključeni v strokovne svete (t.j. v Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje in Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih).

Na visokošolski ravni in ravni oblikovanja posebnih programov za podjetja pa sodelovanja s socialnimi partnerji, kot so sindikati, **ni; so pa poglobljena sodelovanja z interesnimi združenji**, npr. z Združenjem manager (ZM), Trgovinsko zbornico Slovenije (TZS), Gospodarsko zbornico Slovenije (GZS) idr., tudi tujimi.

Sogovorniki opažajo, da je **premalo dialoga s podjetji, pa tudi pripravljenosti podjetij za sodelovanje za razvoj programov izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja (primer vajeništvo, NPK)**. Poklicno izobraževanje še vedno ostaja bolj ali manj obrtno, premalo je pobud za krepitev predmetno-specifičnih kompetenc, premalo je praktičnega usposabljanja v podjetjih. **Še vedno so predvsem šole tiste, ki v formalnih programih spodbujajo sodelovanje s podjetji.** So pa vse bolj (v javno veljavnem delu) zanimivi programi za izpopolnjevanje (200-400 ur), ki pa se zaradi sistemske neurejenosti financiranja slednjih še ne izvajajo v praksi. Vse bolj se tudi podjetja in posamezniki odločajo za krajša izobraževanja (npr. v organizaciji Zavoda za zaposlovanje, ki trajajo od 50-100 ur). Prav tako imamo uspešna izobraževanja odraslih v različnih podjetjih tako na področju ključnih kot predmetno specifičnih kompetenc (primer izobraževanj, razvitih v okviru ljudskih univerz ali izobraževalnega centra Cene Štupar). Pogosto je zelo težko prepričati vodstva podjetij v tovrstna izobraževanja, a ko ugotovijo koristnost usposabljanj in izobraževanj, je vse drugače.

Kot je izpostavil prvi sogovornik: *»Primer dobre prakse je bil, ko smo imeli italijanščino za tiste zaposlene, ki ponujajo storitev kavalirja, za LPP. Oni so s tečajem začeli ob 6.30 zjutraj in so se udeležili vseh usposabljanj, ker jim je bilo všeč. V okviru programa je učiteljica šla z njimi na delovno mesto in so poskušali uporabiti jezik v praksi. Pri tovrstnih programih se ljudje zelo radi učijo, saj vidijo, da jim pomagajo pri konkretnem delu. Enako velja, če govorimo o digitalnih spretnostih. Zaposleni povsem drugače dojema usposabljanje, če mu dejansko*

pokažeš na primeru, ki mu bo koristil pri njegovem delu. Ti programi morajo biti pripravljene tako, da podjetja v njih vidijo smiselnost in da jih lahko potem v praksi takoj tudi uporabljajo. Te mehke veščine se na različnih delavnicah vedno izkažejo za uspešne. Kar se pa tiče ključnih kompetenc, pa je največje povpraševanje po jezikovnih tečajih. Slovenski jezik je pri nas že tako najboljši »posel«, če temu lahko tako rečemo. Tu je letno pribl. 1000 vključenih, ampak to je predvsem zaradi preseljevanja, migrantov, ipd.«

Sogovorniki poudarjajo, da je največja ovira pri promociji VŽU ne dovolj razvita kultura razvoja kompetenc na sploh v podjetjih, še posebej predelovalnih oz. tam, kjer potrebujejo razvoj poklica in se soočajo s pomanjkanjem (kvalificiranega) kadra. Drugačno je stanje v razvitih in mednarodno usmerjenih podjetjih, kjer potrebe po kompetencah identificirajo podjetja sama. Ta podjetja tudi merijo učinkovitost pridobljenih znanj in kompetenc in zelo jasno vedo, kaj si izobraževalno želijo oz. kakšne so potrebe (primer dobrih praks Centra poslovne odličnosti Ekonomske fakultete UL). Pri tovrstnih ponudbah podjetjem se je tudi izkazalo, da je treba ves čas spremljati razvoj izobraževanj v tujini, še posebej pa povezovati strokovnjake iz prakse in akademske predavatelje (tako domače kot tuje). Heterogenost v izvajanju je prednost, osredinjenje na predmetno-specifične kompetence pa pravi pristop (še posebej je to izrazito za srednji in vrhnji management).

Prav tako je pri izobraževanju odraslih in VŽU nasploh problem, da **projekti, ki so uspešni, pogosto zamrejo, ker so vezani na obdobja financiranja (npr. EU sredstva)**. To se dogaja vajeništvu, saj podjetja niso stimulirana dovolj, prav tako ne zbornice, čeprav bi si šole želele več povezovanja. Zbornice zato raje razvijajo svoja izobraževanja. **Razvoj poklicnega izobraževanja mora iti v smeri sodobnih, razvojno naravnanih, razvitih kompetenc**, npr. digitalnih (v gradbeništvu, industriji idr.). Za to pa je treba obrniti smer pobud – te morajo priti s strani delodajalcev, da se lahko potem skupaj v partnerstvu pripravijo aktualno zanimivi in za zaposlene učinkoviti programi.

Zelo pomembno je tudi **sodelovanje z ustanovitelji** (primer ljudskih univerz ali izobraževalnega centra Cene Štupar). Dobro prakso predstavljajo tudi programi za izobraževanje odraslih, ki niso tržni (študijski krožki, jezikovni krožki za starejše, slovenščina za starše, beremo in pišemo skupaj, ipd.) in so za aktivno državljanstvo še vedno potrebni. Pomembno na tem področju je kakovostno sodelovanje z Andragoškim centrom Slovenije, ker se usposablja strokovnjaki za delo izobraževanja z odraslimi. **Do problemov pa prihaja predvsem zato, ker so nosilci javnih politik na tem področju (država) ta sistem zastavili konkurenčno, ne pa povezovalno med ponudniki izobraževanj**. Tako Zavod za zaposlovanje vpliva na zniževanje cen na trgu in tudi (izvedbeno) kakovost. Zato bi bilo pomembno vzpostaviti standarde kakovosti, ki veljajo za vse ponudnike izobraževanja odraslih, ne glede na to ali se izobraževanje izvaja kot tržna dejavnost ali pa se ponuja v okviru nekih javno financiranih programov.

Kot je ilustriral drugi sogovornik: *»S celotnim kolektivom imamo vizijo, da imamo formalni del, kjer govorimo o osnovni in srednji šoli ter nacionalni poklicni kvalifikaciji. Ta je javno predpisan s pravilniki in zakonodajo. Na neformalnem delu smo si pa postavili tri stebre; večgeneracijski, interkulturni ter razvoj kariere posameznika. Vsak je malo drugačen. Če pogledamo interkulturni, se tukaj izjemno povezujemo z nevladnimi organizacijami na področju migrantov, različnimi društvi, tudi filantropijo. Torej s tistimi organizacijami, ki v našem okolju skrbijo za to problematiko. Večgeneracijsko se tudi poskušamo povezovati z več deležniki, s katerimi vpeljujemo različne, tudi kratke neformalne, delavnice. Računamo, da se bo ta projekt nadaljeval tudi v prihodnosti. Kar se pa tiče kariere, pa imamo v ponudbi za mlade programe ključnih in poklicno specifičnih kompetenc, svetovanje in veliko neformalnih programov, ki jih organizira karierni center za mlade.«*

Velika podjetja za svoja izobraževanja pogosto poskrbijo sama. Ključni argument pri menjavi delodajalca je namreč vse bolj naložba v posameznika, zaposlenega. Kot pravi tretji sogovornik: *»Če podjetje investira vame in v moj razvoj, rast, potem bom ostal/a.«*

Sistem za identifikacijo primanjkljajev na trgu dela ni razvit oz. deluje samo segmentno. Na nacionalni ravni ni sistematične in kontinuirane identifikacije potreb po kompetencah, ne na kratek ne na dolgi rok. Sogovorniki največ uporabljajo identifikacijo potreb, zaznana na terenu, s strani lastnih strokovnjakov. Vzpostavljajo *mentorske sisteme, t.i. motivatorje, zaposlujejo psihologe, persologe in druge profile, vključujejo strokovnjake iz visokošolskih zavodov in drugih javnih zavodov*, ki lahko pomagajo pri identifikaciji v specifičnih segmentih na trgu ali javnem izobraževalnem delu. Prav tako vzpostavljajo karierne centre.

Je pa treba pri tem sprejeti prakso, da se podjetja poslušajo – da se vanje vstopa v »coaching« pristopu, kar pomeni da se v podjetju najprej ugotovi potrebe in potem ponudi rešitev (npr. primer digitalnih kompetenc in sistema naročanja ZD Ljubljana). Kot navaja tretji sogovornik: *»Največji izzivi nastajajo, ko opazujemo kako prihodnost prihaja k tebi. Ko beremo strateške dokumente, ko govorimo o digitalizaciji, zelenem preboju, finančni pismenosti, da razmišljaš dve ali tri leta naprej in vidiš, kaj ljudje dejansko potrebujejo.«*

Sogovorniki imajo v svojih institucijah **razvit sistem sodelovanja z zunanjimi strokovnjaki**, kot tudi **svojimi, kjer je to vsebinsko relevantno**. Zavod RS za šolstvo ponuja tudi podporo profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev in vključuje sredstva evropskega socialnega sklada (ESS) in druge evropske vire in finančne mehanizme ter jih povezuje z institucijami in organizacijami s področja vzgoje in izobraževanja. Tako se prenašajo tudi sistemi dobrih praks in primerljivosti ter razvoja izobraževalcev tudi s pomočjo sodelovanja s tujino. Večina seminarjev za izobraževalce je zastavljena tripartitno, saj v njih sodelujejo svetovalci zavoda, sodelavci s fakultet, učitelji ter ravnatelji.

Večina sogovorcev pogreša **več raziskav, ki bi ugotavljale, kako se izobraževanje odziva na potrebe trga dela in kaj je treba storiti glede primanjkljajev kvalifikacij oz. ustreznega kompetentnega kadra**. Sistemi identifikacij primanjkljajev kompetenc odraslih za trg dela niso

razviti, so pa utečene nekatere oblike sodelovanja na regijskem in državnem nivoju, s katerimi se sprotno preverja potrebe in interese (npr. Zavod RS za zaposlovanje).

Potrebe partnerjev glede ključnih in predmetno specifičnih kompetenc. Še vedno obstajajo tudi potrebe po pridobivanju ključnih kompetenc, čeprav se navidezno zdi, da ne. Četrty sogovornik je zelo dobro pojasnil dileme pri pridobivanju ključnih kompetenc: *»Podjetja pričakujejo, da bodo glavne kompetence sporazumevanje, digitalne kompetence, nekaj kar bodo kandidati za zaposlitev obvladovali. Ta potreba je zagotovo zaznana. Pomembno vprašanje pa je, ali formalni sistem šolanja dejansko omogoča razvoj temeljnih kompetenc. V naših programih temeljnim kompetencam posvečamo veliko pozornosti. Mogoče potem v izvedbi nimamo najboljših rešitev. Ko pripravljamo in moderniziramo programe, se ne osredotočamo samo na trajnostne in digitalne kompetence, ampak tudi kompetence sporazumevanja, podjetništva, razvoj socialnih kompetenc, timskega dela, ipd.«*

Nekateri izobraževalci se **načrtno trudijo ključne kompetence umeščati v vse vsebine, ne glede na predmetno področje ali nivo izobraževanja.** Umeščene pa so tudi v različne projekte, v katerih sodeluje zavod za šolstvo, npr. Varno in spodbudno učno okolje, smiselna raba digitalnih tehnologij, itd.²⁸ Primer koronskih časov je pospešeno učenje digitalnih kompetenc na vseh izobraževalnih nivojih.

Največji izzivi pri pripravi izobraževalnih programov in programov izpopolnjevanja. Največje izzive pri pripravi programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja vidijo **v nezadostnih neposrednih učinkih programov.** Npr. Zavod RS za šolstvo: programi so časovno omejeni na 8, 16 ali 24 ur (izjemoma več). Za poglobljeno znanje oziroma drugačno delovanje (spreminjanje prepričanij in stališč) **je potrebno kontinuirano usposabljanje, z vmesnimi refleksijami in uvidi, preizkušanje v praksi itd. – za vse to pa ni ne sredstev, ne časa.**

Dobre prakse pa se pojavljajo v projektih, ki trajajo več let in kjer se lahko učitelji na različne načine profesionalno razvijajo in rastejo. Pomembno je kolegialno učenje in podpiranje, ki se vzpostavi, ko se oblikujejo timi, zelo pomembno vlogo pa igra tudi mreženje, npr. projekt bralne pismenosti OBJEM²⁹, naravoslovne pismenosti NA-MA POTI³⁰, krepitev kompetenc podjetnosti PODVIG³¹ in POGUM³².

Slovenija zaostaja pri razvoju ključnih kompetenc, kar je ključni izziv tudi z vidika oblikovanja sodobnih in trajnostno naravnih vsebin programov. Izziv predstavljajo programi izpopolnjevanja; kako jih umestiti v sistem, omogočiti njihovo izvajanje in pridobiti vrednost tovrstnega javnoveljavnega načina izobraževanja. **Na tem področju manjka aktiven in sistemsko povezan socialni dialog;** pogosta kritika izobraževanju je **počasnost** – kot navaja

²⁸Več informacij o obeh projektih: (<https://www.zrss.si/nekategorizirano/povabilo-k-uporabi-seminarskih-video-paketov-na-temo-varno-in-spodbudno-ucno-okolje/>, <https://www.zrss.si/projekti/dvig-digitalne-kompetentnosti/>).

²⁹ <https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/>

³⁰ <https://www.zrss.si/projekti/projekt-na-ma-poti/>

³¹ <https://www.zrss.si/projekti/projekt-podvig/>

³² <https://www.zrss.si/projekti/projekt-pogum/>.

eden od sogovornikov: *»Menim, da ne gre toliko za hitrost, kot za to, da določene pobude niso dovolj preiščene z vseh strani in potem pri realizaciji prihaja do težav, zato dostikrat manjka raziskav, podatkov, vključenost zainteresiranih in potem pobude ne zaživijo«.*

So pa sogovorniki izpostavili tudi nekaj novih, **prebojnih primerov dobrih praks VŽU**, npr. **t.i. učenje v naravi** (primer mobilnost za starejše v Istanbulu, podpora Erasmus projekta), **gibalna in zdravstvena pismenost** (tako za zaposlene kot posameznike). **Kompetenca ohranjanja zdravja**, ki vključuje tudi gibanje, bo ob vseh ostalih med pomembnejšimi. Gibalna in zdravstvena pismenost; start-up vikendi, mentorski sistemi, ki skrbijo za razvoj ideje posameznika, »talent management« strategije in delavnice.

Problematika izvajanja formalnega izobraževanja in javno financiranih izobraževanj.

Sogovorniki poudarjajo, da javno financirani in veljavni programi ne omogočajo fleksibilnosti v prilagajanju izvedbe programa glede na dejanske potrebe na terenu (npr. pri določenih poklicih, tujcih, migrantih itd.), npr. slovenščina za tujce, integracija in digitalna pismenost – kako jih npr. povezati v učinkovito celoto in glede na aktualne potrebe.

Se pa že kaže tudi **povezovanje in prepoznavanje ponudbe s strani izobraževalcev**, kot je npr. izpostavil eden od sogovornikov *»Pred leti, ko je za to obstajal razpis ministrstva, smo pripravili številne neformalne programe, recimo neformalni program za učenje albanščine, ker tega posebej nismo imeli. Potem so nas pa letos poklicali iz Zavoda za zaposlovanje, če ga lahko uporabijo za Ukrajince in smo ga samo malo spremenili.«*

Programi za brezposelne z vidika ključnih in poklicno specifičnih kompetenc.

Obravnava vsakega posameznika, ki se prijavi kot iskalec zaposlitve na Zavodu RS za zaposlovanje, je individualna (ima internega svetovalca), prav tako se za vsakogar pripravi zaposlitveni načrt. Zavod nudi različne programe; določeni programi spodbujajo zaposlovanje, drugi so namenjeni podpori programa samozaposlovanja, tretji izobraževanju in usposabljanju in se izvajajo konkretno na delovnem mestu pri delodajalcu ter spodbujajo razvoj kompetenc na delovnem mestu. Pogosto se brezposelni iskalci zaposlitve vključijo v tečaje in usposabljanja, ki jih izvajajo zunanji izvajalci³³ (programi nacionalnih kvalifikacij), pridobijo ta znanja in na ta način postanejo bolj zanimivi za delodajalce; ti programi pa niso namenjeni samo brezposelnim. Subvencije so seveda namenjene samo brezposelnim, spodbude za izobraževanje in usposabljanje pa tudi zaposlenim, katerih zaposlitev je ogrožena. Lahko se vključujejo tudi v obdobju čakanja na delo, skrajšanem delovnem času, itd.

Po mnenju zaposlenih na Zavodu za zaposlovanje delodajalci vidijo trg in zaposlene še vedno zelo tradicionalno: za večino brezposelnih oz. tistih, katerih delovna mesta so ogrožena, odgovarjajo, da jim primanjkuje delovnih izkušenj, sledijo poklicno specifične kompetence, potem izobrazba in šele zatem sledijo ključne kompetence (npr. znanje tujih jezikov; na zadnjem mestu so digitalne kompetence). Pri delodajalcih so na Zavodu zaznali, da so imeli interes predvsem **za zelo specifične programe**, denimo varjenje. Pri delavcih pa je bila

³³ Aktivnosti programov aktivne politike zaposlovanja (APZ) lahko izvajajo zunanji izvajalci, ki so uvrščeni v register zunanjih izvajalcev aktivnosti programov APZ in h katerim izvajalec ukrepov APZ napoti osebo iz ciljne skupine programa APZ.

zaznana predvsem **nezainteresiranost**, kot npr. »saj sem na čakanju, zakaj bi se hodil usposabljati...«.

Pogosto se ključne kompetence zaposlenih pri delodajalcih tudi ne obnavljajo, ko gre za manj zahtevna delovna mesta (in kjer potem svetovalci hitro ugotovijo, da osebe ne znajo napisati svojega življenjepisa, nimajo digitalnih kompetenc, itd.). Pri delu z brezposelnimi ugotavljajo, da manjka kontinuum učenja in usposabljanja, izobraževanja na vseh ravneh, pogosto pri delodajalcih tudi zato, ker so osredinjeni na povečevanje učinkovitosti enostavnih delovnih mest.

Pri pripravi programov in usposabljanj se na Zavodu skušajo prilagoditi brezposelnim in njihovim potrebam. Tako so ponudili veliko jezikovnih tečajev, saj je vse več tujcev, torej tuje govorečih iskalcev zaposlitve, zato je na prvem mestu tečajev **slovenščina za tujce**. Drugi tovrsten izziv so **digitalne spretnosti**. Povprečna brezposelna oseba je čedalje starejša, praviloma ima osnovnošolsko izobrazbo. Porast vključevanja v programe, kot so digitalna pismenost, oblikovalec spletne strani, LinkedIn, računalniški analitik, računalniška pismenost za odrasle, AutoCad – zelo specifičen program, ECDL, Excel in podobno, je opazen v vseh starostnih skupinah. Pomembno je opozoriti na pomanjkanje digitalnih kompetenc tudi zavoljo umanjka računalniškega predmeta v osnovni šoli (OŠ).

Programe deležniki ponujajo na različnih ravneh zahtevnosti, glede na želje uporabnikov. Izzive odstira peti sogovornik: *»Je pa res, da ko govorimo o digitalnih kompetencah, običajno govorimo o tistih osnovnih, zaradi katerih imajo brezposelni težave pri prijavih na prosta delovna mesta. Že z oddajo vloge preko spleta, že s spremljanjem naše spletne strani ali pa ponudbe prostih delovnih mest – to je največji problem. V Sloveniji imamo kar nekaj poklicev, ki so regulirani. Npr. ne moreš biti varnostnik, če nimaš Nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK). In če se nekdo odloči, da bi bil rad varnostnik, potrebuje NPK, vendar pa si tečaja najverjetneje ne more plačati ta hip, čeprav bi ga nekdo zaposlil. Zelo veliko je vključitev v programe kot je varnostnik, socialni oskrbovalec na domu, tukaj je veliko potreb delodajalcev. Prav tako je izziv ta, da je na trgu pogosto zaznati primanjkljaj nekega poklica, a se delodajalci ne upajo čakati, da bo oseba vstopila v neko usposabljanje, ker bi se potem lahko zaposlila drugje. Če delodajalci najdejo vsaj približno nekoga, ki se je pripravljn usposobiti, na primer, za natararja, ga takoj zaposlijo in ga vseh potrebnih kompetenc naučijo potem na delovnem mestu. Bojijo se, da bo oseba, dodatno opremljena s kompetencami, odšla k nekemu drugemu delodajalcu.«*

Programi so sicer učinkoviti, predvsem tisti, ki se izvajajo neposredno pri delodajalcu. Z vidika delodajalcev pa je pomembno, da najprej ovrednotijo **iskren interes, motivacijo**. Izvajajo se tudi **kompetenčni intervjuji**. Delodajalec tako hitro zazna, kje so tisti primanjkljaji. Je pa velikokrat težava predvsem **komunikacija**. Vsi si prizadevajo **ozaveščati o pomenu VŽU, ne le brezposelnih starejših, ampak že tudi mlade** (npr. program Zaposlovanje mladih, ki ima podporo tudi v mentorstvu). *»Zaposleni po 40. letu sami po sebi ne vidijo potrebe po*

izobraževanju in pogosto rečejo kaj naj se pa še izobražujem, kaj me pa še lahko preseneti.« Delodajalci so različni glede spodbujanja razvoja kompetenc in s tem motivacije zaposlenega. Drži pa, da se tisti posamezniki, ki so visoko motivirani in želijo spremeniti svojo kariero ter napredovati, pogosto **izobražujejo v svojem prostem času**.

Hkrati pa deležniki na trgu dela opažajo, da nepoznavanje napovedi (prihodnosti) predstavlja izziv. Trenutno prevladujejo predvsem **kratkoročne napovedi, obstajajo raziskave**, ki jih izvaja Zavod za zaposlovanje, npr. Poklicni barometer, vendar pa so ta **osredotočena na poklice in ne na kompetence**. V prihodnjem obdobju pripravljajo projekt dolgoročajših napovedi, s kombinacijo več tehnologij in metodologij za pridobivanje teh podatkov. Pri tem ima pomembno vlogo tudi MIZŠ.

V Evropi je več poudarka na usposabljanju, na odstranjevanju ovir za vključevanje, več premisleka o tem, da imajo posamezniki svoja videnja in preference, v katera usposabljanja bi se vključili. Zato se tudi veliko ukvarjajo z izobraževanjem svetovalcev, da znajo svetovati o priložnostih širše kot do sedaj (npr. usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev).

Preglednica 24: Povzetek ugotovitev intervjujev s predstavniki izobraževalnih in drugih podpornih institucij

	Področje analize	Ugotovitve
Izobraževalne institucije ter druge odločevalske in »podporne« institucije s področja izobraževanja in trga dela	Sodelovanje s socialnimi partnerji in drugimi deležniki	Dobro sodelovanje s socialnimi partnerji, sindikati, tudi zbornicami Na visokošolski ravni ni posebnih programov za podjetja; so poglobljena sodelovanja z interesnimi združenji Manjka vsesmerni dialog med podjetji in izobraževalnimi institucijami ter sistemskimi usmerjevalci politik za razvoj programov usposabljanja in izobraževanja (primer vajeništvo, NPK, modulski programi...) Ni še dovolj razvita kultura razvoja kompetenc oz. razumevanja kulture nenehnega izobraževanja v podjetjih (ne glede na starost in izkušnje zaposlenega) Projekti so prepogosto vezani zgolj na obdobje EU financiranja, potem zamrejo Razvoj poklicnega izobraževanja mora iti v smeri sodobnih, razvojno naravnanih, razvitih kompetenc Sistem za identifikacijo primanjkljajev na trgu dela ni razvit oz. samo segmentno. Na nacionalni ravni ni sistematične in kontinuirane identifikacije potreb kompetenc, ne na kratek, ne na dolgi rok
	Potrebe po ključnih in specifičnih kompetencah	Še vedno obstajajo potrebe po pridobivanju ključnih kompetenc Izobraževalci se načrtno trudijo ključne kompetence umeščati v vse vsebine, ne glede na predmetno področje ali raven šolanja
	Izzivi pri pripravi izobraževalnih programov in	Izzivi nezadostnih neposrednih učinkov programov zaradi oblike/predpisanosti programov, še posebej ko gre za javno financiranje (premalo fleksibilnosti)

programov izpopolnjevanja	Dobre prakse se razvijajo v projektih, ki trajajo več let in v katerih se lahko učitelji na različne načine profesionalno razvijajo in rastejo Slovenija zaostaja pri razvoju in vključevanju ključnih kompetenc Izzivi so tudi programi izpopolnjevanja Manjka aktiven in sistemsko povezan socialni dialog Pogosta kritika izobraževanju je počasnost
Problematika izvajanja formalnega izobraževanja in javno financiranih izobraževanj	Javno financirani in veljavni programi ne omogočajo fleksibilnosti v prilagajanju izvedbe programa glede na dejanske potrebe na terenu Javne institucije, ki so vpete v trg dela in povečanje zaposljivosti, nudijo veliko število programov, prilagojeni potrebam

4.5 Sindikalni voditelji

4.5.1 Metodologija

Fokusna skupina je bila izvedena 13. 9. 2022 v prostorih Ekonomske fakultete, trajala je 80 minut, v njej je sodelovalo pet udeležencev – sindikalnih voditeljev (S), in sicer:

- S1: Predsednik sindikalne konfederacije;
- S2: Predsednik sindikalne konfederacije;
- GS1: Generalni sekretar panožnega sindikata;
- GS2: Generalni sekretar panožnega sindikata;
- SS: Strokovni sodelavec sindikalne konfederacije.

4.5.2 Rezultati

Stanje izobraževanja v podjetjih. Udeleženci so se strinjali, da v splošnem stanje izobraževanja odraslih v Sloveniji **ni najboljše**, težave zaznavajo tako na delodajalski kot na delavski strani. Pri delodajalcih primanjkuje zavedanja, da je treba vlagati v znanje ljudi; ravno tako opažajo selektiven pristop, saj možnost izobraževanja delodajalci »*dajejo ozkim krogom, ne pa na splošno in tudi ne pogosto*«, navaja S2. Gre za usposabljanja ključnih kadrov, ki jih želijo delodajalci obdržati in to razumejo kot nagrado oziroma motivacijo; v takih primerih delodajalca niti »*ne zanima, koliko to stane*.«

Ravno tako delodajalci raje izbirajo tiste vsebine, ki so **neposredno** usmerjene v potrebe konkretnega delovnega mesta; redki so delodajalci, ki razmišljajo, kaj bodo njihovi zaposleni potrebovali čez nekaj let za ohranitev zaposlitve. Izobraževanja za izboljšanje funkcionalne pismenosti v podjetjih skorajda na opažajo. Prekvalifikacij za novo delovno opravilo, ki ga delavci opravijo v dveh, treh urah, nikakor ni mogoče šteti kot izobraževanje, je prepričan S1. Po mnenju SS imajo delodajalci »*točno izračunano, do katerega delavčeve starosti se splača vlagati vanj*.« V tem kontekstu GS1 pogreša **družbeno odgovornost** delodajalcev, to je vlaganje v prihodnost zaposlenih. Vpliva pomanjkanja delavcev zaenkrat po mnenju

sogovornikov še ni zaznati pri odločanju o izobraževanju, saj zaenkrat ostaja razmišljanje zgolj z vidika produktivnosti, torej »*potrebi delavca na mašini in ne za računalnikov*«. Zadržke za izobraževanje na strani delodajalca opažajo tudi zaradi odhoda delavcev (in njihovega pri delodajalcu pridobljenega znanja) za malenkost višjo plačo h konkurenci (GS1 in S1).

Po drugi strani pa so se sindikalni voditelji velikokrat soočili s situacijo, ko so delodajalci ponudili izobraževanje, pa se ga delavci niso želeli udeležiti. Strinjali so se, da je problem v dodatni **motivaciji** za izobraževanje, ki je delavcem močno primanjkuje. Pri tem je ključno pod drobnogled vzeti po njihovih izkušnjah najbolj **ranljivo skupino delavcev**, ki je v praksi največkrat spregledana, delodajalci pa ne vidijo potrebe po vlaganju v njih. To so delavci z nizko izobrazbo, običajno starejši in zaposleni na delovnih mestih, ki v naslednjih petih ali največ desetih letih ne bodo več obstajala. Četudi se jim ponudi možnost izobraževanja, jim delodajalci hkrati ne omogočijo pogojev, da bi ga lahko izkoristili. Denimo, izvajalci so preveč učeni, izobraževanje poteka izven delovnega časa in po možnosti na daljavo. Poleg tega je med to skupino delavcev eno izmed pogostejših vprašanj, ali se čas izobraževanja všteva v **delovni čas** oziroma ali bo čas izobraževanja kako drugače **plačan**. »*Če bi delodajalec organiziral usposabljanje v soboto dopoldan, bi med takšnimi delavci naletel na velik upor,*« pojasni GS1.

Na ravni sindikata se zavedajo, da bodo delavci v tej ranljivi skupini postali sčasoma brezposelni. Med njimi je po SS peščica takih, ki so sami zaznali, da bodo sčasoma postali neustrezni kadri, zato se sami aktivirajo in prekvalificirajo, nekateri tudi s pomočjo Zavoda za zaposlovanje; velika večina njih pa tega zavedanja nima.

Razlogi za pomanjkanje motivacije. Udeleženci so prepričani, da je mogoče pomanjkanje motivacije pripisati več dejavnikom. Tako je S1 prepričan, da je v Sloveniji trdno zasidrana **kultura**, da »*ko si enkrat zaključil s šolanjem, imaš dovolj znanja za vekomaj*« oziroma prepričanje, da »*ko zaključiš šolanje, se ni treba več ničesar se učiti*« (GS1). Situacija seveda ni enoznačna, saj se z višanjem stopnje pridobljene izobrazbe zvišuje tudi zavedanje o potrebah po novih znanjih. »*Vendar imajo v sindikatih veliko takšnih članov, ki so predčasno zaključili šolanje, ker se niso želeli več učiti in imajo po dvajsetih letih dela še manj volje za učenje,*« pojasni S1. Pri tej skupini odraslih **ni ne zanimanja ne zavedanja**, da je mogoče z novim znanjem dobiti tudi novo zaposlitev. »*Te potrebe ne čutijo, ravno tako se bojijo in se upirajo spremembam*«, opiše GS1. To je tudi posledica slabih izkušenj s formalnim šolskim sistem, kajti šolanje pred 20 ali 30-timi leti je potekalo drugače kot danes, pogosto sta bila prisotna zaničevanja in agresija s strani učiteljev, zato po mnenju GS1 ne preseneča, da »*ne poznajo novih metod šolanja in po zaključku delovnika niso pripravljeni sedeti niti minute več.*«

Udeleženci se med svojim člani srečujejo tudi s **funkcionalnimi ovirami**, kot je denimo, prihod na izobraževanje v Ljubljano. Veliko ljudi se ne želi peljati v drug kraj, ker jih skrbijo praktične zagate, kot denimo, kje bo mogoče parkirati. Pri teh najbolj ranljivih skupinah ljudi opažajo, da se ne želijo peljati v nekaj deset kilometrov oddaljen kraj, če ni organiziranega prevoza. Močno so vezani na svoje lokalno okolje, velikokrat so zaprti vase in introvertirani,

nepredstavljivo se jim zdi, da bi govorili pred neznanimi ljudmi, nekateri se bojijo celo dviga denarja na bankomatih. Sicer se po izkušnjah udeležencev takšni delavci po nekaj poteh v Ljubljano sprostijo, *»a na začetku je to lahko velika težava«*, se strinjajo udeleženci. Po oceni S1 je takih polovica njihovih članov, S2 meni, da jih je manj, a številka zagotovo ni nezanemarljiva. Zato so razni programi ponudnikov izobraževanja preveč ambiciozni, ker ne upoštevajo teh ovir. *»Vse je treba razložiti na domač in poljuden način, izvajalci ne smejo biti preveč učeni, zakomplicirani ali prehudi«*, se strinjata S1 in GS2. *»Ravno tako je smiselno, da se izobraževanje izvaja v njim znanih okoljih, saj bolj kot so statični, bolj je treba priti do njih«*, razmišlja SS. Treba jih je spodbujati in dovoliti, da ta nova znanja prinesejo v delovno okolje, saj se le s takšnim pristopom k izobraženju po mnenju GS2 pride do boljše skupinske dinamike, timskega dela in splošnega dobrega počutja pri delodajalcu.

Po drugi strani je GS1 kritičen do oblikovanja stereotipov, da se nočejo izobraževati starejši, manj izobraženi in tisti, ki se jim je šola zamerila. Morda je to res, vendar *»človek, ki živi polno življenje, ima kakovostno in stimulatивно delovno mesto, čuti dober odnos z delodajalcem, ga delovno mesto zanima, bo vlagal vase na tistem delovnem mestu.«* Dejansko stanje je po njegovem mnenju lahko posledica tega, da ljudje opravljajo avtomatizirana delovna mesta, *»brez duše, samo z nekim rezultatom«*.

Za to skupino delavcev je nujno, da se jim čas izobraževanja **všteva v delovni čas**; ravno tako je dobrodošlo, če jim takrat ponudi delodajalec kakšen **obrok, malico**. To je dobra praksa, ki se je obnesla v nekaterih podjetjih, ni pa se razširila na druge v panogi. S2 dodatno pojasni, da pri teh skupini logika *»jaz nekaj dam, ti nekaj daš«*, ne deluje. Preprosto ne prepoznajo vrednosti v tem, zakaj bi bilo to za njih koristno, zakaj bi oni *»žrtvovali«* nekaj ur svojega prostega časa, da si nekaj novega naučili. Nihče jim tega ne razloži, nihče se z njimi ne pogovori in zaradi tega so v splošnem zadržani, so si bili enotni udeleženci. Zato velja, da je treba vsaj to najbolj ranljivo skupino delavcev **nagraditi** za udeležbo v izobraževanju. To je lahko neposredna finančna nagrada, torej vštevanje v delovni čas in dodatno plačilo, lahko je pa tudi nova pogodba o zaposlitvi z drugim nazivom in manjšim dvigom plače. Pri tem je ključna pravočasna in realna obljuba delodajalca, ki po zaključenem izobraževanju to obljubo tudi izpolni. Kajti če tega ne narediti, se sproži domino učinek med delavci, zlasti v obliki posmehovanja tistim delavcem, ki so se izobraževanja udeležili in nič dobili. S tem se strinja tudi GS1, ki pove, da dodatna nagrada privabi ljudi, ampak dejansko je to zavedanje zelo nizko. Na pogajanjih za panožne kolektivne pogodbe so namreč redke razprave o prihodnosti slovenskega gospodarstva, vsak je zatopljen v svojo zgodbo in tudi v to, kako privabiti nove zaposlene. Dejansko ne delodajalec ne zaposleni ne verjamejo, da bi jih takšen način nagrajevanja izobraževanja prinesel konkurenčno prednost pri ohranjanju in pridobivanju zaposlenih. Vendar S1 opozarja, da podjetja v izrazito digitalizirani in konkurenčni panogi to sili v neprestano izobraževanje zaposlenih, zlati tam, kjer ni formalnega izobraževanja za določene poklice oziroma dela, zato zagotavljajo tako ciljana kot tudi splošna izobraževanja. V času pomanjkanja delavcev pa še toliko bolj skrbijo za njih.

Tuji delavci. Usodo ranljivih skupin delavcev si pri izobraževanju delijo tudi tujci. Pri delodajalcih namreč ne opažajo, da bi tujcem posvečali pozornost pri vključevanju v izobraževanje, velikokrat je celo obratno. Takšno izkušnjo opiše SS: *»Delodajalec razporedi tujce na taka delovna mesta, kjer nimajo stika s strankami, s čimer zaobide Zakon o javni rabi slovenščine. Tako mu ni treba zagotoviti tečaja slovenščine, tuje delavce pa »poriva« na periferijo.»* Sindikalni voditelji namreč opažajo, da si tujci ne upajo, ne zmorejo in tudi ne pridejo do ustreznih informacij za uveljavitev svojih pravic. Običajno jih zaposlijo na določeno delovno mesto in v pogodbo o zaposlitvi zapišejo, da če bodo pred potekom pogodbe zapustili delovno mesto, bodo morali plačati nekaj tisočakov. Velikokrat je namreč Slovenija samo vmesna točka na poti do zahodnih ali skandinavskih držav.

Sindikati se poskušajo ukvarjati s to problematiko, vendar premalo glede na razsežnost pojava. Odveč ni opozoriti, da so se v marsikateri panogi delodajalci odločili za zaposlovanje tujcev, zlasti iz držav s področja bivše Jugoslavije, ker niso želeli vlagati v obstoječe zaposlene. Sedaj ko se prazni ta bazen, se ozirajo v države jugovzhodne Azije. Podobno izkušnjo ima SS z delodajalcem, ki se je odločil avtomatizirati delovne procese. Namesto, da bi vlagal v obstoječe zaposlene, je raje zaposlil nove in jih tudi več plačal, s čimer *»takšne skupine delavcev izpadejo iz sistema in jih ni mogoče zapisati v nobeno kolektivno pogodbo.»*

Vloga sindikatov. Udeleženci so si bili soglasni, da je izobraževanja **pomembna tema** za sindikate. Po mnenju S1 bi morali biti na tem področju še bolj intenzivni, stremeti k dodatnemu financiranju teh aktivnosti in še naprej kandidirati za projekte s tega področja. *»Sindikati imajo pri izobraževanju dvojno vlogo«,* pojasni GS2, *»to sta **komunikacija** tako z delodajalci kot z zaposlenimi. Obe strani je namreč treba prepričati in jim dopovedovati, da je izobraževanje njihova korist.«* V sindikatu S2 področje izobraževanja strateško razvijajo tako, da skušajo te vsebine vključiti v kolektivne pogodbe ter izvajajo svoja izobraževanja za sindikalne zaupnike ter druge člane, vendar *»uspešnost ni odvisna samo od nas.«* GS1 si želi, da bi se sindikati ukvarjali z izobraževanjem ljudi, za katere oni prepoznajo, da to potrebujejo, pri tem se zgleduje po britanskem vzoru sindikalne univerze. Ravno aktivnosti izobraževanja se jim zdi največja dodana vrednost sindikatov v sodobni družbi.

Za usposabljanje sindikalnih zaupnikov je po mnenju vseh udeležencev dobro poskrbljeno, veliko aktivnosti se izvaja tudi prek spleta. Priložnost je ponujena tudi vsem ostalim članom sindikata; včasih je celo več zanimanja med člani sindikata kot med sindikalni zaupniki, priznavajo sogovorniki. *»Veliko dela je bilo vložnega v sodelovanje z delavskimi univerzami in izobraževalnimi centri; vendar je **odziv manjši**, kot bi si želeli«,* je odkrit S1, saj *»ljudje menijo, da izobraževanje ni zelo pomembno, dokler jim ni potrebno.«* Po drugi strani S2 meni, da sindikati nimajo niti dovolj zmožnosti, da bi lahko nudili izobraževanje članom; poleg tega se tudi sami soočajo z neodzivnostjo svojih članov. Denimo, S1 pojasni, da so med epidemijo razvili veliko spletnih orodij za pridobivanje digitalnih kompetenc za vsakdanje življenje, na primer uporaba e-uprave, vendar se včasih zgodi, da *»imamo več napora kot udeležencev.«*

Vloga kolektivnih pogodb. Med udeleženci je nesporen **velik pomen** kolektivnih pogodb tudi na področju izobraževanja, čeprav priznavajo, da so precej **neuspešni**, ko želijo določiti pravice iz naslova izobraževanja. Pa tudi v panogah, kjer so dogovorili določene pravice, je vprašanje, kako se izvajajo v praksi. Po opažanjih udeležencev, na ravni dejavnosti praktično ni posebnega interesa s strani delodajalcev, na ravni podjetij pa je odziv zelo različen. GS1 pove, da so se že večkrat skušali dogovoriti, da bi vsaj najbolj ranljivim skupinam delavcev v panožni kolektivni pogodbi zagotovili 8 ali 16 ur letno vseživljenjskega usposabljanja, tudi z vsebinami, ki so povezana z delovnim procesom, vendar niso bili uspešni. *»Zaenkrat je to utopija«*, se strinjajo udeleženci.

S1 priznava, da so člani o izobraževanju v kolektivnih pogodbah *»velikokrat žrtve ostalih kupčkanj v pogajanjih.«* Kot enega pomembnejših dosežkov izpostavlja, da so v določeni dejavnosti dosegli, da se čas izobraževanja za pridobitev licence všteva v delovni čas. *»Mukoma smo to dosegli«*, pojasni, *»saj delodajalce skrbi, da bi potem delavec to odnesel h konkurenci, a vendar brez tega ne more opravljati dejavnosti«*. Po izkušnjah S2 je stranski učinek takšnega pristopa ta, da delodajalci napotujejo delavce k cenejšim izvajalcem izobraževanja, da zadostijo formalnosti, ne pridobijo pa kakovostnega znanja.

Vloga države. Po mnenju SS država vlaga veliko denarja v usposabljanja, učinki pa so šibki, ker so vsebine bistveno preveč posplošene; dejansko se *»usposabljanje prilagaja institucijam, da jih na ta način vzdržujemo in iščemo ljudi, da bi šli tam noter.«* *»K takšnemu stanju je pripeljala tudi deregulacija poklicev, ker je sporočila, da usposobljenost za delo preprosto ni več potrebna«*, razloži GS1.

S1 meni, da so delodajalci še vedno prepričani, da je država tista, ki mora zagotoviti ustrezno izobraževanje tako, da bodo delavci takoj po zaključenem šolanju uporabni na trgu dela, vendar je to v praksi nemogoče. *»Sami bodo morali biti aktivnejši, če jih bodo želeli prilagoditi svojim potrebam,«* še dodaja S1. Vendar je po mnenju udeležencev nemogoče imeti tak izobraževalni sistem, ki bi izoblikoval točno takega delavca, kot ga rabi delodajalec. Ravno tako je nemogoče predvideti točno konkretna znanja in kompetence v deset ali dvajsetletnem obdobju. Veliko je mogoče že sedaj narediti. Denimo, takšna neizkoriščena možnost je opravljanje **obvezne prakse**, kjer udeleženci izobraževanja prevečkrat povedo, da v podjetjih nimajo za to pripravljenega programa, nimajo zagotovljenega mentorja in namesto da bi opravljali strokovno delo, fotokopirajo. Kot neizkoriščeno možnost GS1 izpostavi tudi **vajeništvo**, ki je v izteku evropskih projektnih aktivnosti in je bilo plačano tudi za delodajalce, a v prakso ni prodrlo. Če bi hoteli vajeništvo obdržati tudi po izteku projektov, ga bo treba urediti sistemsko in ga plačati, pa morda tudi spremeniti poimenovanje, saj nihče ne želi *»biti vajenec, ki pometa,«* ponazori GS1.

Delodajalce ne bo mogoče prepričati z raznimi razpravami, da morajo vlagati v ljudi, meni GS2, zato je treba **okrepiti vlogo države**, tudi pri **spremembi miselnosti in ozaveščanju**, da se poklici menjujejo in da se bodo nova znanja potrebovala celo kariero. Pri tem je ključna tudi časovna komponenta: da država prek Zavoda za zaposlovanje **pravočasno** prepozna potrebe na trgu dela in začne s prekvalifikacijami z aktivacijo tako tistih, ki kmalu ne bodo imeli več

potrebni znanj kakor brezposelnih. *»Enako bi moral Zavod za zaposlovanje izvajati takšno aktivacijo pri presežkih, saj že pol leta pasivnosti prinese hude negativne posledice za motivacijo tako za delo kot za izobraževanje. Iz trenutne statične vloge bi se Zavod moral prevzeti aktivnejšo vlogo, morda po zgledu kadrovskega agencij«,* meni S1. Tudi sindikati bi morali na to opozarjati. Po drugi strani S2 meni, da ni mogoče enoznačno primerjati Zavoda za zaposlovanje in agencij, je pa dejansko veliko možnosti za izboljšavo na strani Zavoda, zlasti glede ukvarjanja z zaposlenimi, preden postanejo (dolgotrajno) brezposelni.

Preboj na področju izobraževanja je mogoče po mnenju SS narediti zgolj v **tristranem** odnosu delodajalci – sindikati – država, kjer je treba izobraževanje postaviti kot **primarno temo**, pri čemer so bo *»treba sorazmerno dogovoriti tako za spodbude kot sankcije.*

Preglednica 25: Povzetek ugotovitev iz fokusne skupine s sindikalnimi predstavniki

	Področje	Ugotovitve
Sindikalni voditelji	Stanje izobraževanja v podjetjih	<p>Stanje izobraževanja odraslih v Sloveniji ni najboljše</p> <p>Pri delodajalcih primanjkuje zavedanja, tudi selektiven pristop, usposabljanje zgolj ključnih kadrov</p> <p>Izbirajo se vsebine, ki so neposredno usmerjene v potrebe konkretnega delovnega mesta</p> <p>Pogreša se družbena odgovornost delodajalcev, to je vlaganje v prihodnost zaposlenih</p> <p>Vpliva pomanjkanja delavcev zaenkrat še ni zaznati pri odločanju o izobraževanju</p> <p>Zadržki za izobraževanje na strani delodajalca tudi zaradi odhoda delavcev h konkurenci in v tujino</p>
	Motivacija	<p>Delodajalci ponudili izobraževanje, pa se ga delavci udeležili: problem v dodatni motivaciji za izobraževanje, predvsem med tistimi z nizko izobrazbo, ki so običajno starejši in zaposleni na delovnih mestih, kjer je večje tveganje avtomatizacije</p> <p>Motivirati tako, da se čas izobraževanja všteva v delovni čas ali plačan, pogosta kultura, da <i>»ko si enkrat zaključil s šolanjem, imaš dovolj znanja za vekomaj«</i>, ni zanimanja ne zavedanja, delavci se srečujejo tudi s funkcionalnimi ovirami</p> <p>Sogovorniki kritični do stereotipov, da se nočejo izobraževati starejši, manj izobraženi in tisti, ki se jim je šola zamerila</p>
	Tuji delavci	<p>Delodajalec razporedi tujce na taka delovna mesta, kjer nimajo stika s strankami, zato mu ni treba zagotoviti tečaja slovenščine</p> <p>Tujci ne upajo, ne zmorejo in tudi ne pridejo do ustreznih informacij za uveljavitev svojih pravic</p> <p>V marsikateri panogi so se delodajalci odločili za zaposlovanje tujcev, zlasti iz držav bivše Jugoslavije, ker niso želeli vlagati v obstoječe zaposlene</p>
	Vloga sindikatov	<p>Izobraževanje pomembna tema za sindikate, a bi morali na tem delati še bolj intenzivno, stremeti morajo k dodatnemu financiranju teh aktivnosti</p> <p>Pomembna komunikacija tako z delodajalci kot z zaposlenimi</p> <p>Za usposabljanje sindikalnih zaupnikov dobro poskrbljeno</p> <p>Veliko dela vložena v sodelovanje z delavskimi univerzami in izobraževalnimi centri; slab odziv</p> <p>Sindikati nimajo niti dovolj zmožnosti, da bi lahko nudili izobraževanje članom; tudi sami se soočajo z neodzivnostjo svojih članov</p>
	Vloga kolektivnih pogodb	<p>Pripisujejo velik pomen kolektivnih pogodb tudi na področju izobraževanja</p> <p>Precej neuspešni, ko želijo določiti pravice iz naslova izobraževanja, kjer so dogovorili določen pravice, je vprašanje, kako se izvajajo v praksi</p> <p>Členi o izobraževanju v kolektivnih pogodbah <i>»velikokrat žrtve ostalih kupčkanj v pogajanjih«</i></p> <p>so v določeni dejavnosti dosegli, da se čas izobraževanja za pridobitev licence všteva v delovni čas</p>

	Vloga države	<p>Država tista, ki mora zagotoviti ustrezno izobraževanje tako, da bodo delavci takoj po zaključenem šolanju uporabni na trgu dela, vendar je to v praksi nemogoče</p> <p>Neizkoriščena možnost je opravljanje obvezne prakse, vajeništva</p> <p>Okrepiti vlogo države, tudi pri spremembi miselnosti in ozaveščanju</p> <p>Država naj prek Zavoda za zaposlovanje pravočasno prepozna potrebe na trgu dela in začne s prekvalifikacijami z aktivacijo tako tistih, ki kmalu ne bodo imeli več potrebnih znanj, kakor brezposelnih</p>

5 DIGITALIZACIJA ZASEBNEGA IN JAVNEGA ŽIVLJENJA KOT DEJAVNIK KREPITVE IN OŠIBITVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

5.1 Namen

Namen raziskave, ki smo jo izvedli v sklopu mejnika 3, je opredeliti spremembe v času digitalnega prehoda, predvsem v smislu kompetenc, ki jih posameznik potrebuje zaradi procesov intenzivne digitalizacije na področju izobraževanja, različnih oblik digitalnega državljanstva in digitalizacije poslovnih modelov. Dobro razvite digitalne kompetence predstavljajo izhodišče za aktivno delovanje v digitalni družbi. Ker gre za področje, ki se nenehno razvija, se potreba po digitalnih kompetencah stalno stopnjuje.

Na mikro ravni smo preučili digitalni preboj, njegove implikacije 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 implikacij 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.

5.2 Cilj in raziskovalna vprašanja

Cilj:

Na novo identificirati digitalne kompetence, na osnovi aktualnih razmer, ki so nastopile zaradi digitalnega preboja in post pandemske izkušnje.

Raziskovalna vprašanja:

Med digitalnim prebojem, kateremu smo priča, katera so področja, kjer so spletne storitve prešle v vsakdanjo rabo?

Katere digitalne kompetence potrebuje posameznik, da je lahko kos digitalnemu preboju?

Katere predloge za ukrepe na področju vseživljenjskega učenja lahko oblikujemo, da se zaradi pomanjkanja digitalnih kompetenc ne oblikujejo nove ranljive skupine, ki ne dohitevajo sprememb?

5.3 Izhodišča

S pomočjo novejših raziskav smo preučili digitalni preboj, ki se je zgodil med pandemijo, njegove aplikacije in posledice, ki jih ima na življenje posameznikov. Spremembe, ki jih digitalizacija prinaša so opazne na različnih področjih človekovega delovanja. Za prehod v digitalno družbo je med drugim začilna intenzivna uporaba digitalne tehnologije in njenih aplikacij, kar s seboj prinaša nove načine za delo, učenje in delovanje v vsakdanjem življenju.

Dobro razvite digitalne kompetence predstavljajo izhodišče za aktivno delovanje v digitalni družbi.

5.3.1 Opredelitev digitalne pismenosti in digitalnih kompetenc

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/ključne kompetence (glej Priporočilo Evropskega Parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, 2006) in združuje skupek kompetenc, ki so potrebne za samostojno delovanje v digitalnem svetu, za potrebe uspešnega osebostnega razvoja in izpolnitve, socialne vključenosti in zaposlitve ter aktivnega državljanstva.

Digitalni svet se naglo razvija, kar posledično pomeni, da se stopnjujejo digitalne kompetence, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje v digitalnem okolju. Pri tem digitalno pismen posameznik pozna in je zmožen samozavestne in kritične uporabe različnih digitalnih aparatov in 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, oziroma z drugimi besedam, da so zmožni maksimirati možnosti, ki jim jih nudijo te nove tehnologije (Andragoški center Slovenije, 2021).

Če izhajamo iz zgoraj omenjene opredelitve Andragoškega Centra, sestavlja digitalno pismenost 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 oziroma internetnih storitev in digitalnih tehnologij, dosedanji razvoj umetne inteligence in pričakovanja v prihodnosti, robotizacija in digitalizacija družbe, digitalno socialno okolje, digitalno ustvarjanje in programiranje. Digitalno pismenost lahko torej 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 Facebook-u... kar je posledično pripeljalo do nastanka novih poklicev kot so streamerji, blogerji, youtuberji, influencersji in podobno.

Skupno raziskovalno središče Evropske Unije je oblikovalo Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane, bolj poznan pod imenom DigComp, katerega namen je zagotoviti splošno razumevanje opredelitev digitalnih kompetenc ter zagotavljanje osnove za oblikovanje politike le-teh. Aktualni okvir digitalnih kompetenc (DigComp 2.2) opredeljuje pet ključnih komponent digitalnih kompetenc:

1. Informacijska in podatkovna pismenost: vključuje znanje brskanja, iskanja, filtriranja podatkov ter njihovo ustrezno obdelavo in shranjevanje.
2. Komunikacija in sodelovanje preko digitalnih tehnologij in storitev: posameznik zna komunicirati in sodelovati s pomočjo različnih digitalnih naprav in aplikacij ter zna uporabljati različne komunikacijske oblike.
3. Ustvarjanje in urejanje digitalne vsebine: vključuje ustvarjanje vsebin v različnih formatih ter izražanje s pomočjo digitalnih medij in vsebin,
4. Varovanje naprav, vsebine, osebnih podatkov in zasebnosti v digitalnih okoljih, kot tudi varovanje fizičnega in psihičnega zdravja.
5. Prepoznavanje potreb in težav ter reševanje konceptualnih problemov in problemskih situacij v digitalnem okolju: vključuje zmožnost reševanja težav tehničnih in netehničnih težav s katerimi se posameznik sooča ob uporabi digitalnih naprav.

(Vuorikari idr., 2022)

Lahko torej strnemo, da je digitalno pismen posameznik 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: socialna omrežja, eUprava, spletni nakup... (Javrh idr., 2018).

5.3.2 Digitalizacija, digitalni preboj in digitalni razkorak

5.3.2.1 Pandemija in digitalni preboj

V zadnji letih smo bili med pandemijo priča intenzivnem prodoru digitalizacije v razne sfere življenja. V samem začetku pandemije Covid 19, v letu 2020, pa je digitalizacija storitev pripomogla k upravljanju omejitev in preventivnih ukrepov, katerim smo bili priča ob začetku pandemije. S tem, da je digitalizacija storitev pogosto omogočila koriščenje storitev na daljavo, je prvenstveno pripomogla k preprečevanju medosebnih stikov in posledično k širjenju okužb. Zato je bil njen razvoj in predvsem aplikacija oz. prenos digitalnih storitev, v tem obobju, zelo intenziven. Upravičeno lahko trdimo, da je bila digitalizacija eden najodmevnejših odgovorov na pandemsko stanje, saj je prodrla v številne pore življenja

posaznika (izobraževanje, delo, zdravstvo idr.), predstavljala je rešilni čoln oz. v pandemski 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 utrdila (npr. e-bančništvo, e-plačevanje, e-naročanje ipd.). Upravičeno lahko torej govorimo o digitalnem preboju, ki se je zgodil med pandemijo v smislu intenzivnejšega prenosa digitalnih aplikacij in rešitev. Intenzivni prenos storitev v digitalno okolje je za sabo potegnil razvoj, aplikacijo in intenzivnejšo uporabo številnih digitalnih rešitev in aplikacij. Odraž digitalne preobrazbe je tudi fuzija z digitalnim svetom in poplava digitalnih storitev, ki so prodrle v vse pore človeškega življenja.

DIGITALNI RAZKORAK ALI DIGITALNA VRZEL

Digitalni razkorak in digitalna vrzel sta prisposodi za neenakost, ki jo povzroči nezmožnost dostopa ali nesposobnost uporabe digitalne tehnologije. 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 (vpliva na dostopnost do tehnologije, s katero posameznik sodeluje v digitalnem svetu in posledično na digitalno pismenost posameznika); fizična zmogljivost posameznika (za uporabo tehnologije potrebujemo tudi funkcionalno telo, na primer 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 in kompetencami, ki jih imajo uporabniki za uporabo tehnologije in načini rabe tehnologije (Šimec, 2021). Digitalne kompetence lahko torej še dodatno povečujejo razkorak. Tretja raven digitalnega razkoraka zajema raven namembnosti rabe interneta pri posameznikih, ki imajo podoben dostop in podobne digitalne spretnosti (Šimec, 2021, 14). Gre torej za vprašanje usmerjene rabe interneta za doseganje pomembnih ciljev. Sodobnejše konceptualizacije gredo v smeri paradigme digitalne neenakosti (*digital inequality stack*). Ta vključuje številne soodvisne spremenljivke, kot so neenakost v opremi, v avtonomiji rabe, spretnostih, družbeni podpori in v ciljih za katere je tehnologija uporabljena. Pri digitalni neenakosti ne gre torej zgolj za vprašanje dostopa, temveč za širše vprašanje umeščenosti tehnologije v družbi in njene rabe (Šimec, 2021).

DIGITALIZACIJA PRED PANDEMIJO COVID 19

Ker smo bili med pandemijo Covid 19 priča t.i. digitalnemu preboju, v nadaljevanju podajamo analizo stanja pred in po pandemiji saj predstavlja pandemska izkušnja pomembno ločnico na področju razvoja in uporabe digitalnih storitev.

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 je 9. marca 2021 predstavila vizijo in poti za digitalno preobrazbo Evrope do leta 2030 (Evropska Komisija, 2021b), ki vključuje Digitalni kompas za digitalno desetletje EU in temelji na štirih glavnih točkah in z njimi povezanimi cilji. In sicer:

1. Področje znanja in spretnosti:

- Zviševanje števila strokovnjaki za IKT do 20 milijonov in večja uravnoveženost 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

- Prevezemanje tehnologije: 75 % podjetij v EU, ki uporabljajo računalništvo v oblaku, umetno inteligenco in velepodatke
- Inovatorji: povečati širitev in financiranje, da bi podvojili število samorogov 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

Poleg navedenega so bile na ravni EU predlagane tudi pravice in načela za Digitalno državljanstvo in sicer:

1. postavljanje ljudi in njihovih pravic v središče digitalne preobrazbe
2. podpiranje solidarnosti in vključevanja
3. zagotavljanje svobodne izbire na spletu
4. spodbujanje udeležbe v digitalnem javnem prostoru
5. povečanje varnosti, zaščite in vloge posameznic in posameznikov
6. spodbujanje trajnosti digitalne prihodnosti
(Evropska komisija, 2022)

Skladno s skupnimi usmeritvami je tudi Slovenija pripravila svojo agendo, ki je zajeta v dokumentu Strategija Digitalna Slovenija 2020, sprejet marca 2016. Skupaj s slovensko industrijsko politiko (Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije (RISS) in SIP) 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 poročila z leta 2020 s podatki, ki popisujejo stanje pred pademijo.

5.3.3 Indeks digitalnega gospodarstva in družbe (desi (digital economy and society index) in poročilo za Slovenijo za leto 2020- stanje pred pandemijo

Poročila z leta 2020 vključujejo podatke zbrane v letu 2019, pred nastopom pandemije. Zato bo še posebej zanimiva primerjava med podatki iz leta 2019 in podatki zbranimi med oz. po izbruhu pandemije.

Poročilo DESI za leto 2020 vključuje analizo na evropski ravni za naslednja tematska poglavja: širokopasovna povezljivost, digitalne spretnosti in znanja, uporaba interneta, digitalizacija podjetij, digitalne javne storitve, nove tehnologije, kibernetna varnost, sektor IKT ter njegova poraba na področju raziskav in razvoja.

Slovenija je rahlo izboljšala svojo uvrstitev in se je po indeksu digitalnega gospodarstva in družbe (DESI) za leto 2020 uvrstila na 16. mesto med 28 državami članicami EU. Indeks je oblikovan na osnovi petih razsežnosti: povezljivost, človeški kapital, uporaba internetnih storitev, integracija digitalne tehnologije in digitalne javne storitve.

V razsežnosti človeškega kapitala se je ocena zvišala s 46,3 na 48,3 in je blizu povprečne ocene vendar Slovenija še vedno zaostaja za povprečno oceno EU, ki znaša 58,0. V razsežnosti povezljivosti pa je Slovenija napredovala z ocene 48,6 na 50,2 in je tik nad povprečno oceno EU, ki znaša 50,1, vendar je kljub temu nazadovala za več mest v razvrstitvi med članicami. Slovenija je izboljšala svojo oceno v integraciji digitalne tehnologije z 39,1 na 40,9 in se v letu 2020 uvršča zelo blizu povprečne ocene EU, ki znaša 41,4. Znatno je izboljšala oceno v razsežnosti digitalnih javnih storitev s 64,5 na 70,8, s čimer je tik pod povprečno oceno EU, ki znaša 72,0. Slovenija se je pri svoji uvrstitvi v razsežnosti digitalnih javnih storitev dvignila za eno mesto (Evropska Komisija 2020, str.3).

Analiza po posameznih področjih:

Povezljivost

V letu 2019 je Slovenija napredovala počasneje od povprečja EU in se je v povezljivosti uvrstila na 16. mesto. Splošna razširjenost fiksnih širokopasovnih povezav ostaja stabilna pri 83 % in je nad 78- odstotnim povprečjem EU. Slovenija je za 5 odstotnih točk povečala svojo razširjenost fiksnih širokopasovnih povezav z najmanj 100 Mb/s in se tako približala 26- odstotnemu povprečju EU. Nekoliko se je izboljšala pokritost s hitrimi omrežji naslednje

generacije. Pokritost z zelo visokozmogljivim omrežjem, ki je nad 44-odstotnim povprečjem EU, se je še naprej izboljševala, vendar počasneje kot v preteklih letih, in sicer je dosegla 66 %. Pokritost z omrežjem 4G je splošno razširjena in zajema 99 % gospodinjstev. Slovenija je povečala razširjenost svojih mobilnih širokopasovnih povezav na 81 naročnikov na 100 prebivalcev, vendar je še vedno daleč pod povprečjem EU, ki znaša 100 naročnikov. V indeksu cen širokopasovne povezave je dosegla oceno 63, s čimer se uvršča med nekoliko dražje države članice. Slovenija pripravlja nacionalni načrt za širokopasovna omrežja za leto 2025, ki naj bi bil usklajen z gigabitnimi cilji za leto 2025. Vključuje načrte za pokritost z omrežjem 5G za urbana območja in glavne kopenske prometne poti, gigabitno povezljivost za šole, prometna vozlišča, ponudnike javnih storitev in digitalno industrijo ter omrežja s hitrostjo najmanj 100 Mb/s, ki bi se lahko nadgradila v hitrost 1 Gb/s in bi pokrivala vse državljane. Država se še naprej sooča z digitalno vrzeljo med urbanimi in podeželskimi območji v pokritosti s fiksnimi omrežji naslednje generacije, znatno pa se razlikuje tudi delež optičnih povezav (Evropska Komisija 2020, str. 6).

Človeški kapital

Pri razsežnosti človeškega kapitala Slovenija ostaja na 15. mestu med 28 državami članicami EU. Ravni osnovnih digitalnih spretnosti in znanj ostajajo pod povprečjem EU. Samo 55 % prebivalcev v starosti od 16 do 74 let ima vsaj osnovne digitalne spretnosti in znanja (v celotni EU pa 58 %). Delež strokovnjakov za IKT je nekoliko nad povprečjem EU (4 % v primerjavi s 3,9 % v EU) (Evropska Komisija 2020, str. 8).

Uporaba internetnih storitev

Na splošno je uporaba internetnih storitev v Sloveniji pod povprečjem EU. Delež prebivalcev, ki niso še nikoli uporabljali interneta, se sicer še naprej zmanjšuje (z 18 % v letu 2017 na 13 % v letu 2019), vendar ostaja nad povprečjem EU (9 %). Nasprotno pa se je delež uporabnikov interneta povečal s 77 % na 81 %, vendar ostaja pod povprečjem EU, ki je 85 %. Ljudje v Sloveniji radi sodelujejo pri različnih spletnih dejavnostih, podobno kot v preostali EU. V primerjavi z EU so med višje uvrščenimi dejavnostmi branje novic (76 % v primerjavi z 72-odstotnim povprečjem EU) ter poslušanje glasbe, gledanje video posnetkov in igranje iger (84 % internetnih uporabnikov v primerjavi s povprečno 81 % v EU). Uporaba videoposnetkov na zahtevo v Sloveniji dosega zgolj polovico povprečja EU (16 % internetnih uporabnikov v primerjavi s povprečno 31 % v EU). Leta 2019 je bila uporaba spletnega bančništva (57 % internetnih uporabnikov) znatno manjša od povprečja EU (66 %) (Evropska Komisija 2020, str. 10).

Integracija digitalne tehnologije

Pri integraciji digitalne tehnologije v podjetjih je Slovenija na 15. mestu med državami EU. V primerjavi s preteklim letom je država v razvrstitvi napredovala za eno mesto. Slovenska podjetja izkoriščajo priložnosti, ki jih ponujajo elektronska izmenjava informacij (uporablja jo 33 % podjetij v primerjavi s povprečjem EU, ki je 34 %) ter uporaba družbenih medijev

(uporablja jih 24 % podjetij v primerjavi s 25 % v celotni EU). Pri uporabi velepodatkov, storitvah v oblaku, mala in srednja podjetja (v nadaljevanju MSP), ki prodajajo prek spleta, ter prometu pri e-trgovanju so prav tako blizu povprečja EU. Vendar uvajanje le teh v podjetjih, zlasti majhnih in srednjih podjetjih, ki nimajo zmogljivosti in virov (tako glede financ kot kvalifikacij), ostaja izziv. Slovenija je razvila celovit program digitalizacije in digitalne preobrazbe MSP za obdobje 2018–2023. Program vključuje štiri ukrepe: (i) dejavnosti Digitalnega inovacijskega stičišča Slovenija; (ii) Slovenski podjetniški sklad, ki vodi številne sheme bonov za digitalizacijo v vrednosti od 1 000 do 9 999 EUR na projekt; (iii) Agencija SPIRIT Slovenija je objavila javni razpis za e-poslovanje za MSP; (iv) Slovenski podjetniški sklad je objavil javni razpis za digitalno preobrazbo MSP. Sprejetje digitalnih tehnologij in poslovnih modelov na splošno dobro napreduje, vendar nekateri sektorji (MSP) zaostajajo. Digitalna preobrazba dobro napreduje v avtomobilskem sektorju, e-trgovanju, turizmu, inovacijah v sestavljenih materialih in podjetjih, vključenih v tuje vrednostne verige. Poleg tega je Slovenija močna na nekaterih področjih, kot so robotika, finančna tehnologija, kibernetna varnost in umetna inteligenca. Ozaveščenost o potrebi po integraciji digitalnih tehnologij v poslovne procese je vse večja. Po podatkih EIB je 75 % slovenskih podjetij delno ali v celoti uvedlo vsaj eno digitalno tehnologijo. Ta delež krepko presega povprečje EU, ki znaša 57 %. Strokovnjaki za IKT v MSP se navadno osredotočajo na glavne poslovne dejavnosti namesto na inovacije in prenos tehnologij. Nedavno je bilo več pozornosti namenjene digitalizaciji MSP, kar lahko utre pot izboljšavam na tem področju (Evropska Komisija 2020, str. 11).

Digitalne javne storitve

Pri digitalnih javnih storitvah je Slovenija med državami EU trenutno na 17. mestu. Država je uspešna v kazalniku odprtih podatkov, pri katerem se uvršča na 10. mesto. Samo 59 % slovenskih uporabnikov interneta aktivno uporablja storitve e-vlade v primerjavi s povprečjem 67 % v EU. V Sloveniji je na voljo širok nabor osnovnih spletnih storitev za podjetja. Kljub temu je uporaba teh storitev v podjetjih manjša od povprečja EU. Ocena Slovenije pri digitalnih javnih storitvah za podjetja je 77 v primerjavi z 88 za EU. Med razlogi za manjšo razširjenost sta morda majhno zaupanje in neobstoje edinstvenih in varnih identifikatorjev. Številke kažejo, da je Slovenija sicer nominalno znatno napredovala pri vseh kazalnikih na področju digitalnih javnih storitev, ni pa napredovala v svoji uvrstitvi. Pripravljajo se novi predpisi za uvedbo nacionalne elektronske osebne izkaznice v letu 2021, uvedena pa je bila tudi storitev smsPASS za mobilni dostop. Slovenija namerava uvesti nove aplikacijske mobilne rešitve za overitev in elektronsko podpisovanje za varnejši mobilni dostop. Slovenski državljani in podjetja imajo edinstvene identifikacijske številke (enotna matična številka občana, matična številka podjetja, davčna številka), ki se široko uporabljajo tako v papirnih kot spletnih postopkih. Ni pa jih mogoče uporabiti za elektronsko identifikacijo. Zdaj se večina e-storitev opira na kvalificirana digitalna potrdila, ki jih izdaja javni ali zasebni sektor (uporabljajo se za overitev in elektronski podpis). Ta potrdila so za povprečnega uporabnika razmeroma zapletena in so lahko močno odvisna od politik brskalnikov. Poleg tega sta bila uvedena elektronsko izdajanje računov in enostavnejši spletni sistem za plačevanje obveznih

dajatev. Davčni organ ponuja širok nabor davčnih aplikacij in davčnih napovedi za državljane, podjetja in neodvisne podjetnike (e-Davki). V letu 2019 je bila uvedena mobilna aplikacija za splošno javnost. Slovenija je zelo uspešna v podatkovnem gospodarstvu. Slovenska podjetja se uvrščajo med najboljša tri v EU na področju ponovne uporabe podatkov javnega sektorja, pri čemer dobro izkoriščajo široki nabor obsežnih zbirk podatkov, ki so na voljo javnosti. Na področju e-zdravja so bila v letu 2019 temeljito prenovljena potrdila o boleznih, ki se zdaj lahko v celoti pošiljajo elektronsko. Načrtovana uvedba nacionalne elektronske osebne izkaznice ter nove, aplikacijske mobilne rešitve za overovitev in elektronsko podpisovanje v letu 2020 so omogočile varne in uporabnikom prijazne elektronske identifikatorje, ki naj bi predvidoma spodbudili uvajanje digitalnih javnih storitev in spletnih transakcij v poslovnem sektorju (Evropska Komisija, 2020 str. 11).

Poročilo za Slovenijo za leto 2021- staje med pandemijo

Kazalniki so bili za poročila od leta 2021 dalje spremenjeni tako, da so razdeljeni v štiri glavna področja, ki soupadajo s štirimi področji digitalnega kompasa in nadomeščajo prejšnjo strukturo s petimi razsežnostmi. Če povzamemo zgornje ugotovitve, je Indeks DESI za Slovenijo leta 2020 znašal 51,2. S tem zaseda 16. mesto med članicami EU, tik pod evropskim povprečjem, ki je leta 2020 znašal 52,6. Glede na pretekla leta, je Slovenija izboljšala svojo uvrstitev za eno mesto. Po podatkih pred pandemijo je Slovenija v vseh petih razsežnostih izboljšala svojo oceno, vendar je v razvrstitvi napredovala le v razsežnosti integracije digitalne tehnologije (www.gzs.si)

Podatki zbrani v poročilu za leto 2021 so bili zbrani v letu 2020- med pandemijo. V poročilu za leto 2021 je Slovenija izboljšala svoj DESI indeks. Z oceno 52,8 se je znašla nad EU povprečjem, ki za leto 2021 znaša 50,7. Slovenija se je uvrstila na 13. mesto med državami članicami EU (prav tam).

Na 9. mesto med državami EU se je Slovenija uvrstila na področju "povezljivosti", zaradi zelo dobre pokritosti s fiksnim visoko zmogljivim omrežjem.

Pri človeškem kapitalu se upoštevata dva parametra in sicer digitalne kompetence prebivalcev ter število strokovnjakov s področja IKT. Pri tem je prebivalstvo Slovenije nad EU povprečjem in se uvršča na 13. mesto med članicami EU- z velikim številom diplomantov iz naravoslovja in tehnologije ter zagonskimi podjetji za IKT presega povprečje EU.

Najvišje, na 8. mesto, se je Slovenija uvrstila na področju vključevanja digitalne tehnologije (z oceno 42,3, za 4,7 točke nad EU povprečjem). Pri vseh kazalnikih je ocenjena enako ali višje od povprečja EU, razen pri podjetjih, ki uporabljajo elektronsko izmenjavo informacij. Mala in srednja podjetja z vsaj osnovno ravno digitalne intenzivnosti dosega 68 % v primerjavi s 60 % na ravni EU. 33 % podjetij v Sloveniji uporablja umetno inteligenco v primerjavi s 25 % na ravni EU, skoraj dvakrat več od povprečja EU pa so v Sloveniji v uporabi e-računi (uporablja jih 58 % podjetij).

Najslabšo uvrstitev glede na druge EU države je Slovenija dosegla na področju digitalnih javnih storitev. Tu zaseda 15. mesto z oceno 68,0 in je točno na EU povprečju. Najbolj izstopa

indikator uporabe e-uprave, ki jo v Sloveniji uporablja 77 % uporabnikov interneta. Ocena Slovenije pri digitalnih javnih storitvah za podjetja je 78 v primerjavi s 84 za EU.

1. Človeški kapital

Pri človeškem kapitalu se Slovenija uvršča na 13. mesto med državami članicami EU. Beleži se namreč visoko število diplomantov s področja naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike (STEM) in z zagonskimi podjetji za IKT presega povprečje EU. Pri ostalih kazalnikih v tej razsežnosti je Slovenija blizu povprečja EU: 55 % ljudi, starih od 16 do 74 let, ima vsaj osnovne digitalne spretnosti in znanja. Delež strokovnjakov za IKT znaša 4,4 % delovne sile, kar je povečanje glede na 3,9 % leta prej, med vsemi strokovnjaki za IKT pa je 17 % žensk. Diplomanti IKT predstavljajo 3,5 % vseh diplomantov v Sloveniji (Evropska Komisija 2021a, str. 5).

2. Povezljivost

Slovenija se s splošno oceno 53,2 za povezljivost uvršča na deveto mesto v EU. Ima zelo dobro pokritost s fiksnim zelo visoko zmogljivim omrežjem (z 61 % v letu 2018 se je povečala na 66 % v primerjavi z 59- odstotnim povprečjem EU). Zelo visoko zmogljiva omrežja (65,6 %) so v celoti optična do prostorov, medtem ko kabelska omrežja, ki trenutno pokrivajo 58,7 % gospodinjstev, še niso bila posodobljena na DOCSIS 3.1. Po drugi strani se je razširjenost širokopasovnih povezav z najmanj 100 Mb/s postopoma povečala (z 21 % gospodinjstev v letu 2019 na 29 % v letu 2020), vendar je na splošno rezultat Slovenije nižji od povprečja EU-27 za ta kazalnik (34 % gospodinjstev v letu 2020). S hitro širokopasovno povezavo omrežij naslednje generacije je pokritih skupaj 88 % slovenskih gospodinjstev, kar je blizu številke za leto 2019 in za en odstotek več od povprečja EU. Vendar se je odstotek pokritih gospodinjstev na podeželskih območjih zmanjšal na 63 %. Uvajanje 5G je ostalo na 0 %, vendar pa je že dodeljenih 98% spektra 5G (Evropska Komisija 2021a, str. 8).

3. Vključevanje digitalne tehnologije

Slovenija je med državami EU na osmem mestu pri vključitvi digitalne tehnologije v podjetja. Slovenija je pri vseh kazalnikih ocenjena enako ali višje od povprečja EU, razen pri podjetjih, ki uporabljajo elektronsko izmenjavo informacij, pri katerih je za tri odstotne točke pod povprečjem EU. Država je na ravni povprečja EU za storitve v oblaku, MSP, ki prodajajo prek spleta, in promet pri e-trgovanju, s 7 % pri uporabi analize velepodatkov pa ne dosega 14-odstotnega povprečja EU. MSP z vsaj osnovno ravnjo digitalne intenzivnosti dosegajo 68 % v primerjavi s 60 % na ravni EU. 33 % podjetij uporablja umetno inteligenco v primerjavi s 25 % na ravni EU, 58 % podjetij pa uporablja e-račune (skoraj dvakrat več od povprečja EU) (Evropska Komisija 2021a, str. 11).

4. Digitalne javne storitve

Slovenija se uvršča na 15. mesto med državami EU na področju digitalnih javnih storitev. 77 % slovenskih uporabnikov interneta uporablja storitve e-uprave v primerjavi s povprečno 64 % v EU. Ocena Slovenije pri digitalnih javnih storitvah za podjetja je 78 v primerjavi z 84 za EU. Država je uspešna v kazalniku odprtih podatkov in se uvršča na 10. mesto. V skladu z zadnjim primerjalnim poročilom o e-upravi Slovenija dosega srednje nizko raven prodora s povprečno ravno digitalizacije v javnih storitvah (Evropska Komisija 2021a, str. 14).

Pri tem je potrebno izpostaviti še nekaj ključnih ugotovitev: (I) na področju digitalnih kompetenc poročilo tudi izpostavlja, da ni avtomatske povezave med mladostjo in digitalnimi kompetencami: mladi niso avtomatsko digitalno bolj kompetentni. Na to kažejo tudi podatki Mednarodne raziskave o informacijski pismenosti ICILS (International Computer and Information Literacy study): mlada generacija ne razvije digitalnih kompetenc zgolj s tem, da odrašča z uporabo tehnologije. Poleg tega ostaja tudi razkorak med urbanimi in podeželskimi uporabniki interneta (Evropska Komisija 2021a).

(II) Druga pomembna ugotovitev zadeva področje povezljivosti. V evropskem povprečju ima 90% gospodinjstev dostop do internetne povezave doma. 86% posameznikov je rednih uporabnikov interneta (vsaj tedenska raba), medtem ko jih 80% uporablja internet na dnevni ravni. Med ovirami gre izpostaviti pomanjkanje interesa in potrebe (45% gospodinjstev, ki nima internetne povezave), nezadostne kompetence (45%), previsoki stroški opreme (25%) in stroški nasploh (23%). Vpliv navedenih ovir se razlikuje po državah članicah (Evropska Komisija 2021a).

5.4 Empirični del: analiza digitalizacije osnovnih javnih in zasebnih storitev za identifikacijo digitalnih kompetenc

5.4.1 Metodološki okvir

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

V prvi raziskovalni fazi smo opredelili družbene vloge odraslega in identificirali aktivnosti, ki so značilne za vsako vlogo in spletne storitve, ki so na voljo za evidentirane aktivnosti. Za opredelitev družbenih vlog odraslega in zbiranja podatkov smo sestavili raziskovalno skupino študentov študijskega programa Izobraževanje odraslih in razvoj kariere³⁴. Raziskovalna skupina je s pomočjo akcijskega raziskovanja sestavila izhodiščni nabor družbenih vlog odrasle osebe oz. vlog, ki jih lahko prevzame odrasla oseba. Pri akcijskem raziskovanju je raziskovalne skupina sledila sledečim korakom: zbiranje informacij o predmetu raziskovanja, oblikovanje metodologije za zbiranje podatkov, zbiranje podatkov preko opazovanja z udeležbo,

³⁴ Pri zbiranju in šifriranju zbranih podatkov so sodelovali: Sanel Fejzić, Vladana Bzovski, Jelena Dejanović, Lara Peklar, Maja Vincentič, Kaja Virant.

organizacija zbranih podatkov, analiza rezultatov, refleksija in preizkušanje v praksi. Ko je bil sestavljen nabor družbenih vlog je raziskovalna skupina prešla k drugi 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 raznoliko. 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 najbolj tipični oz. po svojih značilnostih in vsebinah odražajo povprečni model portala za tovrstne storitve (npr. portali na nakup nepremičnim, e-bančništvo ipd.).

V zadnji, tretji fazi, je stekla 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 in spretnosti, ki jih potrebuje (tabele v prilogi). 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 oziroma 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 tudi prilagodili v primeru, ko ni bilo na voljo ustreznega opisnika (končni seznam opisnikov je na voljo v Prilogi 1). Z zbranimi podatki smo opravili opisno in frekvenčno analizo ter povzeli glavne ugotovitve. Pri analizi nekaterih portalov smo naleteli na določene omejitve, saj so nekatere storitve plačljive, druge pa namenjene samo nekaterih 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 z nami deliti to izkušnjo 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 storitve, ki jih posamezniki koristijo preko portalov posameznih občinskih uprav nismo upoštevali.

Zgoščen pregled rezultatov³⁵

1. Faza: 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 je na primer opredelil deset družbenih vlog odraslega: uslužbenec, partner, starš, gospodar, sin/hči starajočih se staršev, državljan, prijatelj, član organizacij, vernik, uporabnik prostega časa (Havighurst, 1984). Nadgradnje njegove teorije so predvidele tudi do 13 vlog, na primer: 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 in področja na katerih se vsakodnevno uporablja pismenost. Tujiman (2001) je na primer opredelil različne vloge pri katerih odrasla oseba uporablja pismenost v svojem vsakdanjem življenju: družina; družbeno okolje in delovno mesto.

Skupno smo v izhodiščem naboru evidentirali enajst vlog. Nekatere vloge 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.

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 so posledično potrebne ustrezne digitalne kompetence. Pri tem smo namenoma izključili področje dela in zaposlitve, ker je preobsežno in raznoliko. Namreč, glede na delovno mesto, ki ga posameznik zaseda, 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.

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

³⁵ Celotna analiza je na voljo na spletni strani projekta: <https://www.pef.upr.si/sl/raziskovanje/programi-in-projekti-arrs/2022032215365750/vsezivljenjsko-ucenje-odraslih-za-trajnostni-razvoj-in-digitalni-preboj-vzu-preboj>

9. rekreativec

10. vernik

2. Faza: identifikacija storitev (javnih in zasebnih), katerih se posameznik poslužuje glede na različne družbene vloge

V naslednji fazi smo za posamezne evidentirane vloge poiskali portale, 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 in pozornost usmerili v analizo prototipov.

3. Faza: povzetek ugotovitev analize kompetenc, ki jih posameznik potrebuje za koriščenje digitalnih storitev v sodobni družbi

Glede na vloge, ki so bile evidentirane v prejšnjem poglavju ter aktivnosti, ki so tipične za vsako vlogo, smo v tretji fazi raziskovalnega dela analizirali digitalna znanja in kompetence, ki jih posameznik potrebuje, za koriščenje spletnih storitev. Namen opravljene analize je bil opredeliti spremembe v času četrte industrijske revolucije in post-pandemski izkušnji, predvsem v smislu kompetenc, ki jih posameznik potrebuje zaradi procesov intenzivne digitalizacije na področju izobraževanja, različnih oblik digitalnega državljanstva in digitalizacije poslovnih modelov. 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 implikacij digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika. Analizirali smo konkretne situacije v katerih posameznik (lahko) uporablja digitalne storitve. Dalje smo identificirali digitalne kompetence, ki jih posamezniki potrebujejo, da se aktivno vključujejo v digitalni preboj in kljubujejo izzivom sodobne družbe.

V nadaljevanju povzememo ključne ugotovitve in izzive:

- Za uporabo spletnih storitev je zmožnost upravljanja s programsko opremo in uporabljanja brskalnika predpogoj, da lahko posameznik sploh dostopa do spletnih storitev.
- Pri javnih storitvah opažamo določen ponavljajoči 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 in kompetence, ki se navezujejo na uporabo in zaščito digitalne identitete. Poleg rabe so torej potrebna tudi znanja za varno uporabo 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.
- Digitalne rešitve za javne storitve razvija državna uprava, ki točno določi, katere storitve in možnosti bodo na voljo preko spleta. Uporabniki niso vedno seznanjeni s tem, katere storitve so digitalizirane vse dokler jih ne nujno potrebujejo. Potem pa se postavi vprašanje usposobljenosti njihove uporabe. Poleg registracije z digitalnim certifikatom so potrebne še zmožnosti sledenja navodilom za uporabo storitev, ki jih spletna stran ali aplikacija ponuja ter zmožnost izbiranja možnosti znotraj aplikacije. Predvsem ko gre za storitve e-uprave, e-zdravja in e-davkov bi bilo smiselno, da se prebivalstvo ozavešči o vseh možnostih, ki jih nudi javna uprava preko spleta in opolnomoči za njihovo uporabo. Opolnomočiti bi potrebno predvsem tiste skupine prebivalstva, ki razpolagajo z nižjimi digitalnimi kompetencami. Smiselno bi bilo razmisliti o oblikah podpore ali začetnega tutorstva pri rabi teh digitalnih storitev: vzpostaviti koticke za svetovanje pri uporabi e-storitev v javni upravi. Preboj pa ni možen, če se ne izpostavi tudi koristi, ki jih lahko ima z digitalizacijo postopkov tudi posameznik: zmanjšanje čakalne vrste, koriščenje storitev od doma, stroški poti ipd. Do večine storitev je možno dostopati s pametnim telefonom, kar olajša vprašanje ustrezne računalniške opreme.
- Neposredne komunikacije z uporabniki storitev je vedno manj in tudi neposredni telefonski klic je zamenjala komunikacija preko e-pošte. Kar predpostavlja, da so uporabniki opremljeni z ustreznimi kompetencami za uporabo e-pošte, vključno z nalaganjem potrebne dokumentacije in dokazil. Zmožnost nalaganja dokumentacije se pojavlja tudi na spletnih mestih javne uprave, kjer je predvideno, da mora posameznik izpolnjevati določene pogoje, da lahko koristi storitve.
- Pri zasebnih storitvah si mora posameznik za uporabo številnih spletnih mest ustvariti svoj profil. Zahteva se vnos osebnih podatkov in strinjanje s pogoji uporabe spletne strani, ki jih navaja ponudnik. Potrebna so torej tudi znanja glede GDPR-ja in varnosti osebnih podatkov, preden se sprejme vse pogoje, ki jih ponudnik zahteva. Pri prijavi posameznik vnaša tudi svoj elektronski naslov in preko tega e-naslava tudi potrdi svojo identiteto in na ta e-naslov prejema obvestila in novice o dogodkih, ponudbah ipd. Mnogi ponudniki, od novo vpisanih uporabnikov zahtevajo "nenujne" osebne podatke in pogosto neomejen dostop do njihove lokacije (predvsem pri športnih aplikacijah in storitvah). Pri tem je potrebno preveriti transparentnost aplikacij omejitve uporabe osebnih podatkov. Oprezno je potrebo ravnati tudi z različnimi ponudbami pristopnih članarin ali mesečne/letne naročnine na aplikacijo. Pri tem je

na strani uporabnika, da z odjavo iz aplikacije sam izbriše svoje vnesene podatke in prekine naročnino, ki jo v nasprotnem primeru, ponudnik storitve še vedno trga iz njegovega računa.

- Uporaba portalov za različne vloge odraslega državljana zahteva zmožnosti nameščanja in uporabe številnih brezplačnih ali plačljivih aplikacij. Pogosto se nato predvideva še spretnosti nadaljnjega izbiranja možnosti znotraj naložene aplikacije za koriščenje raznih storitev. V poštev pride tudi zmožnost sledenja navodilom, za uspešno uporabo storitve.
- Spletno nakupovanje 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 s slikovnim gradivom. Večkrat gre zgolj za slike informativne narave, ki lahko zavajajo kupca. Zato je smiselno preveriti zanesljivost in prebirati recenzije o izbranem proizvodu. Pomembno je tudi ločiti med »lokalnim« nakupom preko spleta in nakupom pri gospodarskih subjektih v tujini, ki ne vedno jamčijo garancijo, reklamacijo, možnost vračanja izdelka in druge storitve. Odgovornost za nakup je prepuščena posamezniku.
- Tako pri koriščenju javnih kot zasebnih storitev se poraja problem varnost in razvitosti ustreznih kompetenc za varno spletno poslovanje. Za uporabo večine digitalnih storitev je namreč potrebno na neki točki vnesti osebne ali bančne podatke, deliti svojo lokacijo, potrjevati piškotke spletnih strani, se uspešno izogniti številnim "sumljivim" ponudbam, oglasom ipd. oprezni je potrebno biti tudi do nagradnih iger in vseh oglasov o sumljivih zmagah na nagradnih igrah.

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 povzroča pomanjkanje digitalnih kompetenc. V fazi digitalnega prehoda je zato potrebno opolnomočiti prebivalstvo za uporabo digitalnih storitev in razviti kulturo uporabnikov digitalnih storitev, ki vključuje pozitiven pristop do digitalnih rešitev, zavedanja 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 razne oblike oviranosti in posebnih potreb, ki zavirajo uporabo digitalnih aplikacij.

5.5 Priporočila, oblikovana na osnovi ugotovitev empiričnega dela

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.

Na osnovi zbranih podatkov izhaja, da je za potrebe digitalnega opismenjevanja potrebno nameniti veliko pozornosti poznavanju in uporabi spletnih strani javne uprave (1) ter aplikacij 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 »življenje« v digitalnem okolju. Pri določenem segmentu prebivalstva je računalniška oprema in internetna povezava za računalnik predstavljala večjo oviro in finančno breme. Za programe digitalnega opismenjevanja predstavlja to pomembno spremembo.

Izpostaviti gre tudi pomen uporabe digitalne identitete, njene varnosti, upravljanja in deljenja zasebnih podatkov ter varnega spletnega nakupovanja in plačevanja. Vlagati je potrebno v razvoj kulture uporabnikov digitalnih storitev, ki vključuje pozitiven pristop do IKT in digitalnih aplikacij, zavedanja potreb pa vseživljenjskem učenju na tem področju, poznavanja varnosti, nevarnosti kraje digitalne identitete ter potrebnih ukrepov.

Na osnovi zbranih podatkov je v manjši meri je zaznati potrebo po obvladovanju bolj tradicionalnih vsebin IKT tečajev, kot so npr. poznavanje operacijskih sistemov in pisarniškega orodja. Kar posledično naslavlja potrebo po koreniti spremembi v samem konceptu tečajev in usposabljanj, ki naj bi se preoblikovali v tečaje digitalne kulture in digitalne pismenosti.

Pandemija COVID-19 je osvetlila pogled na digitalni razkorak. Na dan je prišlo dejstvo, da veliko ljudi nima dostopa do računalniških naprav ter internetne povezave, ter da je kljub dotedanjemu prepričanju, da je digitalna pismenost nekaj samoumevnega, veliko ljudi postavljenih na rob družbe zaradi hitrega prehoda na spletne storitve. Nastajajo nove ranljive skupine, ki so ranljive ravno zaradi izključenosti in obrobnosti, ki jo povzročata pomanjkanje ustreznih digitalnih kompetenc. V post-pandemskem času je zato ključnega pomena vlaganje v izobraževanja in programe, ki bodo ljudi opolnomočila za učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju v digitalnem svetu. Proces digitalizacije se namreč nadaljuje, tudi ko se izredne razmere mimo. Poti nazaj ni. Potrebno pa je usposobiti čim večji delež prebivalstva, da ne izostane za hitrimi spremembami, ki so se zgodile. Še posebej, ko gre za storitve javne uprave si moramo zagotoviti, da uporabniki dohitevajo spremembe, drugače gre za uvajanje sprememb, ki so dostopne samo eliti. Potrebno in odgovorno je torej usposobiti državljane za njihovo uporabo. Z digitalizacijo javna uprava optimizira poslovanja in varčuje. V fazi tranzicije

je smiselno, da se del prihranjenih sredstev preusmeriti v usposabljanje prebivalstva za uporabo digitalnih storitev. Potrebne so javne kampanje ozaveščanja za pridobitev in upravljanje digitalne identitete in certifikata za dostop do digitalnih storitev javne uprave.

Razvijanje kompetenc za uporabo digitalnih storitev javne uprave naj se začne pri uporabnikih vzgojno izobraževalnih storitev, v vrtcih in šolah naj bo poskrbljeno, da so za družine, ki uporabljajo digitalne storitve šole kapilarno predvidene namenske delavnice za starše in aktivnosti za ozaveščanje o prehodu v digitalizacijo storitev. V atrijih vzgojno izobraževalnih zavodov naj bodo na voljo računalniki z namenskimi aplikacijami za spletno komuniciranje, naročanje, pregledovanje položnic za vrtec/šolo ipd.

Dalje na enotah javne uprave pa naj se predivi svetovalne koticke za usposabljanje uporabnikov pri uporabi digitalnih storitev javne uprave.

Pandemija je v letu 2020 pokazala, kako pomembne so postale digitalne dobrine za našo družbo ter kako omrežja in povezljivost, podatki ter osnovne in napredne digitalne kompetence in znanja ohranjajo naše delovanje, tudi v izrednih razmerah. Brez ustreznih ukrepov pa tvegamo, da bomo imeli družbi dveh hitrosti: tiste, ki sledijo procesom digitalizacije storitev in onih, ki so zamudili digitalni vlak in opažajo vedno večji razkorak v storitvah, do katerih nimajo dostopa brez ustreznih digitalnih kompetenc. Tempo digitalnega razvoja družbe določajo novi dosežki, tempo prenosa le teh v splošno uporabo pa ne določajo tisti, ki so najhitrejši pri uporabi inovacij in digitalnih rešitev, ampak kritična masa uporabnikov. Usposabljanje kritične mase zavednih uporabnikov digitalnih storitev pa predstavlja naložbo in izziv. Potrebna pa je tudi širša refleksija kako zaščititi tisti najbolj ranljivi del prebivalstva, ki kljub spodbudam za opolnomočenje ne uspe samostojno dohajati razvoja in preprečiti, da digitalna družba ne postane ekskluzivna družba ampak delati na tem, da postane inkluzivna družba.

5.6 Literatura in viri

Andragoški Center Slovenije (2021). *Program digitalna pismenost za odrasle (DPO) : Predlog*. ACS, Ljubljana.

Anželj, G., Brank, J., Brodnik, A., Bulić, P., Ciglarič, M., Đukić, M. in drugi (2015). *Računalništvo in informatika 1. Digitalni razkorak*. Pridobljeno 18. 6. 2022, <https://lusy.fri.uni-lj.si/ucbenik/book/1503/index3.html>

Evropska komisija (2022). *Evropska deklaracija o digitalnih pravicah in načelih za digitalno desetletje*. Bruselj. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/declaration-european-digital-rights-and-principles#Communication>

Evropska komisija (2021a). *Indeks digitalnega gospodarstva in družbe (DESI) 2021: Slovenija*

Evropska komisija (2021b). *Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij: Digitalni kompas do leta 2030: evropska pot v digitalno desetletje*. Bruselj.

Evropska komisija (2020). *Indeks digitalnega gospodarstva in družbe (DESI) 2020: Slovenija* [Evropsko digitalno desetletje: digitalni cilji za leto 2030 | Evropska komisija \(europa.eu\)](#)

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press.

Javrh, P., Možina, E., Bider, K., Kragelj, K., Volčjak, D., Sepaher, G. in drugi (2018). *Digitalna pismenost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Martin, A., Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249—67.

Priporočilo Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006/962/ES. Uradni List Evropske Unije 394/10 (30.12.2006).

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>

Republika Slovenija (2016). *Digitalna Slovenija 2020 – Strategija razvoja in informacijske družbe do leta 2020*

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MJU/DID/Strategija-razvoja-informacijske-druzbe-2020.pdf>

Šimec M. (2021). Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju padnemije. *Sodobna pedagogika*, 72(138) posebna izdaja, 12-26.

Tuijnman A. (2001). Pismenost odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, št. 1, 68-77.

Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Wayne J.B., Witte, J. E., Galbraith M.W. (2006). Havighurst's Social Roles Revisited. *Journal of adult development*, 1 (13), str. 52-60.

www.gzs.si

Izšlo je novo letno poročilo o indeksu digitalnega gospodarstva in družbe – DESI 2021.

6 SPODBUJANJE RAZVOJA SPRETNOSTI REŠEVANJA PROBLEMOV V TEHNOLOŠKO BOGATIH OKOLJIH IN ZMANJŠEVANJE DIGITALNE VRZELI: VIDIK POSAMEZNIKOV

6.1 Metodologija

Z namenom ugotoviti dejansko stanje na področju vseživljenjskega učenja v Sloveniji smo izvedli primarno raziskavo med posamezniki, ki sodijo v ciljne skupine po Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30):

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

S pomočjo polstrukturiranih intervjujev na podlagi lastnih vprašalnikov smo želeli raziskati dosedanjo karierno pot posameznikov, ki predstavljajo ranljive skupine, njihove izkušnje v procesu izobraževanja, samooceno kompetenc za delo v digitalno bogatih okoljih in motive ter ovire za vključevanje v proces vseživljenjskega učenja. Med avgustom in novembrom 2022je bilo skupno opravljenih 11 intervjujev z zaposlenimi posamezniki iz različnih regij, ki sodijo v ciljne skupine po ReNPIO22-30. Vzorec je bil neslučajnostni in priložnostni. Podroben prikaz značilnosti vzorca je prikazan v preglednici 26.

Preglednica 26: Prikaz značilnosti vzorca

Koda	Spol	Starostna skupina	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	Osrednjeslovenska	Slovenija
RP3	M	60 – 70 let	Delavec v proizvodnji	Poklicna	Osrednjeslovenska	BiH
RP4	M	50-60 let	Operater v proizvodnji	Poklicna	Primorska	BiH
RP5	Ž	40-50 let	Čistilka	Nedokončana srednja šola	Osrednjeslovenska	Slovenija
RP6	Ž	20-30 let	Tajnica	Srednješolska	Osrednjeslovenska	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

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

- Karierna pot posameznikov, ki zasedajo delovna mesta z nizko zahtevano stopnjo izobrazbe;
- Izzivi, s katerimi so se soočali v procesu obveznega šolanja;
- Interes in motivacija zaposlenih za sodelovanje v programih VŽU;
- Ovire pri vključevanju v VŽU, ter
- Priporočila.

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

6.2 Rezultati

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 usmerjal v procesu VŽU. Čeprav imajo v okviru določenih ljudskih univerz organizirane svetovalne službe, ki pomagajo ljudem pri karierni orientaciji, pa naši sogovorniki tega ne vedo.

Zanimalo nas je tudi ali si želijo prekvalifikacije oziroma 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 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 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 in usposabljanju je pogosto povezava 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 usposabljanji, 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 sami organizirati 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). Ko nastopijo problemi z zdravjem, pa večina od njih naporenega fizičnega dela ne zmore več.

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 tudi v tem, da so izbrali smer, ki jih ni veselila. Sogovornica, ki sedaj dela kot pomočnica v kuhinji, je po poklicu prodajalka, prav tako je končala 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 morem 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 letošnjem letu pa se je potem v okviru izobraževanja odraslih dokončal srednješolski program za ekonomskega tehnika in si želi v prihodnosti vpisati 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 manjkajo zgolj trije izpiti za dokončanje tretjega letnika. 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 **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. Izražaš 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 posebej 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 nimajo 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 in 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 slušatelje 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, ponavadi zahtevajo vsaj osnovno znanje angleščine in ker tega nimajo, so ti **posamezniki ponovno deležni neuspeha**. *»Mislim, da so tečajji, ki gradijo 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 podjetja v proizvodnji, ko uvajajo novo avtomatizirano ali robotizirano linijo v proizvodnji, 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 tečajji (recimo opravljanje izpita za viličarja, tečaj pekarstva) so bolje obiskani.**

Pri spodbujanju k vključitvi v programe VŽU igra pomembno vlogo tudi mikro okolje. Pri sodelavcih, ki prihajajo iz tujine, opažajo, da je le-to **zelo nesposobno**, prav tako je otežkočena tudi sama integracija. *»V Slovenijo pridejo v skupini po pet ali šest mladih od 18-19 let stari 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 težko to 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. Predlagala ji se, da bi se izobraževala še 2 leti in potem delala kot administrator, v kaki 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 naporega dela in ne bi zmogla še učenja, čeprav jo družina podpira pri njenih načrtih.

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 bo prineslo višje plače, ker 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, pritegnejo zaposlene. *»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 funkcioniraš v okolju, ki je vse bolj podprto z digitalnimi tehnologijami. *»Pripravljena sem se pa vedno učiti, saj se dan danes 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, imajo pogosto izziv varstva otrok. Ker so plače nizke, marsikdo v prostem času 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 oziroma prihajajo iz okolja, kjer VŽU ni bilo pomembno (recimo delavci migranti), se v te programe niso pripravljani 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.

Sogovorniki poudarjajo, da bi programi VŽU morali **biti 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 vložiti več v promocijo različnih usposabljanj in izobraževanj, predvsem preko socialnih omrežij. Eden od sogovornikov je poudaril, da bi moralo biti učenje zasnovano dosti bolj praktično, ne zgolj kot učenje iz knjig. Tudi to bi v večji meri pritegnilo udeležence.

Preglednica 27: Povzetek ugotovitev iz poglobljenih intervjujev s ciljnimi skupinami posameznikov

	Področje	Ugotovitve
Ciljne skupine	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 povezavo z osebnimi okoliščinami posameznika (invalidi, slabše zdravstveno stanje, ipd. Pogosto pri delodajalcu ni posluha 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	Ni samo zaznanih 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 mnenja, da so programi VŽU razviti in prilagojeni za starejše posameznike in 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)

	<p>Ovire za sodelovanje v programih VŽU</p>	<p>Ključne ovire: čas in finančna sredstva.</p> <p>Če usposabljanja in izobraževanja potekajo v prostem času, imajo pogosto izziv varstva otrok.</p> <p>Ker so plače nizke, marsikdo v prostem času dela in se ni pripravljen vključiti v VŽU.</p> <p>Če bi za vključitev v VŽU dobili finančno nadomestilo, bi se v to vključili brez pomislekov.</p> <p>Pri plačljivih programi in tečajih so finančni viri še večja ovira.</p>
--	---	---

7 SKUPNA PRIPOROČILA

V nadaljevanju so navedena priporočila s pojasnili, ki izhajajo iz opravljenega dela in so rezultat timskega dela raziskovalne skupine projekta, oblikovana v pet sklopov. Dva sklopa sta namenjena krepitvi izobraževanja odraslih ter predvidenim ukrepom, ki so potrebni za najbolj ranljive skupine odraslih v različnih regijah. Posebej so strnjena priporočila, pomembna za i4 in digitalizacijo v Sloveniji. Več priporočil je namenjenih področju dela in delovnega prava ter vzpostavljanju kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih. Zadnji del pa se posveča zaključnemu razmisleku o sistemskemu uresničevanju vseživljenjskega učenja v Republiki Sloveniji. V priporočila so vključeni tudi predlogi in pobude posebne okrogle mize z deležniki, ki je bila organizirana septembra 2023 na Pedagoški fakulteti v Kopru na temo »*Kdo so nosilci razvoja vseživljenjskega učenja in trajnostnega razvoja v državi*«.

7.1 Priporočila o krepitvi izobraževanja odraslih

Priporočilo 1:

Izobraževalne ustanove v regiji naj se poglobljeno seznanijo s podatki o socioekonomskih dejavnikih, ki specifično vplivajo na pismenost odraslih, ter o tem, koliko imajo odrasli prebivalci razvite spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih v njihovi regiji.

Na ta način bodo bolj informirano lahko načrtovale ustrezne aktivnosti za povečevanje vseživljenjskega učenja v regiji. Pri snovanju izobraževalnih programov in drugih izobraževalnih pobud v regiji naj se upoštevajo tudi dejavniki kot so: spolna in starostna struktura prebivalcev v regiji, prevladujoč tip naselja, zahtevnost dela, družinske in (socialne) okoliščine, migrantsko ozadje prebivalcev, samoocena zdravja ljudi v regiji ter bralna kultura, ki se izraža skozi število knjig v domači knjižnici.

Priporočilo 2:

Vlagati je potrebno v dvig izobrazbene strukture prebivalstva v Sloveniji, saj je udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju močno pogojena s posameznikovo doseženo stopnjo izobrazbe.

Podatki naše analize o socialnodemografskih značilnostih odraslih nakazujejo, da je udeležba odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja v Sloveniji močno pogojena s količino njihovega kulturnega kapitala; na udeležbo v vseživljenjskem učenju vpliva posameznikovo socialno ozadje, to je kulturni resursi (izobrazba staršev), ki se prenašajo v družinskem kontekstu. Pridobljeni podatki tako potrjujejo relevantnost teze o kulturni reprodukciji (Bourdieu in Passeron, 1990) – ta predpostavlja, da na udeležbo posameznika v vseživljenjskem učenju vpliva kulturni kapital, katerega določa posameznikovo socialno ozadje –, saj je izobrazba

staršev (institucionalizirani kulturni kapital) prepoznana kot pomemben dejavnik, ki vpliva na doseženo raven spretnosti odraslih. Prav tako pa ima ključni vpliv na udeležbo v vseživljenjskem učenju tudi dosežena stopnja izobrazbe, torej pridobljen institucionaliziran kulturni kapital posameznika. Skratka, kulturni kapital staršev in lastni kulturni kapital posameznika sta v Sloveniji razmeroma močna napovedovalca udeležbe v vseživljenjskem učenju: kulturni kapital kot neposredni napovedovalec sodelovanja v izobraževanju odraslih in kulturni kapital staršev kot napovedovalec lastnega kulturnega kapitala (prim. Cincinnato, De Wever, Van Keer, in Valcke, 2016).

7.2 Priporočila za posamezne najbolj ranljive skupine odraslih v različnih regijah

Priporočilo 3:

Pripraviti je treba javnoveljavne in programe neformalnega izobraževanja, ki so namenjeni ciljnim skupinam nižje izobraženih, in spodbujati njihovo udeležbo. Programe izobraževanja in usposabljanja je treba prilagoditi specifičnim potrebam starejših od 55. let ter specifičnim zahtevam podjetij, ki ponujajo tovrstne zaposlitve. Programe izobraževanja in usposabljanja za migrante (predvsem jezikovni tečaji) je treba v večji meri organizirati na ravni posameznih občin ali regij, za migrante z nizko razvitimi spretnostmi pa tudi usposabljanja, ki bi razvijala spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Podatki vseh raziskav na področju participacije in merjenja spretnosti odraslih kažejo, da se odrasli pogosteje udeležujejo programov neformalnega izobraževanja (sem lahko štejemo tudi javnoveljavne programe, ki ne dajejo javnoveljavne izobrazbe) kot tistih, ki so namenjeni pridobivanju izobraževalne stopnje. Znano je namreč, da omogočajo programi neformalnega izobraževanja dopolnjevanje in posodabljanje znanja in spretnosti, ki so jih posamezniki pridobili v formalnem izobraževanju, ter da ponujajo specifično znanje in spretnosti za opravljanje konkretnega dela. A kot kažejo izsledki tematske študije Razvoj spretnosti in kompetenc, značilnosti delovnega okolja in udeležnost v neformalnem izobraževanju in nekaterih drugih analiz, so učinki programov neformalnega izobraževanja z zornega kota pridobivanja spretnosti pri odraslih z različno stopnjo izobrazbe različni. Udeležba v programih neformalnega izobraževanja ima pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe mnogo bolj pozitivne učinke kot pri tistih, ki imajo srednjo, višjo izobrazbo in več. Ta ugotovitev še posebno velja za spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (Muršak in Radovan, 2018, v Javrh (ur.), 2018a, str. 145–156, v Možina, 2022, str. 35–36). Pri vključevanju v programe VŽU je treba posameznike dodatno motivirati, tako na pozitiven, skozi poudarjanje kariernih možnosti, ki se odpirajo, kot tudi negativen način. V tem primeru bi bilo predvsem pri določenih posameznikih smiselno pravico do socialne pomoči (v primerih, kjer ni ostalih prepoznanih težav, ki onemogočajo aktivacijo) povezati s pričakovanjem glede vključevanja v VŽU na način odpravljanja kompetenčnih vrzeli. Pri nekaterih najbolj ranljivih (ciljnih) skupinah (predvsem pri brezposelnih in dolgotrajno brezposelnih, tudi prejemnikih denarne socialne pomoči) bi bilo smiselno še bolj aktivno spodbujati pravočasno vključevanje v

programe VŽU z namenom krepitve tistih kompetenc, ki jih s svetovalci na Zavodu za zaposlovanje prepoznajo skozi karierne razgovore kot tiste, ki so najbolj problematične. Tako starejše kot podjetja je treba v večji meri vključiti v oblikovanje prilagojenih delovnih mest za starejše, predvsem tiste, ki so starejši od 65. let in bi želeli ostati v zaposlitvi oziroma aktivni na trgu dela.

Priporočilo 4:

Obstoječo ponudbo splošnega in specialističnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja je treba ovrednotiti z zornega kota potreb izobraževalcev odraslih po usposobljenosti za razvoj temeljnih zmožnosti pri odraslih.

Za kakovostno izvajanje programov izobraževanja in usposabljanja mora profesionalni razvoj učiteljev ter drugih strokovnih delavcev vsebovati štiri sestavine: temeljno izobraževanje, uvajanje v delo, stalno strokovno spopolnjevanje in nadaljnje izobraževanje. Glede na ugotovitve raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC in drugih študij izobraževalnih potreb izobraževalcev odraslih je treba presoditi ustreznost programske ponudbe splošnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. To so programi, v katerih si izobraževalci odraslih pridobijo, predvsem pa spopolnjujejo znanje, ki ga zajema andragoški cikel. Ko gre za te programe, nam izsledki raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC lahko pomagajo razumeti, v katerih segmentih bi bilo treba okrepiti usposobljenosti izobraževalcev odraslih za uporabo ustreznih didaktičnih strategij pri razvoju temeljnih zmožnosti odraslih. Posebno pozornost je ob analizah rezultatov raziskave Spretnosti odraslih – PIAAC treba nameniti specialističnemu andragoškem usposabljanju in spopolnjevanju; v teh programih ne gre za pridobivanje temeljnega andragoškega znanja, saj udeleženci, ki se odločijo zanje, to znanje večinoma že imajo. Pač pa gre za specialistično andragoško znanje, ki je povezano s specifičnimi vlogami, kot so na primer: vloga učitelja v programih pismenosti in temeljnih zmožnosti, svetovalca v svetovalnih središčih za odrasle, mentorja v programih za mlajše odrasle, svetovalca in mentorja pri organiziranem samostojnem učenju, svetovalca za kakovost idr. V ta sklop sodijo programi, namenjeni usposabljanju izobraževalcev odraslih za delo z ranljivimi skupinami (ACS, 2017, Možina, 2022).

Priporočilo 5:

Pri načrtovanju aktivnosti razmisliti tudi o sociokulturni animaciji okolja, v katerem posamezniki živijo, za spodbujanje socialnega razvoja okolja. Posebno pozornost gre nameniti sociokulturni animaciji manj spodbudnih okolij (manjša naselja, naselja v večjo koncentracijo posameznikov iz migrantskih ozadij ipd.) in upoštevati dvosmeren vpliv: posameznika oblikuje okolje in posamezniki oblikujejo okolje.

Potrebno je spodbujanje interakcije posameznika z okoljem in pri tem upoštevanje specifičnosti posameznika ter okolja, da bi poudarili pomen narave in vzgoje v posameznikovem življenju. Premoč kulturnega kapitala izvirne družine se kaže pri migrantih

prve generacije in pri posamezniki, čigar starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Vendar gre upoštevati tudi sociokulturno okolje ter značilnosti in razvitost okolja oz. kraja bivanja: posamezniki iz manjših naselij dosegajo slabše rezultate, ker imajo v tem okolju manj možnosti za razvijanje kompetenc, ki se uporabljajo v tehnološko bogatih okoljih. V večjih naseljih je več možnosti in ponudbe za formalna in neformalna izobraževanja, pa tudi zaposlitve na položajih, ki predvidevajo delovne naloge v tehnološko bogatih okoljih. Okolje, pomembno za posameznikov razvoj, ni omejeno na posamezen, nespreminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so medsebojno povezane in v interakciji.

Priporočilo 6:

Na nivoju prostorskega načrtovanja: spodbujati uravnoteženost funkcionalnega naseljevanja, ustvarjanja pogojev za sociokulturni razvoj okolja, omogočati povezovanje in razvijanje socialnega in kulturnega kapitala posameznika.

Izpostaviti velja tudi, da pri analizi in primerjavi med regijami podatek o številčnosti populacije in kraju bivanja ni dovolj zanesljiv, saj se z intenzivnimi dnevnimi migracijami določena naselja naglo spreminjajo iz funkcionalnih naselij v spalne soseke. V teh primerih ostajajo socioekonomski indeksi prebivalstva visoki, saj se dnevno vozijo v sorodne regije višje izobraženi in posamezniki, ki zasedajo višja delovna mesta. S sociokulturnega vidika pa se kraj bivanja prazni, naselja izgubljajo centralne urbane funkcije, posamezniki svoj delovni in prosti čas preživijo drugje kar pomeni, da se njihov socialni in kulturni kapital razvija izven kraja bivanja. Ob tem je potrebno skrbeti za ohranjanje izobraževalne infrastrukture zaradi vzpodbujanje interesa mladih, da bi ostali v manj razvitih regijah. Seveda je pomembno razvijanje in ohranjanje tudi druge infrastrukture, saj samo ekonomika vsake enote posebej (npr. družine) ne more biti kriterij načrtovanja.

7.3 Priporočila, pomembna za I4 in digitalizacijo v Sloveniji

Priporočilo 7:

V aktivnosti sociokulturne animacije manj spodbudnih okolij gre vključiti tudi aktivnosti namenjene razvoju digitalnih kompetenc posameznikov. Odrasle prebivalce (vključno s tujci) je potrebno usposobiti za koriščenje digitalnih storitev, da preprečimo digitalna razkorak.

V Sloveniji beležimo hiter razvoj digitalizacije storitev javne uprave – potrebno usposobiti državljane za njihovo uporabo. Prebivalce je potrebno v prvi vrsti opremiti in usposobiti za uporabo in zaščito digitalne identitete. Dalje jih je treba uvajati k uporabi spletnih storitev javne uprave, predvsem za portale e-zdravje, e-uprava, e -davki. Opolnomočiti je potrebno predvsem tiste skupine prebivalstva, ki razpolagajo z nižjimi digitalnimi kompetencami. Smiselno bi bilo razmisliti o oblikah podpore ali začetnega tutorstva pri rabi teh digitalnih storitev: vzpostaviti koticke za svetovanje pri uporabi e-storitev v javni upravi. Pri tem je

potrebno vzpostaviti tudi koristi, ki digitalizacija postopkov prinaša tudi posamezniku: zmanjšanje čakalne vrste, koriščenje storitve od doma, stroški poti ipd. Predvideti je potrebno tudi javne kampanije za preprečevanje odklonilnega vedenja do uporabe digitalnih storitev in aktivnosti za ozaveščanje prebivalstva za pridobitev in upravljanje digitalne identitete in certifikata za dostop do digitalnih storitev javne uprave. Pri posameznikih, ki v delovnem okolju opravljajo osnovne poklice in preprosta dela in dosegajo nizke ravni reševanja problemov v tehnološko bogatem okolju, delovno okolje ne predstavlja spodbujajočega okolja za razvoj digitalnih kompetenc. Ne glede na trenutni zaposlitveni položaj pa je razvoj ustreznih digitalnih kompetenc pomemben za ohranjanje oziroma zviševanje stopnje zaposljivosti posameznikov in preživetje v sodobni post-pandemski družbi, za katero je značilna intenzivna digitalizacija javnih in zasebnih storitev.

Priporočilo 8:

Usposabljanje zaposlenih v podjetjih in tudi ostalih prebivalcev je v luči uvajanja novih tehnologij izjemno pomembno, o čemer je treba osveščati širšo javnost.

Treba je spodbujati vključevanje v VŽU, pri čemer je potrebno pri prebivalstvu, zlasti pri tistih, ki nimajo razvitih digitalnih kompetenc, pomen VŽU še bolj aktivno izpostavljati, saj lahko vpliva na njihovo sposobnost ohranitve zaposlitve in s tem na njihovo neposredno materialno blaginjo. Po raziskavi WEF bo več kot 75 % podjetij v prihodnjih petih letih tehnologije velikih podatkov in umetne inteligence uporabljalo v svojih procesih, zaradi česar delodajalci pričakujejo, da bo skoraj četrtnina delovnih mest doživela občutne spremembe z vidika delovnih nalog in kompetenc ljudi, ki bodo te delovne naloge opravljali. Učinek večine tehnologij na delovna mesta naj bi bil v naslednjih petih letih neto pozitiven, pri čemer bodo največji vpliv imele tehnologije velikih podatkov, tehnologije za obvladovanje podnebnih sprememb in okolja ter kibernetika varnost (WEF, 2023). Posamezniki, ki bodo pridobili digitalne kompetence, bodo izboljšali svojo zaposljivost in s tem tudi svojo materialno blaginjo. Treba je promovirati povezavo med kompetencami in blaginjo posameznikov in s tem krepiti zavedanje, da lahko posameznik izboljša svoj položaj na trgu dela s svojo lastno aktivacijo. Pri tem je treba pri oblikovanju programov VŽU upoštevati, da imajo različni poklici in demografske skupine (i) različne potrebe, (ii) različno motivacijo, prav tako pa se srečujejo z (iii) različnimi ovirami, ki otežujejo vključevanje, kot na primer: a) Dispozicijske ovire, ki se nanašajo predvsem na pomanjkanje motivacije, ter B) Situacijske in institucionalne ovire, ki izhajajo tako iz okolja kot tudi (predvsem finančnega in družinskega stanja) posameznika. V uporabo digitalnih storitev naj se uvaja že starše vrtčevskih otrok ob vstopu v sistem vzgoje in izobraževanja s kapilarnimi delavnicami in nameščanjem računalnikov z namenskimi aplikacijami za spletno komuniciranje, naročanje ipd. v atrijih vzgojno izobraževalnih zavodov.

Priporočilo 9:

Zlasti regijam, ki so imele nadpovprečni delež zaposlenih v predelovalni industriji ali gradbeništvu, je razkorak med dejanskim in ciljnim obsegom človeškega kapitala (kompetenc) v podjetjih večji problem, zato bi jim bilo treba nameniti posebno pozornost. Preučiti je treba dobre prakse iz tujine (primeri regij, ki so se soočale s preobrazbo gospodarstva) in pripraviti pilotne projekte za spodbujanje in izvajanje VŽU. Prenos in razvoj dobrih praks je smiselno oblikovati tako, da se ne zaključijo takoj ob koncu financiranja.

Po podatkih Statističnega urada RS se 60 odstotkov podjetij v storitveni in proizvodni dejavnosti pri procesu digitalizacije sooča z različnimi težavami. Najbolj pogoste težave v podjetjih so povezane s pomanjkanjem ustreznih kadrov oziroma znanja s tega področja, z naravo proizvodnega procesa, ki ga ni mogoče hitro prilagajati spremembam v okolju ter pomanjkanjem finančnih sredstev. V majhnih in mikro podjetjih sta ti dve težavi še posebej izraziti, kar še dodatno otežuje uvajanje novih tehnologij oziroma digitalizacijo in avtomatizacijo v teh podjetjih. Zato bi bilo smiselno: a) Razmisliti o vzpostavitvi sodelovanja med podjetji za podporo razvoja programov usposabljanja, ki so širše uporabni, a vseeno dovolj panožno specifični. b) Posebej podpreti usposabljanje v majhnih in mikro podjetjih, ki si takšna usposabljanja težje privoščijo tako časovno kot tudi finančno, težje sledijo tehnoloških novostim. c) Krepiti zavedanje o možnostih sodelovanja med podjetji na panožni ravni na področju izobraževanja, tudi v medpodjetniških izobraževalnih centrih.

Priporočilo 10:

V okviru delodajalskih združenj (Obrtna zbornica Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije, ZDS) oziroma kompetenčnih centrov vzpostaviti točko, ki bi v sodelovanju z javnimi zavodi - kot so Andragoški center Slovenije, Center za poklicno izobraževanje in Zavod za zaposlovanje - skrbela za ustreznost programov izobraževanja zaposlenih.

Za posameznike, ki bi se želeli vključiti v programe VŽU, pa jim podjetja tega ne omogočajo, naj se bolj promovira obstoječe pravice, kar vključuje tudi programe, ki so na voljo na Zavodu za zaposlovanje (tudi takim, ki so zaposleni) ali v okviru ljudskih univerz.

Priporočilo 11:

Oblikovati bi bilo potrebno čim več modularnih programov, ki jih je mogoče izvajati v mobilni obliki, bodisi da se lahko vsebinsko prilagodijo podjetju, se izvedejo v podjetju ali na delovnem mestu.

Pri izbiri in oblikovanju programov usposabljanja in izpopolnjevanja za posamezne ciljne skupine je pomembno, da so ti prilagojeni dejanskim potrebam posamezne skupine, da so praktično naravnani glede na potrebe skupine, da niso preveč teoretični, ampak da dejansko

krepijo tiste kompetence, ki posameznikom manjkajo, kar velja tako za splošne kot tudi poklicno specifične. To zlasti velja za skupine, ki so na trgu dela bolj ranljive.

7.4 Priporočila z vidika dela in delovnega prava ter vzpostavljanja kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih

Priporočilo 12:

V načrtovanje in izvajanje dejavnosti vseživljenjskega učenja bi bilo smiselno vključiti tudi delavske predstavnike, zlasti sindikate, ki lahko ta prizadevanja pomembno podprejo.

Delavski predstavniki so blizu vsakdanjika delavcev, zato lažje prepoznajo njihove (osebne) ovire za (ne)udeležbo v aktivnostih vseživljenjskega učenja ter posledično pripomorejo k premagovanju teh ovir. Ključno je delavcem predstaviti, zakaj bodo pridobljena znanja in kompetence koristna tako pri opravljanju dela kakor tudi pri aktivni dejavnosti v družbi. Kajti to je pogosto ovira za nizko motivacijo in posledično pasivno udeležbo ali pa neudeležbo v vseživljenjskem učenju.

Priporočilo 13:

Z vidika pravne ureditve bi bilo smiselno razmišljati o okrepitvi vsebin izobraževanja in usposabljanja v panožnih in podjetniških kolektivnih pogodbah.

Predstavniki delavcev in delodajalcev lahko na takšen način dogovorijo načrtovanje in natančnejšo izvedbo izobraževanja in usposabljanja na ravni panoge in/ali podjetja, ki je njim prilagojena in bi zagotovila izpopolnjevanje potrebnih kompetenc. Nacionalna pravne ureditev namreč nudi ustrezne temelje za izobraževanje in usposabljanje delavcev, večja težava je nato v izvedbi. Pravno je mogoče k temu prispevati kvečjemu z ustreznimi določili v kolektivnih pogodbah, ostalo je bolj v domeni poslovnih odločitev ter vzpostavljanju ustrezne kulture vseživljenjskega učenja v podjetjih.

Priporočilo 14:

Vsaka organizacija/podjetje pripravi priporočila, standarde vseživljenjskega učenja («code of conduct»), ki so del kadrovske in poslovne strategije podjetja, še posebej v luči trajnosti in digitalizacije z namenom razvoja ustreznih kompetenc, spretnosti posameznika. »Učenje za in skozi vse življenje« naj predstavlja kulturo gradnje vseživljenjskega učenja posameznika in organizacije, v kateri deluje.

Namen tovrstnega priporočila je, da organizacije usmerijo svoje aktivnosti v dvig motivacije zaposlenih glede pridobivanja novih znanj, spretnosti, razvoja kompetenc. Pri tem moramo še posebej spodbujati razvoj v nekaterih ruralnih delih (kar kaže pričujoča raziskava).

V okviru tega priporočila je treba: A) Povečati zavedanje med managementom, da je znanje v družbi znanja ključni dejavnik produktivnosti, tudi tisti specifični dejavnik, ki ga na trgu ni

enostavno kupiti ali posnemati, zato je vlaganje v znanje ključno za uspeh podjetij na trgu. B) Povečati zavedanje, da je vlaganje v krepitev kompetenc zaposlenih pomembno ne le z vidika produktivnosti zaposlenih, pač pa je vlaganje v znanje zaradi krepitev možnosti kariernega razvoja zaposlenih pomembno tudi zaradi krepitev občutka pripadnosti podjetju (ki v zaposlenega vlaga), kar lahko zaposlene še dodatno motivira.

Priporočilo 15:

Še posebej je potrebno osredinjenje na ukrepe na ravni manj izobraženih v podjetjih/organizacijah (glej raziskavo Delovno aktivni odrasli z nizkimi dosežki), ki ne zasedajo zahtevnejših delovnih mest in ki potrebujejo ustrezno motivacijo za pridobitev novih spretnosti. Podjetjem, ki sama niso sposobna organizirati izobraževanj zaradi velikosti ali finančnih razlogov je treba pomagati s promocijo programov, ki se financirajo z javnimi sredstvi.

Raziskave kažejo, da imajo podjetja različen odnos do pomena vlaganja v izobraževanje, kar je odvisno (i) od panoge ter (ii) odnosa do potreb po izobraževanju posameznih skupin v podjetju. Prav tako se pri podjetjih kažejo razlike v: a) Izzivih izbire in organizacije izobraževanj (v delovnem času, drugače); b) izzivih nagrajevanja vključevanja v izobraževanje (finančne in nefinančne nagrade); c) Možnostih in finančnih sposobnostih za organizacijo izobraževanj, kar je povezano tudi z velikostjo podjetij. Obdobje Covid-19 je pokazalo dvig in usmeritev v različna izobraževanja zaradi možnosti izvedbe le-teh na daljavo (ki so tudi dosegla več aktivnih udeležencev), kar je potrebno smiselno ohranjati tudi v obdobju, ko delo od doma ni več prevladujoče. Če pogledamo prioritete Strategije spretnosti (OECD, 2017), potem bi bilo v luči rezultatov po regijah (glede na raziskavo Raznolikost stanja...) smiselno povečati vložke in aktivnosti v regijah, kjer delovno aktivni posamezniki ne dosegajo dovolj hitrega napredka v pridobivanju sodobnih kompetenc. Pri tem so lahko podjetja/organizacije ključni spodbujevalci skupaj z lokalnimi skupnostmi (razvoj modela povezovanja deležnikov z namenom proaktivnega razvoja ciljnih spretnosti). To možnost dajejo tudi EU sredstva oz. področja črpanja (zeleno/digitalno). Slednje je potrebno črpati še posebej z vidika razvoja tehnoloških kompetenc (digitalna tehnologija, komunikacijska orodja, omrežja, iskanja podatkov, komunikacija, postavljanje ciljev,) (zaposleni ali nezaposleni).

7.5 Priporočila o sistemskem uresničevanju vseživljenjskega učenja

Priporočilo 16:

Načrtovalci politik in deležniki naj v osrčje svojih politik, katerih cilj je povečati odpornost, spodbujanje enakosti in vključevanja, omogočanje sodelovanja ter vodenje k bolj trajnostni in demokratični Evropi, vključujejo temeljne zmožnosti, med temi še posebej temeljne spretnosti pismenosti, matematične in digitalne spretnosti.

Še posebej je pomembno, da se področje iz projektnega načrtovanja premakne v programsko zasnovane politike. Oblikovalci politik nosijo odgovornost, da razvijejo skladne, ustrezno financirane in trdne nacionalne politike in programe za dvig temeljnih zmožnosti odraslih, da omogočajo nadaljnje raziskave o temeljnih znanjih in spretnostih, ter da podprejo razvoj modelov in sistemov za stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev in strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z razvojem pismenosti in temeljnih zmožnosti odraslih (iz Dunajske deklaracije EBSN, 2022).

Priporočilo 17:

Vlada RS naj sprejme veljavo strategijo vseživljenjskega učenja ter preide k operacionalizaciji vseživljenjskega učenja. Po vzoru drugih sprejetih strategij (npr. Strategije razvoja Slovenije 2030, Slovenske industrijske strategije 2021–2030, Digitalne Slovenije 2030) naj opredeli temeljno vizijo, prednostna področja, upravljanje ter financiranje VŽU.

Če izhajamo iz razumevanja izobraževanja odraslih kot temeljne človekove pravice in javnega dobrega dostopnega vsem ljudem, potem je država dolžna to pravico uresničiti skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in dostopnostjo do nje.

Strategija vseživljenjskega učenja (2007) je žal – glede na našo analizo- ostala »mrtva črka na papirju«. Sprejeti strateški dokumenti in nacionalne politike v Sloveniji sicer jasno prepoznavajo pomen vseživljenjskega učenja, a je opaziti diskrepanco med strateškimi usmeritvami in implementacijo ukrepov v praksi. Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja bi morala v večji meri spodbujati kulturo vseživljenjskega, saj na izvedbeni ravni, z izjemo Zakona o visokem šolstvu, ne najdemo eksplicitno zapisanih dejavnikov, ki spodbujajo kulturo vseživljenjskega učenja v posameznih podsistemih izobraževalnega sistema. Vseživljenjsko učenje je vključeno v vse stopnje izobraževalnega sistema le na deklarativni ravni, a kultura vseživljenjskega učenja v izobraževalnem sistemu še ni implementirana, saj ne nagovarja enakovredno ljudi vseh starosti in ne ustvarja zadostnih povezav med različnimi stopnjami izobraževanja ter med formalnim in neformalnim izobraževanjem, da bi se na ta način zagotovila odprtost in prožnost izobraževalnih poti. Formalno in neformalno izobraževanje ter informalno/priložnostno učenje tvorijo sestavni del vseživljenjskega učenja, a bi bilo potrebno vzpostaviti jasno sistemsko povezanost in prehode predvsem med (splošnim, poklicnim) neformalnim izobraževanjem in formalnim izobraževanjem na vseh ravneh.

Priporočilo 18:

Vlada RS naj aktivno pristopu k oblikovanju učinkovitega sistema prepoznave kompetenčnih primanjkljajev na ravni posameznika za poklic, ki ga opravlja in uvede sprotno spremljanje rezultatov izobraževanja in usposabljanja. Prav tako je treba uvesti spremembe v celotni izobraževalni sistem.

Pri sistemu prepoznave kompetenčnih primanjkljajev je treba izhajati iz pravočasnega in natančnejšega načrtovanja potreb na trgu dela, tako z vidika poklicev kot tudi z vidika kompetenc v naslednjih 5-10 letih. Potrebne so tako srednje kot tudi dolgoročne napovedi (tudi s pomočjo večjezične klasifikacije evropskih spretnosti, kompetenc, kvalifikacij in poklicev, t.j. ESCO). V primeru izobraževalnega sistema je potrebna modernizacija v smislu doseganja boljših rezultatov (krepitve ključnih in specifičnih kompetenc, predvsem tistih, ki so pomembne za delo in življenje v digitalno bogatih okoljih). Preko analiz je treba pokazati na pomen poklicnega izobraževanja in tudi na privlačnost poklicnega izobraževanja (predvsem obrtniških poklicev) z vidika dolgoročne zaposljivosti in materialnega položaja, ki ga opravljanje takšnega poklica omogoča.

Priporočilo 19:

Vlada RS naj spodbudi sodelovanje socialnih partnerjev pri upravljanju vseživljenjskega učenja in implementaciji njegovih ukrepov.

Kot ugotavlja OECD (2018) morajo v Sloveniji za razumevanje vseživljenjskega učenja kot nacionalne prednostne naloge »slovenski parlament, vlada in socialni partnerji sprejeti in operacionalizirati vseživljenjsko učenje kot nacionalno prednostno nalogo«. Čeprav je transparentno sodelovanje s socialnimi partnerji iz javnega in zasebnega sektorja, organizacijami civilne družbe ter raziskovalnimi in izobraževalnimi ustanovami na vseh ravneh ključno za uspešen razvoj, izvajanje in spremljanje vseživljenjskega učenja, predstavlja sistem socialnega partnerstva z jasno opredeljenimi odgovornostmi vpletenih deležnikov pri upravljanju vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih eno izmed večjih pomanjkljivosti v slovenski praksi. Za izboljšanje medministrskega in medsektorskega usklajevanja ter partnerstev v izobraževanju odraslih, naj Vlada RS imenuje telo za izobraževanje odraslih ter mu podeli pristojnosti glede odločanja in porabo sredstev za politiko izobraževanja odraslih (OECD, 2018).

Priporočilo 20:

Vlada RS naj poveča financiranje izobraževanja odraslih in zagotovi trajne in uravnotežene vire financiranja. Z vidika financiranja predlagamo stopenjsko rast virov, vsakoletno rast (vsaj) za 10% ter uporabo virov programa odpornosti (EU sredstva) s fokusom na zgoraj predstavljenih priporočilih. Prav tako naj vlada RS podpre razvojni steber VŽU (sredstva za razvoj) kot podlago za umeščanje različnih aktivnosti v vse skupine aktivnih deležnikov, predstavljenih v tem poročilu.

V izobraževanju odraslih, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, se v Sloveniji s financiranjem spodbuja predvsem kratkotrajna izobraževanja za potrebe trga dela (tj. tretje prednostno področje Resolucije). Financiranje bi bilo potrebno uravnotežiti med prvim (neformalno splošno izobraževanje), drugim (izobraževanje za pridobitev izobrazbe) in tretjim prednostnim področjem Resolucije. Glede na to, da je Slovenija med zadnjimi državami Evropske unije glede na sredstva, ki jih vlaga v izobraževanje odraslih (manj kot 1 % BDP) ter da Slovenija ne pozna davčnih in drugih vzpodbud za izobraževanje na delovnem mestu, je

potrebno zagotoviti višje financiranje izobraževanja odraslih iz javnih sredstev ter ustrezne vzpodbude delodajalcem za povečanje vlaganj v izobraževanje zaposlenih. Da je potrebno vzpostaviti in sistemsko urediti financiranje izobraževanja odraslih v Sloveniji ugotavlja tudi OECD (2018): »Vlada z ministrstvi, delodajalci in njihova združenja, sindikati in odrasli v izobraževanju bi morali bolj sistematično razdeliti, usmeriti in racionalizirati financiranje izobraževanja odraslih.« Kot podpisnica Marakeškega okvirja za ukrepanje, se je Slovenija zavezala, da bo upoštevala priporočila le te, ki za javno porabo sredstev za IO predvideva postopno dodelitev vsaj 4-6 % BDP in/ali vsaj 15-20 % skupnih javnih izdatkov za izobraževanje.