

Janko Muršak in Marko Radovan

Dejavniki razvoja spretnosti in kompetenc odraslih – rezultati raziskave PIAAC¹

Povzetek: V članku raziskujemo razlike v razvoju spretnosti odraslih glede na zaposlitveni status, starost in gospodarsko panogo. Dosedanje raziskave kažejo, da imajo starost osebe, značilnost dela, ki ga opravlja, in možnosti za izobraževanje, ki jih ima na delovnem mestu, močan vpliv na razvoj spretnosti in kompetenc. V prispevku smo te ugotovitve preverjali na podlagi podatkov raziskave PIAAC. Rezultati niso potrdili naših predvidevanj, da zaposlenost pozitivno vpliva na raven spretnosti, saj podatki za Slovenijo kažejo, da brezposelni na isti izobrazbeni stopnji dosegajo boljše rezultate pri vseh treh merjenih sklopih spretnosti. Predvidevanja glede vpliva starosti so se potrdila, saj se s starostjo raven spretnosti znižuje, in to posebej močno pri tistih z nižjo izobrazbo. Med gospodarskimi panogami nismo zaznali večjih razlik glede razvitosti posameznih spretnosti, najboljše rezultate glede na poklicno dejavnost pa pričakovano dosegajo strokovnjaki in najslabše poklici za preprosta dela. Iz rezultatov torej izhaja ugotovitev, da je treba ponovno razmisliti o prednostnih področjih in deležu javnih sredstev v okviru Nacionalnega programa izobraževanja odraslih, namenjenega razvoju infrastrukture za izobraževanje odraslih in posameznim področjem izobraževanja.

Ključne besede: kompetence, spretnosti odraslih, pismenost odraslih, zaposlitev, raziskava PIAAC

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

Dr. Janko Muršak, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: janko.mursak@guest.arnes.si

Dr. Marko Radovan, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: marko.radovan@ff.uni-lj.si

¹ Članek je rezultat raziskovanja v okviru dveh projektov: v okviru ESS projekta Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih 2013–2015 ter v okviru raziskovalnega programa št. P5-0171 Pedagoško-andragoške raziskave učenja in izobraževanja za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Uvod

Z udejanjanjem koncepta vseživljenjskega učenja se možnost razločevanja med tistimi spretnostmi in z njimi povezanimi kompetencami, ki jih posameznik pridobi v mladosti oziroma v formalnem izobraževanju, in tistimi, ki so rezultat neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v različnih delovnih in življenjskih situacijah, zmanjšuje. To pa še ne pomeni, da je formalno izobraževanje za razvoj temeljnih spretnosti in kompetenc ter za razvoj in ohranjanje stopnje pismenosti in njene nadgradnje v odraslosti manj pomembno. Koncept vseživljenjskega učenja, ki je postal podmena vseh razprav o politiki in strategijah razvoja izobraževanja, govori nasprotno ter poudarja pomen neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (Coffield 2000; Vermaak 1985).

Koncept vseživljenjskega učenja prinaša tudi spremembe, ki zadevajo prenos kulturnih vrednot in klasičnih modelov kulture intelekta. Poudarjanje učenja skozi vse življenje razume kot prestrukturiranje ciljev izobraževanja v mladosti od tega, da si posameznik oblikuje celovito znanje o obstoječi kulturi, svetu in življenju, »ustroju sveta«, kot bi lahko rekli, k ciljem, ki naj posamezniku omogočijo nenehno učenje in prilagajanje trenutnim potrebam in imperativom ekonomskega, socialnega in kulturnega okolja (Panitsidou, Griva in Chostelidou 2012). Klasična pozicija izobraženega posameznika kot bolj ali manj neodvisnega intelektualca, ki s kritično distanco, oborožen z vedenjem in poznavanjem tradicije, vzpostavlja sebe in svoje mesto v družbi in kulturi skozi ustrezno refleksijo ter se temu ustrezno upira manipulacijam in prizadevanjem sodobne ekonomije, se spreminja v samosprejetje pozicije, kjer je posameznik razumljen kot potencialni potrošnik ekonomskega in političnega marketinga v funkciji dobro delujočega ekonomskega in družbenega sistema (Mikulec in Ermenc 2016). Takšna logika se ne nazadnje neposredno odraža tudi v opredelitvah temeljnih kompetenc, kot jih izraža zdaj že skorajda zgodovinski dokument Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Poudarja predvsem dva cilja, in sicer aktivno državljanstvo in povečevanje zaposljivosti: »Aktivno državljanstvo se osredotoča na to, koliko in kako ljudje sodelujejo v vseh sferah družbenega in gospodarskega življenja, ter na priložnosti in tveganja, s katerimi

se soočajo, ko to poskušajo. Osredotoča se tudi na posledično stopnjo pripadnosti tej družbi in na možnost odločanja v njej.« (Memorandum ... 2000, str. 5)

Oba cilja, zapisana v memorandumu, jasno izražata prizadevanja sodobnih družb po ekonomski prosperiteti in socialni kohezivnosti, toda kot ugotavlja Vidmar,

»v opredelitvah in ciljih ni nikjer zaslediti vseživljenjskega učenja v funkciji osebnostnega razvoja in rasti posameznika kot takega. [...] Če upoštevamo aktivno državljanstvo kot razvoj osebnosti, je lahko kljub temu cilj koncepta vseživljenjskega učenja, kot ga je zasnovala Evropska unija, nekoliko vprašljiv. Omenjena cilja namreč lahko sovpadata in celo podpirata eden drugega, vendar obstaja možnost, da prevlada komponenta oziroma funkcija, ki je pragmatična, utilitaristična, ki jo zanimajo zgolj ekonomski interesi. Možnost redukcije ciljev, povezanih z razvojem in osebnostno rastjo posameznika kot takega, je v sodobnem času precejšnja.« (Vidmar 2006, str. 32)

Nastala je situacija, ko je učenje in izobraževanje postalo imperativ, ki podreja posameznika dvojni logiki, in sicer logiki zaposljivosti in logiki »družbene integracije«, pri čemer v ospredje stopa družbeno nekritičen in prilagodljiv posameznik, kar omogoča njegovo ustrezno podreitev ekonomski logiki in logiki takega družbenega razvoja, ki se podreja tržnim zakonitostim (Vidmar, 2014).

Ali ima izobraževanje odraslih kompenzacijsko vlogo?

Komisija Evropskih skupnosti (2006) v svojem sporočilu »Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno« poudarja, da učenje odraslih povečuje socialno donosnost v smislu večje udeležbe v družbi, boljšega zdravja in večje blaginje posameznika. Komisija trdi, da udeležba v izobraževanju odraslih ne samo »preoblikuje življenja ljudi«, temveč jim tudi omogoča, da se uspešneje spoprijemajo z vsakodnevnim življenjem, vzdržujejo duševno in telesno zdravje, povečujejo dobro počutje in samozavest ter družbeno vključenost. Udeležba v vseživljenjskem učenju je po mnenju Komisije tako tesno povezana tudi z zvišanjem splošnih ravni usposobljenosti ter zagotavljanjem osnovnih znanj in spretnosti (Komisija Evropskih skupnosti 2006).

Vendar pa je izobraževanje v mladosti ključen dejavnik razvoja posameznika, zato so pričakovanja, kako je mogoče v odraslosti kompenzirati zamujeno v mladosti, neutemeljena, mogoče celo iluzorna. Bolj ko je namreč z vidika razvoja, socialne in delovne vključenosti za posameznika pomembni tisti del vseživljenjskega učenja/izobraževanja, ki poteka v dobi odraslosti, bolj pomembno ali celo bolj odločilno postaja zanj izobraževanje v mladosti. Tako imenovano »kompenzacijsko izobraževanje odraslih« (Krajnc 1979) v svoji funkciji odpravljanja izobrazbenih primanjkljajev ni izpolnilo pričakovanj iz začetka druge polovice 20. stoletja. Nasprotno, pokazalo se je, da se v mladosti izobrazbeno prikrajšani posamezniki v dobi odraslosti prav tako manj vključujejo v izobraževanje in da izobraževanje odraslih socialne neenakosti, ki izvirajo iz različne udeležbe mladih v izobraževanju, prej pogloblja, kot zmanjšuje. Tako podatki za Slovenijo kažejo, da je bilo leta 2016 med odraslimi, starimi od 18 do 69 let, z največ osnovnošolsko izobrazbo, v formalno in/ali neformalno izobraževanje

vklučenih 19 %, med osebami s srednješolsko izobrazbo je bilo takih 43 %, med osebami s terciarno izobrazbo pa že 69 % (SURS 2017).

Tudi obširna analiza, ki jo je izvedla P. Kelava (2003), je pokazala na navidezni paradoks, »da se razlike v izobraževanju povečujejo tako, da se kot odrasli dosti več izobražujejo tisti posamezniki, ki imajo višjo izhodiščno izobrazbo (le-to pa so verjetno pridobili že v začetnem izobraževanju), in mnogo manj tisti posamezniki, ki imajo izhodiščno izobrazbo nižjo. Ne le, da se višje izobraženi izobražujejo več, izobraževanje jim je tudi bližje in lažje (samoizobraževanje jim ni tuje, ne ustrašijo se samostojnega iskanja virov o temah, ki jih zanimajo, in podobno), te navade so med člani družine navadno 'nalezljive'« (Kelava 2003, str. 99).

Tako se torej tudi v udeležbi v izobraževanju kaže zakonitost, da je enakost možnosti kategorija, ki je že v temelju vezana na izobraževanje. V tem smislu tudi Sardoč (2013) ugotavlja, da je pri enakosti možnosti treba ločevati dva vidika, in sicer primarnega, ki je povezan s pridobivanjem kvalifikacij in izobrazbe oziroma dostopa do nje, in derivativnega, ki je vezan na pridobivanje selektivnih družbenih položajev (Sardoč 2013, str. 60). Ne gre pa le za selektivne družbene položaje, kot to opozarja citirani avtor, temveč lahko na podlagi navedenih analiz njegova spoznanja razširimo tudi na selektivnost pri vključevanju v izobraževanje.

V skladu z omenjenimi premisleki se je razvijala tudi ideja o vseživljenjskem učenju, ki je od široko zasnovane ideje o izobraževanju kot osvobajajoči dejavnosti, ki ponuja tudi »drugo možnost«, o čemer smo govorili zgoraj, prešla k vse ožjemu konceptu učenja v njegovi pragmatični funkciji. S tega vidika bi bilo nujno pogledati še prakso vključevanja v izobraževanje, saj lahko predpostavljamo, da višja raven izobrazbe, pridobljene v mladosti, odločilno vpliva tudi na vsebinsko obarvanost vsebin, s katerimi se skozi življenje srečujejo posamezniki v svoji izobraževalni dejavnosti. Obširna raziskava, ki so jo o tej tematiki opravili v Franciji, je pokazala, da »v Evropski uniji prevladuje ekonomska logika: učenje je sredstvo konkurenčnosti podjetja in zaposljivosti posameznikov, ki zanemarja permanentno izobraževanje kot globalno vizijo. [...] Opazimo lahko, kako je učenje kot 'človekova pravica' prepustilo vodstvo učenju kot 'sredstvu za ekonomski in socialni razvoj'. Na enak način se je učenje zreduciralo na 'aplikativen vidik humanističnih znanosti' in se ne razume več kot 'pomembna izkušnja v zvezi s temeljnimi človeškimi potrebami'.« (Ardouin 2006, str. 155) Kolikor bolj je posameznik podvržen zahtevam trga in ohranjanju konkurenčnosti, toliko bolj torej zanj velja, da se izobraževanje ne razume kot sredstvo za zadovoljevanje njegovih temeljnih človeških (humanističnih) potreb, temveč kot pripomoček za ohranjanje konkurenčnosti na trgu delovne sile (Mcintosh 2006; Woodley in Simpson, 2001). Imamo torej opravka z dvojno blokado: manj izobraženi se manj vključujejo v izobraževanje, njihovo izobraževanje pa je bolj podvrženo tržnim zakonitostim (konkurenčnosti) in potrebam trga dela.

Vključenost v izobraževanje ter razvoj temeljnih spretnosti in kompetenc

Povezave med vključenostjo v neformalno izobraževanje in stopnjo formalne izobrazbe so bile že večkrat dokazane in so v strokovni literaturi že tematizirane (Kelava 2003; Ivančič in Radovan 2013). Manj raziskano pa je, koliko se posamezniki

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

Pogosta kritika koncepta vseživljenjskega učenja, kot je razvit v memorandumu EU o vseživljenjskem učenju, ki smo ga omenjali na začetku naše razprave, pa je, da daje poudarek predvsem tistemu izobraževanju, ki je v funkciji dela in socialne vključenosti, manj pa tistemu, ki je vezano na razvoj osebnosti ter dvig kakovosti življenja zunaj dela in družbenega angažmaja. Nedavno sprejeti Nacionalni program izobraževanja odraslih (2013) pomeni poskus, kako to neuravnoteženost zmanjšati.

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

1. dvig izobrazbene ravni prebivalstva in ravni temeljnih zmožnosti;
2. povečanje zaposljivosti aktivnega prebivalstva;
3. izboljšanje možnosti za učenje in vključevanje v izobraževanje;
4. izboljšanje splošne izobraženosti (Resolucija o nacionalnem programu ... 2013, str. 9765).

Ne glede na tako zastavljene cilje, ki obetajo poudarek predvsem na razvoju temeljnih spretnosti in kompetenc, pa se dve od treh prednostnih področij osredotočata na dvig formalne izobrazbe in na izobraževanje za potrebe trga dela ter le eno na povečanje splošne izobraženosti prebivalstva. Predvidena javna sredstva prav tako dajejo prednost izobraževanju neposredno za potrebe dela in zaposlovanja (46 % sredstev), manj pa splošnemu izobraževanju in dvigu formalne izobrazbe (vsako od teh dveh področij bo prejelo po 20 % sredstev), pri čemer je dvig formalne izobrazbe prav tako v veliki meri omejen na formalno poklicno in strokovno izobrazbo (Resolucija o nacionalnem programu... 2013, str. 9772). Taka delitev kaže, da ni pričakovati večjega izboljšanja izobraževalne dejavnosti za zviševanje ravni temeljnih spretnosti in kompetenc.

Zaradi tega je z vidika razvoja izobraževanja odraslih, kot ga predvideva v obliki resolucije sprejeti Nacionalni program izobraževanja odraslih, še posebej pomembno odgovoriti na vprašanje, ali je mogoče navedena prednostna področja, zlasti prvo in tretje, združiti oziroma pripraviti take razmere, ki bodo omogočile sočasen razvoj temeljnih spretnosti, kot jih merimo in primerjamo v mednarodnem okviru, ali pa je bolje vztrajati pri ločeni obravnavi in pripravi programskih shem, ki področij ne bosta povezovali. Prvo bi seveda pomenilo, da se poveča skrb za razvoj temeljnih spretnosti in kompetenc tudi v tistih programih, ki so sicer namenjeni neposrednemu zadovoljevanju potreb trga dela.

Vprašanje razvoja temeljnih spretnosti in dviga splošne izobrazbene ravni prebivalstva pa je še toliko bolj aktualno v luči rezultatov proučevanja ravni pismenosti mladih. Ti so sicer po podatkih OECD-jeve raziskave spodbudni: »V naravoslovju so dosežki že vsa leta stabilni in nad povprečjem OECD. Pri matematiki so se dosežki v zadnjem obdobju izboljšali in ostajajo ‚še bolj‘ nad povprečjem OECD. Medtem ko smo v zadnjih letih veliko razpravljali o podpovprečnih dosežkih slovenskih učenk in učencev pri bralni pismenosti, pa je raziskava PISA za leto 2015 pokazala, da so v teh dosežkih nastali pozitivni in veliki premiki.« (OECD 2016b, str. 37) Vprašanje, ki mu je treba nameniti posebno pozornost, je torej, kako te dosežke ohranjati in nadgraditi v obdobju po končanem obveznem izobraževanju.

Na razvoj ali upadanje temeljnih in specifičnih spretnosti vpliva več dejavnikov, med katerimi je vsekakor treba poudariti stopnjo formalne izobrazbe in udeležbo v izobraževanju odraslih, ki se v celotni raziskavi PIAAC kažeta kot glavna napovedovalca spretnosti in kompetenc odraslih. V naši analizi bomo obravnavali še dva: starost in zaposlitveni status. Predpostavimo lahko, da je zaposlitveni status lahko močnejši dejavnik (ne)razvoja kot samo staranje oziroma starost. Zaradi tega je treba posebej pogledati, ali so razlike v izmerjenih spretnostih odvisne od starosti in zaposlitvenega statusa (zaposleni in začasno ali dolgotrajno nezaposleni). Ob tem pa se posebej postavlja tudi vprašanje, ali sta značilnost dela in gospodarska panoga povezani z ravno doseženih spretnosti in kompetenc posameznika. Pri tem mislimo na stopnjo avtonomije pri delu, razvitost učnega okolja, delo v (ne) učeči se organizaciji z (ne)razvitim HRM, delo v javnem ali zasebnem sektorju in samozaposlenost. Proučitev navedenih povezav in odvisnosti bo ponudila nova spoznanja o zakonitostih razvoja temeljnih spretnosti in kompetenc, ki bodo služila kot izhodišče za konceptualne rešitve pri vodenju in načrtovanju formalnega in neformalnega izobraževanja. Poleg izobraževanja se bo pokazal še pomen ostalih dejavnikov vseživljenjskega učenja, ki prispevajo k višji stopnji razvitosti temeljnih in specifičnih spretnosti in kompetenc, kot jih je mogoče empirično meriti.

Namen prispevka

V tem prispevku bomo analizirali predvsem tri problemske sklope.

Prvi problemski sklop, s katerim se bomo ukvarjali, je povezava med izmerjenimi spretnostmi, vključenostjo v neformalno izobraževanje in zaposlitvijo posameznika (Quintini 2014; OECD 2016a). Zaposlitev za posameznika ni pomembna le zaradi zagotavljanja materialnih možnosti za življenje, temveč vpliva tudi na ostale značilnosti življenja in razvoj posameznika (Levy in Murnane 2004; Massé, Roy in Gingras 2000). Zaposlitveni status nam bo pomembna spremenljivka, ker bomo prek nje opazovali razlike v razvitosti temeljnih spretnosti med skupinami prebivalcev z isto stopnjo izobrazbe. Posebej bomo pogledali, kakšne so razlike med zaposlenimi, brezposelnimi in ostalimi nezaposlenimi (neaktivnimi). Predvidevamo, da je status zaposlenega pozitivno povezan s stopnjo razvoja spretnosti, ki so predmet merjenja.

Naslednji sklop analize bo obravnaval problem starosti in morebitnega upadanja ali razvoja merjenih spretnosti s starostjo. Starost je namreč pomemben dejavnik pri razvoju/upadanju spretnosti (Desjardins in Warnke 2012; Green in

Riddell 2013; Paccagnella 2016; Wilson idr. 2009; Yaffe idr. 2009). Predpostavljamo, da je vključenost v neformalno izobraževanje dejavnik, s katerim lahko pomembno vplivamo na raven spretnosti, zato bomo temu vprašanju namenili pomemben del analize razpoložljivega empiričnega gradiva.

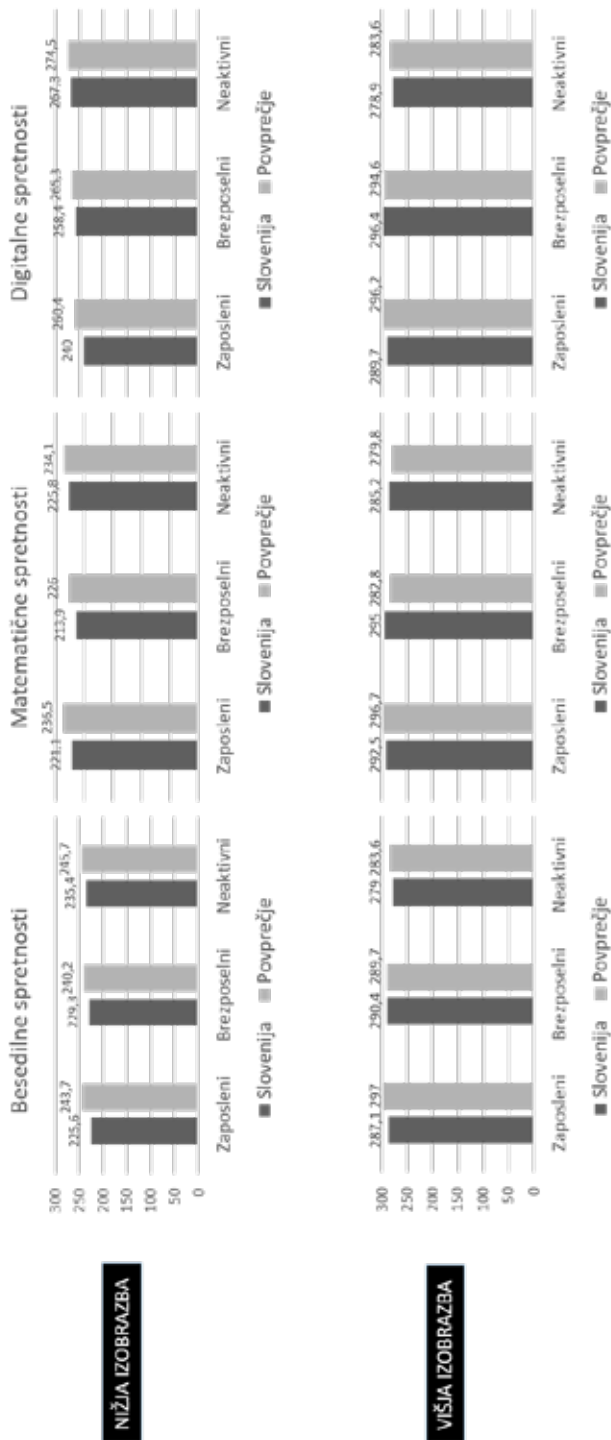
Splošno razširjeno mnenje je, da je v javnem sektorju neformalno izobraževanje zaposlenih bolje urejeno kot v zasebnem. Razmere bomo preverili na podlagi zbranih podatkov in tudi pogledali, kakšni so rezultati glede na gospodarske sektorje, v katerih so posamezniki zaposleni. Zastavili pa si bomo tudi vprašanje, kakšni so rezultati za posamezne skupine poklicnih dejavnosti, kot jih določa Standardna klasifikacija poklicev (SKP), pri čemer bomo pri analizi upoštevali doseženo stopnjo formalne izobrazbe, saj je izobrazbena struktura po posameznih kategorijah Standardne klasifikacije poklicev neenakomerna.

Razlike v izmerjenih spretnostih glede na zaposlitveni status po doseženi izobrazbi

Status nezaposlenega običajno povezujemo z brezposelnostjo oziroma izgubo zaposlitve. Je pa to le en vidik oziroma le en del skupine nezaposlenih, pri katerih se običajno pojavijo tudi materialni problemi in problemi z vzpostavljanjem ali ohranjanjem poklicne identitete. V skupino nezaposlenih spadajo tudi tisti, ki zaposlitve ne iščejo. Naša analiza bo zajela skupino zaposlenih, skupino brezposelnih in preostale nezaposlene, ki zaposlitve iz takega ali drugačnega razloga ne iščejo. Označili jih bomo s kategorijo neaktivni. To nam bo omogočilo, da bomo dobili odgovor na to, ali je zaposlitveni status povezan z doseženimi rezultati na posameznem področju. Pri analizi bomo upoštevali tudi stopnjo izobrazbe. Na spodnjem grafu (Graf 1) so prikazani dosežki za nižje in višje izobražene glede na zaposlitveni status po posameznih skupinah spretnosti.

Rezultati, prikazani v grafu, dajejo zanimivo sliko. Očitno je, da vsaj na nizki stopnji izobrazbe status zaposlenega v povprečju EU nima večjega vpliva na dosežene rezultate. Pri izmerjenih povprečnih vrednostih spretnosti namreč vidimo, da nižje izobraženi zaposleni dosegajo nekoliko boljše rezultate pri besedilnih spretnostih (razlika je 3,7) in pri matematičnih spretnostih (razlika je nekoliko večja, 10,5), medtem ko so se slabše uvrstili pri merjenju spretnosti reševanje problemov (razlika je 4,9 v prid brezposelnim).

Nadalje smo primerjali še neaktivne, se pravi take, ki niso zaposleni in ne iščejo zaposlitve. V vseh treh kategorijah spretnosti dosegajo boljše rezultate, pa naj jih primerjamo z zaposlenimi ali brezposelnimi.



Graf 1. Razlike v besedilnih in matematičnih spretnostih ter spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (digitalne spretnosti) glede na zaposlitveni status in stopnjo izobrazbe (Slovenija, povprečje EU, starost 16–65 let)
 Vir: baza podatkov raziskave PIAAC

Podatki za Slovenijo za nižjo stopnjo izobrazbe kažejo, da so v besedilnih spretnostih boljše rezultate dosegli brezposelni (razlika je 3,7), še boljše pa neaktivni, če jih primerjamo z zaposlenimi (razlika je 9,8). Tudi pri matematičnih spretnostih so najboljše rezultate imeli neaktivni, ki so dosegli 4,7 točke več od zaposlenih in 12 točk več od brezposelnih. So pa torej bili brezposelni slabši od zaposlenih za 7,2 točke. Pri spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (digitalne spretnosti) pa so bili brezposelni za 18,4 točke in neaktivni za 27,3 točke boljši od zaposlenih. To so presenetljivi rezultati, saj kažejo na to, da ima zaposlitev za nižje izobražene celo negativen vpliv na razvoj njihovih spretnosti, še posebej pri reševanju problemov.

Čemu gre pripisati take razlike med zaposlenimi in delovno neaktivnimi pri enaki (nižji) stopnji izobrazbe, zlasti pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (digitalne spretnosti), lahko samo ugibamo. Morda je k takim rezultatom pripomoglo dejstvo, da nižje izobraženi običajno opravljajo najmanj zahtevna, praviloma rutinska dela, ki ne zahtevajo uporabe računalnikov ali druge opreme IKT, kar očitno ne prispeva k razvoju teh spretnosti. Morda bo primerjava doseženih spretnosti pri srednje izobraženih pomagala odkriti smer iskanja odgovorov.

Podatki za tiste s srednjo izobrazbo kažejo le nekoliko drugačno sliko. V povprečju EU pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (digitalne spretnosti) v nasprotju z nižje izobraženimi dosegali boljše rezultate zaposleni v primerjavi z brezposelnimi, vendar je razlika majhna (1,1 točke), zaposleni so podobno kot pri nižje izobraženih boljši pri besedilnih (2,3) in matematičnih spretnostih (9,8). Nekoliko drugače kot pri tistih z nižjo izobrazbo pa so primerjave z neaktivnimi. Ti so dosegali slabše rezultate pri besedilnih spretnostih in reševanju problemov, pri matematičnih so rezultati podobni kot pri brezposelnih.

Podobno majhne razlike so pokazali tudi rezultati za Slovenijo. Pri besedilnih spretnostih so najboljši brezposelni, neaktivni pa so skoraj izenačeni z zaposlenimi. Pri matematičnih spretnostih ob minimalnih razlikah »vodijo« brezposelni, neaktivni pa so nekoliko slabši. Majhne so tudi razlike pri spretnostih reševanja problemov, kjer pa so neaktivni ponovno dosegli nekoliko boljši rezultat od zaposlenih, najboljši rezultat pa so imeli brezposelni.

Pri višje izobraženih se slika nekoliko spremeni. V povprečju EU na vseh treh področjih spretnosti dosegajo boljše rezultate zaposleni. Slika pa se obrne, ko primerjamo neaktivne z zaposlenimi in brezposelnimi. Na vseh treh področjih spretnosti dosegajo neaktivni slabše rezultate.

Seveda nas posebej zanimajo rezultati za Slovenijo. Pri vseh treh sklopih spretnosti so brezposelni dosegli boljše rezultate kot zaposleni (pri besedilnih za 12,3, pri matematičnih za 2,5 in pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih za 8,7 točke), pri neaktivnih pa je tokrat situacija obrnjena, saj so v vseh treh sklopih dosegli slabše rezultate kot zaposleni (pri besedilnih za 8,1, pri matematičnih za 7,3 in pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih za 10,8 točke).

Ker tudi tukaj razlike niso velike, nam analiza vpliva zaposlenosti na doseganje rezultatov ne daje zadostne podlage, da bi lahko skleпали na pozitiven vpliv zaposlenosti na razvoj spretnosti, posebej to velja za spretnosti reševanja problemov

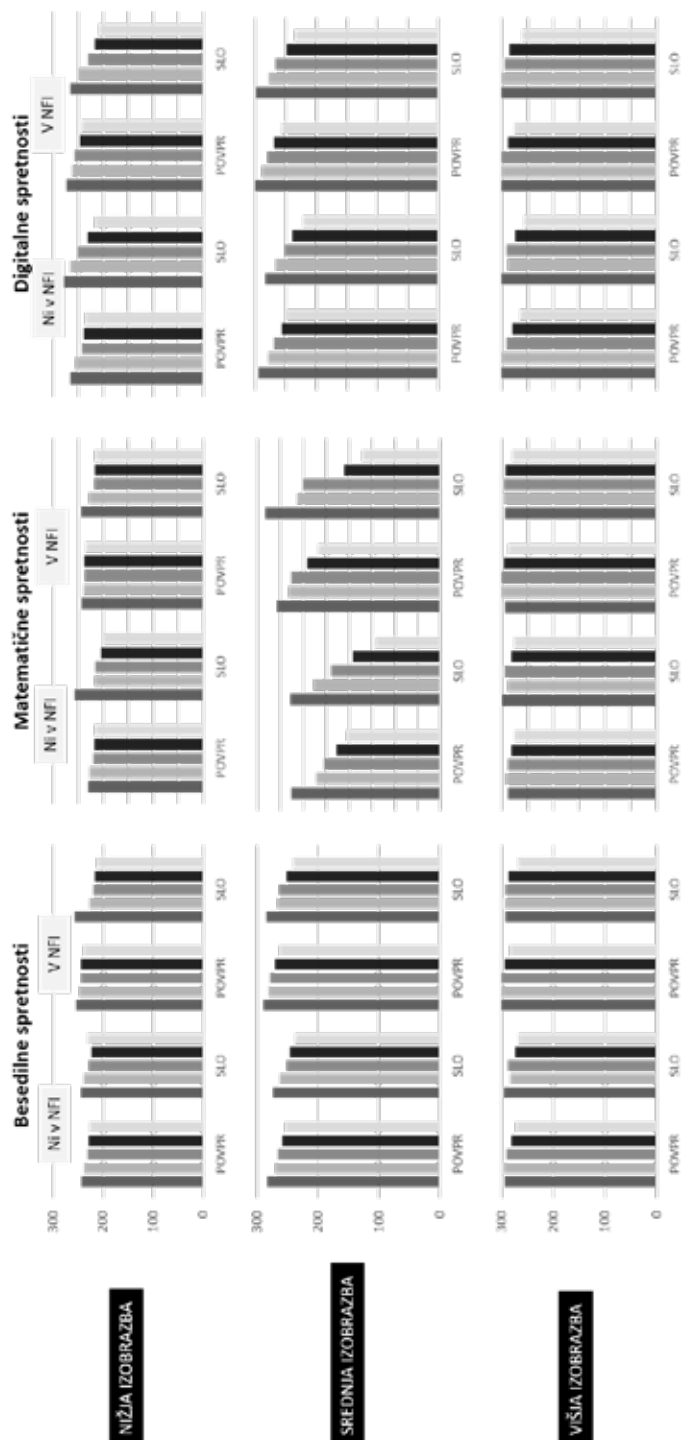
v tehnološko bogatih okoljih. To nekoliko preseneča, saj bi pričakovali, da je prav delovno okolje tisto, ki zahteva več spretnosti reševanja problemov. Očitno je, da so spodbude za spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih in potrebe po njih vsaj toliko kot z zaposlitvijo povezane tudi s siceršnjim delovanjem v vsakdanjem družbenem in fizičnem okolju. Zanimivo je, da je pri delovno neaktivnih edino pri višje izobraženih zaznati nekoliko slabše rezultate kot pri zaposlenih, medtem ko so med nižje izobraženimi delovno neaktivni dosegali v povprečju boljše rezultate na vseh treh področjih spretnosti. Za nas pa je posebej pomemben tudi podatek, ki kaže na pozitiven trend razvitosti spretnosti na vseh treh področjih med tistimi višje izobraženimi, ki so delovno aktivni ali ki iščejo zaposlitev.

Razlike v izmerjenih spretnostih glede na starostno skupino in vključenost v neformalno izobraževanje

Zastavili smo si tudi vprašanje, kako se gibljejo dosežki pri spretnostih glede na to, ali so posamezniki vključeni v neformalno izobraževanje ali ne, upoštevaje starost. Podatki namreč kažejo, da s starostjo splošni dosežki upadajo. Analizirali smo povprečje vključenih držav, da bi splošne trende preverili na podatkih za Slovenijo. Za primerjavo smo vzeli drugo in zadnjo starostno skupino, s čimer smo izločili mlajše od 24 let, ki so bodisi še vključeni v redno izobraževanje bodisi je od tega preteklo malo časa.

Podatki za besedilne spretnosti (za vse stopnje izobrazbe) kažejo, da med drugo in zadnjo starostno skupino pri tistih, ki niso vključeni v neformalno izobraževanje, povprečni dosežek upade z 296,8 na 273,9 točke, torej za 22,9 točke. Pri tistih, ki so vključeni v različne oblike neformalnega izobraževanja, pa je ta razlika le 12,4 točke, kar lahko interpretiramo kot počasnejše upadanje spretnosti pri tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje. Pri matematičnih spretnostih je razlika v celoti manjša, in sicer 17,3 točke pri ne vključenih in 16,3 točke pri vključenih v različne oblike neformalnega izobraževanja, vendar trend ostaja enak. Nekoliko presenetljivo pa se pokaže, da so pri spretnostih reševanja problemov razlike v obsegu upada minimalne, pri čemer je tokrat upad večji pri vključenih v neformalno izobraževanje, kjer znaša 37,7 točke, medtem ko pri ne vključenih znaša 36,9 točke.

Slovenski podatki kažejo zanimivo sliko. Pri ne vključenih v neformalno izobraževanje je upad pri besedilnih spretnostih velik 16,6 točke, pri vključenih pa celih 25 točk. Podobno je pri matematičnih spretnostih pri ne vključenih upad 13,2 točke, pri vključenih pa je spet večji, 17,5 točke. Pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih pa je pri ne vključenih upad 32, pri vključenih v neformalno izobraževanja pa 41,4 točke. Pričakovali bi, da bo trend obraten, da bo namreč vključenost v neformalno izobraževanje prispevala k počasnejšemu upadanju razvitosti posameznih vrst spretnosti, pa rezultati kažejo drugače. Trend nas je presenetil že pri povprečju za vključene države pri spretnostih reševanja problemov, ki je podoben kot pri vseh treh kategorijah za slovenske rezultate. Preden pa nadaljujemo s komentarji, si pogledjmo še, kako se te razlike kažejo pri tistih z nižjo stopnjo izobrazbe.



Graf 2: Razlike v spretnostih glede na starost, vključenost v neformalno izobraževanje (NFI) in stopnjo izobrazbe (Slovenija, povprečje EU, starost 16–65 let)

Vir: baza podatkov raziskave PIAAC

Tudi pri nižji stopnji izobrazbe smo primerjali drugo (med 25 in 34 let) in zadnjo starostno skupino, čeprav je v tem primeru v nasprotju s tistimi z višjo stopnjo izobrazbe praviloma od končanja rednega izobraževanja preteklo več časa in je predvidoma vpliv (ne)vklučenosti v neformalno izobraževanje bolj opazen. To bi bilo še veliko bolj izraženo, če bi za primerjavo vzeli prvo in zadnjo starostno skupino, vendar bi s tem izgubili možnost primerjave.

Podatki za besedilne spretnosti kažejo, da se med drugo in zadnjo starostno skupino pri tistih, ki niso vključeni v neformalno izobraževanje, povprečni dosežek zniža za 11,1 točke. Pri tistih, ki so vključeni v različne oblike neformalnega izobraževanja, pa je ta razlika le 6,8 točke, kar lahko interpretiramo kot počasnejše upadanje spretnosti pri tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje. Pri matematičnih spretnostih je razlika v celoti manjša, 8,7 točke pri nevklučenih in 5,5 točke pri vključenih v različne oblike neformalnega izobraževanja, vendar trend ostaja enak. Pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih pa upad pri nevklučenih znaša 20,3 in pri vključenih 17,7 točke. Opazimo torej dvojje: v celoti je največji upad pri spretnostih reševanja problemov, preglednica pa še pokaže, da je upad največji med prvim in drugim starostnim obdobjem, pri spretnostih reševanja problemov celo za 10 oziroma 12 točk pri tistih, ki se ne vključujejo v neformalno izobraževanje.

Podatki za Slovenijo kažejo na upad izmerjenih besedilnih spretnosti med drugo in zadnjo starostno skupino le 7,4 točke pri nevklučenih in 14,6 točke pri vključenih v neformalno izobraževanje. Pri matematičnih spretnostih je podobno, čeprav je upad v celoti manjši, 8,7 točke pri nevklučenih in 10,7 točke pri vključenih. Edino pri spretnostih reševanja problemov, kjer je upad v celoti izjemno velik in daleč nad povprečjem vključenih držav, je nekoliko manjši pri tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje (41,2 točke) in nekoliko večjih pri tistih, ki niso vključeni (47,4 točke).

Pri srednji izobrazbi je slika v mednarodnem povprečju nekoliko drugačna kot pri višji in nižji stopnji izobrazbe. Zaznani upad glede na starost je primerljivo glede na stopnjo izobrazbe največji pri vseh treh vrstah spretnosti, pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih celo za 33 točk med drugo in zadnjo starostno skupino. Ob tem pa so presenetljivi tudi podatki, po katerih je upadanje nekoliko večje pri vključenih v neformalno izobraževanje kot pri nevklučenih. Pri besedilnih spretnosti je upad znašal 15,9 točke pri nevklučenih in 16,8 točke pri vključenih, pri matematičnih spretnostih 13,0 točke pri nevklučenih in 13,2 točke pri vključenih in pri spretnostih reševanja problemov 31,7 točke pri nevklučenih in 33,6 točke pri vključenih.

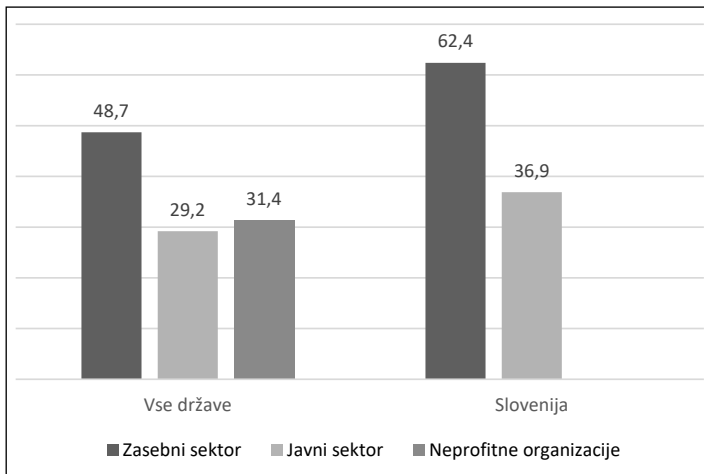
Preseneča nas tudi rezultat za Slovenijo za srednje izobražene. Pri tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje, je upad besedilnih spretnosti večji (26 točk) kot pri nevklučenih (23,9 točke). Nasprotno kot v povprečju vključenih držav pa se pokaže, da je upad matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov večji pri nevklučenih v neformalno izobraževanje kot pri vključenih. In sicer je pri matematičnih spretnostih znašal 18,1 točke pri vključenih in 27,2 točke pri nevklučenih, pri spretnostih reševanja problemov pa so razlike manjše. Za srednje

izobraževanje v Sloveniji vendarle zaznamo trend počasnejšega upadanja pri izobrazbeno dejavnih kot pri izobrazbeno nedejavnih odraslih.

To, kar je pri slovenskih podatkih posebej skrb zbujajoče, pa so ob nizkih povprečjih še velike razlike med posameznimi starostnimi skupinami, ki presegajo povprečja vključenih držav. Očitno je starostni upad spretnosti pri nas večji in zato zahteva sistematično skrb za ohranjanje doseženih stopenj razvoja spretnosti. Pri tem imata lahko pomembno vlogo zlasti ustrezna širina in kakovost neformalnega izobraževanja. Podatki o povezavi vključenosti v neformalno izobraževanje s stopnjo razvoja spretnosti pa tudi v celoti kažejo, da je potreben poseben razmislek o vlogi in pomenu neformalnega izobraževanja. Ugotoviti je treba, kako bi lahko to bolj učinkovito opravljalo vlogo razvoja temeljnih spretnosti. Skrb zbuja zlasti upad spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, in to ne glede na stopnjo izobrazbe ali (ne)vključenost v neformalno izobraževanje.

Razlike v izmerjenih spretnostih po sektorjih in Standardni klasifikaciji poklicev (SKP)

Kot smo ugotavljali v prejšnjem poglavju, je za razvoj spretnosti pomembno, da so posamezniki vključeni v različne oblike neformalnega izobraževanja. V različnih poklicnih dejavnostih je delež tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje, različen, kar je po eni strani odvisno od potreb poklicnega dela, po drugi strani pa tudi od organiziranosti in razvitosti področja razvoja človeških virov. V nadaljevanju si bomo najprej ogledali, kolikšni so deleži vključenih v neformalno izobraževanje glede na sektor, potem pa še, kolikšen je delež vključenih po posameznih poklicnih dejavnostih.



Graf 3: Delež vključenih v neformalno izobraževanje po sektorjih za Slovenijo in povprečje EU (vir: baza podatkov raziskave PIAAC), v %

Podatki kažejo, da je delež vključenih v neformalno izobraževanje največji v zasebnem sektorju; vanj je vključena skoraj polovica vseh zaposlenih v tem sektorju (48,7 %). To nas nekoliko preseneča, saj bi večjo skrb za strokovni razvoj pričakovali v javnem kot v zasebnem sektorju, saj ga ne vodi potreba po ekonomski učinkovitosti, kar vključuje zniževanje stroškov. Očitno je, da je vključitev v neformalno izobraževanje v zasebnem sektorju v veliki meri razumljena kot dejavnik povečevanja učinkovitosti in da je to zavedanje vse bolj razširjeno. Pri vključenosti v neformalno izobraževanje v javnem sektorju in neprofitnih organizacijah so razlike majhne (1,2 %), v obeh sektorjih pa je vključena manj kot tretjina anketiranih.

Podatki o vključenih v neformalno izobraževanje so za Slovenijo precej boljši kot za povprečje vključenih držav. V zasebnem sektorju je vključenost za 13,7 odstotnih točk večja, kot znaša povprečje za vse proučevane države, v javnem pa za 7,7 odstotnih točk. Neprofitnih organizacij v Sloveniji nismo upoštevali, ker je njihovo skupno število 16, kar je zanemarljivo. Vključevanje v neformalno izobraževanje samo po sebi pa še ne pomeni tudi višje stopnje razvoja spretnosti, prav tako nismo opazili vpliva na hitrost njihovega upadanja. Vsekakor pa je to potencial, ki bi ga za razvoj in ohranjanje spretnosti kazalo bolje izrabiti.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšne so razlike v povprečnih rezultatih spretnosti po posameznih sektorjih in glede na vključenost v neformalno izobraževanje po posameznih sektorjih. Podatki so prikazani v Preglednici 1.

Prva ugotovitev, ki jo ponujajo predstavljeni podatki, je, da med sektorji ni večjih razlik glede razvitosti posameznih spretnosti. Po drugi strani pa lahko vidimo, da so razlike znotraj sektorjev glede na to, ali so posamezniki vključeni v neformalno izobraževanje ali ne, razmeroma velike. Najmanjše so pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (digitalne spretnosti) v javnem sektorju (11,6 točke), največje pa pri matematičnih spretnostih v zasebnem sektorju (21,5 točke). Tudi sicer so razlike med vključenimi in ne vključenimi nekoliko večje v zasebnem kot v javnem sektorju ali v neprofitnih organizacijah.

Podatki za Slovenijo so zanimivi, saj kažejo, da so izmerjene spretnosti v vseh treh kategorijah v javnem sektorju na višji ravni kot v zasebnem, in to odstopanje je nekoliko večje kot v povprečju vključenih držav.

Ugotovimo lahko, da se v vseh primerih pokaže, da je vključenost v neformalno izobraževanje povezana z boljšimi povprečnimi rezultati za posamezno merjeno spretnost. Ob predpostavki, da je vključenost v neformalno izobraževanje posledica potreb dela, ki ga posameznik opravlja, in je torej v funkciji dela, pa je več kot očitno, da prispeva tudi k razvoju temeljnih spretnosti, ki niso vezane na konkretno delo posameznika, in ima zato neformalno izobraževanje veliko vrednost tudi za razvoj temeljnih spretnosti ali vsaj tistega njihovega dela, ki je vezan na besedilne in matematične spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Domnevali smo, da bodo razlike tudi pri rezultatih meritev posameznih vrst spretnosti glede na poklicno dejavnost razporejene podobno. Podatke kaže spodnja preglednica.

Sektor	Besedilne spretnosti			Matematične spretnosti			Digitalne spretnosti					
	Ni v NFI	V NFI	Ni v NFI	V NFI	Ni v NFI	V NFI	Ni v NFI	V NFI				
	M_{INT}	M_{SI}	M_{INT}	M_{SI}	M_{INT}	M_{SI}	M_{INT}	M_{SI}				
Zasebni sektor	265,4	248,2	284,9	267,2	263,7	252,0	285,2	271,7	274,2	253,1	291,0	276,1
Javni sektor	270,8	256,0	289,7	275,0	265,9	260,8	286,7	279,4	274,3	258,1	287,6	276,0
Neprofitne organizacije	270,7	—	289,6	—	263,5	—	281,7	—	279,3	—	290,9	—

Preglednica 1: Spretnosti in kompetence odraslih glede na sektor, v katerem so zaposleni, in vključenost v neformalno izobraževanje za Slovenijo in povprečje vseh vključenih držav

Opomba: NFI = neformalno izobraževanje; M_{INT} = mednarodno povprečje; M_{SI} = slovensko povprečje (vir: baza podatkov raziskave PIAAC)

Poklicna dejavnost po SKP	Besedilne spretnosti			Matematične spretnosti			Digitalne spretnosti		
	M_{INT}	M_{SI}	Razlika	M_{INT}	M_{SI}	Razlika	M_{INT}	M_{SI}	Razlika
	Vojaški poklici	287,0	294,7	+7,7	288,6	302,9	+14,3	289,4	299,9
Zakonodajalci, visoki uradniki, menedžerji	290,7	284,0	-7,7	295,6	293,6	-2,0	292,9	287,3	-5,6
Strokovnjaki	299,3	287,9	-11,4	299,8	291,6	-8,2	299,4	289,9	-10,5
Tehniki in drugi strokovni sodelavci	286,8	273,9	-12,9	287,9	279,5	-8,4	291,7	279,0	-12,7
Uradniki	281,8	264,6	-17,2	279,1	265,9	-13,2	286,0	277,8	-8,2
Poklici za storitve, prodajalci	267,7	256,7	-11,0	262,8	260,4	-2,4	275,2	258,4	-16,8
Kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci	257,5	250,0	-7,5	258,2	251,2	-7,0	266,7	265,7	-1,0
Poklici za neindustrijski način dela	261,0	248,1	-12,2	263,0	252,4	-10,6	272,1	257,1	-15,0
Upravljalci strojev in naprav, ind. izdelovalci in sestavljalci	257,1	242,1	-15,0	256,9	244,7	-12,2	266,9	241,6	-25,3
Poklici za preprosta dela	246,9	226,4	-20,5	240,1	224,3	-15,8	263,8	241,9	-21,9

Preglednica 2: Spretnosti odraslih, vključenih v neformalno izobraževanje, glede na poklicno dejavnost (SKP)

Opomba: M_{INT} = mednarodno povprečje; M_{SI} = slovensko povprečje (vir: baza podatkov raziskave PIAAC)

Naša domneva se je potrdila, saj je iz preglednice razvidno, da najvišje rezultate dosegajo strokovnjaki, najnižje pa tisti v poklicih za preprosta dela. Zanimivo je tudi, da se pri spretnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih (digitalne spretnosti) povprečen rezultat le pri treh poklicnih skupinah uvršča na raven 3 (strokovnjaki, tehniki in uradniki), povprečen rezultat pri ostalih je na ravneh 1 in 2 (rezultati na tem področju so razvrščeni v tri ravni). Podatki za Slovenijo ponovno kažejo negativen trend. Nobena od poklicnih kategorij, ki je v povprečju vseh vključenih držav dosegla raven 3 spretnosti reševanja problemov, se v slovenskem povprečju ni uvrstila tako visoko, in to kljub večji vključenosti v neformalno izobraževanje, ki smo jo analizirali v prejšnjem razdelku. V pozitivni smeri izstopajo le vojaški poklici, ki so se v Sloveniji edini uvrstili na raven 3 razvitosti spretnosti reševanja problemov. Gre za zanimiv paradoks, saj po vključenosti v neformalno izobraževanje vojaški poklici med vsemi kategorijami niso toliko odstopali v pozitivno smer kot večina drugih poklicnih kategorij. Manj so v pozitivni smeri odstopali le tehniki in poklici za neindustrijski način dela.

Sklep

Analiza je pokazala, da zaposlitveni status v nasprotju s pričakovanji ni imel pozitivnega vpliva na raven spretnosti ob isti stopnji izobrazbe. Podatki za Slovenijo kažejo, da brezposelni z isto stopnjo izobrazbe dosegajo boljše rezultate pri vseh treh merjenih sklopih spretnosti, kar razkriva velik potencial, ki ga ima ta skupina prebivalstva, in morda tudi pozitivne učinke ukrepov aktivne politike zaposlovanja, ki daje izobraževanju velik poudarek, saj se v nasprotju z brezposelnimi pri neaktivnih pokaže, da dosegajo slabše rezultate kot zaposleni. Na žalost nismo posebej raziskali razlik med brezposelnimi in tistimi, ki so nezaposleni po lastni izbiri ali ki so upokojeni. Vsekakor pa lahko na podlagi analize potrdimo ugotovitve podobnih raziskav, da zaposlenost nima vedno pozitivnega učinka na razvoj posameznih spretnosti (Cedefop 2012; Ellström 2011), še posebej ne na spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Ker status zaposlenega za analizirane države ne pomeni nujno prednosti pri razvoju posameznih vrst spretnosti, bo treba v prihodnosti posebej proučiti programe za izobraževanje brezposelnih in njihovo usmerjenost ter te izkušnje prenesti tudi na skupino neaktivnih, saj se je pokazalo, da imajo brezposelni v primerjavi z neaktivnimi boljše rezultate. Analizo pa bi bilo treba opraviti posebej za tisto skupino nezaposlenih, ki se želijo zaposliti ali ki so zaposlitev iz takih ali drugačnih razlogov zapustili neprostovoljno.

Primerjave izmerjenih spretnosti glede na starost so potrdile našo predpostavko in ugotovitve drugih analiz, v katerih so uporabili podatke raziskave PIAAC, da se s starostjo raven spretnosti znižuje (Desjardins in Warnke 2012; Green in Ridell 2013; Paccagnella 2016). Pokazalo pa se je tudi, da vključevanje v neformalno izobraževanje vpliva na krivuljo upadanja, in to posebno močno pri tistih z nižjo izobrazbo. Najmanjše razlike glede na vključenost v neformalno izobraževanje so bile pri tistih s srednjo izobrazbo. To pomeni, da je treba posebno pozornost nameniti vsebinam in kakovosti programov neformalnega izobraževanja za tiste

z nižjo izobrazbo. Se pa ponovno pokaže, da je trend na slovenskem vzorcu bolj negativen kot pri povprečju ostalih držav. Zaradi tega je treba posebej proučiti ponudbo programov za manj izobražene ter povečati kompenzacijsko in preventivno vlogo neformalnega izobraževanja pri upočasnjevanju upadanja ravni izmerjenih besedilnih in matematičnih spretnosti, pa tudi spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih.

Vključenost v neformalno izobraževanje je po deležu precej večja v zasebnem kot v javnem sektorju, kar preseneča in hkrati opozarja na zaostajanje javnega sektorja, kar bi lahko dolgoročno povzročilo manjšo učinkovitost tega sektorja. V vseh primerih pa vključenost v neformalno izobraževanje prispeva k izboljšanju dosežkov pri vseh treh vrstah merjenih spretnosti. V Sloveniji je delež vključenih v neformalno izobraževanje tako v javnem kot v zasebnem sektorju pomembno večji, kot je povprečje zajetih držav. V zasebnem sektorju delež vključenih presega povprečje za 14, v javnem pa za 8 odstotnih točk. Razlike gredo tudi v Sloveniji v smer boljših rezultatov pri tistih, ki so vključeni v neformalno izobraževanje. Tudi po posameznih poklicnih kategorijah Slovenija z izjemo uradnikov povsod pozitivno odstopa po deležu vključenih v neformalno izobraževanje, žal pa se to ne odraža tudi v boljših rezultatih pri merjenju spretnosti, tudi ko jih izenačimo po izobrazbi. Izjema so le vojaški poklici, kjer v povprečju Slovenija dosega boljše rezultate od povprečja vključenih držav, čeprav podatki o vključenosti v neformalno izobraževanje ne kažejo, da bi vojaški poklici po tem dejavniku pozitivno odstopali od ostalih poklicnih skupin.

Kot v svoji metaanalizi ugotavljata L. Burke in H. Hutchins (2007), je treba za krepitev posameznih vrst spretnosti razvijati stimulatívno delovno okolje in povečevati zahtevnost dela. Pričakujemo lahko, da se bo z večjim gospodarskim razvojem oziroma rastjo BDP povečevala tudi zahtevnost dela, merjeno z uporabo branja, pisanja, matematičnih spretnosti in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, kar bo posledično zahtevalo tudi razvoj in uporabo posameznih sklopov merjenih spretnosti in stimulatívno delovalo na njihov razvoj pri zaposlenih.

Posebno pozornost bo treba nameniti vključevanju v neformalno izobraževanje v javnem sektorju, ker je tudi v Sloveniji tu vključenost manjša, kot je povprečje v zasebnem sektorju, saj sicer lahko sledi zmanjševanje učinkovitosti tega sektorja. Čeprav Slovenija dosega velik delež vključenosti in precej presega vključenost v ostalih državah, pa se to ne odraža tudi v izmerjenih rezultatih pri doseganju posameznih ravni spretnosti. Je pa to izjemno dober podatek in velika vključenost zaposlenih v neformalno izobraževanje pomeni velik potencial, ki bi ga bilo treba izkoristiti za dvig splošnega povprečja v razvoju spretnosti. Ob tem je očitno, da samo obseg vključevanja in količina neformalnega izobraževanja nista zadosten pogoj za izboljšanje spretnosti zaposlenih, temveč je treba posebno pozornost nameniti zlasti kakovosti in zahtevnosti tega izobraževanja.

Čeprav se je na slovenskem vzorcu pokazalo, da pri zaposlenih za doseganje ravni spretnosti, ki bi bila enaka povprečju zajetih držav, ni ključno pomembno vključevanje v neformalno izobraževanje, o njegovem pomenu ne kaže dvomiti, saj vsi ostali rezultati kažejo na njegovo pomembno vlogo. Veliko pozornost pa bo treba

nameniti analizi vsebin, zahtevnosti in organizacije neformalnega izobraževanja zaposlenih tako v javnem kot v zasebnem sektorju ter ustvarjati ugodno in tudi finančno stimulatívno klimo za ohranjanje dosežene visoke ravni vključenosti zaposlenih v neformalno izobraževanje. Poudarek mora biti na strokovno ustrezno organiziranem in izvedenem izobraževanju, pri tem pa je treba tudi sistematično razvijati tako organizacijsko kulturo, ki bo dajala prednost kakovosti in ustvarjala ugodne pogoje za učenje.

Ker so se pokazale tudi velike razlike v doseženih ravneh spretnosti glede na poklicno dejavnost po SKP pri posameznikih z isto stopnjo izobrazbe, bo potreben poseben razmislek tudi o tem, kako izboljšati oziroma obogatiti delovno okolje in ga napraviti bolj stimulatívno za razvoj spretnosti in kompetenc posameznika zlasti v tistih poklicnih dejavnostih, kjer so rezultati manj spodbudni.

Kljub ugotovljenemu pomenu neformalnega izobraževanja (za potrebe dela ali potrebe osebnega razvoja) pa bi bilo kljub temu treba opraviti razmislek o ukrepih na ravni izobraževalnega sistema v celoti. Upošteva je velike razlike v izmerjenih spretnostih glede na stopnjo izobrazbo se je treba vprašati, ali ne bi bilo smiselno podaljšati obvezno izobraževanje in s tem zmanjšati delež tistih, ki iz sistema izstopajo na nižjih stopnjah izobrazbe. Ukrepi sprememb na ravni sistema neformalnega izobraževanja pa bi zagotovo morali biti usmerjeni v izogibanje takim oblikam izobraževanja in usposabljanja, ki so namenjene zgolj zadovoljevanju neposrednih potreb dela, kot so denimo programi priprave za pridobitev nacionalne poklicne kvalifikacije po certifikatnem sistemu na nižjih ravneh zahtevnosti. Namesto njim bi morali dajati večji poudarek izobraževalnim programom, ki omogočajo tudi pridobitev formalne izobrazbe, ki izkazuje najmočnejšo povezavo z doseženo stopnjo razvitosti posameznih spretnosti.

Literatura in viri

- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer* (2e édition). Paris: Dunod.
- Bjørnåvold, J. (2001). Assurer la transparence des compétences: Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe. *Formation Professionnelle*, 22, str. 26–35.
- Burke, L. A. in Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6, št. 3, str. 263–296. doi: 10.1177/1534484307303035
- Cedefop (2012). *Learning and innovation in enterprises*. Cedefop Research Paper 27. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEC. (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Evropska komisija.
- Chesters, J. (2014). Learning to adapt: does returning to education improve labour market outcomes? *International Journal of Lifelong Education*, 33, št. 6, str. 755–769. doi: 10.1080/02601370.2014.971893.
- Coffield, F. (ur.). (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy.
- Cvetek, S. (2003). Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 3, str. 78–96.

- Delamare Le Deist, F. D. in Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8, št. 1, str. 27–46. doi: 10.1080/1367886042000338227.
- Desjardins, R. in Warnke, A. J. (2012). *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time*. (OECD Education Working Papers No. 72). doi: 10.1787/5k9csvgw87ckh-en.
- Ellström, P.-E. (2011). Informal learning at work: conditions, processes and logics. V: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans in B. N. O'Connor (ur.). *The SAGE Handbook of workplace learning*. London: Sage, str. 105–119.
- English, L. M. in Mayo, P. (2012). *Learning with adults: A critical pedagogical introduction*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- Green, D. A., in Riddell, W. C. (2013). Ageing and literacy skills: Evidence from Canada, Norway and the United States. *Labour Economics*, 22, str. 16–29. doi: 10.1016/j.labeco.2012.08.011.
- Ivančič, A. in Radovan, M. (2013). Implementation of lifelong learning in Slovenia: Institutional factors and equality of access of adults to formal and non-formal education. V: E. Saar, O. B. Ure, in J. Holford (ur.). *Lifelong learning in Europe: National patterns and challenges*. Northampton, MA: Edward Elgar Pub., str. 258–279.
- Kelava, P. (2003). Pravičnost v dostopu do izobraževanja glede na izobrazbeni izvor posameznika in njegove družine. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 86–103.
- Kirschner, P. A. in Thijsesen, J. (2005). Competency development and employability. *Lifelong learning in Europe*, 10, št. 2, str. 70–75.
- Komisija Evropskih skupnosti (2006). *Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno*. Sporočilo Komisije. Bruselj: COM 614.
- Kondrad, E. (1999). Delovne kariere: izziv za izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 80–91.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (2004). Education and the changing job market. *Educational Leadership*, 62, št. 2, str. 80–83.
- Livingstone, D. W. in Guile, D. (2012). *The knowledge economy and lifelong learning a critical reader*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-916-2>.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education permanente*, 119, str. 125–134.
- Massé, P., Roy, R. in Gingras, Y. (2000). The changing skill structure of employment in Canada. V: K. Rubenson in H. G. Schuetze (ur.). *Transition to the knowledge society: Policies and strategies for individual participation and learning*. Vancouver, BC: British Columbia Press, str. 234–256.
- Mcintosh, S. (2006). Further Analysis of the Returns to Academic and Vocational Qualifications. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 68, št. 2, str. 225–251. doi: 10.1111/j.1468-0084.2006.00160.x.
- Mikulec, B. in Ermenc, K. S. (2016). Qualifications Frameworks Between Global and European Pressures and Local Responses. *SAGE Open*, 6, št. 2, str. 1–10. doi: 10.1177/2158244016644948.
- Minet, F. (2005). *Competence: de la définition, à l'utilisation. Elaborer des référentiels de compétences*. Paris: Anact.

- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M., Vilič Klenovšek, T., ... Velikonja, M. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V: M. Velikonja (ur.). *Pismenost, participacija in družba znanja (4. Andragoški kolokvij)*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, str. 18–41.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nonaka, I. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- OECD. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations*. OECD Publishing. Dostopno na: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014_soc_glance-2014-en (pridobljeno 10. 10. 2015).
- OECD. (2014a). *Society at a Glance 2014*. OECD Publishing. Dostopno na: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2014_soc_glance-2014-en (pridobljeno 10. 10. 2015).
- OECD. (2014b). Strengthening education and skills for innovation. V: *OECD Science, Technology and Industry Outlook*. Organisation for Economic Co-operation and Development, str. 236–241. Dostopno na: http://www.oecd-ilibrary.org/content/chapter/sti_outlook-2014-31-en (pridobljeno 12. 10. 2015).
- OECD. (2016a). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 – Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učenk in učencev v mednarodni primerjavi. Nacionalno poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ozvald, K. (1922). Kaj je in kaj ni ljudska univerza? *Popotnik*, 43, št. 1–2, str. 1–10.
- Ozvald, K. (1928). Prispevek k idejnemu temelju šolskega zakona. *Pedagoški zbornik*, XXIV, str. 10–15.
- Paccagnella, M. (2016). *Age, ageing and skills: Results from the Survey of Adult Skills (OECD Education Working Papers No. 132)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. doi: 10.1787/5jm0q1n38lvc-en.
- Panitsidou, E., Griva, E. in Chostelidou, D. (2012). European Union Policies on Lifelong Learning: In-between Competitiveness Enhancement and Social Stability Reinforcement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(Supplement C), str. 548–553. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.158.
- Quintini, G. (2014). *Skills at Work: How Skills and their Use Matter in the Labour Market (OECD Social, Employment and Migration Working Papers)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Dostopno na: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/5jz44fdjfm7j-en> (pridobljeno 3. 6. 2015).
- Reder, S. in Bynner, J. (ur.). (2008). *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research (1st ed.)*. New York: Routledge.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS za obdobje 2013–2020*. (2013).
- Robichon, U. in Josenhaus, M. (2004). Comment évaluer les compétences? des fins de certification? *Education permanente*, 158, str. 87–98.

- Roosmaa, E.-L. in Saar, E. (2012). Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, 31, št. 4, str. 477–501. doi: 10.1080/02601370.2012.689376.
- Sardoč, M. (2013). Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 48–62.
- SURS (2017). V Sloveniji je bilo v izobraževanje (formalno in/ali neformalno) vključenih 47 % oseb (18–69 let). Dostopno na: <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/678> (pridobljeno 10. 9. 2018).
- Vermaak, D. (1985). Education and development: The role of non-formal education, especially in developing countries. *Development Southern Africa*, 2, št. 3, str. 411–421. doi: 10.1080/03768358508439171.
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 28–49.
- Vidmar, T. (2014). New Dimensions of Understanding of Lifelong Learning from Antiquity to Comenius. *Review of European Studies*, 6, št. 3, str. 91–101.
- Wesselink, R., Biemans, H. J., Mulder, M. in van den Elsen, E. R. (2007). Competence-Based VET as Seen by Dutch Researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40, št. 1, str. 38–51.
- Wilson, R. S., Hebert, L. E., Scherr, P. A., Barnes, L. L., Mendes de Leon, C. F. in Evans, D. A. (2009). Educational attainment and cognitive decline in old age. *Neurology*, 72, št. 5, str. 460–465. doi: 10.1212/01.wnl.0000341782.71418.6c.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, str. 57–71.
- Woodley, A. in Simpson, C. (2001). Learning and Earning: Measuring 'Rates of Return' Among Mature Graduates from Part-time Distance Courses. *Higher Education Quarterly*, 55, št. 1, str. 28–41. doi: 10.1111/1468-2273.00172.
- Yaffe, K., Fiocco, A. J., Lindquist, K., Vittinghoff, E., Simonsick, E. M., Newman, A. B., ... Harris, T. B. (2009). Predictors of maintaining cognitive function in older adults: The Health ABC Study. *Neurology*, 72, št. 23, str. 2029–2035. doi: 10.1212/WNL.0b013e3181a92c36.

Janko MURŠAK, Ph.D. and Marko RADOVAN, Ph.D. (University of Ljubljana)

DETERMINANTS OF ADULT SKILLS AND COMPETENCIES – RESULTS OF THE PIAAC SURVEY

Abstract: This paper explores the differences in the skills development of adults with regard to their employment status, age and industry. Previous research has shown that age, characteristics of employment and training opportunities in the workplace strongly influence the development of skills and competencies. In this paper, we tested these findings using PIAAC survey data. The results did not confirm our assumption that employment has a positive impact on the achieved level of skills as the data for Slovenia show that unemployed adults at the same educational level achieve better results in all three measured sections. The prediction of the effect of age was confirmed as, with age, previously reached levels of skills decrease, particularly strongly for adults with lower educational attainment. Among the sectors we didn't notice major differences in the development of individual skills; the highest results in terms of professional activity are achieved by managers and professionals and the lowest by elementary occupations. From the results the need thus arises for a reconsideration of the priority areas and the share of public funds in the National Adult Education Program aimed at developing infrastructure for adult education and individual areas of education.

Keywords: competencies, adult skills, adult literacy, employment, PIAAC

E-mail for correspondence: janko.mursak@guest.arnes.si