

Vključenost v proces vseživljenjskega učenja: izzivi posameznika

Polona Domadenik Muren

Univerza v Ljubljani

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

Tjaša Redek

Univerza v Ljubljani

tjasa.reddek@ef.uni-lj.si

Maja Zalaznik

Univerza v Ljubljani

maja.zalaznik@ef.uni-lj.si

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

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

Uvod

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

Četrta industrijska revolucija temelji na uporabi naprednih digitalnih teh-

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

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

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

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

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

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

Sodelovanje zaposlenih v procesu VŽU: pregled literature

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

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

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

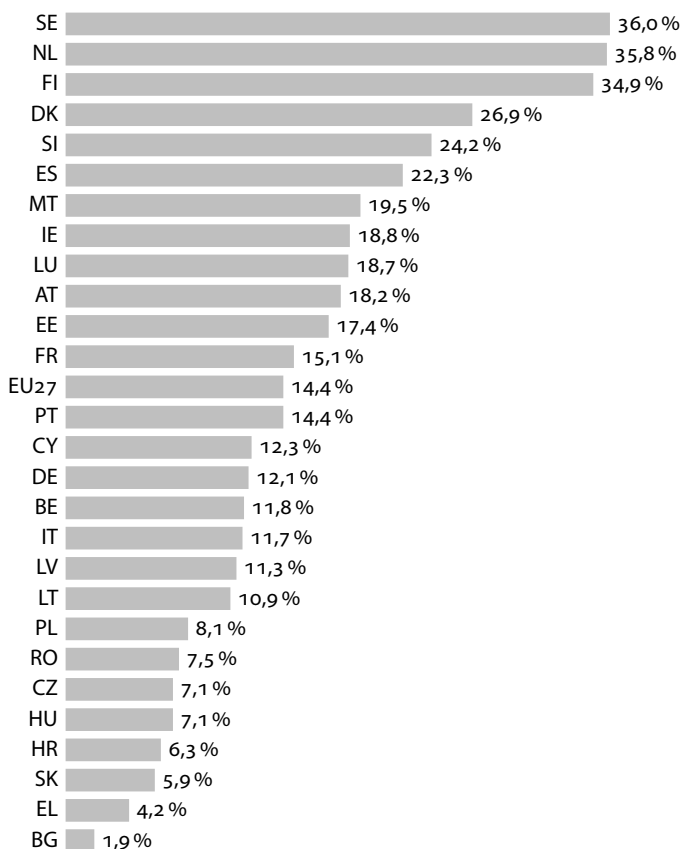
Raziskave, ki preučujejo sodelovanje posameznikov v procesih VŽU, kažejo, da se izobraževanja in usposabljanja v večji meri udeležujejo tisti posamezniki, ki imajo višjo izobrazbo, so mlajši (Aldridge in Hughes 2012; Boeren, Nicaise in Baert 2010) in na splošno aktivnejši tudi v družbenem življenju (OECD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

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

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

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

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



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

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

Vključenost posameznikov v vseživljenjsko učenje v Sloveniji in v EU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodologija

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

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

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

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

Povzetek ugotovitev

Dosedanja karierna pot

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

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

Preglednica 4 Prikaz značilnosti vzorca

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

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

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

V primerih, ko posamezniki pokažejo samoiniciativnost, tudi napredujejo:

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

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

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

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

Izzivi v procesu obveznega šolanja in zaznani kompetenčni primanjkljaji

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

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

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

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

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

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

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

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

Prav tako zaznava primanjkljaje v znanju tujih jezikov:

Naše podjetje ni nič vlagalo v izobraževanje zaposlenih, glede na to je tudi poslovanje v angleškem jeziku zelo slabo. 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 poseben program in tudi tega uporabljam. Kar se digitalne pismenosti tiče, malo rabim, da se naučim. Hitro dojamem tisto, kar se mi pokaže. [RP6]

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

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

Interes, motivacija in ovire za sodelovanje v programih VŽU

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

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

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

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

Mislim, da so tečaji, 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 proizvodna podjetja tedaj, ko v proizvodnji uvajajo novo avtomatizirano ali robotizirano linijo, proces usposabljanja organizirajo skupaj z dobaviteljem opreme:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ovire za vključitev programe VŽU

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

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

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

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

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

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

Kot sodelavci tudi opažajo velike kompetenčne primanjkljaje teh zaposlenih:

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

Priporočila sogovornikov

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

Sklepne misli

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

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

Preglednica 5 Povzetek ugotovitev iz poglobljenih intervjujev s ciljnimi skupinami posameznikov

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

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

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

Literatura

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

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

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

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

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

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

Keywords: lifelong learning, motivation, obstacles, target groups