



Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

Įgūdžių ir mokymosi visą gyvenimą ateitis
Turimos informacijos apžvalga

„Foresight“, Vyriausybės mokslo tarnyba

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

Alan Felstead ir Lorna Unwin

2016 m. rugpjūtis

Ši apžvalga yra sudėtinė Jungtinės Karalystės vyriausybės projekto „Įgūdžių ir mokymosi visą gyvenimą ateitis“ dalis. Apžvalgoje pateiktos nuomonės ir požiūris neatspindi jokios vyriausybės ar organizacijos politikos.

Turinys

Pagrindinė santrauka	4
1. Konceptinė perspektyva	6
2. Kiekybinė perspektyva	9
2.1. Mokymasis kaip įgūdžių įgijimas	9
2.2. Mokymasis kaip dalyvavimas	11
3. Kokybinė perspektyva	17
3.1. Konteksto vaidmuo ir darbdavio elgsena.....	17
3.2. Konkretaus asmens vaidmuo	18
4. Politikos (krypties) perspektyva	19
Šaltiniai	21

Pagrindinė santrauka

Šioje ataskaitoje trumpai išdėstyti teiginiai, atsakantys į klausimą „Ko mokomasi darbo vietoje ir kaip toks mokymasis pripažįstamas?“ Ataskaitoje remiamasi nacionalinių ir tarptautinių mokslinių tyrimų išvadomis – tiek kiekybinėmis, tiek kokybinėmis, – ir perteikiama dešimt pagrindinių nuostatų.

1. Pirmiausia svarbu pripažinti, kad: a) mokymosi modeliai skiriasi; ir b) darbo vietos – konkuruojančios erdvės, kuriose skirtingai suprantama, kas yra mokymasis, kaip jį galima palengvinti ir kas jame dalyvauja. „Įgūdžių įgijimo“ modelyje pažinimo įgūdžių įgyjama per renginius su paskirtais mokytojais, remiantis nustatyta mokymo programa ir pamatuojamais rezultatais. Priešingai šiam modeliui, „dalyvavimo“ ir „konstravimo bei kūrimo“ modelyje mokymasis laikomas sąryšiniu ir dinamišku procesu, kurio metu žmonės tobulina savo įgūdžius ir darbo rezultatus pasitelkdami praktiką ir nuolatinę sąveiką su kitais žmonėmis, priemonėmis ir medžiagomis. Ši koncepcinė (sąvokų) takoskyra atsispindi mokslinių tyrimų duomenyse, kuriais remiantis keliami kiekybiniai klausimai, daugiausiai dėmesio skiriant „mokymuisi kaip įgūdžių įgijimui“, ir kokybiniuose tyrimuose, kuriuose labiau pabrėžiamas „mokymasis kaip dalyvavimas ir konstravimas bei kūrimas“. Šioje „Foresight“ ataskaitoje pateikti duomenys atspindi minėtas tendencijas (kryptis), bet taip pat parodo, kaip abu modeliai svarbūs veiksmingam mokymuisi užtikrinti.

Kiekybiniai duomenys

2. „Mokymosi kaip įgūdžių įgijimo“ priemonės apima darbo vietoje vykstančių mokymų dažnumą, kuris išaugo XX a. 10-ajame dešimtmetyje ir buvo didžiausias 2001 m., kai pasiekė 15,1 % rodiklį. Nuo to laiko šis rodiklis nuolat krito, nors pastaraisiais metais, pasiekęs 13,0 %, stabilizavosi. Tačiau per tą patį laikotarpį sutrumpėjo mokymų trukmė – 1995 m. trečdalis mokymų truko mažiau kaip vieną savaitę, o iki 2012 m. tiek truko jau pusė visų mokymų. Tai reiškia, kad sumažėjo bendra mokymų apimtis.

3. Tikrasis darbdavių išlaidų mokymams dydis per laikotarpį nuo 2005 iki 2011 m. taip pat krito, kiekvienam darbuotojui tenkančių investicijų dydis realia išraiška sumažėjo 14,5 %. 2015 m. duomenys rodo, kad šią tendenciją pristabdė mokymams skirtų išlaidų augimas nuo 43 milijardų svarų sterlingų 2013 m. iki 45,4 milijardo svarų sterlingų 2015 m. Vis dėlto investicijų suma vienam žmogui nepadidėjo.

4. Nors daug dėmesio buvo skirta mokymo užsiėmimų lankomumui ir kvalifikacijos įgijimui, abu šiuos veiksmus darbuotojai vertina santykinai žemai dėl to, kad šios priemonės neveiksmingos ir nepadeda pagerinti darbo rezultatų. Veiksmai, glaudžiau susiję su darbo vieta, pvz., darbo atlikimas, rodymas, kaip ką daryti, savianalizė arba grupės, komandos ar kolektyvo vertinimas ir dėmesingumas, laikomi naudingesniais tobulinant darbo rezultatus ir atspindi „mokymosi kaip dalyvavimo“ modelį.

5. Nors formaliojo mokymosi darbo vietoje populiarumas mažėjo, mokymosi darbo vietoje svarba augo – 1992 m. maždaug ketvirtadalis darbuotojų sutiko, kad mokymasis laikytinas sudėtine ir neatskiriama darbo dalimi, tačiau iki 2012 m. šis požiūris buvo būdingas jau daugiau kaip trečdaliui apklaustų darbuotojų. Palyginus Europos šalis matyti, kad Britanijoje šiai mokymosi rūšiai dėmesio skiriama daugiau negu darbuotojų mokymui kitoje vietoje.

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

6. Visi mokymosi darbo vietoje šaltiniai, nesvarbu, iš kokio modelio sugeneruoti, nukreipti į tuos dalyvius, kurie darbo hierarchijoje yra aukščiausiai, – jie lanko oficialius mokymus arba kasdien mokosi savo darbo vietoje.

Kokybiniai duomenys

7. Didelė dalis kokybinių duomenų rodo, kad mokymasis visose darbo vietose vyksta natūraliai, kaip kasdienės veiklos dalis ir kaip numatyta mokymosi dalyvaujant modelyje. Tačiau ne visas toks mokymasis pripažįstamas ir vertinamas. Mokslinių tyrimų duomenys rodo, kad kai kurioms darbuotojams geriau nei kitoms pavyksta kapitalizuoti savo mokymosi galimybes. Tai priklauso nuo daugelio veiksnių, tarp jų – nuo darbuotojų dalyvavimo sprendimų priėmimo procese, leidimo darbuotojams savo nuožiūra priimti sprendimus, paskirstytos lyderystės ir vadovavimo bei konstruktyvaus periodinio vertinimo, susieto su darbuotojų atlygiu.

8. Mokymasis darbo vietoje gali būti įvairių formų, apimti ir formalųjį, ir neformalųjį mokymąsi. Mokymasis – tai kolektyvinis, bendras procesas, kuris įtraukia kartu dirbančius darbuotojus, kad jie išspręstų problemas, rastų geresnių būdų prekėms gaminti ir paslaugoms teikti ir kurtų veiksmingesnius darbo būdus. Pastarasis matmuo taip pat apima darbuotojų laužomas įprastas tvarkas siekiant išvengti kliūčių, trukdančių veiksmingai veiklai, ir (arba) padaryti darbą lengviau valdomą.

9. Tarptautinių tyrimų išvadose teigiama, kad pagrindiniai tarpusavyje susiję įvairiausios mokymosi darbo vietoje aplinkos (tiek viešajame, tiek privačią sektoriuje) determinantai (lemiantys veiksniai) yra kontekstas (įskaitant darbdavio elgseną ir darbo santykius) ir asmens elgsena.

Kiekvieną darbo vietą apibrėžia jos vieta gamybos sistemoje; sistemos poreikiai daro įtaką įstaigai, kurią vadovai ir darbo jėga plėtoja ir kuriai vystyti naudoja savo įgūdžius ir žinias.

10. Išorinis pripažinimas ir mokymosi darbo vietoje akreditavimas yra sudėtingi, nes darbas dažniausiai yra kolektyvinis ar komandinis, be to, mokymosi procesas labai dinamiškas. Kas laikoma „mokymusi“, priklauso nuo konkrečių aplinkybių. Mokymosi darbo vietoje modelis prieštarauja „mokymosi kaip įgūdžių įgijimo“ metodui, kuris pasitelkiamas formaliojo švietimo ir mokymo programose, kuriose asmenys vertinami pagal iš anksto nustatytus siektinus rezultatus. Tačiau yra tokių modelių kaip ankstesnio mokymosi pripažinimas (angl. *Recognition of Prior Learning*, RPL), kuris leidžia žmonėms įgyti kvalifikaciją, patvirtinančią reikiamas kompetencijas, įgytas tiesiog atliekant kasdienį darbą.

1. Konceptinė perspektyva

Nepriklausomai nuo asmens profesijos – ar jis būtų chirurgas, inžinierius, teisininkas, virtuvės šefas, ar kirpėjas, – daugelio teigimu, geriausias būdas gilinti savo žinias yra mokytis praktiškai užsiimant veikla darbo vietoje. Vis dėlto dėl neapčiuopiamos žinių ir įgūdžių prigimties (Polanyi, 1967) kyla daug iššūkių, kai tokį mokymąsi reikia pripažinti, nes „jo skiriamasis požymis – savaime vykstantis vyksmas“ (Marsick, 2009). Didėjantis kiekybinių ir kokybinių duomenų kiekis rodo, kad mokymosi darbo vietoje galimybės atsirado ir tapo kasdienės veiklos dalimi. Tokios galimybės apima formalųjį ir neformalųjį mokymąsi Tarp jų yra struktūrizuotas stebimas mokymas, organizuotas ir atsitiktinis problemų sprendimas, žinių mainai su kolegomis bei bendras tobulėjimas ir prisitaikymas prie klientų, produktų ir paslaugų vartotojų. Mokymąsi darbo vietoje galima gerinti pasitelkiant pedagogines strategijas, pvz., ugdomąjį vadovavimą (angl. *coaching*), mentorystę ir konstruktyvų grįžtamąjį ryšį (Matsuo, 2014). Profesinių sąjungų mokymosi atstovų Jungtinėje Karalystėje (JK) tyrimo duomenys taip pat įrodo, kad profesinių sąjungų įsikišimas gali paskatinti tiek asmenis, tiek darbdavius įsitraukti į mokymąsi (tiek formalųjį, tiek neformalųjį) ir gali būti veiksmingas (Saundry ir kiti, 2016). Be to, darbovietėse, kuriose veikia profesinės sąjungos, dažniau siūlomi aukštesnio lygio mokymai (Cooney ir Stuart, 2013; van Wanrooy ir kiti, 2013).

Darbo santykių ir darbo tvarkos pobūdis turi įtakos darbuotojų dalyvavimo pobūdžiui ir laipsniui bei paties mokymosi pobūdžiui (Sawchuk, 2011; Rainbird ir kiti, 2004; Grimshaw ir kiti, 2002). Politinės ekonomikos, darbo sociologijos ir darbo santykių sričių tyrimų išvadose sakoma, kad daug viešojo ir privačiojo sektorių darbo formų tapo rizikingos ir joms taikomos labai griežtos valdymo bei reguliacinės kontrolės formos (pvz., Grugulis ir Bozkurt, 2011; Cappelli, 2008; Marchington ir kiti, 2005). Maža to, JK kenčia nuo užsitęsusių problemų dėl per žemų reikalavimų, keliamų darbuotojų įgūdžiams (Keep ir kiti, 2006; Mayhew ir Keep, 2014), netinkamų vadovavimo ar valdymo mokymų (Hayton, 2015) ir, palyginti su kitomis Europos šalimis, nepakankamo darbuotojų atstovavimo bendrovių valdybose ir per darbo tarybas (Williamson, 2013).

Vis dėlto pasirodo įrodymų, patvirtinančių „darbuotojų siūlomų inovacijų“ koncepciją. Šiuo atveju inovacijos suprantamos kaip augantis kolektyvinis procesas, o ne netikėtas asmeninių įkvėpimo proveržių ar didelių technologinių pokyčių rezultatas (žr. Høyrup ir kt., 2012). Čia darbovietė yra svarbiausias veiksnys, nes tai – vieta, kurioje teorijos ir koncepcijos ne tik pritaikomos, bet ir transformuojamos, naudojamos naujoms žinioms kurti (Guile, 2010). Remiantis etnografiniais duomenimis, kiekvienas darbas skiriasi jo aprašymu organizacijos mokymų žinyuose, pareigybių aprašymuose ir uždaviniuose (misijos aprašymuose). Vis dėlto yra teigiančiųjų (pvz. Brown ir Duguid, 1991), jog, kai siekiama gerinti veiklos rezultatus, organizacijos (ypač didžiosios) vis dar remiasi oficialia veiklos vizija. Iššūkis – užpildyti spragą tarp šių dviejų dėmenų. Be to, remdamiesi pagrindine statistine ir kokybine ryšio tarp mokymosi darbo vietoje ir darbuotojo ankstesnių mokymosi pasiekimų tyrimo Kanadoje išvadomis, Livingstone ir Pankhurst (2009) pateikia duomenų, patvirtinančių, jog darbuotojams turi būti suteiktos galimybės „pademonstruoti turimus gausius gebėjimų išteklius – ypač gebėjimą keisti pažinimą, – kurie nuolat formuojasi kaupiant įvairios rūšies patirtį už mokamą ir nemokamą veiklą, ir gauti už tai atlygį“.

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

Neurologijos srities smegenų plastiškumo tyrimas ginčija tradicinę švietimo kaip veiklos, kuri vykdoma ir baigiama prieš pradėdant dirbti, sampratą (žr., pavyzdžiui, „Royal Society“, 2011).

Tokios idėjos tampa iššūkiu tradicinei mokymosi paradigmai, kuri palaiko daugelį švietimo ir mokymo sistemų, kuriose vyrauja „mokymosi kaip įgūdžių įgijimo“ žmogiškojo kapitalo metafora (Sfard, 1998). Šis modelis, įsišaknijęs kognityviosiose tradicijose, reiškia organizuoto mokymosi renginius su paskirtais mokytojais, nustatyta mokymosi programa ir numatomais (siektiniais) rezultatais. Juos galima išoriškai įvertinti, pagal, pavyzdžiui, mokantis įgytą kvalifikaciją ar mokymų lankomumą. Tokios priemonės sudaro nacionalinių tyrimų visame pasaulyje pagrindą (pvz., „Eurostat“, 2015). Laikantis šio požiūrio taip pat daroma prielaida, kad praėjus formaliojo mokymosi laikotarpiui asmuo nepastebimai „perkels“ savo išmokus įgūdžius ir žinias į darbo aplinką.

Priešingai pastarajai minčiai, „mokymosi kaip dalyvavimo“ ir „mokymosi kaip konstravimo“ metaforos įsišaknijusios socialinėse ir kultūrinėse tradicijose, kur mokymasis matomas kaip sąryšinis ir dinamiškas procesas, kurio metu asmenys tobulina savo įgūdžius ir veiklos rezultatus atlikdami veiklą praktiškai, apsvarstydami ir bendraudami su kolegomis, naudodamiesi priemonėmis ir medžiaga „praktikos bendrijose“ (Fenwick ir Nerland, 2014; Malloch ir kiti, 2011; Hughes ir kiti, 2007; Boud ir Middleton, 2003). Pateikęs „mokymosi kaip konstravimo“ metaforą, Engeström (2004) žengė dar toliau. Jis pabrėžė, kad dalyvavimas turėtų būti aktyvus procesas, kadangi darbovietės (ir žmonės) gali pernelyg susitaikyti su esama padėtimi ir susitelkti į save. Užuoat atmetusios formaliuosius mokymosi metodus, kuriais remdamiesi ekspertai perduoda žinias, Engeström teigimu, darbovietės (ir asmenys) turi gauti stimulą iš išorės. Tam geriausiai gali pasitarnauti darbuotojai, kurie peržengia dalykų ar sričių ir praktikos ribas savo organizacijose ir (arba) pereina į kitas. Tokios strategijos kaip „mišrusis mokymasis“ ir „atvirkštinės klasės“ suvokiamos panašiai; be to, jos padeda užpildyti takoskyrą tarp įgūdžių įgijimo ir dalyvavimo (Zitter ir Hoeve, 2012).

Sąvokų „formalusis ir neformalusis“ mokymasis vartojimas gali ilgam įtvirtinti neteisingą dichotomiją vieną mokymosi formą išskeldama aukščiau kitos ir tokiu būdu prarasdama gerus dalykus (Manuti ir kiti, 2015). XX a. 9-jame dešimtmetyje JAV, Kanadoje, Australijoje ir JK pateikti argumentai siekiant, kad suaugusieji (ypač dirbantys) galėtų įgyti kvalifikaciją pagal turimus įgūdžius, tiesiog vykdant ankstesnio mokymosi akreditavimą, užuoat vertus dirbančiuosius lankyti oficialius kursus atitinkamam pažymėjimui gauti, padėjo įvesti kompetencijomis grįstos kvalifikacijos sąvoką ir supratimą (Unwin ir kiti, 2004). Šiandien dažniau vartojamas terminas „ankstesnio mokymosi pripažinimas“ (angl. *Recognition Prior Learning*, RPL). Tokie šio pripažinimo pradininkai kaip „Open College Networks“ ir už suaugusiųjų švietimą agituojančios organizacijos JK laikė RPL pagrindine priemone, kuri padėtų sukurti kreditų kaupimo sistemą, nebegrįžtant prie profesinio rengimo (po privalomojo švietimo) ir mokymo etapo. Šiandien dauguma tęstinio ir aukštojo mokslo įstaigų taiko tam tikrą RPL proceso formą, kuri sudaro galimybes kreiptis į jas, jose mokytis ar studijuoti suaugusiems studentams.

Neseniai atliktas „suaugusiųjų praktikos“ tyrimas išryškino pavieniams asmenims ir darbovietėms kylančias problemas, kai naujiems įgūdžiams įgyti skirti mokymai pakeičiami ankstesnio mokymosi vertinimu (Fuller ir kiti, 2015). Nepaisant to, šalims stengiantis įveikti visiškai skirtingus socialinės ir darbo rinkos mobilumo, produktyvumo ir senstančios visuomenės iššūkius, vienu svarbiausių tarptautinių darbotvarkių klausimų išlieka klausimas, kaip rasti būdų akredituoti kompetencijas, įgytas mokantis darbo vietoje (žr. Cedefop, 2015; norint susipažinti su EBPO iniciatyvų 22 šalyse

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

apžvalga, žr. Werquin, 2010). EBPO apžvalgoje apibrėžtos keturios pagrindinės priežastys („naudos“), dėl kurių šalims būtų naudinga taikyti RPL įgūdžių sistemas:

- ekonominė nauda dėl tiesioginių ir alternatyviųjų formaliojo mokymosi išlaidų sumažėjimo ir galimybė efektyviau panaudoti žmogiškąjį kapitalą;
- švietimo ir edukacinė nauda, stiprinanti mokymąsi visą gyvenimą ir karjeros plėtrą;
- socialinė nauda, didinanti švietimo nešališkumą ir galimybes tiek mokytis, tiek patekti į darbo rinką neturinčioms palankių sąlygų ar nepasiturinčiųjų grupėms, motyvaciją praradusiam jaunimui ir vyresnio amžiaus žmonėms;
- psichologinė nauda, gaunama informuojant asmenis apie jų gebėjimus ir patvirtinant jų naudą bei vertę.

Tačiau ataskaitoje taip pat perspėjama, kad daugelio RPL sistemų centre glūdi paradoksas, kurio esmė – tai, kad jos tampa pernelyg oficialios, nes jomis svarbu pasiekti suinteresuotųjų šalių reikalaujamą galiojimo ar teisėtumo ir patikimumo lygį, tokiu būdu užtikrinant, kad gaunamas pažymėjimas turėtų tokią pačią vertę kaip kvalifikacija, specialybė ar profesija, įgyta per formalųjų švietimą ir mokymo programas. Jungtinėje Karalystėje ypač trūksta tyrimų RPL tema, todėl negalima nurodyti, kaip plačiai ir kokiame lygmenyje jis naudojamas. Atsižvelgiant į JK darbo jėgos, neturinčios pripažintos kvalifikacijos, suaugusiųjų skaičių ir nerimstant nuogąstavimams dėl tvirtos aukštesnio viduriniojo profesinio švietimo sistemos, yra pagrįstas pagrindas užtikrinti, kad būtų įdiegtos RPL procedūros ir kad jos būtų plačiai prieinamos. Atlikę tarpvalstybinę tarptautinių apklausų apie suaugusiųjų raštingumą ir mokėjimą skaičiuoti duomenų analizę, Green ir kiti (2015) padarė išvadą, kad „Anglija ir Jungtinės Valstijos išsiskiria tuo, kad jose jaunesnio amžiaus suaugusiųjų įgūdžiai mažai skiriasi nuo 55–65 metų amžiaus grupės suaugusiųjų įgūdžių. Tarp amžiaus grupių paaiškėję su mokėjimu skaičiuoti susiję skirtumai iliustruoja tokias pat tendencijas kitose šalyse, t. y. kad vyresnei kartai Anglijoje, tiesą sakant, sekasi geriau negu jaunesnei“. Mokslininkai teigia, kad pagrindinis švietimo trūkumas (be to, kad jau seniai pastebima, jog švietimo sistema Anglijoje nevienoda) – jos profesinio mokymo (po privalomojo išsilavinimo) ir rengimo sistemos, įskaitant stažuotes ir praktiką. Tai rodo, jog šaliai stinga priemonių leisti jauniems žmonėms plėsti savo formalųjį švietimą, kai tik jie pradeda darbo poreikiais grįstus mokymus ir (arba) patenka į darbo rinką.

Norėdami išnagrinėti mokymosi darbo vietoje sudėtingumą, mokslininkai vis daugiau dėmesio skiria svarbiai organizacijos konteksto ir asmens vaidmens sąsajai (Fuller ir kiti, 2003). Tai leidžia geriau suprasti daugiadiscipliniškumo ir mišriųjų metodų jėgą ir tai, kad nepakanka pasikliauti vien standartinėmis apklausomis apie „mokymus“ formalioje ne darbo aplinkoje, kad būtų galima būtų surinkti duomenų apie mokymąsi darbe ir darbo tikslais (Campanelli ir Channell, 1994). Vis dėlto kuriant daugybę metodikų, kuriomis siekiama aprėpti kuo platesnę „mokymosi“ sąvoką, pavyko kai ką pakoreguoti (pvz., Skule, 2004; Felstead ir kiti, 2005; 2007 ir 2010; Green ir kiti, 2013 ir 2015). Būtent tai apžvelgiama tolesniame skyriuje.

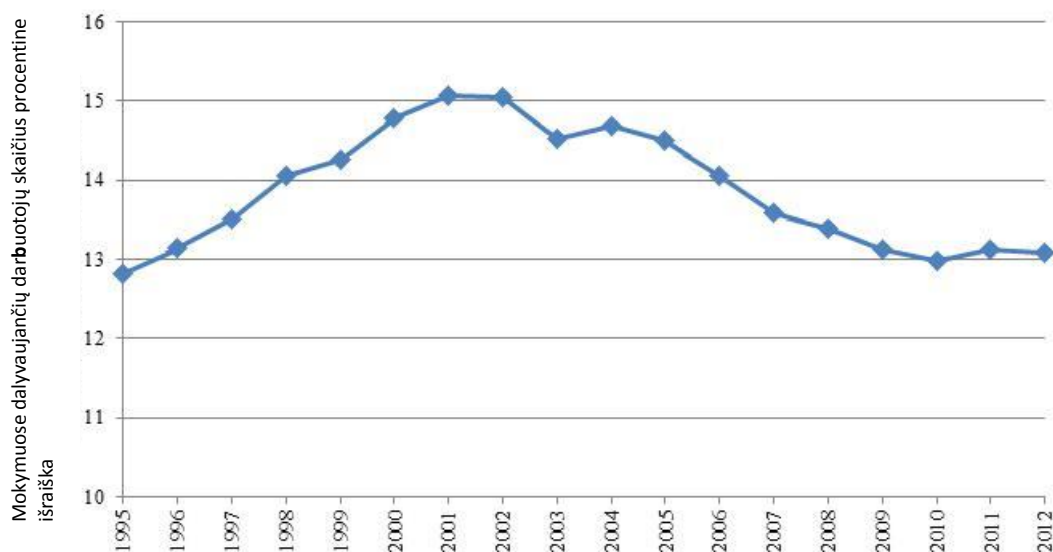
2. Kiekybinė perspektyva

Šiame ataskaitos skyriuje apibendrinamos pagrindinės kiekybinės išvados naudojant „mokymosi kaip įgūdžių įgijimo“ ir „mokymosi kaip dalyvavimo ir konstravimo bei kūrimo“ metaforas ir įžvalgas, kuriomis remiantis atsakoma į klausimą „Ko mokomasi darbo vietoje ir kaip toks mokymasis pripažįstamas?“.

2.1 Mokymasis kaip įgūdžių įgijimas

Ilgiausiai truncančių nacionalinių tyrimų apie mokymų darbo vietoje tendencijas Britanijoje duomenys gauti kas ketvirtį atliekant darbo jėgos apklausas. Nuo 1984 m. vykdomose apklausose dalyvių buvo klausama, ar per keturias savaites iki pokalbio jie „mokėsi ar dalyvavo mokymuose, susijusiuose su jų darbu ar darbu, kurį jie galėtų dirbti ateityje“. Duomenys iliustruoja, kad dalyvavimo mokymuose rodiklis nuo 12,8 % 1995 m. išaugo iki 15,1 % 2001 m. Tuomet jis krito daugiau kaip dviem procentais iki 13,0 % 2010 m. Šis rodiklis toks pat yra iki šiol (žr. 1 pav.). Iš 1 paveikslą matyti, kad nepaisant nuogaštavimų, jog mokymų darbo vietoje per 2008–2009 m. recesiją sumažės, duomenys rodo, kad taip nenutiko (Felstead ir kiti, 2012).

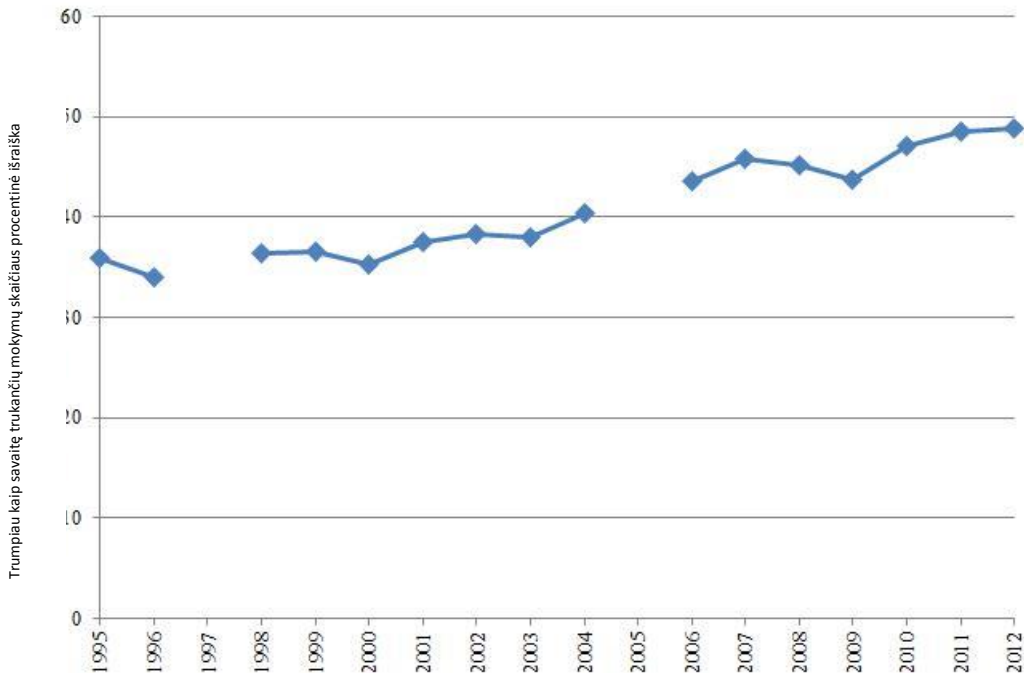
1 pav. Darbuotojų dalyvavimo mokymuose per keturias savaites rodikliai JK, 1995–2012 m.



Šaltinis: sudaryta pagal Felstead ir kt. (2013). Duomenys paimti iš kas ketvirtį atliekamų darbo jėgos apklausų.

Respondentų, dalyvavusių mokymuose per keturias savaites iki apklausos, buvo paprašyta nurodyti paskutinių mokymų bendrą trukmę. Gautieji duomenys rodo, kad ilgai kursų trukmė ilgėjo, o mažiau kaip savaitę trukusių kursų mažėjo. XX a. 10-o dešimtmečio viduryje trečdalis mokymų truko mažiau kaip savaitę, tačiau jau iki 2012 m. jų trukmė beveik padvigubėjo (žr. 2 pav.). Susumavus kas ketvirtį atliekamų apklausų rezultatus matyti, jog laikui bėgant mokymų apimtys smarkiai sumažėjo, nors šiuo metu turima mažai duomenų apie koncepcinį tokių mokymų pobūdį – kitais žodžiais tariant, mažai žinoma apie tai, ar mokymai buvo organizuoti arba parinkti savo nuožiūra, ar ne (Felstead ir Jewson, 2014).

2 pav. Mokymų trukmė JK, 1995–2012 m.



Šaltinis: sudaryta pagal Green ir kt. (2015). Duomenys gauti iš kas ketvirtį atliekamų darbo jėgos apklausų.

Iš darbdavių apklausų taip pat gaunama kiekybinių duomenų apie darbo vietoje organizuojamus ir darbdavio finansuojamus mokymus. Atliekant nacionalinį darbdavių įgūdžių tyrimą, pradėtą 1999 m., kas dvejus metus apklausama daugiau kaip 90 000 darbdavių. Remiantis šiais duomenimis numatyta, kad darbdavių investicijos į mokymus Anglijoje, 2005 m. siekusios 33,3 milijardo svarų sterlingų, 2011 m. pakils iki 40,5 mlrd. svarų sterlingų (Davies ir kiti, 2012: iii). Tačiau, atsižvelgus į infliaciją, šis augimas buvo tik 4 %. Kadangi darbo jėgos per tą patį laikotarpį taip pat daugėjo, tai reiškia realų 14,5 % investicijų į mokymus sumažėjimą vienam darbuotojui (Green ir kiti, 2015). Per laikotarpį nuo 2011 m. iki 2013 m. užfiksuotas tolesnis 7 % nominalių darbdavio išlaidų mažėjimas (Winterbotham ir kiti, 2014: 168). Remiantis naujausiais rezultatais, kol kritimas buvo stabdomas, jis krypties nepakeitė. Apskritai Jungtinėje Karalystėje išlaidos mokymams nuo 43,0 mlrd. svarų sterlingų 2013 m. nominaliai išaugo iki 45,4 mlrd. svarų sterlingų 2015 m., bet investicijų, tenkančių vienam žmogui, dydis nepasikeitė (Vivian ir kiti, 2016: 11, 15).

Kokybiniai pokalbiai su darbdaviais rodo, kad, nepaisant 2008–2009 m. recesijos, daugelis jų rado būdų, kaip išlaikyti mokymų lygį (Felstead ir Jewson, 2014). Didžioji darbdavių dauguma pripažino, kad jų įmonėse taikomos įvairios mokymų formos, kurios laikomos būtinomis ir kurias jie buvo pasiryžę apginti. Tarp jų:

- atitiktis teisiniams reikalavimams;
- veiklos poreikių tenkinimas;
- įgūdžių spragų užpildymas;

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

- konkurencijos rinkoje atlaikymas;
- vadovybės įsipareigojimų vykdymas;
- klientų reikalavimų tenkinimas.

Tai reiškia, kad didelės makrolygmens jėgos yra esminės formuojant mokymus darbo vietoje (žr. 3.1 skyrių).

Be to, ryšys tarp mokymų dažnumo ir įgūdžių bei veiklos rezultatų nėra tiesioginis. Atvejų tyrimai rodo, kad ne visi mokymai skirti įgūdžiams tobulinti ir kad kai kurie mokymai visiškai nekelia turimų įgūdžių lygio (Callaghan ir Thompson, 2002; Felstead ir kiti, 2009; Grugulis, Bozkurt ir Clegg, 2011; Leidner, 1993; Royle, 2000; Taylor ir Bain, 1999). Vietoje to mokymai gali būti naudojami kaip „atlygis“ ar „padėka“ siekiant didinti darbuotojų atsidavimą įmonei ir nesitikint, kad per mokymus perteiktos žinios bus panaudotos darbo vietoje arba siekiant užtikrinti atitiktį standartiniams darbo būdams, kurie sąmoningai riboja darbe reikalingų įgūdžių įgijimą ar naudojimą. Be to, kas aštuntas darbuotojas teigia neturėjęs pakankamai galimybių pritaikyti turimus įgūdžius (Felstead ir kiti, 2013).

2.2 Mokymasis kaip dalyvavimas

Pirmiau minėtose apklausose respondentų prašyta nurodyti savo dalyvavimą konkrečioje veikloje arba tokių veiklų buvimą darbo vietoje. Siekiant gautuosius rezultatus išreikšti tiksliais matais, respondentų dažniausiai prašoma savo atsakyme nurodyti konkretų laikotarpį – pavienių asmenų prašoma įvertinti keturių savaičių laikotarpį iki pokalbio, o darbdavių dažniausiai prašoma pagalvoti apie praėjusius vienus metus. Tai leidžia pabrėžti juntamą veiklų buvimą, o ne jų naudą skatinant gebėjimų ar supratimo pokyčius.

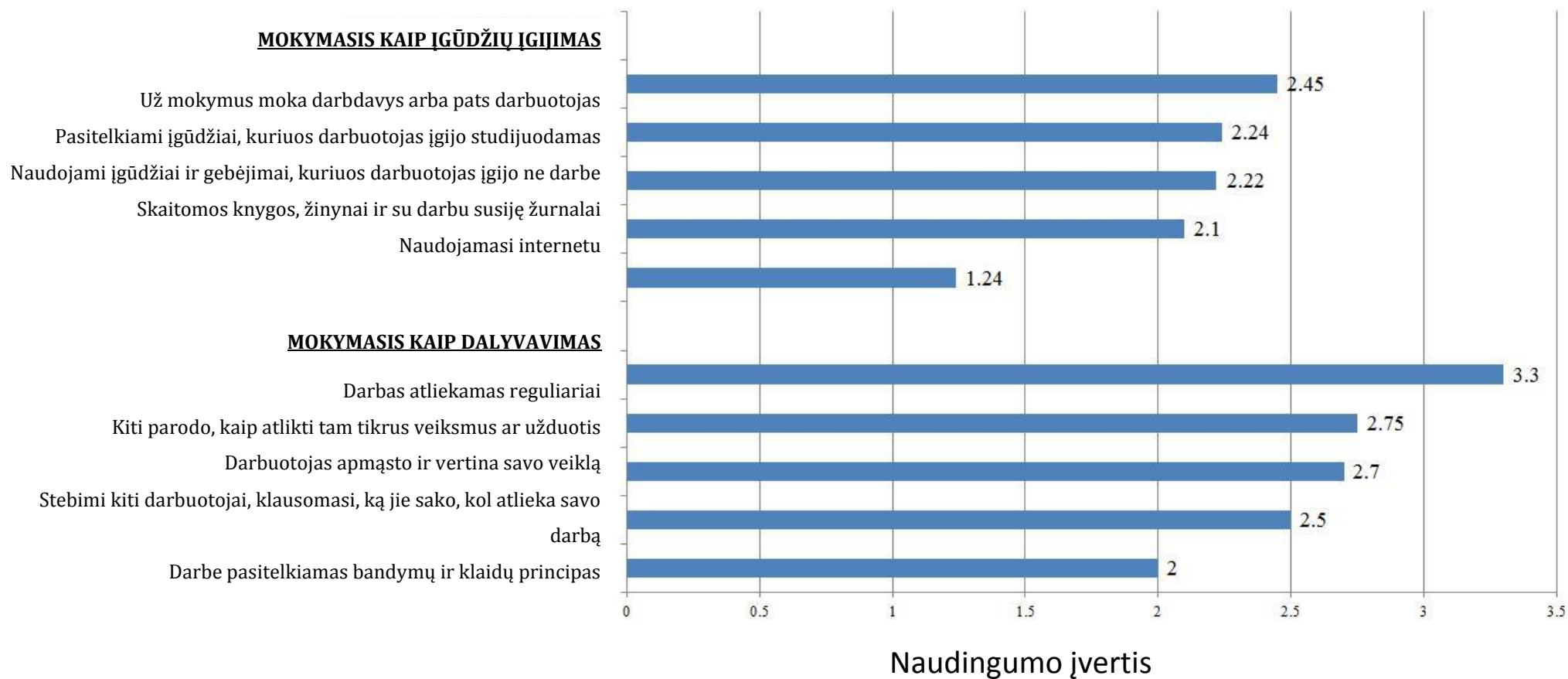
2004 m. prie Nacionalinio tęstinio suaugusiųjų švietimo instituto (angl. National Institute of Adult Continuing Education, NIACE) suaugusiųjų dalyvavimo mokymesi tyrimo pridėtame modelyje buvo naudojamas alternatyvus metodas. Atliekant šį tyrimą (apklausą) dalyvių prašyta įvertinti sąrašą veiklų pagal tai, kiek jos buvo naudingos gerinant veiklos rezultatus (Felstead ir kiti, 2005). Tai leido užfiksuoti ir kaupti duomenis apie procesą ir jo rezultatus (bei ryšius). Klausimai suformuluoti orientuojantis į penkias veiklas, susijusias su „mokymusi kaip įgūdžių įgijimu“: i) gautieji mokymai; ii) nagrinėtos kvalifikacijos; iii) ne darbe įgyti gebėjimai; iv) su darbu susijusios literatūros skaitymas ir v) interneto kaip informacijos šaltinio naudojimas. Apklaustųjų taip pat paprašyta įvertinti penkių su „mokymusi kaip dalyvavimu“ susijusių veiklų naudingumą: i) darbo atlikimas; ii) kitų darbuotojų demonstravimas, kaip ką daryti; iii) savo darbo vertinimas; iv) kitų darbuotojų stebėjimas ir klausymasis ir v) bandymų ir klaidų principo naudojimas darbe.

Iš gautų rezultatų matyti, kad daugiau kaip pusė (51,8 %) apklaustųjų nurodė, jog darbo atlikimas geriausiai padėjo išmokti ir suprasti, kaip tobulėti. Interneto naudojimas medžiagai atsisiųsti, dalyvavimas elektroninio mokymosi platformose ar sistemose ir informacijos paieška internete laikoma nenaudinga veikla (49,7 %). Mokymų ar kursų lankymas ir kvalifikacijos įgijimas kaip priemonė darbo rezultatams gerinti, palyginti su daugeliu „mokymosi kaip dalyvavimo“ veiklų, dažnai buvo vertinamas ypač žemai (žr. 3 pav.).

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

Matyti, kad realiai mokymuose daugiau dalyvauja hierarchinėje struktūroje aukštas pozicijas užimantys darbuotojai – tarp vadovų oficialių mokymų dažnis didesnis, jie trunka ilgiau ir yra geresnės kokybės (Felstead ir kiti, 2010). Taigi „vadovų“ mokymosi kursų kaip mokymosi šaltinio rodiklis aukštesnis negu darbuotojų, dirbančių pardavimo srityje, operatoriais ar einančių žemiausio lygio pareigas (žr. 1 lentelę). Tačiau kaip darbo tobulinimo priemonę „mokymąsi darant“ „vadovai“ taip pat vertino aukščiau negu tie, kurie dirba žemiausiose pareigose. Nepaisant to, atsakymų pagal pareigų grupes modelis rodo, kad pagal hierarchiją esantieji žemiau pateikė mažiau įžvalgų iš savo kasdienės veiklos (gavo mažiau naudos) darbo vietoje negu tie, kurie mokėsi iš išorinių šaltinių.

3 pav. Mokymosi veiklų darbo vietoje naudingumas



Šaltinis: sudaryta pagal duomenis, pateiktus Felstead ir kiti, 2005.

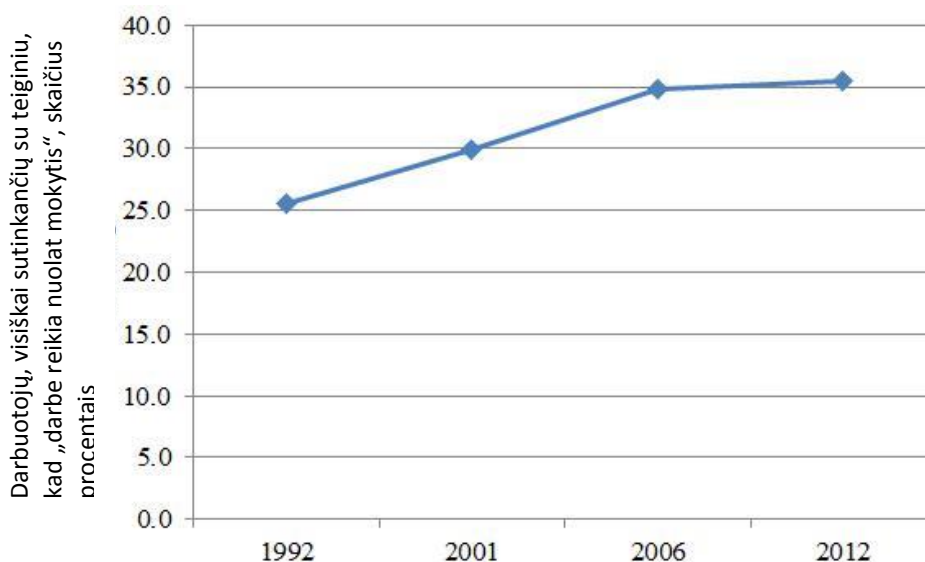
1 lentelė. Mokymosi šaltinių naudingumas pagal profesiją

Mokymosi šaltinis	Vadovai ir aukšti pareigūnai	Profesionalai	Asocijuotieji techniniai darbuotojai	Administracija ir sekretoriatas	Kvalifikuoti darbuotojai	Personalo darbuotojai	Pardavimo ir klientų aptarnavimo tarnyba	Inžinierių operatoriai	Žemiausios grandies
	Naudingumo įvertis								
<u>Mokymasis kaip įgūdžių įgijimas</u>									
Už mokymus moka darbdavys arba pats darbuotojas	2,89	2,93	3,28	2,42	2,45	2,74	2,05	1,72	1,71
Pasitelkiami įgūdžiai, kuriuos darbuotojas įgijo studijuodamas	2,62	2,97	2,90	2,41	2,57	2,40	1,72	1,34	1,28
Naudojami įgūdžiai ir gebėjimai, kuriuos darbuotojas įgijo ne darbe	2,69	2,73	2,53	2,38	2,09	2,55	1,90	1,63	1,67
Skaitomos knygos, žinytai ir su darbu susiję žurnalas	2,45	2,90	2,90	2,02	2,25	2,22	1,80	1,34	1,18
Naudojamasi internetu	1,79	2,19	1,97	1,75	0,92	0,76	0,92	0,42	0,41
<u>Mokymasis kaip dalyvavimas</u>									
Darbas atliekamas reguliariai	3,49	3,53	3,54	3,29	3,34	3,28	3,21	3,15	2,96
Kiti parodo, kaip atlikti tam tikrus veiksmus ar užduotis	2,53	2,83	3,12	2,80	2,84	2,75	2,91	2,51	2,52
Darbuotojas apmąsto ir vertina savo veiklą	2,97	3,11	3,08	2,71	2,66	2,79	2,58	2,29	2,20
Stebimi kiti darbuotojai, klausomasi, ką jie sako, kol atlieka savo darbą	2,73	2,63	2,84	2,52	2,74	2,73	2,59	2,20	2,09
Darbe pasitelkiamas bandymų ir klaidų principas	1,94	2,21	1,98	1,98	1,92	2,02	2,04	1,99	1,92

Šaltinis: Felstead ir kiti, 2005.

Nagrinėjant apklausą matyti, jog kituose jos klausimuose taip pat dažniausiai mokymasis suprantamas kaip dalyvavimas. Pavyzdžiui, nuo 1992 m. įgūdžių ir darbo tyrime respondentų buvo klausiama, kiek jie sutinka ar nesutinka su teiginiu, jog „mano darbe būtina nuolat mokytis naujų dalykų“. Gautieji duomenys rodo, kad darbo vietos kaip mokymosi vietos svarba bėgant laikui augo, vis dėlto nuo 2006 m. nefiksuotas joks reikšmingesnis šios tendencijos augimas (žr. 4 pav.).

4 pav. Savaimė suprantamas poreikis nuolat mokytis, Britanija, 1992–2012 m.

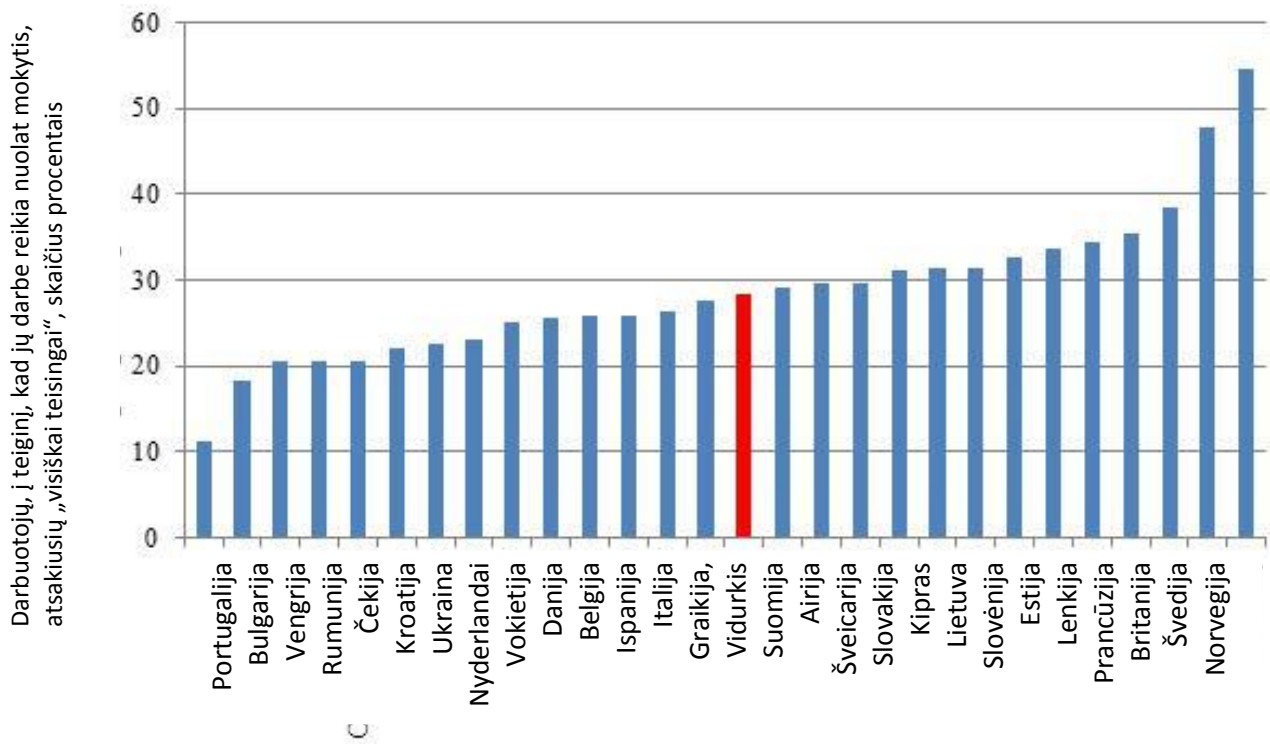


Šaltinis: skaičiavimai atlikti remiantis įgūdžių ir darbo tyrimų duomenimis.

Tas pats klausimas pateiktas ir Europos socialiniame tyrime. Vis dėlto jame atsakymų skalė kitokia. Remiantis šiais duomenimis, Britanijos rezultatai viršija vidutinius rezultatus, kai kalbama apie dėmesį, skiriamą mokymuisi darbo vietoje. Remiantis rezultatais, apie 4 iš 10 darbuotojų (38,5 %) atsakė, kad teiginys, jog jų darbe būtina nuolat mokytis naujų dalykų, buvo „visiškai teisingas“. Šis rezultatas pranoksta Europos vidurkį 10 procentinių punktų. Tačiau jis nesiekia Švedijos ir Norvegijos rezultato, kuris rodo, kad daugiau kaip pusė darbuotojų atsakė, jog teiginys, kad nuolatinis mokymasis jų darbe reikalingas, yra „visiškai teisingas“ (žr. 5 pav.).

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

5 pav. Savaimė suprantamas reikalavimas, jog būtina nuolat mokytis, Europa, 2010 m.



Šaltinis: skaičiavimai atlikti remiantis 2010 m. Europos socialinio tyrimo duomenimis.

3. Kokybinė perspektyva

Pagal pobūdį kokybinių duomenų pagrindas yra labiau fragmentiškas (dažnai jį sudaro tam tikrų sektorių ir tam tikrų profesijų tyrimai) ir labiau kintančios apimties negu kiekybinis. Šiame skyriuje glaustai pateikiami pagrindiniai teiginiai apie tai, kaip formuojamas ir organizuojamas mokymasis darbo vietoje.

3.1. Konteksto vaidmuo ir darbdavio elgsena

Turimi atvejo tyrimų duomenys, leidžiantys suprasti, kaip, atsižvelgiant į visus apribojimus ir gamybinės ar kūrybinės sistemos, kurioje veikia organizacijos, galimybes, formuojamas mokymasis darbo vietoje gali būti dviejų kategorijų („tradicijų“). Šis faktas iliustruoja, koks yra mokymosi darbo vietoje kontekstas, turint omeny, kad jį sunku užfiksuoti naudojantis tik tyrimais apie darbuotojus ar vadovus, kurių žinios apie produktų rinką, skirtingus darbo organizavimo būdus ir šalutinius bei tiesioginius („vertikalius“) trikdžius, su kuriais savo veikloje susiduria organizacija, gali būti fragmentiškos ir nepakankamos.

Hierarchinėje („iš viršaus į apačią“) tradicijoje susitelkiama į aukštesnių vadovų požiūrį ir jų pareigybių aprašymuose nurodytų užduočių, siekiant pozicionuoti organizaciją rinkoje, kurioje ji veikia, analizę. Lyginamos bendrovės, siūlančios panašų produktą, tačiau išsiskiriančios standartizacijos lygiu, jautrumu kainai ir produkto inovatyvumu. Pavyzdžiui, oro linijos gali būti skirstomos į „teikiančias visas paslaugas“ arba „pigų skrydžių“ (Poon and Waring, 2010). Viešbučiai gali būti pozicionuojami nuo „prabangių“ iki „pigų“ (Mason, 2011; Sung and Ashton, 2015). Organizacijos taip pat skirstomos pagal tai, kokią reikšmę jos teikia paprasčiausiam reikalavimui atlikti užduotį ir koks jų požiūris į galimybių tobulintis suteikimą žmonėms, kurie atlieka tas užduotis. Vis dėlto šio požiūrio trūkumas – tas, kad jis įgyvendamas tokia aukštame lygyje, jog neįmanoma praktiškai užfiksuoti mokymosi darbo vietoje fakto, jis neapčiuopiamas. Tam reikalinga atvirkštinė („iš apačios į viršų“) metodika.

Naudojant pastarąjį modelį per pokalbius su darbuotojais, jų darbo stebėjimą, dalyvavimą darbo veikloje nagrinėjama, kaip mokymasis vyksta darbo vietoje. Šis modelis apima tris sluoksnius, pradedant darbo jėga ir baigiant vadovais, įmonių lyderiais ir sektoriaus atstovais. Tokiu būdu išnagrinėjama, kaip darbas organizuojamas ir atliekamas ir su kokiais didesniais iššūkiais ar sunkumais susiduria organizacijos: tai „mokymuisi tinkamas kontekstas“. Ekonominių ir socialinių tyrimų tarybos finansuojamame darbo vietų vienuolikoje ekonomikos sektorių tyrime Felstead ir kiti (2009) pritaikė būtent šį modelį. Be produktų rinkos pobūdžio, kuris pabrėžiamas hierarchiniame („iš viršaus į apačią“) modelyje, šiame tyrime atskleista gamybos sistemos vertikalio ir horizontalio matmenų svarba. Vertikalusis matmuo apima kontrolės sluoksnius, jungiančiu mikro-, mezo- ir makro- suinteresuotąsias šalis, dalyvaujančias prekių gamyboje ir teikiančias paslaugas. Sluoksnių skaičius priklauso nuo verslo pobūdžio. Kai taisyklių labai daug, asmeninė nuomonė ar požiūris ir savarankiškumas organizacijoje riboti. Horizontalusis matmuo reiškia žingsnius ar etapus, kurių metu žaliava virsta prekėmis ir paslaugomis, skirtomis galutiniams vartotojams. Kontrolės vieta tokiose sekose gali būti ypatingai svarbi. Pavyzdžiui, stambūs didmenininkai, tokie kaip prekybos centrai, gali išnaudoti savo kontrolę per įmones, kurios išgauna žaliavas, gamina produktus, laiko ar transportuoja juos, ir tokiu būdu netiesiogiai numatyti mokymąsi darbo vietoje.

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

Norint atlikti analizę, horizontalieji ir vertikalieji matmenys gali būti laikomi ašimis. Darbovietės vieta taške, kuriame susikerta abu matmenys, nulemia darbdavių elgesį ir koku mastu jie planuoja ir priima sprendimus trumpuoju, vidutinės trukmės ir ilguoju laikotarpiu, riziką, kurią jie pasiryžę prisiimti, savarankiškumo, kurio suteiks darbuotojams, laipsnį ir skaičių bei tipą darbuotojų, kurie dalyvaus priimant sprendimus. Pavyzdžiui, darbovietė organizacijoje, kurios savininkai yra kitoje šalyje arba kurios akcijomis prekiaujama vertybinių popierių rinkoje, gali būti toli nuo vietos, kur priimami sprendimai dėl darbovietės valdymo modelio (Gospel ir Pendleton, 2005).

Fuller ir Unwin (2004 ir 2010) „besiplečiančios ir ribotos mokymosi aplinkos“ koncepcija sujungia šiuos du kontekstinius kintamuosius į galimybę mokytis darbo vietoje. Remiantis atvejo tyrimu, išplėtotą įvairiuose sektoriuose ji pateikia analitinę sistemą darbdaviams ir mokymo paslaugų teikėjams, kad būtų galima išnagrinėti, kaip jie gali keisti ar koreguoti darbo organizavimą, kad būtų skatinamas optimalus tiek formaliojo, tiek neformaliojo mokymosi būdų derinys. Pavyzdžiui, Ahlgren ir kiti (2008) pritaikė šią koncepciją savo tyrime, kuriame analizavo 14 Škotijos mažų ir vidutinių įmonių (rūpybos, gamybos ir paslaugų sričių) ir patvirtino kitų tyrimų išvadas, teigiančias, kad išorinis reguliavimas (tiek viršvalstybinės organizacijos, tokios kaip ES, nacionalinės vyriausybės, profesinės įstaigos, savininkų ir pan.) yra pagrindinis formalųjį ir neformalųjį mokymąsi darbo vietoje skatinantis veiksnys. Tai ypač pasakytina apie sveikatos priežiūros sektorių, kuriame toliau atliekama labai daug kokybinių tyrimų (žr., be kita ko, „Mokymosi aplinkos kūrimas atjautą skatinančiai rūpybai ir slaugai užtikrinti“ (CLECC): <http://www.nets.nihr.ac.uk/projects/hsdr/130748>; Bridges ir Fuller, 2014; McLaren ir kiti, 2008).

3.2. Konkretaus asmens vaidmuo

Asmens tarnybinė padėtis, jam suteikto savarankiškumo priimti sprendimus laipsnis, mastas, koku asmuo dalyvauja priimant sprendimus, ir galios santykiai darbovietėje – visi šie veiksniai prisideda prie darbovietės kaip mokymosi aplinkos pobūdžio. Dėl to asmenys ir dalyvavimo laipsnis keičiasi (žr., be kita ko, Billett ir Somerville, 2004). Taigi supaprastinti pareiškimai, kad vieni žmonės labiau motyvuoti mokytis nei kiti tiek darbe, tiek šiaip gyvenime, nepadedą. Darbuotojų profesinės raidos instituto (CIPD) atliktas tyrimas (2011) atskleidė, kaip įsitraukimo ir dalyvavimo laipsnis kinta priklausomai nuo konteksto ir darbuotojų asmeninių aplinkybių, įskaitant jų amžių. Įsitraukimas į darbą didžiausias, kai užduotys skiriasi ir yra prasmingos, kai yra tam tikra autonomija (žr. Milligan ir kiti, 2015, tyrimą apie „savireguliacinį mokymąsi“). Bendravimas su tiesioginiu vadovu ir kolegomis intensyviausias, kai darbuotojai gali išreikšti savo nuogąstavimus ir gerbia kolegų gebėjimus. Atsidavimas organizacijai priklauso nuo reputacijos, pagarbos darbuotojui ir finansinio atlygio. Senėjimo problemos ir vyresnio amžiaus darbuotojų tyrimas parodė, kad įsisenėję (ir dažniausiai neigiamos) požiūris į darbą, mokymąsi ir amžių turi būti keičiamos, nes žmonių gyvenimo trukmė, kaip ir pensinis amžius, ilgėja (Unwin ir kiti, 2015; Field ir kiti, 2013; Felstead, 2011).

Pagrindinis būdas, kuriuo asmenys siekia paveikti įstaigos veiklą, – darbo tvarkos keitimas („griovimas“). Kanadoje atlikto naujų kompiuterizuotų sistemų viešajame sektoriuje tyrimo išvados atskleidė, kad tais atvejais, kai pareigūnai pajuto gerovės naudą (gavo gerovės išmokas), jie kūrė kolektyvines, bendras strategijas, kad išlaikytų aptarnavimo lygį, kurio, jų manymu, nusipelnė klientai (Hennessy ir Sawchuk, 2003). Fuller ir kitų (2011) atliktas tyrimas parodė, kad ligoninės durininkai (budėtojai), nepaisant to, jog yra ant Nacionalinės sveikatos priežiūros tarnybos karjeros sistemos žemiausios pakopos, savo siaurus

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

pareigybių aprašymus pakeitė taip, kad galėtų panaudoti turimas daug platesnes žinias ir įgūdžius. Atvejo tyrimas apie „įgūdžių visam gyvenimui“ iniciatyvą, siekiant tobulinti suaugusiųjų raštingumo ir skaičiavimo gebėjimus, parodė, kad kai kurie mažai apmokamus darbus dirbantys darbuotojai susikūrė strategijas, leidusias jiems darbovietėje pritaikyti turimus pagrindinius įgūdžius (Waite ir kiti, 2014). ES finansuojamame mokymosi lygmenų („sluoksnių“) projekte (angl. *Learning Layers Project*) dėmesys skiriamas mobiliųjų ir socialinių technologijų naudojimui, siekiant atverti galimybes savarankiškoms asmenų bendruomenėms vykdyti prekių ir paslaugų tarpusavio gamybą darbdavių organizacijose ir už jų ribų (žr. <http://learning-layers.eu>).

Literatūroje apie mokymąsi darbo vietoje vienbalsiai tvirtinama, kad tiesioginiai vadovai yra svarbiausi. Labai vertingas yra Eraut (2007: 421) pateiktas apibendrinimas: „Jų vaidmuo – kurti tarpusavio paramos ir mokymosi kultūrą, o ne patiems visus remti. Jie turi dalytis šiuo savo vaidmeniu su patyrusiais darbuotojais. Tai reiškia, kad jų darbas – tam tikra bendro vadovavimo („pasidalytos lyderystės“) forma.“ Eraut atliktu tyrimu nustatyta, kaip vadovai gali gerinti mokymosi darbo vietoje kiekybę ir kokybę, t. y.:

- vengdami kelti per daug ir per mažai iššūkių (užduočių) darbuotojams, nes tai nepadeda mokymuisi ir negerina darbuotojų nuotaikos;
- leisti darbuotojams tartis su kolegomis ir dirbti komandomis;
- ugdyti įgūdžius, kaip mažinti įtampą, kuri kenkia bendram klimatui darbe, ir kreiptis pagalbos, kai tai tiesiogiai veikia juos pačius;
- užtikrinti, kad darbuotojai nuolat gautų grįžtamąjį ryšį ir prisidėtų prie savo pačių ir kitų kolegų darbovietėje ar organizacijoje vertinimo.

Tyrimų rezultatai rodo, kad priversti vadovus iš naujo apgalvoti darbo procesus ir įveikti jų nenorą ką nors keisti bei išnaudoti pareigybių aprašymus, kurie riboja darbuotojų galimybes, galima pasitelkus tikslines priemones. Pavyzdžiui, Hoyles ir kiti (2010) dirbo kartu su JK įmonėmis, teikiančiomis finansines paslaugas, taip pat įmonėmis, dirbančiomis farmacijos ir automobilių inžinerijos srityse, kad būtų didinamas darbuotojų supratimas apie statistinius modelius, gerinančius didžiąją dalį tvarkos taisyklių ar procedūrų, kurių būtina laikytis. Panašiai McLaren ir kiti (2008) taip pat dirbo su 24 pirminės sveikatos priežiūros organizacijomis Anglijoje kurdami veiksmingesnę mokymosi kultūrą.

4. Politikos (krypties) perspektyva

Remiantis atliktų tyrimų duomenimis, koncepcijos, padedančios formuoti mokymosi ir įgūdžių įgijimo visą gyvenimą politiką JK, turi būti plečiamos. Šiuo metu vyraujantis „įgūdžių įgijimo“ modelis pats savaime netinkamas, nes juo asmeniniu lygiu užfiksuojami tik iš anksto numatyti įgyti įgūdžiai ir žinios. Kadangi valstybei svarbu rinkti informaciją apie asmenų, formaliai įgijusių kvalifikaciją (profesiją), skaičių ir kvalifikacijos rūšį bei apie dalyvavimo formaliajame mokyme apimtį, tokie duomenys neatskleidžia visos mokymosi veiklos įvairovės ir įgūdžių naudojimo pobūdžio darbovietės lygiu. Dėl to nustatytose politikose nepakankamai dėmesio skiriama darbovietai kaip mokymosi vietai.

Mokymasis už formaliojo švietimo sistemos ribų – ko mokomasi ir išmokstama darbo vietoje ir kaip pripažįstamos įgytos žinios bei įgūdžiai?

Tuo pačiu bandymai įvertinti ir akredituoti „neformalųjį mokymąsi“ naudojantis „mokymosi kaip įgūdžių įgijimo“ metodika patenka į sąžalstus, vedančius į dirbtinį mokymosi, kuris sudaro kasdienio darbo dalį, atskyrimą nuo socialinio konteksto. Ankstesnio mokymosi pripažinimo iniciatyvos gali paskatinti asmenis mokytis, didindamos jų pasitikėjimą ir sustiprindamos darbo rinkos judumą. Tačiau tai veikia tik tuomet, kai asmenys, darbdaviai ir platesnė darbo rinka vertina vykdomos rūšies akreditaciją. Stiprios vertinimo ir patvirtinimo procedūros įtvirtinimo kaina turi būti gerai apgalvota, pasveriant gaunamą naudą (Cedefop, 2015; EPBO, 2012). Didesnio supratimo apie formaliojo ir neformaliojo mokymosi tęstinumą darbo vietoje plėtojimas reikalingas siekiant sukurti politikos taisykles, kurios padėtų organizacijoms gerinti savo mokymosi aplinkos kokybę. Darbovietėms reikalingi vidiniai ir išoriniai žinių, patirties ir įkvėpimo šaltiniai. Kreipiant švytuoklę iš formaliojo į neformaliojo mokymosi pusę tik dar labiau įtvirtinami siaurai apibrėžti parametrai, pagal kuriois kuriama mokymosi ir įgūdžių įgijimo visą gyvenimą politika.

Pagrindinė šios apžvalgos žinia – mokymasis darbovietėje yra neapibrėžtas reiškinys. Norint tobulinti mokymosi darbo vietoje kokybę ir didinti kiekybę, reikia imtis daugiau veiksmų aiškinant, kaip jis pasireiškia, ir analizuojant esminį vaidmenį, kurį vadovai ir organizacijų strategijos bei vertybės vaidina lengvinant šį procesą. Tam reikia įdėti daugiau pastangų ir surinkti daugiau duomenų, prieinamų šaltiniuose apie tyrimus, atliktus remiantis metodais, pagrįstais analize „iš viršaus į apačią“ (nuo bendrų klausimų iki konkrečių) ir „iš apačios į viršų“ (nuo konkrečių prie bendrų principų). Kaip nurodyta Fuller ir kitų (2003) atvejo tyrimo apžvalgoje, neformalusis mokymasis vaidina pagrindinį vaidmenį kuriant veiksmingo mokymosi kultūrą organizacijose ir ten, kur tokia kultūra bėgant laikui nusistovi, ją puoselėti padeda verslo ar veiklos poreikiai, o ne politikos iniciatyvos.

Šaltiniai

- Ahlgren, L and Engel, L C (2011) 'Lifelong learning through SMEs: exploring workplace learning in the UK', *Journal of Workplace Learning*, 23(5): 331-348.
- Billett, S and Somerville, M (2004) 'Transformations at work: identity and learning', *Studies in Continuing Education*, 26(2): 309-326.
- Boud, D and Middleton, H (2003) 'Learning from others at work: communities of practice and informal learning', *Journal of Workplace Learning*, 15(5): 194-202.
- Bridges, J and Fuller, A (2015) 'Creating learning environments for compassionate care: a programme to promote compassionate care by health and social care teams', *International Journal of Older People Nursing*, 10(1): 45-58.
- Brown, J S and Duguid, P (1991) 'Organising learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation', *Organisation Science*, 2(1): 40-57.
- Callaghan, G and Thompson, P (2002) "'We recruit attitude": the selection and shaping of routine call centre labour', *Journal of Management Studies*, 39(2): 233-254.
- Campanelli, P and Channell, J with McAuley, L, Renouf, A and Thomas, R (1994) 'Training: an exploration of the word and the concept with an analysis of the implications for survey design', Department of Employment Research Series No. 30, London, Department of Employment.
- Cappelli, P (2008) *Employment Relationships: New Models of White Collar Work*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cedefop (2015) 'European guidelines for validating non-formal and informal learning', Cedefop Reference Series No.104: Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- CIPD (2011) 'Locus of engagement Understanding what employees connect with at work', Research Insight, London: Chartered Institute for Personnel and Development.
- Cooney, R and Stuart, M (2013) (eds) *Trades Unions and Workplace Training*. London: Routledge.
- Davies, B, Gore, K, Shury, J, Vivian, D, Winterbotham, M and Constable, S (2012) 'UK Commission's Employer Skills Survey 2011: England Results', UKCES Evidence Report No 46, Wath-upon-Deerne: UK Commission for Employment and Skills.
- Engeström, Y (2004) 'New forms of learning in co-configuration work', *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2): 11-21.
- Eraut, M, (2007) 'Learning from other people in the workplace', *Oxford Review of Education*, 33(4): 403-422.

Eurostat (2015) EU Labour Force Survey Database User Guide, Brussels: European Commission.

Felstead, A (2011) 'The importance of "teaching old dogs new tricks": training and learning opportunities for older workers', in Parry, E and Tyson, S (eds) *Managing an Age Diverse Workforce*, London: Palgrave.

Felstead, A and Jewson, N (2014) "'Training floors" and "training ceilings": metonyms for understanding training trends', *Journal of Vocational Education and Training*, 66(3): 296-310.

Felstead, A, Fuller, A, Jewson, N, Unwin, L (2009) *Improving Working as Learning*, London: Routledge.

Felstead, A, Fuller, A, Jewson, N, Unwin, L and Kakavelakis, K (2007) *Learning, Communities and Performance: Evidence from the 2007 Communities of Practice Survey*, Leicester: NIACE.

Felstead, A, Fuller, A, Unwin, L, Ashton, D, Butler, P and Lee, T (2005) 'Surveying the Scene: learning metaphors, survey design and the work context', *Journal of Education and Work*, 18(4): 359-383.

Felstead, A, Gallie, D, Green, F and Zhou, Y (2010) 'Employee involvement, the quality of training and the learning environment: an individual-level analysis', *International Journal of Human Resource Management*, 21(10): 1667-1688.

Felstead, A, Green, F and Jewson, N (2012) 'An analysis of the impact of the 2008-09 recession on the provision of training in the UK', *Work, Employment and Society*, 26(6): 968-986.

Felstead, A, Green, F and Jewson, N (2013) 'Training in recession: the impact of the 2008-2009 recession on training at work', UKCES Evidence Report No 72, September, Wath-upon-Dearne: UK Commission for Employment and Skills.

Felstead, A, Gallie, D, Green, F and Inanc, H (2013) *Skills in Britain: First Findings from the Skills and Employment Survey 2012*, London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, UCL Institute of Education.

Fenwick, T and Nerland, M (2014) (eds) *Reconceptualising Professional Learning*, London: Routledge.

Field, J, Burke, R J and Cooper, C L (2013) (eds) *The SAGE Handbook of Ageing, Work and Society*. London: SAGE.

Fuller, A, Laurie, I, and Unwin, L (2011) 'Learning at work as a low-grade worker: the case of hospital porters', LLAKES Research Paper 25, London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, UCL Institute of Education.

Fuller, A, Leonard, P, Unwin, L and Davey, G (2015) 'Does Apprenticeship Work for Adults? The experiences of adult apprentices in England,' Project Report:

<http://www.nuffieldfoundation.org/adult-apprenticeships>.

Fuller, A and Unwin, L (2010) 'Change and continuity in apprenticeship: the resilience of a model of learning', *Journal of Education and Work*, 25(5): 405-416.

Fuller, A and Unwin, L (2004) 'Expansive learning environments: integrating organisational and personal development', in Rainbird, F, Fuller, A and Munro, A (eds) *Workplace Learning in Context*, London: Routledge.

Fuller, A, Ashton, D, Felstead, A, Unwin, L, Walters, S and Quinn, M (2003) *The Impact of Informal Learning at Work on Business Productivity*, London: Department of Trade and Industry.

Gospel, H and Pendleton, A (2005) 'Corporate governance and labour management: an international comparison', in Gospel, H and Pendleton, A (eds) *Corporate Governance and Labour Management: An International Comparison*, Oxford: Oxford University Press.

Green, A, Green, F and Pensiero, N (2015) 'Cross-Country Variation in Adult Skills Inequality: Why are Skill Levels and Opportunities so Unequal in Anglophone Countries?', *Comparative Education Review*, 59(4): 595-618.

Green, F, Felstead, A, Gallie, D and Inanc, H (2013) *Training in Britain: First Findings from the Skills and Employment Survey 2012*, London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, UCL Institute of Education.

Green, F, Felstead, A, Gallie, D, Inanc, H and Jewson, N (2015) 'The declining volume of workers' training in Britain', *British Journal of Industrial Relations*, published online, print version forthcoming.

Grimshaw, D, Cooke, F L, Grugulis, I and Vincent, S (2002) 'New technology and changing organisational forms: implications for managerial control and skills', *New Technology, Work and Employment*, 17(3): 186-203.

Grugulis, I and Bozkurt, O (2011) *Retail Work*, Houndsmills: Palgrave Macmillan.

Grugulis, I, Bozkurt, O and Clegg J (2011) 'No place to Hide'? The Realities of Leadership in UK Supermarkets', in Grugulis, I and Bozkurt, O (eds) *Retail Work*, Houndsmills: Palgrave Macmillan.

Guile, D (2010) *The Learning Challenge of the Knowledge Economy*, Rotterdam: Sense.

Hayton, J (2015) 'Leadership and Management Skills in SMEs: Measuring Associations with Management Practices and Performance', *BIS Research Report 211*, London: Department for Business, Innovation and Skills.

Hennessy, T and Sawchuk, P (2003) 'Worker responses to technological change in the Canadian public sector: issues of learning and labour process', *Journal of Workplace Learning*, 15(7-8): 319-325.

- Hoyles, C, Noss, R, Kent, P and Baaker, A (2010) *Improving Mathematics at Work: the Need for Techno-mathematical Literacies*, London, Routledge.
- Høyrup, S, Bonnafous-Boucher, M, Hasse, C, Møller, K and Lotz, M (2012) (eds) *Employee-Driven Innovation: A New Approach*, London: Palgrave Macmillan.
- Hughes, J, Jewson, N and Unwin, L (2007) (eds) *Communities of Practice: Critical Perspectives*, London: Routledge.
- Keep, E, Mayhew, K, and Payne, J (2006) 'From skills revolution to productivity miracle – not as easy as it sounds?', *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2): 298-314.
- Leidner, R (1993) *Fast Food, Fast Talk: Service Work and the Routinizations of Everyday Life*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Livingstone, D W and Pankhurst, K V (2009) 'Education and jobs: the way ahead' in Livingstone, D W (ed) *Education & Jobs: Exploring the Gaps*, Toronto: University of Toronto Press.
- McLaren, S, Woods, L, Boudioni, M, Lemma, F and Tavabie, A (2008) 'Implementing a strategy to promote lifelong learning in the primary care workforce: an evaluation of leadership roles, change management approaches, interim challenges and achievements', *Quality in Primary Care*, 16(3): 147-155.
- Malloch, M, Cairns, L, Evans, K and O'Connor B N (2011) (eds) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, London, SAGE.
- Manuti, A, Pastore, S, Scardigno, A. F, Giancaspro, M L and Morciano, D (2015) 'Formal and informal learning in the workplace: a research review', *International Journal of Training and Development*, 19(1): 1-17.
- Marchington, M, Grimshaw, D, Rubery, J and Willmott, H (2005) (eds) *Fragmenting Work: Blurring Organisational Boundaries and Disordering Hierarchies*, Oxford: Oxford University Press.
- Marsick, V J (2009) 'Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice', *Journal of Workplace Learning*, 21(4): 265-275.
- Mason, G (2011) 'Product strategies, skill shortages and skill updating needs in England: new evidence from the National Employer Skills Survey, 2009', *UKCES Evidence Report No 30*, Wath-upon-Deerne: UK Commission for Employment and Skills.
- Matsuo, M (2014) 'Instructional skills for on-the-job training and experiential learning: an empirical study of Japanese firms', *International Journal of Training Development*, 18(4): 225-240.
- Mayhew, K and Keep, E (2014) 'Industrial Strategy and the Future of Skills Policy – the High Road to Sustainable Growth', *Research Insight*, London: CIPD.

Learning outside the formal system - What learning happens in the workplace, and how is it recognised?

- Milligan, C, Fontana, R P, Littlejohn, A and Margaryan, A (2015) 'Self-regulated learning behaviour in the finance industry', *Journal of Workplace Learning*, 27(5): 387-402.
- OECD (2012) 'Recognising Non-Formal and Informal Learning: Pointers for Policy Development': <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45138863.pdf>.
- Polanyi, M (1967) *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Poon, T S-C and Waring, P (2010) 'The lowest of low-cost carriers: the case of AirAsia', *International Journal of Human Resource Management*, 21(2): 197-213.
- Rainbird, H, Munro, A and Holly, L (2004) 'The employment relationship and workplace learning', in Rainbird, H., Fuller, A. and Munro, A. (eds) *Workplace Learning in Context*, London: Routledge.
- Royal Society (2011) 'Neuroscience: implications for education and lifelong learning', RS Policy Document 02/11, London: Royal Society.
- Royle, T (2000) *Working for McDonald's in Europe: The Unequal Struggle*, London: Routledge.
- Saundry, R, Antcliff, V and Hollinrake, A (2016) 'Union Learning Representatives in the UK – activity, impact and organisation', *Work, Employment and Society*, published online March 14th.
- Sawchuk, P (2011) 'Researching workplace learning: an overview and critique', in Malloch, M, Cairns, L, Evans, K and O'Connor B N (eds) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, London, Sage Publishing.
- Sfard, A (1998) 'On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one', *Educational Researcher*, 27(2): 4-13.
- Skule, S (2004) 'Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace', *International Journal of Training and Development*, 8(1): 8-17.
- Sung, J and Ashton, D N (2015) *Skills in Business: The Role of Business Strategy, Sectoral Skills Development and Skills Policy*, London: Sage.
- Taylor, P and P Bain (1999) 'An assembly line in the head: work and employee relations in the call centre', *Industrial Relations Journal*, 30(2): 101-117.
- Unwin, L, Fuller, A, Turbin, J and Young M (2004) 'What determines the impact of vocational qualifications? A literature review', Research Report 522, Department for Education and Science.
- Unwin, L, Davey, G, Fuller, A and Leonard, P (2015) 'Supporting an ageing workforce: implications for working life, training and skills policy in England: a literature review', LLAKES Research Paper 51, London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, UCL Institute of Education.

van Wanrooy, B, Bewley, H, Bryson, A, Forth, J, Freeth, S, Stokes, L and Wood, S (2013) *Employment Relations in the Shadow of Recession. Findings from the 2011 Workplace Employment Relations Study*, London: Palgrave Macmillan.

Vivian, D, Winterbotham, M, Shury, J, Skone James, M, Huntley Hewitt, J, Tweedle, M, and Downing, J (2016) 'The UK Commission's Employer Skills Survey 2015: UK results', UKCES Evidence Report No 97, Wath-Upon-Deane: UK Commission for Employment and Skills.

Waite, E, Evans, K and Kersh, N (2014) 'The challenge of establishing sustainable workplace "Skills for Life" provision in the UK: organisational "strategies" and individual "tactics"' *Journal of Education and Work*, 27 (2): 199-219.

Werquin, P (2010) *Recognition of non-formal and informal learning: Country Practices*, Paris: OECD Publishing.

Williamson, J. (2013) 'Workers on board: the case for workers' voice in corporate governance', *Economic Report Series*, London: TUC.

Winterbotham, M, Vivian, D, Shury, J, Davies, B and Kik, G (2014) 'The UK Commission's Employer Skills Survey 2013: UK results', UKCES Evidence Report No 81, Wath-Upon-Deane: UK Commission for Employment and Skills.

Zitter, I and A Hoeve (2012) 'Hybrid learning environments: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions', *OECD Education Working Papers*, No. 81, Paris: OECD Publishing.

NOTE ON AUTHORS AND ACKNOWLEDGEMENTS

Alan Felstead is Research Professor, Cardiff School of Social Sciences, Cardiff University, and Lorna Unwin is Professor Emerita, UCL Institute of Education, London. The authors would like to thank the three independent reviewers for their comments on an earlier draft of this paper.

OGL FRS\ULJKW

7KLV SXEOLFDWLRQ LV OLFHQVHG XQGHU WKH WHUPV RI WKH 2SHQ *RYHUQPHQW /LFHQFH Y HJFHSW ZKHUH RWKHUZLVH VWDWHG

7R YLHZ WKLW OLFHQFH YLVLW [QDWLRQDODUFKLYHV JRY XN GRF RSHQ JRYHUQPHQW OLFHQFH YHUVLRQ](#) RU ZULWH WR WKH

.QIRUPDWLRQ 3ROLF 7HDP 7KH 1DWLRQDO \$UFKLYHV .HZ /RQGRQ 7: '8 RU HPDLO [SVL#QDWLRQDODUFKLYHV JVL JRY XN](#)

:KUH ZH KDYH LGHQWLILHG DQ\ WKLUG SDUW\ FRS\ULJKW LQIRUPDWLRQ \RX ZLOO QHHG WR REWDLQ SHUPLVVLRQ IU
RP WKH FRS\ULJKW KROGHUV FRQFHUQHG

7KLV SXEOLFDWLRQ DYDLODEOH IURP [ZZZ JRY XN JR VFLHQFH](#)

&RQWDFWV XV LI \RX KDYH DQ\ HQTXLULHV DERXW WKLW SXEOLFDWLRQ LQFOXGLQJ UHTXHVWV IRU DO
WHUQDWLYH IRUPDWV DW

*RYHUQPHQW 2IILFH IRU 6FLHQFH

9LFWRULD 6WUHHW

/RQGRQ 6: + (7

7HO

(PDLO [FRQWDFW#JR VFLHQFH JVL JRY XN](#)