

Tanulási modell Reskilling lab (Átképző labor)

Az európai Reskilling Lab leíró tervezete

Mieke de Haan, Maurice de Greef, Daniela Grignoli és Margherita Di Paolo

A RESCALE projektről

A 2020-as OECD-statisztikák szerint a 25-64 éves felnőttek 9%-a olyan munkanélküli, akiknek az iskolai végzettsége nem éri el a középfokú szintet. Sok pályaváltásra kényszerülő munkavállaló, munkanélküli vagy inaktív felnőtt egyáltalán nem vesz részt a felnőttképzésben. Emellett az EU arra is felhívja a figyelmet, hogy a zöld átmenet és a digitális átalakulás nem egyformán érinti az egyes ágazatokat.

A RESCALE projekt innovatív megközelítést dolgoz ki az átmeneti helyzetben lévő munkavállalók, a munkanélküli vagy inaktív felnőttek készségeinek fejlesztésére és átképzésére, hogy új feladatokra és munkakörökre készülhessenek fel – különösen a hanyatló ágazatokból a zöld és digitális gazdaságba való átmenet során.

A Reskilling Lab (magyarra fordítva "Átképző Labor") elnevezésű innovatív infrastruktúra lehetővé teszi e veszélyeztetett helyzetben lévő felnőttek transzverzális, alap-, digitális és zöld készségeinek fejlesztését, és munkaerő-piaci esélyeinek javulását. Az első lépés az európai képzési és munkaerő-piaci infrastruktúrák, a készségek tovább- és átképzésére fókuszáló összehasonlító elemzése. Ezen alapul a felnőttek készségeinek meghatározására szolgáló értékelő eszköz, és a "Reskilling Lab" innovatív európai modellje, amely a modell leírásból, a kiemelt pályaaorientáció, tanácsadás és mentorálás modelljéből, valamint innovatív képzési anyagokból és módszerekből áll. A projekt keretében az érdekelt felekkel, például vállalatokkal, felnőttoktatási és képzési szolgáltatókkal, valamint állami és magánszervezetekkel együttműködve 7 országban

210-350 átmeneti helyzetben lévő munkavállaló, munkanélküli vagy inaktív felnőtt részvételével jönnek létre az első "Átképző Laborok".

Az itt szerzett tapasztalatokat tudományos értékelés alá vetjük. Az eredmények alapján készül el az európai "Reskilling Lab" szakembereknek szóló digitális kézikönyve és fenntartható megvalósítási terve, valamint egy digitális döntéstámogató rendszer prototípusából és üzleti modellből álló szakpolitikai eszköz a politikai döntéshozók számára, annak érdekében, hogy minél hatékonyabb stratégiák mentén történjen az átmeneti helyzetben lévő munkavállalók, munkanélküliek és inaktív felnőttek készségeinek fejlesztése és átképzése.

Jogi nyilatkozat

A jelen dokumentumot mesterséges intelligencia segítségével fordítottuk le. Bár mindent alaposan ellenőriztünk, mégis előfordulhatnak kisebb hiányosságok. A hivatalos angol nyelvű dokumentum itt érhető el: <https://rescale-eu.com/>.

Tartalom

Felnőttek tanulása	4
Az átképzés fontossága	5
Az átképzésben érdekelt felek	6
A kiszolgáltatott felnőttek alapkészségeinek fontossága a Reskilling Lab-ben	6
A sikeres felnőttkori tanulás összetevői a Reskilling Lab-ben	7
A személyre szabott megközelítés jelentősége	8
Felnőttkori tanulás - Didaktikai elvek	8
Tanulási utak.....	10
A felkészült oktató mint szakértő, mentor és karrier-tanácsadó.....	10
Hivatkozások	12
Impresszum	15

Felnőttek tanulása

Felnőttek akkor vesznek részt egy tanulási programban, ha nem tapasztalják az (újra)tanulás akadályait, és úgy érzik, hogy az megfelelő számukra.

(De Greef, 2021). Erről négy szemközt beszélgetnek szívesen valakivel, akiben megbíznak. Gyakran tapasztalnak akadályokat a tanulási programban való részvétel előtt. A

Reskilling Lab potenciális felnőtt tanulóit különféle pénzügyi ösztönzők, valamint a munkalehetőségeik javulásának perspektívája ösztönözheti a részvételre. Ugyanakkor a motiváló ösztönzők ellenére korábbi kedvezőtlen iskolai tapasztalataik megakadályozhatják őket abban, hogy részt vegyenek a programban (Kilpi-Jakonen et al., 2015). E belső akadályok mellett fontos szerepet játszanak olyan leküzdendő külső tényezők is, mint az időhiány, az anyagi korlátok vagy a munkahelyi kötöttségek (De Greef, 2021).

Különösen a nők szembesülhetnek összetett akadályokkal a gondozási feladataik, a részmunkaidős foglalkoztatás vagy a korábbi negatív iskolai tapasztalataik kapcsán, amelyeket a nemi elvárások és a rendszerszintű egyenlőtlenségek gyakran egymást erősítve súlyosbítanak (Collins, 2019). Az egyedülálló anyáknak vagy a munkaerőpiacra újra belépő nőknek például további támogatásra lehet szükségük rugalmas időbeosztás, gyermekgondozási megoldások és a nemi szempontokat figyelembe vevő segítségnyújtás formájában. A pénzügyi ösztönzők és a jobb foglalkoztatási feltételek lehetősége minden résztvevő számára fontos motiváló tényezők, de a nők és más marginalizált csoportok esetében ezek mellett az ösztönzők mellett olyan támogatásra van szükség, amelyek a nemek közötti egyenlőtlenségeket is figyelembe veszik.

A nemek közötti esélyegyenlőség általános érvényesítésének a Reskilling Lab modellbe való beépítése azt jelenti, hogy az oktatási folyamat minden szakaszában figyelembe kell venni a nők és a férfiak eltérő igényeit, kihívásait és törekvéseit. Dedikált erőfeszítést igényel a felnőttkori tanulás nemi alapú akadályainak lebontása és az esélyegyenlőség előmozdítása minden résztvevő számára, különösen a strukturálisan hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozók esetében. Az értékelési keretrendszereknek nemek szempontjából érzékeny mutatókat kell tartalmazniuk, mint például:

- A résztvevők nemek szerinti megoszlása.
- A befejezési és lemorzsolódási nemek szerinti aránya.
- A képzés utáni foglalkoztatás nemek szerinti bontásban.
- Minőségi visszajelzés a képzés során szerzett nemi alapú tapasztalatokról.

Bármely képzési program indulásakor- ideértve Reskilling Lab-et is - minden résztvevő kapcsán ismerni kell az alábbiakat:

- Szocio-demográfiai háttér (etnikai hovatartozás, család, életkor, iskolai végzettség), amely a Reskilling Lab esetében
 - 20-64 éves felnőttek
 - iskolai végzettség: EQF 1. vagy 2. szint
 - alcsoportok: nők, migránsok, fiatal felnőttek, idősebb (55+) munkavállalók.
- Napi tevékenységek (munka és szabadidő)
 - A Reskilling Lab fókuszában a:
 - Munkanélküliek
 - Inaktív felnőttek
 - Pályaváltó munkavállalók állnak.
- A résztvevőt körülvevő kapcsolati háló.
- Tanulás szándéka és képessége (a kiszolgáltatott helyzetük tartósságának függvényében).
- A tanulás valamilyen mértékű sürgetettségének érzése.

A nemek szempontjából az egyes alcsoportokat nemcsak demográfiai szempontból kell elemezni, hanem a munka és az oktatás terén szerzett tapasztalataik szempontjából is. Ez azt jelenti, hogy a nemek szerinti elemzést be kell építeni a résztvevők felmérésébe, a programfejlesztésbe és -értékelésbe egyaránt.

A tanulási útvonalaknak figyelembe kell venniük ezt a sokféleséget.

Az átképzés fontossága

Az átképzés kapcsán a következő igények kielégítésére van szükség:

Munkahelyteremtés

A digitális/zöld gazdaságra való áttérés az előrejelzések szerint több millió új munkahelyet teremt, amelyek betöltéséhez képzett munkaerőre van szükség.

Alkalmazkodás a változáshoz

Számos meglévő iparágak és foglalkozásnak alkalmazkodásra van szüksége, hogy digitálissá/környezetbaráttá váljon, ami a munkavállalók átképzését is szükségessé teszi annak érdekében, hogy versenyben tudjanak maradni.

A készséghiányok kezelése

Egyre nyilvánvalóbb, hogy sokan (különösen az idősebb nők) nem rendelkeznek a digitális/zöld átálláshoz szükséges készségekkel, ami rávilágít a célzott átképzési programok szükségességére.

Az igazságos átmenet előmozdítása

Az átképzési kezdeményezések kulcsfontosságúak ahhoz, hogy a digitális/zöld gazdaságra való átállás mindenki számára előnyös legyen, s nemcsak azok számára, akik már eleve ezekben az iparágakban dolgoznak.

Az átképzésben érdekelt felek

Az átképzésben számos fél érdekelt:

- Képzési szolgáltatók (felnőttképzés és szakképzés).
- Helyi és regionális önkormányzatok
- Vállalkozások
- Szakszervezetek
- NGO-k (civil szervezetek)
- Foglalkoztatási szolgálatok és munkaügyi központok

A köz- és magánszféra együttműködésére irányuló kezdeményezéseket (CPP) hol szövetségnek, partnerségnek vagy hálózatnak nevezik, de általánosságban elmondható, hogy önkéntes együttműködések alapulnak.

Együttműködnek a vállalatok, hogy jobban hozzáférjenek a szakképzett munkaerőhöz. A "kiszolgáltató csoportokra" összpontosítunk, hogy megszerezzék a szükséges készségeket, és részt tudjanak venni a társadalmi integrációjukat és munkaerő-piaci helyzetüket egyaránt javító átmenetben.

Együttműködnek a képző intézmények, hogy naprakészek maradhassanak, és olyan eszközökkel rendelkezzenek, amelyekkel gyorsabban tudnak reagálni a munkaerőpiac és a társadalom gyors változásaira.

Az "igazságos átmenet" makroszintű előmozdítása mellett az átfogó cél "a változáshoz való alkalmazkodás és a foglalkoztathatósághoz való hozzájárulás minden szinten (köz- és magánpartnerek)".

Az érdekelt felek, mint például a képzési szolgáltatók, a munkaadók,

szakszervezetek és civil szervezetek be kell, hogy építsék a nemek közötti esélyegyenlőség általános érvényesítését úgy a stratégiai, mint a gyakorlati területeken azáltal, hogy nemek szerint lebontott adatokat gyűjtenek és elemeznek, és olyan elérési stratégiákat dolgoznak ki, amelyek kifejezetten az alulreprezentált nemi csoportokat célozzák, mentorprogramokat kínálnak a nők és a nemi szempontból eltérő személyek számára, és biztosítják, hogy a szociális védelmi intézkedések (pl. gyermekgondozás, szülői szabadság) összeegyeztethetők legyenek az átképzési kezdeményezésekben való részvétellel.

A kiszolgáltatót felnőttek alapkészségeinek fontossága a Reskilling Lab-ben

Alapkészségek alatt elsősorban az írni-olvasni tudást, a számolási, a digitális és a zöld készségeket értjük. A zöld készségek a fenntarthatóságról szólnak. Azt jelentik, hogy gondolnunk kell a bolygónk korlátaira, és gondoskodnunk kell az emberekről, az állatokról és a természetről. A fenntarthatósági készségek segítenek az embereknek abban, hogy fenntartható értékek mentén éljenek, megértsék a rendszerek működését, és egy egészséges, igazságos és fenntartható jövő érdekében tevékenykedjenek.

Az átképzés képessé teszi az egyéneket arra, hogy részt vegyenek az éghajlatváltozás elleni küzdelemben, a személyes és társadalmi (digitális) fejlődésben, és ezáltal társadalmi és gazdasági értéket teremtsenek a "régiójuk" számára, javítsák a lakosok életminőségét, és végső soron hozzájáruljanak egy fenntarthatóbb világhoz.

Az "Átképző Laborok" felhívják a figyelmet a munkaerő jelenlegi képességei és a jövőben szükséges készségek közötti szakadék áthidalásának fontosságára. Ezen túlmenően ráirányítják a figyelmet az egyes érdekelt felek szerepére a képzett és innovatív munkaerő kialakításában.

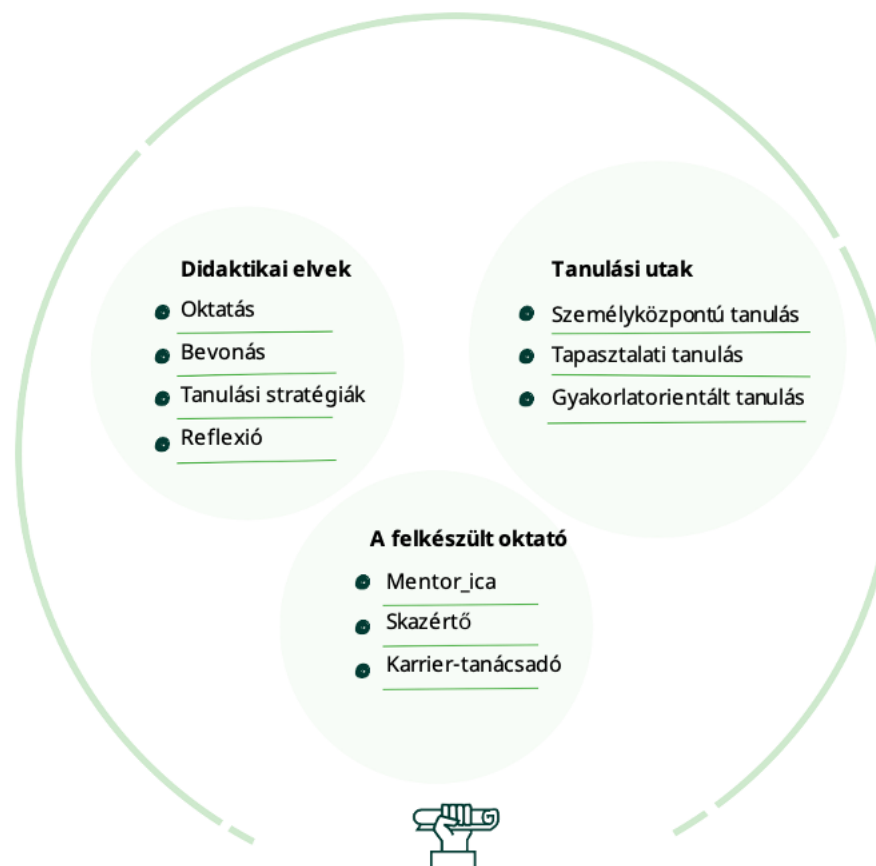
A Reskilling Lab-ek figyelembe veszik a célcsoport sokféleségét, és az átképzésre, valamint a korábban említett alapkészségekre összpontosítanak. A kérdés az, hogy a Reskilling Lab célcsoportjának mely sajátosságai vannak hatással a felnőttkori tanulás didaktikájára. Olyan jellemzők, amelyek mindenkor fontos szerepet játszanak a felnőttkori tanulásban.

A sikeres felnőttkori tanulás összetevői a Reskilling Lab-ben

A sikeres felnőttkori tanulással kapcsolatos kutatások azt igazolják, hogy a rugalmas, személyre szabott megközelítés, amely négyféle didaktikai elven - oktatás, bevonás, tanulási stratégiák és reflexió - alapul, sikeres tanulási eredményekhez vezet. Ezenkívül, fontos, hogy változatos tanulási módszereket alkalmazzunk, beleértve a személyközpontú, élményalapú és gyakorlatorientált tanulást. Az oktató a szakértő, a mentor és a karrier-tanácsadó szerepét tölti be (lásd az 1. ábrát); ebben a struktúrában az oktató személye kiemelten fontos: intenzív, az esetleges korlátokat is figyelembe vevő személyes támogatást nyújt. A jó tanulási környezet is döntő jelentőségű. Ez magában foglalja a gyakorlat és az elmélet megfelelő kombinációját is.

Azáltal, hogy a nemek közötti esélyegyenlőség érvényesítését a Reskilling Lab modellszinten integrálja, a program nemcsak az egyén eredményeit javítja, hanem az egyenlőség rendszerszintű érvényesüléséhez is hozzájárul úgy a munkaerő-piacon, mint a társadalom egészét tekintve.

Sikeres tanulási eredmény



1. ábra: A sikeres felnőttkori tanulás didaktikai elemei (a RESCALE angol nyelvű kulcsábrája alapján)

A személyre szabott megközelítés jelentősége

A homogén csoportokban való tanulás kevésbé tűnik hatékonynak, különösen a "gyenge tanulók" esetében, de a heterogén csoportoknak kínált rugalmas tanulási környezet sikeres lehet (Guldemond, 1994; Marzano et al., 2001). A felnőttkori alapkészségfejlesztés tanulási útvonalai esetében a cél a divergens differenciálás, amelynek során minden egyes résztvevő a maga módján dolgozhat a tanulási célok eléréseért (De Greef, 2018). Sokkal kevésbé fontos, hogy minden résztvevő elérje a kitűzött minimális célokat, mint a konvergens differenciálás esetében (Van der Vegt et al., 2019).

Felnőttkori tanulás - Didaktikai elvek

A tanulási modell négy didaktikai elven alapul: oktatás, bevonás, tanulási stratégiák és reflexió. Ezek az elvek rugalmasan és a résztvevőkhöz igazodva alkalmazhatók.

Oktatás

Fontos, hogy az oktatási módszert a célokhoz és a résztvevők tanulási módjához igazítsuk. Az 1. táblázat áttekintést ad a lehetséges oktatási módszerekről és azok jellemzőiről.

táblázat: Az oktatási módszerek és jellemzőik áttekintése

Az oktatás típusa	Jellemző
Szóbeli utasítás	Az oktató lépésről lépésre elmagyarázza
Vizuális oktatás	Képekkel, piktogramokkal, diagramokkal vagy videóval
Írásbeli oktatás	Rövid mondatok, világos szerkezet, esetleg felsorolásszerű pontok.
Modellezés (szemléltetés)	Elsőként az oktató demonstrál
Lépésről lépésre történő gyakorlás	Először együtt, majd önállóan gyakorolnak
Interaktív oktatás	Közös gondolkodás, kérdések feltevése, választások megvitatása
Digitális oktatás	Magyarázat alkalmazásokon, videón, animáción vagy interaktív lépéseken keresztül.

Vagy ezek kombinációja: Mondd el, mutasd meg, hagyd, hogy megcsinálják és hagyd, hogy megismételjék.

Bevonás

A készségek fejlesztése intenzív részvételt igényel az oktató részéről is, de arra is szükség van, hogy a résztvevő maga is kezdeményező szerepet vállaljon, és a kontroll pozíciója elmozduljon az oktatótól a résztvevő felé. Ez különösen fontos a résztvevő motivációja és önbizalma szempontjából. A kutatások azt mutatják, hogy ezáltal előmozdítható az önirányított tanulás (Bonset & Rijlaarsdam, 2004). Az oktatói kontroll elmozdul a résztvevővel megosztott kontroll irányába, s ennek kapcsán a résztvevő teljes irányítást nyer a tanulási folyamat felett. Az oktató eleinte irányítja a tanulási folyamatot, majd

visszább lép, és kezdetben példákkal, később csak lehetőségek, majd javaslatok, szempontok, végül pedig csak tanácsok megfogalmazásával támogatja azt.

Tanulási stratégiák

Különböző tanulási stratégiák használata biztosítja a sikeres tanulási eredményeket (McDonough, 2011) és elősegíti az önirányítást (Kostons et al., 2014). Kostons et al. (2014) ezeket kognitív tanulási stratégiáknak nevezi, mint például a viszonyítás (részekre bontás) és a strukturálás (rendszerzés, összerendezés és sematizálás). A metakognitív tanulási stratégiák is alkalmazhatók (Van der Vegt, 2022). A résztvevők ezáltal segítséget kapnak az alábbiakhoz:

- Célok kitűzése
- Reális tervek készítése
- Segítség keresése a tanulás során
- A tanulási folyamat értékelése a többi résztvevővel együtt vagy egyéni szinten.

Reflexió

A differenciált, folyamatorientált reflexió, amelyben van idő a pozitív tanulási tapasztalatokra, az erőfeszítést jutalmazza, és elegendő interakcióra kerül sor másokkal, növeli a tanulási sikert. Mezirow (1997) transzformációs tanulási modellje a felnőttek reflexiójának elősegítésére szolgál. A modell jól működik a felnőttek esetében (Taylor, 2000). A felnőtt résztvevő saját (gyakorlati) tapasztalatai állnak a középpontban, és a reflexió olyan új tapasztalatokat hoz létre, amelyek lehetővé teszik a résztvevő számára, hogy napi gyakorlatát kiigazítsa. Ennek során a

következő lépések megtételére kerül sor (Mezirow, 1997):

1. Dezorientációs dilemma: mi nem úgy ment, ahogy szerettem volna?
2. Önvizsgálat: mi köze van ennek hozzám és a cselekedeteimhez?
3. Feltételezések kritikai vizsgálata: mik a kedvenc témáim, és mi lehetne másképp?
4. Annak felismerése, hogy mások mit élnek át ugyanabban a folyamatban: hogyan csinálják ezt mások?
5. Lehetőségek feltárása: mit tehetnék másképp?
6. Cselekvési terv megfogalmazása: hogyan fogom ezt a gyakorlatba átültetni?
7. Visszaailleszkedés az életbe: hogyan biztosíthatom, hogy ez a megközelítés az életem részévé váljon?

Ruland és Ahern (2007) kutatási eredményei alátámasztják ezt a modellt, és azt mutatják, hogy a reflexió olyan tanulási folyamat, amelyet az egyén kezdeményez, de másokkal való interakcióban alkalmaz. Kinkhorst (2010) szerint a reflexiónak összhangban kell lennie a résztvevő motivációival, lényeges tapasztalataival és kognitív képességeivel is. A kiindulási szintnek megfelelő objektív értékelési kritériumok segítségével lehetséges diskurzust folytatni a résztvevővel, aki az új ismereteken alapuló részkészségeit gyakorolta. Ez a differenciált reflexió egy formája, amelyben az erőfeszítések jutalmazására is figyelmet lehet fordítani (Buisman, 2017; O'Neill & Thomson, 2013).

Fontos, hogy a pozitív tapasztalatok is központi szerepet kapjanak, mert a

korábbi negatív tanulási tapasztalatok a saját tanulási képességekbe vetett bizalom hiányához vezethetnek (Vermeersch & Vanden-broucke, 2010).

Tanulási utak

A tanulási modell fontosnak tartja sokféle tanulási módszer felkínálását. Ezek közé tartozik a személyközpontú, az élményalapú és a gyakorlatalapú tanulás.

Személyközpontú tanulás

A személyközpontú tanulás a résztvevőt mint egyént helyezi a középpontba, és a tanulási folyamatnak az igényeihez, képességeihez és élethelyzetéhez való igazításával segíti elő a tanulás sikerét. Ha a tanulási környezetet a résztvevők egyéni igényeihez igazítják, akkor a tanultakat a gyakorlatban is alkalmazzák (Droogmans et al., 2016). A kutatások azt mutatják, hogy a partikuláris módszer (amely a résztvevők szükségleteire és kontextusára összpontosít) alkalmazása pozitív eredményeket hoz (Arbarini, et al. 2018).

A kutatások azt is igazolják, hogy a résztvevők motiváltabbak egy feladat elvégzésére, ha az olyan személyes témákhoz kapcsolódik, mint az emberi kapcsolatok, a nemi és kisebbségi sajátos élethelyzetek és a személyes fejlődés (Cooke, 2006).

Tapasztalati tanulás

A tapasztalati tanulás akkor lehetséges, ha elegendő lehetőség van a gyakorlásra, és autentikus tanulási anyagokat és tevékenységeket használunk. A résztvevők igénylik, hogy a tartalom kapcsolódjon a

saját gyakorlatukhoz (De Greef & Bohnenn, 2011). A tanulási tevékenységeknek tapasztalati jellegűeknek is kell lenniük. A kutatások azt mutatják, hogy különösen a kooperatív tanulás, a csapat alapú tanulás, a tükrözött osztályterem (flipped classroom) és a cselekedtető módszer (total physical response) segítheti elő a tanulás sikerességét (Considine et al., 2014; Gökmen, 2009; Låg & Sæle, 2019; Michaelsen & Sweet, 2011; Moghaddam & Heidari, 2018; Obitube et al., 2020; Van Alten et al., 2019; Zulpan, 2018).

Gyakorlatorientált tanulás

A kutatások szerint a résztvevők gyakorlatára való összpontosítás a felnőttoktatás sikerének fontos feltétele. Ez azt jelenti, hogy elegendő lehetőséget kell biztosítani a tanultak gyakorlati alkalmazására, azaz megfelelő transzferlehetőségre van szükség (De Greef et al., 2012). Emellett a tanulási sikerességet elősegíti, ha a résztvevő közvetlen környezete is részt vesz a tanulási folyamatban (De Greef et al., 2015; De Greef et al., 2019).

A felkészült oktató mint szakértő, mentor és karrier-tanácsadó

Az oktató a szakértő, a mentor és a karrier-tanácsadó szerepét tölti be. A rugalmas, személyre szabott megközelítés a szakértői és mentori szerepeket egyensúlyban tartó, képzett oktatóknak köszönhetően sikeres (De Greef & Bohnenn, 2011). Ha az oktató felkészült, a résztvevők tanulási előrehaladása nagyobb (Vorhaus et al., 2011). Az oktatóknak az általános tanítási készségeken túlmenően tantárgyspecifikus didaktikai ismeretekkel és készségekkel is rendelkezniük kell. Az oktató tantárgyspecifikus ismeretei és a speciális pedagógiai szakérteleme

ahhoz is fontos, hogy képes legyen különböző módokon fejleszteni az alapkészségeket (Coben, et al, 2007). Ez lehetővé teszi az oktató számára, hogy reagáljon a résztvevők sokféleségére, és garantálja a rugalmas tanulási megközelítést.

Ezenkívül az oktatónak a tanácsadás részeként világos információkat kell nyújtania a résztvevőnek (a tanulási folyamatról), és bátorítania kell a résztvevőt a tanulási folyamat során (Cocquyt et al., 2019). Az oktató megdicséri a résztvevőt, és felkínálja a támogatását a tanulási folyamat alatt, esetleg egy önkéntes bevonásával (De Greef et al., 2015; De Greef et al., 2019). Itt fontos az ún. kapcsolatépítő tanítás, melynek révén szoros kapcsolat jön létre az alapkészségek különböző (tartalmi) összetevői és az osztályterem kívüli világ között (Coben et al., 2003). Az oktatók ennek érdekében a következőket tehetik (Carpentieri et al., 2009):

- Koherens magyarázatokat adnak.
- Időt biztosítanak a résztvevőknek a fogalmak önálló megértésére.
- Többféle tanulási lehetőséget kínálnak a résztvevőknek.
- Átlátják a tanulási folyamatot és visszajelzéseket adnak a résztvevőknek.
- Lehetőséget kínálnak a résztvevőknek az önkifejezésre.

A Reskilling Lab keretében fontos figyelmet fordítani a résztvevők karrierjére is. Az oktató, mint karrier-coach aktív és gyakorlati szerepet játszik abban, hogy a résztvevőknek segítsen a tanulásból a munkába való átmenetben.

A tényleges szerepvállalás aszerint alakul ki, hogy az egyes résztvevők hogyan haladnak előre:

- Megtörtént-e már a választás egy konkrét munka lehetőséget illetően, vagy ez még várat magára, és a résztvevőnek még meg kell-e ismerkednie a területtel, például szakmai gyakorlatok révén?
- Van-e olyan kapcsolatrendszer, amelyre támaszkodni lehet, vagy azt még ki kell építeni?
- Milyen tanulási utat követ a résztvevő, dolgozik-e már, végez-e gyakornoki vagy önkéntes munkát?
- Elkészítette-e már a résztvevő az önéletrajzát, szüksége van-e segítségre a motivációs levél megírásában?
- Milyen segítséget igényel a munkába lépés első napjaiban, az átmenet, a felkészülés vagy egy munkahelyi látogatás kapcsán, esetleg arra van szüksége, hogy az oktató rendelkezésre álljon, és bármikor információért fordulhasson hozzá?

Az oktatónak ez a szerepe a munkába lépés első napjaiban is fontos. A szerepkör pontos részletei azonban rugalmasak és aszerint alakulnak ki, hogy az egyes résztvevőknek mire van szükségük ahhoz, hogy megtalálják a helyüket a munkaerőpiacon.

Hivatkozások

Arbarini, M., Jutmini, S., Joyoatmojo, S. & Sutarno, S. (2018). Effect of Participatory Learning Model on Functional Literacy Education. *Journal of Nonformal Education*, 4(1), p. 13-24.

Bonset, H. & Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning-to-learn paradigm: creative redevelopment of learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, 35-62.

Buisman, M. (2017). *Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden: Literatuurstudie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Carpentieri, J., Litster, J. & Frumkin, L. (2009). *Adult numeracy: a review of research*. London: NRDC.

Coben, D., Brown, M., Rhodes, V., Swain, J., Ananiadou, K., Brown, P., Ashton, J., Holder, D., Lowe, S., Magee, C., Nieduszynska, S & Storey V. (2007). *Effective Teaching And Learning Numeracy*. London: NRDC.

Coben, D., Colwell, D., Macrae, S., Boaler, J., Brown, M. & Rhodes, V. (2003). *Research Review: Adult numeracy: review of research and related literature*. London: NRDC.

Cocquyt, C., Zhu, C., Diep, A.N., De Greef, M. & Vanwing, T. (2019). Examining the role of learning support in blended learning for adults' social inclusion and social capital. *Computers & Education*, 142, p. 1-19. .

Collins, P.H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press.

Considine, J., Currey, J., Payne, R. & Williamson, S. (2014). Participant evaluation of team-based learning using one-off teams in a hospital setting. *Australasian Emergency Nursing Journal* 17, p. 68-76.

Cooke, M. (2006). "When I wake up I dream of electricity": The lives, aspirations and 'needs' of Adult ESOL learners. *Linguistics and Education* 17, p. 56-73.

De Greef, M. (2021). *De laaggeletterde leert het ons: Onderzoek naar het stimuleren van scholingsdeelname aan trajecten basisvaardigheden*. Vught: Artéducatie.

De Greef, M. & Bohnenn, E. (2011). *Ondersteuning en certificering van digitaal leren voor laagopgeleiden: Kaders voor een digitale leer- en oefenomgeving*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.

De Greef, M., Segers, M. & Ipektzidou, E. (2019). *Eindevaluatie landelijke implementatie taaltrajecten Taal voor het Leven door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van sociale inclusie en leesvaardigheid (inclusief benchmark) Periode september 2015 - juli 2018*. Maastricht: Maastricht University.

De Greef, M., Segers, M. & Nijhuis, J. (2015). *Impactonderzoek trajecten Taal voor Thuis door Stichting Lezen & Schrijven op het gebied van ouderbetrokkenheid, sociale inclusie en taalvaardigheid*. Maastricht: Maastricht University.

De Greef, M., Segers, M., & Verté, D. (2012). Understanding the effects of training programs for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education. *Studies in Continuing Education*, 34(3), p. 357-380.

Droogmans, A., Jordens, K. & Maes, C. (2016). *Op zoek naar een inburgeringstraject dat klikt. Onderzoek naar digitale geletterdheid bij laaggeletterde anderstalige nieuwkomers*. Antwerpen: Steunpunt Inburgering en Integratie.

Gökmen, S. (2009). *The Effects Of Cooperative Learning On Learning Outcomes And Reactions To Training In An In-service Training Course*. Ankara: Middle East Technical University.

Guldmond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven / Apeldoorn: Garant.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D. & Blossfeld, H-P. (2015). Adult learning and social inequalities: Processes of equalisation or cumulative disadvantage? *International Review of Education*, 61, p. 529 – 546.

Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *OnderwijsInnovatie*, 8(1), p. 17-25.

Kostons, D., Donker, A.S., & Opendakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen: GION/Rijksuniversiteit Groningen.

Låg, T. & Sæle, R.G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open* 5(3), p. 1-17.

Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

McDonough, S.K. (2001). Promoting Self-Regulation in Foreign Language Learners. *The Clearing House* 74(6), p. 323-326.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: *Transformative learning in action: insights from practice. New directions for adult and continuing education*, 74, p. 5 - 12.

Michaelsen, L.K. & Sweet, M. (2011). Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, p. 41-51.

Moghaddam, A.S. & Heidari, F. (2018). The Impact of Cooperative Learning on EFL Learners. *International Conference on Research and Innovation in Science, Engineering & Technology*, p. 522-529.

O'Neill, S. & Thomson, M.M. (2013). Supporting academic persistence in low-skilled adult learners. *British Journal of Learning Support*, 28(4), p. 162-172.

Obitube, K.F.O., Mbah, B.M. & Babarinde, O. (2020). The impact of audio-lingual and TPR methods in teaching Igbo to L2 learners. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 38(1), p. 16-26.

Ruland, J.P. & Ahern, N.R. (2007). Transforming Student Perspectives Through Reflective Writing. *Nurse Educator* 32(2), p 81 – 88.

Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's Transformative Learning Theory in the Adult Education Classroom: A Critical Review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 14(2), p. 1 – 28.

Van Alten, D.C.D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research review*, p. 1 -18.

Van der Vegt, A. (2022). *Stap voor stap op weg naar zelfregulatie*. Onderwijskennis.nl (NRO). Retrieved: 27-11-2024. <www.onderwijskennis.nl/node/2257>.

Van der Vegt, A.L., Kieft, M. & Bikkers, H. (2019). *Differentiatie in de klas: Wat werkt?* Den Haag: NRO Kennisrotonde.

Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2010). *Het leren zoals het is... bij volwassenen met een geletterdheidsrisico*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M. & Johnson, S. (2011). *Research Paper Number 61: Review of Research and Evaluation on Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. London: BIS: Department for Business, Innovation and Skills.

Zulpan. (2018). Total Physical Response (TPR): It's Effect on Students' Achievement in Reading Procedure Tekst. *Journal of English Educators Society* 3(2), p. 205-214.

Impresszum

A kiadvány címe

Tanulási modell Reskilling lab (Átképző labor)

Szerzők

Mieke de Haan, Maurice de Greef, Daniela Grignoli és Margherita Di Paolo

A közzététel dátuma

2025 július

Tervezés

Mevrouw van Mulken

© 2025 RESCALE konzorcium. A konzorcium partnerei: Vrije Universiteit Brussel - CESI: Centar za Edukaciju Savjetovanje i Istrazivanje - Spectrigon B.V. - Helsingin Kaupunki - Progress Consult Dán - Magyar Fejlesztési Tanácsadó Kft. - Università degli Studi del Molise - Lietuvos Švietimo ir Mokslo Profesinė Sajunga.



**Co-funded by
the European Union**

Az Európai Unió finanszírozásával. A kifejtett nézetek és vélemények azonban kizárólag a szerző(k) sajátjai, és nem feltétlenül tükrözik az Európai Unió vagy az Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) véleményét. Ezekért sem az Európai Unió, sem a támogatást nyújtó hatóság nem tehető felelőssé.

