

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Kaja Kokot Žanič

**Vseživljenjsko učenje kot (didaktično–metodični) koncept
tretjega tisočletja**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Kaja Kokot Žanič

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Vseživljenjsko učenje kot (didaktično–metodični) koncept
tretjega tisočletja**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2010

ZAHVALA

*Zahvaljujem se svoji mentorici, doc. dr. Alojziji Židan,
za odlično sodelovanje in strokovno vodstvo.*

*Za pomemben vsebinski prispevek k temu diplomskemu delu se zahvaljujem tudi
dr. Zoranu Jelencu.*

Še posebej pa se zahvaljujem svojim staršem: za vso podporo in zaupanje.

We must become the change we want to see.

(Mahatma Gandhi)

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE KOT (DIDAKTIČNO-METODIČNI) KONCEPT TRETJEGA TISOČLETJA

Vseživljenjsko učenje je koncept, ki se ga v sodobno politiko izobraževanja, pa tudi zaposlovanja, vpeljuje že desetletja. Večji poudarek v Evropi doživlja predvsem od nastanka Lizbonske strategije. Danes se vse večja potreba po vseživljenjskem učenju izraža predvsem zaradi naraščajočih potreb po usposabljanju delovne sile. Znanje, ki ga na vseh področjih, tudi poklicnem, posameznik pridobiva tekom življenja, namreč med drugim predstavlja pot do konkurenčnega gospodarstva, kar je obenem tudi eden od primarnih ciljev Evropske unije. Toda ob vse večjem poudarku na vseživljenjskem učenju kot orodju za izgrajevanje uspešne karijerne poti in sredstvu za povečanje dobička, se je na humanistično perspektivo omenjenega koncepta vse od devetdesetih let mnogokrat pozabljal. Šele v zadnjem času so vse bolj prisotni ponovni razmisleki o tem, ali sodobni koncept vseživljenjskosti učenja nemara potrebuje povratek k prvotnim vrednotnim izhodiščem. Poleg tega je izredno pomembno, kako se vseživljenjsko učenje implementira v praksi. Zato, da bi uresničili cilje in dejansko zagotovili učenje za vse življenje vsem posameznikom in družbenim skupinam, uradni strateški dokumenti, tudi slovenska Strategija vseživljenjskosti učenja, potrebujejo svoje nadaljevanje. Samo uspešno delo strokovnjakov, realizirana javna sredstva na področju izobraževanja in dobro premišljeni ukrepi lahko ta pomemben koncept tudi udejanjijo.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, družbene spremembe, socialni kapital, enakost in neenakost, družba tveganja.

LIFELONG LEARNING AS (DIDACTIC-METHODICAL) CONCEPT OF THIRD MILLENIUM

Lifelong learning is a concept which, as a part of contemporary educational policies as well as employment issues, has now been known for decades. In Europe it has been experiencing greater emphasis particularly after the emergence of Lisbon Strategy. Today, an increasing need for lifelong learning primarily reflects the growing needs for training the workforce. Knowledge, which in all areas, including professional, an individual acquires during his life, is, among other goals, a path to a competitive economy, which is also one of the primary objectives of the European Union. However, with increasing debates on lifelong learning as a tool for building a successful career path and a means to increase profits, the humanistic perspective of this concept has been overshadowed since the nineties. It is only recently that more and more initiatives raise the question whether the modern concept of lifelong learning perhaps needs a return to its original values. In addition, it is extremely important how lifelong learning is being implemented in practice. Therefore, in order to achieve objectives and ensure effective learning for life for all individuals and social groups, formal documents, including Slovenian strategy of lifelong learning, need to be proceeded. Only a successful work of experts, public funding of education and well considered action can assure the realization of this important concept.

Key words: lifelong learning, social change, social capital, equality and inequality, risk society.

KAZALO

1 UVOD	8
2 METODOLOŠKI OKVIR.....	10
2.1 CILJI IN NAMEN	10
2.2 HIPOTEZE	10
2.3 METODE RAZISKOVANJA	11
2.4 STRUKTURA ANALIZE.....	11
3 PREDSTAVITEV KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA.....	13
3.1 KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	13
3.2 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE: FORMALNO, NEFORMALNO, AFORMALNO	15
3.3 PERSPEKTIVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN NJIHOV POMEN.....	19
3.4 DRUŽBENE SPREMEMBE IN RAZVOJ KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA.....	25
3.5 DRUŽBENE FUNKCIJE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	28
4 KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V EVROPI.....	30
4.1 RAZVOJ KONCEPTA V EVROPI.....	31
4.2 EKONOMSKE SPREMEMBE IN IMPLEMENTACIJA KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA.....	34
4.3 RAZVOJ (CILJEV) LIZBONSKE STRATEGIJE	35
4.4 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN UČEČA SE DRUŽBA	37
4.5 ČLOVEŠKI IN SOCIALNI KAPITAL V KONTEKSTU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA.....	41
4.6 SOCIALNA (NE)ENAKOST	44

4.7 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN PROŽNA VARNOST (FLEXICURITY).....	47
4.8 UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH: UČINKOVITOST IN PRAVIČNOST?.....	49
5 KRITIČNI POGLED NA KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA	52
5.1 KRITIKA NEOLIBERALISTIČNE PARADIGME	52
5.2 DRUŽBA TVEGANJA IN »KRASNI NOVI SVET DELA«	57
5.3 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE V ČASU GOSPODARSKE IN POLITIČNE KRIZE	64
5.4 MIT O EVROPI?	67
6. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE V SLOVENIJI	69
6. 1 SLOVENIJA V LUČI RAZISKOVALNEGA PROJEKTA LLL2010	69
6.2 OCENA POLOŽAJA SLOVENIJE IN KRITIČNA MISEL OB ANALIZI EVROPSKIH IN SLOVENSkih STATISTIK.....	77
6.3 DEJANSKO STANJE: ODMIK OD STRATEGIJE VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI?	81
6.4 KRITIČNI POGLED NA OMREŽJE VSEH MOŽNOSTI IN NAMEMBNOSTI Z VIDIKA PROMOCIJE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V SLOVENIJI.....	89
7 SKLEP	94
8 LITERATURA	97
PRILOGA A: POGLOBLJENI INTERVJU Z DR. ZORANOM JELENCEM.....	102

1 UVOD

Pričujoče diplomsko delo izhaja iz teze, da bo vseživljenjsko učenje kot (didaktično-metodični) koncept 3. tisočletja v učeči se družbi vse bolj pomembno vodilo in obenem temelj odgovorne, inovativne družbe, ki bo predvsem ob poglobljenem razumevanju in uspešni implementaciji tega koncepta lahko dosegla splošno blaginjo. Vseživljenjsko učenje predstavlja globalni preporod v smislu opuščanja preživetih, rigidnih izobraževalnih konceptov in stremjenja h konstruktivnim spremembam na tem področju.

Prav spremembe so edina stalnica človekovega življenja. Ker je človek močno vpet v družbo in njeno strukturo, mora v današnjem času silovitega napredka, znanstvenih, tehnoloških inovacij, gospodarskih turbulenc, razvoja novih komunikacijskih poti in vse bolj specializiranega znanja tem spremembam slediti, da njegovo znanje ne bi zastaralo in da bi lahko uspešno premagoval ovire, ki jih postavlja bivanje v sodobnosti.

Tudi na področju izobraževanja se skladno z omenjenimi spremembami dogajajo veliki paradigmatski premiki, predvsem v načinu pojmovanja izrazov, kot sta učenje in znanje, poleg tega pa tudi v razumevanju razsežnosti, dosega, kvalitete in trajanja procesov učenja. Vse bolj postaja pomembno, da se človek uči vse svoje življenje, da ohranja svojo vedoželjnost, da je aktiven raziskovalec svojega notranjega kot tudi zunanjega, družbenega sveta. Ob tem mu je naložena tudi velika odgovornost, kajti v času hipnih sprememb, zasičenosti z informacijami, obenem pa tudi globalni krizi vrednot, ki v kompulzivno-potrošniškem svetu hitro bledijo, se mora o vsem, tudi o lastni udeleženi v procesu učenja, odločati sam. Tovrstna svoboda obenem prinaša tveganje, zato ni nepomembno, ali je vseživljenjsko učenje omogočeno kot javno dobro, kolikšne in čigave so investicije vanj, pa tudi to, v kolikšni meri je zavest o pomembnosti vseživljenjskega učenja prisotna v družbi.

Zavedanje, da znanje ni le zagotovilo za gospodarsko uspešnost, ampak že v samem izhodišču, iz temeljne humanistične in duhovne perspektive, tudi dejavnik osebne rasti, postaja vse bolj pomembno. Res pa je, da prav s tega stališča zahaja v konflikt s

prevladujočo tržno logiko kapitalističnega sistema, v katerem živimo. Prav (vse večji) dobiček je tisti, ki danes najmočneje oblikuje globalno miselnost, katera kroji življenjski slog sodobnega posameznika, ga usmerja in z njim tudi uspešno manipulira.

Brez zavedanja, da pri uspešni implementaciji koncepta vseživljenjskega učenja ne gre zgolj za upoštevanje gospodarskih trendov, temveč da gre za širok koncept, ki naj bo oblikovan po meri človeka, si pozitivnih sprememb, ki so v današnjem svetu nujno potrebne, ne moremo zamisliti. Kritična distanca in samostojno mišljenje sta tako tudi pri razumevanju tega koncepta izredno pomembna. Reflektirana drža na ravni posameznikovih dnevnih odločitev, njegovega pogleda na družbo in t.i. družbeno realnost, je vse bolj zaželen, če ne že skoraj nujna. Spremembe se namreč najprej zgodijo v ozaveščanju določenega problema. In predrugačenje ter prevrednotenje se začneta pri slehernem posamezniku, ki s svojim pogledom, vrednotami, ambicijami, načeli, (ne)razumevanji, (ne)ravnaji, s svojo osebno zgodbo, aktivno sooblikuje družbo. Zavedanje, da se ob tem nenehno uči in da je dobro, če se uči prav vse življenje, mora biti visoko vrednoteno in mora obenem postati del splošne družbene zavesti.

2 METODOLOŠKI OKVIR

2.1 CILJI IN NAMEN

Namen mojega diplomskega dela je:

- predstaviti koncept vseživljenjskega učenja, njegove definicije, pomen in družbeno vlogo,
- ga umestiti v širši družbeni kontekst z vidika razvoja Evrope,
- kritično reflektirati njegov razvoj in posledično tudi spremembe znotraj samega koncepta,
- opozoriti na posamezne vidike razumevanja koncepta vseživljenjskega učenja in kritično oceniti njegovo izvajanje v realnosti,
- na kratko predstaviti Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, diskutirati o njeni implementaciji, delno z vidika promocije tega koncepta pri nas,
- predlagati nekatere možne izboljšave pri udejanjanju koncepta.

2.2 HIPOTEZE

1. Vseživljenjsko učenje kot (didaktično-metodični) koncept bo v 3. tisočletju v (vedno bolj) učeči se družbi vedno bolj pomembno vodilo.
2. V izvajanju strategij vseživljenjskosti učenja obstajajo pomembne razlike med posameznimi državami Evropske unije.
3. Vseživljenjsko učenje predstavlja temelj odgovorne in inovativne družbe, ki s konceptom vseživljenjskega učenja zagotavlja večjo konkurenčnost na trgu delovne sile.

2.3 METODE RAZISKOVANJA

Moja analiza temelji na metodi zbiranja primarnih in sekundarnih virov, ki sem jih v diplomski skušala širše sociološko interpretirati. Pri tem sem uporabila deskriptivno in primerjalno metodo, opirajoč se na nekatere evropske kot tudi slovenske dokumente in poročila. Empirično sem pri osredotočanju na implementacijo vseživljenjskega učenja v Sloveniji svoj analitični koncept dopolnila s poglobljenim intervjujem, s katerim skušam dodatno reflektirati primerjavo med strategijo, kakršna je bila sprejeta, in dejanskim izvajanjem njenih ciljev v praksi.

2.4 STRUKTURA ANALIZE

Poglavjema, v katerih sem predstavila uvod k diplomskemu delu in njegov metodološki okvir, sledi **tretje poglavje**, *Predstavitev koncepta vseživljenjskega učenja*. V tem delu so navedene definicije vseživljenjskega učenja in širši pogled na vsebino preučevanega koncepta: njegova izhodišča, načela in pomen. Širši pogled na koncept osvetljuje tudi z vidika družbenih sprememb, družbenih funkcij vseživljenjskega učenja, izgrajevanja osebne in družbene identitete ter pomembnosti postavljanja temeljev koncepta. Poleg naštetega so v tem poglavju predstavljene tudi oblike vseživljenjskega učenja.

V **četrtem poglavju**, *Vseživljenjsko učenje v Evropi*, se izbrane teme lotevam z evropskega razvojnega vidika. Koncept predstavljam v luči ekonomskih sprememb in sprejetja ključnih uradnih strategij, z vidika socialnega kapitala, družbene (ne)enakosti, prožne varnosti, učinkovitosti in pravičnosti.

V **petem poglavju**, *Kritični pogled na vseživljenjsko učenje*, je zajeta kritika neo-liberalistične paradigme, ki vpliva tudi na področje izobraževanja in z njim vseživljenjskega učenja. S kontekstualno umestitvijo teorij nekaterih sociologov v tem poglavju obravnavam tudi družbo tveganja in spreminjajoči se »krasni novi svet dela«. Poleg tega se osredotočam na kritike, ki so uperjene v nezadostna javna vlaganja v koncept vseživljenjskega učenja, vključujem zaposlitveno perspektivo, v premislek pa ponujam tudi nekatere alternativne poglede, ki se nanašajo na aktualno obdobje

gospodarske in politične krize ter vizijo drugačne prihodnosti. Poglavlje zaključujem s polemiziranjem o (obljubljeni) Evropi z vidika političnih mitologij.

V **šestem poglavju**, *Vseživljenjsko učenje v Sloveniji*, je predstavljen krajši nabor podatkov iz evropskega poročila o udeleženiosti nekaterih držav EU v procese izobraževanja. V tej luči kritično reflektiram metodološki vidik navedenih statistik ter položaj Slovenije. Z vidika implementacije pa sta v to isto poglavje vključeni tudi predstavitev in kritika promocije vseživljenjskega učenja pri nas. V zaključnem delu tega poglavja se lotevam nekaterih predlogov za izboljšave in predstavim lasten vidik na možnosti, ki na tem področju zaenkrat ostajajo neizkoriščene.

Sedmo poglavje predstavlja sklepni del, v katerem na kratko povzemam svoje ugotovitve.

3 PREDSTAVITEV KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

V tem poglavju bom na kratko predstavila koncept vseživljenjskega učenja in njegove prve zametke. Govorila bom tudi o oblikah učenja, kakršne poznamo, in o različnih perspektivah koncepta, katere podpirajo tezo o tem, da vseživljenjsko učenje zares postaja vse bolj pomembno ter da lahko k boljšemu razumevanju njegovega splošnega družbenega pomena pristopamo iz različnih izhodišč.

3.1 KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Ko govorimo o konceptu vseživljenjskega učenja, ki ga nekateri viri imenujejo tudi vseživljenjsko izobraževanje, moramo najprej postaviti ločnico med pojmom učenje in izobraževanje.

Učenje je namreč proces, ki sega mnogo širše od izobraževanja. S terminom izobraževanje opisujemo tiste aktivnosti, ki so vpete v namensko, vnaprej načrtovano, usmerjeno, običajno linearno izobraževalno strukturo; posameznik, ki se izobražuje, to po navadi zavestno počne v izobraževanju namenjeni instituciji, ki vnaprej predvidi konkretne izobraževalne programe. Lahko bi dejali, da je torej izobraževanje le ena od poti, preko katerih učenje poteka; da je izobraževanje nekakšna »podmnožica« učenja. Učenje namreč ni vedno načrtovano, lahko je naključno ali priložnostno, poteka ves čas človekovega življenja in ne zaobjema le procesov izobraževanja.

Pomemben vidik učenja je tudi ozaveščenost posameznika, ki se uči. Zato lahko tudi s tega vidika vzpostavimo bistveno razliko med izobraževanjem in učenjem. Ko se posameznik izobražuje, počenja to zavestno in s specifičnim namenom. Učenje pa v tem smislu lahko poteka tudi spontano in včasih celo nezavedno. Z drugimi besedami: posameznik lahko pridobljeno znanje pri nestrukturiranem, naključnem, priložnostnem učenju ozavesti šele kasneje, ne nujno v danem trenutku, ko pridobiva informacije, znanje, veščine in kompetence, ampak morda šele v neki daljnosežni situaciji, ko se

prvikrat pojavi potreba po tem, da svoje znanje tudi uporabi. Že na tem mestu torej lahko ugotovimo, da je učenje kompleksen kognitivni in psihološki proces, v katerega je vključenih mnogo dejavnikov: od genskih (pre)dispozicij, procesa socializacije, spodbude socialnega okolja, osebnih preferenc, interesov in motivov, pritiskov družbe, ki določeno znanje zahtevajo, narave didaktično-metodičnih procesov, v katere je posameznik med učenjem/izobraževanjem vključen, predznanja oziroma že poprej pridobljenih izkušenj, na katerih gradi svoje prihodnje znanje, in še bi lahko naštevali.

Pri obravnavi vseživljenjskega učenja sta torej bistveni že sama terminologija in njeno razumevanje. Mestoma, v nekaterih virih, je vseživljenjsko učenje namreč pojasnjeno kot podkategorija področij izobraževanja in usposabljanja; včasih predstavlja celo njun sinonim. Glede na zgornje ugotovitve pa lahko rečemo, da je vseživljenjsko učenje od izobraževanja mnogo širši koncept, znotraj katerega izobraževanje in usposabljanje predstavljata »zgolj« njegovi pomembni prvini. Gre torej za paradigmatški premik v samem razumevanju omenjenih pojmov in tudi njihovi ustrezni strokovni rabi.

Vseživljenjsko učenje pomeni kontinuirano učenje, t.i. »učenje od zibelke do groba«, torej učljivost skozi vse življenje. Prve omembe tega koncepta je moč zaslediti v številnih dokumentih, zlasti severnoevropskih držav, že od 18. stoletja dalje. Tedaj so ta proces najpogosteje imenovali kar izobraževanje za odrasle. Danes ravno zaradi jasnih terminoloških razmejitev izobraževalne stroke teh dveh pojmov ne moremo več enačiti; tako kot izobraževanje predstavlja prvino učenja, tudi izobraževanje za odrasle (ker se ukvarja zgolj s specifično starostno skupino ljudi) predstavlja le enega od poglavij vseživljenjskega učenja.

Idejo o permanentnem izobraževanju je že v 17. stoletju razvijal Komenski (Krajnc 1979, 13), ki je v knjigi *Pampaedia* oziroma *Vseizobraževanje* predstavil svojo idejo o permanentnem izobraževanju. Družbeni napredek je tesno povezoval z vlogo učenja in v tem duhu je razvijal misel, da bi se ljudje zato, da bi ustvarili splošno dobro, morali učiti o vsem in prav vse svoje življenje.

Kljub temu, da so se zametki koncepta vseživljenjskega učenja pojavili pred več kot tristo leti, se kot njegovega idejnega očeta navaja Paula Lengranda (Krajnc 2007b, 10), ki je idejo o vseživljenjskem učenju predstavil leta 1960 na UNESCO-vi konferenci v Montrealu. Lengrand je bil eden od tistih strokovnjakov, ki so prišli do spoznanja, da bo v prihodnosti potrebno zagotoviti nove poti, po katerih bo človeštvo pridobivalo za svoj razvoj vse bolj pomembno znanje. Vseživljenjsko učenje je močno povezoval s pravico »biti človek« (Lengrand v Petković 2006, 49), ki pa je obenem tudi človekova dolžnost. Izpostavljal je dejstvo, da je človek odgovoren za svoj položaj v družbi in velike zasluge pri opredelitvi posameznikovega položaja prepoznaval prav v njegovih možnostih za učenje in izobraževanje. Tako kot danes to poudarja denimo Ulrich Beck, je tudi Lengrand veliko vlogo pripisoval človekovi svobodni izbiri in avtonomnim odločitvam. Poudarjal je, da je torej stvar odločitve posameznika, ali bo zgolj »pasivno spremljak« (ibid.), kar znanost odkriva in o čemer poučuje, ali pa bo tudi sam učeči se in aktivni raziskovalec življenja.

3.2 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE: FORMALNO, NEFORMALNO, AFORMALNO

Kot smo predhodno že ugotovili, v proces vseživljenjskega učenja niso vključene le formalne, ampak tudi neformalne in aformalne oblike učenja. Kakšne so razlike med njimi?

Kot formalno učenje (Jelenc 2008, 23) razumemo tiste vrste učenje, ki prinaša formalno dokazljive učinke znotraj certifikatnega sistema, ki jih potrjuje (in nagraduje). Tako ob formalnem učenju prejmemo dokazilo, na primer priznanje, diplomu, certifikat oziroma kvalifikacijo, ki znanje, pridobljeno med formalnim učenjem, v okviru pripadajočega sistema tudi ustrezno razvršča po njegovi pomembnosti.

Neformalno učenje (Jelenc 2008, 24) je, prav nasprotno, tisto učenje, ki nas ne pripelje do uradnega potrdila oziroma dokazila. Običajno izhaja iz osebnih motivov posameznika, ki želi znanje pridobiti po neformalni poti in brez posebnih kvalifikacij, ki bi pridobljeno znanje na koncu tudi verificirale.

Aformalno kot tudi naključno oziroma priložnostno učenje (Jelenc 2008, 24) nastopi brez vnaprej določenega namena ali cilja, in obenem, tako kot neformalno učenje, tudi brez namena, da bi ob zaključku rezultiralo v kakršnem koli uradnem potrdilu. Seveda ima prav zaradi omenjenih značilnosti aformalno učenje tudi najmanjšo uradno veljavo. Običajno gre pri takšnem učenju za spontano, dopolnjujoče učenje glede na izkušnje učečega se posameznika v konkretnih življenjskih, učnih situacijah, in za učenje po zgledu iz njegovega okolja. Ravno zaradi odsotnosti ciljne usmerjenosti, ki bi vodila k potrjevanju v družbenem okolju, a obenem širše vpetosti v družbo (ko gre denimo za učenje v skupnosti) ima aformalno učenje večji poudarek na človeku samem, torej na njegovih karakternih značilnostih; je bolj ponotranjeno in ima težišče predvsem v osebni rasti posameznika.

Tako neformalno kot tudi aformalno učenje imata v današnji družbi vedno večji pomen, ki pa je vse pre pogosto žal spregledan. Danes je vse preveč pomembno to, katero stopnjo pridobljene izobrazbe je dosegel posameznik. Pri tem ostalo znanje, ki ga je pridobil po udeležbi npr. v nekem krožku, seminarju, delavnici, tečaju ali katerem drugem programu, po katerem ni pridobil tudi priznanja, diplome, skratka, uradnega potrdila, zlahka ostaja neopaženo in premalo spoštovano. S tega vidika pa na področju znanja zahajamo v paradoks. Ob pregledovanju aktualne ponudbe dela v Sloveniji lahko na primer zasledimo bodisi potrebe po visoko kvalificiranih posameznikih s VII. ali višjo stopnjo izobrazbe, po drugi strani pa, zlasti v storitvenih dejavnostih, delodajalci iščejo predvsem tiste, ki že imajo izkušnje oziroma zelo dobro poznajo določeno področje. Ob tem je v primeru pomanjkanja uradnih potrdil o posameznikovih sposobnostih in izkušnjah to znanje veliko težje dokazljivo, kot je dokazljivo znanje, ki ga posameznik denimo »dokaže« z uradnim potrdilom, npr. z diplomsko listino. Pri čemer se lahko upravičeno vprašamo, ali je uradni dokument, ki potrjuje neko znanje, zares merodajen. Ali je na primer študenta univerzitetni program dejansko usposobil za

prenos znanja v prakso ali pa je ob študiju pridobil zgolj faktografsko znanje, ki ga za delo morda nikakor ne usposablja.

Problematika neformalnega in aformalnega učenja se torej izkazuje predvsem v situaciji, ko mora posameznik zadostiti kriterijem uspešnosti na določenem (delovnem) področju in ko je obenem njegovo že pridobljeno znanje skorajda nemogoče dokazati.

Na tem mestu bi rada izpostavila še en pomemben vidik, ki ga lahko uvrstimo v poglavje o oblikah učenja in njihovi naravi, namreč učenje, kot ga razumemo z vidika samoaktualizacije.

Razumljivo je, da zahteve na trgu dela, ki po večini narekujejo posameznikove preference v izboru in načinu pridobivanja znanja, morajo zadostiti kriterijem (družbene, gospodarske) uspešnosti, ki jih oblikujejo predvsem aktualni trendi. Vendar se na račun pomembnosti teh dejstev v vsakodnevnih razpravah pozablja na osebni vidik, torej na položaj in značaj posameznika, ki v proces učenja vstopa. Ob tem ne samo, da ni smiselno govoriti le o nacionalnem ali evropskem nivoju uspešnosti, ki jo prinaša in ohranja kontinuirano učenje. Lahko gremo korak dlje in skušamo pomembnost *vsakršnega* znanja razumeti kar najširše, z vidika človeštva. S stališča, kaj človek s svojim znanjem svetu prispeva in ali ga ob tem tudi kako izboljšuje. Iz te perspektive je vsakršno konstruktivno ravnanje v smeri napredka pomembno tako na nivoju posameznika (ki mu učenje in razvoj nudita zadovoljstvo, osebno rast, spodbujanje k pozitivnim spremembam) kot tudi na kolektivnem nivoju. Torej tudi na nivoju svetovne populacije, in to ne glede na to, ali za njo stojijo zgolj preverljivi dokumenti in lepo zveneče titule ali morda poleg omenjene še kakšna dodatna, globlja razsežnost.

Duhovna komponenta vsakršnega znanja in napredka je v razpravi o vseživljenjski pogosto pozabljena, ker ima v skladu s splošnimi prepričanji znatno manjšo vlogo pri zagotavljanju objektivno merljivih učinkov in preverjanju kazalnikov uspešnosti tako posameznih držav kot kontinentov. Da bi še posebej pri tistih, ki imajo do učenja denimo odklonilen odnos ali pa ga preprosto razumejo in vrednotijo drugače, kot ga politika, stroka, javno mnenje in še kdo, vzbudili občutek pomembnosti

vseživljenjskega učenja, je torej vsakršnemu pridobljenemu znanju potrebno dati vso veljavo, med drugim tudi z vidika človekove samoizpolnitve.

Ko govorimo o razlikah med formalnim, neformalnim in aformalnim učenjem, lahko omenimo tudi nekatere ugotovitve Krajncove (Krajnc 2007a, 16) o korelaciji odnosov pri določenem tipu učenja in počutju udeležencev. Na podlagi slovenske raziskave, opravljene med udeleženci v starosti od 25 do 45 let (ocenjevali so demokratičnost odnosov v situacijah, v katerih so se učili), namreč ugotavlja, da obstaja bistvena razlika med tem, kako se učeči se posameznik počuti v formalni izobraževalni instituciji in kako v manj formalnem okolju. Opozarja na to, da je učenje v rigidnih, »formalnih odnosih zelo omejeno« (ibid.) in da se ljudje veliko raje in bolje učijo v bolj sproščenem okolju, v katerem se počutijo domače.

Če povzamemo: da bi znanje vrednotili karseda široko, potrebujemo širšo družbeno veljavo ne le formalnega, ampak tudi neformalnega in aformalnega učenja. Kot še poudarja Ana Krajnc, namreč ne moremo imeti »vseživljenjskega izobraževanja, če ne priznamo prevlade neformalnega izobraževanja« (Krajnc 2007b, 19). Če mu odvzamemo njegovo pomembnost, se na nek način odrekamo ne le celostnemu pogledu na človekovo osebnost in razvoj, ki nastopi v procesu učenja, ampak deloma tudi optimalnemu napredku družbe. Posameznik, ki svojega znanja in kompetenc ne more uveljaviti, izgublja svojo pomembnost in družbeno priznanje, kar pa je, če to situacijo ocenimo z globalnega vidika, pravzaprav absurdno. Vsako znanje, četudi ne formalno pridobljeno, je namreč pomemben doprinos tako k človeku kot samosvoji osebnosti kot tudi k družbi v njenem najširšem možnem pomenu. In potemtakem je tudi vsakršno, predvsem pa vseživljenjsko, učenje izjemno dragocen proces. K temu spoznanju nas napeljujejo že samo različne perspektive vseživljenjskega učenja.

3.3 PERSPEKTIVE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN NJIHOV POMEN

Če se sprva posvetimo psihološki perspektivi, se lahko opremo na ugotovitve nekaterih humanističnih psihologov. Po njihovih ugotovitvah je učenje del posameznikovega samouresničevanja. Abraham Maslow (v Petković 2006, 49) je v hierarhiji človekovih potreb namreč samouresničevanje in z njim tudi učenje uvrstil med najmočnejše potrebe, ki jih človek želi zadovoljiti. Učenje prinaša osebno zadovoljstvo, samozavest, samospoštovanje, v najboljšem primeru tudi socialno varnost in vse to so prav tako potrebe, ki jih Maslow uvršča v sam vrh omenjene hierarhije. Ko se človek uči, posega na področje neznanega, s čimer premaguje svojo nezaupljivost, strahove, neodločnost in nezadovoljstvo. Obenem tudi napreduje, širi svoja obzorja in si odgovarja na naraščajoče število dvomov in vprašanj. Sodobnega človeka danes, v času, ko so zaradi široke dostopnosti informacij in znanja celo učenci včasih korak ali dva pred učiteljem, zanima znanje z vse več in več področij. S tem, ko posameznik ostaja odprt za nova znanja, torej zadovoljuje tudi potrebo po spoznavanju in obvladovanju še neodkritega.

Kako posameznik vstopa v proces pridobivanja novih znanj, pa je seveda odvisno tudi od njegovega socialnega okolja. Glede na to, v kakšnih razmerah odrašča in kakšne spodbude je deležen pri učenju, se človek odziva tudi kasneje v življenju. Nekateri so na poti pridobivanja novih znanj in izobraževanja motivirani že »od malih nog«, ker so odraščali v stimulativnem, ne represivnem okolju, ki nova znanja brezpogojno podpira. Ljudem s spodbudnim psihosocialnim ozadjem je zagotovljena večja samozavest pri nadaljnjih, samostojnih odločitvah, ki jih v zvezi z učenjem sprejemajo kasneje v življenju. Proces učenja je odvisen od tega, koliko podpore lahko družina nudi odraščajočemu ne le v etičnem, moralnem, ampak tudi bivanjskem, finančnem smislu. V primerih, ko so posamezniku odvzeti osnovni pogoji za preživetje, je tedaj, ko je za znanje potrebna finančna investicija, ta cilj lahko za določen čas odložen, s tem pa proces razvoja do neke mere prekinjen. V primerih, ko je posameznik za svoje zmote ali napačna ravnanja kaznovan in pri učenju zatiran, bo do učenja čutil odpor ali pa zaradi neznanja doživljal pomanjkanje samozavesti, kar prav tako ni ugodno izhodišče

za nadaljnji razvoj. Vse to lahko tudi usodno vpliva na njegovo vedenje v učnih situacijah in vedenje v družbi nasploh, vključno z življenjsko pomembnimi odločitvami.

Pomemben vidik vseživljenjskega učenja je torej to, kdaj in kakšne »temelje« (Krajnc 2007a, 11) mu postavimo. Laik si termin vseživljenjsko učenje kljub njegovi zgovornosti še vedno predstavlja kot zgolj nadaljevalno izobraževanje mladih ali pa starejših odraslih, ob čemer pa pozablja na značaj osebne razvojne poti. Torej tudi tega, kakšen odnos imajo ljudje do učenja že v ranem otroštvu in mladosti ter kako vzpostaviti in ohraniti njihov interes za kontinuirano učenje od samega začetka izobraževanja oziroma učenja.

Ob omembi psihosocialnega ozadja ne moremo mimo pedagoške perspektive. Pedagoška komunikologija (Brajša 1993) ima v prenosu znanja na učečega se posameznika veliko vlogo. Ko govorimo o načinih pedagoškega komuniciranja, pravzaprav govorimo o kompetencah učitelja, ki vstopa v interakcijo z učencem. Didaktično-metodični profesionalizem je velika odgovornost, ki se jo je potrebno zavedati. Pedagog mora razumeti različne načine komuniciranja, npr. verbalni in neverbalni jezik, in njegovo psihodinamiko. Pri tem mora ustrezati visokim kriterijem pedagoške odličnosti in se tudi sam nenehno učiti, tako iz interakcij samih kot tudi s pomočjo dodatnega strokovnega izobraževanja, ki dviguje raven pedagoških procesov z vsebinskega vidika.

Vsak udeleženec v izobraževanju in učenju nasploh, tako tisti, ki poučuje, kot tisti, ki znanje sprejema, interakcijo zaznamuje s svojo osebnostjo, zato je vsaka pedagoška interakcija unikatna. Pedagog mora znati reševati tudi konfliktna situacije. Pozoren mora biti na vsakega posameznika in njegovo vedenje. In v vsakem trenutku se mora zavedati, da je v proces učenja prav tako kot učeči se vključen aktivno, da z vsakim dejanjem sooblikuje značaj, kvaliteto in cilje svojega poučevanja. Kajti »v konkretnem položaju bo deloval v skladu s temi svojimi pojmovanji in cilji. Enako velja za učence« (Šteh Kure v Jelenc 1998, 61).

Pedagog je torej tudi sam v vlogi učenca in svoje znanje mora nenehno nadgrajevati, da bi lahko resnično izpolnil svoje poslanstvo. Upoštevati mora kognitivni aspekt učenja in znanstvene izsledke s tega področja. Prav tako mora slediti trendom informacijsko-komunikacijske tehnologije. In ne nazadnje, v pedagoški proces mora vnašati veliko mero demokratičnosti. Ta je danes še posebej pomembna; lahko bi dejali, da predstavlja t.i. prvo maksimo sodobne pedagogike. Sodobno učno okolje mora namreč zagotoviti najvišje standarde in upoštevati kompleksnost učenja. Poskrbeti mora »za kakovostno uresničevanje svojih postavljenih izobraževalno-edukativnih stebrov« (Židan 2009, 19). Dober učitelj mora v vsakem učečem se posamezniku znati detektirati ne le njegovo ozadje, ampak predvsem njegovo osebnost in skladno s temi informacijami tudi voditi pedagoški proces. Po Vizek Vidovičevi (2005, 15) je kvaliteta izobraževanja učiteljev eden od glavnih dejavnikov, ki delujejo na kvaliteto učnih in izobraževalnih dosežkov. Zato sta izobraževanje in profesionalni razvoj učiteljev ključno vprašanje vsake države, ki želi izboljšati učni sistem in ga narediti dostopnejšega, lažje prehodnega in bolj fleksibilnega (ibid.).

Na pedagoški vidik koncepta vseživljenjskega učenja se navezuje tudi vloga medijev; ti imajo med drugim tudi izobraževalno funkcijo in predstavljajo enega od »distribucijskih kanalov znanja« (Vodeb 2008, 18).

Uspešna medijska vzgoja je v tem smislu lahko odločilna za aktivno promocijo koncepta vseživljenjskega učenja v javnosti in obenem dejavnik uspešnega širjenja informacij, ki so (ali pa niso) potencialnim udeležencem (gledalcem, poslušalcem, bralcem) na voljo. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da je vsakršna medijska vsebina odvisna ne le od uredniške politike na eni, ampak tudi od osveščenosti novinarjev in poznavanja tega področja na drugi strani.

Ko že govorimo o medijih, bi se lahko ustavili tudi ob konkretnem primeru, bolje rečeno vprašanju, v kolikšni meri denimo nacionalna institucija RTV Slovenija, katera mora že po Zakonu o medijih izpolnjevati tudi izobraževalno poslanstvo, pripomore k ustvarjanju izobraževalnega programa za vse generacije, od najmlajših do najstarejših.

Dejstvo namreč je, da so bile v zadnjem desetletju (in več) številne izobraževalne oddaje na Televiziji Slovenija ukinjene. Tovrsten primanjkljaj poučnih vsebin ob istočasni poplavi vse bolj »vsebinsko praznega« oziroma v izobraževalnem smislu premalo raznolikega programa vsekakor ne more prispevati k dvigovanju ravni učljivosti in izobraženosti prebivalstva. Ker so mediji (z njimi pa tudi medijske vsebine) del obstoječe družbene strukture in med drugim vplivajo tudi na javno mnenje, seveda ni nepomembno, kako zelo se določenih področij in tematik dotikajo.

Žal pa je ob tem nezanemarljiv tudi finančni vidik podpore izobraževalnih vsebin in posledično dvigovanja ali padanja programskih standardov. Hipotetično rečeno: večja kot je javna investicija, ki (domnevno sledeč evropskim smernicam) izobraževalne medijske vsebine podpira, višja kot so merila vseh tistih, ki program soustvarjajo, od urednikov do novinarjev, in večje kot je sodelovanje nacionalnih, regionalnih, javnih in zasebnih izobraževalnih zavodov, društev in ostalih skupin, delujočih na izobraževalnem področju, večja je verjetnost, da bodo tudi tovrstne medijske vsebine dosegale večjo pokritost.

Drugi vidik oblikovanja medijskih vsebin pa je kvaliteta medijskih kadrov, točneje njihova zavest o pomembnosti izobraževanja. Danes smo priča kritičnemu nazadovanju, če ne skorajda izginotju novinarstva v pravem pomenu besede. Večina medijev vsebine zgolj kopira, reproducira in reciklira, zato medijske vsebine postajajo vse manj izvirne, na račun komercializacije pa tudi vse manj poučne. Pasivnemu, nekritičnemu gledalcu, bralcu ali poslušalcu je to lahko prej v škodo kot korist, kajti izbira in pogostost konzumacije medijskih vsebin ter zaupanje vanje so deloma tudi stvar osebne izbire. In kadar v smislu raznolikosti in kvalitete niti izbire pravzaprav ni na izbiro, že lahko ugotavljamo kritično pomanjkanje kvalitetnih medijskih, tudi izobraževalnih vsebin. Na tem mestu se lahko dotaknemo Schutzovega (v Haralambos in Holborn 2001, 906) pojmovanja t.i. zdravorazumskega znanja in nekoliko cinično pritrldimo, da bo tipizacija pojma »mediji« kmalu privedla do splošnega družbenega istovetenja tega pojma s pojmom »nizka kakovost«.

Mediji in njihova vzgojna funkcija so del sociološko-kulturološkega konteksta. In v tem kontekstu lahko interpretiramo pomembnost vseživljenjskega učenja tudi širše. Eden od štirih evropskih izobraževalnih stebrov (Židan 2004, 15) se namreč glasi »učiti se znati živeti v skupnosti« (ibid.). To pomeni, da je vseživljenjsko učenje pomembno tudi na ravni družbe kot celote, družbe, v kateri je harmonično skupno bivanje zagotovljeno ne glede na značaj in poreklo posameznika. Da bi le-tega kar najboljše izobraževali in spodbujali k napredku, moramo torej zagotoviti tudi učenje z vidika sobivanja. Predvsem t.i. fenomen drugačnosti (rasne, etnične, nacionalne, kulturne, subkulturne, generacijske, osebostne in še kakšne) si zasluži izredno veliko pozornosti. Spoštovanje temeljnih človekovih pravic, otrokovih pravic, etika, morala, človekove vrednote: vse to so vidiki, ki se pri učenju tolerance (v boju proti vsakršni nestrpnosti in diskriminaciji) na koncept vseživljenjskosti pomembno navezujejo. Vse od prvega stika z okoljem, ki se zgodi ob vstopu v vzgojno-izobraževalne institucije, je posameznik vključen v proces sekundarne socializacije. Učenje prilagodljivosti na okolje in visoko vrednotenje medosebnega ter medkulturnega spoštovanja sta odvisna tudi od primarne socializacije, kajti prav od doma v svoje (vedno bolj) družbeno pogojeno vedenje posameznik prinese največ vedenjskih vzorcev. Doseganje medkulturnega sožitja je s tega vidika še posebej pereče, kajti kljub prizadevanjem za čim večjo strpnost lahko, in to je pravzaprav najbolj zaskrbljujoče, tako pri mladih kot pri odraslih opazimo vse polno predsodkov in z obrambnimi mehanizmi, mestoma pa tudi politično mitologijo podprto nerazumevanje ter odklonilen odnos do tistih, ki razmišljajo, delujejo drugače ali pa so celo samo drugačni po svojem zunanjem izgledu.

Lahko torej sklenemo, da je spoštovanje drugačnosti in stremljenje k čim večji povezljivosti ne glede na razlike pomemben del vseživljenjskega učenja. Širino in globino medsebojnega spoštovanja in razumevanja je v družbi potrebno znova in znova poudarjati, da bi ti dve lahko postali del vsakdana in del življenja vseh: za vse življenje.

Nazadnje se ustavimo tudi pri gospodarski perspektivi (o njej bo še dosti govora tudi v nadaljevanju) in znotraj nje pri vseživljenjskem učenju z vidika izgrajevanja poklicne identitete.

Smernice na področju učenja in izobraževanja narekujejo predvsem gospodarski trendi, še posebej, ko govorimo o dodatnem izobraževanju in poklicnem usposabljanju aktivne populacije. Družba znanja, v kateri živimo, od posameznika zahteva vse več prilagajanja. Znanje in z njim povezan družbeni napredek sooblikujeta gospodarsko uspešnost. Ker so zahteve po gospodarski konkurenčnosti vse večje, se povečuje tudi potreba po vse večjem obsegu znanj in obenem fleksibilnosti posameznika, ki sledi trenutnim kapitalističnim »normativom«. Zato postaja vse bolj pomembno, da je človek nenehno vključen v proces pridobivanja, nadgrajevanja in osveževanja svojega znanja.

Še posebej pomembna je njegova učljivost z vidika zaposlovanja. Posameznik si namreč svojo identiteto gradi tudi na podlagi poklica, ki ga opravlja. Gre za t.i. »poklicno identiteto« (Hozjan 2006, 127–144), ki jo lahko obravnavamo z interpersonalnega in intrapersonalnega vidika. S prvega vidika jo posameznik izoblikuje glede na stopnjo pripadnosti svoji poklicni skupini, glede na stopnjo konformnosti, upoštevajoč pravice in dolžnosti, ki jih delovanje v tej skupini prinaša, glede na posameznikovo ponotranjenje kulture, ki je za poklic značilna itd. Intrapersonalni vidik pa poudarja notranje procese, ki se odvijajo v posamezniku, ki pripada določeni poklicni skupini. Gre torej za vzpostavljanje identitete glede na njegov zrcalni jaz, identiteto, kakršno mu izkazuje ta skupina. Pri določanju in zrcaljenju identitete je v tem smislu pomembna tudi njegova avtonomija.

In ko govorimo o avtonomiji na delovnem mestu, govorimo tudi o znanju. Učenje skozi delovne procese, interakcija z okoljem in obenem usposabljanje, ki zahteva dobršno mero učljivosti posameznika, se z vseživljenjskim učenjem pomembno povezujejo. Specializacija in diferenciacija dela od zaposlenih zahtevata vse bolj poglobljeno znanje, seznanjenost s tehnološkimi inovacijami in znanstvenimi odkritji. Družbena narava dela posameznika vpleta v boj s konkurenco in obenem v konstruktivno sodelovanje s sodelavci, kar tako z vidika izgrajevanja osebne karijerne poti kot tudi izpolnjevanja kriterijev uspešnosti, ki jim sledi določena poklicna skupina ali posamezno podjetje, zahteva učenje in napredek.

Zato je danes pomembno, da se zaposlenim omogočajo nadaljnji strokovni razvoj in vsa potrebna usposabljanja. Zaradi zastarevanja znanj in določenih področij dela ter

posledičnega ukinjanja delovnih mest so nujno potrebne prekvalifikacije delavcev. Odgovornost za novo pridobljeno znanje je tako na strani posameznika kot tudi delodajalca, ki sledita vse višjim standardom znanja.

Vseživljenjskost učenja je torej kvaliteta, ki se v veliki meri nanaša tudi na poklicno dejavnost. Danes je na delovnem mestu večina ljudi nadomestljiva, zato ima vlaganje v razvoj kadrov vse večji pomen že s stališča človekovega interesa za učenje. Finančno breme zahtev po strokovnem napredovanju pa na žalost prevzemajo predvsem posamezniki, ki se morajo adaptirati na nove potrebe po znanju tudi s finančnega vidika, se pravi vključno s plačevanjem svojega nadaljnega izobraževanja. In mnogi se ga ne udeležujejo prav zato, ker si ga ne morejo privoščiti. O investicijah v izobraževanje in kritikah, ki so usmerjene v nezadostna vlaganja na tem področju, bom sicer podrobneje spregovorila v nadaljevanju svoje analize.

Sklenemo lahko, da je vseživljenjsko učenje koncept, ki posega na vsa področja življenja in prav zato lahko njegov pomen pojasnujemo z različnih perspektiv. V tem poglavju sem predstavila le nekatere izmed njih, v nadaljevanju pa se bom posvetila kratkemu orisu družbenih sprememb in okoliščin, ki značilno vplivajo tudi na razvoj koncepta vseživljenjskega učenja.

3.4 DRUŽBENE SPREMEMBE IN RAZVOJ KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Sodobnost (po Giddensu in nekaterih drugih avtorjih postmoderna družba, po Becku (Beck 2001) druga moderna in družba tveganja), v kateri živimo, je pomembno zaznamovana z velikimi, vseobsegajočimi socialnimi, političnimi, monetarnimi, znanstvenimi in okoljskimi spremembami. Živimo v burnih časih, ki jih oblikuje človekov napredek. Njegova hitrost od nas zahteva še hitrejše odzivanje nanj, predvsem

pa intenzivno prilagodljivost, osveščenost, seznanjenost z vsem, kar nas kot družbena bitja obdaja.

Predvsem razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije je slog življenja sodobnega človeka tako rekoč popolnoma obrnil na glavo. Kibernetska revolucija je dodobra posegla v vse pore družbenega življenja. Hitrost potovanja in obseg informacij, pa tudi časovno-prostorsko zgoščanje (Hočevar 2000) v načinu sodobnega komuniciranja, so tisti ključni dejavniki, ki so po eni strani posameznika individualizirali in mu zadali nalogo lastne selekcije, lastne predelave znanja ter sklepanja avtonomnih odločitev tako pri kratkoročnih kot tudi dolgoročnih načrtih. Po drugi strani so mu vse večje možnosti povezovanja, ki jih sodobna informacijska tehnologija ponuja, toliko bolj omogočene; s širšim družbenim okoljem se lahko vse bolj povezuje. Lahko bi torej rekli, da je sodobni človek pol-samotar, pol-družabnik, toda ne glede na to, katero od teh vlog zavzema in kako ju združuje, ima danes več svobode kot kadar koli prej, obenem pa s to isto svobodo tudi manj varnosti.

Na razvoj izobraževanja vplivajo tudi ekonomske spremembe. Danes smo vsi del enega samega, »svobodnega« globalnega trga, na katerem so najbližje vzvodom moči velike multinacionalke, ki jih krmilijo različne interesne skupine, pa tudi (ali pa predvsem) politične elite. Kapitalizem in globalna potrošniška kultura sta v sodobnem človeku vzbudila predvsem dve potrebi: kupovati in čim več zaslužiti. Trženjska logika posega na vsa področja sodobnega življenja; ta t.i. skupni imenovalc 21. stoletja so sooblikovali korporativna moč, oglaševanje in masovni mediji, ki so družno privedli k distribuciji potrošniških vrednot, kot kažejo še zlasti aktualne globalne gospodarske in politične razmere, pa tudi h krizi države blaginje. Na račun kopičenja materialnih dobrin in (po logiki povpraševanje-ponudba) masovne produkcije je človeštvo privedlo svoje življenje do prenasičenosti, do t.i. točke saturacije, v kateri na račun globalizirane ekonomije trpi tudi okolje.

Globalna ekonomija in izreden gospodarski razvoj namreč neposredno vplivata na sistem vrednot in obenem na globalne klimatske spremembe. Naravne katastrofe, globalno segrevanje, emisije toplogrednih plinov, jedrska energija; največje investicije in tveganja so na globalnem trgu še vedno usmerjena v trgovanje z nafto, toda medtem,

ko se stopnja onesnaženosti vse bolj in bolj povečuje, alternativni viri ostajajo neizkoriščeni. Človekova zavest o pomembnosti drugačnega ravnanja z okoljem postaja vse bolj in bolj pomembna. In pomembno se bo spremenila tedaj, ko bodo ne le države, ki mednarodne okoljske sporazume zavestno ignorirajo, ampak sleherni posameznik, ki živi na tem planetu, spremenil svoj odnos do človeštva, pa tudi razumel svoj pomemben doprinos k le-temu.

Globalizacija je, če jo razumemo kot neke vrste novi imperializem, prinesla tudi veliko socialno razslojevanje. Razlike med bogatimi in revnimi, med vse bolj premožnimi in tistimi, ki so jim v vse manjši meri zagotovljeni osnovni pogoji za preživetje, se povečujejo. Toda ob vsesplošnem kopičenju dobrin na eni in perečem pomanjkanju nerazvitih predelov sveta na drugi strani se lahko upravičeno sprašujemo: kako je kapital pravzaprav razporejen, kdo upravlja z njim in ali ni dejstvo, da nerazvite države ne postanejo razvite, pravzaprav posledica interesa in delovanja elit, ki kapital obvladujejo in *status quo* v nerazvitih državah tudi vzdržujejo.

Glavni vzrok za svetovni gospodarski razmah zadnjih desetletij in stoletij je napredek na področju znanosti in tehnologije, ki se z vseživljenjskim učenjem še posebej značilno povezuje. Del novoodkritih spoznanj je namreč tudi vedno boljše spoznavanje ustroja človekovih možganov; tovrstna interdisciplinarna (medicinska, fizikalna, kognitivna, psihološka) preučevanja so privedla do zaključkov, da imajo človeški možgani neizkoriščen potencial, z njim pa prav učenje še dodatno pridobiva na pomenu.

Individualizacijo smo v kontekstu informacijskega razmaha že omenili. Sodobnost je zaznamovana s človekovo osebno odgovornostjo za vse, o čemer se odloča, torej odgovornostjo za lastno življenje nasploh. Tudi njegov osebni razvoj, konkretno z njim pa tudi učenje, je v veliki meri prepuščen njegovi lastni izbiri in je deloma odvisen tudi od poznavanja samega sebe, lastnih interesov, sposobnosti, ambicij in tako dalje. Človek se mora danes predvsem spoznati, da bi uspešno spoznaval tudi svet okoli sebe; in obratno.

Pomembne spremembe se dogajajo tudi na področju izobraževanja. Govorimo o t.i. paradigmatskem premiku od izobraževanja k učenju. Danes ni pomembno le, da se izobražujemo v organiziranih, formalnih učnih skupinah, denimo znotraj institucionaliziranega šolskega sistema. Pomembno je, da se učimo tudi drugod, predvsem pa, da nas za učenje ne motivirajo le zunanji cilji in pritiski, temveč naša osebna želja po razvoju. Napredek doživljamo na vsakem koraku, v vsaki življenjski situaciji. Zato učenje pridobiva na kvaliteti in teži k vseživljenjskosti, k spodbujanju učenja tudi v neformalnem, vsakdanjem okolju, k multidisciplinarnosti, torej prepletu različnih znanj in odkrivanju novih področij. Za učečega se posameznika je pomembno, da sledi želji po dodatnem znanju, da se zaveda uporabnosti znanja in da s tovrstno izkušnjo gradi osebno suverenost.

3.5 DRUŽBENE FUNKCIJE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Tako na evropski kot tudi na nacionalnih ravneh je vseživljenjsko učenje ravno zaradi predhodno naštetih kvalitet prepoznano kot koncept, ki lahko izpolni glavne kriterije za uspešno funkcioniranje katere koli družbe.

V mednarodnem poročilu *Lifelong Learning 2010* (LLL2010, 20) so njegove funkcije opredelili takole.

Prvič, vseživljenjsko učenje je generator človeškega kapitala. Človek z nadgrajevanjem znanja in kompetenc povečuje možnosti za uspeh, s svojim uspehom pa prispeva tudi k globalni uspešnosti. Vseživljenjsko učenje na ta način omogoča državam in njihovim prebivalcem vzdrževati gospodarsko konkurenčnost.

Drugič, vseživljenjsko učenje je generator socialnega kapitala; združuje ljudi v dejavne skupine, v katerih delijo svoje znanje in izkušnje. Državljanstvo, nekoč termin, ki se je navezoval zlasti na pravice in dolžnosti, danes pomeni tudi posameznikovo aktivnost in interes za sodelovanje v procesu vseživljenjskega učenja. Posledično neguje svoj

socialni kapital, z njim vred pa pripomore tudi k izoblikovanju kolektivne identitete v sicer vse bolj fragmentiranem in individualiziranem svetu.

Tretjič, vseživljenjsko učenje igra ključno vlogo v liberalni evropski tradiciji izobraževanja, ki vseživljenjsko učenje vidi kot izhodišče za samoaktualizacijo in kontinuiran razvoj ter posledično prispevek k splošni družbeni blaginji. Ta tradicija izhaja iz starih evropskih univerz, ki so se že davno posvetile znanju in napredku in ki so tekom zgodovine izkusila tudi številna nasprotovanja, bodisi s strani države bodisi Cerkev.

Četrtič, vseživljenjsko učenje je instrument socialne kontrole in mediator različnih vrednotnih sistemov. Igral naj bi tudi vlogo aktivnega usmerjevalca tistih, ki so izpostavljeni socialni izključenosti in ki zato, da bi se laže izognili stagnaciji ali nazadovanju, v procesu pridobivanja novih znanj potrebujejo svetovanje ali strokovno pomoč.

4 KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V EVROPI

Vseživljenjsko učenje kot koncept se je prvič pojavilo pred približno štiridesetimi leti in se je tekom desetletij vzporedno z oblikovanjem novih strategij in evropskih izobraževalnih politik spreminjal. V tem poglavju bom predstavila njegov razvoj v luči napredka Evrope ter pojav razvojnih sprememb, ki so nastale tudi z objavami evropskih dokumentov na področju izobraževanja, usposabljanja in vseživljenjskega učenja.

Politika Evropske unije vseživljenjsko učenje predstavlja kot strategijo za doseganje kompetitivnosti, socialne kohezije in trajno rastočega globalnega, na znanju temelječega gospodarstva. Kljub temu, da koncept vseživljenjskega učenja ne predstavlja novitete, se je tako imenovana inkarnacija vseživljenjskega učenja, kakršnega poznamo danes, z njo pa tudi »širša debata o *učeči se družbi*« (Field 2005, 1) zgodila šele sredi 90. let 20. stoletja. Sovpadla je z obdobjem hitrega širjenja območja Evropske unije. Ko so se ji leta 1995 pridružile Avstrija, Finska in Švedska, je EU imela 15 držav članic; danes jih je 27 in izven nje še nekaj tistih, ki trkajo na njena vrata.

Koncept in operacionalizacija vseživljenjskega učenja v Evropi sta se razvila v tesni povezavi z globalnimi političnimi, ekonomskimi in ostalimi družbenimi tokovi, kar se izraža tako na vseevropski kot tudi na posameznih nacionalnih ravneh. Kljub temu, da je v Evropi že dalj časa prisotna zavest o pomembnosti vseživljenjskega učenja in z njim povezanim spodbujanjem ekonomske kompetentnosti ter socialne stabilnosti, ga je potrebno preučevati in razumeti predvsem skozi prizmo specifičnih nacionalnih kontekstov posameznih držav. Ob tem niti širšega zgodovinskega, socialno-političnega konteksta razvoja Evrope pri interpretaciji vseživljenjskega učenja kot globalnega koncepta vsekakor ne gre spregledati.

4.1 RAZVOJ KONCEPTA V EVROPI

Razen nekaterih manjših izjem je bilo vseživljenjsko učenje znotraj debat na vseevropski ravni vse do zgodnjih sedemdesetih let, vsaj glede na pogostost njegovega (ne)pojavljanja, skorajda nekakšen tabu. Kljub temu, da je ideja o permanentnem oz. vseživljenjskem učenju na pobudo Paula Lengranda nastala že leta 1960, so se strokovnjaki s področja izobraževanja šele leta 1971 zedinili v korist neobvezujoče resolucije, ki je želela evropski populaciji kot celoti omogočiti pogoje za splošno izobraževanje, poklicno usposabljanje in vseživljenjsko učenje; glavna dimenzija vseživljenjskega učenja, takega, kot je bilo zasnovano v 70. letih, je (bila) predvsem njegova humanost kot največja kvaliteta in razsežnost. Leta 1974 so se v Skupnosti (CEC 1979/2 v LLL2010, 46) strinjali glede združevanja interesov in kooperativnega delovanja za ohranitev izvirnosti izobraževalnih tradicij in politik v posameznih državah.

V 80. letih so se ekstenzivne izobraževalne politike nadaljevale. Fokus so ohranile predvsem na problematiki omejenih učnih aktivnosti, s poudarkom na izboljšanju šolskih kurikulumov z izrazito vseevropsko noto in na izobraževanju migrantov (zlasti otrok). Zaradi tovrstnih poudarkov je vseživljenjsko učenje, kar zadeva izobraževanje odraslih, v tem obdobju nekoliko zaostajalo v senci prvotnih načrtov in je kot tako, torej idejno celostno, ponovno zaživelo šele v 90. letih 20. stoletja.

Od leta 1990 je termin »vseživljenjsko učenje« postal ključna beseda t.i. evropskega leksikona. Danes je politika EU usmerjena v implementacijo vseživljenjskega učenja kot za (sedanjost in z njo tudi) prihodnost ključne strateške smeri.

Po definiciji vseživljenjskega učenja, kot so jo zapisali v Resoluciji Evropskega sveta leta 2002 (Resolucija Evropskega sveta v LLL2010, 10), mora vseživljenjsko učenje zaobjeti učenje od predšolskih let pa vse do let po upokojitvi, vključno s celotnim spektrom vmes prisotnega formalnega, neformalnega in/ali aformalnega izobraževanja. Nadalje mora biti vseživljenjsko učenje razumljeno kot aktivnost, ki poteka ves čas človekovega življenja, in katere se posameznik loteva z namenom, da bi izboljšal

znanje, sposobnosti in kompetence iz osebne, civilne, socialne in/ali zaposlitvene perspektive.

Maastrichtska pogodba (LLL2010, 48) z dne 7. februarja 1992, v veljavo je stopila 1. novembra 1993, je postala nov mejnik v evropski izobraževalni politiki. Z njo naj bi bila EU prvokrat dejansko sposobna vidneje prispevati h kvaliteti izobraževalne kulture svojih članic. V tej pogodbi so bile izpostavljene naslednje prioritete: razvijati evropsko dimenzijo izobraževanja, zlasti s poučevanjem jezikov, govorenih na območju Evropske unije; spodbujati mobilnost študentov in profesorjev ter zagotoviti njihovo širšo akademsko prepoznavnost (in odličnost njihovih referenc) v mednarodnem prostoru; spodbujati širitev mednarodnih izmenjav (tako učencev/dijakov/študentov kot tudi strokovnih kadrov, torej učiteljev/profesorjev/tutorjev); promovirati sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami; širiti izmenjavo informacij in izkušenj v zadevah, ki so državam članicam skupne; razvijati sistem učenja na daljavo. Implementacijo poklicnega usposabljanja so definirali z naslednjimi cilji: omogočiti prilagajanje industrijskim spremembam, zlasti s (ponovnim) poklicnim usposabljanjem, izboljšati proces tovrstnih usposabljanj, da bi dosegli čim večjo (re)integracijo na trg delovne sile, spodbujati mobilnost sodelujočih – zlasti mladih – udeležencev; stimulirati podjetja in izobraževalne ustanove, da bi s skupnimi močmi dosegli večjo kohezijo in tudi kakovost medsebojnega sodelovanja; širiti izmenjavo informacij in izkušenj v zadevah, ki so državam članicam skupne (ibid.).

Toda vseživljenjsko učenje je bilo že v tej fazi razvoja tudi pogosto kritizirano, ker naj bi na račun vse večjega, ozko zastavljenega poudarjanja poklicnega usposabljanja in zadovoljevanja potreb trga delovne sile, opustilo humanistično in duhovno širino prvotno zastavljenega koncepta, kakršen se je pojavil v samem začetku, torej v sedemdesetih letih. Pri tem, v katero smer se omenjeni koncept razvija dandanes, je resda težko spregledati vpliv OECD na izobraževalno politiko že vse od leta 1990.

Dejstvo namreč je, da so se koncepti učenja in izobraževanja v zadnjih desetletjih definitivno »prilagodili« potrebam trga in delujejo vse bolj zgolj z »oportunističnega« vidika, torej z namenom izgrajevanja splošnega gospodarskega uspeha in znotraj tega tudi bolj suverene zaposlovalne politike. Pomemben mejnik z vzpostavitvijo

mednarodnega dialoga o vseživljenjskem učenju v zgodnjih devetdesetih letih je Evropska komisija postavila s strategijo, ki je zadoščala predvsem ekonomskim kriterijem uspešnosti. Za nastanek te strategije je bil po mnenju strokovnjakov, kot je denimo Field (v LLL2010, 49), odločilen dokument iz leta 1994, in sicer *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* (CEC v LLL2010, 49), v prevodu »Rast, konkurenčnost in zaposlovanje«. Bistveni poudarki tega dokumenta so bili usmerjeni v izzive globalizacije in informacijsko-komunikacijske tehnologije ter obenem tekmovalnost Evrope z Azijo in ZDA, za najbolj perečo temo pa je bila prepoznana brezposelnost. Vseživljenjsko učenje in kontinuirano usposabljanje sta bila v tej fazi jasno opredeljena kot ključni vodili v nadaljnjem razvoju EU v dinamično in konkurenčno gospodarsko silo.

Bela knjiga o šolstvu, *Teaching and Learning: Towards a Learning Society* iz leta 1995 (CEC v LLL2010, 49), v prevodu »Poučevanje in učenje – k učeči se družbi«, je svoje usmeritve črpala prav iz zgornjega izhodišča. Ključni poudarek te knjige je bil v ozaveščanju Evrope kot pomembne oblikovalke mnenja o nujnosti napredka in sprejemanju izzivov, ki jih prinaša 3. tisočletje. Vse od sredine 90. let so utilitarne, ekonomske zahteve, ki so potisnile vseživljenjsko učenje v ospredje, sooblikovale tudi bolj integrirane politike, ki naj bi po novem upoštevale še kulturno perspektivo vseživljenjskega učenja. Dokončno oblikovani so bili številni programi (na primer Socrates in Leonardo da Vinci), ki so vseživljenjsko učenje vse bolj aktivno poudarjali; leto 1996 je bilo razglašeno celo za leto vseživljenjskega učenja, s čimer je Evropska komisija prav tako pripomogla k bolj suverenemu izgrajevanju evropske identitete in evropskega državljanstva.

Z Lizbonsko pogodbo iz leta 2000 (CEC v LLL2010, 11) je Evropski svet vseživljenjskemu učenju podelil odločilno vlogo za doseganje ključnega cilja EU: postaviti temelje v svetovnem merilu najbolj razvitega, na znanju temelječega gospodarstva. Poleg tega (v kontekstu vseživljenjskega učenja najpogosteje glavnega argumenta Evropske komisije) pa niti teme, kakršni sta npr. večja socialna inkluzija in aktivno državljanstvo, po pomembnosti naj ne bi zaostajale.

Z novo dimenzijo vseživljenjskosti, ki jo je definirala Lizbonska pogodba, naj bi države članice EU upoštevale njegovo pomembnost tudi z vidika zagotavljanja socialne vključenosti in zagotavljanja napredka s pridobivanjem novih znanj, predvsem pa z ozaveščanjem družbe o pomembnosti znanja. Definirala je nov strateški cilj naslednjega desetletja: partnerstvo za rast in delovna mesta, ki bo z nenehno gospodarsko rastjo in zagotavljanjem boljših delovnih mest prispevalo k vse večji socialni koheziji (ibid.) S tem ciljem je neposredno povezan tudi mehanizem doseganja višje razvojne stopnje, in sicer spodbuditi evropske izobraževalne sisteme k adaptaciji na zahteve družbe znanja in njene potrebe po izboljšanjem sistemu zaposlovanja. Osrednja pozornost je bila (poleg poudarka na mladi populaciji) v tej strategiji posvečena odraslim, konkretno brezposelnim odraslim osebam in tistim, ki jim kljub zaposlenosti preti izguba trenutne pozicije zaradi neuspešnega dohitevanja vse hitreje spreminjajočih se potreb po znanju.

4.2 EKONOMSKE SPREMEMBE IN IMPLEMENTACIJA KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Za koncept vseživljenjskega učenja so bile torej ključno izhodišče razvoja prav ekonomske spremembe. Te so imele radikalnejše posledice predvsem za države z nekoč centralno-planskim gospodarstvom, med katere spada tudi Slovenija. Tranzicija in prihod novih tipov ekonomije ter nove, demokratične strukture, so v teh državah sprožile tudi potrebe po novih delovnih mestih in s tem po specializaciji poklicev. Danes je eden od splošnih ciljev vseživljenjskega učenja prav vse večja usposobljenost in efektivnost delovne sile, s tem pa tudi prehajanje k novim gospodarskim izzivom; prvi se je začel ravno s prehodom v tržno gospodarstvo, ki je državam v tranziciji prinesel večjo stopnjo brezposelnosti, kot so jo kadar koli prej¹ sploh doživele.

¹ Poleg več kot očitne trenutne globalne ekonomske krize in posledično kritične situacije na trgu dela, ki prav tako predstavljata izziv v doseganju zelene blaginje prihodnosti in neredko poudarjenih, v realnosti težko dosegljivih »enakih možnostih za vse«.

Vseživljenjsko učenje je poleg že omenjenih vlog nosilo tudi veliko odgovornost v izvajanju procesa nadaljnje modernizacije nekdanjega planskega vzhodno-evropskega gospodarstva in revitalizacije zahodno-evropskega. Tranzicija je imela na razvoj koncepta prevladujoč vpliv, tako da lahko njegovo »tržno naravo« pripisemo prav globalnim ekonomskim spremembam, ki so prinesle nujo po drugačnih usmeritvah in prioritetah tudi na področju učenja oz. izobraževanja.

4.3 RAZVOJ (CILJEV) LIZBONSKE STRATEGIJE

Prvi dokument med tistimi, ki so bili odločilni za oblikovanje tega, kar danes pojmuje kot koncept vseživljenjskega učenja, je bil Memorandum o vseživljenjskem učenju iz leta 2000. To je bil pravzaprav prvi uradni dokument, ki je vključeval podrobno strategijo vseživljenjskega učenja, in v njem so kot glavna vodila izpostavljena spodbujanje aktivnega državljanstva ter progresivna politika zaposlovanja. Aktivno državljanstvo je razumljeno kot način, kako (ali: če sploh) ljudje sodelujejo v različnih sferah družbenega in ekonomskega življenja; tveganja in izzivi, ki jih ob tem sprejemajo; definiranje lastne vloge v družbi, ki ji pripadajo (oziroma, kako zelo so vanjo vključeni/iz nje izključeni). Aktivno državljanstvo, družba znanja in zaposljivost so torej ključni pojmi, ob katerih je vseživljenjsko učenje dandanes razumljeno ne le kot spodbujevalec ekonomske kompetitivnosti, temveč tudi kot najboljši način premagovanja socialne izključenosti.

Memorandum o vseživljenjskem učenju (v LLL2010, 52) izpostavlja šest sporočil, ki oblikujejo akcijski temelj vseživljenjskemu učenju: nova znanja za vse, večje investicije v človeške vire, inovacijsko učenje in poučevanje, vrednotenje procesov učenja, premislek o vodenju in konzultacijah ter približevanje učenja bliže domovom učečih se posameznikov.

Če skušamo razvoj koncepta vseživljenjskega učenja interpretirati po Walkenhorstovi teoriji (Walkenhorst 2005, 2) o spreminjanju vloge izobraževalne politike EU skozi zadnja desetletja, lahko ugotovimo, da se je koncept pojavil v t.i. fazi »konsolidacije« (Walkenhorst 2005, 4), obdobju (avtor ga definira kot čas med leti 1969 in 1983), ki so ga ključno zaznamovali ukrepi, s katerimi je Evropa že tedaj namesto zagotavljanja vrednotno bogatih, humanističnih temeljev kontinuiranega izobraževanja, pravzaprav skušala ustvariti optimalne razmere za delovanje evropskega trga in večino pozornosti posvečala zgolj formalnemu izobraževanju. Obdobje 1983–1993, t.i. fazo »ekspanzije« (ibid.), so zaznamovali nova evropska retorika, uvajanje številnih akcijskih ukrepov in programov, težnje po sledenju novostim s področja informacijske tehnologije, prvi programi mednarodnih izmenjav, pa tudi konflikti med predlagatelji sprememb na področju splošnega izobraževanja in pravnimi institucijami tedanje Skupnosti (ibid.). V obdobju t.i. »institucionalizacije«, t.j. obdobju 1993–1999 (Walkenhorst 2005, 4, 5), ko smo med drugim dobili Belo knjigo, je iz Evropske ekonomske skupnosti nastala Evropska unija. Pristojnosti EU na področju izobraževalne politike posameznih držav so igrale vlogo podpornega člena skupnim ciljem in strategijam, vse ostalo je bilo prepuščeno izobraževalnim sistemom na nacionalnih ravneh. V mednarodne programe izmenjave so z letom 1997 lahko vstopale tudi nove države, ki so bile šele v procesu kandidature za vstop v EU. Obdobje od leta 1999 do danes Walkenhorst imenuje »faza funkcionalizacije in medvladnega upravljanja (*transgovernmentalism*)« (Walkenhorst 2005, 5, 6). Zanj so značilne širitve finančnih okvirjev, Bolonjska deklaracija, uvedba Odprte metode koordinacije, poudarjanje aktivnega državljanstva, izrazito vlaganje v inovacije in tekmovanje na svetovnem trgu dela (Walkenhorst 2005, 7).

S krajšo refleksijo lahko ponovno ugotovimo, da je tudi vseživljenjsko učenje eden od konceptov, ki ga neizbežno zaznamujejo ekonomske paradigme ter potrebe trga delovne sile. Opažanju, da je omenjeni koncept preoblikovalo stremljenje k optimalnim razmeram za delovanje evropskega trga, pa tudi, da je bilo vse preveč pozornosti usmerjene v formalno izobraževanje, lahko pritrdimo tudi dandanes.

Življenje v sodobnosti od posameznika namreč zahteva predvsem nenehno dokazovanje, pri čemer je vse več poudarka na obstoječem certifikatnem sistemu: uradnih kvalifikacijah in nazivih, ki jih posameznik pridobi tekom formalnega izobraževanja. Dejstvo, ki ga javnost in stroka poudarjata, da posameznik dandanes namreč »brez papirja«, torej brez pridobljene vsaj VII. stopnje izobrazbe, skorajda ne more pričakovati ugodnega izida v procesu iskanja zaposlitve, mnogokrat zasenči tako vse tiste posameznike, ki v življenju kljub pomanjkljivi formalni izobrazbi (zelo) uspevajo, kot tudi z drugačnimi oblikami, denimo neformalnim učenjem, pridobljeno znanje. Predvsem pa, po mojem mnenju (če na ta problem gledamo s primarne, celo duhovne perspektive) odreka vseživljenjskemu učenju in temu, kar ta koncept sploh predstavlja, globino in širino ter ga mestoma morda celo banalizira. Po logiki prekomerno poudarjene formalno pridobljene izobrazbe namreč vse drugo, »brez papirja« nedokazljivo znanje, sploh nima veljave, ali pa za preverjanje takšnega znanja še zmeraj ne obstajajo niti dovolj izpopolnjena ogrodja in omrežja kvalifikacij niti interes za t.i. preverjanje nepreverljivega s strani zaposlovalcev. Prevladuje mnenje, da šteje tisto, kar je uradno zavedeno, vse ostalo je, včasih tudi na račun posameznikove osebne rasti in razvoja življenjskega sloga, v obstoječem sistemu večinoma spregledano.

Tako se zdi, da učeča se družba danes zahaja v paradoks in konflikt sama s seboj. Kako?

4.4 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN UČEČA SE DRUŽBA

Povečano zanimanje za in vlaganje v vseživljenjsko učenje si lahko razlagamo kot nujnost v povezavi z rastočim globalnim kapitalizmom. Hiperproduktivnost in tekmovalnost nove ekonomije sta odraz in dosežek generacij, ki posedujejo vse več znanja in obvladujejo nove informacijske tehnologije. Novi liberalizem in ekonomija znanja sta ključna povzročitelja sprememb in delovanja na lokalnih, regionalnih, nacionalnih ravneh ter obenem na globalni.

»Evropa želi v naslednjem desetletju uresničiti na znanju temelječo družbo. Družbo, ki se nenehno uči. Družbo, ki si zaradi svoje nenehne učečnosti zasluži ime *učea se družba*« (Židan 2004, 46, 47).

Toda za življenje v dobi znanja, predvsem pa kapitalizma, je obenem značilno to, da po eni strani omogoča številne priložnosti za življenje v presežkih, po drugi strani pa povečuje socialno in gospodarsko izključenost kontinentov, držav, regij, lokalnih skupnosti, družbenih skupin, posameznikov. Ti dve diametralno nasprotni značilnosti sta vzrok za upravičen strah pred neobvladljivostjo globalnih trgov (ki jih je deloma ustvarila nova tehnologija in ki so prav zdaj, v času svetovne gospodarske krize, toliko teže obvladljivi) tako s strani nacionalnih vlad kot tudi transnacionalnih avtoritet, torej mednarodnih institucij, katerih funkcija je med drugim tudi reševanje globalnih problematik in konfliktov.

Ob tem se lahko upravičeno vprašamo, kje pravzaprav najdemo ključne poudarke in investicije globalne politike. Kako omogočiti enakopravnost vsem državljanom sveta in kako drastične spremembe bi globalna družba doživela, če bi bili priča preusmerjanju kapitala na tista področja, ki jih uradni cilji imenujejo? Ali bi lahko govorili o enakopravnem in trajnostnem razvoju, če bi odmislili politične, vojaške, naftne, farmacevtske in še kakšne lobije? Kvaliteta bivanja celotnega človeštva bi, ob tej nekoliko utopični predpostavki, po vsej verjetnosti dosegla nove razsežnosti. Ob zagotavljanju finančnih transferov v področja, ki zahtevajo vso pozornost, torej ob omogočanju dostojnega življenja populaciji, ki živi v pomanjkanju in se ob svojem primanjkljaju tudi nezadostno izobražuje (z globalnega vidika so znani najbolj pereči primeri denimo izobraževanja otrok in žensk v Indiji in še nekaterih drugih nerazvitih državah, ki ostajajo nerazvite v korist bogatenja političnih in družbenih elit ter s tem povezanimi primeri izkoriščanja mladoletne delovne sile ter podplačane delovne sile, ki živi pod pragom revščine), bi se koncept vseživljenjskosti učenja seveda udejanjal bistveno hitreje in uspešneje.

Radikalne spremembe individualne in globalne zavesti ter življenjskih izkušenj, ki jih prinaša sodobnost, so obravnavali tudi številni sociologi. Eden od ključnih aspektov je ta, da se od posameznika danes pričakuje nenehno iskanje novega znanja in zlasti to, da

se bo uspešno odločal tako pri svojih vsakodnevnih, kratkoročnih, kot tudi dolgoročnih načrtih.

Ulrich Beck (2001) pravi, da sodobno življenje prav vse spreminja v negotovo svobodo. Posameznik mora, bolj kot kadar koli prej, poskrbeti sam zase in si z lastnimi odločitvami ustvariti lastno biografijo. On sam postaja izbira med možnostmi, t.i. *homo optionis* (Beck 2001, 4, 5). Da bi užival prednosti sodobnega življenja, mora v vse, kar počenja, toliko bolj aktivno vlagati svoj trud. Mora zmagovati, vedeti, kako utrditi samega sebe v tekmi za nedostopnejše cilje in dobrine. Ne enkrat, temveč dan za dnem. Ob tem njegova običajna biografija postaja 'izbrana biografija', 'refleksivna biografija', 'naredi-jo-sam biografija'. To se ne dogaja nujno po njegovi izbiri, niti taka izbira ne zagotavlja vedno dejanskega uspeha. Takšna biografija je namreč vedno 'rizična biografija', 'napeta biografija', ki pomeni stanje permanentne (deloma vidne, deloma prikrite) izpostavljenosti tveganju (ibid.).

Učeči se posameznik je torej danes, še zlasti ob v svetovnem merilu aktualni kritični stopnji brezposelnosti, pod nenehnim pritiskom. Zaveda se, da se mora kot znanec na določenem področju ves čas izpopolnjevati in dokazovati, če želi ostati konkurenčen. Če mu denimo okolje samo po sebi ne nudi možnosti za izobraževanje, si jih mora ustvariti sam in v veliki večini primerov (bodisi zaradi nezadostnih javnih investicij v izobraževanje in usposabljanje bodisi zaradi pomanjkljive podpore delodajalca, ki bi izobraževanje oz. usposabljanje lahko financiral) tudi plačati. Za nekoga, ki izhaja iz socialno šibkejšega okolja, to torej povzroča ne le nenehno izpostavljenost stresu, ampak tudi dejansko naknadno obremenitev njegovega gmotnega stanja v korist novih znanj, kar pa je lahko ob predhodnem pomanjkanju zanj tudi usodno, če denimo zahtevanih kriterijem po napredku ne zadostuje. Na tem mestu lahko sklenemo, da je, tako kot sodobno življenje nasploh, tudi proces učenja, izobraževanja ali usposabljanja, danes skrajno individualiziran.

Prav v tem smislu po mojem mnenju učeča se družba zahaja v paradoks sama s seboj. Po eni strani je namreč pomembnost znanja vse bolj poudarjena in prav na tem poudarku temelji tudi sodobni koncept vseživljenjskega učenja. Po drugi strani pa se, že

zaradi prej omenjenega favoriziranja formalno pridobljenega znanja in prevlade certifikatnega sistema nad vsemi ostalimi znanji, družba znanja pravzaprav demantira.

Če je znanje kot duhovna dobrina in osebnostna kvaliteta, ki zagotavlja tako individualni kot tudi kolektivni uspeh, prepoznano kot neizbežen doprinos k boljšemu življenju v sodobni družbi, naj se ga torej obravnava celostno. Vsako znanje, ne samo formalno, mora dobiti svojo veljavo. Da bi učeča se družba bila zares učeča, se mora učiti tudi iz napak in razhajanj med teorijo na eni in prakso na drugi strani. Kar je zapisano v dokumentih in strategijah, še ni nujno implementirano in vzeto pod drobnogled v vsakdanjem življenju. Da bi tudi postalo, je potrebno premisliti vsa izhodišča in ugotoviti, če so cilji, ki jih uradne strategije in koncepti predpostavljajo, zares doseženi, in če družba, ki je torej družba znanja, izpolnjuje vse pogoje ter ravna v skladu s tem nazivom. Zaenkrat predvsem glede na družbeno neenakopravnost, pa tudi razlikovanje med pomembnostjo formalnega in neformalnega učenja, kaže, kot da živimo v družbi, ki je družba znanja po prepričanju, ne pa tudi dejanjih.

Vprašanje, ki se ob tem postavlja, pa je, če bi se, kar zadeva vrednotenje znanja, preobrat v miselnosti sploh lahko zgodil tudi v realnosti. Ob tem, da je struktura formalnega izobraževanja še vedno močno prevladujoča v primerjavi z neformalnim učenjem, namreč ne moremo mimo retoričnega vprašanja: kako to, da se navkljub visokoletečim ciljem, ki jih družba znanja želi doseči, ta neenakovrednost sploh še vzdržuje? Zavedanje, da obstoječa struktura in smeri izobraževanja, posledično pa tudi kurikule, narekuje sistem, v katerem živimo, torej kapitalizem, vsekakor ni odveč, še posebej, če omenimo, da smo ob tem kot udeleženci formalnega izobraževanja, ki naj bi nam prinesel določene »bonitete«, skladno z interesi tega istega sistema tudi primerno indoktrinirani. S tem vprašanjem je povezano tudi zaupanje v obstoječe institucije in nasploh pomislek o demokratičnosti obstoječega sistema. Zdi se, da je zanj bolj kot svoboda pravzaprav značilna »navidezna svoboda« (Jonathan, 1997) in da je v njem vse bolj čutiti tudi demokratični primanjkljaj, ki »se po eni strani kaže kot *pomanjkanje doslednega spoštovanja demokratičnih načel v delovanju institucij Evropske unije*, po drugi strani pa kot *nezanimanje in nezaupanje evropskih državljanov v evropske procese odločanja*« (Šabec 2006, 233).

4.5 ČLOVEŠKI IN SOCIALNI KAPITAL V KONTEKSTU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Človeški kapital je pojem, ki (kljub temu, da je vsebinsko dopolnitev in večjo prepoznavnost pridobil šele v 20. stoletju) sega v čas Adama Smitha. V post-agrarni in post-industrijski družbi je posameznik, z vsemi svojimi kompetencami znotraj tiste, ki ji pripada, s strani družbenih avtoritet razumljen kot ključni vir njenega človeškega kapitala. In: od posameznika se danes pričakuje, da se uči skozi vse svoje življenje in da svoje znanje, še zlasti v uporabi novih tehnologij, ves čas uspešno nadgrajuje. Prav vseživljenjsko učenje je postalo gonilo sedanjega in prihodnjega razvoja in akumulacije človeškega kapitala.

Ljudje, ki so vpeti v družbene aktivnosti in ki medsebojno, tudi v procesu pridobivanja znanj, aktivno sodelujejo, imajo večje nadaljnje možnosti za učenje. Dejavni posameznik je pri svojih vsakodnevnih opravilih, na delovnem mestu ali v prostem času, nenehno v interakciji z drugimi, pri čemer razvija in krepi svoj socialni kapital.

Socialnemu kapitalu so veliko pozornosti posvečali že teoretiki, kot so Bourdieu, Coleman in Putnam, vsak od njih v specifičnem primerjalnem kontekstu. Putnam, denimo, kot zagovornik normativno funkcionalistične teorije socialnega kapitala »poudarja, da prostovoljne dejavnosti bistveno prispevajo k socialnemu kapitalu« (Putnam v Jelenc Krašovec in Knežević 2008, 36).

Nasploh lahko ugotavljamo, da vsakršna dejavnost, ki poteka v širšem družbenem okolju, človeka vanjo integrira. Beck (2001, 17) se sicer sprašuje o tem, ali je sploh še možno integrirati tako zelo individualizirano družbo. Moje mnenje o tem je, da nas kritične globalne razmere, od ekoloških do gospodarskih, danes pravzaprav vse bolj nagovarjajo k temu, da se kot človeštvo identificiramo v nekakšnem preseku množic posameznikov in da vse bolj kaotičnemu, individualiziranemu, neosebному skupnemu bivanju, poiščemo alternativo, ki bo prinesla pozitivne spremembe. Odgovornost posameznika za lastno biografijo in z njo tudi odločitvah o tem, kaj, kje, zakaj, kako se bo učil, ta tako imenovana 'negotova svoboda', je glede na družbene razmere postala

sama po sebi umevna. Obenem se prav delna slepota kapitalistične maksime sodobnega življenja, ki človeka na nek način odtuja od človeškega bistva, kaže na vsakem koraku. Premišljujoči posameznik si danes težka zamišlja prihodnost, ki bi ji ob upoštevanju globalnih razmer in hkrati splošnem pomanjkanju človeških vrednot še lahko rekli skupna, integrirana prihodnost.

Toda prav na poti k spremembam je povezovanje ključno. Če te spremembe želimo doseči, bomo težje uspeli kot posamezniki, zato sta v tem kontekstu tako znanje kot socialni kapital toliko bolj pomembna. Pri tem je sicer potrebno razumeti družbo tudi kot nekakšen agregat individualnih vedenj in vsoto preferenc posameznikov, ki jo sestavljajo. Po teoriji racionalne izbire (Coleman v Field 2005, 23) je namreč vsakršno družbeno vedenje rezultat posameznikovih racionalnih interesov in izbir in so vse družbene interakcije nekakšna oblika njihove izmenjave.

V kontekstu socialnega kapitala lahko o vsoti preferenc in individualnega vedenja posameznikov govorimo z vidika skupnih lastnosti, ki omogočajo t.i. družbeno mreženje. To so lahko bodisi osebna načela in vrednote, interesi, poklic, ambicije, smeri izobraževanja, fakultativne dejavnosti in še bi lahko naštevali.

Field (2005, 18) v socialnem kapitalu vidi veliko možnosti tako za posameznika kot za družbo, ki je lahko ob večji povezljivosti posameznikov in skupin vse bolj in bolj integrirana. Teorije socialnega kapitala namreč predpostavljajo, da je posameznikovo družbeno omrežje zelo dragoceno. Če preučujemo to dejstvo z mikro ravni, lahko rečemo, da se večina ljudi zaveda, da medosebni odnosi še kako štejejo in da predstavljajo poti in bližnjice k drugim dragocenostim. Vse bolj se zdi, da danes ni več pomembno le to, kaj znaš, ampak tudi to, koga poznaš. Mreženje in medosebne povezave omogočajo temelje za socialno kohezijo in družbeno stabilnost.

Na ravni posameznika torej socialni kapital prinaša možnost, da s pomočjo vzpostavljenih vezi širi svoje družbeno omrežje. To je danes, zlasti ob prisotnosti spletnih družbenih omrežij (kot sta denimo LinkedIn ali Facebook), vse bolj in bolj izrazito. Mreženje je pomemben proces tako pri medsebojnem povezovanju (obnavljanju stikov), informiranju, vzpostavljanju stikov s potencialnimi sodelavci in

somišljeniki, promociji delovnih področij (ki je lahko ključna zlasti za samozaposlene ali svobodne ustvarjalce, ki si želijo večjega dobička, pridobitve novih znanj ali poznanstev, združevanja z novimi klienti ali partnerji) ali prostočasnih dejavnosti. Povezovanje je danes, ko informacije potujejo hitreje, kot jih dejansko lahko »filtriramo«, nekakšna družbena sopomenka za »možnosti«, ne glede na to, ali te možnosti preučujemo iz osebnega vidika (potrebe po identiteti, druženju, umestitvi in pripadanju določenim družbenim skupinam) ali učenjskega oziroma razvojnega, pa tudi poslovnega vidika.

Po Woolcocku (v Field 2005, 28, 34) lahko družbene vezi razvrstimo v tri kategorije:

1. vezan socialni kapital: predstavlja vezi med ljudmi v podobnih okoljih in situacijah, na primer družinske vezi, bližnje prijatelje, sosede
2. premostitveni socialni kapital: pomeni vzpostavljanje vezi med bolj oddaljenimi posamezniki, recimo v primeru manj tesnih prijateljstev, odnosov med sodelavci itd.
3. povezovalni socialni kapital: sega tudi do nepoznanih ljudi, na primer tistih, ki so izven posameznikove skupnosti. Omogoča izkoristek veliko bolj oddaljenih virov, ki posamezniku niso dostopni znotraj njegovega družbenega okolja.

Socialni kapital ima torej povezovalno in premostitveno funkcijo ter obenem omogoča povezljivost ne glede na to, kako zelo smo drug od drugega oddaljeni. Že omenjene spletne skupnosti so najboljši sodobni primer krepljenja socialnega kapitala in uspešnosti procesov družbenega mreženja. Zaradi hitrosti potovanja informacij prinašajo skoraj takojšen odziv ne glede na to, ali komuniciramo z nekom, ki živi v sosednji stavbi, ali pa na drugem kontinentu.

Medmrežje danes predstavlja pomembno možnost integracije. Medosebna komunikacija in socialna vključenost tudi preko najsodobnejših komunikacijskih kanalov pripomoreta

h generiranju medčloveškega sodelovanja ter obenem omogočata izmenjavo informacij in idej.

Kar zadeva vseživljenjsko učenje, je potrebno vse večje poudarke nameniti splošnemu konsenzu o tem, da se tisti ljudje, ki so najbolj aktivni in angažirani, pa tudi najbolj dovzetni za medsebojno povezovanje, najverjetneje tudi največ (na)učijo. Poleg tega so bolj vpeti v širšo družbo in s tem tudi v civilne pobude. Eden od logičnih sklepov je torej ta, da povezljivost in krepitev skupnostnih aktivnosti preprosto vodita v bolj efektivno učenje.

Res pa je, da je danes razumevanje vseživljenjskega učenja in izkušenj, ki jih z njim pridobivamo, iz perspektive človeškega in socialnega kapitala usmerjeno k vse večjemu osredotočanju zgolj na usposabljanja, ki ljudem koristijo pri delu, torej na ekonomski aspekt posameznikovega življenja. Ob tem možnost večjih duhovnih kot tudi družbenih sprememb ne sme biti spregledana in ji je prav tako potrebno posvetiti dovolj pozornosti.

4.6 SOCIALNA (NE)ENAKOST

Evropska družbeno-politična retorika (LLL2010, 24) znotraj diskurza o zagotavljanju enakosti sugerira naslednja izhodišča :

Enakost odnosov implicira enakopravno obravnavanje vseh ljudi; v procesu vseživljenjskega učenja to pomeni pošteno, enakopravno in transparentno zagotavljanje dostopa do učnih vsebin vsem ljudem (ibid.).

Enakost vrednotenja implicira, naj bodo vsi ljudje obravnavani z enako mero spoštovanja in naj imajo enake pravice (npr. volilno pravico). V kontekstu učenja in izobraževanja to pomeni, da naj določene skupine na podlagi svojih družbenih ali kulturnih karakteristik ne uživajo prednosti pred drugimi oziroma drugačnimi (ibid.).

Enakost prihodka je načelo, ki izpostavlja, da mora vsaka družba poskrbeti za to, da bo blaginja enakopravno porazdeljena in zagotovljena vsem ter da nobena od diskrepanc v tem smislu ni in ne sme biti upravičena. Drugi indikatorji kakovosti življenja, kot recimo izobraževanje in zdravstvo, prav tako ne smejo odražati nobenih razlik med različnimi družbenimi skupinami (ibid.).

Enakost možnosti: obstajata dve verziji tega diskurza.

Prvi sugerira, da so posameznikove možnosti za uspeh odvisne od njegove nadarjenosti; namiguje še, da bi enakost možnosti, če bi obstajala že v samem izhodišču, kljub vsemu privedla do končne neenakosti, med drugim tudi zaradi individualnih značajev tistih, ki se učijo (ibid.).

Druga različica implicira, da je nujna izravnava začetnih izhodišč. Kompenzacija za t.i. »izhodiščni zaostanek« bi v kontekstu vseživljenjskega učenja dobro opisala situacija, v kateri bi npr. rekrutirali tako mlade kot stare(jše) prebivalce iz neizobraženih v izobražene. Poleg tega bi omogočili dostop do znanja tistim, ki ga nimajo (ibid.).

V kontekstu enakosti je zelo pomembno, da tudi v realnosti nepismeni postanejo pismeni; da ljudje s pomanjkljivo izobrazbo dobijo možnosti za nadaljevanje izobraževanja; da so socialno ogroženim ponujene pomoč, svetovanje in podpora v procesu izobraževanja; da je na najvišjem nivoju zagotovljena vsakršna infrastruktura, ki npr. hendikepiranim osebam daje priložnost za enakovreden položaj v procesu izobraževanja v primerjavi z drugimi udeleženci; da so informacije dostopne povsod in vsem, ne glede na premoženje ali opremljenost z računalniško tehnologijo; da je migrantom omogočeno enakopravno vključevanje v proces učenja in da so ob izkazanih potrebah s tem namenom ustvarjeni tudi strokovni programi; da se med stroko in v javnosti omenjene problematike ne zapostavlja, ampak se išče načine, kako omenjena načela in cilje iz dokumentov in arhivov (kjer včasih tudi zbledijo), prenesti v vsakdan, torej v resničnost.

Evropska socialna politika enakosti je spodbujena tako s socialno-pravnega vidika kot tudi iz same želje po izboljšanju zaposlitvenih pogojev in tozadevno vzpostavitev mednarodne enakopravnosti držav, ki so partnerice in obenem konkurentke. Regulacijska in zaposlitvena politika si trenutno prizadevata v boju proti diskriminaciji na podlagi spola, rase, vsakršne onemogočenosti, prepričanja/vere, spolne usmerjenosti, starosti itd.

Toda potrebno je omeniti, da področju enakopravnega dostopa do vseživljenjskega učenja evropske države v kontekstu diskriminacije variirajo glede na to, kako zelo upoštevajo s politiko enakosti povezano zakonodajo tudi sicer. V tem pogledu torej običajno variira tudi statistika znotraj posameznih držav.

Po mnenju Ane Krajnc (2007, 11) »splošna socialna klima pripisuje potrebo po vseživljenjskem izobraževanju večinoma najbolj privilegiranim slojem ljudi, zlasti moškim na vodilnih delovnih mestih, mlajšim ali srednjih let, predvsem strokovnjakom na področju tehnike in ekonomije«. Veliko manjši poudarek pa je na vseživljenjskem izobraževanju otrok in mladine, brezposelnih ljudi, pa tudi žensk, starejših in invalidov.

Da bi potrebo po vseživljenjskem učenju pripisali celotni družbi, družbi znanja, je potrebno zamenjati stare miselne koncepte z novimi. Le na ta način bo vseživljenjsko učenje dobilo svoje mesto povsod in bo dostopno vsakomur, ne glede na družbeni položaj ali starost.

Vseživljenjsko učenje mora rezultate prinašati na vseh področjih, za vse družbene skupine in, kot pove že njegovo ime, v vseh obdobjih življenja. Ko govorimo o vseživljenjskem izobraževanju otrok, je ključno to, da se posamezniku že v otroštvu in nadalje v mladosti nudi spodbudo; da lahko ozavesti dejstvo, da se uči predvsem zase, čeprav v danem trenutku morda še ne zmora dojeti širine in daljnosežne pomembnosti učenja; da se ga usmerja v vedenju, da so napake odpravljive; da ga neuspehi ne odvrčajo od nadaljnjih poskusov učenja, ampak se iz njih prav tako uči in jih obenem razume kot del svoje rasti, ne nazadnje del življenja, ki bo vedno sestavljeno iz vzponov in padcev; da se mu učenje predstavi skozi igro kot prijetno dejavnost, ki ga bo opremila z vsemi potrebnimi znanji in tudi iznajdljivostjo. S posameznikovega stališča

je namreč danes »stremljenje h kontinuirani osebni rasti odgovor na izjemno konkurenčno okolje, v katerem živimo» (Jelenc Kraševac in Knežević 2008, 35). Kdor ne vlaga v svoje znanje, za družbenim napredkom in premiki kmalu zaostaja. Pomembno je, da posameznik ve, da mora z veliko mero lastne pobude in interesov skrbeti za svoj osebni in profesionalni razvoj, ki mu prinaša tudi osebno zadovoljstvo.

Ker je prav zaradi hitre spremenljivosti pogojev učenje danes drugačen proces, kot je bil nekoč (ko so, denimo v času socializma, ljudje ne glede na svojo storilnost in globino znanja imeli zagotovljena delovna mesta praktično za vse življenje), ga je potrebno obravnavati kot celostnega in obenem poskrbeti, da bodo učeči se posamezniki že na začetku izobraževalne poti razumeli njegovo pomembnost ter obenem ostali v procesu učenja navkljub obremenjujočim razmeram, ki narekujejo vse večje zahteve in tekmovalnost v družbi znanja. Prav tako je potrebno izhodišča, ki predvidevajo enakost odnosov, enakost vrednotenja, enakost prihodka in enakost možnosti, podkrepiti s konkretnimi socialnimi politikami, ki bodo delovale v smeri zastavljenih ciljev ter konstruktivno nadgradile leporečno formulirane cilje, katerim naj bi sledila Evropska unija.

4.7 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN PROŽNA VARNOST (FLEXICURITY)

Evropska komisija je leta 2007 objavila komunique o prožni varnosti, ki jo definira kot mehanizem, ki bo poskušal usklajevati potrebe delodajalcev na eni in delavcev na drugi strani. Delavcem naj bi omogočil varno menjavo dela, obenem pa naj bi, sledeč evropskemu socialnemu modelu, skrbel za ohranjanje in napredek v konkurenčnosti podjetij.

Znotraj evropske strategije zaposlovanja so navedeni tudi ukrepi, ki spodbujajo udeležnost v procesu vseživljenjskega učenja. V tem kontekstu je omenjena strategija pomembna zato, ker je posameznik tisti, »ki s svojim potencialom v veliki meri določa tudi gospodarsko uspešnost nacionalnega gospodarstva. Predstavlja pogoj inovativnosti, kreativnosti in sodobnega znanja« (Zupančič 2009, 27). Kontinuirano izobraževanje in

usposabljanje namreč predstavlja varnejši obstanek v spreminjajočih se razmerah na trgu delovne sile in hkrati tudi povečuje možnost zaposlitve na daljši rok.

Zupančičeva nadalje povzema, da »obstaja pozitivna korelacija med visoko stopnjo udeležbe v vseživljenjskem učenju in visoko stopnjo zaposljivosti ter po drugi strani nizko stopnjo (tudi dolgoročno) zaposljivosti« (Zupančič 2009, 28). Ravno zato je torej vse bolj ključno pri vseživljenjskem učenju to, ali imajo dostop do njega tudi tisti ljudje, ki spadajo v t.i. kritične skupine, živijo v neugodnih razmerah ali imajo specifične potrebe, ki jih je pri vključevanju v aktivno učenje in delo prav tako potrebno upoštevati.

Ne glede na to, kako uspešno so (bili) evropski mehanizmi definirani na papirju, danes ne moremo spregledati dejstva, da je Evropska unija del globalnega gospodarstva. Slednje s padcem vrednosti svetovnih valut in z zadolževanjem velekapitalistov (v mnogih primerih lastnikov fiktivno ustvarjenih podjetij, ki so s svojo netransparentnostjo in prekomernim bogatenjem na račun davkoplačevalcev povzročila veliko globalne škode), z množičnim odpuščanjem in likvidacijo podjetij v zadnjih letih kaže drugačen obraz, kot smo ga poznali denimo v času nastanka pobud za omenjene, domnevno varovalne mehanizme. Danes torej ne le, da smo pred drugačnimi izzivi. Varnost nam ob tem vsekakor ni zagotovljena; edino, kar je varno, je danes, ko je stopnja brezposelnosti že presegla kritično mejo, za posameznika to, da mimo vseh zastavljenih ciljev in kriterijev, ki so mu jih tako učenje kot še zlasti izobraževanje narekovali skozi leta, po sili razmer izkoristi prvo priložnost, ki se mu bo na trgu dela sploh ponudila. Če bo to zanj v preživetvenem smislu razrešujoče, se morda na pridobljeno izobrazbo niti ne bo imel priložnosti ozirati ali sklicevati. Tovrstna neizkoriščenost kadrov je pereč problem predvsem pri deficitarnih poklicih.

Kar je torej pri zagotavljanju možnosti za vse posebej pomembno, je to, da »žal tudi tako dodelano načelo in dobra volja ne bosta prispevala k realnemu izboljšanju obstoječega stanja, če pomena vseživljenjskega učenja ne bodo dojeli tisti, katerim se vlaganje vanj dolgoročno najbolj obrestuje« (Zupančič 2009, 30). Ključne osebe so v tem smislu delodajalci, ki morajo sami poskrbeti za izobraževanje in usposabljanje delovne sile. Tudi država lahko s subvencioniranjem izobraževanja in programov

vseživljenjskega učenja bistveno pripomore k implementaciji tovrstnih ciljev. Ugotovitve stroke in politike ne zadostujejo, če se definiranim ciljem ne sledi tudi v realnosti.

4.8 UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH: UČINKOVITOST IN PRAVIČNOST?

Leta 2006 sta se pojavili dve pomembni publikaciji Evropske unije, povezani z vseživljenjskim učenjem: *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems* (CEC v LLL2010, 61) in *Adult Learning: It is never too late to learn* (ibid.). Obe sugerirata pomembnost dviga kvalitete evropskih politik vseživljenjskega učenja tudi z vidika vključenosti glede na starost udeležencev.

Prva (ibid.) usmerja posamezne vlade k osredotočanju na področja, ki so najbolj potrebna investicij v izobraževanje in usposabljanje. Med drugim nasprotuje vključevanju otrok v ločene programe obveznega izobraževanja, ker to poslabšuje učinek socialno-ekonomskega ozadja na udeležnost v izobraževanju in dolgoročno ne povečuje učinkovitosti. Dokument izobraževanja odraslih skorajda ne omenja, poudarja pa, da je povečevanje zaposlitvenih možnosti deprivilegiranih odraslih razmeroma neučinkovito in rešitev te situacije vidi v osredotočenih programih, ki »temeljijo na sodelovanju med poslovnim svetom, javnim sektorjem, socialnimi partnerji in lokalnimi organizacijami storitvenega sektorja.

Druga od omenjenih publikacij (v LLL2010, 62) med drugim izpostavlja dejstvo, da bi, če bi želeli zadostiti ciljem Lizbonske strategije, v procesu vseživljenjskega učenja poleg že sodelujočih moralo sodelovati še približno dodatnih 4 milijone evropskih prebivalcev. Izobraževanje za odrasle povezuje s širokim spektrom možnosti tako na infrastrukturni kot vsebinski ravni. Poudarja, da bi morali zagotoviti zadostne investicije v izobraževanje in poklicno usposabljanje odraslih in migrantov, poleg tega pa naj bi

prvenstveno zagotovili učinkovito izenačevanje ponudbe izobraževalnih programov in potreb posameznika, ki v izobraževalni proces vstopa.

Izpolnjevanje cilja, ki narekuje vse večjo vključenost učečih se v proces izobraževanja, je odvisno od nacionalnih strategij posameznih evropskih držav in tudi od odstotka BDP, ki ga določena država namenja napredku na področju izobraževanja in šolstva. Uspeh pa je odvisen tudi od izbire promocijskih prijemov, ki se jih konkretna politika poslužuje. Omenjeno sodelovanje med javnim in zasebnim sektorjem je z vidika kontinuiranega izobraževanja in dodatnega usposabljanja (ob specializaciji poklicev in ob hitrem zastarevanju tehnoloških sprememb, ki jih vse hitreje zamenjujejo nove) ravno tako pomemben faktor uspešnosti posameznikov in delovnih kolektivov, ki se prilagajajo najnovejšim spremembam. Še zlasti to velja v primerih, ko se določena delovna mesta ukinjajo in se pojavijo potrebe po prekvalifikaciji zaposlenih.

Sanja Knežević in dr. Sabina Jelenc Krašovec izpostavljata trend starajočih se družb v povezavi z učenjem in izobraževanjem starejše populacije ter t.i. dejavno starostjo. Prav v družbah v katerih prevladuje staro prebivalstvo, je potrebno delovati v smeri »večstranske strokovne in politične podpore izobraževanju starejših odraslih« (Kump in Jelenc Krašovec v Jelenc Krašovec in Knežević 2008, 33).

Pri obravnavanju izobraževanja starejših pa potrebno upoštevati tudi to, kakšne so naše predstave o starosti in z njo povezani tabuji ter stereotipi. Eden od prevladujočih je ta, da starost nujno pomeni umik iz družbenega življenja. Kot sta v raziskavi o profilih petih velikih osebnostnih potez pri starostnikih in z njimi povezanimi predstavami ter stereotipi ugotovili Maja Zupančič in Martina Horvat, namreč (tudi v medijih prisotni) »negativni stereotipi o staranju, starosti in starejših osebah posredno zavirajo izražanje njihovih potencialov« (Horvat in Zupančič 2009, 26). Poleg tega gre pri povezavi med samopodobo in družbenimi predstavami o starejših ljudeh za dejansko psihološko in fiziološko vzročno-posledično relacijo, gre namreč za neposreden vpliv »na spominske procese, povezava med družbenimi prepričanji o spoznavnem staranju in upadom spomina v pozni odraslosti pa je močna« (ibid.).

Ker se kot posamezniki oblikujemo tudi glede na to, kakšen ima odnos do nas družba, je torej potrebno upoštevati tudi socialne razsežnosti vseživljenjskega učenja odraslih, posebej starejših. Ne smemo se torej ustavljati pri lastnem prejudiciranem pojmovanju starosti in njenem nerazumevanju, ampak v nasprotju s tem vsem generacijam zagotoviti čim boljše možnosti za vključevanje v aktivno življenje. Intenzivno medgeneracijsko povezovanje, ne le zavoľjo kvalitetnejšega skupnega bivanja, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, temveč tudi z vidika prenosa izkušenj in znanj na mlajše, si s tega vidika zasluži več pozornosti. Za vsakršno opaznejšo spremembo miselnosti namreč lahko trdimo, da se začne že pri posamezniku in da vsak individualen odnos posameznika do družbe, kateri pripada, na koncu sestavlja celotno sliko družbene realnosti.

5 KRITIČNI POGLED NA KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

V tem poglavju se bom, po predhodno več ali manj afirmativno vzpostavljenih ključnih poudarkih koncepta vseživljenjskega učenja, ki so povzeti po uradnih evropskih dokumentih, mestoma pa že nakazanih izhodiščih za kritično oceno koncepta, posvetila njegovim uradnim nasprotovanjem. Večina jih je usmerjenih predvsem v njegovo spremenljivost skozi čas. Ob tem še posebej poudarjajo dejstvo, da je od prvih pojavljanj pa do danes koncept izgubil humanistične prvine in da je vse preveč ekonomsko determiniran. Kritični pogled bom, da bi ga osvetlila s kar se le da široke perspektive, dopolnila z Beckovim razmišljanjem o prihodnosti dela, pa tudi nekaterimi ugotovitvami drugih avtorjev, ki se ne navezujejo konkretno na izobraževanje ali vseživljensko učenje, ampak celo na politično-mitološki diskurz.

5.1 KRITIKA NEOLIBERALISTIČNE PARADIGME

Po Rubensonu (v Kump 2008, 78) lahko razvoj in spremembe koncepta vseživljenjskega učenja uvrstimo v tri generacije.

Prva, humanistična generacija šestdesetih oz. sedemdesetih let 20. stoletja, je v tem konceptu videla možnost dviga ravni bivanja, torej življenja v boljši družbi, v kateri bo vse manj neenakosti. Toda problematiziranje vseživljenjskega učenja je, kot smo predhodno ugotovili tudi ob navajanju evropskih razvojnih mejnikov, zašlo s svojega tira. Diskurz o omenjenem konceptu je kmalu postal »čudna mešanica globalnih posplošitev in utopičnih pričakovanj ter ozkih praktičnih vprašanj, ki so pogosto zameglila prvotno idejo« (ibid.).

Druga generacija je generacija osemdesetih let, ki so jo zaznamovali vpliv OECD ter težnje po vse večji produktivnosti, konkurenčnosti in gospodarskem napredku. »Ekonomski imperativ, ki je poganjal izobraževalno politiko, se je izražal v številnih krčenjih javne porabe, v splošnem sumničenju javnih institucij (povečalo se je število evalvacij, povezanih z odgovornostjo) in v prepričanju o veliki učinkovitosti prostega

trga« (Kump 2008, 78). Vseživljenjsko učenje je postalo del kapitalističnega ustroja, politično-ekonomskega imperativa, ki vse bolj poudarja pomen visoko usposobljenega človeškega kapitala, znanosti in novih tehnologij.

Tretja generacija je ključno povezana z že omenjenim Memorandumom o vseživljenjskem učenju, katerega cilj je bil, med drugim, vzgojiti Evropejce v aktivne državljane in zagotoviti čim manjšo brezposelnost. Vedno večjo vlogo lahko pri tej generaciji prepoznamo v trgu delovne sile, »toda opazna je tudi retorika o deljeni odgovornosti in medsebojnem sodelovanju trga, posameznikov in države« (ibid.). Kot nadalje ugotavlja Kumpova, pa tovrstna odgovornost žal tudi ostaja zgolj na retorični ravni. Kot smo lahko razbrali že iz ciljev Lizbonske strategije, je namreč vse večje težišče »na posameznikih, ki so na koncu sami odgovorni, da se nenehno učijo« (Kump 2008, 79).

Kot lahko vidimo, je torej vseživljenjsko učenje napredovalo do stopnje, ko je skrb za udejanjanje učenja skozi vse življenje naložena posamezniku; on sam je odgovoren za to, katero izobraževanje bo izbral, v kolikšni meri se bo povezoval s širšim, prav tako učno aktivnim okoljem, med drugim pa mora poskrbeti tudi za lastno financiranje učnih oziroma izobraževalnih programov.

Andragoški krogi, kot poudarja Kumpova, so prav tako ogorčeni nad »ekonomsko kolonizacijo izobraževanja odraslih in opuščanjem njegove humanistične tradicije« (Jelenc Krašovec in Muršak v Kump 2008, 79).

Osebnostno v komercializaciji tako izobraževanja odraslih kot tudi vseživljenjskega učenja nasploh ne vidim nobene slabosti ali prepreke, kvečjemu nasprotno. Komercializacija brez izjeme prinaša večjo prepoznavnost, torej je to z vidika doseganja vse večje udeležnosti v vseživljenjskem učenju kvečjemu prednost. Še posebej, če imamo v mislih manj ozaveščeno prebivalstvo, ki se bo samo po sebi težko dokopalo do informacij, če mu ne bodo naravnost »servirane«. Se pa na tem mestu strinjam, da s komercializacijo koncept absolutno pridobiva na lastnostih, ki so značilne za obstoječ sistem kapitalistično pogojenih vrednot potrošniške družbe. V tem smislu težko ugotovimo kaj drugega, kot to, da se zgodovina ponavlja, le da je danes, kar se tiče

služenja interesom takih in drugačnih, političnih in gospodarskih elit, naša predstava o tem, čigave interese zadovoljujemo, nekoliko bolj zamegljena (ker gre bolj kot za konkretne osebe za kapital v splošnem, za imena podjetij, korporacij in institucij, v katere naj bi (tudi) evropski državljani zaupali).

Kar zadeva interese, lahko sklenemo, da učenje v *samem izhodišču* ne bi smelo prinašati ničesar drugega kot zgolj napredka, znanja, ki lahko izboljša svet. Neizbežna vpetost v družbeni sistem še ne opravičuje dejstva, da se ob zadovoljevanju kapitalističnih interesov izgubljajo tako bistvo učenja kot tudi vrednote človeštva nasploh. Zato niso odveč niti pomisleki o tem, koliko je človek v zadnjih tisočletjih dejansko napredoval v svojem razumevanju skupnega dobrega in v kolikšni meri je svoje znanje pravzaprav izkoristil proti človeštvu.

Ob kritiki vseživljenjskega učenja gredo nekateri avtorji še dlje. Murphy (v Kump 2008, 79) trdi, da gre pri konceptu vseživljenjskega učenja, vpetega v današnji sistem, pravzaprav za ustvarjanje čim bolj fleksibilnih državljanov in delavcev, da gre za koncept, »ki zadovoljuje selektivne interese kapitalistične politične ekonomije pod krinko krepitve moči in progresivnega izobraževanja za vse« (ibid.). Glede na cilje Memoranduma o vseživljenjskem učenju lahko rečemo, da ta ugotovitev pravzaprav drži. Globalna politična ekonomija dejansko tudi z delovanjem na področju izobraževanja proizvaja množice, ki soustvarjajo in vzdržujejo obstoječe razmere. Pri teh razmerah je najbolj kritično to, da se vrh ekonomske in politične moči nahaja v rokah peščice ljudi, medtem ko posamezniki, ki na individualni ravni in z najbolj splošne perspektive sicer osmišljajo svoj doprinos k svetu že na podlagi dejstva, da delajo in so za svoje delo plačani, redko razmišljajo o tem, kam obstoječi sistem pravzaprav vodi in ali nam ob vse bolj očitni globalni gospodarski kot tudi vrednotni in ekološki krizi vzdrževanje obstoječega sistema sploh še lahko predstavlja cilj, h kateremu bi si želeli stremeti tudi v prihodnosti.

Tudi v kontekstu učenja in izobraževanja je zaskrbljujoče to, katerim vrednotam danes pravzaprav sledimo. Klišejski slogan *više, hitreje, močnejše* se odraža že v vsaki

najmanjši podrobnosti sodobnega življenja; tekmovalnost je spodbujena že v začetnem izobraževanju in pri tem ni nepomembno ne le to, kakšna etična in moralna načela posredujemo mlajšim generacijam, ki bodo uživale sadove našega dela, temveč tudi to, koliko sebe, torej tistih visoko spoštovanih, a vse manj izraženih človeških kvalitiet, ob tem sploh še lahko ohranimo.

Kar zadeva diskurz o vseživljenjskem učenju, ima ta problem tudi globlje razsežnosti. Znanje namreč postaja »najbolj cenjeno blago« (Carnoy v Kump 2008, 80). Ker je za nakup tega blaga odgovoren posameznik, ki morda ne zmore samostojno vplivati na svojo učno ali izobraževalno pot, je pomemben dejavnik ustvarjanja napredka tudi država. Predstavlja namreč ožji varovalni kontekst, v katerem se posameznik glede na pogoje znotraj samega sistema razvija. In kar je tako rekoč obvezujoče, je na žalost to, da »globalni kapital potrebuje državo, ki vzdržuje pogoje akumulacije, skrbi za delovno disciplino in pospešuje mobilnost kapitala« (Kump 2008, 80). Kapital je torej odvisen od državnih izobraževalnih in zaposlitvenih politik, kajti njena vloga je zanj še posebej pomembna tedaj, ko z njim vred producira »ideološko nesamostojno, hkrati pa tehnološko usposobljeno delovno silo« (ibid.) oziroma deluje v skladu z logiko njega samega – kapitala, ki poganja sistem, torej.

Vse bolj in bolj se potrjuje dejstvo, da so vseživljenjsko učenje izoblikovale in deloma razvrednotile tendence po čim bolj učinkoviti delovni sili, ki se aktivno usposablja, sledi obstoječim trendom in na ta način soustvarja »prilagodljive, nepovezane, disciplinirane in ustrahovane delavce in državljane« (Crowther v Kump 2008, 80).

Temu vidiku je dandanes skorajda nemogoče nasprotovati; postaja celo nekakšna trivialnost. Masovni mediji, masovna kultura, masovna disharmoničnost s človekovim bistvom, ki se, naravnost absurdno, od človeka samega pošteno oddaljuje. Ljudje v kapitalistični družbi skorajda težko razmišljamo drugače kot sistem, v katerem smo bili vzgojeni in v katerem smo odrasli. Prilagodljivost, pehanje za dobičkom in prenasičenost z materialnimi dobrinami kot gonilna sila 21. stoletja so že v ekološkem smislu (na to nas opozarjajo vse številnejše naravne katastrofe ter krizni posveti, denimo lanska konferenca v Kopenhagenu) vse bliže nezavidljivemu stanju, v katerem se bomo ukvarjali s posledicami takšnih ravnanj. Tako se danes zdi, da bomo tudi v

globalnem smislu morali doseči vedno bolj zaželeno prevrednotenje vrednot in skladno s spremenjenim mišljenjem bi se lahko v tem oziru tudi učenje kot ena najosnovnejših človekovih potreb vsaj deloma osvobodilo kapitalistične logike.

Če si (namesto kapitala) kot osnovno gonilo družbe prihodnosti predstavljamo zgolj znanje in napredek, vlaganje v znanost in raziskave: namesto investicij v tragične bitke za naftne imperije in prevlado ene religije nad drugo, premoč in neenakomerno razporejanja kapitala, v napredek jedrske energije, ob tem, ko alternativni viri ostajajo neizkoriščeni, namesto vseh vrst manipulacij (s katerimi bi se teoretiki zarote najbrž še posebej strinjali), ki pri močeh ohranjajo le peščico, medtem ko množice rutinirano živijo v obstoječem sistemu, ne da bi se prav pogosto reflektirano in kritično spraševale o tem, kam ta pravzaprav vodi; za dejansko družbo enakosti, v kateri so denimo vsi družbeni položaji in poklici enakovredni in je vsako dejanje v bistvu dejanje za skupno, ne le posameznikovo dobro, si posledično lahko predstavljamo tudi to, da bi (vseživljenjsko) učenje prav tako veliko pridobilo na svoji vrednosti, toda v tem primeru ne le v materialnem smislu. Težko si je sicer predstavljati, da bi lahko kdaj dosegli tisto raven, na kateri parcialni interesi in elite ne bi obstajali (že zato, ker je v človeku vedno obstajala želja po premoči in obvladovanju) in stanje, v katerem svet v globalnem smislu harmonično sobiva brez konfliktov, razlik ali pomanjkanja. Toda že zavest o tem, da nedvomno potrebujemo spremembe, lahko pri vsakem posamezniku, ki se bo o tem namenil podrobneje razmišljati, morda vzbudi željo po aktivnem spreminjanju.

Tovrstne spremembe bi bile tudi v načinu dojemanja vseživljenjskega učenja vsekakor dobrodošle, ker bi ga ponovno približale njegovemu bolj humanistično zastavljenemu izhodišču, ki ga je danes še komaj mogoče zaslediti.

5.2 DRUŽBA TVEGANJA IN »KRASNI NOVI SVET DELA«

Kritični pogled na novo paradigmo vseživljenjskega učenja lahko postavimo ob bok v nekaterih pogledih skorajda vizionarskemu razmišljanju Ulricha Becka o »krasnem novem svetu dela«, kot je sicer naslovil svojo monografijo iz leta 2000.

V omenjenem delu je zasnoval deset možnih scenarijev dela v prihodnosti; vsem je po njegovem mnenju skupno to, da »kličejo po reformah« (Beck 2000, 37).

Prvi scenarij: od družbe dela k družbi znanja (Beck 2000, 42). Po tem predvidevanju naj bi bila današnja »revolucionarna« racionalizacija, ki se opira predvsem na informacijsko tehnologijo, pravzaprav osnovana na težnji po zmanjšanju ali celo eliminaciji plačanega dela. V prihodnosti ne bo več delo, ampak znanje tisto, ki bo zagotavljalo življenje v ugodnih razmerah. Delavci z znanjem, ki imajo sposobnost prevajanja specializiranega znanja v inovacije, ki prinašajo dobiček, bodo postali privilegirani del družbe. Obenem bosta distribucija in dostop do znanja postala tudi vir socialnih neenakosti in konfliktov (kar se v bistvu že dogaja). Ekspanzija globalnega kapitala je ustvarila številne priložnosti ne le za najbolj usposobljene in najbolj plačane specialiste, ampak tudi za slabo plačane in neusposobljene delavce. Toda sistem borznih posrednikov, bančnih investorjev, finančnih strokovnjakov, programerjev, nepremičninskih posrednikov in profesionalcev na področju zavarovalnih skladov, lahko deluje le, če obenem obstajajo ljudje, ki jim služijo, jih vzdržujejo, hranijo in varujejo. T.i. neo-fevdalistična družba storitev je družba, ki je servilna, in njen ideal je prepoznan predvsem s strani tistih, ki so tako družbo »odkrili« oziroma oblikovali: »globalnih playerjev«, ljudi, ki so na najvišjih položajih.

Drugi scenarij: kapitalizem brez dela (Beck 2000, 43). Ta predpostavlja, da bo prišlo do masovne brezposelnosti² in se bo globalna družba razdelila na tiste z delom in tiste brez dela, ali pa bo v konfliktni naravi vprašanj o prihodnosti prepoznana nujnost umika od družbe dela. To bi prineslo redefinicijo dela in zaposlovanja nasploh, in sicer v luči

² Ta scenarij se je dejansko že uresničil z aktualno svetovno gospodarsko krizo in vsemi njenimi posledicami.

odpiranja novemu redu, ki bo podpiral ne le socialne in korporativne oblike dela, ampak tudi vrednote in cilje svetovne družbe kot celote.

Tretji scenarij: svetovni trg dela – neoliberalni čudež. Na tem mestu (Beck 2000, 44, 45) Beck kritizira neoliberalizem, označi ga celo kot »črno magijo«. Očita mu kulturološko slepoto in si zastavlja vprašanje, ali je ta pot edina pot za, denimo, učinkovito zmanjševanje brezposelnosti³.

Četrty scenarij: fiksna lokacija dela – tveganje globalizacije. Fiksna lokacija dela za Becka med drugim predstavlja dejstvo, da je delavec poraženec, če ne uspe v bitki z globalnimi izzivi. Poleg tega decentralizacija, segmentacija in diferenciacija prinašajo izgubo kolektivne identitete dela, ker le-to postaja izjemno individualizirano. To je po njegovem mnenju razlog za debato o novih političnih opcijah in delujočih institucijah (regionalnem in nacionalnem protekcionizmu, transnacionalnih sistemih zavarovanja, davkoplachevalski politiki in legitimaciji teh pojavov). Beck pravi, da se predstava o apolitičnem, neoliberalnem tržnem fatalizmu ruši. Svetovna družba tveganja je po njegovem mnenju še kako politična, le deloma samokritična družba, v kateri se mednarodni dialog in demokracija razvijata na podlagi eksplozivne politične moči in med drugim velikih ekonomskih in ekoloških tveganj (Beck 2000, 47, 48).

Peti scenarij: vzdržljivo delo – ekološko-ekonomski čudež. Beck izpostavlja pomembnost pravne regulacije tržne ekonomije z istočasno vzpostavitvijo ekološke zavesti, torej z direktivami, ki omejujejo (prometno) onesnaževanje, ki spodbujajo izkoriščanje alternativnih virov energije namesto jedrske in ki s tem načinom preobražajo človekovo zavest o pomembnosti spoštljivega odnosa do narave ter ga obenem usmerjajo v stran od kompulzivno-potrošniškega načina življenja (Beck 2000, 50).

Šesti scenarij: globalni apartheid. V tem scenariju avtor izraža zaskrbljenost nad t.i. »globalnim apartheidom«, torej nad vse večjimi socialnimi razlikami med premožnimi

³ Opirajoč se na primer Nizozemske in Skandinavije, ki brezposelnosti nista uspešno oklestili z aplikacijo ameriškega modela (ampak namesto tega z aktivno zaposlitveno politiko, delom za polovični delovni čas, radikalnim zniževanjem stroškov delovne sile in drugimi politikami), je njegova kritika usmerjena predvsem na primer ZDA.

in na drugi strani tistimi, ki so izgubili osnovne pogoje za preživetje (Beck 2000, 51, 52).

Sedmi scenarij: samozaposlenost – svoboda negotovosti. Po Becku so samozaposleni nekakšen most med zaposlovalcem in dnevnim delavcem, med nekom, ki je hkrati samo-izkoriščevalec in »sam-svoj-šef«. Ti ljudje s svojim delom (ki je lahko glede na izvor klienta tudi transkontinentalno) dandanes postajajo socialno občutljiva, obenem pa izredno kooperativna, a izolirana družbena skupina. Sami si ustvarjajo življenje, toda kljub temu jim delo narekujejo globalna korporativna moč in konkurenca. (Beck 2000, 54).

Osmi scenarij: individualizacija dela – dezintegracija družbe. Če je bila prva modernost zaznamovana s standardizacijo dela, je druga, prav nasprotno, definirana s procesom individualizacije. Novi tehnološki potenciali istočasno omogočajo decentralizacijo in interaktivnost, t.i. »real-time« koordinacijo; posledica teh trendov so tudi nove, hibridne oblike dela. Tovrstna dvojna narava dela je po avtorjevem mnenju vir osnovnega konflikta med »čisto logiko kapitala in kulturnimi vrednotami človeka« (Beck 2000, 55, 56).

Deveti scenarij: multi-aktivna (večopravilna) družba. Avtor se tukaj med drugim navezuje na Bergmannovo (Bergmann v Beck 200, 61) vizijo prihodnosti, namreč, da naj bi povprečen delavec dva dni v tednu opravljal plačano delo, dva dni delal »sam zase« in dva dni počenjal tisto, kar ga zares veseli. Nadalje se Beck sprašuje, če bo torej namesto izbire 'ali-ali' v multi-aktivni družbi prevladala 'oboje-in-poleg-tega-še' različica dela (Beck 2000, 61).

Deseti scenarij: družba prostega časa. Ta scenarij izhaja iz predpostavke, da bo zaradi vse večjega prepada med družbenimi razredi prišlo do očitne delitve sveta na aktivne in pasivne; po drugi strani avtor namiguje, da prosti čas brez dela pravzaprav sploh ne obstaja, torej bi ob resnem splošnem pomanjkanju dela preveč prostega časa prineslo vsekakor nevzdržne družbene razmere v svetu (Beck 2000, 61, 62).

Povzamemo lahko, da se vsi scenariji pravzaprav uresničujejo. Od družbe dela k družbi znanja smo se brez dvomov že premaknili (čeprav, kot sem že omenila, se lahko ob tem

kritično sprašujemo, ali je današnja družba zares družba znanja). Prav tako lahko pritrdimo tezi o kapitalizmu brez dela, ki se prav v zadnjih obdobjih ob vse večji brezposelnosti na žalost izkazuje za pravilno. Na podlagi že ugotovljenega lahko ponovno pritrdimo tudi predhodno izpostavljeni kritiki neoliberalističnega kapitalizma. Kolektivna identiteta dela ob vse večji individualizaciji in diferenciaciji prav tako zgublja na veljavi. O ekoloških ali ekonomskih čudežih zaenkrat še ne moremo poročati, spodbudno pa je, da se pojavlja vse več aktivistov in ekoloških gibanj, ki nasprotujejo tako inertni globalni kot tudi politiki posameznih držav, tistih, ki so ekološko najbolj problematične. Socialne razlike so vse večje, ljudi pod pragom revščine je vedno več. Samozaposlenost je prav tako eden od trendov, značilnih za današnji čas, negotovost, ki jo ta oblika zaposlitve prinaša, pa ob tem postaja toliko bolj značilna. Lahko govorimo tudi o vse večji dezintegraciji družbe na račun vse bolj in bolj individualno usmerjenih posameznikov. Drži tudi to, da ob spremenjenih pogojih dela in vse večji potrebi po fleksibilnosti postajamo multiaktivna družba. In ne nazadnje: ob vse večji brezposelnosti se scenarij o družbi prostega časa prav tako uresničuje; brezposelni posameznik, ki je ali pa ni aktivni iskalec službe, vsaj v obdobju med eno in drugo zaposlitvijo, definitivno pridobi na količini prostega časa.

Becka so se že leta 1998 delno dotaknili tudi nekateri drugi avtorji. Tako Barry Hake v poglavju o vseživljenjskem učenju s perspektive družbe tveganja med drugim ugotavlja, da, po Becku (Beck v Hake 1998, 36), vse večji poudarek na trgu in individualnih izbirah vodi v povečano diferenciacijo sposobnosti posameznikov, ki so pred preizkušnjo obvladovanja družbene alokacije (z dela) kot ključne prvine procesa individualizirajoče modernizacije.

Proces individualizacije torej zmanjšuje družbeno integracijo, kar obenem povzroča raznolikost življenjskih slogov, obenem pa povečuje razliko med temi, ki jim svoboda individualnih odločitev prinaša uspeh, in onimi, ki izhajajo iz socialno šibkejših okolij in jim tovrstne izbire nalagajo veliko tveganje. Odtujitev od t.i. tradicionalnih virov osebnostne identitete, torej manjša vpetost v družbeni sistem, pa posameznika lahko

pripelje celo v stanje dezorientacije in anomalije, kar je Beck poimenoval tudi kot »anti-modernost« (ibid.).

Hake (1998, 37) nadalje ugotavlja, da bo, če bosta izobraževanje in usposabljanje kot ključna dejavnika osebnih biografij v prihodnosti še naprej neenakomerno distribuirana, maksima »nauči se živeti življenje« (ibid.), vsaj kar zadeva determinacijo socialne vključenosti, v spremenljivih in negotovih časih postala vitalnega pomena. Z drugimi besedami to pomeni, da bo ustvarjanje posameznikove lastne, osebne poti, kar med drugim zahteva tudi sposobnost preživetja, prinašalo niz še bolj tveganih situacij, v katerih se bo znašlo vse več in več Evropejcev. Pa ne le Evropejcev, ampak vse več ljudi v svetovnem merilu.

Če se vrnemo k prispevku Sonje Kump, ta, tako kot v zgornjih scenarijih in omembah povzet Ulrich Beck, prav tako izpostavlja problematiko servilnosti posameznika, ki vodi v sprejemanje obstoječih pogojev na trgu dela, ne glede na to, kakšni so, in ne glede na to, ali posamezniku sploh nudijo dostojne pogoje za življenje. Srž problema je, po mnenju kritikov, torej v izobraževalni politiki in sistemu, ki ga je ta soustvarila. Vseživljenjsko učenje namreč »oži javno sfero, spodkopava izobraževalno dejavnost, uvaja nove mehanizme samonadzorovanja in samodiscipliniranja in krepi prepričanje, da je za neuspeh odgovoren posameznik« (Kump 2008, 80). S tega vidika vseživljenjsko učenje pravzaprav vse bolj izgublja svoj prvotni pomen, postaja »deficitarni diskurz, ki odgovornost za ekonomski in politični neuspeh premešča s systemske ravni na raven posameznika. Vseživljenjsko učenje je postalo del nove, manj očitne oblike nadzorovanja in upravljanja ljudi« (ibid.).

To se seveda ne bi dogajalo, če bi vlade povečale izdatke za izobraževanje in nasploh za vseh vrst učenje. Programi bi lahko zaživel neodvisno od investicij posameznikov in le-te bi na ta način lahko razbremenili, namesto da se jim, kot ugotavlja Kumpova, to breme dodatno nalaga. Z vse manjšimi investicijami v izobraževanje vlade namreč »favorizirajo reprodukcijo obstoječih pogojev na trgu dela, s tem pa se omejuje tudi širjenje priložnosti za socialno mobilnost« (Kump 2008, 81). Na ta način znanje namesto javnega dobrega postaja »zasebna dobrina« (ibid.), izhajajoča iz dotične ekonomske paradigme. To pa je še posebej nevarno za tiste, ki so manj izobraženi in na

ta način ne morejo stopiti z začaranega vrtiljaka socialne izključenosti; to jim onemogoča prav sistem, ki s takim ravnanjem »neenakosti v družbi samo še povečuje« (ibid).

Ena od možnih rešitev problema enakosti/neenakosti je torej tudi v povečanju finančnih vložkov države v sistem izobraževanja in z njene strani tudi aktivnejša promocija. To je namreč tudi dolžnost vsake države: da med vsemi področji ustrezno finančno upravlja tudi z izobraževalnim in da se dosledno ravna po svojih odgovornostih, ki jih ima do državljanov. Da bi državljani postali ne le državljani sveta ali Evrope, ampak državljani blaginje, bo torej potrebnih mnogo sprememb, pa ne le v evropski, lahko rečemo, da kar v transnacionalni, svetovni politiki, ki si bo morala prizadevati za spremembe in delovati v smeri predrugačenja in izboljšav, ne več le v smeri vzdrževanja obstoječega stanja.

Kritike koncepta vseživljenjskega učenja so, zelo pomembno, usmerjene tudi zoper politiko zaposlovanja. Zaposlovanje je namreč problematično predvsem v primeru, ko potencialnemu delavcu ni zagotovljena kakovost dela, ki ga bo opravljal. »Usposabljanja za slabo plačana in začasna delovna mesta, ki naj bi zagotovila zaposlitev za veliko skupino nizko kvalificiranih delavcev, brezposelnih in drugih prejemnikov socialne pomoči« (Kump 2008, 82), se namreč bistveno razlikujejo od usposabljanj, ki so namenjena delavcem z visoko oziroma višjo izobrazbo. Običajno namreč prav takšna usposabljanja, ki jih kritizira tudi Kumpova, nikakor ne omogočajo prehoda iz revščine v dostojno življenje in posledično socialno varnost.

Anja Kopač (Kopač 2005, 6) poudarja, da sta varnost in dolgoročno načrtovanje najbolj pomembna cilja politike aktivacije. V tem kontekstu je izrazito predvsem »vprašanje pravega ravnovesja med individualnimi potrebami posameznika in potrebami sistema« (ibid). Pri vzpostavljanju sistema, ki bo zagotavljal dejansko socialno varnost, se torej ne gre ozirati zgolj na potrebe trga in čim manjšo brezposelnost za vsako ceno. S tem je mišljeno, da je potrebno posamezniku dejansko omogočiti razvoj in ne le poskrbeti za »takojšnjo zaposlitev in izstop iz sistema socialne podpore« (ibid.), če se ob tem ne upošteva tudi vprašanje, ali se bo lahko z delom dostojno preživljal in ne nazadnje, ali

bo lahko pridobival znanja, ki mu bodo omogočala resnični, predvsem dolgoročni napredek.

Kar bi po mojem mnenju zagotovilo dolgoročne cilje in tako na področju izobraževanja kot tudi zaposlovanja omogočilo posameznikom večjo stabilnost v sicer vedno bolj negotovih razmerah, je še bolj dostopen program učenja in usposabljanja ne le v sklopu formalnega izobraževanja, ampak predvsem izven formalnih sistemov. Kot bom kasneje v svojem kritičnem razmišljanju v zvezi s promocijo vseživljenjskega učenja o tem podrobneje razpravljala, lahko denimo na primeru Slovenije ugotavljamo pomanjkljivosti v celovitem promoviranju in organizaciji zlasti brezplačnih izobraževalnih programov, recimo fakultativnih. Ne glede na področje lahko ugotovimo, da večina dodatnih izobraževanj ni brezplačnih, vsaj ko gre za dolgotrajnejša izobraževanja (enkratni dogodki, denimo enodnevne delavnice, so sicer pogosto subvencionirani). Z mojega stališča bi država z večjimi investicijami v dolgotrajna izobraževanja izven obstoječih študijskih programov povečala število usposobljenih delavcev, ki bi svoje osebne potrebe usklajevali s potrebami zaposlovalcev neodvisno od lastne investicije. Če bi denimo v sklopu vseživljenjskega učenja obstajala t.i. mreža nadaljnjih izobraževanj, sistem, ki bi kar najširše pokrival vsa poklicna področja, bi se ga interese lahko udeleževali ne glede na svojo lastno investicijo ali investicijo podjetja. Tudi s strani podjetij bi morala obstajati splošna iniciativa, med drugim za usposabljanje oziroma prakso, v kateri bi potencialni zaposleni na podlagi teoretičnega znanja pridobival izkušnje in obenem širil svoj socialni krog ter hkrati kljub dejstvu, da je v določenem časovnem obdobju »zgolj« na praksi ali usposabljanju, za svoj trud ne bi bil (kot se to pogosto dogaja) podcenjen oziroma premalo plačan.

Povečano javno vlaganje v celoten sistem izobraževanja, z njim pa tudi programe vseživljenjskega učenja, bi vsekakor izboljšalo situacijo na trgu dela ter med drugim, kot omenja Esping-Andersen, zmanjšalo medgeneracijske razlike. V nasprotnem primeru se namreč lahko uresniči njegova napoved, to je, »da bo gospodarstvo, ki temelji na znanju, vodilo v novo socialno polarizacijo in nove neenakosti, med drugim

tudi zaradi zmanjšane povpraševanja po nizko usposobljeni delovni sili« (Esping Andersen v Kump 2008, 83, 84).

Vlaganje v nizko usposobljeno delovno silo bi moralo postati enakovredno oziroma se vsaj približati ravnovesju. Določeni poklici namreč zastarevajo, skorajda izumirajo, kar je posledica napredka tehnologije, toda delavcem, ki glede na zaposlitvene trende ne ustrezajo prevladujočemu profilu oziroma povpraševanju delodajalcev, bi ravno zato, da bi jim omogočili socialno varnost, morali zagotoviti izobraževanje in usposabljanje. Primer: stečaj šiviljske tovarne, po katerem brez dela ostane na stotine delavcev in delavk, ki so svoj poklic opravljali dolga desetletja in za kakršno koli drugo delo niso usposobljeni. V takih situacijah povratek k izobraževanju, šolanju ali prekvalifikaciji, prav tako potrebuje državno podporo.

Vseživljenjsko učenje je pomembno zlasti zaradi potrebe po preseganju neenakopravnosti ali celo ekskluzivnosti na področju socialnih pravic. V dinamičnem kapitalističnem sistemu razmere na trgu delovne sile posameznika določijo za zmagovalca ali poraženca. Vstopanje zakonitosti trga na področje izobraževalnega sistema mnogokrat, tako se zdi, povzroča neenakost, izhajajoč že iz kriterijev za kompetentnost: bolj izobraženi posamezniki namreč v praksi izkazujejo večjo sposobnost adaptacije na spremenljive pogoje delovanja trga kot pa manj izobraženi. Potrebno je zagotoviti možnosti, da bodo ljudje z vstopom v sistem, ki jim bo med drugim omogočil enakopravnost na področju socialnih pravic, postali aktivni državljani, ki bodo enakovredno in pomembno vključeni v družbeno dogajanje.

5.3 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE V ČASU GOSPODARSKE IN POLITIČNE KRIZE

S kritiko, usmerjeno v logiko kapitalističnega sistema, se lahko dotaknemo tudi pomanjkljive kritičnega drže v sodobnosti živečega posameznika. Pomisleki o

uspešnosti kapitalističnega sistema so namreč utemeljeni tudi zato, ker na aktualnem primeru gospodarske in politične krize lahko opazimo, da »se današnji neoliberalni racionalni diskurz kapitala o negotovem, nenehno spreminjajočem se stanju sveta, poslužuje nujnosti takšne in drugačne intervencije, tako iz izobraževalne, politične, vojne, humanitarne, medicinske, da bi ohranil in še povečal svojo moč in oblast« (Kump v Kump in Majerhold 2009, 11).

V omenjenem članku sta avtorici Kumpova in Majerholdova s predstavitvijo zgodovinskih primerov humanistično usmerjenih gibanj in strategij izobraževanja in povezovanja v času kriz (gibanj, ki so jih zasnovale ideje Coadyja, Hortona, Lindemana, Freirea in Gramscija in ki so pripomogla k integraciji manj izobraženih, socialno ogroženih posameznikov) strnili svoje razmišljanje v sklep, da bi se lahko po tovrstnih primerih zgledovali tudi danes, ko je svet prav tako zaznamovala globalna kriza. Nauki zgoraj omenjenih vizionarjev in neutrudnih borcev za boljšo prihodnost so namreč usmerjeni k pozitivnim spremembam, ki jih ne moremo doseči, če se trenutnim razmeram zgolj prilagodimo in pasivno čakamo na boljše čase. Iz omenjenih zgodovinskih zgledov izhaja tudi spoznanje, da so nosilci teh gibanj razumeli, da učenje in izobraževanje, tudi izobraževanje odraslih, »izhaja iz življenja in je življenje samo - vseživljenjski proces učenja« (Kump in Majerhold 2009, 21, 22).

Po njunem mnenju bodo ljudje »v nasprotju z nihilističnimi, neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo dobičkarstvo, pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost« (Kump in Majerhold 2009, 23) vse bolj optimistični glede prihodnosti samo v primeru, če bodo posegli po drugačnih vrednotah.

Prav alternativne vrednote, ki sem jih predhodno že omenjala, torej predstavljajo ključ do sprememb za boljšo prihodnost. Pomembno je, da posamezniki danes zavzemajo kritično stališče do družbe, v kateri živijo, in obenem delujejo v smeri izboljšav tako v osebnotnem kot tudi družbenem smislu. Samo s konkretnim in distanciranim premislekom se namreč spremembe lahko dejansko zgodijo. Z nereflktirano držo, ki bolj kot v prid izboljšavam deluje v smeri prilagodljivega ohranjanja obstoječega stanja, nikakršne globlje ali širše spremembe ne bodo dosežene. Zgledujemo se lahko tudi po nekaterih zgodovinskih primerih, ki so dokaz za to, da danes človek v mnogo čem

pravzaprav ni nič bolj moder, kot je bil nekoč, temveč pogosto funkcionira v nasprotju z vsakršno modrostjo, večinoma povsem nepremišljeno in sledeč množicam.

Kot aktualni zgled, ki poziva h globalnim spremembam, lahko navedemo gibanje Zeitgeist. Bistvo tega gibanja je upor proti obstoječemu sistemu, predvsem pa preobrat v miselnosti sodobnega človeka. Vse, kar nas vodi in z nami tudi upravlja, večina svetovne populacije razume kot nekaj popolnoma samoumevnega. Večina ljudi se ne sprašuje o smislu svojega obstoja in s tako percepcijo sveta si izboljšav v bližnji prihodnosti pravzaprav ne moremo predstavljati. Eden od poudarkov gibanja Zeitgeist je tudi njegova navezava na The Venus Project. Gre za vizijo družbe, v kateri bi popolnoma preoblikovali naše miselne in kulturne vzorce. Venus Project se namreč zavzema za življenje v svetu, v katerem so vsi viri enakovredno razporejeni, v katerem delovanje in napredek človeka temeljita na deljenem znanju in tehnoloških inovacijah, ki bi omogočile dvig kvalitete bivanja za vse ljudi, brez razlikovanj. Ta futuristična ideja, katere idejni vodja je Jacques Fresco, torej stremi h kvalitetnemu bivanju v globalni družbi z novo dimenzijo. Zavzema se za življenje v svetu, v katerem se odstranjujejo vsakršne omejitve, katerim so ljudje izpostavljeni mimo svoje volje. Zavzema se za življenje, ki poteka mimo interesov elit; za svetovno miselnost, ki presega korporativne in vladne entitete, ki zlorablajo svoj položaj; za življenje, ki bi preseglo vse vrste predsodkov, ki vodijo k diskriminaciji; prav tako je ta projekt pomembno usmerjen v življenje brez manipulativne rabe okoljskih virov ter namesto tega izkoriščanjem virov, ki niso dovolj izrabljeni; itd.

Omenjeni projekt je zasnovan v duhu pripravljanja človeštva na nujne spremembe, s katerimi se bomo v prihodnosti brez dvoma morali soočiti. V bodočem svetu, kakršnega opisuje, bi tudi učenje dobilo svoj pravi značaj, kajti med vsemi motivi za pridobivanje znanja je, poleg individualnih vzgibov posameznika, vsekakor najmočnejši ta, ki nas usmerja vanj z vidika družbe kot celote, torej vseh, ki zavzemamo mesto na tem planetu.

5.4 MIT O EVROPI?

Če na tej točki z zgornjega svetovnonazorskega vidika preidemo nazaj h konceptu vseživljenjskega učenja, kot se je razvijal znotraj Evrope, in če povzamemo kritična izhodišča avtorjev v tem poglavju, lahko ugotovimo, da se izvajanje izobraževalnih politik v teoriji in praksi bistveno razlikujeta. Visokoleteči cilji evropskega besednjaka se le deloma uresničujejo in pomislek o tem, da je ideja o vseživljenjskosti učenja glede na prvotni koncept dandanes zgrešena ter deloma utopična, ker z enotno strategijo cilji niso in zaradi vseh specifik niti ne morejo biti dosegljivi v vseh evropskih državah, je očitno na mestu.

Če h kritiki evropske perspektive dodamo še en vidik in skušamo razumeti, od kod zgolj delna oz. pomanjkljiva realizacija pravzaprav izvira ter zakaj so naša razočaranja toliko večja, kadar so (pre)velika tudi pričakovanja, se lahko na tem mestu dotaknemo celo poglavja o mitologizaciji Evrope. »Bistveno pri evropskem mitu je ustvarjanje vsestranskega nezadovoljstva s sabo, svojo usodo, za iskanje tistega 'nekaj več' /.../ kar nam lahko da le *Evropa*. Kot vsak mit tudi Evropa deluje kot popolna, zaokrožena tvorba, kot posvečeno občestvo, novi *sacrum*, /.../ mitski Panteon, s tem, da posameznim, vanjo namenjenim državam ali regijam ustvarja in generira izvorni manko, nedovršenost, neevropskost, neomikanost, orientalskost, balkanizem ipd.« (Velikonja 2003, 41).

Realno sliko obljubljene Evrope lahko zaobjamemo šele upoštevajoč kritiko, s katero polemiziramo razhajanja med stališči in cilji, kot jih poznamo iz uradne retorike, in izvajanjem konkretnih, konstruktivno delujočih politik. Evropa bo svoje cilje dosegla tedaj, ko bo na področju implementacije upoštevala napake in pomanjkljivosti ter konkretnije premislila o možnih ukrepih, ki bi koncept vseživljenjskega učenja dejansko prenesle v prakso. Pomembno je torej razmisliti o tem, ali Evropska unija (glede na do sedaj ugotovljeno in glede na kritične premisleke, ki smo jih do te točke že omenili) resnično izpolnjuje vse napovedi, ki jih je v preteklosti zastavila. Vsekakor ji ne gre oporekati zaslug na področjih, kjer izkazuje uspešnost in napredek. Toda, kot mi je v intervjuju na vprašanje o morebitnih družbenih spremembah odgovoril nemški pisatelj Arnold Stadler, in z njegovim pogledom na prihodnost EU se osebno strinjam,

»na vse skupaj lahko kar pozabimo, če bo med vsemi interesi na koncu prevladal le ekonomski. Mislim, da se mnogi evropski državljani zavedajo tega, da živijo v skupnosti z ostalimi državami in vedo, da bomo na dobri poti, če bomo ustvarili kaj več kot samo uspešno in konkurenčno gospodarstvo«. ⁴

Kot lahko ugotovimo ob zaključku tega poglavja, v katerem je bilo vseživljenjsko učenje predstavljeno v luči evropskih smernic, je ključno vprašanje pri tej tako opevani, zaželeni in načrtovani uspešnosti, predvsem vprašanje zagotavljanja enakih možnosti in pravičnosti. Če želimo med vsemi strategijami uresničevati tudi strategijo vseživljenjskega učenja, je torej potrebna kritična distanca do sistema, v katerem moč prvotne ideje o vseživljenjskem učenju znatno peša. Potrebno je kritično premisliti, ali delujemo v smeri pozitivnih sprememb ali zgolj podpiramo sistem vključno z njegovimi vse številnejšimi slabostmi, ki so opazne na vsakem koraku. Za preusmeritev in zagotavljanje progresivnosti je pred takim premislekom potrebna dobršna mera distance. Tako kritična drža posameznikov kot stroke je edina pot do izboljšav in do celostnega pristopa, ki bo učenje naredil predvsem po meri človeka, znanje pa, ne glede na to, kako in kje je bilo pridobljeno, dejansko postavi na mesto, ki si ga v družbi zasluži. Ker so v kompleksno vprašanje o možnostih razvoja na področju izobraževanja vključeni različni vidiki, od ekonomskega do psihološkega, si torej tudi vseživljenjsko učenje kot plemenita ideja in koncept, ki sam po sebi obeta, zasluži zaželene spremembe.

⁴ Glej: http://www.airbeletrina.si/index.php?option=com_content&task=view&id=2329&Itemid=75

6 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE V SLOVENIJI

V tem poglavju se bom posvetila vseživljenjskemu učenju v Sloveniji, in sicer z vidika evropskih in nacionalnih kazalnikov: ob preučitvi strateških jeder in izvajanja Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji ter na koncu še z vidika promocije vseživljenjskega učenja ter nekaterimi predlaganimi izboljšavami na tem področju.

6.1 SLOVENIJA V LUČI RAZISKOVALNEGA PROJEKTA LLL2010

LLL2010 oziroma Lifelong Learning 2010 (LLL2010, 9) je akronim za mednarodni projekt, ki predstavlja del 6. raziskovalnega programa Evropske komisije »*Towards a Lifelong Learning Society in Europe: the Contribution of the Education System*« in ima specifične strateške poudarke in cilje:

- doseči boljše razumevanje v praksi pogosto prisotnih razhajanj med na znanju temelječo družbo, konceptom vseživljenjskega učenja in vključenostjo v proces evropskega povezovanja in širjenja EU,
- analizirati vloge, ki jih imajo različni izobraževalni sistemi v procesu implementacije koncepta vseživljenjskega učenja, še posebej vloge posameznih institucij (na mikro, mezo in makro ravneh),
- omogočiti analizo, ki temelji na adegvatnosti vseživljenjskih politik znotraj različnih družbenih skupin (še posebej tistih, tako politik kot skupin, ki so kakor koli izključujoče ali izključene),
- razvijati predloge reševanja tovrstne problematike, in sicer take, ki bodo relevantni glede na splošno politiko EU in glede na vladne strategije posameznih evropskih držav,
- krepiti internacionalno in multidisciplinarno preučevanje kakovosti edukativnih praks in njim namenjene infrastrukture ter
- razviti transnacionalne podatkovne baze na področju vseživljenjskega učenja (ibid.).

Cilji poročila

Namen projekta je preučiti načine razumevanja in operacionalizacije ter osredotočanja na vsebine koncepta vseživljenjskega učenja (vključno z vsemi razlikami in podobnostmi) v Severni, Srednji in Vzhodni Evropi ter na območju širjenja EU. Poleg tega je projekt osredotočen na raziskovanje narave izobraževalnih sistemov nasploh ter spreminjajočih se sistemov vseživljenjskega učenja v posameznih evropskih državah (LLL2010, 14).

Vseživljenjsko učenje se pojavlja v vseh sferah družbenega življenja, zato je predmet tega poročila tudi detekcija uspešnosti aktivnega povezovanja koncepta vseživljenjskega učenja z različnimi področji delovanja posameznih vlad in ostalih institucij, pristojnih za vpeljevanje vseživljenjskega učenja ter za njegova širitev in razvoj (ibid.).

S preučevanjem nacionalnih dokumentov v raziskavo vključenih držav skuša projekt na različnih ravneh kritično pristopiti h konceptu, raziskati in razviti tipologijo različnih politik in iniciativ znotraj držav in ne nazadnje na evropski zemljevid umestiti moč in vsebinsko širino teh iniciativ kot ključnih za nadaljnje spodbujanje participacije v procesu vseživljenjskega učenja do zdaj izključenih družbenih skupin (ibid.).

Proces raziskovanja

Celotna projektna skupina se je prvič sestala septembra leta 2005 v Talinu (LLL2010, 15). Značilnost te skupine je bila predvsem njena raznolikost, kar odraža ne le stanje znotraj obravnavanih držav, ampak tudi disciplinarno specializacijo in diferenciacijo. Prav zaradi omenjene raznolikosti so diskusije dobile kvalitativno širino s teoretske, pa tudi historične perspektive.

Vsa poročila posameznih držav so vsebovala naslednja poglavja (LLL2010, 16):

Teoretična izhodišča

Vpliv konceptualizacij na politike izvajanja in prakso vseživljenjskega učenja

Razumevanja in operacionalizacije vseživljenjskega učenja

Pomembnost ključnih poudarkov koncepta vseživljenjskega učenja

Politika in zakonodaja

Glavni kazalci participacije

Širša socialna politika in vseživljenjsko učenje

Učinkovitost procesa vseživljenjskega učenja

Priporočila izvajalcev

Raziskovalna vprašanja

Izsledki raziskovalnega podprojekta so bili oblikovani med dvodnevним srečanjem koordinacijske skupine maja 2006, ko so bila nacionalna poročila z namenom primerjave, odkrivanja glavnih problematik in nasprotij, detajlno preučena. Strukturo komparativne analize, o kateri teče beseda, so omogočila naslednja vprašanja (LLL2010, 16, 17):

Kateri koncepti vseživljenjskega učenja so vključeni v:

- dokumente evropske izobraževalne politike

- posamezne nacionalne izobraževalne politike?

Katera nacionalna evropska politika najbolj(e) usmerja svojo pozornost v vseživljenjsko učenje?

Kako pomembno mesto koncept vseživljenjskega učenja zavzema v retoriki posameznih vlad?

Katere so konkretne iniciative in implementacije, ki jih na tem področju spodbuja javni sektor izobraževanja?

Ali je izobraževalna politika učinkovito koordinirana tudi s strani ukrepov na področju socialnih pravic in zaposlovanja ter kako dobro v tej vlogi služi ideji in viziji vseživljenjskega učenja?

Katere so tiste morebitne ovire, ki omenjeno učinkovito koordinacijo preprečujejo?

Kako zelo je vseživljenjsko učenje kot koncept, ki se ga lotevajo strokovnjaki s področja izobraževanja, v določenih primerih zapostavljeno glede na ostale prioritete naloge vlad posameznih držav?

Ta vprašanja so torej usmerjala raziskovalno skupino v procesu analize posameznih segmentov nacionalnih poročil.

V nadaljevanju bom navedla nekaj statistik za Slovenijo (in še nekatere druge evropske države) na področju vključenosti v učenje oziroma izobraževanje pri nas, in sicer iz različnih perspektiv, med drugim stopnje udeležnosti v procesih formalnega, neformalnega in aformalnega učenja. Celotno poročilo je, predvsem zaradi tematske širine samega koncepta vseživljenjskega učenja, namreč preveč obsežno, da bi ga lahko strnila znotraj svojega diplomskega dela. Prav tako mi bodo podatki o Sloveniji služili predvsem za nadaljnjo razpravo o tem, v kolikšni meri evropski kazalniki prikazujejo dejansko uspešnost Slovenije na področju implementacije koncepta vseživljenjskega učenja. Sprva bom torej navedla omenjene podatke, nato pa jih skušala interpretirati in razpravljati o vidiku uspešnosti v izvajanju koncepta pri nas.

Izsledki o učenju in izobraževanju v Sloveniji na podlagi analize poročila LLL2010

Udeleženos populacije med 25. in 64. letom v izobraževanju in usposabljanju glede na spol

Podatki o udeleženos odrasle populacije med 25. in 64. letom v izobraževanju in usposabljanju glede na spol⁵ kažejo, da je bilo v Sloveniji leta 2001 udeležene 6,9% celotne moške populacije in 8,2% ženske, leta 2005 pa 16% vseh moških in 19,6% vseh žensk. Največji delež sta dosegali Velika Britanija (leta 2005 24,2% moških in 33,9% žensk) in Norveška (leta 2005 17,6% moških in 21% žensk), najmanjšega pa Bolgarija (leta 2001 1,5% in 1,4%, leta 2005 1,1% tako moških kot žensk).

Udeleženos v katerem koli procesu učenja (formalnem, neformalnem, aformalnem) glede na starosť po obdobjih 25-34 let oz. 55-64 let in glede na spol

Odstotek udeležencev v starosťi od 25 do 34 let⁶ v Sloveniji v letu 2003 je znašal 84,8% celotne moške populacije in 87,8% ženske populacije. Med razpoložljivimi podatki je imela največji delež Avstrija (88,4% moških in 90,6% žensk), najmanjšega pa Madžarska (18,2% moških in 20,8% žensk). Povprečje za EU25 v času raziskave je znašalo 50,5% moških in 49,9% žensk.

Odstotek udeležencev v starosťi od 55 do 64 let⁷ je v Sloveniji v letu 2003 znašal 77,7% moških in 78% žensk; največji delež zopet velja za Avstrijo: 91% moških in 93% žensk, najmanjši za Madžarsko: 4,9% moških in 4% žensk. Evropsko povprečje za tedaj 25 držav članic: 31,3% moških in 27% žensk.

⁵ Podatki Eurostata o anketiranih, ki so odgovarjali na vprašanje o udeleženosťi v izobraževanju ali usposabljanju v času raziskave (glej: LLL2010/ priloga C, str. 24, 25). Za večino držav so predstavljeni podatki za leta 1997 oz. 1999, 2000 oz. 2001 in 2005. Za Slovenijo in še nekatere druge države so pri tem raziskovalnem vprašanju podatki zajeti iz let 2001 in 2005.

⁶ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 27).

⁷ Starosťni interval 35-54 let v analizi LLL2010 ni predstavljen.

Udeleženosť v formalnem učenju glede na starosť po obdobjih 25-34 let oz. 55-64 let in glede na spol

Odstotek udeležencev⁸ v starosti 25-34 let je v Sloveniji dosegel 20,1% moških in 24,2% žensk. Avstrija: 10% moških in 9,4% žensk; Madžarska: 7,3% moških in 8,7% žensk. Velika Britanija: 11,2% moških in 15,2% žensk. Evropsko povprečje (EU25)⁹: 10,3% moških in 11% žensk.

Odstotek udeležencev v starosti 55-64 let je v Sloveniji znašal 0,1% moških in prav tako 0,1% žensk. Podatki za Avstrijo: 0,3% moških in 0,2% žensk. Madžarska: pod 0,1% moških in 0,1% žensk. Evropsko povprečje v tej starostni kategoriji znaša 0,8% moških in 1% žensk.

Udeleženosť v neformalnem učenju glede na starosť po obdobjih 25-34 let oz. 55-64 let in glede na spol

Odstotek udeležencev¹⁰ v starosti 25-34 let je v Sloveniji znašal 29,8% moških in 32,9% žensk. Slovenija je v tem pogledu blizu vodilne Velike Britanije, kjer je odstotek moških znašal 38,7%, žensk pa 38,4%. Avstrija: 32,4% moških in 29,6% žensk. Madžarska: 6,4% moških in 8,1% žensk. Evropsko povprečje (EU25): 20% moških in 19,7% žensk.

Odstotek udeležencev v starosti 55-64 let, je v Sloveniji znašal 8,1% moških in 8,7% žensk. Vodilna je bila v tem starostnem intervalu Velika Britanija s 23,1% moških in 20,4% žensk. Avstrija: 12,4% moških in 12,1% žensk. Madžarska: 1,3% moških in 1,4% žensk. Evropsko povprečje: 8,7% moških in 8,3% žensk.

⁸ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 28/29).

⁹ Ob tem je ob celotnem vpogledu in primerjavami potrebno upoštevati tudi razlike med izobraževalnimi sistemi Srednje ali pa denimo Severne Evrope.

¹⁰ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 30/31).

Udeleženos v neformalnem učenju v starosti od 25 do 64 let glede na zaposlitveni status

Odstotki udeležencev v neformalnem učenju¹¹, starih od 25 do 64 let: tistih z zaposlitvijo, ki so se neformalno učili, je bilo v Sloveniji 30,5%, brezposelnih 12,6%, delež med neaktivno populacijo pa je znašal 5,2%. Avstrija: 30,2% med zaposlenimi, 12,6% med nezaposlenimi in 5,2% med ekonomsko neaktivnim delom prebivalstva. Najvišje deleže je dosegla Velika Britanija: 42,4% zaposlenih, 26,4% nezaposlenih in 13,7% med neaktivnim delom prebivalstva. Najnižje povprečje velja za Bolgarijo, in sicer z 2% med zaposlenimi, 2,6% med nezaposlenimi in 0,8% med neaktivnim prebivalstvom. Evropsko povprečje: 20,6% zaposlenih, 13,5% nezaposlenih in 5,6% med neaktivno populacijo.

Udeleženos v neformalnem učenju glede na že pridobljeno izobrazbo (po standardih ISCED 1997)

Odstotki udeležencev v neformalnem učenju¹²: v Sloveniji v kategoriji ISCED 0-2¹³ 6,7%, v kategoriji ISCED 3-4¹⁴ 22,1% in v kategoriji ISCED 5-6¹⁵ 48,6%.

Madžarska (v enakem zaporedju) : 1,5%, 4,9% in 10,1%. Avstrija (v enakem zaporedju): 8,7%, 26,3% in 45%. Evropsko povprečje: 6,5%, 16,4% in 30,9%. Najmanjši delež je imela v letu 2003 Bolgarija, največjega pa Velika Britanija.

¹¹ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 32).

¹² Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 34).

¹³ Stopnja 0 – predprimarna vzgoja in izobraževanje, 1 – primarno izobraževanje oz. prvo obdobje osnovnega izobraževanja, 2 – nižje sekundarno izobraževanje ali drugo obdobje osnovnega izobraževanja

¹⁴ Stopnja 3 – (višje)sekundarno izobraževanje, 4 – posekundarno neterciarno izobraževanje

¹⁵ Stopnja 5 – prvo obdobje terciarnega izobraževanja (po katerem se še ne pridobi najvišja akademska kvalifikacija), 6 – druga raven terciarnega izobraževanja (ki omogoča pridobitev najvišje akademske kvalifikacije)

Udeleženosť v aformálnom učenju v starostnih obdobjih 25-35 let in 55-64 let glede na spol

Odstotek udeležencev¹⁶ v starosti 25-34 let je v Sloveniji znašal 77,1% med moškimi in 80,6% med ženskami. Najmanj udeležencev v tej starostni kategoriji je imela Madžarska, in sicer 7,7% med moškimi in 8,1% med ženskami. Največ jih je med razpoložljivimi podatki bilo na v Avstriji: 83,1% med moškimi in 86,7% med ženskami. Na Irskem: 41,5% moških in 50,5% žensk. Evropsko povprečje: 37,8% moških in 37,4% žensk.

Odstotek udeležencev v starosti 55-64 let je v Sloveniji znašal 76,8% med moškimi in 77,7% med ženskami. Madžarska: 4,2% med moškimi in 3,4% med ženskami. Avstrija: 89,7% med moško populacijo in 92,4% med ženskim prebivalstvom. Irška: 35,4% med moškimi in 44,5% med ženskami. Evropsko povprečje: 26,4% med moškimi in 22,9% med ženskami.

Udeleženosť v aformálnom učenju v starosti 25-64 let glede na zaposlitveni status

Odstotek udeležencev¹⁷ v aformálnom učenju, starih od 25 do 64 let: tistih z zaposlitvijo je bilo v Sloveniji 80,1%, tistih brez zaposlitve 75,1% in med neaktivno populacijo 72,6%. Med razpoložljivimi podatki v preglednici je vodilna v tej kategoriji Avstrija: 82,2% med zaposlenimi, 90,8% med tistimi brez zaposlitve in kar 95,4% med neaktivno populacijo. Najmanjše deleže je dosegla Madžarska, v enakem zaporedju: 7,9%, 3% in 2,5%. Evropsko povprečje: 36,9% med zaposlenimi, 31,8% med nezaposlenimi in 22,2% med neaktivno populacijo.

¹⁶ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 36).

¹⁷ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 38).

Udeleženosť v aformálnem učenju glede na že doseženo izobrazbo (po standardih ISCED 1997)

Podatki¹⁸ so naslednji: Slovenija na stopnji 0-2: 64,8%, na stopnji 3: 78,7% in na stopnji 5-6: 92%. Najvišjo stopnjo participacije izkazuje Avstrija, in sicer 85,2% na stopnji 0-2, na stopnji 3: 84,2% in na stopnji 5-6: 92,3%. Najmanjšo udeleženosť je imela Madžarska, na stopnji 0-2: 2,1%, na stopnji 3: 5% in na stopnji 5-6: 16,7%. Evropsko povprečje (v enakem stopenjskem zaporedju): 18,4%, 34,1% in 55,2 odstotka.

6.2 OCENA POLOŽAJA SLOVENIJE IN KRITIČNA MISEL OB ANALIZI EVROPSKIH IN SLOVENSkih STATISTIK

Kot lahko povzamemo pri vsaki od navedenih kategorij, v katerih so raziskovalci ugotavljali stopnjo vključenosti prebivalcev v procese učenja oziroma izobraževanja, se Slovenija v veliki večini primerov uvršča (visoko) nad evropsko povprečje.

Toda pri tem je potrebno upoštevati nekaj dejstev, ki na primerjavo bistveno vplivajo.

Prvo je to, da se države že v izhodišču razlikujejo po uspešnosti, in sicer glede na demografske podatke, od stopnje rodnosti in umrljivosti do deležev starega prebivalstva in odstotka BDP, ki ga posamezna država namenja izobraževalnemu sektorju, pa tudi in glede na svojo zgodovino, tako gospodarsko kot politično.

Drugo, česar ne smemo spregledati, pa je, da tovrstna statistična umestitev in ocena glede na ostale evropske države še ne pove prav dosti o dejanskem stanju in implementaciji koncepta v posamezni državi, konkretno v Sloveniji. Torej je dejansko stanje na podlagi teh statistik težko razberljivo. Tako so lahko zgornji podatki le

¹⁸ Podatki Eurostata za leto 2003 (glej LLL2010/priloga C2, str. 40).

nekakšna ilustrativna tolažba na podlagi primerjav z ostalimi državami, med katerimi so tudi nekatere vidno manj razvite države (denimo Bolgarija ali Madžarska).

Tretje dejstvo, ki je pri obravnavi podatkov Eurostata izredno pomembno, pa je, da je mestoma že sama metodologija neustrezna. Po mnenju Zorana Jelenca je potrebno vedno znova ugotavljati, »kakšen je kriterij ugotavljanja udeležnosti«¹⁹. Jelenc kot najbolj merodajno navaja poročilo Allena Tougha, po katerem naj bi se vseživljenjsko učilo kar 95% ljudi. Bistvo Toughove raziskave je v tem, da za razliko od večine raziskav upošteva denimo učenje znotraj učnih projektov, torej učenje v vseh njegovih oblikah, ki pa so v **omenjenih Eurostatovih raziskavah izpuščene iz metodološkega okvira**. Pristopiti je torej potrebno kar se da široko, da bi lahko na podlagi statistik ugotovili tudi dejansko stanje.

Po pisanju Zupančičeve je zaskrbljujoče, »da za Slovenijo, kot za državo z razmeroma visokim deležem vključenih v vseživljenjsko učenje, podatki ankete o delovni sili kažejo, da se stopnja vključenosti v vseživljenjsko učenje že tretje zaporedno leto znižuje« (Zupančič 2009, 30). Na dejstvo, da podatki, ki izhajajo iz evropske primerjave, zamegljujejo realno stanje posameznih držav, pa opozarja tudi sama Evropska komisija (European Commission v Kump 2008, 84).

Lanskoletni podatki Statističnega urada Republike Slovenije²⁰ o dodatnem izobraževanju v Sloveniji v letu 2007 niso najbolj spodbudni. Med drugim namreč povedo, da je skupno povprečje izobraževanih oseb v starosti med 25 in 64 doseglo le 40% populacije. Največ od teh jih je bilo v starosti od 25 do 34 let, kar 50%. Od oseb, ki so pridobile višje- ali visokošolsko izobrazbo, se jih je izobraževalo več kot 66%. Med odraslimi osebami s V. stopnjo izobrazbe jih je bilo 39%. Od odraslih z zaključeno osnovno šolo pa se jih je dodatno izobraževalo le 13%. V starostni kategoriji od 35 do 49 let je bilo oseb, ki se dodatno izobražujejo, 45%. V starosti od 50 do 64 let jih je bilo le 27%.

¹⁹ Glej prilogo, str. 109.

²⁰ Glej: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=2338

Sklenemo lahko, da je kritična zlasti udeležba med osebami, ki imajo najnižjo pridobljeno stopnjo izobrazbe, delež 13% je namreč izredno nizek. Še posebej za dvig ravni udeležnosti v tej kritični skupini bi si morali na institucionalni ravni intenzivno prizadevati: kontinuirano ugotavljati vzroke za neudeleženost ter mdr. ustvariti večjo stopnjo informiranosti, dostopnosti in motivacije za nadaljevanje izobraževanja.

Iz istega vira (Statistični urad RS: 9.5. 2009) je razvidno tudi to, da podjetja dosledno skrbijo za potek izobraževanja v primerih, ko se zaposleni izobražujejo v skladu s potrebami, ki jih narekuje delo, vendar tovrstnemu izobraževanju (usposabljanju) zaposleni namenijo svoj prosti čas, kar pa je (kot bomo videli v nadaljevanju) lahko tudi vzrok neudeleženosti.

Zaskrbljujoč pa je podatek, da se je med brezposelnimi osebami izobraževalo le 25% ljudi in da med odraslimi, vključenimi v izobraževanje, prevladujejo zaposleni.

Ravno pri brezposelnih bi po mojem mnenju ta udeležba morala narasti do vsaj 50% ali več. Sklepamo lahko, da je prevladujoči razlog za tako nizek odstotek predvsem finančni primanjkljaj brezposelnih oseb, ki bi v svoje znanje morale dodatno vlagati. Kot drugi najpogostejši razlog (ibid.) za neudeleženost, na prvem mestu je pomanjkanje časa oziroma težave v usklajevanju urnika, je bilo namreč navedeno prav pomanjkanje denarja oziroma previsoka cena izobraževanja. Med tistimi, ki se niso izobraževali, pa bi si tega vseeno želeli, je bilo 28% takih, ki se jim je izobraževanje zdelo predrago.

Če bi torej izobraževanja v večji meri podpirala država, bi se verjetno odstotek udeležencev, zlasti tistih, ki si dodatnega izobraževanja ne morejo privoščiti, bistveno povečal. Strokovnjaki namreč ugotavljajo, da so investicije s strani države na področju izobraževanja nasploh prenizke.

Skladno z že predhodno omenjenimi ugotovitvami o nezadostni vlogi države lahko trdimo, da so javna vlaganja pomanjkljiva. Primanjkljaj za leto 2007, ki je analizirano v zgoraj omenjenem poročilu Statističnega urada, in nadalje tudi za leto 2008, je namreč po ugotovitvah Petra Beltrama (Beltram 2009)²¹ znašal kar **5,3 milijone evrov**

²¹ Glej: <http://www.zveza-lu.si/letniPosvet2009/pdf/Beltram.pdf>

nerealiziranih sredstev s strani Ministrstva za šolstvo in šport in **7,7 milijone evrov** s strani Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve.

Stroka nadalje ugotavlja tudi **neenakomerno razporeditev glede na posamezne regije** v Sloveniji. Iz poročila o pregledu ponudbe izobraževanja odraslih v letu 2008 (Brenk 2008, 12) je namreč razvidno, da glede na število občin z različnimi izvajalci izobraževanja vodita Osrednjeslovenska in Gorenjska regija, najmanj občin, ki izvajajo izobraževanje, pa je v Notranjsko-kraški, Spodnjeposavski in Zasavski regiji.

Ponovno se torej dotikamo poglavja o enakosti in zagotavljanju možnosti za vse. Zaenkrat kakovostne priložnosti za učenje in izobraževanje niso omogočene vsem ljudem, niti jim ni omogočen dostop do teh priložnosti.

Lahko bi dejali, da bi bilo izjemno učinkovito za vse, ki bi se radi vseživljenjsko učili oziroma izobraževali ali pa se bodo zaradi potreb trga delovne sile preprosto morali, da bi problem nizke udeležnosti začeli reševati na institucionalni ravni. Šele tedaj bodo namreč zastavljeni cilji implementirani in ne bodo predstavljali samo nekakšnega »sprejemnega izpita«, ki ga mora nacionalna politika opraviti, če želi uradno zadostiti evropskim direktivam.

Problematično je predvsem izredno nizko število brezplačnih izobraževanj, kar lahko ugotovimo že iz osebnih izkušenj, če denimo redno spremljamo ponudbo delavnic, seminarjev in tečajev na različnih področjih, od umetnosti do poslovnega sveta. Če bi bilo javnih sredstev, vloženih v področje izobraževanja vsaj toliko več, da ne bi beležili večmilijonskih izgub v realizaciji, bi bila tudi dostopnost programov bistveno večja. Lahko se torej strinjamo z ugotovitvijo Esping-Andersena (Esping Andersen 2001 v Kump 2008, 83,84), ki poudarja, da so javne investicije ključne za nadaljnji razvoj izobraževanja.

Dokler namreč država svojo odgovornost prelaga na privatni sektor, lahko ponovno govorimo o paradoksu družbe znanja, kajti prava družba znanja taka pravzaprav ne more postati, dokler se politika ne zedini s stroko do te mere, da tudi upošteva njene

ugotovitve in kritike ter se zaveda odgovornosti, ki jo nosi za nadaljnji razvoj prav vseh področij delovanja družbe.

Kot kaže, je torej zgodba o vseživljenjskem učenju v Sloveniji bistveno drugačna od tiste, ki so jo predvideli pisci Strategije o vseživljenjskosti učenja v Sloveniji.

6.3 DEJANSKO STANJE: ODMIK OD STRATEGIJE VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI?

Strategija o vseživljenjskosti učenja v Sloveniji je bila s strani Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije sprejeta leta 2007. Gre za podrobno izdelano strategijo vseživljenjskega učenja v Sloveniji, v katerem so predstavljeni: strateška razvojna vizija Slovenije, cilji strategije, izhodišča in podlage za strategijo, strateška jedra, kontinuiteta učenja po obdobjih in stopnjah ter ukrepi za udejanjanje strategije.

Ker je kot celota omenjeni dokument preveč obširen, da bi ga predstavila v vsej njegovi razsežnosti, se bom namesto tega osredotočila predvsem na pogloblitve dele, med katerimi so tudi tiste vsebine, pri katerih se zdi, da kljub izredno dobri teoretski razčlenitvi niso izvajane tudi v praksi. Ob tem naj poudarim, da moja analiza ne bo temeljila na kritiki avtorjev strategije, kajti ta ustreza visokemu profesionalnemu nivoju in ob njej bralec skorajda nima nobenih pripomb. Bolj kot to bom skušala komentirati dejansko stanje, kakršnega je moč opaziti tako ob analizi iz različnih virov kot tudi iz osebnih izkušenj. Izhodišča za obravnavo bodo strateška jedra. Deset strateških jeder (*Strategija VZU 2007*, 10) namreč predstavlja ključne prvine Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji.

Celostna sistemska ureditev in povezanost vsega učenja

V prvem jedru (Strategija VZU 2007, 11) je posebej izpostavljena potreba po sistemski ureditvi upravljanja, financiranja, zakonodaje ter opredelitvi »javnega omrežja organizacij in programov« (ibid.), javnih služb in infrastrukture. Prav tako je potrebno zagotoviti enakopravno obravnavo vseh vrst izobraževanja, tako začetnega kot nadaljevalnega, in njihovo umestitev pod t.i. Skupno hišo vsega izobraževanja in učenja (Strategija VZU 2007, 44,45), pri čemer mora tudi izobraževanje odraslih, ki se ga je v preteklosti obravnavalo kot nekakšno posebno kategorijo, zavzeti enakovredno mesto, kot ga ima izobraževanje otrok in mladine.

Na tej točki lahko izpostavimo predvsem kritiko na področju financiranja. Beltram (Beltram 2009) je namreč na podlagi analize vlaganja sredstev v izobraževanje odraslih ugotovil, da tako Ministrstvo za šolstvo in šport kot Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve nista realizirala zastavljenih načrtov. Konkretno: Ministrstvo za šolstvo in šport je imelo (neupoštevajoč sredstva Evropskega socialnega sklada) v letih 2005–2006 za 4,9 milijonov evrov, v letih 2007–2008 pa za 5,3 milijone evrov nerealiziranih sredstev. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve je v letih 2005-2006 imelo 7,1 milijonsko izgubo, v letih 2007–2008 pa izgubo, vredno 7,7 milijonov evrov. Nerealizirana javna vlaganja na področju izobraževanja odraslih se torej celo zvišujejo in ker so odgovorni finančni transferji ena ključnih pomanjkljivosti našega javnega sistema nasploh, lahko pripomnimo, da bo celostna sistemska ureditev možna šele tedaj, ko bodo tudi kazalniki realizacije zadovoljili kriterije uspešnosti. Poleg tega je zaskrbljujoč podatek, da udeleženosť v vseživljenjskem učenju v zadnjih letih pada. V letu 2006 je bil delež udeleženosťi 15%, v letu 2007 14,8% in v letu 2008 13,9% (ibid.).

Omrežje vseh možnosti in namembnosťi učenja

Na tej točki je ugotovljena pomembnosť spodbujanja tako formalnih kot tudi neformalnih oblik učenja in izobraževanja, predvsem pa, da je potrebno zagotoviti, torej spodbujati in ustvariti, »celosťno omrežje izvajalcev (javne organizacije, koncesionarji,

druge organizacije), učnih programov in drugih priložnosti za učenje« (Strategija VZU 2007, 11).

S tem strategija meri predvsem na ustanavljanje CVŽU (Centrov za vseživljenjsko učenje). Ugotovimo lahko, da je omrežje centrov, ki so dostopni tudi preko medmrežja, zastavljeno vedno širše; tako imamo v Sloveniji CVŽU Dolenjska, CVŽU Podravje, CVŽU Koroška, CVŽU Pomurje, CVŽU Posavje, CVŽU Notranjsko-kraške regije itd. Posamezni regionalni centri združujejo in upoštevajo lokalne posebnosti ter se v program vseživljenjskega učenja vključujejo z različnimi aktivnostmi, ki jih ponujajo svojim udeležencem.

Toda vse regije niso enako zastopane, sploh na področju izobraževanja odraslih. Brenkova (2008, 13) namreč na podlagi analize, v katero je bilo vključenih 304 izvajalcev izobraževanja odraslih ter 5.321 izobraževalnih programov v šolskem letu 2008-2009, ugotavlja, da se med regijami kažejo velike razlike »v dostopnosti do izvajalcev izobraževanja odraslih« (ibid.). Analiza je pokazala, da je v Sloveniji v povprečju 5.780 odraslih prebivalcev na izvajalca. »Tega povprečja ne presegajo tri regije, in sicer Osrednjeslovenska regija z 3.548 odraslih na izvajalca, Gorenjska regija z 5.072 odraslih na izvajalca in Podravska regija 5.492 odraslih prebivalcev na izvajalca. Najslabše možnosti za izobraževanje odraslih imajo v Spodnje-posavski regiji, kjer število prebivalcev na enega izvajalca najbolj presega državno povprečje, in sicer na enega izvajalca izobraževanja pride kar 15.315 odraslih prebivalcev« (Brenk 2008, 10).

Poleg že omenjenih odstopanj v stopnji dosega glede na posamezne regije pa se mi osebno zastavlja še eno vprašanje, in sicer: ali ne bi bilo kljub temu, da posamezni regionalni centri upoštevajo regionalne in lokalne posebnosti, smiselno delovanje krovnega vseslovenskega centra, ki bi predvsem na področju informiranja in promocije skrbel za ažurno obveščanje sedanjih in bodočih učečih se posameznikov. O tem bom še nekoliko podrobneje spregovorila v nadaljevanju, ko bom predstavila svoje stališče do promocije vseživljenjskega učenja v Sloveniji in nekatere konkretne predloge za večjo učinkovitost pri promociji.

Učenje v vsej širini in na vseh področjih življenja

Pomembno je, da se učimo v vsej širini in na vseh področjih življenja ter da krepimo zavest o tem, da učenje ni nujno togo ali zgolj nekakšna nuja, ki jo narekujejo zunanje okoliščine. Učenje je lahko »sproščeno, ne le v šoli, temveč tudi v družini, podjetjih in organizacijah, v skupnosti in pri vsakdanjem delu« (Strategija VZU 2007, 12). Pomembno je, da človek z učenjem zadovoljuje tako svoje osebne potrebe, kot tudi potrebe po kariernem napredku. Da bi te potrebe lahko zadovoljeval, mora biti učenju naklonjen in ga razumeti kot večpomenski, z življenjem komplementaren proces, ki mu zagotavlja razvoj in bivanju dodaja nove kvalitete.

Raznovrstnost, prožnost izpeljave učenja

Učenje danes ni več takšno, kot je bilo nekoč; vse bolj »naraščajo deleži samostojnega ter neformalnega, aformalnega in naključnega ali priložnostnega učenja« (Strategija VZU 2007, 12). Vedno več je tudi učenja v lastni organizaciji, torej samostojnega učenja, pa tudi učenja na daljavo oz. t.i. e-učenja. Tvrstne spremembe je potrebno upoštevati tako na strukturni kot tudi na didaktično-metodični ravni. Pri starejši populaciji je vse bolj pomembno, da ji je zagotovljeno razvijanje informacijske pismenosti, ker le-ta predstavlja enega od osnovnih pogojev za vključenost v večino sodobnih učnih in izobraževalnih programov. Učenje s sodobnimi tehnološkimi in didaktičnimi pripomočki je vsekakor veliko bolj raznovrstno in bolj prilagojeno načinu življenja sodobnega človeka.

Dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči

Potrebno je zagotoviti širši dostop do učenja in izobraževanja, možnosti ter pogoje za učenje in izobraževanje pa prilagoditi sodobnemu načinu življenja. Posebno pozornost je treba nameniti t.i. »težavnim ciljnim skupinam in osebam« (Strategija VZU 2007, 13), kot so etnične in jezikovne manjšine (denimo otroci migrantov), osebe s posebnimi potrebami, socialno ogroženi posamezniki in skupine itd. Pri vsakem šolajočem se

posamezniku bi bilo treba upoštevati okoliščine, ki so privedle do morebitne prekinitve izobraževanja in »omogočiti drugo priložnost za izobraževanje v fazi nadaljevalnega izobraževanja tistim, ki niso imeli ustreznih možnosti za izobraževanje in študij v fazi začetnega izobraževanja« (ibid.). Vprašanje pa je, kako zelo je država ob tem sposobna odstraniti administrativne ovire togega birokratskega upravljanja, ki tudi v izrednih okoliščinah posameznika žal omejuje oziroma mu preprečuje ponovno vključitev v proces izobraževanja.

Ključne kompetence za učenje in osebnostno rast

V tem jedru so glavni poudarki usmerjeni v razvijanje vseh kompetenc učečega se posameznika. Skladno z določili Evropske komisije med ključne kompetence uvrščamo sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematično pismenost, znanost in tehnologijo, digitalne kompetence, učenje učenja, medosebne, medkulturne, družbene in državljanske kompetence, podjetnost in kulturo (Strategija VZU 2007, 14). Še posebej veliko pozornosti je po mnenju piscev Strategije potrebno nameniti razvijanju pismenosti vseh vrst.

Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero

Učenje je danes vse bolj povezano s poklicem in delom, ki ga opravljamo. Za zagotovitev ustrezne ponudbe učenja in izobraževanja je potrebno »spodbuditi povezovanje šol in delodajalcev ter narediti pregled poglobitnih interesov na posameznem območju« in »nadgraditi sistem socialnega partnerstva« (Strategija VZU 2007, 14) ter s tem izoblikovati mrežo potreb delodajalcev, delojemalcev, izobraževalnih institucij in lokalnih skupnosti. Na vsakem delovnem mestu je treba zagotoviti možnosti za neprekinjeno učenje, usposabljanje in razvoj posameznika. Predvsem delodajalci se morajo pri tem zavedati svoje odgovornosti. Še posebej pomembno pa je izobraževanje brezposelnih oseb, kajti prav pri vključevanju le-teh je še posebej pomembna vloga države. Njene ukrepe in njihove izide bi lahko razvili »z

boljšim medresorskim sodelovanjem in povezovanjem institucij, ki izvajajo omenjene ukrepe« (ibid.). Ob tem je pri vsakršnem vključevanju v proces izobraževanja pomembna tudi materialna podpora, kar ne nazadnje zahteva tudi spremembo davčne politike države. »Pri davku od dobička pravnih oseb je treba identificirati stroške in vpeljati davčne olajšave za izobraževanje, kadar delodajalec ne skrbi za izobraževanje svojih delavcev, pa vpeljati davčna bremena« (ibid.) Ob tudi ni nepomembno, kako funkcionirajo posamezna podjetja in ali izobraževanja sploh lahko izvajajo. Kar 90% prijavljenih podjetij pri Obrtni zbornici Slovenije je namreč »majhnih subjektov« (Strategija VZU 2007, 16), kar pomeni, da ni nujno, da imajo zagotovljene pogoje za sofinanciranje daljših izobraževanj. Ravno zato je potrebno zagotoviti vire, ki jih bodo sofinancirali in na ta način podpreli izobraževanja za različne dejavnosti.

Iz podatkov o investicijah v javno veljavne programe izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji v letih 2004–2008 (Beltram 2009) je razvidno dejstvo, da gre večina sredstev v subvencioniranje šol za vožnjo. V šolskem letu 2004–2005 je delež, namenjen avtošolam, znašal **59,9%**, v letu 2005-2006 **52,2%**, v letu 2006-2007 **57,8%** in v letu 2007-2008 kar **70,5%** sredstev, namenjenih javno veljavnim programom. Ob tem se lahko upravičeno sprašujemo, kako ob taki razporeditvi finančnih sredstev dejansko zagotoviti tudi izobraževanja in usposabljanja na drugih področjih ter si obenem obetati boljše pogoje za izvedbo programov, tako za posameznike kot podjetja.

Učenje je temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti

Sredstva za izvajanje lokalnih in regionalnih izobraževanj morajo prispevati »lokalne in regionalne oblasti, država (iz proračuna ali sredstev iz skladov Evropske unije) ter drugi partnerji, lahko tudi zasebni kapital, npr. podjetja, organizacije in/ali nevladni sektor« (Strategija VZU 2007, 17). Na nivoju lokalnih skupnosti je pomembno delovanje CVŽU, ki med drugim lahko tudi pritegne »vse ključne regionalne partnerje« (ibid.). Širitev mreže izvajalcev se mora odvijati v smeri čim bolj uspešnega približevanja vseživljenjskega učenja, in sicer tudi z uporabo lokacij, kot so krajevna, nakupovalna,

rekreativna središča, parki, trgi, knjižnice, muzeji, zdravstveni domovi in druge javne površine, ki povečujejo dostopnost, s tem pa tudi udeležbo.

Pregled izobraževanja za odrasle v letu 2008 (Brenk 2008, 14, 15) denimo pokaže, da **med izvajalci glede na vrste ustanov »prevladujejo zasebne organizacije oziroma zasebne šole** (84 oz. 27,8%)« (ibid.) Sledijo jim srednje šole (62 oz. 20,5%) in ljudske univerze (34 oz. 11,26%), višje strokovne šole (24 šol oz. 7,95%) in enote za odrasle pri srednjih šolah (17 enot oz. 5,63%). Pri ponudbi izobraževalnih programov sodelujejo tudi društva in zveze, univerze za tretje življenjsko obdobje, knjižnice, muzeji, galerije; v pregled niso vključene službe za izobraževanje v podjetjih, ki organizirajo interna izobraževanja – in so sicer evidentirane le v posameznih regijah - ter avtošole. Prav tako samo v posameznih regijah so evidentirani tudi inštituti, galerije in muzeji, razvojne agencije, skladi in fundacije.

Vse pridobljeno znanje je mogoče ugotoviti in potrditi

Da bi razumeli in ocenjevali posameznikov napredek, je potrebno zagotoviti tudi učinkovite sisteme ugotavljanja in preverjanja znanja (UPZ), predvsem v smislu prenosljivosti in uporabe v povezavi z nacionalnim sistemom poklicnih kvalifikacij. Velik primanjkljaj v tem smislu predstavlja kompleksen »sistem akreditiranja formalnega in neformalnega znanja« (Strategija VZU 2007, 18), ki še ni dokončno izdelan.

Osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, ponuditi informacije in svetovalno pomoč

Učeča se oseba mora imeti v procesu iskanja informacij o izobraževanju in med procesom samim zagotovljeno ustrezno standardizirano strokovno pomoč. Glede na to, da so v vseživljenjsko učenje vključene različne ciljne skupine, moramo udeležencem omogočiti ustrezno podporo, pri kateri je posameznik aktivno vpleten v proces svetovanja in obenem razvija svoje spretnosti. Potrebno je s celostnim pristopom k učečim se in obratno s čim večjo dostopnostjo »spodbujati povpraševanje in ne samo

pasivno organizirati ponudbo« (Strategija VZU 2007, 18). Pomembno je torej, da tako z infrastrukturnimi izboljšavami kot tudi izobraževanjem strokovno usposobljenega kadra svetovalcev skrbimo za čim večjo dostopnost tako informacij o izobraževanju kot tudi kvaliteto samega izobraževanja.

Na tej točki se mi zastavlja vprašanje, ali je tudi v smislu promocije vseživljenjskega učenja, za katero menim, da predstavlja pomemben del informiranja, v Sloveniji zares poskrbljeno za kar najširši in obenem najbolj praktičen dostop do informacij. Ker v promociji vidim veliko možnosti, ki ostajajo neizkoriščene, se bom po pregledu vseh desetih strateških jeder v nadaljevanju posvetila prav temu področju, ki po mojem mnenju ni dovolj dobro realizirano.

Še prej pa si pogledjmo **vzroke za odmik od zastavljenih ciljev strategije**.

Avtor Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji, dr. Zoran Jelenc, mi je namreč v poglobljenem intervjuju²² zaupal pomembno podrobnost, ki edina lahko osvetli razumevanje dejanskega stanja in pokaže na vzroke za odstopanja od strateških ciljev in jeder strategije. Poleg samega strateškega dokumenta je namreč zgoraj omenjeni avtor skupaj s strokovnimi sodelavci izdelal tudi **operativni načrt za udejanjanje strategije v praksi**, toda **to delovno gradivo**, v katerem so v 74 točkah opredeljeni načini in ukrepi za implementacijo (med drugim nujne reforme začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, krepitev vloge nevladnega sektorja in socialnih partnerjev, odpiranja v širše okolje, dvigovanja kakovosti šolskega sistema, promocije vseživljenjskega učenja, izboljševanja pogojev na področju poklicnega usposabljanja, definiranja vloge lokalnih, regionalnih in nacionalnih avtoritet na področju izobraževanja itd.; gre za izredno podrobno razčlenitev), **nikoli ni bilo sprejeto**. Po besedah Zorana Jelenca je šlo pri sprejemanju Strategije bolj za to, da se je leta 2007 ugodilo evropski direktivi, ki je narekovala izdelavo strategije vseživljenjskega učenja pri vseh članicah EU, od tedaj naprej pa se je v praksi bolj malo dogajalo. Ravno zato (in med drugim tudi zaradi nezadostnega zanimanja za področje vseživljenjskega učenja s strani trenutno pristojnih

²² Glej prilogo, str. 102-113.

avtoritet na področju šolstva) ostajamo zgolj pri konceptu in prav iz tega razloga je udejanjanje strategije tako zelo pomanjkljivo.

6.4 KRITIČNI POGLED NA OMREŽJE VSEH MOŽNOSTI IN NAMEMBNOSTI Z VIDIKA PROMOCIJE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V SLOVENIJI

Kot sem že omenila, kritika pomanjkljive promocije vseživljenjskega učenja, ki jo nameravam zapisati v nadaljevanju, nikakor ni povezana z nastavki, kakršne poznamo iz omenjene nacionalne strategije, ampak je usmerjena v implementacijo ciljev. Poleg tega smo na podlagi vsebine prejšnjega odstavka izvedeli, od kod sploh izvirajo razlogi za neučinkovito udejanjanje strategije, vključno z vidika promocije. Kljub temu pa bom v nadaljevanju predstavila nekatere splošne ugotovitve in svoj vidik oziroma možne izboljšave na tem področju.

Za promocijo vseživljenjskega učenja v Sloveniji v veliki večini skrbi Andragoški center Slovenije²³. Med njegove najbolj opazne promocijske dejavnosti spada Teden vseživljenjskega učenja (TVU), ki je organiziran vsako leto, in sicer s predstavitvami programov in dejavnosti, spremljajočimi prireditvami za aktivno udeležbo obiskovalcev, informiranjem, svetovanjem in medijsko podporo ozaveščati laično, strokovno in politično javnost o pomembnosti učenja. Letos bo potekal v uradnem (17.5.–23.5. 2010) in v razširjenem terminu (1.5.–30.6. 2010).

Pri Tednu vseživljenjskega učenja, ta predstavlja del mednarodnega gibanja festivalov učenja, ki jih koordinira Unescov inštitut za vseživljenjsko učenje, gre za aktivno promoviranje slogana *Slovenija, učeča se dežela*. Slovenija se je temu gibanju kot šesta

²³ Po mojem mnenju lahko tudi zato, ker vseživljenjsko učenje ostaja pod okriljem Andragoškega centra (ki je sicer pristojen za vprašanja in razvoj izobraževanja odraslih), še vedno prihaja do zmotnega enačenja oziroma povezovanja termina »vseživljenjsko učenje« s terminom »izobraževanje za odrasle«.

država na svetu pridružila leta 1996. Danes po vsem svetu poteka blizu 50 festivalov učenja, od tega več kot 20 samo v Evropi.

Vizija organizatorjev, s katerimi pri izvedbi TVU sodelujejo različne ustanove, skupine in posamezniki, pa je »(p)ostati vodilna promocijska kampanja v Sloveniji, ki utira pot razumevanju in uresničevanju kulture vseživljenjskega učenja« (Andragoški center Slovenije 2006).

Pokroviteljica TVU je Vlada Republike Slovenije, izpeljava in koordinacija pa sta v rokah Nacionalnega odbora za TVU, v katerem so predstavniki pristojnih ministrstev in ostalih ustanov. Projekt finančno podpirata Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve ter Ministrstvo za šolstvo in šport, ob čemer si prireditelji prizadevajo tudi za pridobitev sponzorjev, donatorjev ali drugih finančnih virov (ibid).

Ob tem se mi zastavlja vprašanje, kako bi lahko promocijo vseživljenjskega učenja razširili z enega tedna oziroma meseca na vse dni v letu. Zgoščeno dogajanje v Tednu vseživljenjskega učenja ob ustrezni medijski podpori absolutno dosega svoje rezultate; ne nazadnje TVU uspešno poteka že 14. leto.

Toda ob vseh ugotovitvah, ki sem jih predhodno že strnila v svojem pisanju: gospodarski in politični krizi oz. krizi blaginje in vrednot, ob povečevanju števila brezposelnih in socialno ogroženih ljudi, se zdi, da bi v teh izrednih razmerah, torej v teh kritičnih časih, vseživljenjsko učenje lahko omenjali in aktivno promovirali praktično ves čas.

Spomnimo se, kako vestno promocijo je Vlada RS izvajala denimo leta 2004 pred vstopom Slovenije v EU. Skorajda tedensko smo prebivalci na območju Slovenije tedaj v svoje poštno nabiralnike prejeli različne publikacije in obvestila, ki so nas obširno seznanjala z dejstvi o Evropski uniji in nas skušala ozavestiti kot bodoče evropske državljanke.

Zakaj se ne bi tudi sedaj, v času, ko znanje postaja vse bolj pomembno in je nanj v obdobju gospodarske recesije, ko ljudje izgubljajo svoja delovna mesta, so podplačani

ali preprosto podizobraženi, potrebno še posebej dosledno opozarjati, poslužili podobnih promocijskih prijemov?

Pristojni resorji bi (ob zadostnem zanimanju za omenjeno področje) lahko ustanovili strokovni in uredniški odbor, ki bi oba skupaj skrbela za brezplačne tedenske publikacije z informacijami o programih vseživljenjskega učenja. Z njimi bi prebivalce po vsej Sloveniji obveščali o ažurni ponudbi centrov za vseživljenjsko učenje in drugih ustanov, društev ali skupin, ki izvajajo **katero koli izobraževanje**, krožek, tečaj, delavnico, seminar itd. **kjer koli v Sloveniji**: od sajenja dreves do nasvetov pri optimizaciji spletnih strani, od tečajev keramike do tečajev nevro-lingvističnega programiranja, od salse do sitotiska, desetprstnega tipkanja ali kreativnega pisanja, skratka, z vseh področij, da primerov ne bi naštevali v nedogled.

Obenem si zamišljam tovrstno aktivno promocijo tudi na spletu, kjer bi po vzoru pregleda izobraževanja in učenja odraslih (Andragoški center Slovenije 2009) lahko ustvarili iskalnik, ki bi pokrival ne le programe za odrasle, ampak, kot pove že sam naziv *vseživljenjsko učenje*, za vsa življenjska obdobja. V takem iskalniku bi lahko našli kateri koli program vseživljenjskega učenja, ki bi bil uvrščen v t.i. koledar dogodkov oziroma napovednik, klasificiran glede na lokacijo in termin izvajanja, s kratkim opisom vsebine, nazivi izvajalcev, najbolj pomembnimi kontakti itd.

Tovrstna informacijska platforma bi seveda lahko zaživela samo ob izredno učinkovitem sodelovanju vseh skupin, društev, organizacij, ustanov itd., ki omogočajo programe vseživljenjskega učenja po Sloveniji, pa tudi ob dodelani informacijski podpori oziroma tehnološki strukturi. Pomembna bi bila predvsem zato, ker vseslovenske ponudbe vseživljenjskega učenja ni nikjer zbrane na enem samem mestu, ampak je ta, gledano širše, porazdeljena po regijah oziroma posameznih centrih. Omenjeni pregled izobraževanja za odrasle, po katerem bi se pri izdelavi t.i. informacijske baze lahko zgledovali, je sicer odlično izhodišče, toda kot rečeno: ne pokriva vseh obdobj od otroštva pa do starosti, torej na ta način nikakor ni celovit in z vseživljenjskostjo niti ni povezan, ne v celoti.

Obenem bi lahko, poleg ažurne ponudbe na domači spletni strani t.i. vseživljenjske platforme, promocijo izvajali tudi s pomočjo spletnih socialnih omrežij. Danes ustaljene poti oglaševanja oziroma promocije v medijih niso več dovolj in vsi, ki se zavedajo, kako vpliven je lahko t.i. social networking, prav z uporabo omenjenih popularnih omrežij (Twitter, Facebook itd.) kar najbolj ažurno, pa tudi učinkovito in obenem brezplačno, z vse večjo dostopnostjo, seznanjajo svojo ciljno publiko. Ne glede na to, ali gre za neprofitno, podjetniško ali katero koli drugo dejavnost, se spletni marketing danes izkazuje za najbolj učinkovit poslovno-komunikacijski pristop.

Če bi torej omenjena vseživljenjska platforma zaživela, bi to obenem pomenilo, da bi ustvarjalci oziroma služba za odnose z javnostmi tovrstnega krovnega vseslovenskega centra oziroma informacijske platforme skrbela za dnevno obveščanje tudi prek spleta in tako pripomogla k še večji dostopnosti informacij.

Za tiste, ki informacijsko-komunikacijsko bodisi še niso opremljeni bodisi še niso osveščeni, bi še vedno prišle v poštev omenjene tedenske publikacije, ki bi z isto, le da časovno drugače urejeno vsebino (vseslovensko ponudbo programov) informirala tiste, ki nimajo povezave z medmrežjem, so računalniško nepismeni itd.

Poleg intenzivne promocije, kakršno izvaja Teden vseživljenjskega učenja, torej po mojem mnenju potrebujemo tudi promocijo na vsakodnevni ravni. Zdi se, kot da pristojne institucije niso ravno najbolj iznajdljive in kot kaže niso najbolj v koraku s časom, vsaj kar se tiče obvladovanja novih komunikacijskih poti, ki se jih prav z namenom promocije sicer poslužujejo že milijoni uporabnikov po vsem svetu. Prav tako se zdi, da vseslovenske baze vseh programov vseživljenjskega učenja še ni nihče ustvaril, da bi jo lahko tudi predstavil javnosti in tako učečim se posameznikom uredil, klasificiral in približal iskane informacije.

Seveda je za vsakršno novost, tudi za potencialni razvoj omenjene informacijske platforme, ki sem jo kot predlog k bolj učinkoviti promociji opisala v zgornjih odstavkih, potrebna določena finančna investicija, kar zopet pomeni, da gre za prioritete v razporejanju sredstev, ki jih vlada nameni konkretno Ministrstvu za šolstvo in šport in

vsem ostalim institucijam, ki so pri promociji vseživljenjskega učenja aktivno soudeležene. Toda če upoštevamo tistih nekaj milijonov evrov letnih izgub oziroma nerealiziranih sredstev (Beltram 2009), pa tudi neenakomerno razporejanje sredstev glede na vrsto programov (kot je bilo ugotovljeno, pri javno veljavnih programih prevladujejo investicije v avtošole), pa si lahko tudi utiranje tovrstnih, sodobnih in pragmatičnih poti komunikacije in promoviranja vseživljenjskega učenja zlahka predstavljamo tudi v fazi realizacije; če bi zanjo le obstajalo zanimanje in potrebni kadri, ki bi omogočili njen nastanek in razvoj.

Le zakaj torej ne bi v promocijo vložili več truda, ko pa se vendar medtem svet odvija dalje in se nam odpirajo nove in nove možnosti, nove komunikacijske in informacijske poti? In le zakaj ne bi prav zdaj, ko je znanje toliko bolj pomembno (in vse bolj bo pomembno tudi v bodoče) ustvarili vseobsegajoče, aktivne promocije, ki deluje v prid znanju, torej tudi v prid širši družbi; promocije, ki bo prišla kar najbližje človeku in ga temu primerno informirala, spodbujala, presenetila, naučila in izobrazila? Menim, da bi z vlaganjem sredstev v omenjeno področje in ob sodelovanju nekaterih strokovnjakov (denimo programerjev, ki bi ustvarili omenjeno platformo, in odličnih komunikatorjev, ki obvladujejo tako vsebino kot tudi odnose z javnostmi) področje vseživljenjskega učenja vidno bolj zaživel.

Čeprav je promocija le eden od vidikov implementacije koncepta vseživljenjskega učenja, kot tudi le eden od ciljev Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji, gre za področje, ki je hitro obvladljivo, ki je obenem sicer odvisno tudi od državne podpore, a je po mojem mnenju tudi pot, preko katere se strateški cilji lahko (ali pa ne) hitreje uresničujejo. Iz tega razloga si po mojem mnenju, poleg finančnih pomanjkljivosti kot enega najbolj perečih vprašanj z vidika realizacije, promocija zasluži veliko večjo pozornost in obenem iskanje novih rešitev za uspešnejšo implementacijo koncepta vseživljenjskega učenja.

7 SKLEP

Vseživljenjsko učenje v današnji družbi znanja postaja vse bolj pomemben koncept. Kontinuirano učenje v vsej širini in trajanju ter razsežnosti posameznikovega življenja predstavlja pot osebne rasti in obenem družbenega napredka. Posameznik, ki se nenehno izobražuje in svoje znanje dopolnjuje, povečuje svoj socialni kapital, ima obenem večje možnosti za integracijo v širšo družbo in dejavno, raziskujoče življenje, usmerjeno k pozitivnim spremembam.

Skozi čas je koncept vseživljenjskega učenja doživel mnoge spremembe. Izrazito se je prilagodil tržni logiki in potrebam kapitala, zato je pri konceptu, kot ga poznamo danes, vse več poudarka na zaposlitveni perspektivi ter na posameznikovi fleksibilnosti na trgu delovne sile. Tudi programi vseživljenjskega učenja, predvsem dodatno izobraževanje, se iz javnega vse bolj selijo v privatni sektor. Za udeležence programov to v večini primerov pomeni, da si izobraževanje plačujejo sami, in tovrstnega bremena žal ne uspejo vzdržati vsi, ki bi si dodatnih znanj želeli.

Ker so ne le v Sloveniji, ampak tudi v drugih evropskih državah kazalniki realizacije pokazali, da se javna vlaganja v izobraževanje zmanjšujejo, si je za korenite spremembe, v končni fazi predvsem za večjo udeleženo in povečan obseg učečih se posameznikov, potrebno prizadevati, da bo količina javnih sredstev narasla in da bo vseživljenjsko učenje dobilo zadostno podporo tako na infrastrukturni kot tudi vsebinski ravni. Prav zaradi nezadostne javne podpore, obenem pa tudi na račun izgubljanja osnovnih, humanističnih prvin koncepta, kakršen je nastal v prejšnjem stoletju, vseživljenjsko učenje danes doživlja mnogo kritik. Večina jih je uperjenih v neo-liberalistično maksimo, ki je prvotni koncept dodobra predrugačila.

V Sloveniji bi morali še več pozornosti nameniti promociji vseživljenjskega učenja in zagotoviti informacijsko infrastrukturo, ki bi v teh znanja še posebej potrebnih časih zagotavljala znantno večjo stopnjo seznanjenosti z vrstami programov vseživljenjskega učenja, med drugim pa, kar je še posebej pomembno za ljudi, ki so šolanje opustili in

ljudi, ki pripadajo kritičnim skupinam in so socialno ogroženi, omogočiti tudi večjo cenovno dostopnost izobraževalnih programov. Problematika neudejanjanja nacionalne strategije vseživljenjskosti izhaja iz delne ignorance vladnih organov, ki bi morali poleg strategije upoštevati tudi operativne načrte za izvajanje strateških nalog in doseganje strateških ciljev. Žalostno je, da se prav zaradi nedoslednosti in neodgovornosti omenjena strategija ne izvaja tako, kot bi se morala in v duhu, v kakršnem je nastala.

Če si resnično želimo življenja v družbi znanja, družbi, v kateri bo znanje dobrina, ki bo ne glede na socialno ozadje ali poreklo dostopna vsakomur, bosta morali v prihodnosti tako stroka kot politika pošteno premisliti razlike med teoretsko zasnovo koncepta in njegovo implementacijo, torej dejanskim stanjem. Očitno je, da se med uradnimi strategijami in kasnejšo prakso pojavljajo velika razhajanja, ki brez izboljšav niti v koncipiranju niti, najbolj pomembno, udejanjanju, žal ne bodo odpravljiva.

Pri viziji prihodnosti, v kateri bo vseživljenjsko učenje zagotovilo za napredek in splošno blaginjo, ne gre pozabiti na vrednote, od katerih se dandanes vse bolj odmikamo. Človek vedno bolj posega na področja, ki so sicer dobičkonosna, vprašanje pa je, kako zelo so dolgoročno koristna za celotno človeštvo. Zato je pomembno, da je znanje uporabljeno v prave namene. Znotraj vrednotnega diskurza je to vsekakor veliko globlji problem, ki sega onstran političnih ali gospodarskih strategij.

Znanje potrebuje vso podporo in pozornost ter kar najboljše pogoje, da bi ga lahko pridobil prav vsakdo. Predvsem mora biti približano človeku samemu, temu, ki naj bi se v življenju, ki ga vse bolj zaznamuje t.i. negotova svoboda, zavedal njegovega pomena in ki bi po najbolj optimističnem scenariju vse svoje pridobljeno znanje lahko tudi uporabljal. Vsako znanje, ne glede na to, s kakšno obliko učenja je pridobljeno, mora biti cenjeno, in vsakomur, ki ga poseduje, naj bodo omogočene možnosti za njegovo uporabo in nadaljnji osebni razvoj. Za zagotavljanje teh možnosti bodo po vsej verjetnosti potrebne sistemske izboljšave, korenite globalne spremembe in še več poudarka na krepitvi zavesti o pomembnosti vseživljenjskega učenja. Samo tako bo

vseživljenjsko učenje postalo ključni koncept 3. tisočletja v kar najširšem pomenu in le na ta način se bo družba znanja še bolj uspešno pomaknila od konstrukta o boljši prihodnosti tudi k njegovi uresničitvi. Vseživljenjsko učenje je in bo vrednota, če bo resnično sledila sleherni unikatni človekovi osebnosti.

8 LITERATURA

- Andragoški center Slovenije. 2006. *Strateški načrt Tedna vseživljenjskega učenja*. Dostopno prek: http://tvu.acs.si/datoteke/Predstavitev/Stateski_nacrt_TVU.pdf (12. februarja 2010).
- --- 2009. *Pregled izobraževanja in učenja odraslih v Sloveniji*. Dostopno prek: <http://pregled.acs.si/> (17. februarja 2010).
- Beck, Ulrich. 2000. *The Brave New World of Work*. Cambridge (UK): Polity, Malden (MA): Blackwell.
- --- 2001. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Beltram, Peter. 2009. *ReNPIO: uresničevanje v letih 2005-2008*. Dostopno prek: <http://www.zveza-lu.si/letniPosvet2009/pdf/Beltram.pdf> (12. februarja 2010).
- Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brenk, Erika. 2008. *Pregled ponudbe izobraževanja odraslih v Sloveniji v šolskem letu 2008/2009*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/porocila/Pregled_IO_2008koncno_porocilo.pdf (9. februarja 2010)
- Evropska komisija. 2010. *Prožna varnost*. Dostopno prek: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=116&langId=sl> (13. februarja 2010).
- Field, John. 2005. *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy.
- Hake, Bary J. 1998. Lifelong Learning and the European Union: A Critique From a 'Risk Society' Perspective. V *International Perspectives on Lifelong Learning*, ur. Colin Griffin, John Holford in Peter Jarvis, 32–43. London: Kogan Page.

- Hočevar, Marjan. 2000. *Novi urbani trendi. Prizorišča v mestih – omrežja med mesti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Horvat, Martina in Maja Zupančič. 2009. Profil velikih petih osebnostnih potez pri starostnikih: predstave o starejših osebah in njihove opažene značilnosti. *Anthropos* 41 (3/4): 9–29.
- Hozjan, Dejan. 2006. *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Ivančič, Angela. 2007. *Raziskovalni projekt: Zaposlovanje mladih v luči institucionalne ureditve trga delovne sile in organizacije izobraževalnega sistema*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno prek: http://porocila.acs.si/datoteke/Porocilo_CRP_2007-Ivancic.pdf (13. februarja 2010).
- Jelenc, Zoran. 2008. Vseživljenjskost učenja in strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. *Andragoška spoznanja* 14 (3/4): 21–30.
- Jelenc Krašovec, Sabina in Sanja Knežević. 2008. Izobraževanje starejših kot možnost za dejavno staranje in osebnostno rast. *Andragoška spoznanja* 14 (1/2): 33–42.
- Jonathan, Ruth. 1997. *Illusory freedoms: liberalism, education and the market*. Oxford, Malden: Blackwell.
- Kopač, Anja. 2005. *Supporting lifelong learning through the development of guidance services*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno prek: <http://pdf.mutual-learning-employment.net/pdf/latvia05/Slovenia.pdf> (10. februarja 2010).
- Krajnc, Ana. 1979. *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- --- 2007a. Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju? *Andragoška spoznanja* 13(1): 10–17.

- --- 2007b. Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja. *Andragoška spoznanja* 13 (4): 10–27.
- Kump, Sonja. 2008. Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika* 59 (3): 76–89.
- Kump, Sonja in Marina Majerhold. 2009. Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz. *Andragoška spoznanja* 15 (1): 10–24.
- Kure, Šteh Barbara. 1998. Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. V *1. Andragoški kolokvij, Razprave*, ur. Zoran Jelenc, 61–62. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/publikacije/Vsezivljenjsko_izobrazevanje_in_vsezivljenjsko_ucenje.pdf (10. februarja 2010).
- Lifelong Learning. 2007a. *Patterns of Policy in Thirteen European Countries*. Dostopno prek: <http://lll2010.tlu.ee/publications/project-reports/lll2010-comparative-report-no-1-incl-appendix.pdf/view> (13. maja 2009).
- --- 2007b. *LLL2010 Subproject 1 Comparative Report*. Dostopno prek: <http://lll2010.tlu.ee/publications/project-reports/lll2010-sp1-comparative-report-final-july-2007.pdf/view> (13. maja 2009).
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (11. novembra 2009).
- Pahernik, Pangerc Zvonka, ur. 2007. *12 let TVU – utrinki s prehojene poti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno prek: http://tvu.acs.si/datoteke/Predstavitev/tvu_12let.pdf (12. julija 2009)
- Petković, Mirjana. 2006. Vrednote mladih in vseživljenjsko izobraževanje. *Andragoška spoznanja* 12 (2): 57–66.

- Statistični urad Republike Slovenije. 2009. *Izobraževanje v Sloveniji, 2007-2008*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/doc/statinf/09-si-271-0901.pdf> (15. februarja 2010).
- Šabec, Ksenija. 2006. Demokratični primanjkljaj Evropske unije in evropska javna sfera. V *Homo Europeus: nacionalni stereotipi in kulturna identiteta Evrope*, ur. Ksenija Šabec, 232–253. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- *The Venus Project*. Dostopno prek: <http://www.thevenusproject.com> (19. februarja 2010).
- *The Zeitgeist Movement*. Dostopno prek: <http://thezeitgeistmovement.com> (19. februarja 2010).
- Tuš, Jadranka. 2009. *Teden vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=2338 (8. februarja 2010).
- Velikonja, Mitja. 2003. *Mitografije sedanosti: študije primerov sodobnih političnih mitologij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Vidović, Vizek Vlasta. 2005. *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vodeb, Oliver. 2008. *Družbeno odzivno komuniciranje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Walkehorst, Heiko. 2005. *The Changing Role of EU Education Policy – a Critical Assessment*. Department of Government. University of Essex. Dostopno prek: http://aei.pitt.edu/3177/01/Walkenhorst_EUSA_2005_final.pdf (7. februarja 2010).
- Zupančič, Magda. 2009. Prožna varnost (flexicurity) kot izziv realnosti. *Andragoška spoznanja* 15 (1): 25–31.

- Žanič, Kokot Kaja. 2009. "Vse knjige, ki sem jih napisal, so sestavljene iz samih neprečrtanih stavkov". Dostopno prek: http://www.airbeletrina.si/index.php?option=com_content&task=view&id=2329&Itemid=136 (5. decembra 2010)
- Židan, Alojzija. 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- --- 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGA A:

Poglobljeni intervju z dr. Zoranom Jelencem (17.3. 2010)²⁴

Kakšna je vaša ocena implementacije strateških jeder, zapisanih v Strategiji vseživljenjskega učenja, skoraj tri leta po njenem sprejetju? Bi rekli, da gre zaenkrat za odmik od zastavljenih ciljev ali pa se le-ti po vašem mnenju vendarle uresničujejo?

Torej, jaz gledam na to Strategijo vsekakor kot na zelo pomembno strategijo, ki pa ni imela pravega poteka oziroma je bila že zastavljena morda nekoliko vprašljivo, problematično, njeno nadaljevanje pa je sploh neustrezno. Če začneva pri njenem nastanku ... To je bila direktiva oziroma pobuda Evropske skupnosti, da naj vse države članice EU naredijo strategijo vseživljenjskega učenja. Tako je tudi naš prejšnji minister (za šolstvo in šport, op.p.) dobil to pobudo. Jaz sem kot predsednik Andragoškega društva v tistem času izpostavljal predvsem vprašanja o izobraževanju odraslih. Imela sva veliko stikov in v meni je, ko je dobil to nalogo iz Bruslja, videl osebo, ki bi lahko vodila skupino, ki bi pripravila to strategijo; omenjeno skupino je tudi imenoval. Moram reči, da z imenovanjem te skupine osebno nisem bil preveč zadovoljen, ker je bila sestavljena predstavniško, npr. iz predstavnikov sindikatov, Gospodarske zbornice, različnih institucij; torej predstavnikov, ki niso strokovnjaki za vprašanje vseživljenjskega učenja. Jaz sem pričakoval, da bom delal s skupino tistih ljudi, ki se na to spoznajo in imajo interes - svoj interes, ne interes nekoga, ki ga zastopajo. Tega na žalost nisem doživel, tako da sem si potem pri ministru izbral to možnost, da k sodelovanju povabim strokovnjake po lastni izbiri, med tistimi, za katere sem menil, da lahko pomembno prispevajo k nastanku strategije. Ob skupini sem torej imel še približno 20 strokovnjakov, ki so mi pomagali reševati nekatera področja. Med njimi so vsi tisti, za katere menim, da na tem področju kaj veljajo, denimo Barica Požarnik, nekateri sodelavci z Andragoškega centra, pa tudi pedagogi, sociologi, psihologi itd. Z

²⁴ Dr. Zoran Jelenc je bil vodja Delovne skupine za pripravo Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji, ki jo je imenoval nekdanji minister za šolstvo in šport, dr. Milan Zver.

delom te skupine je torej nastala omenjena Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, s katero sem osebno zelo zadovoljen. Zadovoljni so bili tudi na ministrstvu, tisti, ki področje poznajo, recimo Urad za šolstvo ali pa recimo predstavnik, ki je sodeloval z Brusljem, kamor je odnesel Strategijo v angleškem prevodu. Tudi tam so dejali, da je dobra, da je izvirna. Osebno sem sicer pregledal precej drugih strategij, ki so bile zastavljene zelo formalistično, po nekem vzorcu, ki je upošteval zlasti dokumente Evropske unije. Jaz pa sem dejal, da mora biti ta Strategija naša, da ne bomo samo prepisovali evropskih dokumentov, ampak naredili svojega. To je bilo eno od izhodišč, ki smo ga pri pisanju upoštevali. Drugo izhodišče je bilo, da mora biti ta Strategija konceptualna, torej, da po njej ne bi šli neposredno v operativne programe ali naloge, ampak da naj bo zastavljena tako, da bodo ljudje sploh vedeli, za kaj pri vsem skupaj gre. Moja predpostavka je bila, da v Sloveniji pojem 'vseživljenjsko učenje' v zavesti ljudi ni dovolj prisoten ali pa ni ustrezno ozaveščen. Najpogosteje se ga zamenjuje s pojmom 'izobraževanje odraslih'. Torej, zato je Strategija zastavljena tako, kot je: s strateškimi jedri, cilji in načini zagotavljanja kontinuitete vseživljenjskosti ter tudi vsemi potrebnimi ukrepi, ki jih za udejanjanje potrebujemo. Do tu je bilo vse v redu, Strategija je bila sprejeta; z eno pripombo: sprejel jo je minister na svojem kolegiju, torej, sprejelo jo je Ministrstvo za šolstvo. Moje mnenje je, da je to strategija, ki bi jo morala sprejeti Vlada, kajti učenje je pomembno za vse resorje – kmetijstvo, gospodarstvo, kulturo, delo in tako naprej. Za takšno rešitev bi moral minister imenovati novo skupino. S sprejetjem strategije, četudi le na Ministrstvu za šolstvo in šport, je Slovenija izpolnila svojo dolžnost do Bruslja. Skupina je sicer poleg Strategije pripravila še en dokument, ki ga je označila kot 'delovno gradivo'; to je operativni načrt z navedbo in kratkim opisom ukrepov, s katerimi bi Strategijo udejanjili.²⁵ V tem pregledu dejavnosti je 74 nalog, ki bi jih bilo potrebno opraviti tako na področju začetnega izobraževanja, izobraževanja mladine, kot tudi na področju izobraževanja odraslih; naloge se ujemajo tako z našimi cilji kot tudi cilji evropske politike. Definirali smo tudi čas, v katerem naj bi se vse to zgodilo, in pa načine, s katerimi bi cilje dosegli. Po času: gre za kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne naloge. Po načinu izpeljave:

²⁵ Pregled dejavnosti za udejanjanje Strategije vseživljenjskosti učenja (delovno gradivo). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 2007.

gre za naloge, ki jih mora z nekim aktom sprejeti ministrstvo, za razvojne naloge in raziskovalne naloge.

To delovno gradivo je torej, če lahko tako rečem, obležalo v arhivu?

Tako je. In če ne upoštevamo delovnega gradiva, torej celotnega načrta za udejanjanje, potem je Strategija res samo koncept. Novi minister, ki sem ga s tem seznanil, vsaj kolikor je meni znano, do zdaj ni sprejel nobenega ukrepa, ki bi pomenil nadaljevanje dela s strategijo. Očitno tudi pritiska Evropske unije ni več. Imenoval je sicer (to je med drugim zapisano med ukrepi) strokovni svet za vseživljenjsko učenje, ki naj bi vodil delo naprej ter spremljal udejanjanje strategije. Tako so vodili udejanjanje strategije na Japonskem, ki bi nam lahko bila za zgled, Japonci so namreč tudi s posebnim zakonom o pospeševanju vseživljenjskosti učenja podprli njegovo udejanjanje. Naš Svet pa je sestavljen predstavniki, iz predstavnikov petih ministrstev (za šolstvo in šport, delo, visoko šolstvo, kulturo in obrambo), vodi pa jo vodja Sektorja izobraževanja odraslih. Ta strateški svet bi zato, da bi lahko vse skupaj tudi uspešno vodil, moral biti sestavljen iz strokovnjakov, ki se spoznajo na vseživljenjsko učenje. Imenovan je že več kot eno leto, pa še nisem dobil informacije, da bi se v tem času sploh že sestel. Skratka, do sem smo prišli. Pri udejanjanju strategije nismo prišli nikamor. Tako da je to zelo negativna ocena našega odnosa do vseživljenjskega učenja. Poleg tega se pripravlja nova Bela knjiga. V načelih prejšnje je bilo vseživljenjsko učenje samo zapisano, ne pa tudi resno upoštevano. Tudi izobraževanje odraslih je bilo v njej obravnavano ločeno od drugih področij izobraževanja. Kot posebno poglavje, ki kot tako ni bilo prepleteno z drugimi področji, pri katerih gre za izrazito šolsko pojmovanje vzgoje in izobraževanja; kot da se vse učenje dogaja samo v šoli, z didaktičnimi načeli in izpeljavami, ki za izobraževanje odraslih niso ustrezne. Sedanja Bela knjiga, ki je v pripravi, je sestavljena iz načel, ki so jih opredelili isti ljudje, ki so pisali že prejšnjo. In vseživljenjskosti učenja se spet ne postavlja kot 'vodilnega načela vsega učenja in izobraževanja in kot temeljne družbeno-razvojne strategije'. Če sistem ni postavljen tako, se ne bo nič spremenilo. Spremembe pa rabimo že v začetnem izobraževanju; otroke moramo izobraževati tako, da bodo imeli nagnjenost k učenju za vse življenje, motivacijo, dobro

samopodobo, pa tudi, da ne bodo vseh znanj, potrebnih in nepotrebnih, pridobivali le v šoli. Če bi torej začeli z udejanjanjem sprememb, bi morali začeti pri prestrukturiranju samega šolskega sistema. Strokovna direktorica Zavoda za šolstvo je bila temu zelo naklonjena, toda žal je na svojem področju osamljena. Na razpravah, ki zadevajo šolstvo, en glas, četudi glas strokovne direktorice, ne zaleže dovolj. Potrebno bo narediti velike spremembe. Tudi kar se tiče nadaljevalnega izobraževanja, ga je potrebno dojemati kot del celote.

Ali to po vašem mnenju pomeni, da pristojni preprosto ne razumejo koncepta in bi potrebovali nekakšen preskok v miselnosti?

Tako je, preskok v miselnosti. Je pa vprašanje, koliko ga res razumejo. Razumejo ga tako, kot sem opisal že prej: kot nek dodatek k izobraževanju in ne kot bistveno drugačno filozofijo vzgoje in izobraževanja. Udejanjanja vseživljenjskosti učenja zahteva tri bistvene premike: da se v celoti prestrukturira sistem; da se vključi druge nosilce in izvajalce izobraževanja, ne samo šolo; in da se razvije lastna aktivnost učenca. Če bi se v koncept poglobljali, bi bilo tudi razumevanje boljše. Ampak tu je več problemov. Eden je ta, da šola ne želi imeti konkurence in hoče obdržati svoj monopol. Tisti, ki zastopajo šolo in šolsko miselnost, od tega ne bodo odstopili, da bi dali denar še nekemu drugemu. Razdeliti pa bi ga bilo nujno potrebno. Čeprav je res, da so pri izobraževanju odraslih prisotni tudi drugi partnerji, denimo udeleženec sam, podjetje, drugi načini financiranja. Toda s tem se ne ukvarjajo, čisto preprosto jim kot glavna nosilka zadošča le šola. In po mojem mnenju smo zaradi tega v slepi ulici. V današnjem času je vseživljenjsko učenje nujno. Diploma včasih ne zadošča niti za nekaj let, potrebno se je ves čas izpopolnjevati in pridobivati nova znanja.

Ob tolikšnem poudarku na formalnem izobraževanju smo po mojem mnenju obsojeni na t.i. indoktrinacijo v ta isti sistem, ki danes s finančnega vidika veliko breme nalaga predvsem posamezniku, kar pa se, kar zadeva pridobivanje znanja, pravzaprav zdi absurdno. Hkrati pa že v sami terminologiji opažamo razhajanja:

nekateri strokovnjaki, denimo Ana Krajnc, navkljub paradigmatškemu premiku še vedno govorijo o vseživljenjskem izobraževanju in ne o učenju.

Nekoč smo imeli na Andragoškem centru razpravo o razlikah med vseživljenjskim izobraževanjem in vseživljenjskim učenjem. Dejstvo je, da se je v zadnjih desetletjih vzpostavilo razumevanje razlike med enim in drugim. V pojem vseživljenjskosti so namreč prihajale mnoge oblike učenja, ki niso samo formalno izobraževanje, skratka, začele so se razvijati možnosti učenja, ki jih je ne nazadnje spodbudila tudi tehnologija, internet itd. Ugovor Ane Krajnc proti pojmu vseživljenjsko učenje pa menim, da izhaja iz pomanjkanja zaupanja v to, da se lahko nekdo dejansko uči tudi sam in da izobraževanje ni samo to, da te uči nekdo z didaktičnim programom in nadzorovano. Jaz pravim, da ni nujno, da si nadzorovan. Poleg tega je tu tudi političen problem. Ona pravi, da se politika s tem, ko uveljavlja pojem vseživljenjsko učenje, želi znebiti svoje odgovornosti oziroma jo prelaga na posameznika, da se torej izogne s tem, ko izobraževanje sicer še plača, (nadaljevalnega) učenja pa več ne. Jaz se s tem ne strinjam. Država je odgovorna za kreiranje okoliščin za učenje, ki pa je lahko tako formalno kot tudi neformalno in aformalno. Danes se vse več učimo tudi iz okolja. Pri svojem doktoratu sem denimo sodeloval z Allenom Toughom, ki je preučeval učne projekte odraslih. Ugotovil je, da ima timske 'učne projekte' (avtor je podrobno opredelil, kaj to pomeni) kar 95% ljudi, 7% od teh projektov je namenjenih pridobitvi formalnega izkaza (spričevala, diplome, certifikata), vse drugo pa za pridobitev znanja za vseh mogočih druge osebne potrebe.

O prelaganju odgovornosti na posameznika govori tudi Sonja Kump, ki je do obravnavanja koncepta vseživljenjskega učenja v politiki nasploh zelo kritična. Navaja tudi ugotovitve Esping-Andersena, da pomanjkljive javne investicije temu konceptu predstavljajo grožnjo oziroma onemogočajo njegov pravi razvoj.

Da, tudi ona pravi, da gre za prelaganje odgovornosti. Delno ji dam prav, ampak ne strinjam se s tem, da ni treba prav države spodbujati k temu, da poskrbi za omenjeno področje. Država seveda se znebi odgovornosti, ampak s takimi nacionalnimi

strategijami (tudi Rubenson je eden od teh, ki so delali na tem) je treba preprosto poudarjati dejstvo, da se podpora razvije. Problem je v tem, da je prisotne veliko birokracije, veliko ekonomistično usmerjenih ljudi, ki nazadnje odlagajo humanistični vidik vseživljenjskega učenja s stališča posameznika. To je problem zlasti pri izobraževanju odraslih. Prevladuje miselnost: 'Saj je odrasel, se bo že znašel sam in plačal sam'. In potem pridemo do tega, da je ljudem učenje pravzaprav onemogočeno.

V Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji je omenjena tudi problematika ugotavljanja znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem in učenjem, sistem namreč še vedno ni izdelan. Kako bi po vašem mnenju najbolje ugotavljali tovrstno znanje?

Na Andragoškem centru smo začeli s projektom UPZ (Ugotavljanje in potrjevanje znanja), kar so nekateri napačno preimenovali v preverjanje (preverjanje je pedagoški pojem – postopek, s katerim se spremlja napredek učenca pri osvajanju znanja, zlasti v šoli: ko se nekaj naučiš, učitelj preveri, če si se tisto zares naučil). Ugotavljanje pa je nekaj povsem drugega. Gre za dokazovanje znanja, ki si ga je nekdo sam pridobil, praviloma v manj formaliziranih procesih učenja in izobraževanja. UPZ omogoča ugotavljanje, ali so ljudje sposobni nadaljnjega izobraževanja, dela na določenem področju itd. Ta sistem se razvija, je pa res, da mu nekateri ne priznavajo zadostne tehtnosti ali kakovosti in še zmeraj prisegajo samo na dokazila, kot je denimo diplomska listina. Kakor koli, certifikatni sistem je prav tako del tega, in sicer za področje poklicnega izobraževanja. Toda tu gre, kakor koli obrnemo, ponovno za neko nezaupanje v človeka, da se zares lahko uči, in v zmožnosti nekoga, da to tudi ugotovi. Gre za kakovosten instrument ali postopek, ki še ni dovolj dognan, da bi lahko nekdo rekel 'zdaj pa je to univerzalni način ugotavljanja', se pa dela na tem hkrati z razvojem koncepta vseživljenjskega učenja. Na prvo svetovno konferenco o vseživljenjskem učenju v Rimu so Finci prinesli t.i. potni list; v tem 'potnem listu' je zapisano, kakšno znanje si je oseba pridobila s svojim 'potovanjem' do znanja; v tem so zapisana vsa znanja, ki jih je nekdo pridobil, tako formalno kot neformalno. To je ideja, ki je še

zmeraj zelo živa je in je tudi tesno povezana s strategijo. Če jo sprejmemo, moramo zagotoviti tudi kakovostne načine njene uporabe v praksi.

Moje osebno stališče je, da bi bilo potrebno zdaj, v času splošne krize, vseživljenjsko učenje toliko bolj poudarjati in toliko bolje promovirati. Prav pri promociji se namreč zdi, kot da je izkoriščenih zelo malo možnosti.

Res je, kar zadeva promocije, je narejenega zelo malo. V Andragoškem društvu sicer skušamo, kolikor je le mogoče, delati v tej smeri, ampak to bi moralo urejati Ministrstvo za šolstvo in šport. Med ukrepi strategije je namreč zapisano, da je potrebno delati tudi na promociji, kjer smo v Sloveniji posebej šibki. Jaz sicer nisem pesimist in mislim, da se bo koncept uveljavil, samo čas bo potreben. Potrebno bi bilo tudi delo Zavoda za šolstvo, ki bi do sprememb moral privedi učitelje. Človeško pa je, da se oprijemajo tistega, kar imajo, torej šolskega programa, spričeval itd.

Po mojem mnenju bi za uspešno promocijo potrebovali krovno organizacijo, ki bi se ukvarjala s tem področjem, pa tudi učinkovito informacijsko, fizično in medmrežno platformo, ki bi s kar največjo dostopnostjo omogočala prenos informacij o oblikah učenja, posameznih programih, lokacijah izvajalcev, t.i. informacijsko mrežo v vseslovenskem smislu. Lahko bi, tako kot smo bili leta 2004 tedensko seznanjeni z informacijami o EU, ki smo se ji tedaj pridruževali, zagotovili kar najširši dostop vsem prebivalcem na območju Slovenije.

Absolutno je promocija pomemben del izvajanja strategije. Toda, tako kot to velja za Evropo, je tudi pri nas žal vse preveč procesov odvisnih od birokracije. Evropska unija nasploh je izredno zbirokratizirana. Kot primer lahko omenim Eurostat. Njihov bilten navaja, da se v Sloveniji vseživljenjsko uči 16% ljudi. Vseživljenjsko učenje je možnost za vse ljudi. Allen Tough je, kot sem že navedel, ugotovil, da se sorazmerno načrtno in organizirano uči 95% ljudi. Razlika je v tem, da se nekateri učijo zato, da bodo obdelovali vrt, drugi pa se učijo za akademske nazive. Takih ljudi, ki se učijo zelo

preprostih stvari, je ogromno. In če je rečeno, da je v ta proces vključenih le 16% ljudi, se lahko upravičeno vprašamo, kakšen je kriterij ugotavljanja udeležnosti? Kriterij je naslednji: kdo vse med tistimi, ki so zaposleni, se je v zadnjem letu vključil v neko obliko izobraževanja. To pa ni celotno vseživljenjsko učenje. To je zgolj preverjanje vključenosti v formalno ali neformalno izobraževanje. Če v Evropi delajo strategije, bi morali tudi ta statistični bilten oziroma merila prilagoditi raziskavam. Ni vse sveto, kar pride iz Evrope, zato je treba biti pazljiv tudi pri njihovih definicijah; tudi njihove strategije niso najboljše.

To metodološko neskladje je moč zaslediti tudi v poročilu *Lifelong Learning 2010*, v katerem so prav po podatkih Eurostata obravnavane posamezne države, med drugim tudi Slovenija, in njihova udeležba. Gre torej za zgrešene kriterije, sploh, če upoštevamo ugotovitve Tougha, in povzamemo lahko, da prav iz navedenih razlogov evropske statistike dejansko stanje konkretno zamegljujejo. Med drugim tudi, če upoštevamo dejstvo, da udeležba v vseživljenjskem učenju v Sloveniji v zadnjih letih pada, kar pa iz evropskih dokumentov ni razvidno.

Mi (Andragoški center, op.p.) smo delali raziskavo o udeležbi odraslih v izobraževanju. Prvo sem delal jaz leta 1988, potem pa jo je Andragoški center še ponovil. Kaj je bil glavni problem? Metodologija oziroma formulacija vprašanj o aktivnostih v izobraževanju odraslih. Če vprašaš: ali ste se v zadnjem letu udeležili kakšnega tečaja, bo pritrdilno odgovorilo 15% ljudi. Če pa vprašaš: ali ste se v zadnjem letu učili nekaj, kar je kolikor toliko namerno in vodi k nekemu cilju, pa boste dobili, pri nas konkretno, 28% ljudi (poleg tega je bilo še 36% ljudi, ki bi se učili). V Ameriki je bil ta odstotek visok 54% ljudi. Zelo pomembno je torej, ali je spraševalec dovolj poučen in ve, kako spraševati. Samo zelo poglobljena raziskava, kakršno je delal Allen Tough, lahko prikaže konkretne podatke, in upoštevati mora vse mogoče oblike učenja. Rekel bi, da se praktično vsi ljudje učijo, kako to dokazati, pa je potem že drugo vprašanje.

Kako pri udejanjanju koncepta vseživljenjskosti, posebej njegove promocije, ocenjujete vlogo slovenskih medijev?

Mediji so izjemno pomembni, na kar smo opozorili tudi v našem operativnem programu. Če vam opišem osebno negativno izkušnjo: ko je bila strategija narejena, sem obvestil televizijo, radio (RTV, op.p.), in ni bilo nobenega odziva. Tudi na novinarski konferenci, ki jo je organiziral tedanji minister, je bilo kakih pet, šest novinarjev. To ni tema, ki bi medije, take kot so in kot potencialne pospeševalce promocije, animirala. Pri posameznikih je potrebno zbuditi interes in če mediji vsebin ne ponujajo, je posamezniku na voljo toliko manj izbire. Ne glede na to, kaj medij načrtno organizira, vse, kar se v mediju dogaja, že daje neko možnost izobraževanja. Bi se pa lahko bolje organizirali pri izbiri vsebin. Nekoč smo imeli posvet na temo vloga medijev pri izobraževanju; tudi Manca Košir je ena od vnetih zagovornikov te ideje, npr. z akcijo 'Beremo z Manco Košir'. Oblike, kot so študijski krožki, projektno učenje, borza znanja itd. bi lahko mediji uspešno promovirali. Na tem bi bilo potrebno ogromno delati. Naša politika je šolska, kar ni prav, ker spodbuja misel, da je izobraževanje šolanje. Ko sem imel nekoč intervju z novinarko, dobro novinarko, ki je vodila šolsko rubriko pri časopisu Delo, sem naslednji dan v časopisu zagledal naslov *Učenje ni nobena tragedija*. To zbuja zmotno asociacijo, da je učenje tragedija, čeravno je bilo v naslovu to zanikano. To, kar doživljamo v šoli, je pogosto tragedija. V tem smislu učenje pri nas pravzaprav je neke vrste tragedija, ki se vleče še iz zgodovine. Šola bi morala več poudarka nameniti aktivnostim, ne toliko razlaganju in spraševanju. Zdi se mi katastrofalno, da pedagogi 90% časa porabijo za to, da razlagajo in sprašujejo. V taki šoli, torej v sistemu, ki učiteljem pusti samo 10% časa za svobodo in individualizacijo, so spremembe težje dosegljive.

Osebno menim, da je pri nas preveč izobraževalnih programov, ne glede na obliko učenja, plačljivih. Brezplačne delavnice, seminarji itd. so dejansko še vedno v manjšini, večina programov zahteva svojo (celo zelo visoko) ceno. Ali je po vašem mnenju investicija, ki bi bila potrebna za subvencioniranje večine programov, previsoka in je ta cilj prav zato nedosegljiv? Ali gre v končni fazi za prioritete

oziroma slabo realizirana razporejanja sredstev s strani države? Kako se avtoritete odzivajo na primer na ugotovitve o pomanjkljivem investiranju v izobraževalne programe?

Politika oziroma minister za šolstvo ima svoje prioritete, ta prioriteta je formalno izobraževanje, podpora ljudskih univerz itd. Podpira torej bolj formalizirane oblike izobraževanja, vse ostalo je prepuščeno ljudem, po principu 'če te zanima, pojdi'. Tipičen primer: ko smo sprejemali zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja, smo predstavniki Andragoškega centra zelo pritiskali na to, da se odraslim pri možnostih izobraževanja omogoči svetovanje. Tedaj je bil odgovor s strani vladnih avtoritet 'odrasli se sami znajdejo'. To je zgrešeno pojmovanje. Iz raziskave o tem, kako se odrasli učijo, pa smo na drugi strani ugotovili, da 46% odraslih potrebuje pomoč. No, zdaj obstajajo evropski projekti, ki razvijajo mrežo informacijskih in svetovalnih služb, kar potrjuje pravilnost naše zahteve ob sprejemanju navedenega zakona. Če bi država na nek način vzela za svoje tudi centre za vseživljenjsko učenje in tudi vlagala vanje, pa bi se dalo marsikaj urediti. Toda v razmerah, ko denarja primanjkuje, se podpira le tisto učenje, ki vodi do spričevala, potrdila in tako naprej, vse to pa se posebej poudarja, ko se govori o doseganju večje gospodarske uspešnosti. Vzrok za to je zgrešena filozofija o učenju. 'Družba znanja' (bolje: 'družba, ki temelji na znanju'), ki jo poudarja politika, izhaja iz kulture vseživljenjskosti učenja. Znanja pa ne moremo pridobivati samo tako, da nam ga nekdo 'vsadi'. Znanje se pridobi povsod, ampak pri tem je bistveno, da je človek za pridobivanje znanja motiviran.

Bi za konec še kaj dodali? Kakšna je vaša vizija razvoja koncepta vseživljenjskosti učenja pri nas in nasploh v prihodnosti?

Vsekakor stvari se razvijajo. Kot sem že dejal, nisem pesimist. V zadnjih desetletjih je v zvezi z vseživljenjskim učenjem prisotnih vse več aktivnosti. Ob koncu šestdesetih let se je koncept pojavil predvsem zaradi krize izobraževanja; to je bilo obdobje ko so bile izdane knjige, kot je denimo Illicheva *Razšolanje družbe* in podobne. Takrat je UNESCO objavil knjigo *Learning to be*, ki je nastala na podlagi raziskave, v kateri so

bili udeleženi predstavniki mnogih držav, med drugimi tudi Jugoslavije. Politiki in ekonomisti so temu humanističnemu konceptu očitali neučinkovitost. Potem se je zgodil premor vse do devetdesetih let, ko se je povečal tudi vpliv OECD na izobraževanje in izobraževalno politiko. Danes vemo, da tehnološki razvoj ni edino, kar je pomembno, da je potreben tudi humanistični razvoj. Stvari se malo popravljajo, evropske akcije spodbujajo filozofijo vseživljenjskosti učenja. Dober primer so skandinavske države, kjer je ta miselnost že vsajena v njihov način življenja. Vse njihove nevladne aktivnosti temeljijo na študijskih krožkih in podobnih oblikah učenja in to država spodbuja. Drugje pa je vse zelo formalizirano. Slovenija je tipična pripadnica nemške oziroma avstro-ogrske šolske filozofije ali 'zašolanosti' izobraževanja. Tako da bi tu, že pri sami miselnosti, politika morala ogromno narediti. Mislim, da se to ne bo zgodilo, dokler nas ne bo kriza zajela v tolikšni meri, da bomo spoznali, da je resnično in pravo vseživljenjsko učenje edina rešitev.

Kaj pa pričakujete, da se bo zgodilo z operativnim načrtom strategije, ki se ne izvaja?

Kot rečeno, sedanji šolski minister recimo ni pokazal zanimanja za to, svojo pozornost pretežno namenja vprašanjem, ki nastajajo v šoli. Andragoški center, Zavod za šolstvo in drugi pristojni za to področje, od njih, ki so ključni za udejanjanje strategije, je pravzaprav vse odvisno. Vsi se na žalost ustavijo pri tem, da delajo tiste projekte in naloge, ki jih plačajo Ministrstvo in drugi financerji. Uspešen projekt, kot je Teden vseživljenjskega učenja, uspeva, ker je vanj vložena precej prostovoljnega in neplačanega dela.

Ko omenjate Teden vseživljenjskega učenja, ki ga organizira Andragoški center: po mojem mnenju bi morala TVU organizirati neka druga pristojna organizacija, pa ne zaradi izvedbe same, ampak v izogib zmedam, kajti dokler TVU spada pod okrilje AC, se bo vseživljenjsko učenje še naprej asociativno povezovalo z izobraževanjem odraslih. Ljudje teh dveh pojmov ne bi smeli več zamenjevati.

Res je, toda Teden vseživljenjskega učenja, njegova zgodovina, izhaja iz Anglije, kjer se je najprej pojavil kot Teden izobraževanja odraslih. Ker smo želeli umestiti izobraževanje odraslih, ki ni imelo svojega mesta, smo tedaj, ko smo uvajali TVU, ustvarili to povezavo. Težišče je na izobraževanju odraslih tudi pri nas, imate pa prav, da zbuja zmotno predstavo o tem, da je vseživljenjsko učenje pravzaprav samo izobraževanje odraslih.