

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE

Maja Pavlin

Motivi za vseživljenjsko izobraževanje

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE

Maja Pavlin

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Motivi za vseživljenjsko izobraževanje

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

ZAHVALA

*Najlepše se zahvaljujem mentorici doc. dr. Alojziji Židan za moralno in strokovno pomoč
ter svetovanje pri izdelavi diplomske naloge.*

Hvala tudi družini, ki mi je omogočila študij ter mi stala ob strani.

Motivi za vseživljenjsko izobraževanje

Človeško znanje predstavlja utež proti spremembam na vseh družbenih področjih. Družba je postala izjemno polimorfna s hitro rastočimi spremembami. Kot sem ugotovila v sekundarni analizi raziskav, je posameznikom pomembno pridobiti znanja, ki so uporabna v vsakdanjem življenju. Ljudje se vedno bolj zavedajo pomembnosti vseživljenjskega učenja, kljub relativno nizki udeležbi v programe vseživljenjskega izobraževanja. Čeprav participacija skupinskega izobraževanja (tečajji, seminarji, delavnice) upada, pa z razvojem vseživljenjskega učenja narašča priljubljenost individualnega/samostojnega učenja, tudi s pomočjo mentorja. Največjo vlogo za vseživljenjsko učenje imajo motivi, ki izhajajo iz notranjega interesa in zunanjega okolja. Nekatere ovire onemogočajo odraslim udeležbo v izobraževalne programe. Ugotovila sem, da največkrat posameznike ovirata pomanjkanje časa in denarja, v ruralnem okolju pa tudi stereotipizacija vseživljenjskega učenja, saj jim je (predvsem starejšim prebivalcem) bolj kot izobraževanje prioriteta fizično delo. Aktivnim posameznikom vseživljenjsko izobraževanje predstavlja ključ do kariernega vzpenjanja. Predhodna izobrazba je v odnosu do pridobivanja znanja skozi celo življenje še kako pomembna.

Ključne besede: učenje, znanje, vseživljenjsko izobraževanje, motivi, ovire.

Motives for lifelong education

Human knowledge is the weight against changes in all spheres of society. Society has become a highly polymorphic with emerging changes. As I noted in a secondary analysis of research, it is important for individuals to obtain knowledge that are useful in everyday life. People aware of the importance of lifelong learning is increasingly, despite of the relatively low participation in lifelong learning programmes. A greater role for lifelong learning have motives arising from the internal interests and external milieu. Some of the obstacles preventing participation in adults education programmes. Although the participation of group education (courses, seminars, workshops) decline, however, with the development of lifelong learning is increasing in popularity individual/independent learning, also with the help of a mentor. I have established that most individuals obstacles are lack of time and money, also stereotyping of lifelong learning in rural setting, because their priority (especially of older population) is physical work, rather than education. For active individuals life-long learning is the key to career rise. Preliminary education is in relation to the acquisition of knowledge through our whole life, how important.

Key words: learning, knowledge, lifelong learning, motives, obstacles.

KAZALO

1	UVOD	6
2	OPREDELITEV KLJUČNIH POJMEV	8
2.1	Učenje	8
2.2	Izobraževanje	9
2.2.1	Formalno izobraževanje	9
2.2.2	Neformalno izobraževanje	10
2.2.3	Priložnostno/aformalno učenje.....	11
3	MOČ ČLOVEŠKEGA KAPITALA V 21. STOLETJU	12
3.1	Človeški kapital	12
3.2	Opredelitev znanja in z njim povezani procesi	13
4	IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH (VSEŽIVLJENJSKO UČENJE)	15
4.1	Razvoj koncepta vseživljenjskosti učenja	15
4.2	Vseživljenjsko izobraževanje – paradigma sodobnega življenja	17
4.3	Cilji strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževalna politika v Sloveniji ...	19
4.4	Povezovanje in mreženje izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji	22
5	MOTIVI IN OVIRE (NE)UDELEŽBE ODRASLIH V FORMALNE IN NEFORMALNE OBLIKE IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ	26
5.1	Teorije motiva in motivacije	26
5.2	Učna motivacija (notranja in zunanja motivacija)	27
5.3	Ovire pri vključevanju v vseživljenjsko izobraževanje	32
5.4	Brezposelnost – motiv za vseživljenjske izobraževanje?	33
6	RAZISKAVE O FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI	35
7	SKLEPNE UGOTOVITVE	46
8	LITERATURA	51

1 UVOD

Naše življenje je postavljeno v čas, kjer se dogajajo vsakodnevne spremembe in trendi, katerim moramo slediti, če želimo biti kompetentni v konkurenčnem svetu. Priča smo hitrim uvajanjem novosti. Če jim ne sledimo in se nismo pripravljene učiti, nazadujemo.

V največji meri je vključevanje odraslih v izobraževalne programe prostovoljno, zato je cilj mojega raziskovalnega dela predstaviti motive, ki posameznike vodijo v ponovno izobraževanje ter zavedanja vseživljenjskega učenja nasploh. Zanimale me bodo tudi ovire, ki posameznikom to onemogočajo oziroma otežujejo.

V drugem poglavju bom opredelila temeljne pojme: izobraževanje, vrste izobraževanj, učenje. Pomembno je pojme razlikovati med seboj, saj ni prav, da jih enačimo v posameznih kontekstih.

Velik poudarek dajem na znanje kot segment človeškega kapitala, ravno zaradi njegove pomembnosti za današnjo družbo – na znanju temelječo družbo, kar želim prikazati v tretjem poglavju z naslovom »Človeški kapital – vrednota 21. Stoletja«.

V četrtem in petem poglavju preidem na glavni del mojega raziskovalnega dela, in sicer z zametki izobraževanja odraslih, koncepti vseživljenjskega učenja nekaterih teoretikov nacionalnih politik. Z motivi udeležbe odraslih v formalne in neformalne oblike izobraževalnih institucij nameravam raziskati, kaj posameznike vzpodbudi k nadaljnjem učenju ter njihove ovire. Nazadnje, bom v tem poglavju naredila primerjavo vključevanja odraslih v izobraževalne ustanove med letom 2002 in 2011. Med tem dvema obdobjema se mi zdi, da so se uvedle številne spremembe in reforme v Republiki Sloveniji ter v Evropski uniji oziroma trgu delovne sile in v družbi nasploh.

V zadnjem delu bom slednje hipoteze preverjala tudi z lastnimi prepričanji in izkušnjami anketiranja v organizaciji X, ki se ukvarja z raziskavo trga in javnega mnenja. Raziskava je vključevala vprašanja o nadaljnjem ali ponovnem vključevanju v izobraževalne (formalne/neformalne) programe.

Razčlemba naslednjih hipotez:

H₁: *Situacijske ovire (po Crossovi), kot so pomanjkanje časa, stroški oddaljenosti kraja od institucij, ki izvajajo izobraževalne/učne programe pomembno vplivajo na odsotnost motivacijskih dejavnikov, ki vzpodbujajo k izobraževanju odraslih.*

H₂: *Pomembna motiva za nadaljnje izobraževanje odraslih sta nadgradnja znanja in možnost napredovanja (nagrajevanje) v zaposlitveni organizaciji–morati ali želeti?*

H₃: *Ponovna vključitev v izobraževalni sistem je odvisna od predhodne izobrazbe.*

Diplomsko delo zaključujem z ugotovitvami ter morebitnimi rešitvami/predlogi, ki sem jih sklenila iz različnih teorij ter analiz že obstoječih izsledkov raziskav.

2 OPREDELITEV KLJUČNIH POJMEV

2.1 Učenje

Izobraževanje in učenje pogosto nimata nekih ločnic v pomenu, vendar se vseeno učenje navezuje na dejavnost oziroma proces, ki poteka skozi vse življenje in se nikoli ne konča. Povezujemo ga s tretjo obliko izobraževanja, tako imenovanim informalnim izobraževanjem, saj je »pojmem učenje najbolj pogosto povezan s priložnostnimi konteksti; gre za pridobivanje znanja, veščin in spretnosti, ki izhaja iz vsakdanjega življenja in se pridobiva s slučajnim, samostojnim, včasih nezavednim učenjem« (Kump in Jelenc Krašovec 2009, 12).

Za posameznikovo učenje sta najpomembnejša družina in okolje, kjer opravlja svoj poklic, skoraj enako pomembna sta še bivalno okolje, soseka itd. (Krajnc 2010, 325).

Učenje nas spremlja na vsakem koraku. Ne/namerno ali priložnostno, naključno brez jasnega cilja, vendar je vseeno del posameznikovega vsakdanjika, na primer, ko gledamo televizijo, obiščemo prireditvene prostore (razstave, predstave in podobno), tudi pogovor s prijatelji; vse to so lahko procesi učenja oziroma z drugimi besedami pridobivanje znanja ter spretnosti.

Grošelj in Perovšek (2008, 31) obliko vseživljenjskega učenja opredelita kot izkustveno učenje ali »učenje prihodnosti«, kajti znanje se razvija iz lastnih izkušenj posameznika v povezavi z obstoječim znanjem in za to ni potrebna primarna pristnost knjig, temveč »posameznikovo abstraktno znanje«.

V nadaljevanju bom v sklopu izobraževanja odraslih govorila o učenju kot *vseživljenjskem učenju*, zaradi njegovih temeljnih lastnosti.

2.2 Izobraževanje

Izobraževanje je proces, s katerim se pričakuje, da posameznik pridobi strukturirano znanje v organiziranih institucijah: šola, ustanove namenjene izobraževanju in tudi v podjetjih ali organizacijah. Formalno izobraževanje se začne pri zgodnjih letih in se lahko nadaljuje vse do pozne starosti oziroma v tretje življenjsko obdobje (neformalno).

Ivančič (1999, 36) izobraževanje opisuje kot »proces, ki posreduje kvalifikacije, nujne za delo« in so kasneje tisti dejavnik, ki določajo opravljanje dela in poklicni uspeh. Možno jih je vedno znova spreminjati (prekvalifikacije).

Reid (v Štefanc 2012, 60) opredeli tri temeljna stališča funkcije šole kot institucionalne vzgoje in izobraževanja:

1. »Instrumentalistično stališče« zagovarja tezo, da bi morali v šoli z izobraževanjem pripraviti subjekte na »učinkovito življenje in sodelovanje pri materialnih zadevah socialno–ekonomske skupnosti« v kateri se bodo nahajali;
2. Izobraževanje bi se moralo spogledovati s »pridobivanjem znanja in razumevanja« in »z razvojem razuma«;
3. Usmerjanje izobraževanja »k razvoju celega človeka«; to stališče je po njegovem tudi najbolj »pretenciozen« ter hkrati »vsestranski in izčrpen«.

Z izobraževanjem (že v zgodnjem življenjskem obdobju in tudi kasneje) pridobimo tako strokovna kot nestrokovna znanja, spretnosti, veščine, razumevanje, ključne kompetence, da lahko hitreje sledimo razvoju trga, se vanj vključimo in se mu prilagajamo.

2.2.1 Formalno izobraževanje

Formalno izobraževanje se prične z vključitvijo v osnovno šolo, nadaljuje s srednjo šolo ter univerzo, skratka, je več stopenjski organiziran proces, v katerem pridobimo javno veljavno potrdilo oziroma kvalifikacijo. Tipični izobraževalni programi, ki so namenjeni odraslim in so formalnega značaja so mojstrski in poslovodski izpiti, ki se navezujejo na

predhodno znanje ter izkušnjam, ki so jih pridobili v preteklosti ter hkrati potrebam ali željam, katere so prevladovale pri njihovi odločitvi za vključitev v programe.

Na strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport je zapisan termin javno veljavne izobrazbe, dosežene v izobraževalnih programih, ki mora biti potrjena s strani ministra, pristojnega za področje izobraževanja, sodelujoč s strokovnim svetom; programe lahko izvajajo tako javne kot zasebne izobraževalne institucije, s tem, da morajo slednje imeti standard, ki je enakovreden in primerljiv s programi javno veljavnega značaja.

2.2.2 Neformalno izobraževanje

Je vse bolj pogosta in tudi priljubljena oblika izobraževanja, ki se nadaljuje po predhodnem formalnem izobraževanju. Je manj formalizirana oblika učenja in njena dosežena stopnja ni javno veljavna. Največkrat tovrstno obliko povezujemo z izobraževanjem odraslih, saj je veliko bolj fleksibilna od formalne oblike in mnogo bolj prilagojena individuumu.

Oblike neformalnega izobraževanja so slednje: krožki, tečaji, ljudske univerze ali z drugim izrazom večerne šole, seminarji, usposabljanja znotraj in izven organizacij, delavnice, konference. Tradicionalne, nam bolj poznane oblike neformalnega izobraževanja zamenjujejo sodobne, prožnejše forme izobraževanja, in sicer »borze znanja, centri za samostojno učenje, izobraževalno svetovanje, učno krmiljenje, e–izobraževanje« in še bi lahko naštevali (Krajnc 2010, 327). Naj omenim, da čedalje bolj priljubljeno e–izobraževanje, predstavlja usposabljanje s sodobno informacijsko–komunikacijsko tehnologijo. Je mnogo bolj fleksibilna oblika izobraževanja, saj je prilagojena posameznikovim potrebam, povezanim s časom in prostorom.

Krajnc (2010, 325) pripiše izobraževanju odraslih, predvsem neformalnemu izobraževanju vpetost v življenja posameznika in s tem postane njihov življenjski stil.

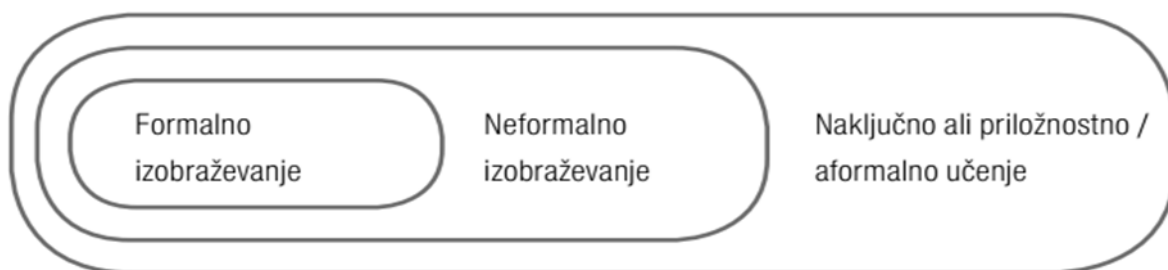
Industrializacija zahteva sposobnosti ter dosežke vsakega posameznika in ne več »pripisane lastnosti« (Ivančič 1999, 15). Delovna okolja vključujejo vedno bolj spreminjajočo se naravo dela in vpeljavajo vedno novejših tehnologij, s tem se pričakujejo

raznovrstnejše kvalifikacije v posamezni organizaciji, ki pa se pridobijo le z osvojenim/novim znanjem, primernim v danem prostorskem in časovnem okolju.

2.2.3 Priložnostno/aformalno učenje

Priložnostno učenje Marsick in Watkins (glej Mohorčič Špolar in drugi 2010, 40–41) imenujeta »informalno« učenje, ki poteka v našem vsakdanjem življenju brez jasnega cilja in dejavnosti. Aformalno učenje je sicer po osnovnih značilnostih podobno prvemu, saj je tudi njegovo potekanje neformalno, vendar z razliko delne namembnosti. Odnos učenec–učitelj ter prejemnik informacij–dajalec informacij je zgolj naključno in tako pride do priložnostnega učenja, brez jasnega namena in prizadevanja posameznika, da se bo učil (glej Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije 2007, 36).

Tabela 2.1: Daviesova shema izobraževanja (1985)



Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije (2007, 36).

Zgoraj opisano pojmovanje vseh vrst izobraževanja prikaže Davies v shemi, kjer aformalno (po drugih avtorjih tako imenovano informalno) učenje zajema neformalno in formalno izobraževanje. Formalno izobraževanje predstavljena kot najožja sfera, ki zajema posameznikove oblike učenja ter pridobivanja znanja .

V Memorandumu (glej Komisija Evropske skupnosti 2000, 9) zapišejo o »podcenjenosti« neformalnega in informalnega/priložnostnega učenja, saj je zaradi njunih lastnosti izvajanja programov, ki niso znotraj šol in univerz, tovrstno pridobivanje znanja dobilo konotacijo neresničnega učenja. Čeprav menim, da je ravno znanje, ki ga osvojimo skozi življenjske izkušnje zelo vtisnjeno v zavest in hkrati močno pomembno na vseh življenjskih ravneh.

3 MOČ ČLOVEŠKEGA KAPITALA V 21. STOLETJU

Moč človeškega kapitala v 21. stoletju predstavlja moč človeškega znanja, saj je bistveni segment pri oblikovanju tovrstnega kapitala.

3.1 Človeški kapital

Človeški kapital je neotipljiva forma, ki zajema poleg znanja tudi človeško sposobnost in spretnosti, ki jih krepimo z izobraževanjem. Pojem so oblikovali neoklasični ekonomisti sredi 60-ih let dvajsetega stoletja. V ta pojem so zajeli izobrazbo, vključno s spretnostjo in znanjem, katere lahko uporabimo za gospodarsko (ekonomsko) rast v neki državi oziroma regiji (Becker, Schulz v Ule 2004, 260).

Granovetter (glej Ivančič 1999, 46) govori o oblikovanju ter krepitvi človeškega kapitala za povečevanje »individualne produktivnosti«. Več kot ima posameznik človeškega kapitala, mnogo več koristi bo imelo socialno okolje od njega in tudi sam se zaradi lastne produktivnosti počuti koristnega za okolje (na primer v delovnem okolju, kjer posameznik predstavlja svoje ideje, uporablja znanja, spretnosti za večjo konkurenčnost organizacije ali podjetja).

Subjekt je lahko produktiven na več načinov. Če govorimo o trgu delovne sile je človeška produktivnost tisti potencial, ki pripomore h konkurenčni sposobnosti organizacij ter podjetij, za to je posledično nagrajen (pohvale, priznanja, denarne nagrade, premestitve na ugodnejše položaje). Človek je toliko bolj produktiven, kolikor človeškega kapitala oblikuje ter ga tudi izrablja v te namene. Ule (2004, 260) utemeljuje izkoristek človeškega kapitala: »za človeški kapital velja« namreč »okolja z veliko človeškega kapitala in visoko stopnjo njegovega izkoristka privlačujejo nov (človeški in drugi) kapital, medtem ko okolja z malo človeškega kapitala in z malo stopnjo izkoristka človeškega kapitala izgubljajo še tisto, kar so imela«. S to trditvijo dokazuje pozitivnost akumulacije znanja in ne samo to, temveč tudi njegovega obnavljanja v primernem okolju, kjer je to mogoče. Če bo posamezniku že v zgodnji mladosti »vcepljeno« zavedanje o pomembnosti izobraževanja ter absorpciji znanja (na primer v formalnem izobraževanju), bo toliko bolj več pri iskanju

znanja tudi kasneje, v drugem okolju (z neformalnim učenjem). Človeški kapital oblikujemo in dvigujemo na višji nivo od zgodnje mladosti do (in tudi v) starosti, kar seveda ne pomeni, da takrat lahko ali moramo prenehati s tem procesom. Ker je merjenje človeškega kapitala v večini določeno z nivojem dosežene formalne izobrazbe, je s tem zanemarjena »operacionalna definicija človeškega kapitala«, ki vključuje širino vsestranskosti posameznikovega učenja (Lenarčič 2007, 99).

Da pa ne bi govorili o človeškem kapitalu povezanega samo z delovnim okoljem, naj omenim tudi, da znanje določa statusno in socialno moč (predvsem starejšim) odraslim. Ravno starostniki so tista kritična skupina v družbeni hierarhiji, zaradi hitrega zastaranja znanja in potrebe po obnavljanju le-tega.

3.2 Opredelitev znanja in z njim povezani procesi

Živimo v »družbi znanja«, kar pomeni, da je znanje vodilo za njen razvoj. Nacionalna strokovna skupina je v Beli knjigi Ministrstva za šolstvo in šport (2011, 18–19) zapisala: »v sodobnem svetu razvoj človekove civilizacije in njeni procesi globalizacije kažejo, da znanje postaja ključno za blaginjo države, posameznika in posamezne družbe«, v družbi pa »znanje ni le temeljna civilizacijska pridobitev, pomembna z vidika kulture ter skladnega, celovitega razvoja posameznika«, temveč znanje zajema gospodarstvo oziroma ekonomske sfere, »pogojuje kakovost izdelkov ter storitev, s tem pa tudi določa njihovo tržno uspešnost.

Primarno obliko znanja pridobimo s formalnim izobraževanjem, vendar ta stopnja znanja predstavlja le predstopnjo, ki jo potrebujemo v vsakodnevnem delovanju na mnogoterih področjih. Znanje je sicer utelešeno v subjektu (kot »človeški kapital«), vendar je hkrati vse pomembnejše v tehnologiji, saj je v zadnjih nekaj letih prepoznano kot osrednji del gospodarskega razvoja (OECD 1997, 9). V največji meri se ga v tem kontekstu tudi opredeljuje.

Hirst (v Štefanc 2012, 68) utemeljuje, da je »znanje usvojeno, ko um doseže svoje zadovoljstvo ali dobro prek skladnosti z objektivno realnostjo«, ali z drugimi besedami, znanje je razumljeno kakor se odraža v človekovi zunanji realnosti.

V družbi je uporaba in razširjanje znanja vedno bolj intenzivna, pomembno vlogo ima vsekakor razvoj IKT (informacijsko–komunikacijske tehnologije), hitrost usvajanja znanja in vse težje sledenje novosti. Širjenje znanja v družbah ter organizacijah opisujeta Svetlik in Pavlin (2007, 26–27), ki po Lundvallovemu modelu razlikujeta dva modela ciklusa širjenja znanja. Označujeta osnovno »karakteristiko družbe znanja«: *Linearni model širjenja znanja* in *interaktivni model kroženja znanja*; prvi je značilen za industrijske družbe in organizacije v kateri ljudje predstavljajo strošek, ustvarjanje, širjenje in uporaba znanja potekata po ustaljeni linearni tirnici; za drugo obliko širjenja znanja pa je značilen cikel oziroma kroženje znanja, kar velja za družbo in organizacije, ki temeljijo na znanju in je v primerjavi z linearnim modelom človek tisti, ki ustvarja vrednost.

Bloom (v Štefanc 2012, 95) je za »kurikularno načrtovanje« učne cilje razvrstil v šestih stopnjah, v katerih je znanje prva stopnja v njegovi hierarhiji, le-to pa zajema abstraktna (posplošena) znanja, spoznavanje načinov uporabe podatkov ter »znanja posameznosti«.

V tem konceptu opisovanja (pomembnosti) znanja bi opozorila še na dihotomijo tihega (*angl. tacit knowledge*) in izraženega znanja (*angl. explicit knowledge*), na katero je opozoril Polanyi (glej Pavlin 2007, 44) z izvrstno trditvijo, da ne znamo toliko povedati kot vemo.

Nonaka in Konno (1998, 42) ti dve dimenziji znanja opredeli kot obliko znanja, ki je lahko izražena v številkah, besedah, podatkih, priročnikih, znanstvenih formulah in je zlahka prenosljivo ter dostopno drugim (*izraženo znanje*) ali pa se odraža kot znanje, ki je močno personalizirano in ga je težko formalizirati ter prenesti na ostale in se nanaša na subjektivno presojo, izkustva, intuicije (*tiho znanje*). Primer izraženega znanja je znanje, ki ga pridobimo na primer s priročnikom za uporabo računalnika, tiho znanje pa je sama uporaba računalnika.

4 IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH (VSEŽIVLJENJSKO UČENJE)

Pojma *vseživljenjsko izobraževanje* ter *vseživljenjsko učenje* v sedanjih definicijah različnih avtorjev nimata jasnih ločnic, saj se ju pogosto uporablja za vse vrste pojmovanja pridobivanja znanja. V mojem diplomskem delu v večji meri uporabljam vseživljenjsko učenje zaradi očitne večje priljubljenosti uporabe tovrstnega izraza. V primeru, ko gre za pridobivanje znanja v organiziranih institucionalnih oblikah pa se nanašam na izraz *izobraževanje odraslih* ali *vseživljenjsko izobraževanje*.

Koncept vedno bolj priljubljenega izraza vseživljenjskega učenja izvira že iz zgodnjega začetka sedemdesetih let. Odtod izvira opredelitev, ki nam je znana tudi danes.

4.1 Razvoj koncepta vseživljenjskosti učenja

V Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, ki jo je pripravila Delovna skupina za pripravo strategije vseživljenjskosti učenja (2007, 6), sta opredeljeni dve »generaciji« v zgodovini razvoja vseživljenjskega učenja:

- »prva generacija« ali kot sem jo poimenovala sama *UNESCO–va generacija*, je v samem začetku sedemdesetih let nastala pod njegovim vodstvom. Zagovarja *tradicijo humanistov*, in sicer vse načine učenja in pridobivanja znanja v povezavi z vsakdanjim življenjem
- »druga generacija« je v osemdesetih letih pod vodstvom *OECD in Evropske unije* vpeljala na ekonomiji oziroma gospodarstvu temelječe poglede na znanje; poudarek na pomembnosti učinkovitega gospodarstva, kompetenc in tekmovanja na področjih delovne sile ter podjetij.

K prvi generaciji je v poročilu za UNESCO »Učim se biti. Svet izobraževanja danes in jutri« (*»Learning to be. The world of education today and tomorrow«*), leta 1972 pomembno prispeval Edgard Faure (1972, 6), s svojo humanistično opredelitvijo vseživljenjskega izobraževanja, ki poudarja temeljne prednosti stalno razvijajočega se grajenja znanja.

Z drugo generacijo se je pojavil (še vedno prisoten) strah, da bi se učenje preveč povezovalo z ekonomsko učinkovitostjo, saj bi se s tem izgubil bolj human pogled na izobraževanje in učenje ter nadgrajevanja znanja nasploh. Nanj bi se gledalo le še s perspektive gospodarstva. V tej generaciji je leta 1973 OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) objavil poročilo »Ponovno izobraževanje: strategija za vseživljenjsko učenje« (*Recurrent education: a strategy for lifelong learning*) katero je zajemalo predvsem izobraževanje povezano z ekonomijo in njeno vse večjo konkurenčnostjo, koncept pa je zajemal predvsem nadaljevalno izobraževanje po primarnem (obveznem) izobraževanju ter usposabljanju, ki je vezano predvsem na poklicne dejavnosti (glej Eurydice 2002, 7).

Konec 70-ih do 90-ih let dvajsetega stoletja prevlada zatišje v nastajanju novih idej v povezavi s konceptom vseživljenjskega učenja, zaradi nastopa recesije ter s tem omejenih sredstev, ki bi bila namenjena strategijam v uresničevanju izvedbenih praks. V devetdesetih letih (natančneje leta 1997) se s strani OECD (1997, 7–10) pojavijo študije za Nacionalne inovacijske sisteme, ki se osredotočajo na »tokove znanja« oziroma na znanju osnovano gospodarstvo, povezane neposredno na produkcijo, distribucijo ter uporabo znanja in informacij. Tudi kasnejše poročilo, ki ga izda Jacques Delors leta 1996 za Unescovo publikacijo, poudarja predvsem osebno rast človeka. Kar pa ni novo spoznanje, saj so ga opisovali že v predhodnih UNESCO-vih konceptih s poudarki človekovih vrnitvah v izobraževalne programe, v okviru novonastalih situacij znotraj personalnih in delovnih okolij. Edini način zadovoljevanja potreb je, naučiti posameznike se učiti (»learn how to learn«). V publikaciji so opisane štiri znamenite teze učenja: »učiti se, da bi vedeli«, »učiti se, da bi znali delati«, »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in drug za drugim« in »učiti se biti« (Delors 1996, 20–22). Torej učenje za pridobitev znanja, učenje za potrebe dela ter osebno rast.

Lahko bi govorili tudi o tretji generaciji, in sicer v povezavi vseživljenjskega učenja z »demokracijo¹« in državljanstvom, ki je aktivno v povezavi z »učecho se družbo« (Ličen 2006, 80). V Memorandumu za vseživljenjsko učenje je poudarek na pospeševanju »aktivnega državljanstva² in zaposljivosti« v smislu doprinosa k lastni in skupni dobrobiti ter kompetentnosti, to pa lahko dosežemo z izobraževanjem kot »ključem do učenja in razumevanja« (Komisija Evropske skupnosti 2000, 5).

Posameznik je z lastno iniciativo izobraževanja, pridobivanja znanja in spretnosti veliko bolj avtonomen za spopadanje in reševanje situacij v katerih se znajde ter tako prispeva k skupnemu dobremu.

4.2 Vseživljenjsko izobraževanje – paradigma sodobnega življenja

Sodobne družbe dajejo vse večji poudarek na nivo splošne izobrazbe vseh ljudi, ne samo zaradi intenzivnosti pospeševanja fleksibilnosti in usposabljanja delovnih sil, temveč zaradi porasta »vertikalnega« prehajanja ljudi iz socialnih slojev, s tem pa se je povečal povprečni nivo izobrazbenih dosežkov (Ivančič 1999, 37).

Vseživljenjsko izobraževanje je izjemno heterogene oblike organiziranega pridobivanja znanja, ki se nadaljuje po primarni (končani ali nedokončani) formalni obliki šolanja. V andragoških definicijah je oznaka odraslosti zelo relativna, zaradi njene časovne odvisnosti od družbenega pričakovanja, torej je odrasla oseba tista, ki se ne šola več redno (to mu je v tem času tudi predstavljalo poglavitno družbeno vlogo) in ji je potrjeno delovati na vseh socialnih področjih, ki so povezane z odraslostjo (glej Ličen 2006, 32–33).

Iz predhodnih opredelitvah učenja ter izobraževanja lahko pojmu izobraževanja odraslih dodam definicijo, da je izobraževanje odraslih vrsta izobraževanja, v katero se odrasli vključujejo z določenimi cilji (potrebami). Cilji so lahko vezani na socialno, delovno okolje ali pa na splošno, glede na posameznikov personalni razvoj in njegove potrebe. Izobraževanje odraslih je mnogo bolj kompleksno kot izobraževanje v mladosti, saj poteka v odnosu s potrebami delovnega trga, osebnih ali družbenih (tudi kulturnih) potreb. Ali z drugimi besedami » vseživljenjsko učenje je človekova sposobnost« in je edinstvenega značaja »kar je postalo jasno šele, ko se je pojavilo več priložnosti za učenje na hitro spreminjajočo se družbo« (Jarvis 1998, 60).

¹Židan (2009, 8) opredeli pojem »Demokracija« kot: »vrednoto o kateri je potrebno nenehno (objektivno kritično) razmišljati.

² »Državljanstvo« po SSKJ opredeljeno kot: »pravna pripadnost določeni državi z oblikovanje državljanske zavesti in pravice.

Definicija izobraževanja odraslih je v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS, utemeljena kot »kompleksno« in raznoliko področje za uresničevanje potreb »heterogene populacije«, saj zajema »izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so se kadarkoli po končanem začetnem izobraževanju organizirano vključile v izobraževanje z namenom pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 371). Izobraževanje odraslih lahko poteka za pridobitev formalnega ali neformalnega naziva ali znanja, v mnogih oblikah (naštete zgoraj v podpoglavju 3.2). Vse večji pomen za oblikovanje človeškega kapitala pa ima tudi priložnostna pridobitev znanja pridobljeno v vsakdanjem življenju oziroma človeških akcijah, brez vnaprej določenega cilja.

Spremembe, ki se dogajajo na globalni (makro) in lokalni (mikro) ravni posameznika silijo k vseživljenjskem učenju, ki postane del njegovega življenja. Vseživljenjsko učenje je mnogo bolj širok pojem kot vseživljenjsko izobraževanje, zaradi njegove razpršenosti na vsa časovna področja in okolja. »Je proces, v katerem posamezniki oblikujejo vrednote, stališča, čustva, čute, prepričanja, svoje izkušnje, ne glede na to ali so pedagoške ali ne« (Jarvis 1998, 60).

Krajnc (2010, 326) govori o premiku izobraževanja odraslih iz institucionaliziranih, organiziranih oblik v tako imenovano bivalno okolje, saj je vpeto v vsakdanje navade ter dejavnosti subjektov. Če so prej bile univerze kot glavni vir pridobivanja ter črpanja znanja in so bile precej zaprt sistem, pa je sedaj mnogo večja povezanost med univerzo in okoljem, na primer univerza za tretje življenjsko obdobje.

Delors (1996, 14–17) pravi, da če se prvotno ne naučimo skupnega življenja v lokalnih skupinah (država, mesto, kraj), potem tudi ne bomo znali živeti globalno; »izobraževanje je srce osebnega in skupinskega razvoja«. V današnji družbi se, zaradi svoje dinamičnosti od posameznikov pričakuje, da je fleksibilen. Z vseživljenjskim učenjem, ki kot subjektov življenjski stil zajema nadgrajevanje znanja, pridobitev novega znanja ter obnavljanje starega, se ne veže le na organizirane izobraževalne institucije ter njihove predvidene programe. Poleg največkrat omenjene »vertikalne razsežnosti« vseživljenjskega učenja je izraz »LIFE–LONG«, ki pomeni učimo se v vseh obdobjih življenja, še morda včasih bolj

pomembno »horizontalna razsežnost« s tujko »LIFE–WIDE«, ki pa označuje učenje v celotni širini življenja (Jelenc – Krašovec 2003, 2).

Barry J. Hake (1998, 41) vidi vseživljenjsko učenje kot izredno »dobrodošlo rešitev v Evropski Uniji za kompetenčna evropska gospodarstva na svetovnem trgu« in je »zahteva za fleksibilizacijo, zaposljivost in posamezna tveganja pri strukturnih, organizacijskih in posameznih ravneh učeče se družbe«.

4.3 Cilji strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževalna politika v Sloveniji

Izobraževalna politika govori, da mora posameznik imeti v zavesti, da se izobražuje, uči ter s tem nadgrajuje lastno znanje in pomembno prispeva k osebnemu in družbenemu razvoju, od države pa se pričakuje, da mu bo to omogočala ali ga celo bodrila k temu.

Evropska komisija je izdala leta 2007 »Strategijo vseživljenjskosti učenja«, ki jo je potrdilo Ministrstvo za šolstvo in šport RS; njene vsebine določajo z desetimi strateškimi jedri (Ministrstvo za Šolstvo in šport RS 2007, 10–19):

- 1) »celostna sistemska ureditev in povezanost vsega učenja«; vse oblike izobraževanja bi bile enakovredne – izobraževanje odraslih ne bi bilo več zunaj osnovnega sistema izobraževanja
- 2) »omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja«; z različnimi programi nadaljevalnega programa, s katerimi bo vsak imel možnost pridobiti, razvijati spretnosti in znanja, tako na formalni kot na neformalni ravni
- 3) »učenje v vsej širini življenja«; spodbuda, da bi se vsak posameznik učil tudi sam, ne samo z doseganjem stopenj izobrazbe (kvalifikacije), ampak, da bi razvijal svoje spretnosti in znanje tudi v sklopu drugih (priložnostnih) vsebin
- 4) »raznoverstnost, prožnost izpeljave učenja«; z novimi prožnejšimi programi, na primer z e–izobraževanjem, bi bilo učenje lahko dostopno vsem ciljnim skupinam (invalidom, etičnim manjšinam)
- 5) »dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči«; s prilagajanjem današnjemu, fleksibilnemu načinu življenja potrebno zagotoviti ponudbe programov za kontinuirano učenje

- 6) »Ključne kompetence za učenje in osebnostno rast«; Evropska komisija je označila osem ključnih kompetenc (sporazumevanje v maternem in tujem jeziku, podjetnost, kultura, digitalne kompetence, znanost in tehnologija, matematična pismenost, znanost in tehnologija, učenje učenja)
- 7) »Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero« z vzpodbudo izobraževanja tudi v delovni organizaciji (vsako delovno mesto tudi »učno mesto«) ter izobraževanje in usposabljanje brezposelnih oseb
- 8) »učenje kot temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti«; bližina kraja pomembno vpliva na dostop do izobraževalnih organizacij, zato je pomembno, da imajo posamezniki ustrezen prevoz ali se izvaja izobraževanje v čim bližjem kraju, vzpodbujajo tudi aformalno (naključno in priložnostno) »skupnostno učenje« predvsem v podporo oseb, ki so nekdaj opustili izobraževalne institucije
- 9) »vso pridobljeno znanje je mogoče ugotoviti in potrditi«; z verifikacijo potrditi tudi znanja, spretnosti, kompetence, pridobljene v neformalnem oziroma priložnostnem učenju
- 10) »osebam, ki se želijo učiti ali se učijo je potrebno ponuditi informacije in svetovalno pomoč« s svetovalnimi ukrepi bi se morali odzivati na mnogotere posameznikove zahteve in potrebe ter preprečevati osip iz izobraževalnih programov ter usposabljanja.

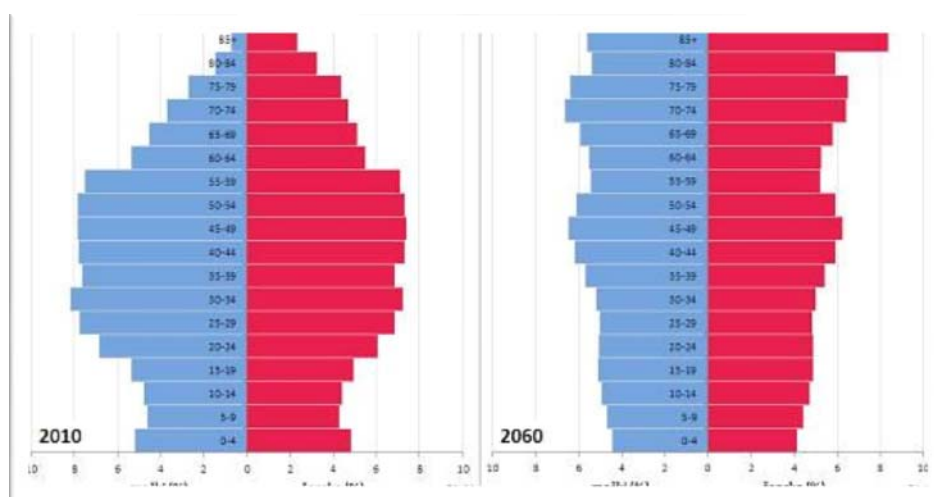
V memorandumu o vseživljenjskem učenju (Komisija Evropske skupnosti 2000, 11–20) pa je zapisanih šest ključnih sporočil za uresničevanje ciljev vseživljenjskega učenja:

- a. Zagotavljanje nenehne in splošne možnosti učenja, spretnosti za vključevanja v družbi znanja;
- b. Izboljšati nivo vlaganja v »človeške vire«;
- c. Razvoj inovativnih metod poučevanja na vseh življenjskih ravneh (*»lifewide«*) in obdobjih (*»lifelong«*), omogočanje aktivnim učencem nenehno učenje;
- d. Ocenjevanje dosežkov v smislu vidnega, ustreznega priznanja v neformalnem in priložnostnem učenju;
- e. Vsem ljudem zagotoviti dostop do svetovanja in informacij o izobraževalnih/učnih možnostih po celotni Evropi;

- f. Zagotavljanje bližine vseživljenjskega učenja vsakemu posamezniku posebej v njihovih okoljih s podporo multimedijskih pripomočkov oziroma IKT učnih tehnologij.

Z uspešnim udejanjanjem vseh naštetih strateških jeder in ciljev, bi bilo zagotovljeno nadaljevalno učenje vseh posameznikov v vsakem življenjskem obdobju in okolju. Strateški ukrepi so pomembni predvsem za ravnotežje odnosov med generacijami, saj se zaradi podaljševanja življenjske dobe in zniževanje stopnje rodnosti, prebivalstvo stara – v devetih letih je prebivalstvo starejše za 2,6 leta (Černoša 2012, 6).

Grafikon 4.1: Starostna in spolna sestava prebivalstva Slovenije, 2010 in 2060



Vir: Eurostat v Statistični urad RS (2012).

V grafikonu lahko vidimo Eurostatovo projekcijo prebivalstva EUROPO2010 v kateri predvidevajo, da se bo indeks staranja prebivalstva v Sloveniji (razmerje med osebami starimi 15 let ali manj ter starimi 65 let ali več) močno povečeval do leta 2060. Do tega leta bo dvakrat več (če ne še več) starejšega prebivalstva kot pa otrok, kar pomeni, da se bo poleg pričakovanega življenjskega podaljševanja, daljšalo tudi obdobje delovno aktivnih ljudi.

4.4 Povezovanje in mreženje izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji

Za vseživljenjsko izobraževanje/učenje se odločajo posamezniki in organizacije, katerim so v interesu različni načini ter vrste znanja in učenja, zato imajo nujno po izobraževanju z raznovrstnimi pristopi (glej Jarvis v Natek in drugi 2010, 3).

Potrebno je, da se programi v izobraževalnih institucijah in organizacijah prilagajajo potrebam posameznikov, ki se vanje vključijo zaradi morebitnih potreb v delovnem okolju; in okolju kot takem (glej Svetlik, Pavlin 2004, 200). Zaradi fleksibilnosti življenja, ni več dovolj, da se programi le prilagajajo, temveč morajo celo predvidevati družbene in gospodarske potrebe posameznih ljudi in delovnih organizacij.

V Sloveniji je ponudba izvajalcev formalnega in neformalnega izobraževanja dokaj pestra, vendar vseeno omejena za določene namene posameznikov ter organizacij v nekaterih primerih, ki bodo predstavljeni v nadaljevanju.

Nekaj (pomembnejših) primerov mreženja in povezovanja:

Študijski krožki so neformalna oblika izobraževanja/učenja odraslih. Vanj so zajete razmeroma majhne skupine (do 15 članov) z glavnim interesom, da bi se družili in učili na sproščujoč način. Z razliko od ostalih standardnih oblik izobraževanja je študijski krožek toliko bolj zanimiv, ker so člani enakopravni z mentorjem, ki koordinira program oziroma potek krožka. Vsebino in zahtevnost učenja pa si izberejo sami. Pri delovanju so lahko ustvarjalni, podajajo vrednote, tradicionalna znanja, veščine v povezavi z domačim okoljem, zbirajo gradiva v povezavi z zastavljeno temo. Projekt vodi in razvija Andragoški center Slovenije obenem usposablja ter izpopolnjuje mentorje oz. vodje študijskih krožkov. »Cilj študijskih krožkov je tudi promocija vseživljenjskega učenja, znanja in delovanja za dejavno vključevanje v sodobno družbo, za razvoj podeželja in osebni razvoj« (glej Andragoški center Slovenije).

Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) je neformalno izobraževanje z javno veljavnim programom, namenjenim brezposelnim mlajšim osebam od 15 do 25 let. Cilj programa je

spodbuditi mlade brezposelne osebe k razvijanju kompetenc, ki so potrebne pri zaposlitvi in jih spodbuditi k nadaljevanju šolanja, če so jo predčasno opustili. Udeležba v program je prostovoljna, posamezniki pa se zanj odločijo po posvetovanju z mentorjem PUM, socialnimi delavci centra za socialno delo, svetovalci Zavoda za zaposlovanje RS. Udeleženci so v programu eno šolsko leto, v naslednjem letu pa naj bi se zaposlili ali vrnil v izobraževalne institucije. Program PUM je v letu 2010/2011 izvajalo 11 organizacij potrebna sredstva po večini prispeva Ministrstvo za šolstvo in šport (75%) in Evropski socialni skladi (glej Andragoški center Slovenije).

Medpodjetniški izobraževalni centri (MIC) se izvajajo znotraj izobraževalnih (šolskih) centrov. Izvajajo izobraževanja mladine, od nižje poklicnih do višje strokovnih programov, praktična usposabljanja dijakov, študentov ter vajencev in odraslih. Z vključitvijo v MIC lahko posamezniki pridobijo (dodatno) kvalifikacijo, specializacijo, certifikate oziroma potrdila za sposobnost izvajanja posameznega dela, ali se zgolj prekvalificirajo. Z različnimi projekti uvajajo nove koncepte izobraževanja s pomočjo tehnologij ter študijske obiske evropskih kariernih in šolskih svetovalcev z namenom izmenjave evropskih dobrih praks (glej MIC Šolski center Velenje). Namen MIC-a je, da vključujejo posameznike, ki si želijo dodatnih znanj, kompetenc ter uporabe tehnologij, katerih v prvotnem izobraževalnem procesu morda niso osvojili.

Zveze ljudskih univerz Slovenije (ZLUS) so združenje *Ljudskih univerz*. Pod tem imenom znana od 90-ih let, prej tako imenovana Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije, ki je predstavljala immanentno zagotavljanje kvalifikacijske, organizacijske, metodološke in andragoške pomoči ljudskim ter delavskim univerzam. Do osamosvojitve je povezovala organizacije, ki so izvajale izobraževanja odraslih ter s tem pomembno prispevala k razvoju andragogike. S preimenovanjem se je v 91-ih letih po preživetih razvojni krizi normativno, programsko ter finančno prestrukturirala in zopet zasedla pomembno mesto »strateškega in strokovnega partnerja državnim organom in strokovnim institucijam na nacionalnem nivoju«. Sedaj je ZLUS »prostovoljno, nevladno in neprofitno združenje 28 Ljudskih univerz v Sloveniji« in »na nacionalni ravni predstavlja in zastopa interese ter položaj članic« (*Zveza ljudskih univerz Slovenije*). *Ljudske univerze* izvajajo, organizirajo programe izobraževanja in učenja odraslih, kot so: program končanja osnovnošolske

izobrazbe odraslih, strokovnega usposabljanja ter izpopolnjevanja, pridobivanje kvalifikacij, prekvalifikacije (srednje poklicno/strokovno izobraževanje odraslih), nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK), ki potrjujejo javno veljavno znanje izven formalnega sistema (primer: socialni oskrbovalec na domu). Prav tako izvajajo raznovrstne tečaje (tečajji jezikov in podobno), računalniško izobraževanje in programe za osebni razvoj ter prosti čas, kar je bistvenega pomena za socialno izključene osebe.

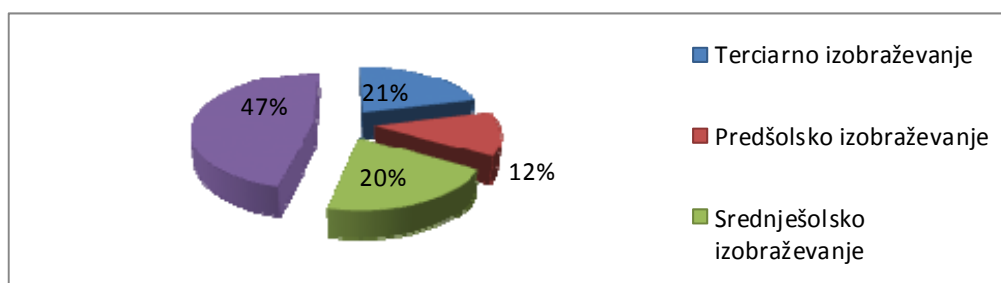
4.1.1 Evropski socialni sklad (ESS)

Evropski socialni sklad je z zagotavljanjem sredstev, ki jih omogoča Evropska unija, podpornik programov zaposlitvenih možnosti vseh brezposelnih posameznikov in tistih, ki v delovni trg šele vstopajo ter programov izobraževanja, pridobivanja spretnosti in veščin s pomočjo programov usposabljanja.

Na spletni strani Evropskega socialnega sklada (www.ess.gov.si) so zapisali:

»Evropski socialni sklad je del kohezijske politike EU, ki je namenjena zmanjševanju razvojnih razlik med regijami in doseganju uravnoveženega regionalnega razvoja. V tem okviru Evropski socialni sklad podpira naložbe v ljudi«. So velika pobuda za delodajalce, ki bi bili konkurenčni ter prilagodljivi novitetam, predvsem na področju in razvijanju novih tehnologij s pomočjo usposabljanja in izobraževanja v organizaciji ali podjetju in s tem pospeševali razvoj novih zaposlitvenih možnosti.

Grafikon 4.2: Struktura celotnih izdatkov za izobraževalne ustanove po ravneh izobraževanja, Slovenija 2010



Vir: Statistični urad RS (2010, 1).

Struktura celotnih izdatkov za izobraževalne ustanove v Sloveniji, v letu 2010 pokaže pozitiven odnos do nadaljevalnega izobraževanja, saj se v primerjavi izdatkov vseh sistemov izobraževanja nameni kar 21 odstotkov sredstev za terciarno obliko izobraževanja.

4.1.2 Obzorje 2020 (»Horizon 2020«)

Obzorje ali izvorno »Horizon« je program na ravni Evropske Unije, ki naj bi zagotovaljal »dodatne javne in zasebne naložbe v raziskave in inovacije, prispeval k evropskemu raziskovalnemu prostoru, za katerega je značilen prosti pretok znanja, raziskovalcev in tehnologij ter pospešil trženje in razpršitev inovacij po enotnem trgu« (Evropska komisija 2011, 3).

Poleg inovacij na trgu naj bi vzpodbujali k uporabi znanja in nadarjenosti posameznikov na ustreznih delovnih mestih, s tem bodo prispevali k napredku, ne samo tehnologije, temveč disciplin kot so humanistične in družbene. Nenazadnje bodo podkrepljene poklicne možnosti, mobilnost znanja in človeškega kapitala ter hkrati lažji spopad z družbenimi izzivi, skratka višja stopnja dinamičnosti v konkurenčnem svetu.

5 MOTIVI IN OVIRE (NE)UDELEŽBE ODRASLIH V FORMALNE IN NEFORMALNE OBLIKE IZOBRAŽEVALNIH INSTITUCIJ

Pomembno vprašanje mojega diplomskega dela je motiv/acija odraslih, in sicer bom v tem poglavju raziskovala, kaj odrasle posameznike vodi k temu, da se udeležijo izobraževalnih institucij, predvsem neformalnih oblik učenja. V nasprotju s spodbudo bom opredelila tudi ovire, ki posameznika odvrčajo k udeležbi v nadaljnje izobraževalne programe.

5.1 Teorije motiva in motivacije

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je *motiv* opredeljen kot nagib ali spodbuda, ki povzroča kako dejanje, ravnanje; *motivacija* pa je opredeljena kot glagolnik od »motivirati«, torej spodbuda kakega dejanja oziroma ravnanja.

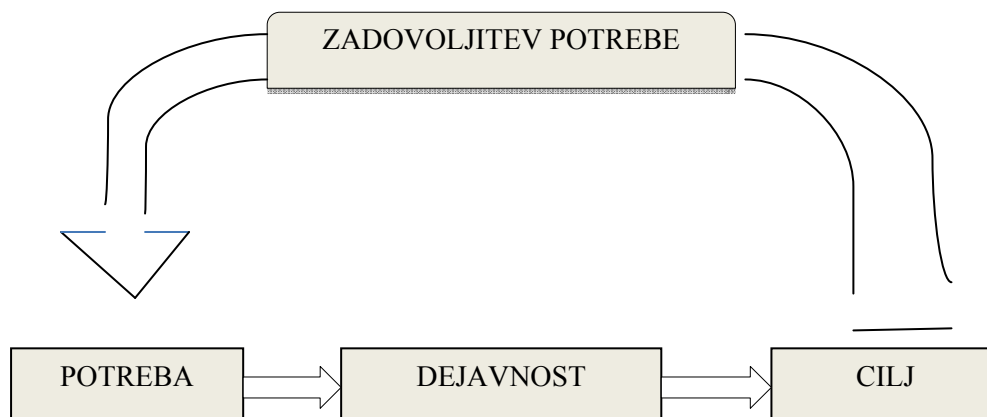
Avtorji različno pojmujejo motivacijo, saj so opredelitve vezane glede na njihovo smer in pristop. Vendar je vsem skupno, da je pri motivaciji potrebno iskati njihove vzroke ter dejavnike, ki silijo ljudi k posameznem vedenju. Vedenje pa je motivirano »takrat, ko se organizem znajde v neuravnoteženi situaciji« (Musek in Kobal Grum 2009, 16).

Marzel (2000, 2) navaja dva zgodovinska pristopa motivacijskih teorij: »Klasična šola (teorija instrumentalnosti po F. Taylor)« utemelji, da človeku, ki ga vodi razum, predstavljajo glavni motivi denar in »drugi ekstrinzični faktorji«; Pristop *humanistov* pa daje poudarek na »socialne potrebe in zadovoljstvo kot bistveni element motivacije«.

Motivacijsko ravnanje je torej povzročeno s potrebo in je usmerjeno k cilju (k zadovoljevanju potreb) in ni nujno, da se ga zavedamo.

Musek in Kobal Grum (2009, 18–19) shematično prikažeta motivacijski proces, kjer potreba predstavlja neravnovesje, dejavnost s katero egaliziramo primanjkljaj ter cilje, ki s sredstvi omogočajo izravnavanje.

Slika 5.1.1: Motivacijski proces



Dinamiko, ki jo zajema motivacijski proces si bomo ogledali na primeru učenja, ki pomeni potrebo. Torej nek primanjkljaj oziroma neravnovesje, dejavnost, ki je usmerjena proti cilju je, da se vključimo na primer v izobraževalni program ali pa samoiniciativno in s ciljem pristopimo k učenju. Ko se nekaj naučimo je potreba zadovoljena.

Procese zavestnega delovanja, ki vodijo posameznike do ključnih rezultatov (ciljev) proučujejo tako imenovane »procesne teorije«. Pri tem procesu posameznik izbere dejavnosti, ki bodo vodile do željenih ciljev in pri tem presodi možnosti posledic, medtem ko socialne teorije učenja temeljijo na zunanjih in notranjih procesih, ki delujejo na posameznika (Marzel 2000, 349). Torej se motivacija ne razlikuje samo po stopnji motivacije, koliko je posameznik motiviran, temveč tudi po »orientaciji« motivacije (Deci in Ryan 2000, 54).

5.2 Učna motivacija (notranja in zunanja motivacija)

Učna motivacija je ključna, da se odrasli odločijo za ponovno vključitev v izobraževalne programe. Pri tem na nas vplivajo dejavniki, ki nas privlačijo in spodbujajo k učnemu

ravnanju. Motivi oziroma motivacijski dejavniki niso enakovredni, saj so nekateri močnejši od drugega oziroma prevladajo nad drugimi (glej Musek 1993, 19).

Govorimo o *notranji* (angl. *intrinsic motivation*) ali *zunanji motivaciji* (angl. *extrinsic motivation*) kot pojavih oziroma pobudnikih, ki nas vodijo skozi zadovoljevanja potreb. S terminom *notranja motivacija* označimo lastno posameznikovo težnjo za učenje brez zunanjih smernikov ali kot to utemeljuje Harterjeva (v Juriševič 2006, 35) je tovrstna motivacija gonilo človeka v »iskanje novega«, iskanje nepoznanega, »preizkušanje meja lastnih zmogljivosti, reševanje izzivov ter »učenje od rojstva naprej« brez pričakovanj, da bi bil zunanje nagrajen. Torej nas motivirajo notranji dejavniki kot so lastne potrebe, cilji (na primer pomemben cilj za posameznike so z učenjem pridobljene kompetence), vrednote, čustvena doživljanja pri nekem dejanju. Edward L. Deci in ostali (1991, 328) pojmujejo notranje dejavnike kot intrinzično motivacijo, pri kateri posameznike vodijo izpopolnjevanja lastne koristi, veselja ter zadovoljstva in so pri tem popolnoma svobodni.

Pri zunanjih motivacijah gre izključno za »zunanje pojave – dražljaje, situacije, predmeti, druge osebe« (Musek 1993, 18). Gre za vplive oziroma zunanje procese (drugih oseb ali situacij), ki nas spodbujajo k nadaljnjemu učenju. Reeve (glej Juriševič 2006, 36) govori o razlogih oziroma spodbudah iz okolja, ki so vzrok, da pričnemo z neko dejavnostjo in kljub morebitni težavnosti vztrajamo do željenega cilja. Tudi, če motiv prihaja iz okolja ali pričakovanja vrednot drugih in ga ponotranjimo, ga še vedno ne označujemo kot notranji motiv pa čeprav ga imamo za »svojega« (glej Deci in Ryan 2000, 62).

Menim, da sta obe razsežnosti motivacij močno povezani in se lahko medsebojno prepletata. Nekdo, ki bo zunanje motiviran s strani druge osebe ali pa celo organizacije (na primer prekvalifikacija zaradi menjave položaja delovnega mesta) mu pri tem pomagajo notranje usmerjeni cilji (na primer nagrade – boljši delovni položaj). Juriševič zanimivo opiše »vmesne stopnje kontinuuma«:

1. »popolnoma zunanja motivacija«: subjekt je vključen v neko učno okolje z najmanjšo stopnjo notranje motivacije samo zaradi zunanjega vpliva ali zahtevo in je pri tem »pasiven« z mislijo: »učim se, ker se moram«

2. »introjicirana zunanja motivacija«: posameznik je vključen v učno dejavnost z namenom »ohranjanja samopodobe« in s tem pridobljene »socialne pohvale (odobravanje)« ter preprečiti občutka krivde in strahu (na primer učim se, ker delodajalec pričakuje od mene, da to znam)
3. »identificirana zunanja motivacija« predstavlja posameznikovo zavest o pomembnosti njegove udeležbe v učno dejavnost. Na tej stopnji je že »avtonomen« pri prepoznavanju in uravnavanju zunanjih motivacijskih dejavnikov (na primer vključil/a se bom v učni program, da bom v službi lažje sledil/a novostim)
4. »integrirana zunanja motivacija«: je ponotranjena oblika zunanje motivacije, ki zaradi njene instrumentalnosti ne spada med notranje motivacije, posameznik je visoko motiviran in avtonomen pri odločitvi (na primer vključen/a sem v učni program, ker me to resnično zanima).

Kot sem že omenila pri determiniranju motiva, je le-ta potreben za spodbudo, da se odrasle osebe odločajo za učne programe, ki izvajajo usposabljanja, pridobivanja kljub morda že doseženi izobrazbi, novih znanj oziroma, da bi vseživljenjsko učenje postal posameznikov življenjski stil.

5.2.1 Primarni in sekundarni motivi

V psihološki veji obravnavanja motivacij razlikujemo med »primarnimi in sekundarnimi motivi«, medtem so prvi integrirani v subjekt od rojstva naprej, drugi tako imenovani sekundarni motivi pa so »naučeni«. Naštela bom nekatere (za mojo temo pomembne) primarne motive: *motiv uveljavljanja* se kaže v težnji po višjem ugledu, statusu, spoštovanju kot je »izobražujem se zaradi višjega položaja v službi in s tem višje plače«; *motiv pridobivanja* ustvarja željo po »bogatenju, pridobivanju, lastnini; *motiv varnosti* se izraža kot želja po varnosti (»duševna in gmotna varnost«, »iskanje zatočišča«; *motiv združevanja* se kaže v težnji po »združevanju, zbiranju, skupinskem delovanju«; *motiv raziskovanja* pa v človeškem naravnem zanimanju ter »radovednosti« (Musek in Kobal Grum 2009, 22–23).

Winter (v Čelebič 2010, 28) motive opredeli v petih sklopih:

- »ekonomski motivi«: vezani na poklicni status–pridobiti in obdržati zaposlitveni status, napredovanje znotraj organizacije in tako dalje;
- »kognitivni motivi«: samoiniciativa–želja po potešitvi radovednosti, rast osebnosti; primarna oblika učenja kot »podlaga« za kasnejše nadaljevalno izobraževanje;
- »motivi povezani s socialnimi stiki: težnja po združevanju;
- »osebni in družbeni motivi«: neodvisnost in odzivnost v družbi;
- »prisila«: oseba je prisiljena, da se kasneje izobražuje, usposablja.

Nagrajevanja so »opredeljena kot psihološka motivacija«, motiv pa je usmerjevalec k človekovemu cilju, in sicer so nagrade lahko v denarni (»ekstrinzični«) obliki, na primer višja plača ter v nenedarni (»intrinzični«) obliki, ki se kažejo v pohvalah, osebni razvoju in podobno (Ilič 2002, 939–940). Kateri motiv bo posameznika spodbudil k udeležbi izobraževanja je odvisno od njegove notranje ali zunanje potrebe in zadovoljitve cilja. Nekomu, ki mu denar ne predstavlja primarne vrednote, je bolj pomembno, da s pridobivanjem znanja ter spretnosti razvija osebno področje (človeški kapital) in prejema pohvale ter priznanje s strani okolice, v katerem se nahaja (na primer v službi ali s strani najbližjih oseb).

Motiv uveljavljanja se v našem kontekstu vseživljenjskega izobraževanja povezuje s statusom, na primer zaposlene osebe, ki želijo prehajati oziroma napredovati v službi. Pripisemo jim lahko tudi motiv raziskovanja in zanimanja. Brezposelne osebe motivira k učenju predvsem pridobitev kvalifikacije, ki je v določenem obdobju na delovnem trgu najbolj iskana, hkrati si želi z zaposlitvijo pridobiti poleg višjega ugleda in statusa tudi spoštovanje v družbi. Lahko pripisemo še motiv varnosti (predvsem finančne varnosti) in tudi motiv združevanja zato, da ni socialno izključen.

Starejše odrasle osebe, ki niso več delovno aktivne, motivira k izobraževanju predvsem težnja po združevanju z ostalimi, gojenje socialnih stikov, da niso osamljeni. Bolj kot pri delovno aktivnih ljudeh pri starostnikih pride v poštev motiv radovednosti, ko želijo spoznati še druga področja, ki so jih zamudili v preteklosti. Nekateri pa želijo le obnoviti

znanja, ki so jih že osvojili v preteklosti. Družbena vključenost je mnogokrat primarni dejavnik, v skrbi, da ne bi bili posamezniki socialno izključeni in stigmatizirani.

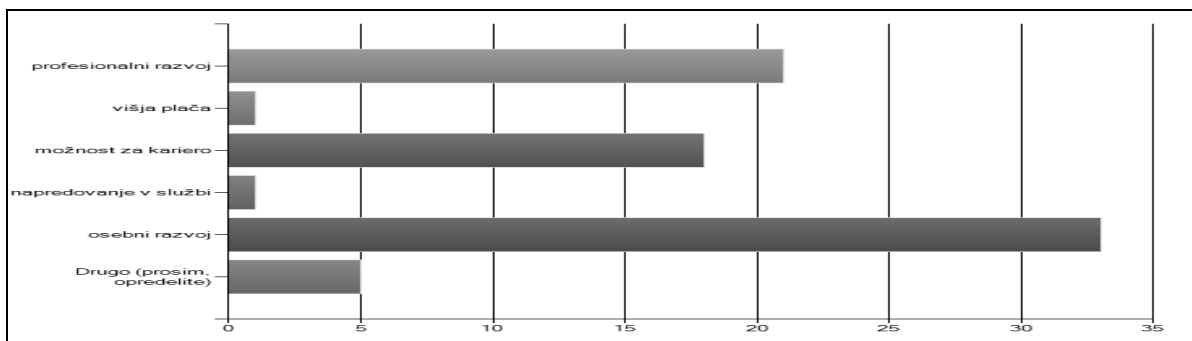
Poleg primarnih motivov pa pomembno vplivajo tudi sekundarni motivi, ki »so pridobljeni z izkušnjami oziroma vzgojo« in »jih pogosto imenujemo tudi socialni motivi« (Musek Kobal Grum 2009, 23).

Keller (v Radovan 2001, 16–17) navaja štiri elemente ali pogoje za motivacijske dejavnike:

- 1) pozornost: prvotno potrebno pridobiti privlačnost in zbranost udeleženca vseživljenjskega izobraževanja za nadaljnje učenje, temu sledi;
- 2) pomembnost: posamezniku mora biti učenje smiselno v povezavi z njegovimi potrebami in cilji;
- 3) zaupanje: udeleženec mora imeti občutek kompetentnosti, torej z občutkom, da je uspešen in sposoben bo njegova motivacija večja in nazadnje;
- 4) zadovoljstvo: če bo udeleženec zadovoljen z izpolnjenimi pričakovanji, bo motiviran tudi za naslednji izobraževalni program.

Najmočnejši motiv vseživljenjskega učenja med odraslimi udeleženci (od 18. do 59. leta) v raziskavi, ki so jo izvedli Natek in drugi v letu 2010, še vedno prevladuje osebni razvoj, sledijo jim profesionalni razvoj ter možnost za kariero. Zanimivo bi bilo videti celotno strukturo odgovorov (status, starost, spol anketirancev).

Slika 5.2: Motivi za vseživljenjsko učenje



Vir: Natek in drugi (2010, 114).

Motivacijski dejavniki (interes in motivi) so bistveni pri odločitvah udeležbe odraslih v izobraževanje, vendar so tu še drugi dejavniki, ki pomembno vplivajo na njihova vključevanja v izobraževalne institucije. Tovrstne dejavnike shematično prikažeta Hippel in Tippelt (v Mohorčič Špolar in drugi 2011, 62), in sicer: »mikro raven (subjektivni in socialni dejavniki)« ali kot sem že zgoraj navedli socialno okolje, posameznikova mnenja/stališča ter vrednote, »izobraževalna biografija« ter motivi in zanimanje za učenje; na mezo ravni pomembno vplivajo »strukturni pogoji« ali podrobneje, so to izbira izobraževalnih programov, zahteva kvalifikacije v organizaciji ali kadru ter organizacija samega učenja in kot zadnja makro raven, ki je tako kot druga raven odvisna od prve ravni pa zajema dejavnike sistemske ureditve v državi kot so zakonske in finančne ureditve, politični cilji sistem izobraževalnih programov ter izvajalcev. Tudi Aristotel (glej Feinberg 2012) daje poudarek na notranjih ali zasebnih željah oziroma potrebah po izobraževanju, ki se odražajo v skupnem družbenem življenju. Ravno izobraževanje ima veliko vlogo pri skupnem dobrem ter pravični porazdelitvi v družbi.

5.3 Ovire pri vključevanju v vseživljenjsko izobraževanje

Če velja, da so dejavniki oziroma motivi tisti, ki pomembno vplivajo na odraslega posameznika, da se vseživljenjsko izobražuje, so po drugi strani tudi ovire, ki pa posamezniku preprečujejo, da bi se vključil v izobraževalne programe oziroma institucije. Bolj kot je oseba notranje ali zunanje motivirana za učenje, na manj ovir bo naletela, razen, če so le-te neizogibne (na primer nezmožne osebe za vsakdanje aktivnosti ali težji bolniki, situacije, ki se jih ne da odložiti in podobno).

Čelebič po virih raziskave »Task force report on adult education« (2010, 32) razvršča ovire na »finančne« in »nefinančne«. Prve se nanašajo na izobraževanje ter z njim povezanimi stroški in posameznikovimi dohodki, druge pa so vezane na »oddaljenost kraja izobraževanja od kraja bivanja/dela, socio-ekonomske ovire, neustrezna ponudba izobraževanja, kulturne, etične in psihološke ovire (posameznikova samopodoba, starost)« ter ovire pri dostopu informacij o izobraževanju ter z njim povezanim svetovanjem.

Po Crossovi (v Radovan 2011, 167) so pomembne tri skupine ovir, ki oblikujejo posameznikovo (ne)motivacijo udeležbe v vseživljenjske izobraževalne programe:

- a) dispozicijske ovire zajemajo človekove psihosocialne karakteristike, te so: samopodoba, mnenja o pomenu izobraževanja ter o prepričanju lastnih (ne)zmožnostih (kot bomo videli v nekaterih raziskavah največkrat navajajo, da so za izobraževanje prestari, tudi nizka samozavest, da jim ne bi uspelo);
- b) institucionalne ovire se vežejo na izobraževalne programe ter ustanove in njihove ponudbe, saj včasih predstavljajo ovire prav njihove vpisne zahteve, urniki, ki so neusklajeni z njihovimi dejavnostmi in tako dalje;
- c) situacijske ovire izražajo dejanski položaj v kateremu se posameznik nahaja; največkrat navajajo ovire kot so pomanjkanje časa in denarja (predrago izobraževanje), odsotnost izobraževanja v njihovem kraju oziroma oddaljenost izvajanja izobraževalnih programov.

Ovire so lahko pri posamezniku v korelacijskem odnosu, torej se med seboj povezujejo ali lahko posameznik naleti na več ovir hkrati, kar je posledično tudi razlog, da se ne more ali ne želi izobraževati na formalni in neformalni ravni.

Pri oblikovanju posameznikovega pogleda na vseživljenjsko izobraževanje igra pomembno vlogo začudeno okolje. Sprašujejo se o pomenu izobraževanja starejših odraslih, ki so tik pred upokojitvijo ali že upokojeni. Začudeno okolje bi opredelila kot oviro pri posameznikovemu oblikovanju pomena izobraževanja še posebej v poznejši starostni dobi.

5.4 Brezposelnost – motiv za vseživljenjske izobraževanje?

Brezposelnost igra pomembno vlogo pri oblikovanju motivacije za nadaljnje ali dodatno usposabljanje ter izobraževanje. Zavedamo se situacije v kateri se danes nahajamo, nezaposlenih ljudi je v zadnjih letih močno narastlo. Po podatkih Zavoda RS za zaposlovanje (2014) je od leta 2005 do leta 2014 skupno okoli 130.000 registriranih brezposelnih oseb, med katerimi je največ nezaposlenih oseb, ki imajo zaključeno nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo ter nedokončano oziroma dokončano osnovnošolsko izobrazbo.

Ker se trend povpraševanja za ustrezna delovna mesta močno spreminja, velja dejstvo, da moramo biti izredno fleksibilni in prilagodljivi, da bi se lahko vključili ali znašli na trgu delovnih mest. Vsekakor je tu pomembna formalna izobrazba, saj so najbolj ranljiva skupina med brezposelnimi ravno mladi po končanem izobraževanju. Delovni trg išče vedno nove kadre izobraženih, usposobljenih ljudi, pripravljenih tudi za nadgrajevanje znanj, saj se gospodarska situacija vztrajno spreminja tako po svetu kot tudi v Sloveniji.

Nemalokrat prihaja do situacij, ko se mora posameznik, ki ima dokončano višjo stopnjo formalne izobrazbe prekvalificirati v nižjo stopnjo izobrazbe, da bi našli primerno delovno mesto ter ustrezali tovrstnim delovnim pogojem. Brezposelne posameznike žene največji motiv za izobraževanje težnja po izboljšanju blaginje. Barry J. Hake (1998, 41) govori o »izobraževalni biografiji«, ki jo posameznik razvije na področju zaposljivosti in je nujna pri vlogi učenja povezanih z delom.

Poleg želje po boljšem materialnem položaju ter s tem uglednejšem socialnem statusu, igra pomembno vlogo pri motivaciji osebnostna rast ter tudi navezovanje socialnih stikov, ki jih potencira z nadgrajevanjem znanja ter s kasnejšo vključitvijo v delovno okolje.

6 RAZISKAVE O FORMALNEM IN NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI

Motivi in z njimi povezane ovire v (ne)vključevanju vseživljenjskega (formalnega in neformalnega) izobraževanja so predmet mojega raziskovalnega dela. V tem poglavju si bomo ogledali statistične podatke udeležbe odraslih v izobraževalne programe v različnih obdobjih (leta 2002 do 2011) ter z njimi povezane motive in ovire ter nekatere zanimivosti v povezavi z izobraževanjem odraslih.

DELEŽ ODRASLIH VKLJUČENIH V IZOBRAŽEVANJE

Slika 6.1: Delež udeležencev (v starosti nad 15 let) v nadaljnje izobraževanje po starosti in spolu, Slovenija, 2003

Starost	Prebivalci, udeleženi v nadaljnem izobraževanju Participated in continuing education		Udeleženi v eni izobraževalni aktivnosti Participated in one educational activity		Udeleženi v dveh izobraževalnih aktivnostih Participated in two educational activities		Udeleženi v treh izobraževalnih aktivnostih Participated in three educational activities		Udeleženi v štirih ali več izobraževalnih aktivnostih Participated in four or more educational activities	
	vsi total	ženske women	vsi total	ženske women	vsi total	ženske women	vsi total	ženske women	vsi total	ženske women
Skupaj	327	175	269	140	43	25	(10)	(7)	(5)	(4)
15-24	56	30	48	26	(6)	((3))	((1))	.	.	.
25-34	93	47	77	38	12	(6)	((3))	((2))	((1))	.
35-44	78	44	62	34	12	(7)	((3))	((2))	((1))	.
45-54	74	39	60	31	(10)	(6)	((2))	((1))	((2))	((1))
55-64	18	(10)	14	(8)	((2))	((1))	.	.	.	.
65-74	(7)	(4)	(6)	((3))	((1))	.	.	.	.	.
75+	((1))	.	((1))	.	.	.	.	.	.	.

Vir: Statistični urad RS (2004, 4).

Glede na delež udeležencev v nadaljnje izobraževanje po starosti v letu 2003, jih je največ v nadaljnem izobraževanju (v eni ali več aktivnosti) v starostnih skupini med 25 in 54 letom. V starostnih razredih od 55. leta dalje, udeležba posameznikov močno upada.

Vidimo lahko, da je med udeleženci nekoliko več žensk kot moških, kar ugotavljajo tudi v drugih državah.

Tabela 6.1: Delež odraslih (v %) v starostni skupini 25 – 64 let, vključenih v izobraževanje, po starostnih razredih, Slovenija, 2007

	Vključeni v formalno izobraževanje	Vključeni v neformalno izobraževanje	Vključeni v formalno ali neformalno izobraževanje
Starostni razred	Skupaj		
25 - 34 let	22,3	40,0	52,1
35 - 49 let	6,9	42,0	45,0
50 - 64 let	0,8	26,8	27,1

Vir: Statistični urad RS (2007).

Udeležba odraslih v izobraževanje ostaja v približno enakem razmerju kot v letu 2003. Torej imajo odrasle osebe v starostnem razredu med 50. in 64. letom najmanjšo udeležbo v neformalnem in formalnem izobraževanje, največjo pa mladi med 25. in 34. letom. Če se malo dotaknem zgodovinskega obdobja raziskave med letom 1987 in 1998, je bilo v letu 1987 v izobraževanja vključenih 15% starejših odraslih ter leta 1998 zgolj 3,6% (Kump in Jelenc – Krašovec 2005, 251). Udeležba starejših odraslih je v letu 1998 precej manjša. Menim, da so razlogi za manjšo udeležbo starejših odraslih v tem letu v spreminjanju stališč vključevanja v neformalne programe iz obdobja v obdobje, saj so vezana glede na ekonomsko–gospodarsko ter politično stanje v državi.

Tabela 6.2: Delež odraslih (v %) v starostni skupini 25-64 let, vključenih v izobraževanje, po doseženi izobrazbi, 2007

	Vključeni v formalno izobraževanje	Vključeni v neformalno izobraževanje	Vključeni v formalno ali neformalno izobraževanje
Izobrazba	Skupaj		
Osnovnošolska ali manj	2,1	10,9	12,7
Srednješolska	8,9	33,7	39,0
Višješolska, visokošolska	13,6	63,3	67,6

Vir: Statistični urad RS (2007).

Najmanjši delež odraslih je vključenih v formalno ter neformalno izobraževanje in imajo dokončano ali nedokončano osnovnošolsko izobrazbo. Domnevam, da se izobraževanja ne udeležujejo oziroma ga zavračajo, zaradi pomanjkanja/odsotnosti predvsem notranjih motivov. Največ jih je vključenih v vse oblike izobraževanja z dokončano višješolsko ali visokošolsko izobrazbo, in sicer 13,6% v formalno izobraževanje in v neformalne izobraževalne programe 63,3%. V kombinacije obeh oblik izobraževalnih programov je udeleženih 67,6 odstotkov odraslih posameznikov.

Tabela 6.3: Odrasli v starostni skupini 25-64 let, vključeni v nadaljnje izobraževanje po starostnih razredih, Slovenija, 2011

	Vključeni v formalno izobraževanje	Vključeni v neformalno izobraževanje	Vključeni v formalno ali neformalno izobraževanje
Starostni razred	Skupaj		
25 – 34 let	7,7	38,7	43,8
35 – 49 let	1,0 ^M	40,3	40,8
50 – 64 let	N	26,3	26,4

N za objavo premalo natančna ocena

^M Manj natančna ocena - predvidena uporaba

Vir: Statistični urad RS (2012, 140).

V letu 2011 je tako kot v prejšnjih letih največ odraslih udeleženih v neformalno (in formalno) izobraževanje v starostni skupini od 25 do 49 let, v kasnejših letih pa udeležba hitro upada. Čeprav je v starostnem razredu 50–64 let za objavo premalo natančna ocena pa lahko glede na podatke izobraževanja podamo oceno v podobnem razmerju kot v letu 2007, saj se trend vključevanja v formalno izobraževanje v teh letih ni bistveno spreminjal.

Tabela 6.4: Delež odraslih v starostni skupini 25-64 let, vključenih v izobraževanje, po doseženi izobrazbi, Slovenija, 2011

	Vključeni v formalno izobraževanje	Vključeni v neformalno izobraževanje	Vključeni v formalno ali neformalno izobraževanje
Izobrazba	Skupaj		
Osnovnošolska ali manj	N	13,0	13,1
Srednješolska	7,5	32,5	34,7

Višješolska, visokošolska	3,1	61,7	63,0
---------------------------	-----	------	------

N - za objavo premalo natančna ocena

Vir: Statistični urad RS (2012, 14).

S podatki v zgornji tabeli opazimo, pomembnost neformalne izobrazbe za osebe, ki imajo predhodno doseženo višjo izobrazbo, saj se posamezniki z dokončano višješolsko ali visokošolsko izobrazbo v večji meri udeležujejo neformalnega izobraževanja. Domnevam, da je osebam, ki so že v preteklosti imele pozitiven odnos do učenja in pridobivanja novega znanja tudi v odrasli dobi pomembno vseživljenjsko izobraževanje. Precej nižji odstotek vključevanja v formalno oziroma neformalno izobraževanje je med posamezniki z najnižjo končano formalno izobrazbo.

OVIRE ODRASLIH PRI IZOBRAŽEVANJU

Slika 6.2: Dejavniki neudeležbe prebivalstva v izobraževanje (nad 15 let), Slovenija, 2003

Razlog za neudeležbo	Skupaj Total	Starostne skupine (leta) Age groups (years)						
		15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75+
Skupaj	1142	54	160	194	249	198	172	113
Pomanjkanje časa	203	19	58	56	47	18	(5)	.
Prevelika zaposlenost na delovnem mestu	51	((3))	13	17	16	((2))	.	.
Oddaljenost od kraja bivanja	17	((1))	((3))	(4)	(5)	((2))	((2))	.
Družinske obveznosti	28	((2))	11	(8)	((3))	((3))	.	.
Predrago izobraževanje/pomanjkanje denarja	27	((2))	(7)	(9)	(6)	((2))	.	.
Pomanjkjiva predizobrazba	((2))	.	.	.	.	.	.	.
Ni bilo podpore delodajalca	((3))	.	.	((1))	.	.	.	.
Neprimeren čas izobraževanja	.	.	.	.	.	.	.	.
Jezikovni razlogi	((1))	.	.	.	.	.	.	.
Zdravstveni razlogi	62	((2))	(4)	(8)	15	12	12	(9)
Ni interesa, starost	745	24	62	89	156	159	152	103
Drugo	((2))	.	.	.	.	.	.	.

Vir: Statistični urad RS (2004, 9).

Slika 6.2 prikazuje razloge posameznikov za neudeležbo v izobraževalne programe. Iz skupnega števila neudeleženih lahko vidimo, da je v primerjavi z udeleženi trikrat več tistih, ki niso bili vključeni v katerokoli obliko izobraževanja. Največkrat so kot glavni razlog navedli, da nimajo interesa za izobraževanje, oziroma se ne izobražujejo zaradi starosti. Največ interesa za izobraževanje imajo mladi do 24. leta. Glavni razlog je, da se

v večji meri še izobražujejo. Drugi razlog za neudeležbo v izobraževanje pa je pomanjkanje časa, ki je najpogostejši za starostno skupino med 25 in 54 let.

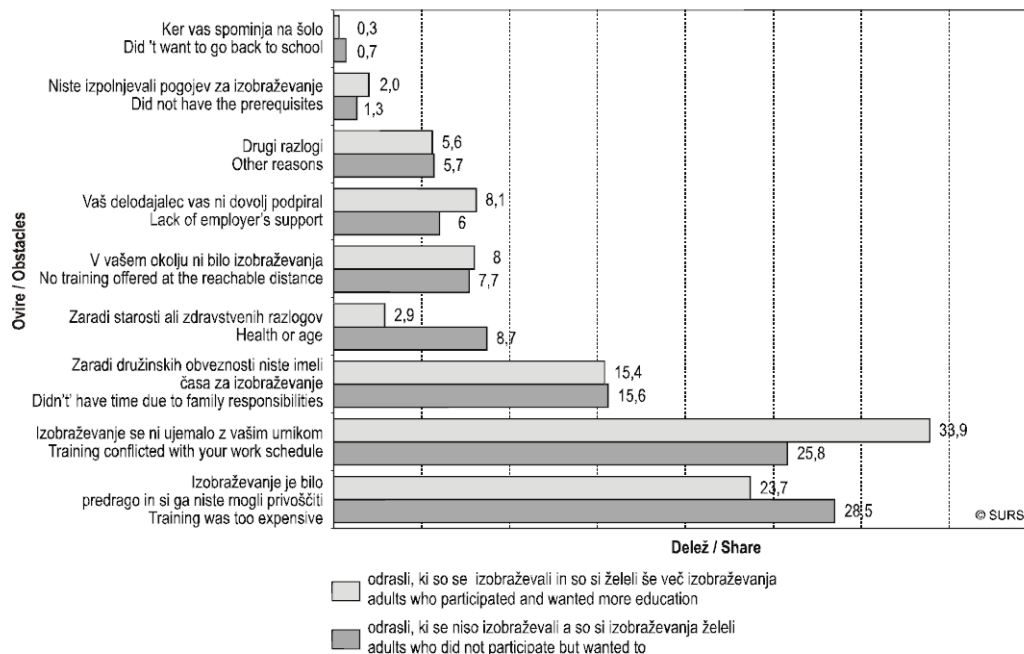
Slika 6.3: Dejavniki neudeležbe prebivalstva v izobraževanje (nad 15 let) glede na doseženo izobrazbo, Slovenija, 2003

Razlog za neudeležbo	Skupaj Total	Dosežena izobrazba Educational attainment			
		brez izobrazbe, z nedokončano ali končano osnovnošolsko izobrazbo without education, incomplete or complete basic education	z nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo secondary vocational education (short term -3 years)	s srednjo splošno ali strokovno izobrazbo secondary general or professional education	z višješolsko visoko strokovno, univerzitetno ali podiplomsko izobrazbo tertiary education
Skupaj	1142	389	351	292	110
Pomanjkanje časa	203	32	72	65	34
Prevelika zaposlenost na delovnem mestu	51	(6)	20	16	(9)
Oddaljenost od kraja bivanja	17	(5)	(5)	(5)	((2))
Družinske obveznosti	28	(5)	(8)	(10)	(5)
Predrago izobraževanje/pomanjkanje denarja	27	(9)	(9)	(9)	((1))
Pomanjkljiva predizobrazba	((2))	((2))	.	.	.
Ni bilo podpore delodajalca	((3))	.	((2))	((1))	.
Neprimeren čas izobraževanja	.	.	.	.	.
Jezikovni razlogi	((1))	((1))	.	.	.
Zdravstveni razlogi	62	30	18	(10)	(4)
Ni interesa, starost	745	298	217	175	54
Drugo	((2))	.	.	((1))	.

Vir: Statistični urad RS (2004, 9).

Z zgornjo sliko sem želela izvedeti dejavnike, ki posameznike ovirajo pri vključevanju v izobraževanje glede na dokončano izobrazbo. Največ oseb je navedlo, da za izobraževanje nimajo interesa oziroma so prestari. V večjem številu so imeli nedokončano osnovnošolsko izobrazbo ter doseženo nižjo ali srednjo poklicno izobrazbo. Relativno malo je bilo posameznikov z doseženo višješolsko, strokovno, univerzitetno ali podiplomsko izobrazbo. Drugi razlog za neizobraževanje kot je pomanjkanje časa ali preveliko zaposlenost na delovnem mestu so navajale osebe z dokončano nižjo srednjo poklicno izobrazbo in srednjo splošno ali strokovno izobrazbo. Menim, da so tovrstno oviro pri udeležbi v izobraževalne programe navajale osebe, ki imajo fleksibilen delovni urnik. Najmanjšo oviro predstavlja posameznikom oddaljenost izobraževalnih programov od kraja bivanja.

Slika 6.4: Ovire pri odraslih, ki si želijo še več izobraževanja, Slovenija 2007



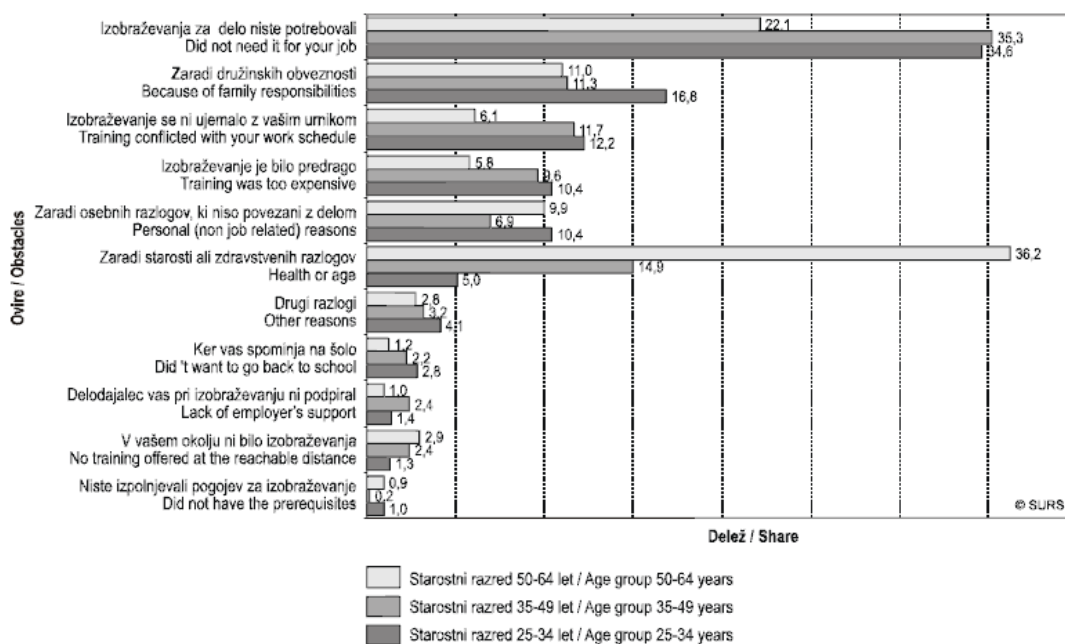
Vir: Statistični urad RS (2007, 7).

Odrasli, ki so sicer imeli motive in željo po izobraževanju, ali pa so se že izobraževali pa so si želeli še nadaljevati z izobraževanjem, v večji meri navajajo situacijske ovire, kot so pomanjkanje časa (neujemanje z urnikom) ter denarja. Oziroma izobraževanje jim je bilo predrago, da bi si ga lahko privoščili. Odrasli, ki so se izobraževali in so si želeli še več izobraževanja so v 33,9 odstotkih navedli neujemanje z njihovimi urniki, kar pa je oviralo tudi 25,8 odstotkov odraslih, ki se niso izobraževali in so si izobraževanja želeli. Delež posameznikov, katerim je oddaljenost izobraževalnih programov predstavljalo oviro, je relativno majhen.

V spodnji sliki so prikazane ovire ali razlogi za neudeležbo odraslih posameznikov v izobraževalne programe. Lahko razberemo, da v največjem deležu izobraževanja niso potrebovali za delo. Največje razlike se pokažejo v individualnih sferah ter socialnih vlogah, in sicer zaradi družinskih obveznosti se ni udeležilo 17% mlajših odraslih v starostni skupini od 25 do 34 let, medtem ko v starejšem starostnem razredu (50 – 64 let)

največja ovira predstavlja starost ali zdravstveni razlog. Zanimivo se mi zdi, da je v starostnem razredu od 35 do 49 let navedlo kar 14,9 odstotkov enako oviro za njihovo neudeležbo v izobraževalne programe.

Slika 6.5: Odrasli, ki se ne izobražujejo in se ne želijo izobraževati, po starostnih razredih, Slovenija, 2007



Vir: Statistični urad RS (2007, 8).

Grafikon 6.1: Najpogostejši razlogi odraslih, ki se niso izobraževali in se izobraževati tudi niso želeli, Slovenija, 2011

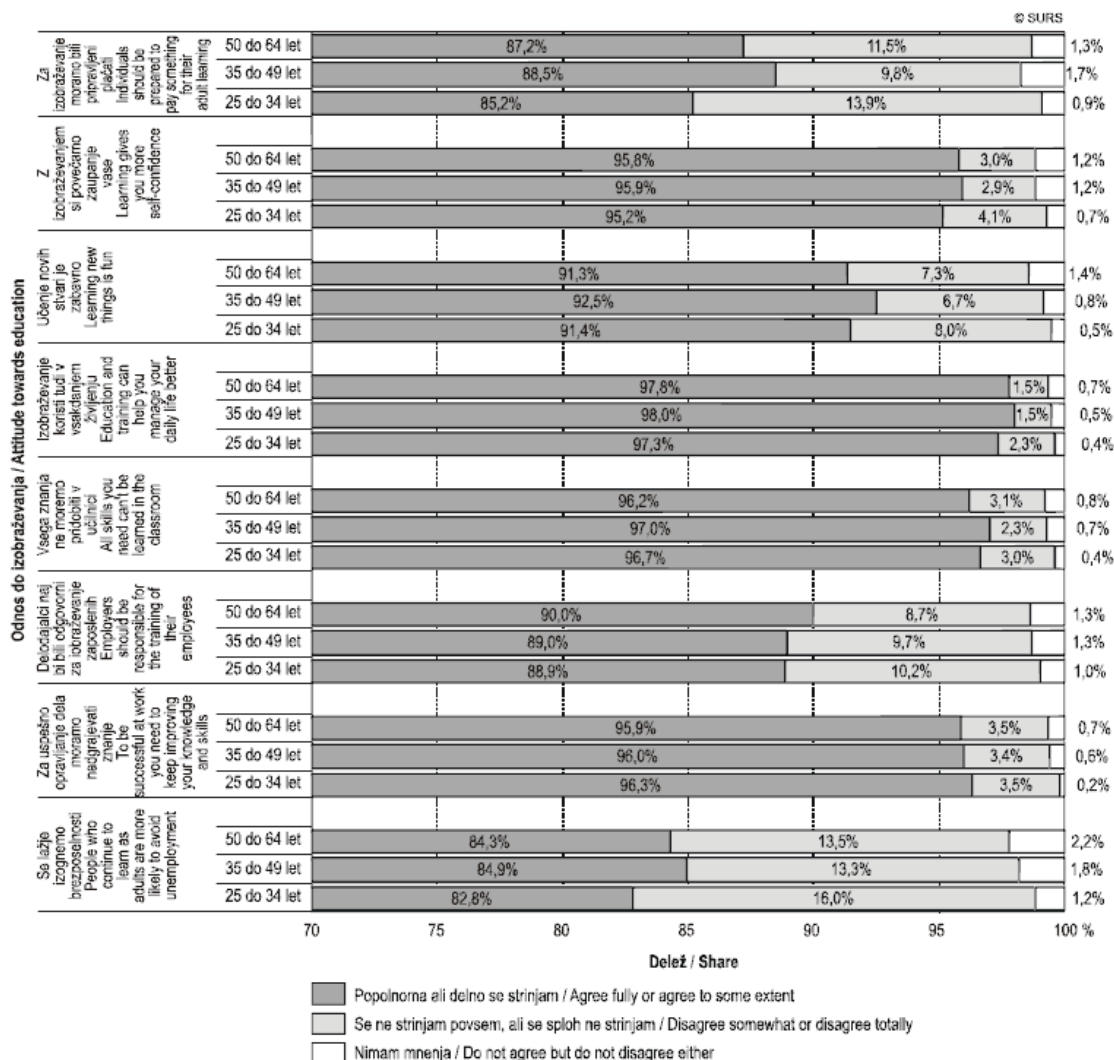


Vir: Statistični urad RS (2011).

Med najpogostejšimi navedenimi razlogi za neudeležbo v izobraževanje so, da izobraževanja posamezniki niso potrebovali. Prevladuje starostni razred od 35 do 49 let, sledijo jim posamezniki med 50. in 64. letom in nazadnje starostna skupina med 25. in 34. letom. Relativno malo je posameznikov, ki se izobraževanja niso udeležili zaradi neujemanja z urnikom. Pričakovano je, da mladim od 25 do 34 let največjo ovir, da bi se udeležili v izobraževalne programe predstavljajo družinske obveznosti.

ODNOS ODRASLIH DO IZOBRAŽEVANJA

Slika 6.6: Odnos odraslih do izobraževanja po starostnih razredih, Slovenija, 2007

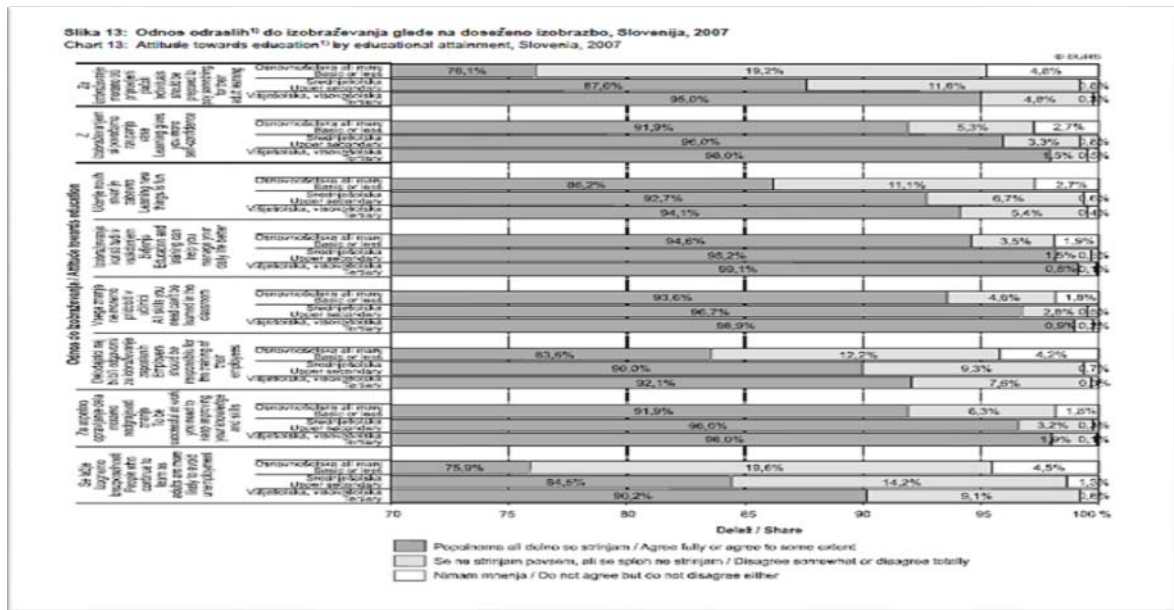


Vir: Statistični urad RS (2007, 10).

Odrasli vseh starostnih skupin se v večji meri zavedajo, da izobraževanje koristi vsakdanjemu življenju in imajo nasploh pozitiven odnos do učenja. V večjem deležu navajajo tudi, da vsega znanja ne pridobimo v učilnici in si z učenjem pridobimo zaupanje vase. V najmanjšem deležu (14%) se strinjajo s trditvijo, da se z izobraževanjem lažje izognemo brezposelnosti in v enakem odstotku se ne strinjajo, da bi morali biti za izobraževanje pripravljeni plačati.

Večje razlike med odgovori anketiranih prikazuje spodnja slika, in sicer glede na njihovo doseženo izobrazbo. S trditvijo, da se z izobraževanjem izognemo brezposelnosti, se ni strinjalo kar 20 odstotkov odraslih posameznikov, ki imajo doseženo osnovnošolsko izobrazbo ali manj. Najmanj se je strinjalo odraslih, ki imajo doseženo višješolsko ali visokošolsko izobrazbo, in sicer 9% odstotkov. Domnevamo lahko, da imajo osebe z višjo doseženo izobrazbo večji občutek varnosti pri zaposlitvi. Relativno visok delež z dokončano osnovno šolo ali manj (19%) se ne strinja, da moramo biti za izobraževanje pripravljeni plačati in najmanj anketiranih posameznikov z dokončano ali nedokončano osnovno šolo se strinja, da je učenje zabavno. Kot pri prejšnjih ugotovitvah tudi tu menim, da imajo posamezniki, ki se že v preteklosti niso želeli izobraževati tudi v odraslosti negativen odnos do učenja. Dosežena izobrazba ima močno korelacijo z željo oziroma motivacijo za nadaljevalno formalno ali neformalno izobraževanje.

Slika 6.7: Odnos do odraslih do izobraževanja glede na doseženo izobrazbo, Slovenija, 2007

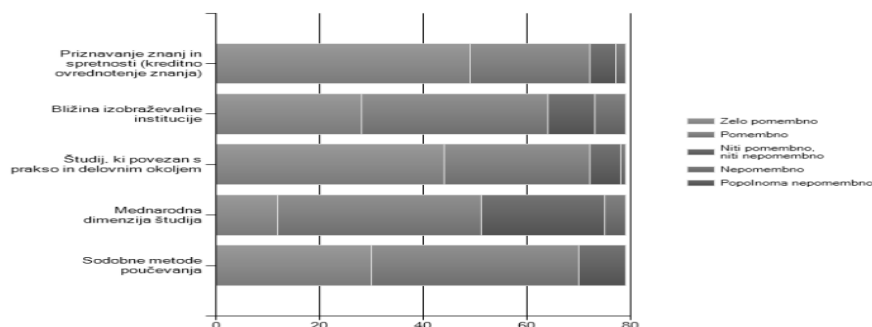


Vir: Statistični urad RS (2007, 11).

MOTIVI PRI ODLOČITVI ZA FORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Pri odločitvi individuma za participacijo v formalno izobraževanje je najbolj pomembno priznavanje znanja in spretnosti oziroma javno veljavno vrednotenje znanja in povezanost študija s prakso ter delovnim okoljem. Bližina izobraževalne institucije pri posameznikih ni tolikšnega pomena kot preostali dejavniki.

Slika 6.8: Dejavniki, ki vplivajo na odločitev za študij, 2010



Vir: Natek in drugi (2010, 124).

Udeleženci v formalnih izobraževalnih programih velik poudarek dajejo na celoten kurikulum. Torej, da bi študij imel poudarek poleg teoretičnih vsebin tudi na praktičnih, v

povezavi z njihovim delovnim okoljem in da bi se vnesle v izvajanje študijskih učnih vsebin tudi sodobne metode poučevanja. S pomočjo sodobne tehnologije (sodobni didaktični pripomočki, slikovno gradivo) je učenje mnogo bolj zanimivo, fleksibilno ter bolj privlačno za pomnenjenje snovi.

7 SKLEPNE UGOTOVITVE

Položaj človeka v družbi je vse bolj odvisen od znanja, ki ga vsebuje in dopolnjuje glede na dane, stalno spreminjajoče se okoliščine. Z znanjem rastemo tako osebno kot družbeno, saj prispevamo k napredku ter konkurenčnosti sodobne družbe in ji tako predvsem lažje sledimo.

Odnos do vseživljenjskega izobraževanja se skozi časovna obdobja spreminja. Ob dejstvu, da koncept vseživljenjskega učenja pridobiva pomembno vlogo v današnji družbi in ima znanje največjo moč, se koncept vse bolj povezuje s potrebami in zahtevami trga delovne sile. V današnjemu fleksibilnemu trgu delovne sile se za svojo konkurenčno prednost delovanja zahteva usposobljene, učljive se posameznike, za kar pa samo formalna izobrazba ne zadostuje več. Formalna izobrazba je vsekakor pomembna pri posameznikovi pozitivni miselnosti o učenju kot kontinuiranemu procesu, ki traja do smrti. Pomembno je, da so ljudje samostojni ter neodvisni, predvsem pa prilagodljivi za vse novosti in posledično ugodnosti, ki so mu dane v družbenem okolju.

Bolj kot okolje posamezniku onemogočajo izobraževanje tako imenovane situacijske ovire, kot so pomanjkanje denarja in časa. Vendar to vpliva le na zunanje motivacijske dejavnike, medtem, ko notranji motivi (na primer: želja po osebostnem razvoju) lahko še vedno ustvarjajo željo po izobraževanju. V poglavju s statističnimi podatki smo videli, da posamezniki največkrat navajajo pomanjkanje časa in pomanjkanje denarja zato prvo hipotezo (H1) le delno potrjujem, saj jim oddaljenost kraja niti ne predstavlja tolikšne ovire, da se zaradi tega izobraževanja ne bi udeležili, če je za to močno motiviran. Bolj kot oddaljenost ruralnega okolja vplivajo na prebivalce stereotipi o učno–izobraževalni dejavnosti in sposobnostih odrasle osebe, še posebno starejših odraslih. V ruralnem okolju še vedno prevladuje prepričanje o fizičnih človekovih prioritetah in z njimi povezanim učenjem in ne učenjem v izobraževalnih institucijah.

S hipotezo H2 sem preverjala dva pomembna motiva (še posebej za današnjo družbo znanja) za nadaljnje izobraževanje odraslih, in sicer sta to nadgradnja znanja in možnost napredovanja (nagrajevanje) v zaposlitveni organizaciji. Menim, da glede na tolikšen

poudarek znanja, ki se mu danes namenja je pomembno, da znanje vseskozi nadgrajujemo, drugače se lahko hitro znajdemo v brezizhodnem položaju sveta tehnologije ter nazadujemo – smo nekompetentni, saj lahko prvotno znanje hitro zastara in postane neuporabno. Posameznikom je pomembno pridobiti znanja, ki so uporabna v vsakdanjem življenju. V raziskavi, ki so jo izvedli Natek in ostali v letu 2010 posamezniki navajajo nagrajevanja v obliki boljše plače in možnosti napredovanja kot najmanj pomemben motiv. Potrjevanje hipoteze lahko domnevam z raziskavo, ki jo je izvedel Statistični urad za Slovenijo (Anketa o izobraževanju odraslih), saj je vzorec anketirancev večji in zajema mnogo več posameznikov in z njimi povezane karakteristike. Na prvem mestu navajajo karierno napredovanje kot razlog za neformalno izobraževanje. Pomembno jim je, da bi bolje opravljali svoje delo.

S tretjo hipotezo (H3), da na participacijo oseb v vseživljenjsko izobraževanje vpliva predhodna izobrazba pa se v celoti strinjam, saj ne glede na to, ali je posameznik predhodno dosegel katero izmed stopenj izobrazbe ali ni, bo to pomembna korelacija k odločitvi za nadaljnje izobraževanje oziroma vseživljenjsko učenje. Osebi, kateri je bilo izobraževanje pomembno že v primarni obliki (od osnovne šole naprej) je veliko verjetnosti, da mu bo pridobivanje znanja pomembno tudi v prihodnosti. Torej z višanjem dosežene izobrazbe se viša tudi nadaljevalna udeležba v formalne in neformalne izobraževalne programe. Posameznik, ki pa do učenja nima pozitivnega odnosa/mišljenja (z nizko samopodobo) pa ne bo toliko notranje motiviran, vendar ga k izobraževanju lahko motivira okolje, in sicer kot primer lahko podam ekonomsko–socialno okolje; delovno okolje/organizacija, ki zahteva, oziroma prisili posameznika k usposabljanju ali prekvalifikaciji.

Ljudje se v zadnjih nekaj letih mnogo bolj zavedajo, kako pomembno je izobraževanje za bolj kakovostno življenje, kot so se zavedali nekdanj, saj s tem prispevajo k lastnemu razvoju oziroma osebnosti lasti ter k razvoju gospodarstva in splošni blaginji. Vendar so še vedno prisotna odstopanja udeležbe posameznikov, glede na njihove socialne in ekonomske značilnosti. V današnjem, razvijajočem svetu se ne bi smele dogajati tolikšne razlike pri ne/vključevanju odraslih v formalne in neformalne izobraževalne institucije, glede na njihovo starost, saj posamezniki v še vedno preveliki meri navajajo ravno starost,

kot poglavitni razlog, da se v zadnjem letu niso vključili izobraževalne programe. Najbolj zastrašujoče je, da med njimi niso samo starostniki, temveč tudi odrasli, ki so le nekaj let pred upokojitvijo. Najpogosteje so povedali: »zakaj bi se izobraževal/a, če pa sem tik pred upokojitvijo« ter »kar sem mislil/a sem to že storil/a, sedaj je prepozno«. Kot, da bi bila upokožitev čas, ko se osvajanje znanja oziroma učenje konča. Tudi predhodna dosežena izobrazba in poklicni status prispevata k precejšnjim razlikam v izobraževanju, saj se na primer nizko izobraženi posamezniki redkeje vključujejo v formalne in pa tudi neformalne institucije. Enako velja tudi za zaposlene, ki so na manj fleksibilnih in zahtevnih delovnih okoljih.

Odrasli se večinoma udeležujejo neformalnih izobraževanj v okviru poklicnih izpopolnjevanj in usposabljanja ali, ker to od njih zahtevajo zakonske obveze (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 381). Pri anketiranju v organizaciji X so največkrat navedli, da se niso udeležili neformalnega izobraževanja, ker jim v službi niso nič ponudili. Torej je pri zaposlenih odraslih osebah prva asociacija z izobraževanjem povezana priložnost ali obveznost, ki mu jo nudi podjetje ali organizacija in se premalo zavedajo, da je vseživljenjsko učenje v današnjem času že skoraj obveznost vsakega državljana, ki prispeva k družbeni koheziji.

Pomembnosti vseživljenjskega učenja se vse bolj zavedajo tudi nacionalne politike, ki tako na državni kot lokalni ravni vzpodbujajo posameznikov razvoj ter njihovo participacijo k družbi znanja, vendar še vedno premalo operativno delujejo, saj največkrat Strateški dokumenti ter strategije ne »pridejo v roke« posameznikov.

Predlagala bi, da se strategije uveljavljanja kulture vseživljenjskega učenja v večji meri udejanjijo tako na mikro (osebna motivacija) kot tudi na makro (institucionalni) ravni. S širjenjem in promocijo vseživljenjskega izobraževanja in učenja med ljudmi bi se povečalo zavedanje pomembnosti znanja med državljani. Tako bi se korak za korakom doseglo, da bi vsak posameznik v družbi bil dopolnilni člen, z individualnim znanjem prispeval h kakovostnejšemu življenju, saj z rastjo informacijske dobe, raste tudi potreba po raznovrstnem znanju. Andragoški center Slovenije ima s Tednom vseživljenjskega učenja poglavitno vlogo pri širjenju navduševanja nad učenjem odraslih, saj izvajajo promocije

svojih dejavnosti na javnih mestih (stojnice, delavnice in podobno), kjer se zberejo učeče se skupine, institucije s socialnega, izobraževalnega, zdravstvenega in kulturnega področja.

V ospredje sodobne družbe bi morala biti postavljena ravno kultura vseživljenjskega učenja, saj je še vedno prisotna negativna konotacija nadaljevalnega izobraževanja v odraslosti, predvsem v ruralnem okolju in med osebami z nizko doseženo formalno izobrazbo. Potrebno bi bilo uresničiti strategijo Memoranduma in sicer zagotoviti posameznikom dostopnost izobraževanja po njegovi meri, jim zagotavljati ponudbe, ki bi se usklajevale z njihovimi urniki dejavnosti ter njihovimi potrebami, saj so v največji meri navajali ravno neustrezen čas izobraževanja (pomanjkanje časa). Po drugi strani pa ljudje ravno zaradi posameznih ovir ter priljubljenosti individualnega učenja prehajajo k tovrstni obliki učenja, saj je poleg motivacije za učenje pomemben tudi časovni dostop in sklop informacij, prilagojenih posameznikom in njihovim potrebam. Kot veliko spodbudo in optimistično rešitev proti socialni izključenosti (sploh starejših oseb) vidim tudi v medgeneracijskem učenju, saj pri učenju sodelujejo tako mladi kot starejši posamezniki. S tem krepijo tako medosebne odnose in pri tem se odpravljajo medgeneracijske razlike in izključenost starostnikov iz družbe. Zavedanje o pomembnosti vseživljenjskega učenja pa bi se začelo že v zgodnji fazi razvoja in predvsem pri obeh spolih, saj kot vemo so moški mnogo manj udeleženi v izobraževalno–učne procese kot pa ženske. Imajo tudi veliko manj pozitiven odnos do vseživljenjskega učenja, kar bi bilo vsekakor potrebno spremeniti.

Za sedaj je bilo izvajanje medgeneracijskega učenja računalništva, saj ravno računalniško znanje v informacijsko–komunikacijskem svetu igra pomembno vlogo, da smo s tem znanjem funkcionalno pismeni in razgledani.

Verjamem in hkrati upam, da smo na dobri poti, da z odzivnostjo družbe in hkrati posameznika kot njenega člana, vseživljenjsko učenje postane stil življenja. Čeprav obiskovanje organiziranih skupinskih oblik izobraževanja upada (kot smo videli po podatkih Statističnega urada RS za leto 2011), prihaja trend individualnega učenja v večini državah, ki so usmerjene k razvoju in inovacijam. Z vse večjo promocijo o pomembnosti vseživljenjskega učenja med posamezniki, bo v prihodnosti tudi v Sloveniji naraščala moralna dimenzija o nujnosti dejavnega/aktivnega državljana v vseh okoljih, saj smo z znanjem, ki ga osvajamo skozi celo življenjsko obdobje v prednosti pred težavami, ki nam jih prinaša sodoben svet napolnjen z nenehnimi inovacijami.

Za konec naj dodam še misel Adama in Rončevića (v Lenračič 2007, 92), da je znanje in z njim povezan človeški kapital »mrtev kapital«, če ni vseskozi uporabljen oziroma v obtoku in če ni motivacije, da bi našli način njegove uporabe.

8 LITERATURA

1. Andragoški center Republike Slovenije. 2013. *Projektno učenje za mlajše odrasle*. Dostopno prek: <http://www.acs.si/pum> (25. april 2013).
2. Čelebič, Tanja. 2010. Izbrani vidiki izobraževanja odraslih v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU–27. *Delovni zvezek Urada RS za makroekonomske analize in razvoj* 19 (8): 28–32.
3. Černoša, Slavica. 2012. *Razvoj sistema izobraževanja v Sloveniji v luči uresničevanja skupnih evropskih ciljev. Analiza uresničevanja ciljev »Izobraževanje in usposabljanje 2010« 2000-2010*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
4. Deci, Edward L., Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier in Richard M. Ryan. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist* 26 (3/4): 325–346.
5. Deci, Edward L. in M. Richard Ryan. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25): 54–67.
6. Delors, Jacques. 1996. Education: the necessary Utopia V *Learning: The treasure within*, ur. Jaccques Delors, 11–33. Paris: Unesco Publishing.
7. Eurydice. 2007. *Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
8. European Comission. 2011. *Horizon 2020 – The Framework Programme for Research and inovation – Communication from the Comission*. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/;jsessionid=VQhLT4HBCy9y1lfqz7rvmkZB0mhZnPkVLhGTFLnJzHyQQKj45JSh!1518928790?uri=CELEX:52011DC0808> (30. marec 2014).

9. Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul – Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema in Frederick Champion Ward. 1972. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
10. Feinberg, Walter. 2012. The Idea of a Public Education. *Review of research in education* (36): 1–22 .
11. Holford, John, Jarvis, Peter in Colin Griffin. 1998. *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
12. Ilič, Branko. 2002. Domet denarnega nagrajevanja kot dejavnika spodbude za inoviranje v podjetju. *Teorija in praksa* 39 (6): 935–951.
13. Ivančič, Angelca. 1999. *Izobraževanje in priložnosti na trgu dela*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
14. Jarvis, Peter. 2008. Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. *Journal of Critical Pedagogy* 1 (1). Dostopno prek: <http://www.freireproject.org/ojs/index.php/home/article/viewFile/302/155> (25. april 2013).
15. Jelenc – Krašovec, Sabina. 2003. *Univerza za učečo se družbo*. Ljubljana: Založba Sophia.
16. Juriševič, Mojca. 2006. *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Kobal – Grum, Darja in Janek Musek. 2009. *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
18. Komisija Evropske skupnosti. 2000. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Dostopno prek: <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (11. april 2013).
19. Krajnc, Ana. 2010. Posebnost in posameznost kot izhodišče novih spoznanja za več disciplin. *Teorija in praksa* 47 (2–3): 324–329.

20. Kump, Sonja in Sabina Jelenc-Krašovec. 2005. Izobraževanje – možni dejavnik krepitve moči in vpliva starejših odraslih. *Družboslovne razprave* 21 (49/50): 243–261.
21. Lenarčič, Blaž. 2007. Transfer znanja in socialni kapital v družbi znanja. *Družboslovne razprave* 23 (56): 91–108.
22. Ličen, Nives. 2006. *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
23. Marzel, Kornelija. 2000. Pomen motivacije za razvoj, pripadnost in deovno uspešnost upravnih enot v Republiki Sloveniji. *Teorija in praksa* 37 (2): 348–363.
24. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2013. *Delovna področja*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/ (25. april 2013).
25. Ministrstvo za šolstvo in šport, Republika Slovenija. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Javni zavod Pedagoški inštitut.
26. Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2011a. *Predlog uredbe Evropskega parlamenta in Sveta o okvirnem programu za raziskave in inovacije (2014–2020) Obzorje 2020*. Dostopno prek: http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/obzorje_2020/ (30. marec 2014).
27. --- 2011b. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
28. Mohorčič – Špolar, Vida, Marko Radovan in Angelca Ivančič. 2011. *Vseživljenjsko učenje – tek čez ovire? Mednarodni vidiki politike vseživljenjskega učenja in udeležbe v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center RS.
29. Musek, Janek. 1993. *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: EDUCY.
30. Natek, Srečko, Valerij Dermol, Suzana Košir, Kristijan Breznik in Kristijan Musek Lešnik. 2010. *Mreženje za vseživljenjsko učenje. Zaključno poročilo*. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.

31. Nonaka, Ikujiro in Naboru Konno. 1998. The Concept of »Ba«: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review* 40 (3): 40–45.
32. Pavlin, Samo. 2007. *Vloga znanja pri profesionalizaciji poklicev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
33. --- in Ivan Svetlik. 2004. Izobraževanje in raziskovanje za družbo znanja. *Teorija in praksa* 41 (1–2): 199–211.
34. Radovan, Marko. 2001. *Motivacija odraslih za izobraževanje: vrednotni, kognitivni in socialno-kulturni vidiki motivacije brezposelnih za izobraževanje*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
35. --- 2011. Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih. V *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*, ur. Petra Javrh, 161–178. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
36. Statistični urad Republike Slovenije. 2004. *Izobraževanje: Vseživljenjsko učenje, 2. četrletje 2002 – 2. četrletje 2003*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/doc/statinf/09-SI-131-0401.pdf> (3. maj 2013).
37. --- 2007. *Izobraževanje: Izobraževanje odraslih (po anketi o izobraževanju odraslih), Slovenija, 2007*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/doc/statinf/09-SI-272-1001.pdf> (3. maj 2013).
38. --- 2012. *Statistični letopis 2012*. Ljubljana: Statistični urad RS.
39. Štefanc, Damijan. 2012. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
40. Ule Mirjana. 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
41. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. 2014. *Registrirano brezposelne osebe po izobrazbi, 2005 – 2014*. Dostopno prek: http://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/registrirana_brezposelnost (30. marec 2014).

42. Židan, Alojzija. 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
43. --- 2009. *Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.