

Marko Radovan

Razumevanje izobraževalnih ovir z vidika modela omejenega delovanja

Povzetek: V prispevku avtor opisuje problematiko udeležbe v izobraževanju odraslih z vidika koncepta izobraževalnih ovir. Vzroke za večjo ali manjšo pripravljenost v izobraževanju odraslih razlagamo na dva načina: psihološki in sociološki. Prvi vidik opisuje predvsem notranje dejavnike motivacije za izobraževanje, pri drugem pa razumevanje temelji na zunanjih pogojih, pod katerimi se oseba vključuje v izobraževanje. Rezultati empiričnih raziskav pogosto postavljajo pod vprašaj uporabnost razumevanja ovir z osredotočanjem le na posameznikovo razumevanje sveta. Avtor kot eno od možnih poti razumevanja vpliva izobraževalnih ovir na udeležbo v izobraževanju predstavi model omejenega delovanja avtorjev Rubensona in Desjardinsa, ki menita, da moramo upoštevati tudi širše strukturne pogoje in ukrepe, s katerimi poskušajo vlade povečati možnosti za izobraževanje ter analizirati interakcijo med njimi in posameznikovim pojmovnim aparatom. Na tej podlagi sta omenjena avtorja oblikovala »Model omejenega delovanja«, s katerim želita ilustrirati vpliv modela države blaginje na premagovanje izobraževalnih ovir.

Ključne besede: udeležba v izobraževanju, izobraževanje odraslih, izobraževalne ovire, teorija omejenega delovanja, Anketa o izobraževanju odraslih

UDK: 374.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Marko Radovan, docent, Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: marko.radovan@gmail.com

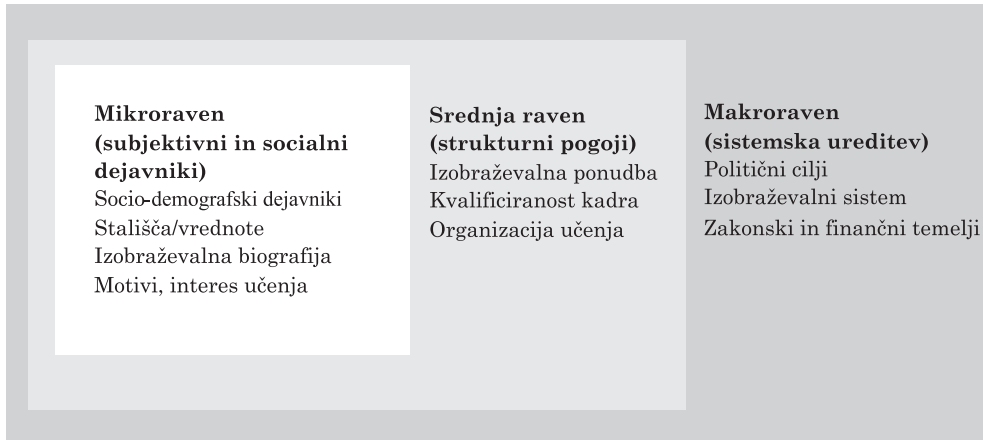
Uvod

Zanimanje za dejavnike, ki odrasle spodbujajo k vključitvi v izobraževanje, ima že dolgo tradicijo. V zvezi s tem je splošno uveljavljeno mnenje, da udeležba v izobraževanju temelji na bolj ali manj prostovoljnih odločitvah posameznika, poznavanje pričakovanj in motivov odraslih za izobraževanje pa lahko pomembno poveča njihovo pripravljenost za udeležbo v izobraževanju. Poznavanje motivacije odraslih za udeležbo v izobraževanju je pogosto celo pomembnejše kot proučevanje motivacije učencev v rednem šolanju. Medtem ko mora biti šoloobvezna mladina prisotna pri pouku, se odrasli za vključitev v izobraževanje šele odločijo. Pri vključevanju in pogosto že v samem odločanju se lahko posamezniku postavljajo različne ovire. Včasih so le-te bolj objektivne, drugič pa bolj subjektivne narave. Njihovo reševanje je v veliki meri odvisno od stopnje pripravljenosti odraslega, da se v izobraževanje vključi in v njem vztraja. Kadar je motivacija velika, lahko pričakujemo, da bodo odrasli premagali marsikatero oviro, ki jim preprečuje izobraževanje, kadar pa je nizka, je udeležba v izobraževanju manj verjetna. Interes izvajalcev in načrtovalcev izobraževalne politike za razumevanje razlik med izobraževalno aktivnimi in pasivnimi je zato izredno velik.

Vzroke za večjo ali manjšo pripravljenost odraslih za izobraževanje v andragogiki razlagamo na dva načina: psihološki in sociološki. Prvi vidik opisuje predvsem notranje dejavnike motivacije za izobraževanje (npr. motive, potrebe, stališča, pričakovanja, prepričanja, vrednote ipd.), pri drugem pa razumevanje temelji na zunanjih pogojih, pod katerimi se posameznik vključuje v izobraževanje (npr. spol, dosežena izobrazba, zaposlitveni status, položaj na delovnem mestu ipd.). Razlogi, zaradi katerih se nekdo vključi v izobraževalni program, so torej najrazličnejši in jih (največkrat) ni mogoče razložiti z enim samim motivom. V večini uveljavljenih motivacijskih modelov so zato skušali združiti obe perspektivi in s tem oblikovati model, ki bo čim bolj temeljito pojasnil dejavnike, ki vplivajo na posameznikovo pripravljenost za udeležbo v izobraževanju (Cookson 1986; Cross 1981; Miller 1967; Rubenson 1987). Ti modeli pa poleg motivov, stališč in socialno-ekonomskih

značilnosti posameznika vključujejo tudi ovire, ki se pojavljajo na poti do vključitve v izobraževanje.

Na udeležbo v izobraževanju odraslih torej vplivajo različni dejavniki, npr. motivacijski, socio-demografski, ali okoliščine, v katerih se oseba nahaja.



Slika 1: Dejavniki, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju odraslih (Hippel in Tippelt 2010, str. 34)

Brüning (v Hippel in Tippelt 2010) opisuje dejavnike, ki vplivajo na morebitno udeležbo na mikroravni, kot subjektivne in socio-demografske, na srednji ravni kot finančne in vsebinske značilnosti izobraževalnih programov in na makroravni kot strukturne pogoje. Izobraževalne ovire niso omejene na eno samo raven, ampak se stopnjujejo ali dopolnjujejo. Ravni so sicer med seboj povezane, vendar je njihovo interakcijo empirično zelo težko preveriti. Interpretacija okoliščin/pogojev na srednji ravni in makroravni s strani posameznika je lahko zelo različna. Odvisna je lahko od vzgoje, značilnosti referenčnih skupin, izkušenj v izobraževalnem sistemu ipd.

Izobraževalne ovire – rezultati prejšnjih raziskav

Omenili smo že, da je za ustrezno razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju, potrebno tudi poznavanje ovir, ki odraslim samo udeležbo preprečujejo. Da bo do slednje prišlo, mora biti oseba na nek način motivirana, da se vključi v izobraževalni program, obstajati mora ustrezna ponudba programov, udeležba pa ne sme biti omejena s pogoji, ki jo še dodatno otežujejo ali onemogočajo (npr. denar, neprimeren čas). Če ti pogoji niso izpolnjeni, se verjetnost vključitve v izobraževalni program zelo zmanjša. Oglejmo si nekaj ugotovitev glede raziskovanja udeležbe v izobraževanju. Raziskovanje ovir se je v primerjavi z raziskavami motivov in motivacije začelo relativno pozno, a so ovire sestavina večine teoretičnih modelov udeležbe v izobraževanju (Carp, Peterson in Roelfs 1973; Cross 1981; Johnstone in Rivera 1965).

Kot navaja Rubenson (2009, str. 189), je bila večina raziskav na področju ovir narejena kot del nacionalnih oziroma mednarodnih raziskav ali pa kot kvalitativne raziskave. V teh raziskavah so bili izhodiščna populacija navadno odrasli, ki so se želeli izobraževati, pa se niso mogli. Manj so se v njih osredotočali na odrasle, ki se niso želeli izobraževati. Deskriptivne raziskave ovir so se začele s prvo nacionalno raziskavo v Združenih državah Amerike, ki sta jo izvedla Johnstone in Rivera (1965), ki sta udeležence raziskave prosila, da navedejo razloge za neudeležbo v izobraževanju in označijo, koliko zanje veljajo¹. Razlogi, ki sta jih naštel, so bili: »nisem si mogel privoščiti«, »prezaposlen«, »preutrujen«, »nisem vedel, kateri programi so na voljo«, »zdi se mi preveč otročje«, »počutim se prestarega za učenje« in »ne potrebujem šolanja«. Takrat je skoraj polovica (48 %) anketirancev kot ovire označila stroške in pomanjkanja časa; 45 % jih je navedlo utrujenost; pomanjkanje informacij je bil odgovor 35 %, da izobraževanja ne potrebujejo, pa meni 12 % anketirancev.

Distribucija ovir se skozi čas ni preveč spreminjala. Podobno razvrstitev ovir opazimo tudi v novejših raziskavah, kot je »Anketa o izobraževanju odraslih« (2007), ki jo izvaja Eurostat in s katero se želi ugotoviti, v kolikšni meri so odrasli vključeni v katerokoli obliko izobraževanja (formalno ali neformalno) in na kakšne načine to znanje pridobivajo. »Anketo o izobraževanju odraslih« izvajajo v vseh državah Evropske unije, državah EFTE in državah kandidatkah, zato so rezultati mednarodno primerljivi. Anketni vzorec je sestavljen iz naključno izbranih oseb, starih od 25 do 64 let. V Sloveniji je na anketo odgovarjalo 4.192 oseb, na ravni celotnega vzorca pa je v bazo vključenih kar 183.887 oseb. Zbrani podatki so uteženina osnovne demografske značilnosti, tako da se vzorec ujema z osnovno populacijo.

	SLO (%)	EU (%)
Izobraževanje se ni ujemalo z vašim urnikom.	30,5	25,1
Izobraževanje je bilo predrago.	25,7	15,4
Zaradi družinskih obveznosti.	15,5	20,4
V vašem okolju ni bilo izobraževanja.	7,9	6,1
Delodajalec vas pri izobraževanju ni podpiral.	7,2	6,4
Drugo*	5,6	16,6
Zaradi starosti ali zdravstvenih razlogov.	5,4	4,3
Niste izpolnjevali pogojev za izobraževanje.	1,7	3,3
Ker vas spominja na šolo.	1,0	2,5
SKUPAJ	100,0²	100,0

Preglednica 1: Najpomembnejše ovire odraslih, ki so se izobraževali in so si želeli še več izobraževanja, starost 25–64 let (v %), Slovenija in povprečje EU, 2007 (Anketa o izobraževanju odraslih 2007)

* Ovire, ki niso bile navedene v lestvici. Anketiranec ni posebej pojasnil, kaj ga je oviralo.

¹ V citiranem članku točne informacije o vzorcu ni mogoče pridobiti – interpretacije temeljijo na izračunanih deležih oz. ocenah celotne populacije. Glede na to, da je bila raziskava nacionalna, lahko predvidevamo, da je bil vzorec ustrezno velik in reprezentativen.

² Zaradi zaokrožanja vrednosti navzgor vsota vmesnih odstotkov ni 100.

Največ v raziskavo vključenih odraslih, ki so se izobraževali v Sloveniji in so si želeli še več izobraževanja, je kot glavni razlog za to, da se niso udeležili še več izobraževalnih aktivnosti, navedlo neujemanje urnika izobraževanja z njihovim urnikom (31 %). Drugi najpomembnejši razlog je bil predrago izobraževanje (26 %). Temu sledijo družinske obveznosti (15 %). Ostale ovire imajo delež, ki je nižji od 10 %. V primerjavi s povprečjem EU najbolj izstopajo stroški izobraževanja, pa tudi za posameznika neustrezen urnik, kar bi lahko interpretirali tudi kot pomanjkanje časa.

Nekoliko drugačne ovire so navajali odrasli, ki se niso izobraževali, a so se želeli.

	SLO (%)	EU (%)
Izobraževanja za delo niste potrebovali.	29,1	20,8
Zaradi starosti ali zdravstvenih razlogov.	23,0	15,9
Zaradi družinskih obveznosti.	12,1	16,7
Izobraževanje se ni ujemalo z vašim urnikom.	9,2	8,1
Zaradi osebnih razlogov, ki niso povezani z delom.	8,9	13,5
Izobraževanje je bilo predrago.	8,0	4,7
Drugo	3,1	8,9
V vašem okolju ni bilo izobraževanja.	2,4	2,0
Ker vas spominja na šolo.	1,9	5,7
Delodajalec vas pri izobraževanju ni podpiral.	1,6	1,8
Niste izpolnjevali pogojev za izobraževanje.	0,7	1,8
SKUPAJ	100,0	100,0

Preglednica 2: Najpomembnejše ovire odraslih, ki se niso izobraževali, a so se želeli, starost 25–64 let (v %), Slovenija in povprečje EU leta 2007 (Anketa o izobraževanju odraslih 2007)

V Sloveniji so anketiranci (N = 4.192) kot najpomembnejšo oviro najpogosteje navedli, da izobraževanja za delo niso potrebovali (29 %). Drugi pomembnejši razlogi so bili še starost ali slabo zdravstveno stanje (23 %), družinske obveznosti (12 %) ali neujemanje urnika izobraževanja z njihovim urnikom (9 %). Delež obeh najpogosteje navedenih ovir je v Sloveniji izrazito večji, kot je povprečje EU.

Čeprav je bila shema, po kateri so ugotavljali ovire v raziskavi Johnstona in Rivere (1965), do neke mere dokaj osnovna, so ugotovitve pomembne in so imele dolgotrajen vpliv na nadaljnje raziskovanje ovir. Avtorja (prav tam) sta ugotovila dve prevladujoči vrsti ovir: prva se nanaša na bolj zunanje pogoje, ki ovirajo udeležbo, druga pa na notranje pogoje, kot so stališča in vrednote do izobraževanja. Ti dve skupini sta poimenovala »situacijske« in »dispozicijske« ovire. Stroški so primer situacijske ovire, občutek, da se je v odrasli dobi neprimerno izobraževati, pa predstavlja primer dispozicijske ovire. Samo ugotavljanje, katere ovire obstajajo, bi bilo seveda brez pomena, če ne bi raziskali, za koga so najznačilnejše. Johnstone in Rivera (prav tam) sta ugotovila, da je za ženske značilnejše, da imajo več družinskih

obveznosti, obenem pa so poročale, da so zvečer bolj utrujene. Mlajše moške so ovirali stroški izobraževanja, starejše pa občutek, da so prestari. Tisti, ki so imeli nižji socialni položaj, navadno niso vedeli, kakšne so možnosti izobraževanja, tisti iz višjih socialnih slojev pa so poročali o preveliki zaposlenosti. Na splošno so starejše odrasle bolj ovirale dispozicijske ovire, mlajše pa situacijske. Ženske se v primerjavi z moškimi v večji meri niso mogle udeležiti izobraževanja zaradi situacijskih ovir. V primerjavi z odraslimi iz višjega socialnega razreda so bile za odrasle iz nižjega socialnega razreda značilnejše tako situacijske kot dispozicijske ovire.

Najpomembnejši prispevek k razumevanju ovir je gotovo naredila Patricia Cross (1981), ki je povzela spoznanja Johnstona in Rivere (1965) ter Carpa in sodelavcev (1973) ter oblikovala lastno klasifikacijo ovir. Razvrstila jih je v tri skupine: situacijske, institucionalne in dispozicijske. Tako kot pri Johnstonu in Riveri (1965) je za situacijske ovire značilno, da izhajajo iz posameznikovega trenutnega položaja in se izražajo v pomanjkanju časa, denarja, oddaljenosti kraja izobraževanja itd., dispozicijske ovire pa se povezujejo s psiho-socialnimi značilnostmi posameznika, kot so stališča, samopodoba, prepričanja o sposobnosti itd. P. Cross (1981) je dodala še novo kategorijo ovir, in sicer institucionalne ovire. To skupino ovir sestavljajo vse prakse in postopki izobraževalnih ustanov, ki odrasle odvrtaajo od udeležbe v izobraževalnih programih. Nova skupina ovir je pomembna, saj je P. Cross (prav tam) ugotovila, da včasih tudi institucije same onemogočajo udeležbo odraslih v programih izobraževanja, in sicer z neustrezno izobraževalno ponudbo, nerealnimi zahtevami programa ali neprilagojeno organizacijo izobraževanja. S tem tako še prispevajo k težavi neudeležbe.

Po mnenju P. Cross (prav tam) je najpomembnejša skupina ovir situacijska, znotraj te pa sta to denar in čas. To potrjujejo tudi novejši raziskave (Mohorčič Špolar idr. 2001; Mohorčič Špolar idr. 2005). Hkrati je avtorica še poudarila, da je lahko pomembnost teh ovir tudi nekoliko pretirana zaradi socialno zaželenih odgovorov, ki odražajo metodološko pomanjkljivost anketnih raziskav. Pri večini deskriptivnih raziskav so ovire navadno ugotavljali s pomočjo anketnih vprašanj ali strukturiranih intervjujev, v katerih so anketirance vprašali, zakaj se niso udeležili izobraževanja. Glede na to, da se izobraževanje večinoma opisuje kot pozitivno in zaželeno dejavnost – če že ne kar odgovornost –, anketiranci pogosto odgovorijo s socialno zaželenimi razlogi, ki naj bi razložili njihovo neudeležbo v izobraževanju, namesto da bi odkrili svoje prave razloge. S temi vprašanji so se pozneje ukvarjali predvsem s kvalitativnimi pristopi pri raziskovanju ovir.

P. Cross (1981) je institucionalne ovire razdelila na pet skupin: neprimeren čas, težave z lokacijo in prevozom, pomanjkanje zanimive in ustrezne ponudbe, proceduralne težave in pomanjkanje informacij o ponudbi. Glede dispozicijskih ovir avtorica navaja, da se v anketnih raziskavah načeloma pokaže, da so te ovire na splošno manj pomembne od drugih, vendar pa je lahko pravi pomen dispozicijskih ovir prikrit prav zaradi že prej omenjenega socializacijskega učinka.

Pri analizi ovir se navadno sprašujemo o socialnih dejavnostih, ki vplivajo na ovire, oz. o tem, kako se z ovirami soočajo različne socialno-ekonomske skupine. Primerjalni rezultati »Ankete o izobraževanju odraslih« (2007), v katero je bilo vključenih 183.887 oseb iz 24 evropskih držav (prikazano v Preglednici 3), kažejo,

da so ženske navajale nekoliko več situacijskih, moški pa institucionalnih ovir. Glede dispozicijskih ovir ni razlik. Primerjava po starosti pokaže večjo zastopanost situacijskih ovir pri mlajših odraslih ter veliko večji poudarek dispozicijskih ovir pri starejših odraslih. Med temi je seveda starost najpomembnejša ovira.

	Situacijske ovire (%)	Institucionalne ovire (%)	Dispozicijske ovire (%)
Spol			
Moški	44,2*	29,5	26,3
Ženske	52,3	22,6	25,2
Starost			
25–34	62,0	24,9	13,1
35–49	56,8	26,9	16,3
50–64	35,5	24,9	39,6
Izobrazba			
Osnovna šola ali manj	43,8	20,9	35,3
2/3-letna SŠ	34,9	50,1	15,0
4-letna SŠ	51,5	24,9	23,6
Visoka šola ali več	51,8	33,3	14,9
Zaposlitveni status			
Zaposleni	56,4	28,3	15,2
Brezposelni	41,8	20,9	37,3
Upokojeni	15,6	29,3	55,1
Drugi	43,1	18,1	38,8
Poklic			
Zakonodajalci in strokovnjaki	53,7	37,1	9,3
Tehniki in uradniki	58,4	30,6	11,0
KV storitveni poklici	59,7	26,6	13,7
KV obrtni poklici	56,0	27,3	16,6
KV industrijski poklici	54,6	28,0	17,4
Elementarni poklici	58,8	19,6	21,6
KV in NK kmetijski poklic	50,8	24,7	24,4

Preglednica 3: Najpomembnejši razlog, da se anketiranec ni udeležil izobraževanja in usposabljanja glede na demografske značilnosti, starost 25–64 let (v %), povprečje za EU, 2007 (N = 183.887) (Anketa o izobraževanju odraslih 2007)

* Vrstični seštevek ovir za posamezno kategorijo ni enak 100 %, saj delež prikazuje npr. odstotek moških, ki je izbral eno izmed situacijskih ovir (tj. 44,2 %).

Stopnja izobrazbe pri vključenih v raziskavo ni izrazit dejavnik razlik med ovirami. Načeloma se tisti z višjo dokončano izobrazbo srečujejo z več situacijskimi, odrasli z 2/3-letno poklicno šolo z institucionalnimi, odrasli s dokončano osnovno

šolo ali manj pa z dispozicijskimi ovirami. Delež dispozicijskih ovir sicer ni največji v tej skupini (delež situacijskih ovir je 44 %), a je največji v primerjavi z deležem dispozicijskih ovir drugih skupin, vključenih v primerjavo. Po zaposlitvenem statusu anketirancev vidimo, da so odrasli, ki so zaposleni, izrazili več situacijskih, upokojenci pa več dispozicijskih ovir. Razlike pri drugih ovirah niso tako izrazite. Zadnje so ovire glede na poklic, ki ga opravlja posameznik. Med deleži situacijskih in institucionalnih ovir ni velikih razlik. V skupini tehnikov in uradnikov ter odraslih, ki so zaposleni v storitvenih dejavnostih, je nekoliko več situacijskih ovir, prav tako je tudi v skupini elementarnih poklicev. Odrasli zaposleni v skupini »Zakonodajalci in strokovnjaki« navajajo več institucionalnih ovir. Najnazorneje so vidne razlike pri dispozicijskih ovirah. Le-te linearno naraščajo s padanjem zahtevnosti poklica, ki ga opravlja oseba. Najmanj teh ovir navajajo odrasli, ki opravljajo zahtevnejša dela, in največ tisti, ki opravljajo najmanj zahtevna dela. Ta povezanost je zelo podobna tudi povezanosti z izobrazbo.

Ovire poznamo – kaj zdaj?

Do osemdesetih let se je strokovna literatura ukvarjala predvsem z opisovanjem, kaj so ovire, ocenjevanjem njihove pomembnosti in njihovim razvrščanjem. Včasih je to potekalo na podlagi anketnega raziskovanja ali po pregledu obstoječe literature (npr. Cross 1981). Beder (1990) trdi, da nobena raziskava v obdobju 1966–1980 ni prispevala veliko novega k spoznanjem Johnstona in Rivere iz leta 1965, po letu 1980 pa se je pri raziskovanju ovir začelo novo poglavje.

Kljub temu da raziskovanje ovir veliko prispeva k razumevanju tega, zakaj se odrasli ne vključujejo v izobraževanje, pa obstajajo določene omejitve, ki jih je treba omeniti. Najprej je treba opozoriti na to, da vse raziskovanje ovir temelji na percepcijah posameznika, kaj ga ovira. Zelo verjetno je, da ga ovirajo tudi nekateri dejavniki, ki se jih niti ne zaveda – ker se jih ne zaveda, pa zanj ne obstajajo. Prav tako je zelo verjetno, da so ljudje pri naštevanju ovir nekoliko pristranski in navajajo tiste dejavnike za izobraževalno neaktivnost, ki so družbeno sprejemljivi. Najpogostejše ovire, kot so stroški ali čas, je zato treba jemati z določeno mero skepticizma.

Gre torej za premik od proučevanja bolj zunanjih (*barriers*) k proučevanju notranjih ovir (*deterrents*). Čeprav sta v angleščini ta dva pojma v bistvu sopomenki, so med njima določene subtilne razlike. Pri proučevanju s poudarkom na »zunanjih ovirah« se išče dejavnike, ki ovirajo sicer že motivirane odrasle – take, ki bi se izobraževanja radi udeležili. Drugi koncept pa zajema odrasle, ki se izobraževanja niti ne želijo udeležiti, in vključuje tudi notranje – motivacijske dejavnike. V tem smislu lahko torej nekoga ovirajo tudi negativna stališča do izobraževanja, učiteljev ali sebe in se ta odnos odraža tudi pri interpretaciji zunanjih okoliščin in možnosti vključevanja v izobraževanje (npr. čas kot osebna prioriteta, nepomembnost in nekoristnost izobraževanja).

Druga omejitev v raziskovanju ovir je njihova teoretična in konceptualna nejasnost. Teoretično so pomanjkljive zato, ker se je koncept ovir razvil iz deskriptivnega

raziskovanja, v katerem so o ovirah spraševali samo odrasle, ki so se že izobraževali, oz. tiste, ki so se želeli, pa se niso mogli. Rezultate tega raziskovanja zaradi uporabljenih metodologij ni mogoče posploševati iz ene populacije na drugo. Zaradi tega je napovedna moč raziskovanja ovir nekoliko oslABLJENA. Nejasna je tudi povezanost med ovirami in motivacijo. Ali so ovire dejavniki, ki preprečujejo udeležbo že motiviranih odraslih za učenje? Ali pa je že samo pomanjkanje motivacije ena od možnih ovir?

To je odvisno tudi od samega definiranja ovir. Navadno v raziskavah, kjer se podatki zbirajo z anketnimi vprašalniki, o ovirah sprašujemo samo odrasle, ki so se želeli izobraževati, a se niso mogli. Tak pristop predvideva, da se ovire pojavljajo predvsem odraslim, ki se želijo udeležiti izobraževanja, a se ne morejo. Ne sprašujejo pa toliko o tistih, ki se niso izobraževali, a so se želeli, še manj pa o tistih, ki se niso izobraževali in se niti niso želeli vključiti v izobraževanje. Kadar o ovirah sprašujemo v osnovi za izobraževanje motivirane odrasle, so v ospredju situacijske in institucionalne ovire. Domače, pa tudi mednarodne raziskave kažejo, da je najpogosteje najpomembnejša ovira pomanjkanje časa. V raziskavi, ki jo je opravil evropski statistični urad (Eurostat), se je pokazalo, da je večina v raziskavo vključenih odraslih to oviro navedla kot osrednjo prepreko, zakaj se niso udeležili izobraževanja (Anketa o izobraževanju odraslih 2007). Takoj za časom je druga najpomembnejša ovira denar. Iz tega razloga se kot najpomembnejše ovire navadno kažejo situacijske in institucionalne, dispozicijske/psihološke pa so večinoma manj izražene. Drugačne rezultate dobivajo raziskave, ki k proučevanju ovir pristopijo na kvalitativen način (Beder 1990; Hayes 1988; Quigley 1997). V teh raziskavah se kot glavni razlogi za neudeležbo vedno pojavljajo dispozicijske/subjektivne ovire.

Kvalitativne raziskave omogočajo večji vpogled v posameznikovo subjektivno interpretacijo in razumevanje razlogov, ki so vplivali na udeležbo v izobraževanju. Pomanjkanje interesa lahko odraža tudi posameznikovo »subjektivno realnost«, ki jo zaznamujejo njegove življenjske okoliščine (Paldanius 2007). Kar nekaj raziskav je pokazalo, kako pomanjkanje npr. zaposlitvenih možnosti ali brezposelnost, monotono delo ipd. zmanjšujejo željo in pričakovanja v zvezi z udeležbo v izobraževanju nasploh (Esping-Andersen 1990; Paldanius 2007). Neudeležba postane v teh okoliščinah dokaj racionalno dejanje, saj so odrasli motivirani za udeležbo v izobraževanju predvsem takrat, ko za posledico pričakujejo boljše ali bolje plačano delovno mesto oziroma delo, ki jim je pomembno.

M. Carlén (v Rubenson in Desjardins 2009) je v svoji raziskavi ugotovila, da sta bili med intervjuvanimi delavci, zaposlenimi v avtomobilski industriji, delo in izobraževanje dve ločeni praksi, ki sta bili tesno povezani z njihovo poklicno oz. razredno identiteto. Menili so namreč, da je glavna naloga nekvalificiranih delavcev predvsem v tem, da proizvajajo, ne pa da se izobražujejo. Tudi njihova motivacija za izobraževanje je bila povezana s temi prepričanji. Tako so usposabljanje, ki ni bilo povezano z njihovim delom, zaznali kot groznjo, ki lahko povzroči spremembe (v njihovem življenju in identiteti). Podobno tudi Paldanius (2007) poroča o tem, kako »neudeleženci« doživljajo izobraževanje predvsem kot nekaj, kar morajo storiti, medtem ko čakajo, da vstopijo v »pravo življenje« (prav tam, str. 3) – to je potem, ko nekdo zapusti šolo in vstopi v svet dela.

Z vidika načrtovanja ukrepov so ti rezultati nekoliko problematični. Čas in denar sta seveda omejeni dobrini in (kot ugotavljajo predvsem kvalitativne raziskave) namenjanje obojega za izobraževanje je velikokrat bolj stvar vrednotnih prioritet in usmeritev, ki so povezane z izobraževanjem, ne pa toliko objektivno dejstvo ali položaj posameznika. Seveda s tem ne smemo zanikati dejstva, da se nekateri odrasli izobraževanja dejansko ne morejo udeležiti prav zaradi pomanjkanja denarja. Vključitev v izobraževalni program, ki ga delodajalec ni zainteresiran plačati, je za odrasle, ki so zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, gotovo prevelik finančni zalogaj, da bi ga zmogli sami. Enako velja tudi za časovne omejitve, ki so posledica izvajanja izobraževanja v neustreznih terminih. Vendar pa raziskave kažejo, da odrasli navajajo pomanjkanje časa in denarja tudi takrat, ko je program brezplačen oz. ko izobraževanje poteka zvečer.

Na vidik raziskovanja ovir, ki je povezan z družbenim okvirom, v katerem se oblikujejo in razrešujejo ovire, pa opozarjata Rubenson in Desjardins (2009).

Družbeni kontekst razumevanja udeležbe in izobraževalnih ovir

Po podatkih »Eurobarometra 2003« (v Rubenson in Desjardins 2009) so dispozijske ovire omenjene v enakem deležu kot situacijske in dvakrat pogosteje od institucionalnih. Še posebej so izrazite pri starejših in manj izobraženih odraslih (Eurobarometer 2003 v Rubenson in Desjardins 2009, str. 192). Te ugotovitve kažejo, da čeprav so ljudje do neke mere pripravljeni za vključitev v izobraževanje, so hkrati tudi vpeti/omejeni v nek sistem, okoliščine in lastne značilnosti, ki determinirajo možnosti njihovega delovanja (Salling Olesen 2004). Na žalost ni nobenih primerjalnih kvalitativnih raziskav, s katerimi bi lahko sklepali, katere so tiste strukture ali življenjske možnosti oziroma ukrepi politike, ki vplivajo na razlike v posameznikovi percepciji izobraževalnih ovir. Primerjave lahko opravimo le s pomočjo obstoječih kvantitativnih raziskav, kot je na primer »Anketa o izobraževanju odraslih« (2007). Vendar pa ta raziskava za to ni primerna, saj sprašuje samo po osnovnih demografskih podatkih in so ovire le eno izmed mnogih področij, vključenih v omenjeno raziskavo.

Po mnenju Rubensona in Desjardinsa (2009) so poglobitveni vidik razumevanja razlik pri vključevanju v izobraževanje odraslih razlike v tem, kaj poskuša posameznik storiti in kaj lahko stori v različnih družbeno-političnih strukturah. Zdi se verjetno, da značilnosti socialne države vplivajo tako na vrsto in resnost ovir kot tudi na sposobnosti posameznika za premagovanje njihovega vpliva. Glede na omenjeni model strukturno stanje in ukrepi ciljno usmerjene politike neposredno vplivajo na obseg in vpliv institucionalnih in situacijskih ovir oz. ovir, povezanih s poklicem ali družino. Strukturne razmere imajo pomembno vlogo pri oblikovanju okoliščin, s katerimi se soočajo posamezniki, in omejujejo izvedljive alternative, med katerimi lahko posameznik izbira, ter lahko zato na nek način »omejujejo« posameznikovo delovanje.

Primerjava udeležbe po državah (Graf 1) razkriva nekatera razhajanja med državami, ki so lahko dobro izhodišče tudi za razumevanje ovir.³ Na grafu vidimo, da obstaja precejšen razkorak v udeležbi v izobraževanju odraslih med državami, ki so na primerljivi razvojni stopnji in imajo precej podobna gospodarstva. To je najverjetneje posledica razlik med učnimi kulturami, priložnostmi za učenje na delovnem mestu, urejenostjo sistema izobraževanja odraslih ipd.



Graf 1: Udeležba v izobraževanju odraslih – primerjava držav (Anketa o izobraževanju odraslih 2007)

Na podlagi Grafa 1 bi lahko države združili glede na stopnjo udeležbe v izobraževanju odraslih, in sicer:

- V prvi skupini so države, katerih udeležba v izobraževanju presega 50 %. To so Švedska, Finska in Norveška.
- V drugi skupini so države z deležem udeležbe od 40 do 50 %. V tej skupini so Velika Britanija, Nemčija, Nizozemska, Slovaška, Estonija, Avstrija in Slovenija.
- Sledijo države z deležem od 20 do 40 %. V to skupino smo uvrstili Ciper, Belgijo, Češko, Bolgarijo, Francijo, Litvo, Latvijo, Španijo, Portugalsko, Poljsko in Italijo.
- Zadnja skupina predstavlja države z najnižjim deležem udeležbe v izobraževanju odraslih, tj. do 20 %. V tej skupini sta Grčija in Madžarska.

³ Izsledki, ki jih predstavljamo v tem članku, so zbrani z uporabo »Ankete o izobraževanju odraslih« (Statistične informacije 2010, št. 3). Z njo ugotavljamo, koliko so odrasli udeleženi v kateri koli obliki izobraževanja in kako pridobivajo znanje. V anketi se tudi sprašuje po znanju tujih jezikov, načinih uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije ter sodelovanju v družbenih in kulturnih dejavnostih. Ugotavlja se tudi stališča odraslih do izobraževanja in razloge (motive), zaradi katerih se izobraževanja udeležujejo. »Anketo o izobraževanju odraslih« izvajajo v vseh državah Evropske unije, državah EFTE in državah kandidatkah za vstop v Evropsko unijo, zato so izidi mednarodno primerljivi. V anketiranje, ki je potekalo od 10. septembra do 14. decembra 2007, so bili zajeti odrasli, stari od 25 do 64 let, ki so bili naključno izbrani iz Centralnega registra prebivalstva (prav tam). Po podatkih Statističnega urada Slovenije je bilo v slovenski vzorec zajetih 7200 odraslih, z načinom vzorčenja in uporabo ustreznih statističnih uteži pa je omogočeno posploševanje izidov na celotno populacijo. Spraševalci so poizvedovali o izobraževalni dejavnosti zadnjih 12 mesecev pred anketiranjem.

Treba je poudariti, da je to le ena od klasifikacij oz. modelov razvrstitve držav, ki so se razvili v zadnjem času. Holford in sodelavci (Holford idr. 2008) so v okviru projekta »Vseživljenjsko učenje 2010: prispevek izobraževalnega sistema k družbi vseživljenjskega učenja v Evropi«, financiranega iz Šestega okvirnega programa Evropske komisije – sicer na manjšem vzorcu držav (13) –, razvili tipologijo, ki se do neke mere ujema z našo razvrstitvijo.

Med najbolj znanimi je seveda klasifikacija držav blaginje, ki jo je razvil Esping-Andersen (1990). V svojem prispevku je glede na značilnosti držav blaginje kapitalistične države razdelil v naslednje modele:

- **liberalni model**, ki ga označuje deregulacija in fleksibilnost trga dela ter majhna vloga države;
- **korporativni model**, za katerega je značilna osredotočenost na ohranjanje statusnih razlik in pravic, ki so vezane na posamezen status. Navadno je vloga cerkve v tem modelu velika in vpliva na konzervativnejšo usmeritev ter poudarja pomen družine;
- **socialno-demokratski model**, kjer sta angažma države in skrb za sorazmeren (pravičen) razvoj vseh skupin prebivalstva največja.

Esping-Andersonova klasifikacija je bila dopolnjena z različnimi modeli (npr. Field 2006), s katerimi so poskušali preseči nekatere njegove slabosti: na primer neustrezna kategorizacija nekaterih držav in zapostavljanje problematike spola (Holford idr. 2008, str. 114). Med zadnjimi razvrstitvami, ki že upošteva nove članice EU, je poskus Aigingerja in Gugerja (2006), ki sta predlagala tri glavne dimenzije, ki označujejo evropski socialno-ekonomski model: odgovornost, uravnavanje in prerazporeditev. **Odgovornost** se nanaša na dejavnosti, ki se jim država zaveže v korist svojih državljanov, vključno z zagotavljanjem socialnega varstva, zdravstva in socialnega varstva, nastanitve, izobraževanja in tako naprej. V nekaterih evropskih državah se od posameznikov pričakuje večjo odgovornost za pridobitev socialne podpore kot v drugih. **Uravnavanje** (regulacija) se nanaša na značilnost ureditve delovnih razmerij, regulacijo trga dela, pa tudi na druge upravne sisteme, ki skrbijo za uravnavanje družbenih odnosov. **Prerazporeditev** (redistribucija) zadeva načine, na katere se ljudem v tiski nudi finančna podpora in v kolikšni meri so socialne storitve na voljo vsem. Njuna tipologija držav se zgleduje po tipologiji Esping-Andersena in kljub poudarjanju pomena izobraževanja in vseživljenjskega učenja temelji predvsem na tradicionalnih ekonomskih kazalnikih (npr. gospodarska rast, donosnost, stopnja zaposlenosti/brezposelnosti itd.) ter zajema naslednje skupine:

- skandinavski model (Danska, Finska, Nizozemska, Švedska, Norveška);
- kontinentalni model (Nemčija, Francija, Italija, Avstrija);
- anglo-saški model (Irska, Velika Britanija);
- mediteranski model (Grčija, Portugalska, Španija);
- »dohitevajoči« model (*catching-up model*; Češka, Madžarska).

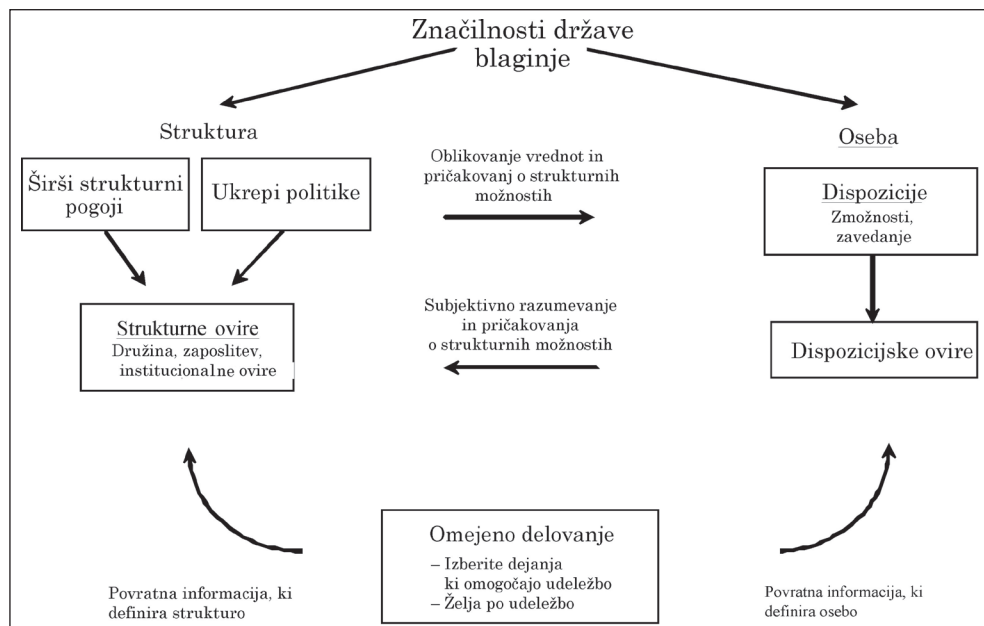
Za skandinavski model je značilen predvsem velik poudarek na prerazporeditvi z visokimi socialnimi ugodnostmi in visokimi davki. Poudarja se tudi socialno partnerstvo med delodajalci, sindikati in izobraževalci, ki skupaj prispevajo k razvoju družbe znanja (Holford idr. 2008, str. 115). Kontinentalni model označuje zaposlitev kot temelj socialnih transferjev, manj pa poudarja vključevanje skupin izven trga dela ali izobraževalnega sistema z majhnim poudarkom na prerazporeditvi. Anglo-saški model je ekonomsko in socialno najliberalnejši in poudarja pomen posameznika ter njegove odgovornosti za lastno izobraževanje in usposabljanje in skrb za osebno blaginjo. V mediteranskem modelu so socialni transferji nizki, večji delež podpore in skrbi sloni na sami družini. Dohitevajoči (*catching-up*) model – v katerega sta vključeni samo Češka in Madžarska, novi članici EU – je opisan z deregulacijo trga dela in nizkimi davki za posameznike in podjetja. Za nove članice je glede na stare države članice značilna tudi večja revščina. Slovenija v klasifikacijo Aigingerja in Gugerja (2006) žal ni bila vključena – predvidevamo pa lahko, da bi se priključila v »dohitevajoči« model.

Nov pristop k razumevanju ovir: model omejenega delovanja

Rezultati empiričnih raziskav pogosto postavljajo pod vprašaj uporabnost razumevanja ovir z osredotočanjem le na posameznikovo razumevanje sveta. S temi vprašanji se ukvarja večina teorij o ovirah in udeležbi odraslih v izobraževanju. Ugotovitve kažejo, da moramo upoštevati tudi širše strukturne pogoje in ukrepe, s katerimi poskušajo vlade povečati možnosti za izobraževanje ter analizirati interakcijo med njimi in posameznikovim pojmovnim aparatom.

Na podlagi takega razmišljanja sta Rubenson in Desjardins (2009) oblikovala »Model omejenega delovanja« (*Bounded agency model*), s katerim želita ilustrirati vpliv države blaginje na izobraževalne ovire odraslih (Slika 2). Po njunem mnenju so lahko odrasli s podobnimi ovirami bolj ali manj aktivni pri razreševanju teh ovir – glede na to, kakšna sta izobraževalna politika in sistem v državi, v kateri posameznik živi. Avtorja predvidevata, da bodo te okoliščine vplivale tako na vrsto in velikost ovir kot tudi sposobnost in pripravljenost posameznika, da bi te ovire presegel.

Posamezni režim socialne države ni vpleten le v družbene strukture, sistem izobraževanja odraslih ter življenjske priložnosti, temveč deluje tudi v posameznikovi zavesti. Z vidika posameznikove zavesti Rubenson in Desjardins (2009) izhajata iz koncepta habitusa in njegove interakcijo s socialnim kontekstom (Bourdieu 1990). Habitus, ki ga je mogoče razumeti kot sistem dispozicij, ki usmerja posameznikovo vedenje in misli, je pod vplivom teh struktur oz. ga le-te pogojujejo. Posameznikove dispozicije so torej pod posrednim in neposrednim vplivom družbenega sistema in so posledica izkušenj in ustaljenih načinov mišljenja v neki družbi. Sen (1999) v tem smislu govori o konceptu zmožnosti kot o interakciji med habitusom in družbenim sistemom, ki vpliva na zaznane priložnosti in možnosti, s katerimi se soočajo posamezniki, in s tem na njihovo delovanje. Koncept človekovih zmožnosti in delovanja (Sen 1999) je torej opredeljen ne le z »notranjimi« (npr. znanje in



Slika 2: Model omejenega delovanja (Rubenson in Desjardins 2009, str. 195)

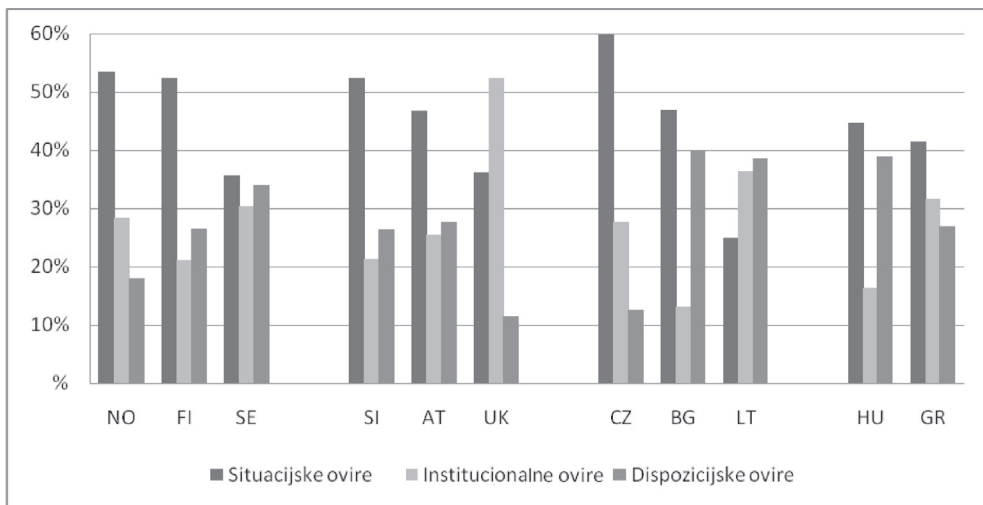
spretnosti) ali »zunanji« razpoložljivimi sredstvi (npr. denar), ampak tudi z védenjem o možnostih, kako s temi sredstvi doseči cilje, ki so osebi pomembni. V tem smislu Rubenson in Desjardins (2009) dispozicijske ovire razumeta kot dejavnike, ki omejujejo zmožnosti posameznika in s tem možnost udeležbe v izobraževanju.

Na Sliki 2 je to medsebojno vplivanje ilustrirano v srednjem stolpcu, in sicer v oblikovanju vrednot in subjektivne racionalnosti, ki so rezultat medsebojnega vplivanja strukture in posameznika in vplivajo na t. i. »omejeno delovanje«. Vloga ukrepov države je s tega vidika predvsem v zmanjševanju tako strukturnih kot individualnih ovir, ki preprečujejo udeležbo v izobraževanju odraslih. Ukrepi države na tem področju so odvisni od izobraževalnega sistema vsake posamezne države, ki lahko neposredno vpliva na pogoje, s katerimi se posameznik sooča (na delovnem mestu, družbi, doma), posredno pa lahko vpliva tudi na njegovo mišljenje in stališča glede možnosti, ki se ponujajo v družbeni strukturi. Samo s pomočjo interakcije med družbeno strukturo in posameznikovim delovanjem lahko politični ukrepi učinkujejo na večjo udeležbo v izobraževanju.

Če povzamemo: udeležba v izobraževanju odraslih se pogosto šteje kot posameznikovo prostovoljno dejanje, odločitev za sodelovanje pa je treba razumeti tako glede na namensko in racionalno vedenje posameznika kot tudi glede na interakcijo tega vedenja z značilnostmi socialnega konteksta, ki ga omejuje ali omogoča. S tega vidika lahko koncept zmožnosti prispeva in opozori na dejstvo, da motivi in želje niso neodvisni od gospodarskih in socialnih razmer (Nussbaum 2002). V okviru dispozicijskih ovir lahko slednje opišemo kot obliko habitusa, ki omejuje svobodo ljudi, ki razmišljajo o možnosti udeležbe v izobraževanju odraslih.

Rubenson in Desjardins (2009) sta prepričana, da lahko režim socialne države vpliva na posameznikovo zmožnost/sposobnost, da se vključi v izobraževanje, in sicer preko oblikovanja materialnih, družbenih in institucionalnih okolij ter na način, na katerega te okoliščine oblikujejo situacijske, institucionalne ali strukturne ovire kot tudi na posameznikovo (ne)pripravljenost, ki se izraža v dispozicijskih ovirah. To pomeni, da lahko pričakujemo, da bodo odrasli, ki se pri vključevanju v izobraževanje soočajo s podobnimi ovirami, v različnih državah te ovire različno presegali.

Na Grafu 2 je prikazana primerjava prisotnosti posameznih skupin ovir glede na štiri skupine držav, razvrščene glede na stopnjo udeležbe. Iz vsake skupine so prikazane samo 2–3 države.



Graf 2: Primerjava ovir glede na državo (Anketa o izobraževanju odraslih 2007)

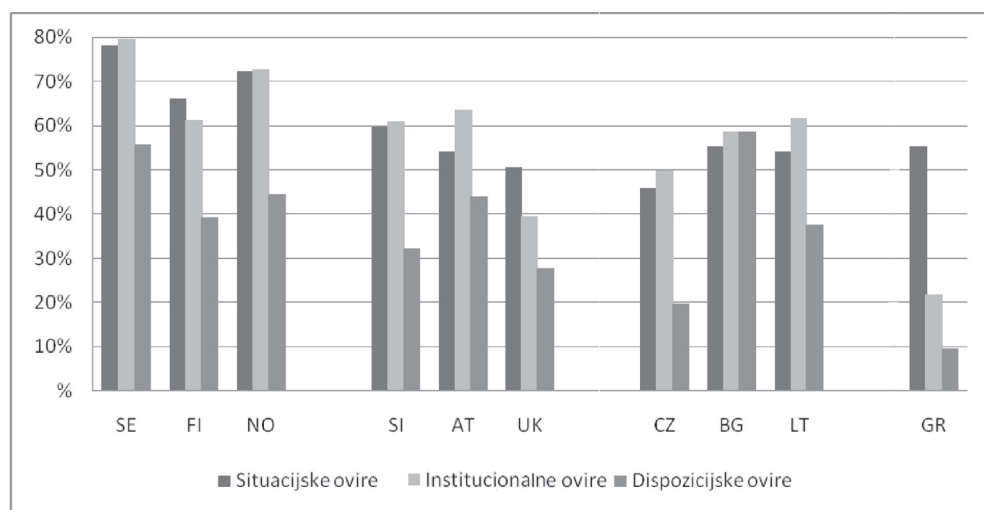
Opomba: Države v posamezni skupini so razvrščene glede na padajoče deleže situacijskih ovir.

Podatki, pridobljeni z »Anketo o izobraževanju odraslih«, kažejo, da se v raziskavo zajeti odrasli iz različnih držav srečujejo z relativno podobnimi ovirami (Graf 2). Na Grafu 2 lahko opazimo, da ima večina držav podobne deleže situacijskih ovir – z izjemo Švedske, Velike Britanije in Češke. Ti deleži se gibljejo med 40 in 50 %, le pri Švedih in Britancih je ta delež nižji, pri Čehih pa znaša približno 60 %. Zanimivo je, da je delež situacijskih ovir v dveh skandinavskih državah, ki imata nadpovprečno visoke deleže udeležbe v izobraževanju odraslih, veliko večji od deleža situacijskih ovir Madžarske ali Grčije, kjer se izobraževanja v povprečju udeleži manj kot 20 % v raziskavo zajetih odraslih. Slovenci so situacijske ovire navajali približno enako pogosto kot Norvežani in Finci. Delež institucionalnih ovir je v povprečju nižji od deleža situacijskih ovir. Institucionalne ovire nekoliko izstopajo le v Veliki Britaniji, v Sloveniji pa je njihov delež podoben kot na Finskem. Delež dispozicijskih ovir je pričakovano manjši, vendar pa je v kar nekaj državah večji od deleža institucionalnih ovir. To nekoliko odstopa od ugotovitev

prejšnjih raziskav udeležbe odraslih, kjer so bile dispozicijske ovire načeloma najmanj zastopane med ovirami. Dispozicijske ovire najbolj izstopajo v nekdanjih socialističnih državah: Bolgariji, Litvi in Madžarski. V Litvi imajo te ovire tudi najvišji delež med samimi ovirami. Nekoliko nižji, a podoben delež ovir navajajo anketiranci na Švedskem.

Z vidika »modela omejenega delovanja« bi bilo seveda zanimivo ugotoviti, do katere mere strukturni pogoji in posameznikove dispozicije posamezniku omogočajo zmogljivost in svobodo, ki sta potrebni za premagovanje teh ovir.

Še zanimivejša je primerjava udeležbe v raziskavo zajetih odraslih glede na izražene ovire (Graf 3). V primerjavi prikazujemo stopnje udeležbe v izobraževanju glede na izraženo oviro. Ti deleži nam lahko prikažejo približek, ki kaže, do katere mere so bile ovire uspešno presežene. Na Grafu 3 vidimo, da je udeležba odraslih v izobraževanju v skandinavskih državah večja kot pri ostalih državah, čeprav poročajo o podobnih ovirah. Nekatere ovire so v teh državah celo izrazitejše kot v državah z najnižjo stopnjo udeležbe. To pomeni, da je od 36 % Švedov, ki so navajali situacijske ovire (Graf 2), 78 % oseb to oviro vseeno nekako uspelo premagati in se izobraževanja udeležiti. Podobne deleže imajo tudi v drugih skandinavskih državah.



Graf 3: Udeležba odraslih v izobraževanju glede na skupino ovir (Anketa o izobraževanju odraslih 2007)
Opomba: Države v posamezni skupini so razvrščene glede na padajoče deleže situacijskih ovir.

Primerjava z drugimi, neskandinavskimi državami pokaže, da v teh državah odrasli niso bili tako uspešni pri premagovanju ovir. Če za primer vzamemo še Slovenijo – od 52 % v raziskavo vključenih odraslih, ki so navajali situacijske ovire, se jih je izobraževanja udeležilo 60 %. Stopnja premagovanja ovir je torej v Sloveniji veliko nižja od stopnje v skandinavskih državah – še posebej na Švedskem in Norveškem. Za Slovenijo velja, da so odrasli najuspešnejši pri premagovanju institucionalnih ovir, nekoliko manj uspešni pa so pri premagovanju dispozicijskih ovir.

Anketirani odrasli v skandinavskih državah torej v primerjavi z odraslimi iz ostalih držav veliko učinkoviteje razrešujejo izobraževalne ovire. Če rezultate interpretiramo z vidika modela omejenega delovanja, to pomeni, da so te države vzpostavile take strukturne pogoje, v katerih večji del odraslih bolj vrednoti udeležbo v izobraževanju, in so njihova pričakovanja v zvezi s tem višja. Ti pogoji vključujejo trg dela, ki je usmerjen v razvoj zahtevnejših delovnih mest, in civilno družbo, ki spodbuja učenje tako za socialni kot tudi osebni razvoj (Rubenson in Desjardins 2009, str. 202). Skandinavski model države blaginje prav tako podpira različne usmerjene ukrepe, s katerimi lahko odrasli premagujejo ovire, ko nanje naletijo, npr. možnost financiranja izobraževanja in spodbujanje razvoja izobraževalne ponudbe, ki je v skladu z ekonomskimi, socialnimi in osebnimi cilji posameznika ali določenih ciljnih skupin, kot so delavska gibanja, starejši odrasli in emigranti (prav tam). Na ta način mnogim morebitnim udeležencem omogočijo vključitev v izobraževanje, ki sicer ne bi bila mogoča.

Zaključek

Empirične ugotovitve kažejo, da glavna razlika med skandinavskimi in drugimi državami ni zgolj percepcija obstoječih ovir, ki preprečujejo izobraževanje, temveč so to tudi okoliščine, ki posamezniku omogočajo, da jih premaga. Če upoštevamo interpretacije, ki sledijo »modelu omejenega delovanja«, lahko podvomimo v uporabnost pristopov, ki poskušajo ovire razumeti le z osredotočenostjo na to, kako posameznik razume in si razlaga svet, v katerem živi (Rubenson in Desjardins 2009). Avtorja tega modela zato predlagata, da moramo v analizo vedno vključiti tudi strukturne dejavnike in analizirati medsebojno vplivanje med njimi in posameznikovimi dispozicijami (prav tam, str. 203). S tega vidika lahko zaključimo, da lahko ureditev sistema države blaginje posredno in neposredno vpliva na posameznikove zmožnosti udeležbe v izobraževanju s tem, ko ustvari strukturne pogoje in pomaga posamezniku premagovati tako strukturne kot subjektivne ovire. Čeprav so značilnosti odraslih v skandinavskih državah, ki se ne udeležujejo izobraževanja, podobne tistim iz drugih držav, pa je večina odraslih iz teh držav uspešnejših pri premagovanju izobraževalnih ovir. Skandinavske države imajo sicer dolgo in bogato tradicijo izobraževanja odraslih, njihova ureditev pa uspešneje kot v drugih državah spodbuja vključitev odraslih, ki se sicer ne bi izobraževali.

Literatura in viri

- Aiginger, K. in Guger, A. (2006). The European socio-economic model. Differences to the USA and changes over time. V: A. Giddens, P. Diamond in R. Liddle (ur.). *Global Europe, social Europe*. Cambridge: Polity Press, str. 124–150.
- Anketa o izobraževanju odraslih*. (2007). Bruselj: Eurostat.
- Beder, H. (1990). Reasons for nonparticipation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 40, št. 4, str. 207–218.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Carp, A., Peterson, R. in Roelfs, P. (1973). *Learning Interests and Experiences of Adult Americans*. Berkeley: Educational Testing Service.
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36, št. 3, str. 130–141.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Oxford: Polity Press.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2. izd.). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Hayes, E. R. (1988). A typology of low-literate adults based on perceptions of deterrents to participation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 39, št. 1, str. 1–10.
- Hippel von, A. in Tippelt, R. (2010). The role of adult educators towards (potential) participants and their contribution to increasing participation in adult education – insights into existing research. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1, št. 2, str. 33–51.
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J. in Hannan, G. (2008). *Patterns of lifelong learning: policy and practice in an expanding Europe*. Wien: LIT Verlag Münster.
- Johnstone, J. W. C. in Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*: Aldine Pub. Co.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education, A force-field analysis*. Brookline: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M., Vilič Klenovšek, T. in Pangerc Pahernik, Z. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A., Mirčeva, J., Ivančič, A., Radovan, M. in Možina, E. (2005). *Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih (zaključno poročilo)*. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, 4, št. 2, str. 123–135.
- Paldanius, S. (2007). *The rationality of reluctance and indifference toward adult education: Difficulties in recruiting unemployed adults to adult education*. Paper presented at the Joint international conference of the Adult Education Research Conference (AERC) and the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE).
- Quigley, A. B. (1997). *Rethinking literacy education: The critical need for practice-based change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubenson, K. (1987). Participation in recurrent education: A research review. V: H. G. Schütze in D. Istance (ur.). *Recurrent education revisited: Modes of participation and financing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, str. 39–67.
- Rubenson, K. (2007). *Determinants of formal and informal Canadian adult learning*. Ottawa: Human Resources and Skills Development Canada.
- Rubenson, K. in Desjardins, R. (2009). The Impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59, št. 3, str. 187–207.

- Salling Olesen, H. (2004). The learning subject in life history-a qualitative research approach to learning. *A Aventura (Auto) Biographico. Teoria & Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS*, str. 419–464.
- Scanlan, C. S. (1986). *Deterrents to participation: An adult education dilemma*. Columbus: The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistične informacije: Izobraževanje*. (2010). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.