

Hans  
G. Schuetze  
Center za preučevanje  
politike izobraževanja  
University of  
British Columbia  
Vancouver  
Kanada

# VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

*Od politike do prakse*

Razmerje med visokošolskim izobraževanjem in vseživljenjskim učenjem je zapleteno ter težavno vprašanje, čeprav o njem razpravljamo v okviru državnega sistema, to pomeni v razmeroma varnem zaledju soglasno sprejetih definicij strokovnih izrazov, in iz ozadja večnih razprav, v katerih je večina udeležencev seznanjena s stališči drugih in s poglobljenimi temami. Še bolj zapleteno pa postane, če vprašanje obravnavamo z vidika različnih državnih sistemov, tradicij in kultur. Pričujoča razprava opozarja na težave, razlike in odmike v posameznih državah.

Razlike se kažejo na različnih ravneh. Definicija visokošolskega izobraževanja je jasna (Williams, 1977). Glede na različno tradicijo, različne strukture in funkcije v celotnem sistemu izobraževanja in usposabljanja pripisujejo visokošolskim ustanovam različno poslanstvo in različne značilnosti (Gellert, 1991), ki zelo vplivajo na stopnjo odprtosti in prožnosti, pomembnih za sodelovanje starejših študentov (OECD, 1987). Pomen odraslih ali zrelih študentov, to je tistih študentov, ki nadaljujejo študij potem, ko so končali začetno šolanje (ali so ga preložili na poznejši čas ali pa opustili), je naslednji primer težavnosti, ki spremlja primerjave med posameznimi državami. V posameznih državah so sprejete različne definicije in različna starost (OECD, 1987), kar pomeni svojstveno težavo, če je primerjalna raziskava usmerjena količinsko.

Izraz in zasnova vseživljenjskega izobraževanja ali učenja sta zapletena. Če se uporablja izraz v povezavi z neposrednim napredovanjem študentov na višjo šolo ali na izobraževanje po srednji šoli, se v resnici ne nanaša na vseživljenjsko učenje, temveč na nepretrgano učenje po začetnem izobraževanju in usposabljanju, ki poteka v šolskem sistemu.

V razumevanju vseživljenjskega učenja so razlike (ali vseživljenjskega izobraževanja – oba izraza sta med seboj zamenljiva). Tako je na

primer razprava o vseživljenjskem izobraževanju v Veliki Britaniji večinoma usmerjena na potrebe trga delovne sile in mednarodno konkurenčnost (državna komisija za izobraževanje, 1993; britansko ministrstvo za izobraževanje in zaposlovanje, 1995). Na Japonskem pa razumejo vseživljenjsko izobraževanje popolnoma nasprotno, ne kot gospodarsko usmerjen cilj posameznikov ali države, temveč predvsem kot »različne kulturne in športne dejavnosti, ki se jih lotevajo ljudje, da bi izboljšali kakovost vsakdanjega življenja, zapolnili prosti čas, potešili intelektualno radovednost ali se samo zabavali. Tako sta izobraževanje in usposabljanje v podjetjih pogosto nezavedno izključena iz okvira vseživljenjskega učenja ..., čeprav pomenita nekatera najbistvenjša in najboljše področja vseh izobraževalnih dejavnosti na Japonskem«. (Okamoto, 1994, str. 5–6). Čeprav se zdijo razlogi za raziskovanje omenjene teme v navzkrižju kultur zanimivi, pa to ni tema pričujoče razprave. Namesto tega se bom usmeril na razlago, kako se vodilno načelo – po katerem z učenjem in izobraževanjem ne bi smeli prenehati po končanem izobraževanju v mladosti, temveč bi morala postati vseživljenjska dejavnost – spreminja v politiko in prakso izobraževanja po končani srednji šoli ter zlasti visokošolskega izobraževanja.

V okviru parametrov in struktur tradicionalnega sistema visokošolskega izobraževanja, za katerega je značilna diferenciacija med univerzitetnimi in neuniverzitetnimi ustanovami ter jasno razlikovanje med diplomskimi in podiplomski študenti, ki izraža razmejitve med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem, smo zasledili številne oblike organizacijske politike in prakse, ki so naravnane k omejevanju ovir za udeležbo odraslih. Med najpomembnejše primere takšne politike spadajo svoboden dostop ali priznanje dela ali življenjskih izkušenj kot enakovrednih aka-

demskim pogojem za vpis (s poprejšnjim preverjanjem znanja), dostopnost delnega študija, modularnih oblik predavanj in možnost študija na daljavo (OECD, 1987). Kakorkoli so te nove možnosti vključitve koristne za odrasle, ki ne izpolnjujejo »pravih« pogojev, se moramo vprašati, ali je staro razlikovanje in delitev med »začetnim« in »nadaljevalnim« izobraževanjem, »mladimi« in »odraslimi ali zreli« in tradicionalnimi in netradicionalnimi študenti sploh še smiselno v zvezi z doživljenjskim učenjem.

## SOCIALNE IN GOSPODARSKE OKOLIŠČINE

Zdi se, kot da sta pojma vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje postala geslo desetletja, ki sta bila ponovno odkrita potem, ko so doživljenjsko izobraževanje in sorodni pojmi – predvsem periodično izobraževanje – izgubili precej vpliva in veljavnosti, ki so jo izkazovali na vrhuncu svojega razcveta v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih (Schuetze in Istance, 1987). Podobno kot v šestdesetih letih, ko je bila teorija človeškega kapitala izhodišče razprav in pravzaprav množičnega širjenja izobraževanja na vseh ravneh, navsezadnje tudi izobraževanja po srednji šoli, je zdaj gospodarska stiska tista, ki potiska v ospredje vprašanje človeških virov in njihove vloge v gospodarskem razvoju. Poglavitni razlog, da se je v devetdesetih letih obnovilo zanimanje za izobraževanje in usposabljanje, tako temelji na posledicah, ki so jih prinesle pomembne spremembe v gospodarstvu, predvsem njegova globalizacija in pojav gospodarstva, ki temelji na informacijah in znanju. Kakorkoli so zdajšnje razprave o politiki izobraževanja drugačne od dinamike reform v devetdesetih, usmerjajo se predvsem na spretnosti, ki so koristne za delo, in na njihov razvoj v različnih okoljih ter na izobraževanje in usposabljanje delovne sile, na mladino in doraščajoče (Rubenson in Willms, 1993).

Poglavitno gibalno ponovnega vznika vseživljenjskega izobraževanja je bolj skrb za mednarodno konkurenčnost kot pa skrb za pravičnost, družbeno kohezijo in demokracijo, kot posledico pa je mogoče opaziti, da ministri za gospodarske zadeve zdaj začnejo govoriti jezik, ki so ga nekdaj govorili ministri za šolstvo.

## DRŽAVNA POLITIKA

Poročila o politiki skoraj vseh industrijskih držav izražajo svojstveno skrb za kvalificirano delovno silo, torej vnovično zanimanje za vseživljenjsko učenje, poudarjajoč, da povsod navzoče tehnološke spremembe, gospodarska preobrazba in svetovna konkurenca – kar je vse med seboj povezano in se tako krepi – zahtevajo čedalje več kontinuiranega učenja, formalnega in neformalnega. Le malo dokumentov in pobud pa se ukvarja z drugimi razsežnostmi, kot so enakopravne možnosti in dosegljivost izobraževanja, demokratizacija delovnega mesta, socialna kohezija itd.

Med državami in celo med različnimi območji v isti državi so glede institucionalnih odzivov na izzive vseživljenjskega učenja odraslih pomembne razlike, v večini dokumentov pa je precej poudarka na omogočanju izobraževanja in usposabljanja po srednji šoli novim

Že zdavnaj uveljavljeni izobraževalni vzorci priprave za delo in prehoda nanj so postali dvomljivi, saj se čedalje bolj utrjuje prepričanje, da trenutna raven izobraženosti prebivalstva morda ni ustrezna, glede večjih zahtev po znanju na delovnem mestu in v družbi na splošno (OECD, 1995).

in številnejšim skupinam udeležencev. Vse politike izobraževanja, ki so jih priporočile različne komisije, svetovalni organi, industrijska združenja itd., niso presegle golih opozoril in priporočil, niti niso vse dolgoročne, sistematične in dosledne glede financiranja. V preteklosti so vlade to področje večinoma puščale zakonsko neurejeno in neuskkljeno in so se zanašale na pobude delodajalcev, prostovoljnih združenj, ustanov in posameznikov – ter na nevidno roko trga, vendar se to postopno spreminja, saj se vlade čedalje bolj zavedajo pomanjkljivosti svojih izobraževalnih sistemov v luči gospodarskih izzivov, s katerimi se države spoprijemajo.

Čeprav politike izobraževanja niso obsežne in vsestranske, so bili vendar storjeni pomembni koraki za spodbujanje delodajalcev in posameznikov k večjemu vlaganju v kontinuirano izobraževanje in usposabljanje ter ustanov, ki skrbijo za izobraževanje po srednji šoli, k bolj dejavnemu organiziranju izobraževanja in usposabljanja za odrasle. Številne vlade so še bolj okrepile tista področja visokošolskega izobraževalnega procesa, ki ne potekajo na

## Države različno spodbujajo vseživljenjsko izobraževanje.

univerzi, na primer visoke šole ali visoke šole za nadaljnje izobraževanje po občinah, ki so posebej primerne in dejavne v zvezi s potrebami številnih odraslih učencev. Ponekod (na primer v Kanadi in Nemčiji) so se uveljavili krajši in bolj praktični programi, ki jih za potrebe usposabljanja za trg delovne sile ponujajo univerze in zlasti visoke šole, tako da država »kupi« učna mesta za nezaposlene in druge izpostavljene skupine, ki potrebujejo poklicno usmerjeno usposabljanje. V nekaterih državah, na primer v Franciji, pa so vsem podjetjem, razen prav majhnim, naložili, da določen odstotek namenijo za kontinuirano izobraževanje, ki ga izvaja bodisi samo podjetje ali pa ga plača izobraževalni ustanovi, tudi univerzam in tehničnim visokim šolam ter inštitutom. Marsikje se je povečala stopnja dosegljivosti visokošolske izobrazbe za odrasle brez tradicionalnih akademskih spričeval, čeprav ne vedno na ravni univerzitetnega študija.

Kljub številnim tovrstnim pobudam – mnoge med njimi so bile uvedene v zadnjih 15 letih – pa se čedalje bolj uveljavlja spoznanje, da utegnejo biti še vedno nezadostne in da so potrebne korenitejšie spremembe v visokošolskem izobraževanju in na drugih ravneh sistema izobraževanja in usposabljanja (glej na primer: državna komisija za izobraževanje, Velika Britanija, 1993).

### INSTITUCIONALNI ODZIVI VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

V približno zadnjih tridesetih letih se je število visokih šol in univerz zelo povečalo, raznolikost študentskih zahtev pa je povzročila nastanek cele vrste novih ustanov (community colleges – občinske visoke šole, Fachhochschulen – strokovne visoke šole, politehnične šole, institut's universitaires de technologie – univerzitetni tehnični inštituti) in novih programov. Zaradi čedalje večjega števila izrednih in starejših študentov so se spremenili številni akademski programi, njihova vsebina in način njihovega podajanja (Campbell, 1984; Holtkamp in Kazemzadeh, 1989; Phillips, 1995). Hkrati pa številni opazovalci ugotavljajo, da se tradicionalne ustanove niso niti dovolj obširno niti dovolj hitro spremenile,

da bi se odzvale na učne potrebe odraslih. Po njihovem mnenju je sicer pomembno sodelovanje odraslih, ne zadostuje pa samo razširitev ponudbe tradicionalnih študijskih programov v obliki večernih šol in izrednih oblik študija (to so namreč spremembe, ki jih je uvedlo veliko ustanov, vendar še zdaleč ne vse).

Izobraževalne ustanove bi morale pomagati odraslim, da bi sami ugotovili svoje učne potrebe, in jim ponuditi ustrezne načine učenja, ki bi tem potrebam ustrezali – s pogovori, oceno poprejšnjega znanja in različnimi načini sodelovanja med odraslimi študenti in njihovimi »pomočniki« pri učenju, pa tudi z njihovimi študentskimi kolegi (Teichler, 1992; Wolter, 1994).

Posledica pomanjkanja ustreznega odziva tradicionalnih ustanov je, da se številni odrasli obračajo na novejšie in prilagodljivejšie ustanove ali na nova učna omrežja ter konzorcije, ki skrbijo zlasti za učne potrebe odraslih študentov.

V skladu s tradicijo in poslanstvom univerze ponujajo dodiplomske študijske programe, ki so široko zasnovani in tudi specializirani, visoke šole in druge neuniverzitetne ustanove, ki omogočajo šolanje po končani srednji šoli, pa navadno ponujajo natančno določene programe, ki so bolj poklicno in strokovno usmerjeni. Poleg teh programov pa obe vrsti ustanov ponujata krajše programe za študij določenih predmetov, ki jih navadno poimenujejo »kontinuirano izobraževanje«. Večinoma jih organizirajo posebni oddelki (zunanjii oddelki ali oddelki za kontinuirano izobraževanje ali izobraževanje odraslih), čedalje več pa jih organizirajo univerzitetni oddelki sami, deloma zato, da bi si pridobili dodatne finančne vire, deloma pa tudi zato, ker spoznavajo, da postaja permanentno izobraževanje odraslih in skrb za vseživljenjsko izobraževanje nujnost visokošolskih izobraževalnih ustanov in del njihovega akademskega poslanstva.

V luči nenehnih sprememb, ki vplivajo na skoraj vse vidike življenja, zlasti pa na delo, doživlja tudi visokošolsko izobraževanje hitre spremembe. Vendar ne bo več zadostovalo le širjenje ustanov, ki naj bi dale streho čim večjemu številu študentov, kot se je to dogajalo v šestdesetih in sedemdesetih letih, temveč se bo spre-

menilo tudi delovanje univerz in visokih šol, ki se bodo morale sprijazniti s skromnejšimi finančnimi sredstvi, večjo odgovornostjo, bolj raznoliko sestavo študentov, prilagodljivejšo organizacijo in večjo konkurenco.

Glede na spreminjajoče se zahteve precejšnjega dela študentov, večinoma odraslih, tradicionalne razlike med akademskim in permanentnim študijem, mladimi in odraslimi študenti in celo med dodiplomskimi in nediplomskimi študenti niso več primerne izrazi za analizo, opis ali klasifikacijo poslanstva visokega izobraževanja, njegove dostopnosti, njegovih programov in dejavnosti.

Kontinuirano izobraževanje odraslih in ponudba vseživljenjskih učnih možnosti, kar je bila nekdanj za univerze in druge visokošolske ustanove obrobna in ločena dejavnost, sta postala ali postajata pomembnejša in redna sestavina poslanstva visokega izobraževanja. To pa ne vpliva samo na organiziranje, financiranje, vodenje, vrednotenje in odgovornost ustanov do javnosti, temveč tudi splošneje, na celotno učno funkcijo visokošolskega izobraževanja in na načine definiranja, nastajanja, udeležbe, širjenja in uporabe znanja.

## PRILOŽNOSTI IN OVIRE

Vprašanja individualnega dostopa do visokošolskega izobraževanja in načinov udeležbe (vštevši financiranje) prevladujejo v raziskavah in programski politiki marsikaterih držav. Zagovorniki tržnega pristopa, ki večinoma temelji na teoriji človeškega kapitala, poudarjajo, da utegne biti dosegljivost diplome ali drugih višjih programov izobraževanja sicer res odvisna od formalnih vpisnih zahtev, ki so bodisi stvar posamezne države ali ustanove, vendar pa je udeležba odvisna večinoma od posameznikove pripravljenosti, da vложи svoj čas in denar v lastno kontinuirano izobraževanje. Trdijo, da glede na njihovo pripravljenost trg odraslim ponuja številne priložnosti, ki so prilagojene njihovim specifičnim potrebam in možnostim. Delodajalci pa naj bi bili pripravljeni vlagati v usposabljanje svojih delavcev, če bi to pripomoglo k uspehu podjetja na trgu.

Nekateri pa trdijo, da je takšen pristop s svo-

jo ozko definirano utilitaristično ali instrumentalistično perspektivo preveč omejen, saj ne zajema zadostnega razpona učnih potreb in hotenj odraslih. Poleg tega trdijo tudi, da takšno gledanje omejuje udeležbo tistim zaposlenim, ki so poklicno dejavni, in bolje izobraženim. Na splošno je takšno gledanje odločilno glede individualnega vlaganja, s tem da breme prevale na posameznika, in ne na delodajalce ali ustanove, ki bi morale spremeniti organizacijo dela in izobraževalnih možnosti, da bi postalo s tem vseživljenjsko izobraževanje izvedljivo.

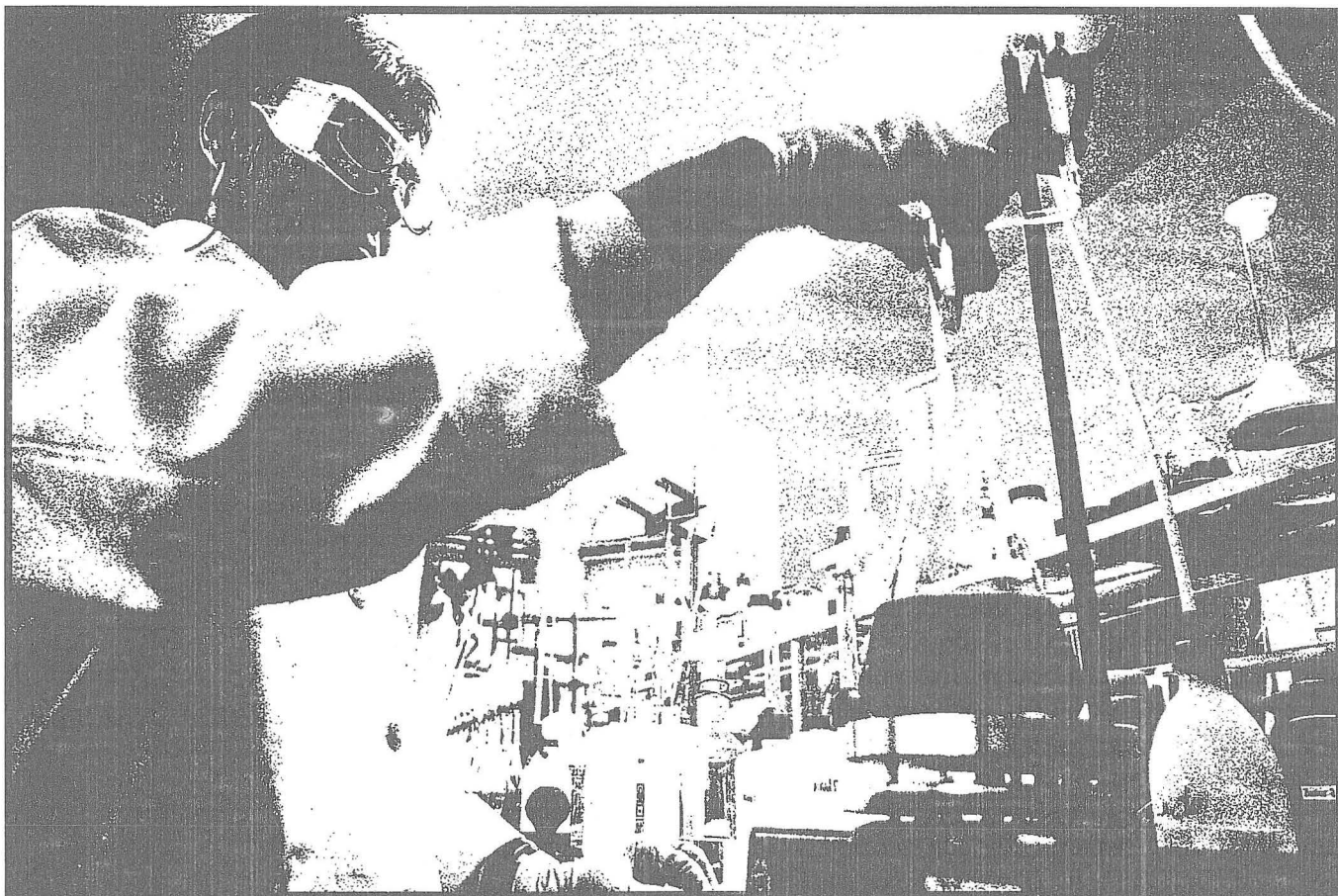
Denar, čeprav pomemben dejavnik, pa ni edini odločilen za izobraževanje odraslih, pa tudi finančne težave, ki jih okušajo odrasli študenti, niso edina ovira, s katero se otepajo. Številne raziskave dokazujejo, kako pomembne so pri odločitvi odraslih za trajnejšo udeležbo v kontinuiranem izobraževanju časovna in zemljepisna dostopnost, ustreznosti, primernost in prožnost izobraževalne ponudbe, upravna ureditev, dostopnost pomožnih storitev, na primer informacijskega in svetovalnega sistema ter otroškega varstva.

*Odraslim visokošolsko izobraževanje ni dovolj dostopno.*

## VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE: REFORMA RAZISKOVALNEGA DELA

Za boljše razumevanje vloge visokošolskih ustanov v vseživljenjskem izobraževanju odraslih, ki so že prestopili tradicionalno starost univerzitetnih in visokošolskih študentov ali ne izpolnjujejo formalnih pogojev za vpis, se mora raziskovanje usmeriti na številna področja, med katerimi so bila nekatera doslej nekoliko zanemarjena. Lotiti se je treba zlasti štirih kar obsežnih področij, to so:

1. **Obseg in narava povpraševanja odraslih po visokošolskem izobraževanju in usposabljanju.** Omenjena tema se nanaša na širše vprašanje sprememb v družbeno-gospodarskem okviru in njihovega vpliva na zahteve po znanju in izobrazbi, ki ju posameznik potrebuje pri delu in na drugih življenjskih področjih. Potrebne so informacije iz različnih virov, na primer podatki s trga delovne sile, zaposlitvena in industrijska statistika, pregledi, študij primerov in druge ustrezne raziskave – in ne le podatki o zahtevah odraslih, vpi-



sanih v programe izobraževanja odraslih in visokošolske programe.

**2. Odziv visokošolskih ustanov.** To področje se nanaša na naravo možnosti za starejše študente, torej na programe, predavanja ali druge študijske možnosti, način njihovega posredovanja (večerna oblika šolanja, predavanja ob koncu tedna, izredni študij, študij na daljavo ali druge oblike samoučenja) in vrste storitev, ki so na voljo odraslim študentom. Analiza se ne bi smela usmeriti samo na redne akademske programe in oddelke za izobraževanje odraslih, temveč bi morala obsegati nove programe za poklicni razvoj, ki jih pripravljajo ministrstva za gospodarstvo ali trgovino, tehnologijo ali zdravstvo, ter izobraževanje na daljavo in vmesne programe različnih oblik, in na partnerske sporazume visokošolskih ustanov z drugimi organizacijami, poklicnimi združenji, akademijami in drugimi. Le tako bi lahko ponudila širši pogled na vlogo, ki jo ima visokošolsko izobraževanje v vseživljenjskem izobraževanju in učenju.

**3. Državna politika.** To področje se nanaša na ukrepe, s katerimi vlade in drugi organi

oblasti nadzorujejo univerze, programe, vpis, oblike podajanja programov in vrsto storitev, povezanih z dejavnostmi kontinuiranega izobraževanja. Analiza te politike in njenega izvajanja mora obsegati posredne učinke državnih ukrepov, skupaj z neposrednimi, in oceniti, ali so različne politike med seboj usklajene ali druga drugimi nasprotujejo.

**4. Posamezni dejavniki, ki vplivajo na udeležbo, in značilnosti študentov kontinuiranega izobraževanja.** Poleg vprašanj, ki zadevajo motivacijo, financiranje, odvisnost od posebnih storitev, oblike sodelovanja in osebne značilnosti študentov – starost, spol, narodnost, družinski in zaposlitveni status –, bo moralo raziskovanje obravnavati tudi posebne izkušnje in pričakovanja različnih populacij »odraslih« študentov v visokošolskem izobraževanju in njihovo pot v visokošolski študij.

## SKLEP

Pričujoči oris področja, ki doživlja velike spremembe, in nekaterih novejših usmeritev

ter dejavnikov kaže, da bi moralo imeti raziskovanje »odraslih v visokošolskem izobraževanju« ob koncu devetdesetih let širši obseg kot pred 10 ali 15 leti, ko so bili odrasli ena izmed številnih manjšinskih skupin v ustanovi, ki se je zelo dolgo usmerjala le na izobraževanje mladih in akademsko izobraženih ljudi. To pa ne le zaradi čedalje bolj »siveče« univerzitetne populacije, temveč tudi zato, ker se je pomen »odraslih« v visokošolskem izobraževanju spremenil. V preteklosti, ko je bilo visokošolsko izobraževanje namenjeno predvsem tistim, ki so končali srednjo šolo, je imel ta izraz prav gotovo svoj pomen in bi ga lahko opredelili s starostjo od 21 do 25 let. Ta precej preprosta omejitev pa postaja čedalje bolj zastarela, saj je jasna meja prehoda v »odraslost« čedalje bolj zabrisana, k temu pa pripomorejo tudi dejavniki, kot so pridobivanje novincev med starejšimi odraslimi in iskanje novih študentov ter hitrost družbenih in gospodarskih sprememb, ki zahtevajo občasno udeležbo v visokošolskem izobraževanju skozi vse življenje.

Zaradi čedalje manjše uporabnosti preproste razlikovanja med izrazoma »mladina« in »odrasli« in med »začetnim« in »kontinuiranim« izobraževanjem je raziskava, ki obravnava »odrasle v visokošolskem izobraževanju«, v devetdesetih letih ne le prizadevanje za revizijo in posodabljanje raziskav iz preteklosti, zlasti raziskave OECD o odraslih v visokošolskem izobraževanju iz leta 1987, temveč zahteva tudi nova izhodišča in širšo perspektivo.

## LITERATURA

- Campbell, D., 1984. *The New Majority: Adult Learners in the University*. Edmonton, University of Alberta Press.
- Gellert, C., 1991. »High Education – Changing tasks and definitions«. *Higher Education in Europe*, 26: 28-45.
- Holtkamp, R. in F. Kazemzadeh, 1989. *Das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung (The involvement of institutions of higher education in continuing education)*. Hannover, HIS.
- National Commission on Education (U. K.), 1993. *Learning to succeed*. London, Heinemann.
- OECD, 1987. *Adults in higher education*. Paris, OECD.
- OECD, 1995. *Literacy, economy and society*. Paris, OECD.
- Okamoto, Kaoru, 1994. *Lifelong learning movement in Japan – Strategies, practices and challenges*. Tokio, Sun Printing Ltd.
- Phillips, R., 1995. *Growth and Diversity: A New Era in*

*Colleges and Universities*, v M. Slowey (ur.): *Implementing Change From within Universities and Colleges*, London, Kogan Page.

Rubenson, K. in D. Willms, 1993. *Human resources development in Canada*. Vancouver, B. C.: Center for Policy Studies in Education, University of British Columbia.

Schuetze, H. G. in D. Istance, 1987. *Recurrent education revisited – Modes of participation and financing*. Stockholm, Almqvist & Wicksell International.

Teichler, U., 1992. »Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen (Continuing Professional Education as a Future Task in Higher Education)«. *Das Hochschulwesen*, 40, str. 164-169.

U. K. Dept. for Education and Employment, 1995. *Lifetime Learning – A consultation document*, London.

Williams, G. (1977). *Toward lifelong education – A new role for higher education institutions*, Paris, UNESCO.

Wolter, A., 1994. *Hochschulzugang im Umbruch? (Changes in Access to Higher Education)*, Oldenburg.