

Sabina Jelenc Krašovec

Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti?

Povzetek: Prispevek obravnava spremembe v izobraževanju odraslih, ki nastajajo pod vplivom političnih in ekonomskih dejavnikov. Zanimarjanje sistemskih in sociokulturnih vprašanj je zato v zadnjem času oslabilo področje izobraževanja odraslih in ga skrčilo na strokovni tehnicizem; neoliberalistična ideologija namreč postavlja v ospredje učinkovitost, merljivost in prilagodljivost (posameznika, okoliščin, ipd.), ki zagotavljajo večjo dobičkonosnost, pa četudi za ceno blaginje, kulture in pravičnosti. V prispevku avtorica analizira razmerje med splošnim in poklicnim/strokovnim izobraževanjem odraslih, ki se spreminja v korist drugega, ter predvideva, da intenzivni vpliv neoliberalne politike na področje izobraževanja odraslih povzroča neuravnoteženost med obema področjema, to pa vpliva na socialni, kulturni in ekonomski razvoj.

Ključne besede: splošno izobraževanje odraslih, poklicno izobraževanje odraslih, neoliberalizem, vseživljenjsko učenje

UDK: 374.7

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Sabina Jelenc Krašovec, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: sabina.jelenc@guest.arnes.si*

Uvod

V prispevku želim izpostaviti nekatere spremembe, ki se zaradi političnih in ekonomskih vplivov intenzivno dogajajo na področju izobraževanja odraslih. Področje označuje pestrost ciljev in večplastnost vloge izobraževanja odraslih, saj vključuje ljudi vseh starosti, ras, različne etnične pripadnosti, življenjskih stilov, kulturnih izkušenj; obsega cilje, povezane s področjem dela, zaposlitve, pa tudi osebnostnega razvoja in krepitve interesnih področij posameznikov. Ne nazadnje je (bilo) izobraževanje odraslih dejavnik socialnega, političnega in kulturnega razvoja družbe tudi zato, ker je tesno povezano z družbenimi gibanji (npr. za delavske pravice, mirovniškimi, ženskimi, civilnimi gibanji, idr.) v preteklosti in danes, razvojem civilne družbe in uravnavanjem socialne politike, saj ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju demokratične in konsenzualne komunikacije in plodne javne sfere (Welton 2004, str. 105). Prav zaradi te pestrosti je področje izobraževanja odraslih lahko izredno vplivno pri zagotavljanju socialne pravičnosti (lokalno in globalno), saj izobraževalne dejavnosti neposredno nagovarjajo in korigirajo različne družbene probleme, kot npr. brezposelnost, neenakost, rasizem, homofobijo, nepismenost, posegajo na področje človekovih pravic, seksizma, revščine, izključenosti. Ena od pomembnih vlog izobraževanja odraslih je tako demokratizacija družbe in ozaveščanje ljudi o družbenih in političnih razmerah, v katerih živijo.

Zaradi različnih družbenih potreb se je vloga izobraževanja odraslih skozi čas pomembno spreminjala; četudi smo morda govorili o podobnih ciljih, npr. opolnomočenju določene družbene skupine, je to v različnih družbenih kontekstih lahko potekalo povsem drugače. Ker je izobraževanje odraslih del konkretnega socialnega, političnega, ekonomskega in kulturnega okolja, se teorija in praksa izobraževanja odraslih pomembno razlikujeta med državami in družbenimi sistemi, to pa otežuje posploševanje in iskanje uspešnih teoretskih rešitev in modelov dobrih praks. V družboslovnih znanostih je veliko konkurenčnih paradigem. So lahko nekompatibilne, med njimi ni konsenza, kljub temu pa soobstajajo in se v določenem času njihova dominantnost tudi spreminja (Usher in Bryant v: Foley 2004, str. 12), to pa se intenzivno kaže tudi danes.

V prispevkih kritičnih avtorjev, ki jih citiram v nadaljevanju, je prevladujoče mnenje, da je zanemarjanje sistemskih, ekonomskih in sociokulturnih vprašanj v zadnjem času oslabilo področje izobraževanja odraslih in ga skrčilo na strokovni tehnicizem in omejujočo ideologijo individualizma. Zdajšnja politična in ekonomska ideologija postavlja v ospredje učinkovitost, merljivost in prilagodljivost (posameznika, okoliščin, ipd.), ki zagotavljajo večjo dobičkonosnost za ceno blaginje, kulture in pravičnosti.

V prispevku izhajam iz tega, da se ta čas razmerje med splošnim in poklicnim izobraževanjem odraslih pomembno spreminja v korist drugega. Predpostavljam, da neoliberalna politika, ki ta čas izredno intenzivno vpliva na področje izobraževanja odraslih, vpliva tudi na neuravnoteženost med splošnim in poklicnim/strokovnim izobraževanjem odraslih in doseganje ciljev na enem in drugem področju, to pa dolgoročno vpliva tudi na družbeni razvoj. Neustrezna politika izobraževanja odraslih je torej zlasti posledica vdora ekonomskih in političnih interesov na to področje,

Premislek o uravnoteženosti splošnega in poklicnega izobraževanja odraslih

Najprej na kratko nekaj opredelitev. Prva, v tem prispevku zlasti izpostavljena dihotomija deli izobraževanje odraslih na splošno in poklicno/strokovno izobraževanje. Delitev nikakor ni enoznačna in preprosta; je problematična, nezadostna ter odvisna od številnih okoliščin, zato bom za potrebe tega prispevka izpostavila le nekaj ključnih značilnosti.

Koncept poklicnega izobraževanja je tesno povezan z učinkovitostjo proizvodnje in konkurenčnostjo. Zlasti od leta 1990, ko se intenzivneje pojavlja tudi koncept človeškega kapitala, vse bolj poudarjamo, da so večšine edini pravi in trajni vir prednosti in mednarodne konkurenčnosti, zato je večina držav poskušala pridobiti prednost s preoblikovanjem izobraževalne politike in politike trga delovne sile (Cornford 2005, str. 646). Poklicno izobraževanje označuje večina definicij¹ kot izobraževanje, ki posameznika pripravlja za poklic, specialistično zaposlitev ali delo; po nekaterih definicijah obsega vse oblike izobraževanja razen akademškega, zato se pojavlja na različnih mestih v različnih oblikah² (prav tam, str.

¹ Nekaj definicij poklicnega izobraževanja: »Izobraževanje, katerega cilj je opremiti ljudi z znanji in spretnostmi, potrebnimi za poklic, delo in zaposlitev. Zajema tudi usposabljanje« (Muršak 2002, str. 88); »Sistem, v katerem se izvaja izobraževanje in usposabljanje, s katerim ljudje pridobijo znanje in spretnosti, potrebne za delo in zaposlitev oz. za opravljanje posameznega poklica.« (Prav tam); »Izobraževanje in usposabljanje, potrebno za pripravo posameznika za zaposlitev oz. za bolj uspešno opravljanje njihove poklicne vloge« (Jarvis 1990, str. 357); »Sistematično razvijanje znanja, stališč in spretnosti, ki se zahtevajo od posameznika, da bi lahko opravljal svoja poklicna dela in naloge« (Jelenc 1991, str. 51). Z navedenimi opredelitvami definicij seveda še zdaleč nismo izčrpali.

² Vsestranski programi poklicnega izobraževanja naj bi pokrivali področje osebnega razvoja, specifičnih delovnih veščin in proces socializacije za učinkovito delo. V ZDA to pogosto prevajajo kot izobraževanje z delom, izobraževanje o delu in izobraževanje za delo (Cornford 2005, str. 649). Pravo ravnovesje med temi elementi ostaja nerazrešeno; to velja tudi za doseganje prave kombinacije pristopov za učinkovito, dolgotrajno znanje.

648). Razprave kažejo, da je začetno poklicno/strokovno izobraževanje – zaradi zastarevanja znanja, izgube veščin, ipd. – pogosto premalo, da bi posameznik tudi v odrasli dobi uspešno opravljal svoje delo. Zato postajata poklicno/strokovno izobraževanje in usposabljanje odraslih pomemben del strategij vseživljenjskosti učenja in izobraževanja; to bom v nadaljevanju tudi podrobneje in kritično analizirala. V razpravah, ki se intenzivneje pojavljajo na področju izobraževanja odraslih v zadnjem času, pa prevladuje prepričanje, da procesi, ki v zadnjem času nekritično poudarjajo pomen poklicnega izobraževanja in usposabljanja, povzročajo instrumentalizacijo izobraževanja odraslih, vplivajo na oženje ciljev izobraževanja odraslih in pomenijo splošno razvrednotenje izobraževanja odraslih.

To je še očitneje zlasti zato, ker se sočasno zmanjšuje javna podpora splošnemu izobraževanju odraslih. Med splošno izobraževanje odraslih lahko uvrstimo vse »oblike izobraževanja, ki niso specifično poklicne« (Jarvis 1990, str. 142). V slovenski terminologiji izobraževanja odraslih je splošno izobraževanje odraslih opredeljeno kot »izobraževanje, ki je namenjeno razvijanju splošne kulture odraslega, da bi se tako potrdil kot posameznik in kot državljan. Čeprav načeloma ne izključuje nobenega področja, saj je mogoče vsako vsebino poučevati tako, da so pri tem doseženi cilji splošnega izobraževanja odraslih, sta na prvem mestu opismenjevanje ter seznanjanje s socialnimi, filozofskimi, zgodovinskimi in umetnostnimi temami, ki najbolj omogočajo uresničitev ciljev splošnega izobraževanja« (Jelenc 1991, str. 62)³. Podobno Muršak (2002, str. 121) splošno izobraževanje opredeljuje kot »izobraževanje, katerega cilj je opremiti ljudi s širokim spektrom znanj in spretnosti, ki naj jih usposobijo za to, da bodo prevzeli svoje odgovornosti kot državljanji in da bodo lahko delovali v svojem socialnem okolju«. Splošna znanja opredeljujeta Medveš in Svetlik (2002, str. 186) kot temeljne spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje, računanje ...); socialne spretnosti; generične spretnosti (omogočajo vseživljenjsko učenje reševanje problemov, timsko delo, odločanje, ustvarjalno mišljenje, računalništvo ...), prenosljive spretnosti, ipd., to pa lahko interpretiramo na več načinov, v smislu splošne ali poklicne izobrazbe. To lahko ponazorim s primerom: v evropskem prostoru so ključni dejavniki novega evropskega trga delovne sile opredeljeni z veščinami, vseživljenjskim učenjem in mobilnostjo (Walters idr. 2004, str. 146), ločimo pa lahko dva modela. Prvi model, ki ga poznajo predvsem v angleško govorečih državah ter v manjši meri tudi nekaterih drugih, poudarja temeljne, generične in ključne spretnosti⁴ (Walters idr. 2004, str. 146), drugi model

³ Pri opredeljevanju splošnega izobraževanja odraslih sta opredelitvi, da je splošna izobrazba »izobrazba, ki je značilna za splošnoizobraževalne šole« in da splošno znanje »predstavlja širšo kategorijo znanja in obsega vse tiste vsebine, ki sicer za gimnazijo niso tipične, prav tako pa ne pripadajo nobenemu poklicnemu področju – je torej transpoklicno« (Medveš in Svetlik 2002, str. 185), preozki. Avtorja v nadaljevanju iz slovarja Evropske fundacije za poklicno izobraževanje povzemata tudi definicijo, ki pravi, da so »splošna izobrazba skupna področja, ki jih morajo vsi učenci poznati in izkusiti. To je izobrazba, ki naj da ljudem široko znanje in spretnosti, da bi lahko prevzemali državljske odgovornosti in se dejavno vključevali v družbo (Glosary of... v: prav tam).

⁴ Splošne temeljne in /ali kognitivne kompetence zahtevajo skoraj vsi poklici (matematika, branje, pisanje, reševanje problemov, komunikacija, medosebne kompetence). To so vstopne kompetence za pridobitev dela in za sodelovanje v družbi.

pa prenosljive ključne kompetence in široke strokovne kompetence⁵ (Walters idr. 2004, str. 147). V obeh konceptih je predpostavljeno, da so večšine, potrebne za uspešnost v tržni ekonomiji, tudi večšine, potrebne za dejavno državljanost. To kaže na ozko sprejemanje definicije državljanosti, ki jo zagovarjajo 'novi utopisti', kot menedžerje, tehokrate in strokovnjake s področja IKT, označuje britanski sociolog Bill Williamson. Pravi, da gre za ideje brez 'humanistične osredinjenosti', gre za sistemsko gledanje na svet, ki razjeda celotno moderno družbeno proizvodnjo (Williamson v: Walters idr. 2004, str. 147). V skladu z navedenimi opredelitvami je v dokumentu Cedefop/Eurydice (2001) kot izobražen državljan opredeljen tisti, ki zlahka prenaša svoje spretnosti in znanja iz družbene v ekonomsko sfero. Če pa te definicije umestimo v vsebine večine političnih dokumentov, vidimo, da je o spretnostih govor zlasti v povezavi s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem.

Pri razpravah o pomenu ustvarjanja in uporabe znanja se pogledi prav tako pomembno razlikujejo. *Znanstveni, instrumentalni, tehnični ali pozitivistični pristop v izobraževanju*, ki je prevladoval v prvi polovici 20. stoletja (Foley 2004, str. 13), vidi znanje kot rezultat odkrivanja pravil, resnic, to pa poteka s sistematičnim opazovanjem in eksperimentalnim raziskovanjem in je v tem smislu ustvarjeno podobno kot v naravoslovnih znanostih.

V zadnjih letih je ta pristop kritiziran iz intelektualnega, etičnega in političnega zornega kota in ga vse bolj nadomeščata dve drugi paradigmi: *interpretativna* (tudi komunikativna, praktična, humanistična, reformistična, liberalna ali progresivna oz. kombinacije omenjenih) in *kritična* (tudi emancipacijska, transformativna, družbenokritična, osvobajajoča, radikalna ali revolucionarna) (prav tam). Foley (prav tam, str. 13–14) navaja argumente, da je pri izobraževanju nesmiselno iskati univerzalne zakone, koristneje je preučevati, kako se ljudje učijo v različnih situacijah in kako pri komunikaciji uporabljajo različne simbolne sisteme, to pa je v jedru interpretativne paradigme; osrednja je interakcija med posameznikom, družbeno strukturo in kulturo. Foley tudi predpostavlja, da je interpretativna paradigma ta čas dominantna v izobraževanju odraslih v zahodnih družbah, saj lahko v zadnjem času najbolj raziskovane in najvplivnejše koncepte, kot so npr. preučevanje samostojnega učenja, akcijskega učenja, učenje učenja, uvrstimo prav v to paradigmo. Kritični teoretiki kot pomanjkljivost interpretativne paradigme navajajo preveliko poudarjanje subjektivne dimenzije védenja in učenja, pri tem pa menijo, da je bistveno premalo navzoče preučevanje, kako struktura in kultura institucij, v katerih živimo in delamo, oblikujeta naše razumevanje.

Tretji teoretski okvir daje kritična paradigma⁶, ki poudarja družbeni kontekst znanja in izobraževanja. Kritična teorija se osredinja na odnos med znanjem,

⁵ Prenosljive kompetence vključujejo socialne in komunikacijske kompetence, strateško učinkovitost, še zlasti pa reševanje problemov, organizacijske kompetence in vodenje.

⁶ Kritična (ali radikalna) filozofija se je na področju izobraževanja odraslih pojavila v 60. letih 20. stoletja, in sicer zlasti v delih Paola Freira (teorija radikalnega ozaveščanja) in Ivana Illicha (radikalni pristop v povezavi z anarhistično tradicijo), pomembne temelje kritični teoriji na področju izobraževanja odraslih pa je postavil Jurgen Habermas. Kritična filozofija zajema celo paleto različnih prizadevanj za družbeno osvoboditev in spremembe, izobraževanje pa pojmuje kot možnost, ki naj pripomore k socialnim, političnim in ekonomskim spremembam v družbi. Temelji na predpostavki, da je v večini družb institucionalizirano izobraževanje namenjeno ohranjanju »statusa quo« – ohranjanju razmerij med močmi.

močjo in ideologijo (prav tam, str. 14); razgalja torej vezi med teorijo, ideologijo in odnosi moči in poskuša s sistematičnim pojasnjevanjem zmanjševati obseg napačnega razumevanja sveta. Človeška bitja zahtevajo za svoj razvoj intelektualne in materialne možnosti, v katerih se lahko pojavljata neodtujena komunikacija in interakcija (Habermas v: prav tam). Kritična in emancipacijska praksa sta na področju izobraževanja odraslih v zadnjem stoletju vse vplivnejši paradigmi⁷, to pa lahko pripišemo tudi intenzivnim (neugodnim) spremembam na področju izobraževanja odraslih.

S predstavljenimi teoretskimi izhodišči lahko analiziramo tudi zdajšnje stanje na področju izobraževanja odraslih in presodimo, ali zaradi oženja ciljev izobraževanja res vse bolj sprejemamo individualizacijo le-tega, razvijanje veščin, kompetenc, preučevanje konkretnih učnih situacij, ob tem pa – ob zmanjševanju pomena civilnodružbenega skupnostnega prostora kot pomembne učne infrastrukture v javni sferi – izgubljammo zmožnost za kritično vrednotenje in razumevanja sveta, svoje vloge v njem in kot posledica vplivanja na spremembe?

Vloga in cilji izobraževanja odraslih v drugačni politični perspektivi

Izobraževanje odraslih je bilo od antike v veliki meri namenjeno intelektualnemu, duhovnemu, etičnemu in estetskemu razvoju posameznika in njegovemu razumevanju družbenega bistva⁸. Po drugi strani je bila v družbenem smislu vloga izobraževanja odraslih v zgodovini različno pomembna, vendar pogosto povezana z družbenimi gibanji in vzpostavljanjem socialne pravičnosti, razvojem skupnosti; pogosto je izobraževanje odraslih upoštevalo družbenokritične in radikalne ideje o povečevanju enakopravnosti med ljudmi, zlasti obrobnih družbenih skupin prebivalstva, ki bi si z novim znanjem lahko pridobile več moči in vpliva.

V 19. stol. je bilo izobraževanje odraslih, povezano z družbenimi gibanji, osredinjeno na položaj in potrebe nastajajočega delavskega razreda, boj za politične pravice, spodbujanje odraslih, da prevzamejo odgovornost za svoje življenje in si prizadevajo za izboljšanje delovnih razmer, to pa je marsikje kasneje spremljalo tudi sorazmerno močno sindikalno gibanje. Hkrati so si za izobraževanje delavcev prizadevali tudi delodajalci, vendar največkrat z drugačnimi cilji: da bi delavci z

⁷ Teorija izobraževanja odraslih je sicer v zadnjih petdesetih letih močno pod vplivom angleško govorečega sveta, natančneje pod vplivom ameriške strokovne literature. Večino strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih v ZDA lahko uvrstimo v pozitivistične in/ali interpretativne paradigme, kritična teorija, ki pa se tam sicer krepi, je še vedno marginalizirana, saj se večina kritičnih mislecev v ZDA ukvarja s kulturo, ideologijo in diskurzom, ne pa s politiko in ekonomijo. V Evropi in Latinski Ameriki je kritično izobraževanje odraslih bolj razvito.

⁸ Filozofska misel starih Grkov in njihova bogata in dinamična kulturna dejavnost sta začetek liberalne izobraževalne tradicije (Ellias in Merriam 2005), takrat namenjene zlasti (premožnejšim in svobodnim) odraslim; učenje in izobraževanje sta potekali vse življenje posameznika, prilagojeni sta bili njegovemu razvoju, potrebam in zmožnostim v določenem življenjskem obdobju. Pomembna je bila odličnost telesa in duha, zlasti v odraslosti pa se je posameznik lahko šele zares uspešno posvečal filozofskemu vprašanju. Sokrat, Platon in Aristotel so vsak po svoje pomembni začetniki izobraževanja odraslih, Sokrata pa lahko – zaradi njegovih idej in praktične andragoške dejavnosti – štejemo za enega največjih izobraževalcev odraslih vseh časov (Savičević 2000, str. 52).

novim znanjem postali bolj produktivni in učinkoviti. Razkorak med željami obeh strani se je (naj)večkrat končal s »porazom« delavskega razreda⁹; cilji izobraževanja pa so se zožili na znanja in veščine, povezane z delom.

V 20. stol. so družbena gibanja označevala celo paleto različnih prizadevanj za temeljne družbene spremembe, čeprav niso bila vsa progresivna in napredna¹⁰. V splošnem sta bili 19. in 20. stol. za razvoj izobraževanja odraslih izredno pomembno obdobje, saj je iz družbenih sprememb in iz tega izhajajočih potreb izšlo veliko novih institucionalnih oblik izobraževanja odraslih ter pomembnih izobraževalnih praks, namenjenih nastalim družbenim skupinam¹¹. Javna družbena podpora je bila v tem času različnim iniciativam v različnih državah naklonjena v različni meri; kjer so bile te iniciative ugodno sprejete, npr. v skandinavskih državah, se je razvila kultura učenja in izobraževanja, katere posledice ugodno vplivajo na družbeni razvoj tudi danes.

V nasprotju s preteklostjo pa ta čas lahko ugotovimo, da je – v večini razvitih držav – izobraževanje odraslih nenadoma dobilo pravo politično podporo, vendar predvsem na ravni ideološkega diskurza, povezanega s potrebami trga dela. V tem smislu je danes politika izobraževanja odraslih – namesto, da bi bila družbeno in razvojno naravnana – zlasti ekonomsko racionalna in preračunljiva. Po neoliberalni agendi je v 90. letih 20. stoletja izobraževanje odraslih postalo osrednji element nacionalnih izobraževalnih politik, ekonomije in blaginje in ključno orodje pri opremljanju evropskih državljanov za konkurenčnost na globalnem trgu. Prepričanja, da izobraževanje odraslih pripomore k ekonomski rasti in višjemu življenjskemu standardu, so vplivala na razvoj nacionalnih in nadnacionalnih raziskav o razširjenosti, pojavnosti in učinkovitosti sistemov in politike učenja in izobraževanja odraslih¹².

⁹ Tak primer so bili npr. mehanični inštituti, v 19. stol. nastale ustanove za izobraževanje odraslih. Gibanje, povezano z mehaničnimi inštituti (Mechanics' Institute movement), se je iz Glasgowa hitro razširilo po angleško govorečih deželah. Šlo je za gibanje progresivnega srednjega razreda, ki je bil zagovornik delavskega razreda in delavskega izobraževanja odraslih. V izhodišču so bili inštituti naravnani k splošnemu izobraževanju in osebnemu razvoju delavcev, zagotavljali pa so tudi celo paleto vsebin poklicne narave. Inštituti so poudarjali pomen načrtovanja poklicnega izobraževanja, popularizirali so idejo znanosti in napredka in zagotovili temeljno infrastrukturo za kasnejši razvoj formalnega tehničnega izobraževanja in lokalnih javnih knjižnic. (Morris 2005, str. 591). Delavci so se za izobraževanje v mehaničnih inštitutih, ki jih je bilo sredi 19. stol že preko 600 in so imeli več kot 600.000 udeležencev (Rowse v: Savičević 2000, str. 109), izredno zanimali. Da bi se delavci izobraževali, so si želeli tudi delodajalci, vendar pa je med delavci in delodajalci prišlo do razkoraka v pogledih na programsko ponudbo teh ustanov. Dejavnost mehaničnih inštitutov je tako sčasoma – sicer zaradi sovplivanja več dejavnikov (finance, izčrpanost delavcev, premalo temeljnega znanja, itd.) – začela upadati in je postopno zamrla.

¹⁰ Poznamo npr. tudi protiimigrantska gibanja (19. stol), fašizem, fundamentalistična verska gibanja, ter npr. rasistična/etnonacionalistična gibanja v 90. letih prejšnjega stoletja.

¹¹ Izobraževanje odraslih je načeloma z družbenimi gibanji povezano na treh ravneh (Morris 2005, str. 589): skoraj vsa družbena gibanja vključujejo neko dimenzijo izobraževanja odraslih; nekatere iniciative s področja izobraževanja odraslih so v izhodišču družbena gibanja; za nekatere aktiviste pa je vse izobraževanje odraslih družbeno gibanje.

¹² V teh razmerah pa slovenska šolska politika, ki je sicer do evropskih zahtev zelo servilna, ni zagotovila sredstev za vključitev Slovenije v evropsko raziskavo PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), ki poteka v okviru OECD; gre za zbiranje podatkov o udeležbi odraslih v izobraževanju ter znanju in veščinah odraslih prebivalcev evropskih držav (raziskavo

Izobraževanje odraslih je razumljeno kot ključna ekonomska dobrina za zagotavljanje blaginje države oz. naroda, v čemer pa številni strokovnjaki vidijo velik problem. V zahodnih državah namreč z zaskrbljenostjo poteka kritični diskurz o ekonomistični in neoliberalni podstati trenutnih političnih iniciativ, ki povzročajo zamiranje cele palete izredno pomembnih področij izobraževanja odraslih. Ugotavljajo, da zaradi politike neoliberalizma postajajo izobraževalne politike vse bolj naklonjene krepitvi ekonomske moči države, vse manj pa ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje (Olssen, Codd in O'Neill 2004; Olssen 2006; Hega in Hokenmaier 2002; Salling Olesen 2006, idr.). Ta čas – z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma – močno zamirajo razsvetljevalni vpliv splošnega izobraževanja odraslih, ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja, zmanjšujeta se enakopravnost in pravičnost.

Premik v območje neoliberalne paradigme je spremljalo nenadno navdušenje politike nad konceptom vseživljenjskosti učenja (v nadaljevanju VŽU), ki je poskrbelo, da se je razumevanje tega pojma sprevrglo v pravo nasprotje svojega izhodiščnega pomena¹³. Walters (2004) to imenuje »politična juha« vseživljenjskega učenja (prav tam, str. 145).

Izhodiščne ideje VŽU so seveda stare veliko več kot sto let, intenzivnejše razprave o tej ideji pa so v zadnjih desetletjih potekale v več fazah; Rubenson (2006, str. 329) govori o treh generacijah koncepta VŽU. Na kratko povzemimo: prvo generacijo¹⁴ lahko umestimo v 70. leta prejšnjega stoletja, označevala pa jo je humanistična tradicija z optimistično naravnostjo; pomembni so bili izobraževanje za civilno družbo¹⁵ in prizadevanja za boljšo kakovost življenja in manjše izobraževalne, socialne in ekonomske razlike med ljudmi. Država in trg v tem konceptu nista imela bistvene vloge. *Druga generacija VŽU* se je pojavila

bi lahko opredelili tudi kot »PISA za odrasle«. Z zavrnitvijo financiranja je MŠŠ prekinilo več kot deset let trajajoče spremljanje tovrstnih podatkov v Sloveniji in možnost, da poglobljeno primerjamo Slovenijo z Evropo. To dokazuje, da se slovenska vzgojno-izobraževalna politika v resnici ne ukvarja z izobraževanjem odraslih. Testno anketiranje se je sicer v vključenih evropskih državah (gre za večino evropskih držav) začelo prav zdaj, rezultati pa bodo znani leta 2013.

¹³ O prvotnem pomenu in razvoju koncepta vseživljenjskosti učenja je bilo že veliko napisanega, kljub temu pa se je s svojo nenadno aktualnostjo pojem uvrstil med najpogosteje (napačno ali zavajajoče) uporabljene besedne zveze. Najprej je bil zanikan njegov prvotni pomen, druga zmeta pa je bila, da so (zlasti) v političnem prostoru in dokumentih vseživljenjsko učenje enačili z izobraževanjem odraslih. Te zmete so se ponavljale tako pogosto in na toliko različnih mestih, da jih je izredno težko korigirati.

¹⁴ Slogan se je pojavil pod vplivom Unesca in ILO (International Labour Organization), sočasno s povečevanjem družbenega pomena izobraževanja odraslih ob ekonomskem razcvetu v 60. letih prejšnjega stoletja (Illeris 2004, str. 26). Takratni družbeni razvoj, povečevanje produktivnosti, pomanjkanje izobražene delovne sile in razcvet izobraževanja za otroke in mladino so ustvarili potrebo po nadaljnjem razvoju programov poklicnega in splošnega izobraževanja odraslih. Čeprav so bili razlogi v izhodišču ekonomski, je bilo gibanje širše, z močnim humanističnim pečatom. Ko se je slogan pojavil v uradnih dokumentih, je bila prezrta tržna perspektiva, poudarjen je bil zlasti splošni kulturni in socialni razvoj potencialov odraslih, posledica pa naj bi bil ekonomski razvoj.

¹⁵ Vzpostavljane in ohranjanje plodne sfere je osrednja naloga civilnega skupnostnega izobraževanja odraslih, soočajo se različne javnosti, ki vsaka s svojo kulturo vzpostavlja drugačna vprašanja. Vitalno družbeno življenje v različnih društvih in klubih je prvi pogoj za graditev posvetovalne demokracije (dejavna državljanost se gradi predvsem kot prostovoljnost, v skupnosti, v kateri se učimo zaupanja in sodelovanja) (Welton 2005, str. 104–105).

v 80. letih, ko so bile države OECD zaradi povečevanja brezposelnosti, manjše produktivnosti in drugih dejavnikov v bolj negotovem položaju. Diskusija o VŽU je dobila politični in ekonomski predznak, saj naj bi se z učenjem posamezniki prilagajali družbi in spremembam, ki so se dogajale.

Pomemben mejnik v razvoju in uresničevanju ideje VŽU je bil leta 1996 izdano poročilo OECD: 'Lifelong learning for all' (OECD, 1996), ki pomeni konec ekonomskega obdobja in začetek neoliberalnega; v tem poročilu je poudarjen pomen ustreznega organiziranja in financiranja izobraževanja odraslih, je pa v njem jasno izražena politično-ekonomska ideologija koncepta VŽU, ki je takrat že začela nadomeščati humanistično-idealistični pristop (Illeris 2004, str. 29). Izobraževanje odraslih je predstavljeno kot možnost za popravljanje socialne neenakosti, ki jo generira začetno izobraževanje. V poročilu sta začetno izobraževanje in izobraževanje odraslih (nadaljevalno izobraževanje) predstavljena kot dva pola v kontinuiteti celotnega izobraževanja, s poudarkom, da gre pri VŽU hkrati za osebni razvoj (ustvarjalnost, iniciativnost, odzivnost, boljše zaposljivost, višje dohodke), ekonomski razvoj in socialno kohezivnost.

V tem času je koncept VŽU na politični ravni (nadnacionalno, kot posledica pa tudi nacionalno) zasenčil številne koncepte (neformalno izobraževanje odraslih, ljudsko razsvetljevanje, dejavna državljskost itd.). VŽU naj bi bil slogan z demokratičnim pečatom (Illeris 2004, str. 25), saj naj bi bilo učenje nekaj pozitivnega, nekaj, kar daje ljudem moč, do česar naj bi imeli dostop vsi ljudje v svojem celotnem življenju. V zadnjem desetletju je tako slogan postal ključni politični pojem v večini tehnološko in ekonomsko visoko razvitih držav, ki naj bi pomenil možnost za preseganje razlik med raznolikimi skupinami in generacijami v populaciji (Illeris 2004, str. 27).

To obdobje imenuje Rubenson »*tretja generacija VŽU*« (Rubenson 2006, str. 329) – to ideološko obdobje je spremljalo zmanjšanje uporabe vladnih virov ob hkratnem uvajanju obširnih strukturnih reform za boljše možnosti za vseživljenjsko učenje; definirata ga prosti trg in kot posledica zapostavljanje družbenih in individualnih problemov. Zaznani so bili vse večje družbeno-ekonomske razlike med ljudmi, izključevanje in marginalizacija; to je bilo obdobje, ko se je (tudi zaradi intenzivnih kritik) ekonomski vidik sicer nekoliko mehčal in so se pojavili politični dokumenti, v katerih so bili poleg človeškega kapitala omenjeni tudi družbeni vidiki. V tej 'tretji generaciji' sta bila izobraževanje in usposabljanje pomembna dejavnika, ki naj bi povečala socialno kohezivnost, udeležbo v civilni družbi in podpirala demokracijo pri prehodu v družbo znanja¹⁶. Tudi zato je postal ta čas v

¹⁶ V sodobni strokovni literaturi obstajajo tudi druge interpretacije pomena vseživljenjskega učenja, kot so npr. liberalna, postmoderna, neosocialistična ter neoliberalna interpretacija (Frost in Taylor 2001). Liberalna perspektiva pojmuje vseživljenjsko učenje kot širjenje izobraževanja za osebni razvoj čim večjega števila ljudi v družbi. V postmoderini perspektivi je vseživljenjsko učenje osrednja sestavina novega pluralističnega, tolerantnega in svobodomiselnega okolja, v katerem odprto območje učenja označuje »družbo, ki temelji na znanju«. Iz neosocialistične ali egalitarne perspektive je vseživljenjsko učenje povezano z radikalnimi družbenimi nameni izobraževanja odraslih, s posebnim poudarkom na vključenosti v družbo, pridobivanju moči in demokratizaciji. Neoliberalna perspektiva pa je osredinjena na usposabljanje in pridobivanje spretnosti za osebne materialne koristi kot tudi ustvarjanje bolj konkurenčnega tržnega gospodarstva (Glej Jelenc Krašovec, Kump 2005).

Evropski uniji, ki jo lahko označimo za tretji nadnacionalni forum za promocijo in koordinacijo VŽU (poleg OECD in Unesca) (Illeris 2004, str. 31), koncept VŽU eden ključnih (političnih) projektov, s katerim naj bi dosegli dobro povezanost članov skupnosti, ki se širi in je raznolika, ter razvijali in ohranjali odličnost in konkurenčnost. V političnem smislu je VŽU opredeljen kot ključna strategija za doseganje na znanju temelječe družbe (oz. tržne ekonomije), kot je zapisano v številnih dokumentih, sprejetih v okviru Evropske unije in OECD (v Lizbonski strategiji, v Memorandumu o vseživljenjskem učenju, dokumentih Za učenje ni nikoli prepozno in Za učenje je vedno pravi čas, v Priporočilu evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, v dokumentu Key Data on Education in Europe 2009 idr.). V Lizbonski deklaraciji (2007) je napisano, da je VŽU v formalnem in neformalnem pomenu glavna pridobitev EU, predvsem v pomenu regionalnega razvoja, integracije, modernizacije in promocije človeškega kapitala in zaposljivosti.

Domnevamo lahko, da so te politične floskule namenjene predvsem enemu cilju – kar se da zmanjšati odgovornost države (in s tem prenesti finančno breme na druge akterje, zlasti posameznika). To neizogibno vodi v povečevanje neenakosti med družbenimi skupinami.

Usposobljenost, kompetentnost, gibljivost, učinkovitost – mantre izobraževanja odraslih v 21. stoletju

Pri vseh treh generacijah VŽU gre za prenašanje odgovornosti med tremi ključnimi institucionalnimi dejavniki: državo, trgov in civilno družbo. Prva generacija VŽU je videla osrednjo vlogo v močni civilni družbi, druga v trgu (ob minimalni podpori države in popolnem zanikanju civilne družbe; pri tem sta za to obdobje značilni privatizacija in deregulacija javnega izobraževanja), tretja generacija pa sicer išče ravnovesje med vsemi tremi dejavniki, vendar pa ima trg še vedno osrednjo vlogo pri izobraževanju odraslih, vidni pa postajata tudi vlogi posameznika in države. Vendar tudi v tretji generaciji izstopa načelo, da naj posameznik prevzame odgovornost za svoje učenje, in sicer po načelu, ki ga v knjigi »Tretja pot« propagira tudi Giddens (2000): Ni pravic brez odgovornosti. Ekonomistični vpliv, ki je v konceptu VŽU nadomestil humanistično liberalno usmeritev, je v izobraževanju odraslih povzročil drastične spremembe možnosti za delovanje. Te spremembe Rubenson imenuje kar »kolonizacija področja izobraževanja odraslih« (Rubenson 2006, str. 328), v teh razmerah pa je koncept VŽU kot »politični projekt« (Rubenson, 2004, str. 29–31) povzročil razpad blaginje s pomočjo rekonstrukcije državljanosti kot odgovornosti posameznika za ekonomski razvoj.

Kako je v tem konceptu razumljena posameznikova odgovornost? Ker je VŽU razumljen kot tržni diskurz, ki približuje izobraževanje podjetništvu, postaja učeči se »svoj lastni podjetnik«. Kako uspešen bo pri tem, je odvisno le od njega samega in njegovih odločitev, izbor. Vsak je odgovoren zase, za svoj uspeh in samoustvaritev. Olssen (2006, str. 223) kritično ugotavlja, da je prenos odgovornosti mogoč le v »samostojno vodenem učenju«, ki pomeni premik od izobraževanja, »usmerjenega

k ponudbi«, k izobraževanju, »usmerjenem k povpraševanju«. Naj poudarim, da je pri tem zanemarjeno vprašanje, ali imajo vsi odrasli enake možnosti, da se odločajo in izbirajo.

Ti ukrepi morda dajejo posamezniku več svobode, toda tudi precej več tveganja (Tuschling in Engelmann 2008, str. 458). Kot je zapisano v enem od dokumentov EU, je VŽU obrat od pasivnega k aktivnemu učencu, v neoliberalističnem pojmovanju obrat od kolektivnega k individualnemu nadzoru in odgovornosti za izobraževalno in delovno kariero ter zahtevane veščine ter rezultate. Najbolj problematično pri tem je, da naj posameznik tudi sofinancira svoje lastno učenje (Tuschling in Engelmann 2008, str. 458). Če upoštevamo podatke o udeležbi odraslih v formalnem izobraževanju v Sloveniji, ti kažejo, da so največ stroškov za navedeno izobraževanje v letu 2004 krili posamezniki (64 %), sledijo delodajalci (30 %), v najmanjšem delu je bila soudeležena država (12 %). (Mohorčič in dr. 2005, str. 38). Sicer pa je tudi v novem poročilu Področne strokovne skupine za izobraževanje odraslih za pripravo Bele knjige napisano, da »je financiranje izobraževanja odraslih med najbolj kritičnimi elementi sistema izobraževanja odraslih v Sloveniji« (Predlog zasnove ... 2010, str. 21); financiranje je eden ključnih političnih instrumentov, ki v končni fazi vpliva na udeležbo in kakovost v izobraževanju odraslih, to pa ugotavlja tudi skupina.

V takšnem pojmovanju VŽU je torej posameznik odgovoren za vsebino in znanje, pa tudi za ravni in strukture, proces in organizacijo; država omogoča le orodja, ki spodbujajo proces. Gre za premik od znanja k informacijam, veščinam; za prehajanje od stanja »vedeti nekaj« k zmožnosti »vedeti kako«. Pomemben je razvoj učnih tehnik, ki povečajo učinkovitost učenja – temu v EU namenjajo veliko pozornost, saj z njimi VŽU pridobiva težo in otipljivost (to pa sodi v prevladujočo interpretativno paradigmo izobraževanja odraslih). Vse pomembnejši so različni certifikati, v katerih je podrobno popisano, kakšne kompetence nekdo ima ali naj bi jih imel. V tem procesu ima vsak posameznik na videz enake možnosti, da se ustrezno pripravi in prilagodi zahtevam delovnega procesa.

Da lahko učeči se posameznik prehaja med situacijami, institucijami, državami, potrebuje veščine in veliko tehnično usposobljenost, ne pa poglobljenega znanja in kritičnosti¹⁷. To zagotavlja nadzor delovne sile in discipliniranje za delo (Illeris 2004, str. 40), zmanjšuje pa se tudi zaščita delavskih pravic¹⁸ (Olssen 2006), k tem pa spadajo tudi pravice in dolžnosti zaposlenih v zvezi z izobraževanjem.

¹⁷ Vidimo, da ima terminologija močan ekonomističen prizvok. Da se to dogaja tudi na področjih, ki so bila prej bolj zaščitena pred takšnim nasiljem, kaže bolonjska prenova študija v evropskem prostoru, v Sloveniji pa je takšen nedavni »preboj« viden tudi na področju znanosti in raziskovanja. Dokaz za to so Izhodišča za nacionalni raziskovalni in inovacijski program (Izhodišča za ... 2010), kjer se, kot besedilo kritično analizira Žagar (2010, str. 49), namesto o znanosti govori o tehnologiji in tehnološkem razvoju, visoko šolstvo in znanost pa postajata »podporna sistema gospodarstva«. Ključni izrazi v dokumentu so trg, konkurenčnost, podjetništvo in inovativnost, ki kažejo vsestransko podporo prej omenjenemu premiku v »tržno amplitudo«.

¹⁸ Da se tudi v Sloveniji zares uresničuje zapisano in da se v resnici povečuje prekarost zaposlitev in zmanjšujejo pravice delavcev na vseh ravneh zaposlovanja, kažejo tudi procesi, ki se ta čas dogajajo na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem. Tam smo priča najčistejšemu uresničevanju neoliberalnih tolmačenj pravic in odgovornosti delodajalcev in zaposlenih. V tem primeru se kažejo kot množično odpuščanje visoko strokovnih kadrov, to pa je posledica 'racionalizacije' izvajanja študijskega procesa. Več na spletni strani: <http://resimouniverzo.blogspot.com/>

Neuravnoteženost med splošnim in poklicnim izobraževanjem – sredstvo za povečevanje neenakosti

Opisane spremembe vplivajo na zapostavljanje splošnega izobraževanja odraslih, izgubljajo se zmožnosti ljudi za kritično mišljenje in presojanje¹⁹, pripravljenost za dejavno (so)delovanje v družbenem prostoru; kot posledica slabi moč civilne družbe²⁰. Zmanjševanje deleža splošnega izobraževanja na račun poklicnega otežuje doseganje sicer nacionalno in nadnacionalno določenih ciljev, kot so zviševanje izobrazbene ravni, zmanjševanje razlik v stopnji izobrazbe in dostopnosti do izobraževanja med različnimi skupinami odraslih (zlasti po izobrazbi in starosti), zviševanje kulturne ravni, dejavnega državljanstva in udeležanja demokracije. Splošno izobraževanje, ki naj bi bilo glede financiranja zlasti stvar države, lokalne skupnosti in posameznikov, se takrat, ko tržni mehanizmi regulirajo področje izobraževanja, hitro znajde v težavah. Javna politika na področju izobraževanja odraslih ta čas v Sloveniji (in tudi v marsikateri drugi evropski državi) ne uresničuje ideje, da je izobraževanje temeljna državljanska pravica. Med ukrepi za zagotavljanje dostopnosti do izobraževanja je namreč ravno ustrezno financiranje izobraževanja (odraslih) tisti element, ki zagotavlja socialno pravičnost in vključenost vsega prebivalstva v družbo.

Očitno je, da se koncept države blaginje umika konceptu usmerjenosti k storitvam, tako da delovanje javnega sektorja ni več razumljeno kot obveznost skupnosti do njenih članov, temveč kot ponudba storitev, ki ustrezajo zahtevam uporabnikov. V skladu s temi načeli tudi področje izobraževanja odraslih vse bolj deluje po tržnih načelih, kot ponudba in povpraševanje na prostem trgu. Tak proces privatizacije izobraževanja pomeni, da javne in zasebne organizacije med seboj tekmujejo za pridobitev možnosti za izvajanje izobraževanja, prisiljene so v dodatne tržne dejavnosti, ki jim omogočajo zagotavljanje dodatnih finančnih virov za preživetje. To se je zgodilo tudi v Sloveniji (glej Jelenc Krašovec in Kump 2009), saj se tu javne organizacije za izobraževanje odraslih²¹ še vedno soočajo s hudimi težavami (zlasti neurejeno in nestabilno financiranje), ki ogrožajo njihov obstanek²². Zato so destabilizirani odnosi med različnimi organizacijami ter lo-

¹⁹ Kritično mišljenje je refleksija, stališče do sveta, v katerem je dekonstrukcija idej in praks, ki rabijo določenim interesom, nenhno navzoča. V izobraževanju odraslih je kritično mišljenje diskutabilen koncept, saj vključuje cel niz pomenov, ki jih izpostavljajo različne tradicije (Mayo in Thompson 1995). Kot kritika ideologije pomeni učenje, kako ideologija vpliva na nas in kako strukture, ki nas omejujejo, opravičujejo in ohranjajo ekonomsko in politično neenakost (Brookfield 2005, str. 169).

²⁰ V civilni družbi poteka privilegiran proces neinstrumentalnega učenja. Učenje poteka v družini, šoli, v združenjih, ob poteku različnih javnih gibanj, ko državljani sprožajo pomembna družbena vprašanja (npr. o delovanju sistema). Seveda pa morajo biti učne poti med civilno družbo, ekonomijo in državo pretočne (Welton 2005, str. 104).

²¹ V Sloveniji še ni v celoti opredeljeno, kaj so javne organizacije za izobraževanje odraslih; v praksi za takšne štejejo ljudske univerze in osnovne šole za odrasle, katerih ustanoviteljice pa so občine. Vloga javnih organizacij je uresničevanje javnega interesa na področju izobraževanja odraslih.

²² Tako je bilo po podatkih Statističnega urada RS (Nadaljnje izobraževanje ... 2010) (izraz je kljub opozorilu še vedno napačen, op. S. J. K) v šol. letu 2008/2009 največ izvajalcev nadaljevalnega izobraževanja voznških šol (142), zasebnih organizacij (95), tem sledijo enote pri podjetjih (40), enote pri šolah (33) in šole na petem mestu so ljudske univerze (32), ki so edine institucije, namenjene izključno izobraževanju odraslih. Število teh se je v preteklih letih opazno zmanjšalo, kajti leta 1999/2000 jih je

kalnimi oblastmi, to pa otežuje vzpostavljanje omrežja ponudnikov izobraževanja. V takšnih razmerah je nemogoče izvajati »neprofitno« splošno izobraževanje prebivalstva, zlasti tisto, ki je namenjeno ranljivim skupinam, to pa je bila prvotna (in izključna) naloga ljudskih univerz²³. Tega izobraževanja namreč ne izvajajo glede na ponudbo in povpraševanje, temveč zahteva jasno načrtovanje javne skrbi in politike za pridobivanje različnih skupin prebivalstva (z drugačnimi načini financiranja)²⁴; splošno neformalno izobraževanje odraslih je bilo ne nazadnje tudi sprejeto kot prvi prednostni cilj v Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih do leta 2010 (in tako za državo zavezujoče). Ureditev tega področja bi pomenila temelj za večjo uravnoteženost splošnega in poklicnega izobraževanja odraslih, ter možnost za zmanjševanje tržnih mehanizmov, ki znižujejo kakovost izobraževanja odraslih.

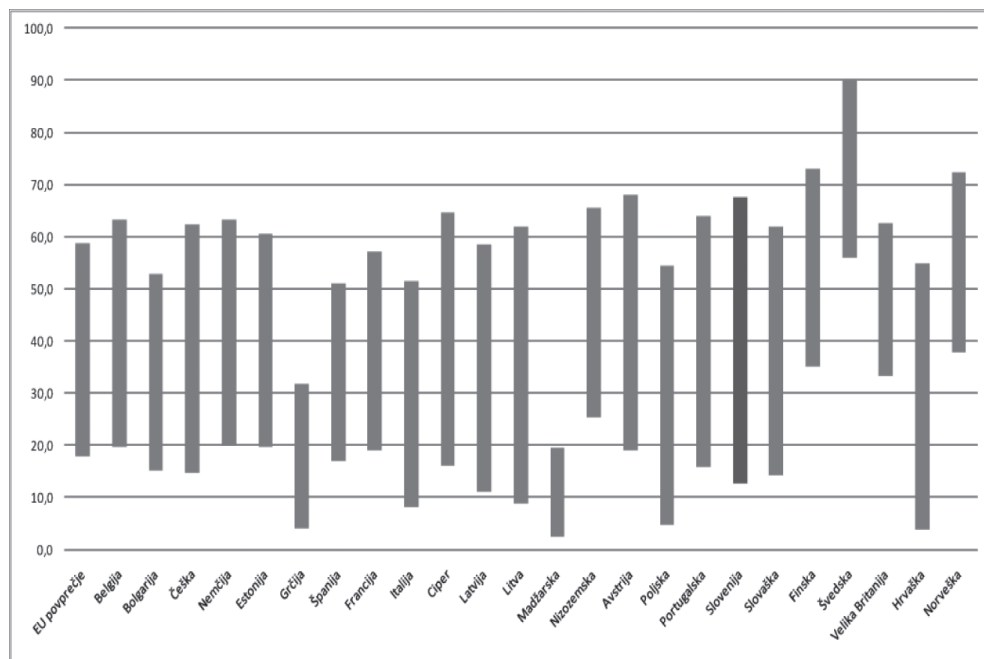
Illeris (2004, str. 56–58) ugotavlja, da morajo uporabniki (posamezniki, podjetja in javne institucije) in lokalne oblasti prispevati vse večji lastni finančni delež za izobraževanje, to pa je posledica razkoraka med željo po povečanju ponudbe izobraževalnih programov in zahtevami, naj se stroški zmanjšajo. Od leta 1990 so neoliberalne vlade v številnih državah OECD sprejele politiko, ki učinkovito zmanjšuje odgovornost države za zagotavljanje in ohranjanje splošnega in dostopnega javnega izobraževalnega sistema (Olssen, Codd in O'Neil 2004, str. 198). Tudi nove države evropske skupnosti, nekdanje socialistične države, so v zadnjih letih svojo politiko intenzivno prilagodile neoliberalističnim diskurzom in zahtevam, čeprav so v državah OECD šibkosti in slabosti neoliberalnega pristopa postale očitne že v 90. letih prejšnjega stoletja. Globalne ekonomske spremembe, ki so intenzivno vplivale tudi na družbene spremembe (demografske, kulturne in okoljske spremembe, spreminjanje izobraževalnega, socialnega in zdravstvenega sistema, nezaposlenost idr.), so povzročile večanje družbenega razslojevanja in revščine.

V Sloveniji tako opazamo (v primerjavi z drugimi evropskimi državami) nadpovprečno stopnjo neenakosti pri dostopu do izobraževanja glede na izobrazbo in starost, saj spada Slovenija med države z največjimi razlikami v stopnji vključenosti najmanj (ISCED 0-2) in najbolj izobraženih (ISCED 5–6). Razlike so tako pri vključevanju v formalno kot v neformalno izobraževanje odraslih; med najbolj in najmanj izobraženimi je razlika večkratnik prvega. (Anketa o izobraževanju odraslih 2007; Predlog zasnove ... 2010, str. 5; Beltram, Drofenik in Možina 2010, str. 119).

bilo 45. Tudi v mednarodni študiji je Slovenija uvrščena med države, v katerih se z leti povečuje število zasebnih ponudnikov izobraževanja odraslih, hkrati pa zmanjšuje število ponudnikov izobraževanja odraslih, ki se financirajo z javnimi sredstvi (Study on Adult Education Providers ... 2006),

²³ Podobnih ukrepov si za delovanje javne mreže na področju začetnega izobraževanja ne bi mogli niti zamisliti.

²⁴ Razpad javne mreže institucij za izobraževanje odraslih v Sloveniji, ki se ob nespremenjeni politiki obeta, bi neposredno vplival na povečevanje socialnih in ekonomskih razlik med odraslimi in še večjo neenakost in nepravilnost v dostopu do možnosti izobraževanja.



Slika 1: Razlike v vključenosti v izobraževanje odraslih med najbolj in najmanj izobraženimi odraslimi, starimi 25–64 let; primerjava Slovenije in drugih držav EU (%). Vir: Anketa o izobraževanju odraslih 2007, v: Predlog zasnove ... 2010, str. 7)

Slika prikazuje razkorak med najbolj in najmanj izobraženimi odraslimi (25–64 let) glede vključenosti v izobraževanje odraslih (vrh predstavlja delež najbolj izobraženih, spodnji del pa delež najmanj izobraženih, ki se vključujejo v izobraževanje odraslih); daljša kot je navpična črta, večja je razlika med vključenostjo bolj in manj izobraženih. Na navpični črti (ordinati) so odstotki odraslih, ki se vključujejo v formalno in neformalno izobraževanje odraslih; tako za Slovenijo (modra črta) ugotovimo, da je razlika zelo izrazita: v izobraževanje se vključuje 12 % prebivalstva z osnovnošolsko izobrazbo ali manj, po drugi strani pa 67 % tistih, ki imajo končano višješolsko ali visokošolsko izobrazbo. Tako velike razlike med vključenostjo bolj in manj izobraženih prebivalcev v izobraževanje odraslih nima skoraj nobena od vključenih evropskih držav, kot je vidno tudi s slike 1.

Tudi drugi podatki kažejo, da z zdajšnjo politiko izobraževanja odraslih še zdaleč ne dosegamo zastavljenih ciljev. Področna strokovna skupina za izobraževanje odraslih (nova Bela knjiga) na podlagi podatkov ugotavlja, da se tudi vključenost odraslih v programe osnovnošolskih in srednješolskih programov zadnja leta zmanjšuje, čeprav podlaga za to ni izobrazbena sestava. Razloge lahko pripišemo odsotnosti motivacijskih in podpornih ukrepov, ki bi odraslim pomagali pri premagovanju različnih ovir, s katerimi se srečujejo pri odločanju za izobraževanje, pa tudi zasnovi samih programov, ki niso pripravljene »po meri odraslih udeležencev«, temveč so pripravljene »po šolsko« (kot za otroke in mladino). Zlasti za odrasle z nizko

stopnjo izobrazbe (in večinoma slabimi izkušnjami iz preteklega izobraževanja) bi bilo potrebno nameniti dodatna sredstva in napor (v obliki programov neformalnega splošnega izobraževanja, pripravljanih programov, motivacijskih delavnic, ipd.) in ne zgolj programov poklicnega izobraževanja oz. usposabljanja.

Izobraževalna politika in ustvarjanje blaginje državljanov. Primer nordijskih držav

Politična retorika, ki jo je na strokovno področje prineslo sprejemanje koncepta in načel vseživljenjskosti učenja v novi obliki, je namenjena predvsem enemu ključnemu cilju – spreminjanju odnosa med posameznikom in državo. Na novo se postavlja razmerja med »osebnim« in »političnim« (Tuschling in Engeman 2006, str. 452), splošnim in poklicnim.

Številne razprave s področja izobraževanja in sorodnih ved (med drugim Olssen, Codd in O'Neill 2004; Olssen 2006; Hega in Hokenmaier 2002; Field 2000; Glastra idr. 2004; Tuschling in Engemann 2006; Edwards in Usher 2001; Edwards idr. 2002) kažejo, da so izobraževalne politike vse manj naklonjene ohranjanju koncepta izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje. Izhajam iz predpostavke, da je izobraževanje zasebna in javna dobrina, zato je tudi družbena obveznost. Kot zasebna dobrina je tržna dobrina (interes posameznika je denar, položaj, osebni napredek), kot javna dobrina pa ima več razsežnosti – razvija moralno, etično, socialno, kulturno in politično ozaveščenost vseh državljanov, hkrati pa tudi pripomore k učinkovitemu izvajanju demokratičnih procesov. (Olssen, Codd in O'Neill 2004, str. 148). Javne koristi izobraževanja niso preprosto vsota zasebnih koristi²⁵.

Izobraževalna politika je pomemben kazalnik, ki kaže, kako država skrbi za blaginjo svojih državljanov, je pa močno povezana z drugimi dejavniki, ki vplivajo na blaginjo državljanov (npr. socialno in zdravstveno varstvo). Ključna vloga javne politike izobraževanja je zmanjševanje strukturnih in individualnih ovir za udeležbo v izobraževanju odraslih (Rubenson in Desjardins 2009, str. 196), saj lahko javna politika izobraževanja (v povezavi s tipom države blaginje) neposredno vpliva na strukturne oz. kontekstualne možnosti, s katerimi se soočajo posamezniki (na delu, v civilni družbi, doma) in posameznikovo doživljanje možnosti za izobraževanje. Castles in Mitchell (1992), Castles (2004) ter Room (2002) opozarjajo, da številne države področja izobraževanja (tradicionalno) sploh ne vključujejo med vplivne dejavnike države blaginje, to pa je verjetno tudi posledica pomanjkanja podatkov, ki bi jasno prikazovali učinke financiranja izobraževanja odraslih s strani različnih dejavnikov, kot so delodajalci, država in posamezniki. Obstoječi podatki so nepregledni in pogosto med seboj niso primerljivi.

²⁵ Že v preteklosti se je postavljalo kritično vprašanje, do katere mere je lahko izobraževanje odraslih vključeno v oblikovanje socialne politike. Pri tem so si mnenja različnih avtorjev nasprotujoča; tako behavioristi kot humanisti v večji meri menijo, da je ključna naloga izobraževanja odraslih ustvarjanje in širjenje znanja, odzivanje na učenčeve potrebe. Po drugi strani pa argumenti z bolj kritične pozicije postavljajo izobraževanje odraslih kot ključni dejavnik v procesu vzpostavljanja demokracije; vpliv socialne politike na IO je po njihovem mnenju izredno pomemben, saj je področje IO nezavedni »krivec« pri uresničevanju (Quigley 2005, str. 595).

Delež javnih izdatkov, ki ga država namenja za izobraževanje in socialno varstvo, nakazuje, v kateri tip držav blaginje spada ta država, in hkrati kaže, da imajo posamezne države blaginje tudi svojo posebno izobraževalno politiko. Pomembno vprašanje, ki si ga je v svoji analizi zastavila tudi S. Kump, je, ali lahko izobraževalna politika »prevzema kompenzacijsko funkcijo v okviru ciljev reformirane socialne politike, ki poskuša sistem blaginje prilagajati sedanjim demografskim globalizacijskim izzivom«? (Kump 2008, str. 42). Funkcija izobraževanja naj bi namreč bila zmanjševanje negativnih učinkov razkroja države blaginje, saj naj bi si posameznik z izobraževanjem (splošnim in poklicnim!) izboljševal socialni in ekonomski položaj, to pa naj bi vplivalo na zmanjševanje izključenosti iz družbe in revščine. Novo razumevanje vseživljenjskega učenja je v tem procesu torej logično, saj je zmanjševanje javnih sredstev vplivalo na vse bolj izrazito prelaganje odgovornosti (tudi finančne) za izobraževanje na posameznika.

Ugotovitve kažejo, da socialnodemokratske države namenjajo največ denarja tako za izobraževanje kot za socialno varstvo (na prebivalca), konservativne države pa dajejo zlasti sredstva za socialno varstvo, ne pa tudi za izobraževanje (Hega in Hokenmaier 2002, str. 18). Podatki kažejo, da so izdatki za izobraževanje in socialno varstvo navadno med seboj obratno sorazmerni; če države več vlagajo v eno področje, manj vlagajo v drugo. Podobno je v primerjalni analizi teh dejavnikov za petindvajset evropskih držav ugotovila S. Kump: države skandinavske skupine (socialnodemokratski režim države blaginje) edine namenjajo hkrati velik delež BDP tako za izobraževanje kot za socialno varnost. Države kontinentalne skupine namenjajo – v primerjavi s skandinavskimi državami – izobraževanju znatno manjši delež BDP, vendar enako ali več kot države atlantske skupine (liberalni režim države blaginje), ki se po izdatkih uvršča pod evropsko povprečje. Podobno velja za južноеvropsko skupino držav z mediteranskim režimom blaginje (Kump 2008, str. 53). Slovenija se v tej analizi uvršča v hibridni tip države blaginje (med južноеvropsko in atlantsko skupino držav), kjer pa je opazno povečevanje teženj po privatizaciji in trženju izobraževalnih storitev (s tem se Slovenija približuje neoliberalističnemu režimu). Še posebno nove članice EU zmanjšujejo javna sredstva za socialno varnost, hkrati pa ne povečujejo javnih vlaganj na področju izobraževanja, temveč jih prej zmanjšujejo (obstaja pa težnja po zviševanju virov posameznikov, gospodinjstev in delodajalcev) (Kump 2008, str. 54). V novih članicah EU, ki so po vojni večinoma živele v birokratskih socialističnih sistemih, torej z drugačno tradicijo kot stare članice Evrope, je pritisk globalnih organizacij, ki spodbujajo uveljavljanje grobega neoliberalističnega režima, veliko bolj izrazit in vpliva na deregulacijo trgov, privatizacijo, zmanjševanje deleža javnih programov (izobraževalnih, socialnih, zdravstvenih) in poseganje trga na področje javnih dobrin in storitev.

Ugotovitve skandinavskih raziskovalcev kažejo, da razlike med nordijsko, srednjeevropsko in južноеvropsko skupino držav izhajajo tudi iz neustrezne izobraževalne politike držav, ki bolj podpira formalno kot neformalno, ter bolj poklicno kot splošno izobraževanje. Ugotavljajo namreč, da so skandinavske države z ustrezno vladno podporo razvoju neformalnega splošnega izobraževanja (financiranje in sistemsko urejanje) zagotovile ustrezen delež (učno) dejavnih prebivalcev

in kot posledica višjo kulturo in kakovost bivanja (Rubenson 2004; Rubenson 2006, Desjardins in Rubenson 2006). Ugotavljajo tudi, da so v večini srednje- in južnoevropskih držav glavni financerji izobraževanja odraslih delodajalci, a financirajo predvsem bolj privilegirane skupine prebivalstva, ki tako posredno vplivajo na izobraževalno ponudbo (to velja za anglosaške države ter države, kot so Avstrija, Francija, Nemčija, Italija). Pri tem se spodbuja predvsem strokovno usposabljanje (razvijanje praktičnih veščin in znanj), neformalno splošno izobraževanje, ki ni neposredno povezano z delom, pa omogočajo le izjemoma. Andragoške raziskave vključenosti odraslih v izobraževanje kažejo, da se v razvitih državah v izobraževanje vključujejo predvsem bolj izobraženi, zaposleni na zahtevnejših delovnih mestih, socialno-ekonomsko privilegirani odrasli; posebnost so skandinavske države, kjer se tudi odrasli z nizko stopnjo formalne izobrazbe – bistveno bolj kot v drugih evropskih državah – udeležujejo izobraževanja odraslih. (Belanger in Tuijnman 1997; Desjardins, Rubenson in Milana 2006; Rubenson in Desjardins 2009). To je posledica dolgoročne politike socialnodemokratskih držav, ki so v izobraževanje in socialno varstvo vlagale več kot srednje- in južnoevropske države.

Ne preseneča, da rezultati raziskav kažejo močno odvisnost med stopnjo ekonomske neenakosti v določeni državi ter pismenostjo in vključenostjo v izobraževanje odraslih. V družbi, ki jo označuje visoka stopnja družbene neenakosti, obstajajo velike razlike med družbenimi skupinami v dosežkih na testih pismenosti, pa tudi velike razlike pri vključenosti različnih družbenih skupin v izobraževanje odraslih. Primerjava med državami, narejena na podlagi podatkov raziskave IALS (International Adult Literacy Survey), kaže pomembne razlike med razvitimi državami glede vključenosti odraslih v izobraževanje. Na podlagi primerjave so avtorji razvrstili države v štiri skupine (Rubenson in Desjardins 2009, str. 193):

- skupina 1: udeležba odraslih v izobraževanju je višja kot 50 % – nordijske države, vključno z Dansko, Finsko, Islandijo, Norveško in Švedsko;
- skupina 2: anglosaške države (Avstralija, Kanada, Nova Zelandija, Velika Britanija, in ZDA, pa tudi Luksemburg, Nizozemska in Švica), kjer je udeležba odraslih v izobraževanju med 35 % in 50 %;
- skupina 3: nekatere evropske (Avstrija, Belgija, Nemčija, Francija, Italija, Španija) in nekatere vzhodnoevropske države (npr. Češka in Slovenija), udeležba odraslih v izobraževanju pa je med 20 % in 35 %;
- skupina 4: druge južnoevropske (Grčija, Portugalska) in nekatere vzhodnoevropske države (Madžarska, Poljska), udeležba odraslih v izobraževanju pa je pod 20 %.

Vidimo, da so razlike pri vključenosti odraslih v izobraževanje med državami večje kot bi pričakovali glede na nepomembnost razlik v ekonomski razvitosti vključenih držav. Podatki IALS in Eurobarometra kažejo tudi, da so nordijske države v primerjavi z drugimi državami uspešnejše pri doseganju manj izobraženih, nezaposlenih ali slabo usposobljenih odraslih²⁶ (prav tam, str. 201). V nordijskih

²⁶ V nordijskih državah se 44–68 % odraslih, ki doživljajo nekatere institucionalne ovire, kljub temu izobražuje; še bolj presenetljiv je podatek, da se kar 43–69 % odraslih, ki navajajo dispozicijske

državah se tudi starejši odrasli, ki so v drugih državah kar zadeva izobraževanje nedejaven del populacije, več izobražujejo, to pa je posledica javnega financiranja sektorja za ljudsko izobraževanje odraslih, ki je komplementarno področju izobraževanja za delo in potrebam trga dela ter zadovoljuje druge potrebe ljudi (prav tam, str. 202). Podatki kažejo, da obstajajo v nordijskih državah spodbude, ki zelo pozitivno vplivajo na pripravljenost odraslih za izobraževanje.

V nordijskih državah so v 70. in 80. letih povečali delež sredstev za ljudsko izobraževanje odraslih, saj so si prizadevali za demokratizacijo in popravljanje nepravilnosti. Po letu 1990 so intenzivno spodbujali izobraževanje odraslih, in sicer predvsem takrat, ko se je povečala brezposelnost (Švedska reforma 1995, Norveška 1997; Danska 2000; Finska nedavno). Namesto strogo poklicno usmerjenih programov izobraževanja, povezanih s trgom dela, so spodbujali zviševanje izobrazbene ravni brezposelnih ter veliko pozornost namenjali razvoju izobraževanja v skupnosti (Rubenson 2006, str. 330). To je v nordijskih državah posledica tradicije ljudskega izobraževanja odraslih, tesno povezanega z družbenimi gibanji (študijski krožki, ljudske visoke šole).

Zakaj nordijske države ohranjajo pomemben delež splošnega izobraževanja? Poglejmo ključne posebnosti nordijskega modela (Rubenson 2005, str. 22–23; Rubenson 2006, str. 335).

Visoka in enakomerna udeležba odraslih v izobraževanju v nordijskih državah je posledica dejstva, da ljudsko (splošno neformalno) izobraževanje odraslih podpirata država in lokalna skupnost, tako da je udeležba po večini brezplačna in prostovoljska. Sredstva dobiva iz javnih financ.

V času, ko večina držav financiranje uravnava glede na učinke (tržna usmerjenost), imajo nordijske države alternativno, kompenzacijsko financiranje – posebno ciljno financiranje izobraževanja deprivilegiranih skupin odraslih; te s posebnimi sredstvi motivirajo za izobraževanje. Sredstva so namenjena predvsem nezaposlenim, osebam z različnimi motnjami, osebam z nizko stopnjo izobrazbe, imigrantom in drugim, ki imajo težave pri dostopu do izobraževanja. Namen ciljnega financiranja je doseganje večje enakopravnosti (Rubenson in Desjardins 2009, str. 199); ugotovili so namreč, da imajo splošne politike izobraževanja omejen učinek na rekrutiranje deprivilegiranih skupin, ker tradicionalno močne skupine porabijo večji delež, kot jim pripada.

V nordijskih državah je močna tradicija sodelovanja med državo in organizacijami trga dela; sindikati ter združenja delodajalcev veliko pozornosti namenjajo izobraževanju in usposabljanju (Rubenson 2006, str. 336). Gre za skupna prizadevanja države, sindikatov in delodajalcev, ki poleg drugih državnih ukrepov pomagajo odraslim presegati različne ovire za izobraževanje, povezane z delom.

Na podlagi podatkov raziskave IALS je bila narejena podrobna analiza vpliva javnega financiranja izobraževanja odraslih. Raziskava sicer ni odkrila povezave med javnim financiranjem izobraževanja odraslih in stopnjo vključenosti v izobraževanje in usposabljanje, je pa pokazala, da ima javno financiranje pomemben vpliv na sodelovanje tistih, ki se najmanj odločajo za izobraževanje in usposabljanje. Avtorji

ovire, izobražuje. V drugih evropskih državah je delež takšnih odraslih od 7 %–33 % (Rubenson in Desjardins 2009, str. 202).

menijo, da je morda prav javna podpora izobraževanju odraslih tista ključna značilnost nordijskega modela, ki ga ločuje od drugih modelov izobraževanja odraslih (Tuijnman in Hellström v: Rubenson 2006, str. 338).

Sklep

Pred izobraževalno politiko 21. stol je izziv – dosegli naj bi ustrezno in kakovostno izobraževanje. Za doseganje ravnovesja med izobraževanjem za delo, družbeni razvoj in prosti čas je poleg poklicnega pomembno tudi splošno izobraževanje, uravnoteženje obeh pa bi vplivalo na zmanjševanje izobraževalnih, socialnih in ekonomskih razlik med ljudmi. Derek Briton (v: Quigley 2005) pravi, da je »izobraževanje odraslih kulturna praksa z moralnimi in političnimi posledicami, ki segajo daleč prek meja razreda oz. učne skupine« (prav tam, str. 595).

Vendar pa trenutno pomanjkanje koherentnega sistema izobraževanja odraslih, ki nastaja zaradi političnih in ekonomskih pritiskov, otežuje vrednotenje učinkov raznolikih možnosti za učenje in izobraževanje odraslih. Tako je težko določati tudi nacionalne prioritete za javno financiranje (npr. ciljno financiranje za marginalne skupine). Za politiko izobraževanja odraslih, ki bi pripomogla k dolgoročnemu družbenemu razvoju, naj bi bilo financiranje programov splošnega formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih stvar javne izobraževalne politike, politika izobraževanja odraslih pa naj ne bi bila le ekonomsko racionalna in preračunljiva, temveč tudi družbeno in razvojno naravnana. Zato bi bilo potrebno vzpostaviti normativno ogrodje, ki bi izobraževanje odraslih ščitilo pred nadaljnjo »neoliberalizacijo« in ga znova povežalo s konceptom socialne pravičnosti in razvoja. Pri tem so nujne celovite spremembe, pa jih tu ni moč ustrezno povzeti. Za sklep tega prispevka morda le razmislek o nekaterih odprtih vprašanjih, na katera bo potrebno poiskati odgovore.

Potrebe posameznikov in družbene potrebe se med seboj pogosto razhajajo, najbolj pa se stikajo na ravni skupnosti. Skupnostno izobraževanje in učenje, ki imata sicer v bolj razvitih državah dolgo tradicijo, je še zlasti aktualno v žgočih gospodarskih situacijah, saj vplivata na pozitivne družbene spremembe, kakovost bivanja, osebnostno rast, boljše medčloveške odnose in solidarnost. Za skupnostno izobraževanje so pomembni organizacije civilne družbe, vzpostavljanje socialnih vezi in skupnih vrednot, prostovoljstvo. Za uspešnejše uresničevanje interesov države in posameznikov je zato potrebno oživljati pomen skupnosti, ki dopušča različnost vrednot, norm in institucij, razvijati neformalno splošno izobraževanje in krepiti civilno družbo.

Za ohranjanje raznovrstnosti in specifičnosti izobraževanja odraslih je potrebna komplementarnost med formalnim in neformalnim ter splošnim in poklicnim izobraževanjem; med skupnostnim, ljudskim izobraževanjem odraslih in področjem izobraževanja za delo (potrebami trga dela). Pri tem je izredno pomembno partnerstvo med državo, delodajalci, sindikati in civilno družbo. Namesto o financiranju glede na učinke (tržna usmerjenost) bi bilo smiselno razmišljati o alternativnem (ciljnem) financiranju s kompenzacijskim nabojem, saj bi s tem zagotovili enakopravnost pri dostopu do izobraževanja.

Na področju izobraževanja odraslih velja zahteva po zagotavljanju ustreznega delovanja javnega omrežja institucij in programov za različne potrebe odraslih ter javnem financiranju izobraževanja odraslih (državni in občinski viri), ki bi ga dopolnjevali tudi sorazmerni dodatni viri (sredstva podjetij, sredstva udeležencev in drugi viri); to bi zagotavljalo kakovostno doseganje ciljev izobraževanja (s primernim strokovnim osebjem in ustreznimi možnostmi za delovanje) kot tudi usklajevanje različnih interesov. Ponudba raznolikega izobraževanja naj bi bila zagotovljena po eni strani glede na povpraševanje, po drugi strani pa bi bile potrebne državne intervencije za povečevanje dostopnosti izobraževanja tistim skupinam, ki so pri vključevanju manj samoiniciativne.

Dilema, predstavljena v prispevku, torej ne dopušča poenostavljanja in enostranskih sklepov. Brez ustreznega razvoja znanosti, tehnologije in različnih strokovnih področij (k temu sodi tudi ustrezno izobraževanje delovne sile) je boj za obstanek na globalnem trgu verjetno izgubljen. Vendar pa je boj izgubljen tudi, če so v družbi zanemarjeni javno dobro, socialna pravičnost in kulturni razvoj. V Resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih je zapisano: »Razvito splošno neformalno izobraževanje omogoča tkanje osebnih in družbenih vezi med posamezniki; vezi izhajajo iz skupnih dejavnosti in ciljev, skupnih vrednot in kulturne dediščine v najširšem pomenu. Omogoča lažje prilagajanje družbenim spremembam; razvija samozaupanje in sposobnost za opravljanje različnih vlog v posameznikovem življenju.« (ReNPIO 2004, str. 35, 2. zvezek) V trenutnih razmerah je prav to tisto, kar bi v Sloveniji potrebovali, pa še zdaleč nismo dosegli.

Literatura in viri

- Anketa o izobraževanju odraslih, Slovenija (2007). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2286 (27. 7. 2010)
- Beltram, P., Drofienik, O., in Možina, E. (2010). Analiza uresničevanje ReNPIO 2005 – 2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010 – 2013. Ljubljana: Andragoški center R Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf (27. 7. 2010)
- Brookfield, S. (2005). Critical thinking. V: English, L. M. (ur.). International encyclopedia of adult education. Basingstoke. New York: Palgrave Macmillan, str. 168–173.
- Castles, F. G., in Deborah M. (1992). Identifying Welfare State Regimes: The Links Between Politics, Instruments and Outcomes. *Governance*, 5, št. 1, str. 1–26.
- Castles, F. G. (2004). *The Future of the Welfare State: Crisis Myths and Crisis Realities*. Oxford: Oxford University Press.
- Cornford, I. R. (2005). Vocational education. V: English, L. M. (ur.). International encyclopedia of adult education. Basingstoke. New York: Palgrave Macmillan, str. str. 646–651.
- Desjardins, R., Rubenson, K., in Milana, M. (2006). Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives. Paris: Unesco.
- Edwards, R., in Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51, št. 4, str. 273–287.

- Edwards, R., Clarke, J., Harrison, R., in Reeve, F. (2002). Is There Madness in the Method? Representations of Research in Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 52, št. 2, str. 128–139.
- Elias, J. L., in Merriam, S. B. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28, št. 3, str. 249–261.
- Foley, G. (2004). Introduction: The state of adult education and learning. V: Foley, G. (ur.). *Dimensions of Adult Learning*. Maldenhead, Berkshire: Open University Press, str. 3–18.
- Giddens, A. (2000). *Tretja pot. Obnova socialne demokracije*. Ljubljana: Orbis.
- Hega, G. M. in Hokenmaier, K. G. (2002). The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *German Policy Studies*, 2, št. 1, str. 143–173.
- Illeris, K. (2002; 2004). *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Izhodišča za nacionalni raziskovalni in inovacijski program (NRIP) 2011–2020. http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/odnosi_z_javnostmi/IZHODI%C5%A0%C4%8CA_N RIP.pdf (16. 8. 2010).
- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London, New York: Routledge.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jelenc Krašovec, S., in Kump, S. (2005). Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 46–60.
- Jelenc Krašovec, S., in Kump, S. (2009). Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 198–216.
- Kump, S. (2008). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 38–56.
- Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose (2007). Brussels: European University Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf (10. 9. 2010).
- Mayo, M., in Thompson, J. (1997). *Adult learning, critical intelligence and social change*. Leicester: NIACE.
- Medveš, Z., in Svetlik, I. (2002). O splošni izobrazbi v poklicnem in strokovnem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 2, str. 182–191.
- Mohorčič Špolar, V., Mirčeva, J., Ivančič, A., Radovan, M., in Možina, E. (2005). Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Morris, R. K. (2005). Social movements. V: English, L. M. (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 589–594.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: MŠŠ, Urad za šolstvo RS in CPI.

- Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2008/2009 – končni podatki (2010). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=3233 (27. 7. 2010).
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of lifelong education*, 25, št. 3, str. 213–230.
- Olssen, M., Codd, J. in O'Neill, A.-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Quigley, B. A. (2005). *Social policy*. V: English, L. M. (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 594–599.
- Room, G. (2002). *Education and Welfare: Recalibrating the European Debate*. *Policy Studies*, 23, št. 1, str. 37–50.
- Rubenson, K. (2004). *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project*. V: Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Salling Olesen, H., in Rubenson, K. (ur.). *Shaping an Emerging Reality – researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University, str. 28–48.
- Rubenson, K. (2005). *Social Class and Adult Education Policy*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 106, str. 15–25.
- Rubenson, K. (2006). *The Nordic Model of Lifelong Learning*. *Compare*, 36, št. 3, str. 327–341.
- Rubenson, K., in Desjardins, R. (2009). *The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education*. *Adult Education Quarterly*, 59, št. 3, str. 187–207.
- Salling Olesen, H. (2004). *Shaping an Emerging Reality: Defining and Researching Lifelong Learning*. V: Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Salling Olesen, H., Rubenson, K. (ur.). *Shaping an Emerging Reality – researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University, str. 7–27.
- Savičević, D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju FF Univerziteta u Beogradu.
- Predlog zasnove izobraževanja odraslih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji. – 1. verzija. (2010). Ljubljana: MŠŠ.
- Study on Adult Education Providers. Final report (2006). Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education – NIACE. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc256_en.pdf (12. 1. 2009).
- Tuschling, A., in Engeman, C. (2006). *From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union*. *Educational Philosophy and Theory*, 38, št. 4, str. 451–469.
- Walters, S., Borg, C., Mayo, P., in Foley, G. (2004). *Economics, politics and adult education*. V: Foley, G. (ur.). *Dimensions of Adult Learning*. Maldenhead, Berkshire: Open University Press, str. 137–152.
- Welton, M. (2004). *Civil society*. V: English, L. M. (ur.). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 101–106.
- Žagar, I. Ž. (2010). *Znanost? Kaj pa je to?* *Mladina*, 29, str. 49.
- Rešimo univerzo. Save the University (2010). <http://resimouniverzo.blogspot.com/> (25. 7. 2010).