



## Zoran Jelenc

Zoran Jelenc je psiholog in doktor pedagoških znanosti, nekoč pa je bil tudi učitelj violine in violist v simfoničnem orkestru RTV Slovenije. Služboval je kot psiholog v vzgojni posvetovalnici, kot svetovalec za kadrovske razvoj v Zavodu za planiranje, nato pa se je povsem posvetil andragogiki kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu ter kot ustanovitelj in prvi direktor Andragoškega centra Slovenije. Pri Ministrstvu za šolstvo je vodil pripravo Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji. Predseduje Andragoškemu društvu Slovenije in zastopa našo državo v najpomembnejših mednarodnih organizacijah na andragoškem področju. V Cobisovi bibliografiji je pod njegovim imenom več sto zapisov o monografijah, člankih in raziskovalnih poročilih. Je izredni profesor na ljubljanski filozofski fakulteti, predava pa tudi v tujini (Kanada, Švedska).

*OZ:* Vaše strokovno delo se je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja začelo s klasičnimi psihološko-pedagoškimi temami: učenci z motnjami in težavami, vloga staršev, zelo bistri učenci, nemirni učenci, otroci in denar, priseljeni otroci ipd. Kako ste iz te strokovne usmerjenosti, ki jo označujejo razvoj in problemi otrok, kasneje povsem posvetili izobraževanju odraslih?

*Jelenc:* Iz vprašanja bi lahko sklepali, da se je moja poklicna pot na hitro preusmerila od otrok in mladine k odraslim, a temu ni tako. Šlo je za postopno in kar deset let trajajoče prehajanje iz dejavnosti, s katero sem začel svojo poklicno pot, to je psihologija in svetovalno delo z otroki in starši, na novo področje, to pa je izobraževanje odraslih in andragogika. Slednje se do moje upokojitve in še potem ni več spreminjalo. Vmes pa sem zamenjal kar nekaj področij dejavnosti. Ko zdaj pogledam nazaj, je v teh spremembah mogoče najti "rdečo nit" ali skupni imenovalce in ciljno naravnost.

Že ko sem se ukvarjal z otroki in mladino, sem, ne da bi se tega jasno zavedal, začel odkrivati andragoško dejavnost. To je bilo svetovalno in izobraževalno delo s starši in učitelji. Že tedaj sem nastopil na pedagoškem posvetu v Mariboru in Splitu z izrazito andragoško temo – prikazal sem multimedijijski projekt izobraževanja staršev, ki smo ga izpeljali v vzgojni posvetovalnici. Moj

kritičen politični nastop v letu 1972 je imel za posledico politično izobčenje s področja vzgoje in izobraževanja, tako da sem se bil prisiljen najprej za nekaj let zaposliti v gospodarstvu (vodil sem oddelek za propagando in informacije v znanem prometnem in turističnem podjetju), potem pa nekaj nadaljnjih let v republiški upravi, kjer sem se kot svetovalec za področje vzgoje in izobraževanja v zavodu za družbeno planiranje vrnil na področje, s katerim sem se kot praktik ukvarjal na začetku svoje poklicne kariere. Ker sem se hkrati vpisal na podiplomski študij (najprej za pridobitev magisterija iz sociologije, potem doktorata iz andragogike), sem nadaljeval poklicno kariero kot raziskovalec za področje andragogike na Pedagoškem inštitutu. Hkrati sem postal najprej tajnik Zveze andragoških društev Jugoslavije, potem pa predsednik Andragoškega društva Slovenije. Za največji uspeh si štejem, da sem dosegel ustanovitev Andragoškega centra Slovenije, ki je bila prva tovrstna raziskovalna in razvojna ustanova v Sloveniji.

Vse delo, ki sem ga opravljal v "prehodnem obdobju" do pristanka v andragogiki, se je dobro dopolnjevalo in mi je seveda zelo koristilo. Pridobil sem si izkušnje, ki sem jih potem s pridom uporabljal kot direktor na novo ustanovljenega Andragoškega centra Slovenije v letu 1991.

*OZ:* Pisali ste tudi o ustvarjalnosti v šoli. Smo v evropskem letu ustvarjalnosti in inovacij in zanimiva bi bila vaša misel o tem, kako se lahko pri tem izkažejo naše šole?

*Jelenc:* Lepo bi bilo, če bi evropsko leto ustvarjalnosti in inovacij moglo kaj vplivati na ustvarjalnost in inovativnost dela v naši šoli. Bojim se, da organiziranost naše šole – to pa velja za vse stopnje in ravni šolanja – kakšne obsežnejše in uspešne ustvarjalnosti in inovativnosti ne omogoča. Kot primer bi navedel zelo zanimivo in kritično razpravo, ki je v juniju letos potekala v prostorih Ministrstva za šolstvo in šport pod naslovom “Kakšno šolo hočemo” (spodbudila in vodila jo je dr. Manca Košir, pomembno vlogo pri snovanju posveta je imela “civilna iniciativa”). Na tej javni tribuni so uvodni razpravljavci in tudi tisti iz publike dajali različne pobude za izboljšanje pouka in učinkovitosti šole. Očitno je bilo, da o sedanji šoli nimajo dobrega mnenja. Minister za šolstvo in šport je v svojem nagovoru te pobude pozdravil in ocenil za koristne, hkrati pa ni zagotovil, da jih bo kot minister poskušal uveljaviti. Vsem predlogom, ki po vsebini niso slabi (več dialoga med učiteljem in učenci ter starši, celostni pristop k otroku, individualizacija, šola brez ocen, učenje zunaj šole itn.), je skupno to, da ob ohranitvi tradicionalne šolsko-institucionalne sheme (prostor, čas in organizacijska ureditev šole) nimajo realnih možnosti za uspeh. Znano je, da je naša šola storilnostno naravnana, značilno zanjo je “skladiščenje znanja” v skladu s preobsežnimi učnimi načrti, ki povsem zapolnijo razpoložljivi čas; ta omogoča le učiteljevo razlago in spraševanje za ocene, ne pa razvijanja individualnega zanimanja učencev, pridobivanja strategij za nadaljnje pridobivanje znanja; razvijanje zmožnosti za reševanje “resničnih” problemov, kar je mogoče doseči z medpredmetnimi povezavami, projektnim delom, raziskovalnim učenjem, spodbujanjem in krepitvijo motivacije, samozavesti in samopodobe; za vseživljenjsko učenje je pomembno, da pridemo iz šole z jasno in trdno sestavo temeljnega znanja in spretnosti, zlasti spoznavnih, na katerih se da solidno graditi; da učenec razvije ustrezen in sproščen odnos do učenja in ob tem tudi do sebe. Učenje mora biti bolj strateško usmerjeno, prilagojeno učenčevim potrebam, aktivno in sodelovalno, mora razvijati zmožnost za “učenje učenja” in “učenja kot samoregulacije”, posebno pozornost mora nameniti strategijam za pridobivanje znanja, večji poglobljenosti znanja (več globine na račun širine). Na tribuni sem opozoril, da pri organiziranju šolskega dela pozabljamo na razsežnost časa, ki bi jo bilo treba upoštevati. Prvič bi za drugačno delo v šoli učitelj in učenci potrebovali več časa, kar bi lahko dosegli le s tem, da bi zmanjšali obseg učne snovi (po moji oceni bi bilo mogoče brez večje škode skrajšati učne programe osnovne šole približno za polovico). Drugič pa bi bilo treba upoštevati to, da se marsikaj lahko naučimo tudi po izstopu

iz šole, ko imamo na voljo še vse življenje; takšne spremembe lahko dosežemo le z novo filozofijo in strategijo, ki temelji na vseživljenjskosti učenja. Nekatere razprave so pokazale, da v šoli niso potrebne parcialne korekture, temveč radikalne spremembe; a takšne razprave so pretežno zadušene, mnogim se zdijo tako “pogumne”, da nikakor ne spadajo v šolo (in tradicionalno šolsko miselnost in politiko).

*OZ:* V veselje mi je priznati, da sem se konec osemdesetih let prejšnjega stoletja prav od vas učil o pomenu izobraževanja odraslih. Takrat ste intenzivno proučevali izobrazbeno strukturo odraslih prebivalcev Slovenije in se borili za ustrežnejši pristop k njihovem izobraževanju. Kako bi najbolj splošno ocenili napredek v dveh desetletjih?

*Jelenc:* Hvala za kompliment! Vas ni bilo prav nič težko učiti o pomenu izobraževanja odraslih, saj ste ga že poznali iz dejavnosti, ki ste jih opravljali, preden sta postali republiški sekretar za vzgojo in izobraževanje (danes bi bili minister). Pravzaprav vas sploh ni bilo treba učiti. Kot republiški sekretar ste zelo pozitivno in hitro reagirali na pobude z našega področja. Omogočili ste, da je tedaj pri Republiškem sekretariatu za vzgojo in izobraževanje začela delovati Komisija za izobraževanje odraslih, ki je dajala zelo pomembne predloge za razvoj izobraževanja odraslih. Kmalu potem so nastopili za izobraževanje odraslih zelo ugodni časi. Tedaj je bil sekretariatu predložen razvojni projekt Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, ki ga je izvajal Pedagoški inštitut v Ljubljani, jaz sem bil njegov nosilec; pomemben dosežek komisije pa je bil, da je projekt financirala Republiška izobrazevalna skupnost Slovenije. Na podlagi tega projekta, ki se je nadaljeval v Andragoškem centru Slovenije po njegovi ustanovitvi, je nastal raziskovalni elaborat *Koncepcija in strategija izobraževanja odraslih (2000)*, ugotovitve iz projekta pa so bile tudi temeljne za razvoj, ki je sledil. Pobude, dane v času vašega “ministrovanja”, so se uspešno udeleževale v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja z vrsto sistemskih ukrepov, ki sta jih sprejela Ministrstvo za šolstvo in šport in Vlada kmalu po osamosvojitvi Slovenije, to pa so bili: ustanovitev sektorja za izobraževanje odraslih na Ministrstvu za šolstvo in šport, odobritev sredstev za izobraževanje odraslih v proračunu Republike Slovenije, ustanovitev Andragoškega centra Slovenije – prve razvojne in raziskovalne ustanove za izobraževanje odraslih v Sloveniji (leta 1991) ter začetek samostojnega visokošolskega študija andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Ti ukrepi so odločilno vplivali na pospešitev razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji in so bili podlaga za nadaljnje sistemske ukrepe, ki so sledili v naslednjih letih, kot so *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995)*, *Zakon o izobraževanju odraslih (1996)* in strokovne podlage za Nacionalni program izob-

raževanja odraslih v Sloveniji (1998). Žal se tako ugoden razvoj, ki so mu izražali priznanje tudi strokovnjaki v tujini, ni nadaljeval. Zanimivo je, da je temu botrovala tako imenovana "kurikularna prenova" vzgoje in izobraževanja, ki je domala vso pozornost namenila razvoju vzgoje in izobraževanja v šoli, izobraževanje odraslih pa je ob tem ostalo, v primerjavi z vzgojo in izobraževanjem otrok in mladine, sistemsko pomanjkljivo urejeno. Nazoren primer za to je zapostavljenost področja izobraževanja odraslih v organiziranosti upravljanja vzgoje in izobraževanja na Ministrstvu za šolstvo in šport. Ministrstvo ima tri direktorate: prvega za osnovno šolo in predšolsko vzgojo, drugega za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih in tretjega za šport. Za izobraževanje odraslih je pristojen Sektor v Direktoratu za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih, vodja Sektorja je podrejen direktorju Direktorata in ni član kolegija ministra, tako da nima možnosti za neposredno soodločanje v kolegiju. S tem pa je izobraževanje odraslih, v primerjavi z drugimi področji vzgoje in izobraževanja, v neenakopravnem položaju, tudi če zanemarimo to, da ne more biti podpodročje katere koli stopnje šolskega izobraževanja, saj se več kot 90 odstotkov izobraževanja odraslih dogaja zunaj šol (kot neformalno izobraževanje, usposabljanje, aformalno in priložnostno učenje itn.). Poleg tega je skrb za izobraževanje odraslih razpršena med tri ministrstva – Ministrstvo za šolstvo in šport (splošno in poklicno šolsko izobraževanje ter splošno zunajšolsko izobraževanje in učenje), Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (izobraževanje za delo, izobraževanje zaposlenih) ter Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (visokošolsko izobraževanje). Na lokalnih ravneh ni posebnih upravnih organov za izobraževanje odraslih. Izobraževanje odraslih pa je zelo obsežno in raznovrstno področje izobraževanja, kar zahteva ustrezno organizirano in kompetentno upravljanje. Po zdajšnji ureditvi upravljanja na Ministrstvu za šolstvo in šport je upravljanje izobraževanja odraslih zgolj stranska veja področja, ki skrbi za šolsko izobraževanje (srednje in višje šole). S tem se ga ne le upravno, temveč tudi vsebinsko in organizacijsko postavlja na robje sistema. Podobno sistemsko neenakopravnost in neenakovrednost vidimo tudi na drugih področjih sistemske ureditve: pri zakonodaji, financiranju, razvoju omrežja izvajalcev in programov ter pri infrastrukturi. Lahko bi pri vsakem od navedenih področij navedel, v čem je izobraževanje odraslih sistemsko zapostavljeno, vendar bi to preseгло obseg tega pogovora. Da pa vendarle ne bom samo kritičen in nezadovoljen, naj omenim, da je slovenska Vlada v letu 2004 sprejela Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki določa obveznosti Vlade do izobraževanja odraslih v obdobju do leta 2010, kar pomeni zagotovljena sredstva za izvajanje nacionalno pomembnih programov na področju izobraževanja odraslih. Napaka pri tem je, da pred tem Vlada ni sprejela tudi

strategije razvoja izobraževanja odraslih, s katero bi to področje koncipirala in opredelila širše kot "nacionalni program". Ta pomanjkljivost pomembno vpliva na način, kako se izvaja nacionalni program; kot dokaz temu navajam ugotovitve, da imamo na področju izobraževanja odraslih tako slabo razvito infrastrukturo, da onemogoča zadostno in celovito udeležanje nacionalnega programa. Kadar govorimo o pozitivnih premikih, je treba ugotoviti, da se je izobraževanje odraslih v Sloveniji po letu 1991 sorazmerno ugodno razvijalo, če pri tem upoštevamo številne projekte, ki jih je zasnoval in v prakso prenesel Andragoški center Slovenije, in tudi razvoj zasebnih ustanov za izobraževanje in učenje odraslih. Izjema je tudi tu izobraževanje zaposlenih v podjetjih, saj so mnoga podjetja v zaostrenih gospodarskih razmerah ukinila svoje izobraževalne centre. V celoti ocenjujem, da smo v izobraževanju odraslih v primerjavi z obetajočim razvojem v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja zastali.

*OZ:* Vaša disertacija govori o neformalnem izobraževanju odraslih, v uporabi pa so še termini izvenšolsko izobraževanje odraslih, multiformno izobraževanje odraslih, aformalno izobraževanje odraslih, vseživljenjsko izobraževanje oz. učenje, učeča se družba in morda še kakšen izraz. Glede na vaše kritične terminološke študije se verjetno ne bi strinjali, da vse to jemljemo kot sinonime?

*Jelenc:* Vaše razmišljanje je povsem točno. Vsak od teh izrazov označuje povsem specifično dejavnost ali zvrst izobraževanja odraslih, to pa ne velja za pojem in termin "vseživljenjsko izobraževanje oz. učenje", ki ga mnogi sicer enačijo z izobraževanjem odraslih, kar pa je seveda zmotno. Tudi ti številni izrazi s področja izobraževanja odraslih – lahko bi jih našteali še precej več – dokazujejo, kako obsežno in raznovrstno področje je izobraževanje odraslih. Marsikdo misli, da označujeta pojma "neformalno izobraževanje odraslih" in "izvenšolsko izobraževanje odraslih" (sam raje uporabljam izraz "zunajšolsko") isto zvrst izobraževanja odraslih, pa tudi to ni res. Formalnost in neformalnost izobraževanja ali učenja določamo po namembnosti izobraževalne ali učne dejavnosti in ne po stopnji formaliziranosti izpeljave izobraževanja (strukturiranosti programa, sosledičnosti poteka, učiteljevi kvalifikaciji, ugotavljanju učinka itn.). Po takšni opredelitvi je formalno tisto izobraževanje ali učenje, ki naj bi pripeljalo do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija. Neformalno pa je po analogiji in v nasprotju z opredelitvijo formalnega izobraževanja tisto izobraževanje in učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju in interesov udeleženca izobraževanja. Zunajšolsko izobraževanje pa je tisto izobraževanje, ki poteka zunaj šol, in je lahko

formalno kot neformalno; v večini primerov je seveda neformalno, saj zahteva formalno izobraževanje zelo formalizirano izpeljavo, ki je najbolj značilna za izobraževanje v šoli. Pri izobraževanju, ki ni namembno in je po tem kriteriju neformalno, pa ločimo tisto bolj formalizirano od tistega, ki je po izpeljavi manj formalizirano ali pa sploh ni. V angleščini imajo za to dva izraza: “non-formal” in “informal”. Slednji označuje najnižjo stopnjo tako po namembnosti kot tudi po formaliziranosti izpeljave, sam sem zanj predlagal izraz “aformalno učenje”, ker se mi izraz “informalno”, ki ga povečini uporabljajo v naši praksi, ne zdi ustrezen. A s tem še ni konec različic, v tem primeru govorimo bolj o učenju kot o izobraževanju, ki potekajo povsem neformalizirano (brez forme, aformalno) in seveda tudi brez cilja (nenamembno, priložnostno); govorimo o “naključnem” ali “priložnostnem” učenju (angl. *incidental learning*). Tako pri naključnem kot tudi pri aformalnem učenju gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja. Prevladujoča metoda je učenje z izkušnjami in zgledi. Poteka spontano, praviloma ni posebej načrtovano in tudi ne nadzorovano. Ni izrecno prvina izobraževalne dejavnosti, pojavlja se kot vzporedna, dopolnjujoča sestavina različnih dejavnosti, npr. dela v skupini/dela skupnosti, socialnega dela, šolanja, dela z mladino, domske vzgoje. Je sestavina vsakdanjega življenja ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja ter tesno povezano s kulturo, v kateri se pojavlja. Ni le učenje, temveč tudi socialni odnos; je usmerjenost v osebnost človeka, ki se uči. Zdaj bi to razlago lahko nadaljeval še s pojasnjevanjem razlike med naključnim in aformalnim učenjem, ki se marsikomu ne zdi utemeljena. Jaz ne mislim tako. S poglobljanjem v eno ali drugo možnost pridemo do ugotovitve, da je lahko pobuda ali možnost za učenje notranja ali zunanja. V prvem primeru govorimo o t. i. “učnem projektu” osebe, v drugem pa o okolju, ki je strukturirano tako, da nam daje priložnosti za učenje. Za slednje poznamo možnosti, kot so “učeča se organizacija”, “učeča se skupnost” (lahko tudi mesto itn.), vse skupaj pa lahko pripelje do koncipiranja “učeče se družbe”. Med izrazi, ki se zadnje čase vse pogosteje uporabljajo, je tudi “družba znanja” (angl. *knowledge society*), ki jo sam raje imenujem “družba, ki temelji na znanju”. Najtrdnjše zagotovilo, da do nje pridemo, je razvijanje “učeče se družbe”. Izobraževanje odraslih je, to dokazuje tudi ta kratek pregled različnih oblik in možnosti, izrazito raznovrstno (multiformno). V zadnjem času postaja vse bolj tudi multimedijsko, kar je med drugim tudi posledica čedalje bolj razvite informacijske in komunikacijske tehnologije. Ta omogoča, da je vse več tudi izobraževanja na daljavo z mnogimi različicami, kot je npr. e-izobraževanje in učenje, to je izobraževanje in učenje s pomočjo računalnika in preko interneta. Ob tem je vse več možnosti in načinov mentorskega in svetovalnega dela. Ob tem moram spet spomniti na vizionarsko (že leta 1985 izrečeno) ugotovitev našega znanega, lani umrlega

pedagoga dr. Franca Pedička, da je izobraževanje odraslih “najbolj dinamičen naboj za razvijanje današnje teorije vzgoje in izobraževanja ter najbolj podkrepljena spodbuda za prenovo smotra, sistema, vsebine ter prakse vzgoje in izobraževanja.”

*OZ:* Govorimo o dveh generacijah konceptov vseživljenjskega učenja: prva je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja nastala v Unescu, druga pa v osemdesetih letih pri OECD in jo je prevzela tudi EU. V čem se razlikujeta in kako sta se udomačili pri nas?

*Jelenc:* To razliko smo opredelili v dokumentu “Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji”, ki jo je v obliki brošure izdalo Ministrstvo za šolstvo in šport v letu 2007. Razliko smo takole opredelili: “Mogoče je govoriti o dveh ‘generacijah’ v razvoju koncepta vseživljenjskega učenja. ‘Prva generacija’ je nastajala v začetku sedemdesetih let pod vodstvom Unesca; izvira iz humanistične tradicije, močno poudarja potrebo po povezovanju izobraževanja in učenja z življenjem, pomembnost oblikovanja okoliščin, ki spodbujajo k učenju, nasprotuje monopolističnemu položaju šole in poudarja potrebo po upoštevanju vseh poti do znanja in vseh oblik učenja. ‘Druga generacija’ se je začela konec osemdesetih let in je v bistvu strukturirana predvsem ob ‘ekonomističnem’ pogledu na svet, njena poglobljena nosilca sta OECD in Evropska unija. Od tod izvira nevarnost, da se pomen znanja zoži na kompetence in spretnosti, potrebne za tekmovanje na trgu delovne sile, in na kompetitivnost nasploh, ter da se v povezanosti učenja z življenjem izpostavi zlasti pomen njegove funkcionalne povezave z gospodarsko učinkovitostjo; za to je zelo pomembno vlaganje v ljudi in zviševanje ravni znanja. Ob takem pogledu se lahko izgubi temeljni in širši družbeni ter osebni pomen izobraževanja in učenja ter še posebno izobraževanja odraslih. Vsaka ‘generacija’ je prinesla v pojem vseživljenjskega učenja svoj pogled in smer razmišljanja ter usmerjanja razvoja; očitno pa je, da zavzema vsaka usmeritev pri opredeljevanju funkcije in naravnosti vseživljenjskega učenja drugačno stališče, čeravno se usmeritvi sicer ne izključujeta. Doslej se je premalo iskalo optimalne rešitve, to je možnosti, da bi obe usmeritvi povezali v skladno delujočo celoto. Pomembno je, da poskušamo v strategiji vseživljenjskega učenja narediti in udeležiti v praktičnih rešitvah. V novejših prizadevanjih Evropske unije so takšne spremembe že bolj nakazane.”

*OZ:* Vodili ste delo pri pripravi Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji, ki je bila sprejeta leta 2007. Ste zadovoljni z njenim upoštevanjem v razvojni politiki države, še posebej glede na to, da je bila znana Bela knjiga iz leta 1996 naravnana izrazito šolsko?

*Jelenc:* Zelo sem zadovoljen, da mi je prejšnji minister dr. Milan Zver zaupal vodenje skupine za pripravo strategije vseživljenjskosti učenja. Tega dela sem se lotil zares za-gnано in z upanjem, da bo pomenilo nekakšno prelomnico v naši politiki vzgoje in izobraževanja. Zdaj sem razočaran. S sprejetjem Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji smo opravili nalogo, ki nam jo je dala Evropska komisija. Ob predstavitvi slovenske strategije so v Bruslju ocenili, da je izvirma in so jo pohvalili. Strategijo smo zasnovali kot konceptualen dokument, saj sem ocenil, da to v Sloveniji potrebujemo, ker vseživljenjsko učenje še ni prav prodrlo v našo zavest. O njem imamo zelo različna mnenja in razlage. Ker je temeljni dokument konceptualen, bi mu moralo takoj slediti nadaljevanje, to je operativni načrt za izpeljavo strategije. Tega nadaljevanja ni, čeravno sta od sprejetja strategije minili že dve leti. In nič ne kaže, da bi se ga kmalu lotili. Sam sem sicer pripravil delovno gradivo z naslovom "Pregled dejavnosti za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja", ki pa ga ministristvo še ni dalo v obravnavo. Zdajšnji minister je sicer ustanovil Strateški svet za vseživljenjsko učenje, ki ga je v predlaganih ukrepih predvidela strategija, a zdaj bo minilo že leto, ne da bi se Svet sestal. Poleg tega je sestava Sveta po mojem mnenju povsem neustrezna, saj sestavljajo Svet predstavnice petih ministrstev (šolstvo, delo, visoko šolstvo, kultura, obramba); vse so zaposlene na navedenih ministrstvih kot funkcionarke, v sestavi Sveta pa ni nobenega vidnega strokovnjaka za področje vzgoje in izobraževanja, da ne govorimo o tem, da tudi med temi ni veliko izvedencev za vseživljenjsko učenje. Na potrebo po udejanjanju sprejete strategije zdaj nenehno opozarja le Andragoško društvo Slovenije, ki mu predsedujem sam, na odgovornih političnih mestih (ministrstvih) pa o nadaljnjem delu v zvezi s strategijo ni slišati ničesar. Naj omenim še eno pomanjkljivost. Vseživljenjskost učenja ni le stvar enega resorja, temveč vseh resorjev in področij dejavnosti. Znanje in učenje je potrebno vsem. To je ravno bistvo in nova kakovost filozofije vseživljenjskosti učenja. Ministrstvo za šolstvo in šport (kako neustrezen in anahronističen naziv ministrstva, ki naj bi skrbelo za vseživljenjskost učenja !/, saj je šola le najbolj formalizirana možnost učenja in, kot je rekel znani kanadski andragog, le javni odgovor na dejstvo, da se ljudje učijo) je pri tem lahko le resor, ki mu lahko zaupamo usklajevanje vseh možnosti učenja. Strategijo bi po mojem trdnem prepričanju morala sprejeti slovenska Vlada in s tem zagotoviti, da postane vseživljenjskost učenja "vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter temeljna družbenorazvojna strategija v Sloveniji." (Citiram iz poglavja Strateška razvojna vizija Slovenije v Strategiji.)

*OZ:* Glede na vaše številne mednarodne objave in članstvo v mednarodnih strokovnih združenjih je očitno, da sprotno primerjate naš razvoj vseživljenjskega učenja z razvojem v regiji in EU. S čim se lahko pohvalimo, kje

zaostajamo in ali nam bo uspelo do leta 2010 zajeti v vseživljenjsko učenje 15 odstotkov populacije, kot načrtuje EU?

*Jelenc:* V Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji smo zapisali, da je vseživljenjsko učenje "dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno; poteka v različnih učnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se zboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti; z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebnostne lastnosti." Ta opredelitev pove, kako nesmiselno si je za cilj postavljati (tudi če so ta cilj postavili v EU), da bomo "v vseživljenjsko učenje zajeli 15 % populacije". Opredelitev vseživljenjskega učenja, kot jo uporablja evropski statistični bilten Eurostat, očitno temelji na ekonomističnem razumevanju vseživljenjskosti učenja; identificira se z izobraževanjem zaposlenih (odraslih) in meri vključitev v vseživljenjsko učenje z vključitvami zaposlenih v bolj formalizirano izobraževanje v enem letu. Po naši opredelitvi pa zanesljivo lahko rečemo, da je v vseživljenjsko učenje vključenih vsaj 90 odstotkov populacije; po raziskavah o "učnih projektih" odraslih, ki jih je opravil Kanadčan Allen Tough, je v vseživljenjsko učenje vključenih celo 95 odstotkov populacije. Sicer pa je vseživljenjsko učenje dobilo velik razmah v Evropi sredi 90-tih let, ko smo imeli Evropsko leto vseživljenjskega učenja in ko sta "učenje za vse" (angl. *learnig for all*) propagirali dve veliki svetovni asociaciji – Unesco in OECD. Filozofija vseživljenjskosti učenja ima največjo podporo na Finskem in Irskem, zanimivo pa je, da sta to tudi gospodarsko najhitreje razvijajoči se državi. Pri razvijanju nacionalnih strategij vseživljenjskosti učenja so zelo uspešne vse skandinavske države ter Velika Britanija in tudi Nizozemska. Mi smo boljši od vzhodnoevropskih držav, sicer pa ne dosegamo večine drugih razvitih zahodno- in srednjeevropskih.

*OZ:* Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji poudarja pomen infrastrukture, ki je zgrajena iz različnih elementov. Za naše bralce bi bila še posebej zanimiva vaša ocena vloge knjižnične mreže, ki je danes podprta s sodobno informacijsko in komunikacijsko tehnologijo in je razpredena po vsej državi. Vidite kakšno potrebo in možnost, da bi se centri vseživljenjskega učenja in splošne knjižnice tesneje povezali, kar ne bi bilo tako nenavadno, saj imajo skupne zgodovinske korenine?

*Jelenc:* Strinjam se z vami, da so knjižnice zelo ustrezne ustanove za razvijanje koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja. To dokazuje tudi primer 'borze znanja', ki se je – kot projekt Andragoškega centra Slovenije – najprej umestila v splošnoizobraževalno knjižnico (to

je Knjižnica Otona Župančiča v Ljubljani). Centri vseživljenjskega učenja bi se prav lahko razvijali v knjižnicah. Vendar preprečuje razvoj v tej smeri premajhna strokovna usposobljenost knjižničarjev in vodstev knjižnic za vzgojno-izobraževalno dejavnost. Takšno usposobljenost imajo že po naravi svojega dela ljudske univerze, zato se centri vseživljenjskega učenja uspešneje razvijajo tam. V Sloveniji jih je že trinajst. Nekatere ljudske univerze so v zadnjem času razvile pod okriljem centra vseživljenjskega učenja kar splet projektov in dejavnosti, ki tvorijo temeljno infrastrukturo za razvoj vseživljenjskega učenja; to so: informiranje in svetovanje pri izobraževanju odraslih (ISIO), središče za samostojno učenje (SSU), borza znanja, center za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS), projektno učenje za mlade ipd. Dobra podlaga za razvoj vseživljenjskega učenja v knjižnici bi bil projekt "beremo in pišemo skupaj", ki ga uspešno udejanja dr. Manca Košir in se organizira po modelu študijskega krožka.

*OZ:* Danes skoraj ne upamo pomisliti na sistematično učenje v podjetniških okoljih, čeprav povsod govorijo o "ekonomiji znanja". Potem pa vse stečaje podjetij utemeljujejo s tem, da imajo naši delavci še vedno višje plače od kitajskih. Nihče ne pove, ali tudi več znajo in ali njihovo znanje sploh kdo ugotavlja in uporablja. Bi lahko model razvoja človeških virov, o katerem govori Strategija, kaj premaknil?

*Jelenc:* Nedvomno! Eno od strateških jeder v Strategiji smo poimenovali "Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero". Z vpeljevanjem modelov razvoja človeških virov v procesih dela in uresničevanjem načela, da je vsako delovno mesto tudi učno mesto, je mogoče uresničevati vseživljenjsko učenje tudi na delovnih mestih; pri tem je pomembno, da se vsi, delodajalci in delavci, zavedajo odgovornosti za svoje napredovanje tako za potrebe dela kot za osebni razvoj v širšem pomenu. Pri tem je treba zagotoviti delež sredstev od dobička za učenje, izobraževanje in razvoj delavcev. Za spodbujanje motivacije za učenje in delo je pomembno, da se tega zavedajo predvsem delodajalci, ki zaposlenim omogočajo dodatno učenje, izobraževanje in razvoj – da lahko poleg poklicnega in za delo funkcionalnega znanja v mejah možnosti izbirajo tudi vsebine v skladu z osebnimi interesi in potrebami. Odpraviti ali omiliti bi bilo treba tudi neenakost pri dostopu do tistega izobraževanja, ki ga ponuja delodajalec. Proces izobraževanja v delovni organizaciji mora biti recipročen; delovna organizacija ne sme spremljati delavčevega razvoja pasivno. Izobraževanje je najučinkovitejše tedaj, ko se bolje izobraženi delavec vrne v organizacijo, ki se je sposobna temu ustrezno reorganizirati (se bolje organizirati, se razviti v učenju bolj prijazno okolje, postati misleča organizacija). Sistem napredovanja pri delu mora biti povezan s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki ne bo

temeljilo izključno na formalnem izobraževanju. Žal je v naših delovnih organizacijah vse preveč prav takšnega gledanja za izobraževanje: da je vredno le tisto učenje in izobraževanje, ki ga delavec pridobi z vključitvijo v formalno izobraževanje, ki ga izvajajo zunanji izvajalci. Strategija vseživljenjskosti učenja spodbuja številne nove možnosti organiziranja učenja za potrebe dela v podjetjih in poklicnega dela. Posebne možnosti razvijanja učenja v povezavi z delom omogočajo učee se organizacije. V njih postane učenje poglavito organizacijsko načelo za razvijanje poslovne strategije in uspešnosti. Integralni del razvoja učečih se organizacij je ustvarjalni in inovativni način vlaganja v ljudi ter oblikovanje učnega ozračja in takšnega poslovnega okolja, v katerem bodo posamezniki motivirani za izkazovanje in prenašanje tudi svojega skritega (tihega) znanja (angl. *tacit knowledge*). V strategiji vseživljenjskosti učenja namenjamo posebno pozornost razvijanju osebne in poklicne poti (kariere). Področji sta neločljivo povezani, saj se razvijanje osebne in poklicne poti začne že v zgodnjem otroštvu, poteka ves čas začetnega izobraževanja in se nadaljuje v življenju odraslega, vse do kakovostne in dejavne starosti. Tudi pri nas, kot v drugih bolj razvitih državah, razvijamo dejavnost, ki jo nosilci projekta za zdaj imenujejo "vseživljenjska kariera orientacija" (o ustreznem izrazu še ni soglasja, moj predlog je, da bi to imenovali "vodenje razvoja kariere"). To dejavnost opredeljujejo v sklopu vseživljenjskosti učenja kot "vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sklepanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje njihovih življenjskih poti pri učenju, delu in v drugih okoljih, v katerih se teh zmožnosti in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo." (povzeto po Resoluciji EU)

*OZ:* Od samih začetkov ste povezani z Andragoškim društvom Slovenije, ki mu sedaj tudi predsedujete. Kaj lahko takšno nevladno strokovno združenje naredi za družbeno uveljavitev stroke in poklica?

*Jelenc:* Po mojih izkušnjah ogromno. Bil sem predsednik Andragoškega društva Slovenije v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je bilo izobraževanje odraslih v veliki krizi. Leta 1984 smo na skupščini društva na Bledu sprejeli Dolgoročni program razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji. V njem smo zapisali naloge, ki jih še zdaj postopno udejanjamo. Med temi je bila tudi ustanovitev Andragoškega centra Slovenije, kar nam je uspelo po vztrajnem prizadevanju in ne nazadnje s podporo države (ki smo si jo morali seveda pridobiti) v letu 1991. Danes, ko spet že peto leto vnovič predsedujem Andragoškemu društvu Slovenije, vidim vlogo društva predvsem v dveh smereh. Prva smer je doseči ustrezno umestitev izobra-

ževanja odraslih v sistem, tako da bo izobraževanje odraslih ustrezno (enakovredno, enakopravno, ne pa enako) urejeno v primerjavi z izobraževanje otrok in mladine. Sestavili smo listo zahtev, ki zadevajo upravljanje, zakonodajo, financiranje, omrežje izvajalcev in programov ter infrastrukturo. Za sprejetje teh zahtev in ustreznih ukrepov, ki bi izboljšali sistemsko ureditev izobraževanja odraslih, se borimo z odgovornimi nosilci politike vzgoje in izobraževanja (ministri, direktorji direktorata, vodji sektorja za izobraževanje odraslih itn.). Druga smer je krepitev stanovske pripadnosti in andragoškega znanja izobraževalcev odraslih. To dosegamo z organiziranjem strokovnih razprav in pogovorov ter strokovnih srečanj in posvetov po vsej Sloveniji. S sredstvi EU in Ministrstva za šolstvo smo v zadnjih dveh letih izvajali projekte z različno tematiko, kot so: promocija vseživljenjskosti učenja; udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja z operativnim načrtom; učinkovita izraba sredstev ESS za projekte v izobraževanju odraslih; kariera kot področje andragoškega dela; "srečanje spominov", to je srečanje z nekdanjimi zaslužnimi nosilci razvoja izobraževanja odraslih (med temi ste bili tudi vi); vpliv strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v izobraževanju odraslih; medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja. Kot vidite, naša prizadevanja ves čas izhajajo iz koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja, ki jo štejejo za temeljni pogoj, da izobraževanje odraslih oblikujemo kot koherentni sistem znotraj celote vzgoje in izobraževanja.

(Razgovor je vodil Franci Pivec.)