



## MEJNIK 4

Modeli vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu in razvoj  
holističnega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji

(delovno gradivo)

Pripravil:

dr. Borut Mikulec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Pri pripravi so sodelovali člani projektne skupine:

dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

dr. Maja Mezgec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

dr. Petra Javrh, Andragoški center Slovenije

mag. Estera Možina, Andragoški center Slovenije

dr. Polona Domadenik, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta

dr. Maja Zalaznik, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta

dr. Tjaša Redek, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta

dr. Valentina Franca, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo

April, 2023

## Vsebina

<b>Uvod</b> .....	3
<b>Sklop I: Vseživljenjsko učenje v mednarodnem kontekstu</b> .....	5
1.1 Od permanentnega izobraževanja in vseživljenjskega izobraževanja k vseživljenjskemu učenju .....	5
1.2 Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu .....	13
1.2.1 Štirje modeli vseživljenjskega učenja .....	13
1.2.2 Trikotnik vseživljenjskega učenja .....	14
1.2.3 Vseživljenjsko učenje med modelom človeškega kapitala in humanističnim modelom .....	15
1.2.4 Modeli vseživljenjskega učenja v ekonomiji znanja .....	18
1.3 Dejavniki spodbujanja vseživljenjskega učenja .....	21
1.4 Kultura vseživljenjskega učenja .....	24
<b>Sklop II: Vseživljenjsko učenje v Sloveniji</b> .....	27
2.1 Zasnova in konceptualizacija vseživljenjskega učenja .....	27
2.2 Vseživljenjsko učenje v javnih politikah in zakonodaji s področja izobraževanja .....	30
2.2.1 Strateški nacionalni dokumenti .....	30
2.2.2 Bela knjiga, nacionalni programi in strategije na področju vzgoje in izobraževanja .....	39
2.2.3 Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja .....	44
2.3 Vseživljenjsko učenje in uresničevanje pravice do izobraževanja in usposabljanja delavcev .....	45
2.4 Analiza zasnove in uresničevanja koncepta vseživljenjskega učenja .....	47
<b>Zaključek: Ključna izhodišča in izzivi holistično zasnovanega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji</b> .....	52
Literatura .....	58

## Uvod

Temeljni namen Svežnja 4, ki nosi naslov »Modeli vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu in razvoj holističnega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji«, je bil pripraviti (1) pregled modelov in konceptov vseživljenjskega učenja v mednarodnem prostoru (Sklop I), (2) predstaviti in analizirati obstoječe modele vseživljenjskega učenja, ki se uporabljajo v slovenski praksi (Sklop II), ter (3) oblikovati izhodišča za nov celostni model vseživljenjskega učenja, ki bi povečal učinke pri spodbujanju vseživljenjskega učenja v Sloveniji (Sklop III).

V ta namen smo si v pričujočem svežnju zastavili tri temeljna raziskovalna vprašanja:

- Kakšni modeli in koncepti vseživljenjskega učenja prevladujejo v teoretskih opredelitvah vseživljenjskega učenja?
- Kako je zasnovano in konceptualizirano vseživljenjsko učenje v Sloveniji in kako se vseživljenjsko učenje povezuje z javnimi politikami in zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja?
- Kakšne so temeljne značilnosti holističnega modela vseživljenjskega učenja ter kateri dejavniki spodbujajo vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja?

Metodološko gledano sveženj 4 temelji na metodi sistematičnega pregleda literature, pri čemer smo se opirali na članke objavljene v vodilnih mednarodnih revijah s področja vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih (npr. *International Journal of Lifelong Education*, *Studies in the Education of Adults*, *Studies in Continuing Education*, *International Review of Education*, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*), pa tudi v domačih revijah (npr. *Andragoška spoznanja*, *Sodobna pedagogika*), poglavja v uglednih mednarodnih zbornikih (npr. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*) ter publikacij o vseživljenjskem učenju, ki so nastala izpod peres pomembnih mednarodnih organizacij (npr. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*, *Making lifelong learning a reality*, *Lifelong Learning for All*). Poleg sistematičnega pregleda literature smo uporabili tudi metodo analize politik, pri čemer smo se osredotočili predvsem na »politična in besedilna« vprašanja policy analize (gl. Rizvi in Lingard, 2010) vseživljenjskega učenja v formalnih dokumentih, da bi preučili zasnovo in umeščenost vseživljenjskega učenja v javnih politikah v Sloveniji.

Sveženj 4 je sestavljen iz treh sklopov. V prvem obravnavamo teoretsko zasnovo in konceptualizacijo vseživljenjskega učenja v mednarodnem prostoru. V drugem preučujemo zasnovo vseživljenjskega učenja in umeščenost vseživljenjskega učenja v javnih politikah v Sloveniji. V tretjem, zaključnem sklopu, predstavimo izhodišča holističnega modela vseživljenjskega učenja.

## Sklop I: Vseživljenjsko učenje v mednarodnem kontekstu

Sklop I preučuje teoretsko zasnovo in konceptualizacijo vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu. Iz analize je razvidno, da so v teoriji v uporabi različni modeli, koncepti in agende razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« koncept, ki vsebuje različne in medsebojno konkurenčne opredelitve. V sklopu I najprej (1) osvetlimo zgodovinski kontekst koncepta vseživljenjskega učenja, ki izhaja iz ideje o *permanentnem izobraževanju* ter *vseživljenjskem izobraževanju*, (2) analiziramo različne modele in koncepte vseživljenjskega učenja, (3) izpostavimo dejavnike, ki spodbujajo vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja ter (4) dejavnike, ki so nujni za uvajanje kulture vseživljenjskega učenja.

### 1.1 Od permanentnega izobraževanja in vseživljenjskega izobraževanja k vseživljenjskemu učenju

**Koncept vseživljenjskega izobraževanja** je šel skozi različne politične naracije in se je s časom tudi spreminjal. *Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo* (UNESCO) je koncept »permanentnega izobraževanja« (*éducation permanente*) sprejela od francoskih skupnosti v poznih šestdesetih letih 20. stoletja. Ta je bil razumljen kot družbenopolitični projekt za spremembo izobraževalnih struktur in družbe, s katerim se je želelo mobilizirati učeče se kot državljane, da postanejo nosilci sprememb na lokalni ravni. Leta 1962 je Svet Evrope uradno sprejel koncept permanentnega izobraževanja, s katerim si je prizadeval za spodbujanje enakih možnosti izobraževanja skozi vse življenje, in igral pomembno vlogo pri širjenju le tega v šestdesetih in sedemdesetih letih, pri čemer je izhajal iz spoznanj radikalnih avtorjev, kot sta npr. Freire in Gelpi (Hake, 2018, 2021).

Leta 1972 je koncept permanentnega izobraževanja Faurejeva komisija preoblikovala v »vseživljenjsko izobraževanje« (*lifelong education*) v poročilu *Learning to be* (Faure idr., 1972). Vseživljenjsko izobraževanje je bilo predvideno kot ključen koncept za reformo celotnega izobraževalnega sistema in naj bi rezultiralo v »učeči se družbi« (kjer bi bila dostopnost do izobraževanja za vse samoumevna) ter izobraževanju kot neodtujljivi človekovi pravici (pristop utemeljen na človekovih pravicah). Vseživljenjsko izobraževanje v učeči se družbi zajema mlade in odrasle, formalno in neformalno izobraževanje ter izobraževanje od »zibke do groba«. Namenjeno je humanizaciji in demokratizaciji družbe, celostni izpolnitvi človeka in njegovih

potencialov, izpolnitvi njegovega sebstva in identitete (Biesta, 2021; Boshier, 2005; Elfert, 2015, 2017; Hager, 2011).

Rubenson (2006), ki opredeljuje **tri generacije koncepta vseživljenjskega učenja**, za prvo – to je UNESCO pojmovanje vseživljenjskega izobraževanja v sedemdesetih letih – pravi, da je del humanistične tradicije, ki si je prizadevala za boljšo družbo in kakovost življenja (enakost, demokratizacija), a je ostala na ravni nejasnih idej in utopičnih pričakovanj (t. i. »*humanistični model vseživljenjskega učenja*«). V poznih osemdesetih letih, v obdobju vse večje brezposelnosti, javnofinančnega primanjkljaja ter v okviru *Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj* (OECD), je razprava o vseživljenjskem učenju postala del politično-ekonomskega imperativa (neoliberalizma), ki je izpostavil pomen znanosti, tehnologije in zelo usposobljenega človeškega kapitala (druga generacija vseživljenjskega učenja, ki predstavlja t. i. »*močni ekonomistični model vseživljenjskega učenja*«). V tem obdobju in pod taktirko OECD se je poudarek z »izobraževanja«, tj. sistemske ponudbe izobraževanja, prenesel na »učenje«, na posameznike, ki prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje (English in Mayo, 2012). Od konca devetdesetih let naprej se je pod vplivom Evropske unije (EU), tj. *lizbonske strategije* (2000) in *Memoranduma o vseživljenjskem učenju* (2000), ekonomski vidik vseživljenjskega učenja nekoliko zmehčal, saj je poleg pospeševanja posameznikove zaposljivosti odtlej poudarek tudi na pospeševanju posameznikovega aktivnega državljanstva, osebnega razvoja in socialne vključenosti. Kljub temu pa je vseživljenjsko učenje tudi v tretji generaciji opredeljeno kot bistvena strategija za doseganje na »znanju temelječe družbe«, v kateri prevladujejo ekonomski cilji (t. i. »*mehki ekonomistični model vseživljenjskega učenja*«) (Rubenson, 2006; gl. tudi Gravani in Zarifis, 2014).

V tem okviru so različni avtorji (npr. Boshier, 2005; Dehmel, 2006; Ertl, 2006; Gravani in Zarifis, 2014; Green, 2002; Griffin, 1999a, 1999b) izpostavili, da je koncept vseživljenjskega učenja postal popularno politično geslo Evropske komisije za oglaševanje in popularizacijo njenih vrednot, idej in politik na širšem področju, ki presega področje izobraževanja. Vseživljenjsko učenje je ključni element lizbonske strategije – narediti Evropo za najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu – oziroma ključna pot k »družbi znanja«.

Prehod iz vseživljenjskega izobraževanja v vseživljenjsko učenje, iz njegove humanistične v bolj ekonomsko naravnano, opredeljuje tudi prehod iz izobraževanja odraslih, za katero je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družb, v vseživljenjsko učenje kot pripravljalnico odraslih za njihov odgovorni lastni

razvoj in življenjske izbire (Barros, 2012; Fragoso in Guimarães, 2010; Kump, 2013; Milana, 2012; Wildemeersch in Olesen, 2012). Odgovornost za reševanje države blaginje se s konceptom vseživljenjskega učenja preusmeri na posameznike, ki postanejo osebno odgovorni za stalno nadgrajevanje svojega znanja z namenom, da bi izboljšali svojo zaposljivost oziroma da bi preživel na trgu dela (Nóvoa in Dejong-Lambert, 2003; Kodelja, 2005). Z vseživljenjskim učenjem se zgodi premik iz izobraževanja v učenje, iz skupnega v individualno, od države na posameznika, iz zaposlitve v zaposljivost, iz nezaposlenosti v iskalca zaposlitve (Biesta, 2006, 2012; Fejes, 2010; Kodelja, 2005). Z drugimi besedami, vseživljenjsko učenje sledi zelo drugačnim interesom od tistih, ki jih je predvidel Faure za vseživljenjsko izobraževanje in učečo se družbo; vseživljenjsko učenje je prešlo od »učiti se biti« k »učiti se biti produktiven in zaposljiv« in je postalo instrument prilagoditve, ne pa pot k emancipaciji (Biesta, 2006). Še drugače, posameznikovo *pravico do vseživljenjskega izobraževanja*, je zamenjala njegova *dolžnost do učenja skozi življenje*. V kolikor je vseživljenjsko izobraževanje pravica za vse, to pomeni, da je država dolžna to pravico tudi uresničiti (skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in dostopnostjo do nje za vse), a ko postane vseživljenjsko učenje dolžnost, so posamezniki sami odgovorni za lastno posodabljanje spretnosti (Biesta, 2021).

Pri koncipiranju in opredelitvi vseživljenjskega učenja so imele in imajo še danes bistveno vlogo mednarodne organizacije, kot so UNESCO, OECD, EU, Svetovna banka idr. (gl. npr. Biesta, 2021; Elferd, 2017; Field, 2001; Hager, 2011; Larson in Cort, 2022; Mikulec, 2021a). Te so od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej pravzaprav glavne zagovornice ideje vseživljenjskega učenja in bistveno prispevajo h konceptualizaciji in implementaciji vseživljenjskega učenja, čeprav vseživljenjskega učenja ne definirajo nujno enako (gl. Tabela 1) (Dehmel, 2006; Schuetze, 2006). Če za UNESCO velja, da se osredotoča bolj na humanistično dimenzijo vseživljenjskega učenja (gl. Elfert, 2017), ki spodbuja tako *subjektifikacijsko* kot *socializacijsko* in *kvalifikacijsko* domeno izobraževanja (Biesta, 2006)<sup>1</sup>, za OECD, Svetovno banko in EU velja, da se osredotočajo bolj na ekonomsko dimenzijo vseživljenjskega učenja, ki v primeru OECD in Svetovne banke spodbuja predvsem kvalifikacijsko dimenzijo izobraževanja, v primeru EU pa poleg kvalifikacijske tudi socializacijsko dimenzijo (Larson in Cort, 2022). Od devetdesetih let naprej so te pod vplivom procesov globalizacije interpretirale vseživljenjsko učenje kot pot za povečanje »človeškega kapitala«, ki naj bi delavcem omogočila pridobitev spretnosti za udeležbo in tekmovanje v globalni ekonomiji (Green, 2002). V tem okviru vseživljenjsko učenje

---

<sup>1</sup> Za razumevanje treh domen izobraževanja gl. poglavje »Tri agende vseživljenjskega učenja«.

predstavlja temeljno strategijo Evropske komisije za vzpostavitev konkurenčnosti evropske delovne sile, ki bo zmožna tekmovati na globalnem trgu (Biesta, 2021; Griffin, 2006).

**Tabela 1:** Opredelitve vseživljenjskega učenja s strani mednarodnih organizacij

<b>Organizacija</b>	<b>Poimenovanje</b>	<b>Opredelitev</b>
UNESCO	Vseživljenjsko izobraževanje	Unesco opredeljuje »vseživljenjsko izobraževanje« v Faurejevem poročilu iz leta 1972: »vseživljenjsko izobraževanje predlagamo kot glavni koncept izobraževalnih politik [...] vseživljenjsko izobraževanje je proces in sistem, ki se začne na začetku življenja, traja, kar danes običajno velja za šolska leta, in se nadaljuje skozi vse življenje. Gre za integracijo učenja v naše delo in naš prosti čas. Učenje vidimo kot proces človekove rasti v smeri izpolnitve posameznika, kot tudi člana številnih skupin v družbi« (Faure idr., 1972, str. 184)
	Učenje skozi življenje ( <i>learning throughout life</i> )	V Delorsovem poročilu <i>Učenje: skriti zaklad</i> iz leta 1996 – to poročilo je k »učiti se biti«, dodalo še tri stebre (»učiti se, da bi vedeli«, »učiti se, da bi znali delati«, »učiti se, da bi znali živeti skupaj«) in si prizadevalo za razširitev koncepta vseživljenjskega izobraževanja z namenom celostne vzgoje človeških bitij, demokratične participacije in razvoja ljudi. Učenje skozi življenje »bi moralo vsem odpreti priložnosti za učenje, za številne različne namene – ponuditi jim drugo ali tretjo priložnost, zadovoljiti njihovo željo po znanju in lepem ali željo po preseganju samih sebe ali omogočiti širitev in poglobljanje strogo poklicnih oblik usposabljanja, vključno s praktičnim usposabljanjem« (Delors idr., 1996, str. 38)
	Vseživljenjsko učenje	Od leta 2001, od objave <i>Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century</i> , je v ospredju vseživljenjsko učenje, ki bi moralo pritegniti celotno osebo – njegovo srce, telo in glavo – in je »tesno povezano z izzivom odprtosti in spremembe, s katero se mora soočiti sodobni posameznik v svojem življenju« (UNESCO, 2001, str. 6).
OECD	Vseživljenjsko učenje	OECD se zavzema za vseživljenjsko učenje v poročilu <i>Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning</i> , ki navaja: »Ponavljajoče se izobraževanje ( <i>recurrent education</i> ) je celovita izobraževalna strategija za vso izobraževanje, ki sledi obveznemu ali osnovnošolskemu izobraževanju, katere bistvena značilnost je porazdelitev izobraževanja skozi celotno življenjsko obdobje na ponavljajoč način, t. j. izmenično z drugimi dejavnostmi, predvsem z delom, vendar tudi s prostim časom in upokojitvijo.« (OECD, 1973).



V *Lifelong Learning for All* OECD navaja: »Okvir vseživljenjskega učenja poudarja, da se učenje dogaja skozi celotno življenje osebe. Formalno izobraževanje prispeva k učenju, tako kot neformalna in priložnostna okolja doma, na delovnem mestu, v skupnosti in družbi na splošno. Ključne značilnosti pristopa vseživljenjskega učenja so: nudi sistemski pogled na učenje ... osredotočenost na učečega [...] motivacija za učenje [...] uravnotežen pogled na ekonomske, socialne in kulturne cilje izobraževanja« (OECD, 1996, str. 2-3).

EU	Vseživljenjsko učenje	EU vseživljenjsko učenje opredeljuje v <i>Memorandumu o vseživljenjskem učenju</i> (2000) kot »namerno učno aktivnost, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine [...] Vseživljenjsko učenje ni več samo en vidik izobraževanja in usposabljanja; postati mora vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnemu kontinuumu učnih vsebin« (Evropska komisija, 2000, str. 3, poudarki v originalu). Memorandum opredeljuje šest ključnih sporočil – (1) nove temeljne spretnosti za vse, (2) večje vlaganje v človeške vire, (3) inovacije v poučevanju in učenju, (4) vrednotenje učenje, (5) premislek o usmerjanju in svetovanju, (6) pripeljimo učenje bližje domu – in združuje dva temeljna in medsebojno povezana cilja: zaposljivost in aktivno državljanstvo (gl. tudi English in Mayo, 2012; Gravani in Zarifis, 2014).
Svetovna banka	Vseživljenjsko učenje	Svetovna banka vseživljenjsko učenje opredeljuje v <i>Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries</i> kot »učenje skozi celoten življenjski cikel, od zgodnjega otroštva do upokojitve, in v različnih učnih okoljih, formalnih, neformalnih in priložnostnih. Priložnosti za učenje skozi vse življenje postajajo vse bolj kritične za države, da so konkurenčne v svetovnem gospodarstvu znanja« (World Bank, 2003, str. xiii).

V nasprotju z usmeritvijo vseživljenjskega učenja v konkurenčnost gospodarstva so Združeni narodi sprejeli drugačno vizijo vseživljenjskega učenja, da bi ustvarili pravičnejšo globalno družbo. Gre za agendo *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United nations, 2015), ki je bila sprejeta septembra 2015 in vključuje 17 ambicioznih ciljev (Slika 1), ki naslavljajo tri prevladujoče razsežnosti trajnosti: ekonomsko, družbeno in okoljsko.

**Slika 1:** Cilji trajnostnega razvoja



Vir: United Nations, 2015; SURS, 2022.

V okviru teh ciljev, ima cilj 4, to je »zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja ter spodbujanje vseživljenjskega učenja za vse«, ključno vlogo pri doseganju ciljev trajnostnega razvoja, kot ugotavljajo mnogi avtorji (gl. npr. English in Mayo, 2021; Mikulec, 2021b).

Da je vseživljenjsko učenje ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja izpričuje tudi priročnik *Making lifelong learning a reality* (UNESCO, 2022), ki v ospredje postavlja holistično razumevanje vseživljenjskega učenja, katero spodbuja aktivno državljanstvo (angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljšuje zaposljivost, spodbuja zdravje in blaginjo ljudi, spodbuja kulturno razumevanje, dela skupnosti bolj kohezivne ter tako pomembno prispeva k trajnostnemu razvoju skupnosti.

Holistično razumevanje vseživljenjskega učenja vsebuje pet temeljnih značilnosti: (1) vključuje vse starostne skupine in omogoča vsem ljudem, neglede na njihovo poreklo, priložnosti za izobraževanje in učenje; (2) vključuje vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) in omogoča povezave med njimi; (3) vključuje vse modalitete učenja in izobraževanja (formalno, neformalno in informalno/priložnostno); (4) vključuje vse sfere in prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeje, spletne platforme izobraževanja na daljavo) ter vzpostavlja mostove med formalnim izobraževanjem, neformalnim izobraževanjem in informalnimi/priložnostnimi okolji učenja; (5) vključuje raznolike namene vseživljenjskega učenja (od razvoja zmožnosti ljudi in

doseganja njihovega potenciala skozi vse življenje, do prispevka k razvoju konkurenčnosti gospodarstva in vključujoče družbe) (UNESCO, 2022, str. 18–19).

Tako razumljeno vseživljenjsko učenje ima številne prednosti in lahko prispeva k izboljšanemu življenjskemu okolju, boljšemu zdravju in blaginji, bolj kohezivnim skupnostim, večjemu državljanškemu angažmaju in boljšim zaposlitvenim možnostim. UNESCO (2022, str. 22–34) izpostavlja šest ključnih izzivov s katerimi se soočamo v današnjem svetu in katere lahko naslovimo z vseživljenjskim učenjem:

- **Razvoj digitalnih tehnologij:** nove tehnologije (npr. avtomatizacija, umetna inteligenca, internet stvari) pomembno spreminjajo spretnosti in kompetence potrebne za opravljanje dela, kakor tudi interakcijo in komunikacijo med ljudmi. Digitalne spretnosti postajajo ključne za opravljanje dela. Učenci se omogočajo, da v celoti izkoristijo digitalne naprave, internet in spletne vire kot priložnosti za učenje. Pandemija Covid-19 je še povečala digitalni razkorak v spretnostih, še posebej v odrasli populaciji. Ocenjuje se, da v državah članicah EU 40% odraslih primanjkujejo osnovne digitalne spretnosti.
- **Spremembe v svetu dela:** v kontekstu hitrih in obsežnih sprememb na trgu dela (avtomatizacija, umetna inteligenca, industrija 4.0), postaja delovno mesto prostor učenja in izobraževanja. Pandemija Covid-19 je povzročila precejšnje izgube delovnih mest in povečala neenakosti na trgu dela (med ženskami in moškimi, med nizko in visoko kvalificiranimi delavci). Ocenjuje se, da se bo mobilnost delovne sile povečala in da bodo delavci potrebovali nenehno izpopolnjevanje in ponovno usposabljanje. Zaradi demografskih sprememb bodo ljudje delali dlje časa in bodo potrebovali izpopolnjevanje. Nove tehnologije, demografske spremembe in podnebne spremembe povzročajo spremembe v svetu dela; vseživljenjsko učenje na delovnem mestu ter za potrebe dela je nuja za prilagajanje delovne sile novim zahtevam na trgu dela.
- **Demografske spremembe:** globalno gledano se življenjska doba ljudi povečuje, vse manj mladih vstopa na trg dela, populacija postaja progresivno starejša, kar dviguje potrebe po izpopolnjevanju in prekvalificiranju. Demografske spremembe so tudi posledica prisilnega razseljevanja velikega števila ljudi zaradi konfliktov ali naravnih nesreč. Beguncem po svetu pa manjkajo priložnosti za izobraževanje. Vseživljenjsko učenje lahko odpravi kulturne in jezikovne ovire, podpre informirano razpravo o migracijskih tokovih in ustvari poti za nadaljnje učenje in izobraževanje.

- **Podnebne spremembe:** globalni podnebni sistem je bil destabiliziran zaradi človekove dejavnosti in države po vsem svetu se soočajo s poplavami, vročinskimi valovi, sušami in drugim vrstam ekstremnih vremenskih razmer. Vseživljenjsko učenje v tem kontekstu omogoča ljudem da pridobijo znanje o tem kako se podnebje spreminja ter spodbuja odpornost na podnebne spremembe. Priložnosti učenja in izobraževanja, spodbujene s podnebnimi vprašanji, lahko opolnomočijo ljudi, da se soočijo z izzivi, ki jih prinašajo podnebne spremembe v njihovih krajih, in najdejo načine za trajnostno upravljanje lastnih virov.
  
- **Zdravje in blaginja:** pandemija Covida-19 je postavila zdravje in blaginjo ljudi v ospredje javne razprave. Vseživljenjsko učenje za zdravje in blaginjo se je izkazalo kot pomembna paradigma v obdobju pandemije in okrevanje po pandemiji. Znano je, da izobraževanje in učenje lahko prispevata k izboljšanju zdravja posameznikov v skupnostih; učenje in izobraževanje za zdravje posameznike opremi z zmožnostjo skrbeti za svoje zdravje in zdravje svoje družine ter predstavlja temeljno komponento državljske vzgoje (vpliv ravnanja državljanov na kolektivno zdravje skupnosti). V tem duhu je potrebno razvijati takšne prostore učenja in izobraževanja, ki spodbujajo ne le kognitivni razvoj posameznika, ampak tudi njegov socialni, fizični, duševni in čustveni razvoj.
  
- **Krepitev državljanstva:** V zadnjih dveh desetletjih so nacionalistična gibanja pridobila moč v različnih državah po svetu, motivirana z izključujočimi težnjami, ki spodbujajo delitve, kaos in nasilje. Pandemija Covid-19, podnebne spremembe in vzpon populističnih gibanj nas opominjajo, da je ključno zagotoviti državljanom dovolj znanja in informacij za odziv na pereča družbena vprašanja. UNESCO se zato zavzema za uveljavljanje *globalnega državljanstva*<sup>2</sup>, ki spodbuja ljudi, da prevzamejo aktivne vloge, tako lokalno kot globalno, se soočijo z globalnimi izzivi in postanejo proaktivni udeleženci v bolj pravičnem, miroljubnem, strpnem, vključujočem, varnem in trajnostnem svetu. Da bi povečali znanje, spretnosti in odnos ljudi, da postanejo aktivni in globalni državljani, je državljska vzgoja utemeljena na večplasten pristopu, ki vključuje vzgojo in izobraževanje za človekove pravice, mir, trajnostni razvoj in mednarodno razumevanje.

---

<sup>2</sup> To je razumljeno kot »občutek pripadnosti širši skupnosti in skupnemu človeštvu«.

## 1.2 Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja v mednarodnem kontekstu

Pregled teorij o vseživljenjskem učenju pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti oziroma agende razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« in »dvoumen« koncept, ki vsebuje različne in konkurenčne opredelitve (Aspin in Chapman, 2000; Jarvis, 2008). A četudi vseživljenjskemu učenju primanjkuje konceptualne jasnosti, ima vseživljenjsko učenje vseeno neko zdravorazumsko vrednost, kar pojasnjuje »popularnost« oz. sprejetost samega koncepta; kot jabolčna pita, težko je biti proti (Fleming, 2021).

Temeljne tri karakteristike oz. transverzalne značilnosti vseživljenjskega učenja so naslednje: vseživljenjsko učenje poteka vse življenje v smislu časovnega poteka, od »zibke do groba«, je vseobsegajoče, kar pomeni da poteka v družini, v izobraževalnih institucijah, na delovnem mestu, v skupnosti ipd., in je osredotočeno na *učenje* namesto na izobraževanje in izobraževalne institucije (Schuetze in Casey, 2006).

### 1.2.1 Štirje modeli vseživljenjskega učenja

Schuetze in Casey (2006) sta opredelila štiri modele vseživljenjskega učenja:

- *emancipatorni model* oziroma model družbene pravičnosti, ki izpostavlja pojmovanje enakih možnosti in življenjskih izbir prek izobraževanja v demokratični skupnosti (vseživljenjsko učenje za vse);
- *kulturni model*, ki teži k osebnemu opolnomočenju in samorealizaciji posameznikov (vseživljenjsko učenje za samoizpolnitev);
- *model »odprte družbe«*, kjer je vseživljenjsko učenje razumljeno kot sistem učenja za razvite, multikulturne in demokratične družbe (vseživljenjsko učenje za vse, ki si želijo in so zmožni participirati); ter
- *model človeškega kapitala*, kjer je vseživljenjsko učenje opredeljeno kot nenehno usposabljanje delovne sile in njihovih spretnosti, da bi se zadostilo potrebam gospodarstva in delodajalcev po kvalificirani in fleksibilni delovni sili (vseživljenjsko učenje za zaposljivost).

Kot ugotavljata avtorja, model človeškega kapitala danes najbolj zagovarjajo mednarodne organizacije (Svetovna banka, OECD, EU, Mednarodna organizacija dela (ILO)) na eni strani, na drugi pa je prav tako deležen največ kritik od kritičnih avtorjev

v akademskem prostoru, saj naj bi služil predvsem neoliberalni ideologiji in diskurzu trga, ki usmerja izobraževanje v podjetniško družbo, v kateri odrasli učeči se postaja podjetnik. Kot pri vseh modelih, nobeden od teh ne obstaja v svoji čisti obliki v nobeni državi. Namesto tega obstajajo hibridne oblike v različnih državah z različnimi poudarki na enem ali več modelov.

### 1.2.2 Trikotnik vseživljenjskega učenja

Chapman in Aspin (1997; Aspin in Chapman, 2000) izpostavljata triadno naravo vseživljenjskega učenja, ki služi trem različnim namenom:

- vseživljenjsko učenje za **ekonomski napredek in razvoj**,
- vseživljenjsko učenje za **osebni razvoj in izpolnitev**,
- vseživljenjsko učenje za **družbeno vključenost in demokratizacijo**.

Kot ugotavljata avtorja, so vse tri dimenzije vseživljenjskega učenja medsebojno povezane in se medsebojno oplojujejo; izobraževanje za bolj usposobljeno delovno silo je hkrati izobraževanje za boljše demokracijo in bolj izpopolnjujoče življenje. Tovrstno razumevanje vseživljenjskega učenja je bistveno za dosego: bolj demokratične politike in nabor družbenih institucij, katere promovirajo in prakticirajo načela socialne vključenosti, pravičnosti in enakosti; gospodarstva, ki je trdno in konkurenčno; ter nabora dejavnosti, ki posameznim članom družbe omogočajo osebna zadovoljstva (Chapman in Aspin, 1997, str. 270).

Podobno tudi Biesta (2006) zasnuje »trikotniško« razumevanja koncepta vseživljenjskega učenja, ki povezuje njegovo **ekonomsko** (pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost in finančno blaginjo), **osebno** (učenje za boljše življenje, osebni razvoj in izpolnitev) in **demokratično funkcijo** (učenje za opolnomočenje in emancipacijo posameznikov, za življenje z drugimi na bolj demokratičen, pravičen in inkluziven način) (Biesta, 2006, str. 173). Avtor ugotavlja, da v trikotniku vseživljenjskega učenja danes prevladuje njegova ekonomska funkcija, in se zavzema za bolj uravnotežen pristop k vseživljenjskemu učenju, ki daje vrednost tudi njegovi osebni in demokratični funkciji – učenju raznolikosti in življenju z drugimi, ki so drugačni od nas.

Ekonomska, osebna in demokratična funkcija vseživljenjskega učenja ustreza tudi trem domenam izobraževanja (Biesta, 2012): domeni *kvalificiranosti* (prek izobraževanja posamezniki postanejo kvalificirani za opravljanje določenih nalog),

domeni *socializacije* (prek izobraževanja posamezniki postanejo del obstoječega družbenega, političnega in profesionalnega reda) in domeni *subjektifikacije* (prek izobraževanja posamezniki postanejo neodvisni oziroma avtonomni subjekti, enkratna in singularna bitja).

### 1.2.3 Vseživljenjsko učenje med modelom človeškega kapitala in humanističnim modelom

Pri analizi različnih modelov vseživljenjskega učenja, je Regmi (2015) na podlagi sinteze slednjih opredelil skupne značilnosti dveh temeljnih modelov, na katerih temeljijo po avtorjevem prepričanju različni modeli vseživljenjskega učenja: (1) model človeškega kapitala in (2) humanistični model vseživljenjskega učenja.

#### **(1) Model človeškega kapitala vseživljenjskega učenja**

Model človeškega kapitala gleda na izobraževanje kot na naložbo, s katero lahko posamezniki, družbe in narodi povečajo svojo gospodarsko rast in dobrobit. Ta model vseživljenjskega učenja se v največji meri povezuje z idejami OECD in predstavlja dominantni sistem izobraževanja v anglosaških državah (ZDA, Velika Britanija), zastopajo pa ga tudi druge mednarodne organizacije, kot sta EU in Svetovna banka. Vseživljenjsko učenje velja tu za najpomembnejšo strategijo za pospeševanje gospodarske rasti, ustvarjanje delovnih mest in vzpostavljanje najbolj konkurenčnega gospodarstva temelječega na znanju. Ta model vseživljenjskega učenja se napaja iz idej teorije človeškega kapitala (Theodore Schultz, Gary Becker), ki trdi, da ima povečanje človeškega kapitala, t. j. spretnosti in znanja, ki ga ljudje lahko pridobijo, pozitivno korelacijo z gospodarsko rastjo. Zato teorija priporoča, da so naložbe v izobraževanje boljše gospodarska strategija kot naložbe v druge konvencionalne in nečloveške kapitalne, kot sta npr. kmetijstvo in industrija (Regmi, 2015, str. 135). Podobno tudi sodobnejša različica teorije človeškega kapitala, to je teorija kapitala znanja (*Knowledge Capital Theory*), ki jo OECD uporablja v svojih raziskavah, tudi »Programu za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih« (PIAAC), trdi, da je kognitivna raven določene populacije/delovne sile ključni dejavnik, ki določa gospodarsko rast (Rappleye in Komatsu, 2021).

Teorija človeškega kapitala izhaja iz treh ključnih predpostavk: konkurenčnosti, privatizacije in oblikovanja človeškega kapitala. Prvič, konkurenca med posamezniki, podjetji in državami je nujen predpogoj za doseganje gospodarske rasti in blaginje, pri čemer je vseživljenjsko učenje uporabljeno v svojem instrumentalnem namenu, t. j. kot orodje za doseganje konkurenčnosti. Drugič, model človeškega kapitala vseživljenjskega učenja daje podporo zasebnemu sektorju pri vodenju, financiranju in upravljanju izobraževalnega sistema, s čimer spodbuja privatizacijo izobraževanja. In tretjič, zadnja predpostavka modela je njegov poudarek na razvoju kompetentnih in odgovornih državljanov, ki investirajo v izobraževanje. Konkurenčni posamezniki predstavljajo osnovno infrastrukturo globalne ekonomije znanja; posamezniki imajo koristi od vseživljenjskega učenja, saj s tem ko postajajo bolj usposobljeni in kompetentni, so deležni tudi boljših delovnih mest in boljšega dohodka. S posodabljanjem znanja in spretnosti torej vseživljenjsko učeči se posamezniki ne prispevajo le k izboljšanju lastnega ekonomskega statusa, ampak pomagajo tudi svojim državam postati konkurenčnejše (Regmi, 2015, str. 136-139).

## **(2) Humanistični model vseživljenjskega učenja**

Humanistični model vseživljenjskega učenja ima svoje korenine v *Splošni deklaraciji človekovih pravic* (1948) Združenih narodov, ki pravi, da ima vsakdo pravico do izobraževanja, da mora biti izobraževanje usmerjeno v popoln razvoj človekove osebnosti, krepiti temeljne svoboščine in spodbujati razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi, rasnimi ali verskimi skupinami. Ta model vseživljenjskega učenja promovira UNESCO v t. i. Faurejevem (Faure idr., 1972) in Delorsovem (Delors idr., 1996) poročilu ter se zavzema za ustvarjanje boljšega sveta z zmanjševanjem družbene neenakosti, socialnih krivic in zagotavljanjem človekovih pravic za vse (gl. tudi Elfert, 2017). Poleg UNESCO si tudi druge organizacije, kot npr. Mednarodni svet za izobraževanje odraslih (ICAE), Svetovni socialni forum (WSF) in vrsta nevladnih organizacij, prizadeva za uresničevanje tega modela. Model je najbližje »nordijskemu modelu vseživljenjskega učenja«<sup>3</sup>, ki je značilen za nordijske države (Regmi, 2015, str. 141-142).

---

<sup>3</sup> Gl. poglavje Nordijski model vseživljenjskega učenja.



Humanistični model vseživljenjskega učenja temelji na treh temeljnih predpostavkah: državljanski vzgoji (*citizenship education*), krepitvi socialnega kapitala in pristopu izboljšanja sposobnosti. Prvič, vseživljenjsko učenje bi moralo učečim se omogočiti, da razvijejo ustrezne dispozicije, s katerimi lahko postanejo aktivni demokratični državljani, aktivni člani družbe zmožni angažirani v javnem prostoru in odzivanja na politična vprašanja. Drugič, namen vseživljenjskega učenja je krepitev sodelovanja in usklajevanja med člani skupnosti. Poudarek je tako na kolektivizmu pred individualizmom, kar pomeni, da je v ospredju pridobivanje kapitala, ki pripada družbi, tj. socialnega kapitala<sup>4</sup>. Naložbe v socialni kapital ne le izboljšujejo vseživljenjsko učenje tako, da omogočajo pogosto interakcijo med člani skupnosti (tj. kolektivno učenje), ampak tudi razumejo izobraževanje kot javno dobro, saj povečanje socialnega kapitala koristi vsem članom skupnosti. In tretjič, sposobnosti se nanašajo na svobodo ljudi, da vodijo in usmerjajo lastna življenja, pri čemer imata izobraževanje in vseživljenjsko učenje pomembno vlogo pri krepitvi posameznikovih sposobnosti (kar npr. vključuje boljše zmožnosti posameznika za zdravo prehrano, zniževanje stopnje smrtnosti zaradi bolj zdravega življenjskega sloga, aktivno udeležbo v dejavnostih skupnosti ipd.) (Regmi, 2015, str.143-145).

Oba modela vseživljenjskega učenja sta bila podvržena tudi kritikam. Prvi zaradi tega, ker pod okriljem neoliberalne globalizacije podpira ekonomske in politične programe, ki multinacionalnim korporacijam koristijo pri ustvarjanju gospodarskega dobička, ker teži k oblikovanju fleksibilnih in na trgu dela konkurenčnih delavcev, zanemarija vso izobraževanje, ki ni povezano neposredno z delom, razume izobraževanje povsem instrumentalno ter ne upošteva gospodarskih struktur ter mobilnosti na svetovnih trgih dela, ki prispevajo k nizkim plačam, brezposelnosti in premajhni zaposlenosti. In drugi, čeprav bolj inkluziven in demokratičen od modela človeškega kapitala, zaradi tega, ker še vedno spodbuja izobraževalne nazore globalnega severa, ki so manj uporabni za prebivalstvo globalnega juga (Regmi, 2015).

Do podobnih ugotovitev o dveh temeljnih modelih vseživljenjskega učenja je prišel tudi Fleming (2021) na podlagi analize različnih psiholoških (behaviorizem,

---

<sup>4</sup> Po Bourdieuju se socialni kapital nanaša na sredstva, ki jih posamezniki lahko proizvedejo na podlagi svojih odnosov z drugimi, medtem ko Coleman in Putman pri njuni razlagi socialnega kapitala poudarita značilnosti družbenih organizacij, kot so omrežja, norme in zaupanje, ki olajšajo usklajevanje in sodelovanje v vzajemno korist. Socialni kapital tako poudarja pomembno vlogo, ki jo imajo odnosi med ljudmi in vrednote, ki si jih delijo s svojimi povezavami, pri omogočanju sodelovanja v obojestransko korist. Skratka, omrežja v katera so ljudje vključeni predstavljajo sredstva in vire učenja, ki lahko ljudem omogočijo večji dostop do informacij in spretnosti, kakor tudi zmožnost njihove uporabe (Field, 2005).

kognitivizem, konstruktivizem), andragoških (Knowlesov model andragogike, samostojno učenje, izkustveno učenje, Gardnerjeva teorija več inteligenc, transformativno učenje) in kritičnih teorij (kritična pedagogika, radikalno izobraževanje odraslih), ki predstavljajo osnovo vseživljenjskemu učenju. Izhajajoč iz Mezirowe teorije transformativnega učenja razlikuje med: (1) *instrumentalnim učenjem*, ki je povezano z nadzorom nad fizičnim okoljem, kjer je opazovane stvari in dogodke mogoče empirično preveriti in dokazati, to kar je poznano pod učenjem in demonstriranjem spretnosti ter kompetenčno zasnovano metodologijo (več v Mikulec, 2019, str. 85); (2) *komunikacijskim učenjem*, to je učenjem za razumevanje sebe, drugih in pomena komunikacije ter vključuje razumevanje namenov, vrednot, verjetij in občutij ob razvoju avtonomnega družbeno odgovornega ravnanja. Pri tem Fleming (2021) ugotavlja, da v vseživljenjskem učenju danes močno prevladujejo spretnosti, kompetence in instrumentalno učenje, manj pozornosti pa se namenja komunikacijskemu učenju, ki je pomembno za vseživljenjsko učenje demokracije, prakticiranje aktivnega državljanstva in doseganje večje družbene pravičnosti in enakosti. Nenazadnje avtor izpostavi, da je v konceptu vseživljenjskega učenja impliciran potencial, ki ne vpliva le na posameznike in njihovo delo, temveč tudi na vse zahtevnejšo nalogo ustvarjanja demokratične, pravične in skrbne družbe; vseživljenjsko učenje je lahko ena ključnih idej, ki povezuje svet, ki se nenehno spreminja.

#### 1.2.4 Modeli vseživljenjskega učenja v ekonomiji znanja

Green (2006) identificira tri modele ekonomije znanja v zahodni družbi in njihovo povezanost s sistemom vseživljenjskega učenja z vidika politične ekonomije: (1) neoliberalni oz. tržni model, ki je značilen za ZDA in druge angleško govoreče države, (2) socialno tržni model, ki je značilen za države »jedrne« Evrope (Avstrija, Belgija, Francija, Nemčija, Nizozemska), in (3) socialno demokratični model, ki je značilen za Nordijske države.

Sistemi vseživljenjskega učenja proizvajajo različne vrste distribucije spretnosti in različne oblike socializacije, ki neposredno ali posredno vplivajo na stopnje zaposlenosti, produktivnost, porazdelitev dohodka in socialno kohezijo. Kot ugotavlja avtor (Green, 2006, str. 320), so tri razsežnosti dosežkov vseživljenjskega učenja ključne: splošen rezultat spretnosti za trg dela; porazdelitev teh spretnosti; in stopnje udeležbe v izobraževanju odraslih. Prvič, sistemi vseživljenjskega učenja, ki uvajajo visoko povprečje ravni spretnosti na trgu dela bodo prispevali k visoki splošni

produktivnosti dela, saj se spretnosti pretvori v produktivne rezultate. Drugič, sistemi vseživljenjskega učenja ustvarjajo različne ravni neenakosti pri porazdelitvi spretnosti, ki jih prenašajo na trg dela. In tretjič, sistemi vseživljenjskega učenja vplivajo na stopnjo zaposlenosti, kar vpliva tako na splošno produktivnost kot na socialno kohezijo. Zlasti sistemi vseživljenjskega učenja z visoko stopnjo udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju, še posebej prek aktivnih politik trga dela, spodbujajo visoke stopnje zaposlenosti, ki predstavljajo eno izmed sredstev za dvig socialne kohezije preko socialne vključenosti.

- (1) **Anglosaksonski model** teži k združevanju zmerne produktivnosti delovne sile z visokimi stopnjami zaposlenosti in visoko dohodkovno neenakostjo, ki ustvarja srednjo do visoko splošno produktivnost na ekonomski razsežnosti, na socialni razsežnosti pa zmerno socialno porabo in nižje ukrepe socialne kohezije. Sistemi vseživljenjskega učenja v anglosaksonskem modelu po navadi proizvajajo zmerne agregatne ravni spretnosti na trgu dela z visoko stopnjo polarizacije spretnosti med elitami in nizko kvalificiranimi. Ti rezultati lahko prispevajo k precej zmerni povprečni ravni produktivnosti dela, visoki stopnji dohodkovne neenakosti in nižji ravni socialne kohezije. Po drugi strani pa sistemi vseživljenjskega učenja v anglosaksonskih državah ponujajo precej dobre možnosti za izobraževanje odraslih. Relativno visoke stopnje odraslih udeleženi v vseživljenjskem učenju, zlasti če so povezane z aktivnimi politikami trga dela, bodo verjetno povečale stopnje zaposlenosti, kar bo izključene delavce naredilo bolj zaposljive.
- (2) **Socialno tržni model** združuje visoko produktivnost dela z nižjimi stopnjami zaposlenosti in nižjo neenakostjo v plačah, kar ustvarja zmerno do visoko splošno produktivnost na ekonomski razsežnosti, na socialni razsežnosti pa višjo socialno porabo in rezultate socialne kohezije. Socialno tržni model proizvaja skupne ravni spretnosti, ki pozitivno vplivajo na produktivnost dela. Povzroča tudi precej ožje porazdelitve spretnosti, vsaj med odraslo delovno silo, kar prispeva k ustvarjanju precej višjih ravni dohodkovne enakosti. Ker režimi trga dela služijo za opredelitev večine delovnih mest kot kvalificiranih in za uveljavljanje kvalifikacijskih zahtev za vstop na ta delovna mesta, ustvarjajo močne ovire za zaposlitev nekvalificiranih delavcev. Medtem ko sistemi vajeništva na splošno zagotavljajo precej nemoten prehod v zaposlitev, so možnosti za zaposlitev za tiste, ki si ne morejo zagotoviti vajeniškega mesta in ki si niso pridobili splošnoizobrazbenih kvalifikacij, zelo slabe.

(3) **Nordijski model** združuje visoko produktivnost dela z visokimi stopnjami zaposlenosti in relativno enakostjo plač, kar ustvarja visoko splošno produktivnost na ekonomski razsežnosti, na socialni razsežnosti pa visoko socialno porabo in visoko socialno kohezijo. Nordijske države proizvajajo visoke agregatne ravni in ozko porazdelitev spretnosti v delovni sili, kar hkrati z zmanjševanjem neenakosti plač in prispeva k visoki produktivnosti dela. Visoka udeležba v izobraževanju odraslih spodbuja visoke stopnje zaposlenosti, ki skupaj z visokimi stopnjami produktivnosti prinašajo visoke splošne ravni produktivnosti. Visoke stopnje zaposlenosti, skupaj z neenakostjo pri nizkih dohodkih in močnimi učinki prerazporeditve socialnih sistemov, zmanjšujejo splošno neenakost in podpirajo socialno kohezijo.

Sistemi vseživljenjskega učenja v nordijskih državah prispevajo k koristnim rezultatom na gospodarskem in družbenem področju na dva načina. Prvič, ustvarjajo relativno enake ravni spretnosti tako pri 15-letnikih kot pri odraslih. Drugič, visoka stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih, ki je značilna za nordijske države in je deloma povezana z ukrepi aktivnega trga dela – ta spodbuja prekvalifikacijo brezposelnih in tistih, kateri bodo kmalu postali brezposelni –, pozitivno vpliva na stopnjo zaposlenosti. Visoka stopnja udeležbe v vseživljenjskem učenju je tudi posledica obsežnega zagotavljanja splošnega izobraževanja odraslih, ki ga financira država in lahko prispeva k zaposljivosti odraslih, hkrati pa služi kot forum za spodbujanje skupnosti, politične zavesti in socialne kohezije.

Glede na to, da nordijski model vseživljenjskega učenja dosega najboljše rezultate, si ga pogledjmo še nekoliko podrobneje.

#### *1.2.4.1 Nordijski model vseživljenjskega učenja*

Nordijski model vseživljenjskega učenja opredeljujejo tri temeljne značilnosti (Green, 2021): univerzalno zagotovljena predšolska vzgoja, celovit in razmeroma enakopraven srednješolski sistem in visoka udeležba v izobraževanju odraslih. Nordijski model vseživljenjskega učenja izhaja iz socialno demokratičnega projekta, ki si prizadeva vzpostaviti inkluzivno in enakopravno državo blaginje, ki bo državljanke štela pred revščino in negotovostjo, hkrati pa spodbujala socialno integracijo, solidarnost in socialno mobilnost. Poleg tega je vseživljenjsko učenje ključno za aktivno politiko trga dela, ki so jo nordijske države sprejele za zmanjšanje brezposelnosti, podporo

prilagajanju tehnološkim spremembam ter dvigu nacionalne produktivnosti in življenjskega standarda. Visoko financiranje s strani delodajalcev in države splošnemu in poklicnemu izobraževanju odraslih je namenjeno zlasti prikrajšanim odraslim kot sredstvo za zmanjševanje neenakosti in krepitev družbene solidarnosti.

Čeravno se je nordijski model vseživljenjskega učenja v zadnjih dveh desetletjih pod vplivi globalnih akterjev in globalne izobraževalne politike spremenil, slednji še vedno ohranja temeljne prvine nordijskega modela izobraževanja (prim. Frimannsson, 2006; Lundahl, 2016; Rubenson, 2006), pri čemer sta predšolska vzgoja in izobraževanje odraslih izjemno univerzalna in predstavljata osrčje nordijskega modela vseživljenjskega učenja (Green, 2021). Univerzalistična narava izobraževanja odraslih v nordijskih državah se odraža v visoki udeležbi v formalnem izobraževanju, ki je po podatkih PIAAC med 68-70% na Danskem, Finskem, Švedskem in Norveškem (Green, 2021, str. 23). Visoka je tudi udeležba zaposlenih v učenju na delovnem mestu. Čeprav se je neenakost v spretnostih odraslih v nordijskih državah povečala od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja (predvsem na račun skupine 16-24 letnikov v vzorcu PIAAC), pa so bile neenakosti glede možnosti za pridobitev spretnosti odraslih v nordijskih državah še vedno nekoliko nižje kot v večini skupin držav.

### 1.3 Dejavniki spodbujanja vseživljenjskega učenja

Boeren (2016, 2017) je preučevala (ne)udeležbo odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja. Pri odgovoru na vprašanje zakaj se odrasli (ne)udeležujejo aktivnosti vseživljenjskega učenja je identificirala 3 ravni pomembne za analizo tega vprašanja: (a) mikro raven, tj. posameznikova motivacija, njegov socialno-ekonomski status; (b) mezo raven, tj. vloga ponudnikov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (kako se ponudniki izobraževanja odraslih s svojimi fleksibilnimi metodami dela prilagajajo odraslim, v kakšnih delovnih okoljih delajo (učenje in izobraževanje na delovnem mestu), kakšna je velikost podjetij in njihova struktura (imajo službe za razvoj kadrov ali ne) itd.); (c) makro raven, tj. raven, ki jo oblikujejo države in mednarodne organizacije s postavljanjem merljivih indikatorjev. Na tej osnovi je avtorica razvila analitični model za preučevanje udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju. Ta sestoji iz 3 »kolesij«, pri čemer je pomembno, da se vsa 3 kolesa sočasno vrtijo; če se eno kolo ustavi, bo udeležbo odraslih v aktivnostih vseživljenjskega učenja dosti težje doseči.

- **Države:** so odgovorne za oblikovanje politik, tudi izobraževalnih in socialnih. Države oblikujejo izobraževalne politike in politike vseživljenjskega učenja in so

odgovorne za upravljanje slednjih (kako so financirane, kakšne so institucije, kako zagotavljajo kakovost, kakšni so normativi in standardi itd.). Ker so sistemi vseživljenjskega učenja povezani tudi s trgom dela, so pomembne tudi tovrstne politike države: države, ki imajo močno aktivno politiko zaposlovanja in sistem socialnih transferjev, so bolj naklonjene vključitvi odraslih v izobraževanje in usposabljanje s čimer si naj bi ti izboljšali svoje življenjske možnosti.

- **Izvajalci izobraževanja in usposabljanja:** odločitve na makro ravni (torej na ravni države) oblikujejo tudi sistem ponudnikov in izvajalcev izobraževanja. Slednje lahko razdelimo na (1) *izobraževalne institucije*, pri čemer je pomembno kakšne programe nudijo, koliko tovrstni programi stanejo, kje potekajo, kakšni so vstopni pogoji za dostop do izobraževalnih programov, kakšne prilagoditve izvedbe ponujajo odraslim itd.; ter (2) *učenje/izobraževanje na delovnem mestu*, pri čemer je pomembna razvitost kulture izobraževanja in usposabljanja, »know how« organizacije, inovativnost organizacije, fleksibilnost pri izobraževanju in usposabljanju zaposlenih, financiranje izobraževanja in usposabljanja, zagotovljene mentorske sheme in usposobljenost mentorjev, mobilnost delovne sile ter velikost organizacije.
- **Učeči se/udeleženci izobraževanja:** ali bodo odrasli udeleženi v vseživljenjskem učenju je odvisno tudi od njihovih (1) *psiholoških karakteristik* (motivacija, stališča, življenjske potrebe in želje, pričakovane koristi, itd.) ter njihovih (2) *socialno-ekonomskih in socialno-demografskih pogojev* (starost, izobrazba, spol, zaposlitev, dohodek, kulturni kapital, ravnovesje med delom/prostim časom, življenje v mestu/vasi).

Analiza učinka evropskega semestra v EU pa izpostavlja, da obstajata dva ključna splošna vzroka za neudeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju: »posamezniki prejemajo nezadostno finančno podporo za usposabljanje, tudi za premagovanje ovir pri namenjanju časa za usposabljanje, in nimajo zadostne motivacije za vključitev v usposabljanje.« (Evropska komisija, 2021, str. 4)

Nenazadnje, udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju se močno razlikuje tudi med državami: najvišja je v nordijskih državah, mediteranske (oz. južno evropske) države pa dosegajo najslabše rezultate (pod 20%). Udeležba v izobraževanju odraslih je neenakomerno porazdeljena v vseh državah OECD ne samo glede na doseženo izobrazbo, ampak tudi po starosti, socialno-ekonomskem statusu in drugih

karakteristikah. V vseh primerih imajo neenake možnosti za udeležbo v izobraževanju odraslih ranljive skupine: starejši odrasli, odrasli z nizko stopnjo dosežene izobrazbe, nizko ravno funkcionalne pismenosti, nizko ravno socialno-ekonomskega ozadja (izražena v izobrazbi staršev), kakor tudi odrasli, ki so rojeni v tujini in/ali je njihov materni jezik tuj, dosegajo precej nižje odstotke pri udeležbi v izobraževanju odraslih<sup>5</sup> (Desjardins, 2017).

Pri krepitvi udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju in vzpostavitvi učinkovitih sistemov izobraževanja odraslih, pa Desjardins (2017) navaja naslednje dejavnike:

- Ključni dejavnik pri vzpostavitvi učinkovitih sistemov izobraževanja odraslih predstavlja **obseg sredstev**, ki se namenja izobraževanju odraslih. Ključno vlogo pri tem ima država, ki s svojimi javnimi politikami in prek vključevanja interesnih skupin (socialnih partnerjev), skrbi za razvoj priložnosti in ponudbe v izobraževanju odraslih ter pomaga odraslim premostiti strukturne ovire pri njihovi udeležbi v vseživljenjskem učenju (s tem da zagotovi varstvo otrok, družinski dodatek ipd.).
- Drugi dejavnik, ki spodbudno vpliva na razvoj sistemov izobraževanja odraslih predstavlja **stopnja celovitosti** razumevanja izobraževanja odraslih, vključno z deljenimi odgovornostmi med različnimi interesnimi skupinami. Ta se nanaša na povezanost različnih programov formalnega in neformalnega izobraževanja na visokošolski, srednješolski in poklicni ravni, kakor tudi na deljeno odgovornost, pričakovanja, potrebe in interese različnih interesnih skupin v izobraževanja odraslih. Države, ki beležijo nizek odstotek udeležbe v izobraževanja odraslih se soočajo s pomanjkanjem interesa s strani socialnih partnerjev in posledično učinkovito politiko izobraževanja odraslih. Po drugi strani pa države z visoko udeležbo v izobraževanja odraslih beležijo zelo visok delež interesa s strani socialnih partnerjev, kateri so udeleženi tudi pri oblikovanju politike izobraževanja odraslih (Nordijske države).
- Tretji dejavnik za vzpostavitev sistemov izobraževanja odraslih predstavlja **aktivno oblikovanje politike** izobraževanja odraslih, vključno z analizo pogojev, potreb, interesov in razumevanja med različnimi akterji. Tu so ključni ukrepi povezani s prilagajanjem, ozaveščanjem ter ciljno usmerjenimi ukrepi. Ozaveščanje in ciljna usmerjenost k odraslim z nizkimi kvalifikacijami ali brez kvalifikacij, mora biti fleksibilno; spodbudno do katerihkoli oblik učenja in izobraževanja, utemeljeno na priznavanju posameznikovih predhodnih izkušenj

---

<sup>5</sup> V Sloveniji smo soočeni s padanjem udeležbe, saj se je ta po podatkih Ankete o delovni sili padla iz 16% leta 2011 na 8,4% leta 2020, udeležba pa je močno odvisna od dosežene stopnje izobrazbe ter starosti.

ipd. S tovrstnimi ukrepi lahko naslovimo neenakosti in depriviligirane ciljne skupine.

- Napredni sistemi izobraževanja odraslih vključujejo tudi **fleksibilno in raznoliko ponudbo** izobraževanja odraslih, ki jo je mogoče povezati tudi s formalnim sistemom izobraževanja.

## 1.4 Kultura vseživljenjskega učenja

Za uresničitev vseživljenjskega učenja je potrebna »radikalna sprememba«, kulturna preobrazba, ki vključuje vse socialne partnerje, posameznike in delodajalce, pa tudi podeželske in mestne skupnosti (učeca se mesta). Za uvajanje kulture vseživljenjskega učenja, ki naj bi pripomogla k temu, da vseživljenjsko učenje postane resničnost za vse, UNESCO (2021) navaja deset ključnih ukrepov:

- *Pripoznanje holistične narave vseživljenjskega učenja:* Učenje je vseživljenjsko in vsezajemajoče, poteka od rojstva do smrti (kadar koli) v izobraževalnem sistemu, kot tudi zunaj njega (kjer koli). Učenja se lotevajo ljudje vseh starosti (kdorkoli), poteka na različne načine (z osebnim stikom, na daljavo, preko spleta), ter zadeva vsa področja znanja (karkoli). Z vidika vseživljenjskega učenja je eden izmed glavnih izzivov za izobraževalne sisteme ponuditi prožne poti izobraževanja in učenja znotraj in zunaj formalnega izobraževanja, ki posameznikom omogočajo, da si vse življenje nabirajo različne učne izkušnje, ki temeljijo na osebnih potrebah.
- *Spodbujanje transdisciplinarnih raziskav in medsektorskega sodelovanja za vseživljenjsko učenje:* Ključnega pomena je spodbujanje transdisciplinarnih pristopov in medsektorskega sodelovanja, saj obravnava vprašanj, povezanih z učenjem, ki presegajo področje izobraževanja, lahko dodatno pripomore k ozaveščanju o pomembnosti vseživljenjskega učenja v različnih disciplinah. Takšno sodelovanje je bistvenega pomena za doseganje premika h kulturi vseživljenjskega učenja in za podporo razvoju družb vseživljenjskega učenja.
- *Umestitev ranljivih skupin v središče politike vseživljenjskega učenja:* Da bi spodbudili inkluzivno in pravično družbo, je potrebno ranljive, prikrajšane in marginalizirane skupine postaviti v središče politike vseživljenjskega učenja.



Inkluzivno izobraževanje kot sestavni del vseživljenjskega učenja spodbuja aktivno vlogo in sodelovanje učečih se, njihovih družin in skupnosti.

- *Vseživljenjsko učenje kot skupno dobro (common good):* Skupno dobro se nanaša na dobrine, ki koristijo družbi kot celoti in so temeljne za življenje ljudi. Vzpostavitev izobraževalnih virov in povezanih orodij, vključno z IKT rešitvami, omogoča institucijam, da z njimi upravljajo kot s skupnimi dobrinami, trajnostno in pravično. Ta pristop zagotavlja prost dostop do učnih orodij in materialov, ki so sooblikovani in soustvarjeni za najbolj izključene in v skladu z njihovimi potrebami.
- *Spodbujanje večjega in pravičnejšega dostopa do učnih tehnologij:* V svetu, ki je vse bolj povezan s spletom, bi morali imeti ljudje možnost pridobiti in stalno posodabljati digitalne spretnosti, potrebne za polno sodelovanje v gospodarstvu in družbi. To bi moralo biti omogočeno delavcem, potrošnikom, učečim se in aktivnim državljanom. V izobraževanju lahko digitalna tehnologija ponudi inovativne načine za vključitev, podporo in ocenjevanje učečih se. Nove digitalne tehnologije ponujajo priložnosti za bolj prilagodljivo učenje. Ta zmogljivost ima potencial za razširitev dostopa do izobraževanja za tiste, ki so trenutno izključeni iz izobraževanja.
- *Preoblikovanje šol in univerz v institucije vseživljenjskega učenja:* Poleg zagotavljanja kakovostnega izobraževanja in ustreznega financiranja formalnih izobraževalnih institucij to vključuje spremembo mandata teh institucij. Namesto da bi svoje poslanstvo razumele predvsem kot poučevanje določenih predmetov jasno opredeljenim skupinam učečih se (od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja), je treba mandat šol in univerz razširiti na vse člane skupnosti. Takšen mandat zahteva večjo odprtost v smislu dostopa do izobraževalnih institucij prek več učnih poti, odvisno od zmožnosti in potreb učečih se.
- *Prepoznanje in promoviranje skupnostnih dimenzij učenja:* Učenje pomeni učenje od drugih in z drugimi. Kot tako je v bistvu družbeni proces. Učenje kot skupnostno prizadevanje je globoko zakoreninjeno v vseh kulturah (npr. učne soseske, študijski krožki, učeče se skupnosti in družine). Posebne načine skupnostnega učenja predstavljajo tudi vzajemno učenje, medgeneracijsko učenje, mentorstvo ali posebne interesne učeče se skupine. Ta skupnostna razsežnost poudarja učenje iz oči v oči v javnih prostorih, a hkrati priznava

potencial novih tehnologij, ki omogočajo digitalno povezane učeče se skupnosti s podobnimi interesi.

- *Spodbujanje in podpiranje lokalnih pobud za vseživljenjsko učenje, vključno z učečimi se mesti:* Lokalne pobude za vseživljenjsko učenje so ključni del sprememb, ki potekajo od »spodaj navzgor« v smeri kulture vseživljenjskega učenja. V urbanih ali podeželskih lokalnih okoljih ustvarjajo in vzdržujejo ključne dele kulture učenja, ki segajo onkraj izobraževalnih institucij in zajemajo veliko raznolikost priložnosti za učenje. Gre za učeča se mesta in vasi, učeče se skupnosti in soseske ter učeče se družine.
- *Prenovitev in oživitev učenja na delovnem mestu:* Za spodbujanje delovnih mest kot prostorov za vseživljenjsko učenje je ključnega pomena prenova in oživitev učenja na delovnem mestu. Delovna mesta v različnih sektorjih, tudi za samozaposlene in tiste, ki delajo v sivi ekonomiji, so potencialno pomembna učna okolja, še toliko bolj, če podjetja postanejo učeče se organizacije. Učenje na delovnem mestu je ključno gonilo vseživljenjskega učenja in postaja čedalje pomembnejše glede na stalno preobrazbo narave dela in spremembe na trgu dela. Da bi učenje na delovnem mestu odražalo kulturo vseživljenjskega učenja, je potrebno individualizirati priložnosti za učenje (upoštevati potrebe vsakega delavca), ne glede na to, ali to pomeni krepitev bralnih, matematičnih ali digitalnih spretnosti, učenje s strukturiranimi delovnimi izkušnjami ali izobraževanje iz posebnih predmetov.
- *Prepoznanje vseživljenjskega učenja kot nove človekove pravice:* Pravico do izobraževanja je treba obnoviti in vseživljenjsko učenje potrditi kot človekovo pravico. Ta pravica tako ni več omejena na dostop do šolskega sistema, temveč služi zagotavljanju kontinuitete učenja skozi vse življenje, vključno z ustreznim svetovanjem in digitalno prenosljivim ocenjevanjem vseh učnih izidov. Vseživljenjsko učenje umeščeno v perspektivo trajnostnega razvoja se kaže kot človekova pravica za planet in kot tisto, kar bi moralo postati »planetarna« javna dobrina.

## Sklop II: Vseživljenjsko učenje v Sloveniji

Izobraževanje in izobrazba sta pomembni vrednoti v sodobni družbi in sodita med univerzalne človekove pravice in svoboščine. To potrjuje tudi Ustava RS,<sup>6</sup> saj v 57. členu med drugim zavezuje državo, da *ustvarja možnosti* za pridobivanje ustrezne izobrazbe. Ustavno določilo je mogoče razumeti zelo široko, saj izobrazbo lahko državljani pridobivajo skozi vse življenje<sup>7</sup>.

Na Eurydice (2022), kjer so predstavljeni izobraževalni sistemi v evropskih državah, je zapisano, da predstavlja vseživljenjsko učenje »**vodilno načelo** sodobnega izobraževanja in učenja v Sloveniji« ter da je urejeno »s strateškim dokumentom, ki ga je leta 2007 sprejel minister za šolstvo in šport«. Gre za dokument *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007), ki je bil pripravljen na pobudo EU in še danes predstavlja temeljni dokument države za področje vseživljenjskega učenja, zato bomo zasnovo in konceptualizacijo vseživljenjskega učenja predstavili na podlagi navedene Strategije.

V sklopu II o vseživljenjskem učenju v Sloveniji tako najprej (1) predstavimo konceptualno opredelitev vseživljenjskega učenja, (2) preučimo kako se vseživljenjsko učenje povezuje z javnimi politikami in izobraževalno zakonodajo in (3) z uresničevanjem pravice do izobraževanja in usposabljanja delavcev, ter na koncu (4) analiziramo zasnovo in uresničevanje koncepta vseživljenjskega učenja v Sloveniji.

### 2.1 Zasnova in konceptualizacija vseživljenjskega učenja

Temeljna **vizija** *Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007) pravi, da »s to strategijo uveljavljamo v Sloveniji vseživljenjskost učenja kot *vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja* ter kot *temeljno družbenorazvojno strategijo* v Sloveniji« (str. 7, poudaril B. M.).

Izhajajoč iz vizije *Strategija* opredeljuje 14. temeljnih ciljev vseživljenjskosti učenja (str. 7-8):

---

<sup>6</sup> Uradni list RS, št. 33/91-I, 42/97, 66/00, 24/03, 69/04, 68/06, 47/13.

<sup>7</sup> Podobno usmeritev oziroma ureditev zasledimo tudi v mednarodni zakonodaji, zlasti v Splošni deklaraciji človekovih pravic (26. člen, Organizacija združenih narodov), Mednarodnem paktu o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (6. člen, Organizacija združenih narodov), Listini Evropske unije o temeljnih pravicah (14. člen, Evropska unija) ter Evropski socialni listini (10. člen, Svet Evrope).

- 1) *Omogočiti vsem ljudem učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih (s posebno pozornostjo do zagotavljanja priložnosti za izobraževalno prikrajšane skupine).*
- 2) *Krepiti zavedanje, da posamezniki z učenjem povečujejo zaupanje vase, razvijajo ustvarjalnost, podjetnost in znanje, spretnosti in kvalifikacije, ki jih potrebujejo za dejavno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju ter za boljšo kakovost življenja.*
- 3) *Razvijati pri vseh ljudeh zavedanje, da imajo pravico do učenja in izobraževanja, in tudi krepiti njihovo soodgovornost zanj.*
- 4) *Omogočiti vsakemu človeku učenje po njegovi meri, to pomeni, da se skušata izobraževanje in usposabljanje optimalno prilagoditi potrebam in zahtevam učeče se osebe.*
- 5) *Razvijati pozitiven odnos posameznika do učenja in razumevanje pomena vseživljenjskosti učenja v vseh obdobjih človekovega življenja; tak odnos je treba včleniti v kurikule na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja.*
- 6) *Zvišati raven vseh vrst pismenosti prebivalcev Slovenije ter rabe pismenosti za različne namene in v različnih povezavah.*
- 7) *V nacionalni politiki ter v teoriji in praksi vzgoje in izobraževanja v Sloveniji doseči integracijo vseh področij vzgoje in izobraževanja v koherenten sistem, ki bo zagotavljal enakovredne in enakopravne možnosti za razvijanje in udeležanje različnih zvrsti, oblik, vsebin in namenov izobraževanja in učenja.*
- 8) *Razviti kakovostno in prožno ponudbo možnosti in okoliščin za nenehno učenje, izobraževanje in usposabljanje ter možnost za izbiro raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja.*
- 9) *Spodbujati in omogočati učenje na vseh življenjskih področjih in področjih dejavnosti. To naj z ustreznimi instrumenti omogoči celostna politika, ki mora povezovati gospodarski interes z družbenimi in kulturnimi cilji.*
- 10) *Zagotoviti ustrezno ravnotežje med vlaganjem v izobraževanje in učenje za izboljšanje človeškega kapitala (povečevanje produktivnosti, konkurenčnosti in individualne zaposljivosti) ter vlaganjem v izobraževanje in učenje za osebni razvoj in dejavno demokratično državljanstvo.*
- 11) *Pospešiti uveljavljanje in uporabo znanja, spretnosti in učenja kot temeljnega vira in gibal za razvoj lokalnih in regionalnih območij ter v teh tudi za razvoj socialnih omrežij.*
- 12) *Z vsemi javnimi sredstvi ter mediji za sporazumevanje in oglaševanje promovirati vseživljenjskost učenja kot temeljno življenjsko vrednoto.*
- 13) *Pospešiti razvijanje »učeče se družbe« in »družbe, ki temelji na znanju« ter »družbe mislečih« kot njune evolucijske nadgradnje.*

#### 14) Spodbujati *mobilitnost* v izobraževanju in zaposlovanju.

Vseživljenjsko učenje je v Strategiji opredeljeno kot:

»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 izboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti.« (Str. 10)

Strategija prav tako ugotavlja, da vseživljenjskega učenja ne moremo udejanjiti v praksi, v kolikor (str. 11–18):

- poleg »začetnega izobraževanja« (izobraževanje otrok in mladine) *sistemske ne uredimo tudi* »nadaljevalnega izobraževanja«, to je izobraževanja odraslih;
- ne uredimo celostnega omrežja izvajalcev (javne organizacije, koncesionarji, druge organizacije), izobraževalnih programov (nadaljevalnega izobraževanja) in drugih priložnosti za učenje, ki bodo, med drugim, prispevali k večji enakopravnosti položaja v javnih in zasebnih izobraževalnih organizacijah ter omogočil implementacijo centrov vseživljenjskega učenja;
- ne omogočimo vsem ljudem dostop do kakovostnih priložnosti za učenje in izobraževanje, tako za svoje osebne potrebe ter za uspešnost na delovnem mestu in v poklicni karieri kot tudi z dejavnostjo v družbi in za aktivno državljanstvo;
- ne zagotovimo izbiro raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja, ob upoštevanju posameznikovih potreb;
- ne spodbujamo pridobivanja ključnih kompetenc;
- ne omogočimo modelov razvoja človeških virov v procesih dela (vsako delovno mesto je tudi učno mesto), sistema napredovanja pri delu ne povežemo s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem, ter ne krepimo kulture učečih se organizacij in sistematičnega razvoja kadrov v podjetjih;
- vseživljenjsko učenje ni sestavni del lokalnih in regionalnih politik in programov, ki omogočajo razvoj (lokalnih) skupnosti;
- ne zagotovimo ustrezno informiranje in svetovanje ljudem skozi vse življenje ter implementiramo celostnega sistema ugotavljanja in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Pogoje za uveljavitev koncepta vseživljenjskega učenja tako tvorijo naslednja *strateška jedra*:

1. celostna sistemska ureditev in povezanost vsega učenja,
2. omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja,
3. učenje v vsej širini življenja,
4. raznovrstnost, prožnost izpeljave učenja,
5. dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči,
6. ključne kompetence za učenje in osebno rast,
7. učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero,
8. učenje kot temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti,
9. vse pridobljeno zanje je mogoče ugotoviti in potrditi, in
10. osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, ponuditi informacije in svetovalno pomoč.

Strategija predvideva tudi 15. ukrepov za njeno udejanjanje.

Poleg Strategije se vseživljenjsko učenje poudarja tudi v drugih javnih politikah in zakonodaji s področja vzgoje in izobraževanja. K analizi slednjih pristopamo v naslednjem poglavju.

## 2.2 Vseživljenjsko učenje v javnih politikah in zakonodaji s področja izobraževanja

### 2.2.1 Strateški nacionalni dokumenti

Med aktualne nacionalne politike in strateške dokumente, ki se eksplicitno sklicujejo na vseživljenjsko učenje lahko umestimo naslednje:

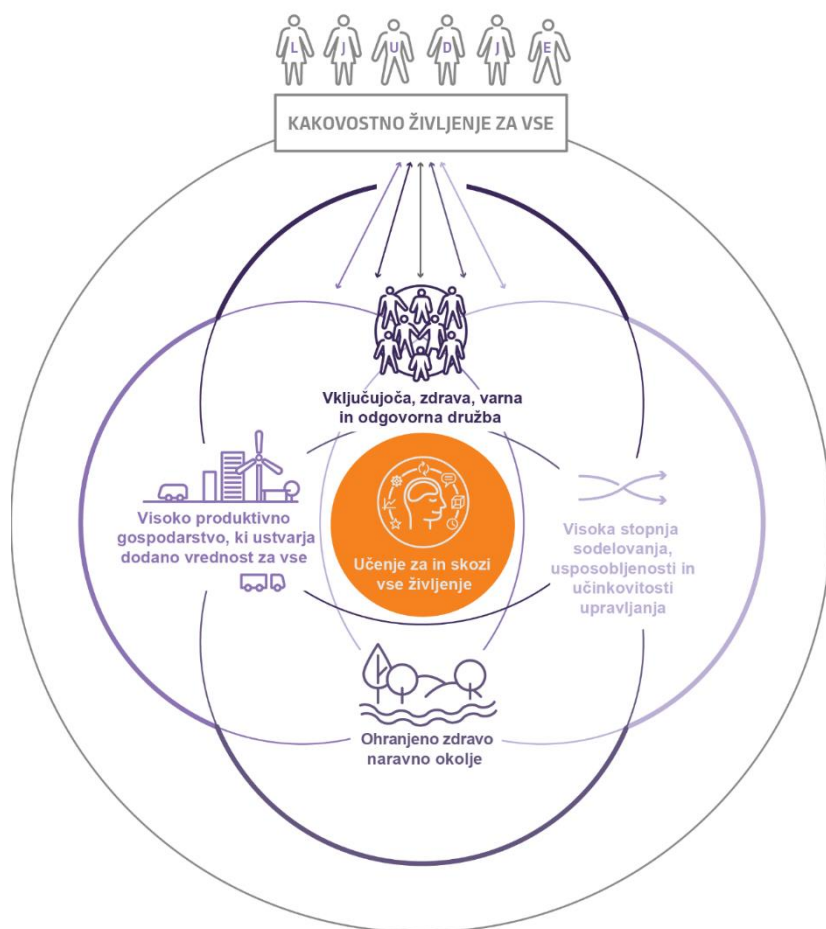
- **Strategijo razvoja Slovenije 2030,**
- **Strategijo dolgožive družbe,**
- **Slovensko strategijo pametne specializacije – S4,**
- **Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025,**
- **Slovensko industrijsko strategijo 2021–2030,**
- **Strategijo digitalne transformacije gospodarstva,**
- **Nacionalni načrt za okrevanje in odpornost,**

- **Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence v RS do leta 2025,**
- **Digitalna Slovenija 2030: Krovna strategija razvoja informacijske družbe do leta 2030.**

Odnos slednjih do vseživljenjskega učenja prikazujemo v nadaljevanju.

*Strategija razvoja Slovenije 2030* (2017) kot eno izmed petih strateških usmeritev države za doseganje kakovostnega življenja za vse navaja »učenje za in skozi vse življenje« (str. 18; gl. Slika 2). Slednje je ključno za doseganje večino ciljev Strategije: znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo; gospodarsko stabilnost; konkurenčen in družbeno odgovoren podjetniški sektor; vključujoč trg dela in kakovostna delovna mesta; nizkoogljično krožno gospodarstvo; trajnostno upravljanje naravnih virov; zaupanja vreden pravni sistem; varno Slovenijo in učinkovito upravljanje javnih storitev (str. 21).

**Slika 2:** Prikaz povezanosti vseživljenjskega učenja z uresničevanjem osrednjega cilja in vseh petih strateških usmeritev Strategije 2030



Vir: Strategija razvoja Slovenije 2030, 2017, str. 18.

Razvojni cilj »Znanje in spretnosti za kakovostno življenje in delo«, kot navaja Strategija, naj bi (med drugim) dosegli:

- »a) z vseživljenjskim učenjem in usposabljanjem kot vrednotama, ki krepita ustvarjalnost, inovativnost, kritično razmišljanje, odgovornost in podjetništvo, ter vključitvijo teh vsebin v programe izobraževanja na vseh ravneh;
  - b) z razvijanjem znanja in spretnosti za življenje in delo, z izboljšanjem bralne, matematične, digitalne in finančne pismenosti, s spodbujanjem globalnega učenja in mednarodne vpetosti ter opolnomočenjem prebivalcev za uporabo najnovejših tehnologij in s tem zmanjševanjem digitalne vrzeli;
  - c) z uveljavitvijo koncepta trajnostnega razvoja, aktivnega državljanstva in etičnosti kot enega od načel vzgoje in izobraževanja;
- [...]



e) s spodbujanjem nižje izobraženih in drugih prikrajšanih skupin k vključitvi v izobraževanje in učenje za lažji prehod in obstanek na trgu dela, z zmanjšanjem tveganja socialne izključenosti in zagotavljanjem kakovostnega življenja;« (str. 26, poudaril B. M.).

*Strategija dolgožive družbe* (2017), katere vizija je uveljaviti družbo in sisteme, »ki bodo v spremenjenih demografskih razmerah vsem zagotavljali blaginjo in kakovostno življenje« (str. 28), je usmeritve razdelila v štiri stebre izmed katerih se prvi steber nanaša na »trg dela in izobraževanje«. V sklopu slednjega Strategija izpostavlja učinke digitalizacije na nastanek novih poklicev in spremenjene načine komuniciranja, zaradi česar je »nujna prilagoditev sistemov izobraževanja ter krepitev vseživljenjskega učenja in usposabljanja« (str. 12). Ob analizi trga dela in izobraževanja nadalje izpostavlja nezadostno spodbujanje »vseživljenjskega učenja starejših«, kakor tudi, da »demografske spremembe, ki zahtevajo daljšo delovno aktivnost, povečujejo tudi potrebe po vključevanju v izobraževanje in usposabljanje vse življenjsko obdobje. Delež vključenih v programe vseživljenjskega učenja se v Sloveniji s starostjo namreč zmanjšuje hitreje kot v povprečju v EU« (str. 17).

Glede na spremembe na trgu dela, ki zahtevajo novo znanje in spretnosti je nujno vlagati v »vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje ter prilagajanje spremenjenemu poslovnemu okolju, kar velja tako za podjetja kot za zaposlene« (str. 31). Zaradi podaljševanja trajanja življenja, spreminjanja poklicev in

»večjo potrebo po vseživljenjskem učenju bo tradicionalni življenjski cikel (izobraževanje, delovno aktivno obdobje, upokojitve) zamenjal bolj prilagodljiv in spremenljiv cikel [...]: posameznik bo lahko imel več karier in se bo moral izobraževati oziroma usposabljati vse življenjsko obdobje (tudi zaradi tehnološkega razvoja, spreminjanja poklicev in potrebe po novih znanjih in veščinah), po formalni upokojitvi bo ostal aktiven in prispeval k skupnosti (delne zaposlitve, mentorstvo, prostovoljstvo, socialno podjetništvo, ljubiteljske aktivnosti).« (Str. 33)

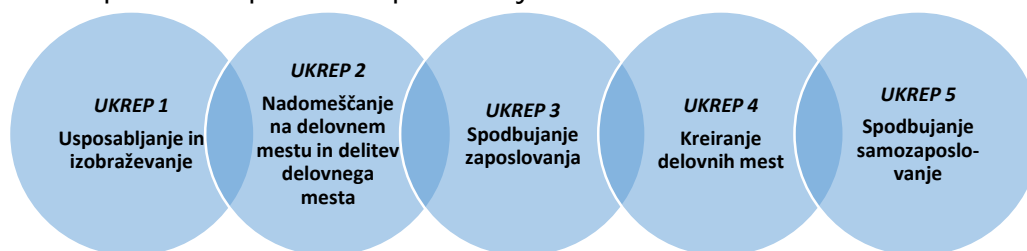
Zaradi navedenega je, kot ugotavlja Strategija, »vključenost starejših v vseživljenjsko učenje oziroma usposabljanje pomembno za njihove delovno aktivnost in produktivnost na delovnem mestu ter vključenost v družbo« (str. 41). Ukrepi države bi tako morali biti usmerjeni v »krepitev (kulture) vseživljenjskega učenja posameznikov v družbi in podjetjih«, »povečanje vključenosti starejših v vseživljenjsko učenje za večjo zaposljivost in omogočanje vseživljenjske karijerne usmeritve v razvoj in

spremembo« (str. 42) ter »razširitev programov vseživljenjske kulturne vzgoje« (str. 58).

*Slovenska strategija pametne specializacije – S4 (2017)* si prizadeva za doseganje visoko produktivnega gospodarstva, ki bo ustvarjalo dodano vrednost. Zasleduje temeljni cilj, in sicer vzpostaviti »trajnostne tehnologije in storitve za zdravo življenje ki naj Slovenijo umestijo kot zeleno, aktivno, zdravo in digitalno regijo z vrhunskimi pogoji za ustvarjanje in inoviranje«. Med krepitvijo razvojnih kompetenc in inovacijskih potencialov na področju znanja in kompetenc zaposlenih navaja dva ključna instrumenta: (1) kompetenčne centre za razvoj kadrov 2.0 (izvajanje programov usposabljanj, mreženje podjetij, mentorske sheme in izvajanje storitev »vseživljenjske karijerne orientacije«; (2) štipendije (kadrovske štipendije podjetij) (str. 33-34).

*Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025 (2020)* predstavljajo krovni okvir za izvajanje aktivne politike zaposlovanja (usmeritve razvoja ukrepov in programov). Temeljni ukrepi aktivne politike zaposlovanja, med katerimi je tudi usposabljanje in izobraževanje – z vlaganjem v izobraževanje in usposabljanje se povečuje zaposljivost (brezposelnih) oseb in ohranja njihova aktivnost –, so prikazani v Sliki 3.

**Slika 3:** Ukrepi aktivne politike zaposlovanja



Vir: Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025, 2020, str. 5.

Med ukrepi za doseg zastavljenega cilja 4, tj. »odprava strukturnih neskladij na trgu dela z namenom zagotoviti znanja in veščine za potrebe trga dela«, so poleg vključenosti brezposelnih v programe izobraževanja in usposabljanja<sup>8</sup> navedeni tudi naslednji podporni ukrepi: »vseživljenjska orientacija, še posebej poglobljeno karierno svetovanje, poznavanje potreb na trgu dela – napovednik zaposlovanja, Poklicni

<sup>8</sup> Poudarek naj bi v prihodnje bil na »usposabljanjih, ki bodo temeljila na digitalnih veščinah, pismenih spretnosti in krepitvi vseživljenjskega učenja. S takšnimi znanji bodo osebe lahko vključene v različne oblike e-učenja oziroma učenja na daljavo, kar bo še dodatno prispevalo k njihovi zaposljivosti« (str. 9).

barometer, Karierna platforma, sodelovanje s šolstvom (karierna orientacija za mlade, centri vseživljenjskega učenja), sodelovanje s socialnimi partnerji« (str. 21-22).

V podporo aktivni politiki zaposlovanja se tako izvajajo »*storitve vseživljenjske karierne orientacije* kot pomemben pripomoček za obvladovanje veščin vodenja kariere posameznika, ki so mu v pomoč pri prehajanju iz ene oblike ali stopnje izobraževanja v drugo, iz izobraževanja v zaposlitev, iz obdobja brezposelnosti v zaposlitev in pri prehajanju v karieri nasploh« (str. 4). Smernice posebej izpostavljajo, da lahko vseživljenjsko učenje »pomembno prispeva k zaposljivosti starejših oseb« (str. 8).

V poglavju o ustrezno usposobljeni delovni sili je posebej izpostavljen pomen vseživljenjskega učenja zaposlenih:

»skozi celotno delovno življenje za nova znanja, nove delovne pogoje in pogostejše menjavanje delovnih mest, ki jih potrebuje gospodarstvo. Izboljšati bi bilo treba naložbe v človeški kapital in jih narediti učinkovitejše, da bi več ljudi opremili z ustreznimi znanji in spretnostmi ter kompetencami, odpravili pomanjkanje znanj in spretnosti ter s tem postavili temelje za stalno zaposljivost.« (Str. 14)

Ključni cilj *Slovenske industrijske strategije 2021–2030* (2021) je krepitev »konkurenčnosti, produktivnosti in inovativnosti gospodarstva« (str. 10) njena temeljna vizija pa se glasi, da je slovenska industrija »zelena, ustvarjalna in pametna« (str. 13; gl. Slika 4).

**Slika 4:** Vizija slovenske industrije



Vir: Slovenska industrijska strategija 2021–2030, 2021, str. 13.

V sklopu pametnega razvoja in krepitve novih kompetenc, prekvalifikacij in novih oblik dela je izpostavljeno, da je pametna strategija usmerjena v krepitev kompetenc zaposlenih ter da se bodo na podlagi spremljanja vrzeli v kompetencah zaposlenih »lahko oblikovali ustrezni programi izobraževanja in usposabljanja, ki bodo krepili kompetence, potrebne za delo in razvoj na področju zelenega, pametnega, digitalnega in ustvarjalnega« (str. 55). Strategija prav tako navaja ukrepe »za prekvalifikacijo in dokvalifikacijo zaposlenih, ki bodo zaradi digitalizacije in vpeljave industrije 4.0 potrebovali nove kompetence« (str. 56). Nenazadnje, zaradi večjih potreb po kadrih z ustreznimi digitalnimi spretnostmi je potrebno prilagoditi »izobraževalni sistem in politike vseživljenjskega izobraževanja« (str. 28).

*Strategija digitalne transformacije gospodarstva* (2021), katere vizija pravi, da bo Slovenija »do leta 2030 postala vodilno stičišče naprednih digitalnih tehnologij v Evropi«, vsebuje enajst temeljnih ciljev med katerimi je zapisan tudi cilj »znanje, kompetence in socialna vključenost«. Glede na to, da je dvig digitalnih spretnosti nujen za »aktivno participacijo vseh v digitalni ekonomiji«, je vseživljenjsko učenje zelo pomembno za pridobivanje digitalnih kompetenc in za nove poklice v procesu digitalne transformacije podjetij. V ta namen Strategija priporoča podporo

»zunanjim podpornim okoljem s pripravo metodologije za identifikacijo potreb po znanjih in digitalnih kompetencah, oblikovanje nabora znanj in certifikacija znanja v podjetjih in izobraževalnih institucijah s področja naprednih digitalnih tehnologij z namenom oblikovanja standarda potrebnih znanj in kompetenc, s podpornimi platformami za beleženje kompetenc in povečanjem dostopa do

specifičnih znanj in visokokvalificiranih kadrov za digitalno transformacijo podjetij. (Str. 29)

Prav tako pa Strategija priporoča »prilagoditev sistemov vseživljenjskega učenja s kontinuiranim povečevanjem digitalne pismenosti, kapacitet človeških virov in digitalnih kompetenc za digitalno transformacijo gospodarstva« (str. 29) ter za doseg slednjega predvidi ukrepe kot so: pripravo programov vseživljenjskega izobraževanja, ki krepijo digitalne kompetence zaposlenih; država spodbuja zaposlene k izobraževanju in usposabljanju za pridobivanje digitalnih kompetenc v programih za krepitev zaposljivosti in odpornosti na trgu dela; transformacija izobraževalnega sistema (vključevanje digitalnih znanj v programe formalnega in neformalnega izobraževanja). Četrta strateška usmeritev Strategije je tako namenjena »horizontalni integraciji digitalne pismenosti in povečanju digitalnih znanj v programih vseživljenjskega izobraževanja in aktivne politike zaposlovanja« (str. 30).

Nacionalni *Načrt za okrevanje in odpornost* (2021), ki predstavlja podlago za koriščenje razpoložljivih sredstev iz Sklada za okrevanje in odpornost EU, vsebuje naslednja prednostna področja: zeleni prehod, digitalna preobrazba, pametna, trajnostna in vključujoča rast (v slednjem se posebna pozornost namenja krepitvi »kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici« (komponenta 5)) ter zdravstvo in socialna varnost.

V Načrtu ima vseživljenjsko učenje pomembno vlogo zaradi demografskih trendov in tehnološkega razvoja, pri čemer naj bi slednje prebivalstvo opremilo s

»ključnimi kompetencami za digitalni in zeleni prehod ter za uspešnejše in hitrejše prehajanje na trg dela, pa tudi za višjo mobilnost na trgu dela, kot odgovor na priporočilo Evropske komisije Sloveniji iz leta 2019, da poveča zaposljivost nizko usposobljenih in starejših delavcev z izboljšanjem ustreznosti izobraževanja in usposabljanja za potrebe trga dela ter z ukrepi vseživljenjskega učenja in aktivacijskimi ukrepi, vključno z izboljšanjem digitalne pismenosti. Temeljna reforma se bo nanašala na posodobitev izobraževalnih programov in prilagajanje učnega procesa izzivom družbe na vseh ravneh izobraževanja. Njihova posodobitev se bo nanašala predvsem na vključevanje digitalnih kompetenc, temeljnih znanj računalništva in informatike, kompetenc za trajnostni razvoj in finančne pismenosti v izobraževalni sistem. (Str. 17)

Načrt predvideva tudi ukrepe za boljše vključevanje odraslih oseb z nizko izobrazbo v proces vseživljenjskega učenja pri čemer je potrebno spodbujati tako delodajalce, kot tudi zaposlene, da se bodo lažje vključevali v te procese, ključno vlogo pri ozaveščanju o pomembnosti vseživljenjskega učenja in vlaganja v razvoj kompetenc pa imajo socialni partnerji, »ki lahko bistveno pripomorejo k dvigu zavesti zaposlenih in delodajalcev ter s tem vplivajo na povečanje vključevanja zaposlenih v usposabljanje« (str. 297). Nadalje Načrt predvideva tudi zagotovitev ustreznih orodij za dolgoročno napovedovanje kompetenc.

Načrt ugotavlja, da je vseživljenjsko učenje zaposlenih danes »šibko, večinoma prepuščeno samoiniciativnosti zaposlenega in delodajalca« (str. 433) in se osredotoča na dva temeljna izziva na področju vseživljenjskega učenja: (1) dvigu vključenosti v vseživljenjsko učenje in (2) dvigu digitalnih kompetenc odraslih.

*Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence v RS do leta 2025 (2020)*, katerega vizija je nadgraditi dosežke na področju umetne inteligence v Sloveniji ter »postati mednarodno prepoznavni po kompetencah prenosa znanja in vrhunskih, etičnih in varnih tehnologij« (str. 27), posebno pozornost namenja »izobraževanju in krepitvi človeških virov«, v sklopu katerega se poudarja nujnost vseživljenjskega učenja kot podpora umetni inteligenci. Eden izmed predvidenih ukrepov navaja pripravo

»platforme in izobraževalnih vsebin za izobraževanje na daljavo na vseh ravneh formalnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja s ciljem omogočiti pridobitev naprednih strokovnih digitalnih znanj in spretnosti, zlasti na področju UI [umetne inteligence] in podatkovne znanosti ter družbenih, etičnih in pravnih vidikov UI« (str. 31),

kakor tudi pripravo podpore »programom digitalnega usposabljanja in opismenjevanja najširše populacije, vključno z ranljivimi skupinami in zlasti osebami s posebnimi potrebami, za pridobivanje digitalnih kompetenc in uporabniških znanj s področja UI (splošno vseživljenjsko učenje, računalniško opismenjevanje odraslih)« (str. 31).

*Digitalna Slovenija 2030: Krovna strategija razvoja informacijske družbe do leta 2030 (2023)*, katere vizija je »z digitalno preobrazbo družbe, države, lokalnih skupnosti in gospodarstva izboljšati kvaliteto življenja prebivalcev Slovenije na trajnosten in zaupanja vreden način« (str. 6), vsebuje šest prednostnih področij pri čemer se drugo

področje nanaša na »digitalne kompetence in vključenost«. Strategija ugotavlja, da se s pomanjkanjem digitalnih spretnosti »sooča skoraj polovica delovno aktivnih v Sloveniji« ter med drugim predlaga, da:

- mora formalni izobraževalni sistem zagotavljati enake možnosti in vključenost »za vse in mora vključevati pridobivanje digitalnih kompetenc« (str. 20);
- mora imeti vsakdo možnost, da prek kakovostnih programov neformalnega izobraževanja »pridobi vsaj osnovne digitalne kompetence« (60% prebivalstva do leta 2025 in 80% do leta 2030), pri čemer je »treba razviti odličen program usposabljanj za pridobitev osnovnih digitalnih kompetenc ter ga učinkovito promovirati« (str. 21);
- je potrebno posebno pozornost nameniti najbolj ogroženim skupinam prebivalstva (starejši, nizko izobraženi, osebe z nizkimi dohodki, priseljenci, brezposelni, neaktivni) »in tako vztrajno presegati digitalni razkorak« (str. 22).

Nenazadnje, kot posebna prednost je bila identificirana tudi boljša »digitalna in medijska pismenost«, ki se naj krepí z izvajanjem »vseživljenjskega opismenjevanja« (Priloga 1, str. 4).

### 2.2.2 Bela knjiga, nacionalni programi in strategije na področju vzgoje in izobraževanja

Med aktualne nacionalne programe in strateške dokumente, ki se eksplicitno sklicujejo na vseživljenjsko učenje lahko umestimo naslednje:

- **Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji,**
- **Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 (ReNPVŠ30),**
- **Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30),**
- **Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030.**

Povezanost slednjih z vseživljenjskim učenjem prikazujemo v nadaljevanju.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) za svoje izhodišče v poglavju o človekovih pravicah in dolžnostih prevzema, da mora država »zagotavljati možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja« (str. 13), med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja je zapisano, da je potrebno razvijati »zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj« (str. 16), med strateškimi izzivi in

usmeritvami sistema vzgoje in izobraževanja pa je posebno poglavje (3.5) namenjeno vseživljenjskemu učenju.

Slednje navaja, da je potrebno »izobraževalni sistem urediti tako, da omogoča izobraževanje tudi pozneje v življenju«, kar terja, »da se tudi izobraževanju odraslih nameni ustrezna pozornost«, ter opozarja, da je

»vseživljenjsko učenje, ki je v svoji humanistični perspektivi videno kot razširjena pravica posameznika do izobraževanja, sedaj lahko razumljeno tudi kot dolžnost posameznika, da se izobražuje skozi vse življenje, oziroma kot njegova osebna odgovornost za razvoj lastnega izobraževanja in za soudeležbo pri uresničevanju državljskih pravic in gospodarskih ciljev. Vseživljenjsko učenje v tej perspektivi ni več stvar svobodne izbire posameznikov, temveč je nujnost.« (Str. 36)

Poglavje poudari tudi pomen ustreznega urejanja financiranja izobraževanja, »da bo v kontekstu vseživljenjskega izobraževanja vsakdo imel pravico do enakega obsega brezplačnega izobraževanja [...] Zato je potrebno zagotoviti pogoje in pozitivne spodbude, da bi čim več odraslih brez štiriletne srednješolske izobrazbe le to pridobili« (str. 36).

Vseživljenjsko učenje predstavlja pomemben del »karijerne orientacije« – kariera je »vseživljenjski napredek posameznika v učenju in delu« –, saj je potrebno zagotoviti »vseživljenjsko vodenje kariere v vseh za to primernih obdobjih človekovega življenja« ter »zagotoviti pogoje za dostopnost vseživljenjske karijerne orientacije za vsakega državljana« (str. 46).

Vseživljenjsko učenje predstavlja eno izmed osrednjih načel v sistemu poklicnega in strokovnega izobraževanja – je »imperativ, da gradimo sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavlja enotnost sistema mladine in odraslih« (str. 249) na način, »da se v vsem sistemu zagotovijo individualne izobraževalne poti, da se uveljavi večja izbirnost in da se v celotnem sistemu uveljavi priznavanje predhodno pridobljenega znanja – tudi neformalnega« (str. 250) –, kakor tudi v izobraževanju odraslih, kjer je izpostavljeno načelo »vseživljenjskosti učenja za vse« ter spoznanje, da je izobraževanje odraslih »enakovredna in enakopravna sestavina celotnega izobraževanja v konceptu in strategiji vseživljenjskosti učenja« (str. 373).



Poleg Bele knjige, ki ureja prihodnjo vizijo razvoja sistema vzgoje in izobraževanja, na področju vzgoje in izobraževanja najdemo trenutno aktualni dve resoluciji, ki obravnavata vprašanja povezana z vseživljenjskim učenjem: (1) Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 ter (2) Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPPIO22–30).

*Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030* (ReNPVŠ30)<sup>9</sup> v ključnem strateškem cilju navaja, da so ključni cilji

»dvigniti raven in kakovost visokošolske izobrazbe v Sloveniji, ob skrbi za kakovost izobraževanja in odličnost v raziskovanju, povečati odzivnost, prožnost in privlačnost visokošolskega sistema glede na potrebe gospodarstva, negospodarstva in celotne družbe, okrepiti njegovo mednarodno vpetost, *izboljšati dostopnost izobraževanja in možnosti za nenehno izobraževanje ter vseživljenjsko učenje v visokem šolstvu v vsej Sloveniji*, povečati intenzivnost raziskav in inovacij, izboljšati prenos znanja v družbeno okolje.« (Str. 2, poudaril B. M.)

Etično in družbeno odgovorno delovanje visokošolskih zavodov med drugim pomeni, da bodo slednji študentke in študente pripravljali na aktivno državljanstvo ter poklicno pot, omogočali njihov osebnostni in strokovni razvoj ter s »spodbujanjem vseživljenjskega učenja [...] še dodatno pripomogli k ohranjanju širokega spektra znanj na visoki ravni« (str. 6).

Predvidena je vzpostavitev sistema vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni:

»Vzpostavljen bo delujoč sistem vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni, vključno z ustreznim vrednotenjem in priznavanjem, s ciljem opolnomočenja širših krogov aktivnega prebivalstva z novejšimi spoznanji znanosti, umetnosti in stroke. Za širšo populacijo bo promovirana nujnost pridobivanja raznolikih, a kakovostnih visokošolskih znanj, spretnosti ter oblikovanja pozitivne, na izobraževanju temelječe naravnosti za prihodnost.« (Str. 13, poudaril B. M.)

Resolucija prav tako predvideva ustvarjanje sodobnih in prilagodljivih izobraževalnih programov, ki vključujejo »poglobljene, strukturirane povezave z neformalnim

---

<sup>9</sup> Uradni list RS, št. 49/22.

izobraževanjem ter drugimi vidiki vseživljenjskega učenja. Prilagodljiv in vključujoč na študenta osredinjeni študij bo omogočal izvajanje vseživljenjskega učenja za različne življenjske razmere ter v različnih življenjskih obdobjih.« (Str. 14) In nenazadnje, Resolucija predvideva pripravo »strategije umeščanja vseživljenjskega učenja v visokošolski prostor«, ki bo vključevala »razvoj sistema akreditacij in priznavanje mikrodokazil („micro-credentials“) in sistem priznavanja ter vrednotenja predhodno pridobljenih znanj, pa tudi načrt promocije pomena in nujnosti pridobivanja raznolikih, vendar kakovostnih sodobnih visokošolskih znanj in spretnosti v vsej aktivni dobi posameznika.«<sup>10</sup> (Str. 15)

*Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030* (ReNPIO22–30)<sup>11</sup> predstavlja zakonske smernice, ki so podlaga za doseganje večje vključenosti v vseživljenjsko izobraževanje in učenje. Vizija nacionalnega programa izpostavlja, da imajo odrasli prebivalci Slovenije »v vseh življenjskih obdobjih enake možnosti in spodbude za kakovostno učenje in izobraževanje za svoj celostni razvoj in sonaravno bivanje« (str. 3), medtem ko je izobraževanje odraslih opredeljeno kot *gonilna sila* »za vseživljenjsko dopolnjevanje znanja in spretnosti, zviševanje zaposljivosti, osebnostno rast ter sožitje v skupnostih« (str. 39). Resolucija prav tako izpostavlja, da naj bi lokalne samoupravne skupnosti sprejele letni program izobraževanja odraslih, »s katerim oblikujejo pogoje za izobraževanje odraslih in druge možnosti za uresničevanje vseživljenjskega učenja in kakovosti življenja prebivalcev v lokalnih okoljih« (str. 44).

Cilji Resolucije so:

1. Povečati vključenost odraslih v vseživljenjsko učenje.
2. Zvišati raven temeljnih zmožnosti in izboljšati splošno izobraženost odraslih.
3. Zvišati izobrazbeno raven odraslih.
4. Povečati usposobljenost prebivalstva za uspešno odzivanje na potrebe trga dela.
5. Okrepiti razvoj in raziskave na področju izobraževanja odraslih.
6. Izboljšati in okrepiti dejavnosti na področju izobraževanja odraslih.

---

<sup>10</sup> Tudi *Strategija Univerze v Ljubljani 2022-2027* (2022) pod strateškimi aktivnostmi (strateški cilj 1) navaja, da bo razvila »celovit program vseživljenjskega izobraževanja«, ki vključuje: okrepljeno karierno svetovanje, nadgradnjo sistema alumnov (spremljanje zaposljivosti diplomantov), pripravo novih programov vseživljenjskega izobraževanja ter vzpostavitev mikrodokazil.

<sup>11</sup> Uradni list RS, št. 49/22

Vseživljenjsko učenje je potrebno krepiti zaradi »demografskih gibanj in tehnološkega razvoja«, »zelo pomembno vlogo« pa ima tudi pri reformnih ukrepih *Nacionalnega načrta za okrevalje in odpornost* (zeleni prehod, digitalna preobrazba, pametna, trajnostna in vključujoča rast, zdravstvo in socialna varnost) (str. 6).

V drugem prednostnem področju Resolucije (tj. izobraževanje za dvig izobrazbe) je zapisano, da si posameznik s splošnoizobraževalnimi vsebinami pridobiva »jezikovna, naravoslovna, tehnična, kulturna, umetniška, družbena znanja in digitalne spretnosti ter spretnosti za trajnostni razvoj, kar mu zagotavlja lažje lotevanje vsakdanjih izzivov in krepí vseživljenjsko naravnost k učenju« (str. 28), v tretjem prednostnem področju (tj. strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje za potrebe trga dela) pa, da sta kakovost življenja ljudi in uravnotežen trajnostni razvoj »odvisna najmanj od vključujočega trga dela, kakovostnih delovnih mest in krepitve tega znanja in spretnosti posameznikov skozi vse življenje« (str. 30).

Programi neformalnega izpopolnjevanja in usposabljanja naj bi temeljili na razvoju »vseživljenjske karijerne orientacije« (str. 32), posebna pozornost pa naj bi bila namenjena razvoju »spretnosti starejših za vključevanje v VŽU [vseživljenjskega učenja]« ter razvoju »spretnosti delodajalcev za krepitve vključevanja v VŽU« (str. 27), kakor tudi krepitvi »dejavnosti nevladnih organizacij za večje vključevanje starejših v VŽU s poudarkom na pridobivanju in izboljšanju digitalnih spretnosti, prenosu znanja med generacijami, vključevanju v svetovalno dejavnost za odrasle za načrtovanje individualne učne poti in drugo« (str. 28).

Posebej je izpostavljena tudi nizka udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju – »V Sloveniji je udeležba prebivalstva v VŽU v starosti od 25 do 64 let v VŽU s 16 % v letu 2011 padla na 11,2 % v letu 2019. V letu 2020 je dosegla najnižji delež, 8,4 %« (str. 14; po podatkih Ankete o delovni sili) – in na podlagi te ugotovitve izdano priporočilo, da naj se krepí »vključevanje odraslih v VŽU, s poudarkom na ranljivih skupinah, saj se v večji meri vključujejo bolj izobraženi oziroma tisti, ki imajo dokončano najmanj štiriletno srednješolsko izobrazbo« (str. 21).

Nenazadnje, izpostavljen je tudi pomen ozaveščanja, informiranja in spodbujanja za vključevanje odraslih v vseživljenjsko učenje:

»Dejavnosti spodbujanja ali motiviranja odraslih za vključevanje v VŽU so namenjene spodbujanju vedoželjnosti in pozitivne naravnosti do učenja, spreminjanju odnosa do učenja v smislu odpravljanja ovir in ustaljenih predstav

o njegovi (ne)dostopnosti. Te dejavnosti predvsem nagovarjajo najširšo javnost z namenom, da postane tako imenovani glas učečih se vse bolj slišan in za zgled oklevajočim.« (Str. 39)

*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030* (2019) v svoji viziji pravi: »V Republiki Sloveniji želimo doseči takšno raven bralne pismenosti, da slehernemu prebivalcu in prebivalki omogoča optimalni razvoj sposobnosti za dejavno življenje in delo [...] Proces vseživljenjskega učenja je na nacionalni ravni mogoče učinkovito uresničevati le s stalnim razvojem kompetenc bralne pismenosti v vseh starostnih skupinah prebivalstva« (str. 5). Strategija v svojih temeljnih načelih, med drugimi, izpostavlja bralno pismenost kot vseživljenjsko pravico, odgovornost in vrednoto: »Država v vseh življenjskih obdobjih vsem omogoča pravico do razvoja bralne pismenosti v okvirih, potrebnih za kakovostno življenje, učinkovito izobraževanje ter poklicno in družbeno delovanje« (str. 6)

### 2.2.3 Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja

Krovni zakon na področju vzgoje in izobraževanja, to je *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*<sup>12</sup>, pod cilji vzgoje in izobraževanja navaja »spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja« (člen 2). Med ostale veljavne zakone s področje vzgoje in izobraževanja, ki se eksplicitno sklicujejo na vseživljenjsko učenje lahko umestimo:

- *Zakon o osnovni šoli*<sup>13</sup>, ki med cilji osnovnošolskega izobraževanja navaja »pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje« (člen 2);
- *Zakon o gimnazijah*<sup>14</sup>, ki med cilji navaja, da splošna in strokovna gimnazija »spodbuja vseživljenjsko učenje, načrtovanje in vodenje kariere« (člen 2);
- *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*<sup>15</sup>, ki med cilji izpostavlja, da poklicno in strokovno izobraževanje »spodbuja vseživljenjsko učenje, načrtovanje in vodenje kariere (člen 2);

<sup>12</sup> Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D in 47/15: ZOFVI-NPB19.

<sup>13</sup> Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

<sup>14</sup> Uradni list RS, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1 in 46/19.

<sup>15</sup> Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19.

- *Zakon o višjem strokovnem izobraževanju*<sup>16</sup>, ki med cilji navaja, da višja strokovna šola »spodbuja vseživljenjsko izobraževanje« (člen 2);
- *Zakon o visokem šolstvu*<sup>17</sup>, ki pri študijskih programih za izpopolnjevanje navaja, da so le ti »oblika vseživljenjskega učenja, in so namenjeni predvsem za izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja« (člen 33a);
- *Zakon o izobraževanju odraslih*<sup>18</sup>, ki pri načelih javnega interesa izpostavlja »vseživljenjskost izobraževanja in učenja« (člen 4).

### 2.3 Vseživljenjsko učenje in uresničevanje pravice do izobraževanja in usposabljanja delavcev

Pravica in dolžnost izobraževanja in usposabljanja je urejena v *Zakonu o delovnih razmerjih* (ZDR-1;<sup>19</sup> člena 170 in 171). Po veljavni pravni ureditvi ima delavec *pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja* v skladu s potrebami delovnega procesa, z namenom ohranitve oziroma širitve sposobnosti za opravljanje dela po pogodbi o zaposlitvi, ohranitve zaposlitve ter povečanja zaposljivosti. Tako je določena *dolžnost delodajalca*, da zagotovi izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje delavcev, če tako zahtevajo potrebe delovnega procesa ali če se je z izobraževanjem, izpopolnjevanjem in usposabljanjem možno izogniti odpovedi pogodbe o zaposlitvi iz razloga nesposobnosti ali poslovnega razloga. Delodajalec ima tako pravico napotiti delavca na izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje; delavec pa ima pravico, da sam kandidira. Če delavca napoti delodajalec, je dolžan tudi poravnati vse stroške oziroma ima delavec pravico do povračila stroškov, kot so stroški za prehrano, šolnina/kotizacija, prevoz do kraja izobraževanja/usposabljanja in podobno. ZDR – 1 določa tudi možnost, da se bodisi s *pogodbo o izobraževanju* bodisi s *kolektivno pogodbo* določi trajanje in potek izobraževanja ter pravice pogodbenih strank med izobraževanjem in po njem. Napotitev na izobraževanja ali usposabljanje s strani delodajalca je **delovna obveznost** delavca, neudeležba pomeni kršitev delovnih obveznosti, ki lahko vodi

<sup>16</sup> Uradni list RS, št. 86/04, 100/13 in 54/22 – ZUPŠ-1.

<sup>17</sup> Uradni list RS, št. 32/12 – uradno prečiščeno besedilo, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 109/12, 85/14, 75/16, 61/17 – ZUPŠ, 65/17, 175/20 – ZIUOPDVE, 57/21 – odl. US, 54/22 – ZUPŠ-1 in 100/22 – ZSZUN.

<sup>18</sup> Uradni list RS, št. 6/18 in 189/20 – ZFRO.

<sup>19</sup> Uradni list RS, št. od 21/13 do 119/21.

tudi v odpoved pogodbe o zaposlitvi. Po drugi strani se neustrezna usposobljenost delavca vselej presoja pri sporih zaradi odpovedi pogodbe o zaposlitvi iz razloga nesposobnosti.

Nadalje se v praksi veliko težav pojavlja pri **vrednotenju delovnega časa**, saj je tendenca delavcev, da bi se celotni čas, ki ga delavci prebijejo na izobraževanju in usposabljanju, štel kot delovni čas; delodajalci pa si želijo participacije delavcev tudi s kakšno uro njihovega prostega časa. Na podlagi ZDR-1 ima delavec tudi dolžnost opozoriti delodajalca, da potrebuje določena znanja in kompetence za opravljanje dela, ki mu jih mora – če je zahteva vsebinsko upravičena – tudi zagotoviti. Skratka, aktivna morata biti oba. Če se želi delavec izobraževati ali usposabljati v lastnem interesu, se lahko z delodajalcem dogovori za (delno) kritje stroškov, kar je treba skupaj z ostalimi pravicami in obveznostmi obeh strani določiti v pogodbi o izobraževanju. Izhodiščno je mogoče ugotoviti, da *pravna ureditev ne predstavlja večje ovire za izobraževanja in usposabljanje delavcev, z izjemo vrednotenja časa, namenjenega za izobraževanje in usposabljanje.*

Velik pomen za uresničevanje izobraževanja in usposabljanja imajo tudi **kolektivne pogodbe**, tako na panožni kot podjetniški ravni. Na podlagi preteklih raziskav (npr. Valentina, 2018) in izkušenj **te možnosti v praksi večinoma niso izkoriščene**. Večina panožnih kolektivnih pogodb v Sloveniji vsebuje temeljna določila o izobraževanju in usposabljanju, vendar so skromna pri natančnejši določitvi in/ali nadgradnji zakonskih določil. V večini primerov gre za ponovitev zakonskega besedila z manjšim dopolnilom ali pojasnilom; v nekaterih primerih se konkretizirajo zakonske določbe, npr. glede povračila stroškov in podobno; nekatere kolektivne pogodbe pa nadgradijo zakonsko besedilo z, na primer, določitvijo plačane odsotnosti zaradi izobraževanja in usposabljanja oziroma z določitvijo pravice do neplačane odsotnosti za te namene. Kot primer dobre prakse je mogoče izpostaviti *Kolektivno pogodbo za tekstilne, oblačilne, usnjarske in usnjarsko-predelovalne dejavnosti Slovenije* (KPtoupd),<sup>20</sup> ki v 44. členu določa sodelovanje delodajalca in sindikata pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji izobraževanja. Zlasti velja izpostaviti zavezujočo določbo, da je treba v letnem planu predvideti najmanj osem ur izpopolnjevanja ali usposabljanja letno za vsakega delavca, ki opravlja delo pri delodajalcu. Vendar se v praksi ta določila ne uresničujejo iz razlogov tako na strani delodajalca (strošek) kot delavcev (nizka motivacija). Nadaljnja neizkoriščena možnost je **večja aktivnost sveta delavcev** pri podpori in izvedbi izobraževanja in usposabljanja v podjetjih. Strniti je

---

<sup>20</sup> Uradni list RS, št. 18/14, 24/14.

mogoče, da bi lahko delavski predstavniki odigrali **aktivnejšo vlogo** pri izobraževanju in usposabljanju delavcev, zlasti bi bilo smiselno razmišljati o razumevanju izobraževanja in usposabljanja kot **vrednote in kot možnosti za povečanje zaposljivosti delavcev**. Kajti pogajalska moč delavskih predstavnikov je v primerjavi s posameznim delavcem običajno večja, kar bi kazalo uporabiti tudi na tem področju. Treba je nadgraditi tradicionalne vsebine kolektivnih pogajanj ter vanje v čim večji meri vključiti tudi poglavje o izobraževanju in usposabljanju delavcev. Smiselno je razmišljati o skupnem predvidevanju potreb po znanjih in kompetencah ter tudi o učinkovitih mehanizmih izvajanja usposabljanja ter večjega vključevanja delavcev ter ne nazadnje tudi o možnostih skupnih aktivnosti za iskanje sredstev.

Temeljni **izzivi** pri izobraževanju in usposabljanju delavcev so tako naslednji. Delodajalci si po eni strani želijo usposobljenih delavcev (zlasti z vidika dviga njihovih digitalnih spretnosti), po drugi strani pa navajajo, da izobraževanje in usposabljanje predstavlja podjetju (dodaten) **strošek**, zato so do izvedbe in vključitve delavcev v izobraževanje in usposabljanje pogosto zadržani. Veliko dilem je tudi pri vrednotenju delovnega časa, ki ga delavci prebijejo na izobraževanju in usposabljanju. Dodatni zadržki se običajno pogostejši pri izobraževanjih in usposabljanjih, ki niso popolnoma neposredno povezana z delovnimi zadolžitvami na delovnem mestu, kot npr. usposabljanje za uporabo novega stroja, ampak so splošnejše narave. Delavci na drugi strani velikokrat **ne zaznavajo potrebe** po novih znanjih z argumentom, da tega ne potrebujejo ali da delo obvladajo. Pogost razlog je pomanjkanje časa, močna delovna obremenitev ter splošno pomanjkanje motivacije. Da bi naslovili navedene izzive, bi bilo treba: (1) **spodbuditi delodajalce**, da bi prevrednotili svoja stališča o izobraževanju in usposabljanju ter preučiti kakšne so finančno-davčne možnosti, da bi jih spodbudili k aktivnejši drži; (2) **motivirati delavce** za izobraževanje in usposabljanje, zlasti tiste, ki sodobna znanja bolj potrebujejo; (3) pomagati jim **razumeti**, da je neprestano izobraževanje in usposabljanje nujno za delo v sodobnem okolju; ter (4) **opolnomočiti socialne partnerje**, da bodo na svojo agendo visoko uvrstili izobraževanje in usposabljanje ter se zavzemali za vključitev teh vsebin v kolektivne dogovore ter si zagotovili učinkovite mehanizme za uresničevanje.

## 2.4 Analiza zasnove in uresničevanja koncepta vseživljenjskega učenja

Na podlagi zasnove vseživljenjskega učenja in njegove umestitve v javne politike v Sloveniji lahko izpostavimo naslednje temeljne ugotovitve:

1. *Strategija vseživljenjskoti učenja je utemeljena na humanističnem modelu vseživljenjskega učenja*: Strategija, v kateri je opredeljena zasnova in konceptualizacija vseživljenjskega učenja v Sloveniji, gotovo predstavlja humanistični model vseživljenjskega učenja, pri čemer je vseživljenjsko učenje utemeljeno kot pravica v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih. Predvidene rešitve v Strategiji gredo v prid večji vključenosti prebivalstva v različne aktivnosti vseživljenjskega učenja, kakor tudi vpeljevanju kulture vseživljenjskega učenja.

1.1. Vendar pa ob tem ne gre spregledati resnih pomanjkljivosti, ki so povezane s Strategijo, in sicer, da: Strategija ni bila sprejeta na vladi (kot predlagano); je minister sprejel Strategijo v kateri ni bilo določeno obdobje veljavnosti; ministrstvo ni pripravilo Operativnega načrta za udejanjanje Strategije (kljub izdelanemu Pregledu dejavnosti za udejanjanje operativnega načrta Strategije); predlagani strokovni svet ni zaživel (imel je eno samo sejo) (Jelenc, 2016, 2018). Navedeno stanje tako vsekakor ni spodbudno prispevalo k uveljavljanju vseživljenjskega učenja v Sloveniji oz. *se je vseživljenjsko učenje uveljavilo zgolj na deklarativni ravni*, saj je Strategija »za zdaj še zmeraj mrtva črka na papirju« (Jelenc, 2018, str. 83). Slednje stanje potrjujejo tudi mednarodne raziskave, ki merijo vključenost odraslih v aktivnosti vseživljenjskega učenja, saj udeležba v Slovenij z leti pada in ostaja nizka<sup>21</sup>.

1.2. V nasprotju z zapisanimi priporočili v Strategiji, se na sistemski ravni ni celostno uredilo vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, medtem ko sodelovanje socialnih partnerjev pri upravljanju vseživljenjskega učenja in implementaciji ukrepov v praksi ni zaživel (MIZŠ in ACS, 2021; OECD, 2018).

1.3. Kot ugotavlja OECD (2018, str. 28-29) mora v Sloveniji za razumevanje vseživljenjskega učenja kot nacionalne prednostne naloge »slovenski parlament, vlada in socialni partnerji sprejeti in operacionalizirati vseživljenjsko učenje kot nacionalno prednostno nalogo«, kar še vedno ostaja nerešena naloga.

2. *Strateški dokumenti in nacionalne politike jasno prepoznavajo pomen vseživljenjskega učenja*: V preučevanih politikah so izraženi naslednji pomeni

---

<sup>21</sup> Z izjemo »pandemičnega« leta 2021, ko je se je vključenost dvignila na 18,9 % in dosegla peto najvišjo stopnjo v okviru držav EU27.



vseživljenjskega učenja: vseživljenjsko učenje je vrednota, omogoča kakovostno življenje in delo, izboljšuje bralne, matematične, digitalne in finančne spretnosti (oz. pismenost), pomembno je za uveljavljanje koncepta trajnostnega razvoja in aktivnega državljanstva, pomembno je za posodabljanja znanja in kompetenc na trgu dela ter za prekvalifikacijo in dokvalifikacijo zaposlenih, pomembno je za digitalni in zeleni prehod.

2.1. Iz zapisanega je razvidno, da bi bili potrebno uskladiti strokovno izrazje iz strateških dokumentov z obstoječo delovno pravno zakonodajo ter zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja, saj določenih ključnih terminov, ki so posledica strateških usmeritev v EU (npr. Poti izpopolnjevanja, Program znanj in spretnosti za Evropo), kot npr. »prekvalifikacija«, »dokvalifikacija«, obstoječa zakonodaja ne pozna.

2.2. Diskrepanca med strateškimi usmeritvami in implementacijo ukrepov v praksi: Na primer, pri aktivni politiki zaposlovanja OECD (2020) ugotavlja, da Slovenija v praksi porabi relativno malo sredstev aktivne politike zaposlovanja za usposabljanja in izobraževanja, ki dolgoročno zagotavljajo trajnejše zaposlitve.

3. *Strateški dokumenti na področju vzgoje in izobraževanja sledijo humanističnemu razumevanju vseživljenjskega učenja:* V kontekstu vseživljenjskega učenja naj bi vsakdo imel pravico do enakega obsega brezplačnega izobraževanja. Predvideva se tudi vzpostavitev delujočega sistema vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni, ki je povezan z dostopnostjo študija ljudem v vseh starostnih obdobjih ter priznavanjem in vrednotenjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

3.1. Vendar se v izobraževanju odraslih, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, s financiranjem spodbuja predvsem izobraževanje za potrebe trga dela – tretje prednostno področje Resolucije – (gl. npr. Jelenc Krašovec in Mikulec, 2017; Kump, 2017; MIZŠ in ACS, 2021), kar odraža bolj značilnosti modela človeškega kapitala, kot humanističnega modela vseživljenjskega učenja.

4. *Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja ne spodbuja kulture vseživljenjskega učenja v zadostni meri:* Spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja je zapisano v ciljih različnih podsistemov izobraževalnega sistema, na izvedbeni ravni, z izjemo Zakona o visokem šolstvu, pa ne najdemo eksplicitno zapisanih dejavnikov, ki spodbujajo kulturo vseživljenjskega učenja v posameznih podsistemih izobraževalnega sistema.

5. *Zakonodaja na področju dela ureja pravice in dolžnosti do izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja*: Pravna ureditev ne predstavlja večje ovire za izobraževanje in usposabljanje delavcev, z izjemo vrednotenja časa, namenjenega za izobraževanje in usposabljanje.

5.1. Velik pomen za uresničevanje izobraževanja in usposabljanja imajo tudi kolektivne pogodbe, ki vsebujejo temeljna določila o izobraževanju in usposabljanju, a te možnosti v praksi ostajajo neizkoriščene (neuresničevanje določil s strani delavcev in delodajalcev, poredkoma so opredeljena tudi natančnejša določila o izobraževanju in usposabljanju). Neizkoriščena ostaja tudi možnost večje aktivnosti sveta delavcev pri podpori in izvedbi izobraževanja in usposabljanja v podjetjih.

V Skladu s tipologijo o izobraževalnih sistemih usmerjenih v vseživljenjsko učenje (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016) pa lahko podamo naslednje ugotovitve glede uresničevanja vseživljenjskega učenja v Sloveniji:

- *Obseg (domet) vseživljenjskega učenja*: glede obsega vseživljenjskega učenja lahko ugotovimo, da je vseživljenjsko učenje vključeno v vse stopnje izobraževalnega sistema le na deklarativni ravni, a da kultura vseživljenjskega učenja v izobraževalnem sistemu še ni implementirana, saj ne nagovarja enakovredno ljudi vseh starosti in ne ustvarja zadostnih povezav med različnimi stopnjami izobraževanja ter med formalnim in neformalnim izobraževanjem, da bi se na tak način zagotovila odprtost in prožnost izobraževalnih poti.
- *Usmerjenost vseživljenjskega učenja*: na deklarativni ravni prevladuje usmerjenost v humanistični model vseživljenjskega učenja, v praksi pa se preko financiranja aktivnosti vseživljenjskega učenja krepi predvsem model človeškega kapitala za vzpostavljanje konkurenčnosti gospodarstva temelječega na znanju.
- *Modalitete učenja in izobraževanja*: formalno in neformalno izobraževanje ter informalno/priložnostno učenje tvorijo sestavni del vseživljenjskega učenja, a bi bilo potrebno vzpostaviti jasno sistemsko povezanost in prehode predvsem med (splošnim, poklicnim) neformalnim izobraževanjem in formalnim izobraževanjem na vseh ravneh.

- *Vrednotenje in priznavanje učnih izidov formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja kot enakopravnih sestavin izobraževanja:* priznavanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, čeprav gre za ključno sestavino izobraževalnih sistemov usmerjenih v vseživljenjsko učenje, sistemsko celostno še ni urejeno v Sloveniji.
- *Vključujoča partnerstva pri razvoju, izvajanju in spremljanju vseživljenjskega učenja:* Čeprav je transparentno sodelovanje s socialnimi partnerji iz javnega in zasebnega sektorja, organizacijami civilne družbe ter raziskovalnimi in izobraževalnimi ustanovami na vseh ravneh ključno za uspešen razvoj, izvajanje in spremljanje vseživljenjskega učenja, predstavlja sistem socialnega partnerstva z jasno opredeljenimi odgovornostmi vpletenih deležnikov pri upravljanju vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih eno izmed večjih pomanjkljivosti v slovenski praksi.

## Zaključek: Ključna izhodišča in izzivi holistično zasnovanega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji

Na podlagi ugotovitev iz Skopa 1 lahko izpostavimo naslednja izhodišča za holistično zasnovan model vseživljenjskega učenja:

(1) **Izhodišče vseživljenjskega učenja:** Vseživljenjsko učenje predstavlja neodtujljivo človekovo pravico za vse ljudi, kar pomeni, da je država dolžna to pravico tudi uresničiti skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in dostopnostjo do nje, kakor tudi krepiti soodgovornost za vseživljenjsko učenje pri vseh ljudeh:

- vključuje vse starostne skupine in omogoča vsem ljudem, neglede na njihovo poreklo, priložnosti za izobraževanje in učenje;
- vključuje vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) in omogoča povezave med njimi;
- vključuje vse modalitete učenja in izobraževanja: formalno, neformalno in informalno/priložnostno;
- vključuje vse sfere in prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeje, javne prostore, spletne platforme izobraževanja na daljavo idr.) ter vzpostavlja mostove med formalnim izobraževanjem, neformalnim izobraževanjem in informalnimi/priložnostnimi okolji učenja;
- vključuje raznolike namene vseživljenjskega učenja.

(2) **Nameni vseživljenjskega učenja:** Vseživljenjsko učenje je namenjeno (a) humanizaciji in demokratizaciji družbe, (b) celostni izpolnitvi človeka in njegovih potencialov ter (c) krepitvi človeškega kapitala (povečevanju produktivnosti, konkurenčnosti in individualne zaposljivosti).

Triadna narava vseživljenjskega učenja, v kateri so vse tri dimenzije vseživljenjskega učenja medsebojno povezane, služi trem različnim namenom:

- *vseživljenjsko učenje za ekonomski napredek in razvoj:* pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost in finančno blaginjo;
- *vseživljenjsko učenje za osebni razvoj in izpolnitev:* učenje za boljše življenje, osebni razvoj in izpolnitev;

- vseživljenjsko učenje za družbeno vključenost in demokratizacijo: učenje za opolnomočenje posameznikov in skupin, za življenje z drugimi na bolj demokratičen, pravičen in vključujoč/inkluziven način.

(3) **(Ne)udeležba v vseživljenjskem učenju:** na udeležbo v vseživljenjskem učenju vplivajo dejavniki na treh ravneh:

- na *mikro ravni* (oz. ravni »učech se«): posameznikove (1) *psihološke karakteristike* (npr. motivacija, stališča, življenjske potrebe in želje, pričakovane koristi) ter (2) *socialno-ekonomski pogoji* (starost, izobrazba, spol, zaposlitev, dohodek, kulturni kapital, ravnovesje med delom/prostim časom, življenje v mestu/vasi);
- na *mezo ravni* (oz. na ravni »organizacij«): (1) *izobraževalne institucije* (glede na vrsto izobraževalnih programov, ceno programov, izvajanje programov, vstopne pogoji, prilagoditve itd.) ter (2) *podjetja in organizacije* (učenje in izobraževanje na delovnem mestu je odvisno od razvitosti kulture izobraževanja in usposabljanja, »know how« in inovativnosti organizacije, fleksibilnosti pri izobraževanju in usposabljanju zaposlenih, financiranja izobraževanja in usposabljanja, zagotavljanja mentorskih shem in usposobljenost mentorjev, mobilnosti delovne sile ter velikost organizacije idr.);
- na *makro ravni* (oz. na ravni »države«): izobraževalne politike, politika vseživljenjskega učenja, aktivna politika zaposlovanja (vključevanje in spodbujanje odraslih k izobraževanju in izpopolnjevanju ter vseživljenjskemu učenju za izboljšanje življenjskih možnosti).

Udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju je neenakomerno porazdeljena glede na doseženo stopnjo izobrazbe, starost in socialno-ekonomski status v vseh državah OECD, kar pomeni, da imajo neenake možnosti za udeležbo v izobraževanju – in posledično dosegajo nižje odstotke pri udeležbi v vseživljenjskem učenju – starejši odrasli, odrasli z nizko stopnjo dosežene izobrazbe, odrasli z nizko ravno funkcionalne pismenosti, odrasli z nizko ravno socialno-ekonomskega ozadja (izraženega v izobrazbi staršev), kakor tudi odrasli, ki so rojeni v tujini in/ali je njihov materni jezik tuj.

V državah, z visoko udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju so socialni partnerji zelo zainteresirani in vključeni v upravljanje izobraževanja odraslih (Nordijske države), pri čemer so slednji udeleženi tudi pri oblikovanju politike izobraževanja odraslih in/ali vseživljenjskega učenja.

- (4) **Dobrobiti in prednosti vseživljenjskega učenja:** Vseživljenjsko učenje lahko prispeva k izboljššanemu življenjskemu okolju, boljšemu zdravju in blaginji, bolj kohezivnim skupnostim, večjemu državljskemu angažmaju in boljšim zaposlitvenim možnostim.

Pri doseganju navedenih dobrobiti vseživljenjskega učenja, predvsem pri krepitevi izobraževanja odraslih, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, je:

- Pomembna *osredotočenost na učečega se*: vsakemu odraslemu naj se omogoči izobraževanje in učenje po njegovi meri (izobraževanje se naj prilagaja potrebam in zahtevam učeče se osebe).
- Pomembno omogočanje *kakovostnih priložnosti za učenje in izobraževanje* za vse ljudi, tako za njihove osebne potrebe in za aktivno državljanstvo, kakor tudi za uspešnost na delovnem mestu in v poklicni karieri:
  - V sferi dela je treba krepiti razvoj človeških virov (vsako delovno mesto je lahko tudi učno mesto) ter sistem napredovanja v podjetjih/organizacijah povezati s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem in krepitvijo kulture učečih se organizacij.
- Pomembno omogočanje *fleksibilne in raznolike* ponudbe izobraževanja odraslih, ki jo je mogoče povezati tudi s sistemom formalnega izobraževanja. Pri tem je pomembno, da imajo odrasli na voljo delujočo svetovalno službo in da jim je omogočeno priznavanje/vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.
- Pomemben *obseg sredstev*, ki se namenja za izobraževanje odraslih, pri čemer ima ključno vlogo država; ta s svojimi javnimi politikami in prek vključevanja interesnih skupin (socialnih partnerjev), skrbi za razvoj priložnosti in ponudbe v izobraževanju odraslih.
- Pomembna *stopnja celovitosti* razumevanja izobraževanja odraslih, vključno z deljenimi odgovornostmi med različnimi interesnimi skupinami (socialnimi partnerji). Ta se nanaša na povezanost različnih programov formalnega in neformalnega izobraževanja na poklicni, srednješolski in visokošolski ravni, kakor tudi na deljeno odgovornost, pričakovanja, potrebe in interese različnih interesnih skupin.

- (5) **Družbeni izzivi in vseživljenjsko učenje:** Ključni družbeni izzivi katere lahko naslovimo z vseživljenjskim učenjem so:
- a. *Krepitev digitalnih spretnosti* potrebnih za opravljanje dela, kakor tudi za interakcijo in komunikacijo med ljudmi;
  - b. Prilagajanje delovne sile *novim zahtevam na trgu dela*, kot posledica novih tehnologij, demografskih sprememb (staranje delovne sile), podnebnih sprememb (zelena delovna mesta);
  - c. Krepitev *medkulturnega razumevanja* kot posledica vse večjih migracijskih tokov in ustvarjanje poti za nadaljnje učenje in izobraževanje ter vključevanje na trg dela;
  - d. Spodbujanje *odpornosti na podnebne spremembe* s pridobivanjem znanja o spreminjanju podnebja ter učenjem o trajnostnem upravljanju virov;
  - e. Krepitev *zdravja in blaginje* posameznikov in skupnosti z učenjem in izobraževanjem za zdravje: zmožnost skrbeti za svoje zdravje, zdravje svoje družine ter kolektivno zdravje skupnosti;
  - f. Krepitev *aktivnega/dejavnega državljanstva* z zagotavljanjem znanja in informacij za odziv na pereča družbena vprašanja ter prevzemanje aktivne vloge pri soočenju z (globalno-lokalnimi) izzivi in krepitvi bolj pravičnega, miroljubnega, vključujočega in trajnostnega sveta.

- (6) **Vseživljenjsko učenje in cilji trajnostnega razvoja:** Vseživljenjsko učenje je ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja: spodbuja aktivno/dejavno državljanstvo (angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljšuje zaposljivost, spodbuja zdravje in blaginjo ljudi, spodbuja kulturno razumevanje (med pripadniki različnih ras, etničnih skupin, veroizpovedi idr.), dela skupnosti bolj kohezivne.

Na podlagi ugotovitev iz Skopa 2 lahko izpostavimo naslednja ključna izhodišča in izzive za vzpostavitev holistično zasnovanega modela vseživljenjskega učenja v Sloveniji:

- 1) Vlada RS naj sprejme veljavo *strategijo vseživljenjskega učenja*, saj se je vseživljenjsko učenje v Sloveniji uveljavilo zgolj na deklarativni ravni. Strategija vseživljenjskosti učenja (2007) je žal ostala »mrtva črka na papirju«.

- 2) Vlada naj *spodbudi sodelovanje socialnih partnerjev* pri upravljanju vseživljenjskega učenja in implementaciji njegovih ukrepov. Kot ugotavlja OECD (2018) morajo v Sloveniji za razumevanje vseživljenjskega učenja kot nacionalne prednostne naloge »slovenski parlament, vlada in socialni partnerji sprejeti in operacionalizirati vseživljenjsko učenje kot nacionalno prednostno nalogo«.
- 3) Na sistemski ravni se mora *celostno urediti* vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki ostaja sistemsko neurejeno.
- 4) Sprejeti *strateški dokumenti in nacionalne politike* v Sloveniji jasno prepoznavajo pomen vseživljenjskega učenja, a je opaziti diskrepanco med strateškimi usmeritvami in implementacijo ukrepov v praksi. Prav tako bi bilo potrebno uskladiti strokovno izrazje iz strateških dokumentov z obstoječo delovno pravno zakonodajo ter zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja.
- 5) *Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja bi morala v večji meri spodbujati kulturo vseživljenjskega*, saj na izvedbeni ravni, z izjemo Zakona o visokem šolstvu, ne najdemo eksplicitno zapisanih dejavnikov, ki spodbujajo kulturo vseživljenjskega učenja v posameznih podsistemih izobraževalnega sistema. Vseživljenjsko učenje je vključeno v vse stopnje izobraževalnega sistema le na deklarativni ravni, a kultura vseživljenjskega učenja v izobraževalnem sistemu še ni implementirana, saj ne nagovarja enakovredno ljudi vseh starosti in ne ustvarja zadostnih povezav med različnimi stopnjami izobraževanja ter med formalnim in neformalnim izobraževanjem, da bi se na ta način zagotovila odprtost in prožnost izobraževalnih poti.
- 6) *Zakonodaja na področju dela ureja pravice in dolžnosti do izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja* in ne predstavlja večje ovire za izobraževanje in usposabljanje delavcev. Neizkoriščen potencial glede izobraževanja in usposabljanja delavcev v praksi ostajajo kolektivne pogodbe, ki vsebujejo temeljna določila o izobraževanju in usposabljanju ter možnost večje aktivnosti sveta delavcev pri podpori in izvedbi izobraževanja in usposabljanja v podjetjih.



- 7) *Formalno in neformalno izobraževanje ter informalno/priložnostno učenje* tvorijo sestavni del vseživljenjskega učenja, a bi bilo potrebno vzpostaviti jasno sistemsko povezanost in prehode predvsem med (splošnim, poklicnim) neformalnim izobraževanjem in formalnim izobraževanjem na vseh ravneh.
- 8) *Vključujoča partnerstva pri razvoju, izvajanju in spremljanju vseživljenjskega učenja.* Čeprav je transparentno sodelovanje s socialnimi partnerji iz javnega in zasebnega sektorja, organizacijami civilne družbe ter raziskovalnimi in izobraževalnimi ustanovami na vseh ravneh ključno za uspešen razvoj, izvajanje in spremljanje vseživljenjskega učenja, predstavlja sistem socialnega partnerstva z jasno opredeljenimi odgovornostmi vpletenih deležnikov pri upravljanju vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih eno izmed večjih pomanjkljivosti v slovenski praksi.
- 9) Za izboljšanje *medministrskega in medsektorskega usklajevanja ter partnerstev* v izobraževanju odraslih, naj Vlada RS imenuje telo za izobraževanje odraslih ter mu podeli pristojnosti glede odločanja in porabo sredstev za politiko izobraževanja odraslih (OECD, 2018).
- 10) V *izobraževanju odraslih*, ki predstavlja gonilno silo vseživljenjskega učenja, se s financiranjem spodbuja predvsem kratkotrajna izobraževanja za potrebe trga dela (tj. tretje prednostno področje Resolucije). Financiranje bi bilo potrebno uravnotežiti med prvim (neformalno splošno izobraževanje), drugim (izobraževanje za pridobitev izobrazbe) in tretjim prednostnim področjem Resolucije.
- 11) Glede na to, da je Slovenija med zadnjimi državami Evropske unije glede na sredstva, ki jih vlaga v izobraževanje odraslih (manj kot 1 % BDP), kakor tudi med zadnjimi po obsegu sredstev, ki jih delodajalci vlagajo v izobraževanje zaposlenih ter da Slovenija ne pozna davčnih in drugih vzpodbud za izobraževanje na delovnem mestu (OECD, 2020), je potrebno zagotoviti višje financiranje izobraževanja odraslih iz javnih sredstev ter ustrezne vzpodbude delodajalcem za povečanje vlaganj v izobraževanje zaposlenih.

## Literatura

- Aspin, D. N. in Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3/4), 169–180.
- Biesta, G. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.
- Biesta, G. (2021, predobjava). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. Palgrave Macmillan
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
- Boshier, R. (2005). Lifelong Learning. V L. M. English (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education* (str. 373–378). Palgrave Macmillan.
- Chapman, J. D. in Aspin, D. N. (1997). *The school, the community and lifelong learning*. Cassell.
- Delors, J., Al Mufti, I. ..., Champion Ward, F. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49–62.
- Desjardins, R. (2017). *Political Economy of Adult Learning Systems*. Bloomsbury Academic.
- Digitalna Slovenija 2030: Krovna strategija razvoja informacijske družbe do leta 2030*. (2023). <https://www.gov.si/novice/2023-01-10-osnutek-strategije-digitalna-slovenija-2030/>
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100.

- Elfert, M. (2017). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*. Routledge.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5–27.
- English, L. M. in Mayo, P. (2012). *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction*. Sense Publishers.
- English, L. M. in Mayo, P. (2021). *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability*. Palgrave Macmillan.
- Eurydice. (2022). *Lifelong learning strategy*.  
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/lifelong-learning-strategy>
- Evropska komisija. (2000). *Memorandumu o vseživljenjskem učenju*.  
<https://linux.acs.si/memorandum/prevod/>
- Evropska komisija. (2021). *Predlog PRIPOROČILO SVETA o individualnih izobraževalnih računih*.  
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&newsId=10118&langId=en>
- Faure, E., Herrera, F. ..., Nanzhao, Z. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89–102.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3–15.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. The Policy Press.
- Fleming, T. (2021). Models of Lifelong Learning: An Overview. V M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning, Second Edition* (str. 35–56). Oxford University Press.
- Franca, V. (2018). Med teorijo in prakso: vsebine izobraževanja in usposabljanja v kolektivnih pogodbah dejavnosti. *Delavci in delodajalci*, 18(4), 609–632.
- Frimannsson, G. H. (2006). Introduction: Is there a Nordic model in education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), str. 223–228.
- Gravani, M. N. in Zarifis, G. K. (2014). Introduction. V G. K. Zarifis in M. N. Gravani (ur.), *Challenging the 'European area of lifelong learning'* (str. 1–13). Springer.
- Green, A. (2002). The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611–626.
- Green, A. (2006). Models of Lifelong Learning and the 'knowledge society'. *Compare*, 36(3), 307–325.
- Green, A. (2021). *Models of Lifelong Learning and Their Outcomes. How Distinctive is the 'Nordic Model' Now?*. LLAKES Research Paper 70.

- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329–342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431–452.
- Griffin, C. (2006). Research and policy in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(6), 561–574.
- Hager, P. J. (2011). Concepts and Definitions of Lifelong Learning. V M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (str. 12–25). Oxford University Press.
- Hake, B. J. (2018). Éducation permanente in France en route to 'permanent education' at the Council of Europe? Revisiting a project social to create 'a long life of learning'. *History of Education*, 47(6), 779–805.
- Hake, B. (2021, predobjava). Mapping our way out? Critical reflections on historical research and the Faure report. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3584>
- Jarvis, P. (ur.) (2008). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge.
- Jelenc, Z. (2016). Vseživljenskost učenja in izobraževanje odraslih. *Educa*.
- Jelenc, Z. (2018). Izobraževanje odraslih v Sloveniji pred tranzicijo in po njej. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 69–88.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poblagovljenje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85.
- Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 10–21.
- Kump, S. (2013). Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 8–19.
- Kump, S. (2017). Konec varčevanja? Javno financiranje izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 3–6.
- Larson, A. in Cort, P. (2022). Qualification, socialisation and/or subjectification – three international organisations' prioritisation of the purposes of adult education and learning from the 1970s to the 2010s. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), 91–106.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), str. 3–12.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Mikulec, B. (2021a). The influence of international intergovernmental organisations on Slovenian adult education policies. *International Journal of Lifelong Education*, 40(1), 37–52.
- Mikulec, B. (2021b). Kaj transformirati? Izobraževanje odraslih, trajnostni razvoj in okoljska gibanja. *Andragoška spoznanja*, 27(1), 3–21.
- Milana, M. (2012). Globalisation, transnational policies and adult education. *International Review of Education*, 58(6), 777–797.
- MIZŠ in ACS. (2021). *Poročilo o uresničevanju Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013 – 2020 (ReNPIO 2013 – 2020)*.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030*. (2019). <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence v RS do leta 2025* (2020). [https://www.ds-rs.si/sites/default/files/dokumenti/npai\\_si\\_2021-03-10\\_cistopis\\_zdsma.pdf](https://www.ds-rs.si/sites/default/files/dokumenti/npai_si_2021-03-10_cistopis_zdsma.pdf)
- Načrt za okrevanje in odpornost*. (2021). <https://www.eu-skladi.si/sl/po-2020/nacrt-za-okrevanje-in-krepitev-odpornosti>
- OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. OECD Publications Center.
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD.
- OECD. (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Slovenia: Improving the Governance of Adult Learning, OECD Skills Studies*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *OECD Economic Surveys: Slovenia 2020*. OECD Publishing.
- Rappleye, J. in Komatsu, H. (2021). Is knowledge capital theory degenerate? PIAAC, PISA, and economic growth. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(2), 240–258.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2), 133–151.
- Rizvi, F. in Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 327–341.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 289–306.
- Schuetze, H. G. in Casey, C. (2006). Introduction: Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society. *Compare*, 36(3), 279–287.

- Smernice za izvajanje ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2021–2025.* (2020). Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.
- Slovenska industrijska strategija 2021–2030.* (2021).  
<https://www.gzs.si/Portals/206/Slovenska%20industrijska%20strategija.pdf>
- Slovenska strategija pametne specializacije – S4.* (2017).  
<https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/S4-Slovenska-strategija-pametne-specializacije/Slovenska-strategija-pametne-specializacije.pdf>
- Strategija digitalne transformacije gospodarstva.* (2021).
- Strategija dolgožive družbe.* (2017).  
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MGRT/Dokumenti/DIPT/StrategijaDTG.pdf>  
[https://www.umar.gov.si/fileadmin/user\\_upload/publikacije/kratke\\_analize/Strategija\\_dolgozive\\_druzbe/Strategija\\_dolgozive\\_druzbe.pdf](https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Strategija_dolgozive_druzbe/Strategija_dolgozive_druzbe.pdf)
- Strategija razvoja Slovenije 2030.* (2017). [https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija\\_razvoja\\_Slovenije\\_2030.pdf](https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf)
- Strategija Univerze v Ljubljani 2022–2027.* (2022).  
<file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Strategija%20UL%202022-2027.pdf>
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji.* (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- SURS. (2022). Kazalniki ciljev trajnostnega razvoja. <https://www.stat.si/Pages/cilji>
- UNESCO. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century.* UNESCO Institute for Education.
- UNESCO. (2021). *Embracing a culture of lifelong learning.* UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2022). *Making lifelong learning a reality.* UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.*  
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Wildemeersch, D. in Olesen, H. S. (2012). Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults – from ‘adult education’ to ‘lifelong learning’, from ‘emancipation’ to ‘empowerment’. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 97–101.
- World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries.* The World Bank.