

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI

Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije

julij 2007



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naslov: **Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji**

Strategijo je sprejel in potrdil: minister za šolstvo in šport Republike Slovenije, dr. Milan Zver. Osnutek strategije je pripravila Delovna skupina za pripravo strategije vseživljenjskosti učenja, ki jo je imenoval minister za šolstvo in šport. Komisijo je vodil dr. Zoran Jelenc, člani pa so bili še: dr. Andreja Barle Lakota, dr. Slavica Černoša, Vesna Dular, dr. Angelca Ivančič, dr. Petra Javrh, dr. Natalija Komljanec, Barbara Krajnc, dr. Nena Mijoč, mag. Slava Pevec Grm, Betka Skuber, Zorica Šimunič, dr. Amalija Žakelj. Strategijo so potrdili: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje in Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih. Strategijo je pripravilo Ministrstvo za šolstvo in šport ob finančni pomoči Evropske komisije.

Jezikovni pregled: Vlasta Kunej

Urednik: dr. Zoran Jelenc

Založnik: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije v sodelovanju z Javnim zavodom Pedagoški inštitut iz Ljubljane.

Za založnika: dr. Andreja Barle Lakota, direktorica Urada RS za razvoj šolstva, in dr. Dejan Hozjan, v.d. direktorja Javnega zavoda Pedagoški inštitut.

Izdajo te publikacije je omogočilo sofinanciranje s strani Evropske komisije in Ministrstva za šolstvo in šport.

Oblikovanje: Irena Hlede, Pro anima, d.o.o.

Tiskarna: Grafika 3000, Ljubljana

© Avtorske pravice so pridržane

Prva izdaja, prvi natis

Naklada: 500 izvodov

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7(497.4)

STRATEGIJA vseživljenjskosti učenja v Sloveniji / [urednik Zoran Jelenc]. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije : Javni zavod Pedagoški inštitut, 2007

ISBN 978-961-6101-34-9 (Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije)

1. Jelenc, Zoran
234528256

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI

Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije

julij 2007

KAZALO

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI

0	Uvod	6
1	Strateška razvojna vizija Slovenije	6
2	Cilji strategije	7
2.1	Cilji strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji	7
3	Izhodišča in podlage za strategijo	8
4	Ključni pojmi	10
4.1	Učenje in izobraževanje	10
4.2	Opredelitev pojma »vseživljenjsko učenje«.....	10
5	Strateška jedra	10
5.1	Celostna sistemska ureditev in povezanost vsega učenja.....	11
5.2	Omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja	11
5.3	Učenje v vsej širini in na vseh področjih življenja.....	12
5.4	Raznovrstnost, prožnost izpeljave učenja	12
5.5	Dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči.....	13
5.6	Ključne kompetence za učenje in osebnostno rast.....	14
5.7	Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero.....	14
5.8	Učenje je temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti.....	17
5.9	Vse pridobljeno znanje je mogoče ugotoviti in potrditi.....	18
5.10	Osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, ponuditi informacije in svetovalno pomoč	18
6	Kontinuiteta učenja po obdobjih in stopnjah	19
6.1	Splošna izhodišča.....	19
6.2	Obdobje otroštva.....	20
6.2	Obdobje odraslosti – nadaljevalno izobraževanje.....	22
6.4	Visokošolsko izobraževanje.....	24
6.5	Podpora in spodbujanje kontinuitete učenja.....	25
7	Ukrepi za udejanjanje strategije	26
7.1	Zboljšanje kakovosti vzgoje in izobraževanja.....	26
4		

7.2	Posodobitev vzgojno-izobraževalnih programov, učnih načrtov in katalogov znanja glede na prvine vseživljenjskosti učenja.....	26
7.3	Razvoj izobraževalnih in učnih strategij	26
7.4	Usposabljanje strokovnih delavcev.....	26
7.5	Razvoj različnih oblik, načinov in poti vseživljenjskega učenja.....	26
7.6	Razvoj sistemov za priznavanje različnih vrst učenja.....	26
7.7	Povečanje dostopnosti do izobraževanja in učenja.....	26
7.8	Oblikovanje ustreznega normativnega okolja	27
7.9	Infrastruktura za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja	27
7.10	Krepitev nevladnega sektorja kot partnerja državi pri razvoju strategije	27
7.11	Strateški svet Republike Slovenije za vseživljenjsko učenje	27
7.12	Financiranje vpeljevanja in udejanjanja strategije.....	28
7.13	Promocija.....	28
7.14	Raziskovanje in razvoj.....	28
7.15	Operativni program za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja.....	28

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI – DODATNA POJASNILA..... 29

K poglavju 0: Uvod	29
K poglavju 1: Strateška razvojna vizija	31
K poglavju 3: Izhodišča in podlage za strategijo.....	31
K poglavju 4: Ključni pojmi.....	34
K poglavju 5: Strateška jedra	37
K poglavju 6: Kontinuiteta učenja po obdobjih in stopnjah	41
K poglavju 7: Ukrepi za udejanjanje strategije	42
PREGLED IZBRANIH UPORABLJENIH VIROV.....	47

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI

0 UVOD

Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji smo pripravili po sklepu ministra za šolstvo in šport Republike Slovenije¹, v sklopu uresničevanja programa Evropske unije (EU) Izobraževanje in usposabljanje 2010.

Celotno besedilo sestavljajo:

- osrednje besedilo, ki ima sedem poglavij, od teh so štiri temeljna: Cilji strategije /poglavje 2/, Strateška jedra /5/, Kontinuiteta učenja po obdobjih življenja in stopnjah izobraževanja /6/; in Ukrepi za udejanjanje strategije /7/, preostala tri poglavja pa so: Uvod /0/; Strateška razvojna vizija Slovenije /1/; Izhodišča in podlage za strategijo /3/ ter Ključni pojmi /4/;
- priloga Dodatki in pojasnila, s katero se dodatno pojasnjujejo, dopolnjujejo ali razčlenjujejo tiste postavke in opredelitve iz strategije, ki so pomembne za razumevanje napisanega, a v osrednje besedilo strategije ne sodijo;
- priloga Pregled izbranih uporabljenih virov;
- priloga Pregled dejavnosti za udejanjanje operativnega programa strategije, ki je prva zasnova operativnega načrta za udejanjanje strategije.

Ob upoštevanju evropskih dokumentov kot najširše podlage za pripravo strategije, smo pri snovanju vsebine dokumenta izhajali iz specifičnih razmer in ocenitve stanja v Sloveniji. Menimo, da je treba v naši strategiji nameniti največjo pozornost postavitvi samega koncepta ter ureditvi nekaterih utrjenih sistemskih pomanjkljivosti in ozaveščanju, kako pomembno je to za sprejetje in udejanjanje strategije. Specifičnost našega dokumenta se najbolj zrcali v ciljnih in strateških jedrih ter v ukrepih, potrebnih za udejanjanje strategije. Pri pripravi strategije smo se – poleg uporabe aktualnih dokumentov, ki določajo razvojno politiko v Evropski uniji in pri nas – opirali na teoretične in strokovne vire, ki obravnavajo vseživljenjskost učenja. Dokument je bolj konceptualen kot operativen, zato ga moramo za nadaljnje delo pri strategiji nujno dopolniti z operativnim načrtom za udejanjanje strategije in kazalniki za spremljanje njenega udejanjanja.

Pri pripravi Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji smo uporabili dokumente, ki kažejo doseženo stanje na področju vzgoje in izobraževanja v tujini in pri nas, pa tudi strateške in operativne dokumente (že sprejete strategije, nacionalne programe, akcijske načrte, resolucije, merila, kazalnike za spremljanje itn.), s katerimi lahko povežemo in nadgradimo ter dopolnimo strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Seznam teh dokumentov (Dodatek, 1, str. 29) je sestavni del strategije.

Strategija naj bi se začela uresničevati leta 2007 s pripravo operativnega (akcijskega) načrta. Ta dokument, s katerim opredeljujemo strategijo, bo veljal vsaj enako programsko obdobje kot drugi pomembni dokumenti, povezani z uresničevanjem lizbonskih ciljev (2007–2013).

1 STRATEŠKA RAZVOJNA VIZIJA SLOVENIJE

V Sloveniji bomo ustvarili razmere za to, da bodo vsem ljudem zagotovljene priložnosti za celosten razvoj njihovih zmožnosti. To bo pripomoglo k udejanjanju vseh štirih področij strateških razvojnih ciljev Slovenije, ti pa zadevajo

1 Sklep ministra št. 108-129/205, z dne 9. 12. 2005. Komisijo je vodil dr. Zoran Jelenc, člani pa so bili še: dr. Andreja Barle Lakota, dr. Slavica Černoša, Vesna Dular, dr. Angelca Ivančič, dr. Petra Javrh, dr. Natalija Komljanec, Barbara Krajnc, dr. Nena Mijoč, mag. Slava Pevec Grm, Betka Skuber, Zorica Šimunič, dr. Amalija Žakelj.

družbeni, gospodarski in trajnostni razvoj ter umestitev Slovenije v mednarodnem okolju. (Dodatek, 2, str. 31) Udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja bo odločilno pripomoglo k ustvarjanju ustreznih razmer. Z udejanjanjem strategije vseživljenjskosti učenja se bosta povečali zlasti raven in stopnja inovativnosti na vseh področjih, v gospodarskem, družbenem in političnem življenju. Temeljna filozofija in načelo vseživljenjskosti učenja ni le slediti razvoju »družbe mislečih«, temveč nenehno narekovati tak razvoj in razvoj »učee se družbe«.

S to strategijo uveljavljamo v Sloveniji vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbenorazvojno strategijo v Sloveniji.

2 CILJI STRATEGIJE

Cilji strategije temeljijo na strateških ciljih Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja, ki so opredeljeni v dokumentu Konkretni cilji za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja.

V skladu z dokumenti za razvoj izobraževanja in usposabljanja do leta 2010, kot jih je opredelila Evropska komisija, so ti cilji:

- a/ zboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji, podrobnejši cilji pa:
 - zboljšanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev in izobraževalcev,
 - razvijanje spretnosti za družbo, ki temelji na znanju,
 - vsakomur zagotoviti dostop do informacijske in komunikacijske tehnologije,
 - povečanje vpisa v naravoslovne in tehnične programe,
 - kar najbolj uporabiti vire;
- b/ vsem olajšati dostop do izobraževanja in usposabljanja, s temile podrobnejšimi cilji:
 - ustvariti odprto učno okolje,
 - narediti učenje privlačnejše,
 - prizadevanje za dejavno državljanstvo, enake možnosti in socialno povezovanje;
- c/ odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje, s temile podrobnejšimi cilji:
 - krepiti vezi z delovnim okoljem, raziskovanjem in s širšo družbo,
 - razvijanje podjetniškega duha,
 - povečanje mobilnosti in izmenjav,
 - krepitev evropskega sodelovanja.

2.1. Cilji strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji:

1/ Omogočiti vsem ljudem učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih. Posebno pozornost je treba pri tem nameniti zagotavljanju priložnosti za izobraževalno prikrajsane 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.

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI

- 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 »učee se družbe« in »družbe, ki temelji na znanju« ter »družbe mislečih« kot njune evolucionске nadgradnje.
- 14/ Spodbujati mobilnost v izobraževanju in zaposlovanju.

3 IZHODIŠČA IN PODLAGE ZA STRATEGIJO

1/ Temeljno izhodišče, ki utemeljuje potrebo po sprejetju strategije vseživljenjskosti učenja, je nezadostnost koncepta, po katerem se s koncem začetnega izobraževanja izobraževanje »enkrat za vselej konča«. Vseživljenjskost učenja je nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kakršno se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti, in ponuja tudi šolanju mladine ali formalnemu začetnemu izobraževanju nov, paradigmatični premik. (Dodatek, 3 in 4, str. 31–32)

2/ Bistveni pomanjkljivosti prejšnjega, tradicionalno zasnovanega izobraževalnega sistema, če ga gledamo z zornega kota in v globalnem kontekstu vseživljenjskosti učenja, sta:

- Na področju začetnega izobraževanja ali šolanja. Organiziranost in strukturiranost šole, kljub številnim poskusom reformiranja in nekaterim dosežkom, ne ustrezata dovolj novim potrebam in vse glasnejšim zahtevam po odločnejšem preoblikovanju tudi začetnega izobraževanja, tako po vsebini kot tudi po načinih izpeljave. Evidentna je potreba po spremembi v načinu učenja, ki mora biti bolj strateško usmerjeno, prilagojeno učenčevim potrebam, dejavno in sodelovalno, razvija naj zmožnosti za »učenje učenja« in »učenja kot samoregulacije«, namenja posebno pozornost strategijam za pridobivanje znanja, večji poglobljenosti znanja (več globine na račun širine) in razvijanju individualnih interesov ter tesni povezanosti teh značilnosti učenja. Ne gre le za »tehnike«, prav tako ne le za skladiščenje znanja, temveč za odnos do učenja in pri tem tudi do sebe, za spodbujanje in krepitev motivacije, samozavesti in samopodobe, ki jo razvijamo tudi ali predvsem z učenjem. Za vseživljenjsko učenje je pomembno, da pridemo iz šole z jasno in trdno sestavo temeljnega znanja in spretnosti, zlasti spoznavnih, na katerih lahko solidno gradiš; da učenec pridobi v šoli strategije za nadaljnje pridobivanje znanja; da je znanje življenjsko, da smo pridobili zmožnost za reševanje »resničnih« problemov – to je mogoče doseči z medpredmetnimi povezavami, projektnim delom, raziskovalnim učenjem itn.

- Na področju nadaljevalnega izobraževanja. Izobraževanje odraslih (nadaljevalno izobraževanje) v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine (začetno izobraževanje) ni v Sloveniji niti ustrezno sistemsko umeščeno (kot komplementarno področje v celotnem sistemu) niti enakovredno in enakopravno sistemsko obravnavano na večini področij systemskega urejanja (upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura).

Za ustrezno, včasih tudi radikalno spreminjanje šolskega začetnega izobraževanja je bistveno, da je sočasno ustrezno razvito tudi izobraževanje odraslih. Skozi prizmo koncepta vseživljenjskosti učenja razumemo obe področji kot komplementarna dela istega sistema. Koncepta vseživljenjskosti učenja brez razvitega sistema izobraževanja odraslih sploh ni mogoče uveljaviti.

3/ Sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji se že nekaj časa intenzivno prenavlja. Pomanjkljivosti prenove, čeravno je v njenih izhodiščih zapisano tudi načelo vseživljenjskosti učenja, je mogoče ugotoviti pri njeni praktični izpeljavi kot tudi pri sistemski ureditvi izobraževanja in prenovljenega kurikula, saj pri teh še zmeraj niso dovolj upoštevane temeljne prvine strategije vseživljenjskosti učenja. Prenova mora poiskati način, kako ustrezno prilagoditi in dopolniti še zmeraj togo šolsko-institucionalno in tradicionalno pedagoško-didaktično organiziranost izobraževanja in jo spopolniti s filozofijo, pristopi in cilji »učenja kot samoregulacije«. (Dodatek, 5 in 6, str. 32)

4/ Evropska komisija postavlja vseživljenjskost učenja v ospredje svojih politik urejanja trga dela, raziskovanja in izobraževanja. Leta 2004 je v enotni dokument Izobraževanje in usposabljanje 2010 vključila vse akcije v izobraževanju in usposabljanju: Memorandum o vseživljenjskosti učenja, Akcijski načrt za njegovo uresničevanje, Resolucija Evropskega sveta o vseživljenjskem učenju (2002), dokument Konkretni cilji za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja (2002), s poklicnim (Kopenhagenska deklaracija) in visokošolskim (bolonjski proces) področjem izobraževanja vred. Evropska komisija spremlja uresničevanje postavljenih ciljev do leta 2010. V skupnem poročilu za Evropski svet (februarja 2004) sta Svet in Komisija Evropske unije poudarila tri prednostna področja:

a/ usmerjanje reform in vlaganja v področja, ki so za družbo, temelječo na znanju, ključnega pomena;

b/ udejanjanje vseživljenjskosti učenja;

c/ vzpostavitev evropskega prostora izobraževanja in usposabljanja.

Evropska unija vse bolj poudarja pomen učinkov, ne le procesov učenja in pomen kompetenc pri učenju.² (Dodatek, 7, str. 32-34)

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

² To določajo številni dokumenti EU, med njimi tudi Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (Uradni list EU, L 394/10)

4 KLJUČNI POJMI

4.1 Učenje in izobraževanje

Učenje je v primerjavi z izobraževanjem širši pojem; izobraževanje je le ena od možnosti za izpeljavo učenja. (Dodatek, 8, str. 34-35)

V razvoju pojmovanja vseživljenjskosti učenja se zadnjih tridesetih let dogaja »paradigmatični premik od izobraževanja k učenju«; to pomeni, da posameznik za dosego svojih učnih ciljev (pridobitev znanja, spretnosti, navad itn.) ob izobraževanju (in učenju, ki poteka v izobraževanju) uporablja tudi druge možnosti učenja, ki niso sestavni del izobraževanja. Takšna usmeritev se zrcali tudi v geslu »od poučevanja k učenju«, ki nakazuje povečevanje deleža in vloge učenčeve dejavnosti (avtonomno učenje) v primerjavi z učiteljevo dejavnostjo in vlogo (poučevanje, sistematično vodenje učenja in učenca od zunaj). (Dodatek, 9, str. 35) Navedene spremembe povečujejo pomen svetovanja kot bistvene prvine vseživljenjskega učenja tudi v didaktiki (oblikah poučevanja in usmerjanja, motiviranja, vadenja, svetovanja pri učenju); z njim je mogoče povečevati samozaupanje in pozitivno samopodobo učenca, upoštevajoč temeljne kompetence in zmožnosti.

4.2 Opredelitev pojma »vseživljenjsko učenje«

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno ter naključno ali priložnostno (Dodatek, 10, str. 35-36). Poteka v različnih učnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se zboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti. (Dodatek, 11, str. 36-37)

Tako zasnovano vseživljenjsko učenje izobraževanje in učenje ima dve razsežnosti:

a/ razsežnost trajanja, ki označuje, da se učimo od rojstva, torej »od zibelke do groba«;

b/ razsežnost širine, ki označuje, da se učimo tudi povsod (ne le v šoli) in kar koli (ne le šolske predmete, tudi za vse druge naše majhne in velike, življenjske in delovne potrebe). Cilj našega učenja ni le pridobitev izobrazbe in kvalifikacije za delo in poklic, temveč tudi pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno živeli in delali, kot posamezniki in v skupnosti.

5 STRATEŠKA JEDRA

Vsebinsko strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji določamo z desetimi prvinami, ki jih opredeljujemo kot strateška jedra. Z njimi udejanjamo in promoviramo pogloblitve razsežnosti vseživljenjskosti učenja, to pa so:

- 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 znanje je mogoče ugotoviti in potrditi,

10/ osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, ponuditi informacije in svetovalno pomoč.

5.1 Celostna sistemska ureditev in povezanost vsega učenja

Načelo vseživljenjskosti učenja sproža potrebo po integraciji vsega učenja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ta izhodiščna teoretična postavka in na njej temelječa izpeljava v praksi določata nacionalno politiko vzgoje in izobraževanja.

Sistem učenja in izobraževanja zajema vse vrste izobraževanja in učenja v vseh obdobjih življenja – formalno, neformalno, aformalno in naključno ali priložnostno. Sistemsko enakopravno in enakovredno obravnavanje izobraževanja odraslih lahko štejemo za dejavnik ocelotenja sistema vzgoje in izobraževanja. (Dodatek, 12, str. 37-38) Koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja ni mogoče udejanjiti, če »začetnemu izobraževanju« (izobraževanju otrok in mladine) ne sledi temeljito sistemsko urejeno »nadaljevalno izobraževanje« (izobraževanje odraslih). (Dodatek, 37 in 38, str. 44-45) Vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji zdaj takšnega položaja izobraževanju odraslih še ne zagotavlja.

Strategija vseživljenjskosti učenja zahteva temeljito preureditev in dopolnitev zdajšnje sistemske ureditve vzgoje in izobraževanja. Strategijo in koncept bomo udejanjili tako, da bomo, v skladu s koncepcijo vseživljenjskosti učenja, ob ustrezno prenovljeni predšolski vzgoji in začetnem izobraževanju, razvili in sistemsko uredili tudi izobraževanje odraslih. Področja izobraževanja odraslih, ki jih je treba sistemsko urediti, so: upravljanje, zakonodaja, financiranje, opredelitev javnega omrežja organizacij in programov (javne službe), infrastruktura. Temeljno izhodišče za sistemsko reformo je komplementarnost, enakovrednost in enakopravnost vseh treh segmentov – predšolskega, začetnega in nadaljevalnega izobraževanja.

Medtem ko se zakonsko ali s posebnimi javnimi predpisi in odloki opredelijo vsebina in zahteve za javnoveljavne programe (obvezno šolanje, stopnje splošnega in poklicnega ter univerzitetnega izobraževanja, nacionalne poklicne kvalifikacije itn.), se zagotavlja razvoj (zahteve in sistemske možnosti) za specifična področja učenja s posebnimi nacionalnimi programi. Za strategijo vseživljenjskosti učenja so pomembni nacionalni programi in strategije, ki so bili v Sloveniji že sprejeti in na področju izobraževanja obravnavajo pismenost, visokošolsko izobraževanje in izobraževanje odraslih. Pomembni pa so tudi drugi, v katerih se obravnava izobraževanje in učenje. (Dodatek, 13, str. 38)

Dozdajšnje sheme sistema izobraževanja, ki prikazujejo izobraževanje odraslih zunaj glavnega dela sistema, le kot dodano vzporedno puščico ob robu, je treba nadomestiti s shemo, ki umešča izobraževanje otrok in mladine ter vse izobraževanje in učenje odraslih, torej vse začetno in nadaljevalno izobraževanje, v isti sistem, pod isto streho. Shemo lahko poimenujemo Skupna hiša vsega izobraževanja in učenja. (Dodatek, 37, str. 44-45)

5.2 Omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja

Strategija vseživljenjskosti učenja bo spodbujala in ustvarjala celostno omrežje izvajalcev (javne organizacije, koncesionarji, druge organizacije), učnih programov in drugih priložnosti za učenje. Te si sledijo v življenju (predšolska vzgoja, začetno in nadaljevalno izobraževanje) in se na neki doseženi ravni izobrazbe, v vsakem življenjskem obdobju ali v določenem časovnem trenutku prepletajo. Kontinuum vseživljenjskega učenja pomeni, da morajo različne ravni in področja sistema izobraževanja in usposabljanja, tako bolj kot tudi manj formalizirane zvrsti, tesno sodelovati med seboj. S skupnim prizadevanjem vseh bo treba ustvarjati mostove in poti med različnimi deli obstoječih sistemov (omrežja), s tem pa se bosta zboljšali njihova povezanost in dostopnost in se bodo povečale priložnosti za vseživljenjsko učenje.

Pri nekaterih zvrsteh programov, zlasti pri formalnem izobraževanju, ima pomembno vlogo pri tem, koliko se programi nadgrajujejo in koliko dopolnjujejo drug drugega (modularizacija), vzgojno-izobraževalna politika. Zakonsko ali s posebnimi javnimi predpisi in odloki se opredelijo vsebina in zahteve za javnoveljavne programe (obvezno šolanje, stopnje splošnega in poklicnega ter univerzitetnega izobraževanja, nacionalne poklicne kvalifikacije itn.), ponudba drugih programov se oblikuje svobodno na podlagi tržnih zakonitosti in povpraševanja. To ne velja za programe in omrežja, ki jih ustrezni nacionalni programi opredeljujejo kot javno dobro ali javno službo (programi, namenjeni

prikrajšanim skupinam odraslih, in programi, namenjeni razvijanju temeljnih zmožnosti). Strategija vseživljenjskosti učenja mora prispevati k večji enakopravnosti položaja v javnih in zasebnih ustanovah v naši državi. Država naj enakovredno in pravično omogoča tako programe, ki jih organizirajo izvajalci v javni mreži kot tudi tiste, ki jih organizirajo zasebniki ali koncesionarji, če sicer izpolnjujejo sprejeta merila in zahteve (glede kakovosti, razmestitve, potreb itn.). Treba je jasno opredeliti, kaj so javne organizacije v izobraževanju odraslih.

S programi formalnega izobraževanja in usposabljanja, tako na stopnji začetnega kot tudi nadaljevalnega izobraževanja, bomo zagotovili, da bo prav vsak posameznik dosegel, obdržal, spopolnjeval nacionalno dogovorjeni temeljni (minimalni) prag znanja in spretnosti. Pogoji za uspešno vseživljenjsko učenje je pridobitev temeljnih spretnosti že med začetnim izobraževanjem, odraslim pa je treba omogočiti, da si jih pridobijo in razvijejo pozneje, s programi nadaljevalnega izobraževanja.

Pomembno infrastrukturo za vseživljenjsko učenje je mogoče zagotoviti z ustanavljanjem Centrov za vseživljenjsko učenje (CVŽU). Na ravni Slovenije se je treba dogovoriti za enoten model in temeljne standarde za te centre ter za koordinacijo CVŽU (izmenjava znanja in izkušenj, skupni razvoj itn.). Dopustiti je treba lokalne posebnosti CVŽU, ki pa bodo poleg podpore lokalnih skupnosti ali regij potrebovali tudi podporo iz državnega proračuna. Operativno se te dejavnosti sicer izvajajo, a je toliko modelov, kolikor imamo prijaviteljev oziroma izvajalcev tega projekta v Sloveniji. Smiselno bi bilo povezati vse centre vseživljenjskega učenja, ki nastajajo, en del modela uskladiti, drugi del pa prepustiti potrebam in raznolikosti lokalnih skupnosti. Doseči je treba učinkovito vlaganje v to, za vseživljenjsko učenje pomembno infrastrukturo. Enako pomembni so tudi razvojni centri s specifično namembnostjo, medpodjetniški izobraževalni centri, javne organizacije za izobraževanje odraslih itn.

Neformalno učenje zagotavljajo različne organizacije in službe, tudi takšne, katerih temeljni dejavnosti nista organiziranje in izvajanje izobraževanja. Lahko so zasebne, prostovoljske in druge organizacije s specifično namembnostjo (delujejo npr. na področju umetnosti, glasbe, športa). Po vsebini in načinih izpeljave je takšno izobraževanje in učenje navadno manj formalizirano.

5.3 Učenje v vsej širini in na vseh področjih življenja

Učenje v vsej širini in na vseh področjih življenja nam omogoča izkušnjo (spoznanje), da se lahko učimo tudi z veseljem, sproščeno, ne le v šoli, temveč tudi v družini, podjetjih in organizacijah, v skupnosti in pri vsakdanjem delu. Pri takšnem učenju se prepletata dve vlogi in izkušnji – ne le »poučujejo me«, temveč tudi »sam se učim« in »učim druge« – ki se lahko izmenjujeta v različnih časih in na različnih mestih.

S strategijo vseživljenjskosti učenja je treba razviti spodbude za posameznika, da vse življenje pridobiva in spopolnjuje svoje znanje in spretnosti ne le s tem, da zvišuje raven svoje izobrazbe in kvalifikacij, temveč tudi, da na doseženi ravni izobrazbe širi svoje znanje in spretnosti z različnimi vsebinami.

Pomembna funkcija v strategiji vseživljenjskosti učenja je omogočiti 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; to ponuditi ljudem ne glede na njihove poprejšnje podlage ali zdajšnje osebne okoliščine, po možnosti čim bližje lokalnemu okolju, kjer živijo.

5.4 Raznovrstnost, prožnost izpeljave učenja

Za strategijo vseživljenjskosti učenja je pomembno, da se zagotovi izbira raznovrstnih in učinkovitih metod učenja in poučevanja, ob upoštevanju posameznikovih potreb, zahtev in specifičnih zmožnosti. V primerjavi z nekdanjo sestavo možnosti izobraževanja in učenja danes naraščajo deleži samostojnega ter neformalnega, aformalnega in naključnega ali priložnostnega učenja. Samostojno učenje lahko poteka z lastno organizacijo ali je organizirano in vodeno s pomočjo posebnih središč in strokovnjakov.

Z vsebinsko raznolikostjo in prožnostjo izpeljave učenja se lahko doseže, da je učenje dostopnejše vsem. K temu lahko pomembno pripomorejo razvijanje in uporaba učne tehnologije in druga sredstva za pospeševanje učenja. Njihov vpliv je že do zdaj pomembno povečal možnosti za raznovrstno in prožno izpeljavo učenja, še bolj pa se to

obeta v prihodnosti. Takšne možnosti ponuja, denimo, e-učenje. Nova pobuda za e-učenje, ki je del širše evropske pobude, zvišuje raven digitalne pismenosti in zahteva, da se opremijo šole, učitelji in učenci pa tudi organizacije in skupnosti s potrebnim gradivom, profesionalnimi spretnostmi in tehnično podporo v te namene. Tako je mogoče uspešno razvijati tudi omrežja inovativnih šol. (Dodatek, 14, str. 38)

S takšnim pospeševanjem učenja in posredovanjem novih priložnosti za učenje je mogoče pomagati posameznikom, da premagajo zdajšnje vrzeli in zadovoljijo nove zahteve. Za osebe s posebnimi potrebami (invalidi, z motnjami v razvoju, etične manjšine) je smiselno poleg e-učenja, ki je zelo prožna oblika učenja in zato dostopna različnim ciljnim skupinam, razvijati tudi druge, njim ustrezne oblike učenja in spodbujati računalniško pismenost (vpeljevati posebne prijeme, nakup posebne opreme ipd.).

5.5 Dostopnost učenja po meri osebe, ki se uči

S strategijo vseživljenjskosti učenja je treba nameniti posebno pozornost spodbudam za povečanje povpraševanja po izobraževanju, razvijanju kakovostne in gibljive ponudbe možnosti in programov za nenehno učenje, izobraževanje in usposabljanje, s katerimi je mogoče zadovoljiti raznovrstne potrebe posameznikov po učenju in izobraževanju. Svoboden dostop do priložnosti pomeni: širiti dostop do učenja in izobraževanja ter odstranjevati ali zmanjševati ovire, ki vplivajo na udeležbo pri učenju; te ovire nastajajo že med šolanjem, nanje vplivajo razmere v družinah, in se stopnjujejo, ko učenci zapustijo šolo. Smotno je, da država omogoči »drugo priložnost za izobraževanje« v fazi nadaljevalnega izobraževanja tistim, ki niso imeli ustreznih možnosti za izobraževanje in študij v fazi začetnega izobraževanja. To izobraževanje naj država spodbuja z dejavno politiko, naj ga ne ovira s togimi administrativnimi zahtevami. Poleg samega dostopa je pomembno zagotoviti tudi kakovost, učinkovitosti in pravičnost vzgojno-izobraževalnega sistema in ustrezne okoliščine za učenje in poučevanje.

Možnosti in razmere za učenje je treba prilagoditi današnjemu, spreminjajočemu se načinu življenja in učenja ljudi. To je še posebno pomembno za izenačevanje možnosti za učenje za različne ciljne skupine, zlasti za izobrazbeno prikrajšane skupine mladih in odraslih, ki jim je treba posebej prilagoditi strategije učenja in učno okolje ter jim s tem omogočili ustrezno vključevanje v socialno okolje (integracijo z drugimi deli populacije).

Z manj institucionaliziranimi okoliščinami je mogoče spodbuditi zanimanje ali pripravljenost za učenje tudi pri učno »težavnih« ciljnih skupinah in osebah, ki si teže pridobivajo znanje in strategije učenja, kot so osebe s posebnimi potrebami (prizadetostmi, primanjkljaji), etnične in jezikovne manjšine, osebe s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami itn. Osebe, ki se želijo učiti, se v te programe vključujejo povsem neodvisno od izobraževalnih institucij, npr. šol. Tudi ta ciljna skupina učečih se potrebuje učenje in izobraževanje tudi v odrasli dobi; začetno izobraževanje oseb s posebnimi potrebami je kar dobro urejeno, na skoraj neprebojni zid predsodkov pa naletimo, ko se začnemo pogovarjati o učenju in izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami. Njim ni dovolj neki ozko predpisan, enoten program, ponuditi je treba zelo široko zasnovane priložnosti in različne programe ter vsebine, ki jih zanimajo. (Dodatek, 15, str. 38)

Spodbujati je treba motivacijo za učenje v vseh pojavnih oblikah in krepitev pripravljenosti za izrabo raznovrstnih učnih priložnosti s povečano ponudbo možnosti za učenje in izobraževanje, ki se odzivajo povečanemu povpraševanju in spodbujajo tudi tiste, ki so doslej kazali najmanj zanimanja za izobraževanje in usposabljanje in se najmanj vključevali vanje. V skladu s strategijo razvoja Slovenije je, da se osebi, ki prevzema odgovornost za naložbe v svoje znanje in razvoj svojih spretnosti v skladu s svojimi zmožnostmi, a tudi tisti, ki je bodisi pri prevzemanju odgovornosti bodisi s svojimi zmožnostmi šibka, pomaga bodisi z javnimi sredstvi bodisi s sredstvi delodajalca bodisi z vlaganjem iz zasebnih virov (podjetja in posamezniki). Za prikrajšane skupine prebivalcev se sprejmejo ukrepi za povečanje dostopa s poudarkom na: potrebah marginalnih skupin in nedejavnih odraslih v izobraževanju (manj izobraženi odrasli, odrasli s slabimi pisnimi dosežki, ki se najmanj udeležujejo ponujenih možnosti izobraževanja); razvijanju ustreznih modelov poučevanja in učenja za te skupine (e-učenje, učenje na daljavo); dostopnem omrežju javnih organizacij in programov za izobraževanje; priznavanju dosežkov neformalnega in priložnostnega učenja.

Za zviševanje udeležbe nekaterih skupin prebivalstva naj država določi in vpelje posebne spodbude in ukrepe. Vsi, ki se želijo učiti ali se učijo, niso sposobni enako prevzeti odgovornosti za svoje učenje – to je odvisno od mnogih

osebnih in družbenih dejavnikov. Za povečevanje udeležbe v učenju so zelo pomembne spodbude, ki so lahko materialne in nematerialne (psihološke, moralne).

Ovire, ki ločijo ljudi pri učenju, je mogoče zmanjšati, če povečamo željo po učenju že v šoli, razumevanje možnosti, ki se jim ponujajo, ko zapustijo šolanje. Tako lahko mlade spodbudimo, da se bodo raje učili in izobraževali tudi v prihodnosti.

5.6 Ključne kompetence za učenje in osebnostno rast

Strategija vseživljenjskosti učenja mora zlasti pri temeljnem izobraževanju namenjati ustrezno pozornost razvijanju ključnih kompetenc za učenje. Za doseganje ciljev na področju izobraževanja je Evropska komisija določila osem ključnih kompetenc, to pa so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična pismenost, znanost in tehnologija, digitalne kompetence, učenje učenja, medosebne, medkulturne, družbene in državljanske kompetence, podjetnost in kultura. (Dodatek, 16, str. 38-39)

Pomembno je, da pri razvijanju kompetenc prodremo tudi do globljih »plastí«, ki zadevajo osebnostne lastnosti, kot so: (avtentična) osebnost, (poklicna) identiteta, pojmovanja in prepričanja (npr. o učenju, znanju) in zmožnosti; pomembne so tudi bolj tehnične zmožnosti (spretnosti, metode, tehnike).

Strategija mora enako pozornost nameniti vsem sestavinam, ki omogočajo pridobivanje kakovostnega znanja: znanju v ožjem pomenu, strategiji učenja in zanimanju za predmet. Te sestavine se pri učenju prepletajo. Poleg notranje motivacije je ob učenju in reševanju problemov treba gojiti samozavest učeče se osebe, razvijati njeno pozitivno samopodobo, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja, občutek uspešnosti ob vloženem trudu. Učenje je dejavnost, ki se je treba lotevati celostno. Po končanem obveznem izobraževanju se možnosti posameznika, da bolj suvereno odloča o smereh, dosegu in uspešnosti svojega nadaljnjega izobraževanja, povečujejo.

Posebno pozornost je treba nameniti izboljševanju vseh vrst pismenosti. Pismenost omogoča pridobivanje informacij iz različnih virov in s tem učenje; tako človeku vse življenje omogoča osebni in poklicni razvoj. Slovenija mora odpraviti pomanjkljivo družbeno zavest o pomenu pismenosti za vsakega posameznika in za uspešno delovanje celotne družbe ter uveljaviti pismenost kot osebno in družbeno vrednoto. S povečanimi vlaganji je treba ustvariti spodbudne okoliščine za doseg višje stopnje pismenosti vseh prebivalcev in prebivalcev, kot je zdajšnja, ki je med najnižjimi v Evropi. (Dodatek, 17, str. 39)

S strategijo vseživljenjskosti učenja spodbujamo in krepimo pravice posameznika, da soustvarja ustrezne okoliščine za svoje izobraževanje in učenje. Ena takšnih možnosti je ustanavljanje »forumov učečih se oseb«. Njihov glas mora postati slišen in vpliven ter usmerjen tudi v vprašanja politike ter ponudbo izobraževanja in učenja.

Kultura učenja, povezana z zahtevami in prioritetami ljudi, ki napravi učenje zanimivo in privlačno za ljudi vseh starosti in iz vseh segmentov populacije (popularizacija učenja), bo okrepila motivacijo in hotenje posameznikov, da se udeležujejo učenja vse življenje.

5.7 Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero

Področje, ki mu zlasti v novejših programih vpeljevanja in razvijanja strategije vseživljenjskosti učenja namenjajo veliko, če ne celo osrednjo pozornost, je učenje, povezano s poklicnim delom in kariero. Izobraževanje in učenje za poklicno kariero ter za uspešno in kakovostno delo sestavljajo začetno poklicno in strokovno izobraževanje ter nadaljevalno poklicno in strokovno izobraževanje. Obe področji se členita na številna podpodročja, zvrsti in oblike.

V začetnem poklicnem in strokovnem izobraževanju je treba vzpostaviti predvsem učinkovito in regionalno uravnoteženo omrežje poklicnih in strokovnih šol. Za opredeljevanje potreb po izobraževanju in oblikovanje ustrezne ponudbe je treba spodbuditi povezovanje šol in delodajalcev ter narediti pregled pglavitnih interesov na posameznem območju (v preteklosti znano kot ustanavljanje »razvojnih koalicij«) in nadgraditi sistem socialnega partnerstva; to pa bo mesto za zbiranje, vrednotenje in uresničevanje potreb delojemalcev in delodajalcev pa tudi potreb in interesov posameznikov, izobraževalnih institucij in lokalne skupnosti.

Z vpeljevanjem modelov razvoja človeških virov v procesih dela in uresničevanjem načela, da je vsako delovno mesto tudi učno mesto, je mogoče uresničevati vseživljenjsko učenje tudi na delovnih mestih; pri tem je pomembno, da se vsi, delodajalci in delavci, zavedajo odgovornosti za svoje napredovanje tako za potrebe dela kot za osebni razvoj v širšem pomenu. Pri tem je treba zagotoviti delež sredstev od dobička za učenje, izobraževanje in razvoj delavcev. Za spodbujanje motivacije za učenje in delo je pomembno, da se tega zavedajo predvsem delodajalci, ki zaposlenim omogočajo dodatno učenje, izobraževanje in razvoj – da lahko poleg poklicnega in za delo funkcionalnega znanja v mejah možnosti izbirajo tudi vsebine v skladu z osebnimi interesi in potrebami. Odpraviti ali omiliti bi bilo treba tudi neenakost pri dostopu do tistega izobraževanja, ki ga ponuja delodajalec.

Proces izobraževanja v delovni organizaciji mora biti recipročen; delovna organizacija ne sme spremljati delavčevega razvoja pasivno. Izobraževanje je najučinkovitejše tedaj, ko se bolje izobraženi delavec vrne v organizacijo, ki se je sposobna temu ustrezno reorganizirati (se bolje organizirati, se razviti v učenju bolj prijazno okolje, postati misleča organizacija).

Sistem napredovanja pri delu mora biti povezan s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki ne bo temeljilo izključno na formalnem izobraževanju. To je treba tudi zaradi stalnega razvoja sodobne tehnologije in njenega vpliva na delo. Vpeljati je potrebno sistem stalne evalvacije znanja in spretnosti. Bistveno je, da se delovna mesta oblikuje tako, da se spodbuja ustrezna raba pismenosti, znanja in spretnosti. Ugoden psihološki učinek ima pogodba o izobraževanju med posameznikom in organizacijo, ki je praviloma sestavni del pogodbe o zaposlitvi. Posameznik sodeluje pri postavljanju osebnih učnih ciljev in sam razporeja dodeljeni denar za izobraževanje. Pri financiranju takšnega izobraževanja naj ustrezno, npr. s spodbudami, olajšavami, sodeluje tudi država. Oblikovati bi bilo treba modele za delitev stroškov za nadaljnje strokovno spopolnjevanje med delodajalcem, državo in drugimi partnerji.

Raven pravice do izobraževanja in usposabljanja zaposlenih, ki je zakonsko utemeljena in dogovorjena v kolektivnih pogodbah dejavnosti, je treba dosledno spoštovati in postopno zviševati.

Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero obsega poleg izobraževanja in usposabljanja zaposlenih tudi izobraževanje in usposabljanje brezposelnih in drugih skupin, ki se pripravljajo na vstop na trg delovne sile. Vključevanje brezposelnih že zdaj spodbujajo nekateri učinkoviti ukrepi države. Izide ukrepov bi lahko zboljšali z boljšim medresorskim sodelovanjem in povezovanjem institucij, ki izvajajo omenjene ukrepe.

Na udeležbo zaposlenih in brezposelnih v izobraževanju in učenju za potrebe dela in poklicne kariere pomembno vplivajo tudi materialne spodbude. Te je treba podrobno razčleniti in opredeliti v operativnem programu, ki bo izdelan po sprejetju te strategije. V tem programu je treba prikazati in razčleniti tudi zglede dobre prakse. (Dodatek, 18, str. 39) Boljše rezultate za vključevanje zaposlenih v izobraževanje in učenje lahko da tudi sprememba davčne politike države, ki jo je treba preoblikovati tako, da bo spodbudnejša za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Pri davku od dobička pravnih oseb je treba identificirati stroške in vpeljati davčne olajšave za izobraževanje, kadar delodajalec ne skrbi za izobraževanje svojih delavcev, pa vpeljati davčna bremena.

Ne glede na to, kakšne so posamezne rešitve in ukrepi, je pomembno, da povečano vlaganje v ljudi zahteva premik h kulturi delitve odgovornosti in k jasnejšemu urejanju sofinanciranja udeležbe v vseživljenjskem učenju. Pri tem imajo ključno vlogo spodbude, ki lahko vplivajo na povečevanje bodisi ponudbe učenja bodisi povpraševanja po učenju, tako za posameznike kot tudi za delodajalce. Pomembni so ukrepi, s katerimi se delodajalce spodbuja, da vlagajo tudi v izobraževanje in usposabljanje manj izobraženih in premalo usposobljenih zaposlenih, ki so pri vlaganjih delodajalcev navadno zapostavljeni, so pa enako pomembni za zagotavljanje tekmovalnosti na globalnem trgu.

Prenizka stopnja izobraženosti in usposobljenosti za delo in življenje je lahko danes močan dejavnik tveganja za nastanek posameznikove socialne izključenosti. Zato se skuša določiti minimalna stopnja izobrazbe in kvalificiranosti, ki naj bi to preprečila. Pomembna je dosegljivost učenja na delovnem mestu. Povečati je treba število udeležencev v usposabljanju ter izobraževanju in učenju, s tem pa se posredno povečuje zaposljivost. (Dodatek, 19, str. 60)

Strategija vseživljenjskosti učenja spodbuja številne nove možnosti organiziranja učenja za potrebe dela v podjetjih in poklicnega dela. Kot zgled vzemimo programe, namenjene starejšim zaposlenim za spodbujanje prenašanja znanja na mlajše generacije in povezanost z delovnim upokojevanjem. Širše mentorske sheme poudarjajo pomen

menjave znanja med zaposlenimi in prenašanje znanja na nanovo zaposlene, predvsem mlade brez delovnih izkušenj ter iskalce prve zaposlitve. V operativnem načrtu za udejanjanje te strategije je treba podrobneje opredeliti in razčleniti različne nove možnosti za učenje. (Dodatek, 20, str. 39-40)

Na način in organiziranosti izobraževanja pomembno vpliva velikost podjetja. Izobraževanje v majhnih in srednjih podjetjih je povsem specifično in drugačno od izobraževanja v velikih. Razlike med možnostmi dostopa zaposlenih do izobraževanja, ki so odvisne od velikosti in moči podjetja, bi bilo treba odpraviti s sistemskimi ukrepi, o katerih bi morali doseči soglasje v dogovarjanju med socialnimi partnerji (delodajalci, država, sindikati). Odpraviti ali omiliti bi bilo treba tudi neenakost pri dostopu do tistega izobraževanja, ki ga ponuja delodajalec. Posebno skrb je treba nameniti spodbudam za lastno izobraževanje nosilcev manjših gospodarskih subjektov. Med člani Obrtne zbornice Slovenije je več kot 90 odstotkov majhnih subjektov. Pogoji poslovanja jim navadno ne dopuščajo daljših oblik izobraževanja, sistemskega sofinanciranja stroškov izobraževanja zanje ni. Zbrana sredstva skladov so namenjena le zaposlenim pri njih, ne nosilcem dejavnosti. Če želimo omogočiti njihovo inovativnost, podjetnost in tehnološko aktualnost ter tekmovalnost gospodarskih subjektov tudi v prihodnje, je treba zagotoviti tudi vire za sofinanciranje stalnega izobraževanja in usposabljanja nosilcev dejavnosti ter podperne ukrepe.

V strategiji vseživljenjskosti učenja namenjamo posebno pozornost razvijanju osebne in poklicne poti (kariere). Področji sta neločljivo povezani, saj se razvijanje osebne in poklicne poti začne že v zgodnjem otroštvu, poteka ves čas začetnega izobraževanja in se nadaljuje v življenju odraslega, vse do kakovostne in dejavne starosti. Karierno orientacijo, kot so jo poimenovali strokovnjaki za to področje, opredeljujejo v sklopu vseživljenjskosti učenja kot »vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sklepanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje njihovih življenjskih poti pri učenju, delu in v drugih okoljih, v katerih se teh zmožnosti in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo.« (Resolucija EU, glej Dodatek, 21, str. 40) Kaže se potreba po razvitju karierne vzgoje kot strateško prednostne dejavnosti, ki postaja v šoli del kurikula; sistematično delo z učenci, da se učijo spoznavati sebe in svet dela. Za takšno delo je treba tudi drugače organizirati usposabljanje, ki naj bi bilo medpanožno in/ali medpredmetno, program pa naj bi se izvajal na podiplomski stopnji (2. stopnja bolonjskega študija).

Odnos do podjetništva in podjetnost je treba začeti razvijati že v šolah. V centrih za razvoj kariere (kariernih centrih), ki naj jih organizirajo šole, bi imel posameznik možnost, da bi ugotovil svoje pomanjkljivosti, da bi lahko učinkovito načrtoval svoje izobraževanje. (Dodatek, 22, str. 40)

Povečane zahteve delodajalcev po ustrezno izobraženih in usposobljenih človeških virih in povečana tekmovalnost med posamezniki, da bi pridobili in ohranili zaposlitev, vodi k iskanju sistemskih možnosti za priznavanje znanja in spretnosti ne glede na to, kako so bili pridobljeni. Certifikatni sistem za pridobivanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega strokovnega znanja, spretnosti in izkušenj, ki je bil vpeljan z Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2000), bo omogočil pridobivanje poklicnih kvalifikacij tudi drugače, ne le s formaliziranim institucionalnim izobraževanjem. Vse hitrejši razvoj gospodarstva, predvsem novih tehnologij in storitev, spodbuja razvoj takšnih možnosti in zahteva razvoj novih poklicnih standardov, novih kvalifikacij na novih poklicnih področjih, razvoj neformalnega in priložnostnega učenja ter razvijanje ključnih kompetenc in razvoj kvalifikacijskega ogrodja. Ogrodje bo pripomoglo k učinkovitejši in prožnejši izrabi posameznikovih sposobnosti in znanja, povezovalo bo poklicne in akademske poti pridobivanja kvalifikacij v enoten, prehodni in pregleden sistem. Še posebno je pomembno razvijanje novih programov na področjih, ki bodo povečala konkurenčnost gospodarstva.

Posebne možnosti razvijanja učenja v povezavi z delom omogočajo učeče se organizacije. V njih postane učenje poglavito organizacijsko načelo za razvijanje poslovne strategije in uspešnosti. Integralni del razvoja učečih se organizacij je ustvarjalni in inovativni način vlaganja v ljudi ter oblikovanje učnega ozračja in takšnega poslovnega okolja, v katerem bodo posamezniki motivirani za izkazovanje in prenašanje tudi svojega skritega (tihega) znanja (tacit knowledge).

Odločilno bo, kako bomo spodbujali razvoj odgovornega posameznika, kulturo učečih se organizacij in sistematičnega razvoja kadrov v podjetjih. Brez teh procesov ostaja vseživljenjsko učenje bolj nuja kot potreba, saj kultura učenja pri nas ni zadosti razvita. Zato je treba na nacionalni ravni z operativnim programom določiti in

sprejeti standarde na tem področju. V operativnem načrtu je treba tudi na državni ravni podpreti vpeljevanje in razvoj učečih se organizacij, bodisi s promocijo podjetij, ki vlagajo v učenje svojih zaposlenih, bodisi s podporo standarda »vlagatelji v ljudi« v Sloveniji.

5.8 Učenje je temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti

Za večino ljudi, od otroštva do starosti, poteka učenje v lokalnem okolju. Zato mora vseživljenjsko učenje postati sestavni del lokalnih in regionalnih politik in programov. Sredstva za to morajo skupaj zagotoviti lokalne in regionalne oblasti, država (iz proračuna ali sredstev iz skladov Evropske unije) ter drugi partnerji, lahko tudi zasebni kapital, npr. podjetja, organizacije in/ali nevladni sektor.

Skupnost mora zagotavljati infrastrukturo za dostop do vseživljenjskega učenja; tako je, denimo, pomembno poskrbeti, da imajo matere s predšolskimi otroki zagotovljeno otroško varstvo med izobraževanjem in usposabljanjem; za tiste, ki so oddaljeni od mesta izobraževanja, je pomembno, da imajo ustrezen prevoz, saj krajevna bližina pomembno vpliva na dostop do izobraževanja. Aktiviranje virov regionalnih in lokalnih oblasti (tudi socialnega skrbstva v nekaterih primerih) v podporo vseživljenjskemu učenju je lahko zelo pomemben pospeševalni dejavnik za udeležbo v izobraževanju in učenju. V lokalnem okolju imajo svoje najmočnejše korenine organizacije in združenja civilne družbe. Te imajo veliko znanja, vedenja in izkušenj o skupnostih, katerih del so. Poznavanje posebnosti skupnosti in regije, ki jim pripadajo učenci, zbuja zaupanje in zagotavlja socialna omrežja. To pa je pomembno zato, ker daje učenju smisel in podpira pozitivne učne dosežke.

Raznotere in lokalno dostopne učne možnosti pomagajo zagotavljati, da ljudje niso prisiljeni zapustiti domačega okolja, da bi lahko študirali in se usposabljali ali z učenjem izboljševali kakovost svojega življenja – čeravno jim mora biti to omogočeno, če bi si to izbrali; izkušnja take mobilnosti pa naj bi bila že sama po sebi učna izkušnja. Za nekatere skupine, npr. osebe s telesnimi okvarami, ni vedno mogoče doseči ustrezne stopnje fizične mobilnosti. V takih primerih je enakost dostopa do učenja mogoče doseči le s tem, da pripeljemo učenje k učencem samim.

Skupnostno učenje, zlasti aformalno in naključno ali priložnostno ter v skupnosti temelječe, ima bistveno vlogo pri podpiranju tistih posameznikov, ki so nekoč opustili učenje, da se vnovič odločijo in vrnejo na ustrezno stopnjo bolj formaliziranega nadaljnega – poklicnega, višjega, visokega ali univerzitetnega izobraževanja.

Če ima takšno učenje podporo lokalnih ali regionalnih oblasti, je ugodno, da pri njegovi izpeljavi sodelujejo različni partnerji, tako na lokalni kot na državni in mednarodni ravni (npr. podjetja, zbornice, zavod za zaposlovanje, nevladne, razvojne, izobraževalne in druge organizacije).

Strokovne, prostovoljske in druge organizacije v skupnosti zagotavljajo učenje in akreditirajo kvalifikacije, ki jih definirajo druga telesa. Prostovoljske organizacije imajo pomembno vlogo pri vnašanju učenja v življenje skupnosti.

Smotno je načrtovanje partnerstva v skupnosti, ki omogoča učinkovito skupno delo javnih, zasebnih, prostovoljskih in drugih organizacij in teles, tudi izobraževanje in učenje. Delujejo kot krovna omrežja, v katerih se usklajujejo drugi načrti v skupnosti. Takšno vlogo bi lahko zagotovili centri vseživljenjskega učenja, ki bi morali v svoje upravljanje pritegniti vse ključne regionalne partnerje. Njihovo delovanje je smotno opredeliti tako v najširših državnih zakonskih aktih (npr. ustava) kot v zakonodaji o lokalnih skupnostih.

Posebna pozornost v skupnosti velja vprašanjem, povezanim s trajnostnim razvojem, to pa je tesno povezano z vseživljenjskim učenjem. V tej smeri se tudi v Sloveniji že razvijajo strateški projekti, s katerimi se izobraževanje za trajnostni razvoj obravnava kot proces poučevanja in učenja, ki naj spodbuja demokratično udeležbo učencev kot aktivnih državljanov v gospodarskih in okoljskih spremembah. (Dodatek, 23, str. 40)

To, da pripeljemo učenje bliže domu, bo zahtevalo umestitev centrov vseživljenjskega učenja na kraju, kjer se zbirajo ljudje. To so lahko – šola za to ni najustreznejše mesto – denimo, krajevna upravna središča, nakupovalna središča, knjižnice, muzeji, parki, javni trgi, zdravstveni domovi, rekreacijska središča, javni kraji za prehranjevanje itn. (Dodatek, 24, str. 40)

Naloga države je, da ustvari ustrezne formalne ali zakonske rešitve za vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. To bo treba urediti tudi v zakonu o izobraževanju odraslih,

5.9 Vse pridobljeno znanje je mogoče ugotoviti in potrditi

Sistemi ugotavljanja in potrjevanja znanja (UPZ) omogočajo razvijanje kakovostnega sistema za priznanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki so pridobljeni po različnih poteh. To je vzporednica možnostim, ki jih sicer zagotavlja sistem formalnega izobraževanja, v katerem udeleženec izobraževanja prejme javno listino (spričevalo, diplomu, certifikat). Z njim je mogoče verificirati tudi znanje in spretnosti, ki so pridobljeni z izkušenjskim učenjem. (Dodatek, 25, str. 40-41)

UPZ pomembno izboljšuje poti, s katerimi razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebno v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju. Te je mogoče ugotavljati na več načinov, kot so, denimo, testi, ocenjevanje zunajšolskega usposabljanja, celostno ovrednotenje življenjskih in delovnih izkušenj s pomočjo vodenja in ocenjevanja zbirne mape učnih dosežkov (portfelja ali portfolia) itn. (Dodatek, 26, str. 41)

Ugotovitve o znanju, spretnostih, kompetencah in kvalifikacijah ter njihova potrditev morajo biti lahko razumljivi in lahko »prenosljivi«. Pomembno je, da razvijemo visokokakovosten sistem UPZ in promoviramo njegovo uporabo v različnih okoliščinah. Pri tem daje pomembno oporo računalniška tehnologija. Razvito je že tudi različno avtomatizirano orodje za samoocenjevanje. Z uporabo IKT bo mogoče razviti široko uporaben in priznan izkaz za temeljne spretnosti, ki jih obvlada posameznik.

Vse več je prizadevanj, da bi postala sredstva UPZ prožnejša, da bi se uporabljala tudi pri vpeljevanju novih nacionalnih poklicnih kvalifikacij ter bi se postopki poenostavili in omogočili hitrejše ugotovitve in potrjevanje znanja in kvalifikacij. Sistem akreditiranja formalnega in neformalnega znanja je trenutno nedokončan in zapleten.

5.10 Osebam, ki se želijo učiti ali se učijo, ponuditi informacije in svetovalno pomoč

Zaželeno je, da oseba, ki se uči, išče svojo pot skozi omrežje učnih programov in priložnosti za učenje. Ko postane ta pot preveč zapletena, ji mora biti na voljo svetovalna pomoč.

Pri sprejemanju odločitev o učenju in izobraževanju ter usmerjanju posameznikove življenjske in poklicne poti s pomočjo učenja je pomembno, da posamezniku zagotavljamo ustrezno informiranje in svetovanje vse življenje. Strategija vseživljenjskosti učenja zahteva sprejetje strategije vseživljenjskosti svetovalnega dela, ki pomaga udeležencem različna področja vseživljenjskega učenja, za različne ciljne skupine, različne organizacije, ki so nosilke svetovalnega dela, različne skupine delavcev itn. Treba je zagotavljati dostop do informiranja in svetovanja, kolikor je mogoče enako – vsem in v vseh okoljih. Kakovost svetovalnega dela je treba zagotoviti z opredelitvijo minimalnih standardov kakovosti; tem morajo zadostiti vsi, ki ponujajo storitve informiranja in svetovanja. (Dodatek, 27, str. 41)

Pri svetovalnem delu je pomembno razvijati takšne prijeme, ki bodo omogočali dejavno sodelovanje udeleženca v svetovalnem procesu. Tudi v svetovalnem procesu udeležencu pomagamo razviti zmožnosti in spretnosti za uspešnost pri vseživljenjskem učenju in jim omogočiti, da se učijo učiti se učiti.

Svetovalno delo vsebuje tudi ukrepe, ki pomagajo pri učenju, preprečujejo neuspeh in osip iz programov izobraževanja in usposabljanja. V labirintu informacij je treba osebam, ki se učijo, pomagati, da brez težav poiščejo, kar je zanje pomembno in uporabno. V globaliziranem svetu učne ponudbe bodo posamezniki potrebovali tudi svetovanje o kakovosti ponudbe. Zagotoviti je treba tudi ustrezne informacije o trgu učenja ter ustrezen dostop (osebni, IKT itn.) do teh informacij. Treba je spodbujati povpraševanje in ne samo pasivno organizirati ponudbo; osebo je treba poiskati v njenem okolju, in ne čakati, da pride po nasvet; spremljati je treba doseženi napredek.

Svetovalna pomoč mora biti celostna in sposobna odzivanja na različne potrebe in zahteve uporabnikov, ki imajo različne težave. Svetovalna služba mora biti dostopna v lokalnih okoljih in javna. V njej je treba zagotoviti temeljni standard in brezplačnost storitev. Praksa je pokazala, da svetovalno pomoč najmanj iščejo tisti, ki jo najbolj potrebujejo. Temu je treba nameniti posebno pozornost.

Treba je zagotoviti, da bo vsak lahko imel preprost dostop do kakovostnega informiranja in svetovanja o učnih možnostih po vsej Evropi in vse življenje. Medtem ko imajo otroci zagotovljeno svetovalno pomoč v šoli ali posebnih institucijah zunaj šol, se v Sloveniji že razvijajo tudi različna omrežja središč za informiranje in svetovanje odraslim. Že prej delujoča svetovalna središča in nova, za različne namene (poklicno usmerjanje, centri za razvoj človeških virov, svetovanje za kariero, svetovanje za pomoč osipnikom), dopolnjuje zadnja leta sistematično razvijanje omrežja informacijskih in svetovalnih središč za izobraževanje odraslih (ISIO). Kot tej zelo bližnja in sorodna dejavnost se tudi v Sloveniji že dolgo razvija svetovalno delo (poklicno svetovanje, poklicna orientacija, poklicno usmerjanje) pri razvijanju poklicne poti (poklicne kariere), ki se z novejšo usmeritvijo vse bolj šteje za dejavnost v vseživljenjskem učenju. Ponudbe svetovalne pomoči ni smiselno združevati v skupna večnamenska središča, a jo je treba povezati in usklajevati ter zagotoviti, da se komplementarno dopolnjuje. Zato je treba poskrbeti za medsebojno usklajenost delovanja teh dejavnosti na državni in regionalni ravni. Ta bo pripomogla k večji preglednosti in učinkovitosti delovanja teh služb in tudi k zagotavljanju ustreznih standardov kakovosti.

K svetovalni službi sodi tudi jasno, točno in relevantno informiranje in svetovanje glede dosegljivih možnosti financiranja. Takšne informacije potrebuje tako posameznik kot tudi podjetje.

Vse pomembnejše postaja razvijanje spretnosti, kako samostojno najti načine (»know-how«), informacijo ali znanje, ki se zahteva za neko nalogo.

Pomen svetovalnega dela povečuje tudi to, da postajajo učitelji in vzgojitelji vodniki, mentorji in posredovalci. Njihova vloga – in ta je ključnega pomena – je pomagati in podpirati udeležence, ki, kolikor je mogoče, skrbijo za lastno učenje. Strategija vseživljenjskosti učenja še posebno poudarja potrebo po svetovalni pomoči posamezniku pri učenju v vseh življenjskih obdobjih. Na posameznih ravneh izobraževanja in učenja je že razvite oblike informiranja in svetovanja treba še nadgraditi, da bodo še bolj v oporo novim razvojnim procesom v strategiji vseživljenjskega učenja – npr. razviti poklicno vzgojo v osnovni in srednjih šolah, razviti celostnejše informiranje in svetovanje za študente, da bo le-to tudi bolj povezano z vsemi novostmi, ki jih prinaša bolonjski proces, razviti možnosti svetovanja za učenje in razvoj kariere vseh zaposlenih enako idr.

Pri izobraževanju na daljavo in v središčih za samostojno učenje se oblikujejo novi profili strokovnjakov: svetovalci za učenje in mentorji (tutorji).

6 KONTINUITETA UČENJA PO OBDOBJIH IN STOPNJAH

6.1 Splošna izhodišča

Za uspešno udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja je treba zagotoviti kontinuiteto učenja v vseh obdobjih človekovega življenja in v teh tudi upoštevati značilnosti posameznih stopenj izobraževanja. Kontinuiteto je mogoče zagotoviti tako, da se v vsakem življenjskem obdobju sistematično organizira in upošteva vse – systemske rešitve, okoliščine, dejavnosti itn. – kar je specifično in odločilno za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja v tem življenjskem obdobju. Ključno vlogo pri tem ima vzgojno-izobraževalna politika, ki je odgovorna za izpeljavo novih sistemskih rešitev in odpravljanje sistemskih pomanjkljivosti, ki izvirajo iz tradicionalnih pojmovanj vzgoje in izobraževanja, tako pri izobraževanju otrok in mladine kot tudi pri izobraževanju odraslih.

V tem poglavju Strategije vseživljenjskosti učenja ne opisujemo tega, kar se ureja z zakonskimi in sistemskimi ukrepi za posamezna obdobja, vrste in stopnje izobraževanja. Pozornost bomo namenili bistvenim strateškim prvinam, ki izhajajo iz kontinuitete učenja in zahtevajo kontinuiteto. Ne bomo ponavljali tega, kar zajemajo strateška jedra. Zaradi večje preglednosti in sistematičnosti prikaza bomo poglavje razdelili na dve temeljni poglavji, ki ju lahko identificiramo predvsem s področji začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, to sta: 1/ obdobje otroštva in mladosti ter 2/ obdobje odraslosti; ob teh dveh poglavjih pa zaradi specifičnosti obravnavamo še 3/ obdobje visokošolskega študija, kjer se stikata otroštvo in mladost ter odraslost, in se v njem začetno in nadaljevalno izobraževanje najbolj prepletata. (Dodatek, 28, str. 41)

V strategiji vseživljenjskosti učenja velja – še bolj kot sicer v izobraževanju – pravilo, da je vsako obdobje temelj in tudi priprava za naslednje obdobje. Optimalna izraba vsakega nadaljnjega obdobja je odvisna od tega, kako smo izrabili prejšnje obdobje. Pri tem so pomembno udeležena spoznanja, pridobljena z učenjem. V skladu s tem je za naslednje obdobje pomembnejše kakor kopičenje inertnih informacij in nalaganje faktografskega znanja poglobljeno razumljeno znanje in ob tem razvijanje spretnosti, ki omogočajo nadaljnje pridobivanje takega znanja.

Pozitivne izkušnje in kakovostno znanje pri učenju v zgodnjih obdobjih izobraževanja so pomembna podlaga za uspešno napredovanje po izobraževalni vertikali. Če učenje ne poteka na takšni podlagi, bo učenec zelo verjetno dobil pri izobraževanju in učenju slabe izkušnje in bo težko razvil ustrezne navade in veselje za nadaljnje učenje. Bolj ko smo v obdobjih zgodnjega izobraževanja in učenja, usodnejše je, kakšno čustveno doživljanje spremlja učenje ter pridobivanje znanja in spretnosti. Ogibati se moramo ustvarjanju negativnega ozračja in negativnega odnosa do izobraževanja in učenja pa tudi do sebe kot učenca (pomanjkanje samozavesti, slaba samopodoba).

Vsak posameznik naj ima možnost, da se lahko v položajih, v katerih deluje, izrazi na več načinov – intelektualno, emocionalno in socialno. V vseh razmerjih in okoliščinah, v katere vstopa, naj ima čim pozitivnejši odnos in pristop. Omogočimo mu, da je v svojem ravnanju in delovanju živ in raziskujoč, ne pa pasiven opazovalec in sprejemalec. Pridobiti si mora veselje do učenja.

Ta pravila veljajo za vse, za otroke, mladino in odrasle. Še posebno pomembna so za otroke, saj si otroci tako oblikujejo in utrjujejo odnos do življenja in učenja. Najugodnejše izhodišče za vseživljenjsko učenje je: biti dejaven, vedoželjen, iščoč, raziskujoč itn.

6.2 Obdobje otroštva

V predšolskem obdobju, ko je učenje neformalno in manj formalizirano in še ni obremenjeno s storilnostno naravnostjo, imajo poklicni in naravni vzgojitelji priložnost, da ob razvijanju pojmov in pojmovne organizacije ter različnih spretnosti namenijo veliko pozornosti psihološkim dispozicijam in podlagam za nadaljnje učenje. To so: motivacija, vedoželjnost, pozitivna stališča in odnos do znanja in učenja, do lastne kompetentnosti in osebnostne rasti, samopodoba, zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s pridobljenimi spretnostmi in znanjem, iskanju, raziskovanju, razvijanju interesov, ustvarjalnosti, veselja do učenja in delovanja, »ključnim kompetencam«. Tu postavljamo podlage za samostojno učenje in učimo otroka učiti se, ga usmerjamo v vseživljenjsko učenje.

Otrok dobiva prve in temeljne izkušnje o izobraževanju in znanju v šoli, o učenju pa že veliko prej. Zaradi obsega in intenzivnosti izobraževanja je šolanje ključno za oblikovanje odnosa posameznika do poznejšega izobraževanja in posredno tudi do vseživljenjskega učenja.

V šolah mora prevladati spoznanje, da je šolanje le temeljna faza vseživljenjskega izobraževanja in učenja; temeljna izobrazba je le izhodišče za nenehno spopolnjevanje znanja v nadaljnjem in nadaljevalnem izobraževanju in učenju. Vse življenje je iskanje novega znanja, razvoj novih spoznanj in novih rešitev. Za doseganje čim višjih stopenj v razsežnosti trajanja (vertikali) učenja in izobraževanja je racionalno prerazporediti nekatere manj pomembne vsebine na poznejše stopnje, faze in programe izobraževanja; kurikule šol in visokošolske programe je treba razbremeniti nenehnih zahtev po vključevanju novih vsebin in novih spretnosti. S strategijo vseživljenjskosti učenja je mogoče najti smotnejšo časovno razporeditev in doseči razbremenitev na nižjih stopnjah.

Kot temeljna »kovačnica« odnosa posameznika do vseživljenjskega učenja naj šola upošteva in uveljavlja zlasti tale strateška izhodišča:

- Človekova uspešnost je izrazito individualna zadeva – ne izraža se zmeraj in pri vseh ljudeh enako. Nismo vsi enako uspešni ali neuspešni pri istih stvareh. Učenec mora v šoli dobiti tudi izkušnjo, da neuspešnost ni usodna, da jo je mogoče popraviti ob drugi priložnosti.
- Iščimo možnosti, da bi otroku ponudili občutek uspešnosti, kjer koli in kakršne koli. Vsaka uspešnost, tudi tista, ki jo učenec doživi zunaj šole, je pomembna.
- Iščimo otrokove pozitivne lastnosti (nadarjenosti, prednosti, uspešnost) in jih krepimo; s tem bomo morda otroku pripomogli k uspešnejšemu obvladovanju in premagovanju njegovih šibkosti.

- Uveljavljajmo raznolike, aktivne učne metode, ki spodbujajo višje spoznavne procese, kritično in ustvarjalno mišljenje, raziskovalni in problemski prijem, povezovanje predmetov, šolskega in »življenjskega« znanja.
- Znanje se nenehno spreminja, mogoče si ga je pridobiti iz različnih virov. Z obvladanjem današnje razvite informacijske in komunikacijske tehnologije si lahko tudi šolsko manj uspešen učenec pridobi obsežno in raznovrstno znanje. Vse to, katera ugotovitev pa še zlasti, velja tudi za osebe s posebnimi potrebami.

Za razvoj mnogih spretnosti so odločilne nekatere temeljne spretnosti: spretnost pridobivanja, organiziranja in uporabe znanja; razvoj jezika ter socialnih in gibalnih spretnosti; spretnosti za komuniciranje, izražanje, pridobivanje informacij; »globinsko« učenje; ustvarjalnost (za glasbo, umetnost), začetno razumevanje znanosti, uporaba medijev. Zaradi njihovega temeljnega pomena za nadaljnji razvoj jih uvrščamo med ključne spretnosti.

Z ustvarjanjem boljših možnosti za vseživljenjsko učenje in z vpeljevanjem vseživljenjskega učenja in izobraževanja želimo v šolskem obdobju in še posebno v sami šoli:

- postaviti temelje za uspešno vseživljenjsko učenje;
- razvijati trdno temeljno znanje, spretnosti, motivacijo; temeljne ideje, vodilna načela; kategorialni sistem, interpretacijske vzorce; temeljne spretnosti in kvalifikacije;
- razviti in utrditi pozitivno razredno in šolsko ozračje ter učno kulturo;
- spodbujati sodelovalnost, skupinsko delo in problemsko učenje ter razmišljanje v učni skupini;
- spodbujati raznolikost učnih in šolskih poti (karier);
- razvijati sposobnosti za samostojno učenje;
- usmerjati učenca tako, da bo znal zaznavati in odkrivati svoje močne in šibke točke;
- povečati sprejemljivost za izkušnje in dejavnosti zunaj šol;
- povečati smiselnost in pomembnost ter življenjskost šolskega učenja (za različne potrebe družbe in posameznika);
- spodbujati ustvarjalno in inovativno mišljenje ter ustrezne prijeme pri načrtovanju akcij;
- doseči, da bo način učenja manj temeljil na dojemanju predmetnih in vnaprej predpisanih vsebin v kurikularnem sistemu, po posameznih disciplinah, bolj pa na reševanju problemov na interdisciplinarni, medsektorski podlagi;
- preusmeriti šolo od po večini izolirane ustanove k vlogi javnega središča za učenje, odprtega v krajevno okolje, za različne učne interese, osebe, ki jih zanima učenje, in ki s prožnimi načini spodbuja vse (tudi zunanje strokovnjake) k sodelovanju;
- pridobiti naklonjenost učiteljev za promoviranje in udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja v šoli;
- učitelji naj upoštevajo tudi rezultate osebnega (neformalnega) in zunajšolskega učenja; tudi učenje praktičnih opravil in socialno učenje ter upoštevanje in spodbujanje samostojnega učenja povečuje veselje do učenja;
- pri delu z vsemi učenci v šoli, to velja zlasti za osebe s posebnimi potrebami, imajo posebno vlogo individualizacija in diferenciacija ter uvajanje aktivnih učnih metod;
- pomembne možnosti daje izbirnost v skladu s posameznikovimi interesi.

Poleg tehničnih spretnosti je zlasti v adolescenci pomembno razvijati: spretnosti učenja, akcijske spretnosti, socialne osebne spretnosti in spretnosti delovanja v skupini. Trajno motivacijo za učenje in pripravljenost za vseživljenjsko učenje povečujejo povezave šole s: starši, mladinskimi organizacijami, z drugimi šolami te izobraževalnimi in kulturnimi ustanovami; z zunanjimi institucijami ter prostovoljskimi in nevladnimi organizacijami, s podjetji.

Koncept vseživljenjskosti učenja pomembno spreminja poglede na vlogo začetnega izobraževanja v vsem izobraževanju in učenju. Če že ne neposredno, je ta koncept posredno sprožil velike spremembe v pogledih tako na cilje izobraževanja kot tudi na način njihovega uresničevanja (program, metode). Spremembe najbolj označuje novi izraz »kompetenčni pristop«. Ta pomembno zaznamuje osnovnošolsko (obvezno) izobraževanje in tudi – to še posebno – srednješolsko poklicno in strokovno izobraževanje, spremembe pa zadevajo tudi terciarno izobraževanje. V reformiranju teh področij izobraževanja je velik poudarek na tehničnem in socialnem znanju, aktivnih oblikah učenja, povezovanju z delodajalci ter vseživljenjskem učenju in tem področjem ustreznih kompetencah.

V programe šol je treba včleniti razvijanje dejavnosti, ki bodo mladim ljudem omogočile, da se bodo učili in si pridobivali izkušnje o podjetništvu in trgu dela. Učenci in študenti, starejši od petnajst let, naj imajo priložnost za poklicno učenje na delu in podjetniške izkušnje. Gre tudi ali predvsem za razvijanje osebnostnih lastnosti – podjetnosti, dejavnega odnosa do sveta in njegovih izzivov, ne le za ustanavljanje podjetij. Spodbujanje podjetništva naj se začne že v osnovnih šolah, in ne šele po štirinajstem letu starosti; prav tako spoznavanje trga dela (npr. poklicev).

Pomemben partner pri udeležanju vseživljenjskosti učenja v šoli so starši. V zgodnjem otroštvu pomagajo otrokom izbirati možnosti in ustvarjati pozitiven odnos učenja, a tudi v poznejših stopnjah šolanja lahko pomembno pripomorejo, da otroci uspešno vstopijo v tok vseživljenjskosti učenja. Z ustreznim ravnanjem (spodbujanjem, usmerjanjem, ustrezno uravnavanimi zahtevami itn.) omogočajo otrokom in mladim, da razvijejo prave vzorce vedenja za udeležanje vseživljenjskosti učenja na svoji življenjski in poklicni poti. Pomembno je ustrezno informiranje in svetovanje staršem.

Učencem s posebnimi potrebami je treba omogočiti dostop s posebnimi ukrepi: s pomočjo pri učenju za počasne učence, z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem za otroke s posebnimi potrebami ter vračanjem v šolo za pridobitev kvalifikacije. Posebne pomoči in obravnave ter jezikovnega pouka, upoštevajoč načela inkluzivne vzgoje in izobraževanja, pa morajo biti deležni tudi otroci iz posebnih socialnih skupin: migranti, priseljenci in romski otroci.

Zelo pomembno je, da učitelji na vseh stopnjah formalnega izobraževanja, še posebno pa pri izobraževanju otrok in mladine, s svojim delom v učnih skupinah vnašajo novo učno kulturo, ki ohranja živo pripravljenost za vseživljenjsko učenje. Tako naravnano poučevanje je relevantno za prakso, usmerjeno je k prehodnosti, pri učni vsebini se upošteva interdisciplinarnost, pri metodah miselno in čustveno aktiviranje, vse to pa pripomore k preseganju »inertnega znanja« ter oblikuje in razvija okoliščine za nenehno izobraževalno dejavnost.

6.3 Obdobje odraslosti - nadaljevalno izobraževanje

Možnosti za učenje je treba razvijati, in če je mogoče, povečevati vse življenje. Učenje in izobraževanje ni nekaj, kar bi lahko ločili od življenja. Učenje – v kakršni koli obliki ali s kakršnim koli namenom, nikoli ne preneha. (Dodatek, 29, str. 41)

Odrasli kot udeleženelec izobraževanja in učenja je vsaka oseba, ki se vključi v izobraževanje in učenje potem, ko je končala začetno izobraževanje. Ovržena so tradicionalna pojmovanja, po katerih naj bi imeli sposobnosti in zmožnosti za učenje predvsem mladi; zmožnosti učenja danes pripisujemo ljudem v vseh življenjskih obdobjih, vemo pa tudi, da se v različnih življenjskih obdobjih učimo različno. Novejši pogledi na učenje poudarjajo, da gre pri učenju za asimilacijo izkušenj z novimi spoznanji in ustvarjalno spajanje različnih razsežnosti učenja, zato imajo odrasli s svojimi izkušnjami pri nekaterih vrstah učenja celo prednost pred otroki.

Če želimo, da bo učenje uspešno, morajo biti izpolnjeni trije temeljni pogoji: 1/ da občuti človek potrebo po učenju ali ga to zanima, 2/ da ima voljo, motivacijo, hotenje itn. za učenje in si za to ustrezno prizadeva, in 3/ da ima priložnost za učenje. Odrasli, ki so motivirani z učenjem, skušajo najti optimalno povezavo teh treh dejavnikov. Številna raziskave kažejo, da jo lažje najdejo tisti, ki imajo višjo stopnjo temeljne izobrazbe. Manj izobraženi in še nekatere druge socialne skupine potrebujejo več zunanjih spodbud in ugodnih okoliščin, da se vključijo v izobraževanje in učenje.

Po ciljnih, ki si jih postavlja posameznik, kaže znana tipologija učenja tri poglobitve tipe odraslih, ki se učijo. To so: a/ ciljno usmerjeni, ki se učijo zaradi jasno določenega cilja, npr. pridobitev višje stopnje izobrazbe; b/ dejavnostno usmerjeni, ki se učijo zaradi dejavnosti same in zadovoljitve svojih potreb po takšni dejavnosti; in c/ tisti, ki se učijo zaradi učenja, torej uživajo in imajo veselje že samo s tem, da se učijo. V slovenski populaciji odraslih smo lahko motive odraslih za izobraževanje razvrstili v štiri skupine: 1/ povečati svojo uspešnost bodisi pri delu bodisi na drugih področjih življenja (ta skupina je največja, obsega tri četrtine vseh, ki so bili izobraževalno dejavni); 2/ osebno zadovoljstvo (6,5 odstotka); 3/ doseči stopnjo izobrazbe (pribl. 4 odstotki), in 4/ različni drugi motivi (14 odstotkov). Pri vključevanju odraslih v izobraževanje in učenje pa imajo pomembno vlogo tudi različne ovire, ki jih lahko razdelimo v tri skupine: 1/ situacijske (npr. pomanjkanje časa, stroški izobraževanja, družinske razmere, oddaljenost od kraja izobraževanja); 2/ institucijske (neustrezna ponudba, vpisne zahteve, organiziranost izobraževanja, pomanjkljiva informiranosti itn.); 3/ dispozicijske (premajhno zaupanje vase, predsodki – npr. sem prestar, strah pred neuspehom,

nezadostne učne navade, premajhne zmožnosti za učenje, premalo zanimanja, stališča in odnos do izobraževanja in učenja itn.).

Predstava organizatorjev izobraževanja, da je za izobraževanje odraslih vse dobro, je napačna. Programi, ki ne upoštevajo značilnosti, potreb in možnosti odraslih oseb, lahko zelo ovirajo vključevanje in udeležbo odraslih v izobraževanju. Programi izobraževanja in učenja za odrasle morajo biti izvirni. Organizatorji izobraževanja za pridobitev izobrazbe ali kvalifikacije (šolskega in poklicnega izobraževanja) delajo veliko napako, ko mehanično prilagajajo programe za izobraževanje odraslih iz programov za otroke in mladino, v želji, da bi bili programi enakovredni. Eno od andragoških pravil pravi: Odrasli je dober učenec, a slab šolar. Velik poudarek morajo izvajalci izobraževanja odraslih nameniti razvoju in inovativnosti pri pripravi in izpeljavi programov; le tako so lahko programi dovolj privlačni in lahko motivirajo udeležence za udeležbo in sodelovanje.

V vsakem obdobju življenja odraslega – gre za populacijo, ki ima po starosti razpon 60 let in več, od tistih, ki so končali obvezno izobraževanje pa vse do konca življenja, ko so ljudje stari 80 let in več – so v ospredju drugačni interesi in potrebe. In tudi pri vsakem posamezniku potekajo v različnem času različne vrste učenja, ki skupaj z življenjskimi izkušnjami sestavljajo skupno strukturo njegovega učenja. Posameznik lahko izbira izobraževanje in učenje po vsebini in namembnosti (za osebne potrebe, za delo in poklic, za aktivno državljanstvo, za prosti čas itn.), raznovrstnosti izpeljave (formalno, neformalno, aformalno in naključno ali priložnostno; šolsko in zunajšolsko; v profesionalnih organizacijah za izobraževanje odraslih, v prostovoljskih in nevladnih organizacijah, v središčih za samostojno in projektno učenje, v vsakdanjih okoljih, na daljavo, z uporabo IKT itn.). Pri izobraževanju odraslih ločimo glede na prevladujoče cilje, metode, tehnike in oblike samega procesa ali pridobivanja znanja tri temeljna področja: izobraževanje, usposabljanje in spolnjenje. (Dodatek, 30, str. 42) Vse izvajalce ali organizacije lahko razvrstimo po namembnosti v tri skupine, to pa so: 1/ organizacije, ki izvajajo izobraževanje odraslih kot svojo temeljno dejavnost; 2/ organizacije, ki poleg izobraževanja otrok in mladine izobražujejo tudi odrasle; 3/ druge organizacije. Med posebne organizacijske oblike za učenje odraslih, ki so sicer nastale po zgledih iz tujine, lahko štejemo: projektno učenje za mlade – PUM (središče, ki omogoča populaciji mladih, ki niso vključeni niti v izobraževanje niti v delo, pridobivanje učnih in delovnih izkušenj z delom v izbranih projektih); borzo znanja (informacijsko središče za podajanje informacij o individualni ponudbi in povpraševanju po učenju odraslih); študijske krožke (oblika organiziranega učenja v majhnih skupinah).

Izobraževanje odraslih ni le neka improvizirana, hitro in površno izpeljana dejavnost, temveč zahtevno in popolno ter natančno strokovno delo. Njegovi modeli niso »recepti za hitro pripravo programov«, temveč napotitev k temeljitemu študiju in analiziranju. Vendar obsega formalno strože načrtovane ter organizirane in izpeljane oblike (bolj formalizirano) kot tudi tiste, ki se ne ravna po tako strogih pravilih in zahtevah (manj formalizirano, aformalno); med temi lahko mnoge označimo kot alternativne poti izobraževanja in učenja, ki jih marsikdo ne šteje več za sistematično in namembno izobraževanje;

Izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle, lahko za presojanje in izboljšanje kakovosti svoje ponudbe izobraževanja uporabijo model za samoevalvacijo – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI). Model je bil izdelan zato, da bi spodbujali večje naložbe v kakovost in izboljšanje kakovosti pri izobraževanju odraslih. (Dodatek, 31, str. 42)

V izobraževanju odraslih se posebna pozornost namenja nekaterim ciljnim skupinam, ki potrebujejo posebno obravnavo zaradi svojih specifičnih značilnosti (drugačnost po rasi, izobrazbi, sposobnostih, zaposlitvi, telesnem in duševnem stanju, narodnosti in jeziku, položaju v družbi ipd.).

Ker opisane značilnosti veljajo praviloma za starostni skupini »mlajši odrasli« in »odrasli v srednjem življenjskem obdobju«, ki se za zaposlene konča z upokojitvijo, lahko kot na bolj specifično področje izobraževanja odraslih posebej opozorimo na posebnosti »izobraževanje starejših odraslih«.

S strategijo vseživljenjskosti učenja zajemamo tudi spodbujanje kakovostnega staranja, integriranosti starejših v družbo in sožitje generacij. Družbe v razvitih državah se starajo, starajoče se družbe pa potrebujejo vizijo izobraževanja starejših odraslih.

Izobraževanje starejših odraslih pomeni izobraževanje starejših samih – to so starejši delavci, osebe pred upokojitvijo, osebe v tretjem in tudi četrtem življenjskem obdobju ali v obdobju odvisnosti – in tudi vsi, ki so v stiku s starejšimi

bodisi kot delodajalci in strokovnjaki bodisi kot sorodniki itn. Ker je izobraževanje starejših namenjeno tudi boljšanju sožitja generacij, omogočajo izobraževalni programi tudi spoznavanje problematike vseh, starejših in mlajših generacij.

Udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja krepi vse možnosti za učenje in izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju in v povezavi z njim, zlasti:

- izobraževanje starejših delavcev za delo, delodajalcev in ozaveščanje javnosti o vprašanih sodelovanja in sožitja generacij na delovnem mestu;
- usposabljanje za življenje po upokojitvi, ki lahko poteka bodisi v podjetjih in ustanovah bodisi v lokalnih skupnostih;
- priprava načrta za kakovostno življenje starejših odraslih, v katerem mora biti dovolj poudarka in možnosti za različne vsebine in oblike učenja;
- usposabljanje starejših oseb za razumevanje mlajših generacij in za komuniciranje z njimi;
- sistematično usposabljanje mlajših za seznanjanje s starostjo in medgeneracijsko sožitje;
- usposabljanje za različne oblike samopomoči starejših oseb med seboj pa tudi v medgeneracijskih skupinah;
- usposabljanje za delo in drugo poklicno pot;
- usposabljanje za sodelovanje in delo v prostovoljskih nevladnih organizacijah;
- usposabljanje starejših za prenašanje njihovega, z izkušnjami pridobljenega znanja na svoje in druge generacije;
- usposabljanje medijev za poročanje o kakovostnem staranju in medgeneracijskem sožitju.

Zagotoviti je treba raziskovanje delovnih, življenjskih in izobraževalnih in drugih potreb starejših za razvoj izobraževalnih programov.

Pri starejših je pogosto težišče učenja bolj na preverjanju in poglobljanju že pridobljenih spretnosti kakor na pridobivanju novih. Spodbujati je treba vključevanje starejših v programe, ki prinašajo nove spretnosti in novo znanje – takšno, s katerim se bodo najbolje vključili v družbeni in gospodarski razvoj. Starejši imajo prednost, da se lahko sami odločajo o svojem učenju (učenje »a la carte«) in s tem lahko uresničijo različne interese, ne da bi bili (poklicno ali kako drugače) v to prisiljeni.

Starejšim omogoča sistematično izobraževanje in učenje omrežje univerz za tretje življenjsko obdobje. Delež starajočega se prebivalstva se nenehno povečuje, zato je treba to omrežje okrepiti in delovanje univerz podpreti z javnimi sredstvi.

Mnogi starejši ljudje so si v življenju pridobili veliko splošnega in/ali posebnega znanja ter bogate izkušnje; te lahko družba koristno uporabi in jim omogoči vloge mentorjev, partnerjev pri učenju in vzajemnem učenju, spodbujevalcev mladih pri učenju, bodisi v vsakdanjem življenju bodisi v podjetjih in organizacijah (npr. delo s pripravniki, stažisti, na novo zaposlenimi, brezposelnimi). Takšne možnosti lahko uporabijo učeče se organizacije in s tem pripomorejo k večji dejavnosti starostnikov in sožitju generacij.

Vseživljenjskega učenja z vsemi njegovimi različicami ni mogoče sistemsko uzakoniti, kot na primer začetno izobraževanje, zato so nekatere njegove razvojne možnosti določene z Nacionalnim programom izobraževanja odraslih, predložene pa so bile tudi v sinteznem gradivu Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji. (Dodatek, 32, str. 42)

6.4 Visokošolsko izobraževanje

Pri strategiji vseživljenjskosti učenja kaže nameniti pozornost zlasti »netradicionalnim« možnostim visokošolskega študija: uveljavljanju prožnejših učnih poti, omogočanju alternativnih študijskih poti, izbirnosti, individualnemu prilagajanju trajanja študija in formalni prilagoditvi hitrosti študija posamezniku, priznavanju poprejšnjega študija in po drugih poteh pridobljenega znanja itn.

Prožnejša izpeljava študija ne pomeni le študija za doseganje posameznih stopenj (diplome), temveč tudi študij drugih vsebin zunaj ožjega in formalnega študijskega programa, modulov, specialnih tečajev doma in v tujini itn., ki so lahko pomembni bodisi za kandidatovo zaposljivost bodisi za druge smotre, kot so širjenje splošne izobrazbe, priprava na nadaljnji študij, sodelovanje v programih lokalne skupnosti ipd.

Alternativne študijske poti omogočajo priznavanje poprejšnjega učenja in znanja, ki še ni bilo formalno potrjeno (torej neformalnega in aformalnega) ali pa lajšajo prehode med posameznimi stopnjami ali smermi študija. Takšni postopki se izpeljejo po posebej izoblikovanih standardih in načinih za ugotavljanje in potrjevanje prejšnjega učenja in tako pridobljenega znanja (UPZ) ter se jih lahko uporabi bodisi pri vstopanju v visokošolski program, za pridobitev stopnje izobrazbe ali celo za priznavanje kvalifikacije na podlagi kompetenc, pridobljenih po netradicionalnih poteh, za dele programa, npr. predmetov.

V visokoškolskem študiju se način in potek študija deformalizirata bolj kot na nižjih stopnjah izobraževanja (primarni, sekundarni). Pri izobraževanju se postopno opuščajo in sproščajo zahteve glede kraja in časa izpeljave programa in administrativnih zahtev (vpis, ugotovitev in potrditev znanja). Kraj: izobraževanje (učenje, študij) lahko poteka dislocirano, zunaj izobraževalne ustanove, na daljavo, po e-tehnologiji, kombinirajo se lahko programi ali deli programov različnih institucij itn. Čas: program se lahko opravlja po delih, z drugačno postopnostjo, kot se zahteva v standardni izpeljavi (hitreje, počasneje, v drugačnem zaporedju). Administrativne zahteve: če kandidat izkaže zahtevano znanje v postopku UPZ, odpadejo administrativne zahteve po vpisu v program, obiskovanju predavanj, umestitvi v razred ali študijsko skupino itn. (Dodatek, 33, str. 42)

Pomembno je odpiranje univerzitetnega študija novemu in širšemu občinstvu. Tega ne moremo doseči, če se institucije visokega šolstva same ne spremenijo – ne samo interno, temveč tudi do drugih »učnih sistemov«. Prožnost zelo povečujejo tudi izbirni predmeti na lastni ali drugih visokošolskih ustanovah.

Da bi povečali pretok znanja in mobilnost diplomantov po končanem študiju, je smiselno oblikovati študijske programe po evropskih smernicah. Takšni programi omogočajo večjo izmenjavo študentov med državami.

6.5 Podpora in spodbujanje kontinuitete učenja

Kontinuiteto vseživljenjskega učenja in izobraževanja v vseh obdobjih življenja lahko učinkoviteje vpeljujemo in zagotavljamo zlasti z nekaterimi stalnimi oblikami podpore in spodbujanja, to pa so:

- osebni načrti za učenje;
- povečana skrb za razvoj temeljnih zmožnosti, vrednot in kompetenc, ki so potrebni za pridobivanje znanja v vseh oblikah in na vseh ravneh izobraževanja ter skrb za njihov nenehni razvoj;
- potni list učenja in izobraževanja;
- strokovno usposobljeni mentorji in svetovalci za izobraževanje in učenje in vpeljava posebnega dela in naziva svetovalec za učenje;
- pri razvijanju človeških virov vpeljava poklica upravljavec znanja;
- seznanjanje učiteljev v z značilnostmi in zahtevami vseživljenjskega učenja v začetnem in nadaljnjem usposabljanju učiteljev;
- samouravnavanje učenja;
- uporaba javnih občil kot sredstev za učenje;
- posebne nagrade in priznanja za učenje – lastno – in podpiranje drugih;
- razvijanje učečih se organizacij, mest in območij;
- razvoj in vpeljava nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja;
- učečim prijazen dostop do informacij, potrebnih za odločanje za izobraževanje;
- opredeliti vlogo medijev pri pospeševanju vseživljenjskega učenja.

7 UKREPI ZA UDEJANJANJE STRATEGIJE

Strategije vseživljenjskosti učenja ne moremo uspešno udejanjati, če je ne podpremo z ustreznimi ukrepi v zakonodaji, upravljanju, financiranju, javnem omrežju organizacij in programov za izobraževanje odraslih, javnih službah in z infrastrukturo za izobraževanje odraslih.

7.1 Zboljšanje kakovosti vzgoje in izobraževanja

Razviti bo treba instrumente za evalvacijo in samoevalvacijo ter standarde kakovosti vzgoje in izobraževanja, ki zadevajo vseživljenjsko učenje, ter okrepiti zavedanje, da mora kakovostno izobraževanje vsebovati prvine vseživljenjskosti učenja.

7.2 Posodobitev vzgojno-izobraževalnih programov, učnih načrtov in katalogov znanja glede na prvine vseživljenjskosti učenja

Pregledati je treba zdajšnje vzgojno-izobraževalne programe, kataloge znanja in učne načrte, da bi na teh področjih ustvarili možnosti za udejanjenje prvin vseživljenjskosti učenja. Več pozornosti naj bi namenili vrstam znanja in kompetencam, ki jih vsebujejo kurikuli, da bi s tem dosegli daljšo trajnost pridobljenega znanja in razvili kompetence za nadaljnje in samostojno učenje. Učence, dijake, študente in vse druge osebe, ki se izobražujejo in učijo, je treba usposobiti za načrtovanje njihove kariere in s tem za načrtovanje pridobivanja novega znanja in kompetenc.

7.3 Razvoj izobraževalnih in učnih strategij

Treba bo spodbuditi razvoj izobraževalnih in učnih strategij (didaktike, metodike, oblik poučevanja in drugega vzgojno-izobraževalnega dela), ki omogočajo in podpirajo vseživljenjsko učenje, in jih včlenjevati v kurikule. To naj bi izpeljali tako na razvojno-raziskovalni ravni kot tudi z zgledi dobre prakse.

7.4 Usposabljanje strokovnih delavcev

Tako v dodiplomskem izobraževanju kot tudi v nadaljnjem spopolnjevanju znanja in pri razvijanju kompetenc učiteljev, strokovnih delavcev in drugih kadrov (mentorjev, svetovalcev) je treba razviti programe za njihovo usposabljanje, da bi lahko uresničili cilje vseživljenjskosti učenja. Posodobili naj bi tudi programe pedagoško-andragoškega usposabljanja in vpeljali specialistične poddiplomske programe na tem področju ter pri razvijanju kompetenc, potrebnih za vodenje in organiziranje procesov vseživljenjskega učenja.

7.5 Razvoj različnih oblik, načinov in poti vseživljenjskega učenja

Razviti bo treba najrazličnejše programe, oblike, načine in poti, ki jih narekujejo cilji strategije vseživljenjskosti učenja, in omogočajo njeno uresničevanje. (Dodatek, 34, str. 42-43)

7.6 Razvoj sistemov za priznavanje različnih vrst učenja

Razviti bo treba sistem ugotavljanja in potrjevanja različnih vrst učenja – formalnega, neformalnega, aformalnega in naključnega ali priložnostnega – ter z njimi tudi načine za priznavanje različnih vrst znanja.

7.7 Povečanje dostopnosti do izobraževanja in učenja

Učecim se bo treba z različnimi mehanizmi, ustrežno davčno politiko, spodbudami za vlaganje v vseživljenjsko učenje ipd. omogočiti lažje vključenje v različne oblike učenja.

7. 8 Oblikovanje ustreznega normativnega okolja

Za uresničitev ciljev Strategije vseživljenjskosti učenja naj bi proučili dozdajšnje normativne rešitve v vzgoji in izobraževanju tako na ravni države kot tudi na ravni regij in lokalne skupnosti ter predlagali potrebne spremembe. Določiti je treba obveznosti države in drugih subjektov za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja. Ustrezno pozornost moramo nameniti tudi izrazju in doseči ustrezno terminološko usklajenost na tem področju.

7. 9 Infrastruktura za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja

Za uresničevanje ukrepov iz Strategije bo treba razviti ustrezno infrastrukturo, npr. usposabljanje izvajalcev in uporabnikov ter strokovnega osebja, programsko ponudbo in omrežje, razvoj učnih programov in gradiva, svetovalno dejavnost, središča za ugotavljanje in potrjevanje znanja, raziskovanje in razvoj, informacijsko in organizacijsko infrastrukturo, vgraditev računalniško-informacijske tehnologije in opreme, promocijsko dejavnost.

Pomembno je doseči učinkovito vlaganje v infrastrukturo za vseživljenjsko učenje in pri tem zlasti:

- ustanavljati območna središča, s katerimi se bodo na območni ravni povezale dejavnosti, ki omogočajo ali pospešujejo vseživljenjsko učenje;
- usposobiti svetovalce za vseživljenjsko učenje;
- izdelati standarde ali minimalna merila za vse svetovalce, ki bodo opravljali to dejavnost;
- ustvariti omrežje za vrednotenje in potrjevanje neformalno in naključno ali priložnostno pridobljenega znanja;
- vgraditi računalniško-informacijsko tehnologijo in opremo;
- omogočiti dostop do organiziranega izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju;
- vlagati v raziskovalno infrastrukturo – oblikovanje zadostnih raziskovalnih zmogljivosti, zlasti v razvoju in raziskovanju izobraževanja odraslih, ki je ta čas deficitarno.

Ministrstvo za šolstvo in šport ni organizirano tako, da bi lahko na podlagi letnih programov izobraževanja odraslih, ki so zakonski instrument za uresničevanje strategije, tudi zagotavljalo uresničevanje ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih. To bi se lahko zgodilo le, če bi se Ministrstvo za šolstvo in šport reorganiziralo tako, da bi bil sektor za izobraževanje odraslih enakopraven in dovolj močan, da bi lahko po tej formalni plati skrbel za uresničevanje nacionalnega programa in se seveda tudi kadrovske okrepil.

7. 10 Krepitev nevladnega sektorja kot partnerja državi pri razvoju strategije

Pomembno je okrepiti nevladni in neprofitni sektor ter ustvariti in razviti partnerske odnose na tem področju. To je za državo zelo pomembna, celo ena od prednostnih nalog. Takšno partnerstvo ustvarja državi boljše izhodišča v pogajanjih za pridobivanje sredstev iz evropskih skladov, še posebno, ko gre za prednostne naloge nacionalne politike. Nevladni sektor omogoča vključitev več partnerjev v strategijo in njene programe. To navadno zagotavlja inovativnost in nenehno tekmovalnost.

7. 11 Strateški svet Republike Slovenije za vseživljenjsko učenje

Udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja zahteva kontinuirano in usklajeno skrb in odločanje; to lahko zagotovi le poseben, medresorsko sestavljen in strokovno kompetenten organ, kakršen je strateški svet. Svet bo lahko uspešno deloval le, če bo imel ustrezno formalno podlago, to je institucionaliziranost. Svet vsebinsko in organizacijsko povezuje in usklajuje vse vladne resorje (ministrstva) z osrednjim ciljem, to pa je pospeševanje učenja in izobraževanja na vseh področjih življenja in dela za učinkovito povečanje znanja ter razvijanje družbe, ki temelji na znanju. Poleg razvijanja in udejanjanja strategije vseživljenjskosti učenja v nacionalni politiki je naloga Sveta tudi skrb za njeno učinkovito uresničevanje v praksi.

Z ukrepi je treba zagotoviti tudi ustrezno organiziranost upravljanja (ministrstev) za področje izobraževanja. (Dodatek, 35, str. 43)

7. 12 Financiranje vpeljevanja in udejanjanja strategije

Sistem financiranja vseživljenjskega učenja temelji na sodelovanju različnih partnerjev, to pa so poleg države še delodajalci, uporabniki, civilnodružbene in nevladne organizacije in drugi. Strategije ne bo mogoče uspešno razvijati, če ne bo izdelan ustrezen sistem financiranja, ki bo moral zagotavljati na primer: razvoj novih programov in načinov učenja, podporo dijakom in delodajalcem za učenje na delovnem mestu, financiranje raziskav in razvoja področja vseživljenjskega učenja, finančne spodbude – npr. z davčno politiko, s pospeševalci; posebna finančna podpora se namenja financiranju visokošolskega izobraževanja. Sistem financiranja mora omogočati trajnostni razvoj. Še posebno je treba sistemsko urediti financiranje izobraževanja odraslih kot področja vseživljenjskega učenja na lokalni ravni. Čeravno imamo na lokalni ravni odbore za razvoj človeških virov, ostaja to področje financirano stihijsko, bolj ali manj neusklajeno. Ukrepe pa je treba usklajevati z državne ravni.

Z javnimi sredstvi (država) bo treba spodbujati delodajalce, da bi omogočali izobraževanje tudi tistim z nižjo stopnjo izobrazbe, saj v izobraževanje takšnih ljudi delodajalci praviloma ne vlagajo.

7. 13 Promocija

Sprejetje in udejanjanje strategije morajo spremljati močnejša medijska podpora in promocija kot tudi posebne promocijske prireditve in projekti, npr. Teden vseživljenjskega učenja, paneli na temo vseživljenjskosti učenja, gesla in slogani (npr. »vseživljenjsko učenje za vse«, ki sta ga uporabila tudi Unesco in OECD), razstave, prospekti, podeljevanje priznanj in nagrad in drugo promocijsko gradivo.

7. 14 Raziskovanje in razvoj

Povezati je treba raziskovalne zmogljivosti iz univerz, gospodarstva, javnih zavodov in organizacij za izobraževanje.

Za zagotovitev kakovostnega razvojnega in raziskovalnega dela je treba za vsa področja vseživljenjskega učenja – obdobje otroštva in obdobje odraslosti ter visokošolsko izobraževanje – zagotoviti ustrezno institucionalizirane raziskovalne zmogljivosti. (Dodatek, 36, str. 43)

Za raziskovanje in spremljanje vseživljenjskosti učenja je treba vpeljati statistično spremljanje ter razviti in določiti standardne kazalnike za spremljanje uresničevanja strategije. Kazalniki morajo omogočiti mednarodno primerljivost.

7. 15 Operativni program za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja

Že ob obravnavi in sprejetju strategije vseživljenjskosti učenja bo treba sprejeti sklep o pripravi podrobno operacionaliziranega programa za njeno izpeljavo. Takšna vloga se najustrezneje opravi po posebnem nacionalnem programu, ki ga sprejme Vlada Republike Slovenije. Tak program, ki je enoten in usklajen ter zagotavlja posebna sredstva za vseživljenjsko učenje, je nujen za uspešno in učinkovito uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja.

V projektu priprave Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji smo pripravili: Pregled dejavnosti za udejanjanje operativnega načrta Strategije vseživljenjskosti učenja, ki obsega 74 točk.

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA V SLOVENIJI

DODATNA POJASNILA

K poglavju 0: UVOD

1.

Dokumenti EU in drugih držav

Strategije

- Education and Training – Diverse Systems Shared Goals. The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy.
- The Lifelong Learning Strategy for Scotland (2003).
- Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany (BLK 2004).
- The Strategy for Lifelong Learning in Hungary (Budapest, 2006).
- Okamoto, K. (1994): Lifelong Learning Movement in Japan. Strategy, Practices and Challenges. Tokyo.
- Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Strategy for Education for Sustainable Development, UNECE – United Nations Economic Commission for Europe, 2004).

Akcijski načrti, resolucije

- Resolucija ES o vseživljenjskem učenju (junij 2000).
- SEC (2000): Memorandum o vseživljenjskem učenju. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 30. 10. 2000.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. [Bologna Declaration.] Convened in Bologna on the 19th of June 1999 (4 pp.). Gl. <http://www.Bologna-Berlin2003.de> (20. 9. 2003); <http://www.see-educoop.net> (20. 9. 2003; slovenski prevod).
- Resolucija Evropskega sveta o vseživljenjskem učenju (2002).
- Izobraževanje in usposabljanje 2010 (EU) – izhodišča in operativni načrt za uresničevanje programa, poročilo.
- Maastricht Communiqué on the Future of Enhanced Cooperation in VET (december 2004).
- Copenhagen Declaration/Kopenhagenska deklaracija (2002).
- Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2005).

Opredelitve, cilji, merila

- Konkretni cilji za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja (2002), v tem Izobraževanje in usposabljanje 2010.
- Key competences for Lifelong Learning – Commission Proposal for a Recommendation of the European Parliament and the Council (november 2005).
- Merila za ocenjevanje kakovosti šol, ki izobražujejo za trajnostni razvoj (Quality Criteria of ESD Schools). Poročila
- Faure, E. /ur./ (1972): Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris, London: Unesco, Harap.
- Skupno poročilo za Evropski svet (februarja 2004).
- Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – 2006 Report.

Dokumenti Slovenije

Analize, poročila

- MŠŠ (2005): Nacionalno poročilo o posodobitvi sistemov izobraževanja in usposabljanja usmerjenega k uresničevanju ciljev do leta 2010, Slovenija 2006 (2005).
- Skuber, E. in drugi (2004): Poročilo o uresničevanju zakona o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah. Urad za razvoj šolstva in strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, Ljubljana, 23. 11. 2004.
- MŠŠ (2005): Analiza obstoječega stanja na področju uresničevanja ciljev »Izobraževanje in usposabljanje 2010« v Sloveniji (Černoša).

Strategije, programski razvojni dokumenti

- Rečnik, F. /ur./ (1991): Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Globalna koncepcija razvoje vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji (nosilec: Ferdo Rečnik). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MŠŠ (1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije (ur. J. Krek). Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Ljubljana.
- Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji (2000), nosilec projekta Zoran Jelenc. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Raziskovalno poročilo).
- Vlada RS (2005): Strategija razvoja Slovenije.
- Vlada RS (2005): Okvir gospodarskih in socialnih reform za povečanje blaginje v Sloveniji.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2005).
- Izhodišča in predlogi za nacionalni program socialnega varstva starih ljudi v obdobju 2006 do 2010 ter za nacionalno strategijo razvoja družbe z velikim deležem starega prebivalstva (2005).

Nacionalni programi

- Drogenik, O. in drugi (1998, 1999): Nacionalni program izobraževanja odraslih. Strokovne podlage 1, 2. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.
- MŠŠ (2003): Nacionalni program visokošolskega izobraževanja (2002).
- Izhodišča in predlogi za nacionalni program socialnega varstva starih ljudi v obdobju 2006 do 2010 ter za nacionalno strategijo razvoja družbe z velikim deležem starega prebivalstva (2005).
- Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (2001).

Akcijski načrti, resolucije

- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. (Nosilka projekta NPIO Olga Drogenik.)
- Programi mobilnosti CMEPIUS

Zakoni, zakonski akti

- Ur. l. (1996): Uradni list Republike Slovenije, št. 12, 29. 2. 1996.
 - Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, str. 841–862.
 - Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, str. 862–871.
 - Zakon o osnovni šoli, str. 879–889.
 - Zakon o gimnazijah, str. 889–894.
 - Zakon o izobraževanju odraslih (1996). Ur. l. RS, 12/1996, Ljubljana 12. 2.1996, str. 894–900.
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah /ZNPK/ (Ur. l. RS, št. 81/2000, 55/2003).
- Zakon o postopku priznavanja kvalifikacij državljanom držav članic Evropske unije za opravljanje reguliranih poklicev oziroma reguliranih poklicnih dejavnosti v Republiki Sloveniji (Ur. l. RS, št. 21/2002).
- Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (Ur. l. RS, št. 73/2004).

- Pravilnik o sestavi komisij za preverjanje in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij ter o načinu in postopku za pridobitev in izgubo licence (Ur. l. RS, št. 13/2001, 97/2003, 108/2004, 18/2005).
- Pravilnik o načinu in postopku preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (Ur. l. RS, št. 13/2001, 97/2003, 108/2004, 117/2005).
- Pravilnik o vodenju registra izvajalcev postopkov za preverjanje in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij (Ur. l. RS, št. 26/2001, 77/2003, 107/2005).
- Program aktivne politike zaposlovanja za leto 2006 – uradno prečiščeno besedilo (Uradni list RS, št. 26/2006).
- Katalog ukrepov APZ za leto 2006.
- Kolektivne pogodbe za dejavnosti, ki jih sklepajo socialni partnerji.
- Zakonu o delovnih razmerjih (Ur. l. RS 42/02).

Opredelitve, cilji, merila, kazalniki

- Merila za ocenjevanje kakovosti šol, ki izobražujejo za trajnostni razvoj (Quality Criteria of ESD Schools).

K poglavju 1: STRATEŠKA RAZVOJNA VIZIJA

2.

Širši strateški cilji razvoja Slovenije so:

Družbeni razvojni cilj je izboljšanje kakovosti življenja in blaginje vseh posameznic in posameznikov, merjene s kazalniki človekovega razvoja, socialnih tveganj in družbene povezanosti.

Gospodarski razvojni cilj je doseči v naslednjih desetih letih raven gospodarske razvitosti bolj razvitih gospodarstev Evropske unije (merjeno z BDP na prebivalca v pariteti kupne moči) in povečati zaposlenost v skladu s cilji Lizbonske strategije.

Medgeneracijski in sonaravni razvojni cilj je uveljavljanje načela trajnosti kot temeljnega kakovostnega merila na vseh področjih razvoja, s ciljem trajnostnega obnavljanja prebivalstva vred.

Razvojni cilj Slovenije v mednarodnem okolju je, da bo s svojim razvojnim vzorcem, kulturno identiteto in angažiranim delovanjem v mednarodni skupnosti postala v svetu prepoznavna in ugledna država.

Vir: Vlada RS (2005): Strategija razvoja Slovenije

K poglavju 3: IZHODIŠČA IN PODLAGE ZA STRATEGIJO

3.

Pomanjkljivosti tradicionalnega sistema vzgoje in izobraževanja in iskanje izhoda:

počasnost in organizacijska nepripravljenost večine izobraževanja, še zlasti šolskega sistema, da bi se odzival ne hitro rast znanja in hitre tehnološke spremembe;

z omejevanjem izobraževanja na čas otroštva in mladosti ne moremo zadovoljevati mnogih potreb, ki jih ima posameznik, in posredno z njegovo dejavnostjo tudi družba, vse človekovo življenje;

le z uveljavitvijo vseživljenjskosti učenja lahko izpolnimo zahtevo po enakih možnostih pri izobraževanju za vse ljudi.

4.

Čeravno so se strokovna spoznanja o pomenu vseživljenjskosti učenja začela v javnosti širiti že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, jih politika sprejema in odločneje obravnava šele zadnjih deset let. Koncept je temeljil na pomembnih spoznanjih:

- Življenje ne more biti tako togo razdeljeno na dve obdobji, kot ga pojmuje tradicionalno izobraževanje, to pa sta: čas priprave in usposabljanja in čas delovne dejavnosti. Sodobno življenje zahteva, da se te funkcije v življenju ves čas izmenjujejo in dopolnjujejo.
- Človek se je zmožen učiti vse življenje in v vseh obdobjih svojega življenja, ima tudi potrebe po učenju.
- Vsako obdobje človekovega življenja daje človeku nove in enkratne izkušnje in spoznanja, hkrati s tem pa je tudi priprava za naslednje obdobje. To lahko izrabimo tem bolj, kolikor bolj smo izrabili prejšnje obdobje; pri tem so pomembna spoznanja, pridobljena z učenjem.
- Za uspešno učenje (v vseh obdobjih življenja) ni pomembno le pridobivanje znanja, ampak tudi ali celo še bolj razvijanje spretnosti, ki omogočajo pridobitev znanja. Posebno pomembne so spretnosti za komuniciranje, izražanje, pridobivanje informacij.
- Tradicionalno pojmovano izobraževanje (šolanje) vsebuje kot pomembno prvino svoje učinkovitosti omejevanje življenjskega delovanja učenca na izobraževanje in učenje. naravnost k takšni storilnosti vsebuje tudi negativne razsežnosti, kot so: omejevanje svobode pri izbiri dejavnosti in ustvarjanje negativnega odnosa do izobraževanja in učenja (doživljati pa bi ju morali kot vir veselja in zadovoljstva ter kot sredstvo za popolno osebno uresničenje).

Vseživljenjskost učenja je alternativa, ki odpravlja pomanjkljivosti in nezadostnost tradicionalnega izobraževanja.

5.

Dovolj zgovoren zgled, ki potrjuje, da se še leta 1996 pri nas vseživljenjskost učenja ni pojavljala kot temeljni razvojni koncept, je znana Bela knjiga, ki jo je Ministrstvo za šolstvo in šport s pomočjo uglednih strokovnjakov pripravilo kot strokovno podlago pri oblikovanju in sprejemanju naše nove šolske zakonodaje. Veliko pove že to, da jo sprejemamo kot »šolsko« (torej za ožji segment izobraževanja); to je seveda z zornega kota vseživljenjskosti učenja izrazito neobetaven in pomanjkljiv, če že ne napačen prijem. Podrobnejši pregled besedila pokaže, da koncept vseživljenjskosti učenja v uvodnih »načelnih in splošnih« izhodiščih sploh ni omenjen. To si lahko razlagamo le tako, da za predlagatelje tega besedila in seveda tudi zakonodaje sploh ni bil aktualen. Res jim ne bi pripisovali tega, da koncepta ne poznajo. Naveden je le v poglavju o izobraževanju odraslih, to pa je, gledano sistemsko, spet povsem napačno – saj je tokrat vseživljenjsko učenje zmotno poenačeno z izobraževanjem odraslih!

6.

Vendar se nam daljne preteklosti v Sloveniji ni treba sramovati. Imeli smo pedagoga Karla Ozvalda. Ta je v svoji knjigi Kulturna pedagogika, ko je opisoval naloge pedagoške teorije in kulture, pripisoval še poseben vpliv vzgojnemu učinkom in moči same skupnosti, ob namembni vzgoji enako velik pomen nenamembnim vzgojnemu in izobraževalnim vplivom in – po našem zdajšnjem predloženem strokovnem izrazju – »aformalnemu izobraževanju« in naključnemu ali priložnostnemu učenju. Kot pomembno (ali celo najpomembnejšo) funkcijo šolskega pouka pa je označil to, da pripravlja na »poznejšo samovzgojo pa lastno izobraževanje, ki se pričenjata šele po končani šoli ter normalno trajata vse do konca življenja« (Ozvald 1927, str. 16). K. Ozvalda torej lahko označimo kot našega, slovenskega »očeta« koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja.³ Po svojem videnju vzgoje in izobraževanja kot vseživljenjskega procesa sodi med pionirje tega pojmovanja v svetu, saj je te poglede razlagal in tudi objavil v istem času kot svetovni misleci, ki jim v razvoju in zgodovini izobraževanja odraslih pripisujejo prvenstvo pri uveljavljanju zamisli o vseživljenjskosti učenja.⁴

7.

Temeljni kamni v razvoju Evropskega sodelovanja glede vseživljenjskosti učenja (po letih):

³ Pri tem je treba poudariti, da je deloval in sporočal svoje razlage o nenehnosti izobraževanja v času, ko se je zamisel o permanentnosti izobraževanja šele porajala celo v državah, ki so imele tedaj vodilno vlogo pri razvijanju izobraževanja odraslih (ZDA, Velika Britanija).

⁴ To sta zlasti Eduard Lindeman v ZDA s svojim delom *The Meaning of Adult Education* iz leta 1926 (Jarvis 1987, str. 141) in Basil A. Yeaxlee v Veliki Britaniji, ki je svoje delo *Lifelong Education* objavil leta 1929. (Jarvis, n. d., str. 61). Ozvald pa je objavil svojo Kulturno pedagogiko že leta 1927.

1995:

- V Beli knjigi Evropske komisije Poučevanje in učenje: na poti k učeči se družbi se promovira razvoj vseživljenjskosti učenja.

1996:

- Evropsko leto vseživljenjskega učenja – zamisel podana v Beli knjigi Evropske komisije Rast, tekmovalnost, zaposlovanje.

1999:

- Bolonjska deklaracija za vzpostavitev evropskega sodelovanja na področju visokošolskega izobraževanja do leta 2010.

2000:

- Lizbonska strategija. Sistemi izobraževanja in usposabljanja se morajo prilagoditi zahtevam družbe, ki temelji na znanju, in ponuditi priložnosti za učenje in usposabljanje različnim ciljnim skupinam v različnih obdobjih življenja.
- Evropski svet je sklenil, da je vseživljenjsko učenje bistveno za razvoj državljanstva, socialnega povezovanja in zaposlovanja in da si je treba prizadevati za dognanje jasne strategije in praktičnih ukrepov za pospešitev dostopa do vseživljenjskega učenja za vse.
- Evropski socialni sklad je določil sredstva za razvoj vseživljenjskosti učenja za obdobje 2000–2006.
- Vseživljenjskost učenja je vodilno načelo za podporo akcijskih programov ES: Socrates, Leonardo da Vinci in Mladina.
- Sprejetje Memoranduma o vseživljenjskosti učenja kot podlage za evropsko usklajevanje procesov vseživljenjskega učenja.

2001:

- Evropska strategija zaposlovanja. Specifične usmeritve za zaposlovanje in trg dela z zornega kota vseživljenjskosti učenja.
- Poročilo o ciljnih izobraževanja in usposabljanja v prihodnosti.
- Doseči, da postane evropsko povezovanje glede vseživljenjskosti učenja realnost. Pospešitev vseživljenjskega učenja za vse na podlagi razprave o Memorandumu o vseživljenjskosti učenja.
- Kazalniki za spremljanje vseživljenjskosti učenja – za večje omogočanje primerjav med sistemi.

2002:

- Evropska strategija zaposlovanja. Članice Evropske unije zaprošene, da pripravijo jasne in vseobsegajoče strategije, določijo cilje ter izboljšajo kakovost in učinkovitost svojih sistemov izobraževanja in usposabljanja.
- Socialni partnerji iz srednje Evrope sprejeli okvir za akcije, za razvijanje kompetenc in kvalifikacij.
- Šesti okvirni program raziskovanja (2002–2006) za okrepitev raziskovanja vseživljenjskosti učenja.
- Desetletni delovni program za spremljanje udejanjanja ciljev sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropi. Povečanje sodelovanja med članicami Evropske unije.
- Resolucija o vseživljenjskosti učenja. Podpora udejanjanju komuniqueja o vseživljenjskosti učenja iz l. 2001.
- Kopenhagenska deklaracija in Resolucija o pospešitvi sodelovanja na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Kako prilagoditi in izboljšati poklicno izobraževanje in usposabljanje, da bodo doseženi cilji Evropske unije.
- Pet mejnih postavk za izobraževanje in usposabljanje. Do leta 2010 naj se v vseživljenjsko učenje vključi najmanj 15 odstotkov delovno aktivne populacije, stare od 25 do 64 let. Vseživljenjsko učenje potrjeno kot krovni cilj za vse akcije v izobraževanju in usposabljanju. (Lizbonska strategija)

2003:

- Pobuda R3L. Podpora povezovanju 120 učnih območij za promoviranje vseživljenjskosti učenja.
- Berlin 2003. Srečanje evropskih ministrov za pospešitev bolonjskega procesa.

2004:

- Skupno vmesno poročilo o izobraževanju in usposabljanju 2010. Spremljanje uresničevanja ciljev evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja.
- Nov integrirani akcijski program na področju vseživljenjskosti učenja (2007–2013). Pospešiti interakcijo, sodelovanje in mobilnost pri izobraževanju in usposabljanju v ES.
- Resolucija o svetovalnem delu.
- Sklepi glede ugotavljanja in potrjevanja neformalnega in aformalnega učenja.
- Maastrichtski komunike. Posodobitev Kopenhagenske deklaracije, poročilo o napredku po l. 2002, določitev novih prioritet in strategije za naslednji dve leti.

2005:

- Bergen 2005. Dveletno srečanje evropskih ministrov za pospešitev bolonjskega procesa.
- Posvet o evropski kvalifikacijski zgradbi (EQF). Vzpostavitev primerljivosti kvalifikacijskih sistemov na nacionalni in sektorski ravni.
- Skupno poročilo o napredku v projektu Izobraževanje in usposabljanje 2010 (Modernizacija izobraževanja in usposabljanja: vitalni prispevek k prosperiteti in socialnemu povezovanju v Evropi).
- Priporočilo glede ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje 2005.

K poglavju 4: KLJUČNI POJMI

8.

Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj, zato je prav, da se pri njuni uporabi teh razlik zavedamo. Zastopamo stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.⁵

Izobraževanje

Pri izobraževanju sta vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določeni od zunaj. V ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. ali učenje med procesom, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe.

Učenje

Pri učenju pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jarvis 1979) in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti. To pa ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene potrebe. Učenje označuje večja širina po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti. Vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postalo je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje označujeta večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca). Učenje lahko glede na dejavno vlogo subjekta in način organiziranosti dejavnosti delimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno.

Organizirano samostojno učenje (samoizobraževanje) je učenje/izobraževanje, pri katerem posameznik ali skupina prevzame poglavito odgovornost za načrtovanje, izpeljavo in ovrednotenje svojega učenja ali izobraževanja, pri tem pa mu lahko pomagajo druge osebe ali ustanove. Če poteka učenje ob organizirani (načrtovani, dovolj stalni, redni in intenzivni) pomoči drugih, ga označimo kot (organizirano) samostojno učenje ob pomoči ali vodeno samoizobraževanje, če pa ga po večini izpelje posameznik sam, ga poimenujemo le (organizirano) samostojno učenje. Različice, ki lahko nastanejo pri organiziranem učenju, odvisno od tega ali je subjekt učenja posameznik ali je to več oseb, so še: posamično učenje, učenje v dvojicah in učenje v skupinah.

⁵ Izobraževanje je »javni odgovor na dejstvo, da se ljudje učijo« (Thomas, v Jelenc 1998 a, str. 46).

Glede na načela in strategijo vseživljenjskosti izobraževanja in učenja se zastavlja vprašanje, kaj je čemu nadrejeno, izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju. Zastopamo stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.

9.

Strokovnjaki ugotavljajo, ko primerjajo preteklost (čas pred poldrugim desetletjem ali več) s sedanostjo, da se dogaja »paradigmatični premik od izobraževanja k učenju«; to pomeni, da ljudje zdaj, da bi dosegli svoje učne cilje (pridobitev znanja, spretnosti, navad itn.), bolj posegajo po učenju kakor po izobraževanju. Sicer je bilo razmerje med učenjem in izobraževanjem podobno tudi prej, saj je bilo učenja zmeraj več kakor izobraževanja, vendar se nismo toliko zavedali vseh možnosti za učenje. Teh tudi ni bilo toliko, kolikor jih omogočajo zdajšnje razmere (zlasti bolj razvita informacijska in učna tehnologija), zato učenju nismo namenjali tolikšne pozornosti, kot mu je lahko namenjamo zdaj.

10.

Formalnost in neformalnost ter večja ali manjša formaliziranost (aformalnost) izobraževanja in učenja

Formalnost in neformalnost izobraževanja ali učenja določamo po namembnosti izobraževalne ali učne dejavnosti, in ne po stopnji formaliziranosti izpeljave izobraževanja (strukturiranosti programa, sosledičnosti poteka, učiteljevi kvalifikaciji, ugotavljanju učinka itn.). Po takšni opredelitvi je formalno tisto izobraževanje/učenje, ki naj bi pripeljalo do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija (Jelenc 1991, str. 30). Neformalno pa je po analogiji in v nasprotju z opredelitvijo formalnega izobraževanja, tisto izobraževanje/učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju in/ali interesov udeleženca izobraževanja, ki jih le-ta želi namembno pridobiti. Iz tega pa je seveda mogoče logično predvidevati, da formalnost in neformalnost pomembno določata stopnjo formaliziranosti izobraževanja/učenja. Za izpeljavo formalnega izobraževanja/učenja je potrebna večja stopnja formaliziranosti izpeljave izobraževanja (strukturiranost programa, sosledičnost poteka, kvalifikacija učitelja, ugotavljanje učinka itn.). Ta se praviloma določa z verifikacijo izvajalca ali programa, ki zagotavlja, da poteka program v skladu z zahtevami in da daje zahtevani učinek (izkazan s spričevalom ali veljavnim izkazom za stopnjo in/ali vrsto dosežene izobrazbe ali kvalifikacije). V skladu s tem je stopnja formaliziranosti neformalnega izobraževanja manjša kot pri formalnem izobraževanju, vendar pa so pri njegovi izpeljavi pomembne prvine tudi načrtovanost, strukturiranost, sosledična organiziranost itn.

Čeprav smo izobraževanje in učenje opisali kot različici ciljno enake dejavnosti, se pri poimenovanju odločamo za prednostno uporabo izraza »izobraževanje«, ko gre za bolj formalizirano dejavnost, za prednostno uporabo izraza učenje pa tedaj, ko gre za manj formalizirano.

O formalnosti in neformalnosti lahko govorimo pri obeh dejavnostih (izobraževanje, učenje), razlika med obema pa je najočitnejša, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti. Izobraževanje je zmeraj namembno, učenje pa je lahko namembno in nenamembno.

Najnižjo stopnjo tako po namembnosti kot tudi po formaliziranosti izpeljave imata naključno ali priložnostno in aformalno učenje⁶. S tema izrazoma označujemo dejavnosti, ki potekajo povsem neformalizirano (brez forme, aformalno) in seveda tudi brez ciljnosti (nenamembno, priložnostno). S tem je povedano, da tudi brez namena, da bi se z izobraževanjem želelo pridobiti kakšno potrditev.

Pri naključnem in aformalnem učenju gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja. Prevladujoča metoda je učenje z izkušnjami, z zgledi. Poteka spontano, praviloma ni posebej načrtovano in tudi ne nadzorovano. Ni izrecno prvina izobraževalne dejavnosti, pojavlja se kot vzporedna, dopolnjujoča sestavina različnih dejavnosti, npr. skupnostnega dela, socialnega dela, šolanja, dela z mladino, domske vzgoje. Je sestavina vsakdanjega življenja

⁶ Izraz »aformalno« vpeljujemo namesto v slovenščini neustreznega izraza »informalno«, ki ga sicer v praksi pogosto uporabljajo. To je podrobneje utemeljeno v raziskovalnem poročilu Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji (Jelenc 2000 b, str. 85–86). V Terminologiji (Jelenc 1991, str. 54–55 in 46) angleški izraz »informal« še prevajamo z neformalno in priložnostno; novi termin »aformalno« je bil vpeljan šele pozneje (leta 2000). V objavah na drugih mestih (npr. Jelenc 2004, str. 47) se pojasnjuje, da raba izraza »informalno« v slovenščini ni ustrezna.

ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja in tesno povezano s kulturo, kjer se pojavlja. Ni le učenje, temveč tudi socialni odnos; je usmerjeno v osebnost človeka, ki se uči.

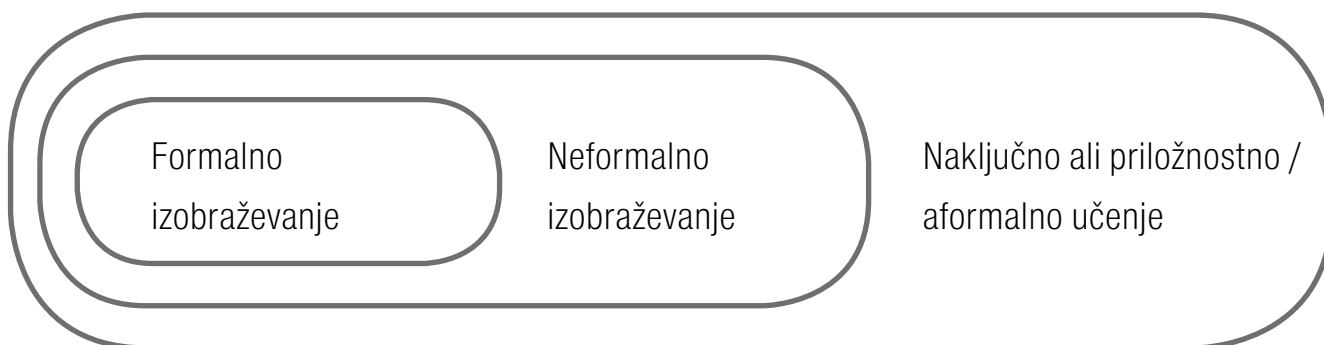
Vloga subjekta pri naključnem ali nenamembnem učenju – to pa je učenje, ki nastaja kot izid vplivanja okoliščin, v katerih je subjekt – je praviloma, pogosto pa le navidezno manjša in drugačna.

Naključno ali priložnostno učenje je »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil«. (Jelenc 1991, str. 54–55) Za to dejavnost je bolj kot umestitev med vrste izobraževanja ustrezna umestitev med vrste učenja, pri katerem ni zavestnega poskusa učnega vira, da bi vplival na morebitnega udeleženca izobraževanja ali učenja, in tudi učenec si zavestno ne prizadeva, da bi se učil.

Aformalno učenje je po svojih temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju po tem, da ne poteka formalizirano, od njega pa se razlikuje po tem, da je vsaj deloma namembno. Zavesten namen, ki ga imata bodisi vir učenja (informacij) bodisi učenec (sprejemalec informacij), ni časovno usklajen, torej ni sočasen; zato sta usklajena le naključno ali priložnostno, to pa je lahko bodisi tako, da prihaja bolj ali manj strukturirana pobuda ali bolje rečeno priložnost ali možnost za učenje od zunaj, ne da bi subjekt tedaj že imel jasen namen, da se bo učil, bodisi tako, da se izrabi zunanja priložnost, ki zadovolji človekov že oblikovani namen ali interes (učni projekt), ki se s tem aktivira.

Vse vrste izobraževanja/učenja lahko prikažemo s shemo (Davies 1985), v kateri označuje zunanji okvir vse učenje, v tem pa se razvrstijo z različnimi deleži, ki si po velikosti sledijo v takšnem vrstnem redu, kot jih bomo našteali: naključno ali priložnostno učenje ter aformalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, in formalno izobraževanje.

Slika 1



11.

Vseživljenjsko učenje

V naši opredelitvi smo združili bistvene prvine dveh objavljenih opredelitev, to sta opredelitvi iz Memoranduma o vseživljenjskem učenju (ES 2000, str. 3) in Strategije vseživljenjskosti učenja v ZR Nemčiji (BLK 2004, str. 8).

Še nekaj opredelitev, ki smo jih izbrali za prikaz poskusov za opredelitev pojma, za katerega v tem dokumentu določamo strategijo.

- Proces učenja, ki poteka vse življenje. (Jarvis 2002, str. 202)
- Razvoj človekovih zmožnosti z nenehnim podpiranjem, ki spodbuja posameznike in jim daje moč, da si pridobijo znanje, vrednote, spretnosti in razumevanje, ki jih bodo potrebovali vse življenje in jih uporabljali z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem v vseh vlogah, okoliščinah in okoljih. (Longworth, Davies 1996, str. 22)
- Vseživljenjsko učenje je »namembna učna dejavnost, ki poteka s ciljem, da se zboljšajo znanje, spretnosti in veščine« (Memorandum o vseživljenjskem učenju 2000, str. 3).
- Vseživljenjsko učenje zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno ali aformalno. Poteka v različnih učnih okoliščinah, od zgodnjega otroštva do upokojitve. (Strategija ZR Nemčije 2004, str. 8)

- V širšem pomenu je »vseživljenjsko učenje« generični pojem, ki označuje celoten proces kulture človekovega učenja. Obsega vse oblike razvijanja človekovih spretnosti in stališč na vseživljenjski podlagi, pojavlja se lahko v institucionaliziranih razmerah ali kot naravna sestavina življenja. (Dohmen 1996, str. 20)

K poglavju 5: STRATEŠKA JEDRA

12.

Celostnost vsega izobraževanja in njegove sistemske ureditve lahko ponazorimo tudi s shemo, ki jo poimenujemo Skupna hiša vsega izobraževanja in učenja. Z njo lahko nadomestimo tradicionalne neustrezne sheme sistema izobraževanja, kakršne najdemo v uradnih virih o sistemu vzgoje in izobraževanje. Zanje je značilno, da izobraževanja odraslih sploh ne vključujejo ali pa je umeščeno zunaj glavnega dela sistema, kot dodana vzporedna puščica ob robu. (Dodatek, 37, slike 2.1 in 2..2, str. 44 in 45)⁷

Za to Skupno hišo vsega izobraževanja in učenja je značilno še, da: ponuja zasnovano enotnega in integriranega sistema vsega izobraževanja z upoštevanjem različnosti obeh njegovih temeljnih področij (začetnega in nadaljevalnega); upošteva načelo progresivnosti ali nadaljevalnosti izobraževanja, od prve včlenitve vanj skozi vsa nadaljnja področja življenja, in s tem daje celotno vertikalno izobraževalnega sistema; povezuje tudi različna področja izobraževanja, splošno in poklicno in omogoča prehodnost med njimi; upošteva takó uradno formalizirane kot tudi alternativne poti izobraževanja in učenja ter s tem priznava takó bolj kot tudi manj formalizirane načine izpeljave izobraževanja in učenja; povezuje formalno in neformalno izobraževanje; povezuje izobraževanje, za katero je pristojna »šolska sfera«, in tudi tisto, za katero so pristojna druga področja iz »sfere dela«.

Celoto sistema vzgoje in izobraževanja lahko prikažemo tudi s shemo Vseživljenjsko izobraževanje in učenje⁸. (Dodatek, 38, slika 3, str. 46) Sestavljata jo dve komplementarni, sistemsko enakovredni in enakopravni, vendar specifični in v mnogih svojih značilnostih različni področji vzgoje in izobraževanja: izobraževanje otrok in mladine ali začetno izobraževanje in izobraževanje odraslih ali nadaljevalno izobraževanje. Shema nazorno kaže kontinuiteto in sestavo učenja v vseh obdobjih življenja po vzdolžni (vertikalni) razsežnosti; odrasli ne vstopajo v formalno izobraževanje (za pridobitev izobrazbe) le zaradi nadomestitve izobrazbe, ki je iz kakršnih koli razlogov niso pridobili med začetnim izobraževanjem (kompenzacijsko izobraževanje), ampak tudi zato, da bi zviševali doseženo stopnjo izobrazbe ter širili in poglobljali znanje v skladu z novimi potrebami in zahtevami (inovacijsko izobraževanje). Nekatere vrste izobraževanja, to so specializacije ter nadaljnje neformalno poklicno izobraževanje, je mogoče izpeljati le v fazi nadaljevalnega izobraževanja. V fazi začetnega izobraževanja najdemo kontinuiteto iz predšolskega v šolsko obdobje; to je specifično področje vzgajanja in izobraževanja, ki jo lahko analogno poimenujemo »predzačetno ali pripravljalno« učenje in izobraževanje.

Takšno splošno in načelno izhodišče zahteva, da se obe področji izobraževanja (začetno in nadaljevalno) pravno, s tem pa tudi sistemsko in materialno, dosledno obravnavata enakopravno. Ker sta področji različni, ima vsako svoje posebnosti, značilnosti in možnosti, zato je treba pri sicer enakopravni obravnavi upoštevati njuno različnost. V praksi, ki prevladuje tudi pri zdajšnji pripravi zakonov, je, da navadno najprej zakonsko opredelimo izobraževanje otrok in mladine, potem pa na tej podlagi prirejamo ali prilagajamo izobraževanje ali učenje za odrasle. S tem je izobraževanje odraslih že od vsega začetka v neenakopravnem položaju, ki ga s poznejšim preoblikovanjem določil v besedilih ne moremo več popraviti. Gre za neko različico »usmerjenega« izobraževanja, usmeritev pa tokrat določa »šolsko polje«. Logika vseživljenjskosti izobraževanja in učenja se bo lahko povsem uveljavila šele tedaj, ko bomo navedeni enostransko usmerjeni pogled spremenili.

⁷ Takšno shemo najdemo tako v starejših kot tudi v novejših objavljenih strateških dokumentih o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, kot sta: Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje – Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Rečnik, ur., 1991, str. 100) in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, ur., 1995, priloga), pa tudi v najnovejšem poročilu »Analiza obstoječega stanja na področju uresničevanja ciljev izobraževanje in usposabljanje 2010« v Sloveniji (Černoša 2005, str. 21).

⁸ Shema je Rezultat raziskovanja sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v Andragoškem centru Slovenije (Jelenc 2000 b).

13.

Ti nacionalni program in strategije niso in ne morejo biti nadomestilo za Nacionalni program vseživljenjskega učenja. Vsak od njih zajema le del vseživljenjskega učenja. Posebno Nacionalni program izobraževanja odraslih mnogi zamenjujejo z Nacionalnim programom vseživljenjskega učenja, kot se zmotno zamenjujeta tudi vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih.

Za strategijo vseživljenjskosti učenja so pomembni nacionalni programi, ki so že bili objavljeni v Sloveniji:

- Nacionalni program izobraževanja odraslih, ki je bil uradno potrjen z Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (2004),
- Nacionalni program visokošolskega izobraževanja (2002),
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2005).

Pomemben dokument pa so tudi:

- Izhodišča in predlogi za nacionalni program socialnega varstva starih ljudi v obdobju 2006 do 2010 ter za nacionalno strategijo razvoja družbe z velikim deležem starega prebivalstva (2005).

Drugi nacionalni programi zadevajo področja raziskovanja, urejanja trga dela – Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (2001), zdravja, varovanja okolja itn.

14.

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pomembno pripomore k vseživljenjskemu učenju tako s širitvijo dostopa kot tudi z vpeljevanjem bolj raznovrstnih poti učenja; z novimi prijemi in aranžmaji postajajo učni proces in vsebine zanimivejše. IKT-omrežja bodo priključena na lokalne centre vseživljenjskega učenja in odprti širšim skupinam ljudi vseh starosti; učenje se lahko ponudi v novih kombinacijah, npr. z uporabo poučnih računalniških iger; ljudje čedalje bolj uporabljajo medmrežje pri nakupovanju, komuniciranju, informiranju, to pa je dobra podlaga za to, da ga brez siceršnjega odpora, ki spremlja šolsko učenje, izrabimo tudi pri učenju.

15.

Možnost za vseživljenjsko učenje je smotrno ponuditi, denimo, tudi osebam po poškodbi glave (možganov). Bistvo problema pri učenju teh oseb je v financiranju. Zdi se, kot da je njihovo usposabljanje predrago (neekonomično). Izračun pa pokaže, je mnogo dražje, če osebo po poškodbi glave le oskrbujemo, namesto da bi jo usposabljali z vseživljenjskim učenjem.

16.

Ključne kompetence sestavljajo vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo: spoznavna – sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem; čustveno- motivacijska: pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh in do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebnostne rasti; akcijska: zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s pridobljenim znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti. Te prvine so neločljivo in nenehno povezane med seboj.

Ena najpomembnejših ključnih kompetenc je »učenje učenja« – »zmožnost in pripravljenost prilagoditi se novim nalogam, aktivirati zmožnosti mišljenja, osebno zavzetost in perspektivo upanja na uspeh, tako da vzdržuješ spoznavno in čustveno samouravnavanje učne aktivnosti«. Pomembno je zavedanje, da ne gre le za »tehničnoizvedbeno« razsežnost; v samouravnavanju procesa učenja so smiselno povezane spoznavna, čustvena in akcijska razsežnost.⁹

Temeljne spretnosti, lahko jih imenujemo tudi zmožnosti, ki so danes potrebne za učenje, so opredeljene v štirih ravneh pismenosti. Poleg tradicionalnega temeljnega znanja, kot sta branje in računanje, pa so danes pomembni tudi vsaj obvladanje in uporaba informacijske ali informacijsko-komunikacijske tehnologije (IT, IKT), tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo, socialne spretnosti, občutek za umetniške vrednote itn. To so široko opredeljena področja

⁹ Marentič Požarnik (2000).

znanja in spretnosti, po večini so tudi interdisciplinarna. Splošne, poklicne in socialne spretnosti se vedno bolj prekrivajo, vsebinsko in funkcionalno. To ni nujno popoln seznam, gotovo pa vsebuje ključna področja.

Izraz »kompetence« v tem besedilu ne slovenimo, čeravno so strokovnjaki že skušali najti ustrezen slovenski izraz. Njegovo enačenje z izrazom »zmožnost« ni ustrezna; potrebuje še dodatno opredelitev, ki jo opiše izraz »opravilna zmožnost«. Pri kompetenci gre za »kompleksnejše, širše zmožnosti«. Njegovo pomensko raznovrstnost nakazuje tudi izraz »čebula kompetenc« (plasti, ki si sledijo od najbolj površinske k najbolj globinski)¹⁰. Raba navedenih sintagm utegne biti v besedilu strategije nerodna.

17.

Slovenija je že pripravila Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti, ki je že predložena v razpravo in sprejem v Parlamentu in v Vladi, ter strategijo za zviševanje ravni izobrazbe odraslih.

18.

Materialne spodbude so lahko na primer:

- individualni izobraževalni računi kot spodbuda ljudem, da prispevajo k stroškom lastnega učenja s pomočjo posebnega vlaganja in varčevanja; to posledično pritegne dodatne ali enako visoke subvencije in podpore iz javnih in zasebnih finančnih virov;
- financiranje različnih izvajalcev, centrov VŽU itn., da spodbudimo nastajanje čim raznovrstnejših učnih priložnosti.

19.

Nekatere raziskave (navedena npr. v LL strategy for Scotland, Our vision, str. 4) kažejo, da ima daljša odsotnost iz izobraževanja in usposabljanja zelo negativne posledice. Tisti, ki se zadnja tri leta niso usposabljali (izobraževali), pogosteje izjavljajo, da se ne bodo vrnil k učenju.

20.

Strategija vseživljenjskosti učenja spodbuja številne nove možnosti organiziranja učenja za potrebe dela v podjetjih in poklicnega dela. Kot dobre zglede lahko navedemo tele možnosti:

- organizacija omogoča zaposlenim, ki so na porodniškem (starševskem) dopustu, posodabljanje znanja in spretnosti, medtem ko so na porodniškem (starševskem) dopustu ali tik preden se vrnejo na delo;
- sistem, s katerim se delavec, ki je na izobraževanju, začasno nadomesti z brezposelnim delavcem (program, ki ga imenujejo »krožno zaposlovanje«, v tujini »job rotation«);
- zaposlitev za krajši delovni čas, ne samo zaradi razlogov, ki so povezani z družino, temveč tudi zaradi nadaljevanja izobraževanja;
- metoda (sistem), ki omogoči zaposlenemu, da spozna svoje strokovne in osebne sposobnosti, motivacijo in zmožnosti (bilanca sposobnosti), da bi lahko pospešil svoje strokovne pa tudi izobraževalne načrte in kariero; cilj ni formalno priznavanje sposobnosti zaradi kvalifikacije;
- omogočiti posameznikom, da urejajo svoje mape učnih in strokovnih dosežkov (»življenjske in učne portfelje«) ter hkrati širše prikažejo učne dosežke, kadar je potrebno;
- spodbude za delodajalce za vlaganje v izobraževanje in usposabljanje manj izobraženih in premalo usposobljenih zaposlenih;
- omogočiti delovanje medfunkcionalnih/medorganizacijskih timov in pospešiti prenašanje znanja z grozdenjem;
- sistem napredovanja pri delu mora biti povezan s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem;
- vpeljati sistem stalne evalvacije znanja in spretnosti;
- bistveno je to, da se delovna mesta oblikujejo tako, da spodbujajo ustrezno rabo pismenosti, znanja in spretnosti.

¹⁰ Marentič Požarnik, n. d.

21.

Pojem »karierna orientacija« so strokovnjaki Zavoda RS za zaposlovanje, med njimi vodilni Saša Niklanovič, ponudili kot prevod za angleški »career guidance«, ki označuje celoto vodenja (guidance) posameznika na poklicni (širše pojmovano tudi življenjski) poti. Nadomestil naj bi po njihovem mnenju pomanjkljivo sintagmo »informiranje in svetovanje«. Ob informiranju in svetovanju naj bi šlo tudi za učenje, posameznik pa naj bi tako pridobil »spretnosti vodenja kariere« (»career management skills«). Odločitev so sprejeli člani pilotnega projekta Forum za ... (v sklopu projektov EU – National Guidance Policy Forums – NGPF). Novo usmeritev sestavlja cela vrsta dejavnosti – v šoli in zunaj nje, pri mladini in odraslih, v šolskih oblikah dela in v delavnicah – s tem pa se povezuje tudi razvijanje drugih socialni spretnosti, povezanih z izobraževanjem, učenjem in delom. Ta strokovni koncept ponuja, kot zagotavljajo avtorji – sprejela in včlenila v svoje dokumente pa ga je tudi evropska politika (dokument Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe, maj 2004) – učinkovite odgovore na današnje in prihodnje potrebe posameznika in države. V Evropi se razvija omrežje za vodenje kariere (European Guidance Network).

22.

Karierne centre lahko organiziramo na vseh osnovnih in srednjih šolah ter na vseh treh univerzah. To so kraji, kjer lahko posameznik identificira svoje kompetence (znanje, vrednote, spretnosti in prepričanja), jih poveže z zahtevami poklica in ugotovi, na katerem področju bi se še moral razviti in katero znanje pridobiti, da bi zadovoljil pričakovanja nekega poklicnega profila. Karierni center že deluje recimo na Fakulteti za kmetijstvo Univerze v Mariboru (Karierni kotiček za študente in vseživljenjsko izobraževanje). Poglavitni cilj kariernih centrov je pomagati šolarjem, dijakom, študentom ter zaposlenim ves čas načrtovati izobraževanje in usposabljanje. Zelo uporabni so tudi pozneje, v podjetjih.

23.

Projekti temeljijo na dveh pomembnih dokumentih, to sta:

- Merila za ocenjevanje kakovosti šol, ki izobražujejo za trajnostni razvoj (Quality Criteria of ESD Schools), in
- Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Strategy for Education for Sustainable Development, UNECE – United Nations Economic Commission for Europe, 2004).

Oba dokumenta sta del razpisne dokumentacije nacionalnega projekta Skriti zaklad, ki se izvaja v Zavodu Republike Slovenije za šolstvo s sodelovanjem Ministrstva za šolstvo in šport. (Dosegljiva sta na spletni strani [www.zrss.si/Skriti zaklad](http://www.zrss.si/Skriti_zaklad)). V pisni obliki bosta izšla v reviji Okoljska vzgoja v šoli.

24.

Velik potencial pri ekonomsko učinkovitem doseganju razpršenih in izoliranih skupin – ne le za samo učenje, temveč tudi za komunikacijo, ki rabi za ohranjanje skupnostne identitete ne glede na velike razdalje – ponuja IKT. Na splošno »noč in dan« in »vedno blizu« dostopne učne usluge – z »on-line« učenjem vred, omogočajo vsakomur, da kjer koli kar najboljše izrabi čas za učenje. V vsaki lokalni skupnosti bi morali poskrbeti, da bi imeli temeljno organizacijsko infrastrukturo in vsaj eno organizacijo, ki bi opravljala nekatere dejavnosti za izobraževanje odraslih.

Raziskava v Sloveniji (Dragoš Leskošek) je pokazala, da je odprava krajevnih skupnosti zelo poslabšala možnosti za povezanost ljudi v skupnosti, njihovo druženje, sodelovanje itn. Torej je pomembno, da imajo ljudje na voljo »nevtralne« prostore, kjer lahko izmenjujejo informacije, se družijo in učijo.

25.

Sintagma »ugotavljanje in potrjevanje znanja« (UPZ) je strokovno ustrezen prevod izvirnega angleškega izraza »assessment & accreditation of prior learning« (AAPL). Je ustrežnejši kot sintagma »preverjanje in potrjevanje znanja« (PPZ), ki se zdaj uporablja v praksi in naših zakonskih besedilih. Takšna raba se je uveljavila pri zakonskih opredelitvah NPK s pojasnilom, da gre za preverjanje znanja po katalogu znanj. A tudi v takšnem postopku gre za ugotovitev

znanja, proces ugotavljanja pa seveda zajema tudi preverjanje, primerjanje izkazanega znanja s tistim v katalogu, ocenjevanje njegove ustreznosti itn. (v angleščini »checking«, »verification«). Izraz »preverjanje« se sicer navadno rabi za spremljanje pridobivanja znanja v šoli.

26.

Portfelj ali »zbirna mapa učnih dosežkov« je metoda, ki pomaga odraslim evalvirati pridobljeno, a ne sproti verificirano znanje. Takšna potrditev znanja omogoča načrtovanje prihodnjega učenja in razvoja. Prijem je celosten, osredinjen tako na identifikacijo in artikulacijo učenja kot tudi na njegovo merjenje in evalvacijo. S portfeljem je mogoče formalizirati učne izkušnje in zunaj šolskega sistema pridobljeno znanje. Vse možnosti portfelja do zdaj še niso ugotovljene in izrabljene; posebno možnosti uporabe ugotovljenega in potrjenega zunajšolskega učenja in znanja pri delu, neodvisno od doseženih akademskih stopenj, še niso dovolj proučene.

27.

Ciljne skupine se razlikujejo med seboj po starosti (otroci, mladina, študentje in odrasli), po zaposlitvenem in socialnem položaju (s posebno pozornostjo deprivilegiranim skupinam prebivalstva, ki so na trgu izobraževanja in zaposlovanja v slabšem položaju), po ravni dosežene izobrazbe, po področjih strok itn. Dejavno sodelovanje udeleženca v svetovalnem procesu pomeni, da se razvije odnos medsebojnega sodelovanja svetovalca in svetovanca pri reševanju svetovančevega problema, to pa omogoča, da bo znal svetovanec sam odločati in sprejemati odgovornost za svoje odločitve (pri izbiri poklica, izobraževanja, lastnega razvoja).

Svetovalna pomoč mora biti celostna in sposobna odzivanja na potrebe in zahteve uporabnikov, ki imajo različne težave. Svetovalci morajo poznati osebne in družbene okoliščine tistih, ki sta jim namenjena informiranje in svetovanje, prav tako pa morajo poznati razmere na lokalnem trgu dela in potrebe delodajalcev.

Pomembna je uporaba IKT in različnega orodja, ki je lahko v podporo strokovnim delavcem in uporabniku (razvoj različnih spletnih portalov, instrumentov za »samoocenjevanje« in lastno načrtovanje izobraževalne in poklicne poti, baz podatkov idr.).

K poglavju 6: KONTINUITETA UČENJA PO OBDOBJIH IN STOPNJAH

28.

Obdobja, ki smo jih tako opredelili, sicer imajo nekatere skupne značilnosti, ki pomembno vplivajo na možnosti izobraževanja in učenja, vendar nikakor niso enovita in ne omogočajo enotnih opredelitev. Tako imamo v obdobju otroštva fazo predšolske vzgoje in učenja ter faze šolskega izobraževanja, ki se deli na več stopenj in področij, v obdobju odraslosti pa ločujemo obdobja mlajših, srednjih in starejših odraslih, vsako s svojimi specifičnostmi.

29.

K spoznanju, koliko se odrasli učijo, je s svojimi raziskavami o »učnih projektih« odraslih pomembno prispeval Kanadčan Allen Tough. (Tough 1979) Dokazal je, da skoraj ni človeka, ki v enem letu ne bi opravil vsaj enega »učnega projekta«,¹¹ a ljudje navadno opravijo povprečno pet takšnih projektov na leto (nekateri celo od 15 do 20 ali več); da porabi posameznik za en učni projekt povprečno 100 ur, torej zneso 500 ur – približno 10 ur na teden. Tough je tudi ugotovil, da večino teh projektov načrtuje in pripravi posameznik sam; tudi izpelje jih sam ali s pomočjo drugih ljudi in virov; le okoli 5 do 7 odstotkov projektov načrtujejo in izpeljejo posamezniki zato, da bi z njimi pridobili formalno-veljavni izkaz o pridobitvi izobrazbe ali kvalifikacije. Projekti zajemajo zelo različne vsebine in dejavnosti.

¹¹ »Učni projekt« – kot ga opredeljuje Tough – je vrsta med seboj povezanih učnih epizod, ki trajajo skupaj najmanj sedem ur, so strogo namensko usmerjene v pridobivanje ali ohranjanje nekega opredeljenega znanja ali spretnosti ali kake druge trajnejše osebne spremembe in se morajo v tem minimalnem obsegu zgoditi v polovici leta, lahko pa trajajo tudi dlje.

30.

Izobraževanje ima dva pomena: a/ označitev vseh vrst izobraževanja – kot tak je najširši ali krovni pojem za to dejavnost; b/ označitev procesov formalnega in neformalnega izobraževanja, s katerimi se pridobivajo temeljno znanje in formalna izobrazba ali javno priznana kvalifikacija.

Usposabljanje je dejavnost, s katero se postopno razvijajo neko ravnanje, znanje in spretnosti, ki jih mora obvladati posameznik, da lahko ustrezno opravlja določene naloge ali funkcije; praviloma je poudarek na pridobivanju praktičnega znanja.

Spopolnjevanje (ali izpopolnjevanje) je dejavnost, s katero se bolj ali manj nenehno pridobivajo novo znanje in spretnosti, s tem pa se širijo in poglobljajo tisto znanje, spretnosti in navade, ki jih je posameznik pridobil že pred tem.

Na podlagi takšne splošne delitve se oblikujejo pri izobraževanju odraslih vrste programov izobraževanja, to pa so:¹² programi za pridobitev izobrazbe (z njimi si je mogoče pridobiti javno priznano stopnjo izobrazbe); programi usposabljanja (za pridobivanje predvsem praktičnega znanja in spretnosti); in programi spopolnjevanja izobrazbe (omogočajo razširjanje, poglobljanje, posodabljanje in dopolnjevanje prej pridobljenega znanja in spretnosti).

31.

Model je primerljiv z modeli samoevalvacij, ki se na tem področju uporabljajo tudi v drugih evropskih državah, in ima mnoge prvine, ki jih določajo Evropski okviri za presojanje kakovosti (CQAF).

32.

Podrobneje v:

- Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji (2000, nosilec projekta Zoran Jelenc. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (raziskovalno poročilo);
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (2001, nosilka projekta Olga Drogenik). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

33.

»Netradicionalne« možnosti za študij so nujne za učinkovitejše izpeljevanje kontinuitete učenja in za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja. Zahtevajo pa korenite spremembe v miselnosti, ustaljenih navadah in »didaktični nepismenosti« mnogih visokošolskih učiteljev in v predpisih. Vse to je v mnogih visokošolskih okoljih težko doseči, zato so potrebne tudi močne spodbude od zunaj. Nujno je, da se pri tem ohranja kakovost študija, ki naj ne bi zadovoljeval le potrebe trga delovne sile, temveč naj bi spodbujal tudi kritični razmislek o razvoju discipline in njeni povezanosti z razvojem prakse.

K poglavju 7: UKREPI ZA UDEJANJANJE STRATEGIJE

34.

Slovenija ima za izpeljavo strategije vseživljenjskosti učenja in posledično oblikovanja učeče se družbe in za to, da bi se res lahko imenovala »Slovenija – učeča se dežela«, nekatere prednosti v primerjavi z drugimi državami: je majhna dežela s sorazmerno prevladujočim centraliziranim in organiziranim upravljanjem, in to olajšuje izpeljavo projekta v prvi fazi. Vendar se lahko projekt začne učinkoviteje in uspešneje udejanjati šele takrat, ko se bodo ob centralno delujočih silah, če se jim bo uspelo ustrezno organizirati za vpeljavo in udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja, pridružile upravne, finančno-materialne, organizacijske in psihološko-motivacijske sile in možnosti na lokalni ravni.

Pri nas se je v preteklih letih že začelo intenzivno in ustrezno usmerjeno strokovno delo v izobraževanju odraslih in na tem področju se je Slovenija že tudi mednarodno uveljavila. Optimalno je treba uporabiti vse dosežke in zmogljivi-

¹² Podrobneje opredeljeno v Terminologiji izobraževanja odraslih (Jelenc 1991).

vosti iz preteklosti: strateške razvojne dokumente o izobraževanju in učenju; razvoj systemskega urejanja izobraževanja odraslih; raziskovalno poročilo »Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih«, razvoj in uresničevanje nacionalnega programa izobraževanja odraslih; nadaljevanje razvojnih projektov, ki so še posebno pomembni za razvoj strategije vseživljenjskosti učenja in evalvacijo njihovih učinkov (razvoj in uporaba virov, središč in drugih možnosti za učenje: študijske krožke, središča za samostojno učenje, projektno učenje za mlade, borzo znanja, šole, izobraževalna središča, knjižnice, metode učenja in uporabe virov; učenje v skupinah; razvijanje temeljnega znanja odraslih, razvoj usposabljanja za življenjsko uspešnost; izobraževanje v skupnosti; razvoj informacijsko-svetovalnih služb).

Naložbe v znanje so deklarirane v razvojnih načrtih Slovenije kot prednostna usmeritev razvojne politike. Deklariranim stališčem za zdaj še ne sledijo ustrezni projekti in akcije.

Koristna bi bila znanstveno-teoretska elaboracija pojma »Slovenija – učeča se dežela« in razvoja strategije vseživljenjskosti učenja z zornega kota različnih znanstvenih disciplin (zlasti edukologije, ekonomije, sociologije, psihologije, kulturologije). Sledila bi izpeljava študija in razvoja modelov za vpeljevanje strategije vseživljenjskosti učenja. Modeli se oblikujejo kot sestavine tehle področij in enot zajemanja:1

- učeča se družba: družbenorazvojna strategija,
- učenje za vse: vzgojno-izobraževalna strategija,
- učeča se skupnost: znanje za vse,
- učeča se organizacija: proizvodno-tehnološka strategija,
- učeča se univerza/šola: strategije razvoja človeških virov.

Zasnovo takšnega projekta smo pripravili že leta 1996 v Andragoškem centru Slovenije.

35.

Poglejmo zdajšnjo organiziranost Ministrstva za šolstvo in šport za področje izobraževanja odraslih. Ministrstvo zdaj nima zadostnih zmogljivosti, da bi lahko z letnimi programi izobraževanja odraslih, ki so zakonski instrument za uresničevanje strategije, zagotavljalo uresničevanje ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih. Rešitev je v tem, da se Ministrstvo za šolstvo in šport reorganizira tako, da se Sektor za izobraževanje odraslih kadrovske okrepi in postane enakopraven drugim področjem izobraževanja.

Filozofiji vseživljenjskega učenja ne ustreza tudi ime ministrstva, ki je zdaj Ministrstvo za šolstvo in šport. Šolstvo je le del vsega izobraževanja in učenja, ustrežnejše ime ministrstva bi tako bilo, denimo: Ministrstvo za izobraževanje, usposabljanje in učenje, Ministrstvo za izobraževanje in učenje, Ministrstvo za izobraževanje, Ministrstvo za vseživljenjsko učenje itn. Za zgled bi lahko vzeli imena ministrstev v drugih državah.

36.

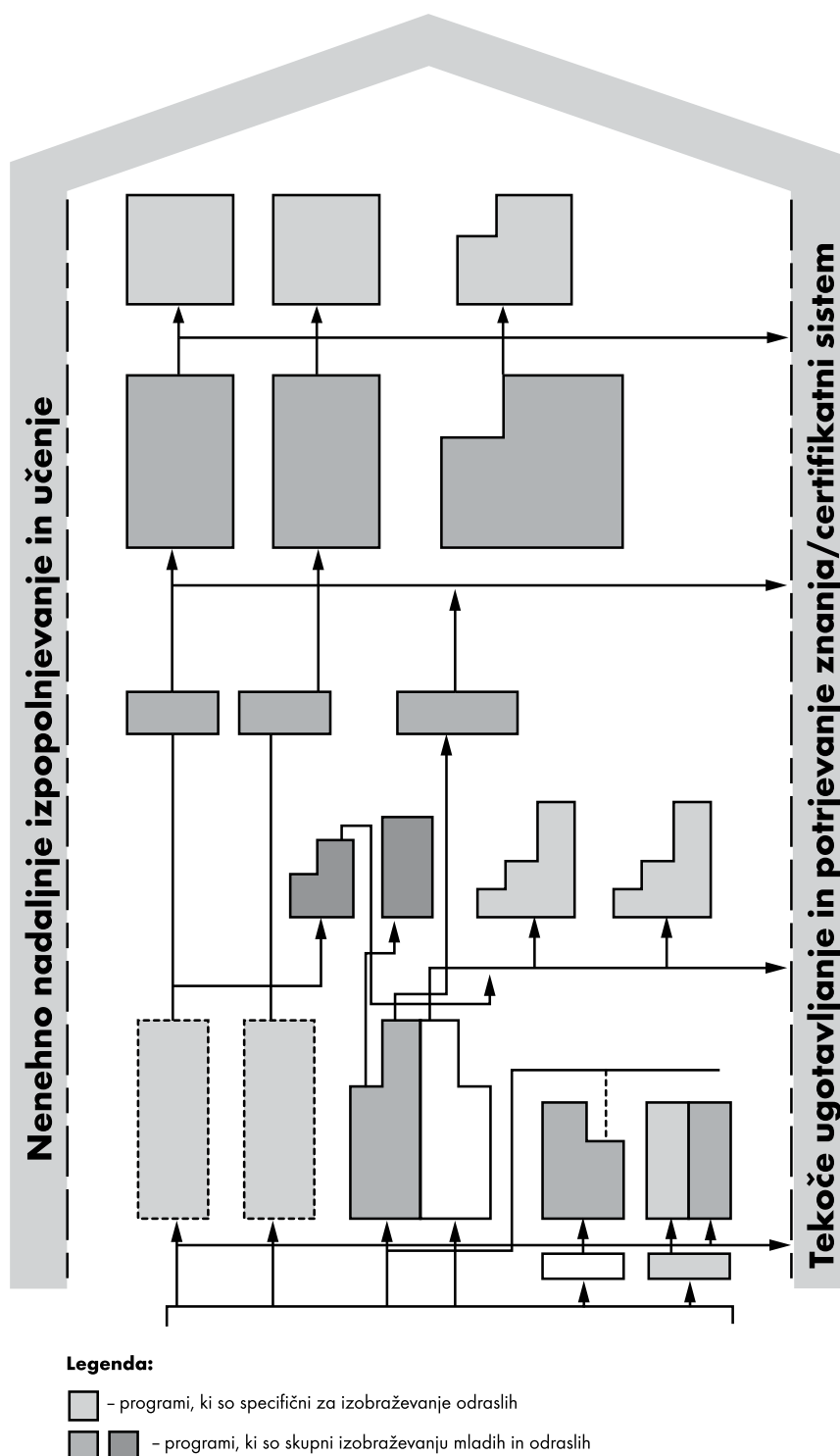
Pregled razvojnih in raziskovalnih institucij za področje vzgoje in izobraževanja:

- Razvojne in svetovalne institucije:
 - Zavod RS za šolstvo,
 - Center RS za poklicno izobraževanje,
 - Andragoški center Slovenije,
 - Republiški izpitni center,
 - CMEPIUS.
- Za raziskave na področju predšolske vzgoje in začetnega izobraževanja:
 - Pedagoški inštitut.
- Za raziskave na področju izobraževanja odraslih:
 - Andragoški center Slovenije – treba bilo ustanoviti raziskovalni center, ki bi imel status pravne osebe.
- Za raziskave na področju visokošolskega izobraževanja nimamo samostojne raziskovalne institucije.

37.

Sistem vzgoje in izobraževanja, prikazan z novejšo (integrativno) in s tradicionalno shemo.

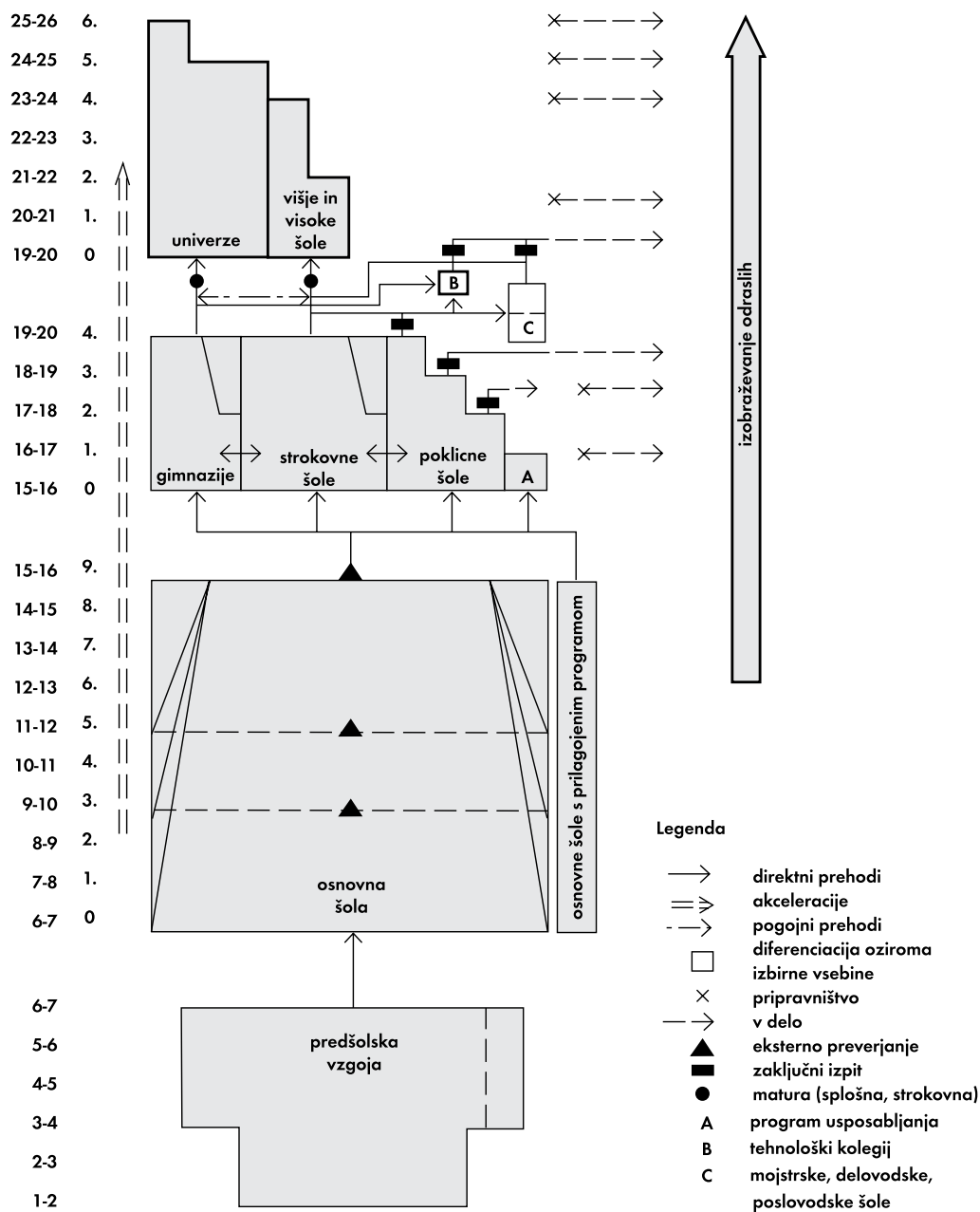
Slika 2.1: Zgradba (>hiša<) vsega izobraževanja in učenja.¹³



Vir: Jelenc, Z. (1994 e): Teoretična izhodišča za sistemsko urejanje poklicnega izobraževanja odraslih. V: Sistemsko urejanje poklicnega izobraževanja odraslih (ur. Angelca Ivančič). Andragoški center Slovenije, Ljubljana, str. 31–41. (RP Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, nosilec projekta Zoran Jelenc, Raziskovalno poročilo 3.)

13 Shema je izvorna, nastala je v projektu Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih, Poklicno izobraževanje, kjer je tudi objavljena (Jelenc 1994, str. 140) v poglavju Sistem poklicnega izobraževanja odraslih.

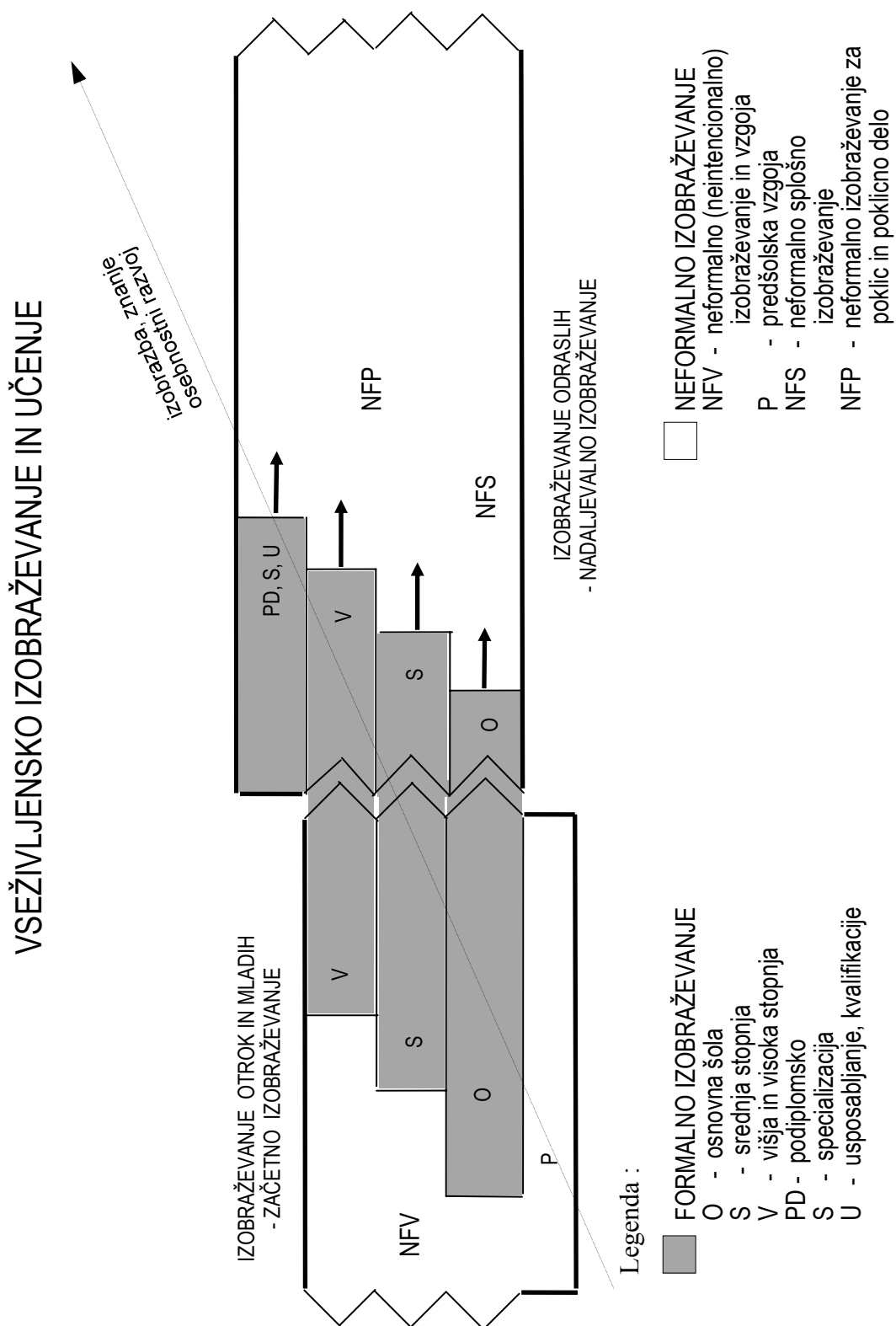
Slika 2.2: Sistem vzgoje in izobraževanje po tradicionalni shemi.¹⁴



14 Tradicionalne (neustrezne) sheme lahko najdemo v dveh zadnjih prikazih sistema in strategije vzgoje in izobraževanja pri nas: Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje – Globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (Rečnik, ur., 1991, str. 100) in Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (Krek, ur., 1995, priloga)

38.

Slika 3: Vseživljenjsko izobraževanje in učenje



Vir: Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji (2000). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 77. (Raziskovalno poročilo, nosilec projekta Zoran Jelenc)

PREGLED IZBRANIH UPORABLJENIH VIROV

Memorandum o vseživljenjskosti učenja (2000).

Resolucija ES o vseživljenjskem učenju (junij 2000).

The European Union's Lisbon strategy (EU, 2001).

Resolucija Evropskega sveta o vseživljenjskem učenju (2002).

Kopenhagen Declaration/Kopenhagenska deklaracija (2002).

Konkretni cilji za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja (2002), v tem: Izobraževanje in usposabljanje 2010.

The Lifelong Learning Strategy for Scotland (2003).

Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany (BLK 2004).

Mastricht Communique on the Future of Enhanced Cooperation in VET (december 2004).

Facing the Challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Kok (EU 2004).

Skupno poročilo za Evropski svet (februar 2004).

Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe. ET 2100. Joint report (EU 2005).

Key competences for Lifelong Learning – Commission Proposal for a Recommendation of the European Parliament and the Council. (november 2005).

Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2005).

Education and Training – Diverse Systems Shared Goals. The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy (2006).

Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – 2006 (poročilo).

Time to move up a gear. The new partnership for growth and jobs (EU 2006).

The Strategy for Lifelong Learning in Hungary (Budapest 2006).

Izobraževanje in usposabljanje 2010 (EU) – izhodišča in operativni načrt za uresničevanje programa, poročila.

Operativni program krepitve regionalnih razvojnih potencialov za obdobje 2007–2013. Služba Vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko, 2007.

Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Služba Vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko (2007).

Looking beyond 2010 – developing the »Education and Training 2010« work programme. (EU 2007).

Nacionalni strateški referenčni okvir 2007–2013. Služba Vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko (2007).

MŠŠ (1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije (ur. J. Krek). Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Ljubljana.

- MŠŠ (2003): Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji, Ljubljana, 18. 11. 2003, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- MŠŠ (2005): Nacionalno poročilo o posodobitvi sistemov izobraževanja in usposabljanja usmerjenega k uresničevanju ciljev do leta 2010, Slovenija 2006.
- MŠŠ (2005): Analiza obstoječega stanja na področju uresničevanja ciljev »Izobraževanje in usposabljanje 2010« v Sloveniji (Černoša).
- Nacionalni program visokošolskega izobraževanja. (2002).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2005).
- Izhodišča in predlogi za nacionalni program socialnega varstva starih ljudi v obdobju 2006 do 2010 ter za nacionalno strategijo razvoja družbe z velikim deležem starega prebivalstva (2005).
- Nacionalni program razvoja trga dela in zaposlovanja do leta 2006 (2001).
- Dohmen, G. (1996): Lifelong Learning. Guidelines for a Modern Education Policy. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Drofenik, O. in drugi (1998, 1999): Nacionalni program izobraževanja odraslih. Strokovne podlage 1, 2. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Faure, E. /ur./ (1972): Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris, London: Unesco, Harap.
- Ivšek, M.: Ali nas Evropski dokument o ključnih kompetencah zavezuje? Vzgoja in izobraževanje, 1, 2006, str. 72–74.
- Jarvis, P. /ur./ (1987): Twentieth Century Thinkers in Adult Education. London in New York: Rutledge. (International Perspectives on Adult and Continuing Education).
- Jarvis, P. (1990): International Dictionary of Adult and Continuing Education. London in New York: Rutledge.
- Jarvis, P. (1992). Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jelenc, Z. (ur., nosilec projekta) (1994): Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (Raziskovalno poročilo, šest zvezkov). V njem citirano poročilo Sistemsko urejanje poklicnega izobraževanja.
- Jelenc, Z. (1996): Razvoj in uveljavljanje sistema izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (raziskovalno poročilo).
- Jelenc, Z. (2000): Nacionalne strategije izobraževanja odraslih. Andragoška spoznanja, 2000, 2, str. 5–20.
- Jelenc, Z. (2000): Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. /ur./ (1991): Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku. (Zbral in uredil: Zoran Jelenc). Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1991. (Izobraževanje odraslih, 6).
- Jelenc, Z. (1994): Teoretična izhodišča za sistemsko urejanje poklicnega izobraževanja odraslih. V: Sistemsko urejanje poklicnega izobraževanja odraslih (ur. A. Ivančič). Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 31–41. (RP Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, nosilec Z. Jelenc, Raziskovalno poročilo 3).
- Jelenc, Z. (1995): Vseživljenjsko učenje – strategija in »osnovna šola« prihodnosti. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana 1995, letnik 26, 3, str. 3–12.
- Jelenc, Z. /ur./ (1998 a): Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (Zbirka Študije in raziskave 7).

- Jelenc, Z. (1998): Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti. V: Vseživljenjsko izobraževanje – vseživljenjsko učenje (ur. Z. Jelenc), Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 39–51.
- Jelenc, Z. (2000): Nacionalne strategije izobraževanja odraslih. Andragoška spoznanja, 2000, 2, str. 5–20.
- Jelenc, Z. (2000): Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (2005): Ustrezen razvoj le s sprejeto koncepcijo in strategijo. Andragoška spoznanja, letnik 11, 3, 2005, str. 65-79.
- Lengrand, P. (1970): An Introduction to Lifelong Education. Paris: Unesco.
- Lengrand, P. (1989): Lifelong Education: Growth of The Concept. V: Lifelong Education for Adults. An International Handbook (ur. Colin J. Titmus). Oxford idr.: Pergamon Press, str. 5–9.
- Longworth, N., W. K. Davies (1996): Lifelong Learning. New Vision, new Implications, new Roles for People, Organisations, Nations and Communities in the 21st Century. London: Kogan Page.
- Marentič Požarnik, B. (2000): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1, str. 27–33.
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. Paris: OECD.
- Okamoto, K. (1994): Lifelong Learning Movement in Japan. Strategy, Practices and Challenges. Tokyo.
- Ozvald, K. (1927): Kulturna pedagogika. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Uradni list EU, L 394/10).
- Rečnik, F. /ur./ (1991): Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Globalna koncepcija razvoje vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji (nosilec: Ferdo Rečnik). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rubenson, K. (1997): »Adult Education and Training: The Poor Cousin«. An Analysis of Reviews of National Policies for Education. University of British Columbia & Linköping University, March 1997. (Paper prepared for the Educational Committee of OECD, tipkopolis, 28 strani).
- Rubenson, K. (nedatirano): THE Great Challenge for B. C.: Lifelong Learning for All. Vancouver: Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia (tipkopolis, 8 strani).
- SEC (2000): Memorandum o vseživljenjskem učenju. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 30. 10. 2000 (delovno gradivo).
- SEC (2005): Sporočilo komisije: Posodobitev izobraževanja in usposabljanja – bistven prispevek k blaginji in socialni koheziji v Evropi.
- Skuber, E. in drugi (2004): Poročilo o uresničevanju zakona o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah. Urad za razvoj šolstva in Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje, Ljubljana, 23. 11. 2004.
- Svetlik, I. (2006): O kompetencah. Vzgoja in izobraževanje, 1, 2006, str. 4–12.
- Titmus, C. J. /ur./ (1989): Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Oxford in drugi: Pergamon.
- Tough, A. (1979): The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning. Second edition. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Zgaga, P. (2003): Bolonjski proces.

