

Teoretski modeli in koncepti vseživljenjskega učenja

Borut Mikulec

Univerza v Ljubljani

borut.mikulec@ff.uni-lj.si

Pregled različnih modelov in konceptov vseživljenjskega učenja na eni strani pokaže, da vseživljenjsko učenje vsebuje določene skupne temeljne značilnosti, tj. da poteka vse življenje (»od zibke do groba«), je vsezajemajoče (poteka v različnih kontekstih) in se osredotoča na učenje. Na drugi strani tovrsten pregled prav tako pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« in »dvo-umen« koncept, saj vsebuje različne in medsebojno konkurenčne opredelitve. V poglavju tako dokazujemo tezo, da vseživljenjsko učenje predstavlja večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja vseživljenjskega učenja, ter na podlagi opravljene analize izpostavimo temeljne gradnike holistično zasnovanega razumevanja vseživljenjskega učenja.

Ključne besede: koncepti vseživljenjskega učenja, modeli vseživljenjskega učenja, mednarodne organizacije, vseživljenjsko izobraževanje

Uvod

Namen pričujočega poglavja je osvetliti različne modele in koncepte vseživljenjskega učenja (VŽU), ki prevladujejo v teoretskih opredelitvah v mednarodnem prostoru, ter na podlagi slednjih zasnovati izhodišča za razumevanje holističnega modela VŽU. Pregled teorij o VŽU na eni strani pokaže, da VŽU vsebuje tri temeljne značilnosti: poteka vse življenje, »od zibke do groba«; je vseobsegajoče, poteka v družini, v izobraževalnih institucijah, na delovnem mestu, v skupnostih, na javnih prostorih itd.; osredotočeno je na *učenje* namesto na izobraževanje in izobraževalne institucije (Elfert in Rubenson 2022; Schuetze in Casey 2006). Na drugi strani pa pregled prav tako pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti razumevanja VŽU ter da je to tudi »spolzek« in »dvoumen« koncept, saj vsebuje različne in medsebojno konkurenčne opredelitve (Aspin in Chapman 2000; Jarvis 2008). V poglavju tako zagovarjamo tezo, da VŽU predstavlja večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja VŽU. A četudi VŽU primanjkuje konceptualne jasnosti, ima vseeno neko zdravorazumsko vrednost, kar pojašnjuje popularnost oz. sprejetost samega koncepta; kot v primeru jabolčne pite, težko je biti proti (Fleming 2021).

V nadaljevanju poglavja najprej pokažemo, kako se je koncept VŽU spreminjal skozi čas, opozorimo na pomen mednarodnih organizacij pri konceptualizaciji in promociji koncepta ter identificiramo in opredelimo različne teoretske modele ter koncepte VŽU. Na podlagi opravljene analize v zaključku izpostavimo temeljne gradnike holistično zasnovanega razumevanja VŽU.

Zgodovinski kontekst: od »permanentnega izobraževanja« in »vseživljenjskega izobraževanja« k »vseživljenjskemu učenju«

Koncept VŽU je šel skozi različne politične naracije in se je s časom tudi spreminjal (Elfert in Rubenson 2022). Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) je najprej sprejela koncept *permanentnega izobraževanja* (fr. *éducation permanente*), ki je izhajal iz francoskih skupnosti v poznih šestdesetih letih 20. stoletja. Ta je bil razumljen kot družbenopolitični projekt za spremembo izobraževalnih struktur in družbe, s katerim se je želelo mobilizirati učeče se kot državljane, da bi postali nosilci sprememb na lokalni ravni. Leta 1962 je Svet Evrope uradno sprejel koncept permanentnega izobraževanja, s katerim si je prizadeval za spodbujanje enakih možnosti izobraževanja skozi vse življenje in igral pomembno vlogo pri širjenju le-tega v šestdesetih ter sedemdesetih letih, pri čemer je izhajal iz spoznanj radikalnih avtorjev, kot sta npr. Freire in Gelpi (Hake 2018; 2021).

Leta 1972 je koncept permanentnega izobraževanja t. i. Faurejeva komisija preoblikovala v *vseživljenjsko izobraževanje* (angl. *lifelong education*) v odmevnem in dobro znanem poročilu »Learning to Be« (Faure idr. 1972). Vseživljenjsko izobraževanje je bilo predvideno kot ključen koncept za reformo celotnega izobraževalnega sistema in naj bi rezultiralo v učeči se družbi (kjer bi bila dostopnost do izobraževanja za vse samoumevna) ter izobraževanju kot neodtujljivi človekovi pravici (pristop, utemeljen na človekovih pravicah). Vseživljenjsko izobraževanje v učeči se družbi zajema mlade in odrasle, formalno in neformalno izobraževanje ter izobraževanje »od zibke do groba«. Namenjeno je humanizaciji in demokratizaciji družbe, celostni izpolnitvi človeka ter njegovih potencialov, izpolnitvi njegovega sebstva in identitete (Biesta 2021; Boshier 2005; Elfert 2015; 2017; Hager 2011).

Rubenson (2006), ki opredeljuje tri generacije koncepta VŽU, za prvo – to je UNESCO-ovo pojmovanje vseživljenjskega izobraževanja v sedemdesetih letih – pravi, da je del humanistične tradicije, ki si je prizadevala za boljšo družbo in kakovost življenja (enakost, demokratizacija), a je ostala na ravni nejasnih idej in utopičnih pričakovanj (t. i. »humanistični model VŽU«). V poznih osemdesetih letih, v obdobju vse večje brezposelnosti, javnofinančnega primanjkljaja ter v okviru Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj

(OECD), je razprava o VŽU postala del politično-ekonomskega imperativa (neoliberalizma), ki je izpostavil pomen znanosti, tehnologije in usposobljenega človeškega kapitala (druga generacija VŽU, ki predstavlja t. i. »močni ekonomistični model VŽU«). V tem obdobju in pod taktirko OECD se je poudarek z (vseživljenjskega) izobraževanja, tj. sistemske ponudbe izobraževanja, prenesel na (vseživljenjsko) učenje, na posameznike, ki prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje (English in Mayo 2012). Od konca devetdesetih let naprej se je pod vplivom Evropske unije (EU) ekonomski vidik VŽU nekoliko zmeščal, saj je poleg pospeševanja posameznikove zaposljivosti poudarek tudi na pospeševanju posameznikovega dejavnega državljanstva, osebnega razvoja in socialne vključenosti. Kljub temu pa je VŽU tudi v tretji generaciji opredeljeno kot bistvena strategija za doseganje na »znanju temelječe družbe«, v kateri prevladujejo ekonomski cilji (t. i. »mehki ekonomistični model VŽU«) (gl. tudi Gravani in Zarifis 2014).

Prehod iz vseživljenjskega izobraževanja v VŽU, iz njegove humanistične v bolj ekonomsko naravnano, opredeljuje tudi prehod iz izobraževanja odraslih, za katerega je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družb, v VŽU kot pripravljavnico odraslih za njihov odgovoren lastni razvoj in življenjske izbire (Kump 2013; Milana 2012; Wildemeersch in Olesen 2012). Odgovornost za reševanje države blaginje se s konceptom VŽU preusmeri na posameznike, ki postanejo osebno odgovorni za stalno nadgrajevanje svojega znanja z namenom, da bi izboljšali svojo zaposljivost oz. da bi preživel na trgu dela. Z VŽU se zgodi premik iz izobraževanja v učenje, iz skupnega v individualno, z države na posameznika, iz zaposlitve v zaposljivost, iz nezaposlene osebe v iskalca zaposlitve (Biesta 2006; 2012; Fejes 2010; Kodelja 2005). Z drugimi besedami, VŽU sledi zelo drugačnim interesom od tistih, ki jih je predvidel Faure za vseživljenjsko izobraževanje in učečo se družbo; VŽU je prešlo od »učiti se biti« k »učiti se biti produktiven in zaposljiv« in je postalo instrument prilagoditve, ne pa pot k emancipaciji (Biesta 2006, 170). Še drugače, posameznikovo *pravico do vseživljenjskega izobraževanja* je zamenjala njegova *dolžnost do učenja skozi življenje*. Če je vseživljenjsko izobraževanje pravica za vse, je država dolžna to pravico tudi uresničiti (skozi ustrezno izobraževalno infrastrukturo in njeno dostopnostjo), a ko VŽU postane dolžnost, so posamezniki sami odgovorni za lastno posodabljanje znanja (Biesta 2021).

Pomen mednarodnih organizacij pri konceptualizaciji vseživljenjskega učenja

Pri koncipiranju in promoviranju VŽU so imele – in jo imajo še danes – bistveno vlogo mednarodne organizacije, kot so UNESCO, OECD, EU, Svetovna

banka idr. (gl. npr. Biesta 2021; Field 2001; Hager 2011; Larson in Cort 2022). Te so od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej pravzaprav glavne zagonovnice ideje VŽU in bistveno prispevajo k njegovi konceptualizaciji ter implementaciji, čeprav VŽU ne definirajo nujno enako (Dehmel 2006; Schuetze 2006). Če za UNESCO velja, da se osredotoča bolj na humanistično dimenzijo VŽU (Elfert 2017), ki spodbuja tako subjektifikacijsko kot socializacijsko in kvalifikacijsko domeno izobraževanja,¹ za OECD, Svetovno banko in EU velja, da se osredotočajo bolj na ekonomsko dimenzijo, ki v primeru OECD in Svetovne banke spodbuja predvsem kvalifikacijsko dimenzijo izobraževanja, v primeru EU pa poleg kvalifikacijske tudi socializacijsko dimenzijo (Larson in Cort 2022). Od devetdesetih let naprej so te pod vplivom procesov globalizacije VŽU interpretirale kot pot za povečanje človeškega kapitala, ki naj bi delavcem omogočila pridobitev spretnosti za udeležbo in tekmovanje v globalni ekonomiji (Green 2002). V tem okviru npr. VŽU predstavlja temeljno strategijo Evropske komisije za vzpostavitev konkurenčnosti evropske delovne sile, ki bo zmožna tekmovali na globalnem trgu (Biesta 2021; Griffin 2006).

V nasprotju z usmeritvijo VŽU v konkurenčnost gospodarstva so Združeni narodi nedavno sprejeli drugačno vizijo VŽU, da bi ustvarili pravičnejšo in trajnostno globalno družbo. Gre za Agendo 2030« (United Nations 2015), ki vključuje 17 ambicioznih ciljev, ki naslavlajo tri prevladujoče razsežnosti trajnosti: ekonomsko, družbeno in okoljsko. V okviru teh ciljev ima cilj 4, tj. zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja ter spodbujanje VŽU za vse, ključno vlogo tudi pri doseganju drugih ciljev trajnostnega razvoja (gl. npr. English in Mayo 2021; Mikulec 2021) in po mnenju Maren Elfert in Rubenson (2022) signalizira razvoj četrte generacije koncepta VŽU. Da je VŽU ključno za doseganje vseh 17 ciljev trajnostnega razvoja, izpričuje tudi nedavni priročnik *Making Lifelong Learning a Reality* (UNESCO 2022), ki v ospredje postavlja holistično razumevanje VŽU, ki zajema dejavno državljanstvo (angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju), izboljševanje zaposljivosti, spodbujanje zdravja in blaginje ljudi ter spodbujanje kulturnega razumevanja. Tovrstno razumevanje VŽU pa naj bi pomembno prispevalo k trajnostnemu razvoju skupnosti.

Kot ugotavlja UNESCO (2022, 18–19), holistično razumevanje VŽU vsebuje

¹ Biesta (2012) izpostavlja tri temeljne domene izobraževanja: (a) kvalifikacijsko (z izobraževanjem posamezniki postanejo kvalificirani za opravljanje določenih nalog), (b) socializacijsko (z izobraževanjem posamezniki postanejo del obstoječega družbenega, političnega in profesionalnega reda) in (c) subjektifikacijsko (z izobraževanjem posamezniki postanejo neodvisni oz. avtonomni subjekti, enkratna in singularna bitja).

pet temeljnih značilnosti: (1) vključuje vse starostne skupine in omogoča vsem ljudem, ne glede na njihovo poreklo, priložnosti za izobraževanje ter učenje; (2) vključuje vse ravni izobraževanja (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) in omogoča povezave med njimi; (3) vključuje vse modalitete učenja in izobraževanja (formalno in neformalno izobraževanje, priložnostno učenje); (4) vključuje vse sfere ter prostore učenja in izobraževanja (šole, družine, skupnosti, delovna mesta, knjižnice, muzeje, spletne platforme izobraževanja na daljavo) ter vzpostavlja mostove med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter priložnostnimi okolji učenja; (5) vključuje raznolike namene VŽU (od razvoja zmožnosti ljudi in doseganja njihovega potenciala skozi vse življenje do prispevka k razvoju konkurenčnosti gospodarstva in vključujoče družbe).

Modeli in koncepti vseživljenjskega učenja

Na podlagi pregleda mednarodne literature (člankov, knjig, zbornikov) smo identificirali naslednje modele in koncepte VŽU.

Štirje modeli vseživljenjskega učenja

Schuetze in Catherine Casey (2006) sta opredelila štiri modele VŽU:

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

Kot ugotavljata avtorja, model človeškega kapitala danes najbolj zagovarjajo mednarodne organizacije (Svetovna banka, OECD, EU, Mednarodna organizacija dela) na eni strani, na drugi pa je največ kritik deležen od kritičnih avtorjev v akademskem prostoru, saj naj bi služil predvsem neoliberalni ideologiji in diskurzu trga, ki izobraževanje usmerja v podjetniško družbo, v kateri odrasli učeči se postaja podjetnik. Kot pri vseh modelih nobeden od teh v no-

beni državi ne obstaja v svoji čisti obliki, ampak v različnih državah obstajajo hibridne oblike z različnimi poudarki na enem ali več modelov.

Trikotnik vseživljenjskega učenja

Judith D. Chapman in Aspin (1997; Aspin in Chapman 2000) izpostavljata triadno naravo VŽU, ki služi trem različnim namenom:

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

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

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

Vseživljenjsko učenje med modelom človeškega kapitala in humanističnim modelom

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

Model človeškega kapitala VŽU na izobraževanje gleda kot na naložbo, s katero lahko posamezniki, družbe in narodi povečajo svojo gospodarsko rast ter dobrobit. Ta model se v največji meri povezuje z idejami OECD in pred-

stavlja dominantni sistem izobraževanja v anglosaških državah (ZDA, Velika Britanija), zastopajo pa ga tudi druge mednarodne organizacije, kot sta EU in Svetovna banka. VŽU tu velja za najpomembnejšo strategijo za pospeševanje gospodarske rasti, ustvarjanje delovnih mest in vzpostavljanje najkonkurenčnejšega gospodarstva, temelječega na znanju. Ta model se napaja iz idej teorije človeškega kapitala, ki trdi, da ima povečanje človeškega kapitala, tj. spretnosti in znanja, ki jih ljudje lahko pridobijo, pozitivno korelacijo z gospodarsko rastjo. Zato teorija verjame, da so naložbe v izobraževanje boljša gospodarska strategija kot naložbe v druge konvencionalne in nečloveške kapitalne, kot sta npr. kmetijstvo in industrija (Regmi 2015, 135). Podobno tudi sodobnejša različica teorije človeškega kapitala, to je teorija kapitala znanja (angl. *knowledge capital theory*), ki jo OECD uporablja v svojih raziskavah, tudi v Programu za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), trdi, da je kognitivna raven določene delovne sile ključni dejavnik, ki določa gospodarsko rast (Rapplee in Komatsu 2021).

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

Humanistični model VŽU ima svoje korenine v *Splošni deklaraciji človekovih pravic* Združenih narodov, ki pravi, da ima vsakdo pravico do izobraževanja, da mora biti izobraževanje usmerjeno v popoln razvoj človekove osebnosti, krepite temeljne svoboščine in spodbujati razumevanje, strpnost ter prijateljstvo med vsemi narodi, rasnimi ali verskimi skupinami. Ta model VŽU promovira UNESCO v t. i. Faurejevem (Faure idr. 1972) in Delorsovem (International Commission on Education for the Twenty-First Century 1996) poročilu

ter se zavzema za ustvarjanje boljšega sveta z zmanjševanjem družbene neenakosti in socialnih krivic ter zagotavljanjem človekovih pravic za vse (gl. tudi Elfert 2017). Poleg UNESCO si tudi druge organizacije, npr. Mednarodni svet za izobraževanje odraslih (International Council for Adult Education – ICAE), Svetovni socialni forum (World Social Forum – WSF) in vrsta nevladnih organizacij, prizadeva za uresničevanje tega modela. Model je najbližje t. i. nordijskemu modelu VŽU (več v nadaljevanju) (Regmi 2015, 141–142).

Humanistični model VŽU temelji na treh temeljnih predpostavkah: državljanski vzgoji, krepitvi socialnega kapitala in pristopu izboljšanja sposobnosti. Prvič, VŽU bi moralo učečim se omogočiti, da razvijejo ustrezne dispozicije, s katerimi lahko postanejo dejavni demokratični državljani, aktivni člani družbe, zmožni angažmaja v javnem prostoru in odzivanja na politična vprašanja. Drugič, namen VŽU je krepitev sodelovanja in usklajevanja med člani skupnosti. Poudarek je tako na kolektivizmu pred individualizmom, kar pomeni, da je v ospredju pridobivanje kapitala, ki pripada družbi, tj. socialnega kapitala.² Naložbe v socialni kapital ne le izboljšujejo VŽU tako, da omogočajo pogosto interakcijo med člani skupnosti (tj. kolektivno učenje), ampak tudi razumejo izobraževanje kot javno dobro, saj povečanje socialnega kapitala koristi vsem članom skupnosti. In tretjič, sposobnosti se nanašajo na svobodo ljudi, da vodijo in usmerjajo lastna življenja, pri čemer imata izobraževanje in VŽU pomembno vlogo pri krepitvi posameznikovih sposobnosti (kar npr. vključuje boljše zmožnosti posameznika za zdravo prehrano, zniževanje stopnje smrtnosti zaradi bolj zdravega življenjskega sloga, aktivno udeležbo v dejavnostih skupnosti ipd.) (Regmi 2015, 143–145).

Oba modela VŽU sta bila podvržena kritikam. Prvi zaradi tega, ker pod okriljem neoliberalne globalizacije podpira ekonomske in politične programe, ki multinacionalnim korporacijam koristijo pri ustvarjanju gospodarskega dobička, ker teži k oblikovanju fleksibilnih in na trgu dela konkurenčnih delavcev, zanemara vse izobraževanje, ki ni povezano neposredno z delom, izobraževanje razume povsem instrumentalno ter ne upošteva gospodarskih struktur in mobilnosti na svetovnih trgih dela, ki prispevajo k nizkim plačam,

² Po Bourdieuju se socialni kapital nanaša na sredstva, ki jih posamezniki lahko proizvedejo na podlagi svojih odnosov z drugimi, medtem ko Coleman in Putman pri svoji razlagi socialnega kapitala poudarita značilnosti družbenih organizacij, kot so omrežja, norme in zaupanje, ki olajšajo usklajevanje in sodelovanje v vzajemno korist. Socialni kapital tako poudarja pomembno vlogo, ki jo imajo odnosi med ljudmi in vrednote, ki si jih delijo s svojimi povezavami, pri omogočanju sodelovanja v obojestransko korist. Skratka, omrežja, v katera so ljudje vključeni, predstavljajo sredstva in vire učenja, ki lahko ljudem omogočijo večji dostop do informacij in spretosti kakor tudi zmožnost njihove uporabe (Field 2005).

brezposelnosti in premajhni zaposlenosti. In drugi, čeprav inkluzivnejši in demokratičnejši od modela človeškega kapitala, zaradi tega, ker še vedno spodbuja izobraževalne nazore globalnega severa, ki so manj uporabni za prebivalstvo globalnega juga (Regmi 2015).

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

Modeli vseživljenjskega učenja v ekonomiji znanja

Green (2006) identificira tri modele ekonomije znanja v zahodni družbi in njihovo povezanost s sistemom VŽU z vidika politične ekonomije: (a) neoliberalni oz. tržni model, ki je značilen za ZDA in druge anglosaške države, (b) socialno-tržni model, ki je značilen za države »jedrne« Evrope (Avstrija, Belgija, Francija, Nemčija, Nizozemska), in (c) socialnodemokratski model, ki je značilen za nordijske države. Sistemi VŽU proizvajajo različne vrste distribucije spretnosti in različne oblike socializacije, ki neposredno ali posredno vplivajo na stopnje zaposlenosti, produktivnost, porazdelitev dohodka in socialno kohezijo. Kot ugotavlja avtor (str. 320), so tri razsežnosti dosežkov VŽU ključne: splošen rezultat spretnosti za trg dela; porazdelitev teh spretnosti; in stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih. Prvič, sistemi VŽU, ki uvajajo vi-

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

Anglosaški model teži k združevanju zmerne produktivnosti delovne sile z visokimi stopnjami zaposlenosti in visoko dohodkovno neenakostjo, ki ustvarja srednjo do visoko splošno produktivnost (ekonomska razsežnost) ter zmerno socialno porabo in manjšo socialno kohezijo (socialna razsežnost). Sistemi VŽU v anglosaškem modelu po navadi proizvajajo zmerne agregatne ravni spretnosti na trgu dela z visoko stopnjo polarizacije spretnosti med elitami in nizko kvalificiranimi. Ti rezultati lahko prispevajo k precej zmerni povprečni ravni produktivnosti dela, visoki stopnji dohodkovne neenakosti in nižji ravni socialne kohezije. Po drugi strani pa sistemi VŽU v anglosaških državah ponujajo precej dobre možnosti za izobraževanje odraslih. Relativno visoke stopnje odraslih udeleženih v VŽU, zlasti če so povezane z aktivnimi politikami trga dela, povečujejo stopnje zaposlenosti, kar izključene delavce naredi bziposljivejše (Green 2006, 320–321).

Socialno-tržni model združuje visoko produktivnost dela z nižjimi stopnjami zaposlenosti in nižjo neenakostjo v plačah, kar ustvarja zmerno do visoko splošno produktivnost (ekonomska razsežnost) ter višjo socialno porabo in rezultate socialne kohezije (socialna razsežnost). Socialo-tržni model proizvaja skupne ravni spretnosti, ki pozitivno vplivajo na produktivnost dela. Povzroča tudi precej ožje porazdelitve spretnosti, vsaj med odraslo delovno silo, kar prispeva k precej višjim ravnem dohodkovne enakosti. Ker režimi trga dela služijo za opredelitev večine delovnih mest kot kvalificiranih in za uveljavljanje kvalifikacijskih zahtev za vstop na ta delovna mesta, ustvarjajo močne ovire za zaposlitev nekvalificiranih delavcev. Medtem ko sistemi vajeništva na splošno zagotavljajo precej nemoten prehod v zaposlitev, so možnosti za zaposlitev za tiste, ki si ne morejo zagotoviti vajeniškega mesta in ki si niso pridobili splošnoizobrazbenih kvalifikacij, zelo slabe (Green 2006, 322).

Nordijski model združuje visoko produktivnost dela z visokimi stopnjami zaposlenosti in relativno enakostjo plač, kar ustvarja visoko splošno produktivnost (ekonomska razsežnost) ter visoko socialno porabo in visoko socialno kohezijo (socialna razsežnost). Nordijske države proizvajajo visoke agregatne

ravni in ozko porazdelitev spretnosti v delovni sili, kar hkrati z zmanjševanjem neenakosti plač prispeva k visoki produktivnosti dela. Visoka udeležba v izobraževanju odraslih spodbuja visoke stopnje zaposlenosti, ki skupaj z visokimi stopnjami produktivnosti prinašajo visoke splošne ravni produktivnosti. Visoke stopnje zaposlenosti, skupaj z neenakostjo pri nizkih dohodkih in močnimi učinki prerazporeditve socialnih sistemov, zmanjšujejo splošno neenakost in podpirajo socialno kohezijo. Sistemi VŽU v nordijskih državah prispevajo k rezultatom na gospodarskem in družbenem področju na dva načina. Prvič, ustvarjajo relativno enake ravni spretnosti tako pri 15-letnikih kot pri odraslih. Drugič, visoka stopnja udeležbe v izobraževanju odraslih, ki je značilna za nordijske države in je deloma povezana z ukrepi aktivnega trga dela – ta spodbuja prekvalifikacijo brezposelnih in tistih, ki bodo kmalu postali brezposelni –, pozitivno vpliva na stopnjo zaposlenosti. Visoka stopnja udeležbe v VŽU je tudi posledica obsežnega zagotavljanja splošnega izobraževanja odraslih, ki lahko prispeva k zaposljivosti odraslih in služi kot forum za spodbujanje skupnosti, politične zavesti in socialne kohezije (Green 2006, 322–323).

Nordijski model VŽU opredeljujejo tri temeljne značilnosti (Green 2021): univerzalno zagotovljena predšolska vzgoja, celovit in razmeroma enakopraven srednješolski sistem ter visoka udeležba v izobraževanju odraslih. Ta model izhaja iz socialnodemokratskega projekta, ki si prizadeva vzpostaviti inkluzivno in enakopravno državo blaginje, ki bo državljane ščitila pred revščino in negotovostjo, hkrati pa spodbujala socialno integracijo, solidarnost in socialno mobilnost. Poleg tega je VŽU ključno za aktivno politiko trga dela, ki so jo nordijske države sprejele v namen zmanjšanja brezposelnosti, prilagajanja tehnološkim spremembam ter dviga nacionalne produktivnosti in življenjskega standarda. Visoko financiranje splošnega ter poklicnega izobraževanja odraslih s strani delodajalcev in države je namenjeno zlasti prikrajšanim odraslim kot sredstvo za zmanjševanje neenakosti ter krepitev družbene solidarnosti.

Čeravno se je nordijski model VŽU v zadnjih dveh desetletjih pod vplivi globalnih akterjev in globalne izobraževalne politike spremenil, še vedno ohranja svoje temeljne prvine (gl. Frimannsson 2006; Lundahl 2016; Rubenson 2006), pri čemer sta predšolska vzgoja in izobraževanje odraslih izjemno univerzalna in predstavljata osrčje tega modela (Green 2021). Univerzalistična narava izobraževanja odraslih v nordijskih državah se odraža v visoki udeležbi v formalnem izobraževanju, ki je po podatkih PIAAC na Danskem, Finskem, Švedskem in Norveškem med 68 in 70 % (str. 23). Visoka je tudi udeležba zaposlenih v učenju na delovnem mestu. Čeprav se je neenakost v spre-

tnostih odraslih v nordijskih državah od sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja povečala (predvsem na račun skupine 16- do 24-letnikov v vzorcu PI-AAC), pa so bile neenakosti glede možnosti za pridobitev spretnosti odraslih v teh državah še vedno nekoliko nižje kot v večini skupin držav.

Zaključek

S preučevanjem teoretskih modelov in konceptov VŽU smo pokazali, da VŽU predstavlja večdimenzionalen koncept, ki v sebi združuje različne modele in pojmovanja. Četudi je zaradi tega VŽU tudi »sporen« oz. »izpodbijan« koncept, lahko izhajajoč iz različnih modelov in pojmovanj sklenemo, da holistično razumevanje VŽU obsega različne dimenzije: (1) *ekonomsko*, tj. pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost ter finančno blaginjo, kar omogoča udejstvovanje učečih se na boljših delovnih mestih in dviguje raven njihovih dohodkov; (2) *osebno*, tj. učenje za boljše življenje, zdravje, blaginjo, osebni razvoj in celostno izpolnitev človeka ter njegovih potencialov; (3) *demokratično*, tj. učenje za življenje z drugimi na demokratičnejši, pravičnejši in inkluzivnejši način, za humanizacijo in demokratizacijo družbe, za spodbujanje dejavnega državljanstva, ki omogoča angažma državljanov v civilni družbi in političnem življenju. Tovrstno holistično razumevanje VŽU je najprisotnejše v nordijskem modelu VŽU, ki na eni strani uživa visoko udeležbo odraslih v VŽU, na drugi strani pa visoko financiranje tako splošnega kot poklicnega izobraževanja odraslih s strani delodajalcev in države prispeva k zaposljivosti (ranljivih skupin) odraslih, zmanjšuje neenakosti in krepi družbeno solidarnost, politično zavest ter socialno kohezijo.

Literatura

- Aspin, D. N., in J. D. Chapman. 2000. »Lifelong Learning: Concepts and Conceptions.« *International Journal of Lifelong Education* 19 (1): 2–19.
- Biesta, G. 2006. »What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning.« *European Educational Research Journal* 5 (3–4): 169–180.
- . 2012. »Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other?« *Studies in the Education of Adults* 44 (1): 5–20.
- . 2021. »Reclaiming a Future that Has Not Yet Been: The Faure Report, UNESCO's Humanism and the Need for the Emancipation of Education.« *International Review of Education* 68 (3–4): 1–18.
- Boshier, R. 2005. »Lifelong Learning.« V *International Encyclopedia of Adult Education*, ur. L. M. English, 373–378. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Chapman, J. D., in D. N. Aspin. 1997. *The School, the Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.

- Dehmel, A. 2006. »Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies.« *Comparative Education* 42 (1): 49–62.
- Elfert, M. 2015. »UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning.« *European Journal of Education* 50 (1): 88–100.
- . 2017. *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- Elfert, M., in K. Rubenson. 2022. »Lifelong Learning: Researching a Contested Concept in the Twenty-First Century.« V *Third International Handbook of Lifelong Learning*, ur. K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch in M. Zukas, 1–25. Cham: Springer.
- English, L. M. in P. Mayo. 2012. *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense.
- . 2021. *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Faure, E., F. Herrera, A.-R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovsky, M. Rahnema in F. C. Ward. 1972. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Pariz: UNESCO.
- Fejes, A. 2010. »Discourses on Employability: Constituting the Responsible Citizen.« *Studies in Continuing Education* 32 (2): 89–102.
- Field, J. 2001. »Lifelong Education.« *International Journal of Lifelong Education* 20 (1–2): 3–15.
- . 2005. *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy.
- Fleming, T. 2021. »Models of Lifelong Learning: An Overview.« V *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, ur. M. London, 35–56. 2. izd. New York: Oxford University Press.
- Frimannsson, G. H. 2006. »Introduction: Is There a Nordic Model in Education?« *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 223–228.
- Gravani, M. N., in G. K. Zarifis. 2014. »Introduction.« V *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*, ur. G. K. Zarifis in M. N. Gravani, str. 1–13. Dordrecht: Springer.
- Green, A. 2002. »The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe.« *Journal of Education Policy* 17 (6): 611–626.
- . 2006. »Models of Lifelong Learning and the 'Knowledge Society'« *Compare* 36 (3): 307–325.
- . 2021. »Models of Lifelong Learning and Their Outcomes: How Distinctive is the 'Nordic Model' Now?« LLAKES Research Paper 70, LLAKES Centre for Learning and Life, UCL Institute of Education, London.
- Griffin, C. 2006. »Research and Policy in Lifelong Learning.« *International Journal of Lifelong Education* 25 (6): 561–574.
- Hager, P. J. 2011. »Concepts and Definitions of Lifelong Learning.« V *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, ur. M. London, 12–25. New York: Oxford University Press.

- Hake, B. J. 2018. »Éducation permanente in France en Route to 'Permanent Education' at the Council of Europe? Revisiting a Project Social to Create 'a Long Life of Learning'.« *History of Education* 47 (6): 779–805.
- . 2021. »Mapping Our Way Out? Critical Reflections on Historical Research and the Faure Report.« *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 13 (2): 125–141.
- International Commission on Education for the Twenty-First Century. 1996. *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Pariz: UNESCO Publishing.
- Jarvis, P. 2008. »Introduction.« V *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, ur. P. Jarvis, 1–5. Oxion: Routledge.
- Kodelja, Z. 2005. »Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti.« *Sodobna pedagogika* 56 (3): 10–21.
- Kump, S. 2013. »Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov.« *Andragoška spoznanja* 19 (1): 8–19.
- Larson, A., in P. Cort. 2022. »Qualification, Socialisation and/or Subjectification – Three International Organisations' Prioritisation of the Purposes of Adult Education and Learning from the 1970s to the 2010s.« *International Journal of Lifelong Education* 41 (1): 91–106.
- Lundahl, L. 2016. »Equality, Inclusion and Marketization of Nordic Education: Introductory Notes.« *Research in Comparative & International Education* 11 (1): 3–12.
- Mikulec, B. 2019. *Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2021. »Kaj transformirati? Izobraževanje odraslih, trajnostni razvoj in okoljska gibanja.« *Andragoška spoznanja* 27 (1): 3–21.
- Milana, M. 2012. »Globalisation, Transnational Policies and Adult Education.« *International Review of Education* 58 (6): 777–797.
- Rapplee, J. in H. Komatsu. 2021. »Is Knowledge Capital Theory Degenerate? PIAAC, PISA, and Economic Growth.« *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 51 (2): 240–258.
- Regmi, K. D. 2015. »Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques.« *International Review of Education* 61 (2): 133–151.
- Rubenson, K. 2006. »The Nordic Model of Lifelong Learning.« *Compare* 36 (3): 327–341.
- Schuetze, H. G. 2006. »International Concepts and Agendas of Lifelong Learning.« *Compare* 36 (3): 289–306.
- Schuetze, H. G., in C. Casey. 2006. »Introduction: Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and Barriers on the Road to a Learning Society.« *Compare* 36 (3): 279–287.

- UNESCO. 2022. *Making Lifelong Learning a Reality*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- United Nations. 2015. »Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.« A/RES/70/1. 21. oktober. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wildemeersch, D., in H. S. Olesen. 2012. »Editorial: The Effects of Policies for the Education and Learning of Adults – From 'Adult Education' to 'Lifelong Learning,' from 'Emancipation' to 'Empowerment.'« *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2): 97–101.

Theoretical Models and Concepts of Lifelong Learning

An overview of the different models and concepts of lifelong learning shows, on the one hand, that lifelong learning contains certain common fundamental attributes, i.e. that it takes place throughout life (from 'cradle to grave'), is lifewide (takes place in different contexts) and focuses on learning. On the other hand, the overview also shows that different models and concepts of understanding lifelong learning are in use and that lifelong learning is also a 'slippery' and 'ambiguous' concept, as it contains different and mutually competing conceptualisations. In this chapter, we argue that lifelong learning is a multidimensional concept that combines various models and conceptions of lifelong learning, and based on the analysis we highlight the basic building blocks of a holistic understanding of lifelong learning.

Keywords: concepts of lifelong learning, international organisations, lifelong education, models of lifelong learning