

Izobraževanje učiteljic in vseživljenjsko učenje: kaj se lahko Slovenija in Švedska naučita druga od druge?

Julija Kene

Študentka Univerze v Uppsali

julija.kene22@gmail.com

Kaj danes sploh razumemo kot vseživljenjsko učenje in kakšna ideološka ozadja ga oblikujejo? Koncept, ki prvotno spodbuja osebni in strokovni razvoj posameznice, se vse bolj prepleta s kapitalistično logiko nenehnega prilagajanja posameznice trgu ter hkrati novim znanjem. V tem kontekstu se postavlja vprašanje, ali vseživljenjsko učenje ostaja izobraževalni ideal in kako se je le-ta v zadnjih letih preoblikoval. Izobraževanje bodočih učiteljic v Sloveniji in na Švedskem odraža te razlike v pristopu k vseživljenjskemu učenju. V Sloveniji se ta koncept kaže predvsem v obveznem strokovnem izpopolnjevanju po zaključku študija, vendar je dostop do nadaljnjih usposabljanj omejen zaradi finančnih in organizacijskih dejavnikov. Programi pedagoških študijev so manj fleksibilni, pri čemer pa profesionalni razvoj učiteljic pogosto poteka pod vplivom zunanjih regulativ in ne zaradi lastnih želja. Na Švedskem izobraževalni sistem gradi na avtonomiji učiteljic ter jim omogoča širok dostop do brezplačnih izobraževalnih programov ob močni institucionalni podpori. Ta pristop ne krepi le vloge učiteljice kot vseživljenjske učenke, temveč tudi njeno vlogo kot aktivno oblikovalko učnih strategij, ki bo koncept vseživljenjskega učenja prenašala na prihodnje generacije. Primerjava obeh sistemov razkriva razlike v dostopnosti, organizaciji in tudi v finančnem ozadju izobraževanja učiteljic ter odpira vprašanje, kako naj bo vseživljenjsko učenje v prihodnosti uravnoteženo med osebnim razvojem in institucionalnimi pričakovanji.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, učiteljica, vzgojno-izobraževalni sistem, Slovenija, Švedska.



© 2025 Julija Kene

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-540-5.2>

Uvod

V sodobnih vzgojno-izobraževalnih sistemih vseživljenjsko učenje predstavlja načelno usmerjenost sodobnega izobraževanja in učenja. Odkar je Evropska unija od držav članic zahtevala konkretno vzpostavitev strategij implementacije vseživljenjskega učenja, so družbene in ekonomske razmere korenito spremenile tako pogoje kot vsebine vzgojno-izobraževalnih sistemov (Omerzel idr., 2008).

Učiteljski poklic od posameznice,¹ ki se zanj izobražuje, zahteva nenehno profesionalno rast in predvsem refleksijo njenega lastnega položaja, znanja in veščin. V tem kontekstu zatorej vseživljenjsko učenje ni le cilj poklicne poti, temveč vrednota, ki se mora kot temeljna usmeritev pri študentkah oblikovati že med univerzitetnim izobraževanjem.

Namen članka je na podlagi teoretičnih izhodišč pokazati, kako se koncept vseživljenjskega učenja udejanja pri učiteljskem poklicu. Učiteljice namreč predstavljajo most med učenkami ter politiko strategije vseživljenjskega učenja in so hkrati odločilni mehanizem za ponotranjenje »učenja učenja« (Biesta, 2022), ki poudarja temeljne usmeritve koncepta. Z vpogledom v švedski model je namen članka raziskati podobnosti in razlike ter izpostaviti razmislek o prihodnjih usmeritvah, ki bi lahko pomagale k vzpostavitvi korenitejših korakov za doseg morda (preveč) idealiziranih ciljev koncepta tako na evropski kot državni ravni.

Teoretična izhodišča

Razvoj koncepta vseživljenjskega učenja

Raznolika literatura različno definira začetke vseživljenjskega učenja kot tudi sam koncept. Določeni avtorji trdijo, da začetki segajo že k sami stvaritvi človeštva, pri čemer so institucionalizirane oblike koncepta odraz šele nedavnih strokovnih interpretacij (Kallen, 2002), medtem ko drugi viri izvor ideje identificirajo kot humanistični ideal v Platonovem delu *Država*, v katerem je poudarjen pomen posamezničinega učenja kot neprekinjen proces osebnega in moralnega razvoja (Guilherme idr., 2017). Prvi konkretnější zapis in umestitev koncepta *vseživljenjsko* kot ideje izobraževanja (in ne učenja), implicitno povezanega s poklicem učiteljice, je sistematično pripeval britanski pisec Basil A. Yeaxlee (1929) v delu *Lifelong Education*.

Vendar Basil A. Yeaxlee (1929) v svojem delu poudarja pomen vseživljenjskega izobraževanja in ne vseživljenjskega učenja. Z zgodovinske perspektive je koncept predstavljal bolj ali manj stabilno osrednjo idejo, kar so nato v Unescovem poročilu sistemsko opredelili leta 1972. Vseživljenjsko izobraževanje predpostavlja predvsem filozofsko načelo organiziranosti sistema vzgoje in izobraževanja, pri čemer izobraževanje ljudi ni odvisno zgolj od dostopnosti formalnih institucij (Faure, 1972). Zaradi različnih kontekstov, v katerih je koncept zahteval svojo implementacijo, je Dave (1976) vseživljenjsko izobraževanje razširil na proces izpopolnjevanja posamezničinih osebnih,

¹ V članku uporabljeni izrazi, zapisani v ženski slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse spole.

družbenih in profesionalnih vidikov razvoja skozi celotno življenjsko obdobje z namenom izboljšanja in ohranjanja kakovosti življenja. Temelji na formalno, neformalno in aformalno pridobljenih znanjih kot vseobsegajoč in uniformiran pristop za celosten razvoj tako v različnih obdobjih kot na različnih področjih življenja.

Kadar raziskujemo dokumente in diskurze pomembnih institucij, ki se osredotočajo na vseživljenjsko učenje in izobraževanje, je treba podrobneje premisliti in kritično pristopiti k politiki jezikov, uporabljenim diskurzom in samemu političnemu delu, ki jih le-ti predstavljajo (Biesta, 2022). Delorsovo poročilo z naslovom *Learning: The Treasure Within* poudarja ne le razširitev in ponovni premislek pojma vseživljenjsko izobraževanje, temveč celotnih področij, ki jih poudarja poročilo v zvezi s prihodnjimi usmeritvami – izpostavljeni so pomen oblikovanja ljudi kot neprekinjen proces ne glede na formalno ali neformalno pridobljeno znanje; premik od zgolj zagotavljanja družbene kohezije k demokratični participaciji slehernika; poleg osredinjenja na gospodarsko rast države tudi obrat k človekovemu celostnemu razvoju (Delors, 1996). Poročilo, ki je obljubljalo ogromno, je le leto kasneje nadomestil dokument OECD z naslovom *Lifelong Learning for All* (1996). Osrednje vodilo tega dokumenta, ki je poudarke Delorsovega poročila združil v enovito agendo neoliberalističnega diskurza, je poudarjanje neprestanega človekovega razvoja za učinkovito in prožno prilagajanje globalnim gospodarskim spremembam (Biesta, 2022).

Tako je od sredine 90. let 20. stoletja koncept vseživljenjskega izobraževanja v nacionalnih in mednarodnih prostorih zamenjal koncept vseživljenjskega učenja (Delors, 1996; OECD, 1996). Sprememba diskurza je nakazala preusmeritev od zgolj izobraževanja kot posamezničine *pravice* za zagotavljanje možnosti osebnega in demokratičnega razvoja k učenju kot *dolžnosti*, ki je osredinjena predvsem na prilagajanje posameznice gospodarski logiki razmišljanja in vedenja. Ta temelji na nenehnem vlaganju in produkciji lastnega ekonomskega, socialnega, organizacijskega ter kulturnega kapitala, saj država zahteva izpolnjevanje te dolžnosti ob hkratnem ponujanju različnih možnosti kot priložnosti za nenehno učenje. Odgovornost za učenje se v politiki učenja, ki je po mnenju Bieste (2022) dandanes glavno vodilo predvsem v vzgojno-izobraževalnem in širšem družbenem diskurzu, premika od države in skupnosti k posameznici. Posameznica je tista, ki to odgovornost – ne le zaradi zunanjih pritiskov, temveč notranjih – kot preobražen »stalno učeči se subjekt« (Field 2000, str. 35) ponotranji ter jo v imenu učenja uporablja kot vodilo svoje dejavnosti in osebnosti.

Vseživljenjsko učenje učiteljic

Kadar izhajamo iz vzgojno-izobraževalnega konteksta, se največkrat sklicujemo na diado učenka–učiteljica. Vendar je v konceptu vseživljenjskega učenja subjekt vsaka posameznica, tudi učiteljica, tako v času terciarnega izobraževanja kot tudi v času zaposlitve.

Guilherme idr. (2017) ključno vlogo za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega sistema pri vseživljenjskem učenju prepoznavajo ravno v tistih, ki poučujejo prihodnje generacije družb – učiteljicah. Kakovost poučevanja temelji na ustrezno usposobljenih učiteljicah, ki svoje znanje izpopolnjujejo tekom svoje profesionalne poti ter so s svojim poklicem tudi zadovoljne (Pšunder in Kozmus, 2014).

Današnje družbene razmere pričakujejo vse več profesionalno izobraženega kadra, ki se bo ustrezno in učinkovito odzival na vsakršne dnevne izzive v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter celo predvidel in preprečeval nepričakovane dogodke. Zanašanje na učiteljice, ki bodo zaradi lastne želje po znanju za učinkovito pomoč učenkam udeleževale koncept vseživljenjskega učenja tekom celotne profesionalne poti ter pri tem ohranjale splošno zadovoljstvo s poklicem, pa ni zadosten mehanizem, na katerega se lahko sistem dalj časa opira. Še posebej ne ob dejstvu, ko se država, v našem primeru Slovenija, sooča z velikim pomanjkanjem (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023). Da koncept vseživljenjskega učenja deluje in predvsem koristi učiteljski stroki, tako za izpopolnjevanje lastnega znanja kot za nadaljnje usposabljanje tudi po študiju in med zaposlitvijo, so potrebni dobri sistemski pogoji, možnosti kot tudi individualna želja po znanju in veščinah.

Vseživljenjsko učenje v slovenskem kontekstu

V slovenskem izobraževalnem sistemu je vseživljenjsko učenje prepoznano kot temeljna sestavina profesionalnega razvoja učiteljic. Koncept na normativni ravni predstavlja kombinacijo zakonskih določil, strateških usmeritev in pravilnikov, ki naj bi zagotavljali tako pravico kot dolžnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Vendar praksa kaže vrsto omejitev, ki jih bomo obravnavali v nadaljevanju.

Pravni in zakonodajni okvir

Pravna podlaga za izobraževanje učiteljic v okviru vseživljenjskega učenja izhaja predvsem iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (2007), ki v 105. členu poudarja strokovno izpopolnjevanje kot pravico in dolžnost pedagoških delavk, pri čemer pogoje, načine in postopke določi ministrica. Zakon s tem vzpostavlja formalno osnovo za obvezno

nadaljnje strokovno izpopolnjevanje, hkrati pa slednje postavlja kot enega izmed pogojev za napredovanje v nazive, kot to podrobneje določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2023).

Osrednjo vlogo predstavljajo tudi javne univerze – Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem –, ki v okviru pedagoških fakultet in študijskih programov z dodatno pedagoško-andragoško izobrazbo usposablja študentke. Bodoče pedagoške delavke usposablja ne le za prenos znanja, temveč za samostojno učenje, raziskovanje, samorefleksijo in sodelovanje v različnih skupnostih.

Koncept vseživljenjskega učenja se je v slovenskem prostoru sistematično uveljavil s pripravo dokumenta *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*, ki je sam koncept strokovno predstavil ter opozoril na sistemske pomanjkljivosti, ki jih je treba nagovoriti za udejanjanje strategije v praksi (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2007). V njem je zapisano, da je treba učiteljicam omogočiti »kontinuirano strokovno izpopolnjevanje ter pogoje za sodelovalno učenje, strokovno refleksijo in razvoj praks, ki bodo skladne z načeli vseživljenjskega učenja« (str. 26), s čimer bodo tako univerzitetni programi kot nadaljnja izpopolnjevanja uresničevali koncept vseživljenjskega učenja. Strategija poudarja tudi pomen institucionalne podpore, vodstvene spodbude in možnosti za profesionalne skupnosti kot ključne pogoje za kakovosten profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj

Učiteljičin profesionalni razvoj je določen kot pravica in dolžnost, vendar v praksi pogosto naleti na resne omejitve, povezane s podporo šole, z dostopnostjo, s finančno podporo in z organizacijskimi pogoji.

Dostopnost

V strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2007) je poudarjeno, da mora sistem učiteljicam zagotavljati trajnostno strokovno izpopolnjevanje, vendar hkrati priznava, da tega pogosto ni mogoče kakovostno izvajati brez sistemske podpore, ustrezne koordinacije in spodbud znotraj ustanov.

Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport je ob analizi strokovnega izpopolnjevanja leta 2004 poudarilo težko obvladljiv sistem razpršene ponudbe, pri čemer je bilo premalo programov izobraževanj usmerjenih v pridobivanje profesionalnih znanj in veščin (Devjak in Polak, 2013). Poudarili so tudi zane-marljivo integracijo evropskih trendov, finančno podhranjenost in predvsem tako časovno kot fizično nedostopnost programov z neupoštevanjem potreb

ter interesov šol kot tudi želja učiteljic v Sloveniji. Na podlagi teh pomanjkljivosti je Ministrstvo za šolstvo in šport leta 2004 sprejelo posodobljen Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004).

Financiranje

Predpisani programi za izpopolnjevanje izobrazbe v celoti financira ministrstvo, pri čemer stroške strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja v celoti krijejo šole iz sredstev za materialne stroške. Nekateri programi, ki imajo predpisane kotizacije, financira učiteljica ali šola (Jastrobnik, 2016). V času varčevanj, še posebej po finančni krizi leta 2008, se je raven sredstev za spodbujanje udeležanja koncepta vseživljenjskega učenja v obliki usposabljanj ali izpopolnjevanj učiteljic zmanjšala, šole pa so prilagodile svoje oblike dela ter vzpostavile financiranje iz drugih virov (Jastrobnik, 2016).

Organizacijski pogoji

Učiteljičino usposabljanje in izpopolnjevanje je lahko predmet spodbude, končna nagrada za delo ali zgolj proces učenja brez zunanje potrditve v obliki napredovanja ali drugih nagrad. Učiteljica je tista, ki ima možnost vpisa v posamezne programe izobraževanja, pri čemer naj bi sprejemala vse večjo odgovornost za lastno učenje tekom profesionalne poti. V podporo vse večje lastne odgovornosti posameznice se je preoblikoval sistem nadaljnjega strokovnega izpopolnjevanja, kjer učiteljice v programe šola načeloma ne prijavlja več. Učiteljičina naloga je pridobiti potrditev vodstva kot tudi dovoljenje za odsotnost od dela (Jastrobnik, 2016).

V slovenskem sistemu učiteljice napredujejo predvsem v nazive in plačne razrede znotraj svojega delovnega mesta. Gre za dolgotrajen postopek, ki pogosto ne spodbuja notranje motivacije za profesionalni razvoj. Ker se dodatno izobraževanje in usposabljanje večinoma povezujeja le z napredovanjem znotraj obstoječega položaja, so možnosti za vertikalno napredovanje omejene (Jastrobnik, 2016). Posledično se povečana odgovornost, prevzem dodatnih nalog in zavzetost za strokovni razvoj pogosto ne odražajo v ustreznih materialnih ali drugih spodbudah.

Cveta Razdevšek-Pučko (2000) ter Barica Marentič Požarnik idr. (2005) opozarjajo, da sedanji sistem izpopolnjevanja in napredovanja spodbuja zgolj utilitaristično ter pragmatično profesionalno pot učiteljic z nabiranjem potrebnih točk, ne gre pa za vrednote, ki jih koncept in možnost vseživljenjskega učenja predstavljata tako zanje kot posredno za njihove učenke. Pri tem tudi Darinka Cankar (2010) opozarja na trajnost nazivov, ki jih enkrat, ko so

doseženi, ni treba več obnavljati, kar še dodatno ne predstavlja mehanizma spodbude za nadaljnje učenje.

Z bolonjsko prenovo visokega šolstva in s sprejetjem novega zakona o visokem šolstvu se je na področju stalnega strokovnega izobraževanja strokovnih delavk v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji odprlo več novih področij za izpopolnjevanja kot oblik vseživljenjskega učenja (Jastrobnik, 2016). Tatjana Devjak in Alenka Polak (2013) poudarjata, da so se s tem odprle nove možnosti za pridobitev licence diplomantkam drugih usmeritev, ki se želijo prekvalificirati za pedagoško sfero, ter povečal nabor formalnega in neformalnega učenja, vendar sta s projektom Partnerstvo med fakulteto in šolami pokazali, da se strokovne delavke še vedno soočajo z neodzivnostjo sistema in vodstva šol na potrebe na njihovih delovnih mestih.

Projekt Partnerstvo med fakulteto in šolami (Devjak in Polak, 2013) je tako s kvalitativno kot tudi kvantitativno analizo pokazal, da se strokovni delavci soočajo predvsem s problemi usklajevanja osebnih in izobraževalnih želja s pričakovani vodstva. Strokovne delavke so izrazile potrebe po razreševanju neskladnosti predvsem na sistemskih ravneh – na področjih financiranja, organizacije izobraževanj izven časa pouka ter primernejšega sodelovanja z vodstvom šole.

Švedski pristop k vseživljenjskemu učenju učiteljic

Švedski vzgojno-izobraževalni sistem ima dolgo in bogato zgodovino. Temelji na vrednotah demokracije, kjer so močno poudarjene človekove pravice, načela enakopravnosti, enakovrednosti in dostopnosti izobraževanja za vse, s poudarkom na spodbujanju vseživljenjskega učenja (Skolverket, 2022).

Urejenost švedskega izobraževalnega sistema

Proti koncu 80. let 20. stoletja se je švedski izobraževalni sistem močno decentraliziral. Švedsko ozemlje je upravno razdeljeno na 20 okrožij in nadalje na 290 občin. Vlada je na deklarativni ravni odgovorna za vzgojo in izobraževanje, pri čemer skrbi za razvoj in sprejemanje kurikulumov, državnih ciljev ter osrednjih usmeritev vzgoje in izobraževanja. Osrednjo odgovornost za vzgojo in izobraževanje si delijo Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in raziskovanje ter tri neodvisne javne ustanove, vzpostavljene z zakonodajo – Swedish School Inspectorate, National Agency for Special Needs Education ter National Agency for Education (NAE). Slednja je odgovorna za organizacijo učiteljskih študijskih programov in evalvacijo dejavnosti znotraj sistema z namenom izpostavljanja področij, ki zahtevajo več pozornosti na izboljšave (The Swedish Agency for Education, 2014).

Znotraj tega modela organizacije so občine in ostale neodvisne izvajalke vzgojno-izobraževalnih dejavnosti odgovorne za implementacijo vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, organizacijo in izvajanje različnih izobraževalnih storitev ter razporeditev virov z zagotavljanjem izpopolnjevanja na državni ravni sprejetih ciljev (The Swedish Agency for Education, 2014). Z občinsko reformo leta 1991 je bila občinam dodeljena popolna odgovornost za zaposlovanje strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Ravnateljica vsake šole nastopa kot menedžerka, odgovorna za usklajevanje vseh šolskih dejavnosti – spremljanje in evalvacija šolske uspešnosti, določanje kriterijev sistema in ocenjevanja –, skladno s cilji, ki so nacionalno sprejeti. Poleg tega je odgovorna za posebne zadolžitve, kot sta ureditev šolskega kolektorja in šolskega urnika ter zagotovitev priložnosti profesionalnega razvoja za vsako učiteljico, nujnega za učinkovito opravljanje profesionalnih nalog. Ravnateljica mora zagotavljati možnosti, v katerih učiteljice lahko širijo svoje znanje in se učijo druga od druge (Skolverket, 2022).

Švedska strategija vseživljenjskega učenja

Leta 2007 je Švedska prav tako objavila strategijo lastnega vključevanja načel vseživljenjskega učenja v sistem vzgoje in izobraževanja. Strategija poudarja pristope, sistemske karakteristike in osnovne vrednote, na katerih temelji švedski izobraževalni sistem. Eden izmed zakonsko opredeljenih osnovnih in glavnih ciljev sistema je, da imajo vse učenke z različnimi ozadji in potrebami enake možnosti za doseg izobraževalnih ciljev, na podlagi česar se morajo sami načini poučevanja učiteljic izpopolnjevati in prenavljati (Swedish Ministry of Education and Research, 2007). Strategija poudarja izreden pomen profesionalnega razvoja učiteljic, pri čemer obljublja več možnosti usposabljanj in poglobljenih raziskav različnih področij znotraj vzgoje in izobraževanja. Pri tem izpostavlja, da lahko negativne izkušnje učenek v času šolanja vodijo k upadu zanimanja za vseživljenjsko učenje v kasnejših obdobjih, zato strategija poudarja pomen dobro organiziranega in premišljenega udejanjanja koncepta vseživljenjskega učenja (The Swedish Agency for Education, 2014).

Kakovostno terciarno izobraževanje ima na Švedskem največjo prednost. Strategija je že leta 2007 poudarjala upad zanimanja za poklic učiteljice (Swedish Ministry of Education and Research, 2007). Poročilo iz leta 2014 poroča, da se učiteljska stroka v švedski družbi razume kot nekaj z nizkim družbenim statusom; le vsaka dvajseta učiteljica verjame v visok družbeni pomen svojega poklica (NAE, 2014, v The Swedish Agency for Education, 2014). V skladu s smernicami strategije se je tudi terciarno izobraževanje prilagodilo načelom vseživljenjskega učenja. Tako so npr. na Univerzi v Uppsali vzpostavili

predmete in tečaje, s katerimi se akademsko osebje seznanja s pristopi in z usmeritvami načel vseživljenjskega učenja.

Profesionalni razvoj

Organizacijski vidik

Učiteljčino osnovno univerzitetno izobraževanje mora v karieri, ki se običajno razteza skozi tri ali več desetletij, predstavljati le začetno in osnovno vstopnico v poklic, ki pa ne predstavlja zadostne podlage tako znanj kot kompetenc vzdolž celotne poklicne kariere (Åstrand, 2023).

Znanje učiteljic, njihova predanost poklicu in dobro poučevanje so ključni dejavniki za dobro delujočo šolo. Odgovornost za razvoj kompetenc učiteljic sloni na izvajalcih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti (NAE) in vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Izvajalci kot ustanove morajo zaznati, ali imajo vse strokovne delavke potrebne kompetence in znanja, s katerimi je moč doseči nacionalne cilje (The Swedish Agency for Education, 2014). Nacionalna agencija za vzgojo in izobraževanje (NAE) z različnimi pobudami in projekti poudarja načine, kako lahko učiteljice koncept vseživljenjskega učenja udeležajo z medsebojnim sodelovanjem, kjer z razreševanjem skupnih problemov in s kritičnim pristopom ocenjujejo medsebojno delo z namenom, da se metode, načini in kriteriji ocenjevanja izpopolnjujejo skupaj z napredovanjem samega sistema (The Swedish Agency for Education, 2014). Šole in njihova vodstva morajo prepoznati potrebe učiteljic ter nato omogočiti pogoje, da bodo strokovne delavke prevzele odgovornost za svoje nadaljnje učenje, predvsem s pomočjo medsebojnega učenja. Hkrati pa se je v raziskavi pogledov učiteljic na profesionalni razvoj znotraj štirih občin izkazalo, da so tečaji, ponujeni s strani univerz in občin, najučinkovitejši načini za lasten profesionalni razvoj, medtem ko je medsebojno sodelovanje med zaposlenimi tik za njimi (Karlberg in Bezzina, 2020).

Financiranje

V okviru raziskave TALIS 2014 (The Swedish Agency for Education, 2014), ki je zajela 30 držav, so raziskovali tudi razvoj kompetenc švedskih učiteljic. Le-te trdijo, da jim primanjkuje razvoj kompetenc za ocenjevanje znanja znotraj področij informacijsko-komunikacijske tehnologije in poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Prav tako poročajo o zmanjšani možnosti izobraževanja in dodatnega usposabljanja, saj se predavanja in delavnice prekrivajo z njihovim delovnim časom, ter o visokih stroških izobraževanj (The Swedish Agency for Education, 2014).

Levinsson idr. (2024) z analizo kažejo, da je na Švedskem neoliberalistična ideologija presegla iskreno zanimanje za nadaljnje profesionalno izobraževanje in usposabljanje učiteljic zaradi pridobitve znanja in kompetenc samih. S povečano privatizacijo izobraževalnega sistema so v primeru učiteljičinega profesionalnega napredovanja zasebna podjetja dobila vse večjo vlogo pri omogočanju dodatnih izobraževanj in vseživljenjskega učenja. Pri tem so podjetja ustvarjala diskurz pomembnosti nadaljnega izobraževanja učiteljic, ki z množično izbiro tečajev, ki jih podjetja ponujajo, povečujejo področja mogočega izobraževanja tudi na področjih, ki na prvi pogled niso relevantna za profesionalni razvoj in neposredno delo z učenkami.

Ne glede na to, da imajo občine in druge izvajalke glavno odgovornost za razvoj kompetenc učiteljic, je del odgovornosti prevezela tudi država. Leta 2007 je z dvema velikima investicijama v nadaljnje izobraževanje učiteljic financirala programa Boost 1 in Boost 2, ki sta se osredotočila na pridobivanje teoretično in predmetno naravnanih didaktičnih kompetenc učiteljic (The Swedish Agency for Education, 2014). Že kvalificirane strokovne delavke so, ob potrditvi izvajalcev njihovega izobraževanja in šol, pridobivale nove kompetence v okviru univerzitetnega študija, pri čemer so v času študija prejemale 80 % svoje plače. S posebno državno subvencijo, ki jo dodeljuje NAE, je izvajalka šolskega izobraževanja prejela nadomestilo za večji del stroškov plače učiteljice v času, ko je le-ta študirala.

V javnem sektorju so učiteljice formalno zaposlene pri občinah, pri čemer splošne minimalne plače in delovne pogoje določajo petletni sporazumi med organizacijami delodajalk in učiteljskimi sindikati. Konkretno višine plač se nanašajo na lokalne odločitve v okviru t. i. individualnega plačnega sistema: znotraj pripadajočega naziva se lahko učiteljica z delodajalcem pogaja za višino plače, pri čemer na določitev vplivajo dejavniki, kot so izobrazba, delovne izkušnje, prevzem dodatnih funkcij in lokalne kadrovske razmere. Zaradi te prakse ima plačna ureditev tudi elemente, ki odražajo lokalni (tržni) položaj in pogajalske razmere (The Swedish Agency for Education, 2014). Z namenom povečanja privlačnosti in družbene cenjenosti učiteljskega poklica so bila z državnimi dodatki uvedena posebna karierna mesta. Višino dodatka, število teh mest in njihovo vsebino določijo posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove. Ti nazivi niso dosegljivi z običajnim sistemom točkovnega napredovanja, temveč jih delodajalec dodeli glede na potrebe ustanove in kakovost dela učiteljice.

Medtem švedski vzgojno-izobraževalni sistem v dokumentu *Country Background Report for Sweden*, ki je sicer nekoliko starejši, vendar edini dostopen v angleškem jeziku, priznava, da morajo okrepiti profesionalno in posledično

vseživljenjsko učenje učiteljic z dejanskim udejanjanjem medsebojnega učenja med učiteljicami, s strokovnim sodelovanjem in z ocenjevanjem dela tudi s pomočjo programov mentorstva. V skladu s kolektivno pogodbo je treba za razvoj kompetenc dodeliti 104 ure letno na učiteljico, zaposleno s polnim delovnim časom, ker pa je ta čas s strani ravnateljice razdeljen med zaposlene glede na potrebe posameznih učiteljic, se ta obveznost v svojem polnem obsegu ne izvaja (The Swedish Agency for Education, 2014).

V omenjenem dokumentu (Skolverket, 2014) se na vprašanje, kako vzpodbuditi profesionalni razvoj in odgovornost, ne osredinja na učiteljico kot posameznico, vendar se obravnava celoten sistem, od tega, kako izboljšati splošni status učiteljic v družbi, preko izboljšanja samega izobraževanja učiteljic na univerzitetni ravni do vloge občin in ravnateljic šol.

Zaključek

Slovenski in švedski izobraževalni sistem, s poudarkom na vprašanju vseživljenjskega učenja učiteljic, sta težko primerljiva iz več razlogov – tu gre za vprašanje centraliziranosti sistema in različne zgodovinske, socialne, kulturne ter finančne perspektive, ki v prispevku niso bili deležni posebne pozornosti. Tekom raziskovanja obeh sistemov je dobro primerjavo onemogočala predvsem slaba dostopnost podatkov oz. ustrezne literature. Na področju vseživljenjskega učenja učiteljic v Sloveniji je nabor literature in raziskav skromen, medtem ko sta nabor švedskih dokumentov in njihova dostopnost omejena zaradi neznanja jezika, kar otežkoča bolj poglobljen, nazornejši in bolj strukturiran vpogled v švedski vzgojno-izobraževalni sistem.

Oba vzgojno-izobraževalna sistema koncept vseživljenjskega učenja opredeljujeta v strategiji, kjer pozornost namenita tudi učiteljskemu poklicu. Na podlagi dostopne literature lahko rečemo, da je v Sloveniji manj konkretnih usmeritev in raziskav, ki bi poročale, kako koncept vseživljenjskega učenja doživljajo učiteljice v okviru svojega nadaljnega profesionalnega razvoja in kakšno podporo jim sistem ob tem nudi. Medtem švedski sistem upošteva pravico vseživljenjskega učenja sleherne učiteljice, vendar ne poudarja zgolj posameznicih dolžnosti za učenje, temveč predvsem vlogo sistema, ki mora sam prepoznati potrebe učiteljic in jim nuditi zadostno podporo ter možnosti za njihov razvoj.

S tem se odpira vprašanje, kako slovenski vzgojno-izobraževalni sistem podpira in udejanja koncept vseživljenjskega učenja. S sistemom plačnih nazivov se izobraževanje in učenje učiteljic podpira predvsem do pridobitve potrebnega naziva, kar temelji zlasti na zunanji motivaciji in pragmatični uporabi vseživljenjskega učenja. Odgovornost za učenje je bolj individualizirana,

pri čemer je konkretna vloga zunanjih podpornih sistemov, ki bi prav tako prevzeli odgovornost za znanje in veščine učiteljic, zanemarljiva oz. v literaturi manj sistematično izpostavljena. Švedski sistem z individualno pogojenimi plačami, državnimi posredovanji kot tudi zasebnimi izobraževalnimi podjetji, ki promovirajo različne oblike izobraževanj, poskuša zapisane vrednote in usmeritve implementirati tudi v praksi. Zaključene univerzitetne ali druge oblike izobraževanj tako ne predstavljajo konca izobraževanja in učenja učiteljic, temveč šele začetek.

Prispevek tako skuša odgovoriti na vprašanje, kaj se lahko Slovenija in Švedska naučita druga od druge. Obe državi se soočata s pomanjkanjem učiteljskega kadra in z zmanjšanim družbenim ugledom samega poklica, kar poziva h konkretnejšim in bolj premišljenim pristopom. Ne glede na morebitne razlike, ki smo jih predstavili, se lahko oba sistema bolj poglobita v preučevanje tega, kako same učiteljice in strokovne delavke razumejo in doživljajo koncept vseživljenjskega učenja, še posebej glede vprašanja uravnoveženosti med lastnim osebnim razvojem na eni in institucionalnimi pričakovanji na drugi strani. Treba je poudarjati pomen koncepta, vrednot in veščin vseživljenjskega učenja, še posebej med učiteljicami, ki poučujejo naslednje generacije. Vendar moramo na koncept vseživljenjskega učenja kljub temu pogledati kritično, pri čemer se ne smemo ustavimo zgolj pri zapisanih smernicah, temveč jih moramo sistematično udejanjati, reflektirati in evalvirati s celostnimi raziskavami ter pristopi.

Literatura

- Åstrand, B. (2023). The education of teachers in Sweden: An endeavour struggling with academic demands and professional relevance. V E. Elstad (ur.), *Teacher education in the nordic region: Challenges and opportunities* (str. 75–158). Springer.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje* (A. Ropret, prev.). Krtina.
- Bogdan Zupančič, A. B., in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(140), 75–114.
- Cankar, D. (2010). Učitelj: karierni javni uslužbenec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 8(2), 21–36.
- Dave, R. H. (Ur.). (1976). *Foundations of lifelong education*. UNESCO.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Devjak, T. in Polak, A. (2013). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoška fakulteta.
- Faure, E. (Ur.). (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
- Guilherme, A., Steren dos Santos, B., in Spagnolo, C. (2017). Teachers' lifelong learning: Emerging dialogues from Gert Biesta's philosophical views. *Policy Futures in Education*, 15(7–8), 861–873.
- Jastrobnik, M. (2016). *Spodbude in pogoji za vseživljenjsko učenje osnovnošolskih učiteljev* [Neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Kallen, D. (2002). Lifelong learning revisited. V D. Istance, T. Schuller in H. G. Schuetze (ur.), *International perspectives on lifelong learning: From recurrent education to the knowledge society* (str. 32–38). Society for Research into Higher Education.
- Karlberg, M., in Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641.
- Levinsson, M., Beach, D., in Norlund, A. (2024). National-authority-endorsed privatisation of teachers continuing professional development in Sweden. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2351943>
- Marentič Požarnik, B., Kalin J., Šteh, B., in Valečič Zuljan, M. (2005). *Učitelj v prenovi: njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*.
- NAE. (2014). *PISA 2012: Digital problemlösningssförmåga hos 15-åringar i ett internationellt perspektiv* (Rapport 406).
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*.
- Omerzel, D. G., Širca, N. T., Shapiro, A., Brejc, M., in Permuth, S. (2008). Lifelong learning: Attitudes of Slovenian higher educators toward accreditation of prior learning experiences. *International Journal of Educational Reform*, 17(4), 375–398.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. (2004). *Uradni list Republike Slovenije*, (64). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV5958>
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2023). *Uradni list Republike Slovenije*, (92). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV5958>
- Pšunder, M., in Kozmus, A. (2024). Kako so slovenski učitelji zadovoljni s svojim poklicem in zakaj je to pomembno? V A. Mlekuž in I. Ž. Žagar (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje* (str. 17–30). Pedagoški inštitut.
- Razdevšek-Pučko, C. (2000). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 21–29.

- Skolverket. (2022). *Curriculum for compulsory school, preschool class and school-age educare – Lgr22* (2. izd.). Swedish National Agency for Education.
- Swedish Ministry of Education and Research. (2007). *The Swedish strategy for lifelong learning: A summary of principles and orientations*.
- The Swedish Agency for Education. (2014). *Country background report for Sweden*.
- Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement*. Cassell.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2007). *Uradni list Republike Slovenije*, (16). <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718>

Teacher Education and Lifelong Learning: What Can Slovenia and Sweden Learn from Each Other?

What do we understand today by the term *lifelong learning*, and what ideological frameworks shape it? A concept originally rooted in the promotion of personal and professional development is increasingly intertwined with the neoliberal logics of constant adaptation to the labour market and rapidly evolving knowledge. In this context, it is important to ask whether lifelong learning still represents an educational ideal and how it has been reconfigured in recent decades. Teacher education in Slovenia and Sweden reflects different approaches to lifelong learning. In Slovenia, the concept is primarily manifested through mandatory professional development after graduation. However, access to further training is often limited by financial, temporal, and organizational constraints. Teacher education programmes tend to be less flexible, and professional growth is frequently driven by external regulations rather than intrinsic motivation. In contrast, the Swedish education system is built on teacher autonomy and provides broad access to free, diverse professional development opportunities, supported by strong institutional structures. This approach not only reinforces the role of teachers as lifelong learners but also as active agents in shaping educational strategies, thus passing on the principles of lifelong learning to future generations. The comparison between the Slovenian and Swedish systems highlights important differences in accessibility, structure, and funding of teacher professional development. At the same time, it raises the critical question of how to balance personal development with institutional expectations in shaping the future of lifelong learning.

Keywords: lifelong learning, teacher, educational system, Slovenia, Sweden