

**BORUT MIKULEC**

**EVROPEIZACIJA  
IZOBRAŽEVANJA**

**IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH MED TEORIJO,  
EVROPSKO IN NACIONALNIMI POLITIKAMI  
TER PRAKSO**



Univerza v Ljubljani  
**FILZOZESKA  
FAKULTETA**

# **Evropeizacija izobraževanja: Izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso**

Zbirka: Nagrajene doktorske disertacije Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Avtor: Borut Mikulec

Recenzenta: Sonja Kump, Nives Ličen

Lektorica: Tinka Kos

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Fotografija na naslovnici: Stock photo © MATJAZ SLANIC

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

Ljubljana, 2019

Raziskovalni program št.P5-0174 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610601432

Katalogna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga  
COBISS.SI-ID=297913856  
ISBN 978-961-06-0142-5

E-knjiga  
COBISS.SI-ID=297912832  
ISBN 978-961-06-0143-2 (pdf)

# KAZALO

<b>Predgovor</b> . . . . .	<b>5</b>
<b>1. Uvod</b> . . . . .	<b>7</b>
<b>2. O znanju z vidika kritične teorije in postmodernizma</b> . . . . .	<b>11</b>
2.1 Kaj je znanje? . . . . .	11
2.2 Pomen znanja z vidika kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih. . . . .	24
2.2.1 Uvod v kritično teorijo . . . . .	33
2.2.2 Uvod v postmodernizem in postmoderno . . . . .	65
2.3 Vseživljenjsko učenje, emancipacija in priložnostno pridobljeno znanje v izobraževanju odraslih. . . . .	92
2.3.1 Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje . . . . .	97
2.3.2 Emancipacija in opolnomočenje . . . . .	103
2.3.3 Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja . . . . .	116
<b>3. Globalizacija in evropeizacija izobraževanja</b> . . . . .	<b>141</b>
3.1 Globalizacija . . . . .	142
3.2 Globalizacija in izobraževanje . . . . .	155
3.2.1 Globalizacija izobraževanja iz zgodovinske perspektive . . . . .	156
3.2.2 Globalizacija izobraževanja z vidika teoretskih perspektiv in diskurzov. . . . .	159
3.2.3 Globalizacija izobraževanja z vidika vladavine in vladanja . . . . .	162
3.3 Evropeizacija izobraževanja . . . . .	168
3.3.1 Evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika . . . . .	171
3.3.2 Evropeizacija izobraževanja iz zgodovinske perspektive . . . . .	173
3.3.3 Lizbonska strategija kot točka preobrata v evropeizaciji izobraževanja . . . . .	178
3.3.4 Evropeizacija izobraževanja in Evropa 2020 . . . . .	186
3.3.5 Evropeizacija izobraževanja z vidika silnic, ki jo določajo . . . . .	189
3.3.6 Evropeizacija izobraževanja odraslih . . . . .	194

<b>4</b>	<b>Evropeizacija izobraževanja v luči evropskega ogrodja kvalifikacij, rezultatov učenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja . . . . .</b>	<b>205</b>
4.1	Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje . . . . .	206
4.1.1	Evropsko ogrodje kvalifikacij pred nastankom in po uveljavitvi . . . . .	211
4.1.2	Ogrodja kvalifikacij pred evropskim ogrodjem kvalifikacij . . . . .	215
4.1.3	O konceptu rezultatov učenja in rezultatskem pristopu v izobraževanju in vseživljenjskem učenju iz kritične perspektive . . . . .	221
4.2	Evropeizacija priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja . . . . .	238
4.2.1	Pomen NOK in rezultatov učenja za PNPPZ . . . . .	242
<b>5</b>	<b>Vpliv evropeizacije izobraževanja: ogrodja kvalifikacij in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izbranih evropskih državah . . . . .</b>	<b>251</b>
5.1	Izhodišča raziskovanja . . . . .	251
5.2	Metodologija . . . . .	254
5.3	Primerjalna analiza . . . . .	257
5.3.1	Kontekst, namen in cilji NOK ter PNPPZ . . . . .	259
5.3.2	Struktura NOK in postopki PNPPZ . . . . .	262
5.3.3	NOK in rezultati učenja v izobraževalnem sistemu in sistemu PNPPZ . . . . .	266
5.4	Razprava in zaključne ugotovitve . . . . .	268
<b>6.</b>	<b>Zaključek . . . . .</b>	<b>273</b>
	<b>Povzetek . . . . .</b>	<b>279</b>
	<b>Summary . . . . .</b>	<b>283</b>
	<b>Literatura in viri . . . . .</b>	<b>287</b>
	<b>Seznam uporabljenih kratic . . . . .</b>	<b>333</b>
	<b>Imensko kazalo . . . . .</b>	<b>335</b>

# PREDGOVOR

Prvi osnutki te knjige in razmisleki, ki so v meni vzbudili zanimanje za tematiko raziskovanja, to je evropeizacijo izobraževanja, segajo v čas, ko sem v letih od 2010 do 2015 kot strokovni partner, nacionalni predstavnik in raziskovalec aktivno sodeloval pri različnih evropskih projektih, v strokovnih skupinah Evropske komisije ter na različnih konferencah, seminarjih in delovnih srečanjih, ki jih je organizirala ali Komisija ali druge države članice EU. Takrat še nisem poznal teoretskih konceptov, s katerimi bi lahko mislil evropeizacijo izobraževanja, sem se pa na izkustveni ravni soočil z različnimi akterji in mehanizmi delovanja oblasti na ravni EU pa tudi s kreiranjem in favoriziranjem nekaterih politik, ki so jih na ravni EU propagirali predstavniki Komisije, različnih mednarodnih organizacij, zasebnih svetovalno-raziskovalnih podjetij, posameznih držav ali tako imenovani samostojni strokovnjaki.

Prevladujoča »mantra« tistega obdobja so bili v izobraževanju »rezultati učenja«, saj naj bi le-ti omogočili uresničitev vseživljenjskega učenja, vzpostavitev evropskega in nacionalnih ogrodij kvalifikacij, vzpostavitev evropskega sistema prenašanja kreditnih točk (ECTS, ECVET), priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (PNPPZ), kazalnike kakovosti in podobno, pa tudi zagotovili prepotrebno povezovanje izobraževanja s potrebami evropskega trga dela.

Ta izkušnja me je vodila na pot podrobnejšega raziskovanja in teoretskega konceptualiziranja evropeizacije izobraževanja, ki sem jo najprej prehodil v svoji doktorski disertaciji.

Ta knjiga je tako nastala kot preplet mojih lastnih praktičnih izkušenj in refleksije le-teh v procesu raziskovanja. Bralcu odstira predvsem vprašanja o tem, kako se oblikujeta evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika, kateri mehanizmi in instrumenti ju vzpostavljajo ter kakšni koncepti in paradigme prevladujejo v evropskem izobraževalnem prostoru, pri tem pa se posebej osredotoča na področje izobraževanja odraslih. Preučevani aplikativni diskurzi evropske izobraževalne politike so prav tako ovrednoteni z vidika širših teoretskih konceptov v izobraževanju odraslih.

Borut Mikulec  
V Ljubljani, decembra 2018

# 1 UVOD

Sami se strinjamo z novejšimi spoznanji v teoriji izobraževanja odraslih, da so raziskovalci (pre)malo pozornosti namenili pomembni vlogi Evropske unije (EU) pri oblikovanju evropskega izobraževalnega prostora in evropske politike izobraževanja odraslih. Izobraževanje odraslih ima na eni strani resda nacionalne korenine, se implementira na nacionalni ravni in nacionalne vlade tudi ohranjajo zakonodajne pristojnosti pri regulaciji področja, po drugi strani pa izobraževanja odraslih dandanes zaradi procesov globalizacije, transnacionalizacije in evropeizacije izobraževanja ni več moč razumeti le kot nacionalno stvar posameznih evropskih držav. Izobraževanje odraslih je prej odraz kompleksnih odnosov in dialoške napetosti, ki potekajo med nadnacionalno in nacionalno ravno, kot izmenjava politik med omrežji ljudi, idejami in praksami po Evropi, v katere so vpeti evropski, transnacionalni, nacionalni in lokalni akterji (Holford in Milana 2014; Holford idr. 2014; Popović 2014). V tem okviru izobraževanje odraslih išče odgovore na nova vprašanja in izzive, ki jih lahko strnemo v nekaj vprašanj. Koliko EU vpliva na oblikovanje politike in prakse izobraževanja odraslih v državah članicah? Kdo so akterji, ki oblikujejo politiko izobraževanja odraslih v Evropi? Kakšna je vloga tako imenovane mehke zakonodaje – standardov, indikatorjev, kazalnikov uspešnosti, statističnih podatkov in podobno –, s katero si EU prizadeva vplivati na politiko izobraževanja odraslih v državah članicah in jo oblikovati? Kakšen je namen koncepta vseživljenjskega učenja, ki ga v zadnjih dveh desetletjih intenzivno sooblikuje prav EU?

To so izzivi, na katere med drugim odgovarjamo tudi v tej knjigi. Naloga nikakor ni lahka. Da bi odgovorili na te izzive, moramo opraviti več ravni analize virov. Po našem prepričanju konceptov in paradigem, ki se vzpostavljajo v evropski politiki izobraževanja odraslih, ne moremo ustrezno razumeti, če jih ne obravnavamo in osvetlimo z vidika širših teoretskih konceptov v izobraževanju odraslih. Zato bomo najprej precejšen del prostora namenili teoretskima tradicijama, v okviru katerih bomo preučevali vprašanja o znanju, moči (oblasti), izobraževanju odraslih, vseživljenjskem učenju, opolnomočenju in emancipaciji ter priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (PNPPZ). Ta teoretski okvir je za nas bistven, saj nam omogoča kritično analizo in ovrednotenje konceptov, ki se vzpostavljajo z evropeizacijo izobraževanja (prim. Apple idr. 2009; Robertson in Dale 2009).

V nadaljevanju bomo analizirali procese globalizacije in pokazali, kako ti vplivajo na družbene spremembe, širše področje izobraževanja in izobraževanje odraslih. Razprava o globalizaciji in izobraževanju, s poudarkom na preučevanju politične ravni globalizacije v Evropi, nas bo uvedla v konceptualizacijo evropeizacije izobraževanja. V tem kontekstu bomo pokazali, da je imel nastanek EU bistveno vlogo pri vzpostavitvi celotnega evropskega izobraževalnega prostora in evropske izobraževalne politike. Ta se je še posebno močno izrazila v izobraževanju odraslih. Delno zato, ker je EU posvojila koncept vseživljenjskega učenja, delno zato, ker se EU, izhajajoč iz svoje ustavne ureditve, močneje posveča področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ter predvsem zato, ker je v zadnjem desetletju EU izobraževanju (in učenju) odraslih namenila poseben poudarek in pomen (Holford in Milana 2014). Z evropeizacijo izobraževanja izobraževanje odraslih prehaja iz svojega marginalnega v bolj osrednji izobraževalni diskurz.

Vpliv evropeizacije izobraževanja bomo na teoretični in empirični ravni preučevali ob primeru dveh iniciativ, pomembnih za izobraževanje odraslih; ob primeru evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EOK), ki je spodbudilo pripravo ogrodij kvalifikacij v Evropi in premik k rezultatom učenja v vseh podsistemih začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, ter ob primeru PNPPZ, ki naj bi omogočilo vzpostavitev brezhibno delujočih sistemov PNPPZ v državah članicah EU. V tem kontekstu bomo raziskovali predvsem vprašanje, kako evropeizacija izobraževanja vpliva na priznavanje formalno, neformalno in

priložnostno pridobljenega znanja (rezultatov učenja); pri tem se bomo osredinili zlasti na povezavo med ogrođjem kvalifikacij in PNPPZ.

Knjiga je sestavljena iz dveh temeljnih delov, to je teoretskega in empiričnega. Teoretski del sestavljajo trije vsebinski sklopi. V prvem (drugo poglavje) preučujemo vprašanje o znanju iz perspektive kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih ter ta spoznanja apliciramo na tri ključne koncepte – vseživljenjsko učenje, emancipacijo in opolnomočenje in PNPPZ – v teoriji in praksi izobraževanja odraslih. V drugem (tretje poglavje) preučujemo vplive procesov globalizacije in evropeizacije na izobraževanje ter pokažemo, kako ti vplivajo na oblikovanje evropske politike izobraževanja odraslih. V tretjem (četrto poglavje) pa obravnavamo primera evropeizacije izobraževanja, ki pomembno vplivata na področje izobraževanja odraslih, to je EOK ter z njim povezan vzpostavljaajoči se sistem PNPPZ. V empiričnem delu (peto poglavje) je predstavljena primerjalna raziskava, s katero smo preučevali vpliv evropeizacije izobraževanja na oblikovanje nacionalnih ogrođij kvalifikacij in z njimi povezanih sistemov PNPPZ v štirih izbranih državah: na Danskem, v Nemčiji, na Portugalskem in v Sloveniji.



## 2 O ZNANJU Z VIDIKA KRITIČNE TEORIJE IN POSTMODERNIZMA

To poglavje črpa iz perspektive kritične teorije in postmodernizma pri preiskovanju vprašanja o znanju. Preučuje vlogo in namen znanja v postmoderne dobi v relaciji do izobraževanja odraslih, oblasti, vseživljenjskega učenja, emancipacije in opolnomočenja ter PNPPZ. Sestavljeno je iz treh delov. V uvodnem na kratko prikazujemo pojmovanja znanja z različnih teoretskih izhodišč. V drugem delu z vidika dveh različnih tradicij v teoriji izobraževanja odraslih, kritične teorije in postmodernizma, preučujemo družbeno konstrukcijo znanja in povezanost znanja z močjo (oblastjo). Izhajamo iz Habermasove teorije znanja in komunikativne akcije na eni ter Lyotardovega pojmovanja (performativnosti) znanja in Foucaultovega koncepta povezanosti znanja in oblasti na drugi strani. V tretjem, zaključnem delu apliciramo ta spoznanja na tri ključne koncepte v teoriji in praksi izobraževanja odraslih, in sicer na vseživljenjsko učenje, emancipacijo in opolnomočenje ter PNPPZ. Zadnji bodo pomembni za našo nadaljnjo razpravo.

### 2.1 Kaj je znanje?

To na prvi pogled zelo preprosto vprašanje, s katerim so se ukvarjali že v antiki, v teoriji ponuja veliko različnih odgovorov, velikokrat tudi

nasprotujočih si. Najverjetneje zato, ker pojmovanja znanja črpajo z različnih teoretskih izhodišč, na primer epistemoloških, pedagoško-andragoških, psiholoških, socioloških in drugih. Vsako izmed teh si prizadeva za čim bolj konsistentno opredelitev znanja, pri tem pa nam širok nabor teoretičnih izhodišč nakazuje, da ni ene pravilne in enoznačne opredelitve pojmovanja znanja (Kovač Šebart 2011; Rutar Ilc 2007). Vprašanje o znanju je temeljno vprašanje o tem, kaj pomeni védeti in biti izobražen oziroma kaj pomeni izobraževati nekoga. V najširšem smislu je vprašanje o tem, kdo smo in čemu dajemo vrednost (Young 2008). Poglejmo na kratko poudarke različnih teoretskih izhodišč.

Teorija znanja, ki se ukvarja z nekaterimi splošnimi in temeljnimi vprašanji o znanju – kot na primer: kaj je znanje, kaj lahko vemo, kaj razlikuje znanje od prepričanj, ali je znanje mogoče –, se imenuje *epistemologija*, izhajajoč iz grške besede *episteme* (znanje). V epistemologiji ločijo tri temeljne vrste znanja. Prvič, propozicijsko (propozicionalno) znanje, znanje o tem, da je nekaj tako in tako (»znanje, da«), je znanje o dejstvih in resničnih propozicijah. Na primer, da je Glasgow na Škotskem, da je Descartes napisal Meditacije ipd. Drugič, dispozicijsko znanje, znanje o tem, kako kaj storiti, doseči (»znanje, kako«), na primer, znam voziti kolo, znam narediti slivovko ipd. Tretja vrsta znanja pa je znanje, pridobljeno prek spoznavanja, znanje o tem, da sem z nekom/nečim seznanjen oziroma ga poznam. Na primer, Janez pozna Papeža (ker je seznanjen z njim ali pa ga pozna), Janez pozna Pariz (ker je bil v Parizu). Epistemologija razlikuje vse tri vrste znanja, filozofi pa so največ pozornosti namenili propozicijskemu znanju, ki je zavezano vprašanju resnice (resničnosti) (Lemos 2007; O'Brien 2006; Siegel 2003; Ule 1996).

Z vidika propozicijskega znanja so za znanje bistveni trije pogoji, ki ga določajo, to so prepričanje oziroma verjetje (*belief*), resničnost (*true*) in upravičenost (*justification*). »Definicija« propozicijskega znanja se tako glasi, da je znanje *upravičeno resnično prepričanje*. Znanje o *p* zahteva, da verjamemo *p*, na primer prepričani smo oziroma verjamemo, da je zemlja okrogla. Drugič, prepričanje mora biti resnično, to pa je takrat, kadar se ujema z dejstvi, na primer nekdo je bled zaradi dejstva, da je bled, ne pa zato, ker mi mislimo, da je bled. In tretjič, resnično prepričanje mora vsebovati visoko stopnjo racionalne upravičenosti. Čeprav je ta definicija široko sprejeta v filozofiji, pa že sam Platon (oziroma Sokrat) z njo ni bil najbolj zadovoljen, saj se njegov dialog *Theatet*

konča z definicijo znanja kot odprtim vprašanjem, danes pa le-ta prav tako odpira številna vprašanja in kritične razprave v epistemologiji (več v Ule 1996).

Epistemološke razprave so potekale tudi na področju izobraževanja, predvsem v kurikularni teoriji in pod taktirko avtorjev, kot sta Richard Peters in Paul Hirst, v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja. Bistveno epistemološko vprašanje tedanjega časa je bilo namenjeno vprašanju razumevanja narave znanja in njegove kurikularne organiziranosti za potrebe izobraževanja (Carr 2003).

Temeljna teza Petersa in Hirsta je bila, da je izobraževanje, ali natančneje, »svobodno izobraževanje«<sup>1</sup> povezano z različnimi vrstami propozicijskega znanja za neinstrumentalne namene (Hirst 1974; White 2005). Koncept svobodnega izobraževanja je v osnovi trojen. Prvič, temelji na resničnostnih predpostavkah. Drugič, znanje ima vrednost na sebi kot značilna človeška vrlina, svobodna izobrazba pa ima vrednost za izpolnitev posameznikovega intelekta in je ločena od utilitarističnih ali poklicnih ciljev in namenov. Tretjič, znanje je bistveno za določitev dobrega življenja posameznika, svobodna izobrazba pa posamezniku omogoča razumevanje le-tega (Hirst 1974, str. 24, prim. Elias in Merriam 1980, str. 30–31; Vidmar 2011, str. 31).

Svobodno izobraževanje je stvar intelektualne iniciacije v konceptualno različne forme razumskega znanja in razumevanja. Forme znanja, ki so logično različne, je Hirst klasificiral v: i) različne discipline oziroma forme znanja (matematiko, fizikalne znanosti, humanistične vede, zgodovino, religijo, literaturo in upodabljajočo umetnost ter filozofijo); ter ii) področja znanja (teoretično in praktično) (Hirst 1974, str. 35).

Klasifikacijo znanja kot različnih intelektualnih disciplin, ki naj bi jih usvojil izobražen posameznik, najdemo tako v srednjem veku kot že v antični Grčiji. Z izrazom »enkýklios paideia« so Grki opredelili izobrazbo, ki jo daje program sedmih disciplin: gramatike, retorike, dialektike, aritmetike, geometrije, muzike in astronomije. Te so od Grkov prevzeli tako Rimljani (»artes liberales«) kot srednji vek (»septem artes

1 Gre za prevod termina *liberal education*. Prim. s Kodelja (2004), ki navaja, da se v anglosaškem svetu humanistično koncipirana splošna izobrazba pogosto istoveti s svobodno izobrazbo, in razlaga, da »[s]vobodno zato, ker širi človekova duhovna obzorja in ga s tem osvobaja od omejitvev, ki jih prinaša partikularni način mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje« (prav tam, str. 37).

liberales«). Sedem svobodnih umetnosti oziroma disciplin sestavljajo aritmetika, geometrija, astronomija in glasba kot štiri discipline *kwadrivija* ter gramatika, retorika in dialektika kot tri discipline *trivija*. Klasifikacija znanja v skladu s ključnimi disciplinami tako poudarja študij velikih in koherentnih disciplin (Carson 2004, str. 62; Kodelja 2004, str. 36–37).

Pod vplivom množičnega izobraževanja se je omenjena klasifikacija znanja, ki je združevala svobodne umetnosti in znanstvene discipline, preobrazila v šolske predmete, ki so dobili drugačen pomen. Hirst (1974) je še branil pomen disciplin kot človeško konstruiran sistem formaliziranega znanja, ki naj bi širil razvoj človekovega mišljenja, v prehodu disciplin v šolske predmete pa je ta »višji« pomen disciplin »izpuhtel«. Že progresivno izobraževalno gibanje, ki izhaja iz filozofije pragmatizma (1890–1950), je razširilo razumevanje znanja s tem, ko je vpeljalo praktične, pragmatične in utilitaristične vsebine v kurikulum, še večji odklik od svobodnega izobraževanja pa se je zgodil v šestdesetih letih 20. stoletja pod vplivom behaviorizma (Elias in Merriam 1980, str. 41–55). Mesto disciplin so v behavioristični teoriji prevzeli cilji izobraževanja, konkretizirani v obliki Bloomove taksonomije (Carson 2004, str. 61–63), načrtovanje kurikula pa je prešlo iz učnosnovne strategije, ki je veljala za formalizirano znanje disciplin, v učnociljno<sup>2</sup> (Kelly 2004, str. 56–60; prim.

---

2 Pri kurikulumu ločimo štiri temeljne vsebinske predpostavke, ki jih je leta 1949 zapisal že Tyler: cilje, vsebino oz. predmet, metode oz. procedure in evalvacijo (gl. Kelly 2004, str. 14). Glede na to, iz katerega izmed omenjenih vsebinskih elementov izhajamo (Ličen 2006, str. 98), lahko po Kellyju (2004) ločimo tri temeljne modele oz. tehnike načrtovanja kurikula – učno snovno, učno ciljno in procesno razvojno načrtovanje kurikula –, ki odražajo tri glavne ideologije v odnosu do izobraževanja, družbe in človeškega znanja. V *učnosnovnem* načrtovanju prevladuje razumevanje kurikula kot vsebine in izobraževanja kot transmisije, to je prenosa znanja oz. vsebin (kulturno transmisijski model izobraževanja). V *učnociljnem* načrtovanju je kurikulum razumljen kot produkt (sredstvo za doseganje izobraževalnih ciljev), izobraževanje pa instrumentalno, to je v smislu doseganja vnaprej določenih merljivih in preverljivih ciljev (behavioristično ciljni model izobraževanja). V *procesno razvojnem* načrtovanju prevladuje razumevanje kurikula kot procesa, v okviru katerega so izobraževalni cilji notranji, izobraževanje pa predstavlja proces nenehnega razvoja posameznikovih potencialov (procesno razvojni model izobraževanja) (Kelly 2004, str. 46–78; prim. Kroflič 1997a, str. 4–10; Kroflič 2002a, str. 150–161). V literaturi s področja izobraževanja odraslih se za opredeljevanje vsebinskih elementov kurikula uporablja tudi pojem andragoški oz. izobraževalni cikel (gl. Kroflič 1997a, str. 4; Ličen 2006, str. 99), ki je sestavljen iz: proučevanja izobraževalnih potreb; načrtovanja izobraževanja (oblikovanje ciljev, načrtovanje organizacije izobraževanja, vsebin, metod in evalvacije); izpeljave; in vrednotenja (Ličen 2006, str. 99). Poleg temeljnih vsebinskih predpostavk oz. elementov kurikula ločimo tudi različne ravni njegovega načrtovanja: a) načrtovanje na nadnacionalni ravni, ki prek mehanizmov mednarodnega vrednotenja znanja (ALL, IALS, PISA, PIAAC) opredeljuje svetovno uporabno znanje; b) načrtovanje na ravni države, ki vključuje nacionalni oz. uradni kurikulum (oz. vzgojno-izobraževalni program), izpitne kataloge, seznam

Kotnik 2011). Bloomova taksonomija je razvila ločene taksonomije za tri področja učenja – kognitivno, čustveno in psihomotorično – in se pri tem osredotočila predvsem na klasifikacijo ciljev za kognitivno področje, znotraj katere je »znanje« opredeljeno na prvi, najnižji taksonomski stopnji, »razumevanje« pa ločeno sledi na drugi stopnji (Štefanc 2010, str. 7; Štefanc 2011a, str. 106). Bloomova taksonomija je poskus klasifikacije rezultatov performance, ki jih lahko nekdo pričakuje od behavioristično strukturiranega načrtovanja učne ure. V nasprotju z Bloomom na primer Carson (2004) izhaja iz razmisleka o tem, da obstajajo različne kategorije znanja, da se znanje pridobiva različno ter da obstajajo različne strategije poučevanja (prav tam, str. 66–67). V skladu s temi klasificira devet različnih kategorij znanja: empirično znanje, razumsko znanje, konvencionalno znanje (znanje, generirano s človeško imaginacijo in dogovorjeno v skupnosti, na primer besede, številke, jezik), konceptualno znanje (znanje, združeno v vzorce in druge koherentne skupine, na primer jezikovne strukture, znanstveno znanje), kognitivne procesne spretnosti (mentalne rutine, algoritmi in druge naučene strategije mišljenja), psihomotorično znanje, čustveno znanje (emocionalna in estetska dimenzija človeške izkušnje), narativno (pripovedno) znanje (znanje o človeštvu, na primer zgodbe) ter »prejeto« znanje (znanje o duhovni strani človeškega izkustva in življenja) (prav tam, str. 68–73).

V kurikularni teoriji in v razpravah o kurikulu so tako temeljnega pomena razprave o vsebini oziroma naravi znanja. V osnovi lahko ločimo dve temeljni vrsti teorij, ki so vzniknile v zahodni evropski filozofski tradiciji. Prve so *racionalistične* oziroma *absolutistične* in izhajajo iz dominantnosti razuma nad čuti, pri tem se prava narava znanja doseže z razumom, neodvisno od čutnih zaznav, druge pa *empiristične*, ki nasprotno izhajajo iz prepričanja, da lahko pravo naravo znanja dosežemo le z dokazi, to je prek naših čutnih zaznav. Med zagovornike prvih prištevamo npr. Platona, Descartesa, Kanta, Hegla idr., ki so izhajali iz prepričanja, da so dokazi, ki jih pridobimo prek čutnih zaznav, zavajajoči, človeški razum pa da lahko usvoji pravo znanje neodvisno od

---

predpisanih učbenikov, izvedbene dokumente za varstvo človekovih pravic vseh udeležencev izobraževanja; c) načrtovanje na ravni družbe, ki vključuje strokovna telesa za ugotavljanje potreb po izobraževanju; d) načrtovanje na ravni izobraževalne institucije, ki vključuje izvedbeni kurikulum in različne publikacije, ki jih izdaja izobraževalna institucija; ter e) načrtovanje na ravni učitelja, ki vključuje neposredne učne priprave (Kroftič 1997a, str. 7; prim. Izhodišča za kurikularno ... 1998, str. 12–15; Možina 2003, str. 19–21; Velikonja 2012, str. 48–57).

čutnih zaznav. Znanje je v tem smislu razumljeno kot »od Boga dano«, neodvisno od posameznika, brezčasno, objektivno, univerzalno, temelječe na Idejah in se ne nanaša le na dejstveno oziroma »znanstveno« znanje, ampak tudi na estetsko, moralno, politično znanje (Kelly 2004, str. 26–27; prim. Dewey 1916, str. 391; Habermas 1971, str. 301–302). Med zagovornike drugih prištevamo na primer Locka, Huma, Deweyja idr., ki so v nasprotju z metafizično naravo racionalistov izhajali iz prepričanja, da znanje ne more priti do razuma drugače kot prek čutnih zaznav. Znanje se pridobi prek izkušenj in ni »a priori«, vnaprej dano. V tem smislu so marsikateri menili, da je potemtakem znanje personalno in subjektivno, vendar, kot pojasnjuje Dewey, je znanstveno znanje (kot ustrezen model za vse znanje) tisto, kjer se oblikujejo hipoteze glede na družbeno dogovorjene kriterije, in kot tako nima trajnega statusa, svojo objektivnost pa doseže, če ga sprejmejo vsi (Kelly 2004, str. 27–29).

Zanimivo je Aristotelovo pojmovanje znanja, saj združuje racionalistična in empiristična izhodišča pri razumevanju le-tega. Aristotel pojmuje znanje (*epistéme*) kot poznavanje nujnih in splošnih vzrokov stvari in dogajanja v svetu. Spomin nam omogoča oblikovanje izkušenj in predstav, mišljenje pa spoznanje (splošni uvid), pri tem nam izkustvo brez uvida podaja le dejstva, torej da je nekaj tu, ne pa zakaj je tu oziroma je takšno. Čutila nam torej še ne dajejo »pravega« znanja (ker se nanašajo na posamezno in posebno), šele razum nam omogoča splošni uvid in s tem znanje (Ule 1996, str. 13–14). Znanje je po Aristotelu znanje o vzrokih, ki nam omogočajo vedeti, zakaj je neka stvar takšna, kot je. Ko torej spoznamo vzroke, imamo tudi znanje. Spoznanje najvišjega vzroka, popolno spoznanje, pa imenuje modrost (*sophia*)<sup>3</sup> (prim. Kodelja 2010, str. 27–35; Marentič Požarnik 2011, str. 36; Štefanc 2011a, str. 105).

O znanju kot eni izmed sestavin izobraževanja razpravljajo tudi avtorji s področja didaktike. Znanje Šilihu pomeni eno izmed treh temeljnih

---

3 Poleg znanja kot »episteme« Aristotel loči še dve vrsti znanja, in sicer znanje kot »techné« ter znanje kot »phronesis«. Techné se nanaša na umetnost, ki ima negativno konotacijo, saj je ta sama sebi namen, ali na obrt, ki ima pozitivno konotacijo, saj je obrt praktična aplikacija umetnosti. Danes bi lahko techné prevajali tudi s »spretnosti«. Po Aristotelu predstavlja techné nepopolno človeško reprezentacijo narave. Phronesis pa pomeni praktično modrost in se nanaša na etiko, to je na moralno presojanje. Usmerjena je na delovanje (akcijo) in je utemeljena v praktični racionalnosti. Ker predstavlja izobraževanje »normativno prakso«, je znanje kot phronesis bistven sestavni del izobraževanja učiteljev (gl. Thorbjørn Hansen 2007; Richter 2011). Kot ugotavlja Medveš (2010), je phronesis, razumljena kot preudarnost v praktičnem ravnanju, poleg sophie, modrosti o univerzalnih resnicah, bistvena tudi za razumevanje koncepta »Bildung«.

sestavin izobraževanja, poleg védnosti in navad; opredeljuje ga kot »spodobnosti, pridobljene z večkratnim, postopnim, nepretrganim in smotrnim *urjenjem*« (Šilih 1961, str. 18). Loči tri stopnje znanja, prvo stopnjo predstavlja spretnost, drugo privajenost, tretjo pa mojstrstvo. Razlikuje tudi med védnostmi in znanjem<sup>4</sup>, pri tem mu vednosti pomenijo »grativo, ob katerem se duševne funkcije razvijajo in uveljavljajo, in nekako ogrodje, brez katerega bi bil nadaljnji napredek nemogoč. Sestavljajo jih *dejstva, podatki in spoznanja*.« (Prav tam, str. 17) V nasprotju z znanjem vednosti po avtorju predhodijo znanju, saj mora človek najprej vedeti, kako se neka dejavnost opravlja, pot do znanja pa je daljša in napornejša. Razliko med znanjem in védenjem je opredelil tudi Strmčnik, ki pravi, da je pri obeh »manj razlik v samem procesu spoznavanja kot pa v namenu izobraževanja. Pri védenju gre za bolj teoretične, pri znanju pa bolj za praktične informacije in sposobnosti ter spretnosti.« (Strmčnik 2001, str. 62) Vendar gre po avtorjevem mnenju pri razlikovanju med znanjem in védenjem bolj za navidezno antinomijo, saj »se pri večini spoznanj prepletata teoretično védenje in praktično znanje«, pa tudi sposobnosti ustvarjalnega in kritičnega mišljenja (prav tam, str. 62–63; prim. Štefanc 2011a, str. 104–105).

Tudi avtorji s področja psihologije poudarjajo, da poznamo več vrst, oblik in ravni znanja. Raznovrstnost znanja so zajeli v različnih klasifikacijah in taksonomijah znanja.

Gagne in Alexander sta delila znanje na *deklarativno*, poznavanje podatkov, dejstev, razlag, teorij ipd. (vedeti, kaj), *proceduralno*, obvladanje postopkov, metod, ki se izkazujejo s praktičnimi aktivnostmi (vedeti, kako), in *kondicionalno ali strateško znanje*, ugotavljanje, kdaj, kje in zakaj uporabiti deklarativno in proceduralno znanje (vedeti, kdaj) (Marentič Požarnik 2011, str. 32; Rutar Ilc 2007, str. 101). Bloom v svoji taksonomiji razlikuje med šestimi kategorijami. Te so: poznavanje (prepoznavanje, obnova vsebin), razumevanje (dojemanje bistva vsebin), uporaba (aplikacija naučenega v problemskih situacijah), analiza (razstavljanje vsebin na sestavine in ugotavljanje njihovih razmerij), sinteza (povezovanje, odkrivanje in oblikovanje novih idej) in evalvacija oziroma vrednotenje

4 Razlikovanje med védenjem in znanjem ima svojo dolgo zgodovino. V zgodovini filozofije se je pojavljalo kot razlikovanje med *episteme* in *techne*, med *esenčno* in *eksistenčno*, med *propozicijsko* in *dispozicijsko* vednostjo in znanjem, v psihologiji kot razlikovanje med *deklarativnim* in *procesualnim*, v didaktiki pa kot razlikovanje med *teoretičnim* in *praktičnim*, *racionalnim* in *pragmatičnim*, *informativnim* in *formativnim* (Strmčnik 2001, str. 62).

(vrednotenje idej, izdelkov) (Rutar Ilc 2007, str. 102). Marzano deli znanja na *vsebinska*, ki so predmetno specifična, in *procesna*, skupna vsem predmetom, Wiggins pa v okviru razumevanja razlikuje med: razlago, interpretacijo, uporabo, dojemanjem perspektiv, empatijo in samopoznavanjem. Marton, Entwistle, Ramsden in Saljo razmišljajo o *globljem* oziroma *transformativnem* pristopu, kjer je strukturiranje znanja razumljeno odnosno, relacijsko – to je integrirano s postopki prenosa znanja v prakso in fleksibilno uporabo znanja v novih situacijah – v nasprotju s *površinskim pristopom*, kjer je znanje razumljeno linearno, fragmentirano, brez povezave s predhodno pridobljenim znanjem (glej prav tam, str. 103–105).

Razprave potekajo tudi o tem, ali lahko znanje neposredno prenašamo in posredujemo, to je tako imenovani *transmisijski* model znanja, ali pa je znanje individualen konstrukt posameznika oziroma je socialno konstruirano (znanje odraža socialne potrebe in interese in ne obstaja neodvisno od socialnega okvira), to poudarja (socialno) *konstruktivistični* model (prim. Marentič Požarnik 2011, str. 41–44; Vidmar 2011, str. 32–33; Wells 2000, str. 64–65). Wells kot zagovornik zadnjega je na primer opredelil *spiralni model znanja*, pri tem zavrača razumevanje znanja kot blaga, ki ga imamo v lasti, preprosto prenašamo od ene osebe na drugo, razčlenjujemo in merimo. Znanje se po njegovem mnenju ne more direktno prenašati z govorom ali prek teksta, saj mora biti to konstruirano z vidika vsakega posameznika. V spiralnem modelu znanja se prepletajo različne vrste znanja – instrumentalno (znanje kot primarni artefakt), proceduralno (sporazumevalne zmožnosti), dejansko oziroma stvarno (širša raba jezika), estetsko (raba simbolov, na primer mitov, ritualov) in teoretsko (znanstvene teorije, modeli) – s štirimi dejavnostmi: izkušnjami, informacijami, razumevanjem in oblikovanjem znanja. Različne vrste znanja so tako v nenehni interakciji z vsemi štirimi dejavnostmi znanja (Wells 2000; prim. Marjanovič Umek 2011, str. 72–73).

Razprave o različnih vrstah in oblikah znanja najdemo tudi pri avtorjih s področja sociologije. Eno izmed opredelitev znanja, ki jo vsaj v terminološkem smislu (in ne nujno konceptualnem) uporabljajo različni avtorji, je prispeval Michael Polanyi (gl. Možina 2010, str. 165), ki je znanje opredelil kot *tih* oziroma *skrito* (*tacit knowledge*) in *eksplicitno* (*explicit knowledge*). Tih oziroma skrito znanje je osebno, subjektivno in ga je težko formalizirati. Nanaša se na intuicijo, slutnje, čustva in

na posameznikove izkušnje. Tehnična dimenzija skritega znanja zajema posameznikove priložnostno pridobljene spretnosti, kognitivna dimenzija pa prepričanja, vrednote, ideale in kognitivne procese, ki vplivajo na naše dojemanje sveta. Eksplicitno znanje je kodificirano znanje, ki ga prenašamo s formaliziranim in sistematičnim jezikom. Izraženo je z besedami in številkami ter se prenaša s podatki in znanstvenimi formulami v knjigah, priročnikih itn. Za eksplicitno znanje velja, da ga lahko objektiviziramo in prenašamo v času in prostoru neodvisno od subjekta (gl. Muršak 2008, str. 52; Young 2008, str. 15–16).

Poleg razmisleka o različnih oblikah, ki jih ima znanje, je bilo bistven prispevek socioloških avtorjev, ki so razmišljali o znanju, spoznanje, da je *znanje družbeno konstruirano*. Berger in Luckmann (1988) sta tako izpostavila tezo o znanju kot družbeni konstrukciji realnosti. Pri tem znanje razumeta kot »vse, kar imajo v neki družbi za 'znanje'« (prav tam, str. 22), oziroma kot skupno vsoto tega, »kar 'vsi vejo' o družbenem svetu« (prav tam, str. 66). To so zbirke življenjskih pravil, naukov, idej, znanstvenih spoznanj, teoretskih misli, mitov, verovanj, vrednot itn., »kajti samo to znanje lahko vzpostavlja mrežo pomenov, brez katere ne more obstajati nobena družba« (prav tam, str. 23). Njuno razumevanje znanja se približa tistemu, kar je klasika imenovala »družbena zavest« (Rus 1989, str. 159). Znanje je na eni strani družbeni proizvod, proizvod družbene realnosti (delitve dela v družbi), na drugi strani pa je znanje dejavnik družbene spremembe, saj družbena zavest vpliva na oblikovanje družbene realnosti (družbene delitve dela). V tem je utemeljena dialektika med znanjem in njegovo družbeno podlago (Berger in Luckmann 1988; prim. Medveš 2010, str. 55–56). Znanje je torej po Bergerju in Luckmannu »tipizacija« oziroma konstrukcija določenega zgodovinskega, družbeno-kulturnega življenjskega sveta, znotraj katerega znanje obstaja kot nekaj samoumevnega oziroma družbeno potrjenega, in ni »od Boga dano« oziroma utemeljeno v Idejah, prav tako pa tudi nima vrednosti same na sebi.

Pripadniki tako imenovane nove sociologije izobraževanja<sup>5</sup> so izpostavili povezanost znanja z družbenimi odnosi, z odnosi moči, ki se kažejo s hegemonijo različnih interesnih skupin in njihovo distribucijo

---

5 Gre za gibanje zgodnjih 70. let 20. stoletja, znano pod imenom »*new directions in the sociology of education*« oz. »*new sociology of education*«, katerega mejnik je delo M. Younga *Knowledge and Control* (gl. Kelly 2004, str. 31; Young 2008, str. 5).

in legitimizacijo znanja. Znanje je družbeno konstruirano, izobraževalni sistem pa pomeni ideologijo dominantne skupine, ki to znanje distribuira in legitimizira. To razumevanje znanja so nadgradili avtorji *kritične teorije*, *postmodernizma* in *feministične teorije*. Pri preučevanju znanja, njegovega izvora in načinu pridobivanja znanja so izpostavili, da sta znanje in resnica produkt ideologije vladajočega razreda oziroma skupin; da si posameznik oblikuje svojo lastno sintezo znanja; ter da je znanje povezano z vprašanjem oblasti, saj se oblast manifestira prav z distribucijo znanja. Glede na naravo konstrukcije znanja lahko to ali osvobaja ali zatira. Osredotočili so se na ekonomski, zgodovinski in sociokulturni kontekst, v katerem poteka učenje, in poudarili, da je družbena neenakost posledica odnosov moči v družbi – (ne)pismenost (znanje) odraslih je odraz širših družbenih oblik zatiranja in relacij moči v družbi. Izpostavili so tudi prevlado zahodnega, belega ter moškega pojmovanja znanja in izkušenj (gl. Brookfield 2005a; Jarvis 2006c; Kelly 2004; Merriam idr. 2007; Usher in Edwards 1994).

V zadnjem času v okviru sociologije izobraževanja pri teži pridobiva tudi teorija tako imenovanega socialnega realizma, ki si prizadeva za razrešitev, po njihovem, »napačne« dihotomije med znanjem, razumljenim kot nekaj objektivnega in univerzalnega (od Boga danega), ter idejo, da je znanje družbeno konstruirano. Ne gre za dihotomijo ali/ali, temveč za to, da prepoznamo tako racionalno objektivnost znanja – določeno znanje je objektivno na način, da presega neposredne pogoje svoje proizvodnje – pa tudi njegov družbenozgodovinski kontekst. Znanje ni niti nekaj absolutnega niti relativnega, ampak raje nekaj, kar ni nezmotljivo (Maton in Moore 2010; Young 2008). Kot pravita Moore in Young (2010), je objektivnost znanja »delno locirana v družbenih mrežah, ustanovah in praktičnih kodeksih, ki so jih zgradili proizvajalci znanja skozi čas. To so te mreže družbenih odnosov, ki v ključnih trenutkih jamčijo resničnost sodb in dajejo znanju, ki nastaja, njegovo začetno moč.« (Prav tam, str. 29–30)

Ideje avtorjev s področja kritične teorije in postmodernizma so zelo aktualne tudi v teoriji izobraževanja odraslih, zato si jih bomo v nadaljevanju podrobneje pogledali (gl. poglavje 2.2 dalje). Z vidika kritične teorije in postmodernizma nas bo zanimalo predvsem, kako obe teoriji obravnavata vprašanje znanja in kakšen pomen ima to razumevanje za teorijo izobraževanja odraslih. To teoretično ozadje nam bo na eni strani omogočilo, da se navežemo na nekatere temeljne teoretske koncepte

v teoriji izobraževanja odraslih, kot so *vseživljenjsko učenje, neformalno in priložnostno pridobljeno znanje* ter *emancipacija* oziroma *opolnomočenje* odraslih, na drugi strani pa bomo ta teoretski okvir uporabili kot orodje za nadaljnjo kritično analizo politik, konceptov in smernic, to je *vseživljenjskega učenja, rezultatov učenja, priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*, ki nastajajo v okviru evropskega izobraževalnega prostora in evropske izobraževalne politike.

Še preden se posvetimo vprašanju znanja v kritični teoriji in postmodernizmu, se bomo le na kratko ustavili pri področju, ki še posebno v zadnjem času zelo pomembno vpliva na pojmovanje in razumevanje znanja, to je pri evropskem izobraževalnem prostoru in evropski izobraževalni politiki.

V okviru evropske izobraževalne politike se pojem znanja vse bolj nadomešča oziroma uporablja skupaj s pojmi, kot so *kompetence, spretnosti, ključne kompetence, rezultati učenja* in *pismenost* (gl. npr. Council of the European Union 2012a; Evropska komisija 2007; Svet Evropske unije 2011). Ti »nadomestni« pojmi oziroma »novi koncepti« naj bi bili odgovor na nove izzive, s katerimi se spoprijema Evropa. Poglejmo na kratko osnovne opredelitve teh pojmov in njihov pomen, kot jih opredeljuje evropska izobraževalna politika.

Lizbonska strategija v svojih zaključkih pravi, »da mora evropsko ogrodje določiti nove osnovne spretnosti, ki jih je treba zagotoviti prek vseživljenjskega učenja kot ključnega ukrepa v evropskem odgovoru na globalizacijo in premiku k ekonomijam, temelječim na znanju« (European Parliament in Council 2006, člen 1). Nove osnovne spretnosti so opredeljene kot ključne spretnosti oziroma kompetence, določen pa je tudi njihov namen:

Ker se mora Evropska unija spričo globalizacije neprestano soočati z novimi izzivi, bo vsak državljan potreboval vrsto ključnih kompetenc, da se bo lahko prožno prilagajal hitro spreminjajočemu in medsebojno zelo povezanemu svetu [...], ključne kompetence [...] so v družbi znanja potrebne za osebno izpolnitev, dejavno državljanstvo, socialno kohezijo in zaposljivost. (Evropska komisija 2007, str. 3)

Ključne kompetence naj bi bile prav tako ključne za razvoj strategije vseživljenjskega učenja v državah članicah, s strategijo za doseg

»univerzalne pismenosti« vred (European Parliament in Council 2006, priporočilo 1). V zaključkih Sveta o pismenosti je za pismenost zapisano, da ta »zajema tako bralne kot pisne kompetence za razumevanje, uporabo in kritično ovrednotenje različnih oblik informacij, s pisnimi, tiskanimi in elektronskimi besedili in slikami vred, ter pokriva osnovno, funkcionalno in večkratno pismenost« (Council of the European Union 2012a, str. 2). Kot taka pismenost predstavlja »ključno življenjsko kompetenco, ki opolnomoči posameznega državljana, da razvije sposobnosti refleksije, ustnega izražanja, kritičnega mišljenja in empatije« (prav tam).

Tudi Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (PIAAC) razume kompetenco kot *ključne spretnosti* oziroma *kompetence*, pri tem se osredotoča na spretnosti branja (bralno pismenost), matematične spretnosti (matematično pismenost) in spretnosti reševanja problemov (v tehnološko bogatem okolju). Te spretnosti imenuje »ključne kompetence za obdelavo informacij«, ki so pomembne za odrasle v različnih družbenih okoliščinah in delovnih razmerah ter so nujne za popolno vključitev in sodelovanje na trgu dela, v izobraževanju in usposabljanju kot tudi v družbenem in državljanskem življenju« (OECD 2013, str. 27)<sup>6</sup>.

Čeprav se pojma ključnih kompetenc oziroma spretnosti in pismenost močno navezujeta na pojem *kompetence*, je pri definiranju pojma kompetence v okviru evropske izobraževalne politike opaziti različna pojmovanja na različnih področjih in v različnih instrumentih EU (Winterton 2011), to pa na področju izobraževanja vnaša le dodatno zmedo. V predlogu Komisije o EOK iz leta 2006 je kompetenca definirana kot »zmožnost ustrezne uporabe rezultatov učenja v različnih okoliščinah (izobraževanju, delu, osebni ali poklicni razvoju)« (European Adult Learning ... 2008, str. 18), v dejansko sprejetih priporočilih leta 2008 pa kot »dokazana zmožnost uporabljati znanja, spretnosti in

---

6 Kot je razvidno, PIAAC uporablja tako termin kompetence kot spretnosti. Ko OECD govori o temeljnih ciljih projekta PIAAC – identificirati in izmeriti kognitivne kompetence, ovrednotiti vpliv teh kompetenc na družbene in ekonomske učinke, ovrednotiti učinkovitost izobraževalnega sistema pri ustvarjanju zaželenih kompetenc, spodbujati nacionalne politike h krepitvi (zaželenih) kompetenc – uporablja besedo kompetence. Kadar govori o merjenju (ocenjevanju) teh temeljnih ciljev projekta, pa uporablja besednjak spretnosti, to je ocenjevanje spretnosti odraslih, ki se nanašajo na kognitivne spretnosti in spretnosti na delovnem mestu, potrebne za uspešno participacijo v gospodarstvu in družbi 21. stoletja (OECD 2011, str. 10–11; OECD 2014, str. 6–7). Morda se ravno zaradi težav pri koncipiranju holističnega razumevanja kompetence in vprašanju merjenja le-te Evropska komisija in OECD v svojih novejših publikacijah vse bolj osredotočata na ožji koncept spretnosti (prim. Tikannen 2014, str. 4).

osebne, socialne in/ali metodološke zmožnosti v delovnem ali študijskem okolju ter v strokovnem in osebnem razvoju« (Evropska komisija 2008, str. 11). Predlog delovne skupine za pripravo ECVET (Winterton idr. 2006), ki bi uskladal tri velike modele razumevanja kompetence v Evropi (gl. Brockmann idr. 2008a, 2009) in je vključeval terminologijo kognitivne, funkcionalne in socialne kompetence, pri tem bi bil izraz kompetenca v pridevniški obliki razumljen kot nadpomenka, ki vključuje vse tri dimenzije, je bil zavrnjen (Winterton 2011, str. 59). V sprejetih priporočilih o vzpostavitvi ECVET pa pojem kompetence sploh ni opredeljen (Evropski parlament in Svet 2009, str. 14). Pojem zasledimo zapisan samo pod opisom pojma *rezultatov učenja* (pri tem še vedno ne vemo, kakšen je pomen kompetence), kjer so ti opredeljeni podobno kot v EOK, in sicer kot »ugotovitve o tem, kaj učeči se ob zaključku učnega procesa zna, razume in je sposoben opraviti. Opredeljeni so v smislu znanja, spretnosti in kompetenc.« (Evropska komisija 2008, str. 11; prim. Evropski parlament in Svet 2009, str. 14; Svet Evropske unije 2012, str. 5)

Kako se ti novi nadomestni pojmi oziroma »novi koncepti«, ki naj bi bili odgovor evropske izobraževalne politike na spremenjene družbene in gospodarske razmere, odražajo v izobraževanju odraslih?

Svet EU navaja, da »je treba prenoviti Evropski program za izobraževanje odraslih, katerega cilj je omogočiti vsem odraslim vseživljenjski razvoj in izboljševanje spretnosti in kompetenc«, ter v tem okviru poziva k oblikovanju »novega pristopa k izobraževanju in usposabljanju odraslih, ki bo usmerjeno na rezultate učenja ter odgovornost in samostojnost udeleženca učenja«; k zagotavljanju »obširnega izvajanja visoko kakovostnega formalnega in neformalnega izobraževanja in usposabljanja za odrasle, katerega cilj je pridobivanje ključnih kompetenc ali kvalifikacij«; ter k okrepljenemu sodelovanju »z ustreznimi mednarodnimi organizacijami, kot so OECD (predvsem naj uporabi rezultate programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih – PIAAC)« (Council of the European Union 2011b, str. 3–4).

Kot lahko vidimo, se pojem znanja v okviru evropske izobraževalne politike vse bolj »umika« drugim pojmom, ki naj bi bili primernejši za nove izzive, s katerimi se spoprijema Evropa. Pojem znanja se tako ali zaradi svoje kompleksnosti ali zaradi vplivov globalizacije in evropeizacije v

izobraževanju danes vse bolj nadomešča s pojmi (*ključnih*) kompetenc, z rezultati učenja in s pismenostjo. Ali se v tem prehodu od znanja h kompetencam, od znanja k rezultatom učenja oziroma od znanja k pismenosti kaj bistvenega izgublja, na primer temeljno teoretsko znanje, ki je služilo splošni izobrazbi (formiranju človeške etično-duhovne samopodobe), oziroma spreminja, na primer izpostavljenost znanja pragmatizmu, potrženju, poblagovljanju in instrumentalizaciji, pa ostaja odprto vprašanje, ki dandanes zbuja veliko vprašanj in diskusij tako doma kot na tujem.

Odgovor na to vprašanje bomo v nadaljevanju poskušali poiskati tudi sami, ko bomo ob pomoči koncepta evropeizacije izobraževanja pokazali (gl. poglavje 3.3), kako evropska izobraževalna politika vpliva na namen izobraževanja odraslih in ga določa, pripisuje pomen »vrednemu« znanju, vzpostavlja nove mehanizme vladanja ter vpliva na oblikovanje subjektivnosti v današnji evropski družbi.

## **2.2 Pomen znanja z vidika kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih**

Kritična teorija in postmodernizem pomenita različni *teoretski tradiciji* oziroma *modela* v teoriji izobraževanja odraslih. Preden nadaljujemo prikaz le-teh, se moramo prej ustaviti pri opredelitvi pojma izobraževanja odraslih. Kaj je izobraževanje odraslih?

Kot ugotavlja Mayo (2009), je definiranje izobraževanja odraslih nemogoča naloga, saj gre za večvalentno in amorfno področje, ki združuje različne in medsebojno tudi izključujoče se tradicije. Podobno ugotavljata tudi Merriam (2005) in Titmus (1996), ko pravita, da ne obstaja ena sama definicija oziroma opis izobraževanja odraslih, ampak smo na področju izobraževanja odraslih soočeni s pisanim mozaikom definicij, opisov, modelov in načel. Da bi to »nemogočo« nalogo naredili mogočo, bomo pojem poskušali definirati z razumevanjem različnih modelov in tradicij izobraževanja odraslih.

Tako kot ne obstaja ena sama teorija, ki pojasnjuje, kako se ljudje učimo, prav tako ne obstaja ena sama teorija izobraževanja odraslih. Namesto tega se srečujemo s kopico ogrodij in modelov, ki vsi prispevajo k

skupnemu razumevanju tega, kako se odrasli učijo in izobražujejo (Merriam idr. 2007, str. 83). Enega izmed najbolj znanih modelov je prispeval ameriški teoretik Malcolm Knowles (1980), oče koncepta oziroma *modela andragogike*. Knowles je andragogiko opredelil kot umetnost in znanost o tem, kako pomagati odraslim pri učenju, in je le-to ločil od pedagogike. Andragogika sestoji iz petih predpostavk o odraslem učečem se, na podlagi katerih je Knowles predlagal model za načrtovanje, implementacijo in evalvacijo programov izobraževanja odraslih. Temelji na dveh temeljnih atributih, in sicer avtonomnih in samostojnih odraslih učečih se ter vlogi učitelja kot spodbujevalca učenja. Knowles je s koncipiranjem andragogike številnim učiteljem odraslih omogočil možnost identifikacije na eni strani, na drugi pa je bil njegov model andragogike deležen tudi številnih kritik tako v Združenih državah kot Evropi (gl. Merriam 2005, str. 43–44; Merriam idr. 2007, str. 84–92; Reischmann 2005, str. 60–61).

Čeprav v Evropi Knowlesov model andragogike ni odigral ključne vloge v izobraževanju odraslih, se je termin andragogika ohranil, pri tem pa ni bil povezan s specifičnim konceptom (modelom) izobraževanja odraslih (to je andragogiko), temveč z razvojem akademskih in strokovnih ustanov ter publikacij in programov na področju izobraževanja odraslih<sup>7</sup>. V Sloveniji se z izrazom andragogika označuje vedo in znanstveno disciplino, ki preučuje izobraževanje odraslih; Ana Krajnc (1979) jo opredeljuje kot vedo o vzgoji in izobraževanju odraslih, Nives Ličen (2006) pa kot znanstveno disciplino, ki »raziskuje izobraževanje odraslih kot intencionalno dejavnost in učenje odraslih kot priložnostno, izkušnjejsko učenje«<sup>8</sup> (prav tam, str. 21).

Iz doslej povedanega sledi, da termin andragogika označuje ali enega izmed modelov v izobraževanju odraslih ali ime za akademsko disciplino, ki se je pod tem imenom uveljavila v nekaterih državah, tudi v Sloveniji. Kako pa je opredeljen pojem izobraževanje odraslih? Najprej

---

7 Termin andragogika je deloval kot označevalec za poimenovanje znanstvene discipline, kot npr. v biologiji, fiziki, medicini. Po tej analogiji je praška univerza ustanovila katedro z imenom »Katedra Andragogiky«, nemška univerza v Bambergu katedro »Lehrstuhl Andragogik«, v Sloveniji pa smo ustanovili »Oddelek za pedagogiko in andragogiko«, osrednjo institucijo za razvoj, kakovost, izobraževanje, svetovanje in vrednotenje izobraževanja odraslih, to je »Andragoški center Slovenije«, ter znanstveno-strokovno revijo »Andragoška spoznanja« (Reischmann 2005, str. 61–62).

8 Kot navaja Muršak (2002), je izraz »andragogika« prvi v Sloveniji uporabil Karel Ozvald leta 1938 in to razumel kot vodenje človeka.

lahko zapišemo, da izobraževanje odraslih sestoji iz različnih teorij, tradicij oziroma modelov izobraževanja odraslih, ki črpajo iz družbenih znanosti (sociologije), pedagogike, filozofije in teorij izobraževanja odraslih (Bron in Schemmann 2002). Elias in Merriam (1980) sta v okviru različnih filozofskih teorij izobraževanja odraslih definirala liberalno (oziroma svobodno), progresivno, behavioristično, humanistično, kritično (oziroma radikalno), postmoderno in analitično tradicijo izobraževanja odraslih (prim. Jelenc Krašovec 2011, str. 55–63). Podobno je tudi Savičević (2002) opredelil različne filozofske smeri izobraževanja odraslih, in sicer: liberalizem, pragmatizem, idealizem, realizem, humanizem, behaviorizem, eksistencializem, radikalno filozofijo izobraževanja, analitično filozofijo in fenomenologijo. Sharan Merriam, Rosemary Caffarella in Lisa Baumgartner (2007) so identificirale različne teorije ter modele učenja in izobraževanja odraslih: i) Knowlesov model andragogike ter McCluskyjev, Illerisov in Jarvisov model učenja in izobraževanja; ii) modele samostojnega učenja in izobraževanja; iii) modele transformativnega učenja in izobraževanja; ter iv) modele izkustvenega učenja. Tem so dodale še novejšje pristope v izobraževanju odraslih, in sicer v) nekognitivne perspektive učenja in izobraževanja (na primer spiritualne, narativne); vi) perspektive učenja in izobraževanja, ki niso utemeljene v zahodni kulturi; ter vii) kritične, postmoderne in feministične perspektive učenja in izobraževanja. Glede na to, da sami črpamo predvsem iz dveh novejših perspektiv v izobraževanju odraslih, to je iz kritične teorije in postmodernizma, bomo v skladu s temi in upoštevajoč različne tradicije in modele v izobraževanju odraslih, dosledno uporabljali pojem izobraževanje odraslih (Rubenson 2000).

Izhajajoč iz različnih tradicij in perspektiv izobraževanja odraslih, lahko izobraževanje odraslih tudi različno opredelimo. Eno izmed širših definicij izobraževanja odraslih je leta 1976 podal Unesco:

»Izobraževanje odraslih označuje celoto organiziranih izobraževalnih procesov katere koli vsebine, stopnje, uporabljenih metod, formalno ali drugačno, ki bodisi nadaljujejo ali nadomeščajo začetno izobraževanje v šolah. V teh procesih razvijajo osebe, ki jih v posameznih družbah štejejo za odrasle, svoje sposobnosti, bogatijo znanje, izboljšujejo ali spreminjajo poklicno usposobljenost, stališča, vedenje, da bi se polnovredno osebnostno razvijale in sodelovale pri oblikovanju socialnega, kulturnega in gospodarskega razvoja.« (Unesco 1976 v Ličen 2006, str. 16)

Čeprav je to definicijo izobraževanja odraslih sprejelo sto dvainštirideset predstavnikov iz različnih držav, tudi ta ni brezhibna, saj se je izognila definiranju pojma »odraslega«, ki se razlikuje med posameznimi družbami, tako kot tudi ni pojasnila pomena »izobraževanja« v izobraževanju odraslih (gl. Titmus 1996, str. 11; Jelenc 2008, str. 16). Vendar je bistven prispevek definicije to, da ji je uspelo združiti dvojni cilj izobraževanja odraslih, to je posameznikov osebnostni razvoj in kolektivno dobro oziroma njegov širši družbeni namen (Titmus 1996, str. 14).

V Sloveniji smo izobraževanje odraslih leta 1996 definirali kot »izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, pa pri tem izobraževanju nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta« (Zakon o izobraževanju ... 2006, 2. člen). Obsega tako poklicno kot splošno izobraževanje (osebna rast in razvoj, kulturno zavedanje, demokratizacija) in poteka kot formalno ali neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje (Ivančič idr. 2011, str. 371). Podobno je opredeljeno tudi na ravni evropske politike izobraževanja odraslih, in sicer kot »celoten sklop dejavnosti formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja, v okviru splošnega in poklicnega izobraževanja, v katerih sodelujejo odrasli po končani osnovni izobrazbi in usposabljanju« (Svet Evropske unije 2011, str. 1). Izobraževanje odraslih je prav tako bistven sestavni del politike vseživljenjskega učenja.

Če se zdaj vrnemo h kritični teoriji in postmodernizmu, ki pomenita različni teoretski tradiciji oziroma modela v teoriji izobraževanja odraslih, lahko ugotovimo, da jima nekateri avtorji pripisujejo bolj marginalen status v izobraževanju odraslih (na primer Finger 2005a), spet drugi pa trdijo, da sta omenjeni tradiciji imeli oziroma imata zelo velik (celo ključen) vpliv na teorijo in prakso izobraževanja odraslih (na primer Bayer in Liston 1998; Bron in Schemmann 2002; English in Mayo 2012; Merriam idr. 2007; Plumb 2005; Rubenson 2000). Omenjeni tradiciji imata nekaj skupnih tem in izhodišč, po marsičem pa se tudi razlikujeta. Grobo rečeno, se obe osredinjata na razumevanje narave družbenega napredka, pri tem analizirata ekonomske, zgodovinske, politične in sociokulturne okoliščine, v katerih potekata učenje in izobraževanje. Prevpraševanje in kritična analiza oziroma »dekonstrukcija« samoumevnih (hegemonskih) svetovnih nazorov, struktur in družbenih institucij je njun osnovni »konceptualni aparat«. V tem okviru obravnavata teme,

kot so oblast (moč), zatiranje, znanje in resnica. Družbene neenakosti, tudi tiste v izobraževanju, izhajajo iz odnosov moči; te je treba odkriti in ustrezno nasloviti, za to naj bi bilo še posebno primerno prav izobraževanje odraslih. Znanje je družbeno konstruirano in kot tako povezano z vprašanjem oblasti; oblast (moč) se manifestira z distribucijo znanja, to pa ali osvobaja ali zatira. V tem okviru sta znanje in resnica razumljena kot produkt ideologije vladajočega razreda oziroma (dominantnih) skupin v družbi (Apple idr. 2009; Merriam idr. 2007; Plumb 2005). Pri razumevanju mehanizmov delovanja oblastnih razmerij v družbi ter pri povezanosti znanja z resnico in oblastjo pa kritična teorija in postmodernizem vzpostavita različna pojmovanja o znanju, povezanosti znanja z resnico in distribucijo moči v družbi.

Nekateri avtorji imajo omenjeni teoriji za medsebojno komplementarni (kljub njunim različnim interesom), češ da postmodernizem prinaša nov pogled v prakso svobode, saj skuša rekonceptualizirati teorijo emancipacije; z zagovorom multiplih form in prostorov boja, kjer v ospredje stopijo družbena gibanja, lokalne politike, manjše skupine, ki nagovarjajo potrebe (lokalnih) skupnosti, pri tem pa je posameznikom omogočeno lastno opolnomočenje s spremembo njihovih družbenih in osebnih okolij. Postmoderni modeli emancipatornih politik si torej prizadevajo za rekonceptualizacijo emancipatornih politik, prav tako kot so si avtorji prve generacije kritične teorije in Habermas prizadevali za rekonstrukcijo marksizma (Alway 1995; Giroux 1998; Westwood 1992). Drugi priznavajo, da sta postmodernizem in poststrukturalizem prispevala k produktivnosti kritične teorije, še posebno pri razumevanju odnosa med znanjem in oblastjo, a hkrati kritizirajo postmodernizem in »jezikovni obrat«, saj sfera izobraževanja ni samo »tekst« oziroma »jezikovna igra« (Au in Apple 2009; Brookfield 2005a). Tretji izpostavljajo, da je postmodernizem ena izmed teoretskih tradicij, ki je pomembno vplivala na rekonceptualizacijo kritične teorije (Popkewitz 1999), oziroma da kritična teorija potrebuje tako rekonstruktivno (moderno) kot dekonstruktivno (postmoderno) podlago (Morrow in Torres 1999, 2002). Četrti menijo, da je kritična pedagogika izpostavila zelo pomembna vprašanja in probleme tudi z vidika postmodernega, a so, izhajajoč iz postmodernega, skeptični do ciljev kritične teorije, to je (radikalne) demokracije in emancipacije, ki naj bi jih neproblematično prevedli v rezultate izobraževanja (Usher in Edwards 1994). Peti so prepričani, da si kritična

teorija in postmodernizem stojita nasproti, prva kot del »modernega« in drugi kot del »postmodernega« diskurza v izobraževanju, pri tem je drugi na prvo naslovil temeljno vprašanje o njegovi možnosti s kritiko razsvetljenskega projekta emancipacije (na primer Biesta 1998; Briton 1996; Jansen in Wildemeersch 1992).

Širše na področju izobraževanja se je *kritična teorija* manifestirala kot i) kritična pedagogika (*critical pedagogy*); ter ii) kritično (oziroma radikalno) izobraževanje odraslih (*critical oziroma radical adult education*)<sup>9</sup>, pri tem večkrat nastopata ločeno kot skupaj (Morrow in Torres 2002, str. 4). Opaznejši predstavniki prve so Michael Apple, Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Peter McLaren idr. Preučevali so (oziroma preučujejo) delovanje šol ter vprašanja družbene neenakosti in nepravilnosti, ki izvirajo iz prakse šolanja. Poudarili so pomen kritičnega razmišljanja in dvigovanja zavesti, prek katerega se posameznik lahko ozavesti neemancipatornih struktur (institucij, svetovnega nazora), v katere je vpet. Zavedanje o zatiranju in demaskiranje iluzije, da lahko sedanja družbena ureditev (kapitalizem) in njen izobraževalni aparat vodita do socialne pravičnosti, pa lahko vodita do upora, družbenih sprememb in opolnomočenja posameznikov in skupin. Opaznejši predstavniki druge so Jack Mezirow, Stephen Brookfield, Michael Collins, Peter Mayo, Raymond A. Morrow in Carlos Alberto Torres. Na večino njih je pomembneje vplival Jürgen Habermas. Poudarili so pomen kritičnega razmišljanja ter opolnomočenje posameznikov in skupin, izpostavili kritiko ideologije (Brookfield) ter osvetlili družbena gibanja kot prostor učenja odraslih. Najpomembnejša mednarodno znana oseba, ki je vplivala na

---

9 Raba in pomen terminov »kritična pedagogika«, »kritično izobraževanje odraslih« oz. »kritično izobraževanje« nista neproblematična, saj so bili ti uporabljeni na različne načine in se je z njimi poimenovalo različne stvari. Razlog je to, da se je kritična teorija v izobraževanju, ki je izšla iz marksizma in frankfurtske šole, na podlagi kritik različnih teoretskih tradicij (neo-pragmatizma, neo-marksizma, postmodernizma, poststrukturalizma, feminizma, postkolonializma) in pod njihovim vplivom tudi sprti razvijala in reformulirala. To je razvidno iz rekonceptualizacije epistemoloških in družbenih predpostavk kritične teorije, ki črpa iz sociološke in filozofske misli 19. stoletja, opirajoč se na Marxa, ki je družbo videl kot zgodovinsko totaliteto, ki se konstituira prek družbenih antagonizmov oblasti, dominacije in možnosti emancipacije. Vstop »post« teorij v 80. letih 20. stoletja v prostor kritične teorije je povzročil, da *razred* ni več edina in primarna enota analize, ampak so to *razred, spol in rasa*, sveta trojica sodobne kritike ideologije; analiza oblasti se ne osredinja le na *oblast suverena*, ampak na analizo izvajanja *disciplinskih praks* in *vladnosti* (Foucault), saj je oblast relacijska in kot taka kroži skozi institucionalne prakse in diskurze vsakdanjega življenja; pod vprašaj je postavljeno tudi nekritično povečevanje možnosti posameznikove in kolektivne osvoboditve, emancipacije in transformacije (Apple idr. 2009, str. 5–9; Brookfield 2005a; str. 37–38; Mayo 2009, str. 270–274; Morrow in Torres 1999, str. ix; Popkewitz 1999; str. 2–6).

razvoj kritičnega izobraževanja, je bil Paulo Freire, Antonio Gramsci pa je ključen avtor v razpravi o marksističnem pristopu k izobraževanju (odraslih). Bistveno za kritično teorijo izobraževanja v obeh tradicijah je spoznanje, da je kritičen posameznik tisti, ki je opolnomočen za iskanje pravičnosti, za iskanje emancipacije, pri tem pa ni dovolj, da posameznik samo interpretira svet, ampak ga mora biti pripravljen tudi spremeniti. Njen temeljni cilj je tako povezati izobraževanje z možnostjo boljšega sveta in aktivnim prakticiranjem demokracije (Apple idr. 2009; Au 2009; Burbules in Berk 1999; Finger 2005a; Giroux 2007; Mayo 2009;). Kot pravi Kirylo, je kritično izobraževanje

opolnomočen način razmišljanja in delovanja, ki spodbuja odločnost, ki ne zavzame nevtralne pozicije v svojem kontekstualnem presojanju različnih sil, ki vplivajo na človeško stanje. Še posebej ko so na delu represivne sile, ki dehumanizirajo, zatirajo in marginalizirajo ljudi, so kritični pedagogi tisti, ki se pojavijo kot močni človeški agenti, ki se temu uprejo in zahtevajo bolj pravičen, pošten in demokratičen svet. (Kirylo 2013, str. xxi)

Kritična tradicija v izobraževanju je bila deležna tudi kritik, ki jih lahko v grobem strnemo v naslednjih točkah: a) pozitivistična izobraževalna teorija je izpostavila njen nepraktični, romantični pogled na svet in pomanjkanje empirične osnove; b) marksistična levica (v Južni Ameriki) je izpostavila njen idealizem, subjektivizem in romanticizem; c) konservativna hermenevtika in fenomenologija sta izpostavili njeno »vesternizacijo« izobraževalnih politik; d) radikalna okoljska kritika je izpostavila njen normativni antropomorfizem; e) postmoderne, postrukturalistične in postkolonialne teorije pa so izpostavile kritiko njene racionalistične moderne podlage, normativnega univerzalizma, koncepta avtonomnega subjekta ter pomanjkanje zanimanja za vprašanje raznolikosti. Postmoderna kritika razsvetljenskega projekta emancipacije je izpostavila tudi temeljno vprašanje o možnosti kritične pedagogike oziroma kritičnega izobraževanja odraslih (gl. npr. Morrov in Torres 2002, str. 163–164; Biesta 1998, str. 500; Finger 2005a, str. 167–168; Usher in Edwards 1994, str. 217–220).

Na drugi strani je postmodernizem, ki je na področje izobraževanja začel vplivati od sredine osemdesetih let 20. stoletja naprej, izzval prevladujoč pogled na družbeni napredek in dominantna prepričanja moderne dobe. Avtorji, kot so Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques

Derrida, Jacques Lacan, ki so se opirali na intelektualno zapuščino Friedricha Nietzscheja in filozofsko tradicijo strukturalizma, so se začeli spraševati in dvomiti o ključnih idejah moderne dobe, to je enotnem sebstvu, avtonomnem racionalnem subjektu, objektivno spoznanem svetu, univerzalnem znanju, resnici, pravičnosti ipd. V nasprotju z idejami moderne so poudarili, da realnost ne obstaja objektivno, temveč je del naše (človeške) kreacije; da človeški napredek ne vodi do absolutne resnice; da znanje, identiteta in resnica niso večni in univerzalni artefakti, ampak družbeno konstruirani; da je učenje proces nenehne dekonstrukcije znanja in kreativnega diskurza, ki se navezuje na mozaik številnih resnic; da oblast ni v posesti posameznika ali skupine, temveč se manifestira v odnosih med njimi; da ne obstaja univerzalno, nesprenjajoče se ter enotno sebstvo ali subjekt, ki ima v posesti znanje in nadzor nad svojim mišljenjem, govorjenjem ter dejanji; da je pomembno pripoznanje raznolikosti in ne homogenosti (Beck 1993; Burbules 1995; Deborah 2001; English in Mayo 2012; Kaufmann 2000; Plumb 2005; Wardekker 1995).

Na eni strani je postmoderna misel v izobraževanju povzročila veliko neugodja in odpora<sup>10</sup>, saj so nekateri v njej prepoznali neposredno grožnjo za možnost izobraževanja in so govorili o shizofrenih postmodernih subjektih in o koncu izobraževanja (gl. Kelly 2005, str. 43; Wardekker 1995). Take radikalne misli so povezane s spoznanjem, da je izobraževanje pravzaprav tipičen projekt moderne dobe (razsvetljenstva); projekt, ki se je razvijal v okviru moderne, zahodne, liberalne in kapitalistične nacionalne države in je vzpostavil povezavo na relaciji med izobraženostjo, racionalnostjo in civiliziranostjo. Projekt, ki je izobraževanju pripisal ključno nalogo pri razvoju univerzalnega razuma in opolnomočenju posameznikov, tako pa naj bi ti ustvarili formo družbenega življenja, ki bo zadovoljila njihove potrebe. S tem ko je postmodernizem »napadel« zahodno racionalnost in »promoviral« pluralizem in raznolikost, naj bi

10 Očitani so mu pesimizem, relativizem, nihilizem in pomanjkanje moralnega središča oz. odgovornosti. Zaradi prevpraševanja in dvoma o »evidentnih« gotovostih in resnici naj ne bi razvil nobenega referenčnega okvira, ki bi usmerjal in osmišljal človekovo smiselno delovanje. Prav tako naj ne bi razvil alternativne izobraževalne rešitve niti posebnih tehnik in strategij, ki bi jih lahko aplicirali na postmoderen razred in program izobraževanja odraslih (gl. Apple idr. 2010, str. 3; Beyer in Liston 1998, str. 407; Merriam idr. 2007, str. 262; Ostrom idr. 2008, str. 308; West 2002, str. 45). Neokonservativne kritike so izpostavile, da postmodernizem pomeni grožnjo »tradicionalnim« vrednotam, progresivne kritike (socialistične, marksistične in feministične) pa, da spodkopava emancipatorne cilje izobraževanja oz. zavezo k družbenemu izboljšanju in enakosti (gl. Usher in Edwards 1994, str. 214; Usher in Edwards 2007, str. 51).

odprl vrata destruktivnim družbenim formam (gl. Carr 1998; Edwards in Usher 2001; Ostrom idr. 2008; Plumb 2005; Usher in Edwards 1994; Usher idr. 1997; Wardekker 1995).

Na drugi strani so številne teoretske usmeritve, kot so kritična teorija, feministične, antirasistične in *queer* teorije izobraževanja odraslih, prevzele teoretska izhodišča postmodernizma, ki izpodbija prevladujoča pojmovanja o naravi znanja, učenju in distribuciji moči (oblasti) ter se pri tem opira na postmoderne modele kritike, da bi izobraževanje odraslih prilagodile novi družbeni realnosti, ki jo je Beck (2001) poimenoval z izrazom *družba tveganja* in Bauman (2002) z izrazom *tekoča moderna* (gl. Edwards in Usher 2001; Merriam idr. 2007; Ostrom idr. 2008; Plumb 2005). V zadnjem času je postmoderni diskurz postal prevladujoč diskurz v izobraževanju odraslih, njegovi opaznejši predstavniki pa so Richard Edwards, Robin Usher, Rennie Johnston, Deborah W. Kilgore, Derek Briton, Richard Bagnall idr. (English in Mayo 2012). Na postmodernizem (poststrukturalizem) v izobraževanju odraslih ne gre gledati kot na rešitev samo po sebi, kot pravi English, ampak kot na »lečo, ki izzove dano, ki izprašuje predpostavke in ki destabilizira to, kar verjamemo, da je resnično. Njegov cilj je ustvariti diskurziven prostor znanja, ki ga je treba proizvesti.« (English 2005, str. 495)

V nadaljevanju tega poglavja bomo najprej a) uvrstili kritično teorijo v izobraževanju v širši teoretski kontekst; b) preučili Habermasovo teorijo znanja in komunikativne akcije; in c) pokazali na vpliv, ki ga je imel Habermas na teorijo izobraževanja odraslih, pri tem se bomo osredotočili zlasti na teorijo transformativnega učenja oziroma njene ključne koncepte (kritično refleksijo, kritično mišljenje, ozaveščanje), kot so jih razvili Mezirow in Brookfield in pred njima Freire. Potem bomo d) opredelili postmodernizem, in izhajajoč iz Lyotarda, pokazali na spremenjeno vlogo in namen znanja v postmoderni dobi; e) se navezali na kriterij performativnosti in na pomen izkušnje za učenje in izobraževanje v postmoderni; f) se oprli na Foucaultovo razumevanje znanja in oblasti; ter g) pokazali na vpliv postmodernizma v izobraževanju odraslih. Poglavje končujemo z analizo spoznanj kritične teorije in postmodernizma o znanju. Z vidika teh spoznanj h) bomo opredelili tri ključne koncepte v izobraževanju odraslih, ki so pomembni za našo nadaljnjo razpravo. To so vseživljenjsko učenje, emancipacija in opolnomočenje ter neformalno in priložnostno pridobljeno znanje.

## 2.2.1 Uvod v kritično teorijo

Filozofi so svet samo različno *interpretirali*;  
gre pa za to, da ga *spremenimo*.  
(Marx 2008, str. 25)

Termin »kritična teorija« se v literaturi največkrat povezuje z Inštitutom za družbene raziskave, imenovanim tudi »frankfurtska šola«<sup>11</sup>. Nanaša se na miselno tradicijo, ki izhaja iz marksizma in ga poskuša rekonstruirati v luči spremenjenih zgodovinskih okoliščin<sup>12</sup>, pri tem poseben poudarek namenja raziskovanju kulturnih fenomenov (Giroux 1998). Ključna ideja kritične teorije je bila, da obstaja objektivna in neodvisna izhodiščna točka, na podlagi katere lahko oblikujemo kritiko družbe. To točko so prepoznali v *razumu*. Avtorji prve generacije kritične teorije, kot so Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Ernst Bloch, Erich Fromm in Herbert Marcuse, so locirali to izhodiščno točko v sami človekovi zmožnosti razuma, védenja in razumevanja. Jürgen

- 11 Frankfurtska šola je združevala avtorje različnih področij (filozofe, sociologe, socialne psihologe, kulturne kritike), ki so delovali pred drugo svetovno vojno in po njej ter pri svojem delu izhajali iz skupne paradigme; Heglove in Marxove dialektične filozofije (Finlayson 2005, str. 1–2). V 20. letih 20. stoletja je bil pod taktirko Carla Grünberga teoretični program frankfurtske šole osredotočen na Marxovo politično ekonomijo ter zgodovino socializma in delavskih gibanj. Od leta 1930 do 1940 je Marxova politična ekonomija pod vodstvom Maxa Horkheimerja, ki je tudi oče termina kritična teorija, ostala temeljni fokus frankfurtske šole, znotraj te pa je centralno mesto zavzela kritika ideologije (Morris 2001, str. 21–24). Po mnenju Horkheimerja naj bi bila kritična teorija nova interdisciplinarna aktivnost, ki je izhajala iz rekonstrukcije Heglove in Marxove dialektične filozofije, pri tem je sprejemala nova spoznanja iz psihoanalize, nemške sociologije in antropologije. Sestoji iz štirih temeljnih karakteristik: interdisciplinarnosti, reflektivnosti, dialektičnosti in kritičnosti (Finlayson 2005, str. 3–4). Kritična teorija naj bi po Horkheimerju pomenila tudi politično angažiran odgovor na probleme *moderne*, ki sta jih Adorno in Horkheimer nekaj let pozneje opisala z nalogo odgovoriti na vprašanje, zakaj se človeštvo, namesto da bi vstopilo v resnično stanje človeškosti, potaplja v novo vrsto barbarstva.
- 12 Marx je ključna figura za avtorje frankfurtske šole (Brookfield 2001, 2005). Marksizem izhaja iz prepričanja, da je način proizvodnje gonilna sila pri strukturiranju človeške družbe, pri tem nadvlada (hegemonija) izhaja iz kapitalističnih gospodarstev, ki jih vodi dinamika proizvodnje blaga in zgodovina, boj (upor) pa je povezan z izvajanjem moči delavskega razreda in okviru proizvodnje (Giroux 1998, str. 385). Materialni produkcijski odnosi med dominantnim in podrejenim razredom so za Marxa tisti, ki lahko pripeljejo do brezrazredne in svobodne družbe; človeško svobodo dosežemo z emancipacijo od sil proizvodnje ter s transformacijo odnosov proizvodnje (Finlayson 2005, str. 16; Payrow Shabani 2003, str. 20). Za marksizem v izobraževanju se označuje analiza izobraževanja, ki je osredotočena na mehanicistično in funkcionalistično povezavo med šolo in ekonomijo, na ekonomski determinizem, kjer je šola razumljena kot odsev ekonomskega sistema (Au in Apple 2009). Marksizem je imel velik vpliv tudi na kritično (radikalno) oz. emancipatorno tradicijo v izobraževanju, ki se je manifestirala v obliki »neodvisnega izobraževanja delavskega razreda« in »ljudskega izobraževanja«, kot reakcija na buržoazno izobraževanje in kulturo (English in Mayo 2012; Kump 2012).

Habermas, najopaznejši avtor druge generacije kritične teorije, pa je nekoliko zožil pomen izhodiščne točke na pojmovanje znanosti in jezika (jezik nam omogoča racionalno razmišljanje). Razum je tudi tisti, ki v kritični teoriji omogoča idejo svobode in emancipacije (Alway 1995; Finger 2005a; Steurman 2000).

Po Brookfieldu (2001, 2005) kritično teorijo frankfurtske šole od preostalih teorij loči pet temeljnih karakteristik: kritična teorija je trdno zavezana določeni politični analizi (kapitalistični eksploataciji); prizadeva si ljudem zagotoviti znanje in razumevanje, ki sta potrebni za njihovo osvoboditev, za znanje, s katerim bodo ljudje lahko »spremenili svet«; ne ločuje subjekta in objekta raziskovanja, raziskovalca od fokusa raziskovanja; je normativno utemeljena (prizadeva si za pošteno in pravično družbo, za humanost ljudi); ter ne nazadnje, preveritev teorije ni mogoča, dokler se družbena vizija, za katero si kritična teorija prizadeva, ne uresniči (Brookfield 2001, str. 10–13; Brookfield 2005a, str. 23–30).

Avtorji frankfurtske šole so poudarili pomen človeškega delovanja za dosego revolucionarne oziroma radikalne družbene spremembe, pri tem so razvijali teorijo s praktičnim namenom, opirajoč se na 11. Marxovo tezo o Feuerbachu (Marx 2008). Ni jim šlo samo za teoretsko interpretiranje in razumevanje sveta, ampak za *spremembo* sveta, v kateri se realizira človeški emancipatorni potencial. Kot pravi Alway:

Teorija s praktičnim namenom ne išče samo razumevanja sveta, temveč tudi način, kako ga preoblikovati. Praktični namen take teorije je – njena usmeritev k spreminjanju sveta – način izražanja emancipatorne vizije. Taka vizija vsebuje dva elementa. Prvi zajema koncept boljšega sveta, predstavo o tem, kakšen bi lahko (oziroma naj bi) svet bil [...] Drugi vsebuje trditev, kako bi se lahko ta svet uresničil, utemeljen na prepričanju, da imajo lahko intencionalna dejanja družbenih akterjev pomembno vlogo pri določanju dinamike in smeri spremembe. (Alway 1995, str. 2)

Marksizem je »revolucionarni subjekt«, ki naj bi omogočil radikalno transformacijo družbe, prepoznal v delavskem razredu (proletariatu), avtorji frankfurtske šole pa so zanikali tako vlogo delavskega razreda in zavrnilo tudi preostale kategorije marksizma (razred, ekonomizem) kot nezadostne za emancipatorno družbeno teorijo. V prevpraševanju

in kritični analizi kategorij marksizma so primarni vir hegemonije prepoznali v *tehnokratski racionalnosti* (in ne odnosih proizvodnje); ta je pomenila nov vir administrativne hegemonije, ki je izhajala iz povezave med kapitalom in tehnokratsko racionalnostjo ter je dominirala v kulturi in vsakdanjem življenju<sup>13</sup>. V tem okviru so avtorji frankfurtske šole potencialne akterje sprememb (revolucionarni subjekt) iskali v kritičnih mislecih, umetnikih, študentih in marginaliziranih družbenih skupinah. Politični boj ni bil več razumljen v terminih dela kot v marksizmu, ampak je prevzel erotično, estetsko, osebno in celo duhovno dimenzijo. Kot posledica je družbena transformacija izgubila svoj revolucionarni naboj. Avtorji frankfurtske šole so tako razvili koncept radikalnih politik, ki je odslikaval zavedanje o številnih ovirah in nevarnostih na poti do sprememb in družbene transformacije (Alway 1995, str. 131; Giroux 1998, str. 378–381).

Zaradi zadnjega so bili deležni tudi kritik, saj se je ob tem, ko jim je umanjkal jasno koncipiran revolucionarni subjekt, ob izraženem političnem pesimizmu (nezmožnosti revolucionarne spremembe in človeške osvoboditve) in nejasno koncipiranem terenu kritične prakse, postavilo vprašanje politične in teoretske kredibilnosti same kritične teorije. Obravnava proletariata in politike v frankfurtski šoli je bistveno zaznamovana z zgodovinskim kontekstom, znotraj katerega se je kritična teorija tudi razvijala. Negativna zgodovinska izkušnja, kot so poraz delavskih gibanj, stalinizacija komunistične partije in vzpon fašizma, je vodila avtorje frankfurtske šole k prepričanju o popolnoma determinirani družbi, v okviru katere boj in revolucionarni subjekt nista več mogoča (Alway 1995, str. 3–7; Brookfield 2005a, str. 37; Giroux 1998, str. 383). Očitno pomanjkanje naslovnika za vrsto osvobajajočega duha, ki naj bi ga kritična teorija prebudila, je vodila Adorna k opredelitvi kritične teorije kot »sporočila v steklenici«, ki čaka, da bo odprto v bližnji prihodnosti (Morris 2001, str. 35–36). Adorno in Horkheimer sta v enem izmed ključnih del kritične teorije, *Dialektiki razsvetljenstva*, pokazala, kako se je emancipatorni projekt razsvetljenstva (razuma in napredka) sprevergel v svoje lastno nasprotje – nezmožnost emancipacije, ki se je

---

13 Ko se je Inštitut zaradi vzpona nacizma v Nemčiji preselil v ZDA, so se avtorji frankfurtske šole srečali s pojavom potrošniške družbe, fordističnim modelom industrijskega kapitalizma in množične proizvodnje ter industrializacijo kulture pod vplivom Hollywooda. V tem okviru so prepoznali tendenco kapitalistične družbe, da ustvari in transformira potrebe in želje ljudi in jim omisli življenje ter tako manipulira njihovo zavest (Finlayson 2005, str. 5).

manifestirala v totalitaristični izkušnji fašizma – in na težave oblikovanja celostne kritične teorije, saj so celo najplemenitejši cilji socialne filozofije postali sumljivi kot del reprodukcije mita<sup>14</sup> (prav tam, str. 47–56). Avtorji frankfurtske šole so vsak poskus, da bi dosegli projekt moderne, prepoznali kot instrumentalizacijo razuma, ki služi le interesom kontrole in manipulacije (Payrow Shabani 2003, str. 24).

Zagato, v kateri se je znašla kritična teorija, je poskušal razrešiti vodilni teoretik druge generacije kritične teorije Jürgen Habermas, ki se je v svojem opusu zavzel za obnovitev projekta razsvetljenstva. Če bi namreč prevladal pesimizem avtorjev frankfurtske šole, potem bi tudi projekt kritične teorije, to je teorije (razumeti družbeni svet) s praktičnim (družbena sprememba) namenom, razvodenel. Habermas je izhajal iz tradicije frankfurtske šole in marksizma, a je spremenil osnovno paradigmo obeh pozicij. Filozofijo zavesti, ki je prevladovala v obeh tradicijah, je spremenil v *komunikacijsko paradigmo*. Na tej točki je Habermas rekonstruiral kritično teorijo, pri tem pa je želel ohraniti njeno normativno vlogo. S paradigmatiskim preobratom od filozofije zavesti k filozofiji jezika je Habermas preusmeril analizo vprašanj od *zavesti k problemu jezika*, od problema odnosa *subjekt–objekt* k *inter-subjektivnemu* odnosu, od *instrumentalne* h *komunikativni* konceptiji akcije. Prvi korak k rekonceptualizaciji kritične teorije je bil na novo opredeliti koncept razuma, to je storil v delu *Znanje in človeški interes*. Ta mu je omogočil na novo utemeljiti idejo svobode in emancipacije (Habermas 1971; prim. Alway 1995, str. 101; Payrow Shabani 2003, str. 24; Steurman 2000, str. 5).

---

14 Adorno in Horkheimer sta industrializacijo in birokratizacijo modernega sveta imela za posledico procesa racionalizacije, znotraj katere sta znanost in tehnologija vzpostavila totaliteto instrumentalne racionalnosti: namesto z gospodarskim obiljem se srečujemo z bedo in revščino; namesto da bi moralno napredovali, smo nazadovali v barbarizem in nasilje. V tem procesu je po njenem mnenju utemeljena *dialektika razsvetljenstva* (Finlayson 2005, str. 5). Zaupanje v idejo, da človeška družba v procesu zgodovine napreduje k nečemu boljšemu, razsvetljenemu, ni zdržala tehnologije terorja, ki sta jo utelešala Auschwitz in Hirošima. V predavanju *Education After Auschwitz* zato Adorno pravi, da »je vsaka razprava o idealih izobraževanja trivialna in nepomembna v primerjavi z enim samim idealom: nikoli več Auschwitz« (Adorno 1998, str. 1). Zaradi grozot Auschwitz je po Adornu edino sploh smiselno izobraževanje »izobraževanje, usmerjeno h kritični samorefleksiji« (prav tam, str. 2), ki se lahko upre barbarstvu, nasilnim tendencam avtoritarnosti ter pretirani navezanosti na tehnokratsko racionalnost. Pri tem je Adorno videl vlogo avtonomnih posameznikov in samostojnega odločanja kot tisti sili, ki lahko »rešita« izobraževanje pred njegovo ozko navezanostjo na jezik večšin, to je še posebno relevantno tudi za današnji čas, ko je javno izobraževanje vse bolj izpostavljeno privatizaciji in komercializaciji (Giroux 2004).

### 2.2.1.1 Habermasova rekonceptualizacija kritične teorije

V omenjenem delu se Habermas vpraša, kako je zanesljivo znanje mogoče. Njegov odgovor, ki je hkrati rekonceptualizacija epistemoloških predpostavk kritične teorije, se glasi, da je zanesljivo znanje mogoče le, če razum rešimo pred tlačanstvom znanosti. V tem okviru zagovarja celosten koncept razuma z opisom in utemeljitvijo epistemologije, ki temelji na treh primarnih kognitivnih področjih, znotraj katerih človeški interes generira znanje. Ta interes, ki je bistven za zgodovinsko preživetje vrste, predstavlja tri različne tipe znanja, formalizirane v treh različnih vrstah disciplin in utemeljene v treh različnih aspektih družbenega obstoja – delu, jeziku in moči (Alway 1995, str. 102; Payrow Shabani 2003, str. 28; Steuerman 2000, str. 11). Kot pravi Habermas, »[p]ristop empirično-analitičnih znanosti vključuje *tehnično* kognitivni interes; pristop historično-hermenevtičnih znanosti je *praktičen*; pristop kritično usmerjenih znanosti vsebuje *emancipatorno* kognitivni interes, ki je bil, kot smo videli, jedro tradicionalnih teorij.« (Habermas 1971, str. 308)

1) *Tehnični interes* z nadzorovanjem okolja predstavlja interes *empirično-analitičnih znanosti* (na primer fizike, kemije, biologije) in pripada domeni *dela*. Te znanosti izhajajo iz vzročno-posledičnih povezav, ki so pogostokrat izražene v formi eksperimenta in omogočajo napovedno znanje (*predictive knowledge*). *Instrumentalno znanje* je natančno opredeljeno s tehničnimi pravili, rezultati znanja pa so empirično preverljivi; je znanje dejstev in materialnih stvari, ki konstruirajo naš svet. Nanaša se na način, kako nekdo kontrolira okolje in ljudi ter z njimi manipulira, in je usmerjeno v reševanje nalog. Instrumentalno znanje je potrebno za razvoj industrije in proizvodnje v moderni družbi<sup>15</sup>. 2) *Praktični interes*, ki omogoča medsebojno razumevanje, je zastopan v *zgodovinsko-hermenevtičnih znanostih* (na primer opisnih družboslovnih znanostih, zgodovini, estetiki, pravu) in pripada domeni *jezika*. Opredeljuje družbene interakcije ljudi oziroma komunikativno akcijo. *Praktično* oziroma *komunikativno znanje* je družbeno konstruirano,

---

15 Instrumentalna racionalnost in znanje sta še posebno veljavo pridobila v obdobju razsvetljenstva, ki je v razumu prepoznalo garant napredka človeštva. Posledica tega je bila, da so bile empirične znanstvene metode prepoznane kot večvredne od subjektivnih, kvalitativnih in duhovnih oblik pridobivanja znanja, to pa je privedlo do prevladujoče ideologije in prepričanja, da je edino »pravo« znanje instrumentalno znanje (Cranton 2005, str. 633).

subjektivno, pridobljeno z diskurzom med različnimi skupnostmi dobro informiranih ljudi. Praktično znanje so vrednote, ideje, moralna vprašanja, politični, filozofski, izobraževalni koncepti, čustva. So družbene norme, o katerih se določena skupnost dogovori na podlagi racionalno utemeljenega konsenza z dialogom. V nasprotju s tehničnim znanjem, ki mu resničnostno vrednost zagotavljajo empirično preverljivi rezultati, praktično znanje svojo resničnostno vrednost (upravičenost) pridobi na podlagi racionalno utemeljenega konsenza. 3) *Emancipatorni interes*, ki omogoča osvoboditev zavesti, je v domeni *kritičnih znanosti* (na primer feministične teorije, psihoanalize, kritike ideologije) in pripada domeni *moči*. Izhaja iz predhodne realizacije tehničnega in praktičnega interesa. *Emancipatorno znanje* je opredeljeno kot samospoznanje (*self-knowledge*), resničnostno vrednost (upravičenost) pa pridobi na podlagi koncepta samo-določenosti (*self-determination*), to je zmožnosti kritičnega zavedanja o nas samih, družbenem in kulturnem kontekstu, ter samorefleksije (*self-reflection*). Je tisto znanje, ki posamezniku omogoča, da postane kritično refleksiven do svojih lastnih predpostavk ter transformira zavest (prav tam, str. 308–310).

Možnost utemeljitve kritične teorije se po Habermasu tako nanaša na emancipatorni interes, ki je interes razuma, utemeljenega v človeški zmožnosti samorefleksije. Psihoanaliza, ki po Habermasu predstavlja edino znanost, ki uporablja metodo samorefleksije, naj bi služila kot model družbene analize in politične prakse kritične znanosti<sup>16</sup> (Alway 1995, str. 102).

Habermasova epistemologija znanja je bila deležna številnih diskusij in kritik. Kritike so merile na transcendentni status, znotraj katerega naj bi človeštvo generiralo znanje, na ambicioznost koncepta (samo)refleksije in emancipatornega znanja ter na problematičnost aplikacije modela psihoanalize na kritično teorijo družbe. Problematičnost možnosti emancipatornega interesa je postavila pod vprašaj tudi Habermasova prizadevanja po rekonceptualizaciji kritične teorije. Tega se je zavedal tudi Habermas, ki se je v odgovorih na kritike odmaknil od nadaljnega utemeljevanja kritične teorije na teoriji znanja in se raje osredotočil na

---

16 Pozneje se je Habermas odmaknil od pripisovanja take vloge psihoanalizi in od Freuda, ki je podvomil o vsemočnosti razuma. S tem ko je Freud izjavil, da človek ni več »gospodar v svoji lastni hiši«, je ta zadal hud udarec razumevanju človeških racionalnih zmožnosti (gl. Steurman 2000, str. 13–15).

njeno utemeljenost v teoriji komunikativne akcije. Habermas je napravil »paradigmatski obrat«, ki se vidi v prehodu od *Znanja in človeškega interesa* k *Teoriji komunikativne akcije*, od filozofije zavesti k filozofiji jezika, ki mu omogoča misliti idejo svobode in emancipacije in je pravzaprav afirmacija razsvetljenskega projekta moderne z drugimi sredstvi (Alway 1995, str. 103; Connelly 1996, str. 243; Steuerman 2000, str. 6; Škerlep 2004a, str. 247). Jezikovni obrat znotraj kritične teorije naj bi bil po Habermasu tudi odgovor na širše dogajanje znotraj filozofije 20. stoletja, ki je potekal tudi v analitični filozofiji in strukturalizmu. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, je ta značilen tudi za postmodernizem.

V teoriji *komunikativne akcije* oziroma *komunikacijskega delovanja* (*communicative action*) (prim. Novak in Kolenc 2007; Škerlep 2004a, 2004b), ki predstavlja model dialoškega sporazumevanja, usmerjenega k doseganju racionalnega soglasja, so ljudje predvsem partnerji v dialogu. Kot pravi Habermas, se komunikativna akcija zgodi, ko poskusi ljudi za komunikacijo »niso koordinirani prek egocentričnih kalkulacij uspeha, temveč prek dejanj doseganja razumevanja« (Habermas 1984, str. 286). Uporaba jezika ljudi ločuje od živali in jim omogoča doseči medsebojno razumevanje (komunikativno akcijo). Doseganje razumevanja je »neločljiv telos človeškega govora. Po naravi govor in razumevanje nista povezana med seboj kot sredstvo in cilj. Vendar lahko razložimo koncept doseganja razumevanja samo, če določimo, kaj pomeni uporabljati stavke s komunikacijsko intenco.« (Prav tam, str. 287) Jezik je primarni medij človeške interakcije in ključ za razumevanje družbene akcije, s tem Habermas privilegira *komunikativno kompetenco*<sup>17</sup> udeležencev. Na podlagi pragmatičnih enot komunikacije, to je govornih dejanj, Habermas loči med racionalnimi in neracionalnimi govornimi dejanji; ta so racionalna, če izpolnjujejo kriterije veljavnosti izjavljanja. Veljavnost izjav se preizkuša s treh vidikov; z vidika resničnosti izjav, z vidika iskrenosti izražanja komunikacijskih intenc ter z vidika normativne pravilnosti. Veljavnost izjav pomeni racionalno podlago komunikacije in deluje kot norma našega razsojanja (ima tako moralni kot racionalni status). Glede na možnost argumentacije je vsak posameznik v dejanju govorjenja udeležen v tako imenovani »idealni govorni situaciji«, ki jo

---

17 *Komunikativna kompetenca* mu pomeni zmožnost govorca, usmerjenega k medsebojnemu razumevanju, soglasju. Sestavljajo jo kognitivna (znanje o formalnih in logičnih strukturah), govorna (abstraktno jezikovno znanje) in interaktivna (mojstrstvo sodelovanja v družbenih interakcijah) kompetenca (Payrow Shabani 2003, str. 34).

določajo ti pogoji: usmerjenost udeležencev v doseganje racionalnega soglasja; spoštovanje moči boljšega argumenta; recipročnost v odnosih med udeleženci in odsotnost časovnih omejitev sporazumevanja (Škerlep 2004a, str. 427). Koncept racionalnosti, utelešen v idealni govorni situaciji, je tako ključen za Habermasovo razumevanje boljšega sveta in idejo emancipacije, saj je podoba boljše družbe definirana z zahtevo po komunikacijski racionalnosti. Glede na to, da vsi ljudje sodelujejo v tem procesu, so tudi a) vsi ljudje mogoči potencialni agenti transformacije družbe ter b) imajo moč, da prevprašujejo upravičenost idej drugih, to pa je nujen pogoj demokratične družbe. Habermas je torej na podlagi teorije o komunikativni akciji opredelil delovanje demokracije (gl. Alway 1995, str. 105–106; Brookfield 2010, str. 126–127; Murphy in Fleming 2010, str. 7).

Po Habermasu je subjekt racionalno in družbeno bitje, katerega humanost in individualnost sta posledici jezikovne interakcije, pri tem je uporaba jezika bistveno povezana s človeško sposobnostjo učenja in razvojem (univerzalnih) kompetenc. Človeška sposobnost učenja mu pomeni ključno dinamiko v procesu razvoja družbe tako v sferi dela, kjer je tehnično uporabno znanje odločilno za razvoj proizvodnih sil, kot v sferi interakcije, kjer je dimenzija praktično-moralne zavesti odločilna za razvoj struktur interakcije (komunikativne akcije). Pri prvi dimenziji učenja gre za tehnološki napredek, ki povečuje nadzor človeške vrste nad naravnim in družbenim okoljem, pri drugi za razvoj družbenonormativnega znanja in novih oblik družbene interakcije (Alway 1995, str. 111).

Sfera dela in interakcije se v moderni družbi udejanjata kot *svet sistema* in *svet življenja* (*lifeworld*) (Habermas 1987, str. 118). Razvoj družbe vključuje dva medsebojno povezana procesa, diferenciacijo (sistema od življenjskega sveta) in racionalizacijo. *Svet življenja*, znotraj katerega poteka komunikativna akcija, se deli na kulturo, družbo in posameznike, pri tem je vsak izmed teh treh elementov udeležen v svojevrstnem procesu reprodukcije; kultura se reproducira prek procesov in praks veljavnega znanja; družba prek procesov in praks družbene integracije; posamezniki s socializacijo. Racionalizacija življenjskega sveta pomeni, da vse več in več področij družbenega življenja ni več vpetih v različne vezi tradicije in lahko postanejo predmet racionalno motiviranega soglasja, tako pa se poveča obseg komunikativne akcije in zato tudi racionalnega

življenja, ki temelji na svobodnem in enakovrednem razpravljanju in argumentaciji. Z drugimi besedami, poveča se možnost same demokracije (Alway 1995, str. 114–115; Brookfield 2005a, str. 231; Finlayson 2005, str. 51–52). Na drugi strani je *svet sistema*, ki se nanaša na strukture in vzorce instrumentalne akcije. Deli se na dva podsistema, denar in oblast, ki sestavljata mehanizme kapitalistične ekonomije na eni strani in državno administracijo (s pripadajočimi institucijami) na drugi. Osnovna funkcija obeh podsistemov je materialna reprodukcija družbe, to je proizvodnja dobrin in storitev, pri tem pa oba močno vplivata tudi na področje družbenega življenja (Finlayson 2005, str. 53–55). Osnovni vzrok patologije modernega družbenega življenja je po Habermasu (1987) to, da se svet sistema (trg in administracija) razteza na svet življenja in ga kolonizira, zato so ljudje prisiljeni v vzorce instrumentalne akcije, ki povzročajo izgubo smisla in avtonomije. Zgodi se kolaps javne sfere.

Habermas v pojmovanju učenja, ki povečuje možnosti človeške vrste za svobodo, ter racionalizaciji in diferenciaciji življenjskega sveta in sistema vidi dosežek moderne dobe, ki se je udeležil v demokratičnih institucijah in praksah. Po drugi strani pa priznava, da ima moderna doba tudi svojo »temno« stran, ki se ni realizirala v sami racionalnosti, ampak v delu racionalnosti, ki ga imenuje *instrumentalna racionalnost*. Le-ta je posledica sodobnega kapitalizma in administrativne države, ki favorizirata tehnično in instrumentalno rabo razuma ter privilegirata uporabo znanosti za namene oblasti in nadzora. Če demokracija pomeni svetlo stran moderne, je kapitalizem njen »temni« antipod, pri tem ima kapitalizem po Habermasu prevlado. To dominantnost sistema (kapitalizma) nad življenjskim svetom, ki ne ogroža samo pozitivnih dosežkov moderne, ampak povzroča tudi težave procesom reprodukcije življenjskega sveta, je Habermas poimenoval z izrazom »kolonizacija življenjskega sveta«<sup>18</sup> (Habermas 1987, str. 355).

Habermasova pisna zapuščina je enciklopedična, kompleksna in abstraktna (Brookfield 2010; Payrow Shabani 2003). Obsega in združuje filozofijo jezika, sociologijo in družbeno teorijo, teorije moralnega in intelektualnega razvoja, politično ekonomijo in pravo (Morrow in Torres 2002; Murphy 2010). Kot taka je bila deležna številnih odzivov,

---

18 Ta se kaže v poglobljenju življenjskih izkušenj in procesov; prosti čas, družinsko življenje, seksualni odnosi, identiteta ipd. so postali tarče poglobljenja, definirane prek vzorcev množične potrošnje; izgubi smisla; odtujenosti; psihopatologiji; krizi izobraževanja (Ongstad 2010, str. 59).

pa tudi kritik<sup>19</sup>. Naš namen na tem mestu zato ni prikazati celotnega pregleda njegove teorije, ampak pokazati njegove osnovne ideje, da bi razumeli, zakaj je Habermas pomembno vplival na področje izobraževanja, še zlasti izobraževanja odraslih, oziroma zakaj so »Habermasovi projekti projekti izobraževanja odraslih« (Murphy in Fleming 2010, str. 12). Po našem mnenju je to zato, ker je poleg tega, da je utemeljil različne forme znanja in učenju pripisal potencial, s katerim lahko človeška vrsta doseže svobodo, kritični teoriji pripisal nov pomen. Praktični cilj njegove teorije komunikativne akcije pri preoblikovanju sveta v okviru kritične teorije tako »ni revolucionarno preoblikovanje družbe, temveč ustvarjanje in varovanje prostorov, znotraj katerih lahko radikalni koncept demokracije kot proces skupnega učenja, nastalega s komunikativno akcijo in prek nje, uspe« (Alway 1995, str. 127). Habermas si tako prizadeva za identificiranje družbenih in institucionalnih pogojev, ki spodbujajo avtonomijo posameznika. Emancipacija mu pomeni nadaljnjo demokratizacijo javnih prostorov v naprednih liberalnih demokratičnih družbah, ki je povezana z vzpostavitvijo dejanskih demokratičnih institucij, ki lahko vzdržijo korozivne učinke kapitalizma in državne administracije, ter z novimi družbenimi gibanji kot oblikami kolektivnega učenja (Brookfield 2005a, str. 223; Finlayson 2005, str. 15; Morrow in Torres 2002, str. 137). Zato so ga nekateri avtorji imenovali tudi »filozof demokracije« (gl. Murphy in Fleming 2010, str. 3). Bistveno vlogo na tej poti, na poti vzpostavitve in ohranjanja demokracije, pa lahko igra prav izobraževanje odraslih s spodbujanjem zmožnosti odraslih za učenje komunikativne akcije oziroma demokracije.

V nadaljevanju si bomo pogledali, kako so se Habermasove ideje implementirale na področju izobraževanja odraslih in kako lahko izobraževanje odraslih pripomore k vzpostavitvi in ohranjanju demokracije; k učenju demokratizacije, aktivnega državljanstva in komunikativne akcije.

---

19 Na primer: Habermas naj bi s svojim paradigmatiskim obratom prav tako povzročil, da se je formula kritične teorije, to je teorije s praktično intenco, sesula, saj ne moremo več razmišljati o subjektu (človeštvu), ki naj bi razvijal boljše odnose do objekta (gl. Alway 1995, str. 136); Habermasova teorija komunikativne akcije naj bi bila osredotočena samo na stran reprodukcije (sistema), nič pa ne pove o novem in neznanem oz. o produkciji (Ongstad 2010, str. 59–60); Habermasova družbena teorija naj bi bila patriarhalna, preveč racionalistična in abstraktna (gl. Connelly 1996, str. 247); Habermasovo pojmovanje idealne govorne situacije se osredotoča zgolj na idealizirane forme dialoga, pri tem opušča konkretne družbene odnose in je neobčutljiv za emocionalno avtentičnost in empatijo kot »komunikativni vrline« (gl. Morrow in Torres 2002, str. 151).

### 2.2.1.2 *Kritična refleksija in učenje demokratičnega razuma v teoriji Jacka Mezirowa in Stephena Brookfielda*

Jack Mezirow je najzaslužnejši avtor, ki je na področju kritičnega izobraževanja odraslih apliciral Habermasove teoretske ideje in na tej podlagi tudi utemeljil *teorijo transformativnega učenja* (Connelly 1996; Fleming in Murphy 2010). Teorija transformativnega učenja je po mnenju avtoric Merriam, Caffarella in Baumgartner (2007) tista teorija, ki je bila v zadnjih petnajstih letih deležna verjetno največje pozornosti v izobraževanju odraslih (prav tam, str. 157). Poglejmo, kako je Mezirow implementiral Habermasovo teorijo znanja in nadgradil njegovo razumevanje učenja ter uporabil teorijo komunikativne akcije pri utemeljitvi teorije transformativnega učenja<sup>20</sup> v izobraževanju odraslih.

Za transformativno učenje Mezirow (1997) pravi, da to predstavlja

proces uresničevanja spremembe v *referenčnem okviru*. Odrasli so pridobili koherentno zbirko izkušenj – asociacij, konceptov, vrednot, čustev, pogojnih odzivov –, referenčne okvire, ki določajo njihov življenjski svet. Referenčni okviri so strukture predpostavk, ob pomoči katerih razumemo svoje izkušnje. Ti selektivno oblikujejo in razmejujejo pričakovanja, percepcije, kognicijo in čustva [...] Ko so enkrat vzpostavljeni, se avtomatsko premaknemo od ene določene aktivnosti (miselne ali vedenjske) k drugi. (Prav tam, str. 5)

*Referenčni okvir (frame of reference)* je »smiselna perspektiva« (»*meaning perspective*«), struktura predpostavk in pričakovanj, skozi katere filtriramo čutne vtise. Zajema kognitivne, konativne in emocionalne komponente in je sestavljen iz dveh dimenzij; *miselnih ali mišljenjskih navad (habits of mind)* in *stališč (points of view)*. Miselne navade so nabor

20 Mezirow je teorijo transformativnega učenja na podlagi kritik, novih dognanj v teoriji transformativnega učenja in empiričnih raziskav skozi čas, od leta 1978 naprej, tudi sproti dopolnjeval in spreminjal. V 70. letih prejšnjega stoletja je bil razvoj teorije transformativnega učenja pogojen z izsledki empiričnih raziskav, v 80. letih je bilo v ospredju teoretično raziskovanje, ki je rezultiralo v glavnem teoretskem ogrodju v začetku 90. let (Mezirow 1991). Od takrat naprej potekajo razprave v reviji *Adult Education Quarterly*, *Journal of Transformative Education* in drugih revijah med Mezirowom in številnimi kritičnimi avtorji (gl. Brookfield 2005a; Kitchenham 2008; Merriam idr. 2007; Meziow 2006; Wilhelmson 2002). Kljub temu Brookfield Mezirowu priznava, da je »velikemu številu izobraževalcev odraslih ponudil precej drugačno teoretično nagnjenost kot do takrat skoraj izključnemu poudarku na andragogiki in samostojnemu učenju«, ter dodaja, da je zaradi »Jacka Mezirowa strokovnost na področju [izobraževanja odraslih] postala dosti bolj samozavestno teoretična« (Brookfiels 2005, str. 221–222). Mezirow je po Brookfieldovem mnenju izobraževanju odraslih dodal teoretsko dimenzijo, ki mu je manjkala (Brookfield 2001).

predpostavk, ki predstavljajo širok, abstrakten in utečen način razmišljanja, čustvovanja in delovanja ter delujejo kot filter za interpretiranje pomena izkušenj. Miselne navade so lahko sociolingvistične (ideologija, družbene norme itn.), moralno-etične, filozofske, psihološke, estetske, ekonomske, izobraževalne ipd. Izražajo se kot stališča, to je kot konstelacija prepričanj, vedenja, vrednostnih sodb oziroma kot sklop *pomenskih shem (meaning scheme)*, ki usmerjajo naše razsojanje. Primer miselne navade je na primer etnocentrizem; predispozicija, da obravnavamo druge, ki ne pripadajo naši skupini, kot manjvredne. Referenčni okviri so predvsem rezultat kulturne asimilacije in vpliva primarnih vzgojiteljev (Mezirow 1990, str. 2–3; Mezirow 1997, str. 6; Mezirow 2000, str. 17–18).

Po Mezirowu se transformativno učenje pojavi takrat, ko transformiramo svoje samoumevne referenčne okvire (smiselne perspektive, miselne navade, miselne vzorce), da bi ti postali bolj inkluzivni, odprti, emocionalno zmožni spremembe in reflektivni, da bi ustvarili prepričanja in mnenja, ki so bolj resnična in upravičena. Transformativno učenje, s katerim naj bi odrasli »pridobili večji nadzor nad svojimi življenji kot družbeno odgovorni, jasno-razmišljajoči odločevalci« (Mezirow 2000, str. 8), je lahko posledica spremembe prepričanja oziroma stališča, to je pomenske sheme, ali pa sprememba naše celotne perspektive (miselne navade).

Vsako učenje seveda ni transformativno učenje. Mezirow, izhajajoč iz Habermasove teorije o treh tipih znanja oziroma domenah učenja, razlikuje med *instrumentalnim učenjem* in *komunikativnim učenjem*<sup>21</sup>. *Instrumentalno učenje* je učenje za nadziranje in manipuliranje okolja in drugih ljudi, da bi povečali učinkovitost in izboljšali izvedbo (performanco). Resničnost trditev se vzpostavi z empiričnim testiranjem. Nanaša se na ciljno usmerjeno reševanje problemov, na to, kako nekaj narediti oziroma izvesti. Na primer, instrumentalno učenje je učenje za oblikovanje avtomobilov, graditev mostov, diagnosticiranje bolezni, napovedovanje vremena ipd. *Komunikativno učenje* je učenje za razumevanje drugih; vključuje vsaj dve osebi, ki si prizadevata doseči medsebojno razumevanje. Nanaša se na namene, vrednote, prepričanja in občutke,

---

21 Mezirow se je v poznejših delih (Mezirow 2000, 2006) odmaknil od Habermasovega samostojnega koncipiranja tretje, to je emancipatorne domene, v kateri naj bi potekalo transformativno učenje, in zavzel stališče, da proces emancipacije oz. transformacije poteka tako znotraj instrumentalnega kot komunikativnega učenja (prim. Mezirow 1991, str. 87–89; Mezirow 2000, str. 10).

ki niso toliko predmet empiričnega testiranja, zato je za komunikativno učenje bistveno, da so odrasli *kritično refleksiwni* do predpostavk, na katerih temeljijo vrednote, prepričanja in občutki. Resničnostna vrednost trditev se zagotovi z *racionalnim diskurzom*, to je s konsenzom o njegovi upravičenosti oziroma veljavnosti (alternativno pa s sklicevanjem na avtoriteto oziroma tradicijo). Komunikativno učenje se nanaša na razumevanje drug drugega prek govora, pisanja, drame, umetnosti, plesa ipd. (Mezirow 1990, str. 7–10; Mezirow 1991, str. 72–79; Mezirow 1997, str. 6; Mezirow 2000, str. 8–9; Mezirow 2006, str. 25).

Večina učenja vsebuje elemente obeh domen. Kot pravi Mezirow, je večina učenja odraslih »multidimenzionalna in vključuje učenje za nadziranje okolja, razumevanje pomena, ko komuniciramo z drugimi, ter razumevanje nas samih. Pogosto pa vključuje tudi kritično refleksijo.« (Mezirow 1991, str. 89) Zmožnost učečega se, da razvije kritično refleksijo oziroma samorefleksijo, pa je tista, ki omogoča proces transformativnega učenja (Wilhelmson 2002, str. 184).

Proces transformativnega učenja vključuje štiri temeljne sestavine, izmed katerih smo dve že omenili, in sicer: *izkušnjo*, *racionalni* oziroma *reflektivni diskurz*, *kritično refleksijo* oziroma *samorefleksijo* in *akcijo*. Proces transformativnega učenja se najprej začne z *izkušnjo*, saj pomen naše (človeške) izkušnje definira tisto, kar »pomeni biti človek« (Mezirow 1990, str. 1). Ljudje si ustvarjamo pomen o svetu na podlagi svojih izkušenj. Vendar samo imeti izkušnjo ni dovolj. Odrasli se mora učiti svojega lastnega kritičnega preučevanja in prevpraševanja predpostavk in prepričanj, ki strukturirajo interpretacijo izkušnje, »moramo se naučiti delati svoje lastne interpretacije, namesto da delujemo po namenih, prepričanjih, sodbah in čustvih drugih« (prav tam).

Da bi bolje razumeli pomen izkušnje drugih, moramo vstopiti v *diskurz*, to je v proces aktivnega dialoga z drugimi. Diskurz je »tista specializirana uporaba dialoga, namenjena iskanju skupnega razumevanja in presojanja utemeljenosti razlage ali prepričanja« (Mezirow 2000, str. 10–11). Lahko vključuje interakcijo v skupini ali med dvema osebam, interakcijo med bralcem in pisateljem, med umetnikom in gledalcem. Nanaša se na presojanje razlogov s tehtanjem dokazov in argumentov ter preučevanjem alternativnih rešitev na kritično vrednotenje predpostavk. Doseganje soglasja v dialogu je postopek v teku, ki od udeležencev zahteva,

da poiščejo stališča, ki izzovejo prevladujoče norme dominantne kulture, kot so na primer vprašanja spola, rase, razreda, tehnologije, zaščite okolja. Idealno gledano, najboljša presoja temelji na najširšem mogočem soglasju, čeprav doseganje takega soglasja ni vedno mogoče. Diskurz ne temelji na »zmagovitih argumentih«, ampak na iskanju soglasja, upoštevanju raznolikosti, preizkušanju stališč drugih, identificiranju skupnega in protislovnega, iskanju sinteze in preoblikovanju (prav tam, str. 12–13; Mezirow 1997, str. 6–7). Bistven prvi pogoj za svobodno udeležbo v diskurzu (in za razumevanje izkušnje) je zagotoviti občutek varnosti, zupanja, solidarnosti in empatije, bistven pogoj svobodnega diskurza (in transformativnega učenja) pa so vrednote »svobode, enakosti, tolerance, socialne pravičnosti in racionalnosti« (Mezirow 2000, str. 15).

Transformacija oziroma preoblikovanje referenčnih okvirov, naših in drugih ljudi, se začne s *kritično refleksijo* oziroma *samorefleksijo* do nekritično prevzetih predpostavk. Preoblikovanje »miselnih navad« je lahko epohalno (nenadno, dramatično) ali postopno (progresivno spreminjanje stališč). Po Mezirowu naj bi proces transformacije oziroma preoblikovanja potekal po teh desetih fazah: a) prek dezorientacijske dileme (življenjski dogodek ali življenjska izkušnja, na primer bolezen ali smrt najbližjih, menjava službe) kot prvim »sprožilnim« korakom; b) s samoproučevanjem občutkov strahu, jeze, krivde ali sramu; c) s kritično presojo oziroma vrednotenjem predpostavk; d) s posameznikovim pripoznanjem, da sta njegovo nezadovoljstvo in proces preoblikovanja skupna; e) z raziskovanjem možnosti za nove vloge, odnose in delovanje (akcijo); f) z načrtovanjem poteka akcije; g) s pridobivanjem znanja in spretnosti za implementacijo posameznikovih načrtov; h) z začasnim preizkušanjem novih vlog; i) z vzpostavitvijo kompetence in samozavesti v novih vlogah in odnosih; j) s ponovno vključitvijo v posameznikovo življenje na podlagi pogojev, ki jih narekuje nova perspektiva<sup>22</sup> (prav tam, str. 22; Mezirow 1991, str. 168–169). Transformativno učenje lahko poteka kot objektivno (kritična refleksija do

---

22 Omenjene faze v transformativnem učenju so bile deležne velike pozornosti in empiričnega preverjanja v teoriji transformativnega učenja. Ugotovitve empiričnih raziskav so načeloma podprle omenjene faze, a poudarile tudi druge pomembne dejavnike v transformativnem učenju. Sharan B. Merriam je poudarila, da kritična refleksivnost in racionalni diskurz predvidevata in zahtevata posameznikov zrel kognitivni razvoj, ter tako kritizirala preveliko zanašanje na racionalnost. Izpostavila je, da bi morali enako pozornost pridobiti tudi čustvena in intuitivna dimenzija kot pomembni komponenti transformativnega učenja (gl. Cranton 2005, str. 633–634; Merriam idr. 2007, str. 136–137).

predpostavk drugih) ali subjektivno preoblikovanje (kritična samorefleksija do svojih lastnih predpostavk).

Zadnja sestavina procesa transformativnega učenja je *akcija*, to je delovanje v skladu z novo perspektivo, v skladu z »reflektivnim vpogledom« (Mezirow 2000, str. 24). Ta je lahko povsem individualna (epistemološka in psihična), lahko pa je razumljena tudi kot družbena (sociokulturna) akcija. Kot pravi Mezirow, je lahko preoblikovanje perspektive »individualno kot v psihoterapiji; skupinsko kot v Freirovih (1970) krogih učenja ali v 'ljudskem izobraževanju' v Latinski Ameriki; ali kolektivno kot v gibanjih za človekove pravice, proti vietnamski vojni in ženskih gibanjih« (Mezirow 1990, str. 14).

Za teorijo transformativnega učenja lahko rečemo, da ima v sebi strast do emancipatorne spremembe. Prizadeva si za spremembo družbenih relacij moči in cilja na razvoj ozaveščenih oziroma reflektivnih glasov v vsaki odrasli osebi s spodbujanjem individualne transformacije (Wilhelmson 2002, str. 180). Bistven koncept pri preoblikovanju oziroma transformaciji posameznikove perspektive Mezirowu pomeni koncept kritične refleksije oziroma samorefleksije, saj ta vsebuje emancipatorni potencial. Pri koncipiranju tega se je Mezirow naslonil na Freira in Habermasa. Kot sam pravi, je rezultat preoblikovanja perspektive »tisto, kar Freire imenuje 'ozaveščanje' in Habermas emancipatorna akcija« (Mezirow 1981, str. 7). Mezirow je v delih Freira in Habermasa tako prepoznal pomembno podobnost v njunih emancipatornih prizadevanjih (Connelly 1996). Z emancipatorno domeno učenja oziroma emancipatornim znanjem smo se pri Habermasu že seznanili, zato si na kratko pogledjmo še pojmovanje »ozaveščanja« v teoriji Paula Freira.

Freire (2005) je utemeljil teorijo transformativnega učenja, ki jo je poimenoval s pojmom *ozaveščanje* (*conscientização, conscientization*) (Dirkx 1998). Pri svojem delu je izhajal iz izobraževanja za pismenost najrevnejših in izkoriščanih kmetov in delavcev v Braziliji ter si prizadeval za njihovo osvoboditev širše v Latinski Ameriki in Afriki. S svojim delom je močno vplival na razvoj kritične perspektive v izobraževanju odraslih; izobraževanje odraslih naj bi spodbujalo kritično zavest med posamezniki in skupinami ter tako pripomoglo k njihovi politični osvoboditvi izpod zatiranja in svobodi. Kritična zavest se nanaša na proces, v katerem učeči se razvijejo zmožnost analiziranja,

postavljanja vprašanj ter delovanja v družbenem, ekonomskem, političnem in kulturnem kontekstu, ki oblikuje njihova življenja. Z dialogom in naslavljanjem problemov učeči se razvijajo zavedanje o strukturah v družbi, ki prispevajo k neenakosti in zatiranju, učenje pa jim pomaga, da razvijejo globlje razumevanje o tem, kako družbene strukture vplivajo in oblikujejo njihovo razmišljanje o sebi in svetu. Bistveno v tem procesu je, da odrasli reflektirajo svoj svet in ga tako tudi spremenijo, to prinese osvoboditev tako na osebni kot družbeni ravni. Ozaveščanje torej poteka prek *praxis*, z združitvijo akcije (delovanja) in refleksije (mišljenja) (Freire 2005; prim. Au 2009, str. 222; English in Mayo 2012, str. 52; Fejes in Fragoso 2014, str. 9).

Koncept ozaveščanja oziroma kritičnega izobraževanja, v katerem je udeleženec izobraževanja dejaven udeleženec v osvajanju znanja, je nasproten tistemu, ki ga Freire imenuje »bančniško izobraževanje« (*banking education*), v katerem se znanje mehanično kopiči in kjer učitelj nalaga informacije tistim udeležencem izobraževanja, za katere meni, da so vredni prejeti »dar« znanja (Kitchenham 2008, str. 107; Kump in Majerhold 2009, str. 19–20; Mayo 1994, str. 135–136). V bančniškem modelu izobraževanja so udeleženci izobraževanja povsem odvisni od posredovanja znanja učitelja in se ne naučijo samostojnega mišljenja. Kot pravi Freire, bolj ko »se študenti ukvarjajo s tem, da skladiščijo depozite, ki so jim bili zaupani, manj razvijajo kritično zavest, ki bi izhajala iz njihovega posredovanja v svetu kot preoblikovalcev tega sveta« (Freire 2005, str. 73). In ker ljudje sprejemajo svet kot »pasivne entitete, naj bi jih izobraževanje naredilo še bolj pasivne in prilagodilo temu svetu« (prav tam, str. 76). Tak model izobraževanja po Freiru služi interesom zatiralcev. V nasprotju z bančniškim izobraževanjem se ozaveščanje nanaša na »učenje za zaznavanje družbenih, političnih in ekonomskih protislovij ter ukrepanje proti zatiralskim elementom resničnosti« (prav tam, str. 35). Ozaveščanje omogoča prehod od »kulture molka« (*culture of silence*) h kritični refleksiji oziroma kritičnemu mišljenju in samopotrditvi. Ozaveščanje se po Freiru aktualizira prek tristopenjske rasti zavesti. Na najnižji stopnji je »neprehodna« zavest, ki se pojavi takrat, ko ljudje mislijo, da je njihovo življenje zunaj njihovega nadzora in da je sprememba odvisna od usode ali Boga. Naslednja, druga stopnja je stopnja »polprehodne« zavesti, ki že vključuje nekatere razmisleke in delovanje za spremembo, vendar posameznik vidi probleme posamično

in ne kot del problema celotne družbe. Zavest na tej stopnji je še vedno vpeta v odvisnost od drugega. Na tretji, najvišji stopnji »kritične prehodnosti« oziroma kritične zavesti pa so ljudje zmožni razmišljati globalno in kritično o svojih sedanjih okoliščinah ter sprejeti ukrepe za spremembo. Na to zadnjo, tretjo stopnjo zavesti, to je na ozaveščanje<sup>23</sup>, je mislil tudi Mezirow, ko je razvijal koncept kritične refleksije oziroma samorefleksivnosti (Kitchenham 2008, str. 107–108).

Poleg Mezirowa sta tudi Morrow in Torres (2002) obravnavala Freira in Habermasa kot dopolnjujoča se misleca, ki imata skupen pogled na družbeno teorijo, to je na »izvor mišljenja in delovanja v intersubjektivnih komunikativnih odnosih medsebojnega pripoznanja« (prav tam, str. 3). Ko Habermas govori o instrumentalnem učenju, Freire misli na bančniško izobraževanje; ko Habermas govori o komunikativni kompetenci, Freire piše o kritični pismenosti; ko se Freire ukvarja z vprašanjem povezanosti kritične pismenosti z možnostjo demokratizacije v kontekstu držav tretjega sveta, se Habermas osredotoča na analizo pogojev in možnosti za razširitev demokracije v razvitih liberalnih demokratičnih družbah. Freire in Habermas si torej delita dialoško in refleksivno razumevanje učenja, ki ima pomembne posledice tako za formalno in neformalno izobraževanje kot priložnostno učenje, saj povezuje proces demokratizacije z družbenimi gibanji (prav tam, str. 16). Čeprav Freire in Habermas izhajata z različnih izhodišč (Freire iz nepismenosti odraslih, ljudskega izobraževanja in predpisujoče družbe; Habermas iz nemočnega otroka, delavskega razreda in »zmanipuliranega« državljanca), imata skupni cilj, to je *vzpostavitev pogojev možnosti individualne avtonomije*. Izhajajoč iz tega cilja, si delita skupaj tri temeljne premise. Prvo, ki pravi, da lahko človeško avtonomijo ter višje ravni kognitivnega

---

23 Freirov koncept ozaveščanja je bil deležen tudi kritik. Elias in Merriam (1980) vidita pomanjkljivost koncepta v tem, da se ozaveščanje nanaša na transcendentno razumevanje realnosti, prek katere naj bi posamezniki prišli do avtentičnega in resničnega uvida realnosti, v okviru katerega pa je malo prostora za različna mnenja in drugačna stališča. Avtorja torej problematizirata pomenostavljeno shematiziranje med razumevanjem dominantnega razreda s popačenim pogledom na realnost ter ozaveščenim posameznikom in njegovim »resničnim« pogledom v realnost (prav tam, str. 153; prim. Mayo 1994, str. 144). Podobno tudi Biesta in Ellsworth menita, da se lahko tako razumljena »osvoboditvena pedagogika« sprevrže v potencialno nasilno obliko »kontra totalitarizma« oz. »zatiranja« (Biesta 1998, str. 502; Ellsworth 1989, str. 322). Finger (1995) z vidika fragmentirane in individualizirane postmoderne družbe ugotavlja, da je osvoboditvena praksa izobraževanja odraslih, kot jo je mislil Freire, danes izgubila svoje področje delovanja (prav tam, str. 115). Au (2009) pa opozarja na to, da lahko opolnomočeni posamezniki v Freirovem smislu spremenijo oz. transformirajo svet na zatiralski način, še posebno če se učijo v kontekstu hegemonskih zatiralskih ideologij (prav tam, str. 228).

in moralnega razvoja dosežemo le prek interaktivnega procesa učenja; tega je Freire lociral v dialogu, ki poteka »iz oči v oči«, in v pridobivanju pismenosti, Habermas pa v širšem kontekstu same demokracije kot procesu učenja. Druga premisa pravi, da samozavedanje o izobraževalnih dejavnosti označuje odločilno fazo v človeški evoluciji, ker odpira predhodno zastrte možnosti glede reflektivnosti; po Habermasu evlucijska pomembnost množičnega izobraževanja omogoča potencial za spodbujanje reflektivnega učenja in s tem odpira nove zgodovinske možnosti za spremembo, po Freiru pa kritična pismenost<sup>24</sup> omogoča sredstva za »branje sveta« na način, ki lahko izzove obstoječo politično ureditev. In tretjo premiso, v kateri Freire in Habermas poudarita prepletanje govora (dialog oziroma komunikativna akcija) s pisnim jezikom (tekst oziroma diskurz veljavnosti trditev) pri oblikovanju in preoblikovanju človeške zavesti (prav tam, str. 116).

V procesu demokratičnega učenja se je Freire osredotočil na emancipatorno prakso na mikroravni, Habermas pa na njeno zmožnost na makroravni. Za razumevanje Freirovega razmerja med izobraževanjem in družbeno spremembo so pomembni trije aspekti. Prvič, Freire je poudaril, da izobraževalne ustanove, ki so produkt družbe in odnosov moči, ne morejo biti primarni agenti družbenih sprememb, zato je sam vzpostavljajl radikalne oziroma reformne izobraževalne projekte.

---

24 Kritična pismenost pomeni enega izmed treh prevladujočih diskurzov pismenosti. Zanj je značilno, da pismenosti kot zmožnosti branja in pisanja dodaja etično in politično dimenzijo kritičnosti. Za očeta koncepta velja Freire, ki si je prizadeval odrasle učiti brati z vidika prebujanja njihove zavesti, ki pomeni prvi korak k demokratizaciji kulture. Koncepte kritične pismenosti so v nadaljevanju razvijali predvsem avtorji s področja kritične pedagogike, radikalnega izobraževanja odraslih in poststrukturalizma ter avtorji, ki so izhajali iz pristopa analize diskurzov. Kritična pismenost tako ni enoten in novit koncept, kljub temu pa je kritičnim konceptom skupna temeljna ideja o tem, da kritična pismenost pomeni uporabo teksta za analizo in preoblikovanje kulturnih, družbenih in političnih razmerij moči (Vončina Vodeb 2013, str. 24–33). Zanimiv je tudi razmislek English in Mayo (2012), ki prikazujeta, kako lahko kritično pismenost v Freirovem smislu razumemo prek današnjega prevladujočega diskurza kompetenc. Čeprav se danes najbolj razširjeno in prevladujoče razumevanje kompetence v izobraževanju odraslih nanaša na njeno komercialno in marketinško pojmovanje, na zaposljivost, na hegemonski diskurz v okviru vseživljenjskega učenja, torej na funkcionalistično-behavioristično razumevanje kompetence, je treba opozoriti, da lahko bolj holistično in multidimenzionalno razumevanje kompetence omogoča razvoj širših osebnostnih in socialnih lastnosti (prav tam, str. 97). Tako pojmovanje kompetence želi opremiti odrasle z vrsto kompetenc in jim s tem omogočiti aktivno participacijo v demokratični družbi; kompetence lahko opremito posameznika in skupnosti, da delujejo v demokratičnem okolju kot aktivni agenti v participatorni demokraciji in jim prav tako omogočijo kritično »branje« množičnih medijev in informacijskih tehnologij (prav tam, str. 98–99). Freirov koncept kritične pismenosti in Habermasovo pojmovanje komunikativne kompetence bi bila primera takega razumevanja kompetence (prav tam, str. 98).

Drugič, Freirova prizadevanja za povezovanje izobraževanja s konceptom ozaveščanja<sup>25</sup> so povezana s temeljnim vprašanjem demokratizacije, to je z revolucionarno spremembo kot procesom avtentične demokracije. Tretjič, Freirova povezanost političnih gibanj z izobraževanjem je dala zelo različne oblike, kot so: možnost revolucionarne spremembe kot proces učenja; ljudsko izobraževanje, kjer šola deluje kot prostor za progresivno spremembo; participatorna akcija kot strategija za razvoj skupnosti; družbena gibanja kot agent izobraževalnih dejavnosti (prav tam, str. 133–134). V nasprotju s Freirom Habermasova družbena teorija ne govori direktno o izobraževanju v ožjem pomenu ali o pomenu izobraževalnega sistema za radikalno spremembo. Habermas je svoj projekt lociral v kontekst ponovnega razmisleka o razsvetljenstvu, o možnostih razuma in »kolektivnega učenja«, to je procesa, s katerim človeška družba uspešno obvladuje nove izzive za nadaljevanje človeških možnosti. Iz Habermasovega programa ponovnega premisleka razsvetljenstva izhajajo tri relevantne teme za področje izobraževanja. Prvič, zgodovinska pomembnost institucionalizacije diskurzov (izobraževalne institucije so del diskurzov, ki prispevajo k celovitemu procesu kolektivnega učenja); drugič, pomen izobraževanja za demokratizacijo javnega prostora (s posebno vlogo univerz); in tretjič, emancipatorni pomen novih družbenih gibanj (feminističnih, okoljskih ipd.) kot prostorov kolektivnega učenja, povezanih z revitalizacijo in demokratizacijo javne sfere (prav tam, str. 137–139).

Če se vrnemo k prikazu temeljnih idej teorije transformativnega učenja Mezirowa, lahko vidimo, kako je Mezirow implementiral Habermasove ideje na področje izobraževanja odraslih. Opirajoč se na teorijo

---

25 Pri analizi Freirovega koncepta ozaveščanja Morrow in Torres (2002) poudarjata, da se ta navezuje na konkretnega »drugega« praktične etike in ne na intersubjektivnega »drugega« diskurzivne etike, od tod po njunem izhaja, da se ozaveščanje ne naša samo na socialno-psihološki proces transformacije zavesti, ampak tudi na etično refleksijo. Po njunem mnenju je popularizacija koncepta ozaveščanja vodila do zlorabe, ki je razvidna v psihološkem pojmovanju »dvigovanja zavesti«, materializirana tudi v teoriji transformativnega učenja Mezirowa, tega pa naj bi se zavedal tudi Freire, ki je v poznejših delih opustil uporabo tega pojma. Takole pravi Freire: »Sprašujete me, da sem se nehal direktno sklicevati na besedo ozaveščanje. Res je. Zadnjič, ko sem razglabljal o tej temi, je bilo leta 1974 [...] V sedemdesetih letih [...] so ljudje govorili oz. pisali o ozaveščanju, kot da bi bila to čudežna tabletko, ki bi jo lahko v različnih odmerkih uporabljali z upanjem na spreminjanje sveta.« (Prav tam, str. 151–152) Psihološko razumevanje pojma dvigovanja zavesti po mnenju Mezirowa in Torresa tako zamegljuje vsebino Freirovega koncepta, da se prvotni kontekst razredno razdeljene družbe izgubi. Vse, kar pride do zavesti, se namreč ne nujno razširi v ozaveščanje v Freirovem pomenu. Proces ozaveščanja se namreč nanaša tako na zatiranje kot na priče zatiranja, ki oblikujejo to zatiranje kot eksplicitno kritiko za globalno skupnost (prav tam).

komunikativne akcije, je utemeljil teorijo transformativnega učenja, saj komunikativna akcija predpostavlja transformativno naravo procesa učenja. Človeška zmožnost kritične refleksije oziroma samorefleksije nam omogoča, da zmanjšamo vpliv (moč) življenjskega sveta na komunikacijsko prakso vsakdanjega življenja (Mezirow 1991, str. 70). Za Habermasa je bistveno, da razvijemo demokratične institucije in komunikativno kompetenco, ki je potrebna za učinkovito delovanje javne sfere, v okviru katere se lahko razrešijo praktična vprašanja z diskusijo oziroma dialogom, ki temelji na doseganju skupnega soglasja, za Mezirowa pa je bistveno, da razume izobraževanje odraslih prav v tej funkciji. Kot pravi Mezirow, lahko razumemo izobraževanje odraslih kot

organizirano prizadevanje za pomoč učečim se [...], da odgovarjajo za svoja dejanja, da pridobijo ali izboljšajo svoja razumevanja, spretnosti in dispozicije. Ključno za ta proces je pomagati učečim se kritično reflektirati, ustrezno potrditi in učinkovito delovati v skladu s svojimi (in drugimi) prepričanji, interpretacijami, vrednotami, čustvi in načini razmišljanja. (Mezirow 2000, str. 26)

Širši namen izobraževanja odraslih pa je »pomagati odraslim uresničiti svoje potencialne, da bi postali bolj svobodni, družbeno odgovorni in avtonomni učeči se«, s tem da postanejo »bolj kritično refleksivni« dialoški misleci (prav tam, str. 30). V tem okviru mu tudi emancipatorno izobraževanje pomeni »organizirano prizadevanje pomagati udeležencu izobraževanja, da izzove predpostavke, razišče alternativne možnosti, preoblikuje stare načine razmišljanja in deluje v skladu z novimi perspektivami« (Mezirow 1990, str. 18). Tako naj bi odrasli pridobili večji nadzor nad svojimi življenji kot družbeno odgovorni posamezniki v demokratičnih družbah, to pa je tudi bistveno za participacijo v demokratičnih družbah.

Teorija transformativnega učenja Mezirowa je bila deležna tudi kritik. Različni avtorji so Mezirowu očitali, da je reduciral Habermasovo metateorijo na zelo ozko in ateoretično interpretacijo Habermasa; da je zanemaril vlogo čustev in intuicije v procesu transformacije oziroma preoblikovanja; da je vzpostavil ahistoričen koncept racionalnosti, ki vodi do dekontekstualiziranega modela učenja, ideologije, kulture, moči in rasnih, spolnih in razrednih razlik; da je preveč poudaril vlogo racionalnosti v procesu preoblikovanja perspektiv in zanemaril preostale načine

pridobivanja znanja; da je preveč poudaril vlogo posameznika v procesu transformacije in pri tem zanemaril vlogo družbene akcije pri doseganju družbenih sprememb; da je zanemaril kritiko ideologije (relacije moči v kontekstu, v katerem poteka učenje); da ni zadosti naslovil etičnih vprašanj, kot na primer vprašanja legitimnosti poseganja v svetovni nazor odraslega (gl. na primer Connelly 1996, str. 248–249; Cranton 2005, str. 635–636; Merriam idr. 2007, str. 149–156; Wilhelmsen 2002, str. 190–191). Mezirow se je na te kritike odzval nekako takole:

Trenutno poteka razprava o tem, ali naj bi na teorijo učenja morali vplivati edino kontekstualni interesi, kot trdijo Brookfield, zagovorniki kritične pedagogike, drugi postmarksistični teoretiki in veliko postmodernih kritikov. Transformativna teorija učenja, kakor sem jo jaz konceptualiziral, veleva, da kulture omogočajo ali zavirajo uresničevanje skupnih človeških interesov – načine, kako odrasli uresničujejo skupne zmožnosti učenja [...] Transformativno učenje je racionalen, metakognitiven proces ponovnega vrednotenja in ocenjevanja razlogov, ki podpirajo problematične smiselne perspektive ali referenčne okvire, s tistimi vred, ki predstavljajo take kontekstualne kulturne dejavnike, kot so ideologija, religija, politika, razred, rasa, spol, in druge. (Mezirow 2006, str. 36–37)

Drug pomemben avtor, ki je na področju kritičnega izobraževanja odraslih prav tako apliciral Habermasove teoretske ideje, je Stephen Brookfield. Finger (2005) je mnenja, da sta se Mezirow in Brookfield osredotočila predvsem na kritično mišljenje kot kritiko ideologije ter pri tem kombinirala kritično mišljenje s pragmatizmom. Merriam, Caffarella in Baumgartner (2007) nadalje pojasnjujejo, da se je Brookfield v svojem zgodnjem obdobju ustvarjanja resda osredinil predvsem na kritično mišljenje oziroma kritično refleksijo<sup>26</sup> in podobno kot Mezirow razvil svoj petstopenjski model kritičnega mišljenja, ki povezuje kritično refleksijo s transformativnim učenjem, a je v poznejšem obdobju razširil svoje pojmovanje kritičnega mišljenja (prav tam, str. 146–147) v smeri

---

26 Proces kritičnega mišljenja oz. kritične refleksije se navadno začne z dogodkom, ki izpostavi neskladje med našimi predpostavkami in perspektivami, ki pojasnjujejo svet. Na primer, ko ljudje dobijo odpoved iz službe brez predhodnega obvestila, čeprav so bili podjetju lojalni več let; ko propadejo zakoni, čeprav so ljudje upoštevali pravila »uspešnega« zakonskega razmerja; ko se v organizacijah spodbujajo demokratični postopki, a jih pozneje prav tisti ljudje, ki so jih implementirali, kršijo. V teh primerih se začnejo odrasli spraševati o svojih predpostavkah, po katerih so živeli svoja življenja, in jih ponovno vrednotiti. V procesu prevpraševanja se odrasli soočijo z alternativnimi predpostavkami. Na koncu odrasli zavzamejo akcijo, ki je lahko kognitivna ali vedenjska, v skladu z »novim« in ustrežnejšim ovrednotenjem konteksta (Brookfield 2005b, str. 170).

*politične dimenzije kritičnosti*; najpogosteje kot *kritiko ideologije* (Brookfield 2001, 2005; Brookfield in Holst 2011) oziroma kot razumevanje odnosov moči in razkrivanje hegemonije (Brookfield 2008), pa tudi kot Marcusejevo pojmovanje »kritičnosti kot negativnosti« (Brookfield 2002). Brookfieldu, opirajočemu se na Marxa in avtorje frankfurtske šole, ideologija pomeni »sistem lažnih prepričanj, ki upravičujejo prakse in strukture, ki ohranjajo ljudi v nevednosti in hlapčevstvu« (Brookfield 2001, str. 13). Ideologija je širok nabor vrednot, prepričanj, mitov, razlag, samoevidentnih resnic ipd., ki ohranjajo nepravilne družbeni in politični red. Kot tako je ideologijo težko prepoznati, saj je sestavni del jezika, družbenih navad in kulturnih form, ki vplivajo na naš način razmišljanja o svetu (prav tam, str. 14).

Brookfield (2005, 2005a) razlikuje med štirimi *tradicijami kritičnosti* oziroma *kritičnega mišljenja*. Prva izhaja iz frankfurtske šole in se nanaša na kritično zmožnost ljudi, da se izvijejo diskurzivnim praksam in odnosom moči ter tako uveljavijo bolj zavesten nadzor nad svojim življenjem. Kritična distanca do prevladujoče kulture je ključna naloga učenja v odraslosti. Avtorji frankfurtske šole so jo poimenovali z izrazom *kritika ideologije*. Kritično mišljenje, zasnovano kot kritika ideologije, se osredotoča na pomoč odraslim, da se zavejo, kako kapitalizem oblikuje družbene odnose in uveljavlja sistem prepričanj (ideologij), ki opravičuje in vzdržuje ekonomsko in politično neenakost. Druga, bolj psihoanalitična in psihoterapevtska tradicija kritičnosti v izobraževanju odraslih poudarja kritično mišljenje kot identifikacijo in ponovno ovrednotenje zavor, pridobljenih v otroštvu, ki so posledica različnih travm. Kritično mišljenje je v tej tradiciji proces, ki odraslim pomaga razumeti, kako zavore iz otroštva vplivajo nanje, jih frustrirajo in jim onemogočajo, da bi se popolnoma realizirali. Tretja tradicija kritičnosti se nanaša na analitično filozofijo in logiko. V tej tradiciji je kritično mišljenje razumljeno kot proces, s katerim postanemo spretnejši v argumentaciji. Četrta tradicija kritičnosti se nanaša na pragmatizem oziroma pragmatični konstruktivizem, ki izpostavlja vlogo posameznika pri konstrukciji lastnih izkušenj in pomenov. Prizadeva si za vzpostavitev demokratičnih skupnosti, pri tem zavrača univerzalne resnice in se raje osredinja na to, kako ljudje interpretirajo svoje lastne izkušnje, in na različne pristope za vzpostavitev demokracije (Brookfield 2005a, str. 12–16; Brookfield 2005b, str. 169–179).

Izmed štirih tradicij kritičnosti se Brookfield uvršča v prvo tradicijo kritičnega mišljenja, razumljeno kot kritika ideologije. Pri svojem delu črpa od avtorjev frankfurtske šole in Marxa (Brookfield 2001, 2005). Kritično teorijo razume kot kritičen angažma z Marxom, zato bi moralo tudi kritično izobraževanje odraslih po njegovem mnenju začeti priznavati Marxove koncepte (na primer poblagovljenje, ko človeški odnosi postanejo produkt, dobrina, blago, ki se kupuje in prodaja na trgu). Izhajajoč iz tega teoretskega ozadja, za izobraževanje odraslih in vzpostavitev demokratične družbe predvidi niz nalog učenja, kot so

učenje prepoznati in izzvati ideologijo, ki poskuša prikazati izkoriščanje mnogih od maloštevilnih kot naravno stanje, učenje za odkrivanje in preprečevanje hegemonije, učenje za razkrinkanje moči, učenje za premagovanje odtujenosti ter sprejemanje svobode, učenje za sledenje svobodi, učenje za povrnitev razuma in učenje za prakticiranje demokracije. (Brookfield 2005a, str. 39)

Prva in najpomembnejša naloga učenja v kritičnem izobraževanju odraslih je po Brookfieldu kritika ideologije, zato se morajo odrasli učiti, kako se upreti ideološkim manipulacijam – odnosom proizvodnje in materialnim pogojem družbe, ki določajo zavest ljudi, oziroma krajše, kapitalizmu – in kako prepoznati prevlado ideologije v vsakodnevem mišljenju, delovanju ter v institucijah civilne družbe (prav tam, str. 40–42). Druga naloga učenja je *izpodbijanje hegemonije*. Ideja hegemonije se nanaša na vzdrževanje političnega nadzora, v okviru katerega se ljudje učijo sprejeti določena prepričanja in politične pogoje kot zdravorazumske modrosti, ki delujejo proti njihovim interesom in služijo tistim, ki imajo moč oziroma so na oblasti. Odrasli bi se tako po avtorjevem prepričanju morali učiti, kako prepoznati hegemonijo v prepričanjih in predpostavkah, po katerih živijo, ter v strukturah, znotraj katerih živijo (prav tam, str. 43–46). Tretja naloga učenja se nanaša na *razkrinkanje odnosov moči*, ki so vidni tako v medosebnih odnosih kot politični ureditvi. Foucault pravi, da je moč »vedno že tam, da nismo nikoli ,zunaj‘ nje, da ni ‘manevrskega prostora’ za tiste, ki kršijo sistem« (Foucault 1980, str. 141). Zato se morajo odrasli učiti prepoznati tok moči v svojih življenjih in skupnostih (povezanost izobraževanja odraslih z družbenimi gibanji za opolnomočenje odraslih delavcev), prepoznati odnose moči in neenakosti, ki so vgrajeni v njihovih vsakdanjih življenjih, in se učiti možnosti uporabe lastne moči z delitvijo znanja, izkušenj in strategij

drugim (Brookfield 2005a, str. 46–49). Četrto nalogo učenja predstavlja *premagovanje odtujenosti*, kjer odtujenost avtor razume v Marxovem smislu; odtujeni smo, ko delamo in živimo na način, ki nas odtuji od našega bistva (tega, kar smo). Odtujenost je hrbtna stran svobode, *učenje svobode* pa avtorju pomeni peto nalogo učenja. Učenje svobode je učenje za osvoboditev iz okovov kapitalizma. Lahko je individualno – ne nujno povezano s kolektivnim (Mezirow, Marcuse) –, lahko je kolektivno, kjer je individualna osvoboditev odvisna od kolektivne osvoboditve, tak je primer družbenih gibanj (prav tam, 50–55). Šesta naloga učenja je *povernitev razuma*; uporaba razuma (razsojanja, argumentiranja itn.) naj bi označevala dobo odraslosti. Brookfield, opirajoč se na Habermasa in njegovo tezo o kolonizaciji življenjskega sveta, pravi, da bi se morali odrasli učiti prepoznati to kolonizacijo in se ji tudi upreti (prav tam, 56–59). In ne nazadnje, odrasli se morajo učiti *prakticirati demokracijo*. Kot pravi Brookfield, je izmed vseh idej, ki predstavljajo avtentično tradicijo izobraževanja odraslih, najmočnejša ravno ideja o demokratični praksi izobraževanja odraslih. Tudi pri razumevanju demokracije se je Brookfield naslonil na Habermasa, ki je razvil pogoje, s katerimi lahko trdimo, kdaj so določene odločitve demokratične in kdaj ne, pri tem pa nam lahko pomaga idealna govorna situacija, ki nas usmerja pri skupinski konverzaciji o pomembnih vprašanih in odločitvah skupnosti. Odrasli pa v polni meri postanemo takrat, ko se naučimo teh demokratičnih oblik komunikacije (prav tam, str. 61–64).

Omenjene naloge učenja so medsebojno povezane in neločljive. Njegov projekt izobraževanja odraslih predstavlja tako učenje za osvoboditev od nekritične predanosti ideologiji in praksi kapitalizma. V tem okviru ga zanima, kako se odrasli učijo prepoznavati ideologijo in kako ta vpliva na njihove izbire, odločitve in delovanje (Brookfield 2001, str. 20; Brookfield in Holst 2011, str. 26). V nasprotju z Mezirowom mu *transformativno učenje* pomeni širši demokratični projekt, to je »učenje za organiziranje ekonomije, političnega sistema, civilne družbe in kulturne proizvodnje za blaginjo vseh«, ki zahteva preoblikovanje številnih struktur »v javnem interesu, da delujejo v korist množice ‘navadnih’ delovnih ljudi« (Brookfield in Holst 2011, str. 29). Transformacija se tako nanaša na sodelovalen, kolektiven, demokratičen in socialističen<sup>27</sup> način mišlje-

27 Socializem mu pomeni demokratični socializem, s katerim želi poudariti, da se demokracija lahko realizira samo kot ekonomska in politična formacija. »Politična demokracija je nesmiselna brez svojega ekonomskega ekvivalenta« (prav tam, str. 5).

nja in življenja, ki zahteva preoblikovanje načina našega razmišljanja, delovanja do drugega, organiziranosti družbe in politike, distribucije resursov in razumevanja smisla življenja. Transformativno učenje se lahko zgodi le pod pogojem, da ljudje ustvarijo nove kolektivne forme družbenih, političnih, kulturnih in ekonomskih združenj (prav tam, str. 33). *Kritično refleksijo*, kot jo je koncipiral Mezirow, razume kot refleksijo oziroma globljo refleksijo, kritična refleksija pa mu pomeni »odkrivanje ideološke manipulacije in učenje novih oblik razmišljanja in prakse, ki se prilega socialistični namesto kapitalistični etiki« (prav tam, str. 36).

Kot smo videli, se je Brookfield pri identificiranju zadnjih dveh nalog učenja (uporaba razuma, prakticiranje demokracije) oprl predvsem na Habermasa, zato si v nadaljevanju pogledjmo, kaj po avtorjevem mnenju pomeni učenje razuma in demokracije za izobraževanje odraslih.

Brookfield Habermasa označuje za »sodobnega kritičnega teoretika, ki je najpomembnejši za zavest izobraževanja odraslih« (Brookfield 2005a, str. 220). Tak pomen si je pridobil (še posebno znotraj ameriškega intelektualnega prostora) zato, ker si je prizadeval za razumevanje in vzpostavitev pogojev demokratične družbe, izobraževanje odraslih pa je tradicionalno povezano z vprašanjem participatorne demokracije (Brookfield in Holst 2011). Habermas nam po Brookfieldu na področju izobraževanja odraslih omogoča razumeti vprašanja, kot so: kako dominantne ideologije učijo ljudi, da verjamejo v to, kakšna organiziranost družbe je zanje najboljša; kako duh kapitalizma ter tehniška in birokratska racionalnost vstopajo in izkrivljajo vsakodnevne odnose ljudi (kolonizacija življenjskega sveta); ter kako se ljudje učijo identificirati ideologijo in družbene procese, ki jih zatirajo, ter jim nasprotovati (Brookfield 2005, str. 30–31).

Omenili smo, da sta eden izmed temeljnih Habermasovih projektov razumevanje mehanizmov demokracije in vzpostavitev pogojev za delovanje le-te. Glede na to, da se Habermasovo upanje pri regeneraciji demokracije naslanja na zmožnost odraslih za učenje – učenje je družbeni proces, odvisen od udeležbe odraslih v komunikacijskih skupnostih, v katerih si prizadevajo za medsebojno razumevanje –, Brookfield meni, da je ključ za to upanje prav izobraževanje odraslih (prav tam, str. 248; Brookfield 2010, str. 126). Učenje odraslih je po Habermasu sestavni del komunikacije. Glede na to, da vsi ljudje komuniciramo, je učenje naravni

pojavn, ki ga lahko prepreči samo akt zatiranja. V svetu, kjer odrasli redno komunicirajo, se temeljno vprašanje Habermasa ne glasi, kako se odrasli učijo, ampak ravno nasprotno, kako to, da se odrasli ne učijo. Kakšni so razlogi za neučenje odraslih (prav tam)?

Brookfield, navezujoč se na Habermasovo teorijo komunikativne akcije (2005, 2010), izpostavlja, da niso vse govorne interakcije tudi že primeri komunikativne akcije. V družbi, ki ji dominirata moč in denar, kjer se dogaja kolonizacija življenjskega sveta, je večina komunikacije ravno nasprotna komunikativni akciji. Pravzaprav je komunikativna akcija redka v življenju in jo je kot tako treba načrtno spodbujati. Na tej točki dobi izobraževanje odraslih poseben pomen, saj je komunikativna akcija nekaj, česar se odrasli lahko naučijo, učitelji pa lahko orientacijo h komunikativni akciji tudi učijo; s spodbujanjem priložnosti za učenje, ki teži k demokratičnemu razpravljanju, z učenjem odraslih za iskreno razpravljanje, s katerim lahko odrasli uresničujejo demokratični govor in širijo javni prostor (Brookfield 2005a, str. 256; Brookfield 2010, str. 127–128). Če je za Adorna najpomembnejši ideal izobraževanja »nikoli več Auschwitz«, lahko po Brookfieldu za Habermasa rečemo, da je njegov najpomembnejši ideal družbe prav izobraževanje odraslih, to je učenje komunikativne akcije. Kot pravi Habermas, »nikoli nisem rekel, da si ljudje *želijo* delovati komunikativno, ampak da *morajo*« (Habermas 1994 v Brookfield 2010, str. 128). Pri tem ima bistveno vlogo kritična refleksivnost, saj nam ta omogoča, da prepoznamo mehanizme sistema (denar, moč), ki so kolonizirali življenjski svet. Komunikacija in komunikativna akcija sta za Habermasa edina pot naprej, edina pot za boj proti kolonizaciji življenjskega sveta, ali kot pišeta Fleming in Murphy:

Nenehne, neizprosne, spoštljive in predvsem svobodne razprave, debate in argumentacije so edini način, kako rešiti vojaške konflikte; regulirati globalno gospodarstvo; se odzvati na podnebne spremembe; ustvariti okoljske politike; zagotoviti varno preskrbo s hrano; in dostopati do pitne vode. (Fleming in Murphy 2010, str. 202)

Učenje za participacijo v komunikativni akciji je univerzalen projekt izobraževanja odraslih, učenje demokratičnega procesa pa je njegov politični ekvivalent; ko se učimo govoriti drug z drugim na razumljiv, resničen in avtentičen način, se učimo demokratičnega procesa (Brookfield 2005a, str. 265; Brookfield 2010, str. 131). Odrasli se lahko učijo

demokratičnih postopkov na tri načine. Prvič, družba lahko institucionalizira evolutijski proces učenja tako, da se znanje o demokratičnih praksah prenaša iz generacije v generacijo. V tem okviru lahko formalno in neformalno izobraževanje odraslih spodbuja učenje demokratičnih praks in tako prispeva k demokratizaciji družbe. Drugič, vsakodnevna konverzacija, kot na primer gledanje na stvari iz druge perspektive, uporaba različnih perspektiv, argumentacija ipd., predstavlja komunikativno akcijo, ki bi jo bilo treba uporabiti v diskusijskih skupinah odraslih. Gre za učenje »diskusijske moralne kulture«, za učenje »komunikacijskih vrtilin« oziroma za učenje pravil diskurza, kot so vključenost, odprtost, toleranca, civiliziranost, solidarnost ipd. In tretjič, gre za učenje moralne zavesti oziroma postkonvencionalnega presojanja (Kohlberg), ki se ga odrasli učijo s kritično refleksijo do svojih nekritično sprejetih izkušenj v zgodnjih obdobjih življenja. Zato naj bi bila kritična refleksivnost značilna predvsem za obdobje odraslosti (Brookfield 2005a, str. 270–272; Brookfield 2010, str. 135–136).

Na tem mestu smo pokazali, kako sta Mezirow in Brookfield implementirala Habermasove ideje na področje izobraževanja odraslih, pa tudi, po čem je Habermas soroden mislec Freiru. V nadaljevanju bomo ovrednotili Habermasov širši pomen za izobraževanje odraslih, prej pa dodajmo še nekaj teoretskih pomislekov o Habermasovi teoriji komunikativne akcije ter njeni implementaciji Mezirowa in Brookfielda na področje izobraževanja odraslih:

- Habermas (in Mezirow) se je odmaknil od utemeljevanja emancipacije v teoretskem okviru marksizma in zmožnost zadnje utemeljil v komunikativnem konceptu akcije, nasprotno pa tega za Brookfielda ne moremo reči, saj (kritično) izobraževanje odraslih utemeljuje na kritičnem angažmaju z Marxom s ciljem učenja komunikativne akcije za odkrivanje ideologije;
- Habermas, Mezirow, Freire in Brookfield izhajajo iz koncepta emancipacije kot opolnomočenja, ki je posledica hegemonskega pogleda na izobraževanje. Tak pogled, ki ga izpodbijajo avtorji postmodernizma, temelji, prvič, na možnosti resnice, ki je nekontaminirana z odnosi moči/oblasti in naj bi omogočila premagovanje odtujenosti (lažne zavesti oziroma zatiranja), in drugič, temelji na predpostavki o neenakosti (inteligenc), pri tem je emancipacija razumljena kot prehod iz stanja neenakosti v stanje enakosti (gl. poglavje 2.3.2);

- vsi avtorji so izrazili pomen dialoga, pri tem komunikativna akcija pomeni model dialoškega sporazumevanja, usmerjenega k doseganju racionalnega soglasja, ki je utemeljen na moči boljšega argumenta (Habermas). Dialog je namenjen iskanju skupnega razumevanja in presojanja utemeljenosti razlage ali prepričanja s tehtanjem dokazov in argumentov, preučevanjem alternativnih rešitev ter kritičnim vrednotenjem predpostavk (Mezirow). Z dialogom učeči se razvijajo zavedanje o strukturah v družbi, ki prispevajo k neenakosti in zatiranju (Freire). Z dialogom se učimo »diskusijske moralne kulture« in komunikacijskih vrlin (Brookfield). Vendar, kot je izpostavil Burbules, se Habermasovo pojmovanje idealne govorne situacije osredotoča samo na idealizirane forme dialoga, pri tem opušča konkretne družbene odnose in je neobčutljiv za emocionalno avtentičnost in empatijo kot komunikativni vrline (Burbules 1993 v Morrow in Torres 2002, str. 151). Kritika, ki jo je podal Burbules, se naslanja na širšo polemiko, ki je potekala med Habermasom in Gadamerjem<sup>28</sup>. Tudi pri Gadamerju (in sploh v hermenevtiki) ima dialog ključno vlogo, vendar je dialog tu razumljen drugače, in sicer kot proces doseganja medsebojnega razumevanja s ciljem doseganja dogovora o pomenu in resnici. Resnica po Gadamerju vznikne v procesu človeške interakcije, v dialogu. Tak dialog zahteva odprtost oseb v dialogu, spoštovanje in pripravljenost na poslušanje ter razumevanje (ne določenega posameznika, temveč) tistega, kar je povedano. Dialog ima strukturo »vprašanja in odgovora«. Znanje v dialogu ni nekaj vnaprej natančno določenega, ni blago, ki ga lahko izmenjamo, ampak je nekaj, kar se šele vzpostavlja v interakciji. V dialogu si prizadevamo za odkrivanje stališč in obzorij drugih ljudi, tako da nam njihove ideje postanejo razumljive (pri tem ni nujno, da se z njimi strinjamo). V ospredju zanimanja tako ni »moč argumenta« oziroma prevlada enega mnenja nad drugim, ampak skupen proces učenja, v katerem partnerja/i v dialogu pridobita/jo boljše razumevanje vsebine tematike (dialoga) in samih sebe. Dialog pri Gadamerju pomeni »stapljanje horizontov« (gl. Burbules 2000; Dallmayr 2009; Nuyen 1995; Smith 2001). Na hermenevtični podlagi je Matusov (2009), izhajajoč iz Bakhtina, utemeljil dialoško pojmovanje izobraževanja, ki temelji na ontološkem angažmaju učeče se osebe, to je na sprejemanju interesov, potreb, želja

28 Polemika med Gadamerjem in Habermasom je potekala od poznih 60. let 20. stoletja naprej. Gre za polemiko med kritično teorijo in hermenevtiko, za opozicijo med razumom na eni in avtoriteto (tradicijo) na drugi strani (Nuyen 1995).

in prepričanaj odrasle osebe kot izhodišča dialoga v izobraževanju (vsi diskurzi in prakse so dialoški, ker je proces ustvarjanja pomena dialoški). Dialoško izobraževanje vključuje tri temeljne predpostavke. Prva pravi, da je učitelj bistveno tudi učeči se, ki se uči, ne samo, kako učiti učeče se bolje, ampak se uči tudi vsebinske tematike dialoga skupaj z učečimi se (učitelj v dialogu z učečimi se preverja gotovost svojega znanja). Drugič, znanje kot stabilna in vnaprej dana entiteta v dialoškem izobraževanju ne obstaja; znati pomeni biti vpet v proces spraševanja in odgovarjanja, ki poteka v zgodovinsko potekajočih diskurzih. Znanje izhaja iz dialoga. In tretjič, učenje je iskanje informacij, ki poteka kot spraševanje med učiteljem in učečim se (prav tam, str. 5). Bistveno za dialoško izobraževanje in učenje je torej, da je učeča se oseba enakovredna v dialogu in da lahko tako uveljavi svoje potrebe in interese, pri tem argumente za te črpa iz dialoga samega, ne pa iz apriorne učiteljeve avtoritete znanja, kot je bilo značilno za zgodovinsko znane oblike dialoškega učenja in izobraževanja (Sokrat, Freire).

### ***2.2.1.3 Pomen Jürgna Habermasa za izobraževanje odraslih***

Kako ovrednotiti pomen Habermasove teorije za izobraževanje odraslih? Če ga primerjamo z drugimi dobro znanimi teoretiki kontinentalne Evrope, kot sta na primer Pierre Bourdieu in Michel Foucault, lahko ugotovimo, da njegov domet na širšem področju izobraževanja ni bil tako velik. Verjetno zato, ker Habermas ni pisal toliko o samem izobraževanju, ampak o širšem družbenem procesu institucionalizacije učenja (Murphy in Fleming 2006, 2010).

Nekoliko drugačna slika velja za področje izobraževanja odraslih, še posebej za izobraževanje odraslih v Združenih državah, kjer je Habermas navzoč zadnjih nekaj desetletij. Pionirsko delo je na tem področju opravil Mezirow, ki je bil prvi avtor, ki je apliciral Habermasove ideje na področju izobraževanja odraslih. Poleg njega in njegovih sodelavcev je treba omeniti še preostale avtorje, ki so preučevali Habermasa, kot so Collins, Connelly in Welton (prav tam).

Mezirow je, izhajajoč iz Habermasa, na področje izobraževanja odraslih vpeljal njegovo tipologijo znanja in teorijo učenja ter na tej podlagi utemeljil teorijo transformativnega učenja, ki omogoča nadaljnjo

teoretično razmišljanje in praktično aplikacijo ideje emancipacije. S tem ko je Habermas Mezirowu omogočil, da je utemeljil temeljne koncepte teorije transformativnega učenja, kot sta racionalni diskurz in kritična refleksija, je Mezirow na drugi strani pripomogel k večji teoretski utemeljenosti področja izobraževanja odraslih, pa tudi številnim avtorjem s področja izobraževanja odraslih ponudil nov model od takrat prevladujočega Knowlesovega modela andragogike in samostojnega učenja<sup>29</sup> (Brookfield 2005a). Ko je Habermas na novo konceptualiziral kritično teorijo, v kateri mu pri emancipacijskih prizadevanjih ne gre več za revolucionarno spremembo družbe, ampak za vzpostavitev pogojev možnosti delovanja (radikalne) demokracije, ki poteka kot proces skupnega učenja komunikativne akcije, je Mezirow izobraževanje odraslih razumel prav v tej funkciji – kot pomoč odraslim kritično reflektirati referenčne okvire, ustrezno potrjevati veljavnost izjav in delovati v skladu z novimi perspektivami. S ciljem večje družbene odgovornosti odraslih za življenje v demokratičnih družbah in pomenom izobraževanja odraslih za demokratizacijo javnega prostora.

Podobno kot Mezirow, a s širšim družbenim fokusom, ki se nanaša tako na transformacijo načina razmišljanja in delovanja kot na transformacijo v organiziranosti družbe in politike, je tudi Brookfield pri razmisleku in aplikaciji Habermasovih idej na področju izobraževanja odraslih izpostavil tele ideje: a) prepričanje, da je izobraževanje odraslih motor družbenih sprememb; b) da je proces učenja kritične refleksije signifikanten za obdobje odraslosti, pri tem lahko odrasli reflektirajo ideološke norme in mehanizme vedenja, ki so jih nekritično ponotranjili v otroštvu; c) da lahko komunikativna akcija predstavlja metodološko osnovo za dialoško usmerjeno izobraževanje odraslih; ter d) da je komunikativna akcija bistveno povezana z demokratičnim procesom, pri tem je demokracija razumljena kot vseživljenjski proces (Brookfield 2005a, str. 273–274; Brookfield 2010, str. 136). Podobno kot Brookfield je tudi Connelly (1996) mnenja, da lahko poleg promoviranja komunikativnega diskurza

---

29 Samostojno učenje (*self-directed learning*) velja za eno izmed najpomembnejših smeri v raziskovanju izobraževanja odraslih. Naslanja se na humanistično filozofijo, v okviru katere osebna rast pomeni temeljni cilj izobraževanja odraslih. Njegova začetnika Tough in Knowles sta v začetku 70. let 20. stoletja poudarila zmožnost odraslih za samostojno učenje. To jim omogoča nabor osebnih lastnosti in specifičnih spretnosti. Naloga učitelja odraslih je tako pomagati učečim se, da se ti ali učijo sami ali v formalnih izobraževalnih programih, načrtovati, izvesti in evalvirati svoje učenje. Samostojno učenje je naraven sestavni del življenja odraslih (gl. Merriam idr. 2007, str. 105–110).

v institucionaliziranih sistemih življenjskega sveta izobraževalci odraslih igrajo pomembno vlogo pri nasprotovanju kolonizacije življenjskega sveta s tem, da delujejo v novih družbenih gibanjih, kot so na primer ženska, mirovna, okoljska in druga gibanja.

V zadnjem času je prisotnost Habermasovih idej vse opaznejša tudi širše na področju izobraževanja (na primer Cooper 2010; Deakin Crick in Joldersma 2007; Murphy in Fleming 2006, 2010; Ongstad 2010). Avtorji, ki aplicirajo Habermasove ideje na področje izobraževanja, izpostavljajo njegov pomen za učenje demokratizacije, aktivnega državljanstva in komunikativne akcije (glavni cilj izobraževanja)<sup>30</sup>, model, nasproten poudarjanju učinkovitosti in merljivosti izobraževanja ter uporabnosti znanja za trg dela. Fleming in Murphy pravita:

Če ima Habermas kakršne koli posledice za izobraževanje, potem je to gotovo imperativ, da se je treba odmakniti od modela izobraževanja kot arene, v kateri so prisotni učinkovitost, strateški interesi in dejanja, funkcionalne zapovedi moči in denarja kot tudi kompetence [...] naloga izobraževanja je, da se preusmeri v aktivnost, ki vsebuje etiko skrbi, pravičnosti in temeljno državljsko vzgojo. Družbena teorija Jürgna Habermasa [...] v ospredje postavlja učenje, potrebno za biti državljan, aktiven član civilne družbe, ter kompetenco, ki je najbolj vredna in potrebna za komunikativno akcijo. (Fleming in Murphy 2010, str. 206)

Fleming (2010) dodaja, da učenje po Habermasu vključuje upanje, da se lahko upremo (sistemu) in razvijemo demokratične procese, ki so že sestavni del medosebne komunikacije. Teorija komunikativne akcije po Flemingu predstavlja projekt učenja, to je projekt medsebojnega razumevanja. Fleming, izhajajoč iz raziskovanja visokošolskega prostora, pravi:

Preveč izobraževanja je o delu, spretnostih in kako narediti stvari. Preobremenjeno je z definiranjem učnih nalog, rezultatov, behaviorističnih ciljev in merjenjem kompetenc. Preveč je o sistemu, gospodarstvu in testiranju. Predlagamo drugačen način izobraževanja. To

---

30 Habermasov »model« izobraževanja zelo spominja na »model« izobraževanja, v katerem je naloga izobraževanja racionalno opolnomočenje posameznikov, da bi ti transformirali sebe in družbeni red, v katerem živijo. Zgolj avtonomni posamezniki lahko prispevajo k razvoju demokratične družbe, družbe, v kateri vladajo racionalna načela, družbe, ki spodbuja svobodo vseh posameznikov, da prakticirajo moč racionalnega mišljenja. Avtor tega »modela« izobraževanja in ključni arhitekt tradicije razsvetljenstva je Immanuel Kant (Carr 1998, str. 434).

vključuje kritično refleksijo o predpostavkah, ki krepijo prepričanja, diskurz, ki upravičuje naša prepričanja, ter delovanje na podlagi novih dogovorjenih razumevanj. Naloga učiteljev je ustvariti prostor za diskurz. Na ta način so demokracija, kritično učenje in civilna družba možni, celotni potencial učeče se družbe pa se lahko uresniči. (Prav tam, str. 120)

Po Murphyju (2010) je Habermasova analiza enosmerne procesa racionalizacije pomembna za razumevanje današnjih prizadevanj za reformiranje širšega javnega sektorja (izobraževanja, zdravstva, socialnega varstva), ki je usmerjen predvsem na merljivost rezultatov, izvedbo in revizijo. Skrb za marketizacijo, cilje in performativnost je po avtorjevem mnenju v ospredju današnjega sistema izobraževanja in usposabljanja. Podobno sta tudi Ruth Deakin Crick in Clarence Joldersma (2007) izpostavili, da je instrumentalna racionalnost postala dominanten etos v izobraževanju s pretiranim poudarkom na merljivosti in performativnosti (izvedbenih) ciljev. Ekonomska kolonizacija življenjskega sveta se v izobraževanju izraža tako, da je »[i]zobraževanje vse bolj opisano v smislu odgovornosti, s poudarkom na merljivih rezultatih glede na instrumentalno zgrajeno znanje in spretnosti. Kurikul, poučevanje in učenje prevzemajo jezik birokratskega odnosa.« (Prav tam, str. 84) Po njunem mnenju ima kolonizacija izobraževalnega prostora, ki se kaže v obratu k sumativnemu preverjanju rezultatov učenja, negativne posledice tako za poučevanje kot za učenje, ki se izraža v omejenem kurikulumu, zoženih možnostih poučevanja, »depresivni« morali učiteljev in negativnem vplivu na motivacijo udeležencev izobraževanja (prav tam, str. 83). Podobno pravi tudi Cooper (2010) za področje socialnega dela, ko ugotavlja, da »standardi znanja« (izraženi kot rezultati učenja ali kompetence), ki naj bi opisovali najboljšo prakso v socialnem delu, uničujejo izobraževalno izkušnjo strokovnega učenja in delujejo v nasprotju z opolnomočenjem odraslih.

Tak model znanja (sumativno preverjanje rezultatov učenja) razume znanje kot informacijo, ki je neosebna in dekontekstualizirana in v Habermasovi tipologiji znanja spodbuja le instrumentalno znanje. V takem modelu znanja ni veliko prostora za emancipatorno transformacijo oziroma za kritično samorefleksijo in kritično refleksivno znanje (Habermas, Mezirow, Brookfield), torej za temeljne sestavine učenja demokratičnega razuma, aktivnega državljanstva in komunikativne akcije.

To analizo znanja, ki smo jo opravili ob pomoči konceptualnega aparata kritične teorije, bomo v nadaljevanju (gl. poglavje 4.1.3) uporabili za boljše razumevanje obrata od *znanja k rezultatom učenja* ter za kritično ovrednotenje vpeljevanja rezultatskega pristopa v izobraževanje.

## 2.2.2 Uvod v postmodernizem in postmoderno

Kot intelektualno gibanje je zelo kontroveržno. Ostro mu nasprotujejo in ga zavračajo politiki in tisti filozofi, ki se počutijo ogrožene zaradi izgube lažnih gotovosti tradicionalnega, absolutističnega pogleda na človeško znanje, ki naj bi ponujal red in varnost njihovim življenjem in karieram. Prav tako gre za gibanje, ki je predmet mnogih različnih interpretacij tistih, ki so ga zagovarjali, ne nazadnje zato, ker predstavlja perspektivo, ki je bila uporabljena v mnogih različnih intelektualnih kontekstih, od filozofije do umetnosti in arhitekture. (Kelly 2004, str. 33)

Definiranje terminov postmodernizem (*postmodernism*), postmoderna (*postmodernity*) in postmoderno (*postmodern*) ni enostavno dejanje. Prvič zato, ker literatura, ki se nanaša na omenjene pojme, pokriva različne akademske discipline in kulturne prakse, kot so literatura, glasba, umetnost, arhitektura, mediji, oglaševanje, fotografija in film. In drugič zato, ker omenjeni pojmi opisujejo ali *stanje, nabor praks, diskurz v kulturi, način razmišljanja* ali *način analize*. Zato je po mnenju Usherja in Edwardsa (1994) bolje kot natančno definirati posamičen pojem govoriti o treh pojmih kot nadpomenkah, ki se nanašajo na stanje, nabor praks, diskurz v kulturi, način razmišljanja in način analize.

V literaturi o izobraževanju odraslih po večini prevladuje izraz *postmodernizem*. Kot pravi Plumb (2005), se je termin postmodernizem prvič uporabil v poznih petdesetih letih 20. stoletja in je označeval gibanje v arhitekturi, ki si je prizadevalo za preoblikovanje tradicionalnih arhitekturnih elementov. V sedemdesetih letih so ga začeli uporabljati francoski intelektualci, da bi z njim označili kritiko prepričanj moderne dobe. Večina avtorjev se danes strinja, da postmodernizem ne pomeni samostojne teoretske pozicije, ampak intelektualno gibanje, ki v sebi združuje različne filozofske tradicije. Poststrukturalizem in postkolonializem sta pogosto predstavljena kot sinonima za postmodernizem, a tudi druge teoretske usmeritve – kot so fenomenologija, določena smer

kritične teorije (kritični postmodernizem), hermenevtika, določene struje feminizma, neoaristotelizem in neopragmatizem – se označujejo za *postmoderne*. Postkolonializem se je osredinil predvsem na vprašanje rase in kolonizacije, postmodernizem na vprašanje metapripovedi in univerzalne resnice, poststrukturalizem na vprašanje diskurza in moči (oblasti). Filozofi in teoretiki (poleg že omenjenih Lyotarda, Foucaulta, Derridaja in Lacana), kot so Wittgenstein, Heidegger, Nietzsche, Levinas, Gadamer, Benhabib, Butler, Rorty, Fraser in Dewey, se v literaturi prav tako povezujejo s *postmoderno mislijo* (gl. Briton 1996; Burbules 1995; English 2005; English in Mayo 2012; Plumb 2005).

Izraz postmodernizem v literaturi označuje tudi spremembe, ki so se zgodile v proizvodnji in potrošnji kulture. Predvsem sociologi so razpravljali o naravi in izvoru postmodernizma; ali gre tega razumeti kot razvoj »visoke« oziroma »refleksivne« moderne, ki zahteva epohalen prelom z moderno, ali pa se moderno stanje nadaljuje v postmoderno stanje (gl. Usher in Edwards 1994, str. 13–15). Moderna oziroma moderna doba je v literaturi največkrat opredeljena kot zgodovinsko obdobje s svojimi koreninami v razsvetljenstvu, ki se nadaljujejo v današnji čas, pri tem je zadnje poudarilo proces modernizacije kot družbenoekonomsko in kulturno spremembo s poudarkom na industrializaciji, napredkom v znanosti in tehnologiji, moderni državi, kapitalističnem trgu, urbanizaciji, sekularizaciji, identiteti in avtonomiji posameznika (Usher idr. 1997, str. 2). *Postmoderno stanje* označuje tako obdobje, ki je različno od obdobja moderne dobe in sledi po njej, in obdobje, kjer so se zgodile številne družbene in konceptualne spremembe, ki so po naravi drugačne od tistih, ki so veljale v moderni dobi (Usher in Edwards 1994, str. 8–9). Kot pravi Ule, kritike moderne »niso nastale le zaradi konceptualnih ali eksistencialnih razlogov, temveč zaradi globokih družbenih, ekonomskih in kulturnih sprememb v zadnjih tridesetih letih« (Ule 2000, str. 33). Lyotard je to obdobje označil z izrazom *postmoderna*, Giddens z izrazom *visoka moderna*, Beck z izrazom *druga* oziroma *pozna moderna* in Bauman z izrazom *tekoča moderna*.

Družbene spremembe, ki jih prinašajo globalizacija, individualizacija ter kultura novega kapitalizma (postfordizem), spreminjajo temelje skupnega življenja v družbi. Odražajo se v individualizaciji; v odgovorni samouveljavitvi posameznika; v oblikovanju identitete, ki je postala stvar individualnih izbir; v izgubi ontološke varnosti (temeljnega zaupanja)

in upanja v druge ljudi in objektivni svet; v tesnobi, povezani z novimi občutki negotovosti; v svetu hitrih sprememb; v družbi tveganja, ki ji pretita nenehna nevarnost jedrske, ekološke, vojne, teroristične, finančne idr. katastrofe ter digitalna ogroženost svobode (Bauman 1992, 2002; Beck 2001, 2013; Beck in Beck-Gernsheim 2002; Briton 1996; Salecl 2007; Usher in Edwards 1994). Univerzalni kriteriji resničnosti, pravičnosti, lepote, racionalnosti in solidarnosti so se umaknili mnogoterosti medsebojno nasprotujočih si in konfliktnih pojmovanj realnosti (Jansen in Wildemeersch 1992).

Po mnenju Edwardsa in Usherja (2001) lahko ločimo med štirimi temeljnimi pojmovanji *postmodernega*. Za prve je postmoderno del globalizacijskih kapitalističnih odnosov, postindustrijske potrošniške družbe in z informacijami (tehnologijo) bogatega okolja. Za druge je forma analize, povezana s poststrukturalizmom in dekonstrukcijo, ki v ospredje prinaša vlogo jezika in diskurza ter izpodbija temeljne gotovosti mišljenja in delovanja. Za tretje pomeni promoviranje individualizma in življenjskih praks, ki so povezane z revitalizacijo neoliberalizma, trga in potrošniške družbe. Za četrte je prostor za realizacijo radikalnih in emancipatornih politik, ki so povezane z novimi družbenimi gibanji in vprašanji spola, rase, etničnosti in seksualnosti.

Izraz *postmoderna* oziroma *postmoderno stanje* je v literaturi največkrat povezan z dvema avtorjema, Lyotardom (2002) in Baumanom (1992), ki sta temeljno premiso moderne dobe, to je vero v racionalnost in znanost, ki naj bi človeštvu omogočila napredek in boljše življenje, izpostavila temeljiti kritiki. Po njunem prepričanju se je humanistična misija moderne dobe manifestirala samo v totalitarizmih 20. stoletja. Holokavst jima pomeni triumf razuma in aplikacijo znanja in znanosti v »učinkovitem vodenju človeških zadev« (Mourad 1997, str. 32; Steuerma 2000, str. 6; Usher in Edwards 1994, str. 10). Zlom vere v racionalnost in znanost oziroma »neverovanje v metapripovedi« (Lyotard 2002, str. 8), to, kar po Lyotardu pomeni termin postmoderna, ima posledice tudi za razumevanje univerzalne učinkovitosti znanstvenih metod in vrednostno nevtralnost znanja. Znanje je po Lyotardu parcialno, specifično in lokalno, ne pa univerzalno, ahistorično in transcendentalno ter kot tako prežeto z odnosi moči.

Na področju izobraževanja razlikujemo med dvema trendoma znotraj postmodernizma, ki sta ju Burbules in Rice (1991) poimenovala

*postmodernizem* in *antimodernizem*. Prvi, ki nadaljuje tradicijo moderne in uporablja moderne kategorije, kot so na primer razum, svoboda, enakost, demokracija ipd., si prizadeva za reformulacijo in redefiniranje le-teh, ter drugi, ki teži k opustitvi in dekonstrukciji vrednot moderne dobe in se definira v opoziciji do moderne dobe. Zadnji tako orisuje omejitve in kontradikcije modernih konceptov, ne pokaže pa pozitivnih alternativnih konceptov in ne deklarira afirmativne pedagoške ali andragoške teorije. Postmodernizem teži torej k redefiniranju modernističnih načel, ki so se izkazala za nezadostna in neučinkovita, nasprotno pa antimodernizem vztraja na poziciji, da so ta načela v svojem bistvu nelegitimna in morajo biti zato odpravljena (prav tam, str. 397–399; prim. Briton 1996, str. 92–97). Sami bomo sledili tradiciji postmodernizma v izobraževanju, kot sta ga opredelila Burbules in Riceva, saj je ta pomensko bliže tudi Lyotardu, na katerega se opiramo pri preiskovanju vloge in pomena znanja v postmoderni dobi.

### ***2.2.2.1 Lyotardovo pojmovanje znanja in postmoderne***

Lyotardovo ime je še danes povezano predvsem z debato o postmodernizmu, ki je v osemdesetih letih 20. stoletja potekala v umetnosti, literaturi in filozofiji. Prevladujoče dojemanje pojma postmoderna lahko strnemo z besedami, da »ker danes ni mogoče izumiti nič novega v teoriji, umetnosti in politiki, nam ne preostane nič drugega, kot da recikliramo staro«. Vendar tako pojmovanje postmoderne ni značilno za Lyotarda, saj »nič ne bi moglo biti bolj tuje Lyotardovemu pristopu kakor polarizacija moderne in postmoderne, ko namesto gotovosti, afirmacije, ki naj bi bili značilni za moderno, nastopi postmodernistična ironija [...], ko vero v napredek zamenja cinizem neskončnega odlaganja« (Šumič-Riha 2003, str. 273). Tisto, kar je značilno za postmoderno v Lyotardovem pomenu, je namreč odsotnost kriterijev, ko se subjekt zave, da deluje in razsoja brez vnaprej danih kriterijev. Postmoderna se tako srečuje z istim problemom kot moderna: vprašanjem legitimacije, utemeljitvijo pravil za delovanje in s kriteriji za razsojanje (prav tam; prim. Mourad 1997, str. 34; Steuerma 2000, str. 6).

Vstopimo v razumevanje Lyotardovega pojma postmoderna prek analize znanja, ki jo je podal v odmevnem delu *Postmoderno stanje: poročilo o vednosti* in pomeni študijo o stanju znanja v najbolj razvitih družbah. Njegova osnovna hipoteza se glasi, da znanje spreminja svoj namen s

tem, »ko družbe vstopajo v tako imenovano postindustrijsko dobo, kulture pa v tako imenovano postmoderno dobo« (Lyotard 2002, str. 10), pri tem *postmoderno* označuje »stanje kulture po transformacijah, ki so vplivale na pravila iger znanosti, literature in umetnosti od konca XIX. stoletja dalje« (prav tam, str. 7). Po Lyotardu so se torej pravila igre, ki določajo znanost, literaturo in umetnost v 20. stoletju, spremenila, to pa je privedlo do postmodernega (kulturnega) stanja. V moderni dobi je veljalo, da je smisel pridobivanja znanja v oblikovanju duha/osebnosti, v vzpostavitvi avtonomnega subjekta, oziroma da je pridobivanje znanja neločljivo od formacije (*Bildung*), v postmodernej dobi pa se smisel znanja kaže v njegovi *vednosti*;

vednost se in se bo proizvodila za prodajo ter se in se bo uporabljala z namenom, da se jo valorizira v neki novi proizvodnji: v obeh primerih je proizvedena in uporabljena z namenom, da bi se jo menjalo. Preneha biti namen sama sebi in izgubi svojo 'uporabno vrednost'. (Prav tam, str. 13)

Obstaja še drug vidik, ki prvega dopolnjuje: znanje je in postaja eden izmed najpomembnejših dejavnikov v svetovnem boju za oblast. Tako kot so se v preteklosti države bojevale za oblast nad ozemlji ter izkoriščanje surovin in delovne sile, se danes bojujejo za obvladovanje informacij (prav tam, str. 15). Ta nova oblika »ekonomskega« znanja pa ni vezana samo na nacionalno državo, ampak je pod procesi globalizacije vse bolj podvržena multinacionalnim podjetjem, ki svoje znanje patentirajo in tržijo. Lyotard si je leta 1979, ko je izšlo *Postmoderno stanje* v izvirniku, še zamišljal hipotetično situacijo, v kateri »neka firma, kot je IBM, pridobi dovoljenje, da zavzame neki pas orbitalnega prostora Zemlje za namestitvev komunikacijskih satelitov in/ali banke podatkov,« in se spraševal, »kdo bo imel dostop do njih« (prav tam, str. 16), danes pa nam primeri podjetij, kot je na primer Google, povsem jasno kažejo, kdo ima informacije, kdo vé in kdo odloča celo o prihodnosti razvoja človeške vrste<sup>31</sup>. Vprašanje o znanju je tako neločljivo povezano z vprašanjem oblasti, znanje in oblast sta po Lyotardu »dve plati istega vprašanja: kdo odloča, kaj je vednost, in kdo ve, kaj je primerno odločiti. Vprašanje vednosti v informacijski dobi je bolj kot kdaj koli vprašanje vladanja.« (Prav tam, str. 20)

31 Google si v okviru svojih projektov (npr. *Calico*) prizadeva za razvoj inteligentne tehnologije, ki bo človeku upočasnila staranje in naj bi mu omogočila celo nesmrtnost.

Neizprosno širjenje kapitalizma je povzročilo uničenje tradicionalnih družbenih vezi, ki so povezovale človeštvo v metapripovedi napredka, to je osnovni značilnosti *moderne dobe*. Značilnost moderne v nasprotju s *predmoderno* je to, da so metapripovedi usmerjene v prihodnost, kjer bo problem, ki se nanaša na družbo, tudi rešen; zaželeno družbeno spremembo dosežemo z družbenim napredkom (Mourad 1997). Metapripovedi tako zagotavljajo teleologijo, cilj, ki naj bi ga dosegli z nadaljnjim razvojem znanstvenega znanja (Usher in Edwards 1994). Vse družbene institucije, kot so pravo, izobraževanje in tehnologija, si prizadevajo za dosego skupnega cilja za vse človeštvo: absolutno vednost ali univerzalno emancipacijo (Malpas 2003). Dve taki glavni metapripovedi moderne, ki sta želeli legitimirati znanost kot privilegirano formo znanja, sta: pripoved razsvetljenstva (ideja svobode oziroma emancipacije človeštva), ki ji Lyotard pravi »politična«, ter Heglova spekulativna pripoved (ideja spekulativne enotnosti vsega znanja), ki jo imenuje »filozofska«.

Za metapripoved razsvetljenstva je bilo značilno, da ima znanje, ki je univerzalno dostopno vsakemu posamezniku, velik pomen zato, ker pomeni podlago človeški svobodi. Kot pravi Lyotard: »Prva različica ima za svoj subjekt človeštvo kot junaka svobode [...], to pomeni [...], da država [...] svoje legitimnosti ne dobi od same sebe, temveč od ljudstva.« (Lyotard 2002, str. 56) Ta metapripoved, ki se je začela s francosko revolucijo leta 1789, je univerzalnemu znanstvenemu znanju pripisala posebno mesto, saj lahko to osvobodi državljane mysticizma in religioznega vraževerja oziroma jih osvobodi politične dominacije. Država ima legitimnost, da prevzame nadzor nad institucijami izobraževanja in tako usmerja ljudi na pot napredka in njihove emancipacije. V tej metapripovedi dobi izobraževanje povsem privilegirani status (Usher in Edwards 1994, str. 160)<sup>32</sup>. V nasprotju z metapripovedjo razsvetljenstva, kjer je znanost legitimirana na podlagi napredka človeštva k svobodi, je znanost v Heglovi spekulativni metapripovedi legitimirana na podlagi svojega prispevka k enotnosti vsega znanja. Bistvo Heglove spekulativne metapripovedi je v ideji, da

32 Politična metapripoved, ki je povezala ideal napredka z izobraževanjem za demokratizacijo in humanizacijo, to je z učenjem biti svoboden državljan, ki je zmožen prispevati k udeležanju demokracije, je po Lyotardu mitologizirala vlogo znanja kot emancipatorja ljudi (Mourad 1997, str. 33). Kot lahko vidimo, Lyotard s tem izpodbija Habermasovo pozicijo o učenju komunikativne akcije in demokracije. Lyotard, drugače kot Habermas, »stavi« na idejo »pragmatičnega znanja«, to je na zmožnost igranja različnih jezikovnih iger, pri tem v ospredju niso rezultati, ampak spraševanje kot intelektualna aktivnost, ki proizvaja novo in nepredvidljivo. Znanje ni nekaj, kar posameznik akumulira, ampak tisto, kar nekdo uporabi, da proizvede nove ideje (prav tam, str. 34).

Duh napreduje s povečanjem oziroma kopičenjem znanja k popolnosti. Vse različne jezikovne igre se združijo skupaj z namenom, da predstavljajo univerzalno zgodovino Duha, ki razsoja o resničnosti izjav glede na svoja pravila: resničnost oziroma neresničnost katere koli izjave je določena glede na relacijo do celote znanja. V Heglovi spekulativni pripovedi se zrcali humanistično načelo, ki pravi, da se človeštvo povzdigne k dostojanstvu in svobodi ob pomoči znanja – s pridobivanjem znanja zaradi znanja samega, zaradi radosti do učenja –, Univerza pa pomeni ekskluzivno mesto njene realizacije.

Nemški idealizem se zateka k nekemu metanačelu, ki hkrati utemeljuje razvoj spoznanja, družbe in države v dovršitvi 'življenja' nekega Subjekta, ki ga Fichte imenuje 'božansko življenje', Hegel pa 'Življenje duha'. V tej perspektivi vednost svojo legitimnost najde najprej v sebi sami in prav vednost lahko pove, kaj je država in kaj družba [...]. Z imenom Življenje in Duh vednost poimenuje samo sebe. (Lyotard 2002, str. 61)

Logika metapripovedi moderne dobe, to je pragmatike znanstvenega znanja, je to, da predlaga vzpostavitev univerzalnih kriterijev razsojanja, s katerimi lahko presojava vse preostale pripovedi in s tem vzpostavimo ultimativno resnico o vseh možnih objektih spoznanja (Steerman 2000, str. 48). Resnica, osnova spekulativne metapripovedi, in pravičnost, cilj metapripovedi emancipacije, sta v postmoderni po Lyotardu izgubili univerzalno moč, ki sta jo imeli v moderni dobi (čeprav danes nista izginili). To se je zgodilo z delegitimizacijo znanosti, ki lahko v postmoderni igra samo »svojo lastno igro« (Mourad 1997, str. 29–30). Obljube moderne znanosti po emancipaciji človeštva in enotnosti vsega znanja se niso uresničile. S tem pa sta se temeljno spremenila tudi namen in vloga znanja v sodobnih družbah. Po koncu metapripovedi se je pretrgala vez identitete med subjektom in družbo, to je v svoji najradikalnejši obliki povzela Margaret Thatcher v izjavi, da ne obstaja nič takega kot družba, samo posamezniki. Univerza je izgubila primat spekulativne legitimacije znanja, zato pa so se razvila nova področja znanja, kot so kulturne študije, medijske študije, kritična teorija in nove oblike organizacije visokega šolstva (Usher in Edwards 1994, str. 164–165). Kako Lyotard razume spremenjeno vlogo znanja v postmoderni?

Lyotard (2002) loči tri temeljne tipe oziroma forme znanja, ki prevladujejo v posameznih epohah zahodne civilizacije: a) predmoderno znanje,

b) moderno znanje in c) postmoderno znanje<sup>33</sup>. A) Za *predmoderno znanje* je značilna pragmatika narativnega znanja, ki se je manifestirala v *pripovedi* (ljudske pripovedi oziroma zgodbe), formi *par excellence* tega znanja. S pripovedjo in pripovedovanjem se znanje prenaša na mlajši rod, legitimnost znanja pa je utemeljena na osebnem odnosu poslušalca in pripovedovalca (prav tam, str. 39–41). B) Za *moderno znanje* je značilna pragmatika znanstvenega znanja, ki išče svojo legitimnost v resničnostni vrednosti »notranjega« znanstvenega znanja. To sestavlja dvojno pravilo; prvo je didaktično načelo, ki pravi, da je referent tisto, kar lahko v razpravi služi kot dokaz, drugo pa metafizično načelo, ki pravi, da isti referent ne more ponuditi več protislovnih dokazov ali »'Bog' ni slepar« (prav tam, str. 45). Problem, ki po Lyotardu vznikne z znanstvenim znanjem, je to, da ustvarja vtis o znanju, ki ni samo odraz subjektivne stvarnosti, ampak se znanje dojema kot odraz objektivne resničnosti. Izhajajoč iz znanstvenega znanja, tudi ne moremo presojati o vrednosti narativnega znanja (in narobe), ker kriteriji (pravila igre) enega in drugega znanja niso enaki. Vendar tu po Lyotardu vseeno vznikne paradoks, saj se znanstveno znanje lahko vzpostavi samo ob nekem drugem znanju, in sicer ob pripovedi, ki je za znanstveno znanje ravno neznanje (prav tam, str. 52). Znanstveno znanje lahko vzpostavi svojo »znanstvenost« in znanstveni aparat le tako, da se primerja ter loči od neznanstvenega znanja, to je pripovedi. Pripoved pa tudi v pragmatiki

33 Različni tipi oz. forme znanja imajo različne kriterije za svojo uporabno in resničnostno vrednost, so preverljivi na različne načine in igrajo ključno vlogo pri formiranju subjekta. Poglavitna diskurza po Lyotardu sta narativno znanje in znanstveno znanje. Vsak diskurz ima svoj skupek pravil, ki tvorijo legitimne izjave. Različne diskurze Lyotard imenuje *jezikovne igre*. Te vsebujejo tri temeljna pravila: prvič, pravila jezikovnih iger svojega legitimiranja ne nosijo v sebi, ampak so predmet pogodbe med igralci; drugič, brez pravil igra ne obstaja; in tretjič, vsaka izjava mora biti obravnavana kot poteza v neki igri (prav tam, str. 22–23). Temeljna napaka, ki so jo po Lyotardu »zakrivili« moderni avtorji, je, da so med seboj enačili različne jezikovne igre (znanost, politiko, etiko). Jezikovne igre sestavljajo deskriptivne in denotativne izjave, katerih pravila so različna, to pomeni, da pravičnosti ni mogoče izpeljati iz znanosti (in narobe). Pravičnost lahko presojamo le na podlagi »od primera do primera« (Mourad 1997, str. 33). Lyotard je torej tako kot Habermas sledil enemu izmed najpomembnejših obratov v filozofiji 20. stoletja, to je obratu od epistemologije k jeziku. V prepričanju, da je glavna značilnost našega sveta (biti-v-svetu) jezik, Lyotard in Habermas soglašata. Njun projekt v nadaljevanju pa se razlikuje. Habermas je na podlagi obrata k jeziku želel vzpostaviti kritično teorijo družbe, tip znanja, ki je zavezan ideji emancipacije, Lyotard pa je, sledeč Wittgensteinovim jezikovnim igram, poudaril raznolikost in heterogenost jezikovnih iger in njihovo nekomenzurabilnost (odsotnost »metajezika« oz. univerzalnosti izjav). Za Habermasa pripoznanje medsebojnih predpostavk (veljavnost izjav), ki tvorijo možnost komunikacije (medsebojno razumevanje). pomeni, da si govorniki delijo ideal razumevanja, Lyotard pa izpostavlja nikoli razrešene konflikte in razlike kot tiste, ki vzpostavljajo identiteto govorcev jezika (gl. Steuerman 2000, str. 7–10, 37–38).

znanstvenega znanja igra ključno vlogo, in sicer pri legitimiranju znanja. Kot smo pokazali zgoraj, se je ta manifestirala v metapripovedih moderne dobe. C) Znanost v postmoderini igra svojo lastno igro in se ne more več sama legitimirati oziroma legitimirati drugih jezikovnih iger. Mesto jezikovne igre resničnosti/neresničnosti in pravičnosti/nepravičnosti je zamenjala tehnična igra učinkovitosti/neučinkovitosti. V zatonu metapripovedi moderne se je v postmoderini razcvetel kapitalizem in pomen pridobil razvoj tehnike in tehnologije. Legitimirala se je nova oblika znanstvene jezikovne igre, to je igra »performativnosti«; princip optimiziranja izvedbe, utemeljen na tehnološki inovaciji (Mourad 1997, str. 31; Usher in Edwards 1994, str. 165). Ta je uveljavila igro oziroma kriterij učinkovitosti, ki je zavladal celoti družbenega sistema. Kot pravi Lyotard, je učinek, ki ga je treba doseči,

optimalni prispevek visokega šolstva k večji učinkovitosti družbenega sistema. Visoko šolstvo bo torej moralo razviti kompetence, ki so za ta sistem nepogrešljive. Te kompetence so dveh vrst. Ene so bolj specifično namenjene spopadanju s svetovno konkurenco. Spreminjajo se glede na 'specialnosti', ki jih nacionalne države ali velike izobraževalne institucije lahko prodajajo na svetovnem trgu [...] Po drugi strani pa bo visoko šolstvo [...] moralo družbeni sistem še naprej oskrbovati s kompetencami, ki ustrezajo njegovim lastnim zahtevam, da se obdrži njegova lastna koherentnost [...] V kontekstu delegitimiranja se univerze in institucije visokega šolstva odslej spodbuja k temu, da formirajo kompetence in ne več idealov [...] Prenašanje vednosti ni več namenjeno oblikovanju neke elite, ki je sposobna voditi narod v njegovi emancipaciji, temveč sistemu priskrbi igralce, ki so si sposobni primerno zagotoviti svojo vlogo na pragmatičnih delovnih mestih, ki jih institucije potrebujejo. (Lyotard 2002, str. 83–84)

Znanstveno znanje je tako postalo instrument za maksimiziranje zahtev trga in ekonomske prosperitete, s tem je Univerza sprejela podrejeno in funkcionalno vlogo v družbi. Strah, da bi pedagogika in andragogika zato trpeli, je po Lyotardu odveč, saj je študente še vedno treba nečesa naučiti; ne vsebin, ampak uporabe terminalov (baz podatkov) ter jezikovne igre spraševanja. Na udaru pa so po Lyotardu učitelji, ki niso nič bolj kompetentni od bank podatkov in omrežij pri prenašanju (transmisiji) uveljavljenega znanja (prav tam, str. 88). *Postmoderno znanje* je torej informatizirano znanje, do katerega naj bi prišli zaradi

vse bolj obsežnega skladiščenja znanja (bank podatkov), ter znanje za ustvarjanje novih idej<sup>34</sup>. Na eni strani ga opredeljuje merkantilizacija znanja, to je njegova uporabna vrednost na trgu dela, ki se zrcali v vprašanju, ali se znanje lahko proda oziroma ali je znanje učinkovito (prav tam, str. 89). V tem okviru je znanje postalo blago, ki je namenjeno izmenjavi, proizvodnji, prodaji in potrošnji (Usher in Edwards 1994, str. 166). Na drugi strani pa postmoderno znanje po Lyotardu vsebuje potencial, da prekrši oziroma »zlomi« pravila ustaljene igre ter tako odpre nove horizonte misli, ustvari nove ideje in novo znanje. Ne prek kriterija učinkovitosti, ampak prek *paralogije*, to je inovacije, ki ni vezana na namen izboljšanja učinkovitosti, ampak na proizvodnjo novih idej in konceptov, ki gredo onkraj ustaljenih norm ter razveljavijo in destabilizirajo predhodno sprejeti konsenz. Paralogija tako povečuje našo občutljivost za razlike.

Postmoderna po Lyotardu torej ne pomeni dobe brezizhodnega stanja. Status legitimiranja v postmoderini dobi je določen z vprašanjem delegitimiranja, ki pravi, da znanost igra svojo igro in ne more legitimirati drugih jezikovnih iger. Ta pot lahko vzbudi pesimizem v smislu, da nihče ne govori vseh posamičnih jezikov, da ne obstaja univerzalni metajezik, da projekt emancipacije nima nič skupnega z znanostjo, da obstaja samo pozitivizem partikularnega spoznanja ipd. Glavna nevarnost, ki preti postmoderini družbi, je redukcija znanja na en sam sistem in kriterij učinkovitosti: na finančno in tehnološko učinkovitost. Zato Lyotard pravi, da pragmatika postmodernega znanstvenega znanja ne stopa po poti učinkovitosti, ki jo narekuje kapitalizem, ampak »oblikuje teorijo svojega lastnega razvoja kot diskontinuiranega, katastrofičnega, nepopravljivega in paradoksnega [...] Ne proizvaja spoznanega, temveč nespoznano. Predlaga model legitimiranja, ki nikakor ni model največje

34 O Lyotardovih treh formah znanja in njihovi vlogi pri formiranju subjekta v navezavi na vzgojno funkcijo šole (vzgojno vrednost izobraževanja) je pisal že Medveš (1991). Pri pragmatiki narativnega znanja je izpostavil, da pripovedovanje samo po sebi pomeni tudi že vzgojo »poslušalca za pripovedovalca«, ki skozi družbeno reprodukcijo ohranja stabilen razvoj kulture in družbe, kar je bistvo vzgoje. Pri pragmatiki znanstvenega znanja je izpostavil, da šola ohranja intelektualni dogmatizem, s tem ko »prodaja« razsvetljensko formulo, da je znanstveno znanje najučinkovitejše sredstvo v boju proti vsem misticizmom, s čimer se znanju pripisujejo »formativni svetovnonazorški učinki« in objektivna resničnost. Pri informatiziranem znanju pa je poudaril – glede na to, da občega znanja ni več moč predstavljati kot odraza objektivne resničnosti –, da šola ne bi smela več posredovati nobenih sintez znanja v obliki izdelanih form, ampak naj bi spodbujala posameznika, da ta sam oblikuje svojo »sintezo zbranega znanja«. Znanje naj tako ne bi bilo več osredotočeno na ugotavljanje, uporabo ter učinkovitost pozitivističnih dejstev, ampak predvsem na ustvarjanje novih idej (prav tam, str. 218–220).

učinkovitosti, temveč model razlike, razumljene kot paralogija.« (Lyotard 2002, str. 102)

Lyotard za postmoderno ne predpostavi nove velike pripovedi, ki bi zamenjala metapripovedi moderne. Čeprav univerzalni konsenz po njegovem mnenju ni več mogoč (v nasprotju s Habermasom), pravičnost kot vrednota ni zastarel koncept. Sam pravi, da je treba

priti do neke ideje in prakticiranja pravice, ki nista vezana na idejo in prakticiranje konsenza. Pripoznanje heteromorfije jezikovnih iger je prvi korak v tej smeri [...] Drugi korak je načelo, da če obstaja konsenz o pravilih, ki definirajo vsako igro in poteze, do katerih prihaja znotraj nje, potem *mora* biti konsenz lokalni [...]. (Prav tam, str.112)

V Lyotardovi viziji postmodernega sveta v ospredje stopijo »male pripovedi«, ki so si med seboj različne in ki jih ne moremo vseh zvesti na kriterij učinkovitosti. Po koncu metapripovedi ostanejo tako samo različne jezikovne igre, katerih bistvo v postmoderni je, da so slišane,

‘mala pripoved’ ostaja oblika *par excellence*, ki jo privzame imaginativna inovacija, še posebej v znanosti. Po drugi strani je načelo konsenza kot kriterija veljavnosti prav tako videti nezadostno [...] Problem leži v vedenju o tem, ali je možno legitimiranje, ki bi se sklicevalo izključno na paralogijo. (Prav tam, str.103)

Paralogija je inovacija, a se od te razlikuje po tem, da ni vezana na namen izboljšanja učinkovitosti. Kot taka ima »moč«, da prekrši oziroma »zlomi« pravila ustaljene igre ter s tem odpre nove horizonte misli. V znanosti paralogija vznikne, ko z novim modelom znanstvenega diskurza vzniknejo pravila znanstvene jezikovne igre ter s tem omogočijo, da se odprejo novi horizonti znanja. To pa je bistvo znanosti, ki naj bi porajala nove ideje oziroma druge izjave in pravila igre. Paralogija tako predstavlja način legitimiranja znanja v postmoderni, ki lahko zagotovi željo po pravičnosti in ne(spo)znanem.

Kakršna koli pretenzija po konsenzu, ki bi si prizadevala za rešitev človeštva iz okovov »sistema« v Habermasovem smislu, bi po Lyotardu vodila samo v nov totalitarizem oziroma sistem zatiranja, zato je družbeno soglasje mogoče le prek »malih pripovedi«, katerih pravila igre so lokalno določena.

### 2.2.2.2 *Izobraževanje, učinkovitost, odpor in izkustvo po Lyotardu*

Učenje in poučevanje sta pglavitna skrb splošnega izobraževanja meta-pripovedi razsvetljenstva, spekulativna pripoved pa privilegira visokošolsko izobraževanje, še posebej univerzo, kot primarni prostor izobraževanja. Privilegirano mesto znanja, kjer je znanje samo sebi namen oziroma pogoj emancipacije (to, kar poznamo pod terminom splošna oziroma svobodna izobrazba), je najmočnejše izzval kriterij *performativnosti*, ki se je vzpostavil na podlagi sprememb v razvoju tehnologije in kapitalizma. Po Lyotardu imata zadnja neizogibne posledice na proizvodnjo (raziskovanje) in prenos (učenje) znanja v postmoderni (prav tam, str. 11; prim. Usher in Edwards 1994, str. 173). Lyotard ugotavlja, »da naraščanje števila strojev učinkuje in bo učinkovalo na cirkulacijo spoznanj, tako kot se je to sprva zgodilo z razvojem sredstev za kroženje ljudi (transport), zatem pa za kroženje zvokov in podob (mediji)« (Lyotard 2002, str. 11–12). Današnji primeri uporabe informacijske tehnologije v poučevanju in učenju, ki jih posamezniki usvajajo glede na svoj razpoložljivi čas in prostor, ter uporaba informacijske tehnologije (računalnikov, pametnih telefonov ipd.) kot potrošniških produktov, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, le potrjujejo to tendenco. Z vplivom, ki ga ima tehnologija na cirkulacijo učenja (spoznanja), se vzpostavlja tudi temelj za individualno učenje, s tem »pravi svet učenja postane svet računalniškega učenja« (Usher in Edwards 1994, str. 174). V tem okviru si izobraževalni proces predvsem več ne prizadeva za razvoj posameznika, ampak utrjuje odnos med proizvajalcem in potrošnikom, pri tem nastane izmenjava znanja (blaga), če ima to vrednost za potrošnika. V tem procesu se zgodi poblagovljenje potrošnikovih »izkušenj« v zameno za pridobitev kvalifikacije (prav tam). Prav tako izobraževalne ustanove pod pokroviteljstvom države vse bolj izgubljajo svoj primat (nadzor) nad izobraževanjem, saj v ospredje prihajajo novi ponudniki, to so omrežja informacij, za katere »biti izobražen« pomeni konzumirati nujne informacije za optimiziranje performance. Tudi univerza postane samo eden izmed ponudnikov na širšem »trgu znanja«, v katerem tekmuje s svetovalnimi podjetji, razvojnimi oddelki velikih podjetij, laboratoriji ipd. (prav tam, str. 175).

Načelo performativnosti v izobraževanju je tesno povezano s performativnostjo širšega družbenega sistema. Na eni strani je naloga izobraževanja

posameznikom zagotoviti znanje, ki ga ti zahtevajo, da bi optimizirali svoj prispevek k družbi, zato so izobraževalne ustanove postale bolj funkcionalne in usmerjene v proizvajanje spretnosti namesto idealov. Na drugi strani družbena dimenzija performativnosti izobraževanja zahteva usposobljeno delovno silo, to je performanco v okviru zaposlitvenih vlog. V tem kontekstu *usposobljenost* oziroma *kompetenca* postaneta prevladujoč diskurz v izobraževanju, ki je utemeljen na *rezultatih* izobraževalnega procesa. Z analizo performativnosti v postmoderni nam Lyotard omogoča teoretsko razumevanje obrata h *kompetenčno zasnovanim kvalifikacijam* oziroma na *rezultatih učenja utemeljenim kvalifikacijam*. V tem kontekstu družbeni sistem ne napreduje v terminih teleološkosti (čeprav se spreminja), ampak je spodbujen k maksimiziranju svoje učinkovitosti (prav tam, str. 176).

Vse večji pomen pridobiva tudi izobraževanje odraslih, s katerim naj bi si odrasli izboljšali in posodobili svoje spretnosti ter pridobili informacije, s katerimi si lahko izboljšajo svoje poklicne možnosti. V tem okviru učinkovitosti pa ostaja v izobraževanju odraslih vse manj prostora za razpravo o vprašanju pravičnosti družbeno marginaliziranih skupin (prav tam, str. 178).

Tako kot Lyotard zavrne metapripovedi moderne, zavrne tudi kriterij performativnosti v postmoderni. Zanj postmoderna znanost in izobraževanje pomenita stanje nenehnega procesa inovacij, v okviru katerih znanost proizvaja le »male pripovedi« in ni zmožna predvidevati in nadzorovati oziroma obvladovati svojih objektov. Postmoderna znanost in izobraževanje sta tako po Lyotardu legitimirana kot proces nenehnega lokalnega spraševanja o znanju (prav tam, str. 182). Na mesto moderne projekta emancipacije v izobraževanju v postmoderni v ospredje stopita upor in transgresija, ki označujeta možnost boja in upora proti dominantnim formam oblasti. Z vidika postmoderne zatiranje in emancipacija nista definirana kot polarno nasprotna elementa, ampak ravno nasprotno; sta medsebojno prepletena v nenehno spreminjajočih se vzorcih trajajočega boja, zato je postal upor (in ne emancipacija) ključen v diskurzih postmoderne. Postmoderen upor se nanaša na zgodovinsko situirane subjekte, ki preoblikujejo kompleksne in kontradiktorne vzorce emancipacije in zatiranja (prav tam, str. 226).

V moderni je poudarek na racionalnosti, moških, proizvajalcih in množičnem trgu, v postmoderni pa se je zgodil obrat k želji, marginaliziranim

subjektom, potrošnikom in tržnim nišam. V okviru tega obrata se je poudarek v izobraževanju bistveno premaknil k »izkustvu«, saj je to bistveno povezano z avtentičnostjo in »glasom« posameznika. *Izkustveno učenje* je v tej luči pripoznano kot progresivno in emancipatorno gibanje v izobraževanju, ki je zmožno prepoznati različne »glasove« posameznih učečih se in jih ne ukalupljati v kanone znanja. Izkustveno učenje po Usherju in Edwardsu označuje obrat od modernega k postmodernemu v teoriji in praksi izobraževanja (prav tam, str. 186–187; prim. Ličen 2006, str. 214). Kot pravi:

Želiva zagovarjati, da je ključnega pomena za razumevanje sodobnih ekonomskih, družbenih in izobraževalnih sprememb povečana legitimnost, namenjena pojmovanjem 'izkustvenega učenja', [...] moderen projekt izobraževanja ima opraviti s kultiviranjem razuma in avtonomije kot pogojem za ekonomski in družbeni napredek [...] v postmodernem stanju je 'izobraževalno' preoblikovano v kultiviranje želje prek izkušnje(enj) kot pogoj za in odgovor na ekonomsko in družbeno fragmentacijo, ki so jo sprožile negotovosti znanstvenega in temeljnega znanja, omejitve tehnične racionalnosti ter posledično pomanjkljivosti modernega projekta. (Usher in Edwards 1994, str. 196)

Izkustveno učenje je bilo še posebno dobro sprejeto v teoriji in praksi izobraževanja odraslih. V različnih tradicijah izobraževanja odraslih (gl. Elias in Merriam 1980; Jelenc Krašovec 2011, 2012; Merriam idr. 2007) zaseda »izkušnja« kot vir učenja pravzaprav privilegirano mesto, saj ne obstaja nič bolj temeljnega in nespornega od posameznikove izkušnje. Izkustveno učenje se je manifestiralo v različnih oblikah, kot so: vrednotenje in ocenjevanje ter potrjevanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, organizacijske spremembe v izobraževalnih ustanovah, dvigovanje zavesti in skupnostna akcija ter osebna rast in razvoj (Jansen in Wildemeersch 1992). Vrednotenje izkustvenega učenja je pridobitev za izobraževanje odraslih, saj daje vrednost učenju, ki poteka zunaj okvirov formalnega izobraževanja, pa tudi različnim interpretacijam življenjskega sveta. Fokus izkustvenega učenja je predvsem na: priznavanju vrednosti znanja, pridobljenega po neformalni poti; raziskovanju, kako se ljudje učijo iz izkušenj; ter na tem, kako lahko izkustveno učenje najbolje optimiziramo. Po Usherjevem in Edwardsovem mnenju je poudarek bolj na normativnem (je »dobra« stvar ali ne) in mehanicističnem (kako do njega pride in kako ga lahko izboljšamo) razumevanju

le-tega, malo pa je napisanega o tem, zakaj je izkustveno učenje postalo tako pomembno v določenem časovnem obdobju (Usher in Edwards 1994, str. 197). Avtorja imata izkustveno učenje za ključno komponento postmoderne kulture, v okviru katere vsi ljudje proizvajamo znanje, in ga tako tudi obravnavata.

Tako kot druge oblike znanja je tudi izkustveno pridobljeno znanje po njenem mnenju družbeno konstruirano znanje. Različne skupine mu pripisujejo različen pomen in ga konstruirajo po svoje: za *nov srednji razred* označuje osebno avtonomijo in iskanje smisla; za *ново десничо*, ki poudarja poklicno izobraževanje in usposabljanje, pomeni sprejetje vnaprej določenega pojmovanja »resničnega sveta«, to je uporabnosti in relevantnosti znanja za trg dela. Kljub razlikam v pomenu obeh obstajajo tudi določena skupna pojmovanja: izkustveno učenje je nujen sestavni del potrošniško usmerjenega družbenoekonomskega reda ter pomeni sredstvo, s katerim se lahko upremo in zamenjamo obstoječi kulturni (izobraževalni) establišment. Za *družbena gibanja* pa izkustveno učenje in izkustveno pridobljeno znanje pomenita izziv in transformacijo lastnega sebe in družbe, v okviru katere se z bojem (znotraj specifičnih družbenih formacij) oblikuje in preoblikuje avtonomija. V okvir zadnjega avtorja pozicionirata dimenzijo postmodernega upora oziroma postmodernega izkustvenega učenja (prav tam, str. 201–202).

Prakse, povezane z izkustvenim učenjem, kot so potrjevanje priložnostnega učenja, učenje z delom, učenje na delu, na učečega se usmerjen kurikulum, učne pogodbe ipd., proizvajajo različne pomene in jih ni mogoče povezati s perspektivami točno določenih družbenih skupin. Tako neokonservativne vlade kot novi srednji razred in opozicijske sile, ki si prizadevajo za enakost in se bojujejo proti zatiranju, si prizadevajo podpreti iniciative, ki temeljijo na veljavnosti izkustvenega učenja. Za mnoge izkustveno učenje pomeni sredstvo za boljšo dostopnost do izobraževalnega sistema in napredovanje znotraj njega, za druge, ki vidijo v izkustvenem učenju vir učenja, pomeni okvir, ki posameznikom omogoča več spoštovanja in premagovanje ovir tradicionalnih izobraževalnih praks, za tretje je proces ozaveščanja oziroma kritične refleksivnosti do delovanja moči v procesih družbene formacije. Fokus na izkušnjah in izkustvenem učenju posameznike opolnomoči za njihov »glas«, ki v tradicionalnih praksah izobraževanja umanjka (prav tam, str. 203). Glede na kombinacijo različnih praks,

pomenov in družbenih konstrukcij izkustvenega učenja in izkustveno pridobljenega znanja Usher in Edwards skleneta:

Predlagala sva, da je izkustveno učenje bistvenega pomena za teorijo in prakso izobraževanja v postmodernem stanju. Vendar je, kot smo videli, samo po sebi tudi ambivalentno. Ni ga mogoče misliti niti kot nekaj samo po sebi emancipatornega niti kot samo po sebi zatiralskega. Rajši, izkustveno učenje vsebuje tako emancipatorni kot zatiralski potencial, ki sta v nenehni medsebojni napetosti. To napetost lahko in jo izrabljajo različne skupine tako, da poudarja eno dimenzijo nad drugo v relaciji do njihovih lastnih interesov. (Prav tam, str. 204–205)

Izkušnja in izkustveno učenje torej nista »neproblematična«, saj izkušnja deluje v različnih kontekstih različno, ima potencial tako za opolno-močenje kot zatiranje. Kot je ugotavljal že Dewey, so problem izkustva njegove možne napačne lastnosti, saj ima lahko izkušnja tudi napačen izobraževalni učinek, zato se je Dewey zavzemal za opredelitev vsebinskih in formalnih kriterijev kakovostne izkušnje v izobraževanju (gl. Kroflič 2002b).

### ***2.2.2.3 Povezanost znanja in oblasti – Foucault***

Že Lyotard je izpostavil prepričanje, da je vprašanje o znanju neločljivo povezano z vprašanjem oblasti ter da sta znanje in oblast dve strani istega vprašanja; kdo odloča, kaj je znanje, in kdo ve, kaj je primerno odločiti. Podrobneje kot Lyotard se je v okviru postmodernega z vprašanjem znanja in oblasti ukvarjal Foucault (1980), ki je izhajal iz kritike humanističnega diskurza napredka, emancipacije in izboljševanja, to je modernega diskurza o formacijah znanja in oblasti. Podobno kot Lyotardu Foucaultu izobraževanje pomeni temeljni projekt v konstrukciji moderne, saj so moderne oblike *vladanja* (*governance*) ter disciplinske prakse mogoče ravno prek izobraževanja. Izobraževanje je po Foucaultu (2007) bistven del *vladnosti* (*governmentality*)<sup>35</sup>, ki predstavlja ključen

35 Foucaultov izraz in koncept *governmentality* slovenimo z izrazom »vladnost«, pri tem sledimo uradnemu prevodu Izbranih spisov Michela Foucaulta z naslovom »Življenje in prakse svobode« (Foucault 2007, str. 110). S terminom »vladnost« Foucault označuje součinkovanje vladanja (*government*) in duševnosti (*mentality*). Foucault termin uporablja v dveh temeljnih pomenih. Prvi se nanaša na analizo praks, prek katerih običajno poteka vladanje poleg drugih oblik oblasti; disciplinska oblast nacionalne države, oblast, suverena v monarhiji, biooblast oz. vladanje v človeških odnosih (upravljanje prebivalstva kot vira za uporabo in optimiziranje). Drugi pomen vladnosti

aspekt regulatornih praks različnih vrst modernih institucij (Usher in Edwards 1994, str. 84). Vladnost se manifestira v vseh rutinskih aktivnostih in je del subjektive zavesti o sebi; konstituira subjektiviteto posameznega individua, k oblikovanju katere aktivno pripomore subjekt sam prek mehanizmov samonadzora oziroma samodiscipliniranja. Pri tem je ključno to, da »samovladanje« ni nekaj nevtralnega, ampak da država in njene institucije vzpostavljajo »podjetniška« sestva (potrošnike), saj sta mesto »svobode« prevzela predvsem ekonomska logika in neoliberalizem (Usher idr. 1997, str. 56; Simons in Masschelein 2006, str. 419–420).

V moderni se je vzpostavilo razumevanje znanja na relaciji med znanjem, resnico in močjo (oblastjo). Znanje je iskanje resnice in je mogoče le v odsotnosti moči (oblasti), saj je ta razumljena kot nekaj negativnega in zatiralskega. Le v odsotnosti oblasti naj bi posameznik sprostil svojo racionalnost, se izrazil svobodno in razvil svojo osebnost v celoti. V okviru diskurza o znanju, resnici in moči (oblasti) je moderna vzpostavila tele teze: resnica je osnova emancipacije in napredka; resnico pridobimo z znanjem, ki je odraz »resničnega« sveta; znanje je mogoče le v odsotnosti moči (oblasti). Vse, kar se ne ujema s tem diskurzom, je označeno za laž, »golo verjetje« ipd. Vse drugačne oblike konstrukcije znanja in resnice (kot na primer tiste v literaturi, religiji, antični filozofiji, praktično osnovanem znanju) so zatrte in marginalizirane, ker ne dosegajo statusa resničnosti. Take diskurze moči, ki jih je Foucault identificiral v medicini, psihiatriji, penologiji in drugih formah disciplinirajočega znanja, imenuje »režimi resnice«, s tem nas je opozoril, da je znanje bistveno povezano s politiko oziroma močjo (oblastjo) (Usher in Edwards 1994, str. 85; Usher idr. 1997, str. 76). Izobraževalne prakse pa

---

se v nasprotju z analizo oblasti države in njenih institucij nanaša na analizo delovanja oblasti v celotnem družbenem redu. Vladnost predstavlja kombinacijo racionalnosti in akcije ter je povezana z maksimiziranjem proizvodnih sil, aktivnosti in odnosov. Vključuje tehnike in postopke za usmerjanje vedenja ljudi. Poudarek ni na formiranju »ubogljivih teles«, ampak na povečanju produktivnosti in zmožnosti subjekta, zato mora subjekt predvsem vedeti (znati). Vladnost tako od subjektov zahteva maksimiziranje njihovih zmožnosti (spretnosti), s tem naj bi si ti povečali svoje »življenjske možnosti«. Ta pomen vladnosti je značilen za sodobne liberalne demokratične države (oz. za moderno socialno državo), ki si prizadeva posamezniku omogočiti razvoj njegovih potencialov, da bi minimizirala svoje stroške in odgovornost. Vladnost je torej širši pojem od pojma vladanja; nanaša se na vladanje *sebstva, države* in *drugih*. Na področju izobraževanja je vladnost izražena v diskurzu vseživljenjskega učenja, ki si s poudarjanjem nenehnega učenja in spreminjanja prizadeva za optimizacijo posameznikovih potencialov (Foucault 2007, str. 129–130; gl. Edwards in Nicoll 2004, str. 164; Fejes 2008a, str. 16–17; Olssen 2006, str. 215–216; Usher in Edwards 2007, str. 75–76).

so tiste, ki so bistveno povezane z vpeljevanjem posameznikov v režime resnice (Edwards in Nicoll 2004; Nicoll in Fejes 2011).

Nasprotno od predstavljenega razmerja med znanjem, resnico in močjo (oblastjo) nas Foucault uči, da sta znanje in resnica vedno že oblast in da je znanje nemogoče ločiti od oblasti.

Moderni humanizem se torej moti pri zarisovanju te ločnice med znanjem in oblastjo. Znanje in oblast sta medsebojno povezana in nima smisla sanjati o času, ko bo znanje prenehalo biti odvisno od oblasti; to je samo pot oživljanja humanizma v utopični preobleki. Nemogoče je za oblast, da se jo izvaja brez znanja, nemogoče je za znanje, da ne povzroča oblasti. (Foucault 1980, str. 52)

Znanje in oblast sta torej medsebojno neločljivo povezana in nastopata skupaj v režimih resnice. Tisto, kar je sprejeto kot resnično, je utemeljeno na podlagi predhodne formacije znanja in oblasti. Vsaka družba ima namreč svoj režim resnice, »to je tipe diskurzov, ki jih sprejme in jih naredi, da delujejo kot resnični« (prav tam, str. 131). Znanje tako ne pomeni resnice »same po sebi«, ampak pomeni tisto, kar je v neki družbi sprejeto kot resnično in »šteje« za resnično. V družbi, kot je naša, je po Foucaultu »politična ekonomija« resnice opredeljena s petimi bistvenimi lastnostmi: »resnica« je osredotočena na formo znanstvenega diskurza in institucije, ki jo proizvajajo; je predmet nenehnega ekonomskega in političnega hujskastva (zahteva po resnici kot ekonomska proizvodnja in politična oblast); je objekt različnih form difuzije in potrošnje (kroži skozi aparate izobraževanja in informacij, katerih vpliv je precej velik v družbi); se jo proizvaja in prenaša pod nadzorom dominantnih političnih in ekonomskih aparatov (kot so univerza, vojska, mediji, pisanje); ter predstavlja vprašanje politične razprave in družbene konfrontacije (ideološki boj) (prav tam, str. 131–132).

Znanje tako ni samo odkrivanje resnice, temveč je nujno povezano z vprašanjem moči, ki je imanentno povezano z odkrivanjem resnice. Z reformuliranjem odnosa med znanjem in resnico ter oblastjo Foucault reformulira tudi samo pojmovanje moči (oblasti). Definiranje moči (oblasti) kot zatiranja oziroma represije mu pomeni sprejeti samo pravni koncept oblasti, »kjer nekdo identificira oblast z zakonom, ki prepoveduje«, in pomeni »v celoti negativno, ozko in skeletno pojmovanje oblasti« (prav tam, str. 119). Taka oblika oblasti je po Foucaultu

značilna za aparate države, kot sta vojska in policija. Vendar oblast zanj ni samo nekaj, kar prepoveduje, oziroma nekaj, kar se nanaša na aparate države, ampak je tudi nekaj dobrega, aktivnega in produktivnega, nekaj, kar vključuje užitek, forme znanja in kar je »potrebno obravnavati kot produktivno mrežo, ki teče skozi celotno družbeno telo, je veliko več kot negativni primer, katere funkcija je represija« (prav tam). Oblast je torej nekaj krožnega in relacijskega, nekaj, česar nihče nima v lasti, saj ni lokalizirana tukaj oziroma tam. Je strategija oziroma mreža razmerij, katere rezultat je določena razporeditev moči (prav tam, str. 98; prim. Badiou 2007, str. 16; Fejes 2008a, str. 13; Fejes in Fragoso 2014, str. 8; Olssen 2006, str. 215; Usher idr. 1997, str. 77). Kot taka se manifestira kot razmerje v družbenem omrežju, ki prek znanja v ospredje postavlja aktivne posameznike, ki so zmožni bolj razumeti svojo lastno subjektiviteto (Usher in Edwards 1994, str. 89). Posameznik je tako objekt oblasti kakor tudi sredstvo, s katerim oblast deluje. Je tako subjekt kot objekt znanja; znanje/oblast subjekta opolnomoči na način, da proizvaja aktivne subjekte z določenimi sposobnostmi, in deopolnomoči (zatira) z objektificiranjem subjekta, saj je znanje o sebi tudi pogoj samonadzorovanja (Usher idr. 1997, str. 78). Bistveno v prizadevanjih posameznika torej ni to, da se emancipira od sistema oblasti, ampak da loči moč resnice od družbene, ekonomske in kulturne hegemonije, znotraj katere oblast deluje (Foucault 1980, str. 133).

Izhajajoč iz Foucaultovega razumevanja delovanja znanja in moči (oblasti), so se v izobraževanju odraslih precej uveljavile tri temeljne ideje, ki so medsebojno prepletene. Prva se nanaša na razumevanje *delovanja oblasti kot prakse »izpovedi«* (*confession*), druga na *diskurz kompetence kot prakse vladanja modernemu, disciplinirajočemu se subjektu* in tretja na delovanje *vladnosti in tehnologije sebstva v diskurzu vseživljenjskega učenja*, kjer posamezniki vladajo sami sebi v okviru odnosov moči (oblasti) (Edwards 2003; Fejes 2008a; Nicoll in Fejes 2011). Poglejmo si v nadaljevanju vse tri izpeljave.

- 1) S tem ko je postala izkušnja objekt znanja in se manifestirala v različnih izobraževalnih praksah, povezanih z izkustvenim učenjem, so veljavo pridobile tudi *prakse izpovedi*, kot so različna vodenja in svetovanja odraslim. Pojmovanje izpovedi v humanističnem diskurzu predpostavlja, da je v subjektih skrit neki globlji pomen oziroma resnica, ki, ko je razkrita, odpira vrata do osebne avtonomije in emancipacije.

Predpostavka je, da obstaja nekaj, kar je treba izpovedati. Prek izpovedi, ki lahko vključuje greh, krivdo, stres, nezdrave življenjske izbire ipd., naj bi se posamezniki osvobodili. Osvoboditev v pretežno sekularnem Zahodnem svetu je predstavljena kot osebni razvoj, psihično in fizično zdravje, samozavest, avtonomija, emancipacija. Prakse izpovedi, ki so prisotne v medicini, pravu, izobraževanju, družinskih in ljubezenskih odnosih, v najbolj vsakdanjih zadevah vsakdanjega življenja, naj bi torej vodile posameznike k osebni spremembi in opolnomočenju. A po Foucaultu smo kot subjekti vedno vpeti v odnose znanja in oblasti, ki oblikujejo našo subjektiviteto. Dejanje spovedi vključuje vedno nekoga, komur se izpovedujemo, to je avtoriteto izpovednika (duhovnika, terapevta, svetovalca, učitelja, guruja). Prek strokovnega znanja izpovednika/vodnika so subjekti vključeni v diskurzivne prakse, ki jim nalagajo njihove »potrebe po učenju« in definirajo poti osebnega razvoja. Pri tem se morajo subjekti pripoznati kot *učeci se* subjekti, katerih učenje ni nikoli dokončno. V praksah izpovedi je »notranji svet« posameznikov izpostavljen domeni moči (oblasti); v procesu izpovedi se posamezniki vzpostavijo kot aktivni subjekti in so hkrati vpeti v odnose moči, ko postanejo subjekti izpovedi (prostor intervencije). Posamezniki so vzpostavljeni kot subjekti, preden vstopijo v izobraževalne oziroma svetovalne institucije, a jih hkrati vzpostavljajo tudi izobraževalne in svetovalne prakse, v katere so vključeni. S tem ko v izobraževanju pri moči pridobiva diskurz »izhajanja iz potreb posameznika«, ki je viden v modularizaciji izobraževanja, fleksibilizaciji učenja, učenju na daljavo, učni mapi posameznikovih dosežkov, vrednotenju priložnostnega učenja, rezultatih učenja ipd., na drugi strani narašča pomen različnih praks vodenja in svetovanja. Z drugimi besedami, veljavo pridobivajo prakse izpovedi, to so mehanizmi nadzora, ki delujejo kot samonadzor (samoregulacija), mehanizmi discipliniranja, ki delujejo kot samodiscipliniranje. V praksah izpovedi mesto zunanjega nadzora subjekti zamenjajo z nadzorovanjem samih sebe. Te prakse predstavljajo nenehen (vseživljenjski) proces, saj se subjekti lahko vedno česa novega učijo, pa tudi osebno spremenijo, zato prakse izpovedi ustvarjajo potrebo po vseživljenjskem učenju. Izpoved je tako postala osrednja tehnologija sebstva, s katero spoznavamo sami sebe (Fejes 2008a, str. 17; Fejes in Nicoll 2014, str. 3–5; Usher in Edwards 1994, str. 95–97; Usher in Edwards 2007, str. 83–86).

- 2) Analiza diskurza kompetence kot prakse vladanja in discipliniranja subjekta se nanaša na pojmovanje in razumevanje poklicne kompetence in na kompetencah utemeljenih kvalifikacij v Veliki Britaniji<sup>36</sup>. Diskurz kompetenc je v tem okviru povezan z idejami nadzorovanja, discipliniranja ter odnosi znanja in oblasti. V skladu z definicijo kompetence (glej opombo) ne gre samo za vrednote in ocenjevanje izvedbe, torej tega, kar lahko posameznik naredi oziroma izvede, ampak tudi za presojanje spretnosti, znanja in razumevanja, ki postanejo del izvedbe. Tako pojmovanje kompetence reducira znanje na njegovo instrumentalno funkcijo oziroma marginalizira pomen tistega znanja in razumevanja, ki nista povezani z njegovo performanco na delovnem mestu. Na kompetencah

---

36 Začetki kompetenčnega pristopa v izobraževanju segajo v čas izobraževanja učiteljev v ZDA v 60. in 70. letih 20. stoletja (*Performance-Based Teacher Education*), kjer so na podlagi opazovanj uspešnih učiteljev popisali njihova posamezna »vedenja« in iz njih naredili sezname kompetenc, ki naj bi bili osnova za izobraževanje kompetentnih učiteljev (Hervey 2003, str. 158). V ozadju takega razmisleka je predpostavka, da če učitelj obvlada kompetence, je tudi kompetenten. Tako razumevanje kompetence že vnaša pojmovno zmedo, saj ne razlikuje med kompetenco kot zmožnostjo in kompetenco kot performanco, to je izvedbo delovne naloge (Kotnik 2013, str. 62; Steuerman 2000, str. 24). Kompetenčni pristop se je v nadaljevanju v 80. letih 20. stoletja uveljavil na področju poklicnega izobraževanja v Veliki Britaniji (*Competence-Based Education*), katerega cilj je bila vzpostavitev sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij (Cornford 2005; Hervey 2003). Na podlagi analize poklicnih vlog so pripravili cilje izobraževanja oz. poklicne standarde, te zapisali kot izhodne parametre (*output*) v obliki meril izvedbe (*performance criteria*), ki se jih nato preveri pri učečem se. Poudarek je na funkcionalni kompetenci ter izvedbi delovne naloge v skladu s poklicnim standardom. V ozadju tako razumljene kompetence je behavioristična teorija učenja, poklicno izobraževanje pa je razumljeno kot »neposredno izobraževanje oziroma trening za opravljanje poklicnih vlog« (Kotnik 2013, str. 63). Nacionalni svet za poklicne kvalifikacije (*National Council for Vocational Qualifications*), ki je bil v Veliki Britaniji ustanovljen leta 1986, je leta 1988 izdal priporočila, v katerih je kompetenca definirana kot »zmožnost izvedbe vrste dejavnosti, povezanih z delom, ter spretnosti, znanje in razumevanje, ki podpirajo takšno izvedbo na področju zaposlovanja« (Usher in Edwards 1994, str. 104). V nasprotju s funkcionalistično-behaviorističnim razumevanjem kompetence daje bolj holistično oz. multidimenzionalno razumevanje kompetence večji poudarek integraciji teoretičnega in praktičnega znanja, ki zajema širok nabor poklicnih, socialnih in osebnih lastnosti (Brockmann idr. 2008b). Značilno je za Francijo, kjer so oblikovali tridimenzionalen model kompetence, ki temelji na znanju (*savoir* oz. *compétences théoriques*), izkustvu (*savoir-faire* oz. *compétences pratiques*) in vedenju (*savoir-être* oz. *compétences sociales et comportementales*), ter Nemčijo, kjer se kompetenca (*Kompetenz*) nanaša na posameznikovo sposobnost za delovanje in združuje predmetno znanje ter transverzalne sposobnosti; osebne (*Personalkompetenz*) in socialne (*Sozialkompetenz*) kompetence. Leta 1996 so v Nemčiji vpeljali sistem »akcijskih kompetenc« (*Handlungskompetenz*), ki sledi premiku od vhodnih (predmeti) k izhodnim (kompetence) parametrom in temelji na kurikulumu, ki določa področja učenja, ne pa znanja in spretnosti, povezanih s poklicem (Brockmann idr. 2009, str. 102; Winterton idr. 2006, str. 10–11). Po zgledu iz Nemčije tudi v slovenskem prostoru prevladuje holistično razumevanje kompetence kot integracija oz. sinteza treh dimenzij: kognitivne (vsebinsko znanje), funkcionalne (proceduralno znanje) in osebnostno/socialne (Medveš 2010, str. 62); spoznavne, akcijske in čustveno-vrednostne (Marentič Požarnik 2011, str. 40); znanja, osebnostnih in vedenjskih značilnosti ter prepričanij in vrednot (Musek in Pečjak v Kuran 2013, str. 81).

utemeljeno vrednotenje in ocenjevanje tako izključujeta določene forme znanja, da bi omogočili maksimiziranje »prave« performance in »normalizirali« vedenje ljudi na delovnih mestih, ki jih označuje za kompetentne oziroma nekompetentne delavce. Prav tako izvaja nadzor in kontrolo nad učečimi se, saj so na podlagi funkcionalne analize do potankosti določeni kriteriji performance, ki se jih ocenjuje in vrednoti. Nenehno vrednotenje in ocenjevanje doseganja rezultatov, dosežkov in kriterijev performance krepi proces nadzorovanja in preverjanja ter namerno disciplinirata subjekte za doseg zaželenih ciljev, zapisanih v kriterijih vrednotenja in ocenjevanja. Prostor za doseganje drugih rezultatov v izobraževanju kot tistih, zapisanih v kriterijih vrednotenja in ocenjevanja, se tako seveda zapira. Glede na to, da so kriteriji performance javni, dajejo vtis, da se z njimi dosega večja objektivnost merjenja in da povečujejo možnosti opolnomočenja posameznikov (ker učeči se vnaprej »vejo«, kaj morajo pokazati). A učeči se s tem postanejo subjekti svojega lastnega nadzora, kompetenčno utemeljene kvalifikacije pa jih disciplinirajo s samodiscipliniranjem. Diskurz kompetence tako spodbuja učenje za demonstriranje kompetence na točno določen in predpisan način, v okviru katerega ni prostora za raznolikost procesa učenja; čeprav se spodbuja priložnostno učenje, je to mogoče le na podlagi vnaprej določenih ciljev. Diskurz kompetence ima danes izjemno moč, ker gre za projekt »progressivnega« izobraževanja, ki se je artikuliral v humanističnem jeziku (čeprav je nastal v behaviorističnih okvirih) uresničevanja potreb posameznika ter zagotavljanju enakih možnosti dostopa do izobraževanja (potrjevanje priložnostno pridobljenega znanja, individualni programi učenja, svetovanje in vodenje učečih se ipd.). Prav tako naj bi pomenil »rešitev« za krizo gospodarstva, saj če so ljudje nezmožni opravljati delovne naloge v skladu s predpisanimi standardi, to pomeni, da so nekompetentni. Če pa so nekompetentni, to vodi do nekompetentnosti celotnega gospodarstva (Butler 2001, str. 66–67; Usher in Edwards 1994, str. 104–111).

- 3) Diskurz vseživljenjskega učenja kot praksa vladanja se navezuje na razumevanje vladnosti in tehnologije sebstva, ki od posameznika zahteva, da je udeležen v procesu nenehnega usposabljanja in prekvalificiranja ter v procesu oblikovanja zaželenih oblik sebstva; fleksibilnih delavcev in učečih se, samoaktualiziranih posameznikov,

aktivnih državljanov ipd.<sup>37</sup> Vladnost se nanaša na prakse »objektificiranja« sebstva; sebstvo postane objekt preverjanja in nadzora, vzpostavljeno kot normalno ali abnormalno sebstvo. Tehnologija sebstva pa na oblikovanje sebstva v novo in izboljšano sebstvo, ki posamezniku omogoča preživetje na trgu in v družbi. Ta sta prav tako izražena v sumativnem ocenjevanju in rezultatskem pristopu, ki predvidevata točno določene »pravilne« prakse, ki oblikujejo sebstvo učečega se (Edwards in Nicoll 2004, str. 163; Fejes in Nicoll 2014, str. 6–8; prim. Ličen 2006, str. 81–82). Vseživljenjsko učenje si tako prizadeva spremeniti celotno družbo v vseprisotno »učilnico«, v kateri ima posameznik nalogo, da razvije »odgovorno« sebstvo, torej tako, ki bo ustrezalo modernim režimom blaginje, s tem pa odrasle posameznike spreminja v »samoorganizirane« učeče se odrasle. To pa prav tako pomeni, da vseživljenjsko učenje učeče se postavlja v središče, v katerem so učeči se vse bolj sami odgovorni za svoje lastno pridobivanje, dokumentiranje in izkazovanje znanja oziroma »rezultatov učenja« (Tuschling in Engemann 2006).

#### ***2.2.2.4 Vpliv postmodernizma na izobraževanje odraslih***

Izobraževanje odraslih je ta hip v ironični situaciji. Na eni strani je vedno več odraslih vključenih v izobraževalne programe. Sanje učiteljev odraslih, da naj bi vseživljenjsko učenje postalo univerzalno stanje, so zdaj bliže uresničitvi kot kadar koli prej. Na drugi strani to povzroča problematične institucionalizirane oblike, ki naj bi jih izobraževanje odraslih prevzelo [...], medtem ko se je pomen izobraževanja odraslih povečal [...], izobraževanje odraslih vse težje opravičuje svoj položaj avtonomne institucije, odgovorne za organizacijo tega izobraževanja in učenja. V obsegu, v katerem je bilo izobraževanje odraslih individualizirano in privatizirano, je to postalo del 'kulturnega trga' in 'trga kulture', ki označuje postmoderni čas [...] izobraževanje odraslih je zdaj eden izmed mnogih kulturnih proizvajalcev v situaciji, ko razlikovanje med izobraževanjem, prostim časom in zabavo ni prav zelo jasno [...]. (Usher idr. 1997, str. xv–xvi)

37 Ekonomski vidik vseživljenjskega učenja (teorija človeškega kapitala) izpostavlja individualnega učečega se, ki je odgovoren za svoj lastni položaj v družbi; za nenehno pridobivanje »ustreznih« kvalifikacij, za nenehno posodabljanje svojega znanja, ki ustreza potrebam trga dela, za kompetentnost itn. Psihološki vidik vseživljenjskega učenja (diskurz humanistične psihologije) izpostavlja samoaktualizacijo posameznikov (osebnostna rast) prek njihove večje vključenosti v vse oblike izobraževanja in usposabljanja. Družbeni vidik vseživljenjskega učenja pa izpostavlja moralni namen učenja kot protitež družbeni izključenosti (Edwards 2003, str. 64–66).

Bistvena moč in prispevek postmodernizma sta po našem mnenju to, da nam omogoča spraševanje oziroma prevpraševanje o gotovih resnicah, o »naravnih dejstvih«, o »naravnem redu stvari«, o samoumevnih normah ipd. To je njegova drža, njegov etos. Postmodernizem si ne prizadeva, da bi izničil pomen znanstvenih metod, univerzalnih resnic, učinkovitosti tehnično-instrumentalnega razuma, ampak si s svojo držo prizadeva prepoznati, da so to trditve in ne resnice, trditve, ki so družbeno konstruirane v določenem časovnem obdobju. Postmodernizem ne zavrača racionalnosti in znanosti *per se*, ampak vzpostavlja dvom in se sprašuje po tem, kam nas vodi »napredek«. Znanost je izboljšala mnoga področja našega življenja, a več znanosti ne pomeni nujno, da bodo naša življenja vedno boljša in boljša. Postmoderni dvom se napaja iz treh temeljnih virov. Prvič, iz spoznanja raznolikosti in nekomenzurabilnosti kulturnih form, ki oblikujejo skupine in posameznike; v raznolikosti svetovnih nazorov je pomembna njihova različnost in ne istost. Drugič, iz skepse do utopičnih projektov univerzalnega izboljšanja; utopični projekti, ki naj bi izničili zatiralsko oblast, so oblast izvajali samo bolj subtilno, z nadzorovanjem in manipulacijo telesa in duše. In tretjič, iz spoznanja, da imata jezik in diskurz posredniško in formativno moč; diskurzi so različni, neujemajoči in prekrivajoči se, ne obstaja en diskurz, ki bi z Arhimedove točke gotovosti presojal druge (Usher idr. 1997, str. 7–8).

Postmoderno »neverovanje v metapripovedi«, raznolikost jezikovnih iger ter decentralizacija avtoritativne pozicije znanja in institucij vodijo v skepticizem, dvom in nezaupanje v transcendentni, univerzalni in kanonski status znanja. To ima različne posledice za izobraževanje. Pripomoglo je k spoznanju, da ne obstaja nič takega kot en tip udeleženca izobraževanja oziroma učečega se, en cilj izobraževanja, en način učenja in točno določen predpisan način pridobivanja znanja (Kilgore 2001). Pripomoglo je k eroziji »liberalnega« pojmovanja kurikula in k večjemu poudarku izobraževalnih možnosti, ki optimizirajo učinke ekonomskega in družbenega sistema, to je k performativnosti. Z razsrediščenjem znanja je privedlo do pripisovanja vrednosti različnim virom in formam znanja (neformalno in priložnostno pridobljeno znanje) ter do upada specializiranega, na disciplinah utemeljenega znanja. Vsi ti učinki vodijo do večje negotovosti in konfliktov o moči in namenu izobraževanja odraslih, ki so dobro razvidni tudi v diskurzu *vseživljenjskega učenja*. Namen izobraževanja vse bolj postaja proizvajati znanje za potrebe

dominantnih globalizacijskih procesov, saj naj bi performativnost znanja pomagala uresničiti ekonomsko globalizacijo, neoliberalno ekonomijo in konkurenčnost trgov. Vseživljenjsko učenje naj bi bilo v tem kontekstu sposobno odgovoriti na fleksibilne potrebe trga in družbenoekonomske spremembe. S tem ko izobraževanje zastopa performativnost, postane izobraževanje v nasprotju z oblikovanjem otrokovega »duha« s šolanjem vseživljenjski proces za mlade in odrasle v novi jezikovni igri performativnosti (Edwards in Usher 2001, str. 279; Usher idr. 1997, str. 9; Usher in Edwards 2007, str. 60).

Izobraževanje (odraslih) je »otrok« oziroma projekt moderne dobe, v okviru katerega si prizadeva za ideale kritičnega mišljenja, individualne avtonomije in dobronamernega napredka. Izobraževanje kot projekt moderne dobe, kot njena metapripoved, je poudarjalo obvladovanje sveta v imenu izboljšanja človeštva, ki ga dosežemo s sredstvi objektivnega znanja in racionalnimi znanstvenimi metodami. Rezultat napredka in izboljšanja naj bi bil viden v družbenem in materialnem napredku, individualni emancipaciji in liberalni demokraciji. Izobraževanje kot projekt moderne se je legitimiralo z metapripovedjo napredka in emancipacije, do katerih nas pripelje obvladovanje znanja<sup>38</sup> (Finger 1995, str. 111–112; Usher idr. 1997, str. 11; Westwood 1992, str. 192–193). Tako koncipirano izobraževanje je prežeto z idejo »pedagoškega optimizma«, to je s prepričanjem, da lahko izobraževanje spodbuja družben napredek brez preoblikovanja družbenega reda (Van Damme 1992, str. 53). Družbeni problemi so bili prepoznani kot izobraževalna vprašanja, zato je razsvetljenstvo tudi poudarjalo moralne vidike izobraževanja. Čudežna »tabletk« moderne, tableta izobraževanja, ki naj bi prinesla »ozdravitev« družbe, je nasprotno od zaželenega ustvarila različne mite, saj so bile najrazličnejše zahteve po odpravi brezposelnosti, revščine, kriminala, zlorabe drog in alkohola, vojn, okoljevarstvenih vprašanj itn. enostavno prevelike za izobraževanje (prav tam, str. 55–58; prim. Nicoll in Salling Olesen 2013, str. 104).

Kot tako se izobraževanje ne prilega ravno z lahkoto razmeram postmoderne. Razsrediščeno pojmovanje sebstva v postmoderni je izzvalo

---

38 Primer tega izobraževanja je npr. tradicija liberalnega oz. svobodnega izobraževanja odraslih, ki naj bi poudarila pomen izobraževanja zaradi njega samega, a je bilo to izobraževanje pravzaprav v funkciji formacije določenega tipa državljana; to je liberalnega, individualističnega in racionalnega državljana, ki verjame v dobro napredka znanosti in »resnice«, pri tem je izobraževanje odraslih z nalogo oblikovanja določenega tipa subjektivitete in identitete odraslega sodelovalo pri uresničitvi projekta moderne (Usher idr. 1997, str. 11; West 2002, str. 43).

moderne predpostavke o zamejenem »naravnem«  
sebstvu, katerega cilj je osebna avtonomija. Namesto poudarjanja moškega, belega sebstva srednjega razreda je postmoderna v ospredje postavila »slavljenje«  
raznolikosti. Z dvomom o modernem pojmovanju znanja in znanosti, z razsrediščanjem znanja, kjer ne obstaja več Arhimedova točka znanja, ki je pomenila prostor ekskluzivne proizvodnje znanja, je postmoderna izpostavila pluralnost parcialnega oziroma »lokalnega«  
znanja. S spodkopavanjem metapripovedi napredka, pri tem je napredek razumljen v smislu izpolnjevanja vnaprej določenih ciljev (obvladovanje fizičnega in družbenega sveta, napredek znanstvenega znanja, razvoj določenega tipa racionalnosti in osebnosti), je omajala enega izmed najpomembnejših vidikov izobraževanja moderne: to je projekt izobraževanja, ki nam vnaprej pove, kaj je univerzalno dobro za nas (odrasle), za kaj si moramo prizadevati in kako lahko to dosežemo (Bauman 2002; Carr 1998; Usher idr. 1997).

Znanje ima v postmoderni v nasprotju z moderno, kjer je imelo temeljno vlogo pri legitimiranju metapripovedi, različne namene, ki so kompleksni in delno tudi medsebojno ambivalentni. Eden izmed najopaznejših in najbolj zaželenih namenov znanja je vrednotenje znanja glede na njegovo performativnost; glede na optimiziranje učinkov performance in glede na poblagovljanje znanja (znanje kot potrošniško blago, ki si ga odrasli potrošniki izberejo na trgu, kjer izobraževalni produkti tekmujejo s produkti za prosti čas in zabavo). Z marketizacijo znanja izobraževalne ustanove izgubijo primat v generiranju in diseminaciji znanja in postanejo del trga, na katerem prodajajo znanje kot tržno blago, znanje kot performanca pa prevzema obliko »kompetence«. Zato izobraževalne ustanove postajajo bolj performativne in bolj podjetniško usmerjene (Butler 2001, str. 72; Usher in Edwards 2007, str. 60). Podobno kot znanje je tudi učenje povezano s potrošniško kulturo; učenje je individualizirano, je nekaj, kar je treba konzumirati, in je bolj kot s trdim delom (disciplino) povezano z užitek in prijetno izkušnjo (Usher idr. 1997, str. 14–15).

Znanje v postmoderni ima tudi druge namene od maksimiziranja performance, in sicer da podpira raznolikost jezikovnih iger oziroma raznolikost družbenih praks; v življenjskih praksah je znanje tisto, ki pripomore k (pre)oblikovanju identitete in raznolikosti, v praksah »izpovedi«  
pomaga zagotoviti dostop do notranjosti posameznika, v poklicnih

praksah omogoča prednost pri posameznikovem pozicioniranju na trgu, v kritičnih praksah pa se znanje manifestira v družbenih gibanjih. Performativnost znanja se v postmoderni ne nanaša samo na učinkovitost reprodukcije kapitalističnega sistema, ampak se performativnost nanaša tudi na učinkovitost kritičnih praks v postmodernih družbenih gibanjih, da omogočijo pripoznanje marginaliziranim družbenim skupinam (ženskam, gejem, temnopoltim, etničnim manjšinam idr.), tako da lahko te artikulirajo svoje »podrejeno« znanje in se opolnomočijo na različne načine skladno s svojimi praksami (čeprav so tudi kritične prakse locirane v marketizaciji in potrošniški kulturi) (Usher idr. 1997, str. 20–21; Yeatman 2007, str. 21).

V tem okviru izobraževanje izgubi svoj smisel v reproduciranju družbenega reda ali družbenem inženiringu kultiviranja in posameznikove osvoboditve. Zato v postmoderni oblike izobraževanja odraslih postanejo bolj raznolike glede ciljev, procesa in organizacije izobraževanja, kurikula (izobraževalnih programov) ter pedagogike in andragogike sploh. Prepletajo se izobraževanje in izkustveno učenje, različne poti in vloge učenja v vseh starostnih obdobjih (Ličen 2006, str. 92). Bistveno je torej, da oblike izobraževanja postanejo raznolike in omogočijo prostor različnim »glasovom«. Prav tako institucionalno izobraževanje odraslih nima več monopola nad učenjem, saj učenje poteka v različnih kontekstih in okoljih ter lahko proizvaja »izobraževalne učinke«. Kredo izobraževanja odraslih v postmoderni lahko strnemo v štirih točkah. Prvič, izobraževanje odraslih vključuje medsebojno udejstvovanje učiteljev, udeležencev izobraževanja in znanja, pri tem morajo učitelji problematizirati svojo konvencionalno vlogo »razsvetljenih učiteljev«, udeleženci izobraževanja pa zavzeti vlogo kritičnih posameznikov. Drugič, izobraževanje odraslih mora imeti namen in usmeritev, mora biti intencionalno, vendar nameni ne smejo biti teleološki. Tretjič, negovati je treba toleranco do negotovosti. In četrtič, čeprav je izobraževanje vedno namenjeno »izboljšanju« (ne izobražujemo za »slabše«), iz tega ne sledi, da obstaja samo ena »pravilna« pot izboljšanja in da jo mi (učitelji) vnaprej tudi vedno poznamo (Usher idr. 1997, str. 23–25).

Diskurz postmoderne, diskurz jezikovnih iger, ki ne privilegira vnaprej določenih ciljev in namenov oziroma določenih izobraževalnih institucij, ki posedujejo kanonsko in svetovno uporabno znanje, odpira prostor za rekonceptualizacijo izobraževanja s pripoznanjem različnih praks

*vseživljenjskega učenja*, ki so bistven sestavni del postmodernega družbenega reda. Vseživljenjsko učenje predstavlja brezmejnost in večkontekstualnost učenja v postmoderni in ni omejeno z vnaprej določenimi rezultati, formalnimi institucijami in nadzorom, ampak je sestavni del vsakodnevnih praks, ki so odprte za različne namene<sup>39</sup>. Kot tako vseživljenjsko učenje predstavlja *postmoderno stanje v izobraževanju*, saj generira pomene, ki v ospredje prinašajo tako raznolikost praks kot tudi moderne izobraževalne prakse (Edwards in Usher 2001; Usher in Edwards 2007).

### 2.3 Vseživljenjsko učenje, emancipacija in priložnostno pridobljeno znanje v izobraževanju odraslih

V zadnjem delu drugega poglavja bomo najprej analizirali in primerjali temeljne ugotovitve kritične teorije in postmodernizma o znanju (in tako tudi izobraževanju odraslih), ki smo jih obravnavali v drugem poglavju, ter na tej podlagi izpeljali razumevanje treh ključnih konceptov, pomembnih za našo nadaljnjo razpravo, to je vseživljenjskega učenja, emancipacije in opolnomočenja ter priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Tako kritična teorija kot postmodernizem nas opozarjata, da je vsako izobraževanje politično, znanje pa produkt ideologije vladajočega razreda

---

39 Postmodernizem je z dekonstrukcijo modernega (razsvetljskega) razumevanja izobraževanja prav tako pripomogel k premiku težišča z izobraževanja na učenje. Ta premik seveda ni neproblematičen, saj jezik učenja spodbuja predvsem ekonomsko razumevanje procesa izobraževanja, v katerem naj bi učeči se vedel, kaj si želi, izvajalec izobraževanja pa bo zadovoljil njegove potrebe. Na ta način izobraževanje postaja predvsem (potrošniško) blago, namenjeno izmenjavi. V prevladi jezika učenja (nad izobraževanjem) je prav tako zelo težko postaviti vprašanja o namenu izobraževanja, razen vprašanj, ki se vežejo na želje »potrošnikov« ali »trgov« oz. na učinkovitost izobraževalnega procesa. Skratka, nevarnost jezika učenja je predvsem to, da odpira vrata ideologiji neoliberalizma v izobraževanju (Biesta 2006b, str. 17–24). A enačenje postmodernizma z ideologijo neoliberalizma bi bilo po našem prepričanju napačno in neustrezno vsaj zaradi dveh temeljnih razlogov. Prvič zato, ker so avtorji postmodernizma z izrazom »postmoderna doba« evidentirali družbene, ekonomske in kulturne spremembe, ki jih prinašajo globalizacija, neoliberalizem, individualizem, potrošniška družba itn. in veljajo za današnji čas. V tem smislu so opozorili na vse večjo prevlado kriterija performativnosti v izobraževanju, na negativne učinke, ki jih ima ta za izobraževanje, ter iskali poti izhoda iz marketizacije znanja in izobraževanja. In drugič zato, ker so v ospredje postavili »slavljenje« raznolikosti (raznolikost sebstva) in ne (re)produkcije točno določene vrste subjektivnosti, tako kot to počne ideologija neoliberalizma. Neoliberalizem si namreč prizadeva za oblikovanje točno določene vrste subjektivitete, to je subjekta potrošnika. V tem smislu neoliberalizem nikakor ni »zainteresiran« za različne oblike subjektivitet, ampak si prizadeva za vzpostavitev subjektivitete potrošnika ter to prikazati kot povsem »naravno« in edino mogočo. Kot subjektiviteto, ki nima alternative (prav tam, str. 105).

oziroma dominantnih družbenih skupin. Znanje in oblast sta dve strani istega vprašanja (Lyotard, Foucault): Kdo odloča, kaj je znanje, in kdo ve, kaj je primerno odločiti? Vprašanje znanja je neločljivo povezano z vprašanjem vladanja (oblasti), torej s politiko, izobraževanje pa z vpeljevanjem posameznikov v »režime resnice«. Boj za prevlado med različnimi družbenimi skupinami o tem, kaj je znanje, katero znanje bo sestavni del kurikula, kakšno znanje se bo poučevalo ipd., je Apple (2000a, 2003) poimenoval z izrazom »uradno znanje« (*official knowledge*). To znanje je produkt konfliktov in kompromisov med zahtevami trga, družbenimi in političnimi skupinami, izobraževalnimi ustanovami ipd. ter predstavlja vrednote in norme dominantnih skupin, ki služijo točno določenim ekonomskim, političnim in družbenim interesom. Še drugače. Z vidika kritične teorije in postmodernizma je znanje družbeno konstruirano in kot tako povezano z vprašanjem oblasti; oblast (moč) se manifestira z distribucijo znanja, to pa ali osvobaja ali zatira.

Glede tega pojmovanja, pojmovanja znanja in oblasti, se omenjeni teoriji tudi razlikujeta. Kritična teorija je eksplicitno politična; preiskuje, kako družbeno neenakost v družbi distribuirajo tisti, ki imajo oblast, ter išče načine opolnomočenja posameznikov in skupin prek procesa ozaveščanja, kritičnega mišljenja oziroma kritične refleksije (Habermas, Freire, Mezirow). Razumevanje povezanosti znanja in oblasti je tu dvojno. Znanje na eni strani služi točno določenim ekonomskim, političnim in družbenim interesom posameznikov in skupin, ki imajo moč (oblast) v družbi. Na drugi strani lahko resnično (pravo) znanje emancipira posameznika ali skupino od zatiranja oblasti in služi interesom demokratizacije. Kritična teorija zato odraslim pomaga zavzeti kritično distanco do prevladujoče kulture (kapitalizma). Temeljna termina v tem kontekstu sta *kritika ideologije* in *hegemonija* (Brookfield). S kritiko ideologije in izpodbijanjem hegemonije se odrasli učijo upreti se ideološkim konstruktom (prepričanjem, ki delujejo kot »zdravorazumske modrosti«), ki ohranjajo nepravičen družbeni in politični red. Učenje je zato bistveno povezano z ozaveščanjem oziroma kritično refleksijo, ki odraslim omogoča, da izzovejo svoje lastne ali pa družbeno samoumevne, hegemonске oziroma nekritično privzete predpostavke, da spremenijo samoumevne referenčne okvire, da izzovejo tisto, kar vemo (znanje) in kako vemo. Učenje je podlaga za akcijo; za spremembo oziroma transformacijo družbenega reda (materialnih in družbenih pogojev zatiranih posameznikov in skupin), za osebno

spremembo in preoblikovanje, za vzpostavitev demokratičnega dialoga in ohranjanje demokracije. V tem okviru je izobraževanje odraslih zavezano možnosti vzpostavitve boljšega (pravičnejšega) sveta in aktivnemu praktičiranju demokracije; izobraževanju za komunikativno akcijo (kompetenco) oziroma demokracijo. Izobraževanje odraslih je torej najpomembnejši ideal civilne družbe, saj omogoča učenje komunikativne akcije (Habermas, Brookfield). Učenje za participacijo v komunikativni akciji je univerzalni projekt izobraževanja odraslih, učenje demokratičnega procesa pa njegov politični ekvivalent.

Na drugi strani je postmodernizem pri vprašanju povezanosti znanja in oblasti izpostavil, da oblast ni v posesti posameznika ali skupine, ampak je relacijska in kot taka navzoča v odnosih med njimi (Foucault). Vsakdo jo lahko uveljavlja, a je nihče nima v lasti. Ni nekaj, kar samo zatira in omejuje, ampak je tudi nekaj dobrega in produktivnega. V tem okviru je znanje bistveno povezano z vprašanjem moči (in odkrivanjem resnice). Znanje je izvajanje moči (oblasti) in tisti, ki imajo moč, imajo znanje. Oblast se manifestira kot razmerje v družbenem omrežju, ki prek znanja v ospredje postavlja aktivne posameznike. Posameznik je tako objekt oblasti kakor tudi sredstvo, s katerim oblast deluje. Je tako subjekt kot objekt znanja; znanje/oblast lahko subjekt opolnomoči (aktiven subjekt, ki ima določene sposobnosti) ali deopolnomoči z objektificiranjem subjekta (samonadzorovanjem, samodiscipliniranjem). Ob primeru izkušnje (neformalno in priložnostno pridobljenega znanja) smo pokazali, da ima izkušnja tako potencial za opolnomočenje kot zatiranje, ki je odvisen od različnih pomenov, praks in družbenih konstrukcij izkustveno pridobljenega znanja.

Učenje v postmoderni je proces nenehne dekonstrukcije znanja in kreativnega diskurza, ki se navezuje na mozaik mnogih resnic. Razumljeno je kot vseživljensko učenje, kot metafora za brezmejnost učenja, in ni vnaprej določeno s predpisanimi rezultati učenja, formalnimi institucijami, teleološkimi cilji, načinom pridobivanja znanja, razsvetljenim učiteljem ipd. Učenje v postmoderni je brezmejno in poteka v najrazličnejših kontekstih. Pri moči in veljavi je pridobilo predvsem izkustveno učenje kot ključna komponenta postmoderne kulture, v okviru katere vsi proizvajamo znanje. Razsrediščenje znanja je privedlo do pripisovanja vrednosti različnim virom in formam znanja (neformalno in priložnostno pridobljeno znanje). V tem kontekstu je za izobraževanje odraslih bistveno, da spodbuja raznolikost izobraževalnih praks in s tem

omogoča prostor različnim »glasovom«. To pomeni, da izobraževanje odraslih izgublja monopol nad učenjem. Postaja eden izmed mnogih kulturnih proizvajalcev v situaciji, kjer so meje med izobraževanjem, prostim časom in zabavo vse bolj zabrisane; učenje postaja vse bolj individualizirano, povezano s konzumiranjem, užitkom in prijetno izkušnjo.

Kritična teorija predpostavlja, da je racionalnost sredstvo za doseg (boljšega) znanja, transformacije in emancipacije, postmodernizem pa pravi, da znanje ni nujno samo nekaj racionalnega in da nas le-to ne vodi nujno k transformaciji in emancipaciji. V Habermasovem smislu je znanje rezultat človeškega interesa, ki je bistven za zgodovinsko preživetje človeške vrste in razvoj družbe; tehnični interes proizvaja instrumentalno znanje (znanje dejstev in materialnih stvari, znanje za opravljanje delovnih nalog), praktični interes praktično znanje (znanje komunikativne akcije) ter emancipatorni interes emancipatorno znanje (znanje kritične refleksije oziroma samorefleksije). Nasprotno pa znanje v postmoderni ni nujno samo nekaj racionalnega, je fragmentarno in večplastno, vpeto v določen kontekst. Je informatizirano znanje in znanje za ustvarjanje novih idej (Lyotard). V nasprotju s kritično teorijo, kjer univerzalno pravilo demokracije (oziroma socialne pravičnosti) predstavlja mehanizem presojanja veljavnosti znanja, postmodernizem ne predpostavlja takega univerzalno konsenzualnega pravila, saj ta po Lyotardu vodi v nov totalitarizem in sistem zatiranja (raznolikosti). Konsenz o pravilih, ki definirajo različne jezikovne igre, je lahko v postmoderni samo lokalni. Z dvomom o modernem pojmovanju znanja in znanosti, z razsrediščanjem znanja, z izgubo Arhimedove točke gotovosti znanja, ki je predstavljala prostor ekskluzivne proizvodnje znanja, je postmoderna izpostavila pluralnost parcialnega oziroma »lokalnega« znanja. Z vidika postmoderne moramo tako pripoznati, da je znanje parcialno in da obstajajo stvari, ki jih vsakdo izmed nas ne more vedeti; obstajajo le partikularne diskurzivne pozicije znotraj formacij znanja in oblasti. Emancipacija je tako mogoča le prek znanja/oblasti, ki hkrati vsebuje tudi imanentne forme zatiranja. Emancipacija in zatiranje sta dve strani iste medalje, ki delujeta znotraj formacije znanja in oblasti. Znanje v okviru emancipatornih prizadevanj postmoderne ni več povezano z resnico, ki nam jo preskrbi učitelj emancipator, ali resnico, ki jo odkrijemo v procesu kolektivnega kritičnega učenja, ampak je emancipacija mogoča kot praktična konfrontacija med različnimi konstelacijami znanja/oblasti in se navezuje na mnogoterost resnic.

Kljub navedenim razlikam med kritično teorijo in postmodernizmom (Habermasom in Lyotardom) omenjeni teoriji povezuje še ena močna stična točka, in sicer spoznanje o prevladi »kriterija performativnosti« in dominantnosti »sveta sistema« nad »svetom življenja«.

Z vzponom kapitalizma in razvojem tehnike se je legitimirala nova jezikovna igra, to je igra performativnosti. Ta je uveljavila kriterij učinkovitosti, ki je zavladal celoti družbenega sistema. Znanje je tako bistveno opredeljeno z merkantilizacijo, to je z njegovo uporabno vrednostjo na trgu dela. Znanje je postalo blago, ki je namenjeno izmenjavi, proizvodnji, prodaji in potrošnji. To se odraža tudi v izobraževanju, saj je načelo performativnosti v izobraževanju tesno povezano s performativnostjo širšega družbenega sistema. Na eni strani je postala naloga izobraževanja posameznikom zagotoviti znanje, ki ga ti (oziroma trg dela) zahtevajo, da bi optimizirali svoj prispevek k družbi, zato so izobraževalne ustanove postale bolj funkcionalne in usmerjene na proizvajanje spretnosti namesto idealov. Na drugi strani družbena dimenzija performativnosti izobraževanja zahteva usposobljeno delovno silo, to je performanco v okviru zaposlitvenih vlog. V tem kontekstu so usposobljenost, kompetenca in rezultati učenja postali prevladujoč diskurz v izobraževanju. Poglavitna nevarnost, ki preti postmoderni družbi, je tako redukcija znanja na en sam sistem in kriterij učinkovitosti: na finančno in tehnološko učinkovitost.

Podobno nam Habermasova analiza prevlade enosmernega procesa racionalizacije in dominantnosti sveta sistema kaže na usmerjenost celotnega sistema izobraževanja predvsem na merljivost rezultatov učenja. Kot ugotavljajo kritični avtorji, izhajajoč iz Habermasa, so skrb za marketizacijo, cilje, rezultate in performativnost v ospredju današnjih prizadevanj izobraževalnega sistema. Instrumentalna racionalnost s poudarkom na merljivosti in performativnosti (izvedbenih) ciljev je postala dominanten etos izobraževanja. Kolonizacija življenjskega sveta od sveta sistema (ekonomije) se v izobraževanju izraža v obratu k *sumativnemu preverjanju rezultatov učenja*. Tak model znanja razume znanje samo kot informacijo, ki je neosebna in dekontekstualizirana, in v Habermasovi tipologiji znanja spodbuja samo instrumentalno znanje.

Kot lahko vidimo, je pojmovanje znanja v kritični teoriji in postmodernizmu v nekaterih točkah podobno, v nekaterih točkah pa se razlikuje. Za nas je pomembno predvsem to, da nam oba teoretska modela

oziroma tradiciji omogočata razumeti, kaj se dogaja z znanjem v današnjem (postmodernem) času, kakšni so njegovi nameni, kako se ga pridobiva, kako se znanje spreminja, kako je povezano z oblastjo in kako je znanje povezano z izobraževanjem odraslih. V sklepu tega poglavja bomo osvetlili še tri za našo nadaljnjo razpravo pomembne koncepte. Pokazali bomo, kaj pomenijo vseživljenjsko učenje, emancipacija in opolnomočenje ter neformalno in priložnostno pridobljeno znanje z vidika spoznanj kritične teorije in postmodernizma. Vsi trije koncepti so medsebojno povezani in prepleteni in smo se jih doslej tudi že bolj ali manj dotaknili. V nadaljevanju jih prikazujemo bolj sistematično.

### **2.3.1 Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje**

Preden pokažemo, kako lahko razumemo vseživljenjsko učenje v okviru kritične teorije in postmodernizma, se moramo najprej ustaviti pri opredelitvi različnih pomenov vseživljenjskega izobraževanja in vseživljenjskega učenja. Pojma bomo opredelili z razmislekom o spreminjanju koncepta vseživljenjskega izobraževanja od njegovih začetkov do sodobnih pojmovanj vseživljenjskega učenja. Prvi pojem je bil bolj enoznačno opredeljen, za drugega pa velja, da predstavlja večdimenzionalen koncept oziroma koncept, ki v sebi združuje različne modele, pomene in pojmovanja vseživljenjskega učenja. Žadnji tako doma (npr. Jelenc 2008; Jelenc Krašovec 2010; Kodelja 2008; Kump 2008a, 2013) kot na tujem (npr. Biesta in Leary 2012; Dehmel 2006; Ertl 2006; Fejes 2010; Rubenson 2006; Wildemeersch in Olesen 2012) zbuja veliko odprtih vprašanj in diskusij.

Pojem *vseživljenjsko izobraževanje* se je izoblikoval v sklopu Unescovih diskusij v šestdesetih letih 20. stoletja in je svojo najbolj prepoznavno obliko dobil v Faurovem poročilu *Learning to be* (1972). Vseživljenjsko izobraževanje je bilo predvideno kot ključen koncept za reformo celotnega izobraževalnega sistema in naj bi rezultiralo v »učeci se družbi« ter izobraževanju in učenju kot neodtujljivi človekovi pravici. Vseživljenjsko izobraževanje v učeci se družbi zajema mlade in odrasle, formalno in neformalno izobraževanje ter izobraževanje od »zibke do groba« (Boshier 2005, str. 373–374). Namenjeno je humanizaciji in demokratizaciji družbe ter celostni izpolnitvi človeka (Jarvis 2006c, str. 68), njegovega sebstva in identitete (Zhao in Biesta 2012, str. 333).

Rubenson (2006), ki opredeljuje tri generacije koncepta *vseživljenjskega učenja*, za prvo (torej za Unescovo pojmovanje vseživljenjskega izobraževanja v sedemdesetih letih) pravi, da je del humanistične tradicije, ki si je prizadevala za boljšo družbo in kakovost življenja (enakost, demokratizacija javne sfere), a je ostala na ravni nejasnih idej in utopičnih pričakovanj (prav tam, str. 328–329). V poznih osemdesetih letih, v obdobju vse večje brezposelnosti, javnofinančnega primanjkljaja ter v okviru OECD, je razprava o vseživljenjskem učenju postala del politično-ekonomskega imperativa (neoliberalizma), ki je izpostavil pomen znanosti, tehnologije in zelo usposobljenega človeškega kapitala (druga generacija vseživljenjskega učenja). V tem obdobju in pod taktirko OECD se je poudarek z »izobraževanja« (sistemske ponudbe izobraževanja) prenesel na »učenje«, na posameznike, ki prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje (English in Mayo 2012, str. 10). Od konca devetdesetih let naprej se je pod vplivom *lizbonske strategije* (European Council 2000) in *Memoranduma o vseživljenjskem učenju* (2000) ekonomski vidik vseživljenjskega učenja nekoliko zmehčal, saj je poleg pospeševanja posameznikove zaposljivosti odtlej poudarek tudi na pospeševanju posameznikovega aktivnega državljanstva, osebnega razvoja in socialne vključenosti. Kljub temu pa je vseživljenjsko učenje tudi v tretji generaciji opredeljeno kot bistvena strategija za doseganje na »znanju temelječe družbe«, v kateri prevladujejo ekonomski cilji (Rubenson 2006, str. 329–330). V tem okviru so različni avtorji izpostavili, da je koncept vseživljenjskega učenja postal popularno politično geslo Evropske komisije za oglaševanje in popularizacijo njenih vrednot, idej in politik na širšem področju, ki presega področje izobraževanja. Vseživljenjsko učenje je ključni element lizbonske strategije – narediti Evropo za najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu – oziroma ključna pot k »družbi znanja« (npr. Boshier 2005; Dehmel 2006; Ertl 2006; Green 2002; Griffin 1999b).

Prehod iz vseživljenjskega izobraževanja v vseživljenjsko učenje, iz njegove humanistične v bolj ekonomsko naravnano, opredeljuje tudi prehod iz izobraževanja odraslih, za katero je odgovorna država in je v funkciji demokratizacije družb, v vseživljenjsko učenje kot pripravljalnico odraslih za njihov odgovorni lastni razvoj in življenjske izbire (Barros 2012; Fragoso in Guimarães 2010; Kump 2013; Milana 2012a; Olssen 2006; Wildemeersch in Olesen 2012). Odgovornost za reševanje države blaginje se s konceptom vseživljenjskega učenja preusmeri na posameznike,

ki postanejo osebno odgovorni za stalno nadgrajevanje svojega znanja z namenom, da bi izboljšali svojo zaposljivost (Nóvoa in Dejong-Lambert 2003) oziroma da bi preživel na trgu dela (Kodelja 2005). Z vseživljenjskim učenjem se zgodi premik iz izobraževanja v učenje, iz skupnega v individualno, od države na posameznika, iz zaposlitve v zaposljivost, iz nezaposlenosti v iskalca zaposlitve, iz pravice do učenja v dolžnost do učenja in izobraževanja<sup>40</sup> (Biesta 2006a, 2012; Fejes 2010; Kodelja 2005; Nilsson in Nyström 2013). Z drugimi besedami, vseživljenjsko učenje sledi zelo drugačnim interesom od tistih, ki jih je predvidel Faure za vseživljenjsko izobraževanje in učečo se družbo; vseživljenjsko učenje je prešlo od »učiti se biti« k »učiti se biti produktiven in zaposljiv« in je postalo instrument prilagoditve, ne pa pot k emancipaciji (Biesta 2006a, str. 171–172).

Pregled teorij o vseživljenjskem učenju pokaže, da so v uporabi različni modeli in koncepti oziroma agende razumevanja vseživljenjskega učenja ter da je vseživljenjsko učenje tudi »spolzek« koncept, ki vsebuje različne in konkurenčne opredelitve (Aspin in Chapman 2000; Biesta 2006a, 2012; Griffin 2006; Jarvis 2006b). Schultze in Casey (2006) sta opredelila štiri modele vseživljenjskega učenja: a) *emancipatorni model* oziroma *model družbene pravičnosti*, ki izpostavlja pojmovanje enakih možnosti in življenjskih izbir prek izobraževanja v demokratični skupnosti; b) *kulturni model*, ki teži k osebni opolnomočenju in samorealizaciji posameznikov; c) *model »odprte družbe«*, kjer je vseživljenjsko učenje razumljeno kot sistem učenja za razvite, multikulturne in demokratične družbe; ter d) *model človeškega kapitala*, kjer je vseživljenjsko učenje opredeljeno kot nenehno usposabljanje delovne sile, da bi se zadostilo potrebam gospodarstva (prav tam, str. 382–283). Kot ugotavljata avtorja, model človeškega kapitala danes najbolj zagovarjajo mednarodne organizacije (Svetovna banka, OECD, ILO) in evropske izobraževalne politike (Evropska komisija) na eni strani, na drugi pa je prav tako deležen največ kritik od kritičnih avtorjev, saj naj bi služil predvsem neoliberalni ideologiji in diskurzu trga, ki usmerja izobraževanje v podjetniško družbo, v kateri odrasli učenci se postaja podjetnik (prav tam). Green (2006) razlikuje med dvema temeljnima modeloma vseživljenjskega učenja: i) *neoliberalnim* oziroma

---

40 Več o razlikovanju med *zaposlenostjo*, za katero s strukturnimi in institucionalnimi dejavniki skrbi država, in *zaposljivostjo*, ki se nanaša na individualne dejavnike posameznika, na njegovo odgovornost za dodatna usposabljanja (trening iskanja zaposlitve, pisanje prošenj/ponudb za zaposlitev, pridobivanje znanja, relevantnega za trg dela, itn.), glej npr. Kramberger 2007a, str. 13–15; Trbanc 2007, str. 59–60.

*anglosaškim modelom*, ki je navzoč v Združenih državah in drugih angleško govorečih državah, ter ii) »*socialno tržnim*« *modelom*, ki prevladuje v državah severne Evrope in Nemčiji. Aspin in Chapman (2000) razlikujeta med tremi različnimi agendami vseživljenjskega učenja: vseživljenjsko učenje za *ekonomski napredek in razvoj*, vseživljenjsko učenje za *osebni razvoj in izpolnitev* ter vseživljenjsko učenje za *družbeno vključenost in demokratizacijo* (prav tam, str. 17). Te ustrezajo trem domenam izobraževanja po Biesti (2012): *domeni kvalificiranosti* (prek izobraževanja posamezniki postanejo kvalificirani za opravljanje določenih nalog), *domeni socializacije* (prek izobraževanja posamezniki postanejo del obstoječega družbenega, političnega in profesionalnega reda) in *domeni subjektifikacije* (prek izobraževanja posamezniki postanejo neodvisni oziroma avtonomni subjekti, enkratna in singularna bitja) (prav tam, str. 7). Biesta (2006) je razvil tudi »trikotnik« razumevanja koncepta vseživljenjskega učenja, ki povezuje njegovo *ekonomsko* (pridobivanje novega znanja in spretnosti za svet dela, zaposljivost in finančno blaginjo), *osebno* (učenje za boljše življenje, osebni razvoj in izpolnitev) in *demokratično funkcijo* (učenje za opolnomočenje in emancipacijo posameznikov, za življenje z drugimi na bolj demokratičen, pravičen in inkluziven način) (prav tam, str. 173). Avtor ugotavlja, da v trikotniku vseživljenjskega učenja danes prevladuje njegova ekonomska funkcija, in se zavzema za bolj uravnotežen pristop k vseživljenjskemu učenju, ki daje vrednost tudi njegovi osebni in demokratični funkciji – učenju raznolikosti in življenju z drugimi, ki so drugačni od nas (prav tam, str. 178; prim. Sutherland in Crowther 2006, str. 3).

Pri koncipiranju in opredelitvi vseživljenjskega učenja imajo bistveno vlogo tudi mednarodne organizacije (Unesco, OECD, Svetovna banka) in EU. Te so od sedemdesetih let prejšnjega stoletja naprej pravzaprav glavne zagovornice ideje vseživljenjskega učenja in bistveno prispevajo h konceptualizaciji in implementaciji vseživljenjskega učenja, čeprav vseživljenjskega učenja ne definirajo nujno enako (Dehmel 2006; Schuetze 2006). Od devetdesetih let naprej so te pod vplivom procesov globalizacije interpretirale vseživljenjsko učenje kot pot za povečanje »človeškega kapitala«, ki naj bi delavcem omogočila pridobitev spretnosti za udeležbo in tekmovanje v globalni ekonomiji (Green 2002; Jackson 2011). V tem okviru vseživljenjsko učenje predstavlja temeljno strategijo Evropske komisije za vzpostavitev konkurenčnosti evropske delovne sile, ki bo zmožna tekmovati na globalnem trgu (Griffin 2006) in deluje kot mehanizem za podporo

globalizaciji in individualizaciji posameznikov (Glastra idr. 2004). V tem kontekstu vseživljenjsko učenje postane del procesa oblikovanja skupnega evropskega izobraževalnega prostora (Sprogøe 2003) in evropske izobraževalne politike (Dale 2009a). Več avtorjev (npr. Cort 2009; Dale 2009b; Dehmel 2006; Ertl 2006; Green 2002; Milana 2012a; Mohorčič Špolar idr. 2011; Rasmussen 2009) je za ključni premik na ravni vzpostavitve skupnega evropskega izobraževalnega prostora in politike označilo sprejem lizbonske strategije, v okviru katere postane vseživljenjsko učenje ključna strategija za vzpostavitev Evrope kot najbolj konkurenčne in na znanju temelječe družbe na svetu ter nujen odgovor na širše družbene spremembe. Vseživljenjsko učenje tako ni več samo v domeni izobraževanja, ampak postane *vodilno načelo* za udeležbo v različnih kontekstih učenja.

V Sloveniji smo vseživljenjsko učenje opredelili v *Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. V tej je vseživljenjsko učenje opredeljeno kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljna družbenorazvojna strategija (Jelenc 2008). Zajema vse vrste učenja (formalno, neformalno in priložnostno) in poteka od zgodnjega otroštva do konca življenja (od »zibke do groba«). Vseživljenjsko učenje je namenjeno tako pridobitvi izobrazbe oziroma kvalifikacije kot tudi osebnemu razvoju, aktivnemu državljanstvu in dvigovanju kakovosti življenja (Svetina 2013).

Po krajšem ovinku, ki smo ga naredili, da bi opredelili pojma vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, se lahko zdaj vrnemo k prikazu razumevanja vseživljenjskega učenja v okviru kritične teorije in postmodernizma.

Opirajoč se na Habermasa, lahko razvijemo »pozitivno« pojmovanje vseživljenjskega učenja kot *vseživljenjsko učenje komunikativne akcije*, ki temelji predvsem na praktičnem in emancipatornem znanju. Glede na to, da se dogaja »kolonizacija življenjskega sveta«, katere posledice so dobro vidne tudi v izobraževanju, in da je komunikativna akcija pravzaprav redka v življenju, je treba to načrtno spodbujati in se jo učiti vse življenje. Izobraževanje odraslih predstavlja v tem okviru učenje komunikativne akcije; učenje aktivnega državljanstva, učenje demokracije, učenje reflektivne komunikacije (medsebojnega razumevanja) v okviru pluralnosti glasov v javni sferi. Vseživljenjsko učenje je tako ključen koncept participatorne demokracije (Brookfield 2010; Deakin Crick in Joldersma 2007; Joldersma in Deakin Crick 2010; Murphy in Fleming 2006; Rasmussen 2009).

Prav tako lahko, izhajajoč iz Mezirowa, vseživljenjsko učenje poimenujemo *vseživljenjsko učenje za transformacijo nekritično sprejetih referenčnih okvirov posameznikov oziroma skupin*, ki lahko vznikne tako v okviru instrumentalnega kot komunikativnega učenja. Bistvo tako razumljivega vseživljenjskega učenja je, da odrasli pridobijo večji nadzor nad svojimi življenji kot družbeno odgovorni posamezniki v demokratičnih družbah (Mezirow 2006; prim. Sutherland in Crowther 2006, str. 6). S tem se strinja tudi Brookfield (2001, 2005, 2011), le da je njegov fokus usmerjen v kritiko kapitalizma, iz tega sledi, da lahko po Brookfieldu vseživljenjsko učenje poimenujemo kot *vseživljenjsko učenje kritike ideologije*, to je učenje za ozaveščanje odraslih o tem, kako kapitalizem oblikuje sistem prepričanj (ideologij), ki opravičujejo in vzdržujejo politično in ekonomsko neenakost (prim. English in Mayo 2012, str. 1–2; Kump 2008a, str. 86–87). Vseživljenjsko učenje je učenje za demokratičen in socialističen način mišljenja in življenja.

Na drugi strani so različni avtorji s področja postmodernizma (post-strukturalizma) opozorili, da je diskurz vseživljenjskega učenja povezan predvsem s Foucaultovim pojmovanjem znanja in oblasti, to je z »vladnostjo« in »tehnologijo sebstva«. Vseživljenjsko učenje, ki poudarja nenehno učenje – učenje za posodabljanje znanja, ki ustreza zahtevam fleksibilnega trga dela, učenje za kompetentnost in konkurenčnost na trgu dela, učenje za iskanje zaposlitve, učenje za socialno vključenost ipd. – in spreminjanje posameznika v smeri zaželenih oblik sebstva – v smeri fleksibilnih delavcev in učečih se odraslih, samoaktualiziranih posameznikov, aktivnih državljanov ipd. – teži k optimizaciji posameznikovih (in človeških) ekonomskih, psiholoških in socialnih potencialov, k oblikovanju »subjektov, ki znajo«, ter tako definira »normalnega« učečega se, dobrega delavca, aktivnega državljana. Nasprotno je posameznik, ki zavrača vseživljenjsko učenje ali kot udeleženec izobraževanja, delavec ali državljan, označen za »deviantnega«. Vseživljenjsko učenje naj bi tako bistveno pripomoglo k oblikovanju subjektivitete posameznika; na eni strani je posameznikovo sebstvo objekt preverjanja in nadzora, na drugi predstavlja prostor (vseživljenjskega) izboljševanja (Edwards 2003; Fejes 2008a; Fejes in Nicoll 2014; Olssen 2006; Usher in Edwards 2007).

Opirajoč se na Lyotarda, lahko vseživljenjsko učenje razumemo tudi kot *postmoderno stanje v izobraževanju*, ki se nanaša na brezmejnost in večkontekstualnost učenja v postmoderni, kjer učenje ni omejeno

z vnaprej določenimi cilji, rezultati in formalnimi (izobraževalnimi) institucijami, ampak je sestavni del vsakodnevnih praks, ki so odprte za različne namene. Vseživljenjsko učenje generira in medsebojno prepleta različne pomene, ki v ospredje prinašajo tako raznovrstne prakse učenja kot tudi »moderne« izobraževalne prakse, ter predstavlja željo po nenehnem (vseživljenjskem) doseganju mojstrstva<sup>41</sup>, ki ga ni mogoče nikoli doseči. Pomanjkanje mojstrstva v postmodernej ustvarja pogoje za nenehno vseživljenjsko učenje, ki se odraža v stanju nenehnega mobilnega, fleksibilnega in prilagodljivega vajeinstva (Edwards in Usher 2001; Usher in Edwards 2007).

### 2.3.2 Emancipacija in opolnomočenje<sup>42</sup>

Ena izmed bistvenih karakteristik in opredelitev izobraževanja odraslih, ki jo lahko najdemo v različnih tradicijah (na primer humanistični, andragoški, kritični oziroma radikalni), se nanaša na pojmovanje izobraževanja odraslih, ki je razumljeno kot emancipatorni oziroma

41 Kot ugotavljata Usher in Edwards (2007), posamezniki v postmodernej nikoli ne zavzamejo stanja mojstrstva, značilnega za moderno dobo, čeprav diskurz vseživljenjskega učenja to nakazuje. Mojstrstvo v svetu nenehnih sprememb, nenehnega novega znanja, ki ga od posameznikov zahteva trg dela, postane nikoli zares uresničljiva želja. Vseživljenjsko učenje tako ni pot do mojstrstva, temveč stanje nenehnega vajeinstva (prav tam, str. 66).

42 Nekateri avtorji obravnavajo pojma sinonimno, drugi ju medsebojno ločujejo. Inglis (1997) npr. pravi, da je opolnomočenje povezano z vzpostavitvijo samozavesti in samostojnega izražanja ter da je pojem postal sinonim za osebno učinkovitost, kompetentnost, samopodobo, skupnostno učenje ipd. Opolnomočen posameznik je tisti, ki se je zmožen izraziti o tem, kaj čuti, kaj si želi, kaj misli itn. V nasprotju z opolnomočenjem je emancipacija, povezana z izobraževanjem za osvoboditev, in pomeni kolektivno izobraževalno aktivnost, katere cilj je družbena in politična transformacija (prav tam, str. 12–13). Wildemeersch in Olesen (2012) ocenjujeta, da današnji premik iz »emancipacije« v »opolnomočenje« ni nekaj naključnega, ampak je povezan s širšim premikom k individualni odgovornosti posameznika za njegov lastni razvoj. Kot pravita, emancipacija predstavlja preteklo, opolnomočenje sedanje. Emancipacija je povezana z (novimi) družbenimi gibanji v 60. in 70. letih 20. stoletja, ki so usmerjala politiko in prakso izobraževanja odraslih, z redistribucijo priložnosti na kolektivni ravni ter z obnovo družbenih, demokratičnih in kulturnih ciljev. Danes je kolektivna transformacija izgubila zagon in je prevzela obliko posameznikove zmožnosti za delo in življenje v demokratični skupnosti. S tem se je težišče, tudi pod vplivom evropske izobraževalne politike in mednarodnih organizacij, preneslo na »opolnomočenje« posameznikov, ki je povezano predvsem z zaposlitvenimi praksami, katerih cilj je ekonomska in socialna vključenost (prav tam, str. 98–100; gl. tudi Tur Porres idr. 2014, str. 277–278). Po drugi strani pa npr. Apple kot eden izmed najpomembnejših utemeljiteljev kritične pedagogike govori o moči izobraževanja za »opolnomočenje državljanov« oz. o »opolnomočenju osiromašenih skupnosti« (Apple idr. 2009, str. 12–13) in uporablja pojem v Freireovem smislu emancipacije. Podobno tudi Mayo pravi, da si »izobraževanje odraslih prizadeva opolnomočiti skupine in posameznike« (Mayo 2009, str. 269). Kot bomo videli v nadaljevanju, je opolnomočenje deležno tudi kritik, saj predpostavlja »moč učitelja«, ki jo ta »velikodušno« zagotavlja učečemu se, v resnici pa se ta diskurz nanaša na pedagoški mit o neenakosti inteligenc, ki vzpostavlja hegemonski pogled na izobraževanje (Rancière 2005).

»osvoboditveni« projekt. Emancipacija se nanaša na humanizacijo in demokratizacijo družbe, individualen razvoj (opolnomočenje) posameznika, vzpostavitev avtonomnega racionalnega subjekta ter kritičnega in ozaveščenega posameznika. Emancipacija je tako v izobraževanju povezana z vprašanji doseganja svobode, avtonomije, socialne pravičnosti in z oblikovanjem posameznikovega sebstva. V tem smislu naj bi izobraževanje odraslih pripomoglo k vzpostavitvi bolj demokratičnih skupnosti, večji družbeni pravičnosti in enakosti, humanizaciji in liberalizaciji posameznika in družbe (formiranju posameznika in preoblikovanju družbe) ter kulturi dialoga (Fragoso in Guimarães 2010; Tur Porres idr. 2014).

Sami smo, opirajoč se na Lyotarda in avtorje postmodernizma, tako vizijo emancipatornega izobraževanja odraslih locirali v projektu moderne. Zapisali smo, da je izobraževanje odraslih »otrok« in projekt moderne dobe, v okviru katerega si to prizadeva za ideale kritičnega mišljenja, individualne avtonomije in dobronamerne napredka. Izobraževanje odraslih naj bi tako pripomoglo k »izboljšanju« človeštva, ki ga dosežemo s sredstvi objektivnega znanja in racionalnimi znanstvenimi metodami. Zato naj bi se izboljšanje odrazilo v družbenem in materialnem napredku, individualni emancipaciji in liberalni demokraciji. Izobraževanje odraslih se kot projekt moderne legitimira z metapripovedjo napredka in emancipacije, do katerih nas pripelje obvladovanje znanja (Finger 1995; Usher idr. 1997; West 2002; Westwood 1992). Tako koncipirano izobraževanje odraslih je prežeto z idejo »pedagoškega optimizma« (Van Damme 1992) oziroma »pedagogizacijo družbe« (Biesta 1998), v okviru katere so družbeni problemi prepoznani kot izobraževalna vprašanja; z izobraževanjem lahko rešimo večino družbenih problemov in bistveno prispevamo k družbenemu napredku.

Od druge svetovne vojne do sredine sedemdesetih let prejšnjega stoletja je prevladoval optimizem glede družbenega napredka in države blaginje, v kateri so se lahko navadni delovni ljudje, priseljenci, nizko izobraženi, nepismeni, revni idr. ob pomoči izobraževanja emancipirali, v drugi polovici sedemdesetih let pa je začel ta optimizem z ekonomsko krizo (in zmanjševanjem socialne države) upadati. Družbene spremembe, ki so zaživele od osemdesetih let prejšnjega stoletja naprej, so rezultirale v spremembi perspektive in prešle iz socialnodemokratskih politik države blaginje k neoliberalnim politikam. V okviru te spremembe se je zgodila

tudi sprememba v razumevanju »emancipacije«, ki je iz kolektivne prešla v individualno orientacijo; mesto pravic in solidarnosti sta zamenjali osebna odgovornost in samopomoč posameznika, pri tem se opolnomočenje nanaša predvsem na kompetenco uspešnega prilagajanja nenehnim spremembam v družbi znanja (Wildemeersch 2014, str. 822–823). Družbene spremembe vodijo torej na eni strani do ponovnega razmisleka o tem, kaj emancipacija pravzaprav pomeni danes, na drugi strani pa tako tudi k vprašanju, kakšne emancipatorne prakse individualnega in družbenega preoblikovanja naj izobraževanje odraslih prevzame v današnji družbi. Da bi odgovorili na to vprašanje, si nekoliko podrobneje pogledjmo *logiko* (Biesta 2010, 2012) emancipacije z vidika moderne, kritične teorije in postmodernizma.

Ko govorimo o projektu oziroma konceptu moderne, mislimo na razsvetljenstvo in Immanuela Kanta (1987), ki je utemeljil filozofske temelje za univerzalna načela razumskega razsojanja; ta naj bi bila neodvisna od zgodovinskih, družbenih in kulturnih okoliščin ter vsem ljudem omogočala objektivnost spoznanja in resnico. Razvoj človeškega razuma naj bi ljudi osvobodil tradicije in dogme, njihove nedoletnosti in postal vodilo organiziranja družbenega življenja, posameznikom pa omogočil, da postanejo avtonomni subjekti svojega lastnega razvoja. Kant v svojem dobro znanem spisu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* pravi:

Razsvetljenstvo je človekov izhod iz nedoletnosti, ki je je kriv sam. Nedoletnost je nezmožnost posluževati se lastnega razuma brez vodstva po kom drugim. Krivda za to nedoletnost pa je lastna, če vzrok zanjo ne zadeva pomanjkanja razuma, temveč odločnosti in poguma, da bi se ga človek posluževal brez tujega vodstva. *Sapere aude!* Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega razuma, je torej geslo razsvetljenstva. (Kant 1987, str. 9)

Praktično nalogo uresničitve razsvetljenskega projekta predstavlja izobraževanje, ki naj bi v vseh ljudeh razvilo univerzalno moč razuma in tako opolnomočilo posameznike, da ustvarijo formo družbenega življenja, ki bo zadovoljila njihova pričakovanja in potrebe. Kot pravi Kant, je človek »edini stvor, ki ga je treba vzgajati«, in »[č]lovek lahko postane človek le z vzgojo« (Kant 1988, str. 149), pri tem mu »postati človek« pomeni postati »avtonomen racionalni subjekt«. Z izobraževanjem se torej posamezniki racionalno opolnomočijo za svoje lastno preoblikovanje (postanejo neodvisni oziroma avtonomni subjekti) in preoblikovanje

družbenega reda, v katerem živijo. Cilj emancipatornega izobraževanja je razvoj demokratične družbe; družbe, ki ji vladajo racionalna načela, družbe, ki promovira svobodo vseh posameznikov, da izvajajo oblast racionalnega mišljenja (Carr 1998, str. 434).

Kantova osnovna predpostavka je, da obstaja temeljna razlika med ne-doletnimi in zreliimi bitji, to je med obdobjem otroštva in odraslosti. Obdobje zrelosti (odraslosti) je definiral kot zmožnost ustrezne uporabe razuma, pri tem mu racionalnost pomeni temelj za neodvisnost in avtonomijo. Izobraževanje mu v tem kontekstu predstavlja lestev za prehod iz otroške v odraslo dobo in je bistveno povezano z vprašanjem svobode (Biesta 2010, str. 42). Toda razsvetljenski projekt, projekt emancipatornega izobraževanja, je že od svojih začetkov opredeljen z izobraževalnim *paradoksom* (Dolar 1987, str. 72; Hribar 1987, str. 80; Kroflič 1997b, str. 187), ki se ga je zavedal že Kant sam, ko pravi, da je eden največjih problemov vzgoje to, »kako bi lahko podrejanje zakonski prisili združili s sposobnostjo, da uporabljamo svobodo. Zakaj prisila je nujno potrebna. Kako bi kultivirali svobodo ob prisili?« (Kant 1988, str. 157)

Kantovsko razumevanje emancipacije, to je da izobraževanje ni povezano predvsem z vključevanjem posameznikov v obstoječ družbeni red, ampak z usmeritvijo posameznikov k avtonomiji in svobodi, je imelo po mnenju Bieste (2010, 2012) pomembno vlogo pri vzpostavitvi pedagogike kot znanstvene discipline v Nemčiji (in Sloveniji, če dodamo) na eni strani. Na drugi so omejitve takega razumevanja postale očitne, ko se je izkazalo, da lahko ta pristop z lahkoto posvojijo različni ideološki sistemi z nacizmom in fašizmom vred. Po drugi svetovni vojni so zato najprej v Nemčiji začeli razpravljati o tem, da individualna emancipacija ni mogoča brez širše družbene transformacije. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi avtorji iz Združenih držav, ki so poudarili, da je emancipacija mogoča, če ljudje pridobijo uvid v odnose oblasti, ki konstruirajo njihovo realnost (prav tam, str. 43; prav tam, str. 10). Nastala je nova smer v teoriji izobraževanja, to je *kritična pedagogika* oziroma *kritično izobraževanje odraslih*.

Kot smo doslej že nakazali v tekstu, je emancipacija/opolnomočenje ključna kategorija kritične pedagogike in kritičnega izobraževanja odraslih (Apple idr. 2009; Biesta 1998, 2010; Ellsworth 1989; Finger 2005a; Mayo 2009; Wardekker 1995). Izobraževanje je tu povezano z

možnostjo ustvarjanja boljšega sveta in aktivnim prakticiranjem demokracije. Na drugi strani so interpretacije o povezanosti emancipacije in postmodernizma raznovrstne; postmodernizem naj bi spodkopaval možnosti emancipatornega izobraževanja v svojih interpretacijah o »koncu moderne« na eni strani, na drugi naj bi s svojim prevpraševanjem in dvomom prispeval h kritični refleksivnosti do predpostavk projekta moderne in nas tako spodbudil k ponovnemu premisleku o emancipatornih prizadevanjih izobraževanja (Carr 1998, str. 436; Mayo 2009, str. 277). Sami smo doslej v tekstu (in bomo tudi v nadaljevanju) zagovarjali drugo interpretacijo postmodernizma. Kakšno je torej pojmovanje oziroma logika emancipacije v kritični teoriji in postmodernizmu?

Kritična teorija je vzpostavila dva temeljna pristopa k emancipaciji v izobraževanju: a) kot *kritiko ideologije*, v okviru katere se posamezniki kritično zavejo neemancipatornih institucij oziroma svetovnih nazorov, v katere so vpeti, oziroma jih ozavestijo; b) kot *proces kritičnega mišljenja*, ki predstavlja formo »ozaveščanja« oziroma »dvigovanja zavesti« (Finger 2005a, str. 167). V prvem po Biesti (2012) prevladuje *monološka* in v drugem *dialoška* logika emancipacije:

- 1) *Monološka logika* emancipacije temelji na predpostavki, da emancipacija zahteva intervencijo od zunaj; intervencijo od nekoga, ki ni podrejen moči (oblasti), ki jo je treba preseči oziroma premagati<sup>43</sup>. Emancipacija se tako nanaša na temeljno neenakost med emancipatorjem in tistim, ki naj bi se emancipiral. Enakost je v tem primeru rezultat emancipacije in je nekaj, kar je v prihodnosti. Monološka logika emancipatornega izobraževanja je torej ta, v kateri učitelj ve (zna), udeleženci izobraževanja pa še ne znajo, zato je učiteljeva naloga, da le-tem razloži svet, naloga udeležencev izobraževanja pa, da pridobijo toliko znanja, kot ga ima učitelj. V tem okviru se udeleženca izobraževanja uči, da bi usvojil (spo)znanje učitelja emancipatorja (prav tam, str. 11; gl. tudi Simons in Masschelein 2010a, str. 510).
- 2) V *dialoški logiki* emancipacije, ki jo je zagovarjal Freire, emancipacija ni več razumljena kot proces, v katerem nam učitelj emancipator pove, kaj je znanje oziroma resnica, ampak emancipacija postane

---

43 Monološko logiko emancipacije je v filozofskem smislu razvil (neo)marksizem, za katerega je pri emancipaciji ključno spoznanje, da se osvobodimo zatiralskega delovanja oblasti in se tako emancipiramo. Temeljna naloga na poti do emancipacije je razkriti, kako deluje oblast oziroma kako deluje ideologija, ki zanika našo družbeno determiniranost. Da bi torej dosegli emancipacijo, nas mora nekdo drug, katerega zavest ni podrejena odnosom oblasti, seznaniti z resnico našega objektivnega sveta. V marksizmu ta pozicija pripada ali znanosti ali filozofiji (prav tam, str. 11).

proces, v katerem sta učitelj in udeleženec izobraževanja pozicionirana kot »sosubjekta«. Emancipacija se v dialoški logiki emancipacije nanaša na ponovno vzpostavitev povezave med ljudmi in svetom oziroma na *praxis*, pri tem si učitelj prizadeva za vzpostavitev dialoške in reflektivne prakse, ki vpliva na »praxis«, in tako ponovno poveže ljudi s svetom. Učenje, ki je vseživljenjski proces, ni reproduktivno kot v monološki logiki, ampak je konstruktivno in ustvarjalno, čeprav je še vedno usmerjeno k resnici. Ne k resnici, ki jo učitelj posreduje udeležencem izobraževanja, saj naj bi bili ti nezmožni uvida v resnico (monološka logika). Freire namreč udeležencem izobraževanja priznava, da lahko s kolektivnim procesom učenja pridejo do resnice, vendar njegov emancipatorni projekt še vedno temelji na resnici o zatiranju in možnosti premagovanja tega zatiranja. Na resnici o tem, kako naj bi bila videti resnična človeška eksistenca<sup>44</sup> (prav tam, str. 12), ki jo učečemu se priskrbi »emancipatorna avtoriteta« (Ellsworth 1989, str. 308). Sami smo »metodologijo« (Biesta 2010) dialoške logike zasledovali prek teorije komunikativne akcije, kot jo je utemeljil Habermas. Habermas je emancipatorni potencial pripisal jeziku, razvijanju komunikativne kompetence, ki ljudem omogoča uporabo kritičnega razuma, s katerim se lahko osvobodijo »kolonizacije življenjskega sveta«. Emancipacija mu pomeni demokratizacijo javnih prostorov v liberalnih demokratičnih družbah, ki poteka kot proces skupnega (vseživljenjskega) učenja komunikativne akcije. Podobno je tudi Mezirow, opirajoč se na Habermasa in Freira, utemeljil teorijo transformativnega učenja, ki si prizadeva za spremembo družbenih relacij moči in cilja na razvoj ozaveščenih oziroma reflektivnih odraslih s spodbujanjem individualne (oziroma skupinske) transformacije. Emancipacija je pri Mezirowu tako bistveno povezana s človeško zmožnostjo kritične refleksije oziroma samorefleksije, ki nam omogoča, da zmanjšamo vpliv (moč) življenjskega sveta nad komunikativno prakso vsakdanjega življenja.

Monološka in dialoška logika emancipacije si delita temeljni predpostavki; prva se nanaša na vlogo *resnice*, druga na vlogo (*ne*)*enakosti*. Poglejmo najprej prvo in potem še drugo predpostavko z vidika postmodernizma.

---

44 Po Freiru človek lahko transcendirata samega sebe, s tem da razume svojo lastno eksistenco in jo je zmožen spreminjati. Ob pomoči kritične refleksije naj bi udeleženci izobraževanja izstopili iz hegemonskih okvirov in zavzeli distanco do obstoječega družbenega in političnega reda ter konceptualizirali kontrahegemonске prakse (gl. Wildemeersch 2014, str. 824).

Tako monološka kot dialoška logika temeljita na možnosti *resnice*, ki je nekontaminirana z odnosi moči (oblasti); v monološkem pristopu je ta povezana s procesom premagovanja ideologije, v dialoškem z obnovitvijo resnične človeške eksistence. V obeh primerih resnica omogoča premagovanje odtujenosti (lažne zavesti oziroma zatiranja). Da bi resnica lahko opravljala to funkcijo, moramo predpostaviti, da obstaja radikalno razlikovanje med resnico in močjo (oblastjo) (Biesta in Leary 2012, str. 12). Kot smo že pokazali v tekstu, je (z vidika postmodernizma) tako pojmovanje resnice in oblasti pod vprašaj postavil Foucault. Kot pravi Foucault, sta znanje in resnica že oblast in ju je nemogoče ločiti od oblasti. Znanje in oblast nastopata skupaj v »režimih resnice«. Znanje je povezano z vprašanjem moči, to pa je imanentno povezano z odkrivanjem resnice. Oblast tako ni nekaj samo negativnega, kar prepoveduje oziroma zatira, ampak je tudi nekaj pozitivnega, aktivnega in produktivnega. Oblast je nekaj krožnega, nekaj, česar nihče nima v lasti, in ni lokalizirana tukaj in tam. Oblast se manifestira kot razmerje v družbenem omrežju, ki prek znanja v ospredje postavlja ali aktivne posameznike (opolnomočene subjekte) ali objektificirane subjekte (zatirane posameznike). Posameznik je tako objekt oblasti kot sredstvo, s katerim oblast deluje.

Foucault nam torej omogoča razumevanje znanja in oblasti, ki se zelo razlikuje od ideje emancipacije, ki pravi, da je emancipacija premagovanje oziroma »pobeg« v stran od oblasti. Postmoderni avtorji in Foucault so mnenja, da obstajajo le partikularne diskurzivne pozicije znotraj formacij znanja in oblasti. Emancipacija je tako mogoča le prek znanja/oblasti, ki hkrati vsebuje tudi imanentne forme zatiranja. Emancipacija in zatiranje sta dve strani iste medalje, ki delujeta znotraj formacije znanja in oblasti. Emancipacija po Foucaultu ni več povezana z resnico – ali z resnico, ki nam jo preskrbi učitelj emancipator, ali z resnico, ki jo odkrijemo v procesu kolektivnega kritičnega učenja –, ampak postane praksa *transgresije*, to je praktične konfrontacije med različnimi konstelacijami znanja/oblasti, ki se navezuje na mnogoterost resnic. Transgresija pomeni, da počnemo stvari drugače z namenom, da pokažemo, da ni treba, da so stvari take, kot so, ter se tako upremo utečenemu redu dogodkov; pomeni razviti različne načine eksistence, delovanja in mišljenja. Kot pravi Foucault, je tam, kjer je oblast, tudi upor. Z vidika postmoderne zatiranja in emancipacija nista definirana kot polarno nasprotna elementa, ampak ravno nasprotno; sta medsebojno prepletena v

nenehno spreminjajočih se vzorcih trajajočega boja. To torej pomeni, da moramo opustiti idejo o razlikovanju med objektivnim razumevanjem sveta in izkrivljenim razumevanjem le-tega ter tudi idejo o eni resnični človeški eksistenci, saj jih obstaja veliko. Potemtakem pri Foucaultu ne moremo več govoriti o tem, da bo točno določeno znanje oziroma vrsta učenja, to je učenje za odkrivanje resnice, rezultirala v emancipaciji. Po Foucaultu se najprej učimo transgresije (kot primer navaja gejevska gibanja, študentske proteste, gibanja etničnih manjšin ipd.) in pluralizacije resnic (enakovrednosti partikularnih resnic in pozicij različnosti), naše delovanje v teh praksah pa lahko vodi do emancipatornih eksperimentov. V tem smislu Foucaultov pristop predlaga drugačno povezavo med znanjem/učenjem in emancipacijo; povezana sta na način, ki predstavlja proces brez konca, proces nenehnega upora in boja, kjer postane transgresija (emancipacija) izziv »vseživljenjskega« učenja. Transgresija prek upora šele omogoča prakticiranje emancipacije, saj je svoboda mogoča le kot praksa (gl. Biesta 2006b, str. 41; Biesta in Leary 2012, str. 14; Fejes 2008a, str. 18–19; Simons 1995, str. 85–86).

Druga skupna predpostavka monološke in dialoške logike se nanaša na status (*ne*)*enakosti*. Oba pristopa razumeta emancipacijo kot prehod iz stanja neenakosti v stanje enakosti. V monološki logiki emancipacije izhodiščno točko pomeni neenakost med učiteljem, ki ve, in učečim se, ki še ne ve, a bo ta po procesu učenja (kot končni rezultat) postal enak učitelju. V dialoški logiki izhodiščno točko neenakosti pomeni razmerje med zatiralci in zatiranimi, kjer si zatirani prizadevajo za dosego resnične človeške eksistence in s tem enakosti. V tem modelu učeči se še nimajo znanja o resnični človeški eksistenci, zato tudi ta model za izhodišče privzema neenakost med učiteljem in učečim se s ciljem spremeniti neenakost v enakost (Biesta in Leary 2012, str. 15).

Razumevanje emancipacije v smislu prehoda iz neenakosti v enakost po Biestovem mnenju ni neproblematično. Prvič se lahko vprašamo o tem, ali bodo tisti, ki naj bi se emancipirali, sploh lahko dohiteli tiste, ki so emancipirani. Moderna logika emancipacije temelji namreč na odvisnosti med emancipatorjem in tistim, ki naj bi se emancipiral, zato se zastavlja vprašanje, kdaj bo ta odvisnost izginila. Takoj ko nekdo doseže emancipacijo? Naj bo emancipirani neizmerno hvaležen emancipatorju, ker je od njega prejel »dar« emancipacije? Bi morali biti sužnji hvaležni svojim gospodarjem, ker so jih osvobodili, ženske hvaležne moškim in

otroci svojim staršem? Če razumemo emancipacijo tako, ali ne obstaja tveganje, da bodo zatirani postali novi zatiralci (Biesta 2010, str. 45; Biesta in Leary 2012, str. 16)? Temeljni paradoks monološke in dialoške logike, ki temelji na izvorni neenakosti med učiteljem, ki ve, in učečim se, ki še ne ve, je torej to, da čeprav je emancipacija usmerjena k enakosti, neodvisnosti in svobodi, je dejansko utemeljena na odvisnosti kot temelju emancipatornega izobraževanja.

Biesta si zato zastavi vprašanje, ali lahko zastavimo emancipacijo drugače, tako, da ne bo temeljila na odvisnosti med emancipatorjem in emancipiranim. Njegov odgovor je pritrdilen. Pri tem se opira na francoskega filozofa Jacquesa Rancièra, ki za izhodiščno točko emancipacije ni prevzel predpostavke o neenakosti, ampak nasprotno, predpostavko oziroma aksiom *enakosti*, enakosti inteligenc vseh ljudi<sup>45</sup>. Enakost mu pomeni izhodiščni aksiom, saj, »[k]dor je privolil v fikcijo neenakosti inteligenc, kdor je zavrnil edino enakost, ki jo lahko vsebuje družbeni red, lahko samo še drvi od ene fikcije do druge [...]«. (Rancière 2005, str. 116) Bistveno pri emancipaciji je, da nenehno preverjamo aksiom enakosti vseh govorečih bitij. Kot lahko vidimo, pri Rancièru emancipacija ne temelji na odvisnosti med tistim, ki bi se moral emancipirati (učečim se), in tistim, ki emancipira (učitelj), tako kot tudi ne na neenakosti med njima. Kakšen odnos med učiteljem in učečim se potemtakem predpostavlja Rancièrov aksiom o enakosti inteligenc? Najprej gre za to, da učitelj nima več vloge »učitelja eksplikatorja«, ki učečemu se pokaže pot do resnice in pravičnosti. Učitelj je še vedno avtoriteta, vendar njegova avtoriteta ne temelji na razliki v znanju ali razumevanju med njim in učečim se. Njegova avtoriteta je v usmerjanju in spodbujanju nevedne osebe k uporabi lastne inteligence, je v tem, da opomni učeče se, da lahko že govorijo, ne pa da jim podaja svoje znanje in od njih zahteva reprodukcijo le-tega. Učiteljeva naloga je v tem okviru dvojna: *sprašuje*

45 Pri tem se je Rancière (2005) naslonil na delo francoskega učitelja Josepha Jacotota, ki je znan kot avtor metode »univerzalnega poučevanja« oz. »intelektualne emancipacije«, katere bistvo predstavlja učiteljeva nevednost. Nevednost mora učitelj vzeti za svoj pedagoško-andragoški kredo in jo narediti za osnovo celotne zgradbe poučevanja. Nevedni učitelj je tisti učitelj, ki ne poučuje, ne uči udeležencev izobraževanja določenega znanja, temveč v njih spodbuja uporabo inteligence, ki je vsem prirojena ter vsem na voljo. Joseph Jacotot je na podlagi svoje izkušnje (poučevanja udeležencev izobraževanja, katerih jezika ni poznal) spoznal, da razlaga, ki jo je imel za temelj izobraževanja, pravzaprav ni potrebna za to, da bi se njegovi udeleženci izobraževanja učili. To ga je pripeljalo do uvida, da razlaga pravzaprav poneumlja udeležence izobraževanja, saj jim z razlago pokažemo, da nečesa niso zmožni razumeti sami. V tem smislu je izobraževanje razumel kot mit, ki ustvarja svet umnih in nevednih posameznikov (gl. Bingham in Biesta 2010, str. 41–42).

in zahteva dejanje govora, to je manifestacijo inteligence, ki se ne zaveda same sebe, in drugič, *preverja*, da je delo inteligence narejeno ne z razlago, ampak s pozornostjo, to je s prizadevanjem za uporabo lastne inteligence. To je pot k prakticiranju svobode, ki se izraža v trojnem vprašanju: Kaj vidiš, kaj misliš o tem, kako uporabiš to? Spraševanje ni mišljeno v sokratskem smislu, kjer je namen spraševanja pripeljati učečega se do točke, ki jo učitelj že pozna. Čeprav tak pristop lahko pomeni pot k učenju, nikakor ne more biti po Rancièru pot k emancipaciji. Bistveno za emancipacijo je zavedanje o tem, kaj lahko inteligenca naredi, ko se sama razume kot enakovredna kateri koli drugi in razume druge kot enakovredne sebi. To je tisto, kar je treba nenehno preverjati, enakost inteligenc vseh ljudi. Emancipacije nam tako ne more posredovati učitelj, ampak je emancipacija povezana z učenjem samih sebe, z lastno uporabo inteligence, in pri Rancièru postane samoemancipacija (Biesta 2010, str. 54–55; Bingham in Biesta 2010, str. 42–43). Emancipacija lahko po Rancièru poteka le v ustreznem odnosu (dialogu) med učiteljem in učečim se, to je v pogovorni dejavnosti izobraževanja, in je odvisna od iniciativ posameznikov ali skupin, ki se lahko uprejo utečenemu redu dogodkov (gl. Kroflič 2013, str. 55).

Emancipacija po Rancièru tako ne more biti družbena metoda, saj lahko človek osvobodi le sebe (človeka). Emancipacija pomeni uporabljati inteligenco pod predpostavko enakosti inteligenc. Obstaja samo en način emancipacije in »nobena stranka oziroma vlada, nobena vojska, šola ali institucija ne bo nikoli emancipirala niti ene osebe, ker je vsaka institucija vedno 'dramatizacija' oziroma 'utelešenje' neenakosti« (Bingham in Biesta 2010, str. 43). Univerzalno učenje je tako lahko usmerjeno le na posameznike, nikoli na družbo.

Emancipirati se pomeni, da se naučimo biti enaki ljudje v neenaki družbi. To pa je doba razuma ter vere v vsemoč znanosti obrnila na glavo. Namreč, ustvarjanje enake družbe z neenakimi ljudmi. »A kdor se je za to odločil, lahko stvar pripelje do cilja le s celovito pedagogizacijo družbe [...] Pozneje bodo to poimenovali permanentno izobraževanje.« (Rancière 2005, str. 116) Razsvetljenstvo, ki je prineslo vero v družbeni napredek, v racionalni red, je lahko to storilo le v škodo emancipacijskega napora umnih individuov. Jacotot je bil tisti, ki je razmišljal o izginjanju enakosti v okviru napredka in emancipacije pod pokroviteljstvom izobraževanja. Bistveno pri njem je torej to, da je institucionalizacijo napredka zaznal kot

odpovedovanje intelektualni in moralni enakosti, javno izobraževanje pa kot žalovanje za emancipacijo. Razsvetljensko misel, da bomo z znanjem dosegli enakost oziroma razumskost, Rancière razkrinka kot ideološko, saj »pedagoški stroj« ravno vzpostavlja neenakost, da bi jo nato zmanjšal. To zmanjševanje razlike med znanjem in nevednostjo pa se imenuje napredek. Rancière nas tako na eni strani opozarja na povezanost izobraževalnega sistema z ideologijo napredka, to je slepo vero v znanost, ob pomoči katere država pod krinko emancipacije, utemeljene prav na neenakosti, poneumlja ter segregira državljane. Na drugi strani nam ponuja razumevanje emancipacije, ki ne temelji na »učitelju eksplikatorju«, na odvisnosti med emancipatorjem in tistim, ki naj bi se emancipiral.

Z vidika postmodernizma, kot sta izpostavila Foucault in Rancière, učenje in izobraževanje nista več razumljeni kot gonilna sila emancipacije oziroma kot motor razsvetljenstva, ki nam zagotavlja svobodo. Pri Foucaultu lahko emancipacija vznikne kot posledica transgresije, praktične konfrontacije med različnimi konstelacijami znanja/oblasti, ki se navezuje na obstoj mnogoterih resnic. Pri Rancièru emancipacija pomeni izhodiščni aksiom enakosti vseh inteligenc, ki pravi, da je treba nenehno preverjati enakost vseh človeških bitij v neenaki družbi, v družbi, ki je bistveno opredeljena z raznolikostjo in drugačnostjo (glede na spol, raso, etnično pripadnost, spolno orientacijo ipd.). V tej družbi lahko vsi ljudje že govorimo (znamo) in ne potrebujemo »razsvetljenega eksplikatorja«, da bi nam pojasnil, kako naj govorimo, da bi »pravilno« razumeli tekst (knjigo), dramsko igro ali vsebino izobraževanja. Emancipacija je predmet disenza<sup>46</sup> in je odvisna od iniciative (akcije) posameznikov ali skupin, ki se postavijo po robu utečenemu redu dogodkov. V tem kontekstu je dejanje emancipacije dejanje, v katerem nekdo zapusti prostor, ki mu je določen v družbeni strukturi, da bi lahko videl, povedal ali naredil nekaj, in je torej dejanje, v katerem se nekdo distancira od samega sebe. Pri Rancièru potemtakem izobraževanje ni pogoj politike, saj ne pripravlja

46 Kot pravi Matusov (2009), je izobraževanje, ki si prizadeva za zmanjševanje razlik v zavesti med učiteljem, ki ve, in učečim se, ki še ne ve, to je za pridobivanje istega znanja, antidialoško. V dialogu se razlike med zavestmi nenehno preoblikujejo, vendar jih ne moremo zmanjšati (odpraviti), ker so razlike bistvene za obstoj dialoga (prav tam, str. 4–5). Kot pravi Burbules (2000), vodi »fetišizacija dialoga«, to je razumevanje dialoga kot ključnega instrumenta za človeško emancipacijo – ali v obliki sokratske metode, Freirove pedagogike zatiranih ali Habermasovega iskanja konsenza – v izključevanje, »utišanje« in »normalizacijo« drugih kot drugačnih. Po Rancièru je bistvo demokracije ravno to, da tisti, ki se jih ima za »nekvificirane« in »nekompetentne« ljudi, intervenirajo v družbeni red in tako vzpostavijo disenz; pokažejo, da so enakovredni in kompetentni govorci, čeprav izključeni iz prevladujočega družbenega reda (Simons in Masschelein 2010a, str. 513).

učech se za aktivno državljanstvo (za pridobivanje znanja oziroma komunikativne kompetence, nujne za participiranje v demokraciji), ampak je prostor »pedagoške subjektifikacije«, ki se nanaša na potrjevanje enakosti, to je potrjevanje posameznikove zmožnosti, da je vedno že zmožen nekaj narediti oziroma nekaj vedeti (Simons in Masschelein 2010a, 2010b). Pri Freiru se odrasli s spreminjanjem svoje zavesti pripravljajo na širšo družbeno spremembo in z izobraževanjem dosežejo individualno in družbeno (politično) emancipacijo, pri Rancièru pa je emancipacija del izobraževalne prakse in je povezana z zmožnostjo posameznikovega sebstva (Tur Porres idr. 2014, str. 286).

Glede na predstavljeno monološko in dialoško logiko emancipacije ter postmoderno razumevanje emancipacije za konec odgovorimo še na zastavljeno vprašanje, kakšne emancipatorne prakse individualnega in družbenega preoblikovanja naj izobraževanje odraslih prevzame v današnji družbi. Sami se zavzemamo za pristop, ki gradi na ponovnem premisleku predpostavk kritične teorije in je danes vse opaznejši tudi v teoriji izobraževanja in izobraževanja odraslih (npr. Biesta in Leary 2012; Fenwick 2006; Simons in Masschelein 2010a, 2010b; Tur Porres idr. 2014; Wildemeersch 2014). Kot pravi Wildemeersch (2014),

je veliko učenjakov v izobraževanju zaznalo, da prakse opolnomočenja v izobraževanju pogostokrat 'ni bilo čutiti opolnomočenjsko', ampak so te prakse ponovno potrdile forme dominacije [...] da so tudi 'izobraženi' posamezniki nujno locirani v različnih oblastnih diskurzih, ki omejujejo njegovo/njeno avtonomijo [...] da še posebej danes ekonomski diskurz prežema različna področja družbe, s 'progresivnimi' kulturnimi in izobraževalnimi praksami vred [...] Kot odgovor na te ugotovitve se raziskuje nov koncept 'kritike' v teoriji in praksi izobraževanja. Izhodišče tukaj je nasprotno predlogu, da lahko strokovnjaki, aktivisti, 'javni intelektualci' ali voditelji pokažejo pot k boljšim pogojem; prevladuje izkušnja, da za mnoge izzive, s katerimi se soočamo danes, ne obstaja en 'pravilen' odgovor [...] V tem pristopu k javnemu izobraževanju predstavlja izhodišče zaveza po vzpostavitvi (javnega) prostora, v katerem sta tako učitelj kot učeči se, izhajajoč iz svojih danih zmožnosti, vključena v proces skupnega preiskovanja in eksperimentiranja z določeno stopnjo nevednosti glede 'pravega odgovora'. (Prav tam, str. 824–825)

V tem okviru je tudi vloga kritičnega in demokratičnega izobraževanja odraslih manj ambiciozno zastavljena. Njegova vloga ni »ozaveščanje«

odraslih o tem, kaj se »resnično« dogaja v svetu, in skladno z »resničnim« uvidom v individualnem preoblikovanju odraslih in širši družbeni transformaciji. Naloga kritičnega in demokratičnega izobraževanja odraslih je, da pripomore k odpravi veljavnega družbenohierarhičnega reda in tako spodbudi nastanek novih oblik akcije ter omogoči možnosti za realizacijo pluralnosti glasov odraslih kot enakovrednih in kompetentnih posameznikov v svetu, ki ni opredeljen z vnaprej danimi dokončnimi odgovori, ampak ga bistveno določajo ravno novi in nepričakovani odgovori, tveganje in negotovost. Vsak odrasli lahko že govori, zato je treba pozornost nameniti ne projiciranju vnaprej predpisanega sveta za odrasle, ampak vsakdanjim praksam, ki niso namenjene premagovanju razlik med odraslimi, temveč temu, da med konfrontacijo raznolikosti vzniknejo nove in nepredvidljive akcije in možnosti. V teh praksah učitelji privzemajo enakost inteligenc odraslih za izhodišče, to pomeni, da za sodelovanje v teh praksah udeležencem ni treba imeti nobenega posebnega predznanja; vsak odrasli že govori in lahko prispeva s svojimi odgovori v teh praksah. To so prostori praktične svobode in prostori mogočega lastnega preoblikovanja. Bistvena naloga učiteljev pa je, da ustvarijo prostor, v katerem se bodo udeleženci izobraževanja odmaknili od svojih znanih (»domačijskih«) perspektiv, saj z izmenjavo in konfrontacijo lastnih razumevanj udeležencev vznikne nekaj nepričakovanega in novega, vznikne prostor za možno transformacijo. Ravno te prakse, ki jih lahko spodbuja izobraževanje odraslih, pa so tiste, ki uspešno spodkopavajo prevladujoče diskurze ekonomske učinkovitosti in performativnosti ter vzbujajo odpor do njih. V njih so utemeljena emancipatorna prizadevanja izobraževanja odraslih današnjega sveta, ki je bistveno določen s svojo kompleksnostjo, negotovostjo in nepredvidljivostjo (Fenwick 2006; Masschelein 2010; Wildemeersch 2014).

Bistvena značilnost omenjenih prostorov je, da ti niso usmerjeni le k posameznikom, ampak k skupinam in skupnostim. V njih se združujejo odrasli, ki se razlikujejo po spolu, starosti, etnični pripadnosti, socialno-ekonomskem statusu itn., tako pa se vzpostavlja prostor pluralnosti in raznolikosti. V omenjenih prostorih – če so v njih odrasli obravnavani enakovredno in je vzpostavljen prostor za prevpraševanje samoumevnih predpostavk utečenega družbenega reda – pa lahko odrasli izkusijo »demokratični moment', ki ima hkrati politično razsežnost« (Wildemeersch 2014, str. 829–830).

Na potrebo po rekonceptualizaciji emancipatornih prizadevanj v kritični tradiciji izobraževanja odraslih opozarja tudi Kump (2012), ki ob preučevanju družbenih gibanj kot prostorov radikalnega izobraževanja odraslih opozarja, da je najnovejšim družbenim gibanjem

skupno, da se ne zavzemajo za družbene spremembe s pozicije moči, kar je bila praksa gibanj preteklega stoletja [...]. Rešitve ne vidijo v revolucijah, v prevzemu oblasti, temveč v odpiranju političnega in družbenega prostora neposredni demokraciji. Pri tem problematizirajo predstavniško demokracijo in iščejo poti za 'demokratizirano demokracijo' kot svobodno in ustvarjalno dejavnost v vsakdanjem življenju odraslih [...] Zaradi narave najnovejših družbenih gibanj izobraževanje poteka nehierarhično, horizontalno, kolektivno, prevladuje vzajemno in sodelovalno učenje, ki spodbuja enakost, pravičnost, solidarnost, globalno spoštovanje in zaščito ljudi ter okolja [...] Marksistična izobraževalna praksa je temeljila na hierarhičnem odnosu med tistimi, ki imajo védenje (ki imajo pravo zavest), in tistimi, ki ga nimajo (mase z napačno zavestjo) [...] Skratka, v soraziskovanju oz. radikalnem raziskovanju ni nikakršnega privilegiranega zunanjega mesta pogleda. Raziskovanje oz. refleksija teh novih gibanj je možna le s pozicije, da si del tega gibanja. (Prav tam, str. 30–34)

### **2.3.3 Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja**

Z vidika postmoderne smo pokazali, da je izkustveno učenje obrat od modernega k postmodernemu v teoriji in praksi izobraževanja odraslih, čeprav je pomen izkustva za učenje znan že dosti prej. Izkustveno učenje predstavlja ključno komponento postmoderne kulture, v okviru katere vsi ljudje proizvajamo znanje. Vendar »izkušnja« ni nekaj neproblematičnega. Kot znanje je tudi izkušnja družbeno konstruirana. Za različne družbene skupine ima izkustveno učenje različne namene – od osebne rasti in avtonomije, uporabnosti in relevantnosti znanja za trg dela do osebne in družbene transformacije. Glede na kombinacijo različnih praks, pomenov in družbenih konstrukcij izkustvenega učenja Usher in Edwards (1994) ugotavljata, da je na eni strani izkustveno učenje bistveno za izobraževanje v postmodernem stanju, a je hkrati tudi zelo ambivalentno, saj vsebuje tako potencial za opolnomočenje kot zatiranje, to pa je razvidno iz različnih pomenov, ki ga izkustvenemu učenju pripisujejo različne družbene skupine (prim. Kosmidou in Usher 1992).

Kot ugotavljata Romi in Schmida (2009) ob primeru neformalnega izobraževanja, pomeni le-to gonilno silo v postmoderni, čeprav se prevelik poudarek namenja praksi in je teorija po njenem prepričanju še premalo raziskana. V postmoderni dobi ima neformalno izobraževanje potencial, da postane prevladujoča oblika izobraževanja, saj to ni tako togo kot formalno izobraževanje ter se lahko lažje in hitreje prilagaja spremembam v družbi in na trgu dela (prav tam, str. 266). Biesta (2006) dodaja, da je povečanje oziroma »hitro rastoči trg priložnostnih oblik učenja«, kot je učenje v fitness centrih in športnih klubih, internetno učenje, učenje iz priročnikov za samopomoč itn., pravzaprav posledica individualizacije učenja (učenje kot individualna *aktivnost*) in vse večjega poudarka na individualnih vprašanih učenja, kot na primer posameznikovi skrbi za telo, zdravje, odnose, identiteto ipd. (učenje kot individualno *vprašanje* in *odgovornost*) (prav tam, str. 175).

Prav tako smo z vidika teorije transformativnega učenja, kot sta jo koncipirala Mezirow in Brookfield, pokazali, da se proces transformativnega učenja začne z izkušnjo. Natančneje, s kritičnim preučevanjem predpostavk in prepričanj, ki strukturirajo naše izkušnje.

A kaj ima izkustveno učenje opraviti z neformalno in priložnostno pridobljenim znanjem oziroma neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem?

Izkustveno učenje v praksi sestavljajo različne tematike in interesi. Jansen in Wildemeersch (1992) ločita med štirimi temeljnimi temami, ki se nanašajo na izkustveno učenje: prva je povezana z vrednotenjem in ocenjevanjem ter potrjevanjem izkustvenega učenja oziroma predhodno pridobljenega znanja; druga se nanaša na organizacijske spremembe v izobraževalnih institucijah; tretja na dvigovanje zavesti in skupnostno akcijo; in četrta na osebno rast in razvoj (prav tam, str. 5–6; prim. Boud 2005, str. 244). Izhajajoč iz tega pojmovanja, lahko vidimo, da predstavlja PNPPZ eno izmed tem v okviru izkustvenega učenja. Harris (2006) dodaja, da je splošno sprejeto dejstvo, da teoretizacija o PNPPZ poteka v okviru teorije izkustvenega učenja<sup>47</sup>. Izkustveno učenje opredeljujeta

---

47 Kolbova teorija izkustvenega učenja oz. »krog izkustvenega učenja« – ki poteka kot proces od konkretne izkušnje, opazovanja in refleksije, generalizacije in abstraktne konceptualizacije do aktivnega eksperimentiranja – usmerja veliko teorije in prakse o PNPPZ (prav tam, str. 6). Andersson idr. (2013) pravijo, da Kolbov model izkustvenega učenja predstavlja »ideološko-teoretično osnovo« za večino raziskav o PNPPZ (prav tam, str. 408). V izobraževanju odraslih je načela Kolbovega

tako *filozofija*, ki pravi, da vse učenje izhaja iz izkušnje ter da mora biti utemeljeno na izkušnji – učenje mora upoštevati predhodno pridobljene izkušnje učečega se, saj te zagotavljajo osnovo za znanje in izkušnje, na katerih temelji pridobivanje novega znanja –, kot *metoda*, ki je v praksi prevzela različne oblike, tehnike in metode (Boud 2005, str. 244). Večina literature o PNPPZ se navezuje na humanizem, psihologizem in delno konstruktivizem, ki so značilni za teorijo izobraževanja odraslih in izkustveno učenje ter utelešajo določene koncepte učenja, znanja, učečega se in učitelja. Tako je po mnenju Harris PNPPZ (in širše izkustveno učenje) zaostalo za sodobnimi spoznanji v teoriji izobraževanja (Harris 2006, str. 8), ki smo jih sami predstavili v okviru kritične teorije in postmodernizma. Kritična oziroma radikalna tradicija izobraževanja odraslih je v povezavi s PNPPZ izpostavila predvsem pomen PNPPZ v družbenih gibanjih in njihovi zavezanosti k družbeni pravičnosti, postmodernizem pa je problematiziral »avtentičnost« izkušnje in učenja iz izkušenj ter opozoril, da so »tradicionalne« prakse izkustvenega učenja utemeljene na razsvetlenski (modernej) filozofiji, to je predpostavkah o objektivni realnosti, enotnem bistvu ipd.

Z vidika sodobnejših spoznanj v teoriji izobraževanja so različni avtorji, izhajajoč iz postmodernizma (poststrukturalizma) in kritične teorije, pa tudi teorije ocenjevanja in vrednotenja, sociologije izobraževanja (Bernstein), simbolnega interakcionizma in drugih, izpostavili (npr. Andersson idr. 2013; Guo in Andersson 2006; Harris 2006; Michelson 2006; Peters 2006; Young 2006), da so praktiki PNPPZ preveč upali v filozofijo in metodologije izkustvenega učenja, s katerimi naj bi ocenjevali, vrednotili, potrjevali in priznavali učenje iz izkušenj. Na tej podlagi so se ti avtorji zavzeli za kritično *reteoretizacijo* oziroma *ново teoretizacijo* »samoumevnih« predpostavk teorije izkustvenega učenja in PNPPZ.

V nadaljevanju in sklepu tega poglavja bomo najprej a) opredelili osnovne pojme (formalno in neformalno izobraževanje, priložnostno učenje, PNPPZ); se seznanili s temeljnimi b) idejami, različnimi nameni, modeli in metodami PNPPZ ter c) teoretskimi poudarki reteoretizacije

---

kroga izkustvenega učenja udeležil predvsem Knowles, ki razume izkušnjo kot vir in izhodišče učenja. Izkušnja predstavlja enega izmed petih principov Knowlesovega pojmovanja andragogike, ki zagovarja na odraslega učečega se usmerjen učni proces, v okviru katerega refleksija zaseda ključno mesto. Tako Knowles kot Kolb imata svoje korenine v konstruktivizmu, ki izhaja iz skupnega načela oz. prepričanja, da naj bi učeči se z refleksijo konstruiral osebno razumevanje miselnih struktur, ki izhajajo iz njegovega delovanja v svetu (Harris 2006, str. 6–7).

PNPPZ (izsledki raziskav), opirajoč se pri tem predvsem na vpliv post-modernizma in kritične teorije v teh razpravah.

### ***2.3.3.1 Formalno in neformalno izobraževanje, priložnostno učenje in PNPPZ***

Pri pregledu angleške literature lahko opazimo, da se za dvojico izrazov, ki ju nekateri avtorji slovenijo kot *formalno in neformalno izobraževanje* (npr. Muršak 2012), drugi kot *formalno in neformalno izobraževanje/učenje* (npr. Jelenc 2008; Kelava 2012) ter tretji kot *formalno in neformalno učenje* (npr. Hozjan 2010), uporabljata tako izraza *formal and non-formal education* kot tudi *formal and non-formal learning* (prim. Muršak 2008, str. 51). Opise za prvo in drugo dvojico izrazov najdemo predvsem v literaturi (teoriji) s področja izobraževanja odraslih (npr. Merriam idr. 2007; Hrimech 2005; Spencer 2005), opisi druge dvojice pa prevladujejo v različnih evropskih priporočilih in smernicah (npr. CEDEFOP 2007, 2009a; Colardyn in Bjørnavold 2005; Svet Evropske unije 2011, 2012; Werquin 2010). Sami bomo izraza slovenili z izrazom formalno in neformalno izobraževanje, angleški izraz *informal learning* pa z izrazom priložnostno učenje, čeprav nekateri avtorji ta izraz slovenijo z izrazi, kot so *informalno, aformalno in naključno učenje* (gl. Hozjan 2010, str. 23–24; Jelenc 2008, str. 13; Muršak 2008, str. 51). Poglejmo pomen teh izrazov.

- *Formalno izobraževanje* poteka v organiziranem in strukturiranem okolju, to je na izobraževalnih ustanovah ali na delovnem mestu, posebej namenjenem učenju, in vodi k pridobitvi formalne (javnoveljavne) izobrazbe oziroma kvalifikacije, izražene v obliki diplome, spričevala ali certifikata. Formalno izobraževanje je institucionalizirano, opredeljeno z izobraževalnim programom (ki določa cilje, vsebino, trajanje, načine preverjanja in ocenjevanja, pogoje napredovanja) in je z vidika udeleženca izobraževanja načrtno. Za formalno izobraževanje lahko velja tudi izobraževanje na daljavo, če je skladno s sprejetim izobraževalnim programom (Hrimech 2005; Kelava 2012, str. 29; Merriam idr. 2007, str. 29–30; Muršak 2012, str. 32).
- *Neformalno izobraževanje* označuje organizirano obliko izobraževanja zunaj formalnega izobraževalnega sistema. Izvaja se kot načrtna dejavnost, vendar je manj formalizirano od formalnega izobraževanja (v smislu točno določenih ciljev, trajanja, kvalifikacije učitelja ipd.). Z

vidika udeleženca izobraževanja je načrtno, vendar v nasprotju s formalnim izobraževanjem ne vodi do formalne izobrazbe oziroma kvalifikacije (spričevala, diplome). Rezultati neformalnega izobraževanja se lahko ovrednotijo in vodijo do certificiranja. Primeri neformalnega izobraževanja so: programi za opismenjevanje odraslih; programi za razvoj splošnih in ključnih spretnosti (računalniška pismenost, jezikovno izobraževanje); usposabljanje na delovnem mestu, s katerim podjetja posodablajo in izboljšujejo spretnosti svojih zaposlenih (na primer izobraževanje za informacijsko-komunikacijske tehnologije); tečaji, ki jih organizirajo organizacije civilne družbe za svoje člane; programi, ki jih ponujajo muzeji in knjižnice, študijski krožki (Ivančič idr. 2011, str. 380–382; Jelenc 2008, str. 13; Kelava 2012, str. 30; Merriam idr. 2007, str. 30; Muršak 2012, str. 66).

- *Priložnostno učenje* je učenje, ki poteka v vsakodnevnih dejavnostih, povezanih z delom, družino ali prostim časom, in ni organizirano ali strukturirano v smislu ciljev, časa učenja ali podpore pri učenju. Z vidika učечеge se je po večini nenačrtno in se praviloma ne konča s certificiranjem, lahko pa se vrednoti v procesu priznavanja priložnostno pridobljenega znanja. Primeri vrednotenja priložnostnega učenja se nanašajo na sposobnosti vodenja projektov, medkulturne spretnosti, spretnosti, pridobljene s prostovoljstvom, kulturnimi dejavnostmi, športom, mladinskim delom in podobno (Jelenc 2008, str. 14; Kelava 2012, str. 30; Merriam idr. 2007, str. 35; Muršak 2008, str. 89).

Zdaj ko smo opredelili formalno in neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje, lahko opredelimo tudi pojem *priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Pojem se nanaša na procese in postopke, ki posameznikom omogočajo priznavanje že pridobljenega znanja, ki ga lahko uveljavijo pri nadaljnjem izobraževanju ali zaposlovanju (Muršak 2012, str. 90). Nanaša se na priznavanje (oziroma vrednotenje) učenja, ki poteka zunaj formalnih izobraževalnih programov, na izkustveno pridobljeno znanje. Izobraževalne ustanove sprejemajo priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja kot legitimno metodo za vstop v izobraževalni program oziroma pridobitev kreditnih točk (Spencer 2005, str. 508).

V mednarodnem prostoru (in Sloveniji) so v uporabi različni izrazi, ki se nanašajo na priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V Južnoafriški republiki, Avstraliji, na Novi Zelandiji in v Angliji se uporablja izraz *priznavanje predhodno pridobljenega znanja* (*recognition*

of *prior learning* s kratico »RPL«). V Združenem kraljestvu je do pred kratkim prevladoval izraz *potrjevanje predhodno pridobljenega (izkustvenega) znanja (accreditation of prior (experimental) learning* s kratico »APL« ali »APEL«), a ga v zadnjem času nadomešča izraz »RPL«. V Združenih državah prevladuje izraz  *vrednotenje in ocenjevanje predhodno pridobljenega znanja (prior learning assessment)* in v Kanadi  *vrednotenje in ocenjevanje ter priznavanje predhodno pridobljenega znanja (prior learning assessment and recognition)*, za katera se uporabljata kratici »PLA« oziroma »PLAR«. V Franciji in na Švedskem prevladuje koncept  *vrednotenja (validation)*<sup>48</sup>  *znanja in kompetenc* (Boud 2005, str. 243; Harris 2006, str. 2; Sandberg 2010, str. 100; Sandberg 2012, str. 355; Spencer 2005, str. 508; Stenlund 2010, str. 784). Razlike v pojmovanju med državami so posledica razlik v jeziku in lokalnem razvoju pa tudi razlik v koncipiranju ideje o PNPPZ, zato se teoretiki in raziskovalci srečujejo z različnimi interpretacijami in pomeni PNPPZ (Andersson idr. 2013).

Sami bomo uporabljali izraz  *priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (PNPPZ)*<sup>49</sup>, v okviru katerega bomo preučevali predvsem možnosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (rezultatov učenja) prek ogrodja kvalifikacij. Besedo  *priznavanje* bomo uporabljali v dvojnem pomenu. Prvič kot podeljevanje uradnega

48 Sami angleški termin  *validation* slovenimo z izrazom vrednotenje, saj je ta pomensko najbližje širšemu namenu vrednotenja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki prevladuje kot koncept na Švedskem (*validering*) in v Franciji (*validation*). Na Švedskem koncept PNPPZ zajema vrednotenje in ocenjevanje ter potrditev znanja in kompetenc, pridobljenih v formalnem izobraževalnem sistemu in zunaj njega, ter predstavlja proces prestrukturiranja izobraževanja odraslih (Andersson in Osman 2008, str. 43–44; Sandberg 2012, str. 355). V Franciji ima koncept vrednotenja ali institucionalno vrednost, vrednost na trgu dela ali širšo vrednost v družbi in predstavlja širši filozofski koncept od potrjevanja za pridobitev kreditnih točk oz. kvalifikacij (Puget in Osborne 2004, str. 51). V slovenski literaturi različni avtorji termin slovenijo kot »ugotavljanje ustreznosti« (Hozjan 2010, str. 36), »validacija« (Svetina 2013, str. 30), »vrednotenje« (Kelava 2012, str. 41) in »potrjevanje« (Svet Evropske unije 2012, str. 1). Izjemo bomo naredili pri dokumentih evropske izobraževalne politike, ki po večini uporabljajo izraz  *validation*, a je iz uradnega slovenskega prevoda in tudi definicije razbrati, da gre predvsem za  *potrjevanje* rezultatov učenja (gl. Council of the European Union 2012; Svet Evropske unije 2012). Kot ugotavlja Andersson, je izraz vrednotenje v kontekstu EU uporabljen sinonimno z  *izrazi*, kot so priznavanje, potrjevanje ter ocenjevanje in vrednotenje predhodno pridobljenega znanja (Andersson 2008, str. 516).

49 Pri prevodu angleškega izraza »recognition of prior non-formal and informal learning« s slovenskim »priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja« opozarjamo na problematičnost slovenjenja izraza »learning« z »znanje«, a se opiramo na že uveljavljeno prakso slovenskega prevoda termina (gl. Muršak 2012, str. 90). Tudi druga pojmovanja, ki se nanašajo na »priznavanje« in vsa uporabljajo besedo »learning« v angleškem jeziku – RPL, AP(E)L, PLA(R) –, smo slovenili z »znanje«, saj tako rabo najdemo v že ustaljeni slovenski praksi (Jelenc 2008, str. 17; Svetina 2013, str. 32).

statusa neformalno in priložnostno pridobljenemu znanju (rezultatom učenja) s podelitvijo (javno veljavne) listine, kreditnih točk ali oprostitvijo opravljanja modula/ov (enot) izobraževalnega programa, ki je največkrat utemeljena na standardih znanja (standardiziranih rezultatih učenja). In drugič kot nadpomenko za proces ugotavljanja, s katerim preverjamo obseg posameznikovega znanja, in priznavanja znanja, ki ni nujno vnaprej določeno in standardizirano, ampak ohranja holistično in reflektivno naravo priznavanja posameznikovega pridobljenega znanja.

V evropski izobraževalni politiki se je zaradi mnogih terminoloških in konceptualnih nejasnosti in različnih tradicij (Hozjan 2010; Svetina 2013) pri definiranju priznavanja/vrednotenja/potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja uveljavil predvsem pojem *potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja* (npr. Council of the European Union 2012b; European guidelines for ... 2009; CEDEFOP 2007), pri tem se potrjevanje nanaša na »postopek, v katerem pooblaščen organ potrdi, da je posameznik pridobil rezultate učenja, izmerjene po ustreznem standardu« (Council of the European Union 2012b, str. 5). Postopek potrjevanja neformalnega in priložnostnega učenja sestavljajo štirje elementi: a) *identificiranje*; b) *dokumentiranje*; in c) *vrednotenje in ocenjevanje* posameznikovih rezultatov učenja; ter d) *certificiranje* posameznikovih doseženih rezultatov učenja, ki vodijo do kvalifikacije oziroma kreditnih točk (prav tam, str. 3–4).

V Sloveniji so se v dosedanji praksi uveljavili predvsem izraza *ugotavljanje in potrjevanje znanja* kot prevod termina *accreditation of prior learning* (APL) ter za nacionalne poklicne kvalifikacije izraz *preverjanje in potrjevanje znanja v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij* (Jelenc 2008, str. 17; Svetina 2013, str. 32). V uporabi so tudi drugi izrazi, ki jih uporabljajo različni avtorji, na primer priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja (Hozjan 2010; Žnidarič idr. 2012); priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Žnidarič in Vuković 2008), vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (Strokovne podlage za ... 2011), potrjevanje neformalno pridobljenega znanja (Kelava 2012).

V skladu s sistemom nacionalnih poklicnih kvalifikacij in preostalimi predpisi<sup>50</sup>, ki urejajo področje PNPPZ od leta 2000 naprej, smo v Slo-

---

50 Gl. Pavlič 2013, str. 41–42.

veniji razvili sistem PNPPZ predvsem za dva namena: (a) za *nadaljnje vključevanje v formalno izobraževanje* (nadaljevanje prekinjenega izobraževanja, nadaljevanje izobraževanja na višji stopnji, sprememba smeri izobraževanja)<sup>51</sup>; in (b) za *pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij* (priznavanje poklicne usposobljenosti na trgu dela)<sup>52</sup> (Hozjan

---

51 Na ravni poklicnega in strokovnega izobraževanja Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) opredeljuje možnosti PNPPZ tako za dijake kot odrasle udeležence izobraževanja. S spremembo pravilnika (Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (2007) je leta 2010 zamenjal Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah), ki je podrobneje določal izvajanje postopka PNPPZ, je zdaj področje PNPPZ prepuščeno strokovni samoiniciativi in usposobljenosti izvajalcev postopka. V praksi je ta ureditev povzročila, da je postopek PNPPZ postal neobvezen segment, prepuščen posamezni izobraževalni organizaciji. V višjem strokovnem izobraževanju, ki ga ureja Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (2013), je s Pravilnikom o priznavanju predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju (2010) in Skupnimi smernicami in standardi v postopkih priznavanja predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju (2010) postopek in merila PNPPZ precej natančno opredeljen. V visokošolskem izobraževanju, ki ga ureja Zakon o visokem šolstvu (2012), zakon določa, da so merila za priznavanje znanja in spretnosti (pridobljenih pred vpisom v program) obvezni sestavni del študijskih programov prve in druge stopnje (35. člen), to pomeni, da morajo visokošolski zavodi natančneje opredeliti način PNPPZ. Nekatere fakultete so na tej podlagi in v okviru institucionalne avtonomnosti sprejele pravilnik o postopkih in merilih priznavanja znanja in spretnosti in ga tudi javno objavile. Univerza v Ljubljani je sprejela Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti (2007), v katerem je opredelila enoten postopek (ugotavljanja, preverjanja, potrjevanja in priznavanja znanja) ter merila za vse članice Univerze v Ljubljani. Zakon o visokem šolstvu prav tako omogoča, kot v primeru poklicnega in strokovnega ter višjega strokovnega izobraževanja, da lahko študenti napredujejo in končajo študij v krajšem času, kot je predvideno s programom (gl. Hozjan 2010, str. 103–104; Strokovne podlage za ... 2011, str. 26–27; Žnidarič idr. 2012, str. 5–6).

52 Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2009) opredeljuje NPK kot delovno poklicno oziroma strokovno usposobljenost, ki je potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov zadolžitev v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti (2. člen). Posameznik pridobi NPK: z doseženo poklicno oz. strokovno izobrazbo, po delih izobraževalnih programov za pridobitev poklicne oz. strokovne izobrazbe, po programih poklicnega in strokovnega usposabljanja in izpopolnjevanja, po delih študijskih programov oz. po študijskih programih za izpopolnjevanje, če dokaže, da dosegla znanje in spretnosti, ki so določene s »katalogom standardov strokovnih znanj in spretnosti« (3. člen). Zakon določa pogoje in postopke, s katerimi t. i. certifikatni sistem posameznikom omogoča, da se jim na formalen način prizna znanje, ki so ga pridobili z izkušnjami oz. z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem. Proces priznavanja temelji na nacionalno sprejetih standardih znanja in spretnosti za opravljanje določenega poklica ali njegovega dela (t. i. poklicnem standardu in katalogu standardov strokovnih znanj in spretnosti). Posameznik ob uspešno zaključenem procesu priznavanja prejme certifikat, ki je javna lista. NPK v Sloveniji predstavlja sistematično organiziran sistem PNPPZ, ki je prek poklicnih standardov povezan s formalnim sistemom poklicnega in strokovnega izobraževanja. Sistem PNPPZ, izražen prek sistema NPK, je bil v Sloveniji deležen tudi kritik zaradi: preozko usmerjene kompetenčne naravnosti, premajhne zastopanosti vsebin splošno-izobraževalne narave, neupoštevanja NPK v plačnem sistemu in slabe vključenosti v sistem kolektivnih pogodb, majhnega deleža pridobljenih NPK, priznavanja le tiste neformalno pridobljene kvalifikacije, za katero je pripravljen nacionalni standard, ter socialne segregacije (sistem, namenjen manj izobraženim, večinoma na ravni do srednješolskega izobraževanja ali pod njim, ter poklicem na nižji ravni zahtevnosti) (gl. Muršak 2006b, str. 19–20; Kelava 2012, str. 143–144).

2010, str. 73–74; Pavlič 2013, str. 42; Strokovne podlage za ... 2011, str. 36). V praksi se v zadnjih letih razvija tudi tretji namen PNPPZ, ki se nanaša na (c) *evidentiranje in opis znanja posameznika za večjo prožnost na trgu dela* (vnovična zaposlitev, razvoj kariere), *osebno rast* (dvig samozavesti, boljša kakovost življenja) in *razvijanje temeljnih zmožnosti (ključnih kompetenc)* (Strokovne podlage za ... 2011, str. 36; Vilič Klenovšek 2013, str. 61–62).

### 2.3.3.2 Namen, modeli in metode PNPPZ

PNPPZ predstavlja enega izmed večjih izzivov v teoriji in praksi izobraževanja odraslih že od poznih šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih let 20. stoletja naprej. V zadnjih dveh desetletjih je postalo PNPPZ prav tako pomembno področje v okviru evropske izobraževalne politike in v nacionalnih izobraževalnih politikah evropskih držav (vključujoč Slovenijo). PNPPZ je fenomen, ki je povezan z različnimi praksami in tudi z različnimi konteksti, nameni in koncepti, pogosto tudi nasprotujočimi si. To pomeni, da imajo praktiki, raziskovalci in teoretiki, ki izhajajo iz različnih kontekstov, različne koncepte o tem, kaj pomeni PNPPZ. Prav tako pomeni, da uporabljajo raziskovalci in teoretiki različne teorije in metodologije, s katerimi PNPPZ pripisujejo različne pomene in interpretacije. Kljub temu obstaja v ozadju PNPPZ temeljna ideja o tem, da je mogoče priznavati predhodno učenje oziroma predhodno pridobljeno znanje v okviru formalnih (in bolj neformalnih) postopkov vrednotenja in ocenjevanja znanja (Adult education trends ... 2006; Andersson 2008; Andersson idr. 2013; Ivančič idr. 2011; Michelson 2006).

Ko govorimo o PNPPZ, lahko ločimo med nameni oziroma cilji, kontekstom, temeljnimi predpostavkami, modeli in metodami PNPPZ.

- Nameni oziroma cilji, ki jih je moč najti v literaturi o PNPPZ, so:
  - a) doseči *socialno pravičnost*, pri tem PNPPZ služi kot pomoč deprivilegiranim družbenim skupinam, da bi dobile dostop do univerzitetnega študija oziroma formalnega izobraževanja;
  - b) doseči boljši *ekonomski razvoj in konkurenčnost*, kjer PNPPZ omogoča uporabo obstoječih kompetenc na trgu dela;
  - c) doseči *družbene spremembe*, pri tem s tem, da naredimo znanje družbe (populacije) vidno, ustvarimo boljše pogoje za spreminjanje družbe<sup>53</sup> (Andersson idr. 2004,

53 Ob zasnovi ideje o PNPPZ v začetku 70. let 20. stoletja sta prevladovali ideji o socialni pravičnosti in družbeni spremembi. Le-ti sta bili povezani z možnostjo vstopa posameznikov v visokošolsko

str. 60; Andersson in Osman 2008, str. 45; Sandberg 2010, str. 101). Cleary idr. še ugotavljajo, da PNPPZ posameznikom omogoča boljšo samozavest in višjo samopodobo (Cleary idr. 2002 v Andersson in Osman 2008, str. 45).

- Konteksti PNPPZ: a) *izobraževalni sistem* je ključen kontekst za PNPPZ, v katerem je PNPPZ ali osnova za vstop (v sistem) ali za pridobitev kreditnih točk (ECVET, ECTS) oziroma kvalifikacij; b) kontekst *poklicnega življenja*, v okviru katerega se razvijajo različne prakse PNPPZ v zaposlitvenih oziroma nacionalnih agencijah, v posameznih podjetjih in v posameznih sektorjih; c) kontekst *trejtjega sektorja*, v okviru katerega se vrednoti učenje, ki poteka kot prostovoljno in neplačano delo (Andersson idr. 2013, str. 405).
- Ključne predpostavke PNPPZ so: transfer znanja oziroma kompetenc med različnimi konteksti (med državami, izobraževalnimi sistemi, priložnostnim učenjem in formalnim izobraževanjem) je mogoč (Sandberg in Andersson 2011, str. 768); drugič, pomemben del učenja lahko poteka in poteka zunaj »razreda« in izobraževalnih ustanov; tretjič, to učenje bi moralo biti ovrednoteno za pridobitev kreditnih točk od izobraževalnih ustanov oziroma na delovnem mestu za zaposlitev in napredovanje; četrto, izobraževalna praksa, ki sili odrasle, da se ponovno učijo, kar že znajo, je neučinkovita, nepotrebna in draga (Spencer 2005, str. 508–509); in petič, čeprav obstajajo razlike in razlikovanja med različnimi formami znanja (formalnim, neformalnim, izkustvenim), lahko te razlike premostimo, saj so meje prepustne, znanje pa lahko neproblematično prenašamo med konteksti (Harris 2013, str. 2).
- Modeli PNPPZ. Harris (1999) loči med »prokrustovskim« modelom, modelom »učenja in razvoja« PNPPZ, »radikalnim« modelom in modelom »trojanskega konja«. A) »Prokrustovski« model je značilen za poklicno izobraževanje, povezan je s kvalifikacijami in ogrodi kvalifikacij, vodijo pa ga potrebe trga dela. Diskurzi, povezani s tem modelom, so človeški kapital, behaviorizem, tehnična racionalnost.

---

izobraževanje. V praksi se je realizacija ideje v 80. in 90. letih usmerila predvsem v korist družbe, še posebej v ekonomski razvoj. Tega (je) spodbuja(la) tudi Evropska komisija v okviru koncepta vseživljenjskega učenja, katerega temeljni cilj je vzpostaviti na znanju temelječo družbo. Ekonomski diskurz spodbuja PNPPZ predvsem zato, ker naj bi bil to cenejši in prožnejši sistem pri odzivu na potrebe trga dela od formalnega izobraževanja. Kljub temu je treba poudariti, da so se v istem obdobju razvile tudi prakse PNPPZ s fokusom na družbenih spremembah. Te prakse so značilne predvsem za obdobje po apartheidu v Južnoafriški republiki in so si prizadevale narediti vidne dejanske kompetence (črnkega) prebivalstva v procesu ustvarjanja boljših pogojev za spreminjanje družbe (Andersson idr. 2013, str. 406–407).

Prepozna samo tisti vidik predhodno pridobljenega znanja, ki se ujema s predpisanimi standardi ali rezultati učenja (performanco na trgu dela) in jim ustreza. Znanje je tu razumljeno kot blago in viden merljiv rezultat. Znanje in spretnosti so organizirane hierarhično v standardih in predstavljene kot vrednostno nevtralne (ahistorične, apolitične), čeprav navadno reflektirajo interese dominantnih skupin v družbi. Metode PNPPZ so: testiranje performance, intervju, dokazi kompetenc v portfoliu (zbirni mapi). Poudarek je na vrednotenju in ocenjevanju in ne na učenju nečesa novega<sup>54</sup>. B) *Model »učenja in razvoja«* je značilen predvsem za visoko šolstvo, še posebno za tiste študije, kjer znanje ni strogo klasificirano (družbene znanosti, humanistika). Diskurz, povezan s tem modelom, je humanističen in progresiven s ciljem spodbujanja posameznikovega napredovanja in demokratičnega izobraževanja. Prakse PNPPZ so osredotočene na ozaveščanje posameznikov o njihovem predhodnem učenju z metodami izkustvenega učenja. Ta model PNPPZ se uporablja za vstop v formalno (visokošolsko) izobraževanje. A ker pripisuje vrednost znanju disciplin (kanonom znanja), pravzaprav ni razvil prakse PNPPZ. C) *»Radikalni« model* je značilen za družbena gibanja, v katerih ima izkušnja potencial, da postane mesto boja oziroma upora, to je premagovanja zatiranja, in prostor PNPPZ. Diskurz je radikalen (kritičen) in emancipatorjen. Povezuje se s kritično teorijo in feminizmom, redkeje s postmodernizmom (poststrukturalizmom). Izkušnja, učenje in znanje so v radikalnem modelu medsebojno tesno povezani; izkušnja, ki je družbeno konstruirana, predstavlja temelj za razvoj novih oblik znanja. Znanje, ki nastane v družbenih gibanjih, je avtentično, učenje je kolektivno in naj bi imelo emancipatorni potencial. Radikalne prakse so povezane s transformacijo družbe in osvoboditvijo (izpod zatiranja). Obljuba, da bo učenje iz izkušenj vodilo do družbene transformacije, pa se po avtoričinem prepričanju po večini ni uresničilo. D) *Model »trojanskega konja«* je prav tako povezan s spremembo; s konceptualizacijo form PNPPZ, ki so bolj reflektivne do sodobnih družbenoekonomskih razmer. Značilen naj bi bil za nekatere prakse visokošolskega izobraževanja, kjer so meje med disciplinami prehodne in kurikulum fleksibilnejši. V okviru tega je poudarjeno ali uporabno in praktično orientirano znanje, ki »služi« interesom (ekonomske) globalizacije, ali kritična

---

54 Po mnenju Anderssona idr. (2004) so različne oblike priznavanja, vrednotenja in potrjevanja poklicne kompetence v Evropi od sredine 80. let 20. stoletja naprej skladne predvsem s tem modelom.

orientacija, ki prevprašuje odnos med izobraževanjem in ekonomijo ter se zavzema za vstop »netradicionalnih« skupin (etnične skupine, ženske) v visokošolsko izobraževanje. V obeh pomenih je PNPPZ razumljeno širše; kot prevladujoč proces načrtovanja kurikula in pedagoško-andragoške prakse. PNPPZ je namenjeno izkustveno pridobljenemu in praktičnemu znanju ter vpliva na vidnost različnih oblik znanja, ki so zastopane tudi v procesu načrtovanja kurikula. V kritični orientaciji to pomeni, da netradicionalne skupine pridobijo dostop do visokošolskega izobraževanja ne samo zato, ker njihovo znanje oziroma kompetence dosežejo zahteve sistema (visokega šolstva), ampak tudi zato, ker sistem prepozna vrednost posameznikovih izkušenj in kompetenc. Tako naj bi posamezniki s svojim znanjem in izkušnjami vplivali tudi na spreminjanje sistema od znotraj. Cilj PNPPZ naj bi bil bolj enakovreden in dialektičen odnos med disciplinami znanja (teorijo) in izkustvenim znanjem (prakso) (prav tam, str. 126–133). Andersson idr. (2004) so, izhajajoč iz razumevanja prokrustovskega modela in modela trojanskega konja Judy Harris, prišli do sklepa, da lahko model PNPPZ kategoriziramo v dva glavna tipa: a) PNPPZ, ki se *prilagaja sistemu*, in b) PNPPZ, ki *spreminja sistem*. Cameron (2012) pa je na podlagi različnih modelov PNPPZ ugotovila, da večina avtorjev vidi model PNPPZ med dvema poloma: a) *kvalifikacijsko/kreditnim modelom* izmenjave in b) *razvojno/opolnomočenskim* modelom. Prvi je osredotočen na rezultate, značilen za ogrodja (poklicnih) kvalifikacij, omogoča pridobivanje kreditov in temelji na diskurzu učinkovitosti, potrjevanju, kompetencah, transparentnosti, enakosti možnosti in mobilnosti. Usmerjen je na trg dela, znanje in spretnosti pa so predstavljeni kot objektivno merljivi. Drugi je osredotočen na proces, omogoča razvoj in opolnomočenje posameznikov, predstavlja mehanizem za družbeno transformacijo. Usmerjen je na posameznika, znanje in razumevanje pa sta konstruirani od posameznikov (prav tam, str. 88–90).

- Metode PNPPZ. Dve temeljni metodi vrednotenja in ocenjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja sta: a) *metoda portfolia* (zbirne mape) in b) *metoda »avtentičnega« vrednotenja in ocenjevanja*. Refleksija in dokumentiranje sta pomembna dela procesa priprave portfolia, ko smo osredotočeni na posameznikovo izkustveno učenje. Problem se lahko pojavi, ko je tak proces izključujoč do procesa kolektivnega učenja oziroma ko vzbudi posameznikove »boleče« izkušnje. Prav tako je priprava portfolia močno odvisna

od posameznikovih sposobnosti izražanja oziroma pretvorbe izkušenj v jezik rezultatov učenja. Druga metoda teži k vrednotenju in ocenjevanju znanja in kompetenc v realni situaciji in je povezana s teorijami situacijskega učenja. Kljub temu ta metoda vsebuje tudi behavioristične tendence vrednotenja in ocenjevanja, ko se osredotoča na zmožnost izvedbe določenih predpisanih nalog v delovnem okolju (Andersson idr. 2004, str. 60; Spencer 2005, str. 509).

Glede na predstavljene izhodiščne ideje, namene, predpostavke in metode PNPPZ so avtorji različnih teoretskih usmeritev, kot so postmodernizem (poststrukturalizem), kritična teorija, sociologija izobraževanja, teorija transformativnega učenja in konstruktivizem (gl. Andersson idr. 2013, str. 409), izpostavili, da je ideja o PNPPZ v izobraževanju nezadostno teoretizirana in raziskana. Zato so izpostavili potrebo po reteoretizaciji ideje o PNPPZ, ki je največkrat predstavljena kot »teoretično neproblematična« (Spencer 2005, str. 509). Poglejmo nekatere sodobnejše ugotovitve, ki so jih v razpravo vpeljali tudi avtorji, opirajoč se na spoznanja kritične teorije in postmodernizma.

### ***2.3.3.3 Reteoretizacija ideje PNPPZ***

Nekaj temeljnih vprašanj pri reteoretizaciji ideje o PNPPZ, ki so jih izpostavili različni avtorji, lahko strnemo s temi vprašanji: Kako pravično uporabljati PNPPZ? Ali je znanje res prenosljivo med različnimi konteksti? Ali je vredno samo tisto znanje, ki ga je mogoče izmeriti? Bi moralo biti vse izobraževanje odraslih koncipirano v merljivih, izmenljivih in prenosljivih terminih? Kakšen pogled na znanje spodbuja PNPPZ? Ali s PNPPZ ne zmanjšujemo emancipatornega potenciala, ki ga ima izobraževanje? Naj bo PNPPZ namenjeno emancipaciji? Je PNPPZ prava rešitev za reševanje vprašanja neenakosti?

Poglejmo najprej izsledke opravljenih raziskav o PNPPZ, ki podpirajo reteoretizacijo ideje PNPPZ:

- Scott (2007, 2010) je na podlagi raziskav o PNPPZ s področja zdravstva in socialnega varstva v Združenem kraljestvu ugotovil, da se odrasli, ki so že imeli veliko izkušenj s področja nege in so se vključili v izobraževalni program, niso učili nič manj kot preostali udeleženci programa brez predhodnih izkušenj (Scott 2007). Prav tako je ugotovil, da so se morali študenti s predhodno pridobljenimi

poklicnimi kvalifikacijami s področja nege, katerih rezultati so se ujemali z rezultati študijskega programa, znova učiti v visokošolskem programu (Scott 2010). Ugotovitve obeh raziskav so v nasprotju s teoretskimi predpostavkami v literaturi o PNPPZ, ki pravijo, da naj bi se odrasli s poklicnimi izkušnjami učili manj od tistih brez takih izkušenj. Težava je po avtorjevem mnenju to, da je kontekst učenja na izobraževalnih ustanovah drugačen od konteksta učenja iz izkušenj; le-ta omogoča znanje v operativni obliki, institucionalno (univerzitetno) učenje pa je povezano s konceptualizacijo znanja. Scott na podlagi ugotovitev svojih raziskav sklene, da ni našel dokazov v prid tezi, da je učenje prenosljivo med različnimi konteksti, pa tudi, da je ekonomsko smotno. Narava znanja, tistega, pridobljenega z izkušnjami, in znanja, pridobljenega na univerzi, je substancialno drugačna (prav tam, str. 442; prim. Sandberg 2012, str. 355–356). Podobno ugotavlja tudi Cooper (2011) ob primeru proučevanja predhodno pridobljenega izkustvenega znanja odraslih kot vira za pridobitev akademske pismenosti v Južnoafriški republiki. Po njenem mnenju so forme znanja, generirane prek aktivističnih izkušenj v družbenih gibanjih, poklicnih in življenjskih izkušenj ter z akademskim znanjem, medsebojno različne. Ne glede na hierarhično pozicioniranje različnih form znanja, ampak kot primeri različnih form znanja, ki imajo potencial za obogatitev družbene baze znanja. Na podlagi izsledkov študije primera avtorica ugotavlja, da so odrasli z aktivističnimi izkušnjami imeli zelo velik kulturni kapital, a se ti težko »uskladijo« z manj čustvenim in bolj pluralističnim pristopom, ki se zahteva za raziskovalno pisanje na podiplomski stopnji. Avtorica tako sklene, da izkustveno znanje odraslih ni enostavno ali avtomatično prenosljivo v akademsko znanje, odrasli z izkušnjami iz družbenih gibanj se prav tako težko prilagodijo zahtevam in pravilom akademskega pisanja (prav tam, str. 48).

- Stevens, Gerber in Hendra (2010) so ob primeru dveh ameriških univerz proučevali, ali PNPPZ – prek priprave portfolia, v katerem študenti opišejo in analizirajo svoje predhodno izkustveno učenje – pripomore k transformativnemu učenju odraslih študentov. Kot ugotavljajo avtorji, lahko PNPPZ vodi do transformativnega učenja, a pri tem opozarjajo, da to ni primarna funkcija procesa PNPPZ (ta je pridobitev akademskih kreditnih točk na podlagi predhodnega izkustvenega učenja). V kontekstu transformativnega učenja avtorji sklenejo, da portfolio lahko pomeni spodbudo za transformativno učenje s tem, da povzroči spremembo posameznikove perspektive

o smiselnosti njegove izkušnje in tako preoblikuje miselne sheme, a hkrati dodajajo, da so bili nekateri študenti pri pripravi portfolia deležni izkušnje transformativnega učenja, drugi pa ne (prav tam, str. 399–401). V navezavi na transformativno in emancipatorno naravo PNPPZ Sandberg (2010) ob primeru pomočnikov negovalcev na Švedskem ugotavlja, da procesi PNPPZ, ki so bolj komunikativni, reflektivni in usmerjeni k akciji, lahko igrajo ključno vlogo pri emancipaciji in opolnomočenju negovalcev. Izhajajoč iz Habermasove teorije komunikativne akcije in na podlagi opravljenih intervjujev z udeleženci usposabljanja na delovnem mestu za pomočnike negovalcev, je pokazal, da PNPPZ lahko deluje kot mehanizem »ideologije skrbi«, v okviru katere postane medsebojno razumevanje med učiteljem in udeleženci usposabljanja odvečno (učitelj je tisti, ki posreduje avtoriteto resničnostnih sodb in kot predstavnik sistema kolonizira življenjski svet) in v okviru katere se poleg posameznikovega znanja vrednoti tudi identiteto in osebnost pomočnika negovalca (prav tam, str. 112–113). V drugi študiji je Sandberg (2012), izhajajoč prav tako iz Habermasove teorije komunikativne akcije in na podlagi opravljenih intervjujev s študenti, ki so bili vključeni v proces PNPPZ, prišel do ugotovitve, da študenti niso razumeli, kako so učitelji njihovo predhodno pridobljeno znanje »prevedli« v kredite programa oziroma modula. Na tej podlagi je avtor vpeljal razlikovanje med a) potrjevanjem neformalnega in priložnostnega znanja, ki služi instrumentalni logiki (instrumentalnemu pogledu na kurikulum, merljivim ciljem in rezultatom izobraževanja), ter b) reflektivnim PNPPZ, ki je osredotočeno na proces medsebojnega razumevanja med odraslimi študenti in učitelji o procesu PNPPZ. Po avtorjevem mnenju lahko samo reflektivno razumevanje procesa PNPPZ prispeva k nadaljnemu razvoju izobraževanja odraslih in ima pomembno vlogo pri opolnomočenju posameznikov (prav tam, str. 367). V navezavi na PNPPZ in opolnomočenje posameznikov je Pokorny (2012) v svoji študiji, v kateri je preučevala izkušnje študentov, ki so bili udeleženi v procesu PNPPZ na univerzi, ugotovila, da so bili nekateri študenti deležni opolnomočenja s PNPPZ, drugi pa so ravno nasprotno PNPPZ doživeli kot proces deopolnomočenja.

- Cameron in Miller (2004) sta na podlagi podatkov o PNPPZ v Avstraliji pokazala, da kljub obljubam in retoriki o večji družbeni pravičnosti, ki naj bi jo zagotovil mehanizem PNPPZ, ta ni prispeval k večji družbeni pravičnosti in vključenosti deprivilegiranih skupin v

formalno izobraževanje. Predvsem zaradi »preozko« koncipiranega modela PNPPZ, ki je osredinjen na vrednotenje in ocenjevanje za »pridobitev kreditnih točk« (prim. Cameron 2012, str. 86) ter šibkega kulturnega kapitala deprivilegiranih skupin, ki se spoprijemajo s težavami pri prevedbi svojih izkušenj v kodificiran jezik znanja formalnih izobraževalnih institucij (Cameron in Miler 2004, str. 7). Prav tako je tudi Hamer (2013) ob primeru Avstralije izpostavil, da je PNPPZ kot »druga priložnost« za deprivilegirane skupine, v okviru katere si lahko te pridobijo kvalifikacijo, zaposlitev ali se vključijo v nadaljnje izobraževanje, spodletelo. Večina kandidatov, ki pristopijo in »opravijo« PNPPZ, ima namreč že formalno izobrazbo oziroma kvalifikacijo, je seznanjena z izobraževalnim diskurzom in si tako posodablja svoje znanje (prim. Kump 2008a, str. 85). V nasprotju z vrednotenjem in ocenjevanjem za »pridobitev kreditnih točk« oziroma priznavanjem kvalifikacij sta Zepke in Leach (2006) izpostavila, da ima lahko neformalno znanje, pridobljeno v skupnostnem izobraževanju ali programih za pridobitev pismenosti odraslih, emancipatorni potencial, saj ljudi osvobaja zatiranja in jih spodbuja, da prevzamejo aktiven nadzor nad svojim življenjem.

- Andersson in Osman (2008) sta na podlagi Foucaultovega koncepta tehnologije vladanja pokazala, da PNPPZ deluje kot tehnika za vključevanje/izključevanje delavcev priseljencev iz njihovih poklicev na švedskem trgu dela. V okviru PNPPZ se pri delavcih priseljencih vrednoti tudi znanje jezika. Tisti, ki nimajo zadostnega znanja švedščine, so izključeni s trga dela. Zato se avtorja sprašujeta, kaj se pravzaprav vrednoti, jezik ali poklicna usposobljenost delavca (prav tam, str. 52). Avtorja prav tako ugotavljata, da se priseljencem (včasih) priznajo poklicne kompetence v nižjem poklicnem statusu od dejanskega. Na primer medicinskim sestram se »prizna«, da so pomočnice medicinskih sester, zdravnikom, da so laboratorijski tehniki, učiteljem, da so učitelji predšolske vzgoje. Do identičnih ugotovitev je prišla Mojab (2001) pri preučevanju vključevanja priseljenk na kanadski trg dela in proces poimenovala »degradacija kvalificiranosti« (*deskilling*) priseljenk, tako tudi Guo in Andersson (2006) ter Guo in Shan (2013), ki so izpostavili, da se degradacija kvalificiranosti priseljencev pojavlja zato, ker se njihovo znanje šteje za manjvredno (neustrezno) zaradi različnosti, ki naj bi bila nezdržljiva s »tradicionalnim« kulturnim in družbenim okoljem. Kot ugotavljajo avtorji, so mnogi priseljenci na švedskem in kanadskem trgu dela izpostavljeni razvrednotenju svojega znanja in delovnih

izkušenj ter deležni predvsem izkušnje deopolnomočenja v procesu mobilnosti delovne sile. Tako pa PNPPZ deluje kot mehanizem za degradacijo znanja in kompetenc priseljencev, kot tehnologija vladanja, ki vključuje nadzorovanje, opazovanje in preverjanje ter služi določenim interesom. PNPPZ predstavlja proces definiranja »veljavnega« oziroma »uradnega« znanja v nekem poklicu, kjer znanje ni osvobojeno relacij moči in je bistveno povezano z določenimi interesi (Andersson in Osman 2008, str. 58). Kot tako je PNPPZ predvsem politično dejanje (Guo in Andersson 2006, str. 199), ki služi izključevanju priseljencev iz nadaljnega izobraževanja in poklicnega udejstvovanja (Guo in Shan 2013, str. 466). Tako razumljeno PNPPZ postaja vse resnejša ovira in ne spodbuda za izobraževanje odraslih.

- Andersson (2008) je na podlagi analize uradne politike PNPPZ na Švedskem ugotovil, da predstavlja temeljni telos PNPPZ v politiki izobraževanja odraslih »pripoved odreditve« (metapripovedi v Lyotardovem besednjaku), v okviru katere naj bi PNPPZ pomenilo ekonomsko blaginjo tako za posameznika kot družbo; izobraževanje, ki je utemeljeno na PNPPZ, naj bi bilo krajše in cenejše; bilo naj bi uporabno za trg dela; priseljenci naj bi lažje vstopali na trg dela; odrasli pa naj bi si s PNPPZ okrepili samopodobo. Kot taka zastopa diskurz metapripovedi.
- Berglund in Andersson (2012) sta na podlagi preučevanja PNPPZ na delovnem mestu v različnih švedskih organizacijah, podjetjih in občinah ugotovila, da je kljub dobremu poznavanju prakse PNPPZ delodajalcev (kot načinom artikuliranja znanja in spretnosti zaposlenih) ta metoda precej neuporabljena v praksi. Kot pravita avtorja, si delodajalci ne želijo investirati v PNPPZ, saj lahko zaposleni zapustijo njihovo podjetje/organizacijo potem, ko so njihove spretnosti postale vidne. PNPPZ lahko osvetli določene kompetence pri posamezniku, ki prej niso bile poudarjene, kar je lahko razlog, da sindikati in zaposleni zahtevajo dodatno finančno kompenzacijo (prav tam, str. 74). Prav tako so sami zaposleni, katerih kompetence so bile ovrednotene na delovnem mestu v posameznem podjetju, izrazili skrb in dvom glede tega, ali so njihove kompetence prenosljive v druge kontekste.
- Peters (2005) je, izhajajoč iz preučevanja procesa priznavanja v akademskem okolju v Združenem kraljestvu, ugotovila, da se mora neformalno in priložnostno pridobljeno znanje, če hoče biti priznano, spremeniti v neko obliko formalnega znanja. To je v diskurz, ki

prevladuje na univerzi in lahko zadosti akademskim kriterijem. To pomeni, da je univerza tista, ki določa, katero znanje se lahko prizna (katero znanje šteje za »veljavno znanje«), kako mora biti to znanje zapisano (v obliki izjav rezultatov učenja, ki od kandidatov terjajo, da identificirajo, artikulirajo in demonstrirajo izkustveno pridobljeno znanje), da se lahko prizna, ter kako mora biti prezentirano, da bo skladno z akademskimi kriteriji (prim. Hamer 2013, str. 497; Michelson 2012, str. 5). V drugi študiji se je Peters (2006) še bolj eksplicitno osredotočila na povezavo med rezultati učenja in PNPPZ, saj je to diskurz, ki prevladuje pri PNPPZ na univerzah v Združenem kraljestvu. V tem diskurzu so rezultati učenja razumljeni kot standard, na podlagi katerega se »izmeri« in ovrednoti učenje iz izkušenj, standard, na podlagi katerega se identificira ter potrdi znanje (prim. Pokorny 2006, str. 264). A kot je ugotovila avtorica, a) logika rezultatov učenja od kandidatov PNPPZ zahteva, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo; b) znanje in kompetence pa so predstavljene in razumljene depersonalizirano, v obliki univerzalnega, nevtralnega in objektivnega znanja, ki je neodvisno od konteksta. Kot so pokazali rezultati študije, so imeli tako kandidati v procesu PNPPZ kot učitelji (ocenjevalci) največ težav s predstavitvijo trditev, to je z dokumentiranjem izkušenj v obliki rezultatov učenja. Posledice tako razumljenega procesa PNPPZ so predvsem dvojne: prvič, velik del kandidatovega predhodnega učenja ostane nepriznan, ker se ne odraža v predpisanih rezultatih učenja, in drugič, predhodno pridobljeno znanje se mora preoblikovati na način, da bi ustrezalo vzpostavljenim rezultatom učenja programa (Fraser 1995, str. xiv; Pokorny 2006, str. 265). Peters (2006) zaključuje, da tako razumljen proces PNPPZ ni prispeval k opolnomočenju kandidatov oziroma h kljubovanju in prevpraševanju akademske »hegemonije« (prav tam, str. 181). Pokorny (2006) pa dodaja, da so posledice tako razumljenega procesa PNPPZ v visokem šolstvu v Združenem kraljestvu pravzaprav marginalizirale sam proces PNPPZ in kandidate, ki so bili vključeni vanj, saj PNPPZ ni namenjeno priznavanju različnih form znanja oziroma prostorov produkcije znanja, ampak je v funkciji pridobivanja kvalifikacij, relevantnih za trg dela (prav tam, str. 277).

- Barros (2013) je ob primeru preučevanja centrov za PNPPZ na Portugalskem ugotovila, da so se ti v okviru evropeizacije (evropske strategije in smernic o PNPPZ) povsem usmerili in osredotočili na priznavanje kompetenc in kvalifikacij, v merljivost rezultatov učenja

in instrumentalizacijo znanja ter pri tem opustili humanistično tradicijo radikalnih nevladnih organizacij, čeprav je bil sistem PNPPZ na Portugalskem vzpostavljen ravno s humanistično intenco družbene pravičnosti. Kot ugotavlja avtorica, se je praksa PNPPZ na Portugalskem usmerila predvsem v standarde, ki so skladni z nacionalnim ogrođjem kvalifikacij, v »prokrustovski model« PNPPZ (Harris 1999), s tem pa se je humanistični etos razumevanja PNPPZ na Portugalskem sprevrgel v »menedžment spretnosti«.

- Pouget in Osborne (2004) sta opozorila, da so koncepti PNPPZ zakoreninjeni v zahodni kulturi oziroma tradiciji, ki je preokupirana s posameznikovo izbiro in osebno svobodo. Koncepte PNPPZ lahko tako razumemo kot etnocentričen fenomen, ki se nanaša na zahodno postkapitalistično kulturo (prav tam, str. 61; prim. Michelson 2006, str. 142).
- Stenlund (2010) pa je na podlagi raziskave, v kateri je preučevala teoretično in empirično literaturo s področja visokega šolstva in PNPPZ v letih od 1990 do 2007, ugotovila, da obstaja pomanjkanje tako teoretičnih kot empiričnih raziskav, ki bi preučevale veljavnost in zanesljivosti modelov PNPPZ.

Kot kažejo raziskave, znanje, pridobljeno z izkušnjo, ki je poudarjena v izobraževanju odraslih, ni neproblematično, prav tako kot niso neproblematične predpostavke PNPPZ o socialni pravičnosti, ekonomski učinkovitosti in družbenih spremembah. Izkušnja lahko predstavlja izhodiščno točko učenja, a jo je treba nadgraditi z dialogom, ozaveščanjem, akcijo in refleksijo (Freire) oziroma z racionalnim (refleksivnim) diskurzom, kritično refleksijo in akcijo (Mezirow). Izkušnja sama po sebi je lahko namreč zelo »omejena«, usmerjena h »kulturi tišine«. Kot je razvidno iz raziskav, kontekst učenja pomembno vpliva na kakovost in naravo učenja; kontekst učenja je na univerzi in izobraževalnih institucijah substancialno drugačen od učenja iz izkušenj, to pa torej pomeni, da so tudi forme znanja (pridobljene na univerzi ali v družbenih gibanjih) različne. Pri tem ne gre za dominantnost določene forme znanja nad drugo (na primer univerzitetnega znanja nad znanjem družbenih gibanj), ampak za primere različnih form znanja, ki imajo potencial za obogatitev družbene »baze znanja«.

Pri PNPPZ je največ kritik usmerjenih na instrumentalizacijo znanja, kjer pri vidnosti pridobiva znanje kot rezultat učenja, znanje kot merljiv končni produkt. V okviru tako razumljene tehnično instrumentalne

narave PNPPZ za pridobitev kreditnih točk oziroma kvalifikacij se spodbuja ozek in instrumentalen pogled na izobraževalni program, kjer tiho znanje ni vrednoteno in so kompleksne spretnosti oziroma ključne kompetence težko pripoznane. Tako koncipirano PNPPZ ne pripomore veliko k družbenodemokratskemu pomenu izobraževanja odraslih, temveč prej nasprotno poudarja, da je bistvo učenja pridobivanje znanja in kompetenc, uporabnih za trg dela in zaposljivost. Premik v razumevanju PNPPZ kot mehanizma za doseganje večje socialne pravičnosti v mehanizem za večjo ekonomsko rast in konkurenčnost se odraža v širšem premiku politike vseživljenjskega učenja iz njene humanistične v ekonomsko naravnost.

Tako razumljeno PNPPZ poudarja specifične in splošne spretnosti kot merljive »rezultate« učenja, ne pa pridobivanje pogleda v določena področja znanja in teoretičnega razumevanja le-teh. Opirajoč se na Habermasovo tipologijo znanja, lahko sklenemo, da se PNPPZ navezuje zlasti na domeno instrumentalnega znanja, precej težje pa je s PNPPZ zaobjeti in vrednotiti praktično (komunikativno) znanje in emancipatorno znanje, še zlasti na primer kritično mišljenje (kritično refleksijo). Kot ugotavljata Sandberg (2012) in Andersson (Sandberg in Andersson 2011), lahko razumemo PNPPZ za pridobitev kvalifikacij ali kreditnih točk kot pot k instrumentalizaciji znanja, kjer v ospredju prevladujejo cilji, rezultati (učanja) in kompetence. V tem kontekstu neformalno in priložnostno znanje postane »denar«, ki se uporablja na »izobraževalnem trgu« za kupovanje kreditnih točk programa oziroma modula (Sandberg 2012, str. 352) ali kot izmenjava za pridobitev formalne ocene (Sandberg in Andersson 2011, str. 768). V Habermasovem jeziku predstavlja tako razumljeno PNPPZ proces, ki sili življenjski svet, da se prilagodi svetu sistema. Nekateri avtorji v tem kontekstu prav tako poudarjajo, da se emancipatornega znanja (kritično mišljenje) ne da pridobiti na delovnem mestu, še posebej v okviru multinacionalk, ki zahtevajo lojalnost delavcev in kaznujejo njihovo kritičnost (gl. Spencer 2005, str. 510–511).

Izhajajoč iz Habermasa, je mogoče PNPPZ zasnovati ne kot potrjevanje neformalnega in priložnostnega znanja, ki teži k instrumentalizaciji znanja, ampak kot refleksijo, ki temelji na komunikativni kompetenci in je osredotočena na proces medsebojnega razumevanja med odraslimi in ocenjevalci (učitelji) v procesu PNPPZ. PNPPZ je proces učenja (ne končni rezultat), v katerem se morajo udeleženci ponovno naučiti, kar

že znajo, to je izraziti svoje tiho oziroma skrito znanje na eni strani. Na drugi strani pa je tudi proces učenja, v katerem začnejo udeleženci PNPPZ uporabljati specifičen jezik izobraževalnih ustanov (visokega šolstva). Tako je mogoče vzpostaviti skupen jezik razumevanja med ocenjevalci in ocenjevanimi ter delno omogočiti transfer znanja iz poklicnega življenja v institucionalni (univerzitetni) kontekst (Sandberg in Andersson 2011, str. 776; prim Peters 2006, str. 180). Po mnenju Sandberga in Anderssona lahko reflektivno razumevanje procesa PNPPZ prispeva k nadaljnjemu razvoju izobraževanja odraslih in ima pomembno vlogo pri opolnomočenju posameznikov oziroma skupin.

Tako kot smo pokazali, da je diskurz vseživljenjskega učenja povezan z vladnostjo in tehnologijo sebstva, lahko rečemo, da je tudi PNPPZ povezano s tehnologijo vladanja izobraževanju odraslih, udeležencem izobraževanja in učenju odraslih. Ugledna avtorja, ki sta aplicirala Foucaultovo idejo vladnosti na področju izobraževanja odraslih v povezavi s PNPPZ, sta Andersson in Fejes (Andersson 2008; Andersson in Fejes 2005; Fejes 2008b; Fejes 2010). Vladnost jima, splošno rečeno, pomeni racionalnost vladanja, ki si prizadeva za oblikovanje našega vedenja v skladu z določenimi normami in idejami. Foucault je identificiral različne racionalnosti vladanja, od represivnih oblik vladanja (telesno kaznovanje) do bolj decentraliziranih in posrednih (prikrito nadzorovanje) tehnik vladanja. V tem kontekstu sta avtorja prepoznala, da se praksa PNPPZ nanaša na prikrito nadzorovanje z merjenjem, vrednotenjem in ocenjevanjem učecih se. Prvič, PNPPZ predstavlja tehniko vladanja, v okviru katere so znanje in kompetence izmerjene in ovrednotene. V švedskem kontekstu je Andersson izpostavil, da je PNPPZ predstavljeno kot »pripoved odrešitve«, s katero bosta tako posameznik kot družba dosegla ekonomsko blaginjo oziroma boljšo ekonomsko konkurenčnost, manjšo brezposelnost, posameznik pa tudi boljšo samozavest in fleksibilizacijo učenja. Drugič, ideja o PNPPZ proizvaja zaželenega uččega se, ki se nenehno uči, in ga spodbuja, da svoje učenje tudi »izmeri«, oceni in ovrednoti. Izmerjene in formulirane izkušnje, ki so ovrednotene, vzpostavljajo kompetentnega odraslega. Vendar metode vrednotenja in ocenjevanja ne merijo samo tistega, kar je bilo naučeno, ampak pomenijo tudi tehniko za vladanje učenju, ki promovira določene načine in vsebine učenja. S tem PNPPZ postane nova praksa delitve pri pripisovanju vrednosti določenim oblikam učenja in znanja v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju oziroma

pri promoviranju fleksibilnega in individualiziranega učenja v formalnem izobraževanju. Metode vrednotenja in ocenjevanja se nanašajo tudi na »vladanje duše«, pri tem posameznik prek procesa samorefleksije – na potovanju odkrivanja samega sebe – svoje notranje želje naredi vidne pred različnimi svetovalci v procesu PNPPZ. S tem udeleženci procesa PNPPZ odprejo svoj zasebni svet (življenje) javnemu presojanju (Fraser 1995, str. xi). Tretjič, skladno z idejo vladnosti naj bi bilo tudi izobraževanje odraslih organizirano tako, da omogoči vidnost predhodnega učenja, s tem bosta v terminih ekonomije, učenja in samopodobe prosperirala tako posameznik kot družba.

Z vidika postmodernizma je tudi Michelson (2006) pokazala, da je proces PNPPZ bistveno povezan z vprašanjem moči (oblasti) ter da je konvencionalno razumevanje izkustvenega učenja (Kolb, Knowles), pa tudi njegova kritična oziroma »radikalna« nadgradnja (Habermas, Mezirow, Freire), ujeta v moderno (razsvetljensko) paradigmo, ki črpa iz objektivne realnosti in enotnega sebstva, iz razsvetljenske epistemologije, ki si prizadeva za transformacijo izkušnje v znanje s (pravilno) uporabo razuma. Kot trdi avtorica, je PNPPZ ostalo ujeta v transcendentalni racionalnosti in individualnem spoznanju zahodne kulture, kjer je znanje povezano z družbenoekonomskim privilegijem belih moških in »moško abstraktnostjo«, to je nepovezanostjo znanja s čustvenim življenjem, partikularnostjo prostora in časa, interesi, močjo (oblastjo) in podobno (prav tam, str. 144–148). Učenje mora biti zato v procesu PNPPZ prepoznano v terminih univerzalnih akademskih norm, kjer kandidati svoje partikularne izkušnje in znanje opredelijo z univerzalnimi kategorijami. A kot opozarja avtorica, PNPPZ ni nevtralna »naprava« za dodeljevanje vrednosti znanju, saj se PNPPZ dogaja v okviru konkretnih družbenih praks, v katerih je določeno znanje javno in institucionalno pripoznano kot »vredno«. PNPPZ se tako v okviru izobraževalnih ustanov na področju visokega šolstva nanaša na moč (oblast) univerze, da določi, katero znanje »šteje« za vredno, in temu pripiše legitimnost v obliki kreditnih točk oziroma kvalifikacij. Akademsko znanje predstavlja torej normo, na podlagi katere se presoja o vključenosti ali izključenosti izkustveno pridobljenega znanja (prav tam, str. 154–155; prim. Peters 2006, str. 168), oziroma kot so pokazali Andersson in Osman (2008), Guo in Andersson (2006) ter Guo in Shan (2013), PNPPZ deluje kot tehnika za vključevanje/izključevanje delavcev priseljencev iz njihovih poklicev

kot mehanizem za degradacijo znanja in kompetenc priseljencev. V nasprotju s tako razumljenim procesom PNPPZ se Michelson (2006) podobno kot Cooper (2011) zavzema za PNPPZ, ki spodbuja različne forme znanja v dialoški nameri, v kateri so različne forme znanja pripoznane kot parcialne, a medsebojno enakovredne, in imajo potencial za obogatitev družbene baze znanja. Za PNPPZ, ki bo v akademski prostor, izobraževalne ustanove, državo (priseljenci) vneslo tudi druge diskurze oziroma forme znanja.

Pot za uresničitev tako razumljenega mehanizma PNPPZ vidijo torej različni avtorji, izhajajoč iz kritične teorije in postmodernizma, v procesu vzpostavitve medsebojnega razumevanja med odraslimi in ocenjevalci v procesu PNPPZ, ki ne temelji na rezultatih učenja kot standardu, na podlagi katerega se »meri« in vrednoti učenje iz izkušenj, saj ta logika od kandidatov PNPPZ zahteva, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo. Medsebojno razumevanje med kandidati PNPPZ in ocenjevalci se nanaša na to, da se (kritični) učitelji (ocenjevalci) učijo kandidatovega jezika, saj kandidatov ne gre siliti v komunikacijo, ki jim je tuja, na proces razumevanja, v katerem medsebojno sodelujeta tako kandidat kot ocenjevalec. V tem procesu je ocenjevalec usmerjen na to, kar kandidati znajo, in ne na to, kar ocenjevalci poznajo.

Za konec in kot uvod v naslednje poglavje dodajmo še spoznanje, da je PNPPZ tesno povezano z diskurzom vseživljenjskega učenja in evropsko izobraževalno politiko (gl. npr. Komisija Evropske skupnosti 2000; Svet Evropske unije 2011). Vseživljenjsko učenje je na ravni EU postalo temeljni koncept evropske izobraževalne politike, v okviru katerega PNPPZ služi kot podpora uresnitvi ideje na znanju temelječe družbe. V Priporočilu Sveta o PNPPZ lahko tako preberemo, da

[v] času, ko se Evropska unija spopada z resno gospodarsko krizo, zaradi katere se je brezposelnost, zlasti med mladimi, močno povečala, in glede na to, da se prebivalstvo stara, je vloga potrjevanja ustreznih znanj, spretnosti in kompetenc še toliko bolj pomembna za izboljšanje delovanja trga dela, spodbujanje mobilnosti ter krepitev konkurenčnosti in gospodarske rasti. (Svet Evropske unije 2012, str. 1)

V tem smislu PNPPZ postaja »močno orodje« v realizaciji ekonomskih ciljev (konkurenčnosti, zaposljivosti, mobilnosti) evropske izobraževalne

politike. Kot ugotavlja Young (2006), so bili prav ekonomski cilji ključni, da je PNPPZ postalo popularno pri ustvarjalcih izobraževalnih politik, s tem so si ti prizadevali poiskati bližnjice za vstop odraslih v visokošolsko izobraževanje. Kot smo pokazali sami, je PNPPZ del vseživljenjskega učenja, v okviru katerega se je zgodil obrat od *izobraževanja* k *učenju*. Z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem postane učenje *vseobsegajoča aktivnost*, ki ni več nujno povezana samo z izobraževalnimi ustanovami in področjem izobraževanja. Učenje poteka na delovnem mestu, v družinskem življenju, v prostem času, v medijih, v okviru promocije zdravja in podobno. V tem smislu PNPPZ konstruira življenje v *življenje za učenje*. Ideja o PNPPZ, ki pozicionira vse učenje in znanje kot »vredno« in sporoča državljanom, da lahko vse, kar delajo in se učijo, dobi formalno vrednost, pa prav tako zavaja, saj so vedno navzoči diskurzi, ki pozicionirajo določeno znanje in učenje kot vredno in pri tem izključujejo druge oblike znanja (Andersson idr. 2013, str. 407–408).



### 3 GLOBALIZACIJA IN EVROPEIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

[D]a bi opravljali ‘kritično’ delo v sodobnih študijah izobraževalne politike, se morajo naše konceptualne in metodološke premise na tem področju spoprijeti z ontološkimi in epistemološkimi izzivi, ki jih na izobraževalni sistem naslavlja širše družbene, politične in ekonomske spremembe. To je nujno zaradi tendence, da bi sprejeli določene oblike mišljenja, ki izhajajo iz določenega zgodovinskega obdobja [...] in predpostavili, da so še vedno veljavne. [...] Z drugimi besedami, preseči moramo okvire in analize oblikovanja politik v izobraževanju, ki še vedno domnevajo, da je izobraževanje nacionalna iniciativa, ki poteka znotraj tistega, kar se je zgodovinsko imenovalo ‘izobraževalni sektor’. (Robertson in Dale 2009, str. 24)

V tem poglavju preučujemo vplive globalizacijskih procesov na izobraževanje, pri tem posebno pozornost namenjamo preučevanju politične ravni globalizacije v Evropi. To opredeljujemo s konceptom evropeizacije izobraževanja, ki izpostavlja politično naravo oblikovanja izobraževalne politike, v kateri različni akterji sooblikujejo skupen evropski izobraževalni prostor in evropsko izobraževalno politiko. Poglavje je sestavljeno iz treh delov. V prvem prikazujemo širše družbene spremembe, ki jih prinašajo procesi globalizacije, in analiziramo ekonomsko, politično in kulturno raven globalizacije. V drugem preučujemo vplive globalizacijskih procesov na izobraževanje in ugotavljamo, da so

globalizacijski učinki na izobraževanje mnogoteri in medsebojno tudi nasprotujoči si. V tretjem delu opredeljujemo koncept evropeizacije izobraževanja in prikazujemo, kako ta vpliva na spremembe v razumevanju vloge izobraževanja (odraslih), znanja, vladanja in subjektivnosti v evropskem prostoru.

### 3.1 Globalizacija

Kot smo utemeljevali v drugem poglavju, je ena izmed opredelitev »postmoderna« povezana z družbenoekonomskimi spremembami, ki jih povzročajo globalizacijski kapitalistični odnosi, postindustrijska potrošniška družba in z informacijsko tehnologijo bogato okolje (Edwards in Usher 2001). Predvsem sociološko usmerjeni avtorji so razpravljali o družbenih spremembah, ki jih prinašajo procesi globalizacije in z njimi povezan kapitalizem (postfordizem) ter procesi individualizacije. Le-te so poimenovali z izrazi, kot so *druga* oziroma *pozn*a moderna, *visoka* ter *tekoča* moderna. Za kakšne družbene spremembe gre?

Temeljna značilnost družbenoekonomskih sprememb se nanaša na preoblikovanje akumulacije kapitala (postfordističen model proizvodnje), ki temelji na globalizaciji in integraciji nacionalnih gospodarstev prek mehanizmov trga. Spremenjene oblike proizvodnje so posledica transnacionalne fleksibilnosti kapitala, ki je povezana z novimi oblikami komunikacije in informacijsko tehnologijo. Fleksibilna akumulacija kapitala se je odrazila v postfordističnih oblikah delovnih organizacij in menedžmentu, ki zahteva vsestransko usposobljeno (*multi-skilled*) delovno silo. Posamezniki brez spretnosti, kulturnega kapitala in dostopa do informacij so soočeni z marginalizacijo in obsojeni na »životarjenje«. Razvoj informacijske tehnologije, medijev, transporta in komunikacij je prav tako neločljivo povezan s procesi globalizacije. »Kulturna industrija«, katere del je tudi izobraževanje, je povezana s kulturo potrošništva in marketizacijo ter vse bolj prispeva k rasti potrošniške družbe (Usher idr. 1997, str. 2–4).

Avtorja, ki sta procese globalizacije in individualizacije najjasneje povezala s »postmodernim«, sta Ulrich Beck (druga oziroma pozn moderna) in Zygmunt Bauman (tekoča moderna).

Razlago današnjih družbenih razmerij je Beck (2003) strnil s pojmom »globalizacija kot politizacija«. Globalizacija podjetjem omogoča, da si

pridobijo moč demokratično organiziranega kapitalizma, ki sta jo v preteklosti brzdali politika in socialna država. Podjetja, ki delujejo globalno, ne sodelujejo samo pri oblikovanju gospodarstva, temveč tudi pri oblikovanju družbe v celoti, s tem pa spodkopavajo temelje nacionalne ekonomije in nacionalnih držav (prav tam, str. 14). Vprašanje, ki se zastavlja, je, na čem temelji moč transnacionalnih podjetij ter kako to, da jim je uspel tak obrat, kot da gre za povsem »običajen posel«. Model nacionalne države moderne, ki je temeljila na enotnosti kulturne identitete, prostora in države, postaja vprašljiv, ne da bi bila na vidiku kakšna nova enotnost človeštva oziroma države. Globalizacija tako avtorju pomeni »svetovno družbo brez svetovne države in brez svetovne vlade. Vsenaokrog se razprostira globalno dezorganiziran kapitalizem. Ne obstajata namreč nobena hegemonialna sila in noben mednarodni režim – ne ekonomsko ne politično.« (Prav tam, str. 27) V ideji o transnacionalni civilni družbi postajajo vidni konflikti in identitete, ki se orientirajo ob transnacionalnih gibanjih, globalizaciji in novem kozmopolitizmu. Ob tem se zgodi prelom, saj »[s]vetovna družba brez svetovne države pomeni nepolitično organizirano družbo, v kateri nastajajo nove možnosti delovanja in moči za akterje, ki niso demokratično legitimirani«, to pomeni, da se odpira »nov transnacionalni prostor moralnega in subpolitičnega«<sup>55</sup> (prav tam, str. 48). In kaj ta prinaša?

Po Becku transnacionalna podoba družbe ter transnacionalni družbeni prostori, to je globalizacija, uvajajo razlikovanje med moderno in pozno moderno. V času moderne sta družba in država mišljeni in organizirani kot nekaj prekrivajočega se. Družbo oblikuje in utemeljuje želja države po oblasti in nadzoru, to se kaže pri uveljavljanju temeljnih pravic, izobraževalnem sistemu, socialni politiki, davkih, jeziku, zgodovini itn. Nacionalnodržavne družbe ohranjajo eksistencialne identitete vsakdanjika; Afričani živijo v Afriki, Nemci v Nemčiji itn., »grški Nemci« pa so dojeti kot izjema oziroma grožnja, kot problem, ki se rešuje z asimilacijsko kompenzacijskimi programi. Prikazana zgradba državnodružbenih

---

55 To dogajanje lepo opisuje tudi Dežulović ob odhodu Steva Jobsa iz Appla: »Odhod Steva Jobsa je najlepši dokaz, kako dramatično se je spremenil ta naš svet: velike multinacionalke danes niso samo simbolične parapolitične entitete, ampak prave države, z zelo konkretnimi zastavami, grbi, hierarhijo oblasti, državljeni, predsedniki in z zelo konkretno politično močjo. Lahko se udeležite volitev do onemoglosti, pa vaši državi ne bosta vladala 'demokratično izvoljeni' predsednik ali premier, ampak mednarodne korporacije, velike banke in denarni skladi. Predsedniki njihovih uprav so pravi vladarji novega sveta: oni izbirajo celo ameriškega predsednika, kaj šele našega!« (Dežulović 2011, str. 9)

prostorov pa se med gospodarsko, kulturno, ekološko in politično globalizacijo razdrobi. Svetovna družba namreč pomeni, da se oblikujejo taki življenjski prostori družbenega, ki prebijajo nacionalnodržavno ortodoksnost politike in družbe (prav tam, str. 93–97). Prvič: transnacionalna podjetja delovna mesta in davke na šahovnici svetovne družbe razporedijo tako, da lahko povečajo svoj dobiček, s tem pa zahodne socialne države blaginje oropajo možnosti, da bi vladale in oblikovale družbo. Glavni »prispevek« globalizacije je to, da le-ta transnacionalnim podjetjem omogoča položaj, v katerem lahko medsebojno izigravajo nacionalne države, to pomeni, da podjetja pri odpuščanju, plačevanju davkov itn. tega ne počnejo več po pravilih nacionalne države, temveč tako, da ta pravila odpravljajo in jih tudi preoblikujejo. Drugič: simbolni svetovi globalnih kulturnih industrij odpravljajo enačaj med državo, družbo in identiteto. To, kakšni bi ljudje želeli biti, ni več odvisno od geopolitičnega prostora in njegovih kulturnih identitet. Tretjič: kultura ni več vezana na neko ozemlje, kjer ima vsaka družba svojo lastno, od drugih kultur zamejeno kulturo, temveč pomeni kultura nekaj, kar se razvija, je odprta navzven in je sestavljena iz več kultur. Ko govorimo o možnosti multikulturne družbe, imamo v mislih kulture, ki se medsebojno prepletajo in »prelivajo«. Četrtrič: revni in bogati ne sedijo več za skupno pogajalsko mizo nacionalne države, to se osredišča v problemu glocalizacije – nova delitev privilegijev in brezpravij, bogastva in revščine, moči in nemoči, svobode in nesvobode. Petič: večpomenskost globalizacij v sebi vključuje nastajanje super in subnacionalnih regionalizmov, kot lahko vidimo pri nastanku EU, ki je nastala kot odgovor na konkurenco Združenih držav in Japonske ter Kitajske in Indije. Ter šestič: »transnacionalizacija« kraja, ki gradi nove povezave med kulturami, ljudmi in kraji ter tako spreminja naše vsakdanje okolje. V »naših« mestih lahko v trgovinah najdemo komaj znane izdelke, v mestih nove znake in simbole (kitajske pismenke, arabske napise), ob tem pa se v mestih pojavljajo tudi nove skupine in ljudje, ki dajejo pečat mestu današnjega časa.

Drugi proces, ki po Ulrichu Becku in Elisabeth Beck-Gernsheim prav tako kot globalizacija spreminja temelje skupnega življenja v družbi in sili družbo, da se preoblikuje za drugo moderno, je proces *individualizacije* (Beck in Beck-Gernsheim 2002). Kot ugotavljata avtorja, individualizacijo sestavljata dva pomena. Na eni strani pomeni razpad prej obstoječih družbenih norm, na primer kategorij razreda in socialnega statusa,

vloge spola, družine, soseske itn. Na drugi strani so ob razpadu starih kategorij nove zahteve, regulative in pritiski v družbi pozne moderne naloženi posamezniku, ki je prek trga dela, države blaginje in različnih institucij zavezan njihovim pogojem in pravilom. Od pokojninskih pravic do zavarovalnih prispevkov, od subvencij za izobraževanje do plačila davkov. Tisto, kar je pri individualizaciji torej zgodovinski novum in je bila v preteklosti lastnost le peščice posameznikov, je kantovsko predelano in spremenjeno geslo razsvetljenstva v maksimo »drzniti si voditi življenje po samem sebi«. Še več, gre za zahtevo vsem posameznikom, da živijo in usmerjajo svoje lastno življenje zunaj starih vezi družine, religije, plemena in razreda ter znotraj pravil in smernic, ki jih določajo država, trg dela, birokracija idr. (prav tam, str. 11). Izgubo tradicionalnih gotovosti, ki so jih zagotavljale vodilne družbene norme, posameznik nadomesti z novo vrsto družbenih povezav in odnosov, ki jih oblikuje v skladu s svojimi lastnimi osebnimi interesi in življenjskimi projekti.

Živimo torej v dobi, v kateri je socialni red nacionalne države, razreda, etnije in družine v zatonu in propadu. Etika osebne samoizpopolnitve je postala najmočnejši tok sodobne družbe. Posameznik, ki kreira »svoje lastno življenje« in osebno identiteto, je osrednja figura našega časa in hkrati poglobljen razlog za spremembe v družini, delu, izobraževanju in politiki. Spremembe, ki jih zahteva individualizacija, lahko strnemo v teh točkah (prav tam, str. 23–29):

- Zmožnost in težnja po vodenju svojega lastnega življenja se pojavita, ko je družba tako raznolika, da se razdrobi v svoje ločene funkcionalne sfere. Ljudje so integrirani v družbo le še kot davkoplačevalci, vozniki avtomobilov, študenti, volivci, pacienti, mame in očetje itn. Sodobna družba posameznikov tako ne integrira v svoj funkcionalni sistem kot celotne osebnosti.
- Svoje lastno življenje ni življenje, svojsko samemu sebi, kajti standardizirano življenje kombinira dosežke in pravičnost, v katerem se interes posameznika in skupnosti združita. Pravne norme države posamezniku omogočajo, da postane prejemnik dobrin, ter mu tako vsiljujejo pravilo, po katerem si mora sam organizirati svoje življenje. Prej so bili ljudje rojeni v tradicionalno družbo, razred ali religijo, »danes pa mora biti celo Bog sam izbran« (prav tam, str. 23).
- Posameznikovo lastno življenje je v celoti odvisno od institucij, saj se le-te pojavljajo kot vodnice pri organizaciji lastnega življenja. Življenje tako postane obsojeno na nenehno aktivnost, tudi ob

neuspehu, ki zdaj postane osebni neuspeh. Poudarek se premakne na individualno krivdo in odgovornost. Čeprav gre za sistemsko brezposelnost, si za svojo nezaposlenost kriv sam. Socialni problemi se spremenijo v psihološke dispozicije: v občutke krivde, anksioznost, nevrozo (prim. Salecl 2007, str. 47–51).

- V času globalizacije se posameznikovo lastno življenje ne veže več na določen prostor, temveč postane »nomadsko« življenje, življenje, ki ga preživimo v avtomobilu, letalu, na telefonu in internetu. Posameznikovo lastno življenje je torej globalno življenje na eni strani, vendar je na drugi tudi detradicionalizirano življenje. Ne gre za to, da tradicija nima več nobene vloge, temveč za to, da si moramo tradicijo sami izbrati in jo tudi izumiti. Potemtakem je posameznikovo lastno življenje tudi eksperimentalno in refleksivno življenje.
- Živeti svoje lastno življenje hkrati pomeni živeti pod pogoji radikalne demokracije, za katero so mnogi koncepti in formule prve moderne postali neprimerni. Nihče namreč danes ne ve, kako lahko konfliktno transnacionalne identitete politično integriramo; kako lahko zahteve po intimnosti družine povežemo z novimi zahtevami po svobodi in samorealizaciji moških, žensk in otrok; kako lahko potrebe organizacij (političnih strank, sindikatov) uskladimo s težnjami po participaciji in samoorganizaciji posameznikov.

Do podobnih ugotovitev, kot sta glede individualizacije prišla Ulrich Beck in Elisabeth Beck-Gernsheim, je prišel tudi Bauman (2002). Kot ugotavlja avtor, je odsotnost norm, to je družbene prisile, ki je prepoznana kot emancipacijska sila in edino upanje na svobodo, najhujša usoda, ki doleti posameznika pri obvladovanju življenjskih nalog v moderni. V tekoči moderni, kot jo razume Bauman, ne gre več staviti na omenjeni moderni ideal. »Vi, ki stopate v svet tekoče moderne, opustite vsako upanje na popolnost, tako prihodnjo kakor tudi preteklo« (prav tam, str. 30). Čas, ko smo opredeljevali posameznika kot družbeno bitje, ki ima določeno mesto v družbi, ki določa njegovo vedenje in dejanja, je po avtorjevem prepričanju mimo. Načelo kombiniranja družbene akcije, ki ni vodena od družbenih norm ter družbenih akterjev, ki zastopajo specifično svojo kulturo in psihologije, najdemo danes v posamezniku in ne v družbenih ustanovah in univerzalnih načelih. Tekoča moderna se po Baumanu od moderne dobe razlikuje po dveh značilnostih. Prva se nanaša na zlom iluzije oziroma vere, da ima pot, po kateri hodimo, svoj končni cilj, dosegljivi telos, da bomo stanje popolnosti in stanje dobre in

pravične družbe dosegli jutri ali v prihodnje, na izgubo upanja. Skratka v stanju popolnega obvladovanja prihodnosti, ki odpravi vsa naključja, dvoumja in nepredvidene posledice človeških dejanj. Druga sprememba se nanaša na dereguliranje in privatiziranje modernizirajočih nalog in dolžnosti. Čeprav ideja o izboljševanju družbe kot celote v tekoči moderni ni popolnoma opuščena, se je poudarek odločno prenesel na *odgovorno samouveljavitev posameznika*, ki po svoji želji izbira svoje lastne modele sreče in svoj življenjski slog (prim. Griffin 1999b, str. 437; Jarvis 2006c, str. 32). Ta premik je viden v spremembi političnega diskurza »pravične družbe« v okvir človekovih pravic, s tem se je diskurz preusmeril k pravici posameznikov, da ostanejo drugačni in po svoji želji izbirajo svoje lastne modele sreče in svoj življenjski slog, ki jim ustreza (Bauman 2002, str. 39–40). Kot pravi Bauman, so v svetu posameznikov »le drugi posamezniki, pri katerih lahko črpaš zglede, kako ravnati v svojem lastnem življenjskem podjetju, pri tem si polno odgovoren, ker si investiral svoje zaupanje prav v ta primer, ne pa v kakšnega drugega« (prav tam, str. 40).

Prisotnost norm, ki po Baumanu opredeljuje moderno dobo, je bistveno povezana tudi z idejo univerzalizacije, to je z upanjem in intenco v univerzalni red, resnično globalni red, s katerim lahko naredimo svet boljši. Ideja je bila v postavitvi podobnih življenjskih pogojev za vsakogar in povsod. Po avtorjevem mnenju ni nič od tako razumljene ideje univerzalizacije ostalo v današnjem pojmovanju *globalizacije*. Globalizacija se po Baumanu (1998) nanaša na globalne učinke, ki so prej nenačrtovani in nepričakovani, kot pa da bi bile načrtovane globalne iniciative. Globalizacija ni nekaj, kar si določeni posamezniki želijo narediti, ampak je globalizacija povezana s tem, kar se dogaja vsem nam. Povezana je z »anonimnimi silami«, ki delujejo na »nikogaršnji zemlji«. Globalizacija je proces, ki zadeva vse ljudi v isti meri in na enak način, zato smo vsi »globalizirani«. V ozadju ideje o globalizaciji je prepričanje, da ne obstaja center moči, ki bi »vodil« proces globalizacije (prav tam, str. 59–60).

Po Baumanu sta se vloga in moč nacionalne države pod vplivi procesov globalizacije zmanjšali. Vsi trije ključni »stebri« suverenosti države, to je vojaški, ekonomski in kulturni, so se razbili. Glede na primere držav Latinske Amerike (danes bi rekli na primer Grčije) avtor sklene, da globalizacija ni nič drugega kot *totalitaren podaljšek globalnih finančnih trgov*, ki vplivajo na vse aspekte našega življenja. Čeprav ima država

določen vpliv pri vprašanih politike, pa se pri ekonomskih vprašanih podreja finančnim trgov ali pa jo čaka soočenje z njihovo »jezo«. Globalne finance, trgovina ter informacijska tehnologija so odvisne od politične fragmentacije in si zato želijo »šibko« državo. Kar se dogaja, je ločitev ekonomije in politike v nacionalni državi. Politična fragmentacija in ekonomska globalizacija sta tesni medsebojni zaveznici (prav tam, str. 65–69).

Drugi sociološki avtorji, ki globalizacije ne povezujejo neposredno s pozno moderno, jo povezujejo z modernizacijo družbe, z zgodovinsko transformacijo, z vzpostavitvijo nove družbene strukture in podobno.

Malcolm Waters (2001) je na primer izpostavil, da sta globalizacija proces in koncept, s katerim lahko razumemo prehod družbe v tretje tisočletje. Globalizacija deluje z ideologijo, s katero upravičuje zahodno kulturo in njeno kapitalistično ureditev, ter trdi, da obstajajo sile onkraj človeškega nadzora, ki preoblikujejo svet. Globalizacijo »zasleduje« na treh temeljnih področjih družbenega življenja: ekonomskem (proizvodnja, izmenjava, distribucija in potrošnja kapitala, blaga, zemlje, delovne sile), političnem (koncentracija moči, ki vzpostavlja nadzor nad ljudmi, teritorijem itn.) in kulturnem (proizvodnja in izmenjava simbolov) (prav tam, str. 17). Kot ugotavlja avtor, je kapitalizem »motor« ekonomske globalizacije. V zadnji četrtini 20. stoletja in v začetku 21. nam veliki premiki v gospodarstvu kažejo, da svet vstopa v zaključno globalizacijsko fazo, v kateri so dejavniki proizvodnje spremenljivi, mobilni, niso vezani na določen teritorij in krožijo po »brezmejnem« prostoru. Finančne transakcije, dobrine, produkti in delovna sila so vsi fluidni. To pomeni, da vstopamo v fazo »kulturne ekonomije«, v kateri nacionalne države ne morejo več nadzorovati simbolnih trgov, saj so ti onkraj njihovega nadzora (prav tam, str. 89–92). Kljub temu država po avtorjevem mnenju ni brez moči, se pa njena moč spreminja in država izgublja del svoje suverenosti. Globalizacija je postala tudi vodilen zgodovinski proces, ki vpliva na kulturo. Na eni strani ima kulturna globalizacija učinke homogenizacije, ki so razvidni v globalni potrošniški kulturi, v amerikanizaciji (»kokakolonizacija«, »mcdonaldizacija«), ki kažejo na to, da se je kultura, ki se je razvila v Združenih državah, razširila po vsem svetu. Na drugi strani ima tudi učinke diferenciacije v smislu postmodernega kulturnega razkroja družbene strukture. Waters ob primeru džihada in mcdonaldizacije ugotavlja, da sta to aspekta istega procesa

globalizacije-lokalizacije, pri tem so lokalne vrednote izzvane v obliki fundamentalizma, ki ga povzročajo moderni tokovi, na primer v obliki mcdonaldizacije (prav tam, str. 184–196).

Anthony Giddens (2003) ugotavlja, da protiglobalizacijska gibanja izražajo kritiko do treh pomenov razumevanja globalizacije: do globalizacije, razumljene kot amerikanizacija in prevlada Zahoda nad preostalim svetom; do globalizacije, ki se nanaša na vlogo velikih korporacij, katerih BDP po velikosti presega BDP skoraj vseh, razen nekaterih »velikih« držav in ki so uzurpirale moč, ki bi morala pripadati suverenum demokratičnim državam; do globalizacije, ki povečuje delitev na revne in bogate. Vendar kot pravi Giddens, je globalizacija kompleksnejša in je ni moč zvesti na razumevanje »amerikanizacije«, vlogo velikih korporacij in povečevanje neenakosti. Prvič. Čeprav so Združene države največja ekonomija na svetu in glavni motor globalne ekonomije kot celote, pa le-te in druge industrijske države ne nadzorujejo globalne ekonomije, ki je precej kompleksnejša, da bi jo »upravljala« ena država. Geopolitično gledano, postaja svet vse bolj policentričen, to se odraža tudi v sestavi političnih teles in vse večji navzočnosti nezahodnih držav. Vpliv zahodne (še posebno ameriške) kulture se resda vidi vsepovsod (film, televizija, popularna glasba), a je globlji vpliv globalizacije to, da proizvaja večjo lokalno kulturno raznolikost in ne homogenosti. Globalizacija pravzaprav meri na promocijo obnovitve lokalnih kulturnih identitet. Drugič. Čeprav velike korporacije lahko ogrozijo demokratično legitimnost držav (»kupijo« glasove, financirajo politične stranke), Giddens meni, da je moč korporacij predimenzionirana in da teoretiki, ki trdijo, da korporacije »vodijo svet«, močno pretiravajo. S tem ko države nadzorujejo teritorij, sprejemajo zakone, so vojaško oskrbljene in podobno, imajo precej več moči kot korporacije (Giddens 2003, str. xx–xxx). Kaj je torej »kompleksnejšega« v pojmovanju in razumevanju globalizacije po Giddensu?

Giddens imenuje današnji svet »pobegli svet« (*runaway world*), ker živimo v času hitrih sprememb in v svetu, ki ni pod našim nadzorom. V tem svetu smo soočeni z velikim tveganjem in negotovostjo. Globalizacija je torej tisti dejavnik, ki močno reorganizira načine našega življenja. Te spremembe se kažejo v tradicionalni družini, vrednotah, naši intimi in osebni življenju. Globalizacija je ekonomski, politični, tehnološki in kulturni fenomen. Vsebuje kompleksen set procesov

(in ne le enega), ki nas vse (družbo, državo, posameznika) soočajo z *različno paleto tveganj*. Na primer: družbo z naraščajočo neenakostjo in ekološko onesnaženostjo; posameznika (potrošnika) z vsakodnevno izbiro (hrane, telesnega videza, spolnega življenja); državo s preoblikovanjem nacionalnih ekonomskih politik. Vse te spremembe po Giddensu vzpostavljajo nekaj novega, kar še nikoli prej ni obstajalo, to je *globalno kozmopolitsko družbo*. Ta oblikuje naše obstoječe načine življenja, ne na način globalnega reda, ki ga upravlja kolektivna človeška volja, ampak kot nekaj, kar se vzpostavlja na anarhičen način in kot mešanica različnih vplivov (prav tam, str. 10–19).

Po prepričanju Jamesa H. Mittelman (2000) si želijo »sponzorji« globalizacije ustvariti globalni trg, v katerem so ljudje medsebojno povezani le kot posamezniki. V tem procesu je družba podvržena in podrejena trgu in je v funkciji izvrševanja napovedi Margaret Thatcher, ki je izjavila, »da ne obstaja nič takega kot družba, samo posamezniki«. Iz te perspektive je po avtorju globalizacija utopija, ki naj bi osvobodila trge družbene in politične kontrole. Po Mittelmanu prevladujoča oblika globalizacije pomeni *zgodovinsko transformacijo* v ekonomiji (življenjskega sveta in načinov življenja), politiki (manjši politični nadzor) in kulturi (razvrednotenje kulturnih dosežkov). V tem smislu mu globalizacija predstavlja sindrom procesov in aktivnosti. Globalizacijo avtor opredeljuje tudi z vidika njene tridelne strukture, ki jo sestavljajo globalna delitev dela in moči, vzpostavitev novih regionalizmov ter odpor do globalizacije (Mittelman 2000, str. 223–227). Avtorjeva temeljna ugotovitev o zgodovinski transformaciji, ki jo prinašajo procesi globalizacije, se nanaša na moč trgov, ki pod taktirko in pogoji IMF disciplinirajo države. Strukturna moč kapitala disciplinira države. Kot pravi avtor, IMF z reformnim gospodarskim »paketom« *de iure* ali *de facto* vpliva na gospodarstva in blaginjo držav. Žrtve reformnega »paketa« so delavci, »zmagovalci« pa transnacionalni kapital in trgovina, industrija in finance ter nekatera zasebna podjetja (prav tam, str. 235–236). Država je torej na »udaru« in se skuša prilagoditi spremenjenim globalnim strukturam. Ne izginja, postaja pa eden izmed elementov v večdimenzionalnem svetu, kjer se križajo državni in nedržavni interesi. Globalizacija po avtorjevem mnenju pospešuje tudi *marginalizacijo*, s tem ko izključuje nekatere skupine iz sodelovanja v globalni ekonomiji in pri sprejemanju odločitev. Kot pravi avtor, je velik del nezahodnega sveta ostal zunaj procesov globalizacije.

In ne nazadnje, kot ugotavlja Manuel Castells (2010), so finančna kriza, kriminal, socialna izključenost velikega dela populacije iz globalnih mrež znanja, bogastva in moči, religijski fundamentalizem, okoljska kriza, naraščajoča nesposobnost institucij države, da se spoprimejo z globalnimi problemi in lokalnimi zahtevami, vse različni izrazi, ki označujejo multidimenzionalne in strukturne spremembe v današnji ekonomiji, kulturi in družbi. Avtor pravi, da je odkril novo družbeno strukturo, ki jo imenuje »omrežna družba« (*network society*), ker jo sestavljajo omrežja v vseh ključnih družbenih dimenzijah in praksah. Omrežna družba je konstituirana kot globalni sistem, kot nova forma globalizacije, ki jo sestavljajo omrežja, to je niz medsebojno povezanih vozlišč. Kaj točno pomeni posamezno vozlišče, je odvisno od omrežja, o katerem govorimo: v globalnem finančnem omrežju so to borze in njihovi centri; v političnem omrežju EU so to nacionalni sveti ministrstev in Evropske komisije; v omrežju tihotapljenja drog so to kokina polja, laboratoriji, tolpe, pralnice denarja itn. Omrežja so odprte in dinamične strukture. »Nova ekonomija« je organizirana okoli globalnih mrež kapitala, menedžmenta in informacij. Prvič v zgodovini kapitalizem oblikuje družbene odnose po vsem svetu. Kapitalizem je globalen in je strukturiran okoli omrežij finančnih tokov, iz katerih se kapital vlaga v vse druge aktivnosti (informacijsko tehnologijo, zdravstvo, izobraževanje itn.) in iz katerih se potem ponovno vrača v finančna omrežja (Castells 2010, str. 501–503).

Kot pravi Castells, je »nova ekonomija« vzniknila v zadnji četrtini 20. stoletja. Imenuje jo *informacijska*, ker temelji na sposobnosti različnih subjektov, da generirajo in aplicirajo na znanju temelječe informacije; *globalna*, ker so njene glavne sestavine (kapital, delo, surovine, menedžment, tehnologija, trgi) organizirane na globalni ravni; in *omrežna*, ker proizvodnja in konkurenčnost potekata na ravni interakcije med poslovnimi omrežji (prav tam, str. 77). Osnovo tej novi ekonomiji je ponudila revolucija v informacijski in komunikacijski tehnologiji ob pomoči nacionalnih vlad in mednarodnih institucij, ki so spodbujale politike decentralizacije in liberalizacije. Mehanizem, ki je pripeljal globalizacijski proces do večine držav, je bil preprost in se je izvajal ali kot politični pritisk nacionalnih vlad ali pod pritiski IMF, Svetovne banke oziroma WTO. Ko so se gospodarstva pod omenjenimi pritiski liberalizirala, je lahko globalni kapital »vstopil« v državo. Uspeh te taktike je (bil) vezan na ekonomsko krizo; leta 1980 je ta zajela večino

držav Latinske Amerike in Afrike; v času tranzicije Rusijo in države vzhodne Evrope; leta 1997/1998 Azijo; in leta 2008 EU. V večini primerov sta IMF in Svetovna banka prišla kot odrešitelja (v primeru EU je to vlogo odigrala tako imenovana »trojka«; Evropska komisija, Evropska centralna banka in IMF) pod pogojem, da vlade sprejmejo predpisane »recepte« za ekonomsko okrevanje. Na ta način se je večina držav začela »zdraviti« pod taktirko IMF z »zdravili« neoklasičnih ekonomistov (prav tam, str. 140–142).

V novi ekonomiji so jedro globalne ekonomije finančni trgi, mednarodna trgovina in produkti, delo ter do določene mere tudi znanost in tehnologija. Prek teh elementov je globalna ekonomija medsebojno povezana. Trgi postajajo vse bolj globalizirani, elementi trgovanja pa niso več države, temveč firme in multinacionalke, omrežja firm, ki prodajajo po vsem svetu, pa tudi javne institucije, kot so na primer univerze, ki so udeležene v globalnem omrežju znanosti, prek katerega dominantne države zahoda (Združene države, zahodna Evropa) nadzirajo sredstva, raziskave, dostop do publikacij ipd. (prav tam, str. 101–125).

Nova informacijska tehnologija spreminja tudi delovni proces, delavce, zaposljivost in poklicno strukturo. Na eni strani se je poklicni profil delovne sile spremenil v smislu zahtev po vse bolj usposobljeni delovni sili, višjih zahtevanih spretnostih in ravneh kvalifikacij. Dvig izobrazbenosti in kvalificiranosti delavcev vpliva na segregacijo delovne sile na trgu dela, saj jih deli na kvalificirane in nekvalificirane delavce. Na drugi strani je pod vplivom globalizacijskih procesov na tisoče služb, še posebno v proizvodnji, izginilo v naprednih gospodarstvih (z avtomatizacijo delovne sile ali pa s selitvijo proizvodnje). Le-te so se sicer množično na novo ustvarile v razvijajočih se industrijskih državah, vendar se blaginja v teh državah zato ni povečala. Selitve (migracije) igrajo vse pomembnejšo vlogo v današnjem svetu, zato je opazno povečanje multikulturalizma. Globalizacija spreminja trg dela tako, da postavlja multikulturalnost v ospredje družbene dinamike zahodnih družb (v Združenih državah, EU), s tem se spreminja tudi etnična struktura zahodnih družb. Karakteristike »nove delovne sile« se odražajo v naraščajoči fleksibilnosti dela, to je v vse manjšem odstotku delovne sile s stalno zaposlitvijo in predvidljivo kariero. Na eni strani trg dela potrebuje visoko usposobljen kader, zato pa se povečujejo zahteve po visoko kvalificiranih poklicih. Te avtor imenuje globalna profesionalna elita, ki je mobilna in dobro

plačana. Na drugi strani trg dela potrebuje še več nekvalificiranih oziroma nizko kvalificiranih delavcev (mladih, žensk, priseljencev). Prvi so postali paradni konji v podjetjih s svojo lastno avtonomijo odločanja, drugi izvrševalci ukazov, ki so pripravljeni sprejeti kakršno koli delo, samo da bi delali. Prvi predstavljajo »globalizirano« delovno silo, drugi njen marginalizirani »lokalni« ekvivalent. Ta dvojna struktura trga dela je, kot ugotavlja avtor, povezana s strukturnimi pogoji »na znanju temelječe ekonomije« in ustvarja vse večjo neenakost v večini družb (prav tam, str. 266–267; prim. Brown in Lauder 2010, str. 229).

Če strnemo naš razmislek o globalizaciji, lahko izpostavimo, da ne obstaja ena definicija oziroma razlaga o tem, kaj je globalizacija. Vendar lahko, izhajajoč iz razmislekov opaznejših socioloških avtorjev, strnemo, da globalizacija predstavlja naraščajočo soodvisnost na ekonomskem, političnem, kulturnem, tehnološkem in drugih področjih do mere, ko so vse ravni človeške organiziranosti prepletene v en sistem. Globalizacija torej predstavlja avtentično prestrukturiranje družbene organiziranosti, ki se odraža na ekonomskem, političnem, kulturnem in drugih področjih. Je proces oziroma niz medsebojno prepletajočih se procesov, ki nimajo točno določenega centra moči, in proces, ki družbo, državo in posameznika sooča z različno paleto tveganj. *Ekonomska globalizacija* (»nova ekonomija« oziroma kapitalizem) je za marsikatero gonilna sila globalizacije, ki prek globalnih finančnih trgov vpliva na vse aspekte našega življenja in oblikuje družbene odnose po vsem svetu. Finančni trgi, prost pretok kapitala, mednarodna trgovina in produkti, spremembe v bančnem sistemu in kreditiranju, mednarodne organizacije za izposojanje denarja, multinacionalke, postfordistična in na znanju temelječa industrija, mobilnost dela in podjetij, tudi znanost in tehnologija so temeljni elementi ekonomske globalizacije, ki vplivajo tudi na spremenjeno naravo delovnega procesa, dela, zaposljivosti in poklicne strukture prebivalstva. Ekonomska globalizacija je onkraj nadzora nacionalnih držav; za nekatere je sinonim za »nov svetovni nered« (Bauman), za druge spoznanje, da moč trgov disciplinira države (Mittelman). *Politična globalizacija* se nanaša na zmanjšano avtonomijo in suverenost nacionalnih držav, ki niso brez moči, a so omejene v svojem odločanju. Država postaja eden izmed igralcev v spreminjajočem se političnem sistemu, ki deluje na lokalni, nacionalni, regionalni in globalni ravni. Njene nacionalne (ekonomske, zdravstvene, izobraževalne) politike niso več same

zase učinkovite kot nekoč in se morajo vse bolj prilagajati regionalnim oziroma globalnim zavezam in zahtevam. V tem okviru pri moči vse bolj pridobivajo tudi mednarodne organizacije in transnacionalna podjetja (multinacionalke), ki ne najbolj demokratično prevzemajo naloge, ki so jih imele nacionalne države. In ne nazadnje, prek *kulturne globalizacije*, to je globalnih medijev in komunikacijskih tehnologij, je vsakdo izmed nas izpostavljen globalnim idejam in praksam (pomislimo na vlogo, ki jo je odigrala komunikacijska tehnologija v tako imenovani »arabski pomladi«). Na eni strani naj bi bili učinki kulturne globalizacije vidni v »vesternizaciji«, »amerikanizaciji«, v globalni potrošniški kulturi, katere bistvo je to, da zahodni kulturni liberalizem vsiljuje celotnemu (nezahodnemu) svetu. Na drugi so vse glasnejši glasovi, da kulturna globalizacija ne pomeni homogenizacije v zgornjem smislu, ampak ravno nasprotno, da so učinki kulturne globalizacije vidni v uveljavljanju vse večje heterogenosti in kulturne raznolikosti. Kulturna globalizacija lahko opolnomoči posameznike in skupine, ki so bili predhodno izključeni iz demokratičnega dialoga in političnega boja.

Globalizacijske procese lahko razumemo predvsem v njihovi »dvojni« naravi: na eni strani pospešujejo demokratizacijo (propad totalitarnih režimov), na drugi jo lahko zavirajo (podrejanje države globalnim trgov); lahko imajo učinke homogenizacije na kulturo (»vesternizacija«), lahko pa povečujejo kulturno heterogenost (pripoznanje različnih rasnih, etničnih, spolnih identitet); lahko pospešujejo gospodarsko rast, a hkrati povečujejo revščino in marginalizacijo; lahko prihajajo od »spodaj navzgor« ali pa od »zgoraj navzdol«; lahko imajo hegemonске ali pa protihegemonске učinke; na eni strani so njihovi učinki globalni, na drugi pa je določen del sveta ostal večinoma nedotaknjen z globalizacijskimi procesi. Soočeni smo torej s segmentacijo med »globalizacijsko kulturo« in »preostalim svetom« oziroma s konfliktno in kontradiktorno naravo globalizacijskih procesov (Borg in Mayo 2008; Burbules in Torres 2000; Lingard in Ozga 2007).

Kot smo videli, »nova« globalna ekonomija zahteva in potrebuje delavce, ki so se zmožni hitro učiti in prilagajati spremembam na trgu dela. Kako se te zahteve trga odražajo v izobraževanju? O tem, kakšni so učinki globalizacije na izobraževanje, kateri »globalni« dejavniki vplivajo na nacionalne izobraževalne politike ter koliko je izobraževanje

izpostavljeno procesom globalizacije, ki vzpostavljajo novo obliko odnosov med nacionalno državo in svetovno ekonomijo, bomo razpravljali v nadaljevanju.

### **3.2 Globalizacija in izobraževanje**

Več avtorjev se strinja in poudarja, da danes ni mogoče spregledovati sprememb, ki jih v izobraževanje prinašajo procesi globalizacije, in ne meniti se za njihove vplive nanj (npr. Ball idr. 2010; Burbules in Torres 2000; Dale 2007; Daun 2010; Gur-Ze'ev in Roth 2007; Ozga in Lingard 2007). Globalizacija izobraževanja se nanaša na globalno razpravo, diskurze, procese in institucije, ki vplivajo na nacionalne in lokalne izobraževalne politike in prakse. Na odnos med globalnim in lokalnim pri razumevanju izobraževalnih politik. Osnovna ideja je, da nad nacionalnimi izobraževalnimi sistemi obstajajo politike in prakse »superstrukture«, to je politike nadnacionalnih in mednarodnih organizacij, ki vplivajo na nacionalne in lokalne izobraževalne sisteme. Ta »superstruktura« ni nekaj statičnega, temveč se nenehno spreminja glede na globalne in lokalne zahteve. Dandanes mnoge države sprejemajo politike globalne »superstrukture«, da bi ostale konkurenčne v globalni ekonomiji (Spring 2009). V tem kontekstu je na primer Jarvis (2006) izpostavil, da se pod vplivom globalizacije radikalno spreminja koncept vseživljenjskega učenja, Lingard in Ozga (2007) pa sta dodala, da globalizacija piše scenarij izobraževalni politiki nacionalnih držav.

Nevarnost zaradi zanikanja vplivov globalizacije na izobraževanje oziroma nekritičnega sprejemanja globalnih iniciativ na nacionalni ravni vidimo v tem, da država tako vse bolj izgublja vpliv na izobraževanje, s tem pa so pod vprašaj postavljene demokratične oblike vladanja in vloga javnega izobraževanja (Coulby 2002; Burbules in Torres 2000). Da bi ugotovili, kako se izobraževanje spreminja pod vplivi globalizacije oziroma kako procesi globalizacije vplivajo na izobraževanje, bomo razpravo o globalizaciji in izobraževanju analizirali na podlagi a) zgodovinskega okvira; b) temeljnih teoretskih perspektiv in diskurzov; ter c) z vidika nove oblike vladavine in vladanja v izobraževanju. Vse tri ravni analize so medsebojno tudi prepletene.

### 3.2.1 Globalizacija izobraževanja iz zgodovinske perspektive

Kaj je torej tisto, kar se spreminja v izobraževanju pod vplivi globalizacije? Avtorji imajo različne poglede na to, na kaj se »globalizacija« v izobraževanju nanaša: eni so izpostavili pojav nadnacionalnih in mednarodnih organizacij, ki oblikujejo izobraževalno politiko za vse države na svetu; drugi vseobsegajoč vpliv ekonomskih procesov na izobraževanje; tretji vzpon neoliberalizma kot hegemonskega diskurza politike (ideologije); četrti vzpon novih globalnih kulturnih form, medijev in komunikacijskih tehnologij, ki oblikujejo relacije pripadnosti, identitete ter interakcije med lokalnimi kulturnimi tradicijami; peti razširitev izobraževalnih modelov po vsem svetu (vodenje in usmerjanje izobraževalnega procesa); šestim pa globalizacija pomeni viden nabor sprememb, ki so jih sprejeli nacionalni oblikovalci politik, da bi zadostili globalnim igralcem. Vsi ti vplivi so pri različnih avtorjih po večini tudi medsebojno tesno povezani in prepleteni (gl. Burbules in Torres 2000, str. 1–2; Daun 2010, str. 118).

Kot ugotavljata Burbules in Torres (2000), je na področju izobraževanja vse bolj opaziti zavedanje o tem, da se neoliberalni model globalizacije, ki ga spodbujajo mednarodne organizacije, odraža v izobraževalni agendi, ki privilegira določene politike evalvacije, financiranja, vrednotenja in ocenjevanja, vzpostavitev standardov, usposabljanja učiteljev, načrtovanja programov in testiranja. Da bi avtorja raziskala vplive globalizacije na izobraževanje, razpravo o globalizaciji in izobraževanju postavitva v *zgodovinski okvir* (gl. tudi Morrow in Torres 2000). Zgodovinsko gledano, sta bili izobraževalna politika in praksa vedno v domeni in odgovornosti nacionalnih držav, pod vplivi globalizacije pa se je država soočila z upadom suverenosti odločanja na področju izobraževanja. Na vprašanje o tem, kako globalizacija vpliva na izobraževalno politiko in prakso po vsem svetu, ni enega samega odgovora, saj so globalizacijski učinki na izobraževanje mnogoteri in medsebojno tudi nasprotujoči si. Niso samo »dobri« ali »slabi«. Ovrednotili jih bomo na ekonomski, politični in kulturni ravni.

- 1) Na *ekonomski ravni* se vplivi globalizacije kažejo v tem, da silijo nacionalne izobraževalne politike v neoliberalno ogrodje, ki polarizira delavce v visoko usposobljene in neusposobljene, si prizadeva za nižje davke, zmanjšanje javnega sektorja, promoviranje tržnih pristopov do izbire šol, za ocenjevanje performance ter deregulacijo, ki

spodbuja nove izvajalce »izobraževalnih storitev« (Apple 2000b, str. 59–62; Burbules in Torres 2000, str. 20). V neoliberalnih pritiskih, ki se odražajo v razvoju izobraževalnih politik na postsekundarni ravni v skladu s podjetniškimi iniciativami fleksibilne delovne sile ter v prestrukturiranju primarnega in sekundarnega izobraževanja v skladu s spretnostmi in kompetencami, ki jih potrebujejo delavci za življenje in delo v globaliziranem svetu (Morrow in Torres 2000, str. 35). V poblagovljenju, konkurenčnosti in tekmovalnosti visokošolskega izobraževanja, ki naj bi zadostilo globalnemu trgu človeškega kapitala in se v Evropi imenuje bolonjska reforma (Ball idr. 2010, str. 524; Stanley 2012, str. 6–14). V vplivu mednarodnih organizacij (OECD) na izobraževanje in njihovem trženju lastnih izobraževalnih proizvodov (testov, programov) (Mundy 2007, str. 348; Spring 2009, str. 3). V tem okviru so različni avtorji izpostavili, da globalizacija spreminja izobraževanje odraslih v centre za usposabljanje, ki se odzivajo na potrebe trga dela, da je izobraževanje odraslih vse bolj v funkciji trga, da se vse bolj privatizira ter da se tako favorizira tehnokratsko poklicne »korenine« in tradicijo izobraževanja odraslih na račun filozofske tradicije, ki je usmerjena v družbeno emancipacijo in je povezana s kritično oziroma radikalno tradicijo izobraževanja (npr. Barros 2012; Borg in Mayo 2008; Milana 2012b; Rasmussen 2009; Wildemeersch in Olesen 2012). Kot ugotavlja Milana (2012a), EU razume izobraževanje odraslih kot neposreden odgovor na ekonomske in tehnološke procese globalizacije, tako pa je izobraževanje odraslih vse bolj izpostavljeno komercializaciji in poblagovljenju (Finger 2005b).

- 2) Na *politični ravni* se vplivi globalizacije nanašajo na zunanje učinke, na tako imenovani »globalizacijski učinek«, ki ga ima ta na nacionalne politike in je povezan z mehanizmi harmonizacije, diseminacije, standardizacije, soodvisnosti in vsiljevanja (Dale 1999, str. 5). Vplivi globalizacije se kažejo v zahtevah in pritiskih, ki jih mednarodne organizacije nalagajo nacionalnim državam pri oblikovanju izobraževalnih politik (Burbules in Torres 2000, str. 21; Jarvis 2006c, str. 56–57; Lingard 2000, str. 100–101). V tem okviru Svetovna banka in OECD spodbujata točno določene politike, kot so na primer: podpora poklicnemu izobraževanju, neformalnemu izobraževanju in priložnostnemu učenju ter kakovosti izobraževanja, ki je izražena prek merljivih indikatorjev in rezultatov performance (Ozga in Lingard 2007, str. 68; Torres 2002, str. 376). Šibkejša vloga države je posledično odprla vrata večjemu poblagovljenju izobraževanja in

njegovemu reformiranju v skladu z zahtevami globalizacije (Daun 2005). Na udaru so še posebno države v razvoju, kjer je prek tako imenovanih »politik strukturnih prilagoditev«, ki jih izvajata Svetovna banka in Unesco, izobraževanje neposredno povezano s potrebami trga in konkurenčnostjo gospodarstva (Morrow in Torres 2000, str. 43). Izobraževalna politika se je pod vplivi globalizacijskih procesov in napredka informacijske tehnologije internacionalizirala ter postala produkt nadnacionalnih političnih organizacij (EU) in mednarodnih organizacij (OECD, Svetovne banke, Unesca) (Green 2002; King 2007; Lingard 2000; Mundy 2007). Le-te lahko v relaciji do izobraževanja razumemo kot nove »imperije«, ki si prizadevajo spremeniti izobraževalni svet s širjenjem in uveljavljanjem določenih izobraževalnih vrednot in norm (Klerides idr. 2014). Zato države razpravljajo o podobnih izobraževalnih vprašanjih, ki vključujejo vprašanja o investiranju v izobraževanje za razvoj človeškega kapitala, bolj usposobljeni delovni sili, gospodarskem razvoju in vseživljenjskem učenju (za izboljšanje zaposlitvenih spretnosti) (Spring 2008, 2009). Kot ugotavlja Barros (2012), se vse evropske vlade od leta 2000 naprej, ko so implementirale politike izobraževanja odraslih, sklicujejo na koncept vseživljenjskega učenja, ki v ospredje postavlja predvsem poklicne cilje.

- 3) Na *ravni kulture* se vplivi globalizacije, še posebno v razvitih industrijskih državah, kažejo v vprašanju multikulturalnosti in potrošniški kulturi (več v Burbules in Torres 2000, str. 21–22; Daun 2005, str. 96; Spring 2009, str. 5).

Izobraževanje se tako v globalnem kontekstu srečuje s povsem drugačnimi izzivi, kot se je, zgodovinsko gledano, v obdobju razsvetljenstva, kjer je bilo izobraževanje v domeni nacionalne države, ki je z izobraževanjem skrbela za razvoj posameznika in njegovo udejstvovanje v razmeroma homogeni skupnosti (državi); za oblikovanje odgovornega državljana in njegovo udejstvovanje v javni sferi ter poslušnega delavca in njegovo udejstvovanje na trgu dela. Nasprotno je izobraževanje v globalnem svetu razširilo razumevanje »skupnosti« onkraj družine, religije in države. Današnje skupnosti so mnogotere in hitro spreminjajoče se. Družina, delo in državljanstvo, ki so pomenili temeljni vir identifikacije v razsvetljenstvu, so danes še vedno pomembni, a postajajo bolj kratkotrajni, izpostavljeni mobilnosti in tekmujejo z drugimi viri identifikacije. Zato so se tudi cilji izobraževanja spremenili; povezani so s fleksibilnostjo in

prilagodljivostjo (na primer z zahtevami trga po hitro spreminjajočih se delovnih zahtevah), z učenjem za sobivanje z drugimi v pluralnih skupnostih, z vzpostavitvijo identitete v kontekstu mnogoterih izbir in podobno (Burbules in Torres 2000, str. 23–24; Mundy 2007, str. 346; Torres 2002, str. 363). Spremenil se je tudi pomen tega, kaj pomeni biti izobražen, ki je danes tesno povezan s potrebami ekonomske konkurenčnosti, performativnostjo in visoko usposobljenim delavcem, ki ga potrebuje na »znanju temelječe gospodarstvo« (Ball idr. 2010, str. 524; Burbules v Roth 2007, str. 16). Kot pravita Gur-Ze'ev in Roth (2007), predstavlja globalizacija prelom z moderno in njenimi izobraževalnimi utopijami, čeprav moderne prakse in institucije dandanes še vedno vztrajajo (Beck in Beck-Gernsheim 2002; Edwards in Usher 2001). V globalnem kontekstu se izražajo v napetosti med lokalnim in globalnim, v »izobraževanju za kompetence« na eni in »izobraževanju za oblikovanje in razvoj posameznika« na drugi strani (Stoer in Magalhães 2009).

### **3.2.2 Globalizacija izobraževanja z vidika teoretskih perspektiv in diskurzov**

K razmisleku o globalizaciji in izobraževanju lahko pristopimo tudi z vidika temeljnih *teoretskih perspektiv in prevladujočih diskurzov*, ki se nanašajo na globalizacijo in izobraževanje. Spring (2008) razlikuje med a) štirimi prevladujočimi teoretskimi perspektivami: svetovno kulturo, svetovnimi sistemi, postkolonializmom in kulturalizmom; ter b) štirimi prevladujočimi diskurzi, ki se nanašajo na: gospodarstvo, temelječe na znanju, in tehnologijo, vseživljenjsko učenje, globalno migracijo in neoliberalizem.

*A. Teoretske perspektive.* Prva se nanaša na obstoj svetovne kulture, ki vsebuje zahodne ideje o množičnem izobraževanju in služi kot model za nacionalne šolske sisteme (svetovna kultura). Ta model se je odrazil v razvoju skupnih izobraževalnih struktur in kurikularnih modelov. Temeljna premisa svetovne kulture pravi, da se kulture počasi integrirajo v eno samo svetovno (zahodno) kulturo ter da se je zahodni izobraževalni sistem globaliziral zato, ker je najboljši. Preostale tri teoretske perspektive se lahko medsebojno tudi prekrivajo, še posebno z vidika vprašanja svetovnega znanja in moči. Druga razlaga globalni svet z dvema glavnima in neenakima conama (svetovni sistemi). Glavno cono, ki dominira preostalemu

svetu, predstavljajo Združene države, EU in Japonska. Temeljni cilj le-te je, da legitimizira svojo moč s prenašanjem svojih vrednot preostalemu delu sveta. Teoretiki svetovnih sistemov so izpostavili, da si dominantne države prizadevajo legitimirati svojo moč prek različnih oblik pomoči izobraževanju. Tretja vidi globalizacijo kot poskus uveljavljanja določenih ekonomskih in političnih vsebin globalni družbi, ki koristi bogatim družbam na račun manj razvitih (postkolonializem). V tem okviru so teoretiki izpostavili kritiko zahodnega modela izobraževanja na globalni ravni, ki je posledica evropskega imperializma in krščanskega misijonarstva oziroma evropskega kulturnega imperializma. Po koncu druge svetovne vojne so se oblikovale nove oblike kolonializma oziroma postkolonializma, ki se širijo pod vplivom mednarodnih organizacij, multinacionalnih korporacij in trgovinskih sporazumov. V tem okviru se postkolonialna oblast manifestira s promocijo tržnega gospodarstva, teorijo človeškega kapitala in neoliberalnimi šolskimi reformami, ki si vse prizadevajo za promocijo interesov bogatih držav in močnih multinacionalnih korporacij. Postkolonialni kritiki opozarjajo, da je izobraževanje v tem kontekstu razumljeno kot ekonomska investicija, ki naj bi zadostila multinacionalnim korporacijam po boljše usposobljeni delovni sili. Četrta teoretska perspektiva se nanaša na kulturno raznolikost in na »izposojanje« izobraževalnih idej in dobrih praks v globalnem kontekstu (kulturalizem). Kulturalisti zavračajo poenostavljen pogled teoretikov svetovne kulture, kjer naj bi izobraževalne elite izbrale najboljši model izobraževanja iz svetovne kulture. Kot poudarjajo kulturalisti, si nacionalni in lokalni akterji lahko izposojajo ideje izmed številnih modelov v globalnem toku izobraževalnih idej – poleg ideje človeškega kapitala tudi religiozne in Freirove ideje, idejo človekovih pravic, ideje okoljevarstvenega izobraževanja itn. – to pomeni, da obstajajo različno znanje in različne oblike videnja in (s)poznavanja sveta. Perspektiva svetovnega znanja si prizadeva za izboljšanje dominantnega modela izobraževanja kot človeškega kapitala, perspektiva svetovnih sistemov pa to razume kot proces legitimiranja dejanj bogatih držav. Nasprotno si postkolonialna perspektiva prizadeva nadomestiti prevladujoč model človeškega kapitala z drugimi bolj progresivnimi oblikami izobraževanja, ki lahko opolnomočijo množice, prav tako pa si tudi kulturalistična perspektiva prizadeva za alternativna ogrodja izobraževanja in priznanje različnih oblik znanja (prav tam, str. 334–337).

B. *Globalni diskurzi* imajo zelo pomembno vlogo pri vzpostavitvi skupnih izobraževalnih politik in praks. Diskurz o gospodarstvu, temelječem na znanju, in tehnologiji si prizadeva zagotoviti tisto znanje in spretnosti učečim se, ki so potrebni za delovanje globalne delovne sile in njeno hitro prilagajanje spremembam na trgu dela. Omenjeni diskurz igra bistveno vlogo tudi pri vzpostavitvi najbolj konkurenčnega in dinamičnega gospodarstva na svetu, to je EU (prav tam, str. 337–338; prim. Ozga in Lingard 2007, str. 71). Spodbujajo ga tudi mednarodne organizacije, kot sta OECD in Svetovna banka, ki poudarjajo, da je izobraževanje vstopni pogoj za gospodarstvo, temelječe na znanju (King 2007). V tem diskurzu ni znanje »samo po sebi« tisto, ki šteje, ampak je to znanstveno znanje, ki omogoča učinkovito proizvodnjo in trženje novih proizvodov in storitev ter ima zato ekonomsko vrednost (Jarvis 2006a). Izraženo v Habermasovem diskurzu, gre za instrumentalno znanje, in v Lyotardovem: za performativno znanje. Kot ugotavljata Lingard in Ozga (2007), diskurz v gospodarstvu, temelječem na znanju, izobraževalne dejavnosti podreja potrebam fleksibiliziranega trga dela. Drugi diskurz, ki je močno povezan z diskurzom na znanju temelječega gospodarstva, je diskurz vseživljenjskega učenja. Vseživljenjsko učenje je s spodbujanjem konkurenčnosti gospodarstva postalo temeljni instrument v podporo globalizaciji na eni strani (Dehmel 2006, str. 52; Spring 2008, str. 339), na drugi pa je področje izobraževanja odraslih z diskurzom o vseživljenjskem učenju in z globalizacijskimi procesi prešlo iz marginalnega v osrednji diskurz in pridobilo prevladujoč status (Jarvis 2006c). Tretji diskurz je diskurz globalnih migracij in multikulturalizma, ki se nanaša na globalno migracijo delovne sile (Spring 2008, str. 341–343), četrti diskurz pa je diskurz neoliberalizma in je pomemben del diskurzov mednarodnih organizacij (OECD, WTO, Svetovne banke) in nacionalnih vlad, ki promovira odprte trge, svobodno trgovino, zmanjšanje javnega sektorja in manjšo vlogo države. V okviru tega naj bi se šole privatizirale in postale del potrošnikove izbire, saj naj bi bilo izobraževanje eden izmed proizvodov na trgu, ki si ga posameznik (potrošnik) prosto izbere. Potrošnikova izbira je tako »garant« demokracije, trgi pa poskrbijo za uspešno distribucijo resursov (prav tam, str. 343–344; prim. Apple 2000b, str. 59–63). Kritiki neoliberalizma so izpostavili, da se neoliberalne ideje v izobraževanju širijo ob pomoči mednarodnih organizacij, ki širijo globalizacijo v izobraževanju ob pomoči neoliberalne ideologije. OECD, na primer s projekti PISA,

IALS, ALL in PIAAC, močno vpliva na globalno standardizacijo znanja in izobraževanja, pri tem preverja prav spretnosti, ki naj bi bile nujne za gospodarstvo, temelječe na znanju. Kot so pokazali primeri, ima OECD izjemno moč, saj so nekatere države (na primer Nemčija) na podlagi »slabih« rezultatov PISE in pod velikimi medijskim pritiskom v državi začele obsežne kurikularne reforme<sup>56</sup> (Grek 2009). Podobno se je zgodilo na Škotskem na podlagi slabih rezultatov IALS (Tett 2014). Prav tako so tudi druge države na podlagi prvih rezultatov PIAAC v letu 2013 in »negativne« kampanje medijev v nacionalnih državah zaradi »slabih« rezultatov začele razpravo in sprejele ukrepe, ki naj bi vodili v širše »reformiranje« izobraževalnega sistema (Adult Education and ... 2015, str. 39–40; PIAAC is a ... 2013), pri tem pa Slovenija ni izjema (več v Kump in Mikulec 2017).

### 3.2.3 Globalizacija izobraževanja z vidika vladavine in vladanja

H globalizaciji in izobraževanju lahko pristopimo tudi z vidika vladavine in vladanja<sup>57</sup>, in sicer vsaj z dveh strani. Prvič se vladanje v kontekstu globalizacije in izobraževanja nanaša na usmerjevalne mehanizme in sile, ki delujejo hkrati in se medsebojno prepletajo na globalni in lokalni

56 Primer Nemčije kaže, kako se je politika odzvala na slabe rezultate, ki so jih dosegli učenci na testih PISE. Čeprav je kritika o statistični veljavnosti podatkov prišla od domačih avtorjev, so v Nemčiji pristopili k obsežnemu reformiranju izobraževalnega sistema, ki se je odrazilo v premiku iz vložkov k rezultatom izobraževanja; v vzpostavitvi standardov za merjenje učenčevih kompetenc; v uvedbi nacionalnih testov preverjanja rezultatov učenja pri glavnih predmetih; v vzpostavitvi novega pristopa v zagotavljanju kakovosti in podobno (Grek 2009, str. 29–30).

57 Angleški izraz »governance« slovenimo z izrazom »vladavina«, ki se nanaša na konstelacijo institucij in akterjev (struktura), in z izrazom »vladanje«, ki se nanaša na obliko družbene koordinacije in doseganje kolektivnih ciljev (proces). V slovenski politološki literaturi in literaturi analize politik zasledimo tudi druge prevode termina, npr. »upravljanje« ali »vladovanje«, a ker je izraz »vladanje« najbolj uveljavljen prevod termina, ga uporabljamo tudi sami (gl. Štremfel 2013, str. 52). Kot ugotavlja Štremfel (2013), sta vlada in vladavina tesno povezani, »pri čemer vladavina pomeni novo obliko vlade, v kateri regulacija ni rigidno povezana (zgolj) z nadzorom države«, a pri tem opozarja, »da ne moremo vedno govoriti o tem, da je vladavina nadomestila vlado« (prav tam, str. 55). Vladavino oz. vladanje avtorica razume kot »strukturo oziroma vse tiste dejavnosti družbenih, političnih in upravnih akterjev, ki vodijo, usmerjajo ali nadzirajo družbo; vladavina oz. vladanje torej ni omejena zgolj na dejavnosti države oziroma vlade [...], predvideva pa participacijo *sine qua non* vladnih igralcev« (prav tam, str. 56). Na področju izobraževanja je premik od vlade k vladavini mogoče opredeliti s prehodom: od socialne demokracije k neoliberalizmu; iz centraliziranosti k decentraliziranosti; iz hierarhičnosti k večravninskosti, iz fordističnega pristopa k postfordističnemu pristopu; iz centraliziranega načrtovanja k samousmerjanju akterjev; iz vložkov k rezultatom ipd. (Hudson 2007 v prav tam, str. 58).

ravni; poleg države izobraževanje vodijo tudi lokalni akterji, trgi, mednarodne organizacije, nadvladne politične organizacije in drugi. Poleg države, ki je, zgodovinsko gledano, obvladovala prostor izobraževanja, se vzpostavljajo torej nove oblike oblasti na globalni in evropski ravni, to je »nova oblika vladavine«, ki se odraža kot »odprta metoda koordinacije«, »nova tehnologija vladanja s številkami« in podobno. V evropskem kontekstu so različni avtorji to »novo obliko vladavine« v izobraževanju označili z izrazom *evropeizacija izobraževanja*. In drugič, vladavino in vladanje lahko v kontekstu globalizacije in izobraževanja razumemo tudi s Foucaultovim pojmovanjem *vladnosti*, ki se nanaša na delovanje oblasti v celotnem družbenem redu in je usmerjena k maksimiziranju produktivnosti in kompetentnosti subjekta, to je k optimiziranju posameznikovih potencialov in oblikovanju njegove subjektivnosti. Poglejmo podrobneje.

Daun (2005) ugotavlja, da se je s procesi globalizacije vzpostavila *nova oblika vladavine* oziroma nov način vladanja, v katerem je država trgom in drugim javnim akterjem dopustila, da odločajo, implementirajo in administrirajo izobraževanje (in druge javne storitve), ki je bilo tradicionalno v odgovornosti države. V izobraževanju se je ta realizirala v vrsti politik, katerih namen je prestrukturiranje izobraževanja z decentralizacijo, privatizacijo in vpeljavo tržnih mehanizmov v izobraževanje (prav tam, str. 93; Daun 2010, str. 118). Kot pravi avtor, je splošna tendenca tega procesa to, da se poveže administrativno strukturo, kurikulum in merjenje (vrednotenje in ocenjevanje) rezultatov izobraževanja z državnim upravljanjem in zahtevami trga dela, druge aspekte vodenja v izobraževanju, kot sta implementacija in nadzor nad izobraževalnim procesom, pa država prepusti drugim igralcem (trgu in drugim javnim akterjem). Novo obliko vladavine lahko tako razumemo kot način, kako so se država in drugi javni akterji odzvali na zahteve trga po konkurenčnosti in učinkovitosti na eni strani, pa tudi na zahteve javne sfere po izobraževanju, ki naj bi upoštevalo prevladujoče moralne in vrednostne vzorce lokalnih skupnosti, na drugi (Daun 2005, str. 99–103). Nova oblika vladavine se je izrazila kot »omrežno vladanje« različnih akterjev in igralcev, katerih interesi se izražajo v procesu oblikovanja izobraževalne politike (Ball 2010, str. 164). Kot je pokazala Susan Robertson (2009) ob primeru vloge informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju, ki naj bi bila ključna za vzpostavitev na znanju temelječega

evropskega gospodarstva, se je na evropski ravni zgodil premik od *vlade* k *vladavini* v izobraževanju; od vlade (države), ki je odgovorna za organiziranje izobraževanja (odraslih), k vladavini in mehanizmom vladanja, ki združujejo javno-zasebno partnerstvo in zmanjšujejo vlogo države pri zagotavljanju javnih storitev, to pa odpira vrata mednarodnim korporacijam (zasebnemu sektorju) pri upravljanju, sodelovanju in vodenju izobraževanja (gl. tudi Milana idr. 2014, str. 1).

Lizbonska strategija (2000), ki si je za cilj postavila narediti Evropo za najbolj konkurenčno in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu in je sredstvo za realizacijo tako razumljenega cilja identificirala v izobraževanju, je spremenila razumevanje in pozicioniranje izobraževanja kot »nacionalne zadeve«. Vprašanje tako ni več, ali je koordinacija nacionalnih izobraževalnih politik dobra stvar ali ne, ampak kako je mogoča. V ta namen je bila uvedena *odprta metoda koordinacije* kot »mehak« način »usmerjanja« držav članic k skupnim ciljem – to je k boljši kakovosti in učinkovitosti izobraževanja, boljšemu dostopu do izobraževanja ter odpiranju izobraževanja potrebam družbe – in predvsem kot odgovor na zahteve družbe, temelječe na znanju. Odprta metoda koordinacije tako predstavlja novo obliko vladavine, ki pomeni normativni pritisk na države članice in ima moč, da te predstavi ali kot »dobre« in zgledne države, ali pa ima moč, da jih osmeši (Daun 2010, str. 120).

Grek (2009) ugotavlja, da je PISA z direktnim vplivom na nacionalne izobraževalne sisteme v Evropi in onstran njenih meja postala vplivno orodje nove *politične tehnologije vladanja s številkami* v evropskem izobraževalnem prostoru konkurenčnosti in kohezije. Poleg drugih mednarodnih organizacij je OECD postal del globalizacijskih procesov, povezanih z izobraževanjem, in v izobraževanju prepoznal ključno točko za konkurenčnost gospodarstva in na znanju temelječe gospodarstvo. OECD se pri svojem delu povezuje z drugimi mednarodnimi institucijami (Unesco, Svetovno banko) in nadnacionalnimi političnimi organizacijami (EU). Še posebej zanimivo je, da OECD v nasprotju z EU nima zakonskih instrumentov, s katerimi bi lahko aktivno promoviral svojo politiko v državah članicah. Kljub temu je PISA postala pomemben dejavnik pri oblikovanju izobraževalne politike tako na nacionalni ravni kot pri oblikovanju izobraževalne politike na globalni ravni. Kako to, se sprašuje avtorica, da je OECD postal eden najmočnejših akterjev pri transnacionalnem vodenju izobraževanja (prav tam, str. 24)? Kot

pojasnjuje, je temeljni uspeh OECD to, da mu je uspelo združiti »znanstveni pristop s političnim odločanjem«, o katerega avtoriteti ne dvomijo več niti politiki niti strokovnjaki. Vendar tako imenovani OECD »primerjalni obrat« (*comparative turn*) oziroma »vladanje s primerjavo« ni odraz metode, ampak predvsem politike, ki nikakor ni nevtralna; na podatkih temelječa izobraževalna politika nikoli ni nevtralna, saj je njen temeljni namen intervenirati, spremeniti in omejiti obstoječo izobraževalno prakso skladno z ideologijo oblikovalcev te politike (prav tam, str. 25; Nóvoa 2002, str. 144; Ozga in Lingard 2007, str. 76–77). OECD se je na ta način uspelo vzpostaviti kot tehnično kompetentna agencija, ki skrbi za razvoj izobraževalnih indikatorjev in primerjavo uspešnosti izobraževalnih sistemov. Avtorica končuje z mislijo, da lahko OECD in EU razumemo kot del »globalne infrastrukture v izobraževanju«, ki jo sestavljajo preplet različnih idej, omrežij moči, skupnih politik in praks ter finančne in organizacijske strukture. V tem kontekstu so podatki PISE in tudi drugih OECD raziskav, kot so ALL, IALS in PIAAC (več v Kump in Mikulec 2017; Milana idr. 2014), uporabljeni z namenom, da upravičijo spremembo ali pa podprejo obstoječo rešitev v nacionalnem ali evropskem/globalnem kontekstu. Omenjene OECD raziskave tako pomenijo pomembno orodje politične tehnologije vladanja tako v globalnem, evropskem kot nacionalnem prostoru (Grek 2009, str. 35), ki prispeva k vzpostavitvi »globalne izobraževalne politike« (Ozga in Lingard 2007, str. 68) ter k »svetovno uporabnemu znanju« (Medveš 2008, str. 7; Tett 2014, str. 131).

V kontekstu nove »tehnologije vladanja s številkami« je Lingard (2010) prav tako izpostavil, da je testiranje (rezultatov) postalo ključna izobraževalna politika, ki usmerja šole in učitelje na škodo pedagogike in andragogike. Taka politika gleda na učitelje kot na dekontekstualizirane praktike, ki so »vzrok« ali »rešitev« problemov, povezanih z doseženimi rezultati učenja udeležencev izobraževanja na »testih znanja«. V Združenih državah imajo rezultati testiranja ključno vlogo pri izbiri nadaljnjih izobraževalnih možnosti udeležencev izobraževanja, zaposljivosti učiteljev, financiranju šol in v skrajnem primeru tudi pri obstanku (zaprtnju) šol (gl. Roth 2007, str. 16–17).

Če strnemo do zdaj povedano. Globalizacija in z njo povezane transformacije imajo velik vpliv na posameznike, družbe in izobraževalne politike in prakse, zato dandanes ni mogoče ne meniti se za vplive, ki jih

v izobraževanje prinašajo procesi globalizacije. Spremembe so vidne na ekonomski, politični in kulturni ravni izobraževanja, pa tudi na drugih ravneh (na primer tehnološko-informacijski in ekološki). Pomembno je, da se kot akterji v izobraževanju zavedamo teh sprememb, jih identificiramo in se nanje tudi (kritično) odzovemo. Na vprašanje o tem, kako globalizacija vpliva na izobraževalno politiko in prakso po vsem svetu, ni enega enoznačnega odgovora, saj so globalizacijski učinki na izobraževanje mnogoteri in medsebojno tudi nasprotujoči si. Na eni strani spodkopavajo suverenost nacionalnih držav, javne institucije civilne družbe ter demokratičen način odločanja, na drugi strani odpirajo možnosti za demokratizacijo javnih prostorov, aktivno državljanstvo, prakse transgresije in prostore za mogočo transformacijo posameznikov in skupin. Spodbujajo instrumentalno, performativno, merljivo, (svetovno) uporabno znanje, poblagovljenost znanja oziroma »znanje, temelječe na gospodarstvu«, a znanje, ki nastaja prek novih medijev, informacijsko komunikacijske tehnologije, družbenih gibanj in globalnih omrežij, lahko služi opolnomočenju posameznikov in skupin. Izobraževanje je torej prostor, kjer se globalizacija dejansko »dogaja« z vsemi svojimi »dobrimi« in »slabimi« učinki, napetostmi in paradoksi.

Izobraževalna politika se je z globalizacijskimi procesi in napredkom informacijske tehnologije internacionalizirala ter postala produkt nadnacionalnih političnih in mednarodnih organizacij. Te lahko razumemo kot nove »imperije« v izobraževanju, ki si prizadevajo uveljaviti točno določene norme v izobraževanju. Tako se na globalni ravni vzpostavlja koherenten nabor tematik, procesov, strategij in diskurzov, s katerimi si ustvarjalci politik na nacionalni in mednarodni ravni prizadevajo za preoblikovanje izobraževalnih sistemov. Preoblikovanje sistemov poteka na več načinov, recimo z implementacijo konkretnih izvedbenih modelov (bolonjska reforma), uveljavljanjem koncepta svetovno uporabnega znanja (na primer prek formiranja in preverjanja ključnih spretnosti in kompetenc v ALL, IALS, PISA, PIAAC), različnimi političnimi orodji (EOK, ECVET/ECTS, PNPPZ, ključne kompetence, rezultati učenja, indikatorji kakovosti idr.) ter različnimi programi EU (Vseživljenjsko učenje, Erasmus+), ki omogočajo finančno podporo in realizacijo različnih dejavnosti na področju izobraževanja in usposabljanja (prim. Medveš 2008, str. 8; Šinko 2015, str. 143–144). S tem so se vzpostavili »globalen prostor izobraževalne politike« in drugi prostori izobraževalnih

politik, kot sta evropski izobraževalni prostor in politika, ki so situirani med globalnimi pritiski in lokalnimi odgovori nanje (Ozga in Lingard 2007). Čeprav so izobraževalne prakse implementirane na »lokalni« ravni, mednarodne organizacije in nadnacionalne politične organizacije konstruirajo diskurz izobraževanja (odraslih) kot objekt politike, ki presega nacionalno raven (Milana 2012a). Kljub temu Dale (1999, 2007) opozarja, da so učinki globalizacije na izobraževanje večinoma posredni in ne neposredni. Kot pravi avtor, čeprav globalizacija predstavlja nov nabor pravil, to še ne pomeni, da bodo vse države ta pravila enako interpretirale. Tudi mehanizmi, s katerimi globalizacija učinkuje na nacionalne izobraževalne politike, so medsebojno različni. Kot ugotavlja, so ti resda kvalitativno drugačni od »tradicionalnih« mehanizmov zunanjega »izposojanja« – delujejo od zunaj, njihov obseg zaobjema cilje in procese politik, nanašajo se na širši nabor različnih oblik moči (oblasti) in jih ni mogoče neposredno predpisati posamezni državi –, a proizvajajo različne tipe odgovorov v nacionalnih državah, zato pa so razlike med državami še vedno prisotne in vidne.

Globalizacija je povezana tudi s tremi različnimi oblikami regionalizacije – Evropo, Azijo in Ameriko –, ki ustvarjajo različne politike in mehanizme (Dale 2007; Green 2002). Naš nadaljnji fokus razprave bo na razumevanju teh politik in mehanizmov na področju izobraževanja v Evropi, na evropeizaciji izobraževanja. V ospredju zanimanja bo politična raven globalizacije, ki pomeni, da je področje politike vse bolj določeno, ne znotraj izoliranih enot – razmeroma avtonomnih in hierarhično organiziranih držav –, ampak izhaja iz kompleksne zbirke večstopenjskih iger, ki potekajo na večplastnih institucionalnih igralnih poljih nad državnimi mejami, med njimi in v okviru njih (gl. Dale 2007, str. 50). Preučevali bomo vidik vladanja in vladnosti v izobraževanju, to je učinke »nove oblike vladavine«, ki preoblikuje avtoriteto in moč (oblast) »moderne« nacionalne države (prim. Milana 2012b, str. 105), ter spremembe v uporabi in pojmovanju znanja, ki je vse bolj v posesti »neoimperijev znanja v izobraževanju« (Klerides idr. 2014) in se v EU izraža v koncipiranju znanja, temelječega na gospodarstvu (Dale 2009c). V tem okviru bomo raziskovali proces evropeizacije izobraževanja. Še drugače. Preučevali bomo »evropsko izobraževalno omrežje« in niz medsebojno povezanih vozlišč pri nastanku izobraževalnih politik in pojmovanju znanja.

### 3.3 Evropeizacija izobraževanja

Na Evropo moramo gledati kot na problematično entiteto. Konceptov vzpostavitve Evrope in integracije ni mogoče sprejeti za samoumevne. Enako velja za evropski izobraževalni prostor. Nobena država članica se ne bo odpovedala svoji pravici do odločanja v izobraževanju. Samo poimenovanje 'evropeizacija izobraževanja' povzroča zaskrbljenost v večini držav ter povečuje strah pred harmonizacijo in izgubo nacionalne identitete. Vendar pa je hkrati nesporno, da Evropska unija vedno bolj posega v področje izobraževanja, to pa vodi v usmeritve in smernice, ki težijo k vzpostavitvi evropskega izobraževalnega prostora in celo do oblikovanja evropske izobraževalne politike. (Nóvoa 2010, str. 264)

Koncept evropeizacije se je v politološki literaturi začel pojavljati od konca osemdesetih let 20. stoletja naprej, večjo prepoznavnost pa dosegel v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, čeprav nima enotne in enoznačne opredelitve (Klatt 2014, str. 64; Štremfel 2013, str. 196). Eno izmed opaznejših definicij evropeizacije je podal Radaelli (2004), ki pravi, da je evropeizacija proces konstrukcije, razpršitve in institucionalizacije formalnih in neformalnih pravil, procesov, politik, slogov, načinov sprejemanja odločitev ter skupnih prepričanj in norm, ki so najprej opredeljeni na ravni EU in nato vključeni v logiko domačih (nacionalnih) diskurzov, političnih struktur in javnih politik (prav tam, str. 3).

Lawn in Grek (2012) sta izpostavila, da je evropeizacija proces formiranja EU. Je političen in mrežen fenomen in specifičen element globalizacije. Evropeizacija reflektira kompleksnost procesov, ki vključuje, prvič, transnacionalne tokove in omrežja ljudi, idej in praks po Evropi, v katere so vpeti evropski, nacionalni in lokalni akterji; drugič, neposredne učinke politike EU, ki se prek odprte metode koordinacije na področju izobraževanja odražajo v vzpostavitvi meril uspešnosti, kazalnikov kakovosti in s primerjavo statističnih podatkov; in tretjič, evropeizacijski učinek mednarodnih institucij in globalizacije. Ti procesi ne predstavljajo homogene Evrope, ampak Evropo s skupnimi značilnostmi (prav tam, str. 8–9).

Kot ugotavlja Castells (2010), predstavlja EU, ki jo sestavljajo države članice, novo obliko države, to je državo omrežij, katere ključna lastnost je, da si članice delijo skupno gospodarstvo. Maastrichtska pogodba je

državam EU omogočila gospodarsko zблиževanje in poenotenje, to je bila specifična oblika sprejema globalizacije. Prikazana je bila kot edina smer nadaljnega razvoja vsake evropske države in EU, da lahko tekmuje v svetu, ki mu vidno dominirajo ameriška tehnologija, azijska proizvodnja ter globalni finančni tokovi, ki so ogrozili evropsko monetarno stabilnost leta 1992 (prav tam, str. 111). Vendar EU ne gre razumeti samo kot ekonomski projekt (konkurenčnosti), ampak je treba izpostaviti tudi druge geopolitične elemente Evrope, ki jo razlikujejo od Združenih držav: »evropski socialni model«, ki zagovarja bolj humano in enako-pravno obliko odgovora na globalni kapitalizem; okrepljen diskurz in »vzpostavitev institucij Evrope«, projekt, h kateremu je bistveno pripomoglo tudi izobraževanje; ter varstveni vidik evropskega združevanja in vzpostavitve Evrope (Dale 2009a, str. 27–28). EU predstavlja skupen evropski prostor, ki presega samo ekonomske ambicije; je projekt, ki združuje ekonomske, institucionalne, politične, kulturne, izobraževalne in vojaške dimenzije (Sabour 2009).

»Evropa« je razumljena kot prostor za razvoj evropske politike, ki bo navorila skupne evropske probleme. Najopaznejši primer tega procesa v izobraževanju sta razvoj in koncipiranje politike vseživljenjskega učenja (Dale 2009b; Rasmussen 2009). Izhajajoč iz Radaellijeve (2004) opredelitve evropeizacije, ki smo jo izpostavili zgoraj, lahko vidimo, da evropeizacija poudarja politično naravo oblikovanja izobraževalne politike, v kateri države članice skupaj s Komisijo sooblikujejo politiko, ki postane »evropska«<sup>58</sup>. Evropeizacija je torej dvosmeren proces, ki vključuje tako pritisk od »zgoraj navzdol« kot od »spodaj navzgor«, pa tudi udeležbo različnih akterjev v vertikalnih in horizontalnih omrežjih in institucijah (Alexiadou 2014, str. 125; Štremfel 2013, str. 197). Kot ugotavlja Klatt (2014), lahko evropeizacijo razumemo kot tridimenzionalen koncept, ki

58 Določene izobraževalne politike lahko nastanejo znotraj Komisije ali pa so posledica »pritis-kov« posameznih držav članic, ki si prizadevajo uresničiti svoje agende (prav tam, str. 126). V tem smislu Steiner-Khamsi (2002) opozarja, da sta globalizacija in evropeizacija uporabljeni kot argument za preoblikovanje lokalnih in nacionalnih politik, še posebno na »občutljivih« področjih, kot so privatizacija izobraževanja, standardizacija ocenjevanja (testiranje) ter reforma izobraževalnega sistema v skladu z rezultati učenja. V praksi se je to pokazalo kot »uvoz« na rezultatih (izhodnih parametrih) temelječega izobraževalnega sistema Avstralije, ZDA, Kanade v Južnoafriško republiko; kot uvoz britanskega modela izobraževanja v mnoge države Evrope; in kot evropski uvoz ameriškega modela decentraliziranih izobraževalnih struktur in menedžmenta (prav tam, str. 70–71). Prav tako tudi Sabour (2009) vidi evropeizacijo predvsem kot poskus »velikih« držav, kot so Nemčija, Francija in Združeno kraljestvo, da s svojo ekonomsko in kulturno močjo ter tehnološkim napredkom vplivajo na manjše evropske države in jim vsiljujejo svojo vizijo evropske integracije.

vključuje infiltracijo politik (pravil) držav članic na raven EU, adaptacijo politik EU v državah članicah ter horizontalno izmenjavo politik med akterji držav članic.

Proces evropeizacije izobraževanja razumemo kot krovni pojem, ki se nanaša na procese vzpostavitve *evropskega izobraževalnega prostora* in oblikovanja *evropske izobraževalne politike*, ki usmerjajo nacionalne politike. Evropeizacija izobraževanja predstavlja nov »vzorec« in »mehanizem« delovanja oblasti oziroma novo obliko večravninske vladavine v izobraževanju na evropski ravni, ki znatno vpliva na nacionalne politike, prakse in institucije in je posledica evropske integracije (prim. Poguntke idr. 2007, str. 748). Kot pravi Pia Cort (2009), se ta sistem večravninske vladavine, ki ga sama poimenuje z izrazom »tehnologija vladanja«, nanaša na načine vladanja oziroma instrumente politike, ki *vodijo k adaptaciji ali transformaciji nacionalnih politik in zakonodaje v skladu z evropskimi politikami in procesi*<sup>59</sup> (prav tam, str. 90). Evropeizacija izobraževanja predstavlja proces prilagajanja evropskim standardom in ciljem, institucionalnemu ogrođju in logiki EU (Žiljak 2008, str. 100). Je rezultat večravninske oblike vladavine, katere namen je pedagoško-andragoški; prek svojih procesov vzpostavlja evropsko izobraževalno politiko, to je prostor, znotraj katerega se vzpostavlja nov pomen oziroma namen izobraževanja. Prav tako je v nenehnem procesu nastajanja in obstaja poleg tradicij in praks držav članic (Lawn 2002, str. 21; Nóvoa in Lawn 2002, str. 5). Vzpostavlja se prek omrežij, tokov in prostorov, ki poudarjajo fluidnost, mobilnost in medsebojno povezanost, znotraj katerih je znanje postalo najpomembnejše blago izmenjave (Coulby 2002; Lawn 2002).

Evropeizacijo izobraževanja razumemo kot obliko vladavine, ki se izvaja s tako imenovano mehko zakonodajo, to je s priporočili, smernicami, resolucijami in podobno. Le-ti niso pravno zavezujoči, vendar je njihov namen vplivati na politike držav članic. Mehka zakonodaja na eni strani ne predstavlja zunanjega vsiljevanja norm, ampak temelji na prostovoljnem in postopnem izvajanju priporočil v državah članicah. Na drugi strani pa mehka zakonodaja prek svojih mehanizmov

---

59 V nasprotju s harmonizacijo, ki zahteva sprejetje evropskih regulativ od zgoraj navzdol v državah članicah, evropeizacija opisuje povezanost med evropsko in nacionalnimi politikami na podlagi skupnih ciljev, konceptov, orodij, meril uspešnosti ipd. in na področju izobraževanja poteka pod načelom subsidiarnosti (prav tam).

– sramotenja, posnemanja, skupnega diskurza, mreženja, posvetovanja in javnopolitičnega učenja – na neformalen način zavezuje države članice k njenemu izvajanju (gl. Štremfel 2013, str. 199–200). Orodja in instrumenti mehke zakonodaje so različni: definiranje agende, s katero se določa prioritete in smer razvoja politike; definiranje standardov, norm, kazalnikov uspešnosti; promoviranje idej in konceptov; finančna podpora iniciativam in projektom; priprava študij, temelječih na dokazih; usposabljanje akterjev s seminarji; koordinacija in spremljanje na nacionalni, regionalni, sektorski in evropski ravni (Popović 2014, str. 194–198; Šinko 2015, str. 142–144). Pritiski mehke zakonodaje EU so v nacionalnem kontekstu še toliko učinkovitejši, kadar so povezani z javnim mnenjem, na primer po objavi rezultatov svetovno uporabnega znanja v posamezni državi (ALL, IALS, PISA, PIAAC). Posledica uporabe mehke zakonodaje v izobraževanju je tudi sprememba v načinu vladanja. Vladanje je v tem kontekstu vse bolj usmerjeno h komercialnim in zasebnim partnerjem, to pomeni, da država ni več glavni ter edini arbiter in oblikovalec družbenega (in ekonomskega) reda. Vladanje se je preusmerilo iz meddržavnih odnosov k transnacionalnemu omrežju, ki evropski izobraževalni politiki določa pomen (Dale 2009a; Lawn in Grek 2012; Robertson 2009).

Poleg tega da evropeizacija izobraževanja predstavlja »novo obliko vladavine« v izobraževanju na evropski ravni, pa bistveno vpliva tudi na spremembe v uporabi znanja, ki so se najjasneje izrazile v koncipiranju na znanju temelječega gospodarstva, s tem pa evropska strategija (lizbonska strategija, Evropa 2020) spodbuja predvsem razvijanje kompetenčnosti in zaposljivosti oziroma funkcionalne cilje izobraževanja (Dale 2009c; Medveš 2006).

### **3.3.1 Evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika**

Zapisali smo, da evropeizacijo izobraževanja razumemo kot krovni pojem, ki se nanaša na procese vzpostavitve evropskega izobraževalnega prostora in oblikovanja evropske izobraževalne politike. V nasprotju z izrazom »evropska dimenzija v izobraževanju«, ki ga najdemo v uradnih dokumentih Komisije (gl. poglavje 3.3.2), se izraza »evropski izobraževalni prostor« in »evropska izobraževalna politika« v teh

dokumentih praviloma ne pojavljata<sup>60</sup>. Skovali so ju različni avtorji, ki z njima označujejo procese evropeizacije izobraževanja. Nekateri avtorji dajejo prednost poimenovanju in raziskovanju nastajanja evropskega izobraževalnega prostora (npr. Nóvoa in Lawn 2002; Lawn in Grek 2012; Medveš 2006), drugi pa govorijo o oblikovanju evropske izobraževalne politike (npr. Fridriksson 2003; Popović 2014; Rasmussen 2009; Žiljak 2008), pri tem oba pojma opisujeta in pojasnjujeta iste procese ter se največkrat uporabljata medsebojno zamenljivo. Nóvoa (2010) tako pojasnjuje, da sam zasleduje proces oblikovanja skupnega evropskega izobraževalnega prostora, ki pa je hkrati tudi proces oblikovanja evropske izobraževalne politike.

Avtor, ki je vpeljal razlikovanje med obema pojmom, je Dale (2009a, 2009b). Evropski izobraževalni prostor, kot ugotavlja avtor, formalno vzpostavlja Maastrichtska pogodba, vsebinsko lizbonska strategija in evropski socialni model ter zgodovinsko izobraževalne iniciative pred letom 2000 (pred lizbonsko strategijo); označuje torej strukturo, ki jo sestavljajo pogodbe, politična ogrodja in zgodovinske silnice. Evropsko izobraževalno politiko pa nasprotno oblikujejo ne samo odprta metoda koordinacije in generalni direktorati Komisije (za izobraževanje in kulturo, zaposlovanje in socialne zadeve ter raziskovanje), ampak tudi obstoječe politike držav članic in javno-zasebno partnerstvo (Dale 2009a, str. 32; gl. tudi Robertson 2009, str. 102). Omenjena pojma se medsebojno prekrivata in različno vplivata drug na drugega, a ju po avtorjevem mnenju ne gre reducirati drugega na drugega; evropski izobraževalni prostor označuje področje, ki ga lahko evropska izobraževalna politika zapolni. Prav tako ju ne gre enačiti z nacionalnimi izobraževalnimi politikami in prostori, saj evropski izobraževalni prostor in evropska

---

60 Čeprav Bolonja za področje visokega šolstva uporablja izraz »(enoten) evropski visokošolski prostor« (Medveš 2006, str. 136). Opaziti je tudi, da »Sporočilo iz Bruggea«, ki predstavlja četrti »komunike« po Københavnski deklaraciji – Københavnski deklaraciji, ki je bila sprejeta leta 2002 in predstavlja temeljni evropski dokument za urejanje poklicnega izobraževanja in usposabljanja, so vsaki dve leti na srečanju ministrov sledili »poköbenhavnski« komunikeji (leta 2004 komunike iz Maastrichta, leta 2006 komunike iz Helsinkov, leta 2008 komunike iz Bordeauxa, leta 2010 komunike iz Bruggea), katerih namen so bile ocena stanja, revizija in priprava novih priporočil (za podrobnejši popis komunikejev gl. Kelava 2012, str. 62–74) – tudi za poklicno izobraževanje in usposabljanje uporablja izraz »evropski prostor izobraževanja in usposabljanja« (Evropska komisija 2010, str. 6). Iz novejših dokumentov Komisije je razvidno, da si ta prizadeva za oblikovanje t. i. »skupnega evropskega prostora spretnosti in kvalifikacij« (Evropska komisija 2012, str. 16; Poročilo Komisije evropskemu ... 2013, str. 1). Paralelo izrazu »evropska izobraževalna politika« pa lahko najdemo v »Janne poročilu« iz leta 1973, ki govori o »evropski politiki o izobraževanju« (European Commission 1973, str. 1).

izobraževalna politika predstavljata pojav nove entitete, ki je – glede na obseg, mandat, zmogljivost in vladanje – kvalitativno različna od izobraževalnih sistemov držav članic (Dale 2009b, str. 122).

Sami bomo v nadaljevanju zasledovali širši koncept evropeizacije izobraževanja, ki se nanaša na oba pomena, ki ju je za evropski izobraževalni prostor in evropsko izobraževalno politiko definirala Dale. Pri nadaljnji razlagi procesov evropeizacije bomo prednostno uporabljali tisti pojem, ki ga izvirno uporablja posamezen avtor.

### **3.3.2 Evropeizacija izobraževanja iz zgodovinske perspektive**

Da bi pokazali na nastanek evropeizacije izobraževanja, bomo povezavo med EU in izobraževanjem osvetlili z zgodovinsko analizo pomembnejših dokumentov EU. Ta analiza prikazuje, kako se je koncipiranje (poklicnega) izobraževanja in usposabljanja, ki je bilo v Rimski pogodbi (1957) povezano z vzpostavitvijo skupnega trga za blago, storitve in kapital, skozi čas spreminjalo in prešlo iz ozkih ekonomskih okvirov v širše socialne, kulturne in varstvene politike.

V različnih časovnih obdobjih je Ertl (2003) identificiral pet različnih stopenj razvoja politik EU do izobraževanja in usposabljanja.

- 1) Prvo stopnjo imenuje začetna stopnja in je značilna za obdobje 1951–1963. Določajo jo Pariška pogodba (1951) in Rimski pogodbi (1957), to je pogodba o ustanovitvi Evropske gospodarske skupnosti (EGS) in Evropske skupnosti za atomsko energijo (Euratom). Najpomembnejša določba, ki govori o izobraževanju na začetni stopnji, se nanaša na 128. člen pogodbe EGS, ki govori o poklicnem izobraževanju in usposabljanju. V tem členu se je namreč Komisija zavezala, da ustvari načela za »skupno politiko poklicnega izobraževanja in usposabljanja«, ki naj bi pripomogla k bolj usklajenemu razvoju nacionalnih gospodarstev in skupnega evropskega trga (prav tam, str. 15–16).
- 2) Druga stopnja, stopnja ustanovitve EU, je značilna za obdobje 1963–1976. Leta 1963 se je Evropski svet dogovoril o desetih splošnih načelih za vzpostavitev skupne politike poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Načela so se nanašala na zavezo, da se vsem posameznikom zagotovi ustrezno izobraževanje in usposabljanje,

da bi posamezniki svobodno izbirali poklic in dosegli višjo raven zaposljivosti. Poudarek je bil na usposabljanju za potrebe gospodarstva in mobilnosti delavcev. Kljub sprejetim načelom je bil pod vprašaj postavljen pravni status teh načel, saj jih večina članic ni imela za pravno zavezujoča, zato je bil vpliv teh načel na poklicno izobraževanje in usposabljanje zelo omejen. Od leta 1970 naprej se je v okviru novih iniciativ trend v prid izobraževanju obrnil v pozitivno smer zaradi dveh razlogov. Zaradi posledic druge svetovne vojne se je začelo razmišljati o izobraževanju kot tistem dejavniku, ki bi lahko prispeval k oblikovanju »novega evropskega državljana prihodnosti«. V ta namen so se države članice leta 1972 dogovorile o ustanovitvi Evropskega univerzitetnega inštituta, ki naj bi pripomogel k promoviranju skupnega evropskega državljanstva med mladimi Evropejci. Prav tako se je zaradi posledic naftne krize in velikega števila nekvalificiranih mladih delavcev začelo razmišljati o vlogi izobraževanja na ravni Skupnosti. Leta 1974 se je Skupnost dogovorila o Programu socialnih ukrepov, ki je bil namenjen boljši zaposlenosti, do katere naj bi privedli poklicno izobraževanje in usposabljanje. To je bilo določeno kot ključni element strategije za gospodarsko okrevanje. Leta 1976 so ministri za izobraževanje držav članic ustanovili odbor za izobraževanje (*Education Committee*) in sprejeli akcijski program izobraževanja, to pa je omogočilo podlago za medsebojno sodelovanje (prav tam, str. 17–19; gl. Lawn in Grek 2012, str. 30–37).

- 3) Tretjo stopnjo, ki je značilna za obdobje 1976–1992, avtor imenuje stopnja širitve. Z akcijskim programom izobraževanja (1976) je bilo izobraževanje prvič legitimirano kot področje politike, vendar še vedno brez ustrezne pravne podlage. Zaradi pomanjkanja jasne pravne osnove je Sodišče Evropske unije interpretiralo 128. člen pogodbe EGS tako, da imajo institucije Skupnosti pravico sprejeti zakonodajo na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki je zavezujoča za države članice. Pri tem je Sodišče EU interpretiralo tudi visokošolsko izobraževanje kot del poklicnega izobraževanja. V tem okviru sta Komisija in Svet organizirala vrsto programov in projektov (Comett, Erasmus, Petra) na vseh področjih izobraževanja od sredine osemdesetih let naprej. V tem obdobju, leta 1985, je Komisija predstavila petstopenjsko lestvico kvalifikacijskih stopenj. Ravni so predstavljale ogrodje za medsebojno priznavanje in transparentnost kvalifikacij v državah članicah. Da bi sistem postal operativen, je CEDEFOP v sodelovanju

s strokovnjaki iz držav članic razvil »SEDOC«, to je kvalifikacijski sistem kvalifikacij in poklicev, ki je vseboval opise poklicnih profilov in osnovne zahteve za pridobitev kvalifikacij, ki so priznane v državah članicah. 209 opisov poklicnih profilov s pripadajočimi potmi izobraževanja in kvalifikacijami je bilo objavljenih v uradnem listu EU. Na področju splošnega izobraževanja je potekala razprava o konceptu »evropske dimenzije v izobraževanju«<sup>61</sup>. Leta 1988 se je Svet ministrov dogovoril o evropski dimenziji v izobraževanju, ki je vključevala te cilje: krepitev zavesti med mladimi o njihovi evropski identiteti; priprava mladih na vključitev v gospodarski in družbeni razvoj Skupnosti; vzpostaviti zavedanja o prednostih in izzivih Skupnosti; izboljšati znanje v Skupnosti in v državah članicah; spodbujati sodelovanje znotraj širše mednarodne skupnosti. Ta koncept se je uveljavil v Maastrichtski pogodbi (člen 126/2/) in je bil nadalje razvit v Zeleni knjigi o Evropski dimenziji izobraževanja (1993). Večja pozornost oblikovalcev politik EU na področju izobraževanja je posledica: konkurenčnosti gospodarstva, ki je bila povezana z boljšim znanjem (usposobljenostjo) in kvalifikacijami; mobilnosti delavcev, ki je zahtevala transnacionalne elemente v izobraževanju; socialne kohezije, ki je omogočala kompenzacijske ukrepe (Ertl 2003, str. 19–22).

- 4) Četrto stopnjo avtor imenuje konsolidacijska stopnja in jo od leta 1992 naprej opredeljuje Maastrichtska pogodba (oziroma Pogodba o Evropski uniji). Ta se v 127. členu (ki je nadomestil 128. člen Rimske pogodbe) nanaša na poklicno izobraževanje in usposabljanje ter v 126. členu prvič tudi na splošno izobraževanje. 126(1). člen pogodbe navaja, da bo Skupnost prispevala k razvoju kakovostnega izobraževanja s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami, in če bo nujno, s podporo in dopolnjevanjem njihovih akcij. Akcije Skupnosti se nanašajo na (126/2/. člen): razvoj evropske dimenzije izobraževanja, mobilnost študentov in učiteljev ter priznavanje njihovih diplom, sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami, izmenjavo informacij in izkušenj o izobraževalnih sistemih, skupnih državam članicam, mladinske izmenjave in izmenjavo inštruktorjev ter spodbujanje učenja na daljavo.

---

61 Termin »evropska dimenzija v izobraževanju« je bil prvič uporabljen v »Janne poročilu« leta 1973 (European Commission 1973) in je bil leta 1976 prevzet tudi v akcijskem programu izobraževanja (Ertl 2003, str. 21). Janne poročilo pomeni ključno točko obrata in je tlakovalo pot formiranju evropskega izobraževalnega prostora, saj je to že leta 1973 formuliralo prva načela izobraževalne politike na ravni Skupnosti (gl. Milana 2014, str. 74–75).

V 127(1). členu je vloga Skupnosti še bolj izražena. Člen navaja, da bo Skupnost implementirala politiko poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki bo podpirala in dopolnjevala akcije držav članic. Akcije Skupnosti se nanašajo na (127/2/. člen): pospeševanje prilagajanja spremembam v industriji, izboljšanje začetnega in nadaljevalnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja, pospeševanje dostopnosti do poklicnega izobraževanja in usposabljanja s spodbujanjem mobilnosti inštruktorjev in mladih, spodbujanje sodelovanja med izobraževalnimi ustanovami, institucijami za usposabljanje in podjetji ter izmenjavo informacij in izkušenj o vprašanih, skupnih državam članicam (Council of the European Communities in Commission of the European Communities 1992, str. 47–48). Pri tem bo Skupnost sprejela ukrepe, ki prispevajo k doseganju ciljev (127/4/. člen). Te ukrepe lahko interpretiramo kot pravno zavezujoče predpise in direktive ali kot pravno nezavezujoče predpise, priporočila in smernice (Ertl 2003, str. 24). Čeprav odrasli niso posebej naslovljeni v tem členu (tako kot tudi ne v 126.), le-ta vendarle izpostavlja »začetno in nadaljevalno poklicno izobraževanje in usposabljanje« (Rasmussen 2014, str. 21).

Oba člena v četrtem odstavku navajata, da izključujeta kakršno koli *harmonizacijo* zakonodaje in predpisov držav članic ter da Skupnost spoštuje odgovornost držav članic pri vsebini poučevanja in organizaciji izobraževalnih sistemov. V nasprotju s harmonizacijo veljata pri izobraževanju načeli *kulturne avtonomije* in *subsidiarnosti*. Načelo subsidiarnosti pravi, da Skupnost vzpostavlja in spodbuja skupne akcije in cilje, vendar se vsaka posamezna članica suvereno odloči, ali sprejme predlagani ukrep ali ne, načelo kulturne avtonomije pa se nanaša na spoštovanje nacionalne in regionalne raznolikosti držav članic. Z Maastrichtsko pogodbo sta področji izobraževanja in kulture prvokrat priznani kot neločljiv del integracijskega procesa EU (Lawn in Grek 2012, str. 43–44). V okviru Maastrichtske pogodbe EU v tem obdobju (od leta 1995 naprej) spodbuja programa SOCRATES in LEONARDO DA VINCI, katerih skupni cilj je bil razvoj evropske dimenzije v izobraževanju. Pri tem sta interpretacija in konceptualizacija »evropske dimenzije v izobraževanju« prepuščeni državam članicam pod načelom subsidiarnosti, posledica tega so zelo različni modeli implementacije evropske dimenzije izobraževanja v državah članicah (Ertl 2003, str. 27; prim. Dale 2009a, str. 33–34; Dale 2009b, str. 125). V obeh programih je

mogoče zaslediti tudi elemente, ki se nanašajo na izobraževanje odraslih; prvi program je spodbujal odprto učenje, učenje na daljavo in izobraževanje odraslih, drugi program pa predvsem vseživljenjsko učenje delavcev, s posebnim poudarkom na odraslih brez kvalifikacij. V tem kontekstu so bili poglobljeni cilji izobraževanja odraslih definirani v relaciji do trga dela in informacijske tehnologije, večjo veljavo pa je izobraževanje odraslih pridobilo leta 2000 s sprejetjem programa Grundtvig (Rasmussen 2014, str. 22).

- 5) Peto stopnjo avtor označuje za obdobje onkraj Maastrichtske pogodbe. Leta 1997 sprejeta Amsterdamska pogodba Skupnosti ni prinesla nobenih novih pristojnosti na področju izobraževanja in usposabljanja. Kljub temu sta potrebi po večji kompatibilnosti poklicnih kvalifikacij in transparentnejših izobraževalnih sistemih jasno izraženi. Za to obstajata dva temeljna razloga. Prvi je gospodarsko zблиževanje držav članic, ki zahteva mobilno delovno silo. Kot ugotavlja Ertl (2003), si zato kvalifikacije in izobraževalni sistemi v državah članicah medsebojno konkurirajo. Zato se izraža potreba po standardizaciji in harmonizaciji poklicnih kvalifikacij; potreba po vzpostavitvi primerljivih izobrazbenih standardov, potreba po priznavanju nacionalnih kvalifikacij znotraj EU in potreba po vzpostavitvi evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK), ki omogoča klasifikacijo različnih kvalifikacij v EU. Kot ugotavlja avtor, je regulativno ogrodje na evropski ravni o medsebojnem priznavanju kvalifikacij vzvod za spremembe nacionalnih predpisov, saj so ti usmerjeni k skupnemu evropskemu klasificiranju kvalifikacij. V tem smislu vidi nedvoumen vpliv politik EU na področju izobraževanja in usposabljanja na nacionalne predpise (prav tam, str. 29). Drugi razlog je politična volja institucij EU po zблиževanju nacionalnih sistemov. Svet EU je na primer leta 1996 zahteval, da gresta poklicno in splošno izobraževanje znotraj EU skozi postopek daljnosežnega zблиževanja; to je spodbudilo premik k fleksibilnejšim interpretacijam načela subsidiarnosti na področju izobraževanja (prav tam). Ertl nadaljnji razvoj iniciativ EU na področju izobraževanja vidi predvsem v dveh ciljih, to je promociji novih tehnologij v procesu učenja ter večji mobilnosti znotraj EU. Glede drugega cilja avtor navaja Europass življenjepis ter Direktivo o medsebojnem priznavanju poklicnih kvalifikacij (2005/36/ES), danes pa bi dodali, da se v ta cilj bistveno uvršča pobuda EOK (Evropska komisija

2008). S promoviranjem ideje mobilnosti evropskih državljanov EU povečuje pritisk na izobraževalne sisteme, da dovoljujejo premike iz enega nacionalnega konteksta v drugega, nujna posledica tega pa je zблиževanje nacionalnih sistemov, kot dodaja avtor (prav tam, str. 31).

V poznejšem obdobju je Ertl (2006) obdobje »po Maastrichtski pogodbi« natančneje opredelil. Gre za obdobje po sprejetih sklepih predsedstva, ki jih je 23. in 24. marca 2000 sprejel lizbonski evropski svet. Ker je večina avtorjev, ki preučujejo procese evropeizacije izobraževanja, lizbonsko strategijo označila za »ključno točko preobrata« (npr. Alexiadou 2014; Cort 2009; Dale 2009a; Ertl 2006; Lawn in Grek 2012; Nóvoa 2002, 2010), bomo le-to obravnavali ločeno v nadaljevanju.

### **3.3.3 Lizbonska strategija kot točka preobrata v evropeizaciji izobraževanja**

Evropska unija se sooča s kvantnim premikom, ki je posledica globalizacije in izzivov novega na znanju temelječega gospodarstva. Te spremembe vplivajo na vse vidike življenja ljudi in zahtevajo korenito preoblikovanje evropskega gospodarstva. (European Council 2000, člen 1)

Hitro in pospešeno uvajanje sprememb pomeni, da je nujno, da Unija ukrepa takoj [...] Iz tega izhaja potreba Unije, da določi jasn strateški cilj in se dogovori o zahtevnem programu za izgradnjo infrastrukture znanja, o krepitvi inovacij in gospodarskih reformah ter posodobitvi sistemov socialnega varstva in izobraževanja. (Prav tam, člen 2)

Temeljni strateški cilj Unije, ki so si ga države postavile za obdobje desetih let (2000–2010), je *»postati najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi službami ter večjo socialno kohezijo«* (prav tam, člen 5). Da bi Unija dosegla ta cilj, sklepi predsedstva predpisujejo določene cilje številnim področjem politik. Za področje izobraževanja in usposabljanja sklepi predsedstva pravijo, da se morajo izobraževalni sistemi prilagoditi zahtevam družbe znanja ter višji ravni in kakovosti zaposlitve (prav tam, člen 25). Evropski svet državam članicam nalaga, da sprejmejo nujne ukrepe za doseg predvidenih ciljev na področju izobraževanja in

usposabljanja. Ti cilji so: povečati naložbe v človeški kapital; zmanjšati na pol število mladih med osemnajstim in štiriindvajsetim letom z doseženo samo osnovnošolsko izobrazbo; vzpostaviti šole in centre za usposabljanje kot večnamenske lokalne centre učenja, ki so dostopni vsem in združujejo šole, centre usposabljanja, podjetja in raziskovalne enote; definirati nove temeljne spretnosti za vseživljenjsko učenje (spretnosti informacijske tehnologije, tujih jezikov, tehnološke kulture, podjetništva, socialne spretnosti); spodbujati mobilnost študentov, učiteljev in raziskovalcev prek programov Skupnosti in z večjo transparentnostjo in priznavanjem kvalifikacij oziroma študijskih obdobij; vzpostaviti skupni format za pripravo življenjepisa (prav tam, člen 26).

Z lizbonsko strategijo se je prvič v zgodovini zgodilo, da je neposreden poziv k modernizaciji izobraževalnih sistemov prišel z najvišje ravni EU. Lizbonski sklepi so v znanju in njegovem posodabljanju z vseživljenjskim učenjem prepoznali ključni dejavnik prihodnjega gospodarskega in socialnega razvoja EU, posledica tega sta bila večja povezanost izobraževalne politike z gospodarsko in socialno politiko na eni ter povečanje sodelovanja na področju izobraževanja na drugi strani (Fredriksson 2003, str. 523; Pépin 2007, str. 128; Rasmussen 2014, str. 25). Iz tega prav tako sledi, da ima lizbonska strategija izobraževanje za del socialne politike, politike trga dela in splošne ekonomske politike in ne za samostojno »teleološko« področje politike (Dale 2009a, str. 38–39; Holford idr. 2014, str. 267).

Lizbonska strategija, ki postavlja konkretne prihodnje cilje izobraževalnim sistemom, pravi, da lahko te cilje dosežemo le na ravni Skupnosti<sup>62</sup>, saj so ti odgovor na skupne probleme EU (Dale 2009a, str. 31). Kot rezultat so tako na ravni Skupnosti nastali različna priporočila in smernice (te obravnavamo v nadaljevanju), ki naj bi naslovili *skupne* izzive oziroma probleme Skupnosti (Dale 2009b, str. 128).

Kot ugotavlja Fredriksson (2003), lahko ključne elemente, ki jih za področje izobraževanja predvideva lizbonska strategija, razumemo kot vzpostavitev *evropske izobraževalne politike*, ki se osredinja okoli vprašanj: priznavanja kvalifikacij in diplom na vseh ravneh z namenom pospeševanja mobilnosti znotraj EU; izboljšanja kakovosti izobraževanja

---

62 Za podrobnejši prikaz pristojnosti in relacij med ključnimi evropskimi institucijami (Evropski svet, Evropska komisija, Svet ministrov, Evropski parlament idr.), ki oblikujejo edinstven in kompleksen sistem odločanja na ravni EU, gl. npr. Klatt 2014, str. 55–58 in Popović 2014, str. 150–156.

na vseh ravneh; ter razširitve koncepta izobraževanja na širši koncept vseživljenjskega učenja. Le-ti so tesno povezani s temeljnim ciljem in idejo Evrope, to je, da ta postane najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (prav tam, str. 536–537). Podobno tudi Žiljak (2008) navaja, da sta v ospredju evropske izobraževalne politike, ki jo določajo skupni cilji, orodja implementacije in finančna sredstva, mobilnost državljanov in priznavanje kvalifikacij med različnimi sektorji in državami, pri tem je poudarek na učečem se posamezniku. V okviru evropske izobraževalne politike prevladuje diskurz »na znanju temelječe družbe« in vseživljenjskega učenja, kjer je znanje predstavljeno kot »menedžerska pripoved« (prav tam, str. 93). Z vidika vseživljenjskega učenja kot skupne evropske izobraževalne politike pa Rasmussen (2009) dodaja, da se ta nanaša na: povezanost vseživljenjskega učenja s potrebami na znanju temelječega gospodarstva in družbe; poudarjanje potrebe po novih temeljnih spretnostih (informacijsko-komunikacijske spretnosti, znanje tujih jezikov, socialne spretnosti); zagotavljanje dostopnosti za učenje vse življenje; PNPPZ in kvalifikacij odraslih; prispevek vseživljenjskega učenja h krepitvi državljanstva, demokracije in interkulturenega razumevanja (prav tam, str. 96).

Lizbonski sklepi predsedstva pomenijo torej ključno točko preobrata, ker vzpostavljajo evropeizacijo politik v izobraževanju in usposabljanju. Cilj procesov evropeizacije je vzpostavitev evropskega izobraževalnega prostora/politike, ki je komajda kompatibilen z Maastrichtsko pogodbo, saj ta izključuje kakršno koli harmonizacijo izobraževanja in usposabljanja. V tem smislu ne preseneča, da je »program« Lizbone podprt z medvladnimi aktivnostmi in dogovori. Bolonjski proces, ki je vzpostavil skupni evropski visokošolski prostor, je podpisalo 29 predstavnikov evropskih držav leta 1999. Leta 2002 je 31 držav podpisalo Københavnsko deklaracijo, ki si prizadeva za okrepljeno sodelovanje na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja<sup>63</sup> (Ertl 2006, str. 14).

---

63 Štiri temeljne prioritete deklaracije, ki naj bi jih dosegli do leta 2010, so: utrditi evropsko dimenzijo v poklicnem izobraževanju in usposabljanju; povečati transparentnost z uporabo različnih orodij; priznavanje kompetenc in kvalifikacij; ter zagotavljanje kakovosti (Fredriksson 2003, str. 535). V tem okviru tako prevladujejo močni ekonomski cilji, s katerimi si Komisija prizadeva – z večjo vključenostjo mladih in odraslih v izobraževanje ter ob večji transparentnosti in mobilnosti – za boljše pogoje življenja in dela v celotnem evropskem prostoru (Popović 2014, str. 187).

### 3.3.3.1 *Odprta metoda koordinacije*

Mehanizem za doseganje lizbonskih ciljev je tako imenovana *odprta metoda koordinacije*, ki predstavlja »sredstvo širjenja najboljših praks in doseganja večje konvergence<sup>64</sup> pri ključnih ciljeh EU« (European Council 2000, člen 37). Metoda vključuje: a) vzpostavitev smernic s predpisanimi časovnimi roki, s katerimi dosežemo kratkoročne in dolgoročne cilje; b) vzpostavitev kvalitativnih in kvantitativnih indikatorjev kakovosti in meril uspešnosti, s katerimi je moč primerjati najboljše prakse; c) prenos evropskih smernic v nacionalne in regionalne politike; ter d) periodično spremljanje, vrednotenje in kolegialno presojanje doseganja učinkov (prav tam). Z odprto metodo koordinacije lahko Komisija določi časovne roke za implementacijo izobraževalnih politik. Prav tako lahko uporabi indikatorje kakovosti in merila uspešnosti za medsebojno primerjavo doseganja učinkov držav članic, pa tudi spremlja in vrednoti njihov napredek pri uresničevanju skupnih ciljev.

Odprta metoda koordinacije je torej instrument politike, ki si prizadeva izboljšati učinkovitost in koordinacijo različnih politik v EU z uporabo mehke zakonodaje. Deluje poleg drugih tradicionalnih zakonskih okvirov in vzpostavlja kompleksen večravniški sistem vladavine, v katerem poskušajo neformalni normativni pritiski in agenda, ki jo oblikuje Komisija, usmerjati reforme na področju socialnih politik (z izobraževanjem vred), nad katerimi EU nima zakonskih pristojnosti. Odprta metoda koordinacije deluje tako, da državam članicam pomaga oblikovati svoje politike v »skupno« dogovorjeni smeri (Alexiadou 2014, str. 126). Čeprav odprta metoda koordinacije kot oblika mehke zakonodaje ne vzpostavlja formalnih pravnih obveznosti, to pomeni, da države članice niso pravno zavezane, da izpolnjujejo predvidena merila uspešnosti, ki jih za področje izobraževanja predpisuje Komisija, ta predstavlja sredstvo za doseganje večje konvergence pri uresničevanju skupnih evropskih ciljev v izobraževanju (Nordin 2014, str. 145; Štremfel 2013, str. 19).

Odprta metoda koordinacije predstavlja enega izmed ključnih elementov evropeizacije izobraževanja, to je oblikovanja skupnega evropskega izobraževalnega prostora in evropske izobraževalne politike. Evropeizacija

---

64 Na tem mestu Komisija uporablja pojem konvergence (zblíževanja) in ne harmonizacije. Čeprav Komisija razlikuje med pojmom konvergence in harmonizacije, se lahko vprašamo, ali ne vodi konvergenca k harmonizaciji (gl. Fredriksson 2003, str. 541).

izobraževanja poteka v obliki mehke zakonodaje, ki je utemeljena na smernicah, merilih uspešnosti, procesu vzajemnega učenja, mnenju strokovnjakov, statističnih podatkih, primerljivosti rezultatov in podobno (Alexiadou 2014). Kot instrument politike odprta metoda koordinacije vsebuje kvantitativne (cilje, kazalnike, merila uspešnosti itn.) ter kvalitativne instrumente (vzajemno učenje držav članic, primere dobrih praks), z uporabo katerih si države članice izmenjujejo informacije o »najboljših praksah«; to vodi k oblikovanju nacionalnih izobraževalnih politik v skladu z »najboljšimi praksami«, ki jih propagira Komisija<sup>65</sup> (Alexiadou 2014, str. 127–128; Štremfel 2013, str. 22–23).

Ta nova oblika vladavine je omogočila, da so se ministri, pristojni za izobraževanje, prvič v zgodovini dogovorili o skupnih ciljnih Unije (Pépin 2007). Z odprto metodo koordinacije so vse države članice postavljene pod skupni meter. Primerja se jih z istimi standardi, zato tudi izobraževalni sistemi postanejo medsebojno primerljivejši (Dale 2009b, str. 133–134). Z odprto metodo koordinacije kot orodjem vladanja se dogaja *harmonizacija politik*, ki so usmerjene na sisteme izobraževanja, ne pa harmonizacija organiziranja kurikula in šol (prav tam, str. 135). Omogoča prenos politik z evropske na nacionalno raven, na primer iniciativ, kot so EOK, Europass, ECVET/ECTS, PNPPZ in podobno. Različni avtorji se strinjajo (Alexiadou 2014; Cort 2009; Daune 2010; Ertl 2006; Lawn in Grek 2012; Nóvoa 2002; Ozga in Lingard 2007), da je odprta metoda koordinacije pomemben del evropske politike konvergence (zblíževanja), na podlagi katere so se države članice in Komisija dogovorile o skupnih ciljnih in reformah izobraževanja, ter da je na tej metodi utemeljena evropeizacija izobraževanja. Odprta metoda koordinacije vzpostavlja diskurz izobraževalne merljivosti, v ospredju katere je učinkovitost produkta (rezultati učenja), ne pa pravičnost in enakost sistema (Žiljak 2008, str. 93–94).

Kot je razvidno iz lizbonskih sklepov predsedstva, pridobiva izobraževanje osrednjo vlogo pri vzpostavitvi Evrope kot najbolj konkurenčnega in na znanju temelječega gospodarstva na svetu. Sredstva za doseg

65 Za namen učenja politik je Komisija vzpostavila »formalno strukturo«. Najprej je to sestavljalo osem »grozdov«, ki jih je vodil Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo. »Grozdi« so organizirali skupine vzajemnega učenja, v katerih sodelujeta po dva člana iz posamezne države članice. Te skupine predstavljajo prostor medsebojnega učenja in izmenjave »najboljših praks« in tudi prostor za pripravo »priporočil« in »smernic«, ki jih lahko Komisija uporabi kot osnovo za pripravo svojih smernic. Ob prelomu desetletja so se »grozdi« preoblikovali v »tematske delovne skupine«, ki državam članicam pomagajo modernizirati izobraževalne sisteme v skladu s prioritetaми, dogovorjenimi na evropski ravni (prav tam, str. 128).

»družbe znanja« so predstavljena kot »investicija v ljudi«, do katere nas pripelje izobraževanje, zato postane izobraževanje »paradni konj« evropskih iniciativ oziroma »četrti steber vzpostavitve Evrope« (Nóvoa in Dejong-Lambert 2003, str. 42). Prvič v zgodovini postane izobraževanje ključni dejavnik pri implementaciji ekonomskih in socialnih ciljev na ravni EU (Council of the European Union 2002, str. 3; prim. Pépin 2007, str. 121). Prvi korak k implementaciji sklepov predsedstva predstavlja odločitev Komisije o skupnih ciljih prihodnjega razvoja politik EU na področju izobraževanja in usposabljanja, ki jih je Komisija sprejela v dokumentu *Konkretni prihodnji cilji izobraževalnih sistemov* (European Commission 2001). Drugi korak, v katerem sta Komisija in Svet vzpostavila podroben delovni program na podlagi skupnih ciljev, je dokument *Podroben delovni program o nadaljnjih ukrepih v zvezi s cilji sistemov izobraževanja in usposabljanja*, znan tudi pod imenom »Izobraževanje in usposabljanje 2010« (Council of the European Union 2002).

### ***3.3.3.2 Izobraževanje in usposabljanje 2010***

Program »Izobraževanje in usposabljanje 2010« poleg konkretnih ciljev določa tudi mejnike za doseg te ciljev ter kriterije za merjenje napredka. Trije strateški cilji so: a) izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU, b) spodbujanje dostopnosti vseh sistemov izobraževanja in usposabljanja in c) odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja širšemu svetu. Ti strateški cilji so v nadaljevanju razčlenjeni v trinajst medsebojno povezanih ciljev z določenimi časovnimi roki za njihovo realizacijo (gl. Council of the European Union 2002; Ertl 2006, str. 16; Fredriksson 2003, str. 530).

Temeljni učinek programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« naj bi bil to, da bi le-ta: (i) izboljšal kakovost izobraževalnih sistemov in institucij v Evropi; (ii) omogočil primerljivost izobraževalnih sistemov in mobilnost državljanov; (iii) zagotovil priznavanje kvalifikacij, znanja in spretnosti kjer koli v EU; (iv) vsem Evropejcem omogočil dostop do vseživljenjskega učenja; in (v) odprl Evropo za študente in učitelje, ki prihajajo iz drugih svetovnih regij (Council of the European Union 2002, str. 3).

Naš namen v nadaljevanju ne bo natančno analizirati in predstaviti vse zapisane cilje, ampak bomo poskušali zajeti logiko, ki jo posamezen strateški cilj izpostavlja.

Prvi strateški cilj (a) se posveča predvsem razvoju ključnih kompetenc oziroma temeljnih spretnosti, ki so nujne za vzpostavitev »družbe znanja«, poleg tem, kot so izobraževanje učiteljev, nove tehnologije, znanstvene in tehnološke študije in uporaba resursov. Pri prvem cilju je ključno, da se spremljanje kakovosti izobraževanja nanaša na vrednotenje napredka in dosežkov s primerljivimi kazalniki uspešnosti in indikatorji kakovosti. Temeljni poudarek tako ni na kontroli vhodnih, ampak izhodnih parametrov. V tem smislu predstavljajo kazalniki uspešnosti in indikatorji kakovosti načela nove oblike vladavine, ki vzpostavljajo izobraževalno politiko (gl. Council of the European Union 2002, str. 7–11; Nóvoa in Dejong-Lambert 2003, str. 61). Drugi strateški cilj (b) v ospredje postavlja vprašanja, povezana z vseživljenjskim učenjem, pri tem redefinira »zaposljivost« kot problem učenja, ki ga mora rešiti vsak posameznik na eni strani, na drugi pa vzpostavlja iluzijo, da bo »več izobraževanja« prispevalo k boljši zaposljivosti posameznika. Koncept »zaposljivosti« povezuje zaposljivost z izobraževanjem in prikazuje nezaposlenost kot problem »neizobraženih« in »nekvalificiranih« ljudi. Negacija odgovornosti na politični ravni uvaja novo razmerje med posameznikom, kolektivom in pojmom dela. Ta odnos se zdaj kaže kot nenehen proces usposabljanja in prekvalificiranja (ponovnega usposabljanja), pridobivanja novih spretnosti ter priprave na življenje kot nenehno iskanje zaposlitve. Strukturna nezaposlenost se tako prevladi od odgovornosti države na ramena posameznika, pri tem evropske izobraževalne politike konstruirajo odgovornega vseživljenjskega učečega se in pri tem vzpostavljajo ideologijo, ki krivdo za neuspeh preusmeri v »nesposobne« posameznike (Council of the European Union 2002, str. 11–13; Nóvoa 2002, str. 141). Tretji strateški cilj (c) poudarja povezanost izobraževanja in trga dela, učenje tujih jezikov ter mobilnost in izmenjavo udeležencev v izobraževanju. Cilj je vzpostaviti »evropski prostor izobraževanja« in »evropsko dimenzijo poučevanja in usposabljanja« (Council of the European Union 2002, str. 17).

Podobno kot za program »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, ki se nanaša na doseganje ciljev do leta 2010, je Komisija tudi za nadaljnje desetletje določila strategijo razvoja izobraževanja in usposabljanja v dokumentu *Sklepi Sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju* (Svet Evropske unije 2009), ki je znan tudi pod imenom »ET 2020«. Ta se uvršča v širši kontekst strategije Komisije,

ki se je leta 2010 odzvala na gospodarsko krizo v Evropi s strategijo Evropa 2020 »za pametno, trajnostno in vključujočo rast« (European Commission 2010). V tej izobraževanje predstavlja tako prioriteto za gospodarstvo, temelječe na znanju in inovacijah, ki jo lahko prepoznamo že iz prve besede strategije »za pametno rast«, kot tudi enega izmed temeljnih petih ciljev strategije (prav tam, str. 5).

### 3.3.3.3 ET 2020

Čeprav »ET 2020« prinaša nov fokus, ki kombinira »osebni, socialni in poklicni razvoj državljanov« s »trajnostno gospodarsko blaginjo« in zaposljivostjo (Svet Evropske unije 2009, str. 3), torej humanistični in ekonomski diskurz, se strateški cilji bistveno ne razlikujejo od ciljev za obdobje 2000–2010 (prim. Nóvoa 2010, str. 269). Izobraževanje in usposabljanje imata v »ET 2020« ključno vlogo pri reševanju »socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih in tehnoloških izzivov«, pri tem so poleg »spodbujanja osebnega razvoja, socialne kohezije in aktivnega državljanstva« učinkovite naložbe v »človeški kapital« bistven del »evropske strategije za zagotavljanje visoke ravni trajnostnih, na znanju temelječih delovnih mest in rasti, ki so v jedru lizbonske strategije« (Svet Evropske unije 2009, str. 2). Izobraževanje in usposabljanje sta tako predvsem v funkciji razvoja »spretnosti«, ki so bistvene za »spodbujanje rasti in konkurenčnosti«, od katere je odvisna »spособnost Evrope za povečanje produktivnosti« (Evropska komisija 2012, str. 2). Čeprav je torej izpostavljeno širše poslanstvo izobraževanja (osebni razvoj, aktivno državljanstvo, blaginja), so v ospredju »spretnosti«, ali natančneje, »zagotavljanje pravih spretnosti za zaposljivost« in »povečanje učinkovitosti« (prav tam). Štirje strateški cilji za obdobje 2010–2020 so: a) *uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti*, v katerem je poudarjen razvoj NOK, možnosti neformalnega in priložnostnega učenja in spodbujanje izobraževanja odraslih; b) *izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja*, ki izpostavlja pridobitev ključnih kompetenc za vse; c) *spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva*, ki poudarja vseživljenjsko pridobivanje »znanja in spretnosti« in ključnih kompetenc, potrebnih za »zaposljivost« vseh državljanov (osipniki, migranti, osebe s posebnimi potrebami); d) *krepitev ustvarjalnosti in inovativnosti, s podjetništvom vred, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja*, ki spodbuja pridobitev »prečnih ključnih kompetenc«, kot

so digitalna pismenost, učenje učenja, samoiniciativnost, podjetništvo in kulturna zavest (Svet Evropske unije 2009, str. 3–4).

Logika, ki smo jo zasledovali pri programu »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, ostaja podobna v programu »ET 2020«. Ocenjujemo, da se je ekonomski diskurz tu resda nekoliko »omehčal« in da so v ospredju vidni tudi drugi cilji izobraževanja (osebni razvoj, blaginja, aktivno državljanstvo), a ta še vedno ostaja prevladujoč diskurz v celotnem programu. Potreba po vrednotenju napredka in dosežkov oziroma na podatkih temelječe politike prek statističnih podatkov, primerljivih kazalnikov in referenčnih »ravni povprečne evropske uspešnosti« je še izraziteje izražena v celotnem dokumentu, tako pa so vzpostavljena načela za delovanje nove oblike vladavine v izobraževanju. Vseživljenjsko učenje ostaja v funkciji vzdrževanja ustrezne »kvalificiranosti« posameznikov in njihove lastne odgovornosti za zaposljivost; nezaposlenost posameznikov je razumljena kot problem njihove »nekvalificiranosti«. Tisto, kar je novo v programu »ET 2020« v primerjavi s programom »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, je to, da ta zdaj države članice odkrito spodbuja in poziva k moderniziranju njihovih izobraževalnih sistemov, to pomeni, da naj bi države pristopile k nujnim reformam izobraževalnih sistemov in ponovno premislile o namenu izobraževanja (gl. Evropska komisija 2012).

### **3.3.4 Evropeizacija izobraževanja in Evropa 2020**

Izobraževanje in usposabljanje imata ključno vlogo pri doseganju ciljev strategije *Evropa 2020* za pametno, trajnostno in vključujočo rast, zlasti z opremljanjem državljanov s spretnostmi in kompetencami, ki jih potrebuje evropsko gospodarstvo in evropska družba, da bi ostala še naprej konkurenčna in inovativna, in tudi s spodbujanjem socialne kohezije in vključenosti. (Council of the European Union 2011a, str. 1)

Evropa 2020, »strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast«, je nastala po koncu obdobja, ki ga je nagovarjala lizbonska strategija (2000–2010), ter kot odgovor na gospodarsko krizo, s katero se je sprijemala večina držav članic EU od leta 2008 naprej. V tem smislu predstavlja Evropa 2020 pozitiven odgovor za prihodnost Evrope na eni strani. Na drugi strani, ob neupoštevanju njenih priporočil, pa se lahko države članice soočijo s precej pesimističnim scenarijem, ki je v strategiji

predstavljen kot »izgubljeno desetletje« (European Commission 2010, str. 7–9). »Diskurz krize«, ki pomeni rdečo nit strategije Evropa 2020 (gl. Nordin 2014, str. 146), deluje na način, ki upravičuje potrebo po vzpostavitvi učinkovitejšega ogrodja vladanja, to je nove oblike vladavine. Kot pravi takratni predsednik Komisije Barroso v predgovoru strategije, vse večja »soodvisnost gospodarstva zahteva tudi odločnejši in bolj usklajen odziv na politični ravni« (European Commission 2010, str. 2). Evropa lahko v teh kriznih časih uspe »le, če ukrepa skupno, kot Unija« (prav tam, str. 5). Čeprav se potreba po večjem usklajenem odzivu »na politični ravni« nanaša predvsem na »gospodarsko upravljanje« (pakt stabilnosti in rasti, odprava makroekonomskih neravnovesij, pakt za evro plus ipd.), pa se tudi izobraževanje glede na vlogo, ki mu jo pripisuje Evropa 2020, ne more izogniti težnji nove »arhitekture« vladavine, s katero lahko EU doseže zaželeno zastavljene rezultate le na ravni Skupnosti. »Diskurz krize« v strategiji Evropa 2020 tako »zahteva« okrepljeno obliko vladavine – boljšo koordinacijo in spremljanje evropske izobraževalne politike –, ki igra ključno vlogo v nadaljevanju procesa evropeizacije izobraževanja (Nordin 2014, str. 146).

Izobraževanje predstavlja v Evropi 2020:

- eno izmed treh prednostnih nalog, in sicer »pametno rast«, ki si prizadeva za gospodarstvo, temelječe na znanju in inovacijah;
- enega izmed petih temeljnih zastavljenih ciljev, ki naj bi jih dosegli do leta 2020, in sicer:
  - o delež mladih, ki opustijo šolanje (osipnikov), bi moral biti manjši od 10 odstotkov,
  - o vsaj 40 odstotkov oseb, starih med 30 in 34 let, bi morale doseči terciarno (višješolsko oziroma visokošolsko) izobrazbo<sup>66</sup>; ter
- dve izmed sedmih vodilnih pobud:
  - »mladi in mobilnost«, ki si prizadeva za povečanje učinkovitosti izobraževalnih sistemov in lažji vstop mladih na trg dela,
  - »program za nove spretnosti in nova delovna mesta«, ki si prizadeva za modernizacijo trga dela ter opolnomočenje ljudi z razvijanjem njihovih spretnosti v vsem življenjskem obdobju z namenom večje udeležbe na trgu dela in boljšim ujemanjem med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela (European Commission 2010, str. 5–6).

66 Cilj Slovenije za osipnike je 5 odstotkov in 40 odstotkov oseb s terciarno stopnjo izobrazbe (European Commission 2014a).

S tem ko ima Evropa 2020 znanje (in inovacije) za temelj prihodnje gospodarske rasti, hkrati tudi zahteva boljše *kakovost* izobraževanja (prav tam, str. 11), to z drugimi besedami pomeni *reformo* izobraževalnih sistemov. Kot navajajo sklepi Sveta o implementaciji Evrope 2020, je »[u]činkovito vlaganje v visoko kakovostno, modernizirano in reformirano izobraževanje in usposabljanje nujno, saj bo postavilo temelje za dolgoročno blaginjo Evrope, pa tudi ljudem zagotovilo več in boljše spretnosti in kompetence« (Council of the European Union 2011a, str. 3). V tem okviru morajo države članice (med drugim): a) izboljšati rezultate izobraževanja na vseh ravneh izobraževalnega sistema v okviru celostnega pristopa, ki zajema ključne kompetence; b) spodbuditi odprtost in ustreznost izobraževalnih sistemov z vzpostavitvijo nacionalnih ogrodij kvalifikacij in relevantnostjo rezultatov učenja za potrebe trga dela; c) spodbuditi implementacijo EOK z vzpostavitvijo NOK; d) zagotoviti, da so kompetence, ki so potrebne za nadaljnje izobraževanje in trg dela, pridobljene in priznane v splošnem, poklicnem, visokošolskem izobraževanju in izobraževanju odraslih, z neformalnim in priložnostnim učenjem vred; e) razviti partnerstvo med izobraževanjem in usposabljanjem ter področjem dela, še posebno z vključevanjem socialnih partnerjev v načrtovanje določil izobraževanja in usposabljanja (European Commission 2010, str. 13, 18–19).

Iz povedanega lahko razberemo temeljni aksiom strategije Evropa 2020. Ta temelji na prepričanju, da bo višja raven kvalificiranosti (izobraženosti) pripomogla k boljši zaposljivosti in konkurenčnosti evropskega gospodarstva, višja stopnja zaposlenosti pa zmanjšala stopnjo tveganja in revščine.

Sami izražamo zadržanost in dvom glede tako izraženega aksioma predvsem zaradi družbenih sprememb, ki se dogajajo pod vplivi procesov globalizacije in individualizacije. Brown in Launder (2010) sta glede izobraževanja, trga dela in globalizacije na primer pokazala, da je poveza med višjo izobraženostjo in življenjsko prosperiteto posameznika vse manj verjetna, saj se vse več visoko kvalificiranega dela opravi ne v EU ali Združenih državah, temveč v državah, kjer je to delo cenejše, na primer v Aziji (gl. tudi Mok in Neubauer 2016). Prav tako si tudi transnacionalna podjetja prizadevajo »visoko zahtevno« znanje standardizirati in rutinizirati s softverskimi protokoli in ga prenesti v tiste dele sveta, kjer je rutinsko delo cenejše. Ta aksiom tudi ne upošteva dvojne strukture

trga dela, ki združuje globalno profesionalno in dobro kvalificirano elito ter nizko kvalificirane marginalizirane delavce, in je povezan s strukturnimi pogoji na znanju temeljčega gospodarstva (Castells 2010). Ta dvojna struktura trga je značilna tako za evropski kot slovenski trg dela, vprašljiva pa je prav tako absorpcijska zmogljivost evropskega trga dela glede novih diplomantov z visokošolskimi kvalifikacijami<sup>67</sup>; podatki za Slovenijo namreč kažejo, da ponudba (visokošolskih) kvalifikacij močno presega povpraševanje na trgu dela (Kramberger 2007a, 2007b). Z redefiniranjem koncepta zaposljivosti kot problema učenja (nezaposlenost je problem nekvalificiranih ljudi) pa se vzdržuje iluzija, da bo več izobraževanja pripomoglo k boljši zaposljivosti posameznika, s tem se odgovornost za strukturni problem nezaposlenosti z države oziroma EU prevali na ramena posameznika. In ne nazadnje, kot smo pokazali z vidika postmodernizma, je čudežna »tabletk« moderne, tableta izobraževanja, ki naj bi prinesla »ozdravitev« družbe – višja stopnja izobraženosti bo pripomogla k boljši zaposljivosti –, nasprotno od zaželenega ustvarila različne mite, saj so bile zahteve po odpravi brezposelnosti in revščine enostavno previsoke, da bi jih izobraževanje samo uresničilo.

### 3.3.5 Evropeizacija izobraževanja z vidika silnic, ki jo določajo

Kot sta izpostavila Nóvoa in Dejong-Lambert (2003), je od sprejema programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010« naprej nemogoče ne meniti se za nastanek evropskega izobraževalnega prostora, ki ga sestavljata dve temeljni tendenci, to je, da se izobraževalne politike vedno bolj oblikujejo na evropski ravni ter da imajo le-te vse večji vpliv na nacionalne politike. Gre za proces, ki ne poteka prek sprejete zakonodaje, ampak prek medsebojnega sodelovanja in skupnega učenja (prav tam, str. 56). Kot ugotavljata avtorja, program »Izobraževanje in usposabljanje 2010« vsebuje dva temeljna lajtmotiva. Prvi se nanaša na

---

67 V kontekstu povezave med izobraževanjem in zaposlovanjem Kramberger (2013) opozarja, da čeprav izobraževanje proizvaja »preveč« ali »premalo« specializiranega kadra za potrebe gospodarstva, so ekonomija in trgi dela tisti, ki delujejo drugače od izobraževalnih sistemov; predvsem od danes do jutri in glede na svoje trenutne potrebe, nikakor pa dolgoročno (prav tam, str. 182). V kontekstu evropskega trga dela pa avtor pravi, da se na eni strani »poraja manjšina tistih, ki kaj vejo, ki imajo boljše službe in ki so tudi vse bolje plačani, na drugi pa [je] rastoča večina socialno prikrajšanih, saj kljub boljšim kvalifikacijam in šolam [...] dobrih delovnih mest preprosto zmanjkuje. Nadomeščajo jih začasni, relativno nezahtevni posli, ki ne napovedujejo vzdržnosti evropskega socialnega modela.« (Prav tam, str. 184)

»gospodarstvo, temelječe na znanju«, in načeli konkurenčnosti in podjetništva. Drugi na psihološke koncepte, ki imajo moč predrugačenja pedagoško-andragoških metod. Avtorja poudarjata predvsem koncept učenja, ki je zamenjal izobraževanje, in vseživljenjsko učenje kot ključni koncept za razumevanje izobraževanja, to je, kako prilagoditi izobraževanje potrebam gospodarstva in zaposljivosti. Zamenjava koncepta izobraževanja z učenjem predstavlja ključni organizacijski ukrep evropeizacije izobraževanja, v katerem so cilji vseživljenjskega učenja in individualne odgovornosti posameznika povezani z diskurzom evropskega državljanstva (Nóvoa in Lawn 2002, str. 7). Evropski državljan je namreč tisti, ki sodeluje v vseživljenjskem učenju, je vseživljenjsko učeči se državljan. Vendar ti procesi niso značilni samo za Evropo, ampak so del širših procesov, ki jih prinaša globalizacija. Znotraj EU se kažejo kot zgodovinski projekt, ki želi integrirati nacionalne države v politično unijo (Nóvoa 2010, str. 269).

Program »Izobraževanje in usposabljanje 2010« se ponaša še z eno novostjo, in sicer da v ospredje postavlja merljivost kvantitativnih podatkov, ki oblikujejo evropski izobraževalni prostor. Kot ugotavljata Lawn in Grek (2012), se nova oblika vladavine v evropskem izobraževalnem prostoru vzpostavlja prek statističnih podatkov in primerjav oziroma kot »vladanje s številkami« ter prek doseganja postavljenih kazalnikov kakovosti in meril uspešnosti (prav tam, str. 98). V programu prevladujejo štirje temeljni glagoli: identificirati, širiti, meriti in primerjati (Nóvoa 2010, str. 269).

Ideja evropeizacije se nanaša na vzajemno odgovornost, ki se razvija z vrednotenjem oziroma primerjavo nacionalnih izobraževalnih sistemov, pri tem se uporablja vrsto indikatorjev, rezultatov, meril uspešnosti in smernic. Ti koncepti so vzpostavljeni kot del iste »diskurzivne formacije« (Nóvoa in Dejong-Lambert 2003, str. 65). Evropeizacija je koncept, ki povezuje družbene strukture, omrežja in različne akterje na lokalni, nacionalni in evropski ravni (Nóvoa in Lawn 2002, str. 4). Temelji na *metodi* vzpostavitve standardov in meril uspešnosti, ki uveljavljajo iluzijo, da je vsaka država svobodna pri sledenju svoje poti (Nóvoa in Dejong-Lambert, str. 46). Proces evropeizacije oziroma *unionizacije* (*unionisation*), kot ga imenujeta Nóvoa in Dejong-Lambert (2003), opisuje številne procese EU, ki ne samo vplivajo na razvoj izobraževalnih sistemov v državah članicah EU, temveč tudi zagotavljajo, da je smer razvoja ista.

Njun argument je, da Evropa deluje kot regulatoren ideal, ki teži k temu, da vpliva na, če ne organizira, nacionalne politike, pri tem je tendenca po definiranju skupnih ciljev in strategij kot posledica legitimiziranja »skupnega pristopa« v izobraževalni politiki po lizbonski strategiji jasno izražena (prav tam, str. 51–52; prim. Nóvoa 2002, str. 133). Izraža se: prek evropskih programov (Vseživljenjsko učenje, Erasmus+), »evropske dimenzije v izobraževanju«, modularizacije evropskega poklicnega izobraževanja in standardizacije kvalifikacij (Phillips in Ertl 2003); s primerjavo kazalnikov kakovosti, meril uspešnosti in statističnih podatkov v izobraževanju EU (Lawn in Grek 2012); z določanjem temeljnega namena in kakovosti izobraževanja v današnji evropski družbi (Daun 2010, str. 119) ter v »priporočilih« po reformiranju izobraževalnih sistemov v EU (Evropska komisija 2012, str. 17). Posledično se izobraževalni sistemi držav članic medsebojno zbližujejo. Dogaja se tiha revolucija »duha« evropske izobraževalne politike, ki se implementira v državah članicah<sup>68</sup> (Phillips in Ertl 2003, str. 306). To lepo povzema tudi izjava vodje izobraževalne politike EU, ki jo je podal leta 2001: »Kar se danes dogaja pri sodelovanju na področju izobraževanja, nam pove, da ne samo da se vzpostavlja *evropski prostor izobraževanja*, ampak so bila dogovorjena tudi *skupna načela izobraževanja med državami članicami*, ki logično vodijo do *evropskega modela izobraževanja*.« (Hingel 2001 v Nóvoa in Dejong-Lambert 2003, str. 52)

Kot lahko vidimo, se je izobraževanje v EU od lizbonske strategije naprej vzpostavilo kot novo področje politike, ki je prešlo iz ozkega koncipiranja poklicnega izobraževanja in usposabljanja in širših akcij na področju kulture po vzpostavitvi »Evrope« (skupno evropsko državljanstvo) v preteklih letih v integrirano politiko, v kateri zaseda izobraževanje pomembno področje javne politike oziroma ključno politiko vzpostavitve

68 Vendar kot ugotavljajo različni avtorji (npr. Dale 2007; Ertl 2006; Žiljak 2008), je kljub tendencam po »zblizevanju izobraževanja«, ki so posledica globalizacije in evropeizacije izobraževanja, velik del tradicionalnih vzorcev izobraževanja v Evropi preživel oz. so bile komponente »nove metode vladanja« (mehke zakonodaje) manj implementirane v nekaterih državah, in čeprav so bile, se rezultati razlikujejo glede na nacionalni oz. lokalni kontekst (Daune 2010). Kot ugotavlja Rasmussen (2009) ob primeru politike vseživljenjskega učenja, sta bila implementacija in učinek le-te na države članice EU precej različna. Tudi Nordin (2014) na podlagi reforme šolstva na Švedskem opozarja, da evropeizacija izobraževanja ne predstavlja racionalnega in homogenega procesa, v katerem se transnacionalne elemente na uniformiran način implementira v nacionalno politiko. Evropeizacija v nacionalnem kontekstu predstavlja kompleksen proces, v katerem se evropska izobraževalna politika prevede horizontalno in vertikalno v določen zgodovinski in političen nacionalni kontekst ter se na ta način »rekontekstualizira«, interpretira in implementira na različen način (prav tam, str. 154–155).

»na znanju temelječega gospodarstva«. Kot ugotavljata Lawn in Greak (2012), izobraževanje predstavlja »temeljno tehnologijo« za vzpostavitev projekta »Evrope«, to je prostora transnacionalne države (prav tam, str. 13). V tem okviru je Pia Cort (2009) temeljno »tehnologijo« evropeizacije identificirala v konstrukciji evropske politike poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki je prešla v prevladujoč diskurz vseživljenjskega učenja. Politika poklicnega izobraževanja in usposabljanja se je v EU razširila iz ozkega diskurza usposabljanja delavcev v industriji premoga in jekla na vseživljenjski diskurz, ki prerašča nacionalno državo, izobraževalni sektor in njegove institucije ter vključuje začetno in nadaljevalno izobraževanje, formalno (splošno, poklicno, visokošolsko) in neformalno izobraževanje (gl. tudi Bonnafous 2014).

Posledica vse večjega zanimanja za področje izobraževanja v EU je bila vzpostavitev svojevrstnega načina vladavine v izobraževanju, ki je izraženo z različnimi političnimi instrumenti – kot so odprta metoda koordinacije, prostovoljni sporazumi, mednarodni dogovori, standardi primerljivosti in uspešnosti, nacionalni koordinatorji – ter vzpostavitvijo in konsolidacijo različnih omrežij in standardov. Omrežja in standardi predstavljajo »mehko« obliko vodenja evropske izobraževalne politike, ki je v nenehnem procesu nastajanja in temelji na odprtosti ter »prostovoljnem« sodelovanju (Lawn in Greak 2012, str. 11). Mehka oblika vodenja se nanaša na moč prepričevanja in predstavlja obliko vladavine, ki jo avtorja imenujeta vladanje »na daljavo«. Poteka prek vzpostavljenih mrež, seminarjev, ekspertnih skupin, združenj in podobno. Akademiki, javni in zasebni strokovnjaki, socialni partnerji, interesne skupine, združenja, delodajalci in drugi, ki so vpeti v različne strukture na lokalni, nacionalni in evropski ravni, pa so ključni akterji nove oblike večravninske vladavine v izobraževanju (prav tam, str. 67–69). V 21. stoletju evropski izobraževalni prostor, katerega ključne karakteristike so vseživljenjsko učenje, državljanstvo in na znanju temelječe gospodarstvo, vodijo statistični podatki, standardi in različna omrežja.

Ključno za novo obliko vladavine na evropski ravni je torej to, da se ta dogaja prek standardov in »strokovnjakov«, ki delujejo skupaj v različnih omrežjih in ekspertnih skupinah. Zato ta oblika moči (oblasti) izključuje potrebo po politikah in vzpostavlja obliko »vladanja brez vlade« (prav tam, str. 70). V tem procesu *vlado*, ki je povezana s procesom demokratičnih volitev, zamenja bolj difuzen proces *vladavine*, ki je povezana z

omrežji, kolegialnim presojanjem in sporazumi. V procesu vladanja se tako oblikuje politika prek primerljivosti, s tem pa primerljivost sama postane politika (Nóvoa 2010, str. 270). Kot je zapisano v »ET 2020«, »[r]edno spremljanje napredka pri doseganju zastavljenega cilja bistveno prispeva k oblikovanju na podatkih temelječe politike« (Svet Evropske unije 2009, str. 3).

Poleg silnic, ki vplivajo na vzpostavitev nove oblike vladavine, delujejo tudi silnice, ki močno vplivajo na samo pojmovanje znanja in namen izobraževanja v evropskem kontekstu. Spremembe v uporabi znanja so se v evropskem besednjaku najjasneje izrazile v koncipiranju na znanju (in inovacijah) temeljčega gospodarstva (Dale 2009c) oziroma na spretnostih, ki so bistvene za spodbujanje rasti in konkurenčnosti, od katerih je odvisna sposobnost Evrope za povečanje produktivnosti (Evropska komisija 2012). S tem evropska strategija, tako lizbonska strategija kot Evropa 2020, spodbuja predvsem razvijanje kompetenčnosti in zaposljivosti, to je funkcionalne cilje izobraževanja, pri tem razume znanje kot investicijo in moč, kot blago in »denar«, kot informatizirano znanje za pridobitev novih »pravih« spretnosti za življenje in delo v spremenjenih družbenih okoliščinah (Biesta 2006b; Lyotard 2002; Stoer in Magalhães 2009). Kot poudarja Medveš (2006), lahko v premiku od znanja k njegovim merljivim rezultatom, to je v behaviorističnem pristopu opredeljevanja kompetenc, ki zamenjuje vsebino (»kaj znam«) z metodo (»kako in zakaj nekaj znam«), prepoznamo nevarnost preloma s humanističnim konceptom (splošne) izobrazbe. Kot pravi: »Na mesto njene [splošne izobrazbe] izrazito osebnostno formativne funkcije stopa natančna kvantitativna preverljivost dosežka samega,« to predstavlja problem za »humanistična področja, zlasti za pouk jezikov in posebej še literature ter umetnosti« (prav tam, str. 147). V tem diskurzu torej povsem umanjka prostor za pridobivanje znanja, ki nima samo instrumentalne funkcije, ampak je bistveno za širši človekov intelektualni, estetski, moralni in socialni razvoj. Kot smo poudarili v drugem poglavju, izhajajoč iz avtorjev kritične teorije (Habermasa, Mezirowa, Brookfielda), je poleg instrumentalnega znanja za posameznika bistveno tudi pridobivanje komunikativnega znanja, to je kritično reflektivnega znanja, ki nam omogoča prakticiranje demokracije, aktivnega državljanstva, komunikativne akcije. Prav tako smo, izhajajoč iz avtorjev postmodernizma (Lyotarda, Foucaulta), poudarili, da je poleg ekonomske vrednosti

(tehnično učinkovitega) znanja in kriterija performativnosti, ki sta resda prevladala v postmoderni družbi, bistveno »pragmatično znanje«, to je znanje za ustvarjanje novih idej, ki ima potencial, da »prekine« utečeni družbeni red in s tem odpre nove horizonte misli, ustvari nove ideje in novo znanje.

Menimo, da tako razumevanje znanja, ki reducira znanje na en sam kriterij učinkovitosti, to je finančno in tehnološko učinkovitost, in se vzpostavlja v okviru evropeizacije izobraževanja, predstavlja jasen odmik od širše humanistične tradicije izobraževanja v Evropi, v kateri je znanje razumljeno kot vrednota. Prav tako se znanje kot ključni dejavnik izobraževanja in formiranja posameznika pod vplivom procesov evropeizacije izobraževanja in konceptom vseživljenjskega učenja iz izobraževalnih ustanov vse bolj umika in prehaja tudi v druge kontekste in prostore; predvsem v delovni kontekst, ki naj bi zagotovil »prožne« oblike usposabljanja odraslih (v podjetjih, na delovnem mestu), zato pri veljavi vse bolj pridobiva tudi PNPPZ<sup>69</sup>.

### 3.3.6 Evropeizacija izobraževanja odraslih

Vse, kar smo do zdaj povedali o evropeizaciji izobraževanja – o konceptu, mehanizmih in metodah delovanja ter spremenjeni obliki vladanja, znanju in namenu izobraževanja –, velja tudi za področje izobraževanja odraslih. Pred podrobnejšo nadaljnjo analizo evropeizacije izobraževanja odraslih želimo poudariti zlasti dve stvari. Najprej spoznanje, da se je na ravni EU izobraževanje odraslih kot področje politike na ravni Komisije formiralo razmeroma pozno (Milana in Holford 2014). In drugič tezo, da je z evropeizacijo izobraževanja izobraževanje odraslih prešlo iz marginalnega v osrednji diskurz, ki je najjasneje izražen v premiku iz izobraževanja odraslih oziroma vseživljenjskega izobraževanja k *učenju odraslih* oziroma *vseživljenjskemu učenju* (prim. Mohorčič Špolar in Holford 2014). Izobraževanje odraslih je z evropeizacijo izobraževanja postalo ključni del politike vseživljenjskega učenja (Broek idr. 2010).

69 Čeprav je res, kot smo izpostavili v prejšnjih poglavjih (gl. poglavje 2.2), da sta tako kritična teorija kot postmodernizem izpostavila pomen razsrediščenja znanja, ki pripisuje vrednost različnim virom in formam znanja, pri tem pa ta ne spodbujata samo znanja, ki se pridobi pretežno v delovnem kontekstu; postmodernizem se zavzema za raznolikost izobraževalnih praks, ki omogočajo pripoznanje drugačnosti in raznolikosti različnih lokalnih praks, kritična teorija za promoviranje lokalnih prostorov kot krajev kontrahegemonskega izobraževanja ter za spodbujanje skupnostnega izobraževanja v izobraževanju odraslih.

Od leta 1996 naprej, leta, ki je bilo razglašeno za evropsko leto vseživljenjskega učenja, se je EU vse bolj začela posvečati vprašanju izobraževanja odraslih (Milana 2012a). Leta 2000 je EU izdala *Memorandum o vseživljenjskem učenju*, ki se močno navezuje na sprejete sklepe predsedstva (lizbonsko strategijo), ki pravijo, da mora premik k vseživljenjskemu učenju spremljati uspešen prehod v gospodarstvo in družbo, ki temeljita na znanju (Komisija Evropske skupnosti 2000, str. 3). Memorandum za formalne sisteme izobraževanja odraslih v državah članicah predvideva, da te »zagotovijo, kolikor je le mogoče, da bo prav vsak posameznik dosegel, izpopolnil in obdržal dogovorjen prag spretnosti«, to je temeljnih spretnosti, ki so nujne za sodelovanje v družbi znanja in gospodarstvu, ter v ta namen spodbuja članice k večjemu vlaganju v »človeške vire« (prav tam, str. 11–12). Prvič v zgodovini se z Memorandumom v ospredju obravnave znajdetata tudi neformalno in priložnostno učenje. Memorandum ugotavlja, da »[k]ontinuum vseživljenjskega učenja bolj izpostavlja neformalno in priložnostno učenje« od formalnega izobraževanja, ki je do zdaj »prevladovalo v političnem razmišljanju«, in zaključuje, da je neformalno izobraževanje »resnično podcenjeno« (prav tam, str. 8–9). Z jasnim ciljem ohranjanja konkurenčnosti gospodarstva Memorandum predlaga, da se več pozornosti nameni priznavanju učenja za »nove pogoje gospodarstva in družbe«. V ta namen je nujno, da države članice razvijejo visoko kakovosten sistem potrjevanja predhodno pridobljenega izkustvenega učenja (APEL) (prav tam, str. 15–16).

Memorandum je v Evropi odprl široko razpravo in posvetovanje o vseživljenjskem učenju<sup>70</sup>, EU pa je leta 2000 ustanovila tudi program Grundtvig, ki je omogočil ekonomsko podporo aktivnostim, povezanim z izobraževanjem odraslih, pa tudi spodbujala te aktivnosti prek evropskih strukturnih skladov (predvsem prek Evropskega socialnega sklada). Kljub temu pomembnejšo prelomnico za področje izobraževanja odraslih pomenita dokumenta, ki ju je v letih 2006 in 2007 pripravila Komisija.

*Gre za Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno* (Komisija Evropskih skupnosti 2006) ter na podlagi le-tega pripravljen *Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas* (Komisija Evropskih

<sup>70</sup> Komisija je na tej podlagi leta 2001 sprejela dokument *Uresničevanje evropskega prostora vseživljenjskega učenja*, leto dni pozneje pa je Svet izdal *Resolucijo Sveta o vseživljenjskem učenju* (2002). V omenjenih dokumentih je poudarjen pomen vseživljenjskega učenja za večjo konkurenčnost in zaposljivost na prvem mestu ter v nadaljevanju tudi za socialno vključenost, aktivno državljanstvo in osebni razvoj (gl. Komisija Evropskih skupnosti 2006, str. 2).

skupnosti 2007). Omenjena dokumenta se v svojih izhodiščih navezuje na lizbonsko strategijo ter program »Izobraževanje in usposabljanje 2010« in naj bi pripomogla k uresničevanju obeh na področju izobraževanja odraslih. Izobraževanje odraslih je predstavljeno kot »bistven del vseživljenjskega učenja«, ki lahko bistveno pripomore h konkurenčnosti gospodarstva in zaposljivosti, k premagovanju revščine in socialne izključenosti ter k aktivnemu staranju v prihodnosti (Komisija Evropskih skupnosti 2006, str. 2–5). Pet temeljnih sporočil se nanaša na to, da se:

- poveča udeležbo v izobraževanju odraslih z enakovredno porazdelitvijo pristojnosti interesnih skupin v sistemu;
- okrepi »kulturo kakovosti« izobraževanja odraslih, s tem se misli na vlaganje v izboljšanje učnih metod in gradiv, prilagojenih odraslim, ter na dodatno usposabljanje zaposlenih v izobraževanju odraslih;
- začne (v prihodnjih petih letih) implementacijo sistemov PNPPZ, ki temeljijo na skupnih evropskih načelih priznavanja ter so lahko povezani z razvojem NOK v kontekstu EOK;
- zagotovi zadostno vlaganje v izobraževanje in usposabljanje starejših in priseljencev;
- zagotovi kakovost in primerljivost podatkov o izobraževanju odraslih, ki naj temeljijo na statističnih podatkih Eurostata in mednarodnih raziskavah (PIAsAC) (prav tam, str. 5–10).

Za uresničevanje le-teh je bil leta 2007 sprejet že omenjeni Akcijski načrt. Ta s točno določenimi časovnimi roki in načini izvedbe določa: a) preverjanje učinka nacionalnih reform izobraževalnega sistema (kjer se omenja NOK, kreditni sistem, sistem kvalifikacij in zagotavljanje kakovosti) na področje izobraževanja odraslih; b) izboljšanje kakovosti ponudbe na področju izobraževanja odraslih; c) dvigovanje ravni kvalificiranosti odraslih; d) pospeševanje PNPPZ za prikrajšane skupine; ter e) izboljšanje spremljanja področja izobraževanja odraslih (Komisija Evropskih skupnosti 2007, str. 7–10). V dokumentu so poleg kvantitativnih instrumentov določeni tudi kvalitativni instrumenti, ki se odražajo v predstavitvi »dobrih praks« in »vzajemnem učenju« in so posebej izpostavljeni za pospeševanje PNPPZ. Za implementacijo akcijskega načrta je Komisija ustanovila tudi »Delovno skupino za izobraževanje in učenje odraslih« (Broek idr. 2010, str. 14).

Oba dokumenta sta tlakovala pot *Resoluciji o izobraževanju odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno* (Evropski parlament 2008), ki jo je sprejel Evropski parlament. Resolucija temelji na obeh dokumentih Komisije

in ob upoštevanju predpostavk – da izobraževanje odraslih postaja »politična prioriteta«, da PNPPZ pomeni temeljni kamen vseživljenjskega učenja in da je nujno povezati izobraževanje odraslih z EOK (prav tam, odstavek A, I in J) – poziva države članice k vzpostavitvi kulture vseživljenjskega učenja s poudarkom na izobraževanju in usposabljanju odraslih z izvajanjem politik in ukrepov, usmerjenih k spodbujanju pridobivanja znanja, ter z nenehnim posodabljanjem kvalifikacij (prav tam, odstavek 3). Poleg ključne vloge, ki jo Resolucija predpisuje izobraževanju odraslih za boljšo zaposljivost, Resolucija prav tako izpostavlja pomen primerljivih statističnih podatkov na področju izobraževanja odraslih, boljšo motivacijo za udeležbo na področju, usklajenost poklicnega in družinskega življenja z vseživljenjskim učenjem, medgeneracijsko in interkulturno solidarnost, učenje jezikov, boljšo kakovost in poučevanje ter dostopnost do visokošolskega izobraževanja.

Istega leta je tudi Svet EU sprejel *sklepe Sveta o izobraževanju odraslih* (Svet Evropske unije 2008), v katerih ta priznava ključno vlogo izobraževanja odraslih pri »doseganju ciljev lizbonske strategije s spodbujanjem socialne kohezije, zagotavljanjem potrebnega znanja državljanom pri iskanju nove zaposlitve in pri pomoči Evropi, da bo boljše pripravljena na izzive globalizacije.« (Prav tam, str. 11) Zlasti je treba: a) dvigniti raven znanja pri precejšnjem številu nizko kvalificiranih delavcev, da bi ti prispevali k boljši gospodarski uspešnosti; b) odgovoriti na problem številnih mladih osipnikov; c) zmanjšati socialno izključenost, ki je posledica nekvificiranosti, nezaposlenosti in socialne izolacije; ter d) zagotoviti učinkovito, uspešno in kakovostno izobraževanje odraslih (prav tam).

Kot lahko vidimo, je v obdobju, ki ga zaznamuje lizbonska strategija, izobraževanje odraslih izrazito pridobilo pri pomenu, saj se je izobraževanju odraslih prek vseživljenjskega učenja iz mnogih razlogov pripisovalo osrednjo vlogo pri doseganju ciljev evropske izobraževalne politike. V tem okviru je bil temeljni poudarek izobraževanja odraslih na povezanosti le-tega s trgom dela, ključnimi kompetencami, poklicnim svetovanjem, PNPPZ in podobno. Čeprav je zavezanost k vseživljenjskemu učenju na eni strani »izboljšala« status, pomen in vidnost izobraževanja odraslih, je na drugi strani krepila predvsem ekonomske cilje izobraževanja odraslih, pa tudi preusmerila perspektivo iz izobraževanja v širši koncept vsevključujočega vseživljenjskega učenja odraslih (Holford idr. 2014; Holford in Milana 2014; Rasmussen 2014).

Leta 2011 je Svet EU sprejel *Resolucijo Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih* (2011), ki se nanaša na strategijo Evropa 2020, v kateri sta vseživljenjsko učenje ter razvijanje spretnosti priznani kot ključna elementa pri odzivanju na gospodarsko krizo in staranje prebivalstva. Cilj Resolucije je »vsem odraslim omogočiti vseživljenjski razvoj in izboljševanje spretnosti in kompetenc« (Council of the European Union 2011b, str. 3). V tem kontekstu lahko izobraževanje odraslih pomembno prispeva k uresničevanju strategije Evropa 2020 v navezavi na a) zmanjšanje deleža oseb, ki zgodaj opustijo izobraževanje in usposabljanje (manj kot 10 %), in sicer z ukrepi za izboljšanje jezikovne in matematične pismenosti ter zagotavljanjem »druge možnosti«; ter s priznavanjem dejstva, da lahko izobraževanje odraslih, ki omogoča večjo produktivnost in konkurenčnost ter pospešuje inovativnost in podjetništvo, pomembno prispeva h gospodarskemu razvoju (prav tam). Do leta 2020 naj bi Resolucija prispevala k boljši prepoznavnosti področja, in sicer z:

- izboljšanjem možnosti odraslih za vseživljenjski dostop do visokokakovostnih priložnosti za učenje, ki spodbujajo osebni in poklicni razvoj, »opolnomočenje, prilagodljivost, zaposljivost in dejavno udejstvovanje v družbi«;
- oblikovanjem novega pristopa k izobraževanju in usposabljanju odraslih, ki bo usmerjen na »rezultate učenja« in odgovornost in samostojnost udeleženca učenja;
- poglobljanjem zavesti med odraslimi, da je učenje vseživljenjski proces, v katerem »bi se morali redno udejestvovati vse življenje«;
- spodbujanjem razvoja učinkovitih sistemov za svetovanje v vseživljenjskem učenju in »integriranih sistemov za PNPPZ«;
- zagotovitvijo izvajanja kakovostnega formalnega in neformalnega izobraževanja in usposabljanja za odrasle, katerega cilj je »pridobivanje ključnih kompetenc in kvalifikacij na vseh ravneh EOK«;
- zagotavljanjem prožnih in prilagojenih oblik usposabljanja odraslih (v podjetjih, na delovnem mestu);
- poglobljanjem zavesti med delodajalci, da »učenje odraslih« prispeva k spodbujanju produktivnosti, konkurenčnosti, ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti ter je pomemben dejavnik pri izboljšanju zaposljivosti;
- spodbujanjem visokošolskih institucij, da sprejmejo tudi odrasle;
- spodbujanjem socialnih parterjev in civilne družbe pri opredelitvi potreb po usposabljanju za odrasle;

- spodbujanjem uravnoveženega razporejanja sredstev za izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih;
- dobro razvitim izobraževanjem starejših, s katerim se spodbuja aktivno, samostojno in zdravo staranje, ter z uporabo njihovega znanja, izkušenj, socialnega in kulturnega kapitala za korist družbe kot celote;
- spodbujanjem izobraževanja odraslih kot načinom krepitev solidarnosti med različnimi starostnimi skupinami ter med kulturami in posamezniki iz vseh družbenih okolij (prav tam, str. 3–4).

Resolucija določa tudi prednostna področja za obdobje 2012–2014. Pet prednostnih področij se nanaša na: a) izvajanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti, ki med drugim določa vzpostavitev brezhibno delujočih sistemov PNPPZ ter spodbujanje njihove uporabe med odraslimi vseh starosti; b) izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja; c) spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva ob pomoči izobraževanja odraslih; d) spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti odraslih in njihovih učnih okolij; e) izboljšanje zbirke znanja o učenju odraslih in spremljanje področja izobraževanja odraslih, ki med drugim določa sodelovanje v mednarodnih raziskavah, kot sta AES in PIAAC (prav tam, str. 5–6).

Izhajajoč iz predstavljenih temeljnih poudarkov »mehke zakonodaje«, vse od Memoranduma leta 2000 naprej, lahko vidimo, kako evropeizacija izobraževanja vpliva na kreiranje evropskega prostora izobraževanja odraslih ter formiranje evropske politike izobraževanja odraslih. Temeljni »veter«, ki veje v tem prostoru, je veter vseživljenjskega učenja, ki naj bi tlakoval pot k »družbi znanja«, konkurenčnosti evropskega gospodarstva in večji zaposljivosti. Izobraževanje odraslih, ki vse bolj postaja »politična prioriteta« v EU, je v tem okviru prepoznano kot sredstvo, ki lahko pripomore k izpolnitvi »večjih« ciljev Evrope, zastavljenih v lizbonski strategiji in Evropi 2020; k izpolnitvi ciljev ekonomske, socialne in zaposlitvene politike. Izobraževanje odraslih pravzaprav nastopa v osrčju »mitologizacije« izobraževanja, ki naj bi z izboljšanjem spretnosti odraslih in dvigom njihove kvalificiranosti v Evropi omogočilo večjo zaposlenost in s tem tudi konkurenčnost evropskega gospodarstva. Tudi spodbude po PNPPZ so predvsem v funkciji ohranjanja konkurenčnosti gospodarstva in so povezane z oceno nižjih stroškov v primerjavi z »nerentabilnim« ponovnim izobraževanjem odraslih. Izražena sta tudi potreba po vzpostavitvi primerljivih statističnih podatkov

in sodelovanje v mednarodnih raziskavah, s tem se vzpostavljajo mehanizmi za politično tehnologijo vladanja s številkami, kjer primerljivost sama (vladanje s primerjavo) postane politika. Res je, da so izpostavljeni tudi drugi cilji izobraževanja odraslih, kot sta premagovanje revščine in socialne izključenosti ter spodbujanje aktivnega državljanstva in osebne rasti – ti so nadomestili zgodovinsko zavezanost izobraževanja odraslih k demokraciji, socialni pravičnosti in emancipaciji –, a nastopajo vedno v ozadju temeljnega ekonomskega cilja, ki spodbuja predvsem funkcionalne cilje izobraževanja<sup>71</sup>. Z vidika Foucaultovega razumevanja vladnosti razumemo tako koncipirano izobraževanje odraslih predvsem v funkciji povečanja produktivnosti odraslih in maksimiziranja njihovih spretnosti, da bi si na ta način povečali svoje možnosti v »družbi znanja«.

Evropeizacija izobraževanja torej vpliva na samo »jedro« izobraževanja v evropskem prostoru, še posebno: a) na vlogo, ki naj jo ima (javno) izobraževanje v današnji evropski družbi; b) na namen in pomen znanja, ki ga vse bolj konstruirajo nadnacionalne politične in mednarodne organizacije v obliki »uradnega znanja«; c) na vzpostavitev nove oblike vladavine v izobraževanju, ki spodjeda demokratične oblike vladanja; ter d) na razvoj nove forme subjektivnosti. Izhajajoč iz teh vplivov, je za izobraževanje odraslih moč izpeljati te ugotovitve:

A. V kontekstu evropeizacije izobraževanja, in sicer od lizbonske strategije naprej, izobraževanje nastopa kot del splošne ekonomske in socialne politike ter politike trga dela in ne kot samostojno področje politike, ki ima ključno vlogo pri reševanju socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih, tehnoloških idr. »izzivov«. V tem okviru se izobraževanju odraslih pripisuje bistveno vlogo pri doseganju ciljev lizbonske strategije in Evrope 2020, saj naj bi to omogočilo večjo produktivnost in konkurenčnost, pospešilo ustvarjalnost, inovativnost in podjetništvo ter tako pomembno prispevalo h gospodarskemu razvoju EU. Zato izobraževanje odraslih postaja politična prioriteta v EU, ki predstavlja bistven del kontinuitete vseživljenjskega učenja, saj zajema celoto formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja v okviru splošnega in poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Čeprav so v izobraževanju odraslih izpostavljeni tudi cilji spodbujanja osebnega razvoja, socialne kohezije

---

71 Za te deklarirane cilje, ki nastopajo v »drugem planu«, prav tako ni predvidenih istih finančnih sredstev kot pri uresničevanju ekonomskih ciljev izobraževanja odraslih (gl. Popović 2014, str. 192).

in aktivnega državljanstva, ti vedno nastopajo v ozadju temeljnega cilja konkurenčnosti in zaposljivosti oziroma so v funkciji doseganja le-tega. Diskurz krize, ki ga je vzpostavila Evropa 2020, upravičuje potrebo in nujnost reformiranja izobraževalnih sistemov v državah članicah skladno s tem ciljem, drugače Evropo čaka »črn scenarij«. Reformiranje izobraževalnih sistemov naj bo usmerjeno na »rezultate učenja ter odgovornost in samostojnost udeleženca učenja«. V ospredju so torej funkcionalni cilji in merljivi rezultati izobraževanja, to predstavlja jasen odmik od humanistične tradicije izobraževanja v Evropi, v kateri ima izobraževanje vrednost na sebi, znanje pa je razumljeno kot vrednota. Prav tako je tako izražen namen izobraževanja nasproten spoznanjem dveh teoretskih tradicij v izobraževanju odraslih, to je kritični teoriji in postmodernizmu, ki zavračata instrumentalno razumevanje izobraževanja odraslih; kritična teorija je izpostavila pomen izobraževanja odraslih za učenje demokratizacije, aktivnega državljanstva in komunikativne akcije, postmodernizem je poudaril potrebo po raznolikosti oblik, ciljev, metod in kontekstov izobraževanja, ki segajo onkraj načela performativnosti (ekonomsko tehnične učinkovitosti) v izobraževanju.

- B. Spremembe v razumevanju znanja so se v kontekstu evropeizacije izobraževanja najjasneje izrazile v koncipiranju na znanju (in inovacijah) temelječega gospodarstva oziroma na zagotavljanju »pravih« temeljnih spretnosti, ki so bistvene za spodbujanje rasti in konkurenčnosti, od katere je odvisna produktivnost Evrope. Znanje je razumljeno kot investicija in moč, kot informatizirano znanje in blago, ki lahko zagotovi »prave« spretnosti v spremenjenih družbenih okoliščinah. Na ta način se znotraj univerzuma možnega znanja samo določenemu znanju in načinu njegovega organiziranja pripisuje vrednost, s tem pa se to znanje vse bolj legitimira kot »uradno znanje«. Izobraževanje odraslih naj bi v tem okviru igralo pomembno vlogo, in sicer s poglobljanjem zavesti med odraslimi, da je učenje vseživljenjski proces nenehnega usposabljanja in prekvalificiranja ter pridobivanja novih spretnosti, relevantnih za trg dela. V tem kontekstu je zato nujno razviti tudi učinkovite sisteme PNPPZ, ki naj bi predstavljali prožnejši in cenejši sistem odzivanja na družbene spremembe in zagotavljanje relevantnih rezultatov učenja za trg dela. V tem diskurzu torej povsem umanjka prostor za pridobivanje znanja, ki nima samo instrumentalne vrednosti, ampak je bistveno za širši človekov intelektualni, estetski, moralni in socialni razvoj. Kot poudarjajo avtorji, izhajajoč iz kritične teorije, je

za posameznika bistveno pridobivanje »komunikativnega znanja«, to je kritično reflektivnega znanja, ki odraslim omogoča prakticiranje demokracije, aktivnega državljanstva, komunikativne akcije in predstavlja temelj za opolnomočenje posameznika oziroma skupin. Prav tako so tudi avtorji, ki izhajajo iz postmodernizma, poudarili, da je za odraslega bistveno pridobivanje »pragmatičnega znanja«, to je znanja za ustvarjanje novih idej, ki ima potencial, da »prekine« utečeni družbeni red in s tem odpre nove horizonte misli, ustvari nove ideje in novo znanje, ki lahko vodi do opolnomočenja posameznika oziroma skupin.

- C. Nova oblika vladavine, to je odprta metoda koordinacije, ki si prizadeva izboljšati koordinacijo politik oziroma usmerjati reforme izobraževalnih sistemov v državah članicah z uporabo tako imenovane mehke zakonodaje, pomeni enega izmed ključnih elementov evropeizacije izobraževanja. Deluje na način, ki državam članicam pomaga oblikovati svoje lastne politike v »skupno« dogovorjeni smeri in omogoča prenos politik z evropske na nacionalno raven. Poteka prek vzpostavljenih omrežji, seminarjev in ekspertnih skupin, v katerih sodelujejo različne interesne skupine, ki na podlagi statističnih podatkov in primerljivih standardov oblikujejo »politiko«. V izobraževanju odraslih naj bi države članice uporabljale odprto metodo koordinacije za spodbujanje vzajemnega učenja in izmenjavo dobrih praks. V tem okviru so med drugim izpostavljeni: nov pristop izobraževanja odraslih, ki je usmerjen na rezultate učenja; razvoj učinkovitih sistemov za PNPPZ; vzpostavitev NOK, skladnih z EOK; ter primerljivost podatkov o izobraževanju odraslih, ki naj temelji na statističnih podatkih Eurostata in mednarodnih raziskavah (AES, ALL, PIAAC).
- D. In ne nazadnje, evropeizacija izobraževanja vpliva tudi na razvoj nove forme subjektivnosti, to je vzpostavitev fleksibilnega subjekta, ki se je sposoben hitro prilagajati fleksibilnemu trgu dela, negotovim oblikam zaposlitve, naraščajoči kulturni raznolikosti in vseživljenjskemu učenju. Vseživljenjsko učenje, ki zaposljivost prikazuje kot problem učenja, saj naj bi bila nezaposlenost odraz nekvalificiranosti odraslih, zato od odraslega zahteva, da je vključen v proces vseživljenjskega usposabljanja in prekvalificiranja, v proces pridobivanja novih spretnosti ter pripravo na življenje kot nenehno iskanje zaposlitve. Evropeizacija izobraževanja je vseživljenjsko učenje povezala z individualno odgovornostjo posameznika in evropskim državljanstvom; evropski državljan je tisti, ki sodeluje v vseživljenjskem učenju, saj

je evropski red red učenja. S tem je posamezniku naložena naloga, da razvije »odgovorno« sebstvo, torej tako, ki bo ustrezalo režimu evropske skupnosti, s tem pa se odrasle spreminja v »samoorganizirane« učeče se odrasle, ki so vse bolj odgovorni za svoje lastno pridobivanje, dokumentiranje in izkazovanje znanja oziroma »rezultatov učenja«. V tem okviru naj bi izobraževanje odraslih spodbujalo osebni in poklicni razvoj odraslih, njihovo »opolnomočenje, prilagodljivost, zaposljivost in dejavno udejstvovanje v družbi« ter širilo zavest med odraslimi, da sta izobraževanje in učenje vseživljenjski proces, v katerem »bi se morali redno udejstvovati vse življenje«.

Evropeizacija izobraževanja odraslih tako v ospredje postavlja instrumentalni namen izobraževanja oziroma »tehnološki pogled na izobraževanje« (Biesta 2006b), kjer je izobraževanje razumljeno kot *instrument* za doseganje specifičnih vnaprej določenih rezultatov in ciljev<sup>72</sup>. Izobraževanje je instrument za vključitev odraslih v točno določen red, to je v družbeni red konkurenčnosti, stabilnosti in uspešnosti, ter instrument za vzpostavitev vnaprej določenih subjektivitet odraslih, to je dobrih delavcev, aktivnih državljanov in vseživljenjsko učečih se.

V nadaljevanju bomo podrobneje obravnavali dva primera evropeizacije izobraževanja, ki sta pomembna za izobraževanje odraslih. Prvi se

---

72 V tem okviru je izpostavljena predvsem instrumentalna vrednost znanja, saj se za vredno znanje pojmuje znanje, ki vodi do »uporabnih« spretnosti in kompetenc oz. do t. i. »človeškega kapitala«. Rečeno v Habermasovem jeziku, gre za prevlado instrumentalne racionalnosti v izobraževanju, ki spodbuja marketizacijo in performativnost izobraževanja odraslih. K razumevanju instrumentalnega in tehnološkega pojmovanja izobraževanja lahko z vidika postmodernizma pristopimo tudi na drugačen način, kot ugotavlja Biesta (2006b). Poudarili smo, da je imelo tudi svobodno izobraževanje (ideal klasične humanistične izobrazbe) instrumentalen namen, čeprav ne ekonomskega, saj si je prizadevalo za oblikovanje določene vrste subjektivnosti in identitete odraslega, to je svobodnega, razumskega, avtonomnega državljana. V tem smislu Biesta pravi, da je izobraževanje v zahodnem svetu bistveno opredeljeno z njegovimi »tehnološkimi pričakovanji«. Ti vsebujejo veliko različnih obrazov: transmisijo znanja in spretnosti, določene koncepte državljske vzgoje ali idejo, da lahko z izobraževanjem spreminjamo družbo (prav tam, str. 73). Bistvo tehnološkega izobraževanja je po Biesti ideja, da je izobraževanje instrument za doseganje vnaprej določenih ciljev. Če temu »instrumentu« spodleti, so za to odgovorni učeči se, ki niso bili dovolj motivirani, učitelji, ki jim primanjkujejo učinkovite spretnosti poučevanja ipd. V nasprotju s takim tehnološkim pojmovanjem izobraževanja se avtor zavzema za drugačen način razumevanja izobraževanja, in sicer za izobraževanje, ki ni mišljeno kot proces vključevanja in prilagajanja ali proizvajanja določenega družbenega reda, ampak kot ustvarjanje prostorov pluralnosti in različnosti, v katerih lahko vznikne svoboda in v katerih se lahko formirajo posamezniki kot edinstveni, singularni subjekti (prav tam, str. 99–100). V tem smislu izobraževanja ni več moč razumeti tehnološko, saj ne obstaja tehnologija, ki bo proizvedla enkratna, singularna bitja. Izobraževanje bi moralo biti tako po Biesti zamišljeno kot prostor, v katerem lahko posamezniki delujejo in se vzpostavijo kot edinstveni singularni subjekti (prav tam, str. 137).

nanaša na priporočilo o uvedbi EOK in vzpostavitev NOK v državah članicah EU in drugih evropskih državah, drugi na priporočilo o vzpostavitvi brezhibno delujočih sistemov PNPPZ. Njun skupni imenovalec predstavlja koncept rezultatov učenja. Kot bomo pokazali, je prav koncept rezultatov učenja tisti, ki lahko globoko poseže v »nacionalno substanco« izobraževalnih sistemov, s tem da preusmeri moč od izobraževalnih institucij k drugim uporabnikom ter s tem da vpliva na pripravo izobraževalnih programov in kurikularnih dokumentov, učenje in poučevanje ter na način vrednotenja in ocenjevanja znanja.

## **4 EVROPEIZACIJA IZOBRAŽEVANJA V LUČI EVROPSKEGA OGRODJA KVALIFIKACIJ, REZULTATOV UČENJA IN PRIZNAVANJA NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO PRIDOBLENEGA ZNANJA**

Kopenhagenski proces je bil ključen za boljšo ozaveščenost o pomenu poklicnega izobraževanja in usposabljanja na evropski in nacionalni ravni. Napredek je najvidnejši pri skupnih evropskih orodjih, načelih in smernicah, ki so bili razviti, da bi bile kvalifikacije preglednejše, primerljivejše in lažje prenosljive ter za izboljšanje prožnosti in kakovosti učenja. Tvorijo podlago za premik proti resničnemu evropskemu prostoru izobraževanja in usposabljanja. (Evropska komisija 2010, str. 5)

V tem poglavju preučujemo primera evropeizacije izobraževanja, ki sta pomembna za izobraževanje odraslih; evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EOK), ki je spodbudilo pripravo nacionalnih ogrodij kvalifikacij (NOK) in premik k rezultatom učenja v vseh podsistemih izobraževanja v evropskih državah, na eni ter priznavanje

neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, ki naj bi do leta 2018 spodbudilo vzpostavitev brezhibno delujočih sistemov za PNPPZ v državah članicah, na drugi strani. Poglavje je sestavljeno iz dveh delov. V prvem analiziramo evropsko ogrodje kvalifikacij, opredelimo značilnosti nacionalnega ogrodja kvalifikacij ter kritično ovrednotimo pomen premika k rezultatom učenja za izobraževalni sistem in vseživljenjsko učenje. V drugem preučujemo priporočila Sveta EU o PNPPZ in analiziramo povezavo med rezultati učenja, NOK in PNPPZ.

## **4.1 Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje**

Pri obravnavi EOK bomo le-to najprej opredelili v kontekstu evropeizacije izobraževanja. Potem bomo pokazali na izvor NOK in analizirali njegove temeljne značilnosti, saj nam razumevanje značilnosti tako imenovane »prve« in »druge« generacije NOK omogoča boljše razumevanje same ideje ogrodij in tudi EOK. Na podlagi dokazov iz prve in druge generacije ogrodij bomo izpostavili kritiko koncepta rezultatov učenja in rezultatskega pristopa v izobraževanju, na koncu pa z vidika razmisleka o »evropskem modelu« NOK izpostavili širši in ohlapnejši pomen formuliranja koncepta rezultatov učenja, ki lahko zajame različna pojmovanja in koncepte znanja, tudi bolj nestandardizirano in individualno naravo neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja.

Še preden preidemo k obravnavi EOK, se na kratko ustavimo pri temeljnem pojmu EOK in NOK, to je kvalifikaciji. Kako razumemo izraz »kvalifikacija«?

Kot ugotavlja Allais (2010, 2011), se pojem kvalifikacija v povezavi z NOK uporablja različno v različnih državah. Prvič, pojem kvalifikacija označuje dokaz, da je nekdo zaključil predpisan proces, povezan s programom izobraževanja ali usposabljanja, ki ga zagotavlja izobraževalna ustanova ali ustanova za usposabljanje (kvalifikacija kot sopomenka za izobraževalni program). Drugič, pojem kvalifikacija označuje »kompetenco« za prakticiranje poklica. Tretjič, izraz kvalifikacija označuje uradno potrdilo, ki izpričuje, da posameznik izpolnjuje zahteve za opravljanje dela na določenem področju. Izraz »kvalifikacija« je bil pred tridesetimi leti praviloma omejen na stroke, obrti in poklice, dandanes

pa mnoge države šolska spričevala in univerzitetne diplome razumejo kot tipe kvalifikacij. V tem smislu so kvalifikacije formalna »priznanja« (*awards*), ki dokazujejo, da ima njihov nosilec neko znanje in kompetence ali da je uspešno zaključil neki izobraževalni program (Allais 2010, str. xiii; Allais 2011, str. 90–91).

Z razvojem NOK, ki si prizadeva za prekinitev povezave med ustanovami, v katerih so posamezniki opravljali izobraževanje in usposabljanje, ter pridobljenimi kvalifikacijami, se je uveljavil nov pomen izraza »kvalifikacija«. Ta označuje sklope formalnih zahtev – to je rezultate učenja in zahteve za priznavanje kvalifikacije – za pridobitev kvalifikacije (prav tam). V EOK je tako kvalifikacija opredeljena kot »uradni rezultat procesa ocenjevanja in priznavanja, ki se pridobi, kadar pristojni organ odloči, da je posameznik dosegel rezultate učenja, ki ustrezajo opredeljenim standardom« (European Commission 2008, str. 11)<sup>73</sup>. Pri tej definiciji se je Komisija zgledovala po OECD, ki kvalifikacijo opredeljuje kot formalno ocenjen in priznan rezultat učenja in izobraževanja, izkazan s formalnim dokazilom (spričevalom, diplomo, certifikatom). Učenje in ocenjevanje za pridobitev kvalifikacije lahko potekata na delovnem mestu in/ali v programu izobraževanja ter imata javno priznano vrednost ali na trgu dela ali v sistemu izobraževanja (OECD 2007, str. 22; prim. Muršak 2012, str. 54).

Kot vidimo, razumevanje pojma »kvalifikacija«, ki je posledica razvoja NOK in ga prav tako povzema logika EOK, v ospredje postavlja kvalifikacijo, ki ni vezana na izobraževalni program, ampak na priznavanje rezultatov učenja (od pristojnega organa), pridobljenih na različne načine. V tem smislu je izraz »kvalifikacija«, ki je bližje anglosaškemu razumevanju pojma, v mednarodnem prostoru razumljen drugače kot v slovenskem<sup>74</sup>. Ob pregledu slovenske zakonodaje o izobraževanju

73 V nasprotju z EOK je v EOVK, ki se je razvilo v sklopu aktivnosti bolonjskega procesa, kvalifikacija opredeljena natančneje in poleg rezultatov učenja vsebuje tudi druge pomembne sestavne dele. Kvalifikacijo opredeljuje pet temeljnih značilnosti: raven, ki določa raven kvalifikacije v NOK; obremenitev učečega se (*workload*), ki določa, kakšna obremenitev je potrebna za uspešno dokončanje enote izobraževanja oz. celotnega izobraževalnega programa (izražena v ECTS); kakovost, ki se nanaša na kakovost institucije oz. študijskega programa, na podlagi katerega se pridobi kvalifikacijo; profil, ki se nanaša na usmeritev institucije oz. programa (univerzitetni ali neuniverzitetni) ali na individualne lastnosti kvalifikacije; rezultati učenja, ki opišejo, kaj posameznik zna, razume in je zmožen narediti, ko pridobi kvalifikacijo (Bergan 2009, str. 44–47).

74 V Sloveniji so kvalifikacije na ravni poklicnega, strokovnega in višješolskega izobraževanja socialno-partnersko definirane. Uveljavljen je tripartitni/tristranski in bipartitni/dvostranski socialni dialog med delodajalci, sindikati in vlado, iz tega sledi, da so ti izobraževalni programi oz. kvalifikacije, ki

lahko ugotovimo, da izraz kvalifikacija omenja le Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), ko se navezuje na NPK, sicer pa sta v uporabi izraza javno veljavna izobrazba ali pa strokovna in poklicna izobrazba. Kvalifikacija je v slovenskem prostoru uporabljena v smislu poklicne kvalifikacije, to je kot delovna, poklicna ali strokovna usposobljenost, potrebna za opravljanje poklica ali posameznih sklopov nalog v okviru poklica na določeni ravni zahtevnosti (gl. Ermenc in Mikulec 2011, str. 39).

Prvi poskus definiranja pojma »kvalifikacija« v Sloveniji, ki razumevanje pojma približuje EOK, predstavlja KLASIUS, ki kvalifikacijo opredeljuje kot »javno priznanje vrednosti na trgu dela (poklicna kvalifikacija) in v nadaljnjem izobraževanju (izobraževalna kvalifikacija), lahko pa tudi z zakonom določeno licenco za delo« (Metodološka pojasnila kvalifikacijskega ... 2006, str. 3). Vendar pojem kvalifikacija še vedno ni uporabljen kot nadpomenka, ki bi združevala poklicne kvalifikacije in izobrazbe, ampak KLASIUS uvaja nov termin za razlikovanje med poklicno in izobraževalno kvalifikacijo. V nasprotju s KLASIUSOM je delovna skupina za pripravo »terminologije SOK« leta 2006 pojma izobrazba in kvalifikacija opredelila sinonimno in predlagala, da se ogrodje imenuje Slovensko ogrodje kvalifikacij in izobrazb: »Izobrazba/kvalifikacija je formalna potrditev izobraževalnih in učnih izidov, ki se izkaže z javnoveljavno listino (spričevalom, diplomo, certifikatom). Posameznik doseže izobrazbo/kvalifikacijo, ko pristojno telo ugotovi, da je z izobraževanjem in učenjem dosegel standard znanja, spretnosti in kompetenc.« (Gl. Ermenc in Mikulec 2011, str. 39) To logiko je leta 2011 povzel tudi predlog medresorske delovne skupine za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij, ki kvalifikacijo opredeljuje kot nadpomenko, ki vsebuje tri vrste kvalifikacij, vezane na tri podsisteme slovenskega

---

se pridobijo po teh programih, rezultat socialnega dialoga (interesov) med vsemi tremi partnerji. Pomemben kazalec uresničevanja socialnega partnerstva predstavljajo kolektivne pogodbe, prek katerih je v Sloveniji reguliran trg dela (Dekleva idr. 2000). Ob tem se zastavlja vprašanje, ali razumevanje kvalifikacije v NOK/EOK spodkopava socialnopartnersko definiranje kvalifikacij in uvaja večjo deregulacijo trga dela. Kot pokazemo v nadaljevanju (gl. poglavje 4.1.2), je bil moderen tip NOK, ki se je najprej uveljavil v anglosaških državah pod neoliberalno ideologijo, prav gotovo v funkciji večje deregulacije trga dela in prenosa pristojnosti k delodajalcem kot najprimernejšemu »partnerju« za definiranje kvalifikacij, s tem se je iz tega procesa izrinilo tako državo (izobraževalne institucije) kot sindikate. Kljub temu smo mnenja, da »evropski model« NOK, ki je predvsem komunikativno ogrodje, ne predstavlja orodja za regulacijo trga dela – čeprav je bilo EOK implementirano ravno s to intenco –, pa tudi ne nadomešča socialnopartnerskega definiranja kvalifikacij, s tem bi privilegiral delodajalce kot najprimernejše partnerje za to nalogo. Ne nazadnje so imeli sindikati tudi precej aktivno vlogo pri vzpostavitvi NOK v Evropi (gl. npr. Nehls 2011).

sistema izobraževanja in usposabljanja: izobrazbe (formalno stopenjsko izobraževanje), NPK (certifikatni sistem) in dodatne kvalifikacije, ki dopolnjujejo usposobljenost kandidatov na nekem skupnem strokovnem področju ali pa so prenosljive na več strokovnih področij (Mikulec 2011, str. 10). Kvalifikacija je tako v slovenskem NOK opredeljena kot

uradni rezultat procesa ocenjevanja in priznavanja pristojnega organa, ki odloči, da je posameznik dosegel učne rezultate v skladu z opredeljenimi standardi. Kvalifikacije pridobivamo v sistemu formalnega izobraževanja in izven njega. Glede na vrsto kvalifikacije imajo te vrednost na trgu dela, v sistemu formalnega izobraževanja ter pri vseživljenjskem učenju. Izkazujejo se z javnimi listinami (potrdili, spričevali, diplomami, certifikati). (CPI 2014, str. 81)

S tem ko izobrazba postane vrsta kvalifikacije v NOK, se »ukinja« raba pojma izobrazbe v smislu označevanja stopnje (ravni) ter smeri formalne izobrazbe (Muršak 2012, str. 38). Pri tako opredeljenem in uporabljenem pojmu kvalifikacije kot nadpomenke se zastavlja vprašanje, ali se na ta način v slovenskem prostoru ne izgublja pomen izobrazbe kot izobraženosti. V slovenščini namreč uporabljamo izraz izobrazba v dvojnem pomenu: a) kot izid formalnega izobraževanja, ki je povezan s pridobitvijo spričevala ali diplome (v tem pomenu je izraz vsebinsko blizu izrazu kvalifikacije; izobrazba je kvalificiranost za nadaljnje izobraževanje); in b) kot izraz za izobraženost, ki označuje proces razvijanja »celokupnosti človeških zmožnosti«, oziroma proces razvoja (in lastnost) posameznikove intelektualne, estetske in moralne oblikovanosti (Medveš 2010, str. 59; Muršak 2012, str. 38; Ermenc in Mikulec 2011, str. 40).

Na eni strani lahko tako razumljen izraz kvalifikacije kot nadpomenke v NOK morda pripomore k razreševanju težav, povezanih s pojmom izobrazbe. Tu mislimo na razsvetljevsko-humanistično pojmovanje izobrazbe, ki le-to strogo ločuje od poklica; izobrazba je razumljena kot teoretskodiskurzivna, je tista, ki omogoča rast in napredek posameznika ter je vrednota za človeka samega, poklic pa kot delovnoizkustven, ki posamezniku daje moč (status) in je povezan z reprodukcijo statusa v družbi. Tako pojmovanje je uvedlo strogo razlikovanje med *splošno izobrazbo*, ki naj bi razvijala posameznikove zmožnosti za avtonomno ravnanje, in *poklicno izobrazbo*, ki naj bi razvijala samo poklicno rutino, učinkovitost in zaposljivost, ki je še danes izražena v izobraževalni

praksi (gl. Medveš 2010, str. 54–58; Tur Porres idr. 2014, str. 276). Z zgornjim razumevanjem kvalifikacije pa taka polarnost odpade, saj ta združuje tako »splošno« kot »poklicno izobrazbo«, znanje za osebno rast in »učinkovito« znanje, v njej se prepletata sfera izobraževanja in sfera dela. Ne nanaša se le na poklicno rutino<sup>75</sup>, ampak na razvoj odgovornosti in avtonomije na določenem strokovnem/delovnem področju, na razvoj zmožnosti za soočanje s spremembami v sferi dela in tudi na razvoj zmožnosti posameznikovega avtonomnega ravnanja in razvijanja njegovih moralnih, estetskih in socialnih dimenzij.

Na drugi strani lahko do zdaj uveljavljeni izraz (poklicne) kvalifikacije v Sloveniji – kot delovne, poklicne ali strokovne usposobljenosti – povzroča zmedo in nerazumevanje pojma kvalifikacije kot nadpomenke v NOK. Prav tako, in to je še pomembneje, je treba paziti, da s takim pojmovanjem kvalifikacije in z vzpostavitvijo NOK ne težimo k vzpostavitvi sistema, ki bi razumevanje kurikula v poklicnem izobraževanju, to je kompetenčni oziroma rezultatski pristop, prenesel in posplošil na celoten sistem izobraževanja, pri tem pa bi umanjkal prostor za znanje, ki nima neposredne uporabne/tržne vrednosti, a je bistveno za človekov širši intelektualni, estetski, moralni in socialni razvoj (gl. Ermenc in Mikulec 2011, str. 41; Kelly 2005, str. 44; Kotnik 2013, str. 36; Zgaga 2004, str. 34). V tem smislu bi se izgubil drugi pomen izobrazbe kot izobraženosti<sup>76</sup>. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, je prav ta dimenzija umanjkala pri razvoju tako imenovane »prve generacije« ogrodij, ki so se začela razvijati v anglosaških državah. Koliko je navzoča v evropskih državah po uveljavitvi EOK, v tako imenovanem »evropskem modelu« NOK, pa je odvisno od tega, ali so posamezne evropske države pri vzpostavitvi NOK razvile tako formo rezultata učenja, ki skuša zajeti različna pojmovanja in koncepte znanja ter pri tem ne favorizira le uporabne, performativne in instrumentalne vrednosti znanja, ki krepi pragmatično-ekonomistično paradigmo izobraževanja.

75 Poklicno izobraževanje/usposabljanje, ki je usmerjeno samo v zadovoljevanje tekočih potreb po zaposlovanju, Medveš označuje z izrazom »poklicno discipliniranje« oz. »poklicni trening, usposabljanje« (Medveš 2010, str. 58).

76 Čeprav se že pod vplivi globalizacije in evropeizacije izobraževanja spreminja pomen izobrazbe in ta postaja vse bolj pragmatična. Kot ugotavlja Medveš (2004), je splošna izobrazba postopno, že od 19. stoletja naprej, začela izgubljati svoj »romantični značaj« in se je oblikovala kot »poklicna« izobrazba akademskih poklicev, s tem je postajala vse bolj pragmatična. V zadnjih desetletjih pa se ob ponovnem poudarku njene splošno človeške dimenzije njena pragmatična narava še bolj krepi, in sicer v smislu formiranja kompetentnosti, to je učinkovite uporabe znanja (prav tam, str. 10).

#### **4.1.1 Evropsko ogrodje kvalifikacij pred nastankom in po uveljavitvi**

Odločitev o vzpostavitvi EOK je rezultat večletnih prizadevanj Komisije za vzpostavitev transparentnosti in priznavanje poklicnih kvalifikacij in kompetenc kot nujen pogoj za uresničitev prostega pretoka delovne sile v Evropi. Prvi poskusi, ki se nanašajo na Direktivo o priznavanju reguliranih poklicev, segajo v leto 1960. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je CEDEFOP razvil bolj sistematičen pristop, ki je poskušal primerjati kvalifikacije določenih poklicev na podlagi petstopenjske lestvice kvalifikacijskih stopenj, v devetdesetih pa so se pojavili prvi konkretniji poskusi oblikovanja skupnih referenčnih ravni ter prenosa kreditov (Brockmann idr. 2009, str. 98).

Pobuda o EOK temelji torej na predhodnih iniciativah, ki so si prizadevale za boljšo transparentnost in primerljivost kvalifikacij za potrebe mobilnosti delavcev in učecil se. Izhajajoč iz lizbonske strategije in programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, je razvidno, da oba poudarjata potrebo po razvoju EOK kot tistem instrumentu, ki lahko bistveno prispeva k uresničevanju lizbonske strategije (predvsem k transparentnosti, prenosljivosti in priznavanju kvalifikacij in kompetenc v Evropi). V tem okviru je bilo EOK predstavljeno kot odgovor na izzive globalizacije, s katerimi se srečujejo države članice (Cort 2010). Potreba po vzpostavitvi EOK se je izrazila tudi v različnih izobraževalnih podsistemih; v poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter visokošolskem izobraževanju. Za prvo Sporočilo iz Maastrichta navaja potrebo po vzpostavitvi odprtega in fleksibilnega EOK, ki bo olajšalo priznavanje in prenosljivost kvalifikacij, temelječih na kompetencah in rezultatih učenja, in sicer tako poklicnih kot tudi splošnih, z visokoškolskimi kvalifikacijami vred (European Commission 2004, str. 4). Dogajanje v visokoškolskem izobraževanju je prav tako spodbudno vplivalo na razvoj EOK. Evropski ministri za visoko šolstvo so se namreč v okviru bolonjskega procesa na konferenci v Bergnu leta 2005 dogovorili o vzpostavitvi evropskega ogrodja visokoškolskih kvalifikacij ter spodbudili države članice k razvoju nacionalnih ogrodij kvalifikacij, ki bi jih povezali s tem ogrodjem kvalifikacij (gl. Broek idr. 2012, str. 25–26; Devaux idr. 2013, str. 2–3).

Predlog o EOK je Komisija pripravila v drugi polovici leta 2005 in ga potem poslala v širšo javno razpravo po Evropi. Po koncu javne razprave

je Komisija v drugi polovici leta 2006 predlog poslala Evropskemu parlamentu in Svetu; ta sta predlog uspešno uskladila leta 2007 ter v začetku leta 2008 sprejela Priporočilo o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (European Parliament in Council 2008)<sup>77</sup>. Priporočilo temelji na prostovoljni osnovi in načelu subsidiarnosti ter državam članicam priporoča, da (prav tam, str. 3):

- do leta 2010 pregledno povežejo svoje nacionalne sisteme kvalifikacij oziroma nacionalna ogrodja kvalifikacij z EOK;
- do leta 2012 v vseh novih spričevalih, diplomah in dokumentih »Europass« navedejo ustrezno raven EOK;
- uporabijo pristop, ki se pri opredeljevanju in opisovanju kvalifikacij opira na rezultate učenja, in spodbujajo PNPPZ v skladu s skupnimi evropskimi načeli;
- spodbujajo in uporabljajo načela zagotavljanja kakovosti v izobraževanju in usposabljanju; ter
- imenujejo nacionalne koordinacijske točke, ki bodo spodbujale in usmerjale proces med nacionalnim sistemom kvalifikacij in EOK<sup>78</sup>.

EOK je torej evropski instrument oziroma orodje, ki naj bi omogočilo primerljivost kvalifikacij in ravni kvalifikacij v evropskih državah ter tako spodbudilo mobilnost državljanov med državami ter omogočilo vseživljenjsko učenje. Deluje kot skupno evropsko referenčno ogrodje z osmimi ravnmi, ki obsegajo celoten razpon kvalifikacij od elementarne do podiplomske akademske stopnje (doktorat). Namenjeno je vsem tipom in vrstam kvalifikacij, od splošnih, poklicnih do visokošolskih, in tudi kvalifikacijam, pridobljenim neformalno ali priložnostno (EOK še posebej poudarja, da lahko kvalifikacije pridobimo na različne načine). Osem referenčnih ravni je opisanih glede na rezultate učenja, ki so opredeljeni kot ugotovitve o tem, »kaj udeleženec ob zaključku procesa učenja zna, razume in je sposoben opraviti« (European Commission 2008, str. 3). EOK tako v ospredje postavlja dosežene rezultate učenja, ne pa vložka, kot je trajanje izobraževanja, saj so evropski sistemi izobraževanja in usposabljanja tako raznovrstni, da jih je moč primerjati samo glede na rezultate učenja. Rezultati učenja so v EOK razvrščeni v tri

---

77 To je bilo v desetletnem obdobju, ki je sledilo, tudi že revidirano, tako da je Svet (2017) 22. maja 2017 sprejel novo Priporočilo o EOK in razveljavil do takrat veljavno Priporočilo iz leta 2008.

78 Revidirano Priporočilo Sveta (2017, str. 18) k tem dodaja še priporočila o tem, da države članice: spodbujajo povezave med kreditnimi sistemi in NOK; javno objavljajo rezultate postopka uvrščanja NOK v EOK na nacionalni ravni in na ravni EU; ter spodbujajo uporabo EOK pri socialnih partnerjih.

kategorije, to je znanje, spretnosti in kompetenco (oziroma odgovornost in samostojnost)<sup>79</sup>, to pomeni, da le-ti zajemajo širok nabor teoretičnega znanja, praktičnih in tehničnih spretnosti in socialne kompetence, pri katerih je sposobnost za delo z ljudmi ključnega pomena (prav tam; prim. Brockmann idr. 2009, str. 97; Brown 2011, str. 18).

Po mnenju Komisije naj bi EOK imelo številne koristi, ker bo: a) podpiralo večjo mobilnost učečih se in delavcev, s tem da bodo učeči se lažje opisali svojo široko raven usposobljenosti kadrovskim delavcem v drugih državah, delodajalci pa bodo lažje razumeli kvalifikacije kandidatov in tako podpirali mobilnost na trgu dela v Evropi; b) spodbujalo boljši dostop in udeležbo v vseživljenjskem učenju, s tem ko bo mogoče kombinirati rezultate učenja iz različnih okolij, to je med različnimi državami in med sfero izobraževanja in dela, pa tudi s priznavanjem neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, kjer rezultati učenja predstavljajo standard za primerjavo pridobljenih kvalifikacij iz omenjenih okolij, ter formalnimi kvalifikacijami; c) podpiralo posamezne uporabnike in izvajalce izobraževanja in usposabljanja z večjo preglednostjo kvalifikacij, pridobljenih zunaj nacionalnih sistemov (European Commission 2008, str. 4).

Izhajajoč iz lizbonske strategije in programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, ki sta opredelila desetletno obdobje od leta 2000 naprej, smo še spremljali razvoj in nastanek pobude o EOK, za prihodnje desetletje, to je za obdobje, ki ga opredeljujeta Evropa 2020 in program »ET 2020«, pa lahko ugotovimo, da se EOK uveljavlja že kot eden izmed temeljnih strateških ciljev (oziroma vodilnih pobud), ki se nanaša na uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti v Evropi za obdobje 2010–2020. V tem okviru se EOK bistveno povezuje z NOK<sup>80</sup>, rezultati učenja, izraženimi v evropskih orodjih transparen-

79 Znanje je v EOK opredeljeno kot »teoretično in/ali podatkovno«; spretnosti kot kognitivne (logično, intuitivno in ustvarjalno mišljenje) ali praktične (ročne spretnosti ter uporaba metod, materialov, orodij, instrumentov); kompetenca pa je »opredeljena glede na odgovornost in samostojnost« (prav tam, str. 11; več o problematiki definiranja »kompetence« v EOK gl. npr. Broek idr. 2012, str. 47; Winterton 2011, str. 59–60). Glede na kritike, ki jih je bil deležen pojem kompetence v EOK, revidirano Priporočilo kategorijo kompetence v opisnikih EOK nadomešča s kategorijo »odgovornosti in samostojnosti«, ki je definirana kot »sposobnost učenca, da znanje in spretnosti uporablja samostojno in odgovorno« (Svet 2017, str. 20).

80 V Priporočilu je še zapisano, da se EOK poveže z nacionalnimi sistemi kvalifikacij v državi članici, *ali* kjer je to primerno, z razvijanjem NOK (Evropski parlament in Svet 2008), »ET 2020« pa govori samo še o zadnjem, to je o potrebi po razvoju NOK (Svet Evropske unije 2009). Med nacionalnimi sistemi kvalifikacij in ogrođjem kvalifikacij pa obstaja bistvena razlika; prvi predstavljajo klasifikacijo kvalifikacij, NOK pa so »instrumenti z vizijo«, ki si prizadevajo za redefiniranje odnosov med

tnosti (ECTS, ECVET), s PNPPZ ter z instrumenti za zagotavljanje kakovosti na evropski ravni (Evropski standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu, EQAVET) (prim. Devaux idr. 2013, str. 11). Kot smo utemeljevali sami, razumemo EOK v kontekstu evropeizacije izobraževanja, v okviru katerega ima EOK izjemen vpliv tudi na povečanje (vzpostavitev) NOK v evropskih državah<sup>81</sup> (gl. tudi Lassnigg 2012; McBride 2005).

Čeprav je res, da je EOK novost Komisije, pa sama ideja o ogrodju kvalifikacij ni nova. Kot ugotavlja Young (2005), so se prva ogrodja kvalifikacij začela razvijati v osemdesetih letih prejšnjega stoletja v anglosaških državah; gre za tip ogrodja, ki se danes uveljavlja po vsem svetu. Vendar smo tudi v Jugoslaviji poznali kvalifikacijsko ogrodje, ki je v osemstopenjsko lestvico z desetimi kategorijami razvrščalo poklice glede na zahtevnost dela in izobrazbo, potrebno za opravljanje poklicev (Družbeni dogovor ... 1980). Prav tako je Evropski svet leta 1985 uvedel petstopenjsko lestvico kvalifikacijskih stopenj za priznavanje poklicnih dokazil med članicami EU. Kot pojasnjuje Allais (2011), gre za kvalifikacijska ogrodja »starega tipa«, ki se razlikujejo od kvalifikacijskih ogrodij »novega tipa«, ki prevzemajo obliko EOK in NOK. Kaj je torej tisto, kar EOK razlikuje od prejšnjih ogrodij kvalifikacij? Prvič, gre za povezanost EOK z idejo vseživljenjskega učenja, ki izpostavlja potrebo po vzpostavljanju povezav med izobraževanjem in učenjem v vseh življenjskih obdobjih, med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter priložnostnim učenjem, med splošnim (tudi akademskim) izobraževanjem in poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem, med sfero izobraževanja in sfero dela. In drugič, gre za to, da EOK v izhodišču postavlja koncept rezultatov učenja, ki naj bi omogočil omenjene povezave (Bjornavold in Coles 2010, str. 7; Ermenc in Mikulec 2011, str. 34–35). Ker je koncept rezultatov učenja bistven koncept, bistvena Arhimedova točka gotovosti EOK, si bomo v nadaljevanju ob primeru tako imenovane »prve generacije« ogrodij, ki so se razvila v Avstraliji; Angliji, na Walesu in v Severni Irski; na Novi Zelandiji, na Škotskem

---

kvalifikacijami, zato z njimi vedno posežemo v sistem (Bjornavold in Coles 2010, str. 7).

81 Podatki za leto 2017 navajajo, da je v proces vzpostavitve NOK in uvrščanja NOK v EOK vključenih 39 evropskih držav, med njimi 28 držav članic EU, Islandija, Liechtenstein, Norveška, Švica, Turčija, Srbija, Črna gora, Makedonija, Kosovo, Albanija ter Bosna in Hercegovina (CE-DEFOP 2018, str. 12). V svetovnem merilu pa je v proces priprave in implementacije NOK vključenih 142 držav, to pomeni, da NOK postajajo vse bolj tudi globalen fenomen (ETF idr. 2013, str. 10; gl. tudi Chakroun 2010, str. 201; McBride in Keevy 2010, str. 198).

in v Južnoafriški republiki (Raffe 2009), podrobneje pogledali temeljne značilnosti NOK in koncepta rezultatov učenja, ki se je razvil v anglosaškem kulturnem prostoru. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, se je anglosaško razumevanje koncepta rezultatov učenja uveljavilo tudi v EOK (Brockmann idr. 2009).

#### **4.1.2 Ogrodja kvalifikacij pred evropskim ogrođjem kvalifikacij**

Young in Allais ugotavljata (Young 2005; Young in Allais 2009), da so se prva ogrodja kvalifikacij, ki se danes uveljavljajo po vsem svetu, začela razvijati v osemdesetih letih prejšnjega stoletja v anglosaških deželah (v Angliji, na Škotskem in Novi Zelandiji). Idejo o NOK, ki ima svoje korenine v kompetenčnem pristopu k poklicnemu izobraževanju, so oblikovali v Angliji in se nanaša na spoznanje, da bi lahko bile oziroma bi morale biti vse kvalifikacije izražene v terminih rezultatov, ne da bi zanje predpisali kakršen koli obvezen izobraževalni program. Ta ideja o NOK je bila, kot pravita omenjena avtorja, povezana s pojavom neoliberalnih ekonomskih politik v osemdesetih in začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja, ki so poudarile temeljno vlogo zasebnega sektorja pri gospodarskem razvoju družbe ter izrazile nezadovoljstvo z modelom oblikovanja kvalifikacij, za katere so bile odgovorne izobraževalne institucije. Takratna vlada je izobraževalne ustanove, odgovorne za oblikovanje kvalifikacij, imela za ustanove, ki služijo samo svojim lastnim interesom in se niso zmožne odzvati na spremenjene ekonomske zahteve, ki so jih izražali delodajalci, oziroma na širše družbene potrebe učečih se. Predpostavka vlade je bila, da so delodajalci tisti, ki so najprimernejši za identificiranje potreb po usposabljanju in za sprejemanje odločitev, kakšne poklicne kvalifikacije potrebuje družba. Delodajalci so, izhajajoč iz tega okvira, definirali kvalifikacije kot rezultate izvedbe na delovnem mestu, znane pod imenom »nacionalni poklicni standardi«. Posledica tega procesa je bilo to, da je večina pripravljenih kvalifikacij ostala na najnižjih zahtevnostnih ravneh, pa tudi, in to je pomembneje, da je NOK v Združenem kraljestvu zagotovilo mehanizem za prenos nadzora nad izobraževanjem iz rok izvajalcev izobraževanja k delodajalcem in učečim se. Zato se je vzpostavil »trg kvalifikacij«, kjer so kvalifikacije prevzele obliko blaga; te niso povezane z izobraževalnim programom, znanje pa ima vrednost samo v njegovi instrumentalni obliki, to je, če

vodi k »uporabnim« spretnostim in kompetencam. Te značilnosti, ki so povezane z razvojem *ogrodja poklicnih kvalifikacij*, ki je imelo predvsem ekonomske cilje, opredeljujejo prvo fazo razvoja NOK v Združenem kraljestvu<sup>82</sup> (Allais in Young 2009, str. 18; Young in Allais 2011, str. 3; Young 2005, str. 5).

Druga faza razvoja NOK v Združenem kraljestvu je po Youngu (2005) značilna za sredino devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko je vlada NOK povezala z interesom *vseživljenjskega učenja*; NOK je ponujalo možnost promoviranja vseživljenjskega učenja s priznavanjem pomena vseh vrst učenja ne glede na starost učečih se. Prav tako se je ideja o izboljševanju kvalificiranosti posameznika dobro ujemala z idejo, da je za to odgovoren posameznik sam in ne država. Za tretjo, to je zadnjo fazo razvoja NOK, Young opredeljuje leto 2000, ko se NOK poveže z razvojem kreditnega sistema, ki, vsaj v teoriji, učečim se omogoča, da pridobijo (celo) kvalifikacijo tako, da kopičijo oziroma nabirajo kredite, ki so jih pridobili v različnih časovnih okvirih in v različnih kontekstih (prav tam, str. 6).

Kot ugotavlja Young (2007), so NOK posledica procesa modernizacije in globalizacije, pri tem se modernizacija nanaša na proces zmanjševanja razlik med državami, globalizacija pa na spodbujanje mobilnosti dela med državami in internacionalizacijo izobraževanja (gl. tudi Chakroun 2010, str. 203). Globalizacija je, kot pravita Young in Allais (2009), privedla do novih pristopov v izobraževalni politiki, ki so osredinjeni na različne iniciative zagotavljanja kakovosti, na uporabo kompetenčnega pristopa pri reformi poklicnega izobraževanja ter v obratu iz vložkov k rezultatom izobraževanja (CEDEFOP 2009b), ki so povezani z vzpostavitvijo NOK. Avtorja, izhajajoč iz analize »prve generacije« ogrodij, skleneta, da je skupna intenca različnih NOK zmanjšati avtonomijo izobraževalnih ustanov in jih z medsebojnim tekmovanjem »spodbuditi« k večji učinkovitosti, s tem pa se vzpostavlja »trg kvalifikacij«, ki kvalifikacije spreminja v tržno blago. V tem kontekstu ima koncept rezultatov učenja bistveno vlogo, saj naj bi s tem, ko so rezultati učenja »osvojenji« institucij, prek katerih se rezultati pridobijo, izobraževalni sistemi postali fleksibilnejši, kvalifikacije transparentnejše in bolj prenosljive, lažje pa bo tudi PNPPZ. Tako

---

82 Brown (2011) dodaja, da so kljub neuspehu in nedelovanju tako zastavljenega NOK v praksi vladne agencije ta sistem še kar naprej tržile v tujini; prikazovale so ga kot obetavnega, čeprav v Angliji v praksi ni deloval (prav tam, str. 19).

torej institucionalno izobraževanje postane samo ena izmed mnogih poti, da odrasli postanejo kvalificirani. Na ta način so mnoge vlade z NOK spodbujale reformo izobraževalnega sistema in uporabljale NOK kot reformno strategijo za promoviranje konkurenčnosti gospodarstva, družbene vključenosti in izobraževalnih možnosti, s tem pa so torej pod vprašaj postavile sam pomen institucionalnega izobraževanja (Young in Allais 2009, str. 7; Young in Allais 2011, str. 3)<sup>83</sup>.

Prizadevanja po vzpostavitvi NOK so poleg nacionalnih vlad podprle tudi različne mednarodne organizacije, kot so OECD, Svetovna banka, ILO in ETF ter tudi EU. Le-te si prizadevajo za primerljivost in prenosljivost kvalifikacij ter povezovanje z NOK (Allais 2010, 2011; Bjornavold in Coles 2010; Young 2011). Na ta način je NOK postalo eno pomembnejših področij zanimanja mednarodne izobraževalne politike (Ermenc in Mikulec 2011) kljub skromnim empiričnim podatkom in dokazom o tem, da NOK v resnici dosegajo zastavljene cilje in namene (Allais 2010, 2011; Young 2011). Zato Raffe (2013) pravi, da gre pri »EU-foriji« po vzpostavitvi in implementaciji NOK pravzaprav za poskus vzpostavitve globalnih modelov organiziranja izobraževalnih sistemov.

V nadaljevanju si bomo, izhajajoč iz značilnosti razvoja prve in druge (na Irskem, v Franciji) generacije NOK, pogledali njegove bistvene značilnosti, cilje in namene, različne modele ter odprta vprašanja in težave, ki jih je prinesla implementacija NOK. Kot bomo videli, se NOK med seboj razlikujejo glede na namen, zgradbo in proces implementacije.

*I. Značilnosti NOK: ogrodje kvalifikacij, ki ga sestavljajo ravni, standardi in rezultati učenja, zahteva bistveno spremembo v sistemu izobraževanja in usposabljanja, in sicer tako, da to v središče izobraževalnega sistema postavi uččega se in njegovo zmožnost pridobivanja kvalifikacij, ne pa izobraževalnih ustanov. Glavne značilnosti NOK, ki ga razlikujejo od (obstoječega) kvalifikacijskega sistema, so te: kvalifikacije so opisane glede na enoten nabor meril; kvalifikacije so rangirane glede na enoten nabor ravni z različnimi opisniki ravni; poklicne kvalifikacije so klasificirane glede na celovit nabor poklicnih področij; kvalifikacije so opisane v terminih*

---

83 Pri tem je zanimivo, da NOK, ki naj bi v svojem temelju spodbujalo dva cilja, to je razvoj spretnosti in konkurenčnost gospodarstva na eni ter enakost, socialno pravičnost in družbeno vključenost na drugi strani, ta cilja predstavlja kot neproblematično kompatibilna (Young in Allais 2009, str. 16).

rezultatov učenja, ki so neodvisni od vsebine in procesa učenja, od mesta (institucije) pridobivanja in kurikula; NOK predstavlja merilo uspešnosti za vrednotenje in ocenjevanje katerega koli učenja; vse kvalifikacije so opisane glede na module, ki omogočajo pridobitev kreditov (Young 2005, str. 9). Na ta način naj bi kvalifikacije prek NOK: spodbujale pridobivanje in prenos kreditov; omogočale prenosljivost modulov med kvalifikacijami; omogočale transparentnost, saj so učeči se vnaprej seznanjeni z rezultati učenja, ki jih morajo demonstrirati, da bi pridobili kvalifikacijo; in ne zahtevajo nobenega predhodnega izobraževalnega programa (prav tam).

- II. *Cilji* oziroma *nameni* NOK so raznovrstni, najpogosteje se omenjajo tile: narediti kvalifikacije transparentnejše za vse uporabnike (rezultati učenja povedo, kaj neka kvalifikacija predstavlja in kaj morajo učeči se doseči za pridobitev kvalifikacije); zmanjšati ovire vertikalnega in horizontalnega napredovanja; povečati dostopnost, fleksibilnost in prenosljivost kvalifikacij med različnimi področji izobraževanja in dela ter različnimi prostori učenja; izboljšati razumljivost sistema izobraževanja in usposabljanja; izboljšati povezanost izobraževalnega sistema s trgom dela; spodbuditi spoštovanje med poklicnim in splošnoizobraževalnim znanjem; razviti instrument zagotavljanja odgovornosti in nadzora; posodobiti standarde in jih uskladiti s potrebami današnjega časa; izboljšati kakovost poučevanja in učenja; doseči, da bo izobraževanje bolj osredotočeno tudi na zahteve delodajalcev in učečih se v razmerju do ponudnikov izobraževanja; spodbuditi mobilnost delavcev in učečih se; spodbuditi PNPPZ (nizko kvalificiranih odraslih) in vseživljenjsko učenje; omogočiti priznavanje kvalifikacij med različnimi državami (Allais 2010, str. 3; Raffé 2009, str. 24; Raffé 2011, str. 57; Werquin 2007, str. 461).
- III. *Modeli* NOK so različni in jih medsebojno razlikujemo: glede na cilje, ki naj bi jih NOK doseglo, razlikujemo med šibkim in močnim NOK. Prvi temelji na dogovoru, njegova raven predpisovanja je nizka, uspešnost doseganja ciljev pa je odvisna od prostovoljnega sodelovanja, saj ne predpisuje sankcij za izvajalce, ki ne pripravijo kvalifikacij v skladu z dogovorjenimi kriteriji. Drugi, nasprotno, predpisuje stroge zahteve za vključitev kvalifikacij v NOK (kvalifikacije morajo biti opisane v skladu z dogovorjenimi kriteriji). Glede na obseg NOK ločimo med delnimi ogrodji, ki vključujejo na primer samo poklicne kvalifikacije ali samo visokošolske kvalifikacije, ter celovitimi ogrodji, ki vključujejo vse kvalifikacije; splošne,

poklicne in visokošolske. Glede na zasnovo kvalifikacij v NOK ločimo med ogrodji, ki temeljijo na modulih, kjer so rezultati učenja razdeljeni v osnovne elemente (module), ki naj bi omogočali večjo fleksibilnost pri učečih se in delodajalcih, da si sami izberejo module, ki ustrezajo njihovim interesom, ter ogrodjih, ki temeljijo na kvalifikacijah (Young 2005, str. 12–14). Glede na proces implementacije NOK ločimo med tistimi NOK, ki se jih implementira od »zgoraj navzdol« oziroma od »spodaj navzgor«, med tistimi, ki so obvezujoča in imajo zakonsko osnovo, ter tistimi, ki temeljijo na medsebojnem dogovoru. Prav tako ločimo med nacionalnimi ogrodji, ki jih razvijajo posamezne države, in regionalnimi ogrodji, kot sta EOK in EOVK. Raffe (2009, 2011, 2013) razlikuje med tremi temeljnimi tipi oziroma modeli NOK: a) komunikacijskim (razlagalnim) ogrođjem, ki za svoje izhodišče prevzema obstoječ sistem izobraževanja in usposabljanja s ciljem, da ga naredi transparentnejšega in lažje razumljivega na način, da ga racionalizira, izboljša njegovo koherenco, spodbuja dostopnost in poudari prehodnost med programi. Zasnovoano je ohlapno in na prostovoljni osnovi, vsaj delno ga vodijo izobraževalne ustanove, značilno pa je na primer za Škotsko; b) reformnim ogrođjem, ki prevzema obstoječ sistem za svoje izhodišče s ciljem, da ga izboljša v določeni smeri, na primer s krepitvijo kakovosti, povečanjem konsistentnosti, zaplnitvijo vrzeli v ponudbi. Ima zakonsko osnovo in je obvezujoče, značilno je na primer za Irsko; in c) transformacijskim ogrođjem, ki za svoje izhodišče prevzema predlagani prihodnji sistem izobraževanja in usposabljanja ter opredeljuje kvalifikacije, ki jih predvideva v preobrazenem sistemu, ne da bi se pri tem opiralo na obstoječo ponudbo. Zanj je značilna uporaba rezultatov učenja, ki naj bi omogočili opredelitev kvalifikacij neodvisno od izobraževalnih ustanov in njihovih programov. Značilno je na primer za Novo Zelandijo in Južnoafriško republiko (Raffe 2009, str. 25–26; Raffe 2011, str. 58; Raffe 2013, str. 148).

*IV. Odprta vprašanja* pri implementaciji NOK so: predpostavka, da bo »lestvica« kvalifikacij vsakemu učečemu se omogočila napredovanje od »cestnega pometaja do inženirja«, se ni uresničila, saj ne upošteva dejanskih pogojev, nujnih za posameznikovo napredovanje (ravni NOK niso lestvica z enako visokimi prečkami). Vključitev večjega števila zainteresiranih skupin v proces priprave kvalifikacij ima lahko pozitivne učinke za proces demokratičnega odločanja, a preveliko poudarjanje pomena zainteresiranih skupin pri pripravi

kvalifikacij, še posebno ko mesto strokovnjakov z različnih področij zavzamejo končni uporabniki, ki jim manjka temeljno znanje s področja, vodi k zmanjševanju pomena vsebine znanja in kakovosti pripravljenih kvalifikacij. Modularizacija kvalifikacij, ki ni povezana z modularizacijo izobraževalnih programov, ampak z moduli (enotami), ki so razumljeni kot gradniki različnih kvalifikacij, ovrednoteni s krediti in vpeti v NOK, zmanjšuje skladnost in pomen izobraževalnih struktur pri pridobivanju znanja in spretnosti. Rezultatski pristop, ki naj bi vsakemu posamezniku pojasnil, kaj bo ta ob koncu izobraževanja znal, je zavajajoč, saj vsak poskus razdelitve specializiranega znanja v »enote« trivializira pridobljeno znanje, kriteriji ocenjevanja, ki temeljijo na standardih rezultatov učenja, pa prav tako ne zagotavljajo dokazov o znanju. Ločevanje rezultatov učenja od izobraževalnih programov vodi v marginalizacijo znanja in ne k večji transparentnosti kvalifikacij. NOK naj bi imelo potencial za PNPPZ, a se to v praksi ni realiziralo zaradi različnih razlogov: prvič, v procesu PNPPZ je določena stopnja formalizacije znanja neizogibna (prevajanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v kodificiran institucionaliziran jezik rezultatov učenja), zato trpi narava neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja; drugič, kvalifikacije, ki jih kandidati pridobijo prek PNPPZ, so redko pripoznane kot enakovredne tistim, pridobljenim v sistemu formalnega izobraževanja; tretjič, čeprav je eden izmed pomembnejših ciljev PNPPZ izboljšati zaposljivost odraslih, je verjetneje, da se bodo morali ti udeležiti nadaljnega izobraževanja, kot pa da bodo njihovo znanje in spretnosti v celoti priznani. Glede na izkušnje iz Združenega kraljestva je imelo PNPPZ v povezavi z NOK večji uspeh, ko si je prizadevalo za dostop do nadaljnega izobraževanja in ne za pridobitev kvalifikacije (Allais 2010, str. 85; Allais 2011, str. 100; Young 2005, str. 24–29; Young 2011, str. 86–87).

Avtorji so, izhajajoč iz prve in druge generacije ogrodij, izpostavili, da so uspešnejša tista ogrodja, ki so komunikacijska in temeljijo na obstoječih institucionalnih zmogljivostih ter imajo skromnejšo vlogo; kot razlagalna ogrodja predstavljajo vir informacij o kvalifikacijah za različne izvajalce, uporabnike in interesne skupine (Allais 2011; Young 2007). Da bi bila implementacija ogrodja čim uspešnejša, je po Raffu (2009) treba upoštevati te dejavnike: implementacija NOK predstavlja dolgotrajen proces; med različnimi interesnimi skupinami (visokim šolstvom, izobraževalnimi ustanovami, delodajalci, sindikati) je treba doseči konsenz pri razvoju

NOK; ogrodje naj bo strukturirano ohlapneje; uskladiti je treba logiko izobraževalnega sistema in trga dela; ogrodje naj se poveže z izobraževalnimi programi (kot orodje za pripravo izobraževalnih programov) in naj bo usklajeno z nacionalnimi politikami in praksami (prav tam, str. 34–35).

### **4.1.3 O konceptu rezultatov učenja in rezultatskem pristopu v izobraževanju in vseživljenjskem učenju iz kritične perspektive**

Koncept rezultatov učenja je zelo kontroverzen koncept, k temu še dodatno prispeva neenotno razumevanje koncepta v posameznih državah, med različnimi evropskimi državami ter v evropskem izobraževalnem prostoru. Kot tak je bil na eni strani deležen obsežnih kritik in polemičnih razprav, na drugi pa predstavljen kot »univerzalna čarobna palica« za reševanje težav, s katerimi so soočeni izobraževalni sistemi pod vplivi globalizacije. V tem kontekstu se zdi, da ga uporablja tudi evropska izobraževalna politika, ki rezultatom učenja – brez upoštevanja mnogih kritičnih glasov o spodletelih in nemogočih obljubah, ki naj bi jih koncept rezultatov učenja izpolnil – pripisuje številne pozitivne učinke, med drugim: večjo učinkovitost izobraževalnih sistemov, boljšo povezanost izobraževalnega sistema s trgom dela in zaposljivostjo, pa tudi lažje PN-PPZ, če omenimo le nekatere izmed njih.

Kot ugotavljajo različni avtorji (npr. Kotnik 2013; Hussey in Smith 2002; Nilsson in Nyström 2013), je v zadnjih letih v izobraževanju prevladal diskurz o merljivosti in primerljivosti rezultatov izobraževanja, ki je zamenjal ideje o »Bildung«, humanizmu in demokratičnih vrednotah v izobraževanju, z namenom spodbujanja večje zaposljivosti. Središče tega premika v evropskem izobraževalnem prostoru je za marsikatero sprejem EOK, s katerim je logika poklicnega izobraževanja prešla v diskurz vseživljenjskega učenja ter tako zajela celotno področje začetnega in nadaljevalnega izobraževanja pa tudi neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (gl. Brockmann idr. 2008a; Cort 2009; CEDEFOP 2012a). Logika, o kateri govorimo, se nanaša na koncept rezultatov učenja in postaja z evropeizacijo izobraževanja vse bolj »samoumevna«, zaradi spremenjenih gospodarskih in družbenih razmer pa tudi edina »smiselna«. Različni avtorji so poudarili in se strinjajo, da na evropski ravni EOK spodbuja premik iz vhodnih k izhodnim parametrom, iz vložkov k rezultatom izobraževanja

ter implementaciji rezultatov učenja (npr. McBride in Keevy 2010; CE-DEFOP 2009b; Werquin 2007; Young 2007). To, s čimer se ne strinjajo in kar ostaja odprto vprašanje, pa je, kaj rezultati učenja sploh pomenijo, tako kot tudi, ali lahko z njimi dosežemo obljubljene cilje. V nadaljevanju bomo tako: a) definirali rezultate učenja in osvetlili kritike tega koncepta ter b) pokazali na možno rekonceptualizacijo koncepta z vidika evropeizacije izobraževanja. Še prej se za hip ustavimo pri slovenjenju izraza »learning outcomes« z »rezultati učenja«.

V Sloveniji nimamo sprejetega splošnega konsenza o ustreznosti prevoda izraza »learning outcomes« (gl. Ermenc in Mikulec 2011, str. 36; Kotnik 2011, str. 63), čeprav ga sprejeti Zakon o slovenskem ogrodju kvalifikacij (2015) prevaja kot »učni izid«, zato so v rabi različni pojmi, na primer učni dosežki, učni izidi, učni rezultati, rezultati učenja. Kot smo že poudarili, je za sam koncept bistveno, da »learning outcomes« niso vezani na nobeno institucijo, izobraževalni program ali kurikulum. V njih je torej utemeljen premik od poučevanja k učenju, od učitelja k učečemu se in od izobraževalnih ciljev k rezultatom učenja. V tem kontekstu se strinjamo z utemeljitvijo prevoda pojma »learning outcomes« z »rezultati učenja«, kot jo je podal Štefanc (2011b). Kot pravi avtor, je nujno

s prevodom ohraniti temeljno konceptualno razsežnost tega pojma, torej poudarek, da ne gre (nujno) za rezultat (*outcome*) pouka oz. izvajanja nekega programa izobraževanja, ampak za *rezultat učenja*, ki poteka v različnih življenjskih okoliščinah, pri formalnem in neformalnem izobraževanju, s pridobivanjem vsakdanjih izkušenj, v posameznikovem prostem času ali na delovnem mestu ipd. Zato so nekateri doslej uveljavljeni prevodi tega termina v slovenščino, ki z uporabo pridevnika 'učni' implicitno sugerirajo, da gre za rezultat ali izid pouka, terminološko ali konceptualno vsaj potencialno zavajajoči (npr. prevodi, kot so *učni izid*, *učni rezultat*, *učni dosežek*). (Prav tam, str. 11–12)

#### **4.1.3.1 O konceptu rezultatov učenja (*learning outcomes*) in kritiki koncepta**

Čeprav je tako imenovani »obrat k rezultatom učenja« danes eden izmed pomembnejših globalnih trendov v izobraževalni politiki, sama ideja o rezultatskem pristopu v izobraževanju (*outcome-based education*) oziroma

na rezultatih utemeljenem kurikulumu ni nova. Izhaja iz razprav o izobraževanju učiteljev, ki so se v petdesetih letih 20. stoletja začele v Združenih državah in v šestdesetih letih nadaljevale v Združenem kraljestvu. Povezane so z učneciljnim načrtovanjem kurikula, ki temelji na behavioristični teoriji izobraževanja (Lassnigg 2012; Souto-Otero 2012). Bistvena ideja tega pristopa, ki podpira premik odgovornosti za učenje od učitelja k učečemu se, je to, da postane kurikulum ciljno orientiran; kurikulum je sredstvo za doseganje načrtovanih izobraževalnih ciljev, pri tem mora biti cilj natančno določen, kratek in merljiv, da ga je mogoče preveriti. Če se ciljev ne da določiti na ta način, se jih iz načrtovanja kurikula izpusti. S takim načrtovanjem ciljev se je težišče prestavilo iz kvalitete v kvantiteto, to pa je povzročilo izgubo avtonomije in svobode tako učiteljev kot učečih se. Čeprav je ta pristop, ki si je prizadeval izobraževanje zvesti na znanstveno aktivnost, analogno procesom v industriji, lahko primeren za načrtovanje poklicnega izobraževanja, pa je za načrtovanje celotnega izobraževanja zelo vprašljiv in problematičen. Še posebno so problematične tiste oblike rezultatskega pristopa, v katerih postane merljivost sama sebi namen, preverjanje doseganja rezultatov pa je v rokah posebnih agencij za »zagotavljanje kakovosti« (Kelly 2005; Kotnik 2013; Kroflič 2002a).

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se je ta pristop pri oblikovanju poklicnih kvalifikacij v Združenem kraljestvu še radikaliziral, in sicer s tema zahtevama: opustitvijo opredeljevanja trajanja izobraževanja, ki je potrebno, da nekdo postane kvalificiran, ter z opustitvijo učnega načrta kot osnove za poučevanje in ocenjevanje v izobraževalnih programih. Zagovorniki pristopa tako imenovane funkcionalne analize (*functional analysis*) so pri načrtovanju kvalifikacij izhajali iz predpostavke, da je mogoče z analizo opravil posameznega poklica identificirati in opisati izvedbe delovnih nalog (opravil) na način, razumljiv delodajalcem. V ta namen so pripravili izjave o posameznih elementih kompetenc in z njimi povezane kriterije performance (izvedbe). Te elemente kompetenc so nato grupirali v enote (module) kompetenc, ki predstavljajo osnovne gradnike NPK (Allais 2010, str. 71; gl. tudi Kotnik 2013, str. 63). Rezultatski pristop v izobraževanju, ki je še vedno vezan na kurikulum, je tako prešel h konceptu rezultatov učenja, ki so neodvisni od kurikula<sup>84</sup>. Kot je ugotovila Allais (2010) v svoji študiji, predstavlja ta pristop osnovo

---

84 Čeprav so »rezultati učenja« sestavni del rezultatskega pristopa v izobraževanju (gl. Kotnik 2013, str. 28).

mnogim ogrođjem (poklicnih) kvalifikacij po vsem svetu.

Souto-Otero (2012) je izpostavil, da se današnje razprave o rezultatih učenja odražajo v razpravah iz takratnega obdobja (npr. Challis 1996; Evans in King 1994; O'Neil 1994), to pa ni nepomembno za razumevanje samega koncepta; današnjim rezultatom učenja kot takratnemu načrtovanju izobraževalnih ciljev se očita redukcionizem, kurikularno neskladnost in atomizacijo (Souto-Otero 2012, str. 254). Bolj kot same definicije rezultatov učenja, ki so splošne narave – na primer, rezultati učenja so izjave o tem, kaj naj bi učeči se znal, razumel in bil sposoben narediti ob zaključku (dela) programa oziroma ob zaključku procesa učenja (European Commission in CEDEFOP 2011, str. 12; James 2005, str. 85), ali pa, rezultati učenja so nabor znanja, spretnosti in kompetenc, ki jih je posameznik pridobil in jih lahko izkaže po dokončanju formalnega in neformalnega izobraževanja ali priložnostnega učenja (Muršak 2012, str. 93) –, sta za nas pomembna širše razumevanje koncepta rezultatov učenja in njegov pomen za izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Za delodajalce naj bi rezultati učenja predstavljali vprašanje razvoja človeških virov, za posameznike vprašanje priznavanja vseh njihovih spretnosti in kompetenc, za družbo vprašanje uporabe celotnega znanja in izkušenj (Colardyn in Bjørnavold 2004, str. 69).

Danes koncept rezultatov učenja postaja v kontekstu globalizacije in evropeizacije izobraževanja eden izmed najpomembnejših instrumentov za reformo politik (CEDEFOP 2009b, 2012a; ETF idr. 2013; Werquin 2007):

- Rezultati učenja so predstavljeni kot instrument za rešitev problemov transparentnosti, kakovosti, odgovornosti in učinkovitosti, ker naj bi omogočali natančnost in preprečevali nepotrebno (in nerentabilno) ponovno učenje že naučenega. Prav tako naj bi omogočali večjo enakost v izobraževanju, na učečega se usmerjeno izobraževanje, spodbujali izobraževanje kot »drugo priložnost« in bili v pomoč učiteljem pri boljšem načrtovanju kurikula (Souto-Otero 2012, str. 250);
- Ker so rezultati učenja bistveno zavezani ideji o vrednotenju vseh dosežkov učenja, pridobljenih v posameznikovem celotnem življenju ne glede na to, kje, kdaj in kako jih je posameznik pridobil, naj bi spodbudno vplivali na razvoj sistema in mehanizmov PNPPZ ter pripomogli k vrednotenju različnih oblik učenja. Rezultati učenja so prav tako bistveni gradniki političnih instrumentov, kot so NOK,

sistemi zagotavljanja kakovosti, kreditni sistemi in sistemi PNPPZ, s tem pa so postali bistven del nacionalnih strategij vseživljenjskega učenja (Bohlinger 2012, str. 279–280);

- Ker naj bi rezultati učenja predstavljali nevtralnno, ahistorično in objektivizirano merilo »znanja«, naj bi bili stopnjevani in standardizirani po zahtevnosti in kompleksnosti primerni za klasificiranje kvalifikacij v ogrodju kvalifikacij. Kot taki so rezultati učenja predstavljeni kot nevtralnno orodje, ki lahko poveže različne sfere (poklicno in visokošolsko izobraževanje, formalno in neformalno izobraževanje, izobraževanje in trg dela) ter preseže posamezne interese (Ermenc in Mikulec 2011, str. 43);
- Največ držav rezultate učenja razume kot z NOK povezano orodje za spremembo sistema – reformo kurikula, poučevanja, upravljanja izobraževalnega sistema, podeljevanja kvalifikacij, na učečega se usmerjenega izobraževanja –, to naj bi izboljšalo odnose med izobraževanjem in trgom dela ter pomagalo k uresničevanju širših socioekonomskih ciljev (Allais 2011, str. 98–99; Raffè 2011, str. 60).

Take trditve o ciljih in vplivih, ki naj bi jih dosegli s konceptom rezultatov učenja, vzbujajo danes vse več dvomov, odprtih vprašanj in kritičnih pomislekov. Lassnigg (2012) ugotavlja, da lahko kritične glasove razdelimo v dve temeljni skupini kritik: a) *radikalno kritiko*, ki je v rezultatih učenja prepoznala škodljiv in nevaren koncept za izobraževalne sisteme, ter b) *zmerno kritiko*, ki je skeptična do obljub, ki naj bi jih rezultati učenja prinesli (prav tam, str. 309). Ker je rezultate učenja moč razumeti v razponu od »trdih« do »mehkih« variant, je v tem razponu moč razumeti tudi kritike rezultatov učenja (Kotnik 2013). Poglejmo le-te nekoliko podrobneje.

Najprej je treba izpostaviti, da je koncept »rezultatov učenja« zelo ohlapen koncept, ki ga lahko interpretiramo na veliko različnih načinov. Nekatere države govorijo o rezultatih učenja, druge o poklicnih standardih ali standardih kompetenc, tretje »rezultate učenja« razumejo zelo različno (Allais 2010, 2011); kot rezultate procesa učenja, kot izobrazbeni standard in kot cilje učne vsebine, zato pa se pojavlja nerazumevanje osnovnega koncepta rezultatov učenja<sup>85</sup> (Brockmann idr. 2009). Vzemimo za

85 Rezultati učenja imajo različne pomene, ker se jih uporablja v različnih kontekstih. V *izobraževalnem kontekstu* so rezultati učenja izraženi v izobraževalnih programih, modulih, izobraževalnih/kvalifikacijskih standardih ter definirajo pričakovanja vsake učne aktivnosti (usmerjajo učitelje v procesu poučevanja in učeče se v procesu učenja). V *delovnem kontekstu* so rezultati učenja izraženi v poklicnih standardih, opisih delovnih mest, merilih izvedbe ter definirajo naloge in pričakovanja določenega poklica. V *kontekstu svetovanja* so rezultati učenja predstavljeni v sistemih za

primer poklicno izobraževanje in usposabljanje v Nemčiji in Združenem kraljestvu. V Nemčiji (in nekaterih drugih državah s podobno tradicijo) so rezultati učenja definirani v relaciji do »poklicne kompetence«, ki označuje posameznikovo zmožnost v relaciji do celovito opredeljenega pojma poklica; ta temelji na širokem razumevanju znanja in spretnosti ter združuje širok nabor poklicnih, družbenih in osebnostnih karakteristik. Tako razumljeni rezultati učenja nujno vključujejo regulacijo vhodnih parametrov, so vpeti v kontekst kurikula in vodijo do kvalifikacije. Nasprotno so v Združenem kraljestvu (in večini anglosaških držav) rezultati učenja oziroma kompetence definirani dosti ožje in se nanašajo na posameznikovo zmožnost za izvedbo natančno predpisanih delovnih nalog. Natančni opisi poklicnih kompetenc, ki delujejo kot samostojni elementi (neodvisni od kurikula), so podlaga za razvoj izobraževalnih programov in vrednotenje kakovosti izobraževanja. Take razlike med omenjenima tradicijama sprožajo probleme v mednarodni primerljivosti in imajo različne posledice za organiziranje izobraževalnih programov (Allais 2011, str. 99; Allais 2012, str. 335; Young in Allais 2009, str. 10). Kot so izpostavili Brockmann idr. (2008b), se širše (holistično) razumevanje poklicne kompetence, ki ga najdemo v državah, ki sledijo nemški tradiciji v poklicnem izobraževanju, navezuje na (celosten) razvoj posameznika, da bo ta postal na primer zidar, kot to določa kurikulum; na zmožnost izvajanja poklica, ki vsebuje tako ozko in točno določeno znanje za opravljanje delovnih nalog kot tudi širše poklicne zmožnosti, ki posamezniku omogočajo prilagajanje na spreminjajoče se in negotove družbeno-poklicne okoliščine. V nasprotju z Nemčijo in drugimi državami, ki sledijo tej tradiciji, se v anglosaškem prostoru rezultati učenja navezujejo na posameznikovo zmožnost, da izvede nalogo oziroma opravilo ne glede na znanje, potrebno za izvedbo takega opravila. Zato so rezultati učenja definirani ozko, usmerjeni k nalogam in povezani z aktivnostmi, ki ne zahtevajo znatnega znanja ali razumevanja. Kot ugotavljajo avtorji v drugi študiji (Broskmann idr. 2008a), gre za temeljno razlikovanje med modelom poklicnega izobraževanja, ki temelji na znanju (*knowledge-based*) in je značilen za Nemčijo, ter modelom, ki temelji na spretnostih (*skills-based*) in je značilen za Anglijo.

Nekatere države uporabljajo torej »strog« model rezultatov učenja, v

---

izobraževalno in poklicno svetovanje, v *osebnem kontekstu* pa so izraženi v življenjepisu in osebnih kompetenčnih profilih (European Commission in CEDEFOP 2011, str. 18–19).

katerem so kvalifikacije oblikovane neodvisno od povezav z vhodnimi parametri in izobraževalnimi institucijami, druge države pa uporabljajo idejo rezultatov učenja, vendar ohranjajo model oblikovanja kvalifikacij, ki temelji na izobraževalnih institucijah (Young in Allais 2009, str. 10). Ko torej država trdi, da je začela uporabljati rezultate učenja, to še ne pomeni, da je kvalifikacije v celoti ločila od izobraževalnih institucij ali da je podredila razlike med različnimi domenami znanja splošnim izjavam rezultatov učenja. Na eni strani smo resda soočeni z globalnim premikom k rezultatom učenja kot načinom za spremembo delovanja kvalifikacij (CEDEFOP 2009b), na drugi pa obstajajo pomembne razlike v razumevanju in uporabi rezultatov učenja in kompetenc v različnih državah. Tisto, kar je skupno rezultatskemu pristopu, je po mnenju Michaela Younga in Stephanie Allais to, da skušajo rezultati učenja preusmeriti moč od izobraževalnih ustanov k drugim uporabnikom (delodajalcem in učečim se). Razlikujejo se glede na to, kakšen je obseg tega premika, kakšno vlogo imajo izobraževalne ustanove v posamezni državi, in po tem, ali so rezultati učenja neodvisni od izobraževalnih programov ali predstavljajo samo način za izražanje ciljev izobraževalnih programov (Young in Allais 2009, str. 11; Young in Allais 2011, str. 4).

V povezavi rezultatov učenja z NOK sta avtorja kritična do predpostavk ogrođa kvalifikacij, ki je *utemeljeno na rezultatih učenja (outcomes-based framework)*. V takem ogrođju, kot ugotavljata avtorja na podlagi izkušenj iz Združenega kraljestva in Južnoafriške republike, ne obstaja nobena povezava med kvalifikacijami in izobraževalnimi ustanovami. Rezultati učenja so ocenjeni od ocenjevalcev v obliki »nalog izvedbe«, pri tem naj bi o posameznikovem znanju sklepali na podlagi dokazov izvedene naloge. Ta predpostavka je bila deležna številnih kritik, saj zmanjšuje oziroma negira pomen tako imenovanega »znanja z močjo« (*powerful knowledge*)<sup>86</sup> za pridobitev kvalifikacije. Taka logika oblikovanja kvalifikacij, ki se je najjasneje izrazila v NPK Združenega kraljestva, je vodila do oblikovanja kvalifikacij na najnižjih zahtevnostnih ravneh in ni pripomogla k napredovanju po »lestevici« NOK. Prav tako

---

86 Koncept »znanja z močjo« je opredelil Young (2014), ki je izhajal iz ideje, da morajo imeti vsi državljani, ne glede na svoje ozadje, enak dostop do znanja. Vsi morajo imeti dostop do najboljšega znanja, ki ga družba premore: to pa ni zdravorazumsko znanje, pridobljeno v vsakdanjih izkušnjah, temveč specializirano in sistematizirano znanje, ki nastaja v kontekstu posameznih disciplin in je zavezano vrednotam objektivnosti, racionalizma, odprtosti do sprememb, spoštovanju človeka, resnici.

je povzročila produkcijo zelo ozkih in pretirano specifičnih opisov rezultatov učenja, ki so vodili v ozke oblike ocenjevanja in k razdrobljenim izkušnjam učenja na eni ter v marginalizacijo znanja, ki znanje reducira na koščke medsebojno nepovezanih informacij, na drugi strani (Allais 2010, str. 26–27; Young in Allais 2011, str. 5; prim. Brockmann idr. 2008b, str. 556). Druga predpostavka, do katere sta kritična avtorja, se nanaša na vlogo delodajalcev. Le-ti so tisti, ki naj izobraževalnim ustanovam povedo, katere rezultate učenja naj njihovi programi dosežejo. Ta predpostavka zbuja veliko dvomov, saj na eni strani ne obstaja samo eno »mnenje« delodajalcev, ki bi ga zastopali vsi delodajalci, prav tako tudi ni jasno, ali imajo delodajalci znanje, s katerim lahko napovedo svoje prihodnje potrebe, izobraževalni programi pa ne morejo temeljiti samo na trenutnih potrebah delodajalcev. Prav tako je vprašljivo, ali izobraževalne ustanove lahko izpolnijo »listo« pričakovanj delodajalcev po spretnostih, ki naj bi jih posamezniki pridobili. Po mnenju avtorjev le analiza delovne izvedbe ne more biti podlaga za načrtovanje kurikula. V tem kontekstu bi bila širša uporaba rezultatov učenja kot vodil za načrtovanje kurikula, ki je utemeljen na širšem korpusu znanja, boljše podlaga za pripravo kurikula (Young in Allais 2011, str. 6).

Edwards in Usher (1994) sta izpostavila, da so rezultati učenja oziroma kompetence praksa discipliniranja subjektov, saj so z rezultati učenja učeči se zavezani vnaprej določenim ciljem, ki določajo, kaj je »znanje« in način demonstriranja le-tega. Na ta način rezultati učenja onemogočajo odprtost (rezultatov) učenja in izobraževanja, onemogočajo prostor za nove ideje ter alternativne poglede, znanje in izkušnje, to pa je bistveno za izobraževanje. Čeprav naj bi rezultati učenja spodbujali raznolikost učenja in izkustveno učenje, v resnici spodbujajo le vnaprej predpisano »veljavno« in »vredno znanje«. V tem kontekstu se Evans in King (1994) ter O'Neil (1994) sprašujejo, kako lahko »merimo« rezultate učenja, kot so odgovorno državljanstvo, kritično mišljenje, demokratična zavest itn. (prim. Kotnik 2006, str. 91; Popović 2014, str. 189).

V povezavi rezultatov učenja z EOK so Brockmann idr. (2008a, 2009; prim. Bohlinger 2007/2008; Ermenc 2012; Winterton idr. 2006) izpostavili, da je EOK prevzelo to idejo in razumevanje rezultatov učenja od angleškega NOK. Definicije »znanja«, »spretnosti« in »kompetence« v EOK, ki sestavljajo osnovo rezultatov učenja, so povzete iz anglosaške tradicije brez razmisleka o tem, kaj ti izrazi pomenijo v drugih

nacionalnih kontekstih. Isto velja za razumevanje pojma »kvalifikacija« in »rezultati učenja«. Njihova teza je, da čeprav v Evropi obstajata vsaj dva temeljna modela oziroma filozofiji poklicnega izobraževanja in usposabljanja – nemški model, ki temelji na holističnem razumevanju rezultatov učenja oziroma multidimenzionalnem pojmovanju kompetence, ter angleški model, ki temelji na rezultatih učenja kot zmožnosti izvedbe praktičnih nalog oziroma funkcionalistično-behaviorističnem pojmovanju kompetence –, se je EOK naslonilo na anglosaško tradicijo razumevanja pojmov rezultatov učenja in kvalifikacij, pri tem ostaja odprto vprašanje, ali bo cilj transparentnosti in primerljivosti kvalifikacij z EOK tako res lahko uresničen. Avtorji za rešitev predlagajo, da se EOK preusmeri iz anglosaškega pojmovanja rezultatov učenja na koncept, utemeljen na standardih znanja, ki vključujejo širše informacije o kurikulumu, učenju in poučevanju ter načinih vrednotenja in ocenjevanja znanja.

Podobno sta tudi Pia Cort (2010) in David Raffé (2009) izpostavila, da EOK ni nikakršno nevtralnno ali tehnično orodje na podatkih temelječe politike, ampak izraz dogovora in pragmatizma. Na eni strani namreč močno vpliva na nacionalne politike, ne da bi »harmoniziral« izobraževalne sisteme neposredno, ampak to počne posredno; s tem ko uvaja koncept rezultatov učenja, vpliva na pripravo izobraževalnih programov in kurikularnih dokumentov, učenje in poučevanje ter na vrednotenje in ocenjevanje v celotnem evropskem izobraževalnem prostoru<sup>87</sup>. Na drugi strani, kot nadaljuje Pia Cort (2010), je EOK odraz ideologije, ki je povezana z razvojem NOK; za svojo navidezno nevtralnostjo prikriva neoliberalne težnje po deregulaciji, marketizaciji in poblagovljenju izobraževanja ter predstavlja »transfer politik iz ideološko dominantnih anglosaških držav« (prav tam, str. 312).

Koncept rezultatov učenja je doživel kritike tudi v visokošolskem izobraževanju. Z željo po »merjenju« performance učiteljev in poučevanja so se rezultati učenja izkazali kot birokratsko orodje, ki teži k poblagovljenju znanja in menedžerskemu načinu izobraževanja (Hussey in Smith 2008). Prav tako so orodje, škodljivo izobraževanju, ko uvajajo natančne predpise, na podlagi katerih se poučevanje šele lahko začne, in

---

87 Kot to lepo zapiše Kotnik (2013): »[K]olikor bolj študij, izobraževanje, vednost presojava z vidika rezultatov, njihove merljivosti, koristnosti, učinkovitosti in kolikor bolj so 'kompetence' primarni cilj izobraževanja, toliko bolj se mora temu prilagoditi poučevanje in v svoji skrajni različici postane zgolj trening 'kompetenc'« (prav tam, str. 25).

ko so predstavljeni kot objektivne in merljive »naprave« za spremljanje izobraževalnih praks (Hussey in Smith 2002, 2003). Kritiki so izpostavili, da rezultati učenja večinoma vsebujejo lažno jasnost, natančnost, objektivnost in merljivost; da so lahko samo intence; da vnašajo neupravičeno homogenost med akademskimi disciplinami; da omejujejo učenje ter podcenjujejo vrednost učnega procesa in druge manj predvidljive oziroma »merljive« rezultate izobraževalnega procesa (Hussey in Smith 2002, str. 225–229; gl. tudi Kotnik 2013, str. 42–43).

Hussey in Smith (2008), da bi vnesla nekaj več jasnosti k razumevanju rezultatov učenja v visokošolskem prostoru, razlikujeta med tremi mogočimi pomeni rezultatov učenja; med rezultati učenja, ki se nanašajo na individualno učno uro (predavanje), rezultati učenja, ki se nanašajo na module oziroma enote izobraževanja, ter rezultati učenja, ki se nanašajo na celoten izobraževalni program. V prvem pomenu so rezultati učenja razumljeni kot »tradicionalni« cilji, ki jih uporabljajo učitelji pri načrtovanju učne ure in pri poučevanju. V drugem primeru so rezultati učenja navedeni v uradnih dokumentih, ki zahtevajo določen način predpisovanja le-teh<sup>88</sup>. Po obsegu in širini so precej širši od prvih in jih zato ni mogoče doseči v eni uri. V tretjem primeru pa so rezultati učenja še širši in kompleksnejši po obsegu ter se nanašajo na celoten izobraževalni program. Iz te delitve avtorja ugotavljata, da so rezultati učenja najuporabnejši v prvem primeru, to je takrat, kadar učitelji določijo, kaj hočejo, da njihovi učenci znajo ob koncu učne ure. Rezultati učenja v tem smislu predstavljajo povzetek izjav, ki okvirno določajo majhne dele znanja in dajejo usmeritev k ocenjevanju znanja. Rezultati učenja v modulih lahko označujejo samo nabor splošnih vsebin, za katere ne moremo napisati natančnih in podrobnih izjav, ki bi jih nato preverjali in ocenjevali. Uporaba rezultatov učenja za ves program, ki vodi do kvalifikacije, pa je po njenem prepričanju zloraba imena »rezultati učenja« (prav tam, str. 114).

Na različno razumevanje rezultatov učenja opozarja tudi Allais (2012). Avtorica ugotavlja, da rezultati učenja, ki se jih pogosto postavlja ob bok vhodnim parametrom (vložkom), kot so učni načrti, poučevanje,

---

88 Za samo idejo rezultatov učenja je ključno njihovo formuliranje (ubeseditiv), saj naj bi opisi rezultatov učenja omogočili natančno opredelitev rezultatov, jasno razlikovanje med ravnimi zahtevnosti (v NOK) ter tudi ocenami. Na primer; mogoče naj bi bilo določiti, da je na eni ravni učeči se sposoben opisati, imenovati, ponoviti, na drugi ravni je sposoben doumeti, razumeti in razložiti, na tretji ravni pa analizirati, evalvirati, primerjati, kritično ovrednotiti ipd. (Hussey in Smith 2002, str. 224).

trajanje in izobraževalne institucije, niso rezultati, ki so bili v resnici doseženi, ampak rezultati, ki so opredeljeni kot cilji izobraževalnega programa. Čeprav so torej kvalifikacije, izobraževalni programi in kurikularni dokumenti opisani v terminih rezultatov, to niso *dejansko izmerjeni* rezultati učenja, to pomeni, da so rezultati učenja v sodobnih strateških dokumentih (NOK in kurikularnih reformnih dokumentih) večinoma te narave. V nasprotju z mednarodnimi testi, ki merijo tisto, kar je učeči se dosegel, rezultati in NOK v strateških dokumentih specificirajo rezultate, ki naj bi jih učeči se dosegel, da bi dobil kvalifikacijo (prav tam, str. 338).

Pri konceptu rezultatov učenja lahko tako razlikujemo med dvema kategorijama rezultatov učenja: a) med kategorijo, ki določa, kaj naj bi učeči se dosegli oziroma znali, in b) kategorijo, ki navaja, kaj je posamezni učeči se dejansko dosegel. Kot ugotavlja Ermenc (2012), je v centraliziranih izobraževalnih sistemih večji poudarek na razumevanju rezultatov učenja kot *vgrajenih elementih* v izobraževalni sistem in izobraževalne programe. Centralizirani sistemi pozornost namenjajo definiranju rezultatov učenja v kurikularnih dokumentih, saj je kakovost le-teh pogoj za kakovostno in pravično izobraževanje. Rezultati učenja so tu opredeljeni kot »pričakovani rezultati učenja« (*intended learning outcomes*). V nasprotju s centraliziranim sistemom je v bolj decentraliziranih (anglosaških) sistemih večji poudarek na razumevanju rezultatov učenja kot *samostojnih elementih* (*stand-alone elements*) in na dosežkih učenja posameznih učečih se. Rezultati učenja so tu opredeljeni kot »dejansko doseženi rezultati učenja« (*actually achieved learning outcomes*). V tem kontekstu je temeljna skrb sistema namenjena ovrednotenju izvajalcev izobraževanja, saj izvajalci niso regulirani tako kot v centraliziranih sistemih (prim. Cort 2010, str. 306). Za razumevanje razlikovanja med rezultati učenja, razumljenimi kot vgrajenimi oziroma samostojnimi elementi, avtorica uporablja izraza: *rezultati učenja* (*learning outcomes*), s katerim označuje rezultate učenja kot vgrajene elemente v izobraževalne programe, in *dosežki učenja* (*learning achievements*), s katerim označuje dejanske dosežke posameznih učečih se (Ermenc 2012, str. 39). Na potrebo po tem razlikovanju opozarja tudi Kotnik (2013), ko pravi, da se »rezultati učenja« nanašajo tako na pričakovane rezultate, ki so potrebni za načrtovanje učenja, kot tudi na dejanski rezultat učenja (prav tam, str. 30).

V tem okviru Ermenc dodaja, da je trend po večji avtonomiji in

decentralizaciji izobraževalnega sistema, ki (je) v zadnjih treh desetletjih poteka(1) pod filozofijo vseživljenjskega učenja, povečal pomen rezultatov in dosežkov učenja, saj ta izpostavlja pomen pridobivanja znanja, spretnosti in kompetenc neodvisno od poti, po katerih učeči se pridobiva znanje. Regulacija izobraževalnega sistema se tako nagiba predvsem v smer dosežkov učenja oziroma razumevanja rezultatov učenja kot samostojnih elementov, saj naj bi ti izboljšali koordinacijo med trgom dela in izobraževalnim sistemom, omogočili PNPPZ ter uporabo kvalifikacij v različnih izobraževalnih sistemih. Usmerjenost na dosežke učenja je zato povzročila, da naj bi izobraževalne institucije in učitelji postali vse bolj odgovorni za dejanske dosežke učečih se. Prav tako je povezana z idejo zagotavljanja kakovosti, ki bolj kot proces učenja poudarja rezultate/dosežke učenja, podatki o dosežkih učečih se na nacionalnih in mednarodnih standardiziranih testih pa postajajo nova oblika vladanja s številkami v izobraževanju (prav tam, str. 40–41).

Tudi v Sloveniji nismo ostali odporni proti spremembam uvajanja rezultatskega pristopa ter rezultatov učenja. Od leta 1996 naprej, ko je bila narejena kurikularna prenova za celotno področje izobraževanja, lahko spremljamo usmeritev k rezultatskemu pristopu v izobraževanju oziroma k učinkoviti strategiji načrtovanja kurikula. V okviru le-te je poudarek na Bloomovi ideji operativnih učnih ciljev in standardih znanja, pa tudi na kompetenčnem pristopu; večina učnih načrtov po celotni vertikali je vsaj delno zasnovanih na kompetencah (CPI 2014, str. 47). Čeprav se je izraz »rezultati učenja« v Sloveniji začel uporabljati hkrati z razpravo o NOK šele v zadnjih nekaj letih, je treba poudariti, da sta bolj kot samo ime pomembni forma in funkcija zapisa, ki sta se v slovenskem izobraževalnem prostoru izrazili v obliki standardov znanja, poklicnih standardov in kompetenc, v certifikatnem sistemu pa v obliki poklicnih standardov (Ermenc 2014a, str. 203). Leta 2008 smo se soočili s spodletelim poskusom zamenjave standardov znanja s pričakovanimi rezultati oziroma dosežki na ravni osnovnošolskega in srednjega splošnega izobraževanja (Štefanc 2012), z bolonjsko prenovo pa smo uvedli kompetenčno načrtovanje študijskih programov. Kritiki le-te izpostavljajo nekonsistentno, medsebojno zamenljivo in neustrezno rabo osnovnih konceptov in pojmov kompetenca/e, rezultati učenja in cilji programa v učnih načrtih študijskih programov (Kotnik 2006, str. 92–93). Kot pravi Kotnik, je sama predpostavka rezultatskega pristopa,

da smo v učnem procesu usmerjeni k splošno formuliranim rezultatom, pri tem lahko sproti prilagajamo strategije učenja, pozitivna. Tisto, kar je vprašljivo – a kar rezultatski pristop v strogem smislu zahteva –, pa je natančno specificiranje dejanskih rezultatov učenja in opisnikov performance (izvajanja) (prav tam, str. 95).

Izhajajoč iz povedanega, lahko ocenimo, kakšna je vloga oziroma »potencial« rezultatov učenja za izobraževanje odraslih. Kot smo pokazali, je koncept rezultatov učenja razumljen različno v različnih tradicijah izobraževanja pa tudi v različnih podsistemih izobraževanja. V Sloveniji smo na področju formalnega izobraževanja odraslih udeležili koncept rezultatov učenja, ki je razumljen kot koncept »pričakovanih rezultatov učenja«; ta določa, kaj naj bi udeleženci izobraževanja znali in bili sposobni narediti po uspešno zaključenem izobraževalnem programu<sup>89</sup>. V tem okviru se razprave osredotočajo na vprašanje, ali lahko v učinkovitem načrtovanju kurikula ob upoštevanju zakonskih določil o »enakovrednosti standardov znanja« v formalnem izobraževanju odraslim prilagajamo cilje, da bi upoštevali njihove potrebe v učnem procesu. Kot ugotavlja Možina (2003b), je nujno, da povežemo opredeljene cilje v nacionalnem kurikulu z ugotovljenimi značilnostmi (izkušnjami) odraslih udeležencev izobraževanja, to lahko naredimo na ravni posameznega predmeta ter na ravni udeleženca izobraževanja (prav tam, str. 96–98). Nevarnost učinkovitega načrtovanja kurikula oziroma »resultatskega pristopa« v izobraževanju odraslih je namreč ravno to, da lahko z njim zanemarimo eno izmed temeljnih prednosti, ki jo imajo odrasli, ko vstopajo v izobraževalni proces, to je, da zaradi vnaprej predpisanih ciljev in rezultatov ne upoštevamo njihovih

---

89 Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih (1998) navajajo, da s *cilji* »opredelimo znanja ali usposobljenost, ki naj bi jo dosegli udeleženci v določenem času. Izražajo splošna pričakovanja o zaželenem končnem rezultatu izobraževalne dejavnosti oz. programa kot celote.« (Prav tam, str. 26) V katalogih znanj s »*cilji posameznega predmeta, modula, vsebinskega področja* opredelimo, kaj naj posameznik zna, ve, naredi, za kakšna stališča in vrednote naj se zavzema. *Določajo izbiro vsebine in so podlaga za opredeljevanje standardov znanj.*« (Prav tam, str. 31) Cilji se torej razlikujejo od standardov znanj in so podlaga za njihovo opredelitev: »Standard znanja je dogovorjena raven doseganja opredeljenih ciljev za posamezno predmetno ali tematske sklope [...] S standardom znanja se natančno določijo znanje in spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati po končanem izobraževanju. Opredeljeni standardi znanja morajo biti oblikovani tako, da zrcalijo možnost uporabe znanja in spretnosti tudi v različnih delovnih in življenjskih (manj pogostih, izjemnih) položajih. Standardi znanja morajo biti opredeljeni tako, da se iz njih po koncu posameznega predmetnega ali tematskega sklopa (vsebinske enote) razbere: kaj zmore udeleženec samostojno narediti/opraviti/, kaj razume, ve, prepozna. Pomembno je, da se standardi znanja določijo čim natančneje, da jih je mogoče z ustreznimi postopki preverjati.« (Prav tam, str. 31–32)

izkušenj, ki so bistvene za sam učni proces, v katerem odrasli povezujejo svoje izkušnje z novimi učnimi vsebinami (Kroflič 1997a). Vse izkušnje odraslih, ki se ne ujemajo z vnaprej prepisanimi rezultati, postanejo namreč »odvečne« oziroma nepomembne.

Na bolj konceptualni ravni lahko izpostavimo še nekatere potencialne nevarnosti, ki jih rezultati učenja prinašajo v izobraževanje odraslih. Spomnimo, da vse teoretske tradicije v izobraževanju odraslih, razen behavioristične, poudarjajo pomen procesa učenja in ne samo njegovega končnega rezultata. Kaj ta obrat od procesa učenja k njegovemu končnemu rezultatu pomeni za izobraževanje odraslih? Pomeni predvsem to, da je *diskurz* o rezultatih učenja, ki spodbuja merljivost in primerljivost znanja, z namenom spodbujanja večje zaposljivosti odraslih zamenjal diskurz o humanizmu, demokratičnih vrednotah, aktivnem državljanstvu, kritičnem mišljenju, emancipaciji in opolnomočenju, ki je bil bistven za izobraževanje odraslih. Predpostavljamo, da pretirane potrebe po »merjenju« aktivnega državljanstva, kritičnega mišljenja, demokratične zavesti, spoštovanja drugačnosti, razvijanju komunikativne akcije in ustvarjanju novega znanja (idej) pravzaprav ni, in tudi če bi bila, je vprašanje, kako bi to zapisali v »standardih znanja« kot dosežke učenja, ki jih je posameznik dosegel. Z rezultati učenja so učenci se prav tako zavezani vnaprej določenim rezultatom v izobraževanju, ki določajo, kaj »šteje« za znanje, s tem se onemogoča odprtost učenja in izobraževanja za nove ideje, znanje in alternativne poglede; rezultati učenja spodbujajo samo vnaprej predpisano »vredno« znanje, s tem omejujejo izobraževanje in učenje ter podcenjujejo vrednost učnega procesa in drugih manj »merljivih« učinkov izobraževalnega procesa. Po drugi strani pa naj bi bil koncept rezultatov učenja tudi afirmativen za izobraževanje odraslih, saj omogoča vrednotenje vseh dosežkov učencev se neodvisno od tega, kje, kdaj in kako so jih ti pridobili. Koncept naj bi bil torej še posebno primeren za PNPPZ (o tem več v nadaljevanju).

Izhajajoč iz predstavljenih kritik razumevanja koncepta rezultatov učenja in rezultatskega pristopa v izobraževanju, nas bo v nadaljevanju zanimalo, ali lahko izpostavimo »pozitivne možnosti« razumevanja koncepta rezultatov učenja, torej take, ki se izognejo pastem atomizacije, trivializacije in instrumentalizacije znanja.

#### ***4.1.3.2 Poskus rehabilitacije koncepta rezultatov učenja z vidika evropeizacije izobraževanja***

Na ravni evropske izobraževalne politike se je diskurz o rezultatih učenja pojavil leta 2004 z idejo o vzpostavitvi boljše povezanosti med izobraževanjem, gospodarstvom in družbo. V ključnih evropskih dokumentih so rezultati učenja povezani predvsem z EOK in razvojem NOK, vzpostavitvijo evropskega sistema prenašanja kreditnih točk (ECTS, ECVET), evropskim okvirom ključnih kompetenc, PNPPZ ter z vzpostavitvijo sistemov zagotavljanja kakovosti (Devaux idr. 2013; European Commission 2004). V tem kontekstu naj bi imeli rezultati učenja na ravni evropske izobraževalne politike ključno vlogo pri reševanju težavnih vprašanj v izobraževanju, s katerimi se spoprijema Evropa pod vplivi procesov globalizacije; rezultati učenja so predstavljeni kot *panaceja*, to je zdravilo, ki zdravi vse bolezni (Lassnigg 2012, str. 305–309). Kot smo videli v prejšnjem poglavju, pa nasprotno številni avtorji poudarjajo, da so rezultati učenja bliže *Pandorini skrinjici*, ki v sebi skriva marsikatero škodljivo in nevarne učinke za izobraževalne sisteme. Je mogoče med tema skrajnima pozicijama rezultatom učenja pripisati kakšno drugo vlogo?

V Evropi lahko pod vplivom EOK in njegovo uveljavitvijo leta 2008 spremljamo izjemno povečanje v prizadevanjih za vzpostavitev NOK v evropskih državah (Bjornavold in Coles 2010; CEDEFOP 2012b). EOK predstavlja ključno pobudo za vzpostavitev NOK v Evropi, razvoj NOK pa je prav tako povezan z bolonjskim procesom in dogovorom o vzpostavitvi EOVK (CEDEFOP 2013; Raffe 2013). V okviru teh ugotovitev in na podlagi kritik o NOK in rezultatih učenja je CEDEFOP izpostavil, da se NOK, ki so se začela razvijati po letu 2005, razlikujejo od prve in druge generacije NOK. EOK naj bi spodbudilo razvoj tako imenovanega »evropskega modela« NOK oziroma novo generacijo ogrodij v Evropi, ki se od prve in druge generacije ogrodij razlikujejo ravno po interpretaciji in aplikaciji rezultatov učenja. Za prvo generacijo ogrodij je značilen radikalen rezultatski pristop, ki jemlje »rezultat za vodilo«, za novo generacijo ogrodij v Evropi pa naj bi bil značilen bolj »pragmatičen« pristop k rezultatom učenja, ki uporablja »rezultat kot referenco«. To pomeni, da so rezultati učenja še vedno bistveni za večjo transparentnost in primerljivost kvalifikacij, a so vpeti v širši kontekst

vhodnih parametrov izobraževanja in usposabljanja; rezultati učenja so uporabljeni skupaj z izobraževalnim programom in institucijo (CE-DEFOP 2013, str. 14). Poudarjena je torej vloga rezultatov učenja kot v izobraževalni program vgrajenih elementov in ne samostojecih elementov. Za »evropski model« NOK naj bi bilo značilno, da: podpirajo evropsko in mednarodno primerljivost; so bila vzpostavljena na podlagi načel EOK in EOVK; podpirajo nacionalne strategije vseživljenjskega učenja; so komunikacijska (razlagalna) ogrodja, ki lahko spodbujajo postopne reforme; pragmatično uporabljajo rezultate učenja; bolj naslavlja potrebe izobraževalnih sistemov kot pa delodajalcev in zaposlenih (prav tam str. 17–18).

Tudi Raffe (2011) ugotavlja, da imajo v številnih NOK v Evropi rezultati učenja skromno vlogo; uporabljajo se kot »prevajalsko« sredstvo za premostitev kurikularnih, področnih in nacionalnih mej, niso pa gonilna sila reform v izobraževalnih sistemih. Večina NOK v Evropi je komunikacijskih (razlagalnih), torej takih, ki uporabljajo rezultate učenja kot referenco; utemeljena so na »rezultatih kot referenci« in ne na »rezultatih kot vodilu«, v katerih imajo rezultati učenja osrednjo vlogo (prav tam, str. 60; Raffe 2013, str. 149).

V tem kontekstu se večina avtorjev strinja, da so rezultati učenja lahko koristni, če jih razumemo ohlapneje. Suoto-Otero (2012) ugotavlja, da so rezultati učenja lahko koristen element v načrtovanju kurikula in ocenjevanja, če se nanašajo na široko razumevanje rezultatov učenja, ki dajejo splošno navedbo o tem, kaj se od učečega pričakuje (brez natančnih kriterijev, ki specificirajo vsebino in ocenjevanje), in če so povezani z ustreznimi pristopi poučevanja in učenja, pri tem ima učitelj avtonomijo, da izbere metode, s katerimi bo dosegel vsebine (prav tam, str. 255). Hussey in Smith (2003) sta izpostavila, da so rezultati učenja lahko koristni, če so določeni v splošnih terminih in uporabljeni fleksibilno. Zagovarjata širši koncept rezultatov učenja, ki je skladen s kulturo poučevanja in učenja v visokem šolstvu (prav tam, str. 359). Tudi Allais (2011) je mnenja, da je širše in ohlapnejše pojmovanje rezultatov učenja, tako kot na primer v Nemčiji in na Škotskem, boljše. Rezultati učenja delujejo informativno in lahko pomagajo pri strokovni presoji, a le-te ne nadomeščajo (prav tam, str. 100). V tem smislu tudi Brockmann idr. (2008b) opozarjajo, da je treba spodbujati razumevanje rezultatov učenja iz kontinentalne tradicije, ki vodijo do širokih kvalifikacij (prav tam, str. 109).

Kot smo opozorili v prejšnjem poglavju, lahko rezultate učenja razumemo kot koncept, ki združuje dve kategoriji (Ermenc 2012, 2014b). A) Lahko jih razumemo kot »vgrajene elemente« v izobraževalni program, na katerih temeljijo sodobni kurikuli (učni načrti, katalogi znanja, izpitni katalogi), s katerimi si prizadeva pregledno in razumljivo izpostaviti, katero znanje si bo pridobil učeči se v procesu učenja in na kateri ravni zahtevnosti to znanje bo. Rezultati učenja so vnaprej pripravljene standardizirane enote znanja, določene glede na vsebino, obseg, zahtevnostno raven in kompleksnost, ter sledijo logiki izobraževanja; vsebinsko gledano, izhajajo iz splošnih ciljev izobraževanja, od izobraževalnih ustanov in učiteljev zahtevajo odgovornost za doseganje rezultatov učenja na minimalni ravni in imajo največkrat obliko standardov znanja. B) Lahko pa rezultate učenja razumemo kot »samostojne elemente«, ki se nanašajo na dejansko doseženo znanje učečega se, pri tem je bistven poudarek na tem, da se znanje »izmeri« glede na vnaprej predvidene rezultate učenja. Rezultati učenja so tu neodvisni od izobraževalnih programov in institucij ter so bolj podrejeni ekonomski logiki; vsebinsko gledano, izhajajo iz ekonomskih ciljev, so bližje neposrednim potrebam trga in imajo največkrat obliko poklicnih standardov.

Izhajajoč iz razumevanja te dvojne dimenzije koncepta rezultatov učenja ter iz poudarka različnih avtorjev, ki so izpostavili potrebo po širšem razumevanju rezultatov učenja, lahko sklenemo, da je »evropskemu modelu« NOK bližje razumevanje koncepta rezultatov učenja, ki razume rezultate učenja kot vgrajene elemente v izobraževalne sisteme in izobraževalne programe in ne kot samostojne elemente, ki so bili deležni največ kritik. Čeprav je EOK na eni strani spodbudilo uvedbo NOK v skoraj vseh evropskih državah in je pri razumevanju koncepta izhajalo iz razumevanja rezultatov učenja kot samostojnih elementov, je večina evropskih držav, ki je pristopila k pripravi NOK na podlagi pobude EOK, ravno nasprotno, implementirala »evropski model« NOK, za katerega naj bi bilo značilno, da uporablja rezultate učenja kot referenco in spodbuja razumevanje koncepta rezultatov učenja kot vgrajenih elementov v izobraževalne programe.

Glede na izražene kritike učinkov prve in druge generacije ogroditelj kva-  
lifikacij pri uporabi koncepta rezultatov učenja sami ocenjujemo, da je tako pojmovanje vsekakor ustrežnejše, saj se na eni strani izogne mnogim pastem in nevarnostim rezultatov učenja kot samostojnih elementov, na drugi strani pa tako širše pojmovanje prav tako omogoča zajeti

različna pojmovanja in koncepte znanja. To je ključno z vidika izobraževanja odraslih, saj tak pristop k rezultatom učenja različnim evropskim državam omogoča, da nadaljujejo tradicijo izobraževanja odraslih, ki ni reducirana samo na spodbujanje uporabne, performativne in instrumentalne vrednosti znanja in krepitev pragmatično-ekonomistične paradigme izobraževanja, ampak zagotavlja tudi nadaljnje razvijanje znanja, ki nima neposredne tržne vrednosti, a je bistveno za intelektualni, estetski, moralni in socialni razvoj odraslega. S tem želimo poudariti, da tako holistično pojmovanje in razumevanje rezultatov učenja a priori ne predpostavljata instrumentalizacije znanja, ampak še vedno omogočata različna pojmovanja in koncepte znanja, od tistih bliže trgu dela do tistih bliže humanističnim, družbenokritičnim in emancipatornim (transformativnim) pojmovanjem. Vendar tako širše in ohlapnejše pojmovanje rezultatov učenja ter poudarjanje rezultatov učenja kot vgrajenih elementov v izobraževalne programe po drugi strani najverjetneje prinašata omejitve pri doseganju tistih ciljev, zaradi katerih se je NOK sploh implementiralo in naj bi jih rezultati učenja in NOK v Evropi dosegli (Allais 2011, 2012). V tem kontekstu se je do zdaj za najbolj realističen in uresničljiv cilj NOK v evropskih državah izkazal predvsem cilj uvrščanja NOK v EOK in EOVK, pri tem še vedno nimamo dokazov o tem, da NOK spodbujajo mobilnost odraslih in zagotavljajo večjo dostopnost do evropskega (in globalnega) trga dela (Raffe 2013).

V tem kontekstu bomo posebno pozornost namenili še enemu izmed ciljev, ki naj bi jih dosegla NOK, to je PNPPZ. V ta namen si bomo najprej pogledali PNPPZ z vidika njegove uvrščenosti v kontekst evropeizacije izobraževanja. Izhajajoč iz tega, ga bomo ovrednotili v teoretskem okviru reteoretizacije PNPPZ, kot smo ga izpostavili v drugem poglavju, ter preučili možnosti, ki jih lahko ogrodi ponudi pri priznavanju nestandardiziranih rezultatov učenja.

## **4.2 Evropeizacija priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja**

Kot smo izpostavili, velja lizbonska strategija (sprejeta leta 2000) za ključno točko preobrata pri evropeizaciji izobraževanja. Pomembna je tudi z vidika PNPPZ, saj naj bi to odpiralo vrata »družbi znanja«. Istega leta je

izšel Memorandum o vseživljenjskem učenju, ki je poudaril pomen neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja za potrebe konkurenčnosti gospodarstva in družbe. Dve leti pozneje sprejeti program »Izobraževanje in usposabljanje 2010« je v sklopu drugega strateškega cilja kot eno izmed ključnih vprašanj izpostavil potrebo po razvoju uradnih mehanizmov za potrjevanje izkušenj, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem (Council of the European Union 2002, str. 12).

V tem desetletnem obdobju (2000–2010), ki ga strateško zaznamujeta lizbonska strategija in program »Izobraževanje in usposabljanje 2010«, prav tako vsi bistveni dokumenti, ki sooblikujejo evropski prostor izobraževanja odraslih v letih 2006–2009, izpostavljajo potrebo po vzpostavitvi učinkovitih sistemov PNPPZ v državah članicah, ki naj bi temeljili na skupnih evropskih načelih priznavanja. V tem obdobju je:

- Svet EU sprejel Skupna evropska načela za vrednotenje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (Council of the European Union 2004) z namenom, da bi spodbudil primerljivost in preglednost postopkov in metod PNPPZ med različnimi državami. Čeprav so načela opredeljena zelo splošno, identificirajo nekatera ključna vprašanja, pomembna za razvoj sistema PNPPZ: proces PNPPZ naj bi temeljil na posameznikovi prostovoljni odločitvi; interesne skupine bi morale vzpostaviti kakovosten sistem PNPPZ, ki vključuje tudi informiranje in svetovanje o sistemu; postopki PNPPZ morajo biti transparentni in pošteni; postopki in sistemi PNPPZ morajo spoštovati legitimne interese vseh interesnih skupin (prav tam; gl. tudi CEDEFOP 2009a, str. 11–12; Hozjan 2010, str. 44–46);
- CEDEFOP je v letih 2004, 2005 in 2008 pripravil evropski »popis« (inventory) o PNPPZ, s katerim je zbiral informacije o različnih praksah PNPPZ v evropskih državah. Na tej podlagi in upoštevajoč skupna evropska načela, je CEDEFOP pripravil praktičen pripomoček za PNPPZ, ki temelji na prostovoljni osnovi, to so Evropske smernice za potrjevanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (CEDEFOP 2009a). Čeprav omenjene smernice pokrivajo širok razpon tematik PNPPZ, lahko ključna sporočila smernic strnemo s temi mislimi: prvič, evropska orodja, kot so EOK, Europass, ECVET/ECTS, lahko pripomorejo k PNPPZ; drugič, PNPPZ naj bi bilo sestavni del nacionalnih kvalifikacijskih sistemov

ali NOK; tretjič, pri PNPPZ sta pomembna tako formativni kot sumativni pristop ocenjevanja: prvi zaradi identificiranja znanja, spretnosti in kompetenc, ki so pomembna povratna informacija za posameznika in njegovo izboljšanje znanja, in drugi pri potrjevanju tega »znanja« oziroma rezultatov učenja, ki praviloma vodi v certificiranje in je v skladu z izobraževalnimi oziroma poklicnimi standardi, ki se uporabljajo v nacionalnem kvalifikacijskem sistemu ali NOK; četrtrič, NOK bi lahko uporabili za povezovanje PNPPZ s kvalifikacijskimi sistemi; petič, izobraževanje odraslih predstavlja temeljni podsistem za spodbujanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja; šestič, sistem PNPPZ in certificiranja ne sme voditi do kvalifikacij, ki imajo »drugorazreden« status v družbi; sedmič, središče PNPPZ je posameznik; osmič, metode vrednotenja in ocenjevanja so enake kot v sistemu formalnega izobraževanja, a se prilagajajo nestandardiziranemu karakterju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (prav tam, str. 70–72).

V naslednjem obdobju (2010–2020), ki ga zaznamujeta program »ET 2020« in Evropa 2020, je potreba po reformiranju izobraževalnih sistemov, med drugim s ciljem vzpostavitve NOK, sistema PNPPZ in spodbujanja izobraževanja odraslih, še izraziteje izražena. V temeljnem dokumentu s področja izobraževanja odraslih, ki se nanaša na to obdobje, je izpostavljeno »spodbujanje učinkovitih sistemov za svetovanje v zvezi z vseživljenjskim učenjem ter integriranih sistemov za potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja« (Svet Evropske unije 2011, str. 3). V ta namen je:

- Svet Evropske unije sprejel Priporočilo o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja (2012), ki določa, da bi morale države članice najpozneje do leta 2018 vzpostaviti ustrezno ureditev za potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja, ter v ta namen določa tudi pristojno koordinacijsko telo (svetovalno skupino EOK) in postopke za merjenje napredka pri doseganju tega cilja (prav tam, gl. tudi Bjornavold 2013, str. 5). Ker je to ključni dokument in mehanizem »mehke zakonodaje« za vzpostavitev sistemov PNPPZ v Evropi, si ga v nadaljevanju pogledjmo nekoliko podrobneje.

Osnovna logika Priporočila je povsem v skladu z diskurzom, ki ga zasledimo v Evropi 2020. Izpostavljena je instrumentalna vloga PNPPZ, saj naj bi PNPPZ oziroma »potrjevanje rezultatov učenja« močno izboljšalo

»zaposljivost in mobilnost« ter »okrepilo motivacijo za vseživljenjsko učenje, zlasti tistih, ki so socialno-ekonomsko prikrajšani ali nizko kvalificirani« (Svet Evropske unije 2012, str. 1). Poudarjen je diskurz krize, saj je v času, ko se EU »spopada z resno gospodarsko krizo, zaradi katere se je brezposelnost, zlasti med mladimi, močno povečala, in glede na to, da se prebivalstvo stara«, PNPPZ še toliko pomembnejše za boljše delovanje trga dela, »spodbujanje mobilnosti ter krepitev konkurenčnosti in gospodarske rasti« (prav tam). Poudarjen je pomen vseživljenjskega učenja, ki spodbuja tako formalno in neformalno izobraževanje kot priložnostno učenje. Za uspeh PNPPZ so nujna reformna prizadevanja, saj je PNPPZ možno na podlagi »rezultatov učenja« (prav tam, str. 2).

V tem okviru Priporočilo državam članicam nalaga, da posameznikom omogočijo možnost dokazati znanje, pridobljeno zunaj sistema formalnega izobraževanja in usposabljanja, z namenom, da bi to znanje uporabili za svojo poklicno (karierno) pot ali nadaljevanje izobraževanja. V ta namen bi morale države članice (prav tam, str. 3–4):

- 1) vzpostaviti ureditev za PNPPZ, ki posameznikom omogoča, a) da se jim znanje, spretnosti in kompetence, ki so bili pridobljeni z neformalnim izobraževanjem ali priložnostnim učenjem, ovrednotijo; ter b) da se jim na podlagi potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja omogoči pridobitev polne ali delne kvalifikacije;
- 2) v ureditev PNPPZ vključiti te elemente in posameznikom omogočiti, da v skladu s svojimi potrebami izkoristijo katerega koli izmed njih: a) identificiranje, b) dokumentiranje, in c) vrednotenje in ocenjevanje posameznikovih rezultatov učenja, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem, ter d) certificiranje (potrjevanje) posameznikovih rezultatov učenja, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem, v obliki kvalifikacije ali kreditnih točk;
- 3) v ureditvi PNPPZ po potrebi uporabljati ta načela: a) PNPPZ je povezano z NOK in v skladu z EOK; b) posameznikom in organizacijam so na razpolago informacije in smernice v zvezi s PNPPZ; c) PNPPZ naj bi zlasti koristilo prikrajšanim skupinam (brezposelnim), saj lahko izboljša udeležbo v vseživljenjskem učenju in jim olajša dostop do trga dela; d) brezposelnim se omogoči, da opravijo »presojo spretnosti«, s katero se opredeli njihovo znanje, spretnosti in kompetence; e) PNPPZ je podprto s smernicami, svetovanjem in je prosto dostopno; f) PNPPZ je podprto z ukrepi za zagotavljanje

- kakovosti; g) kvalifikacije in delne kvalifikacije, pridobljene s PN-PPZ, temeljijo na enakih ali enakovrednih standardih kot kvalifikacije, pridobljene s formalnimi izobraževalnimi programi; h) za lažje dokumentiranje rezultatov učenja se uporabljata Europass in Youthpass; i) med sistemom PNPPZ in sistemi kreditnih točk v formalnem izobraževanju obstajajo sinergije;
- 4) pri urejanju sistema PNPPZ spodbujati vse interesne skupine (delodajalce, sindikate, zbornice, nacionalne organe, udeležence v procesu PNPPZ, zavode za zaposlovanje, mladinske organizacije, izvajalce izobraževanja in usposabljanja ter organizacije civilne družbe) k udeležbi v procesu PNPPZ z namenom a) opredeljevanja in dokumentiranja rezultatov učenja in b) z vidika izvajalcev izobraževanja lajšanja dostopa do formalnega izobraževanja na podlagi rezultatov učenja.

Od leta 2000 naprej evropeizacija izobraževanja bistveno določa evropsko politiko PNPPZ. V tem okviru so se cilji doseganja večje socialne pravičnosti in družbenih sprememb umaknili temeljnemu ekonomskemu cilju doseganja večje konkurenčnosti gospodarstva, ekonomske prosperitete, mobilnosti ter boljše zaposljivosti odraslih (prim. Cavaco idr. 2014). V nadaljevanju nas bo v okviru Priporočila,<sup>90</sup> ki najjasneje določa politiko PNPPZ, zanimala zlasti povezava med ogrođjem kvalifikacij in PNPPZ, zato se bomo osredotočili predvsem na to. Kakšno logiko povezljivosti vzpostavlja Priporočilo med NOK in PNPPZ?

#### 4.2.1 Pomen NOK in rezultatov učenja za PNPPZ

Priporočilo izpostavlja dva temeljna namena PNPPZ: prvi se nanaša na »identificiranje« znanja, spretnosti in kompetenc s ciljem, da se jih naredi

<sup>90</sup> V Sloveniji temeljna razvojna dokumenta za področje izobraževanja odraslih, to je Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011) in Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020 (2013), posebno pozornost namenjata nadaljnjemu razvoju sistema PNPPZ. Bela knjiga navaja, da je treba: a) vzpostaviti mrežo lokalnih/regionalnih centrov, ki bodo odraslim omogočili brezplačno identificiranje in vrednotenje njihovega znanja in spretnosti ter brezplačno svetovanje o PNPPZ; b) na nacionalni ravni vzpostaviti razvojno službo za razvoj sistema PNPPZ; c) vzpostaviti mehanizme za presojanje kakovosti sistema PNPPZ; d) promovirati PNPPZ (Ivančič idr. 2011, str. 401). Tudi ReNPIO13–20 se zavzema za spodbujanje PNPPZ na nacionalni ravni ter v ta namen predlaga, da: se vzpostavi nacionalna koordinacija za potrebe razvoja sistema PNPPZ; izobraževalne ustanove na srednji in višji ravni zagotovijo pogoje za izvajanje postopkov PNPPZ; ko bo implementirano NOK, se vanj vključijo tudi kvalifikacije zunaj sistema formalnega izobraževanja (prav tam, str. 19). V navezavi na razvoj sistema PNPPZ in NOK prav tako nekateri drugi avtorji poudarjajo, da bi bilo treba pri ureditvi sistema PNPPZ spodbujati »povezovanje med institucijami formalnega in neformalnega izobraževanja ter razviti učinkovite kvalifikacijske okvire« (Mohorčič Špolar idr. 2011, str. 111).

vidne, drugi na »certificiranje« neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki vodi do (delne) kvalifikacije. V ta namen predvideva temeljne štiri korake za PNPPZ in poudarja, da kvalifikacije, pridobljene s PNPPZ, temeljijo na *enakih* ali *enakovrednih standardih* kot kvalifikacije, pridobljene s formalnimi izobraževalnimi programi. Kaj to pomeni?

Da bi bolje razumeli to zahtevo, se moramo ustaviti pri tretjem izmed štirih korakov za PNPPZ, to je pri vrednotenju in ocenjevanju posameznikovih rezultatov učenja, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem.

Kot smo že izpostavili, lahko pri konceptu rezultatov učenja razlikujemo med dvema kategorijama, med pričakovanimi rezultati učenja, ki jih razumemo kot vgrajene elemente v izobraževalne programe, in doseženimi rezultati učenja, ki jih razumemo kot samostojne elemente. Med pričakovanimi in doseženimi rezultati učenja pa je vedno ocenjevanje, saj z njim ugotavljamo skladnost med pričakovanim in doseženim (Ermenc 2014a, str. 201). Načini ocenjevanja se medsebojno razlikujejo, a v osnovi razlikujemo med *formativnim* in *sumativnim* pristopom v ocenjevanju, ki sta v procesu PNPPZ enako pomembna. Formativni pristop je zasnovan kot decentraliziran instrument, usmerjen k zagotavljanju povratnih informacij in podpore pri nadaljnjem učenju. Primarni namen formativnega ocenjevanja, ki ni usmerjen v formalno certificiranje rezultatov učenja, je omogočiti učečim se, da poglobijo svoje učenje in izboljšajo učni proces, ter predstavlja podlago za osebni in delovni razvoj. Kot tak naj formativni pristop ne bi bil neposredno povezan z NOK. V nasprotju s tem je sumativni pristop k ocenjevanju primarno namenjen formalnemu priznanju kvalifikacije in pridobitvi (javno veljavnega) certifikata. Temelji na (javno veljavnih) standardih znanja, ki so v veljavi pri ocenjevanju v formalnem izobraževanju. Kot tak se sumativni pristop povezuje z NOK (CEDEFOP 2009a, str. 29; Strokovne podlage za ... 2011, str. 8–9).

Iz povedanega sledi, da Priporočilo pri identificiranju in dokumentiranju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja spodbuja formativni pristop ocenjevanja, pri certificiranju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki vodi do (delne) kvalifikacije, pa izpostavljajo pomen sumativnega ocenjevanja, ki temelji na (poklicnih, izobraževalnih) standardih znanja, to je na vnaprej jasno opredeljenih predvidenih rezultatih učenja (standardiziranih enotah znanja, spretnosti, kompetenc), ki so v

veljavi pri ocenjevanju v formalnem izobraževanju<sup>91</sup> (gl. tudi CEDEFOP 2009a, str. 32–34). Temeljni pomen rezultatov učenja in NOK za PNPPZ je torej to, da če so kvalifikacije opredeljene z rezultati učenja, jih lahko glede na opisnike ravni uvrstimo na ustrezno raven NOK, pa tudi ocenimo neodvisno od poti, po kateri so bile pridobljene (Ermenc 2014a, str. 202). NOK in PNPPZ si tako prizadevata za skupen cilj; posameznikom omogočata, da napredujejo v svojih karierah učenja na podlagi pridobljenih rezultatov učenja, ki so neodvisni od trajanja in določenega izobraževalnega programa (CEDEFOP 2009a, str. 31).

Izhajajoč iz povedanega, bomo v zaključku preučili dve možnosti PNPPZ, ki sta povezani z rezultati učenja in ogrožjem kvalifikacij; prva se navezuje na logiko in pomen standardov (standardiziranih rezultatov učenja) in NOK pri PNPPZ, druga na uporabo NOK kot možnega orodja za priznavanje nestandardiziranih rezultatov učenja.

#### ***4.2.1.1 NOK, rezultati učenja in PNPPZ med »pripovedjo odrešitve« in ugotovitvami raziskav***

Kot smo poudarili, je vseživljenjsko učenje na ravni EU temeljni koncept evropske izobraževalne politike, v okviru katerega PNPPZ služi kot podpora uresničitvi ideje na znanju temelječe družbe. Ta je z diskurzom krize, ki ga utemljujeta Evropa 2020 in Priporočilo o PNPPZ, še dodatno pridobil pri pomenu, saj je PNPPZ predstavljeno kot »pripoved odrešitve« za izboljšanje delovanja trga dela, za izhod iz brezposelnosti ter za krepitev evropske konkurenčnosti in gospodarske rasti. Pokazali smo, da v okviru »pripovedi odrešitve« PNPPZ v evropski izobraževalni politiki nastopa največkrat v diskurzu, kaj »naj bi« s PNPPZ (rezultati učenja in NOK) dosegli, a da so rezultati raziskav izpostavili mnoge pomanjkljivosti, netočnosti in neuresničene cilje takih diskurzov. Ta vprašanja smo že natančno obravnavali (gl. poglavji 2.3.3.3 in 4.1.3.1), zato se na tem mestu ne bomo ponavljali. Povzeli bomo samo nekatere temeljne ugotovitve, pomembne za našo razpravo.

91 Podobno tudi Unescove Smernice za priznavanje, vrednotenje in potrjevanje rezultatov neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (Unesco 2012) poudarjajo pomen standardov, ki vsebujejo rezultate neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja in so del NOK. NOK predstavlja orodje skupnih standardov vseh rezultatov učenja; formalnih, neformalnih in priložnostnih. V Sloveniji je sumativni pristop ocenjevanja vnaprej predvidenih rezultatov učenja značilen za sistem NPK (o težavah sumativnega pristopa pri ocenjevanju v sistemu NPK gl. npr. Muršak 2006b, str. 20–21; Kelava 2013, str. 233–235).

Na ravni različnih modelov PNPPZ so avtorji model PNPPZ, povezan z NOK in rezultati učenja, poimenovali »prokrustovski« model (Harris 1999) oziroma »kvalifikacijsko/kreditni« model (Cameron 2012). Izpostavili so, da je značilen za poklicno izobraževanje in da ga vodijo potrebe trga dela, da prepozna samo tisti vidik predhodno pridobljenega znanja, ki se ujema s predpisanimi standardi (rezultati učenja), da je znanje v standardih organizirano hierarhično in predstavljeno kot vrednostno nevtralno (ahistorično, apolitično) in objektivno merljivo.

Tak model razumevanja PNPPZ je doživel mnoge kritike. Različni avtorji so poudarili, da ni prispeval k večji vključenosti deprivilegiranih skupin v nadaljnje izobraževanje ali k njihovi zaposljivosti; da zaradi »prevajanja« neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v kodificiran institucionaliziran jezik rezultatov učenja trpi karakter neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja; da logika rezultatov učenja od kandidatov PNPPZ zahteva, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo, zato velik del njihovega znanja ostane nepriznan (se ne odraža v predpisanih rezultatih učenja); da so znanje in kompetence predstavljeni depersonalizirano v obliki univerzalnega, nevtralnega in objektivnega znanja, ki je neodvisno od konteksta; da spodbuja instrumentalizacijo znanja, kjer tiho, »komunikativno« ter »pragmatično« znanje ni ovrednoteno, ključne kompetence pa težko prepoznane; da so rezultati učenja zavajajoči, saj vsak poskus razdelitve specializiranega znanja v »enote« – v pretirano specifične opise rezultatov učenja – trivializira in marginalizira pridobljeno znanje, ker znanje reducira na koščke medsebojno nepovezanih informacij, kriteriji ocenjevanja, ki temeljijo na standardih rezultatov učenja, pa prav tako ne zagotavljajo dokazov o znanju; da predstavlja proces definiranja »veljavnega« znanja v nekem poklicu, čeprav znanje ni osvobojeno relacij moči in je bistveno povezano s točno določenimi interesi; da predstavljajo rezultati učenja prakso discipliniranja subjektov, saj so z rezultati učenja učeči se zavezani vnaprej določenim ciljem, ki določajo, kaj je »znanje« in način demonstriranja le-tega.

V nasprotju s takim tehnično instrumentalnim razumevanjem modela PNPPZ, ki je doživel ostre kritike, so različni avtorji izpostavili potrebo po oblikovanju in razumevanju takega modela PNPPZ, ki bo zasnovan reflektivno. Reflektivno razumevanje PNPPZ se osredotoča na proces medsebojnega razumevanja med kandidati in ocenjevalci, predstavlja

proces učenja (ne končnega rezultata), v katerem se morajo kandidati ponovno naučiti, kar že znajo, to je izraziti svoje tiho oziroma komunikativno znanje (v celostnem portfoliju svojih izkušenj) na eni strani, pa tudi naučiti se uporabljati specifičen jezik (izobraževalnih) ustanov, ki so odgovorne za PNPPZ. Prav tako se nanaša tudi na ocenjevalce, na njihovo učenje kandidatovega jezika, pri tem so ocenjevalci usmerjeni na to, kar kandidati znajo, s tem se vzpostavlja prostor za dialog, to je prostor medsebojnega zaupanja in spoštovanja, ki omogoča identificiranje znanja. Na ta način je mogoče vzpostaviti skupen jezik razumevanja med ocenjevalci in kandidati ter delno omogočiti transfer znanja iz neformalnega izobraževanja, priložnostnega učenja in poklicnega življenja v institucionalni (izobraževalni) kontekst.

Refleksivni model PNPPZ si tako prizadeva za bolj celostno razumevanje znanja, za holistično razumevanje »kompetence« oziroma ohlapnejše razumevanje »rezultatov učenja«, ter se pri tem osredotoča na posameznika in proces učenja. Pri tako razumljenem modelu PNPPZ, ki ohranja nestandardiziran in individualen značaj neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja, pa se zastavlja vprašanje, ali je PNPPZ brez predhodne standardizacije sploh možno. Je mogoče uporabljati PNPPZ onkraj vnaprej postavljenih standardov? In če je, kakšna bi bila možna vloga NOK pri takem PNPPZ?

#### ***4.2.1.2 NOK kot možno orodje za priznavanje nestandardiziranih rezultatov učenja?***

Potrebo po širšem namenu PNPPZ, ki seže onkraj vnaprej postavljenih standardov, sta na Slovenskem izpostavila na primer Muršak (2006a, 2006b) in Kelava (2012). Kot predlaga Kelava, bi bilo treba vzpostaviti službe,

ki lahko sprejmejo katero koli in kakršno koli vlogo posameznika po priznavanju, ki se tiče tako vertikalno kot horizontalno vseh možnih področij, ki naj pokrivajo tako gospodarske panoge kot 'hobi' področja, in lahko na osnovi tega skličejo kvalificirano komisijo, neke vrste poroto, ki preuči posamezen primer in odloči na osnovi predloženih dokumentov, po potrebi prikazanega znanja ali veščin, spretnosti, kompetenc, ter se na osnovi lastne presoje in strokovne suverenosti odloči o dodelitvi certifikata ali ne. (Prav tam, str. 347)

Tak predlog, ki ga v manj dorečeni obliki zagovarja tudi Bela knjiga – po vzoru iz Francije bi bilo treba vzpostaviti mrežo lokalnih/regionalnih centrov, ki bi odraslim omogočila brezplačno identificiranje in vrednotenje pridobljenega znanja (Ivančič idr. 2011, str. 401) –, predstavlja zagotovo ustrezno dopolnilo bolj instrumentalnemu pristopu potrjevanja rezultatov učenja glede na vnaprej predpisane standarde in ga lahko razumemo v funkciji vzpostavitve bolj reflektivnega modela PNPPZ, odpira pa vsaj eno temeljno vprašanje; kakšni so kriteriji, po katerih bodo presojele takšne komisije. Da bi se izognili vtisu arbitrarnosti in nezaupanja, bi bilo treba take komisije opremiti s skupnimi smernicami in orodji, ki bi pri PNPPZ pomagali in dodatno legitimirali njihove odločitve (Ermenc 2014a, str. 206; gl. tudi Muršak 2006b, str. 21). Poglejmo, kako bi lahko NOK pripomogla k temu cilju.

Izpostavili smo, da so NOK sestavljena iz a) kvalifikacijskih ravni, b) da so ravni opredeljene s širokimi opisi rezultatov učenja (opisniki ravni), ki jih v nekaterih ogrodbah dopolnjuje kreditni sistem, ter c) da je za opisovanje in uvrščanje kvalifikacij v ogrodje predpisana tudi ustrezna metodologija. Število ravni v ogrodbi naj bi odražalo specifično sistema in kulturno tradicijo v posamezni državi, čeprav je večina evropskih držav pod vplivom EOK sprejela ogrodje z osmimi kvalifikacijskimi ravnmi (CEDEFOP 2013, str. 9). Opisnike ravni sestavljajo rezultati učenja, ki so največkrat opisani v splošnih kategorijah »znanje«, »spretnosti« in »kompetenca/e«, čeprav so nekatere države sprejele drugačne rešitve (prav tam, str. 12). Bistvo opisnikov »evropskega modela« NOK je, da skušajo zajeti različne kontekste na izobraževalnem in delovnem področju ter so stopnjevani glede na njihovo zahtevnost in kompleksnost; na najnižjih ravneh vsebujejo elementarno znanje, enostavne spretnosti in obvladanje preprostih situacij ob vodenju, na najvišjih ravneh pa najbolj poglobljeno in izpopolnjeno znanje, spretnosti reševanja kritičnih problemov in največ avtonomnosti in samostojnosti (prav tam, str. 290–327). Predpisana metodologija opisovanja in vključevanja kvalifikacij v NOK je pomembna zlasti za razumevanje in transparentnost procesa uvrščanja tipov kvalifikacij in posameznih kvalifikacij v ogrodje, pa tudi z vidika registra kvalifikacij<sup>92</sup>, ki po večini spremlja razvoj ogrodb.

---

92 Register kvalifikacij NOK je spletna platforma, kjer so dostopne vse formalno priznane kvalifikacije v državi. Prek registra kvalifikacij NOK v posameznih državah se lahko posamezne kvalifikacije medsebojno primerja glede na EOK. V Sloveniji je dostopen na: <https://www.nok.si/register-kvalifikacij-sok>.

Kvalificirane komisije, ki bi jih lahko oblikovali na različnih ravneh – na ravni podjetij, izobraževalnih ustanov in države, odvisno od nacionalne politike vseživljenjskega učenja –, bi lahko pri vrednotenju in ocenjevanju smiselno uporabljale opisnike (rezultatov učenja) NOK in njihove kategorije glede na naravo rezultata učenja, ki se ga presoja; obvladovanje teoretičnega znanja, uporaba kognitivnih in praktičnih spretnosti ali presoja ključnih in poklicnih kompetenc. Pri tem ni nujno, da kandidat izkazuje rezultate učenja v vseh treh kategorijah enakovredno, ampak da glede na različni kontekst pridobljenih rezultatov učenja izkaže ekvivalentnost le-teh na posamezni zahtevnostni ravni; poudarek je lahko ali na znanju, ali spretnostih, ali na kompetencah (Ermenc 2014a, str. 208).

Ocenjevalec (ali ocenjevalci) iz komisije v dialogu s kandidatom tako ugotovi, katere kategorije rezultatov učenja bo sploh preverjal (znanje, spretnosti ali kompetence). Te najprej skupaj identificirata in jih nato v ustreznem obrazcu tudi opišeta (dokumentirata). Pri tem si lahko pomagata tudi z opisi formalnih kvalifikacij, ki so dostopni v registru kvalifikacij NOK. V naslednjem koraku ocenjevalec ugotavlja, na kateri zahtevnostni ravni NOK ti rezultati so; lahko so vsi na isti ravni, lahko ne. Prav tako lahko po potrebi prek registra kvalifikacij NOK preveri, ali so pridobljeni rezultati učenja skladni z rezultati učenja v formalnih kvalifikacijah; kateri, v kakšnem obsegu in na kateri ravni. Če je register kvalifikacij NOK povezan s portalom EOK<sup>93</sup>, lahko po potrebi preveri tudi, kako se pridobljeni rezultati učenja ujema z rezultati učenja v formalnih kvalifikacijah v drugih izbranih evropskih državah. Na tej osnovi kvalificirana komisija pripravi dokument, ki je lahko že končni rezultat procesa vrednotenja in ocenjevanja, kadar gre za formativne funkcije pri ocenjevanju ali karierno (plačno) napredovanje v podjetju. Lahko pa je vmesni rezultat vrednotenja in ocenjevanja, ki prispeva k lažjemu priznavanju rezultatov učenja z namenom vključitve kandidata v nadaljnje izobraževanje ali pri pridobitvi celotne kvalifikacije (prav tam, str. 209–210).

Na tej podlagi je torej mogoče zasnovati bolj refleksiven model PN-PPZ prek NOK in rezultatov učenja, ki ne sledi logiki vnaprej predpisanih in strogo formaliziranih (standardiziranih) rezultatov učenja. Pri tem je treba poudariti, da tako zastavljenega modela PNPPZ ne najdemo zapisanega niti v evropskih smernicah niti v Priporočilu Sveta o

93 Dostopno na: [http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im\\_field\\_entity\\_type%3A97](http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97).

PNPPZ. Evropske smernice in priporočila prej kot reflektivni model PNPPZ spodbujajo tako imenovani »prokrustovski« model oziroma »kvalifikacijsko/kreditni« model PNPPZ, ki PNPPZ razume predvsem kot »pripoved odrešitve« za krepitev evropske konkurenčnosti in gospodarske rasti.

O tem, kako razumejo povezavo med rezultati učenja, NOK in PNPPZ ter kakšne modele PNPPZ implementirajo v prakso posamezne izbrane evropske države, bomo razpravljali v naslednjem poglavju.



## **5 VPLIV EVROPEIZACIJE IZOBRAŽEVANJA: OGRODJA KVALIFIKACIJ IN PRIZNAVANJE NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO PRIDOBLENEGA ZNANJA V IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH**

V tem poglavju je predstavljena primerjalna raziskava, katere namen je ob primeru ogrodja kvalifikacij in z njim povezanega sistema PNPPZ ugotoviti, kako se ideje in koncepti iz evropskega izobraževalnega prostora prevajajo v nacionalna okolja štirih izbranih držav: Danske, Nemčije, Portugalske in Slovenije. V ta namen najprej opredelimo izhodišča raziskovanja, predstavimo metodologijo, izvedemo primerjalno analizo na podlagi izbranih kazalnikov, interpretiramo rezultate ter podamo zaključne ugotovitve primerjalne raziskave.

### **5.1 Izhodišča raziskovanja**

Kot smo utemeljevali v prejšnjem poglavju, so bili vsi trije preučevani koncepti – NOK, rezultati učenja in PNPPZ – na širšem področju

izobraževanja deležni velikega zanimanja. Na eni strani so pod globalizacijskimi in evropeizacijskimi vplivi na izobraževanje ti koncepti predstavljeni kot pozitiven odgovor na širše spremembe, s katerimi se srečujejo evropske družbe in evropski trg dela. V okviru ekonomske krize omenjeni koncepti delujejo kot pripoved odrešitve za celosten izkoristek potencialov človeškega kapitala in konkurenčnost evropskega gospodarstva. Na drugi strani pa so bili ti koncepti deležni mnogih kritik in kritičnih raziskav, ki so pokazale, da omenjeni koncepti niso izpolnili ciljev, zaradi katerih so bili zasnovani in implementirani.

Pokazali smo, da eno izmed temeljnih težav pri NOK, rezultatih učenja in PNPPZ pomenita neenotno in različno razumevanje in pojmovanje samih konceptov. Poznamo namreč različne modele NOK, ki imajo različne cilje in namene, soočeni smo z različnim razumevanjem rezultatov učenja, prav tako pa ločimo tudi med različnimi nameni, konteksti, modeli in metodami PNPPZ. Omenjene razlike niso nepomembno povezane z različnimi državami in izobraževalnimi tradicijami v evropskem prostoru. Poudarili smo, da sta se NOK in koncept rezultatov učenja začela razvijati v anglosaških državah in da naj bi se evropski (kontinentalni) model NOK, ki je nastal po uveljavitvi EOK, pomembno razlikoval od tako imenovane prve generacije anglosaških ogrodij kvalifikacij. Prav tako razlikujemo tudi med različnimi pristopi PNPPZ med različnimi skupinami evropskih držav.

Razvoj in implementacija EOK, katerega del sestavlja tudi PNPPZ, sta rezultata procesa evropeizacije izobraževanja. Kot ključni evropski instrument politike vseživljenjskega učenja (Elken 2015) so EOK razvila in vodila različna omrežja (na primer svetovalna skupina EOK, nacionalne koordinacijske točke EOK, EOK aktivnosti vzajemnega učenja), upravlja se ga prek odprte metode koordinacije, njegovo implementacijo pa se spodbuja z mehko zakonodajo (priporočili EOK), z vzpostavitvijo diskurza (številnimi publikacijami in projekti, ki jih je izdala Komisija ali njene pogodbene agencije v zadnjih desetih letih) in prek skupnih ciljev (kot so večja zaposljivost, primerljivost in mobilnost) na evropski ravni. Hkrati je bila implementacija na nacionalni ravni spodbujena z različnimi finančnimi mehanizmi (predvsem z Evropskim socialnim skladom /ESS/ in donacijami Komisije nacionalnim koordinacijskim točkam), medsebojnim pritiskom (prek imenovanih nacionalnih predstavnikov, ki delujejo v različnih omrežjih

EOK) in spremljanjem procesa razvoja (vzpostavljeno NOK je eden izmed kazalnikov v dveh »vodilnih pobudah« strategije Evropa 2020), to vse pa je pripomoglo k razvoju NOK v Evropi. Tako so se vrata za institucionalizacijo »neformalnih« pravil in prenos norm z evropske na nacionalno raven na široko odprla na področju izobraževanja. Koliko so se ta vrata odprla in kako so se ideje in koncepti »prevedli« z evropske (EOK) na nacionalno raven (NOK) v izbranih državah, bo fokus zanimanja našega primerjalnega raziskovanja.

A kot smo izpostavili v prejšnjih poglavjih, se lahko obseg sprememb, ki jih prinašajo evropski instrumenti v državah članicah EU, medsebojno močno razlikuje. Hall (1993) na primer razlikuje med tremi vrstami mogočih sprememb: prva se nanaša na sprejemanje obstoječih političnih instrumentov, druga na razvoj novih instrumentov, tretja pa na temeljno spremembo ideologije in idej, ki jo prinašajo na novo implementirani politični instrumenti. Ob pomoči tega razlikovanja, ki ga predstavi avtor, bomo tudi sami ocenili obseg sprememb, ki jih EOK in evropske smernice PNPPZ vnašajo v izbrane države. Poleg tega je obseg sprememb močno odvisen tudi od »normativnega ujemanja« (Sedelmeier 2011, str. 16) med zahtevami EU in nacionalno zakonodajo na področju izobraževanja, to je med kulturnim in zgodovinskim ujemanjem med normativnimi idejami, ki jih predstavljajo EOK in evropske smernice PNPPZ, in izobraževalnimi tradicijami, v katerih so bili razviti NOK in sistemi PNPPZ. Zato bomo pri analizi vpliva EOK posebno pozornost namenili tudi NOK in sistemom PNPPZ, ki so bili razviti v različnih izobraževalnih tradicijah v Evropi, saj imajo različni izobraževalni konteksti ključno vlogo pri posredovanju evropskih učinkov (Rasmussen idr. 2015).

V raziskavi se bomo torej osredotočili na preučevanje vidika evropeizacije izobraževanja, razumljene kot procesa, ki vključuje pritiske od »zgoraj navzdol« (Radaelli 2008), to je s preučevanjem vpliva EOK in evropskih smernic PNPPZ na oblikovanje NOK in sistemov PNPPZ v različnih izobraževalnih tradicijah v Evropi. V prvem delu bomo preučili učinke evropskega pritiska na nacionalne ravni, pa tudi način, kako države članice sprejmejo pravila EU in izvajajo politiko EU, to je kako države članice razvijajo NOK in sisteme PNPPZ z uporabo mehkega prava (prek priporočil EOK in PNPPZ) in v okviru načela subsidiarnosti. To bomo naredili z (a) analizo konteksta, namena in

ciljev NOK ter PNPPZ in z (b) analizo strukture NOK ter postopkov PNPPZ. Tukaj bomo preučili, koliko lahko določene ideje iz EOK (glede ciljev, strukture, uporabljenih kategorij) in evropskih priporočil o PNPPZ (nameni, postopki, povezanost z NOK) identificiramo v izbranih NOK in sistemih PNPPZ. V drugem delu bomo pozornost usmerili na diskurzivne in normativne vidike EOK in evropskih priporočil o PNPPZ, to je na njuno vlogo pri širjenju in razširjanju specifičnih evropskih reformnih idej in ideologij – poblagovljanje znanja, potrženje in deregulacija izobraževanja –, in kako se te prevajajo v evropske države prek NOK. To bomo naredili ob pomoči (c) analize vloge, ki jo imajo NOK in rezultati učenja kvalifikacij v sistemu izobraževanja in usposabljanja ter PNPPZ, in sicer tako, da bomo ugotavljali, ali so rezultati učenja strukturirani kot »samostojni elementi«, to je neodvisni od izobraževalnih poti, ustanov in programov, kot predvidevajo EOK in evropska priporočila o PNPPZ.

## 5.2 Metodologija

Naša primerjalna raziskava temelji na kvalitativni paradigmi znanstvenega raziskovanja (Haralambos in Holborn 2008). Primerjalna raziskava je raziskava, ki je usmerjena v analiziranje in interpretiranje kulturnih, družbenih, političnih in drugih pojavov v dveh ali več skupnostih, družbah ali državah. Temelji na analizi tega, kar se je v družbi zgodilo ali se dogaja. Lahko je nacionalna, če preučuje pojave dveh ali več situacij znotraj ene države, ali mednarodna, če primerja pojave v dveh ali več državah. Zadnja nam omogoča, da s smiselnim primerjanjem preučevanih pojavov ugotovljamo podobnosti in razlike ter na podlagi interpretacije teh pojavov in s sintezo izpeljemo veljavne zaključke oziroma zakonitosti pojavov, ki lahko pripomorejo k izboljšanju teorije, politike in prakse izobraževanja odraslih. Njena bistvena vrednost je torej *interpretacija* preučevanega pojava (Hantrais in Mangen 1996; Charters 1999; Charters in Siddiqui 1989; Reischmann in Bron 2008; Savićević 2003; Titmus 1989).

Glede na tehniko zbiranja podatkov jo uvrščamo v skupino analize dokumentov (Vogrinc 2008). Osnovni viri analize podatkov predstavljajo 1) nacionalna poročila o uvrščanju NOK v EOK (*EQF referencig reports*), ki so jih pripravile države članice in jih je »potrdila« svetovalna skupina EOK, ter 2) evropska poročila (popisi) o priznavanju neformalnega

izobraževanja in priložnostnega učenja (*European inventory on validation*), ki so jih prav tako pripravile države članice in revidirali nacionalni predstavniki v svetovalni skupini EOK, CEDEFOPa ter svet strokovnjakov za zagotavljanje kakovosti. Prva predstavljajo najobširnejši in kakovosten uraden vir za analizo ogrodij kvalifikacij in njihovih sestavnih delov v izbranih evropskih državah, druga pa poglobljen pogled v prakse PNPPZ v posameznih evropskih državah in so ključno evropsko orodje za spodbujanje držav članic pri nadaljnjem spremljanju in razvoju njihovega sistema PNPPZ. Glede na to, da gre za uradne dokumente, lahko ugotovimo, da so osnovna štiri merila za ocenjevanje kakovosti analiziranih dokumentov, to so avtentičnost (dokument je resničen oziroma avtentičen), kredibilnost (dokument je brez napak in drugih nepravilnosti), sporočilnost (sporočilo dokumenta je jasno in bralcu razumljivo) in reprezentativnost (dokument je tipičen za tako vrsto dokumentov), izpolnjena (Scott 1990 v Vogrinc 2008, str. 136). Kljub temu pa moramo opozoriti, da za nobene dokumente, tudi uradne, ni mogoče določiti, kako jih je treba brati in razumeti, in da je interpretacija dokumentov odvisna od znanja in osebne biografije bralca oziroma raziskovalca, to je od njegove subjektivne presoje, na katero vplivajo različni dejavniki (Atkinson and Coffey 2010; Vogrinc 2008). Poleg tega se opiramo na obstoječo raziskovalno literaturo, ki je na voljo v izbranih državah, pa tudi na našo vključenost, znanje in podatke, ki smo jih pridobili v obdobju 2010–2015, ko smo bili vključeni v ta omrežja evropskega izobraževalnega prostora: omrežje »EOK nacionalne koordinacijske točke«, ki ga vodi Komisija; omrežja vzajemnega učenja (*peer-learning*) evropskih orodij transparentnosti, ki jih je organizirala Komisija; in različnih konferenc in seminarjev o NOK, rezultatih učenja in evropskih orodij transparentnosti, ki so jih organizirale države članice ali Komisija.

Države, vključene v raziskavo, smo izbrali na podlagi treh kriterijev: (a) model evropskega (poklicnega) izobraževanja oziroma prevladujoč režim spretnosti, (b) ali je EOK vplivalo na razvoj NOK in (c) stopnjo razvitosti sistema PNPPZ. (A) Zgodovinsko gledano, lahko razlikujemo med tremi temeljnimi modeli evropskega (poklicnega) izobraževanja, ki vodijo do različnih režimov spretnosti: nemškimi dualno korporativističnim (Nemčija, Avstrija), francoskim državno reguliranim (Francija, Belgija) ter angleškim liberalno ekonomskim sistemom izobraževanja (Združeno kraljestvo, Irska), ki so v različnih kombinacijah služili kot zgled za razvoj izobraževalnih sistemov v 19. in 20. stoletju v drugih

evropskih državah (Greinert 2004; gl. tudi Ermenc 2014b). Izhajajoč iz različnih variacij omenjenih modelov, so se razvili tudi drugi modeli: skandinavski (ali nordijski) (Danska, Norveška, Finska, Švedska, Islandija), sredozemski (Španija, Portugalska, Italija, Grčija) ter izobraževalni model v postkomunističnih (oziroma postsocialističnih) državah (na primer Madžarska, Češka, Poljska)<sup>94</sup> (Bjørnåvold 2000; Lundahl 2016; Mohorčič Špolar idr. 2014; Roosmaa in Saar 2017). (B) Prav tako lahko razlikujemo med državami, ki so sprejele svoja NOK pred implementacijo EOK (na primer Irska, Anglija, Škotska) ali po implementaciji EOK (večina evropskih držav), pa tudi glede (C) na stopnjo razvitosti sistema PNPPZ: države z visoko stopnjo razvitosti (na primer Francija, Norveška, Portugalska), srednje visoko (na primer Danska, Nemčija, Španija, Združeno kraljestvo), srednje nizko (na primer Belgija, Italija, Slovaška, Slovenija) ter nizko stopnjo razvitosti (na primer Bolgarija, Hrvaška, Grčija) sistema PNPPZ (Hawley idr. 2010). Z uporabo teh kriterijev smo si prizadevali zajeti raznolikost tradicij v evropskem izobraževalnem prostoru, pridobiti relevantne podatke iz držav z razvitim sisemom PNPPZ ter preučiti vpliv EOK na razvoj NOK v Evropi. Izhajajoč iz povedanega, smo za primerjavo izbrali štiri države: Dansko, Nemčijo, Portugalsko in Slovenijo. Države v preglednici 1 so razvrščene skladno z izbranimi kriteriji.

*Preglednica 1: Uvrščenost držav glede na vpliv EOK, razvitost sistema PNPPZ ter izobraževalni model*

Država	Vpliv EOK na razvoj NOK	Stopnja razvitosti sistema PNPPZ	Model izobraževanja
Danska	✓	srednje visoka	skandinavski (nordijski)
Nemčija	✓	srednje visoka	germanski
Portugalska	✓	visoka	sredozemski
Slovenija	✓	srednje nizka	postkomunistični (postsocialistični)

94 Ob tem je treba opozoriti, da ni države, ki bi jo lahko uvrstili v samo en »čist« izobraževalni model. Vzemimo za primer Slovenijo, ki ji nekateri pripisujejo značilnosti modela postsocialističnih držav, drugi jo prištevajo bližje h germanskemu modelu (oz. celinsko-korporativističnemu režimu države blaginje), tretji pa jo uvrščajo v hibridni model, ki poleg značilnosti prvih dveh vsebuje tudi značilnosti anglosaškega (oz. neoliberalnega) modela (gl. npr. Kump 2008b; Mohorčič Špolar idr. 2014; Roosmaa in Saar 2017).

### 5.3 Primerjalna analiza

Vsi štirje izbrani NOK in sistemi PNPPZ izvirajo iz držav z različnimi nacionalnimi, političnimi, kulturnimi in izobraževalnimi tradicijami. Te bomo najprej na kratko predstavili v nadaljevanju.

V obdobju po drugi svetovni vojni je imelo izobraževanje na Danskem pomembno vlogo pri vzpostavitvi socialnodemokratskega režima države blaginje; izobraževanje je predstavljalo temeljno orodje za doseganje socialne pravičnosti in varnosti, pa tudi za zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti za vse državljane ter krepitev civilne družbe in demokratičnih idealov. Pod vplivom neoliberalnih tendenc po decentralizaciji, prosti izbiri šol in novem upravljanju javnega sektorja (*new public management*) je Danska (tako kot tudi druge nordijske države) v devetdesetih letih 20. in v začetku 21. stoletja prešla k bolj tržno usmerjenemu izobraževanju, to je od države blaginje h »konkurenčni državi« (*competitive state*). Rezultati raziskave PISA so prav tako spodbudili reforme osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja na Danskem, utemeljene na rezultatih učenja in ukrepih nadziranja (testiranje in preverjanje). Čeprav današnji izobraževalni sistem še vedno podpira socialno pravičnost in enakopravnost za vse, pri tem ostajajo enake možnosti izobraževanja na vseh ravneh izobraževalnega sistema za posameznike velike, so neoliberalni ukrepi (decentralizacija, učinkovitost in konkurenčnost) začeli spodkopavati temelje nordijskega modela izobraževanja (Imsen idr. 2017; Lundahl 2016). Izobraževalni sistem ima dva temeljna stebra spretnosti: poklicnega, z vajenskim sistemom, in akademskega (Helms Jørgensen 2013).

Po drugi svetovni vojni je bila Nemčija razdeljena na dva dela: Zvezno republiko Nemčijo, ki je bila pod nadzorom Zahoda, in Nemško demokratično republiko, ki je bila pod nadzorom Sovjetske zveze. Šele leta 1990 sta se obe državi združili v Zvezno republiko Nemčijo. Nemčija je razvila kontinentalni izobraževalni model, ki temelji na tripartitnem posvetovanju, socialnem partnerstvu, poklicnem načelu kot glavni didaktični usmeritvi – z dualnim sistemom kot osrčjem kvalifikacijskega sistema – ter izobraževalnem sistemu z dvema temeljnima stebroma spretnosti: poklicnim in akademskim (Greinert 2004; Wolter in Kerst 2015). V poklicnem izobraževanju in usposabljanju, v katerem so socialni partnerji odgovorni za določanje od države priznanih poklicev in

kjer so vsebine in preverjanje izobraževanja ter kvalifikacij stvar kolektivnih pogajanj, začetno poklicno izobraževanje pomeni temelj za razvoj poklicne kariere na srednje zahtevnih delovnih mestih (Clark in Winch 2015; Deissinger 2015). Od devetdesetih let 20. stoletja naprej so neoliberalni ukrepi (privatizacija, novo upravljanje javnega sektorja) in globalni akterji (OECD z raziskavo PISA, ki je v Nemčiji povzročila pravi »PISA šok«<sup>95</sup>) širili zahteve po reformiranju javne uprave in reformi izobraževalnega sistema. Kljub temu naj bi izobraževalni sistem, zlasti podsistem poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ostal precej stabilen v svojih tradicionalnih značilnostih in odporen proti predlaganim inovacijam in spremembam (Kuhlee 2015).

Razvoj izobraževalnega sistema na Portugalskem se precej razlikuje od drugih evropskih zahodnih držav, saj je bila Portugalska izpostavljena diktaturi od leta 1926 do 1974. V osemdesetih letih 20. stoletja, ko so na Portugalskem začeli vzpostavljati državo blaginje, pri tem je imelo izobraževanje pomembno vlogo – saj je bilo usmerjeno k demokratizaciji in emancipaciji družbe –, so globalni neoliberalni ukrepi, ki poudarjajo učinkovitost in kulturo testiranja v izobraževanju, postopno začeli vdirati v sistem države blaginje. To povezovanje politik neoliberalizma s politikami države blaginje je posledično ublažilo neoliberalne ukrepe v izobraževanju (Fragoso in Guimarães 2010). V devetdesetih letih je izobraževanje odraslih postalo politična prednostna naloga na Portugalskem, saj je imel velik delež odraslih ali nizko stopnjo izobrazbe ali pa je bil nekvalificiran. Ob finančni pomoči evropskega socialnega sklada je v ospredje prišlo izobraževanje za konkurenčnost in zaposljivost, zato je bil leta 2001 vzpostavljen tudi sistem za PNPPZ (Guimarães 2013). V zadnjem času se v okviru strukturnih reform, ki jih je zahtevala »trojka«, izobraževalni sistem spoprijema z zmanjšanjem javnih izdatkov ter vse bolj privatizira in komercializira (Antunes 2016).

Od konca druge svetovne vojne do leta 1991 je bila Slovenija del Jugoslavije (FLRJ, od 1963 naprej SFRJ), ki je temeljila na družbeni lastnini in samoupravljanju. Izobraževanje je bilo zasnovano kot javno in je bilo usklajeno s skupnimi kurikularnimi smernicami in kriteriji ocenjevanja v federaciji. Po osamosvojitvi leta 1991 je Slovenija reformirala celoten izobraževalni sistem (1993–1996) na načelih človekovih pravic in pravičnosti, avtonomiji učečih se in učiteljev ter kakovosti, pri tem je

---

95 Gl. poglavje 3.2.2.

izobraževanje pomemben del sistema države blaginje, ki zagotavlja enake možnosti izobraževanja za vse. Slovenija je leta 2004 vstopila v EU (z drugimi postkomunističnimi državami), to pa je pomembno vplivalo na njen izobraževalni sistem, zlasti na poklicno in visokošolsko izobraževanje (zaradi obsežne finančne podpore iz evropskih sredstev). V poklicnem in strokovnem izobraževanju so bili uvedeni novi decentralizirani, kompetenčno zasnovani učni načrti in nova vloga učiteljev. V visokošolskem izobraževanju je bila uvedena bolonjska reforma, s tem so v ospedje stopili predvsem ekonomski cilji visokošolskega izobraževanja, pojavljajo pa se prav tako težnje po večji decentralizaciji in privatizaciji visokega šolstva (Ermenc 2011; Klemenčič in Zgaga 2014).

### 5.3.1 Kontekst, namen in cilji NOK ter PNPPZ

Čeprav so politične in izobraževalne tradicije vsake države precej različne, so vse države začele razvijati svoja NOK na podlagi posvetovalnega procesa o EOK, ki se je začel leta 2005 in bil formalno sprejet leta 2008 (Agência Nacional para a Qualificação [ANPQ] 2011, str. 13; Bundesministerium für Bildung und Forschung [BBF] 2013, str. 11; Center RS za poklicno izobraževanje [CPI] 2014, str. 27; Danish Evaluation Institute [DEI] 2011, str. 12). Priporočila o uvedbi EOK so tako bistveno vplivala na odločitve o vzpostavitvi ogrodij kvalifikacij v teh državah. Na Danskem ideja o NOK izhaja tudi iz razprav o nacionalni strategiji za globalizacijo, ki se navezuje na strategijo vseživljenjskega učenja in reformo poklicnega izobraževanja (DEI 2011, str. 12). Na Portugalskem je NOK del kvalifikacijskega sistema v državi, ki je bil vzpostavljen leta 2007 z namenom dvigniti splošno kvalificiranost prebivalstva na raven srednješolske izobrazbe/kvalifikacije kot minimalne ravni kvalificiranosti na Portugalskem pa tudi povezati splošno in strokovno izobraževanje z dvojnimi certificiranjem (to daje tako splošno kot poklicno kvalifikacijo) prek mehanizmov PNPPZ in na podlagi modularno zasnovanih izobraževalnih programov ter z uvedbo Nacionalnih katalogov kvalifikacij<sup>96</sup>. Poleg tega so se z vzpostavitvijo NOK na Portugalskem odločili, da »sprejmejo načela EOK tako v smislu organiziranosti ogrodja v osem ravni kot glede opisov rezultatov učenja« (ANPQ 2011, str. 20).

<sup>96</sup> Ti so modularno osnovani in utemeljeni na rezultatih učenja, ki jih je moč neodvisno preveriti in naslavljajo predvsem potrebe gospodarstva.

Dansko ogrodje kvalifikacij je bilo sprejeto leta 2009, portugalsko 2010, slovensko in nemško pa leta 2011. Vse države so vzpostavile celovita ogrodja kvalifikacij, ki vsebujejo kvalifikacije iz splošnega, poklicnega in visokošolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih. Nemčija je edina država, ki je sicer zasnovala NOK tako, da lahko v ogrodje vključi tudi splošne kvalifikacije (*Allgemeine Hochschulreife* in *Fachgebundene Hochschulreife*), a jih v ogrodje v danem trenutku zaradi pomanjkanja konsenza med interesnimi skupinami ni vključila (BBF 2013, str. 56)<sup>97</sup>. Slovensko ogrodje vključuje tudi kvalifikacije, ki se jih pridobi prek sistema PNPPZ in vodijo do nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK) (CPI 2014, str. 34). Vsa štiri NOK so primeri neregulatornih ogrodij, to pomeni, da NOK ne predpisuje uniformne strukture ali vnaprej določenih standardiziranih kriterijev, v katerih morajo biti opisane kvalifikacije, da bi bile vključene v ogrodje. Glede na tipologijo modelov NOK, ki jo je vpeljal Raffe (2013), lahko vsa štiri ogrodja klasificiramo kot predvsem komunikacijska (razlagalna) ogrodja, saj pojasnjujejo kvalifikacijske sisteme z intenco narediti jih transparentnejše.

Dansko in portugalsko NOK pa bi lahko klasificirali tudi kot primera reformnega ogrodja, saj si z ogrodjem prizadevajo reformirati sistem poklicnega izobraževanja in usposabljanja.

Skupni cilji NOK so podpreti transparentnost (in preglednost) kvalifikacijskega sistema, mobilnost ter strategije vseživljenjskega učenja. V Nemčiji, na Portugalskem in v Sloveniji naj bi z NOK povezali in uskladili ter pojasnili povezave med različnimi podsistemi izobraževanja (splošnim, poklicnim in visokošolskim), pa tudi med sistemom izobraževanja in sistemom usposabljanja. Na Danskem, v Nemčiji in Sloveniji je cilj NOK prav tako lažje priznavanje nacionalnih kvalifikacij v tujini in tujih kvalifikacij doma. Nemško in portugalsko ogrodje naj bi spodbujali tudi PNPPZ ter promovirali idejo o kvalifikacijah, utemeljenih na rezultatih učenja (ANPQ 2011, str. 20; BBF 2013, str. 12; CPI 2014, str. 30; DEI 2011, str. 13).

Izmed analiziranih držav je Portugalska že povezala sistem PNPPZ z ogrodjem kvalifikacij, preostale tri države – Danska, Nemčija in

---

97 O tej odločitvi naj bi ponovno razpravljali leta 2018.

Slovenija, čeprav je Slovenija v ogrodje že vključila tudi NPK<sup>98</sup> – pa naj bi ta cilj realizirale z nadaljnjim razvojem ogrodja. Sistem PNPPZ so na Portugalskem razvili leta 2001 in je znan pod imenom »Priznavanje, vrednotenje in certificiranje kompetenc« (*Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC*). Ta je neposredno povezan z ogrodjem kvalifikacij, to pomeni, da se lahko pridobijo vse kvalifikacije, ki so vključene v ogrodje, tako v sistemu formalnega izobraževanja kot prek sistema PNPPZ (to velja za kvalifikacije na ravni NOK 1–4). Med kvalifikacijami, ki se jih pridobi v sistemu formalnega izobraževanja in prek sistema PNPPZ, ni nobenih razlik z vidika pravic do nadaljevanja izobraževanja ali zaposlovanja (trga dela). PNPPZ je opredeljeno kot posameznikova pravica (European Commission idr. 2014c, str. 3–4). Danska, Nemčija in Slovenija prav tako nimajo vzpostavljenih celostnih politik (oziroma strategij), ki bi celovito urejale področje PNPPZ, ampak so vzpostavile različne zakonske okvire, ki veljajo za posamezne podsisteme izobraževanja in usposabljanja. Na Danskem so na primer v podsistemu izobraževanja odraslih vzpostavili sistem za »vrednotenje in ocenjevanje posameznikovih dejanskih kompetenc« (*realkompetencevurdering (RKV)* oziroma *individuel kompetencevurdering (IKV)*), ki odraslim omogoča ovrednotiti njihovo predhodno pridobljeno znanje glede na standarde posameznih izobraževalnih programov (European Commission idr. 2014a, str. 3–5); v Nemčiji je opaznejši pristop k PNPPZ v poklicnem izobraževanju in usposabljanju »izpit iz zunanjega preverjanja«

---

98 Čeprav NPK temeljijo na istem poklicnem standardu kot izobrazbe, pridobljene v sistemu formalnega poklicnega, srednje strokovnega in višje strokovnega izobraževanja, kvalifikacije, pridobljene v izobraževalnem sistemu in sistemu preverjanja in potrjevanja predhodno pridobljenega znanja, niso enakovredne. Kandidat v omenjenem formalnem sistemu izobraževanja pridobi NPK in stopnjo izobrazbe, ki se izkazuje s spričevalom oz. diplomo, kandidat v certifikatnem sistemu pa pridobi samo formalno potrditev za opravljanje poklica na določeni zahtevnostni ravni, ki se izkazuje s certifikatom. Če primerjamo omenjene podsisteme izobraževalnega sistema s certifikatnim sistemom, smo v Sloveniji pravzaprav vzpostavili sistem, ki v formalnem izobraževalnem sistemu omogoča pridobiti »kvalifikacije tipa A«, v certifikatnem sistemu pa »kvalifikacije tipa B«. Prve kandidatom dajejo pravice do zaposlovanja in do nadaljevanja izobraževanja na višji ravni, druge pa kandidatom omogočajo samo pravice do zaposlovanja, ne pa tudi do nadaljevanja izobraževanja na višji ravni. Pa še pravice do zaposlovanja, ki jih omogoča NPK, so vprašljive, saj NPK večinoma niso vključeni v tarifni del kolektivnih pogodb, študij, ki bi pokazale, koliko kandidatov, ki si je na novo pridobilo NPK, se je na podlagi tega certifikata tudi dejansko zaposlilo na trgu dela – ne za potrebe reguliranih poklicev ali v podjetjih, kjer so bili kandidati že zaposleni –, pa za zdaj še ni. Pri certifikatnem sistemu se torej zastavlja vprašanje, ali smo v Sloveniji z njim razvili sistem PNPPZ, ki ga prepoznavajo trg dela, izobraževalni sistem in širša družba.

(*Externenprüfung*), ki omogoča pridobiti kvalifikacijo iz vajenstva posameznikom z izkušnjami s posameznega poklicnega področja, vzpostavili pa so na primer tudi sistem *ProfilPASS*, ki je namenjen prepoznavanju, dokumentiranju in vrednotenju kompetenc posameznika ne glede na to, kje so bile pridobljene (na primer s prostovoljnim delom, pristočnimi aktivnostmi, družinskim delom ipd.), in temelji na kandidatuvi samooceni ter strokovnem vodenju (European Commission idr. 2014b, str. 3–5); v Sloveniji pa najceloviteje razvit sistem PNPPZ predstavlja sistem NPK oziroma certifikatni sistem (European Commission idr. 2014d, str. 3–4)<sup>99</sup>.

Namen sistema PNPPZ na Portugalskem, pa tudi v Sloveniji v primeru NPK je svojim državljanom omogočiti, da si prek sistema PNPPZ pridobijo (delne/cele) kvalifikacije; sistem PNPPZ na Portugalskem je namenjen izboljšanju izobrazbenih in kvalifikacijskih ravni prebivalstva vsaj do pridobljene izobrazbe/kvalifikacije na srednješolski ravni. Danska, Nemčija in Slovenija s sistemom PNPPZ omogočajo dostop do izobraževalnih programov in tudi oprostitev opravljanja njegovih določenih delov; na Danskem je ključni cilj sistema PNPPZ motivirati posameznike brez izobrazbe/kvalifikacije oziroma z nizko izobrazbo/kvalifikacijo, da se vključijo v vseživljenjsko učenje. Na ravni visokošolskega izobraževanja je kandidatom v Nemčiji, na Portugalskem in Sloveniji omogočeno PNPPZ za vstop v izobraževalni program in tudi za oprostitev delov izobraževalnega programa, a je višina kreditov, ki se jih prizna kandidatu, navadno omejena. Na Danskem, v Nemčiji in (v zadnjem času) Sloveniji se razvija sistem PNPPZ tudi za namene identificiranja in dokumentiranja priložnostno pridobljenega znanja (kompetenc) za boljše zaposlitvene možnosti oziroma večjo prožnost na trgu dela (European Commission idr. 2014a, str. 5; European Commission idr. 2014c, str. 3–4; European Commission idr. 2014d, str. 3–4).

### 5.3.2 Struktura NOK in postopki PNPPZ

Danska, Nemčija in Portugalska so razvile strukturo ogrodja z osmimi ravnimi (kot EOK), Slovenija pa je vzpostavila ogrodje z desetimi ravnimi, ki naj bi bolje odražalo njeno izobraževalno tradicijo (CPI 2014,

<sup>99</sup> Več o sistemu PNPPZ v Sloveniji gl. poglavje 2.3.3.1.

str. 30–31). V vseh državah ravni v ogrodju temeljijo na rezultatih učenja, pri tem te naraščajo od najnižje k najvišji ravni; danski, nemški in slovenski opisniki so zasnovani široko, tako da odražajo »različne vrste rezultatov učenja, od bolj teoretičnih do bolj praktičnih« (DEI 2011, str. 16). Opisniki ravni danskega, portugalskega in slovenskega ogrodja kvalifikacij vsebujejo iste kategorije opisnikov – znanje, spretnosti, kompetenca/e – kot EOK,<sup>100</sup> Nemčija pa je edina država, ki se je odmaknila od uporabe kategorij EOK ter namesto teh razvila nove kategorije poklicnih (znanje, spretnosti) in osebnih (socialne kompetence, avtonomija) kompetenc. Kompetenca, razumljena kot »celovita zmožnost za delovanje«, je krovni pojem v nemškem NOK in nadpomenska za vse rezultate učenja, ki označujejo »zmožnost in pripravljenost za uporabo znanja, spretnosti in osebnih, socialnih in metodoloških zmožnosti v delovnem ali študijskem okolju ter v osebnem in strokovnem razvoju« (BBF 2013, str. 58).

Čprav dansko, portugalsko in slovensko NOK sledijo kategorijam EOK pri opisovanju opisnikov ravni, so njihovi opisniki ali kategorije nadalje podrobneje razdeljene in »širše« od tistih v EOK. V danskem NOK je poudarek na znanju in razumevanju, spretnostih reševanja problemov, komunikacijskih spretnostih, sodelovanju in učenju (DEI 2011, str. 17–18). Globina znanja ter razumevanje in kritično mišljenje so poudarjeni v portugalskem NOK (ANPO 2011, str. 21), kritično razmišljanje in refleksija pa sta izpostavljena v višjih ravneh slovenskega NOK (CPI 2014, str. 32). Nemški opisniki NOK so prav tako široko zasnovani in vključujejo dodatne kategorije kompetenc, na primer timske/vodstvene spretnosti, angažiranost, komunikacijo, reflektivnost in kompetenco učenja (BBF 2013, str. 58–59). V vseh štirih državah je kompetenca definirana v širšem holističnem smislu kot sposobnost uporabe znanja, spretnosti in naravnosti v izobraževalnih, poklicnih in osebnih situacijah. Struktura NOK v izbranih državah je prikazana v preglednici 2.

---

100 Čprav portugalsko NOK na mestu pojmovanja »kompetence« v opisnikih uporablja kategorijo »naravnosti« (*attitude*), je ta pomensko opredeljena enako kot v EOK, to je v terminih samostojnosti in odgovornosti delovanja (ANPO 2011, str. 21). Revidirano Priporočilo Sveta (2017) o EOK kategorijo kompetence nadomešča s kategorijo »odgovornosti in samostojnosti« (gl. poglavje 4.1.1).

*Preglednica 2: Struktura NOK*

Država	Ravni	Opisniki ravni	Rezultati učenja
Danska	8 ravni	znanje	tip znanja (teoretično, praktično) kompleksnost znanja razumevanje
		spretnosti	tip spretnosti (praktične, kognitivne, ustvarjalne, komunikativne) reševanje problemov komunikacija (kompleksnost sporočil)
		kompetenca	prostor delovanja (stopnja nepredvidljivosti) sodelovanje in odgovornost učenje (odgovornost za lastno učenje in učenje drugih)
Nemčija	8 ravni	poklicne kompetence	znanje (globina in širina) spretnosti (instrumentalne in sistemske, presoja)
		osebne kompetence	socialne kompetence (timske/ vodstvene spretnosti, angažiranost, komunikacija) avtonomija (osebna odgovornost, refleksivnost, kompetenca učenja)
Portugalska	8 ravni	znanje	globina znanja
		spretnosti	kognitivne in praktične
		naravnost	razumevanje avtonomija in odgovornost
Slovenija	10 ravni	znanje	globina in širina znanja
		spretnosti	kognitivne (logične, intuiivne, ustvarjalne) in praktične (uporaba orodij, materialov)
		kompetence	avtonomija in odgovornost splošne in poklicne

Na Danskem, v Nemčiji in Sloveniji postopki in metode PNPPZ niso predpisani na nacionalni ravni oziroma določeni z NOK, ampak so največkrat v pristojnosti izvajalcev postopka PNPPZ, pri tem ti uporabljajo

kombinacijo najrazličnejših metod; na Danskem postopki in metode PNPPZ niso standardizirani in ne temeljijo na uporabi standardov, najbolj razširjena in uporabljena metoda PNPPZ pa je dialoška metoda (diskusija, ki poteka »ena na ena«, dialog ali intervju med kandidatom in ocenjevalcem), v rabi pa so tudi druge metode (v poklicnem izobraževanju praktične naloge, v splošnem izobraževanju pisne naloge, v visokošolskem izobraževanju pisne naloge in portfolio) (European Commission idr. 2014a, str. 17–18); v Nemčiji so v rabi izpiti (dokazovanje poklicnih izkušenj pri »izpitu iz zunanjega preverjanja«), v visokošolskem izobraževanju se največkrat uporablja metoda portfolia, v sistemu ProfilPASS pa deklarativne metode v kombinaciji s portfoliom (European Commission idr. 2014b, str. 14); v Sloveniji se v poklicnem in strokovnem ter v višjem in visokošolskem izobraževanju za PNPPZ oblikuje in imenuje komisije, največkrat uporabljena metoda je metoda portfolia ob drugih metodah, ki so tudi v uporabi (intervju, zagovor projekta, praktični preizkus ipd.) (European Commission idr. 2014d, str. 15). Vse tri omenjene države za referenčno točko PNPPZ uporabljajo predvsem kurikulum/izobraževalni program (na Portugalskem predvsem v terciarnem izobraževanju), na Portugalskem (na ravni NOK 1 do 4), in v Sloveniji v sistemu NPK, pa so postopki in metode PNPPZ v neposredni povezavi s standardi znanja (poklicni standardi, standardi kvalifikacij), ki predpisujejo rezultate učenja in kriterije preverjanja. V Sloveniji so v sistemu NPK metode, merila in naloge preverjanja znanja in spretnosti natančno določeni v »Katalogu strokovnih znanj in spretnosti« (Katalog), pri tem kandidat za NPK dokaže svoje predhodno pridobljeno znanje ali z neposrednim preverjanjem znanja, določenega s Katalogom, ali na podlagi listin (pridobljenih v izobraževalnih programih, s predhodnimi delovnimi izkušnjami). V postopku preverjanja kandidat pred komisijo dokazuje svoje znanje in spretnosti. V uporabi so te metode: pisno, praktično ali ustno preverjanje z zagovorom (Pravilnik o načinu ... 2015; Zakon o nacionalnih ... 2009).

Na Portugalskem so vzpostavili to metodologijo postopkov in metod PNPPZ: 1) »diagnosticiranje kandidata« (identificiranje kandidatovih potreb, pričakovanj, motivacije); 2) informiranje in vodenje kandidata (usmeritev v nadaljnje izobraževanje ali sistem PNPPZ); 3) identificiranje kompetenc (kandidatovo samoocenjevanje predhodno pridobljenih kompetenc); 4) vrednotenje kompetenc (ocenjevanje identificiranih

kompetenc v primerjavi s standardom kvalifikacije); 5) certificiranje znanja (imenovana komisija /porota/ ovrednoti kandidatovo znanje na osnovi pisnega, ustnega ali praktičnega preverjanja znanja). Po odobritvi komisije kandidat pridobi certifikat, ki izkazuje celotno (spričevalo) ali delno pridobitev kvalifikacije (»kompetenčni certifikat«). Najpogosteje je uporabljena metoda portfolia v kombinaciji z vrednotenjem posameznikovega znanja pred kvalificirano komisijo/poroto, a je preverjanje (testiranje, izpit) nujni sestavni del postopka PNPPZ (European Commission idr. 2014c, str. 11–12).

### **5.3.3 NOK in rezultati učenja v izobraževalnem sistemu in sistemu PNPPZ**

Rezultati učenja so v vseh štirih NOK izbranih držav opredeljeni podobno kot v EOK, to je kot izjave o tem, kaj učeči se zna (razume) ali je zmožen (in pripravljen) narediti po zaključenem procesu učenja (BBF 2013, str. 78; CPI 2014, str. 84; DEI 2011, str. 17). Rezultati učenja kvalifikacije pomenijo, kaj se od učečega z določeno kvalifikacijo »pričakuje, da zna in da lahko naredi«, ali kaj »mora znati« (ANPO 2011, str. 62; BBF 2013, str. 100; CPI 2014, str. 48; DEI 2011, str. 17), dosežene rezultate učenja pa se ugotavlja s postopki (zunanjega) preverjanja znanja. Na Danskem in v Nemčiji so rezultati učenja v splošnem izobraževanju razumljeni kot kompetenčni cilji in »kompetenčno zasnovni izobraževalni standardi« (BBF 2013, str. 100). Na Portugalskem so ti opredeljeni kot kompetence in splošni cilji, ki definirajo znanje in temeljne spretnosti, ki jih morajo učeči se usvojiti, da bi si pridobili osnovnošolsko in srednješolsko izobrazbo (ANPO 2011, str. 60). Rezultati učenja so v osnovnošolskem izobraževanju v Sloveniji opredeljeni kot splošni in operativni cilji ter (minimalni, temeljni) standardi znanja, v srednješolskem splošnem izobraževanju pa kot splošni in operativni cilji, (minimalni, temeljni) standardi znanja, ključne kompetence in nameravani rezultati učenja (CPI 2014, str. 48). V poklicnem izobraževanju in usposabljanju na Danskem in v Nemčiji so rezultati učenja opisani kot kompetence (splošne, osebne/socialne, poklicne/sektorske) (BBF 2013, str. 101), na Portugalskem kot moduli kompetenc, opredeljeni v nacionalnih katalogih kvalifikacij, ki opisujejo nabor kompetenc, potrebnih za pridobitev kvalifikacije (ANPO 2011, str. 62), ter v Sloveniji kot operativni cilji in poklicne kompetence, ki so pripravljene na podlagi poklicnih

standardov (CPI 2014, str. 48). Moduli kompetenc na Portugalskem in kompetence v Sloveniji, ki so opredeljene v poklicnih standardih, prav tako služijo kot osnova za PNPPZ odraslih. V visokošolskem izobraževanju na Danskem morajo biti rezultati učenja v študijskih programih opredeljeni v terminologiji znanja, spretnosti in kompetence, kot določa NOK (DEI 2011, str. 48), rezultati učenja v Nemčiji, na Portugalskem in v Sloveniji pa so opisani v terminih (splošnih, predmetno specifičnih) kompetenc (BBF 2013, str. 98; CPI 2014, str. 48).

Če povzamemo do zdaj povedano, lahko izpostavimo, da: (i) »obrat« k rezultatom učenja postaja realnost v vseh štirih državah; (ii) so rezultati učenja opredeljeni različno v podsistemih izobraževanja in usposabljanja v vsaki državi, pa tudi med državami – ali kot kompetenčni cilji, kompetenčni ali izobrazbeni standardi, (ključne) kompetence ali cilji, ali kot izjave o znanju, spretnostih in kompetencah – in da ne nujno sledijo kategorijam rezultatov učenja, opredeljenih v opisnikih NOK; (iii) so rezultati učenja največkrat definirani in razumljeni kot kompetence, in čeprav imajo kompetence najdaljšo »tradicijo« v poklicnem izobraževanju in usposabljanju, se te vse bolj uveljavljajo tudi na ravni splošnega in visokošolskega izobraževanja ter v izobraževanju odraslih; ter (iv) predstavljajo sestavni del splošnega, poklicnega in visokošolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih, izobraževalnih/študijskih programov ter učnih načrtov.

Neposredna povezanost med NOK in sistemom PNPPZ je zdaj v analiziranih državah vzpostavljena le na Portugalskem; Danska, Nemčija in Slovenija pa si z nadaljnjim razvojem NOK prizadevajo za vzpostavitev mehanizmov za vključevanje kvalifikacij (oziroma kompetenc v Nemčiji), pridobljenih v neformalnem izobraževanju v NOK. Na Portugalskem (NOK za ravni 1–4) so torej vse kvalifikacije, ki so vključene v ogrodje, dostopne tako prek formalnega izobraževanja kot tudi prek sistema PNPPZ, to pomeni, da so kvalifikacije na Portugalskem, pridobljene v formalnem izobraževanju in prek sistema PNPPZ, enakovredne; kvalifikacije, pridobljene v sistemu PNPPZ, niso »drugorazredne« oziroma kvalifikacije »tipa B«, ampak imajo enako veljavo na trgu dela, v sistemu izobraževanja in družbi kot kvalifikacije, pridobljene v formalnem izobraževanju. Na Portugalskem je PNPPZ del kvalifikacijskega sistema oziroma ogrodja kvalifikacij in vodi do pridobitve kvalifikacije, pri tem je PNPPZ povezano s standardi znanja, ali

natančneje, s »standardi kvalifikacije«; za priznavanje osnovnošolske in srednješolske (splošne) izobrazbe se uporablja »ogrodje ključnih kompetenc v izobraževanju in usposabljanju odraslih«, za priznavanje poklicnih kvalifikacij pa »nacionalne kataloge kvalifikacij«. V obeh vrstah standardov so predpisane (splošne oziroma poklicne) kompetence, ki jih morajo kandidati v procesu priznavanja dokazati (European Commission idr. 2014c, str. 4–5).

## 5.4 Razprava in zaključne ugotovitve

Izhajajoč iz primerjalne analize in analitičnega okvira evropeizacije izobraževanja, ki smo ga utemljili v tretjem poglavju, lahko podamo te ugotovitve in zaključke o NOK ter z njim povezanem PNPPZ v izbranih evropskih državah.

S preučevanjem vpliva evropeizacije izobraževanja od »zgoraj navzdol« ob primeru NOK in z njim povezanem PNPPZ v Evropi in upoštevajoč Hallov (1993) tristopenjski model spremembe politik, lahko ugotovimo, da so EOK in evropska priporočila o PNPPZ povzročila predvsem spremembe prvega in drugega reda v izbranih državah. Kljub načelu subsidiarnosti in mehki zakonodaji so v vseh štirih državah, ki izhajajo iz različnih izobraževalnih tradicij, priporočila o uvedbi EOK bistveno vplivala na odločitev o vzpostavitvi NOK, pa tudi na njihove skupne cilje, strukturo ogrodij ter opredelitev rezultatov učenja v NOK. Enako je mogoče ugotoviti tudi za druge evropske države (gl. CEDEFOP 2018). Glede tega je zanimivo, da je bila Nemčija edina država, ki ni prevzela kategorij iz opisnikov EOK (znanje, spretnosti in kompetenca/avtonomija in odgovornost), čeprav vse štiri analizirane države v svojih sistemih izobraževanja in usposabljanja bolj kot funkcionalno prevzemajo holistično pojmovanje kompetenc(e). Kompetenca je v nemškem kontekstu razumljena kot »celovita zmožnost za delovanje«, v EOK pa je ta razumljena ožje, in sicer kot »odgovorno in avtonomno delovanje« (gl. tudi Gehmlich 2009, str. 746). Razumevanje kompetence v EOK je tako v nemškem kontekstu razumljeno kot »ločeno od celovitega pojmovanja poklica«, pa tudi kot »nepedagoški didaktični koncept« (Deissigeiner 2015, str. 611). Ker Nemčija predstavlja enega izmed treh temeljnih modelov izobraževanja v Evropi (poleg frankofonskega in anglosaškega), sta njen »konservativizem« in odpor do anglosaškega

pojmovanja kompetence, ki ga je prevzelo EOK, verjetno večja od danskega, portugalskega ali slovenskega NOK.

Z uvajanjem koncepta rezultatov učenja, ki naj bi bil tesno povezan s PNPPZ, si analizirane države vse bolj prizadevajo vzpostaviti »skupne« metodologije PNPPZ, pa tudi povezati mehanizme PNPPZ z NOK. Evropska priporočila o PNPPZ tako predstavljajo močan impulz za evropske države in zagotavljajo, da je smer razvoja njihovih politik PNPPZ podobna. Čeprav je izmed analiziranih držav samo Portugalska vzpostavila bolj ali manj celotno politiko PNPPZ (na ravneh NOK 1-4), je moč izpostaviti, da: (i) v vseh štirih državah prevladuje kvalifikacijsko/kreditni model PNPPZ, ki naj bi prispeval k večji konkurenčnosti gospodarstva, mobilnosti in zaposljivosti odraslih; (ii) PNPPZ temelji predvsem na »standardih znanja« in sumativnem pristopu ocenjevanja<sup>101</sup>; ter (iii) postopek PNPPZ vključuje podobne faze (identificiranje, dokumentiranje, vrednotenje in ocenjevanje ter certificiranje) ter metode (portfolio, pisno/ustno preverjanje, intervju/dialoška metoda) (prim. Cavaco idr. 2014, str. 351). Portugalska je tudi edina analizirana država, kjer NOK spodbuja PNPPZ na način, da omogoča pridobitev kvalifikacij, ki so vključene v ogrodje tudi prek sistema PNPPZ, nasprotno pa imajo Danska, Nemčija in Slovenija vzpostavljene različne mehanizme PNPPZ, ki so se razvili neodvisno od NOK in z NOK niso neposredno povezani. Glede na to, da so evropska priporočila o PNPPZ za vzpostavitev celovitih sistemov PNPPZ postavile rok leto 2018, je pričakovati, da bodo ta korak države članice, kot zagotavljajo same, naredile v bližnji prihodnosti. Verjetno je to tudi eden izmed razlogov, da učinki vzpostavitve sistemov PNPPZ v posameznih evropskih državah še niso vidni na način in v obsegu kot pri vzpostavitvi NOK v izbranih državah.

Evidentno je tudi, da »uspeh« evropeizacije NOK v vseh izbranih državah ter PNPPZ na Portugalskem temelji na finančni podpori Komisije državam članicam, predvidenih gospodarskih koristih NOK, procesu vzajemnega učnega in vzpostavljenih omrežij v evropskem izobraževalnem prostoru, ki se ga ureja z odprto metodo koordinacije kot novo obliko vladanja v izobraževanju. Ob tem smo opozorili tudi

---

101 Kljub temu lahko na Danskem, v Nemčiji in na Portugalskem najdemo tudi sistem PNPPZ, ki ni povezan s »standardi znanja«, ampak z dokumentiranjem, evidentiranjem in vrednotenjem »celotnega« znanja in kompetenc posameznika, torej sistem PNPPZ, ki je bliže reflektivnemu razumevanju PNPPZ.

na to, da EOK ni nikakršno nevtralno ali tehnično orodje na podatkih temelječe politike, ampak predstavlja orodje za prenos ideologije, to je neoliberalnih teženj po deregulaciji, marketizaciji in poblagovljenju izobraževanja, iz prevladujočega anglosaškega izobraževalnega modela, zato lahko EOK razumemo tudi kot primer evropeizacije izobraževanja od »spodaj navzgor«.

Vendar NOK in PNPPZ v štirih analiziranih državah niso povezana s Hallovim (1993) pojmovanjem spremembe politike tretjega reda, za katero je značilen paradigmatški obrat političnih instrumentov, utemeljen na spremembi ideologije in idej. Danska, Nemčija, Portugalska in Slovenija so razvile svoja NOK pod vplivom EOK, a se ta precej razlikujejo od NOK v anglosaških državah in državah v razvoju po vsem svetu, kjer je anglosaška konceptualizacija NOK služila kot model razvoja ogrodja kvalifikacij (gl. Allais 2014). Vsa štiri NOK: (i) podpirajo evropsko primerljivost kvalifikacij; (ii) so predvsem komunikacijska (razlagalna) ogrodja, pri tem imata dansko in portugalsko ogrodje tudi reformno vlogo; (iii) so celovita ogrodja, ki vključujejo ali bodo vključevala kvalifikacije iz splošnega, poklicnega, visokošolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih; (iv) podpirajo predvsem nacionalne strategije vseživljenjskega učenja (povezati in uskladiti različne podsisteme kvalifikacij) ter bolj nagovarjajo potrebe izobraževalnih sistemov in institucij kot pa potrebe trga dela in gospodarstva; (v) so neregulativna ogrodja, v katerih rezultati učenja za kvalifikacije niso enotno predpisani za vse kvalifikacije, ampak se v različnih podsistemih izražajo v različnih kategorijah, čeprav največkrat v obliki kompetenc; in (vi) so utemeljena na »rezultatih kot referenci« in ne na »rezultatih kot vodilu« (Raffe 2013). Podobno ugotavlja Deissigeiner (2015), ko pravi, da je v Nemčiji predstavnikom sindikatov in delodajalcev uspelo zavrnilo anglosaško razumevanje oblikovanja in razvrščanja kvalifikacij, ker to ni bilo združljivo z nacionalnim razumevanjem od države priznanih (poklicnih) kvalifikacij. Razprava o ogrodju je v Nemčiji še vedno osredotočena na vhodne dejavnike, kot sta trajanje izobraževanja ali razlikovanje med izobraževalnimi programi (Deissigeiner 2013). V vseh štirih državah »zaupanje« v kvalifikacije prav tako ne izhaja iz NOK, ampak je zaupanje utemeljeno v ciljih izobraževanja, izobraževalnih institucijah in ureditvi izobraževalnega sistema, ki ob pomoči zakonov regulira in predpisuje potrebne kvalifikacije učiteljev, vsebino in trajanje izobraževanja, načine preverjanja znanja itn.

(Cort 2010; Gössling 2015). Pridobljeni podatki torej potrjujejo tezo, da je EOK spodbudilo nastanek »evropskega modela« NOK, ki se bistveno razlikuje od prve generacije (anglosaških) ogrodij kvalifikacij.

Poleg tega so rezultati učenja (kompetence) v vseh štirih izobraževalnih sistemih: (1) razumljeni kot večinoma vgrajeni v izobraževalne programe in institucije ter niso predstavljeni kot samostojni elementi; (2) opredeljeni so kot cilji in so povezani z določenim izobraževalnim programom, ki vodi do kvalifikacije, in ne predstavljajo dejansko doseženih (izmerjenih) rezultatov učenja; (3) postavljeni so v širši kontekst izobraževalnih vhodnih parametrov in večinoma niso neodvisni od izobraževalnih programov in učnih načrtov. Nekoliko drugačno vlogo pa imajo rezultati učenja v kvalifikacijsko/kreditnem sistemu PNPPZ. Na Portugalskem se pri priznavanju osnovnošolske in srednješolske (splošne) izobrazbe naslanjajo na rezultate učenja kot vgrajene elemente v izobraževalne programe, pri priznavanju poklicnih kvalifikacij pa na rezultate učenja kot samostojne elemente, ki so neodvisni od izobraževalnih programov in so opredeljeni v enotah nacionalnih katalogov kvalifikacij. V Sloveniji lahko zadnjo logiko priznavanja poklicnih kvalifikacij zasledimo v sistemu NPK.

Podobno ugotavlja tudi Ermenc (2012), ko poudari, da se v Sloveniji mnogi socialni partnerji strinjajo s tem, da se rezultatov učenja ne ločuje od izobraževalnih programov, ter dodaja, da NOK združuje tako vhodne (raven kvalifikacije je odvisna od zakonodaje in izobraževalnih programov) kot izhodne (EOK) parametre. Tudi Gössling (2015) ugotavlja, da se v Nemčiji doseganje kompetenc (rezultatov učenja) preverja v okviru formalnih izobraževalnih programov, to pomeni, da imajo ključno vlogo v nemškem NOK vhodni in ne izhodni parametri. Avtor zato pravi, da nemško NOK »samo ohranja iluzijo o ocenjevanju kompetenc [rezultatov učenja] in na kompetencah [rezultatih učenja] utemeljenem uvrščanju« kvalifikacij v ogrodje ter da je bilo NOK implementirano kot »na vhodnih parametrih utemeljen instrument«, samo preoblečen v jezik rezultatov učenja, to je izhodnih parametrov (prav tam, str. 19). Ne nazadnje so tudi opisniki ravni in (pod)kategorije, ki se uporabljajo v vseh štirih NOK (predvsem danskem in nemškem), zastavljeni široko, tako da podpirajo različna pojmovanja in koncepte znanja, od tistih, ki so bližje trgu dela, do tistih bližje humanističnim, družbenokritičnim in transformativnim konceptom znanja, pa tudi različne

namene izobraževanja, od bolj poklicnih do tistih, ki so bliže aktivnemu državljanstvu ali svobodnemu izobraževanju (gl. Brockmann idr. 2008).

V tem smislu »evropski model« NOK po našem prepričanju ne predstavlja močnega neoliberalnega orodja, ki bi povzročalo deregulacijo, marketizacijo in poblagovljanje izobraževanja ter instrumentalizacijo znanja, to je bila namreč temeljna kritika ogrodij kvalifikacij v anglosaških državah in državah v razvoju. Podatki, pridobljeni s primerjalno analizo, so pokazali, da je vpliv EOK omejen, saj temeljni koncept rezultatov učenja, ki se napaja iz anglosaškega prevladujočega modela (poklicnega) izobraževanja, ni izpolnil neoliberalnih pričakovanj po ločevanju rezultatov izobraževanja od izobraževalnih ustanov in programov. Normativno ujemanje (Sedelmeier 2011) med (anglosaškimi) idejami EOK in vzpostavljenimi NOK v skandinavskem, germanskem, sredozemskem in postkomunističnem kontekstu tako za zdaj ostaja majhno. Ob primeru NOK v Evropi lahko torej prav tako poudarimo, da evropska izobraževalna politika nima neposrednega vpliva na nacionalno izobraževalno politiko in prakso, saj prehaja skozi lokalne prakse ter nacionalne politične, kulturne in izobraževalne tradicije, ki ustvarjajo različne učinke in lahko celo preoblikujejo izvirne koncepte; izbrane evropske države so interpretirale in preoblikovale anglosaške koncepte, ki naj bi se implementirali z EOK prek svojih političnih in kulturnih tradicij ter izobraževalnih modelov (prim. Rasmussen idr. 2015).

Glede na to, da se je evropski model NOK v Evropi vzpostavil šele pred kratkim, pa je morda tudi še prezgodaj, da bi podali dokončne sklepe o dolgoročnih učinkih NOK v izbranih državah, zato morajo učinki NOK in z njim povezano PNPPZ v nacionalnem in evropskem prostoru ostati fokus našega preučevanja tudi v prihodnje.

## 6 ZAKLJUČEK

V tej knjigi smo preučevali, kako formiranje evropskega izobraževalnega prostora in evropske izobraževalne politike, ki sta nastala kot posledica procesov globalizacije in evropeizacije v izobraževanju, vpliva na priznavanje formalno, neformalno in priložnostno pridobljenega znanja oziroma rezultatov učenja, pri tem smo se osredinili zlasti na povezavo med ogrođjem kvalifikacij in priznavanjem neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja. Ker smo raziskovali predvsem aplikativne diskurze evropske izobraževalne politike, ki so največkrat izraženi kot »panaceja«, to je predpisano čudežno zdravilo, ki zdravi vse »izobraževalne bolezni«, smo razumevanje osnovnih konceptov, ki jih le-ta uporablja, preučevali in ovrednotili z vidika širših teoretskih diskurzov. V ta namen smo se oprli na različni paradigmi kvalitativnega raziskovanja oziroma novejši teoretski tradiciji v izobraževanju odraslih, to je kritično teorijo in postmodernizem (poststrukturalizem), da bi kritično ovrednotili preučevane koncepte, ki se vzpostavljajo z evropeizacijo izobraževanja.

Da bi pojasnili, kako se oblikujeta skupen evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika, smo preučevali vplive procesov globalizacije in evropeizacije na izobraževanje. Na podlagi razumevanja le-teh smo ob primeru evropskega ogrođja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje, rezultatov učenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja pojasnjevali koncept evropeizacije izobraževanja. Pri tem smo zasledovali mehanizme delovanja evropeizacije izobraževanja in njene vplive na razumevanje in pojmovanje znanja in

izobraževanja odraslih. Ker se v tem okviru koncept znanja vse bolj zamenjuje s konceptom rezultatov učenja, smo se, da bi bolje razumeli koncept rezultatov učenja, najprej ustavili pri vprašanju o znanju. Vprašanje o znanju, ki je temeljno vprašanje o tem, kaj pomeni znati (vedeti) in biti izobražen, je eno izmed ključnih vprašanj, ki smo jih obravnavali v knjigi, in sicer tako na ravni razumevanja različnih pojmovanj znanja v teoriji izobraževanja odraslih in z njimi povezanih temeljnih konceptov (vseživljenjskega učenja, emancipacije in opolnomočenja ter priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja) kot tudi na ravni razumevanja, ki se »znanju«, to je rezultatom učenja, pripisuje v kontekstu evropeizacije izobraževanja.

Problem, ki smo ga evidentirali v okviru evropeizacije izobraževanja, je predvsem to, da se v okviru le-te oblikuje evropska politika izobraževanja odraslih, ki daje prednost učinkoviti, uporabni in izmerljivi vrednosti znanja, s tem pa je »jezikovna igra« performativnosti »kolonizirala« evropski izobraževalni prostor. V njem je znanje opredeljeno s svojo uporabno vrednostjo, postaja blago za izmenjavo in ni vrednota na sebi. V ospredju zanimanja je znanje kot končni rezultat izobraževanja in učenja, ki ga pridobivamo vse življenje v najrazličnejših kontekstih, zato se je v celotnem evropskem izobraževalnem prostoru uveljavil koncept rezultatov učenja, ki se ne razrašča samo skozi vse podsisteme začetnega in nadaljevalnega izobraževanja v državah članicah, ampak tudi skozi različna evropska orodja (EOK, EOVK, PNPPZ, ECTS/ECVET idr.) ter evropsko izobraževalno, socialno, ekonomsko politiko in politiko trga dela. Glavna nevarnost takega razumevanja znanja je njegova redukcija na en sam sistem in kriterij finančne in tehnološke učinkovitosti, ki spodbuja instrumentalno vrednost znanja in krepi pragmatično-ekonomistično paradigmo izobraževanja odraslih. Tako se znotraj univerzuma mogočega znanja samo določenemu znanju in načinu njegovega organiziranja pripisuje vrednost, s tem pa se to znanje legitimira v obliki »uradnega znanja«. V okviru evropske politike izobraževanja odraslih zato tudi namen izobraževanja odraslih postaja vse bolj instrumentalen; izobraževanje je instrument za doseganje vnaprej določenih ciljev in rezultatov, predvsem evropskega reda konkurenčnosti in zaželenih subjektivitet odraslih, to je vseživljenjsko učečih se fleksibilnih delavcev in državljanov. Tudi evropska orodja, ki se vzpostavljajo z evropeizacijo izobraževanja (EOK, PNPPZ), so po našem prepričanju predvsem del

tega pragmatično-ekonomističnega diskurza, čeprav bi lahko bil njihov potencial glede na izvorno zastavljene ideje v teoriji izobraževanja odraslih (po doseganju večje socialne pravičnosti in družbenih spremembah v primeru PNPPZ) dosti širši od samo ekonomskega. Skratka, v tako zastavljenem diskurzu evropske izobraževalne politike umanjka prostor za pridobivanje znanja, ki je bistveno za širši intelektualni, estetski, moralni in socialni razvoj odraslega ali na osebni ali skupnostni ravni; umanjka prostor za pridobivanje kritično refleksivnega znanja, to je znanja, ki nam omogoča prakticiranje demokracije, aktivnega državljanstva in komunikativne akcije oziroma »pragmatičnega znanja«, ki ima potencial za ustvarjanje novih idej in odpiranje novih horizontov mišljenja.

Poudarili smo, da izobraževanja odraslih danes ni več mogoče razumeti samo kot nacionalno stvar posameznih evropskih držav, ampak da to v evropskem prostoru predstavlja odraz kompleksnih odnosov in dialoške napetosti, ki potekajo med nadnacionalno in nacionalno ravno kot izmenjava politik med omrežji ljudi, idejami in praksami po Evropi, v katere so vpeti evropski, transnacionalni, nacionalni in lokalni akterji. Kljub temu država še vedno ostaja pomembna in vplivna akterka v izobraževanju odraslih, saj ima izobraževanje odraslih nacionalne korenine in se implementira na nacionalni ravni, država pa prav tako ohranja zakonodajne pristojnosti pri regulaciji področja. Država pravzaprav ostaja prostor za »interpretacijo pravil«, ki se vzpostavljajo z evropsko politiko izobraževanja odraslih. Kot smo pokazali ob primeru NOK, rezultatov učenja in PNPPZ, vse evropske države aktivno sodelujejo pri udejanjanju in implementaciji omenjenih konceptov na nacionalni ravni na eni strani, na drugi pa so posamezne analizirane države te koncepte »interpretirale« ter v prakso implementirale na različne načine in ne nujno v »skupno« začrtani smeri z zaželenimi učinki evropske izobraževalne politike.

Kljub povedanemu evropeizacije izobraževanja sami nimamo za a priori »negativen« proces, ki državam članicam »preti«, da bo »okužil« njihove emancipatorne in demokratične izobraževalne prakse z evropskim hegemonskim diskurzom in praksami, in je tudi ne razumemo samo tako. Res je, da gre v danih spremenjenih družbenoekonomskih okoliščinah proces evropeizacije izobraževanja predvsem v smeri »kolonizacije« evropskega izobraževalnega prostora, a iz samega razumevanja procesa evropeizacije vemo, da v njem prav tako sodelujejo različni nacionalni

predstavniki, ki skupaj z drugimi akterji sooblikujejo evropsko izobraževalno politiko in evropsko politiko izobraževanja odraslih. Ob tem želimo poudariti, da lahko evropeizacija izobraževanja vsebuje tudi »pozitiven« potencial. Izhajajoč iz nacionalnega konteksta, je razumeti, da evropski izobraževalni prostor in evropska politika izobraževanja odraslih delujeta predvsem kot »referenčni okvir«, na katerega se sklicujejo različne interesne skupine, ko si prizadevajo za udejanjanje izobraževalnih reform, uvajanje inovacij in izboljšav, doseganje svojih lastnih interesov in podobno. Spomnimo na zahteve ob sistemskih spremembah izobraževalnega sistema leta 1995 v Sloveniji, ki so temeljile prav na evropski dediščini političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so zastopane v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti (Krek 1995). Evropeizacija izobraževanja vsebuje torej tudi potencial po zagotavljanju »evropskega državljanstva«, ki temelji na vrednotah avtonomije, medsebojnega spoštovanja, enakih možnosti in demokraciji. Zato se morda temeljno vprašanje pri preučevanju evropeizacije izobraževanja ne glasi, ali je evropeizacija izobraževanja dobra ali slaba stvar, ampak raje, ali se z evropeizacijo izobraževanja oblikuje taka evropska politika izobraževanja odraslih, ki si na uravnotežen način prizadeva spodbujati tako cilje osebnega razvoja (emancipacijo), socialne kohezije (pravičnost) in aktivnega državljanstva (demokracijo) kot cilj večje ekonomske konkurenčnosti in zaposljivosti.

V primerjalni raziskavi smo ugotovili, da so izbrane države po večini implementirale preučevane koncepte, ki se vzpostavljajo z evropeizacijo izobraževanja, na način, ki zajema različna pojmovanja in koncepte znanja, od tistih bliže trgu dela do tistih bliže humanističnim, družbenokritičnim in transformativnim konceptom znanja. V skladu s teoretskimi koncepti v teoriji izobraževanja odraslih si je treba ob naših ugotovitvah zastaviti tudi to vprašanje. Če je znanje prepoznano kot tista sila, ki služi točno določenim ekonomskim, političnim in družbenim interesom posameznikov ali skupin in je kot tako neločljivo povezano z oblastjo, se zastavlja vprašanje, kateri akterji v evropskem in nacionalnem izobraževalnem prostoru, ki oblikujejo politiko izobraževanja odraslih, imajo interes, da spodbujajo humanistične, družbenokritične in transformativne koncepte znanja. Je izobraževalnim ustanovam, podjetjem in trgu dela v interesu, da spodbujajo ustvarjanje »postmoderne znanja«, ki proizvaja nove ideje in ima potencial,

da odpre nove horizonte misli, idej in znanja, ali jim je v interesu, da spodbujajo znanje, ki omogoča rast in konkurenčnost evropskega gospodarstva? So različna orodja in instrumenti, ki so v evropskem izobraževalnem prostoru nastali kot odgovor na družbenoekonomske spremembe 21. stoletja (NOK, sistem PNPPZ), tisti, od katerih si lahko obetamo humanistične in emancipatorne vizije izobraževanja, ali pa so le-ti predvsem v korist gospodarstvu? In ne nazadnje, je evropeizacija izobraževanja del diskurza, ki nam sporoča, da »ni nobene alternative«<sup>102</sup>, ali predstavlja prostor za alternativo temu diskurzu?

Glede na to, da se z diskurzom o merljivosti znanja, ki ga danes spodbuja evropeizacija izobraževanja, favorizira predvsem instrumentalno in performativno vrednost znanja, s tem pa je ekonomistično-pragmatična paradigma izobraževanja »kolonizirala« evropski izobraževalni prostor, se zastavlja vprašanje, kakšna je v tem okviru »alternativa« za izobraževanje odraslih, saj izobraževanje odraslih v teoriji in praksi ne more privoliti v tako »tehnično-instrumentalno« redukcijo svojega lastnega področja. Še posebno zato ne, ker je bilo, izhajajoč iz zgodovinske perspektive, izobraževanje odraslih pomemben dejavnik socialnega, političnega in kulturnega razvoja družbe in bi bilo v današnjem času, ko se s kolonizacijo izobraževalnega prostora udejanja predvsem teza o tem, da »ni nobene alternative«, nujno v teoriji in praksi izobraževanja odraslih pokazati na to, da na eni strani obstaja alternativa, tako kot tudi na drugi omogočiti prostor za udejanjanje te alternative. Osnovna predpostavka vsake družbene »alternative« sestoji iz dveh temeljnih premis; prve, ki pravi, da je vse odvisno od ljudi, in druge, ki pravi, da to, kar imamo zdaj, ni naravni red, ki bi ga bilo nemogoče spremeniti (gl. Chomsky v Rizman 2014). Torej, če to spoznanje apliciramo na področje izobraževanja odraslih, to pomeni, da kapitalizem in njegova kolonizacija izobraževalnega prostora ne predstavljata naravnega reda izobraževanja odraslih, pa tudi da je sprememba vsakega reda odvisna predvsem od odraslih samih. Kako je potemtakem alternativa v izobraževanju odraslih mogoča?

V okviru evropeizacije izobraževanja bi bila ena izmed mogočih alternativ to, da se na evropski ravni aktivno vključimo v »izobraževalna

---

102 Gre za poslovenjen prevod slogana »There is no alternative« (TINA), ki ga je pogosto uporabljala Margaret Thatcher in pomeni, da »ni nobene alternative« (NINA) ekonomskemu liberalizmu (prostemu trgu, trgovini in kapitalistični globalizaciji) za razvoj sodobnih družb (gl. Bauman 2014).

omrežja«, v katerih nastaja evropska politika izobraževanja odraslih, ter se v teh zavzemamo tudi za humanistične, družbenokritične in emancipatorne vsebine in vizije izobraževanja, in sicer na način habermasovskega udejanjanja komunikativne akcije. Druga, bolj zastopana in opaznejša alternativa v teoriji izobraževanja odraslih gre v smeri povezovanja izobraževanja odraslih z družbenimi gibanji in skupnostnim izobraževanjem ter njihovim medsebojnim »mreženjem« na lokalni in globalni ravni, saj so to prostori, ki proizvajajo novo znanje in imajo potencial za opolnomočenje posameznikov in skupin v foucaultovskem in rancièrovskem smislu. Tretja mogoča alternativa, ki se navezuje na sistem formalnega in neformalnega izobraževanja, pa bi bila, da z izobraževanjem odraslih zajamemo vse tri temeljne domene izobraževanja, to je kvalifikacijsko, socializacijsko in subjektifikacijsko; pri tem ne sme umanjhati subjektifikacijska domena, saj ravno ta omogoča, da se udeleženci izobraževanja ne formirajo glede na vnaprej predpisano formo subjektivnosti (fleksibilnega subjekta), ampak se lahko vzpostavijo kot edinstveni singularni subjekti. Tako lahko z izobraževanjem odraslih spodbudimo nastanek prostorov »praktične svobode«, to je prostorov, v katerih se lahko udeleženci izobraževanja odmaknejo od svojih znanih (domačijskih) perspektiv, in prostorov, v katerih lahko vznikne nekaj nepričakovanega in novega, to je prostor za mogočo transformacijo. Take prakse izobraževanja odraslih so torej tiste, ki lahko spodkopavajo prevladujoče diskurze ekonomske učinkovitosti in performativnosti ter se jim upirajo.

## POVZETEK

V knjigi se strinjamo z novejšimi spoznanji v teoriji izobraževanja odraslih o tem, da so raziskovalci (pre)malo pozornosti namenili pomembni vlogi EU pri oblikovanju skupnega evropskega izobraževalnega prostora in evropske politike izobraževanja odraslih. V tem kontekstu izpostavimo, da izobraževanja odraslih danes zaradi procesov globalizacije in evropeizacije ni več mogoče razumeti samo kot nacionalno stvar posameznih evropskih držav, ampak da to predstavlja odraz kompleksnih odnosov in dialoške napetosti, ki potekajo med nadnacionalno in nacionalno ravno kot izmenjava politik med omrežji ljudi, idejami in praksami po Evropi, v katera so vpeti evropski, transnacionalni, nacionalni in lokalni akterji. V tem okviru raziskujemo, kako formiranje evropskega izobraževalnega prostora in evropske izobraževalne politike vpliva na priznavanje formalno, neformalno in priložnostno pridobljenega znanja – oziroma tako imenovanih rezultatov učenja –, pri tem se osredinjamo zlasti na povezavo med ogrodam kvalifikacij in priznavanjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Ker raziskujemo predvsem aplikativne diskurze evropske izobraževalne politike, ki so največkrat izraženi kot »panacea«, razumevanje le-teh preučujemo in vrednotimo z vidika širših teoretskih diskurzov. Izhajamo iz dveh paradigem kvalitativnega raziskovanja oziroma dveh novejših teoretskih tradicij v izobraževanju odraslih, to je kritične teorije in postmodernizma (poststrukturalizma). V okviru teh dveh preučujemo predvsem vprašanja o znanju, moči (oblasti), izobraževanju odraslih, vseživljenjskem učenju, opolnomočenju in emancipaciji ter priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Pod vplivi procesov globalizacije in evropeizacije se oblikujeta skupen evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika, v okviru katerih se kot ključni cilj vzpostavlja merljivost in uporabnost znanja za prilagajanje spremembam na trgu dela in v družbi. Skupni evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika vključujeta: a) procese prilagajanja in adaptacije nacionalnih izobraževalnih politik v skladu z evropskimi politikami in procesi, b) infiltracijo politik (dominantnih) držav članic pri oblikovanju skupne evropske izobraževalne politike ter c) horizontalno izmenjavo politik med omrežji ljudi, idejami in praksami po Evropi, v katera so vpeti evropski, nacionalni in lokalni akterji. Evropska izobraževalna politika se implementira prek tako imenovane mehke zakonodaje in z odprto metodo koordinacije ter bistveno vpliva na pojmovanje znanja in izobraževanja odraslih, oblikovanje zaželenih forme subjektivnosti ter vzpostavlja novo obliko večravninske vladavine v izobraževanju. Z vidika znanja utemeljujemo, da je jezikovna igra performativnosti kolonizirala evropski izobraževalni prostor. V njem je znanje vse bolj opredeljeno z njegovo uporabno vrednostjo, postaja blago za izmenjavo in ni vrednota na sebi. V ospredju zanimanja je znanje kot končni rezultat izobraževanja in učenja, ki ga pridobivamo vse življenje v najrazličnejših kontekstih, pri tem je bistveno samo to, da znanje oziroma rezultate učenja »dokažemo«. Glavna nevarnost takega razumevanja znanja je njegova redukcija na en sam sistem in kriterij učinkovitosti, to je finančno in tehnološko učinkovitost, ki spodbuja instrumentalno vrednost znanja in krepi pragmatično-ekonomistično paradigmo izobraževanja odraslih. V tem okviru tudi namen izobraževanja odraslih postaja vse bolj instrumentalen; izobraževanje je instrument za doseganje evropskega reda konkurenčnosti in zaželenih subjektivitet odraslih, to je vseživljenjsko učečih se fleksibilnih delavcev in državljanov.

Vpliv evropeizacije izobraževanja preučujemo na teoretični in empirični ravni ob primeru dveh iniciativ, pomembnih za izobraževanje odraslih; ob primeru evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje (EOK), ki je spodbudilo pripravo ogrodij kvalifikacij v Evropi in premik k rezultatom učenja v vseh podsistemih začetnega in nadaljevalnega izobraževanja, ter ob primeru priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (PNPPZ), ki naj bi omogočilo vzpostavitev brezhibno delujočih sistemov PNPPZ v državah članicah EU. 1) Ob primeru

ogrodja kvalifikacij prikazujemo, da če so rezultati učenja razumljeni kot »samostojni elementi«, ki izhajajo iz neoliberalnih teženj po ločevanju oblikovanja kvalifikacij od izobraževalnih programov in ustanov, le-ti povzročajo deregulacijo, marketizacijo in poblagovljanje izobraževanja. V tem kontekstu ugotavljamo, da je EOK na eni strani prevzelo idejo ogrodja kvalifikacij in razumevanje rezultatov učenja kot samostojnih elementov od anglosaških držav, v katerih je ogrodje kvalifikacij povezano z neoliberalnimi težnjami po deregulaciji, marketizaciji in poblagovljenju izobraževanja, a po drugi strani prikazujemo, da je EOK v analiziranih državah (na Danskem, v Nemčiji, na Portugalskem in v Sloveniji) spodbudilo nastanek »evropskega modela« NOK, za katerega je značilno, da uporablja rezultate učenja kot referenco, predstavlja predvsem komunikacijsko ogrodje, ki podpira evropsko primerljivost kvalifikacij, ter spodbuja razumevanje rezultatov učenja kot vgrajenih elementov v izobraževalne programe. 2) Ob primeru PNPPZ prikazujemo, da so v kontekstu evropeizacije izobraževanja rezultati učenja in ogrodja kvalifikacij prepoznani kot tista »čarobna palica«, ki naj bi omogočila vzpostavitev učinkovitih sistemov PNPPZ v evropskih državah. V tem okviru ugotavljamo, da če je sistem PNPPZ zastavljen preozko – utemeljen samo na standardiziranih in vnaprej določenih rezultatih učenja (standardih znanja) –, ne zmore zajeti različnih kontekstov neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, pa tudi ne uresničiti ciljev, zaradi katerih se v evropskem prostoru sistem PNPPZ sploh vzpostavlja. V primerjalni raziskavi prav tako prikazujemo, da v analiziranih državah prevladuje »kvalifikacijsko/kreditni model« PNPPZ, ki zajema samo tisto znanje, ki je evidentirano v standardiziranih in vnaprej določenih rezultatih učenja.



## SUMMARY

In the book we support the latest findings within the theory of adult education that too little attention has been devoted to the important role of the EU in creating a common European educational space and European adult education policy. Following this context we argue that globalisation and Europeanization processes in education mean that it is no longer possible to understand adult education merely as a national matter for individual European countries. Rather, adult education is a reflection of complex relationships and dialogical tension between the supranational and national levels, as an exchange of policies among networks of people, ideas and practices across Europe, in which European, transnational, national and local actors are involved. Within this framework we analyze the influence of European educational space and European educational policy to the recognition of knowledge – or so-called learning outcomes – acquired from formal, non-formal and informal learning by emphasizing in particular the connection between qualifications framework and recognition of prior non-formal and informal learning. As book primarily concerns the applicative discourses of the European educational policy which are in most cases considered as “panacea”, the understanding of them is analyzed and valued from a wider perspective of theoretical discourses. In order to critically value the analyzed concepts established by Europeanization of education, we follow two qualitative research paradigms or two more recent theoretical traditions in the adult education – the critical theory and postmodernism (poststructuralism). Within these two traditions, we analyze in

particular the notions of knowledge, power, adult education, lifelong learning, empowerment and emancipation, and recognition of prior non-formal and informal learning.

Under the processes of globalization and Europeanization, the common European educational space and European educational policy are formulated with their primary goal being the measurability and usability of knowledge in order to adapt to changes at the labor market and within the society. Common European educational space and European educational policy incorporate a) the process of adjusting and adapting national educational policies in accordance with European policies and processes; b) infiltration of (dominant) member states' policies into common European educational policy and c) horizontal exchange of policies between network of people, ideas and practices around Europe, embedding the European, national and local actors. The European educational policy is implemented by the so called soft law and via the open method of coordination. It significantly influences the concept of knowledge and adult education, the creation of desirable forms of subjectivity and as such it establishes a new mode of multilevel governance in education. From a knowledge perspective, we argue that the language game of performativity has colonized the European educational space. Within this, the knowledge is more determined by its usability, becoming an exchange good and has no value in itself. In the foreground of interest is the knowledge as a final result of education and learning which we acquire through our lifetime in various contexts, emphasizing the need to "prove" this knowledge or learning outcomes. The main risk of understanding the knowledge as such is in its reduction to one system and efficiency criteria, meaning its financial and technological efficiency resulting in instrumental value of the knowledge and supporting pragmatic economic paradigm of the adult education. In this perspective, the purpose of the adult education becomes more instrumental where education is seen as an instrument for achieving European order of competitiveness and desirable forms of adult subjectivity – flexible lifelong learners, workers and citizens.

We analyze the influence of Europeanization of education at both theoretical and empirical levels based on examples of two initiatives important for adult education; the first one is the European qualifications framework for lifelong learning (EQF), which has initiated the

implementation of qualifications frameworks in Europe and shift to learning outcomes orientation in all subsystems of initial and continuing education, and the second is the example of recognition of prior non-formal and informal learning (RPL), which aim is to establish efficiently functioning RPL systems in the EU member states. 1) In the case of qualifications framework we show that if the learning outcomes are understood as “stand-alone elements” arising from the neoliberal tendency of separating qualifications design from educational programs and institutions, they will lead to deregulation, marketization and commodification of education. Within this context, we emphasize that the EQF has on one side overtaken the idea of qualifications framework and understanding of learning outcomes as stand-alone elements from the Anglo-Saxon countries (where the qualifications framework is linked to the neoliberal tendencies to deregulation, marketization and commodification of education) whereas on the other side we prove that in the countries that were included in the comparative study (Denmark, Germany, Portugal, Slovenia) the EQF has initiated the emergence of “European NQF model”. The latter is characterized by using the learning outcomes as a reference and as communication framework supporting European comparability of qualifications which encourages the understanding of learning outcomes as embedded elements in the educational programs. 2) In the case of RPL, within the context of Europeanization of education, we indicate the illustration of learning outcomes and qualifications framework as the “magic bullet” which should enable establishment of efficient RPL systems within European countries. Referring to it, we argue the possible establishment of RPL system. Namely, if it is too narrow established – based only on standardized and pre-defined learning outcomes (knowledge standards) – it cannot comprise the various contexts of the informally and non-formally acquired knowledge, and as such it cannot realize the goals due to which the system of RPL has been established in the European space in first place. In the comparative study, we also prove that the RPL “Credential/Credit-exchange model” prevails which only encompasses the knowledge that is evidenced in the standardized and pre-defined learning outcomes.



## LITERATURA IN VIRI

- Adorno, T. (1998). *Education After Auschwitz. V: Critical Models: Interventions and Catchwords*. New York: Columbia University Press. Dostopno na: <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf> (pridobljeno 16. 6. 2018).
- Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Alexiadou, N. (2014). Policy Learning and Europeanisation in Education: the governance of a field and the transfer of knowledge. V: A. Nordin in D. Sundberg (ur.). *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books, str. 123–140.
- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva: International Labour Organization.
- Allais, S. (2011). Kaj je nacionalno ogrodje kvalifikacij? Poudarki iz raziskave o nacionalnih ogrodbih kvalifikacij v 16 državah. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 88–105.
- Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25, št. 3, str. 331–354.
- Allais, S. (2014). *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Alway, J. (1995). *Critical Theory and Political Possibilities. Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas*. Westport Connecticut, London: Greenwood Press.

- Andersen, M. in Laugesen, C. (2012). Recognition of Prior Learning within Formal Adult Education in Denmark. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 1, št. 2, str. 1–16.
- Andersson, P. (2008). National Policy and the Implementation of Recognition of Prior Learning in a Swedish Municipality. *Journal of Education Policy*, 23, št. 5, str. 515–531.
- Andersson, P. in Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis of Swedish adult education policy. *Journal of Educational Policy*, 20, št. 5, str. 595–613.
- Andersson, P., Fejes, A. in Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36, št. 1, str. 57–71.
- Andersson, P., Fejes, A. in Sandberg, F. (2013). Introduction. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32, št. 4, str. 405–411.
- Andersson, P. in Hellberg, K. (2009). Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, št. 3, str. 271–282.
- Andersson, P. in Osman, A. (2008). Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59, št. 1, str. 42–60.
- ANPQ. (2011). *Report on the Referencing of the National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework*. Dostopno na: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/PT%20EQF%20Referencing%20Report.pdf> (pridobljeno 15. 5. 2018).
- Antunes, F. (2016). Economising education: From the silent revolution to rethinking education. A new moment of Europeanisation of education? *European Educational Research Journal*, 15, št. 4, str. 410–427.
- Apple, M. W. (2000a). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (2. izd.). New York, London: Routledge.
- Apple, M. W. (2000b). Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context. V: N. C. Burbules in C. A. Torres (ur.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, str. 57–77.
- Apple, M. W. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. New York, London: RoutledgeFalmer.

- Apple, M. W., Au, W. in Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. V: M. W. Apple, W. Au in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York, London: Routledge, str. 1–19.
- Apple, M. W., Ball, S. J. in Gandin, L. A. (2010). Introduction. Mapping the sociology of education: social context, power and knowledge. V: M. W. Apple, S. J. Ball in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London, New York: Routledge, str. 1–11.
- Aspin, D. N. in Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19, št. 1, str. 2–19.
- Au, W. (2009). Fighting With the Text. Contextualizing and Recontextualizing Freire's Critical Pedagogy. V: M. W. Apple, W. Au in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York, London: Routledge, str. 221–231.
- Au, W. in Apple, M. W. (2009). Rethinking reproduction. Neo-Marxism in Critical Education Theory. V: M. W. Apple, W. Au in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York, London: Routledge, str. 83–95.
- Badiou, A. (2007). Foucault: kontinuiteta in diskontinuiteta (Predgovor). V: J. Šumič-Riha (ur.). *Življenje in prakse svobode. Izbrani spisi*. Ljubljana: ZRC SAZU, str. 7–22.
- Ball S. J, Dworkin, A. G. in Vryonides, M. (2010). Globalization and Education: Introduction. *Current Sociology*, 58, št. 4, str. 523–529.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, št. 2, str. 119–134.
- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32, št. 4, str. 430–446.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London, New York: Routledge.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba / \*cf.

- Bauman, Z. (2014). Svet brez alternativ(e). Predgovor. V: R. Rizman. *Čas (brez) alternativ(e). Sociološke in politološke refleksije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede in Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- BBF. (2013). *German EQF Referencing Report*. Dostopno na: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/German\\_EQF\\_Referencing\\_Report.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/German_EQF_Referencing_Report.pdf) (pridobljeno 15. 5. 2018).
- Beck, C. (1993). Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education. *Philosophy of Education Yearbook*. Dostopno na: [http://web.archive.org/web/20060424044901/http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93\\_docs/BECK.HTM](http://web.archive.org/web/20060424044901/http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM) (pridobljeno 11. 7. 2018).
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).
- Beck, U. (2003). *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U. (2013). Digitalna ogroženost svobode. *Mladina*, št. 31, str. 42–44.
- Beck, U. in Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Bergan, S. (2009). Academic recognition: status and challenges. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, št. 1, str. 39–53.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1989). *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berglund, L. in Andersson, P. (2012). Recognition of knowledge and skills at work: in whose interests? *Journal of Workplace Learning*, 24, št. 2, str. 73–84.
- Beyer, L. E. in Liston, D. P. (1998). Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition: Society and Education* (zv. 3). London, New York: Routledge, str. 407–432.
- Biesta, G. J. J. (1998). Say you want a revolution... Suggestion for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48, št. 4, str. 499–510.
- Biesta, G. (2006a). 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, št. 3/4, str. 169–180.

- Biesta, G. J. J. (2006b). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2009). On the Weakness of Education. V: D. Kerderman (ur.). *Philosophy of Education*. Urbana, IL: Urbana-Champaign, str. 354–362.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60, št. 1, str. 39–59.
- Biesta, G. in Leary, T. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44, št. 1, str. 5–20.
- Bingham, C. in Biesta, G. J. J. (2010). Jacques Rancière: education, truth, emancipation. London, New York: Continuum.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Bjørnavold, J. (2013). *A European strategy on validation of non-formal and informal learning? The Recommendation & the Guidelines*. Dostopno na: [http://www.observal-net.eu/sites/default/files/Bjornavold\\_OBS-Net15Oct2013final.pdf](http://www.observal-net.eu/sites/default/files/Bjornavold_OBS-Net15Oct2013final.pdf) (pridobljeno 21. 1. 2018).
- Bjørnavold, J. in Coles, M. (2010). *Added value of national qualification frameworks in implementing the EQF. European Qualifications Framework Series: Note 2*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bohlinger, S. (2007/2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European journal of vocational training*, 42–43, št. 2007/3–2008/1, str. 96–112.
- Bohlinger, S. (2012). Qualifications frameworks and learning outcomes: challenges for Europe's lifelong area. *Journal of Education and Work*, 25, št. 3, str. 279–297.
- Bonnafous, L. (2014). Trans-nationalization of educational policy making: from European innovation projects in adult education to an emerging European space for lifelong learning: what model for the European vocational education and training policy? *International Journal of Lifelong Education*, 33, št. 3, str. 393–410.
- Borg, C. in Mayo, P. (2008). Globalisation, Southern Europe and European Adult Education Policy. *Policy Futures in Education*, 6, št. 6, str. 701–717.

- Boshier, R. (2005). Lifelong Learning. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 373–378.
- Boud, D. (2005). Experiential Learning. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 243–245.
- Briton, D. (1996). *The Modern Practice of Adult Education. A Postmodern Critique*. Albany: State University of New York.
- Brockmann, M., Clark, L. in Winch, C. (2008a). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34, št. 5, str. 547–567.
- Brockmann, M., Clark, L. in Winch, C. (2008b). Can performance-related learning outcomes have standards? *Journal of European Industrial Training*, 32, št. 2–3, str. 99–113.
- Brockmann, M., Clark, L. in Winch, C. (2009). Difficulties in recognising vocational skills and qualifications across Europe. *Assessment in Education: Principles, policy & Practice*, 16, št. 1, str. 97–109.
- Broek, S. D., Buiskool, B. J. in Hake, B. (2010). *Impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector (2<sup>nd</sup> phase). Final report*. Dostopno na: [https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_9\\_politikalar/1\\_9\\_4\\_egitim\\_politikasi/adultreport\\_en.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/adultreport_en.pdf) (pridobljeno 12. 5. 2018).
- Broek, S., Buiskool, B.-J., Oploo, M. V. in Visser, S. D. (2012). *State of play of the European qualifications framework implementation. Study*. Brussels: European Union.
- Bron, A. in Schemmann, M. (2002). Theories and Theoretical Perspectives in Adult Education: An Introduction. V: A. Bron in M. Schemmann (ur.). *Social Science Theories in Adult Education Research: Bochum Studies in International Adult Education* (zv. 3). Münster, Hamburg, London: LIT, str. 7–17.
- Brookfield, S. D. (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52, št. 1, str. 7–22.
- Brookfield, S. D. (2002). Reassessing Subjectivity, Criticality, and Inclusivity: Marcuse's Challenge to Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 52, št. 4, str. 265–280.
- Brookfield, S. D. (2005a). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Berkshire, New York: Open University Press.

- Brookfield, S. (2005b). Critical Thinking. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 168–173.
- Brookfield, S. D. (2008). Radical Questioning on the Long Walk to Freedom: Nelson Mandela and the Practice of Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 58, št. 2, str. 95–109.
- Brookfield, S. D. (2010). Learning Democratic Reason: The Adult Education Project of Jürgen Habermas. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 125–136.
- Brookfield, S. D. in Holst, J. D. (2011). *Radicalizing Learning: Adult Education for a Just World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. (2011). Kaj se lahko naučimo iz neuspeha neke politike: zaton angleškega nacionalnega ogrođja kvalifikacij, temelječega izključno na rezultatih učenja. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 16–35.
- Brown, P. in Lauder, H. (2010). Economic globalisation, skill formation and the consequences for higher education. V: M. W. Apple, S. J. Ball in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London, New York: Routledge, str. 229–240.
- Burbules, N. C. (1995). Postmodern Doubt and Philosophy of Education. *Philosophy of Education Yearbook*. Dostopno na: [http://web.archive.org/web/20060614111930/http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/burbules.html](http://web.archive.org/web/20060614111930/http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/burbules.html) (pridobljeno 11. 7. 2018).
- Burbules, N. C. (2000). The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. V: P. P. Trifonas (ur.). *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*. New York, London: Routledge, str. 251–273.
- Burbules, N. C. in Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. V: T. S. Popkewitz in L. Fendler (ur.). *Critical Theories in Education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, str. 45–65.
- Burbules, N. C. in Rice, S. (1991). Dialogue across difference: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61, št. 4, str. 393–416.
- Burbules, N. C. in Torres, C. A. (2000). Globalization and Education: An Introduction. V: N. C. Burbules in C. A. Torres (ur.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, str. 1–26.

- Butler, E. (2001). The Power of Discourse. Work-Related Learning in the 'Learning Age'. V: M. Cervero in A. L. Wilson (ur.). *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 60–82.
- Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24, št. 2, str. 85–104.
- Cameron, R. in Miller, P. (2004). RPL: why has it failed to act as a mechanism for social change? Dostopno na: [http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=gcm_pubs) (pridobljeno 19. 6. 2018).
- Carr, W. (1998). Confronting the Postmodernist Challenge. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition: Society and Education* (zv. 3). London, New York: Routledge, str. 433–443.
- Carr, D. (2003). Introduction: The post-war rise and fall of educational epistemology. V: D. Carr (ur.). *Education, Knowledge, and Truth: Beyond the Postmodern Impasse*. London, New York: Routledge, str. 1–16.
- Carson, R. N. (2004). A taxonomy of Knowledge Types for Use in Curriculum Design. *Interchange*, 35, št. 1, str. 59–79.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Malden, Oxford, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Cavaco, C., Lafont, P. in Pariat, M. (2014). Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*, 33, št. 3, str. 343–361.
- CEDEFOP. (2007). *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2009a). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2009b). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2012a). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- CEDEFOP. (2012b). *Development of national qualifications frameworks in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2013). *Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office.
- Chakroun, B. (2010). National Qualification Frameworks: from policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, 45, št. 2, str. 199–216.
- Challis, M. (1996). Andragogy and the accreditation of prior learning: points on a continuum or uneasy bedfellows? *International Journal of Lifelong Education*, 15, št. 1, str. 32–40.
- Charters, A. (1999). Standards for Comparative Adult Education Research. V: J. Reischmann, M. Bron in Z. Jelenc (ur.). *Comparative adult education 1998: the contribution of ISCAE to an emerging field of study*. Ljubljana: Slovenian Adult Education Institute; Bamberg: International Society for Comparative Adult Education, str. 51–64.
- Charters, A. N. in Siddiqui, D. A. (1989). *Comparative Adult Education: State of the Art With Annotated Resource Guide*. Vancouver: Centre for Continuing Education, the University of British Columbia.
- Clarke, L. in Winch, C. (2015). Have Anglo-Saxon concepts really influenced the development of European qualifications policy? *Research in Comparative & International Education*, 10, št. 4, str. 593–606.
- Colardyn, B. in Bjørnavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, št. 1, str. 69–89.
- Colardyn, B. in Bjørnavold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Connelly, B. (1996). Interpretations of Jurgen Habermas in adult education writings. *Studies in the Education of Adults*, 28, št. 2, str. 241–252.

- Cooper, B. (2010). Educating Social Workers for Lifeworld and System. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 169–184.
- Cooper, L. (2011). Activities Within the Academy: The Role of Prior Experience in Adult Learners' Acquisition of Postgraduate Literacies in a Postapartheid South African University. *Adult Education Quarterly*, 61, št. 1, str. 40–56.
- Cornford, I. R. (2005). Competency-Based Education. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 141–145.
- Cort, P. (2009). The EC Discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Lifelong Learning Strategy. *Vocations and Learning*, 2, št. 2, str. 87–107.
- Cort, P. (2010). Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal*, 9, št. 3, 304–316.
- Coulby, D. (2002). Education and the European Space of Flows. V: A. Nóvoa in M. Lawn (ur.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, str. 35–46.
- Council of the European Communities in Commission of the European Communities. (1992). *Treaty on European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Council of the European Union. (2002). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe*. Dostopno na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d17e529-6c81-4b85-8d19-e9dbe65a93c0> (pridobljeno 11. 5. 2018).
- Council of the European Union. (2004). *Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Dostopno na: [http://www.viaa.gov.lv/files/news/24386/validation2004\\_en.pdf](http://www.viaa.gov.lv/files/news/24386/validation2004_en.pdf) (pridobljeno 21. 1. 2018).
- Council of the European Union. (2011a). *Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy*. Dostopno na: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/119282.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/119282.pdf) (pridobljeno 11. 6. 2018).

- Council of the European Union. (2011b). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:en:PDF> (pridobljeno 5. 5. 2018).
- Council of the European Union. (2012a). *Council conclusions on literacy. 3201st EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting Brussels, 26 and 27 November 2012*. Dostopno na: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/133790.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/133790.pdf) (pridobljeno 21. 5. 2018).
- Council of the European Union. (2012b). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF> (pridobljeno 10. 6. 2018).
- CPI. (2014). *Referencing the Slovenian Qualifications Framework to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and the Qualifications Framework for the European Higher Education Area*. Dostopno na: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/Final%20Report%20SI\\_2014.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/Final%20Report%20SI_2014.pdf) (pridobljeno 15. 5. 2018).
- Cranton, P. (2005). Transformative Learning. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 630–637.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14, št. 1, str. 1–17.
- Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy. A focus on the mechanisms. V: B. Lingard in J. Ozga (ur.). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge, str. 48–65.
- Dale, R. (2009a). Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 23–44.
- Dale, R. (2009b). Studying Globalisation and Europeanisation in Education: Lisbon, the Open Method of Coordination and Beyond. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 121–140.
- Dale, R. (2009c). Introduction. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 7–19.

- Dallmayr, F. (2009). Hermeneutics and inter-cultural dialog: linking theory and practice. *Ethics & Global Politics*, 2, št. 1, str. 23–39.
- Daun, H. (2005). Globalisation and the Governance of National Education Systems. V: J. Zajda (ur.). *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies*. Netherlands: Springer, str. 93–107.
- Daun, H. (2010). The New Mode of Governance in European Education – in the Context of Globalization and EU-ification. *Orbis Scholae*, 4, št. 2, str. 115–131.
- Deakin Crick, R. in Joldersma, C. W. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenships education. *Studies in Philosophy and Education*, 26, št. 2, str. 77–95.
- Deborah, W. K. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, str. 53–61.
- 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, št. 1, str. 49–62.
- DEI. (2011). *Referencing the Danish Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework*. Dostopno na: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/DK\\_Qualifications\\_Framework\\_Referencing\\_Report\\_and\\_Self-certification\\_Report.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/DK_Qualifications_Framework_Referencing_Report_and_Self-certification_Report.pdf) (pridobljeno 15. 5. 2018).
- Deissinger, T. (2013). Is the German qualifications framework an instrument that contributes to permeability and progression within the VET system? – An international perspective. V: K. Beck in O. Zlatkin-Troitschanskaia (ur.). *From Diagnostics to Learning Success: Proceedings in Vocational Education and Training*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 295–307.
- Deissinger, T. (2015). International education policy: Its influence on the conception of VET and the VET system in Germany. *Research in Comparative & International Education*, 10, št. 4, str. 607–621.
- Dekleva, J., Geržina, S., Klužer, F., Meglič, J., Palandačič, M., Roksančič, M., Sever, B. in Vodovnik, Z. (2000). *Socialno partnerstvo v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni observatorij Slovenije za poklicno izobraževanje in usposabljanje.

- Devaux, A., Fleury, S., Howat, C. in Schaeckens, L. (2013). *Evaluation of the Implementation of the European Qualifications Framework Recommendation – Final report*. Dostopno na: <http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/DG%20EAC%20-%20Evaluation%20EQF%20-%20Final%20Report%20-%20Final%20Version.pdf> (pridobljeno 21. 1. 2015).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dežulović, B. (2011). Steve Jobs, mi ti se kunemo! *Objektiv* (sobotna priloga Dnevnika), 17. 9. 2011, str. 9.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, str. 1–14.
- Dolar, M. (1987). Kant in konec razsvetljenstva. *Vestnik*, 8, št. 1, str. 71–78.
- Družbeni dogovor o enotnih temeljih za klasifikacijo poklicev in strokovne izobrazbe*. (1980). Uradni list SFRJ, št. 29/1980.
- Dyson, C. in Keating, J. (2005). *Skills, Knowledge and Employability. Recognition of prior learning: Policy and practice for skills learned at work*. Geneva: International Labour Office.
- Edwards, R. (2003). Ordering subjects: Actor-networks and intellectual technologies in lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*, 35, št. 1, str. 54–68.
- Edwards, R. in Nicoll, K. (2004). Mobilizing workplaces: actors, discipline and governmentality. *Studies in Continuing Education*, 26, št. 2, str. 159–173.
- Edwards, R. in Usher, R. (1994). Disciplining the subject: The power of competence. *Studies in Education of Adults*, 26, št. 1, str. 1–15.
- Edwards, R. in Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education. *Adult Education Quarterly*, 51, št. 4, str. 273–287.
- Elias, J. L., in Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Elken, M. (2015). Developing policy instruments for education in the EU: The European qualifications framework for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34, št. 6, str. 710–726.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, št. 3, str. 297–324.

- English, L. M. (2005). Poststructuralism. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 494–496.
- English, L. M. in Mayo, P. (2012). *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Ermenc, K. S. (2011). Vocational education and training in Slovenia between 1974 and 2010: Developments and dilemmas. V: J. Bergland Holen in Phillips, A. (ur.). *Studies in Education from Diverse Contexts*. Grand Forks, ND: College of Education and Human Development, University of North Dakota, str. 11–26.
- Ermenc, K. S. (2012). The shift to learning outcomes and achievements, national qualifications frameworks and (de)centralization – the Slovenian case. *Profesinis rengimas*, 23, str. 36–50.
- Ermenc, K. S. (2014a). Qualifications Frameworks and Learning Outcomes as Supporters of Validation of Non-Formal and Informal Learning. V: I. Ž. Žagar in P. Kelava (ur.). *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, str. 191–214.
- Ermenc, K. S. (2014b). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ermenc, K. S. in Mikulec, B. (2011). Slovensko ogrodje kvalifikacij med globalnim, evropskim in lokalnim. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 30–50.
- Ertl, H. (2003). The European Union and Education and Training. V: D. Phillips in H. Ertl (ur.). *Implementing European Union Education and Training Policy. A comparative Study of Issues in Four Member States*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publisher, str. 13–40.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42, št. 1, str. 5–27.
- ETF, CEDEFOP in Unesco. (2013). *Global National Qualifications Framework Inventory. Prepared for asem education ministers conference, Kuala Lumpur, 13–14 maj 2013*. Dostopno na: <http://kutsekoda.ee/fwk/contenthelper/10462244/10484631> (pridobljeno 21. 1. 2018).

- European Adult Learning Glossary, Level 2. Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector.* (2008). Dostopno na: [http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/10/adultglossary2\\_en.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/10/adultglossary2_en.pdf) (pridobljeno 16. 4. 2018).
- European Commission. (1973). *For a Community policy on education. Summary of the report by Professor Henri Janne.* Dostopno na: <http://aei.pitt.edu/30203/> (pridobljeno 5. 6. 2015).
- European Commission. (2001). *The concrete future objectives of education systems.* Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=EN> (pridobljeno 11. 12. 2014).
- European Commission. (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training.* Dostopno na: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf) (pridobljeno 18. 1. 2015).
- European Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Dostopno na: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (pridobljeno 11. 12. 2014).
- European Commission in CEDEFOP. (2011). *Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, CEDEFOP in ICF International. (2014a). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Denmark.* Dostopno na: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87054\\_DK.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87054_DK.pdf) (pridobljeno 30. 3. 2018).
- European Commission, CEDEFOP in ICF International. (2014b). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Germany.* Dostopno na: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87053\\_DE.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87053_DE.pdf) (pridobljeno 30. 3. 2018).

- European Commission, CEDEFOP in ICF International. (2014c). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Portugal*. Dostopno na: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87073\\_PT.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87073_PT.pdf) (pridobljeno 30. 3. 2018).
- European Commission, CEDEFOP in ICF International. (2014d). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Slovenia*. Dostopno na: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87076\\_SI.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87076_SI.pdf) (pridobljeno 30. 3. 2018).
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000 presidency conclusions*. Dostopno na: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (pridobljeno 25. 5. 2018).
- European Parliament in Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (pridobljeno 15. 5. 2018).
- European Parliament in Council. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=EN> (pridobljeno 10. 12. 2014).
- Evans, K. M. in King, J. A. (1994). Research on OBE: What We Know and Don't Know. *Educational Leadership*, 51, št. 6, str. 12–17.
- Evropska komisija. (2007). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir*. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Evropska komisija. (2008). *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Evropska komisija. (2010). *Sporočilo iz Bruggeja o okrepljenem evropskem sodelovanju na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_sl.pdf) (pridobljeno 18. 6. 2018).

- Evropska komisija. (2012). *Ponovni razmislek o izobraževanju: naložbe v spretnosti za boljše socialno-ekonomske rezultate*. Dostopno na: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/com/com\\_com%282012%290669\\_/com\\_com%282012%290669\\_sl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com%282012%290669_/com_com%282012%290669_sl.pdf) (pridobljeno 1. 5. 2018).
- Evropski parlament. (2008). *Resolucija Evropskega parlamenta z dne 16. januarja 2008 o izobraževanju odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno*. Dostopno na: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0013+0+DOC+XML+V0//SL> (pridobljeno 11. 5. 2018).
- Evropski parlament in Svet. (2008). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 23. aprila 2008 o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29> (pridobljeno 15. 4. 2018).
- Evropski parlament in Svet. (2009). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. junija 2009 o vzpostavitvi Evropskega sistema prenašanja kreditnih točk v poklicnem izobraževanju in usposabljanju (ECVET)*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708%2802%29&from=SL> (pridobljeno 15. 4. 2018).
- Fejes, A. (2008a). What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals. *Studies in Education of Adults*, 40, št. 1, str. 7–23.
- Fejes, A. (2008b). Governing nursing through reflection: a discourse analysis of reflective practices. *Journal of Advanced Nursing*, 64, št. 3, str. 243–250.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32, št. 2, str. 89–102.
- Fejes, A. in Fragoso, A. (2014). Editorial: Mapping power in adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5, št. 1, str. 7–11.
- Fejes, A. in Nicoll, K. (2014). An emergence of confession in education. V: A. Fejes in K. Nicoll (ur.). *Foucault and a Politics of Confession in Education*. London, New York: Routledge, str. 3–17.
- Fenwick, T. (2006). The audacity of hope: Towards poorer pedagogies. *Studies in the Education of Adults*, 38, št. 1, str. 9–24.

- Finger, M. (1995). Adult education and society today. *International Journal of Lifelong Education*, 14, št. 2, str. 110–119.
- Finger, M. (2005a). Critical Theory. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 165–168.
- Finger, M. (2005b). Globalization. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 269–273.
- Finlayson, J. G. (2005). *Habermas: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Fleming, T. (2010). Condemned to Learning: Habermas, University and the Learning Society. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 111–124.
- Fleming, T. in Murphy, M. (2010). Taking Aim at the Heart of Education: Critical Theory and the Future of Learning. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 201–207.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2007). *Življenje in prakse svobode. Izbrani spisi*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Fragoso, A. in Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1, št. 1–2, str. 17–31.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or Incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. ix–xxiv.
- Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, 2, št. 4, str. 522–546.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Frimannsson, G. H. (2006). Introduction: Is there a Nordic model in education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, št. 3, str. 223–228.
- Gehmlich, V. (2009). 'Kompetenz' and 'Beruf' in the context of the proposed German qualifications framework for lifelong learning. *Journal of European Industrial Training*, 33, št. 8–9, str. 736–754.

- Giddens, A. (2003). *Runaway world. How Globalisation is Reshaping our Lives*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1998). Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse. V: P. H. Hirst in P. White (ur.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition: Society and Education* (zv. 3). London, New York: Routledge, str. 376–406.
- Giroux, H. A. (1999). Postmoderni pedagogiki naproti. *Tretji dan: krščanska revija za duhovnost in kulturo*, 28, št. 3, str. 49–56.
- Giroux, H. A. (2004). What Might Education Mean After Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education. *Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 24, št. 1, str. 5–24.
- Giroux, H. A. (2007). Democracy, Education and the Politics of Critical Pedagogy. V: P. McLaren in J. L. Kincheloe (ur.). *Critical Pedagogy: Where Are we Now?* New York (itn.): Peter Lang, str. 1–6.
- Glastra, F. J., Hake, B. J. in Schedler, P. E. (2004). Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, 54, št. 4, str. 291–307.
- Gössling, B. (2015). All new and all outcome-based? The German qualifications framework and the persistence of national governance approaches. *Journal of Education and Work*, 29, št. 5, str. 540–561.
- Green, A. (2002). The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17, št. 6, str. 611–626.
- Green, A. (2006). Models of Lifelong Learning and the 'knowledge society'. *Compare*, 36, št. 3, 307–325.
- Greinert, W.-D. (2004). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. V: W.-D. Greinert in G. Hanf (ur.). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence* (zv. 1). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, str. 17–27.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24, št. 1, str. 23–37.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18, št. 5, str. 329–342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18, št. 6, str. 431–452.

- Griffin, C. (2006). Research and policy in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 6, str. 561–574.
- Guimarães, P. (2013). Reinterpreting lifelong learning: Meanings of adult education policy in Portugal, 1999–2010. *International Journal of Lifelong Education*, 32, št. 2, str. 135–148.
- Guo, S. in Andersson, P. (2006). The politics of difference: non/recognition of the foreign credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden. V: P. Andersson in J. Harris (ur.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. 183–204.
- Guo, S. in Shan, H. (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32, št. 4, str. 464–480.
- Gur-Ze'ev, I. in Roth, K. (2007). Introduction: Education in the Era of Globalizing Capitalism. V: I. Gur-Ze'ev in K. Roth (ur.). *Education in the Era of Globalization*. Dordrecht: Springer, str. 1–11.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society* (zv. 1). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (zv. 2). Boston: Beacon Press.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the State: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25, št. 3, str. 275–296.
- Hall, B. L. (2001). The Politics of Globalization: Transformative Practice in Adult Education Graduate Programs. V: M. Cervero in A. L. Wilson (ur.). *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 107–125.
- Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education*, 32, št. 4, str. 481–500.
- Hantrais, L. in Mangen, S. (1996). Method and management of cross-national social research. V: L. Hantrais in S. Mangen (ur.). *Cross-national research methods in the social sciences*. London, New York: PINTER, str. 1–12.

- Haralambos, M. in Holborn, M. (2005). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31, št. 2, str. 124–138.
- Harris, J. (2006). Introduction and overview of chapters. V: P. Anderson in J. Harris (ur.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. 1–27.
- Harris, J. (2013). Reflection on “Ways of Seeing the Recognition of Prior Learning: What Contribution Can Such Practices Make to Social Inclusion?”. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 2, št. 1, str. 1–5.
- Hawley, J., Souto Otero, M. in Duchemin, C. (2010). ‘2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Report’. Dostopno na: <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77643.pdf> (pridobljeno 30. 3. 2018).
- Helms Jørgensen, C. (2013). Linking the dual system with higher education in Denmark – When strength becomes weakness. V: T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller in C. Helms Jørgensen (ur.). *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Bern, Switzerland: Peter Lang, str. 53–78.
- Hervey, D. (2003). What is Competence? V: P. Jarvis in C. Griffin (ur.). *Adult and Continuing Education. Major Themes in Education: Vocational Education* (zv. 3). London, New York: Routledge, str. 158–174.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Holford, J. in Milana, M. (2014). Introduction. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 1–13.
- Holford, J., Milana, M. in Mohorčič Špolar, V. (2014). Introduction. Adult and lifelong education: the European Union, its member states and the world. *International Journal of Lifelong Education*, 33, št. 3, str. 267–274.
- Hozjan, D. (2010). *Sistemiški vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.

- Hribar, T. (1987). Paradoksnost razsvetljenstva. *Vestnik*, 8, št. 1, str. 79–93.
- Hrimech, M. (2005). Informal Learning. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 310–312.
- Hussey, T. in Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3, št. 3, str. 220–233.
- Hussey, T. in Smith, P. (2003). The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8, št. 3, str. 357–368.
- Hussey, T. in Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 16, št. 1, str. 107–115.
- Imsen, G., Blossing, U. in Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, št. 5, str. 568–583.
- English, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, št. 1, str. 3–18.
- Ivančič, A., Čelebič, T. Drogenik, O., Jelenc Krašovec, S., Kramar, M., Mohorčič Špolar, V. A., Možina, E., Sotošek, A., Radinović Hajdič, M., Urbanč, M. in Vilič Klenovšek, T. (2011). Izobraževanje odraslih. V: J. Krek in M. Metljak (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 369–418.
- Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih*. (1998). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jackson, S. (2011). Guest editorial. Lifelong learning and social justice. *International Journal of Lifelong Education*, 30, št. 4, str. 431–436.
- James, A. (2005). Importance and impotence? Learning, outcomes and research in further education. *The Curriculum Journal*, 16, št. 1, str. 83–96.
- Jansen, T. in Wildemeersch, D. (1992). Bridging gaps between private experiences and public issues. An introduction to the theme. V: D. Wildemeersch in T. Jansen (ur.). *Adult education, experiential learning and social change: The postmodern challenge*. Belgium: VUGA Gravenhage, str. 5–17.
- Jarvis, P. (2006a). Beyond the learning society: globalisation and the moral imperative for reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 3, str. 201–211.

- Jarvis, P. (2006b). Foreword. V: P. Sutherland in J. Crowther (ur.). *Lifelong Learning. Concepts and context*. London, New York: Routledge, str. xiv–xv.
- Jarvis, P. (2006c). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London, New York: Routledge.
- Jelenc, Z. (2008). Vpliv koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. V: P. Javrh (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 9–21.
- Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 148–169.
- Jelenc Krašovec, S. (2011). Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnimi skupinami. V: P. Javrh (ur.). *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 36–66.
- Jelenc Krašovec, S. (2012). Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 2, str. 110–128.
- Joldersma, C. W. in Deakin Crick, R. (2010). Citizenship, Discourse Ethics and an Emancipatory Model of Lifelong Learning. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 137–152.
- Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenje? *Vestnik*, 8, št. 1, str. 9–13.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi*, 26, št. 11, str. 140–158.
- Kaufmann, J. (2000). Reading counter-hegemonic practices through a postmodern lens. *International Journal of Lifelong Education*, 19, št. 5, str. 430–447.
- Kelava, P. (2012). *Kompetence in kvalifikacije z vidika potrjevanja neformalno pridobljenega znanja in socialne razslojenosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kelava, P. (2013). Neformalno pridobljeno znanje in njegovo priznavanje v predpisih in priporočilih. V: P. Kelava (ur.). *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 227–282.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum. Theory and Practice* (5. izd.). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- King, K. (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43, št. 3, str. 377–391.

- Kirylo, J. D. (2013). Introduction: Resistance, Courage, and Action. V: J. D. Kirylo (ur.). *A Critical Pedagogy of Resistance. 34 Pedagogues We Need to Know*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. xix–xxv.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6, št. 2, str. 104–123.
- Klatt, M. (2014). Understanding the European Union and its Political Power. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 53–72.
- Klemenčič, M. in Zgaga, P. (2014). Public–private dynamics in higher education in the Western Balkans: Are governments leveling the playing field? *European Education*, 46, št. 3, str. 31–54.
- Klerides, E., Kotthoff, H.-G. in Pereyra, M. (2014). Guest Editors' Introduction. (Re)reading Europe and the World: An Initial Note on Neo-Empires of Knowledge in Education. *European Education*, 46, št. 1, str. 3–11.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Kodelja, Z. (2004). O pojmu splošne izobrazbe. V: Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk Škraba (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi: Portorož, 16.–17. aprila 2004*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 36–42.
- Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 10–21.
- Kodelja, Z. (2008). Vseživljenjsko učenje: konceptualne in terminološke težave. V: P. Javrh (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izražanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 23–28.
- Kodelja, I. (2010). O (spo)znanju in znanostih (*Platon in Aristotel*). *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 20–37.
- Komisija Evropske skupnosti. (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Dostopno na: <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (pridobljeno 5. 5. 2018).
- Komisija Evropskih skupnosti. (2006). *Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno*. Dostopno na: [http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/gradivo/Sporocilo\\_EK\\_Za\\_ucenje\\_ni\\_nikoli\\_prepozno.pdf](http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/gradivo/Sporocilo_EK_Za_ucenje_ni_nikoli_prepozno.pdf) (pridobljeno 11. 12. 2014).

- Komisija Evropskih skupnosti. (2007). *Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas*. Dostopno na: <http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/gradivo/Akcij-ski%20nacrt%20Za%20ucenje%20je%20vedno%20pravi%20cas.pdf> (pridobljeno 11. 12. 2014).
- Kosmidou, C. in Usher, R. (1992). Experiential learning and the autonomous subject. A critical approach. V: D. Wildemeersch in T. Jansen (ur.). *Adult education, experiential learning and social change: The postmodern challenge*. Belgium: VUGA Gravenhage, str. 77–92.
- Kotnik, R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 4., str. 82–99.
- Kotnik, R. (2011). Problemi uvajanja učnocijnega kurikula: predpostavke in implikacije. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 52–67.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač Šebart, M. (2011). Kakšno znanje hočemo? Šola in pojmovanja znanja v sodobnem času (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 6–26.
- Kramberger, A. (2007a). Problem zaposljivosti v informacijski dobi. V: A. Kramberger in S. Pavlin (ur.). *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV, str. 11–37.
- Kramberger, A. (2007b). Strukturni razlogi težje zaposljivosti mladih v Sloveniji. V: A. Kramberger in S. Pavlin (ur.). *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV, str. 64–102.
- Kramberger, A. (2013). Upad signalne vrednosti specializirane (poklicne) izobrazbe v Sloveniji. V: D. Štarkl (ur.). *Programi poklicnega in strokovnega izobraževanja na trgu dela*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, str. 147–185.
- Kramberger, A. in Pavlin, S. (2007). Predgovor. V: A. Kramberger in S. Pavlin (ur.). *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV, str. 5–7.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih. Andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. (1997a). Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 3–12.
- Kroflič, R. (1997b). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2002a). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (2002b). Šola - izkustveni prostor socialnega učenja in/oziro- ma moralne vzgoje? *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 42–51.
- Kroflič, R. (2013). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: T. Tašanoska (ur.). *Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport, str. 53–57.
- Kucukaydin, I. in Cranton, P. (2012). Critically Questioning the Discourse of Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 63, št. 1, str. 43–56.
- Kuhlee, D. (2015). Federalism and corporatism: On the approaches of policymaking and governance in the dual apprenticeship system in Germany and their functioning today. *Research in Comparative & International Education*, 10, št. 4, str. 476–492.
- Kump, S. (2008a). Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 76–89.
- Kump, S. (2008b). Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 38–56.
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 3, str. 18–38.
- Kump, S. (2013). Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov. *Andragoška spoznanja*, 19, št. 1, str. 8–19.
- Kump, S. in Majerhold, K. (2009). Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 1, str. 10–24.
- Kump, S. in Mikulec, B. (2017). Raziskava PIAAC kot orodje za oblikovanje na podatkih temelječe politike izobraževanja odraslih: primer analize neekonomskih dejavnikov pri oblikovanju politike aktivnega staranja. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 4, str. 14–33.

- Kuran, M. (2013). Ključne kompetence kot jedro poklicnih kompetenc. V: T. V. Klenovšek in U. Pavlič (ur.). *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 76–94.
- Lassnigg, L. (2012). 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education. *Journal of Education and Work*, 25, št. 3, str. 299–330.
- Lawn, M. (2002). Borderless Education. Imagining a European Education Space in a Time of Brands and Networks. V: A. Nóvoa in M. Lawn (ur.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, str. 19–31.
- Lawn, M. in Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. United Kingdom: Symposium Books Ltd.
- Lemos, N. (2007). *An Introduction to the Theory of Knowledge*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lingard, B. (2000). It Is and It Isn't: Vernacular Globalization, Educational Policy, and Restructuring. V: N. C. Burbules in C. A. Torres (ur.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, str. 79–105.
- Lingard, B. (2010). Towards a sociology of pedagogies. V: M. W. Apple, S. J. Ball in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London, New York: Routledge, str. 167–177.
- Lingard, B. in Ozga, J. (2007). Introduction: Reading education policy and politics. V: B. Lingard in J. Ozga (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge, str. 1–8.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education*, 11, št. 1, str. 3–12.
- Lytard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje: poročilo o vednosti*. Ljubljana: Analecta.
- Macedo, D. (2005). Introduction to the Anniversary Edition. V: *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum, str. 11–28.
- Malpas, S. (2003). *Jean-Francois Lyotard*. London: Routledge.

- Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do nje-  
ga? O potrebi in možnostih zблиževanja dveh paradigem. *Sodobna  
pedagogika*, 62, št. 2, str. 28–50.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri  
razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*, 62,  
št. 2, str. 68–100.
- Marx, K. (2008). Teze o Feuerbachu. V: *O spremembi sveta: pomen Mar-  
xovih tez o Feuerbachu*. Ljubljana: Založba Sophia, str. 18–25.
- Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: the idea of a poor pedago-  
gy. *Ethics and Education*, 5, št. 1, str. 43–53.
- Maton, K. in Moore, R. (2010). Introduction: Coalitions of the Mind.  
V: K. Maton in R. Moore (ur.). *Social Realism, Knowledge and the  
Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. London, New York:  
Continuum, str. 1–13.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Sci-  
ence Publishers.
- Mayo, P. (1994). Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for the-  
ory of radical adult education. *International Journal of Lifelong  
Education*, 13, št. 2, str. 125–148.
- Mayo, P. (2009). Flying Below the Radar? Critical Approaches to Adult  
Education. V: M. W. Apple, W. Au in L. A. Gandin (ur.). *The  
Routledge International Handbook of Critical Education*. New York,  
London: Routledge, str. 269–280.
- McBride, V. (2005). Using the Copenhagen Process to Facilitate Natio-  
nal Qualification Frameworks Strategies in South Eastern Euro-  
pe. *European Journal of Education*, 40, št. 3, str. 315–321.
- McBride, V. in Keevy, J. (2010). Is the national qualifications framework  
a broken promise? A dialogue. *Journal of Educational Change*, 11,  
št. 2, str. 193–203.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (2. del). *Sodobna  
pedagogika*, 42, št. 5–6, str. 213–226.
- Medveš, Z. (2004). Competence – razmislek o razvoju koncepta splo-  
šne izobrazbe. V: Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk Škraba (ur.).  
*Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi: Por-  
torož, 16.–17. aprila 2004*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije  
za šolstvo, str. 9–14.
- Medveš, Z. (2006). Evropski izobraževalni prostor. 2000: revija za kr-  
ščanstvo in kulturo, št. 186–188, str. 133–149.

- Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 6–24.
- Medveš, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 52–72.
- Merriam, S. B. (2005). Adult Learning. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 42–48.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., in Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. izd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Metodološka pojasnila klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja*. (2006). Uradni list RS, št. 89/2006.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, št. 1, str. 3–24.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. V: J. Mezirow in Associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 1–20.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, št. 74, str. 5–12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. V: J. Mezirow in Associates. *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 3–34.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. V: P. Sutherland in J. Crowther (ur.). *Lifelong Learning. Concepts and Contexts*. London, New York: Routledge, str. 24–38.
- Michelson, E. (2006). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition of prior learning. V: P. Andersson in J. Harris (ur.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. 183–204.
- Michelson, E. (2012). Inside/Out: A Meditation on Cross-Dressing and Prior Learning Assessment. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 1, št. 1, str. 1–10.

- Mikulec, B. (ur.). (2011). *Slovensko ogrodje kvalifikacij: Predlog medresorske delovne skupine za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Milana, M. (2012a). Globalisation, transnational policies and adult education. *International Review of Education*, 58, št. 6, str. 777–797.
- Milana, M. (2012b). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, št. 2, str. 103–117.
- Milana, M. (2014). Europeanisation and the Changing Nature of the (European) State. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 73–90.
- Milana, M. in Holford, J. (2014). Conclusion. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 163–168.
- Milana, M., Holford, J. in Mohorčič Špolar, V. A. (2014). Editorial. Adult and lifelong education: global, national and local perspectives. *Globalisation, Societies and Education*, 12, št. 1, str. 1–9.
- Mittelman, J. H. (2000). *The globalization syndrome. Transformation and Resistance*. Princeton: Princeton University press.
- Mohorčič Špolar, V. A., Radovan, M. in Ivančič, A. (2011). *Vseživljenjsko učenje – tek čez ovire?* Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A. in Holford, J. (2014). Adult Learning: From the Margins to the Mainstream. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 35–50.
- Mohorčič Špolar, V., Holford, J. in Milana, M. (2014). Adult education and lifelong learning in postcommunist countries. *European Education*, 46, št. 4, str. 3–8.
- Mojab, S. (2001). The Power of Economic Globalization. Deskillling Immigrant Women Through Training. V: M. Cervero in A. L. Wilson (ur.). *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 23–41.

- Mok, K. H. in Neubauer, D. (2016). Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility. *Journal of Education and Work*, 29, št. 1, str. 1–12.
- Moore, R. in Young, M. (2010). Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education. V: K. Maton in R. Moore (ur.). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education. Coalitions of the Mind*. London, New York: Continuum, str. 14–34.
- Morris, M. (2001). *Rethinking the Communicative Turn: Adorno, Habermas, and the Problem of Communicative Freedom*. Albany: State University of New York Press.
- Morrow, R. A. in Torres, C. A. (1999). Series editors' introduction. V: T. S. Popkewitz in L. Fendler (ur.). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York, London: Routledge, str. ix–xi.
- Morrow, R. A. in Torres, C. A. (2000). The State, Globalization, and Educational Policy. V: N. C. Burbules in C. A. Torres (ur.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, str. 27–56.
- Morrow, R. A. in Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and transformative Social Change*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Mourad, R. P. (1997). *Postmodern Philosophical Critique and the Pursuit of Knowledge in Higher Education* (Critical Studies in Education and Culture Series). Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Možina, T. (2003). Izvedbeni kurikulum – teoretska izhodišča. V: V. A. Mohorič Špolar. *Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih. Končno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 19–22.
- Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43, št. 3, str. 339–357.
- Murphy, M. (2010). Forms of rationality and Public Sector Reform: Habermas, Education and Social Policy. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 78–94.

- Murphy, M. in Fleming, T. (2006). The application of the ideas of Habermas to adult learning. V: P. Sutherland in J. Crowther (ur.). *Lifelong Learning. Concepts and context*. London, New York: Routledge, str. 48–57.
- Murphy, M. in Fleming, T. (2010). Communication, Deliberation, Reason: An Introduction to Habermas. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 3–16.
- Muršak, J. (2002). Duševni obraz človeka v dobi strojev ali poklic kot najvišja oblika dela: analiza pedagoškega opusa Karla Ozvalda z vidika poklicnega izobraževanja in izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 4, str. 114–131.
- Muršak, J. (2006a). Neformalno pridobljeno znanje in njegovo vrednotenje (Uvod k tematskemu delu števile). *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 6–9.
- Muršak, J. (2006b). Kaj storiti z učinki informalnega učenja. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 10–26.
- Muršak, J. (2008). Terminološki problemi v izobraževalnih vedah. V: P. Javrh (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 45–54.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nehls, H. (2011). O razvoju nemškega ogrodja kvalifikacij s sindikalnega vidika. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 126–135.
- Nicoll, K. in Fejes, A. (2011). Lifelong Learning: A Pacification of 'Know How'. *Studies in Philosophy and Education*, 30, št. 4, str. 403–417.
- Nicoll, K. in Salling Olesen, H. (2013). Editorial: What's new in a new competence regime? *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, št. 2, str. 103–109.
- Nilsson, S. in Nyström, S. (2013). Adult learning, education, and the labour market in the employability regime. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, št. 2, str. 171–187.
- Nordin, A. (2014). Europeanisation in National Educational Reforms: horizontal and vertical translations. V: A. Nordin in D. Sundberg (ur.). *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books, str. 141–158.

- Nordin, A. in Sundberg, D. (2014). Introduction. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field. V: A. Nordin in D. Sundberg (ur.). *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books, str. 9–20.
- Novak, B. in Kolenc, J. (2007). *Pomen kontroverze Luhmann – Habermas za razvoj edukacije*. Dostopno na: [http://www.geocities.ws/nlpmojster/Habermas\\_luhman.rtf](http://www.geocities.ws/nlpmojster/Habermas_luhman.rtf) (pridobljeno 17. 6. 2018).
- Nóvoa, A. (2002). Ways of Thinking about Education in Europe. V: A. Nóvoa in M. Lawn (ur.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, str. 131–155.
- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing. The formation of a European educational space. V: M. W. Apple, S. J. Ball in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London, New York: Routledge, str. 264–273.
- Nóvoa, A. in Lawn, M. (2002). Introduction. V: A. Nóvoa in M. Lawn (ur.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, str. 1–14.
- Nóvoa, A. in Dejong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: an Analysis of EU Educational Policies. V: D. Phillips in H. Ertl (ur.). *Implementing European Union Education and Training Policy. A comparative Study of Issues in Four Member States*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publisher, str. 41–72.
- Nuyen, A. T. (1995). Critique of Ideology: Hermeneutics or Critical Theory? *Human Studies*, 17, št. 4, str. 419–432.
- O'Brien, D. (2006). *An Introduction to the Theory of Knowledge*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- OECD. (2007). *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *PIAAC Conceptual Framework of the Background Questionnaire Main Survey*. Dostopno na: [http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%282011\\_11%29MS\\_BQ\\_ConceptualFramework\\_1%20Dec%202011.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%282011_11%29MS_BQ_ConceptualFramework_1%20Dec%202011.pdf) (pridobljeno 26. 5. 2018).
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.

- OECD. (2014). *PIAAC Technical Standards and Guidelines*. Dostopna na: [http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC-NPM\(2014\\_06\)PIAAC\\_Technical\\_Standards\\_and\\_Guidelines.pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC-NPM(2014_06)PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf) (pridobljeno 26. 5. 2018).
- Olszen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 3, str. 213–230.
- O'Neil, J. (1994). Aiming for New Outcomes: The Promise and The Reality. *Educational Leadership*, 51, št. 6, str. 6–10.
- Ongstad, S. (2010). The Concept of Lifeworld and Education in Post-modernity: A Critical Appraisal of Habermas' Theory of Communicative Action. V: M. Murphy in T. Fleming (ur.). *Habermas, Critical Theory and Education*. New York, London: Routledge, str. 47–62.
- Ostrom, C. S., Martin, W. J. in Zacharakis, J. (2008). Autopoiesis and the Cosmology of Postmodern Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 58, št. 4, str. 299–317.
- Ozga, J. in Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. V: B. Lingard in J. Ozga (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge, str. 66–82.
- Pavlič, U. (2013). Slovenske in evropske strokovne in strateške usmeritve na področju vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V: T. Vilič Klenovšek in U. Pavlič (ur.). *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 38–57.
- Payrow Shabani, O. A. (2003). *Democracy, Power and Legitimacy: The Critical Theory of Jurgen Habermas*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42, št. 1, str. 121–132.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, št. 3, str. 273–285.
- Peters, H. (2006). Using critical discourse analysis to illuminate power and knowledge in RPL. V: P. Andersson in J. Harris (ur.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. 163–182.

- Phillips, D. in Ertl, H. (2003). Conclusions. Standardisation and Expansion in EU Education and Training Policy: Prospects and Problems. V: D. Phillips in H. Ertl (ur.). *Implementing European Union Education and Training Policy. A comparative Study of Issues in Four Member States*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publisher, str. 305–318.
- PIAAC is a weapon for the lobbyist. (2013). *Lifelong Learning in Europe*, št. 3.
- Plumb, D. (2005). Postmodernism. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 491–494.
- Poguntke, T., Aylott, N., Ladrech, R. in Luther, K. R. (2007). The Europeanisation of national party organisations: A conceptual analysis. *European Journal of Political Research*, 46, št. 6, str. 747–771.
- Pokorny, H. (2006). Recognising prior learning: what do *we* know? V: P. Andersson in J. Harris (ur.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. 261–281.
- Pokorny, H. (2012). Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. *Journal of Workplace Learning*, 24, št. 2, str. 119–132.
- Popkewitz, T. S. (1999a). Introduction. Critical Traditions, Modernisms, and the 'Posts'. V: T. S. Popkewitz in L. Fendler (ur.). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York, London: Routledge, str. 1–13.
- Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih.
- Pouget, M. in Osborne, M. (2004). Accreditation or *validation* of prior experiential learning: knowledge and *savoirs* in France – a different perspective? *Studies in Continuing Education*, 26, št. 1, str. 45–65.
- Pravilnik o načinu in postopku preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij* (2015). Uradni list RS, št. 67 (4. 9. 2015).
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2010). Uradni list RS, št. 60 (21. 7. 2010).

- Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti.* (2007). Dostopno na: [http://www.uni-lj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/organizacija\\_\\_pravilniki\\_in\\_porocila/predpisi\\_statut\\_ul\\_in\\_pravilniki/2013071116244099/](http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2013071116244099/) (pridobljeno 30. 14. 2018).
- Pravilnik o priznavanju predhodno pridobljenega znanja v višjem strokovnem izobraževanju* (2010). Uradni list RS, št. 20 (4. 3. 2010).
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem? *European Integration online Papers*, 8, št. 16, str. 1–26.
- Radaelli, C. M. (2008). Europeanization, policy learning, and new modes of governance. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 10, št. 3, str. 239–254.
- Raffe, D. (2009). Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. V: S. Allais, D. Raffe in M. Young. *Researching NQFs: Some conceptual issues*. Geneva: International Labour Office, str. 23–42.
- Raffe, D. (2011). Nacionalna ogrodja kvalifikacij: kaj se lahko naučimo iz mednarodnih izkušenj? *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 52–65.
- Raffe, D. (2013). What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? *Comparative Education*, 42, št. 2, str. 143–162.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP (Zbirka Prehodi).
- Rasmussen, P. (2009). Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 85–99.
- Rasmussen, P. (2014). Adult Learning Policy in the European Commission. V: M. Milana in J. Holford (ur.). *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 17–34.
- Rasmussen, P., Larson, A., Rönneberg, L. in Tsatsaroni, A. (2015). Policies of 'modernisation' in European education: Enactments and consequences. *European Educational Research Journal*, 14, št. 6, str. 479–486.
- Reischmann, J. (2005). Andragogy. V: L. M. English (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 58–63.

- Reischmann, J. in Bron, M. (2008). Introduction. V: J. Reischmann in M. Bron (ur.). *Comparative Adult Education 2008: Experiences and Examples*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, str. 9–16.
- Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020* (2013). Uradni list RS, št. 90 (24. 10. 2013).
- Richter, L. (2011). Finding parallels between Aristotle's virtues and Mingers's classification of knowledge. *Journal of Information, Control and Management Systems*, 9, št. 2, str. 125–133.
- Rizman, R. (2014). *Čas (brez) alternative. Sociološke in politološke refleksije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede in Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Robertson, S. (2009). Unravelling the Politics of Public Private Partnerships in Education in Europe. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 101–119.
- Robertson, S. L. in Dale, R. (2009). The World Bank, the IMF, and the Possibilities of Critical Education. V: M. W. Apple, W. Au in L. A. Gandin (ur.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York, London: Routledge, str. 23–35.
- Romi, S. in Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39, št. 2, str. 257–273.
- Roosmaa, E.-L. in Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36, št. 3, str. 254–277.
- Roth, K. (2007). Dialogue, Difference and Globalization: An Interview with Nicholas C. Burbules. V: I. Gur-Ze'ev in K. Roth (ur.). *Education in the Era of Globalization*. Dordrecht: Springer, str. 13–32.
- Rubenson, K. (2000). Revisiting the map of the territory. V: T. J. Sork, V-L. Chapman in R. St. Clair (ur.). *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference*. Vancouver: University of British Columbia, str. 397–401.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*, 36, št. 3, str. 327–341.

- Rus, A. (1989). P. L. Berger, T. Luckmann: Družbena konstrukcija realnosti. *Družboslovne razprave*, 6, št. 7, str. 159–162.
- Rutar Ilc, Z. (2007). O konceptu in delitvah znanja. V: *Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 98–108.
- Sabour, M. (2009). Globalisation and Europeanisation: unicentricity and polycentricity and the role of intellectuals. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 193–213.
- Salecl, R. (2007). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Sandberg, F. (2010). Recognising Health Care Assistants' Prior Learning Through a Caring Ideology. *Vocations and Learning*, 3, št. 2, str. 99–115.
- Sandberg, F. (2012). A Hebermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistance. *Adult Education Quarterly*, 62, št. 4, str. 351–370.
- Sandberg, F. in Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely life-world colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, št. 7, str. 767–780.
- Savićević, D. M. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Savićević, D. M. (2003). *Komparativna andragogika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Biblioteka Andragoške studije 17.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare*, 36, št. 3, str. 289–306.
- Scot, I. (2007). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes: Throwing the baby out with the bath water? *Nurse Education Today*, 27, št. 4, str. 348–356.
- Scot, I. (2010). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes 2: The influence of prior qualifications on perceived learning during the foundation year. *Nurse Education Today*, 30, št. 5, str. 438–442.
- Sedelmeier, U. (2011). Europeanisation in new member and candidate states. *Living Reviews in European Governance*, 6, št. 1, str. 1–53.

- Siegel, H. (2003). Knowledge, Truth and Education. V: D. Carr (ur.). *Education, Knowledge, and Truth: Beyond the Postmodern Impasse*. London, New York: Routledge, str. 19–34.
- Simons, J. (1995). *Foucault & the Political*. London, New York: Routledge.
- Simons, M. in Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38, št. 4, str. 417–430.
- Simons, M. in Masschelein, J. (2010a). Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education? Introduction to the Special Issue on Jacques Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42, št. 5–6, str. 509–522.
- Simons, M. in Masschelein, J. (2010b). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42, št. 5–6, str. 589–605.
- Skupne smernice in standardi v postopkih priznavanja predhodno pridobljene znanja v višjem strokovnem izobraževanju*. (2010). Dostopno na: [www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Novice/SmerniceInStandardi.doc](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Novice/SmerniceInStandardi.doc) (pridobljeno 30. 1. 2018).
- Smith, M. K. (2001). *Dialogue and conversation for learning, education and change*. Dostopno na: <http://infed.org/mobi/dialogue-and-conversation/> (pridobljeno 10. 5. 2018).
- Souto-Otero, M. (2012). Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education and Work*, 25, št. 3, str. 249–258.
- Spencer, B. (2005). Defining prior learning assessment and recognition. V: L. English (ur.). *Encyclopedia of adult education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, str. 508–512.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78, št. 2, str. 330–363.
- Spring, J. (2009). *Globalization of Education. An Introduction*. New York: Routledge.
- Sprogøe, J. (2003). *Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden*. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Stanley, G. (2012). Challenges in the Quest to Create Global Qualifications and Standards Are Driving Change in Education Systems. V: J. C. Brada, W. Bienkowski in G. Stanley (ur.). *The University in the Age of Globalisation. Rankings, Resources and Reforms*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, str. 3–24.

- Steiner-Khamsi, G. (2002). Reterritorializing Education Import. V: A. Nóvoa in M. Lawn (ur.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, str. 69–86.
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, št. 7, str. 783–797.
- Steuerman, E. (2000). *The Bounds of Reason: Habermas, Lyotard, and Melanie Klein on Rationality*. London, New York: Routledge.
- Stevens, K., Gerber, D. in Hendra, R. (2010). Transformational Learning Through Prior Learning Assessment. *Adult Education Quarterly*, 60, št. 4, str. 377–404.
- Stoer, S. R. in Magalhães, A. M. (2009). Education, Knowledge and the Network Society. V: R. Dale in S. Robertson (ur.). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Wallingford: Symposium, str. 45–63.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih*. (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Sutherland, P. in Crowther, J. (2006). Introduction. The 'lifelong learning imagination'. V: P. Sutherland in J. Crowther (ur.). *Lifelong Learning. Concepts and context*. London, New York: Routledge, str. 3–11.
- Svet Evropske unije. (2008). *Sklepi Sveta z dne 22. maja 2008 o izobraževanju odraslih*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:SL:PDF> (pridobljeno 10. 6. 2018).
- Svet Evropske unije. (2009). *Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju*. Dostopno na: <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Izobra%C5%BEevanje-in-usposabljanje-2020.pdf> (pridobljeno 11. 5. 2018).
- Svet Evropske unije. (2011). *Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF> (pridobljeno 15. 5. 2018).

- Svet Evropske unije. (2012). *Priporočilo Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF> (pridobljeno 15. 5. 2018).
- Svet Evropske unije. (2017). *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2017 o evropskem ogrodju kvalifikacij za vseživljenjsko učenje in razveljavitvi Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 23. aprila 2008 o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij za vseživljenjsko učenje*. Dostopno na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ceead970-518f-11e7-a5ca-01aa75ed71a1/language-en> (pridobljeno 12. 7. 2018).
- Svet in Evropska komisija. (2012). *Skupna poročila Sveta in Komisije za leto 2012 o izvajanju strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020)*. (2012). Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308%2801%29&from=SL> (pridobljeno 10. 4. 2018).
- Svetina, M. (2013). Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v luči koncepta vseživljenjskosti učenja. V: T. Vilič Klenovšek in U. Pavlič (ur.). *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 14–37.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Šinko, S. (2015). *Teoretski in metodološki problemi evalvacije politike izobraževanja odraslih*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Škerlep, A. (2004a). Pravičnost in javni um pri Rawlsu in Habermasu. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 32, št. 217–218, str. 420–435.
- Škerlep, A. (2004b). Retorika, javno razpravljanje in spor o racionalnosti. *Javnost*, 11, str. S29–S46.
- Štefanc, D. (2010). Splošno izobraževanje in splošna izobrazba: trendi, vprašanja, dileme. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 6–18.
- Štefanc, D. (2011a). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 100–140.
- Štefanc, D. (2011b). Evropsko in nacionalna ogrodja kvalifikacij (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 6–16.
- Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? *Sodobna pedagogika*, 63, št. 2, str. 16–32.

- Štremfel, U. (2013). *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Šumič-Riha, J. (2003). Strast do mnoštva in navzkrižje. V: J.-F. Lyotard. *Navzkrižje*. Ljubljana: ZRC SAZU, str. 273–299.
- Tett, L. (2014). Comparative performance measures, globalising strategies and literacy policy in Scotland. *Globalisation, Societies and Education*, 12, št. 1, str. 127–142.
- Thorbjørn Hansen, F. (2007). Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training. *Paideusis*, 16, št. 3, str. 15–32.
- Tikannen, T. (2014). Lifelong Learning and Skills Development in the Context of Innovation Performance: An International Comparison. V: B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec in M. Formosa (ur.). *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, str. 95–120.
- Titmus, C. (1989). Comparative adult education. An outline approach to method. V: M. Lichtner (ur.). *Comparative Research in Adult Education: Present lines and perspectives*. Frascati (Roma): Centro Europeo dell'Educazione, str. 255–266.
- Titmus, C. (1996). Adult Education: Concepts and Principles. V: A. C. Tuijnman (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon, str. 9–17.
- Torres, C. A. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: a Critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, 38, št. 4, str. 365–385.
- Trbanc, M. (2007). Poti mladih v zaposlitev: primerjava Slovenije z drugimi državami EU. V: A. Kramberger in S. Pavlin (ur.). *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV, str. 38–63.
- Tur Porrest, G., Wildemeersch, D. in Simons, M. (2014). Reflections on the emancipatory potential of vocational education and training practices: Freire and Rancière in dialogue. *Studies in Continuing Education*, 36, št. 3, str. 275–289.
- Tuschling, A. in Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38, št. 4, str. 451–469.

- Ule, A. (1996). *Znanje, znanost in stvarnost*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Unesco. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Usher, R. in Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London, New York: Routledge.
- Usher, R., Bryant, I. in Johnston, R. (1997). *Adult education and the post-modern challenge. Learning beyond the limits*. London, New York: Routledge.
- Usher, R. in Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer.
- Van Damme, D. (1992). Social change and educational optimism. Notes on the limits of a modernist idea. V: D. Wildemeersch in T. Jansen (ur.). *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*. Belgium: VUGA Gravenhage, str. 51–62.
- Velikonja, M. (2012). *Andragoško vodenje. Učno gradivo za vodje izobraževanja odraslih in učitelje*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Vidmar, T. (2011). Šola in pojmovanje znanja med pragmatizmom in konstruktivizmom. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 28–55.
- Vilič Klenovšek, T. (2013). Nameni ugotavljanja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V: T. Vilič Klenovšek in U. Pavlič (ur.). *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 58–75.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Vončina Vodeb, V. (2013). *Pedagoške razsežnosti sodobnih konceptov pismenosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Wardekker, W. L. (1995). Identity, Plurality, and Education. *Philosophy of Education Yearbook*. Dostopno na: [http://web.archive.org/web/20060830175600/http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95\\_docs/wardekker.html](http://web.archive.org/web/20060830175600/http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/wardekker.html) (pridobljeno 11. 4. 2018).
- Waters, M. (2001). *Globalization*. London, New York: Routledge.

- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. V: C. D. Lee in P. Smagorinsky (ur.). *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, str. 51–85.
- Werquin, P. (2007). Moving Mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? *European Journal of Education*, 42, št. 4, str. 459–484.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Dostopno na: [http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD\\_RNFIFL2010\\_Werquin.pdf](http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf) (prijeto 19. 4. 2018).
- West, L. (2002). Postmodernism and the Changing 'Subject' of Adult Learning. V: A. Bron in M. Schemmann (ur.). *Social Science Theories in Adult Education Research: Bochum Studies in International Adult Education* (zv. 3). Münster, Hamburg, London: LIT, str. 41–63.
- Westwood, S. (1992). Power/knowledge: The politics of transformative research. *Studies in the Education of Adults*, 24, št. 2, str. 191–199.
- White, J. (2005). Reassessing 1960s philosophy of the curriculum. *London Review of Education*, 3, št. 2, str. 131–144.
- Wildemeersch, D. (2014). Adult and community education in complex societies: reconsidering critical perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 33, št. 6, str. 821–831.
- Wildemeersch, D. in Olesen, H. S. (2012). Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults – from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, št. 2, str. 97–101.
- Wilhelmson, L. (2002). On the Theory of Transformative Learning. V: A. Bron in M. Schemmann (ur.). *Social Science Theories in Adult Education Research: Bochum Studies in International Adult Education* (zv. 3). Münster, Hamburg, London: LIT, str. 180–210.
- Winterton, J. (2011). Kompetenca v instrumentih evropskih politik: gibljiva tarča v razvoju nacionalnega ogrodja kvalifikacij? *Sodobna pedagogika*, 62, št. 5, str. 56–71.
- Winterton, J., Le Deist, F. in Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Wolter, A. in Kerst, C. (2015). The 'academization' of the German qualification system: Recent developments in the relationships between vocational training and higher education in Germany. *Research in Comparative & International Education*, 10, št. 4, str. 510–524.
- Yeatman, A. (2007). Postmodernity and Revisioning the Political. V: B. Lingard in J. Ozga (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London, New York: Routledge, str. 11–22.
- Young, M. (2005). *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*. Geneva: International Labour Office.
- Young, M. (2006). Endword. V: P. Andersson in J. Harris (ur.). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), str. 327–332.
- Young, M. (2007). Qualifications Frameworks: some conceptual issues. *European Journal of Education*, 42, št. 4, str. 445–457.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Abingdon: Routledge.
- Young, M. (2011). Ogrodja kvalifikacij: nekaj pomislekov. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 4, str. 82–90.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. V: M. Young, D. Lambert, C. Roberts in M. Roberts. *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*. London, New York: Bloomsbury, str. 65–88.
- Young, M. in Allais, S. (2009). Conceptualizing the role of qualifications in education reform. V: S. Allais, D. Raffe in M. Young. *Researching NQFs: Some conceptual issues*. Geneva: International Labour Office, str. 5–22.
- Young, M. in Allais, S. (2011). The shift to outcome based frameworks. Key problems from a critical perspective. *Austrian Open Access Journal of Adult Education*, št. 14, str. 2–10.
- Zakon o izobraževanju odraslih* (1996). Uradni list RS, št. 12 (14. 2. 1996).
- Zakon o izobraževanju odraslih* (2006). Uradni list RS, št. 69 (30. 6. 2006).
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah* (2009). Uradni list RS, št. 85 (27. 10. 2009).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006). Uradni list RS, št. 79 (21. 7. 2006).

- Zakon o slovenskem ogrodju kvalifikacij* (2015). Uradni list RS, št. 104 (18. 12. 2015).
- Zakon o visokem šolstvu* (2012). Uradni list RS, št. 32 (19. 4. 2012).
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju* (2013). Uradni list RS, št. 100 (5. 12. 2013).
- Zepke, N. in Leach, L. (2006). Improving Learner Outcomes in Lifelong Education: Formal Pedagogies in Non-Formal Learning Contexts? *International Journal of Lifelong Education*, 25, št. 5, str. 507–518.
- Zgaga, P. (2004). Tradicionalno in današnje pojmovanje splošne izobrazbe. V: Z. Rutar Ilc, B. Slivar in M. Turk Škraba (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi: Portorož, 16.-17. aprila 2004*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 29–35.
- Zhao, K. in Biesta, G. (2012). The Moral Dimension of Lifelong Learning: Giddens, Taylor, and the 'Refleksive Project of the Self'. *Adult Education Quarterly*, 62, št. 4, str. 332–350.
- Žiljak, T. (2008). Lost in Translation: Discursive Obstacles in Educational Policy Transfers. *Politička misao*, XLV, št. 5, str. 91–113.
- Žnidarič, H. in Vuković, A. (2008). *Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žnidarič, H., Kunčič, B. in Vuković, A. (2012). *Zagotavljanje kakovosti priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

# SEZNAM UPORABLJENIH KRATIC

**AES** – raziskava o izobraževanju odraslih (*Adult Education Survey*)

**ALL** – pismenost in življenjske spretnosti odraslih (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*)

**BDP** – bruto družbeni proizvod

**CEDEFOP** – Evropski center za razvoj poklicnega izobraževanja in usposabljanja (*European Centre for the Development of Vocational Training*)

**ECVET** – evropski sistem prenašanja kreditnih točk v poklicnem izobraževanju in usposabljanju (*European Credit System for Vocational Education and Training*)

**ECTS** – evropski sistem prenosa in zbiranja kreditnih točk (*European Credit Transfer and Accumulation System*)

**EGS** – Evropska gospodarska skupnost

**EOK** – evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje

**EOVK** – evropsko ogrodje visokošolskih kvalifikacij

**EQAVET** – Evropski referenčni okvir za zagotavljanje kakovosti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju (*European Quality Assurance in Vocational Education and Training*)

**ETF** – Evropska fundacija za usposabljanje (*European Training Foundation*)

**EU** – Evropska unija

**IALS** – mednarodna raziskava o pismenosti odraslih (*International Adult Literacy Survey*)

**ILO** – Mednarodna organizacija dela (*International Labour Organization*)

**IMF** – Mednarodni denarni sklad (*International Monetary Fund*)

**KLASIUS** – kvalifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja

**NOK** – nacionalno ogroditelj kvalifikacij

**NPK** – nacionalna poklicna kvalifikacija

**OECD** – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)

**PIAAC** – program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (*Programme for International Assessment of Adult Competences*)

**PISA** – program mednarodne primerjave dosežkov učencev (*Programme for International Student Assessment*)

**PNPPZ** – priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja

**ReNPIO13–20** – Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020

**UNESCO** – Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*)

**WTO** – Svetovna trgovinska organizacija (*World Trade Organization*)

**ZDA** – Združene države Amerike

# IMENSKO KAZALO

## A

- Adorno, Theodor 33, 35–36, 287, 305, 317  
Alexiadou, Nafsika 169, 178, 181–182, 287  
Allais, Stephanie 206–207, 214–218, 220, 223–228, 230, 236, 238, 270, 287, 322, 331  
Andersson, Per 117–118, 121, 124–125, 127–128, 131–132, 135–137, 288, 290, 306–307, 315, 320–321, 324, 331  
Apple, Michael W 8, 28–31, 33, 93, 103, 106, 157, 161, 288–289, 293, 313–314, 319, 323

## B

- Badiou, Alain 83, 289  
Ball, Stephen J. 155, 157, 159, 163, 289, 293, 313, 319  
Barros, Rosanna 98, 133, 157–158, 289  
Bauman, Zygmunt 32, 66–67, 90, 142, 146–147, 153, 277, 289–290  
Beck, Ulrich 31–32, 66–67, 142, 144, 146, 159, 290, 298  
Berger, Peter L. 19, 290, 324

- Biesta, Gert 29–30, 49, 92, 97, 99–100, 104–106, 108–112, 114, 117, 193, 203, 290–291, 332  
Bloom, Benjamin 17  
Brockmann, Michaela 23, 85, 211, 213, 215, 221, 225–226, 228, 272, 292  
Brookfield, Stephen 20, 28–29, 32–35, 40–43, 53–60, 62, 64, 93–94, 101–102, 117, 193, 292–293  
Burbules, Nicholas 30–31, 60, 66–68, 113, 154–159, 288, 293, 313, 317, 323

## C

- Castells, Manuel 151, 168, 189, 294  
Connelly, Brian 39, 42–43, 47, 53, 61–62, 295  
Cort, Pia 101, 170, 178, 182, 192, 211, 221, 229, 231, 271, 296

## D

- Dale, Roger 8, 101, 141, 155, 157, 167, 169, 171–173, 176, 178–179, 182, 191, 193, 297, 322–324, 326  
Daun, Holger 155–156, 158, 163–164, 191, 298  
Deissigeiner, Thomas 268, 270

Descartes, René 12  
Dewey, John 16, 66, 80, 299

## E

Edwards, Richard 20, 28, 30–32,  
66–67, 70–71, 73–74, 76, 78–87,  
89–90, 92, 102–103, 116, 142,  
159, 228, 299, 329  
English, Leona M. 27, 31–33, 48, 50,  
66, 98, 102, 292–293, 296–297,  
300, 304, 308, 315, 321–322, 325  
Ermenc, Klara S. 208–210, 214, 217,  
222, 225, 228, 231–232, 237,  
243–244, 247–248, 256, 259,  
271, 300  
Ertl, Hubert 97–98, 101, 173, 175–178,  
180, 182–183, 191, 300, 319, 321

## F

Faure, Edgar 99  
Fejes, Andreas 48, 81–84, 87, 97, 99,  
102, 110, 136, 288, 303, 318  
Finger, Matthias 27, 30, 34, 49, 53, 89,  
104, 106–107, 157, 304  
Fleming, Ted 40, 42–43, 58, 61, 63,  
101, 293, 296, 304, 309, 317–  
318, 320  
Foucault, Michel 29–30, 55, 61, 80–83,  
93–94, 109, 113, 136, 194, 289,  
303–304, 325  
Fragoso, António 48, 83, 98, 104, 258,  
303–304  
Freire, Paulo 30, 32, 47–51, 59–61, 93,  
107–108, 134, 137, 289, 304,  
314, 317, 328  
Freud, Sigmund 38

## G

Gadamer, Hans-Georg 66  
Giddens, Anthony 66, 149, 305, 332  
Giroux, Henry A. 28–30, 33, 35–36,  
305

Gössling, Bernd 271, 305  
Gramsci, Antonio 30, 314  
Green, Andy 98–101, 158, 167, 305  
Grek, Sotiria 162, 164–165, 168, 171,  
172, 174, 176, 178, 182, 190–  
191, 305, 313  
Griffin, Colin 98–100, 147, 305–307  
Guimarães, Paula 98, 104, 258, 304,  
306

## H

Habermas, Jürgen 16, 28–29, 32, 34,  
36–42, 47, 49–51, 57–64, 70, 72,  
93, 94, 108, 137, 193, 287, 293,  
295–296, 298, 304, 306, 309,  
317–320, 326  
Hall, Peter A. 253, 306  
Harris, Judy 117–118, 121, 125, 134,  
245, 306–307, 315, 320–321,  
331  
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 15  
Hirst, Paul 13–14, 290, 294, 305, 307  
Holford, John 7–8, 179, 194–195, 198,  
307, 310, 316, 322  
Horkheimer, Max 33, 35, 287  
Hume, David 16

## J

Jarvis, Peter 20, 97, 99, 147, 155, 157,  
161, 307–309  
Jelenc Krašovec, Sabina 26, 78, 97,  
308–309, 328

## K

Kant, Immanuel 15, 63, 105–106, 299,  
309  
Kelly, A. V. 14, 16, 19, 20, 31, 65, 210,  
223, 309  
Klatt, Malgorzata 168, 169, 179, 310  
Knowles, Malcolm 25, 62, 118, 137,  
310  
Kodelja, Zdenko 13–14, 16, 97, 99, 310

Kohlberg, Lawrence 59  
Kolb, David A. 118, 137  
Kotnik, Rudi 15, 85, 210, 221–223,  
225, 228–233, 311  
Kramberger, Anton 99, 189, 311, 328  
Kroflič, Robi 14–15, 80, 106, 112, 223,  
234, 312  
Kump, Sonja 33, 48, 97–98, 102, 116,  
131, 162, 165, 256, 312

## L

Lassnigg, Lorenz 214, 223, 225, 235,  
313  
Lawn, Martin 168, 170–172, 174, 176,  
178, 182, 190–192, 296, 313,  
319, 326  
Ličen, Nives 14, 25–26, 78, 87, 91, 313  
Lingard, Bob 154–155, 157–158, 161,  
165, 167, 182, 297, 313, 320, 331  
Lock, John 16  
Luckmann, Thomas 19, 290, 324  
Lyotard, Jean-François 30, 66–67,  
69–80, 93, 95, 193–194, 313,  
326, 328

## M

Marx, Karl 33–34, 314  
Masschelein, Jan 81, 107, 113–115,  
314, 325  
Matusov, Eugene 60, 113, 314  
Mayo, Peter 24, 27, 29–33, 48–50, 66,  
98, 102–103, 106–107, 154, 157,  
291, 300, 314  
Medveš, Zdenko 16, 19, 74, 85, 165–  
166, 171–172, 193, 209–210,  
314–315  
Merriam, Sharan 13–14, 20, 24–28,  
31–32, 43, 46, 49, 53, 62, 78,  
119–120, 299, 315  
Mezirow, Jack 29, 32, 43–47, 49,  
51–53, 56–57, 59–62, 64, 93,  
102, 108, 117, 134, 137, 193,  
310, 315

Milana, Marcella 7–8, 98, 101, 157,  
164–165, 167, 175, 194–195,  
198, 307, 310, 316, 322  
Mittelman, James H. 150, 153, 316  
Mohorčič Špolar, Vida 101, 195, 242,  
256, 307–308, 316  
Morrow, Raymond A. 28–29, 41–42,  
49, 51, 60, 156–158, 317  
Murphy, Mark 40–43, 58, 61, 63, 101,  
293, 296, 304, 309, 317–318,  
320  
Muršak, Janko 19, 25, 119–121, 123,  
207, 209, 224, 244, 246–247, 318

## N

Nicoll, Katherine 81–84, 87, 89, 102,  
299, 303, 318  
Nóvoa, António 99, 165, 168, 170,  
172, 178, 182–185, 189–191,  
193, 296, 313, 319, 326

## O

Ozga, Jenny 154–155, 157, 161, 165,  
167, 182, 297, 313, 320, 331

## P

Platon 12, 310  
Polanyi, Michael 18  
Popović, Katarina 7, 171–172,  
179–180, 200, 228, 321

## R

Radaelli, Claudio M. 168, 253, 322  
Raffe, David 215, 217–219, 225, 229,  
235–236, 238, 260, 270, 322, 331  
Rancière, Jacques 103, 111–113, 291,  
322, 325, 328  
Rasmussen, Palle 101, 157, 169, 172,  
176–177, 179–180, 191, 198,  
253, 272, 322  
Reischmann, Jost 25, 254, 295,  
322–323

Robertson, Susan 8, 141, 163, 171–172, 297, 322–324, 326  
Rubenson, Kjell 26–27, 97, 98, 323

## S

Salling Olesen, Henning 89, 318  
Sandberg, Fredrik 121, 125, 129–130, 135–136, 288, 324  
Savićević, Dušan 26, 254, 324  
Simons, Maarten 81, 107, 110, 113–114, 325, 328  
Sokrat 12, 61

## Š

Štefanc, Damijan 15–17, 222, 232, 327  
Štremfel, Urška 162, 168–169, 171, 181–182, 328

## T

Thatcher, Margaret 71, 150, 277  
Titmus, Colin 24, 27, 254, 328  
Torres, Carlos Alberto 28–30, 41–42, 49, 51, 60, 154–159, 288, 293, 313, 317, 328  
Tough, Allen 62  
Tur Porres, Gisselle 103–104, 114, 210

## U

Usher, Robin 20, 28, 30–32, 66–67, 70–71, 73–74, 76, 78–81, 83–92, 102–104, 116, 142, 159, 228, 299, 311, 329

## W

Waters, Malcolm 148, 329  
Werquin, Patrick 119, 218, 222, 224, 330  
Wildemeersch, Danny 29, 67, 78, 97–98, 103, 105, 108, 114–115, 117, 157, 308, 311, 328–330  
Winterton, Jonathan 22, 23, 85, 213, 228, 330

## Y

Young, Michael 12, 19, 20, 118, 139, 214–220, 222, 226–228, 317, 322, 331