

NAPROTI VSEŽIVLJENJSKEMU UČENJU IN TEMU, DA SE NIKOGAR NE PUSTI OB STRANI: RAZMIŠLJANJE O VLOGAH KLJUČNIH NOSILCEV IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ZA TRAJNOSTNO PRIHODNOST

Zahteva po pravici do vseživljenjskega učenja v globalnih politikah označuje pomemben premik od izobraževanja k vseživljenjskemu učenju (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022a). Za učenje odraslih pomeni prehod od določb sektorjev za izobraževanje odraslih k možnostim za učenje v okviru vseživljenjskega učenja. Premik je posledica dogajanja, ki traja že več kot pol stoletja, med ključnimi nosilci v izobraževanju odraslih pa je sprožil razprave o spremembah, ki jih vnaša v razmerja moči posameznih nosilcev, ter razmišljanje o prihodnosti. Prispevki v tej številki revije ponujajo vpogled v ta premik in razglablajo o možnostih ključnih nosilcev, da igrajo konstruktivno vlogo pri oblikovanju prihodnosti učenja odraslih.

Od poznih šestdesetih let 20. stoletja naprej je bilo mogoče po svetu opaziti povečanje vzpostavljanja sektorjev za izobraževanje odraslih v skladu z zavzemanjem Organizacije Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) za ustvarjanje priložnosti za izobraževanje odraslih v celotnem življenjskem obdobju. UNESCO se je zavzemal za vzpostavitev četrtega sektorja, ki vključuje nadaljevalno izobraževanje (*Further and Continuing Education*, ki sledi srednješolskemu in visokošolskemu izobraževanju) in ponovne priložnosti za izobraževanje (*Second Chance Education*, za ljudi, ki v preteklosti niso imeli dostopa do izobraževanja). Ta prizadevanja so v državah Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) dosegla vrhunec do sredine devetdesetih let prejšnjega stoletja, nato pa je sledil upad in so mesto izobraževanja odraslih prevzele politike vseživljenjskega učenja. V državah z nizkim in srednjim dohodkom se je vzpon nadaljeval do začetka 21. stoletja, nato pa so sektorji za izobraževanje odraslih začeli propadati, tudi če na njihovo mesto niso stopile politike vseživljenjskega učenja.

Oblikovalci politik vedno manj pozornosti namenjajo sektorjem za izobraževanje odraslih, učinek pa je viden v zmanjšani količini sredstev. Tako se ponudbe za razvijanje pismenosti odraslih vedno bolj pogosto uvrščajo pod okrilje šolskega izobraževanja, preostale ponudbe, ki niso usmerjene v zaposljivost, pa v večini kontekstov pod okrilje kulturne politike (Global Education Monitoring Report Team, 2015; Singh idr., 2022). Na drugi

strani se v zaposljivost usmerjene ponudbe kot izobraževanje odraslih postopoma vključuje v širši okvir vseživljenjskega učenja. Te spremembe so očitne v končnem dokumentu CONFINTEA VII in njegovih podpornih dokumentih, ki zagovarjajo umestitev učečega se človeka v središče gospodarstva (znanja) in družbe (znanja), da bi tako zagotovili trajnostno prihodnost.

Na ta prehod v veliki meri vpliva vprašanje sredstev. Učeči se človek je lahko v središču gospodarstva (znanja) in družbe (znanja), če je bogat ali pa ga financirajo drugi ključni nosilci. Z rastjo gospodarstev znanja (in s tem družb znanja) je potreba po nenehnem učenju postala norma. Vendar so že sedemdeseta in osemdeseta leta prejšnjega stoletja jasno pokazala, da država ni sposobna pokrivati vseh stroškov odraslih učečih se v času njihovega življenja. Treba je bilo raziskati alternativne vire naložb v učenje. Teme v zvezi z vzponom in zamiranjem sektorjev za izobraževanja odraslih po vsem svetu, integracijo učenja odraslih v okvir vseživljenjskega učenja in vlogo, ki jo ima pri tem vprašanje sredstev, obravnava prispevek *Onkraj izobraževanja: Spremembe politike od sektorja izobraževanja odraslih do ekosistemov vseživljenjskega učenja (1972–2022)*.

V državah OECD sta bila najbolj pogosta dva modela. Nekatere države so prisilile posameznika, da si stroške deli z državo in nosi posledice za (ne)vlaganje v učenje, druge države pa so vzpostavile delitev stroškov med ključnimi nosilci, torej državo, zasebnimi podjetji in preostalimi skupinami (npr. civilno družbo in socialnimi partnerji) ter učečimi se posamezniki (in njihovimi družinami). V letih 2007–2008 je finančna kriza razkrila nevarnosti prvega modela in večina držav OECD zdaj naložbe v vseživljenjsko učenje zagotavlja z delitvijo stroškov z drugimi ključnimi nosilci (glej tudi Singh, 2023).

Vendar pa je v državah OECD viden vse večji Matejev učinek (sodelujoči v primerjavi z nesodelujočimi v vseživljenjskem učenju), saj se kljub finančni podpori kaže vpliv drugih elementov, kot so slaba dostopnost ponudb, vprašanje svobodne izbire priložnosti za učenje, delovanje mehanizmov, ki podpirajo učenje (npr. plačan dopust) itd. Zaskrbljenost na tem področju izražata dva prispevka v tej številki: Shalini Singh in Søren Ehlers v prispevku *Preprečevanje Matejevega učinka z individualnimi učnimi računi? Študije primerov iz Danske in Francije* ter Sophie Lächer v prispevku *Spodbujanje enakopravnosti dostopa v nemškem izobraževanju odraslih: Vprašanje mobilizacije virov in zavezanost, da »nikogar ne pustimo ob strani«*. Kljub temu, da so na Danskem socialni partnerji vodilna sila pri razvoju politik in dodeljevanju sredstev, v Nemčiji pa imajo glavno vlogo zasebna podjetja, so v obeh državah posledice podobne. Več naložb je vloženih v izobraževanje visokokvalificiranih, mlajših delavcev, medtem ko so nizkokvalificirani, starejši delavci (nad 40 let) in tisti, ki niso del redne delovne sile, pogosto zapostavljeni. Empirične raziskave kažejo, da je v državah OECD ta trend pogost. OECD se zato zavzema za razvoj prožnejših sistemov oziroma *ekosistemov*, ki bi pritegnili večje naložbe ključnih nosilcev in večjo udeležbo pri učenju. Tranzicija v državah OECD, vsaj v smislu politike, pomeni premik k takšnim učnim *ekosistemom*, kjer bi lahko priložnosti za učenje ustvarjali skupaj in na trajnosten način.

Ne glede na to, kako nerealno se trenutno sliši poziv k *pravici do vseživljenjskega učenja za vse* iz Marakeša, se zdi, da zastavlja vizijo prihodnosti, ki je prilagodljiva, trajnostna, organska in polna možnosti za tiste, ki se učijo. V četrtem prispevku, »*Nikogar ne pusti ob strani*« kot novi slogan sistema Združenih narodov: *Vpliv na politiko izobraževanja odraslih na Portugalskem*, avtorica Rosanna Barros opisuje situacijo, kjer je prehod jasen na ravni politike, izvajanje te politike pa je velik izziv. Portugalski primer prikazuje tudi, kako Evropska unija podpira države članice pri zagotavljanju priložnosti za vseživljenjsko učenje in izpolnjevanju zahtev Unesca. Vendar pa podporni dokumenti CONFINTEA VII kažejo, da je Evropska unija že precej spredaj pri omogočanju prehoda na ekosisteme vseživljenjskega učenja, čeprav je bil do zdaj poudarek na formalnih vidikih ali zgolj na sistemih vseživljenjskega učenja (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022b). Razlika in njene posledice so obravnavane v prispevku *Onkraj izobraževanja: Spremembe politike od sektorja izobraževanja odraslih do ekosistemov vseživljenjskega učenja (1972–2022)*.

Izraz »vseživljenjsko učenje« je zaradi vse večjega vpliva mednarodnih organizacij pogosto del političnega diskurza v različnih državah, kljub temu pa je prehod na vseživljenjsko učenje v večini držav z nizkimi in srednjimi dohodki še vedno daleč od resničnosti (Singh, 2023). Za te države so značilna gospodarstva brez visokokakovostnega poslovanja z znanjem (v nasprotju z državami OECD), na voljo je veliko poceni delovne sile, tradicionalni izobraževalni trgi pa poslujejo z velikimi dobički, zaradi česar ni perečih potreb po vseživljenjskem učenju. Izobraževalne politike so v rokah ključnih nosilcev, ki nimajo koristi od prehoda na vseživljenjsko učenje, končne posledice pa nosijo pogosto prikrajšani odrasli učeči se (Singh idr., v pripravi).

Oblikovalci politik uporabljajo podobno nomenklaturu in tako še naprej uvajajo iste stare določbe in ohranjajo status quo. V Indiji, denimo, je izobraževalni sistem podvržen pajdaškemu kapitalizmu (povezanost politične elite z velikimi podjetji), ki zagotavlja, da so določbe *videti* posodobljene, dejanska situacija pa ostaja enaka (Singh, 2024a). Tako so program, ki je pretežno namenjen opismenjevanju (eden najosnovnejših vidikov izobraževanja odraslih) in osnovnim spretnostim, preimenovali v ULLAS (ang. *Understanding Lifelong Learning for All in Society*, razumevanje vseživljenjskega učenja za vse v družbi). Vseživljenjsko učenje so tako uvedli kot sestavni del ponovne priložnosti za izobraževanje (Government of India, 2024). Podobne primere, kjer je uporabljena nova terminologija, dejanskih sprememb pa ni mogoče zaznati, je mogoče navesti z vsega sveta.

Da bi razumeli, kaj je mišljeno s prehodom v skladu z Unescovimi dokumenti, je pomembno poznati razlike med *sektorskim pristopom do izobraževanja (in sektorjem za izobraževanje odraslih)* in *ekosistemi vseživljenjskega učenja (ter učenjem in izobraževanjem odraslih v okviru vseživljenjskega učenja)*. Tabela 1 prikazuje to primerjavo z vidika nekaterih osnovnih vprašanj o ključnih elementih prehoda, tj. kdo, kaj, kdaj, kje, zakaj in kako. Primerjava temelji na štirih dokumentih Unescovega inštituta za vseživljenjsko učenje, na katere se nanaša tudi prispevek *Onkraj izobraževanja: Spremembe politike od sektorja*

Tabela 1

Primerjava med sektorskim pristopom k izobraževanju (in sektorjem za izobraževanje odraslih) in ekosistemi vseživljenjskega učenja (ter učenjem in izobraževanjem odraslih v okviru vseživljenjskega učenja)

Kdo?	Kriteriji	Sektorski pristop k izobraževanju in sektor za izobraževanje odraslih (Slika 3)	Ekosistemi vseživljenjskega učenja ter učenje in izobraževanje odraslih v okviru vseživljenjskega učenja (Slika 4)
	Kdo odloča?	O tem, kaj je relevantno izobraževanje, odloča nekdo drug kot učeči se in s tem na določene načine zagotavlja določene ponudbe.	Učeči imajo možnost izbire in lahko izberejo, kaj se želijo učiti in na kakšen način.
Kaj?	Primarni ključni nosilci	Učitelji, izvajalci izobraževanja, posredniki v izobraževanju in učeči	Učeči in ponudniki izobraževanja, posredniki v izobraževanju
	Kdo je učeči se?	Učeči se je prejemnik izobrazbe, ki ga je treba poučevati in vrednotiti.	Samousmerjen učeči je sposoben krmariti po učnem ekosistemu glede na lastne potrebe, želje in zmožnosti.
	Fokus politik	Poučevanje/izobraževanje	Učenje (usmerjeno na učečega, pri čemer je učeči središče večine vidikov)
	Značilnosti učnih rezultatov	Učni rezultati so določeni na podlagi parametrov poučevanja (npr. število ur stika med učitelji in učečimi, naloge, ki jih ocenijo učitelji).	Učni rezultati so določeni na podlagi parametrov učenja, npr. povprečnega števila ur učenja.
	Izhodišče za ponudbe	Izhodišče za izobraževanje (avtonomija v izobraževanju = stili poučevanja in drugi vidiki, povezani s poučevanjem)	Izhodišče za učenje (avtonomija pri učenju = tehnike učenja in drugi vidiki, povezani z učenjem)
	Vrste ponudb	Kolektivne in institucionalizirane ponudbe, ki temeljijo na možnih ponudnikih (na podlagi učiteljev in ponudnikov).	Individualne ponudbe, ki niso nujno institucionalizirane in temeljijo na povpraševanju.
	Pristop	Od zgoraj navzdol (odločitve sprejemajo učitelji, uprava, sistem itd., kakšne so potrebe in želje učečih, je lahko ali pa ni element pristopa)	Od spodaj navzgor (odločitve se sprejemajo predvsem na podlagi potreb in želja učečih o tem, kaj in kako se učiti, to pa omogočajo posebni mehanizmi, npr. individualni učni računi in priznavanje predhodnega učenja)
	Ogrodje kvalifikacij	Fragmentarno (poti z več vodoravnimi in navpičnimi slepimi ulicami)	Enotno/integrirano (učni rezultati ene ravni vodijo na naslednjo kvalifikacijsko raven). Npr. v evropskem ogrodju kvalifikacij za vseživljenjsko učenje so učni rezultati povezani na vseh ravneh.

Kriteriji	Sektorski pristop k izobraževanju in sektor za izobraževanje odraslih (Slika 3)		Ekosistemi vseživljenjskega učenja ter učenje in izobraževanje odraslih v okviru vseživljenjskega učenja (Slika 4)	
	Kdaj?	Starostne omejitve	Priložnosti za določene vrste učenja v določenih življenjskih obdobjih	Priložnosti za vse vrste učenja so dostopne v vseh življenjskih obdobjih.
Kje?	Okolje (formalno, neformalno in priložnostno)		Formalna, neformalna in priložnostna izobraževalna okolja so pomembna za vrednotenje učenja in za dostop do nadaljnjih poti učenja in dela.	Vrsta izobraževalnega okolja ni pomembna; nadaljnje učenje in delo omogoča priznavanje predhodnega učenja.
	Discipline		Discipline so pomembne za dostop do nadaljnjih poti učenja. Npr. disciplino je mogoče študirati samo, če je oseba sledila določenim disciplinskim potem.	Discipline niso pomembne.
Zakaj?	Kontekst (družbeno-ekonomsko ozadje, predhodne naložbe v učeče se itd.)		Kontekst/ozadje učečega je lahko izobraževalni sistem, zaposleni in nezaposleni odrasli, upokojeni odrasli ali odrasli po prenehanju dela, priložnosti in sredstva pa so na voljo glede na ta kontekst. Običajno omejeno in ozko, ker imajo ponudniki sredstev velik nadzor (npr. kolektivna sredstva, ki jih zagotavlja država, ali sredstva delodajalcev).	Kontekst ni pomemben; priložnosti in sredstva so neodvisni od konteksta, ki mu odrasli pripadajo. Sorazmerno brez omejitev, ki izhajajo iz konteksta, ker so možnosti razpršene skozi življenjsko obdobje in po različnih okoljih. Prav tako je v ekosistemu nadzor nad možnostmi in priložnostmi omejen.
	Cilji politike (za kaj so porabljena sredstva in s kakšnimi razlogi?)		Instrumentalen pogled na izobraževanje (npr. emancipacija, vidik človeškega kapitala, zadovoljstvo, itd.) in izobraževanje samo zase	Instrumentalen pogled na učenje (za boljši zaslužek, boljše življenjske pogoje) in učenje samo zase
Kako?	Metode/procesi/didaktike		Metode poučevanja: pedagogika in andragogika	Tehnike učenja
	Kriteriji za zagotavljanje dostopa		Vpis in vnosi poučevanja	Sodelovanje pri učenju in vrednotenje delovanja
	Integracija na področjih, ki jih politika pokriva		Omejena, vpeta v izobraževalno politiko in izobraževalni sistem	Visoka, razširjena po področjih politike za spodbujanje učenja povsod
	Meritve		Raznolike, ker so učni rezultati specifični za vsak sektor in niso odvisni od drugih sektorjev.	Neraznolike in povezane z učnimi rezultati

izobraževanja odraslih do ekosistemov vseživljenjskega učenja (1972–2022). Zajemajo namreč nekatere najpomembnejše prelomnice tega prehoda. Vključene so nekatere osnovne značilnosti *idealnega tipa* izobraževalnih sistemov in ekosistemov vseživljenjskega učenja, kar nam omogoča boljši vpogled v razlike med njima. Med preходом se nekatere lastnosti spreminjajo postopoma, in bolj ko se značilnosti ekosistemov vseživljenjskega učenja odražajo v politikah, večji je premik k njim.

Večina držav ima ministrstvo za izobraževanje, ki odloča o izobraževalnih politikah, s katerimi države podpirajo svojo družbeno in gospodarsko vizijo. Čeprav je država tista, ki uradno določa načrt in okvire izobraževanja, je lahko pod vplivom različnih ključnih nosilcev, npr. trga, socialnih partnerjev in/ali civilne družbe. Določbe običajno oblikuje in ureja *dvojica* države in trga ali pa *trojica* države, trga in socialnih partnerjev/civilne družbe. Do slednjega prihaja v državah, kjer so socialni partnerji dobro organizirani (npr. na Danskem, kot lahko preberemo v prispevku avtorjev Singh in Ehlers v tej številki) in je civilna družba močna (npr. v Belgiji; Conter, 2024).

Ker se izobraževalne politike osredotočajo na to, *kaj poučevati* (vsebine in učni načrti), *kako poučevati* (andragogika in didaktika) in *koga poučevati* (ciljne skupine), so primarni ključni udeleženci učitelji, ponudniki izobraževanja (npr. univerze) in učeči se (in njihove družine). V sektorjih izobraževanja odraslih se lahko učitelji opredelijo kot vzgojitelji, animatorji, moderatorji itd., saj je narava odraslih učečih se drugačna v primerjavi z otroki in mladostniki. Odrasli so označeni kot *prejemniki* izobraževanja, določbe pa so namenjene njihovem poučevanju in vrednotenju. Učni rezultati so odvisni od parametrov, kot so vpis, število ur stika med učiteljem in učečim se, vrednotenje, ki v veliki meri temelji na presoji učiteljev, itd. Sektorski izobraževalni sistemi so tako pretežno usmerjeni v poučevanje (Ehlers, 2019). Učeči imajo v procesu odločanja zanemarljivo vlogo, čeprav lahko posredno vplivajo na ponudbe, ko te tudi plačajo.

Po drugi strani pa OECD zagovarja razvijanje k učečemu usmerjene politike, ki učeče se ljudi postavlja v središče vseh določb. Ti lahko svobodno izbirajo, kaj in kako se želijo učiti. Ni nujno, da določbe nadzorujejo od zgoraj navzdol zasnovane nacionalne vizije razvoja,¹ ki se osredotočajo na zaposljivost in/ali družbeno-kulturno-politične vladne programe. Zdi se, da se v več državah Evropske unije večina politik izobraževanja odraslih sicer imenuje nacionalna politika, dejansko pa je usklajena s politikami Evropske unije. Hkrati Evropska unija pozorno spremlja in oblikuje te politike z instrumenti, kot so opazovanja, analize in priporočila na področju izobraževanja in usposabljanja (*Education and Training Monitor; European Semester Recommendations*) (Singh, 2024b). Vpliv Evropske unije na portugalsko politiko izobraževanja odraslih je obravnavan v prispevku »*Nikogar ne pusti ob strani*« kot novi slogan sistema Združenih narodov.

Namesto nadzora nad vsebino, procesi in rezultati določb naj bi država in drugi ključni udeleženci učečim omogočili, da postanejo *samousmerjeni* (OECD, 2019). Poleg tega je treba ustvariti učna okolja, po katerih lahko učeči sami navigirajo v skladu s svojimi

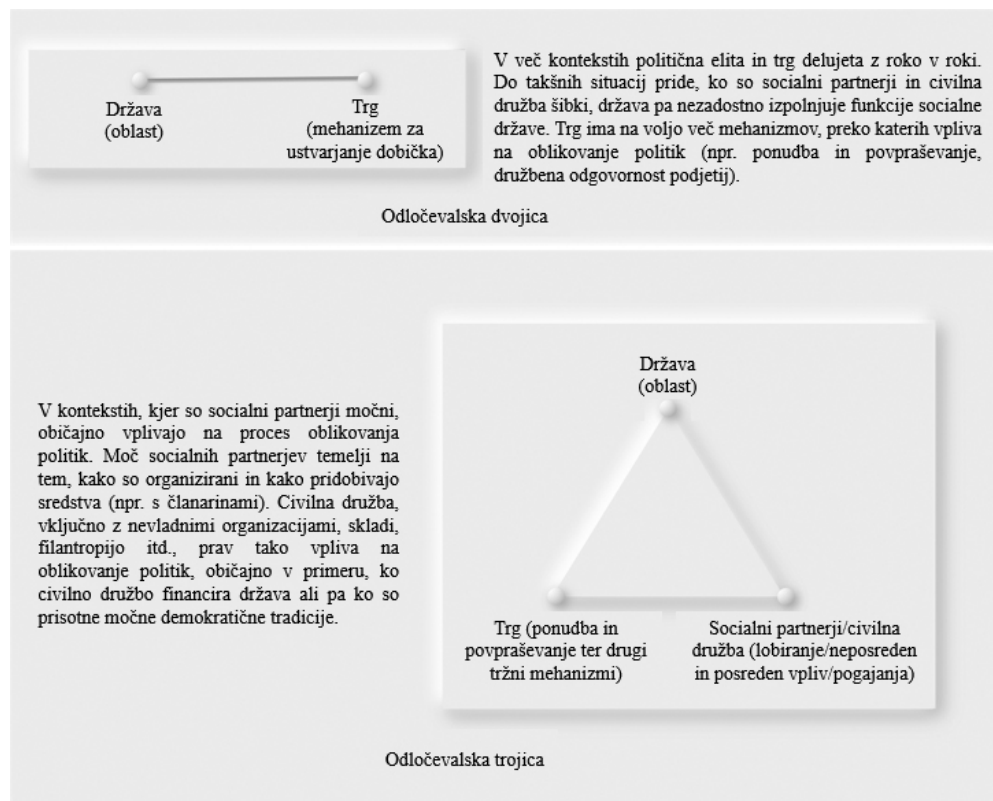
1 Izraz »razvoj« ni bil vključen v končno deklaracijo v Marakešu, katere cilj je ustvariti *trajnostno prihodnost*.

potrebami in željami. Investicije je zato treba usmeriti v razvoj zmožnosti za samousmerjeno učenje, odpravo ovir pri sodelovanju in lažji dostop do raznolike ponudbe. Učni rezultati temeljijo na učnih parametrih, kot je povprečno število ur, potrebnih za učenje nečesa, npr. v Evropskem sistemu prenašanja in zbiranja kreditnih točk (ECTS) v državah Evropske unije.

Takšne določbe so možne v *ekosistemih*, kjer imajo ključni nosilci prostor za vlaganje in organsko rast, namesto tradicionalne *dvojice* ali *trojice* (običajne v izobraževalnih sistemih) pa bi jih lahko predstavljala *četverica* (glej Sliko 1 in Sliko 2). V nasprotju s pristopom od zgoraj navzdol iz izobraževalnih sistemov, kjer učeči se nimajo besede pri odločanju, ekosistemi vseživljenjskega učenja učečim se ponujajo možnosti od spodaj navzgor. Nerealno je sicer domnevati, da bodo učeči lahko odločali za pogajalsko mizo, vendar pa je vpeljanih že več mehanizmov, prek katerih bodo njihovi glasovi slišani tudi na ravni odločanja.

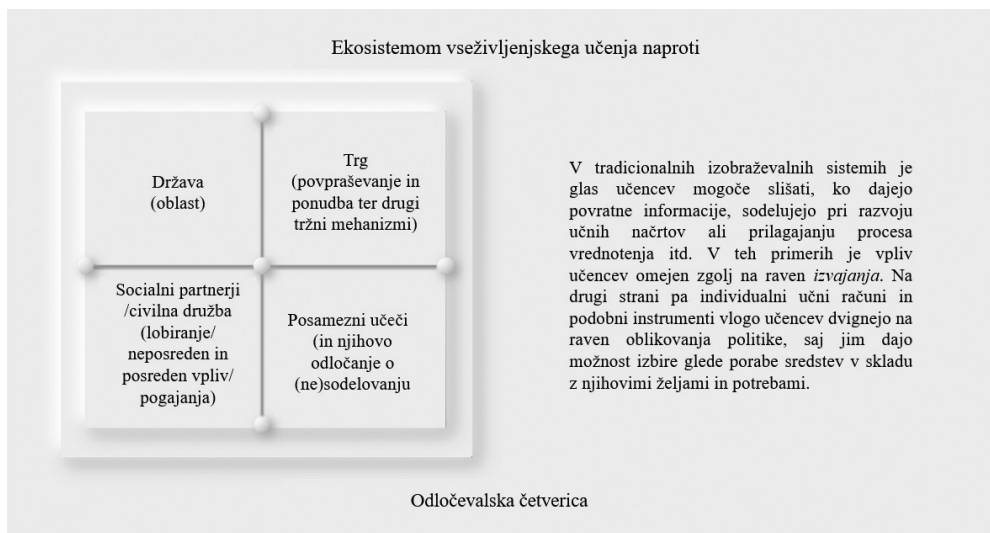
Slika 1

Struktura ključnih nosilcev oblikovanja politike v sistemih izobraževanja



Slika 2

Struktura ključnih nosilcev oblikovanja politike v ekosistemih vseživljenjskega učenja



Avtorja prispevka *Preprečevanje Matejevega učinka z individualnimi učnimi računi? Študije primerov iz Danske in Francije* se zavzemata za razvoj instrumentov, kot so individualni učni računi (ang. *Individual Learning Accounts*). Ti omogočajo, da je precejšen neposreden in posreden nadzor, prek katerega lahko vplivajo na naravo in obseg ponudb, ki jih prejmejo, v rokah učečih se. Medtem ko sredstva zagotovijo drugi ključni nosilci, se lahko učeči samostojno odločajo in jih porabijo v skladu s svojimi potrebami in željami. Model uspešno deluje v Franciji, testirajo ga na Češkem (glej Kopecký idr., 2024), Evropska unija pa ga priporoča vsem državam članicam.

Kljub temu je pomembno poudariti, da so individualni učni računi in drugi podobni pristopi odvisni od konteksta, njihov uspeh je namreč odvisen od naložb v učeče se v začetnem obdobju njihovega življenja. To je tudi razlog, zakaj morajo biti ekosistemi vseživljenjskega učenja oblikovani tako, da učenje podpira in spodbuja nadaljnje učenje, npr. prek pobud za priznavanje predhodnega učenja, ustvarjanja interdisciplinarnih učnih poti na podlagi kvalifikacijskih ogrodi, odprtega dostopa do raziskav, uporabe digitalizacije in umetne inteligence za samousmerjeno učenje ter ponudb na področju transversalnih veščin.

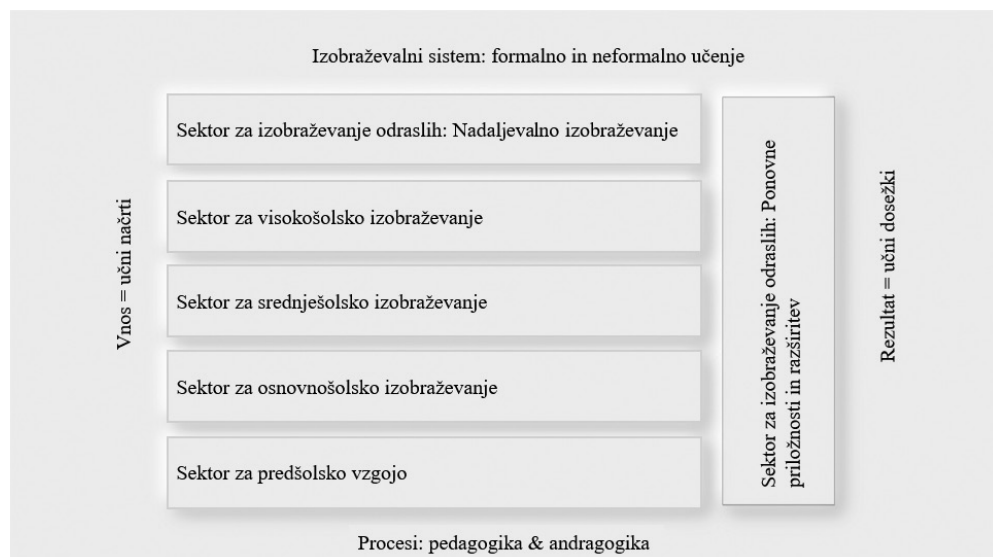
Kot je pojasnjeno v prispevku *Onkraj izobraževanja: Spremembe politike od sektorja izobraževanja odraslih do ekosistemov vseživljenjskega učenja (1972–2022)*, so za izobraževalne sisteme značilne ponudbe, organizirane v sektorjih, ki so kolektivni, institucionalizirani (akreditirani in priznani pri določenih organih) in utemeljeni na možnih ponudnikih (usklajeno z nacionalnimi vizijami; Ehlers, 2019). V več kontekstih je viden premik k individualnim ponudbam (zlasti z uporabo digitalizacije in umetne inteligence), ki niso nujno institucionalizirane (npr. ponudbe na YouTube), in ponudbam, ki temeljijo na

povpraševanju (so odvisne od tega, kaj si učeči želijo) in niso organizirane glede na rezultate specifičnega sektorja. Ekosistemi vseživljenjskega učenja pa naj bi učečim zagotavljali prožne poti za izgradnjo njihovih učnih profilov s premikanjem med ponudbami in izbiro tistega, kar se jim zdi pomembno, med različnimi disciplinami, okolji (formalnim, neformalnim in priložnostnim), prostori (tj. različnimi izobraževalnimi sistemi) in časovnimi opcijami (v kateri koli starosti). V skladu s tem so ponudbe integrirane tako *vertikalno* (skozi vse življenje) kot *horizontalno* (prek disciplin in izobraževalnih okolij). Poleg tega se vrednotenje predhodnega formalnega, neformalnega in zlasti priložnostnega učenja (npr. s priznavanjem predhodnega učenja) že izvaja, meritve pa niso raznolike, kar pomeni, da učni rezultati niso specifični glede na določen (pod)sektor izobraževanja (Singh, 2020). Sistemi meritev so med seboj povezani, da bi zagotovili, da učni rezultati iz ene ponudbe lahko služijo kot podlaga za nove priložnosti.

Tega pogoja ne izpolnjuje pogosto razdrobljeno ogrodje kvalifikacij, kjer je premikanje med ponudbami omejeno v večini izobraževalnih sistemov. V nekaterih okoliščinah obstaja več kot eno kvalifikacijsko ogrodje (npr. v Indiji), kar pomeni, da zaradi zagotavljanja avtonomije ključnih nosilcev določenega sektorja učne poti pogosto vodijo v slepe ulice ali pa dajejo le redke možnosti za nadaljevanje učenja. Učni rezultati posameznega (pod)sektorja niso nujno povezani z učnimi rezultati drugih (pod)sektorjev, kar kaže na slabo medsebojno povezanost znotraj ogrodja. Ustrezno integrirano ogrodje lahko pomaga prihraniti sredstva, saj se izogiba ponavljanju in slepim ulicam, z obogatitvijo učnega profila učečega pa ustvarja sinergijo (glej Sliko 3 in Sliko 4).

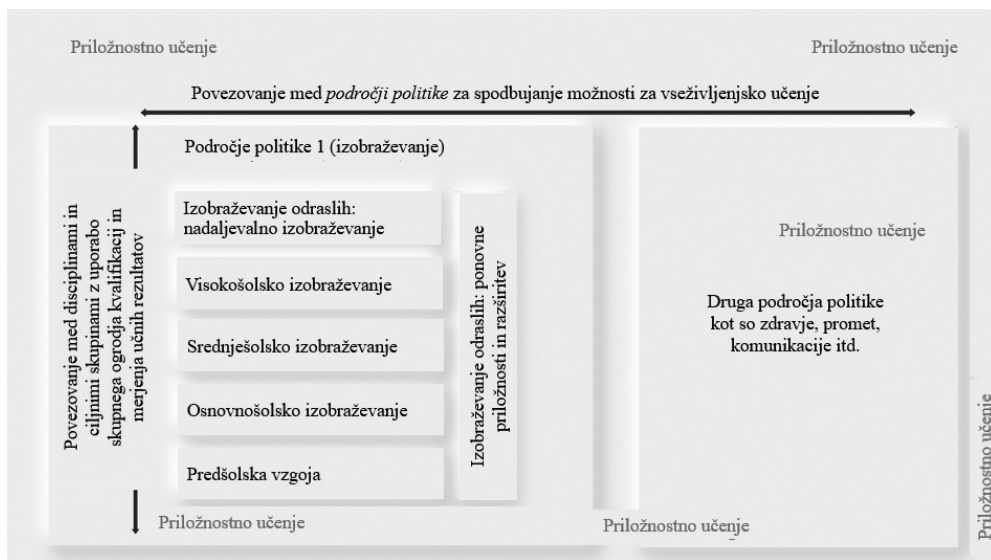
Slika 3

Osnovna struktura standardnega izobraževalnega sistema s sektorji izobraževanja, ki imajo različne stopnje avtonomije (razlike se lahko pojavijo glede na kontekst)



Slika 4

Razvoj ekosistemov vseživljenjskega učenja



Osrednja ideja ekosistemov vseživljenjskega učenja, vključno z vsemi vrstami določb po disciplinah, okoljih in starostih, je ustrezno usklajevanje merjenja njihovih rezultatov in ohranjanje učenja kot izhodišča vseh dejavnosti v sklopu okvira vseživljenjskega učenja. Ekosistemi obljubljajo, da bodo učečega se človeka postavili v središče dogajanja.

Nujno je opozoriti, da medtem ko gre pri izobraževalnih sistemih za instrumentalni pogled na izobraževanje, ki vključuje izobraževanje, usmerjeno v emancipacijo, razvoj človeškega kapitala, užitek in podobno, gre pri ekosistemih vseživljenjskega učenja za instrumentalni pogled na učenje, ki, denimo, vključuje učenje za zaposljivost, boljše življenje, užitek. Težko je trditi, da ekosistemi vseživljenjskega učenja niso instrumentalni, vsekakor pa ponujajo več prostora za učeče se saj se nadzor države manjša. Trdimo lahko, da bi trg v takšnih razmerah lahko imel proste roke in da bi bili predvsem prikrajšani učeči vedno bolj zapostavljeni. Na to problematiko je treba odgovoriti z instrumenti, kot so individualni učni računi. Izobraževalci odraslih imajo pri tem pomembno vlogo na področju raziskav (npr. prek Evropskega združenja za raziskovanje izobraževanja odraslih (ESREA)), prakse (npr. prek nemškega združenja za izobraževanje odraslih (DVV)) ter neposrednega in posrednega vpliva (npr. prek Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih (ICAE)).

Shalini Singh,
urednica tematske številke

LITERATURA IN VIRI

- Conter, B. (2024). Employees' continued training in Wallonia: A challenge for the active welfare state. V M. Milana, P. Rasmussen in M. Bussi (ur.), *Research Handbook on Adult Education Policy* (str. 257–271). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803925950.00028>
- Ehlers, S. (2019). The rise of a learning regime in Europe: Transnational policy terms mapped and discussed. V T. Fristrup (ur.), *Socially engaged practices in museums and archives* (Fornvårdaren 38, str. 17–68). Jamtli Förlag.
- Global Education Monitoring Report Team. (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges: EFA Global Monitoring Report 2015: Summary*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565.locale=en>
- Government of India. (13. 2. 2024). *Official document regarding ULLAS*. Department of School Education and Literacy, Ministry of Education. https://nilp.education.gov.in/nilp/assets/downloads/DO_letter.pdf
- Kopecký, M., Šerák, M. in Sycha, M. (2024). Adult education as a weak policy priority in the Czech national context: Searching for the reasons. V M. Milana, P. Rasmussen in M. Bussi (ur.), *Research Handbook on Adult Education Policy* (str. 289–303). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803925950.00031>
- Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj. (2019). *Learning compass 2030: OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- Singh, S. (2020). International large-scale assessments, the Global Alliance to Monitor Learning (GAML) and adult education systems. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 275–289. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00161-4>
- Singh, S. (2023). The transitions from sectors of adult education to systems of lifelong learning: The role of the OECD and the World Bank in facilitating policy change. V J. Lövgren, L. Sonne in M. N. Weiss (ur.), *New challenges – new learning – new possibilities: Proceedings from the 9th Nordic Conference on Adult Education and Learning* (str. 199–221). LIT Verlag. <https://doi.org/10.52038/9783643916587>
- Singh, S. (2024a). Promoting action or licensing inaction? International influences on Indian policy of adult education. V M. Milana, P. Rasmussen in M. Bussi (ur.), *Research handbook on adult education policy* (str. 164–180). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803925950.00021>
- Singh, S. (2024b). Towards an invisible marginalisation of disadvantaged adult learners? Analysing the resource mobilisation strategies of the EU member states for achieving the European Education Area, 2025. *Journal of Adult and Continuing Education*, 14779714241234532. <https://doi.org/10.1177/14779714241234532>
- Singh, S., Ehlers, S., Lacher, S., Balappagari, D., Bulugu, J. in Adebo, D. (v tisku). Resource mobilisation strategies for the education of adults and the influence of international organisations. *Andragogical Studies*.
- Singh, S., Schmidt-Lauff, S. in Ehlers, S. (2022). Transitions from adult education sectors to lifelong learning systems: A comparative study from Denmark, Switzerland, Germany and the European Education Area. V A. Grotlüschen, B. Käpplinger in G. Molzberger (ur.), *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive* (str. 97–112). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2whx-cn7.10>

- UNESCO Institute of Lifelong Learning. (2022a). *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: Harnessing the transformational power of adult learning and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306>
- UNESCO Institute of Lifelong Learning. (2022b). *CONFINTEA VII Regional Preparatory Conference for Europe and North America. Priorities, challenges and recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380787.locale=en>