Borut Mikulec

Koncepti znanja, subjektivnosti in izobraževanja odraslih v evropski politiki izobraževanja odraslih

Povzetek: V članku ugotavljamo, da izobraževanja odraslih dandanes zaradi procesov globalizacije in evropeizacije izobraževanja ni več mogoče razumeti le kot nacionalno zadevo posameznih evropskih držav. Je bolj odraz kompleksnih odnosov in dialoške napetosti, ki poteka med nadnacionalno in nacionalno ravnjo, kot izmenjava politik med omrežji ljudi, idejami in praksami po Evropi, v katere so vpeti evropski, transnacionalni, nacionalni in lokalni akterji. V tem kontekstu osvetlimo proces formiranja evropske izobraževalne politike in podrobneje analiziramo evropsko politiko izobraževanja odraslih. Pokažemo, da je z oblikovanjem te politike izobraževanje odraslih na eni strani izrazito pridobilo pomen v Evropski uniji, na drugi pa so v njem prevladali predvsem ekonomski cilji. V okviru tega, izhajajoč iz tradicije kritične teorije in postmodernizma v teoriji izobraževanja odraslih, dokazujemo tezo, da evropska politika izobraževanja odraslih spodbuja predvsem instrumentalno razumevanje izobraževanja odraslih, znanja in subjektivnosti; v ospredju je koncept znanja, ki ima učinkovito, za trg dela uporabno in izmerljivo vrednost, izobraževanje odraslih pa je instrument za doseganje evropskega reda konkurenčnosti in tudi želenih subjektivitet odraslih.

Ključne besede: evropeizacija, evropska politika izobraževanja odraslih, globalizacija, izobraževanje odraslih, kritična teorija, postmodernizem, znanje

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

Dr. Borut Mikulec, Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Kajuhova 32U, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: borut.mikulec@cpi.si

SODOBNA PEDAGOGIKA 4/2015, 46–61

Uvod: globalizacija in evropeizacija izobraževanja

V prispevku izhajamo iz novejših spoznanj v teoriji izobraževanja odraslih o tem, da so raziskovalci in teoretiki izobraževanja odraslih posvetili (pre)malo pozornosti pomembni vlogi Evropske unije (v nadaljevanju EU) pri nastajanju in oblikovanju skupne evropske politike izobraževanja odraslih. Če ima izobraževanje odraslih po eni strani nacionalne korenine, se implementira na nacionalni ravni, nacionalne vlade pa ohranjajo zakonodajne pristojnosti pri regulaciji področja, po drugi strani izobraževanja odraslih dandanes zaradi procesov globalizacije in evropeizacije izobraževanja ni več mogoče razumeti le kot nacionalno zadevo posameznih evropskih držav. Izobraževanje odraslih je prej odraz kompleksnih odnosov in dialoške napetosti, ki poteka med nadnacionalno in nacionalno ravnjo, 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).

Pri tem področje izobraževanja odraslih ni nikakršna izjema v okviru širših sprememb, ki so z globalizacijskimi procesi zajele celotno področje izobraževanja. Pri preučevanju globalizacijskih vplivov na izobraževanje lahko identificiramo različne učinke ekonomske, politične in kulturne globalizacije (Mittelman 2000; Waters 2001). Prvi se odražajo v neoliberalnih pritiskih po zagotavljanju spretnosti in kompetenc, potrebnih za delo in življenje v globaliziranem svetu; v deregulaciji, marketizaciji, poblagovljenju, konkurenčnosti izobraževanja, ki naj bi zadostilo zahtevam globalnega trga po »človeškem kapitalu«; v trženju izobraževalnih produktov (testov, programov) s strani mednarodnih organizacij ter globalni standardizaciji znanja ipd. (Ball idr. 2010; Burbules in Torres 2000; Spring 2008). Drugi se odražajo v zahtevah, ki jih mednarodne organizacije nalagajo nacionalnim državam pri oblikovanju njihovih izobraževalnih politik, in pritiskih, ki jih izvajajo nanje, pa tudi v internacionalizaciji izobraževalne politike, ki je postala produkt nadnacionalnih političnih (EU) ter mednarodnih organizacij (OECD, Svetovna banka, Unesco) (Green 2002; King 2007; Mundy 2007). In tretji se odražajo v vzponu novih globalnih kulturnih form, medijev in komunikacijskih tehnologij, ki oblikujejo relacije pripadnosti, identitete ter interakcije med lokalnimi kulturnimi tradicijami

(bodisi v smislu mcdonaldizacije bodisi v smislu pripoznanja večje heterogenosti in kulturne raznolikosti) (Burbules in Torres 2000; Waters 2001).

A globalizacija ni homogen proces, katerega učinki bi homogeno učinkovali po vsem svetu. Povezana je s tremi različnimi oblikami regionalizacije – Evropo, Azijo in Ameriko –, ki ustvarjajo različne politike in mehanizme (Dale 1999; Green 2002). Fokus razprave bo na razumevanju teh politik in mehanizmov na področju izobraževanja v Evropi, torej na t. i. evropeizaciji izobraževanja (Alexiadou 2014; Dale 2009; Lawn in Grek 2012). V ospredju našega zanimanja so učinki politične globalizacije, kar pomeni, da je področje politike vse bolj določeno, ne znotraj izoliranih in relativno avtonomnih nacionalnih držav, ampak izhaja iz večstopenjskih iger, ki potekajo na večplastnih institucionalnih igralnih poljih nad in med okvirom državnih meja ter v njem (Dale 1999). Izhajajoč iz evropeizacije izobraževanja razumemo EU kot enega izmed ključnih akterjev oziroma »novih imperijev znanja v izobraževanju« (Klerides idr. 2014, str. 5), ki si z oblikovanjem evropske izobraževalne politike prizadeva uveljaviti točno določen izbor tematik, norm, procesov, strategij in diskurzov na področju izobraževanja ter tako vplivati na oblikovanje nacionalnih izobraževalnih politik v »skupno« začrtani smeri, pa tudi na preoblikovanje izobraževalnih sistemov v Evropi. To preoblikovanje poteka na več načinov, npr. z implementacijo konkretnih izvedbenih modelov (bolonjska reforma), uveljavljanjem koncepta svetovno uporabnega znanja (npr. s formiranjem in preverjanjem ključnih kompetenc v Programu za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih – PIAAC ter Programu mednarodne primerjave dosežkov učencev – PISA), različnimi političnimi orodji (evropsko ogrodje za vseživljenjsko učenje, evropski sistem prenašanja kreditnih točk – ECVET/ECTS, koncept rezultatov učenja, mehanizem zagotavljanja kakovosti itd.) ter različnimi programi EU (Vseživljenjsko učenje, Erasmus+), ki omogočajo finančno podporo in realizacijo različnih aktivnosti na področju izobraževanja in usposabljanja (prim. Medveš 2008, str. 8).

Evropeizacija izobraževanja se je še posebej močno izrazila na področju izobraževanja odraslih. Delno zato, ker je EU posvojila koncept vseživljenjskega učenja, delno zato, ker se izhajajoč iz svoje ustavne ureditve EU močneje posveča področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ter predvsem zato, ker je v zadnjem desetletju Evropska komisija izobraževanju in učenju odraslih namenila posebno pozornost (Holford in Milana 2014, str. 4). Z evropeizacijo izobraževanja je izobraževanje odraslih pravzaprav iz relativno marginalnega področja prešlo v enega izmed pomembnejših področij evropske izobraževalne politike; ta prehod je izražen v premiku težišča iz »izobraževanja odraslih« v »vseživljenjsko učenje« (Holford in Mohorčič Špolar 2014).

V nadaljevanju prispevka prikažemo proces formiranja evropske izobraževalne politike in analiziramo evropsko politiko izobraževanja odraslih. Izhajamo iz prepričanja, da je evropsko politiko izobraževanja odraslih treba kritično analizirati, ne pa le nekritično prevzemati v nacionalni kontekst (Apple idr. 2009), kar v danih družbeno-ekonomskih razmerah, ko ob krčenju nacionalnih sredstev za izobraževanje projekti in sredstva evropskih strukturnih skladov nemalokrat ostajajo edini vir, namenjen vlaganju v izobraževanje, ostaja izziv. Ocenjujemo, da

konceptov, ki se vzpostavljajo v okviru evropske politike izobraževanja odraslih, ne moremo ustrezno razumeti, če jih ne osvetlimo z vidika širših teoretskih konceptov v teoriji izobraževanju odraslih. Zato se opremo na dve novejši teoretski tradiciji v izobraževanju odraslih, in sicer na kritično teorijo in postmodernizem (Merriam idr. 2007; Rubenson 2000), ki sta naš metodološki okvir za analizo evropske politike izobraževanja odraslih. Izhajajoč iz tega dokazujemo tezo, da evropska politika izobraževanja odraslih spodbuja predvsem instrumentalno razumevanje izobraževanja odraslih, znanja in subjektivnosti.

Formiranje evropske izobraževalne politike

Prve zametke oblikovanja evropske izobraževalne politike lahko identificiramo že v pogodbi o ustanovitvi Evropske gospodarske skupnosti iz leta 1957, v kateri si je Komisija prizadevala za vzpostavitev načel skupne politike poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki naj bi pripomogla k bolj usklajenemu razvoju evropskih gospodarstev in vzpostavitvi skupnega evropskega trga. Od šestdesetih let do začetka devetdesetih let 20. stoletja so bili cilji izobraževalne politike povezani predvsem z izobraževanjem in usposabljanjem za potrebe gospodarstva ter z mobilnostjo delavcev, čeprav so se posamezni programi in projekti osredotočali tudi na nepoklicne vidike izobraževanja, npr. promoviranje evropskega državljanstva, na »evropsko dimenzijo v izobraževanju« ipd. (Ertl 2006; Rasmussen 2014). Leta 1992, s podpisom *Maastrichtske pogodbe* (Council of the European Communities in Commission of the European Communities 1992), področje izobraževanja prvič dobi pravno osnovo na ravni EU; 126. člen pogodbe opredeljuje poklicno, 127. člen pa prvič tudi splošno izobraževanje. Oba člena izključujeta kakršno koli harmonizacijo zakonodaje držav članic na področju izobraževanja ter uvajata načelo *subsidiarnosti*, torej da Skupnost spodbuja skupne akcije in cilje, vendar pri sprejemanju predlaganih ukrepov ne posega v suverenost odločitev posameznih članic, in načelo *kulturne avtonomije*, ki se nanaša na spoštovanje nacionalne in regionalne raznolikosti držav članic (prav tam). Z *Maastrichtsko pogodbo* je področje izobraževanja prvič priznano tudi kot področje, ki je neločljiv del integracijskega procesa EU (Lawn in Grek 2012).

Če je *Maastrichtska pogodba* omogočila formalne temelje za vzpostavitev evropske izobraževalne politike, pa je leta 2000 sprejeta lizbonska strategija (European Council 2000), ki si je za temeljni strateški cilj EU prihajajočega desetletja zadala, da postane »*najkonkurenčnejše in najbolj dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu*« (prav tam, člen 5), pravzaprav odprla vrata za formiranje skupne evropske izobraževalne politike. Z lizbonsko strategijo je prvič v zgodovini neposreden poziv k modernizaciji izobraževalnih sistemov prišel z najvišje ravni EU. Lizbonski sklepi so v znanju in njegovem posodabljanju v vseživljenjskem učenju prepoznali ključni dejavnik prihodnjega gospodarskega in socialnega razvoja EU, posledica tega pa je bila večja povezanost izobraževalne politike z gospodarsko in socialno politiko na eni ter porast sodelovanja na področju izobraževanja na drugi strani (Pépin 2007). Kot ugotavljajo različni avtorji (npr.

Fredriksson 2003; Rasmussen 2014; Žiljak 2008), lahko ključne elemente, ki jih za področje izobraževanja predvidi lizbonska strategija, razumemo kot vzpostavitev evropske izobraževalne politike, ki jo določajo skupni cilji, orodja implementacije in finančna sredstva. Ta se osredinja okoli vprašanj, povezanih s priznavanjem izobrazb/kvalifikacij (z namenom pospeševanja mobilnosti delovne sile znotraj EU); izboljšanjem kakovosti izobraževanja ter razširitvijo koncepta izobraževanja na širši koncept vseživljenjskega učenja. Mehanizem za implementacijo evropske izobraževalne politike je t. i. »odprta metoda koordinacije«, ki je »sredstvo širjenja najboljših praks in doseganja večje konvergence pri ključnih ciljih EU« (European Council 2000, člen 37). Kot soglašajo avtorji, odprta metoda koordinacije uvaja novo obliko večravninske vladavine v izobraževanju, ki poteka v obliki t. i. mehke zakonodaje (s priporočili, smernicami, merili uspešnosti) in prek vzpostavljenih mrež, seminarjev, ekspertnih skupin ipd. na evropski ravni, v katere so vključeni javni in zasebni strokovnjaki, akademiki, predstavniki mednarodnih organizacij, delodajalci idr. (Alexiadou 2014; Lawn in Greak 2012; Nordin 2014). Evropsko izobraževalno politiko torej oblikujejo tako Komisija in odprta metoda koordinacije kot tudi politike držav članic in javno-zasebno partnerstvo.

Po lizbonski strategiji sta bistvena dokumenta, ki oblikujeta podrobnejši vsebinski okvir evropske izobraževalne politike in omogočata implementacijo lizbonske strategije na področju izobraževanja, leta 2001 sprejeti *Konkretni prihodnji cilji izobraževalnih sistemov* (European Commission 2001) ter leto pozneje sprejet program Izobraževanje in usposabljanje 2010 (Council of the European Union 2002). Po izteku desetletnega obdobja, ki ga nagovarja lizbonska strategija (2000–2010), je Komisija tudi za naslednje desetletno obdobje (2010–2020) določila strategijo razvoja izobraževanja in usposabljanja v programu ET 2020 (Svet Evropske unije 2009), ki se umešča v širši kontekst *Evropa 2020: za pametno, trajnostno in vključujočo rast* (European Commission 2010), s katero se je Komisija odzvala na naraščajočo gospodarsko krizo v Evropi leta 2010.

Evropska politika izobraževanja odraslih

Izobraževanje odraslih se je kot področje politike na ravni EU formiralo relativno pozno. Od leta 1996 dalje, leta, ki je bilo razglašeno za evropsko leto vseživljenjskega učenja, se je EU vse bolj začela posvečati izobraževanju odraslih (Milana 2012). Leta 2000 je objavila *Memorandum o vseživljenjskem učenju* (Komisija Evropske skupnosti 2000), ki navaja, »da mora premik k vseživljenjskemu učenju spremljati uspešen prehod v gospodarstvo in družbo, ki temeljita na znanju« (prav tam, str. 3). Memorandum za formalne sisteme izobraževanja odraslih v državah članicah predvidi, da te »zagotovijo, kolikor je le mogoče, da bo prav vsak posameznik dosegel, izpopolnil in obdržal dogovorjen prag spretnosti«, to je temeljnih spretnosti (ključnih kompetenc), ki so nujne za sodelovanje v družbi znanja in gospodarstvu, ter zato spodbuja članice k večjemu vlaganju v »človeške vire« (prav tam, str. 11–12). Memorandum je v Evropi sprožil obsežno razpravo

in posvetovanje o vseživljenjskem učenju[1], EU pa je leta 2000 ustanovila tudi program Grundtvig, ki je omogočil ekonomsko podporo aktivnostim, povezanim z izobraževanjem odraslih, ter spodbujala te aktivnosti prek evropskih strukturnih skladov. Kljub temu sta pomembnejši prelomnici za področje izobraževanja odraslih dva dokumenta, ki ju je v letih 2006 in 2007 pripravila Komisija.

Gre za besedilo *Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno* (Komisija Evropskih skupnosti 2006) ter na podlagi tega pripravljen *Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas* (Komisija Evropskih skupnosti 2007). Oba dokumenta se v svojih izhodiščih navezujeta 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 »bistveni del vseživljenjskega učenja« (Komisija Evropskih skupnosti 2006, str. 2), ki lahko znatno pripomore h konkurenčnosti gospodarstva in zaposljivosti, k premagovanju revščine in socialne izključenosti ter k aktivnemu staranju v prihodnosti (prav tam, str. 2–5). Pet temeljnih sporočil Komisije govori o tem, da se: poveča sodelovanje interesnih skupin v procesu izobraževanja odraslih; okrepi »kulturo kakovosti« izobraževanja odraslih; začne implementacijo sistemov za »priznavanje in potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja«, ki so povezani z rezultati učenja in razvojem ogrodja kvalifikacij; zagotovi zadostno vlaganje v izobraževanje in usposabljanje starejših ter priseljencev; zagotovi kakovost in primerljivost podatkov o izobraževanju odraslih, ki naj temeljijo na statističnih podatkih Eurostata in mednarodnih raziskavah (PIAAC) (prav tam, str. 6–10). Za uresničevanje tega je bil leta 2007 sprejet omenjeni akcijski načrt. Slednji s točno določenimi časovnimi roki in načini izvedbe določa: preverjanje učinka nacionalnih reform na področju izobraževanja odraslih; izboljšanje kakovosti ponudbe; dvigovanje ravni kvalificiranosti odraslih; pospeševanje priznavanja in potrjevanja rezultatov učenja za prikrajšane skupine ter izboljšanje spremljanja področja izobraževanja odraslih (Komisija Evropskih skupnosti 2007, str. 7–10). Za implementacijo akcijskega načrta je Komisija ustanovila tudi Delovno skupino za izobraževanje odraslih.

Oba dokumenta sta omogočila *Resolucijo o izobraževanju odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno* (Evropski parlament 2008), ki jo je sprejel Evropski parlament. Resolucija ugotavlja, da izobraževanje odraslih postaja »politična prednostna naloga« (prav tam, odstavek A) ter »poziva države članice, naj uvedejo kulturo vseživljenjskega učenja ter se pri tem osredotočijo predvsem na izobraževanje in usposabljanje odraslih, tako da bodo izvajale politike in dejavnosti, namenjene spodbujanju pridobivanja znanja, naj poskrbijo, da bo to privlačnejše in dostopnejše, ter stalno posodabljajo kvalifikacije« (prav tam, 3. odstavek). Poleg ključne vloge, ki jo omenjena resolucija predpisuje izobraževanju odraslih za boljšo zaposljivost – izobraževanje odraslih je »pomembno za uresničitev cilja v Evropi ustvariti boljša delovna mesta ter izboljšati kakovost življenja in spodbujati razvoj posameznika, osebno izpopolnitev in aktivno državljanstvo; opozarja, da morajo podjetja predvi-

[1] Komisija je na podlagi tega leta 2001 sprejela dokument *Uresničevanje evropskega prostora vseživljenjskega učenja*, leto pozneje pa je Svet izdal *Resolucijo Sveta o vseživljenjskem učenju* (gl. Komisija Evropskih skupnosti 2006, str. 2).

deti potrebe na trgu dela po novih spretnostih in zahtevah, da bi bilo izobraževanje odraslih prilagojeno glede na tovrstno povpraševanje; poudarja tudi, da mora biti vsebina izobraževanja prilagojena poklicnim in praktičnim zahtevam, pri čemer imajo pomembno vlogo socialni partnerji« (prav tam, 29. odstavek) –, slednja prav tako izpostavi pomen primerljivih statističnih podatkov za izobraževanje odraslih, boljšo motivacijo za udeležbo v izobraževanju odraslih, usklajenost poklicnega in družinskega življenja z vseživljenjskim učenjem, medgeneracijsko in medkulturno 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 bolje pripravljena na izzive globalizacije« (prav tam, str. 11). Sklepi navajajo, da bi bilo treba: dvigniti raven znanja pri precejšnjem številu nizkokvalificiranih delavcev, da bi ti prispevali k boljši gospodarski uspešnosti; odgovoriti na problem visokega števila mladih osipnikov; zmanjšati socialno izključenost, ki je posledica nekvalificiranosti, nezaposlenosti in socialne izolacije ter zagotoviti učinkovito, uspešno in kakovostno izobraževanje odraslih (prav tam).

Leta 2011 je Svet EU sprejel *Resolucijo Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih* (Svet Evropske unije 2011), ki se po lizbonskem obdobju nanaša na strategijo Evropa 2020, v kateri sta vseživljenjsko učenje ter razvijanje spretnosti pripoznana kot ključna elementa pri odzivanju na gospodarsko krizo in staranje prebivalstva. Cilj pravkar navedene resolucije je »omogočiti vsem odraslim vseživljenjski razvoj in izboljševanje spretnosti in kompetenc« (prav tam, str. 3). V tem kontekstu naj bi izobraževanje odraslih pomembno prispevalo k uresničevanju strategije Evropa 2020 v navezavi na a) zmanjšanje deleža oseb, ki zgodaj opustijo izobraževanje in usposabljanje, in sicer z ukrepi za izboljšanje jezikovne in matematične pismenosti ter zagotavljanjem »druge možnosti«; b) 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/s: 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 v »rezultate učenja ter odgovornost in samostojnost udeleženca učenja«; poglabljanjem zavesti med odraslimi, da je učenje vseživljenjski proces, v katerem »bi se morali redno udejstvovati vse življenje«; spodbujanjem razvoja učinkovitih sistemov za svetovanje v vseživljenjskem učenju in »integriranih sistemov za potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja«; zagotovitvijo izvajanja kakovostnega formalnega in neformalnega izobraževanja za odrasle, katerega cilj je »pridobivanje ključnih kompetenc in kvalifikacij«; zagotavljanjem prožnih in prilagojenih oblik usposabljanja odraslih (v podjetjih, na delovnem mestu); poglabljanjem zavesti med delodajalci, da »izobraževanje

odraslih prispeva k spodbujanju produktivnosti, konkurenčnosti, ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti ter je pomemben dejavnik pri izboljšanju zaposljivosti in mobilnosti zaposlenih na trgu dela«; spodbujanjem socialnih parterjev in civilne družbe pri opredelitvi potreb po usposabljanju za odrasle; 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 (prav tam, str. 3–4).

Instrumentalizacija znanja, subjektivnosti in izobraževanja odraslih v kontekstu evropske politike izobraževanja odraslih

Kot lahko vidimo, je v obdobju, ki ga zaznamujeta lizbonska strategija in Evropa 2020, izobraževanje odraslih izrazito pridobilo pomen, saj se mu prek vseživljenjskega učenja v mnogo ozirih pripisuje osrednjo vlogo pri doseganju ciljev evropske izobraževalne politike. Čeprav je zavezanost k vseživljenjskemu učenju na eni strani »izboljšala« status, pomen in vidnost izobraževanja odraslih v EU, je na drugi strani okrepila predvsem ekonomske cilje izobraževanja odraslih, pa tudi preusmerila perspektivo iz izobraževanja v širši koncept vsevključujočega vseživljenjskega učenja. V tem okviru bomo v nadaljevanju kritično osvetlili zlasti tri po našem prepričanju vodilne ideje, ki se formirajo z evropsko politiko izobraževanja odraslih – to so koncept izobraževanja odraslih, znanja in subjektivnosti.

Izobraževanje odraslih kot instrument za reševanje socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih, tehnoloških in drugih »izzivov«

Koncipiranje izobraževanja odraslih v okviru evropske politike izobraževanja odraslih lahko strnemo vsaj s tremi osnovnimi karakteristikami. 1) Izobraževanju odraslih se pripisuje ključna vloga pri reševanju socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih, tehnoloških idr. »izzivov«, pri čemer socialno-ekonomski cilji prevladujejo; izobraževanje odraslih naj bi omogočilo večjo produktivnost in konkurenčnost gospodarstva, pospešilo ustvarjalnost, inovativnost in podjetništvo ter tako pomembno prispevalo h gospodarskemu razvoju EU in večji zaposljivosti odraslih. 2) V izobraževanju odraslih so izpostavljeni štirje temeljni cilji – konkurenčnost gospodarstva in zaposljivost, osebni razvoj, socialna kohezija, dejavna državljanskost –, pri čemer zadnji trije cilji, ki so nadomestili zgodovinsko zavezanost izobraževanja odraslih emancipaciji, socialni pravičnosti in demokraciji, vedno nastopajo v ozadju temeljnega cilja konkurenčnosti in zaposljivosti oziroma so v funkciji doseganja tega.[2] Diskurz krize, ki ga je vzpostavila Evropa 2020, še dodatno upravičuje potrebo in nujnost reformiranja izobraževalnih sistemov v državah članicah skladno s tem ciljem, saj Evropo sicer čaka »črn scenarij« (gl. Nordin 2014, str. 146). 3) V izobraževanju odraslih prevladujejo funkcionalni cilji

[2] Za te deklarirane cilje, ki so drugotnega pomena, prav tako ni predvidenih enakih finančnih sredstev kot pri uresničevanju ekonomskih ciljev izobraževanja odraslih (Popović 2014, str. 192).

in merljivi rezultati izobraževanja in učenja, zaradi česar pridobivajo veljavo statistični podatki, primerljivost podatkov in mednarodne raziskave (npr. PIAAC).

Kot ugotavljajo avtorji, ki izhajajo iz tradicije kritične teorije v izobraževanju odraslih[3] (npr. Deakin Crick in Joldersma 2007; Brookfield 2010; Fleming in Murphy 2010), gre za »model« izobraževanja, ki poudarja predvsem učinkovitost in merljivost izobraževanja odraslih ter uporabno vrednost znanja za trg dela. V tem kontekstu postaja instrumentalna racionalnost dominanten etos izobraževanja, v katerem so ekonomski cilji kolonizirali evropski izobraževalni prostor. V nasprotju s takšnim modelom izobraževanja si avtorji izhajajoč iz kritične tradicije prizadevajo za izobraževanje in učenje demokratizacije, dejavnega državljanstva in komunikativne akcije kot glavnih ciljev izobraževanja odraslih. Fleming in Murphy (2010) v tem kontekstu ugotavljata, da »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 državljansko vzgojo. Družbena teorija Jürgna Habermasa […] v ospredje postavlja učenje, potrebno za to, da je nekdo državljan, aktiven član civilne družbe, ter kompetenco, ki je najbolj vredna in potrebna za komunikativno akcijo.« (Prav tam, str. 206)

Prav tako nas tudi avtorji, ki izhajajo iz tradicije postmodernizma v izobraževanju odraslih,[4] opozarjajo (npr. Butler 2001; Usher in Edwards 2007; Usher idr. 1997), da je jezikovna igra performativnosti, ki je uveljavila kriterij učinkovitosti, prevladala v izobraževanju. Namen tako koncipiranega izobraževanja odraslih je proizvajati znanje za potrebe globalizacijskih procesov, ki si s performativnostjo znanja prizadevajo uresničiti ekonomsko globalizacijo, neoliberalno ekonomijo in konkurenčnost trgov. V tem kontekstu se uveljavlja tudi koncept vseživljenjskega učenja, in sicer kot odgovor na fleksibilne potrebe trga dela in družbeno-ekonomske spremembe. Izhajajoč iz skepse do utopičnih projektov univerzalnega izboljšanja nas avtorji postmodernizma prav tako opozarjajo (npr. Nicoll in Salling Olesen 2013; Van Damme 1992), da je koncipiranje izobraževanja, ki naj bi prineslo »ozdravitev« družbe, obratno od želenega ustvarilo različne mite, npr. mit o višji izobraženosti/kvalificiranosti, ki bo posameznikom zagotovila gotovo zaposlitev na trgu dela, mit o sposobnosti izobraževanja, da regulira trg dela in rešuje probleme brezposelnosti itd. Zahteve po odpravi brezposelnosti, revščine, kriminala, vojn, okoljevarstvenih problemov itd. so bile za izobraževanje preprosto previsoke, da bi jih to uresničilo. S tem ko evropska politika izobraževanja odraslih redefinira koncept zaposljivosti kot problem izobraževanja in učenja (nezaposlenost je problem nekvalificiranih ljudi), se vzdržuje iluzija, da bo več izobraževanja pripomoglo k boljši zaposljivosti posameznika, s čimer se strukturni problemi nezaposlenosti z

[3] Pri tem se naslanjamo na tradicijo Jürgna Habermasa in njegovo rekonceptualizacijo kritične teorije, s katero je filozofijo zavesti spremenil v komunikacijsko paradigmo.

[4] Pri tem sledimo predvsem Jeanu-Françoisu Lyotardu na eni in Michelu Foucaultu na drugi strani ter izhajamo iz opredelitve postmodernizma v izobraževanju, ki sta jo podala Burbules in Rice (1991).

odgovornosti držav oziroma EU prevalijo na ramena posameznika[5] (prim. Nóvoa in Dejong-Lambert 2003, str. 62).

Znanje kot investicija, moč in blago

Znanju se v obeh evropskih strategijah (lizbonski strategiji, Evropi 2020), ki izhajata iz na znanju (in inovacijah) temelječega gospodarstva, pripisuje osrednja vloga pri prihodnjem razvoju Evrope. V tem kontekstu evropska politika izobraževanja odraslih izpostavlja koncept znanja, ki postavlja v ospredje zagotavljanje »pravih« temeljnih spretnosti in kompetenc (rezultatov učenja), to je takšnih, ki upoštevajo potrebe gospodarstva, saj so te 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. Izobraževanje odraslih naj bi imelo tukaj pomembno vlogo, in sicer s poglabljanjem 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 priznavanja in potrjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, ki naj bi predstavljali prožnejši in cenejši sistem odzivanja na družbene spremembe ter zagotavljanje relevantnih rezultatov učenja za trg dela od izobraževalnega sistema (prim. Andersson idr. 2013, str. 406–407).

Kot opozarjajo avtorji, ki izhajajo iz kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih (Fleming in Murphy 2010; Usher idr. 1997), z marketizacijo znanja izobraževalne institucije izgubljajo primat v generiranju in diseminaciji znanja ter postajajo del trga, na katerem prodajajo znanje kot tržno blago, znanje kot performanca pa prevzema obliko kompetence oziroma rezultatov učenja (prim. Ermenc 2015, str. 16–17). Pojem znanja se v evropski politiki izobraževanja odraslih vse bolj nadomešča s pojmi, kot so (ključne) kompetence, spretnosti, rezultati učenja in pismenost, ki naj bi bili primernejši za nove izzive, s katerimi se sooča Evropa pod globalizacijskimi vplivi. Model znanja, ki v ospredje postavlja sumativno preverjanje rezultatov učenja oziroma kompetenc[6], razume znanje kot informacijo, ki je neosebna in dekontekstualizirana ter v Habermasovi (1971) tipologiji znanja spodbuja le instrumentalno znanje. Tako se znotraj univerzuma možnega znanja samo določenemu znanju in načinu njegovega organiziranja pripisuje vrednost, s čimer se to znanje legitimira kot »uradno znanje« (Apple 2000). Nevarnost takšnega koncipiranja znanja je v tem, da v njem umanjka prostor za

[5] Ob tem se prav tako prezre, da se vse več visokokvalificiranega dela ne opravi v EU, temveč v državah, kjer je to delo cenejše; da si transnacionalna podjetja prizadevajo zahtevno znanje standardizirati in rutinizirati s programskimi protokoli in ga prenesti v tiste dele sveta, kjer je rutinsko delo cenejše; da evropski trg dela temelji na dvojni strukturi, ki združuje globalno profesionalno in dobro kvalificirano elito ter nizkokvalificirane marginalizirane delavce, in je povezan s strukturnimi pogoji na znanju temelječega gospodarstva (Brown in Launder 2010).

[6] O tem, da se v prehodu od znanja h kompetencam izgublja temeljno teoretsko znanje, ki je bilo namenjeno splošni izobrazbi (formiranju človeške etično-duhovne samopodobe), ter da je znanje tako izpostavljeno pragmatizmu, marketizaciji, poblagovljanju in instrumentalizaciji, je bilo veliko napisano tudi v *Sodobni pedagogiki* (gl. npr. Jelenc Krašovec 2010; Kovač Šebart 2011; Kump 2008; Štefanc 2011).

pridobivanje znanja, ki nima le instrumentalne vrednosti, ampak je bistveno za širši intelektualni, estetski, moralni in socialni razvoj odraslega. Kot poudarjajo avtorji, ki izhajajo iz kritične teorije, je za posameznika bistveno pridobivanje »komunikativnega znanja«, to je kritično-refleksivnega znanja, ki odraslim omogoča prakticiranje demokracije, dejavnega državljanstva ter komunikativne akcije in vodi k opolnomočenju posameznika oziroma skupin (Brookfield 2010; Fleming in Murphy 2010). 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 »zlomi« pravila ustaljene igre oziroma utečen družbeni red in s tem odpre nove horizonte misli, ustvari nove ideje ter lahko s praksami transgresije vodi do opolnomočenja posameznika oziroma skupin (Fejes 2008; Usher in Edwards 2007).

Odrasli kot vseživljenjsko učeči se fleksibilen delavec in državljan

Evropska politika izobraževanja odraslih vpliva tudi na razvoj zaželene 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. Kot ugotavljajo avtorji, ki izhajajo iz kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih, vseživljenjsko učenje, ki poudarja nenehno učenje – za posodabljanje znanja, iskanje zaposlitve, socialno vključenost ipd. – in spreminja posameznika v smeri želenih oblik sebstva – v smeri fleksibilnih delavcev in učečih se odraslih, samoaktualiziranih posameznikov, dejavnih državljanov ipd. –, teži k optimizaciji posameznikovih ekonomskih, psiholoških in socialnih potencialov, k oblikovanju »subjektov, ki znajo«, s čimer definira »normalnega« učečega se, dobrega delavca, dejavnega državljana. Obratno je odrasli, ki zavrača vseživljenjsko učenje kot udeleženec izobraževanja, delavec ali državljan, označen kot »devianten« (Edwards in Nicoll 2004; Tuschling in Engemann 2006). S tem ko se vseživljenjsko učenje poveže z individualno odgovornostjo posameznika, se vzpostavlja tudi predpisana subjektiviteta »evropskega državljana«; evropski državljan je tisti, ki sodeluje v vseživljenjskem učenju, saj je evropski red red učenja (Nóvoa in Dejong-Lambert 2003). S tem je posamezniku naložena naloga, da razvije »odgovorno« sebstvo, torej takšno, ki bo ustrezalo režimu evropske skupnosti, s čimer se odrasle spreminja v »samoorganizirane« učeče se odrasle, ki so vse odgovornejši za lastno pridobivanje, dokumentiranje in izkazovanje kompetenc in rezultatov učenja.

Avtorji, ki izhajajo iz postmodernizma, so prav tako izpostavili, da lahko pozive po vzpostavitvi fleksibilnih subjektov razumemo predvsem kot subtilnejši poskus izvajanja oblasti z nadzorovanjem in manipulacijo »telesa in duše« odraslih subjektov (Usher in Edwards 2007). Pri tem prav tako opozarjajo, da izobraževanje odraslih ne bi smelo pristati na (re)produkcijo točno določene vrste subjektivnosti, ampak bi moralo biti, ravno obratno, povezano z ustvarjanjem prostorov pluralnosti in različnosti, v katerih se lahko formirajo posamezniki kot edinstveni, singularni subjekti (Biesta 2006).

Sklep

V prispevku smo pokazali, da se je izobraževanje odraslih kot področje politike na ravni EU formiralo relativno pozno, a je z oblikovanjem evropske politike izobraževanja odraslih izrazito pridobilo pomen – predvsem zaradi uveljavljanja koncepta vseživljenjskega učenja. Če je zavezanost vseživljenjskemu učenju na eni strani »izboljšala« status, pomen in vidnost izobraževanja odraslih v EU, je na drugi okrepila predvsem ekonomske cilje izobraževanja odraslih. Evropska politika izobraževanja odraslih razume samo izobraževanje odraslih kot neposreden odgovor na procese ekonomske in tehnološke globalizacije oziroma kot odgovor na aktualne družbeno-ekonomske spremembe v EU (gospodarska kriza, brezposelnost, staranje prebivalstva). V okviru tega smo dokazovali, da evropska politika izobraževanja odraslih spodbuja predvsem instrumentalno razumevanje izobraževanja odraslih, znanja in subjektivnosti; v ospredju je koncept znanja, ki ima učinkovito, za trg dela uporabno in izmerljivo vrednost (izražen je v obliki spretnosti, kompetenc oziroma rezultatov učenja), izobraževanje odraslih pa je predvsem instrument za doseganje evropskega reda konkurenčnosti in tudi želenih subjektivitet odraslih, to je vseživljenjsko učečih se fleksibilnih delavcev in državljanov. Glavna nevarnost instrumentalnega razumevanja znanja je v njegovi redukciji na en sam sistem in kriterij finančne ter tehnološke učinkovitosti, ki krepi pragmatično-ekonomistično paradigmo izobraževanja odraslih. V nasprotju z evropsko politiko izobraževanja odraslih nas kritična tradicija v teoriji izobraževanja odraslih uči, da bi moralo biti izobraževanje odraslih bistveno povezano z izobraževanjem in učenjem za prakticiranje demokracije, dejavnega državljanstva in komunikativne akcije, tradicija postmodernizma pa, da bi moralo biti izobraževanje odraslih povezano z ustvarjanjem prostorov pluralnosti in različnosti, v katerih se lahko formirajo odrasli kot edinstveni, singularni subjekti.

Dobro bi bilo, da bi imeli različni uradniki to v mislih, ko prevzemajo evropsko politiko izobraževanja odraslih v nacionalni kontekst, še posebej zato, ker način njene interpretacije in implementacije ni predpisan in največkrat ostaja prav v njihovih rokah.

Literatura in viri

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.

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.

Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (2. izd.). New York, London: Routledge.

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.

Ball, S. J., Dworkin, A. G. in Vryonides, M. (2010). Globalization and Education: Introduction. *Current Sociology*, 58, št. 4, str. 523–529.

Biesta, G. J. J. (2006b). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.

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.

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. 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.

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: http://www.bmbf.de/pubRD/WorkProgramme_2002.pdf (pridobljeno 1. 9. 2015).

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. (2009). 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.

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.

Edwards, R. in Nicoll, K. (2004). Mobilizing workplaces: actors, discipline and governmentality. *Studies in Continuing Education*, 26, št. 2, str. 159–173.

Ermenc, K. S. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 10–28.

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.

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 1. 9. 2015).

European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20

BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf (pridobljeno 1. 9. 2015).

European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000 presidency conclusions*. Dostopno na: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (pridobljeno 1. 9. 2015).

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 1. 9. 2015).

Fejes, A. (2008). 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.

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.

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.

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.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.

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.

Holford, J. in Mohorčič Špolar, V. (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. 35–52.

Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika*, 61, št. 4, str. 148–169.

King, K. (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43, št. 3, str. 377–391.

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.

Komisija Evropske skupnosti. (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Dostopno na: http://linux.acs.si/memorandum/prevod/ (pridobljeno 1. 9. 2015).

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 (pridobljeno 1. 9. 2015).

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/Akcijski%20nacrt%20Za%20ucenje%20je%20vedno%20pravi%20cas.pdf (pridobljeno 1. 9. 2015).

Kovač Šebart, M. (2011). Kakšno znanje hočemo? Šola in pojmovanja znanja v sodobnem času (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 6–26.

Kump, S. (2008). Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 76–89.

Lawn, M. in Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. United Kingdom: Symposium Books Ltd.

Medveš, Z. (2008). Globalizacija in slovensko šolstvo. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 1, str. 6–24.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. in Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. izd.). San Francisco: Jossey-Bass.

Milana, M. (2012). Globalisation, transnational policies and adult education. *International Review of Education*, 58, št. 6, str. 777–797.

Mittelman, J. H. (2000). *The globalization syndrome. Transformation and Resistance*. Princeton: Princeton University press.

Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43, št. 3, str. 339–357.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78, št. 2, str. 330–363.

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 1. 9. 2015).

Svet Evropske unije. (2009). *Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju*. Dostopno na: http://www.inoverzum.eu/

files/Tomaz_Cerne/Council_conclusions_on_a_strategic_framework_for_European_cooperation_in_education_and_training_2009_SI.pdf (pridobljeno 1. 9. 2015).

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 1. 9. 2015).

Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 1, str. 100–140.

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.

Usher, R., Bryant, I. in Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern 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.

Waters, M. (2001). *Globalization*. London, New York: Routledge.

Žiljak, T. (2008). Lost in Translation: Discursive Obstacles in Educational Policy Transfers. *Politička misao*, XLV, št. 5, str. 91–113.