



Leonida Brezovec

MLADI V UJETNIŠTVU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Predstavitev izsledkov raziskave o doživljanju zahtev po vseživljenjskem učenju med mladimi odraslimi

POVZETEK

V prispevku obravnavamo vpliv družbenih zahtev po stalnem učenju in izobraževanju na življenje mladih odraslih. Pri tem pod drobnogled postavljamo neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja, ki učenje in izobraževanje odraslih pojmuje kot ključno orodje za prilagajanje spremembam na trgu dela ter orodje za večjo konkurenčnost, učinkovitost in gospodarski razvoj. Zaradi negotovosti zaposlovanja se vseživljenjsko učenje vedno bolj razglašča za temelj preživetja na trgu dela, s tem pa tudi vedno bolj pomika v območje socialne prisile in nujnosti. Mladi, zlasti tisti, ki šele vstopajo na trg dela, so tako tudi tisti, ki so najbolj pod udarom teh teženj in za katere je bitka za stalno pridobivanje novega znanja in kompetenc že postala način življenja. V raziskovalnem delu obravnavamo izsledke raziskave, izvedene med populacijo mladih odraslih, ki je pokazala na visoko raven zavedanja o pomenu vseživljenjskega učenja ter tudi precej visoko motivacijo za stalno učenje med obravnavano ciljno skupino. Pri tem se je pokazalo, da motivi za učenje v veliki meri izhajajo iz zahtev in pričakovanj družbe po stalnem učenju, kar se najizraziteje kaže pri učenju za področje delovne kariere ter vpliva tudi na občutenje določenega pritiska oziroma obremenitve.

Ključne besede: mladi odrasli, neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja, učenje kot prisila, delovna kariera

YOUNG PEOPLE IN THE PRISON OF LIFELONG LEARNING Presentation of results on how young adults experience requirements of lifelong learning - ABSTRACT

The paper deals with the impact that the social requirements of continuous learning and education have on the lives of young adults. In this regard, we take a close look at the neoliberal concept of lifelong learning, which considers adult learning and education a key tool for adapting to changes in the labour market, as well as a tool for enhancing competitiveness, efficiency and economic development. Due to uncertainty in the field of employment, lifelong learning is becoming proclaimed more and more as the basis for survival in the labour market; for this reason it is increasingly moving into the area of social coercion and necessity. Young people, especially those who are just entering the labour market, are also

the ones feeling the greatest impact of these aspirations and for whom the battle for constant acquisition of new knowledge and skills has already become a way of life. The research section deals with the results of research carried out among young adults who showed a high level of awareness of the importance of lifelong learning as well as considerable motivation for continuous learning in the investigated target group. It shows that the learning motives largely derive from the requirements and expectations of the society in terms of continuous learning, which is most evident in learning in the field of career, and which also engenders a certain sense of pressure or burden.

Keywords: *young adults, neoliberal concept of lifelong learning, learning as compulsion, career*

UVOD

Subjekt postmoderne družbe je vržen iz stabilnih družbenih in kulturnih okvirov svoje eksistence (Ule, 2000), kar je posledica kompleksnih družbenih procesov, na čelu z globalizacijo, individualizacijo in vse večjo izbirnostjo življenjskih poti. Ti procesi pomembno spreminjajo življenjske poteke posameznikov, še zlasti močno pa vplivajo na mlade, ki so za tveganja sodobne družbe še toliko bolj dovzetni. Njihova življenja so zaznamovana s stalnimi spremembami in negotovostjo, ki jo dodatno pogloblja kapitalistično naravnana družba s svojimi zahtevami po visoko usposobljeni delovni sili, ki se je za potrebe trga dela prisiljena neprenehoma učiti in izobraževati. To odpira prostor konceptu vseživljenjskega učenja, ki sloni na neoliberalnih načelih ter tako izrazito podpira učenje in izobraževanje za potrebe trga dela. Za mlade, ki šele vstopajo v svet dela, je tako stalna skrb za učenje pravzaprav eksistencialnega pomena, kar se povezuje tudi z dejstvom, da formalna izobrazba danes izgublja svojo simbolno moč. Mladi so tako postavljeni pred dejstvo, da je stalno učenje in izobraževanje praktično edina garancija za varno prihodnost, kar vseživljenjsko učenje postavlja v območje družbene prisile in nujnosti.

Osrednja tema našega prispevka je tako vprašanje, kako zahteve po nenehnem učenju in izobraževanju zaznamujejo življenjske poteke mladih odraslih, ki se na prehodu v odraslost srečujejo z mnogimi izzivi, pa tudi tveganji in protislovji postmoderne družbe. Povečana odgovornost za oblikovanje lastnega življenjskega poteka se tesno povezuje zlasti s težnjo po oblikovanju izpolnjujoče delovne kariere, ki se danes kaže kot neke vrste vrednota in kjer neoliberalna naravnost koncepta vseživljenjskega učenja pride še toliko bolj do izraza.

V prvem delu prispevka tako obravnavamo koncept vseživljenjskega učenja v luči neoliberalne paradigme, ki predstavlja vodilo družbe znanja in s tem enega ključnih elementov na področju oblikovanja posameznikove delovne kariere. Osredotočimo se zlasti na občutke pritiska in obremenitve, ki jih zahteve po stalnem učenju povzročajo pri mladih, in v drugem delu predstavimo nekatere ključne ugotovitve raziskave, ki temeljijo na analizi desetih intervjujev s predstavniki mladih odraslih.

NEOLIBERALNI KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN MLADI V NJEGOVEM PRIMEŽU

Čeprav so izhodiščne ideje koncepta vseživljenjskega učenja stare že krepko čez sto let (Jelenc Krašovec, 2010), pa se zdi, da danes nihče ne more ubežati njegovi vsenavzočnosti in s tem zahtevam po stalni pripravljenosti na učenje. Flint in Needham (2007) govorita o »*ne-potešljivem apetitu po vseživljenjskem učenju*«, ki se po mnenju številnih avtorjev najtesneje povezuje z vstopom neoliberalne paradigme na številna področja našega življenja. Kot pravi Rizvi (2007), je neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja danes dominanten, celo hegemoničen, za kar so v veliki meri zaslužne številne mednarodne organizacije, kot so OECD, Evropska unija, Svetovna banka, APEC in UNESCO, ki so ideji vseživljenjskega učenja zelo uspešno pripisale poseben pomen. V tesnem sodelovanju z nacionalnimi izobraževalnimi sistemi so razvili specifičen diskurz vseživljenjskega učenja, ki izhaja iz potreb globalizirane ekonomije znanja po mobilnih, fleksibilnih, učinkovitih delavcih, zmožnih spoprijemanja z vsemi inovacijami in hitrimi družbenimi spremembami. Celotno izobraževanje se tako, izhajajoče iz teorije človeškega kapitala, postavlja v domeno ekonomske izmenjave ter s tem vpliva na razumevanje pojmov učenja, dela in tudi življenja v skupnosti (prav tam). Pravzaprav je vseživljenjsko učenje danes vodilo načina organiziranja družbe (Autor, 2013), ki se v večini tehnološko in gospodarsko visoko razvitih držav pojavlja kot ključni politični pojem ter je stalnica v najrazličnejših političnih dokumentih (Jelenc Krašovec in Kump, 2005).

S pomočjo vlad, mednarodnih organizacij in podjetij je bil neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja torej potisnjen v središče političnih in ekonomskih razprav ter dokumentov (Kump, 2008; Milana, 2012) in na ta način sprva z velikim odobravanjem sprejet v krogih izobraževalcev odraslih (Kump, 2008). Toda kaj kmalu so številni začeli izražati ogorčenje nad ekonomsko kolonizacijo izobraževanja, ki tradicionalnim idejam izobraževanja odraslih, povezanim s socialnimi nameni, političnim angažmajem, vizijo boljšega sveta, ne daje več prostora (prav tam). Kritike večine avtorjev se tako vežejo na koncept vseživljenjskega učenja, ki temelji na neoliberalni doktrini in iz nje izhajajoči teoriji človeškega kapitala. Teorija, ki izobraževanje obravnava kot ekonomsko investicijo, poudarja ekonomski samointeres posameznika, da deluje v okviru prostega in konkurenčnega trga dela ter vlaga v lasten človeški kapital (Rizvi, 2007). Znanje tako postaja najpomembnejši element človeškega kapitala, izobraževanje pa investicija vanj in njegovo akumulacijo (Krašovec in Žagar, 2011). To je tudi ključna značilnost t. i. družbe znanja kot enega osnovnih ideologemov sodobnega kapitalizma, ki vsebuje tako teorije, ki na specifične načine pojasnjujejo vlogo in rabo znanja v družbi, kakor tudi načrte raznih reform in politik na področju izobraževanja (Krašovec, 2013). Problematična je prav zaradi svoje navidezne nevtralnosti (prav tam) in na prvi pogled nekoliko dvoznačnega pomena¹

¹ Družba znanja je mnogokrat interpretirana kot družba, ki bo z implementacijo znanja in novih znanstvenih dosežkov prispevala k obćemu napredku družbe in hkrati s tem tudi h kakovostnejšemu življenju vsakega posameznika (Autor, 2013). V takšni družbi bo, kot pravi Krajnc (2010), znanje dostopno vsem, ljudem pa bo ponujala toliko možnosti, kot jih ni še nobena prej (prav tam). Takšna interpretacija se, kot pravi Autor (2013, str. 16), »*naivnemu opazovalcu lahko kaže kot nekakšen razsvetljski projekt 21. stoletja*« (prav tam).

(Autor, 2013), ki pa ga hitro razjasni angleška ustreznica – *knowledge based economy*, ki znanje povezuje zgolj z enim, dominantnim segmentom družbe, torej ekonomijo oziroma gospodarstvom (prav tam).

Ker so izobraževalne prioritete znotraj neoliberalnega koncepta vseživljenjskega učenja podvržene ciljem gospodarstva, to prinaša pomembne implikacije tako za posameznika kot za celotno družbo. Številni avtorji (Gril, 2013; Jelenc Krašovec, 2013; Krajnc, 2010; Kodelja, 2013; Patric, 2013; Tuschling in Engemann, 2006; Wildemeersch in Salling Olsen, 2012) opozarjajo, da koncept vseživljenjskega učenja močno vpliva na spreminjanje vloge znanja, učenja ter seveda tudi vloge učečega se posameznika. Ta je podrejen dveh temeljnima dimenzijama vseživljenjskega učenja – *Lifewide in Lifelong Learning*, ki skupaj tvorita »brezmejnost učenja v času in prostoru« ter s tem postavljata zahtevo, da učenje postane način življenja (Tuschling in Engemann, 2006).² Koncept vseživljenjskega učenja vpeljuje v logiko, kjer je posameznik odgovoren za vsebino in znanje, hkrati pa tudi za ravni in strukture, proces in organizacijo (Jelenc Krašovec, 2010; Olssen, 2006). Država oziroma izobraževalne institucije skrbijo zgolj za spodbujanje celotnega procesa (prav tam), konstruirajo, načrtujejo in izbirajo pa posamezniki sami na podlagi lastnih želja in osebnega interesa (Laval, 2005). Učenje in izobraževanje se tako vse bolj razglašata za dolžnost (prav tam), s tem pa (gledano zlasti z vidika izpolnjevanja visokih zahtev trga dela) postaja vse bolj stvar socialne prisile in nujnosti (Kodelja, 2005; Patric, 2013).

Mnoge zahteve in pritiski, ki izhajajo iz tega neoliberalno naravnane koncepta vseživljenjskega učenja, so usmerjeni tudi na mlade, ki so še toliko bolj dovzetni za različna tveganja in izzive postmoderne sveta. Poleg zavesti o pomenu vseživljenjskega učenja narašča tudi strah pred (kariernim) neuspehom, ki se zagotovo povezuje tudi z dejstvom, da diploma danes še zdaleč ni zagotovilo za zaposlitev (Boštjančič in Bajec, 2011) ter da šolski in univerzitetni naziv danes izgublja svojo simbolno moč (Laval, 2005). To še toliko bolj velja za mlade na začetku karierni poti in jih s tem uvršča v eno najbolj ogroženih populacij na trgu delovne sile (Ule, 2008). Mladi, željni uspeha, so tako tudi po končanem študiju primorani ostati v vlogi »večnega učenca« in z različnimi dodatnimi usposabljanji, pridobljenimi certifikati in potrdili dokazovati, da so njihove kompetence vredne delodajalčeve pozornosti in obravnave, ter se v luči vseprisotne »paradigme učinkovitosti in uspeha« (Galimberti, 2015) tudi vedno bolj podrežati visokim delovnim zahtevam (Lukič, 2008). Zavedajo se namreč dejstva, da bodo brez stalnega izobraževanja, z besedami Kodelje (2005), »eksistenčno ogroženi«. Psihični razredni boj tako, kot pravi Krašovec (2016, str. 69), »dobi obliko nenehne samorefleksije in spreminjanja samega sebe, treninga komunikacijskih veščin, dodatnega izobraževanja in iskanja kreativnih izboljšav« (prav tam). Ključna načela in poudarki koncepta vseživljenjskega učenja, vezani zlasti na pridobivanje dodatnih kompetenc, se tako za mlade kažejo kot nekakšna rešilna bilka v tej negotovi situaciji, ta miselnost, ki jo vodi imperativ prevzemanja osebne odgovornosti, pa

² To logiko dobro ponazarjajo tudi navedbe Strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji (Jelenc, 2007, str. 22): »Učenje in izobraževanje ni nekaj, kar bi lahko ločili od življenja. Učenje – v kakršnikoli obliki ali kakršnimkoli namenom nikoli ne preneha« (prav tam).

je lepo razvidna tudi skozi poudarjanje raznih kariernih nasvetov za mlade, ki z mantrami, kot so »*bodi gospodar svoje kariere*«, »*vzemi kariero v svoje roke*«, »*z vizijo do uspeha*« ipd., prodirajo v njihovo zavest ter pri mnogih vzbujajo lažen občutek, da je kariera zgolj stvar njihove osebne odločitve in angažmaja. Pravzaprav bi lahko trdili, da razširitev vseh teh kariernih nasvetov za mlade, skupaj z vse več nasveti za oblikovanje samostojne podjetniške poti, v resnici služi kot neke vrste orodje za maskiranje realnih gospodarskih razmer in navidezno blaženje krize zaposlovanja mladih. Skupaj s konceptom vseživljenjskega učenja pa prispeva k večji pohlevnosti in konformnosti mladih posameznikov, ali kot temu pravi Kump (2008, str. 81), »*vseživljenjsko učenje je del hegemonskega projekta internalizacije pohlevnosti in ustrežljivosti*«. Deluje kot nekakšna nova tehnologija discipliniranja, manj očitna oblika nadzorovanja in upravljanja ljudi (prav tam). Problematično pri tem je zlasti to, da se pasivna prepuščenost obstoječemu stanju pravzaprav kaže kot pozitiven zgled družbene aktivnosti in odgovornosti. Gre za »*mikrosamoupravljanje*« posameznikov (Krašovec, 2016), pri čemer postaja bistveno iskanje individualnih strategij prilagajanja (prav tam), ukvarjanje z izpolnitvijo svojih potencialov in uresničevanjem osebnih ciljev ter s tem tudi samonadzor pri upravljanju lastnega življenja (Salecl, 2011). Verjetno ni treba posebej poudarjati, da takšna individualizirana in pasivna drža neugodno vpliva na skupino mladih, ki niso nič drugega kot »*ujetniki vseživljenjskega učenja*« (Crowther, 2004). Poleg tega pa nastala »*klima negotovosti in tveganja*« (Barros, 2012, str. 130) neugodno vpliva na njihovo (duševno) zdravje in poleg splošnega občutka tesnobe, ki ga podrobneje razčlenjuje tudi R. Salecl (2011), mlade navdaja s številnimi drugimi negativnimi občutki, ki lahko v posameznih primerih vodijo tudi do določenih psiholoških obremenitev in frustracij. Kako se z vsemi temi zahtevami in pritiski, ki so izraz splošnih družbenih razmer in tudi samega koncepta vseživljenjskega učenja, soočajo mladi, smo preverjali v raziskavi, katere ključna spoznanja predstavljamo v nadaljevanju.

RAZISKOVALNI DEL

Namen raziskave

Glavni namen naše raziskave, ki je bila izvedena v okviru magistrskega dela, je bil proučiti, kako družbene zahteve po nenehnem učenju in izobraževanju, ki izhajajo iz neoliberalnega koncepta vseživljenjskega učenja, vplivajo na življenje mladih odraslih ter njihovo delovno kariero kot enega izmed osrednjih stebrov oblikovanja posameznikove identitete.

Želeli smo odgovoriti zlasti na vprašanje, kako mladi zaznavajo in doživljajo zahteve po vseživljenjskem učenju in kakšen pomen mu pripisujejo. Zanimalo nas je, zakaj se vključujejo v procese vseživljenjskega učenja, kateremu področju učenja namenjajo največ pozornosti in kakšne so njihove izkušnje s kariernim svetovanjem. Pri tem smo izhajali iz naše osrednje teze, da neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja, skupaj s procesi individualizacije in izbirnosti ter negotovostjo na trgu dela, mlade sili k nenehnemu učenju in nadgrajevanju znanja ter zanje postaja neke vrste obremenitev oziroma pritisk.

Metoda raziskovanja in vzorec

V raziskavi smo uporabili kvalitativno metodologijo raziskovanja, ki, izhajajoč iz interpretativne paradigme, daje poudarek proučevanju subjektivnih doživetij posameznikov in ugotavljanju pomenov, ki jih ti pripisujejo posameznim dogodkom (Vogrinc, 2008). Temeljna tehnika, ki smo jo uporabili za zbiranje podatkov, je delno strukturiran intervju.

V raziskavo smo vključili deset predstavnikov mladih odraslih, in sicer šest deklet in štiri fante. Vzorec je bil izbran naključno in je zajel starostno skupino od 25 do 29 let. Mladi, vključeni v raziskavo, prihajajo iz različnih delov Slovenije (iz osmih različnih občin), nekateri iz mestnih, drugi pa iz podeželskih oziroma primestnih okolij. Razlikovali so se tudi po izobrazbeni strukturi in zaposlitvenem statusu, pri čemer so bili v času izvajanja intervjuja štirje zaposleni za nedoločen čas, štirje za določen čas, dve intervjuvanki pa sta bili v procesu aktivnega iskanja prve redne zaposlitve. Ključne podatke o intervjuvancih podrobneje prikazuje spodnja tabela.

Tabela 1: Osnovni podatki o intervjuvancih

Intervjuvanec	Spol	Starost	Najvišja dosežena izobrazba	Zaposlitveni status
J. S.	Ženski	25	Diplomirana ekonomistka	Zaposlena za nedoločen čas v računovodskem servisu
A. S.	Ženski	26	Magistrica profesorica glasbe	Zaposlena za določen čas na mednarodni šoli kot učiteljica glasbenega pouka
K. G.	Ženski	29	Magistrica grafična inženirka	Zaposlena za določen čas v kulinarinem studiu
P. P.	Moški	27	Inženir lesarstva	Zaposlen za nedoločen čas kot tehnolog v lesni industriji
S. C.	Moški	27	Inženir telekomunikacij	Zaposlen za nedoločen čas kot vzdrževalec telekomunikacijske opreme
N. R.	Ženski	28	Diplomantka mednarodnih odnosov, študentka programa Upravljanje organizacij, človeških virov in znanja	Zaposlena za polovični delovni čas kot vodja mladinskih programov v nevladni organizaciji
R. O.	Moški	28	Diplomirani ekonomist	Zaposlen za nedoločen čas na področju logistike pri večjem slovenskem trgovskem podjetju
M. P.	Moški	26	Gimnazijski maturant, študent prava (izredno)	Zaposlen za določen čas kot voznik tovornjaka
S. B.	Ženski	28	Magistrica biotehnologije	Iskalka zaposlitve, prijavljena na zavodu za zaposlovanje
D. C.	Ženski	25	Diplomirana ekonomistka	Iskalka zaposlitve, prijavljena na zavodu za zaposlovanje

UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

Zaznavanje zahtev po vseživljenjskem učenju in učenje za področje delovne kariere

Težnje po stalnem učenju so postale praktično vseprisotne, učenje v različnih obdobjih življenja in za različna področja življenja pa je že nekako samoumevno in zlasti za mlade dojeto kot logično, naravno. Da to drži, so potrdili tudi odgovori naših intervjuvancev, ki so na vprašanje, ali menijo, da je v družbi že nekako pričakovano, da se bomo stalno učili in izobraževali, povedali, da je učenje danes »*nenapisano pravilo*« in pravzaprav že »*nekaj samoumevnega*« (A. S.). To ponazarja tudi izjava N. R., ki pravi tako: »*Men se zdi, da pr mladih je to že ful del našega vsakdana. Nam je to način življenja, neki, kar je neki normalnega.*« (N. R.). Raven zavedanja o pomenu vseživljenjskega učenja je med mladimi torej visoka, za tako pa se je pokazala tudi njihova motivacija za učenje oziroma izpopolnjevanje svojega znanja, kar po eni strani lahko povežemo tudi z dejstvom, da so praktično vsi mladi, vključeni v to raziskavo, visoko izobraženi. Večina intervjuvancev je tako izrazila veliko pripravljenost za stalno učenje ter omenila tudi neko notranjo željo oziroma motivacijo za učenje, ki pa se s podrobnejšo obravnavo učnih motivov ni izkazala kot najmočnejša. Pokazalo se je namreč, da so učni motivi v resnici tesno povezani z zahtevami in pričakovanji družbe po stalnem učenju, še posebej pa to velja za učenje za področje delovne kariere, ki v neoliberalnem kontekstu velja za primarno skrb in odgovornost vsakega (mladega) posameznika (Patric, 2013). Neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja namreč v prvi vrsti nagraduje z delom povezano znanje, spretnosti in kvalifikacije (Lee in Friedrich, 2011) ter s tem pomembno vpliva tudi na dojemanje vloge, ki jo učenje opravlja v življenju posameznika. Ker je, kot pravi Beck (2001), ključ za zavarovanje življenja na trgu dela, je posameznik, ki si želi zagotoviti zaposlitev ter s tem preživetje, prisiljen ostati v vlogi »večnega učenca« in se nenehno učiti za potrebe trga oziroma razvoj svoje lastne delovne kariere. Mladi, ki, kot pravi Beck (prav tam), presenetljivo mirno prenašajo dejstvo, da njihova pridobljena izobrazba izgublja svojo vrednost in so mnogokrat pripravljene sprejeti vsako delo, da bi se najprej sploh vključili v sistem zaposlovanja, se hkrati opirajo tudi na upanje, da bodo s prešolanjem ali nadaljnjim izobraževanjem izboljšali svoje poklicne perspektive in možnosti (prav tam).

Tudi naša raziskava je, kot že rečeno, pokazala, da je področje učenja za delovno kariero tisto, ki se mu v splošnem namenja precej pozornosti, temu pa v veliki meri botrujejo ravno zunanji motivacijski dejavniki v obliki bolj ali manj neposredno izraženih pričakovanj in zahtev po nenehnem učenju. Pri nekaterih že narava samega dela kot takega terja več učnega angažmaja in sprotnega učenja, kar ponazarja tudi izjava P. P.: »*Vsak dan so neki novi izzivi, neke nove stvari, ki jih nisi še nikul delu in morš se neki poglobit in bi reku, tu je vsakodnevno učenje.*« (P. P.). N. R. pa je bila pri tem tudi nekoliko kritična do tistih mladih, ki na področju svoje delovne kariere niso pripravljene nič narediti v smislu dodatnega učenja in izobraževanja: »*Dej neki nared, da ohraniš stik s tem trgom dela al pa s tem delovnim okoljem, ker če ne, te sesuje.*« (N. R.).

Mladi se torej še kako dobro zavedajo, da brez dodatnega pridobivanja znanja ne morejo niti kakovostno opravljati svojega dela niti biti konkurenčni množici drugih, ki se prav tako bojujejo za svoj delovni položaj, pa naj gre za konkuriranje pri iskanju nove (prve) zaposlitve ali za konkuriranje nekemu drugemu znotraj podjetja. Ravno ta konkurenčnost oziroma tekmovalna komponenta v znanju se je pokazala kot pomembna za nekatere intervjuvance. S. C. je tako večkrat poudaril, da se stalno uči tudi zato, da bo bolj konkurenčen drugim zaposlenim v podjetju ter si s tem zagotovil večjo stabilnost delovnega mesta. Povedal je tako:

»Ja, da bom bolj konkurenčen drugimi, ne. Pač jst bom dejansku pokazu direktorji, kaj znam nrđt in kaj sm nrđu, en drugi pa ne. In tudi več botu ku boš reku ne, me ne zanima, ja bodo dobili pa enga družga, bojo mojga sodelavca izobrazli, bodo vidli, da uni zna dosti več ku jst, in avtomatsko jst bom pou malu nižje ..., bodo povlekli kšnega družga nutri.«

Vidimo lahko, da se pri njem ta tekmovalnost pri pridobivanju znanja povezuje tudi s strahom pred izgubo zaposlitve³, hkrati pa ga to dodatno motivira k učenju in k temu, da to angažiranost za dodatno usposabljanje pokaže tudi delodajalcu: *»Pač vsku tulku neki predlagaš, greš na kšno izobraževanje, pokažeš pol tisto znanje, pokažeš tisti certifikat, da te mal vidjo, da neki res obvladaš in neki znaš.«* (S. C.) Sicer pa se je tudi večina ostalih strinjala, da je učenje za večjo konkurenčnost oziroma nasploh zaposljivost na trgu dela danes izjemnega pomena. N. R., ki se je s trditvijo, da se uči zato, da bo bolj konkurenčna oziroma zaposljiva na trgu delovne sile, sicer strinjala le delno, je povedala tako: *»Mah, jst želim verjet, da se ne sam zato, res. Ker to bi me res žalostil, če bi se sam zato.«* (N. R.) Iz njenih besed je razvidno zavedanje, da je znanje, kot pravi Rizvi (2007), najpomembnejši element človeškega kapitala in s tem konkurenčna prednost na trgu delovne sile. Znanje v tem smislu tako, če ne drugega, vsaj ublaži strah pred ekonomskim in kulturnim zaostankom (Usher, 2007). In tega se še kako dobro zavedajo tudi delodajalci, ki pred mlade postavljajo izjemno visoke zahteve glede njihove usposobljenosti in tudi visoka pričakovanja glede tega, da bodo stalno skrbeli za svoj razvoj in dodatno pridobivali znanje. A. S. je te zahteve povzela tako:

»Ja, mladi so v bistvu precej obremenjeni. Če že dobijo službo, potem se morajo zelo zelo izkazat, da jo lahko obdržijo. [...] ... vsi hočjo met neko perfekcijo, nekaj več, od mladih pa sploh pol zahtevajo še več dela, še več raziskovanja, več angažiranosti. Težko je.« (A. S.)

Intervjuvanci so se tako strinjali, da so zahteve, ki jih danes delodajalci glede učenja in izobraževanja postavljajo pred mlade, zelo visoke. To se povezuje tudi z zahtevami glede

³ Bourdieu (1998) je že pred desetletji govoril o strukturnem nasilju brezposelnosti, nestalnosti zaposlitve in iz tega izhajajoči implicitni grožnji z odpustitvijo, ki zaposlene dela pohlevne in požrtvovalne delavce ter s tem prispeva k »harmoničnemu« delovanju individualističnega mikroekonomskega modela (prav tam). Zdi se torej, da so mladi resnično ponotršnjili grožnjo z »rezervno vojsko brezposelnih« (prav tam), ki jim ves čas grozi z možnostjo, da bodo tudi sami pristali v njenih vrstah.

delovnih izkušenj, ki mladim iskalcem (prve) zaposlitve zapirajo pot do ustreznega delovnega mesta, zelo visoka pa so, kot rečeno, tudi pričakovanja glede njihove pripravljenosti na stalen učni napredek. Zlasti S. B. in D. C., ki še vedno iščeta prvo redno zaposlitev, v množici zaposlitvenih oglasov opažata, kako visoka so pričakovanja številnih delodajalcev. D. C. je glede teh zahtev povedala tako: »*Ogromne, ogromne. V bistvu ti bi se mogu že roditi s petletnimi izkušnjami, da te sploh vzamejo v službo.*« (D. C.) Ravno tako te zahteve zaznava S. B.: »*Pričakujejo, da bodo ljudje vse znal in da bodo ful usposobljeni.*« (S. B.) K. G. pa meni, da je to za delodajalce ugodno predvsem s finančnega vidika: »*Ja, v bistvu morš bit strokovnjak na svojem področju in na drugih področjih. Deklica za vse, praktično. Delodajalci želijo pet oseb v eni, ker pač to finančno je bolj ugodno.*« (K. G.) Da se delodajalcem finančno bolj »splača« zaposliti osebo, ki je izkušena, predvsem pa ima znanje z najrazličnejših področij, so navedli tudi S. C., M. P. in R. O., nekateri pa so zaznali tudi neke bolj prikrite zahteve. N. R. je povedala: »*Ful so te neke nenapisane, neizrečene zahteve, ki jih majo ti pri iskanju zaposlitve*« (N. R.). Podobno je svoja občutja opisala J. S.: »... *pričakuje, da bom jst kr sama od sebe vse znala. Prikrita pričakovanja so.*« (J. S.) Prav tako so mnogi izmed njih menili, da delodajalci danes vedno bolj cenijo tiste kandidate, ki svoj življenjepis dopolnijo z različnimi potrdili in dokazili o neformalno pridobljenem znanju, kar se povezuje tudi s problematiko razvrednotenja formalne izobrazbe. A. S. je povedala: »*Men se zdi, da je dost pomemben to neformalno znanje kot pa sama diploma*« (A. S.) S. B. pa to vidi tudi kot neki potencial, še zlasti za tiste, ki so z vidika svoje formalne izobrazbe težje zaposljivi. Pravzaprav je, kot pravi, za določena področja dela nujno, da kandidati dokazujejo svoje neformalno pridobljeno znanje: »... *v družboslovju se mi zdi, da če ne boš meu okranclanga življenjepisa še z enmi stvarmi, da po mojem dost hitr izgubiš borbo, no*« (S. B.).

Nekateri so kot problematično omenili zlasti to, da delodajalci na bolj ali manj prikrit način zahtevajo stalno skrb za učenje in napredek v znanju, a hkrati učenja in izobraževanja kot takega med zaposlenimi sploh ne spodbujajo. Slednje je dobro razvidno iz izjave P. P.: »*U bistvi oni bi teli, da jst dosti znam, pa da se ne učim v delovnem cajti, tu je.*« (P. P.) Da v njegovem podjetju ne skrbijo za učenje in izobraževanje, je poročal tudi R. O.: »*Ja, pričakujejo, da znaš, da to obvladaš. Noben se pa ne vpraša, kako boš do tega prišel. [...] Ne spodbujajo, da bi mel neko vseživljenjsko učenje, ni nekih priložnosti ...*« (R. O.) Popolnoma nasprotno pa velja za A. S., ki je povedala tako: »*Zlo nas v bistvu silijo, da se učimo. Imamo tud ves čas izobraževanja v šoli. Stalno se usposabljam, imamo tudi tuje predavatelje, naše učitelje tud pošiljajo po svetu na izobraževanja. Sicer pa se mi zdi čist pozitivna stvar.*« (A. S.) Visoke zahteve glede znanja, predvsem pa dodatnega izpopolnjevanja in usposabljanja na najrazličnejših področjih občuti tudi N. R., ki pravi tako: »*Ja, ja, moj delodajalc ma zelo visoka pričakovanja. Je pač to tud del opisa dela, recimo tud ta inovativnost, nove ideje, novi produkti ... To je ful eno veliko pričakovanje ...*« (N. R.) Skrb za stalno učenje je zanjo tako neizogibna, in čeprav svoje delo ocenjuje kot osebno izpolnjujoče, to hkrati zanjo pomeni tudi precejšen pritisk. Povedala je tako:

»... v naravi dela, k ga jst opravljam, je ful pritisk v bistvu. [...] ... v resnic delaš neki, kr je dobr, kr te v resnici ful samoizpolnjuje, ampak pač, na dolgi rok, jst osebno ne vem, kolk časa lahk eno tako stvar delaš, pod takimi pogoji.« (N. R.)

Tudi pri drugih smo preverjali, ali jim zahteve po stalnem učenju pomenijo stres oziroma obliko pritiska. Predvsem se je to navezovalo na področje delovne kariere, saj smo skleпали, da pričakovanja oziroma zahteve po učenju na drugih področjih niso tako izrazite oziroma jih ne doživljajo tako močno kot pri skrbi za delovno kariero. Pri tem vprašanju je najbolj izstopal odgovor S. C., pri katerem se zahteve delodajalca, pa tudi visoke zahteve do samega sebe, izražajo v občutenju pritiska in stresa.

»Moram stalno skrbet za učenje, tud v prostem času, bodisi vikendi, bodisi zvečer. Eno je, da te stvar zanima, drugo so pa neke zahteve, ku si moraš vzet čas in se učit doma, spoznavat nove tehnologije, dobit neke podatke, neke primere, in doma nrdit kšno stvar, jo stestirat, da pol lhku bl enostavno nrđiš neko delu. [...] Šef oziroma firma zahteva sprotno učenje, po delavniku, izven delovnega časa. [...] Predstavlja stres, normalno.« (S. C.)

Tudi pri ostalih intervjuvancih smo s pomočjo nekaterih trditev razkrili posamezne elemente, ki kažejo na to, da zahteve in pritiski, ki izhajajo iz koncepta vseživljenjskega učenja, močno posegajo na področje njihovih delovnih in posledično tudi življenjskih karier. Ena izmed takšnih trditev, glede katere so intervjuvanci izražali stopnjo strinjanja,⁴ se je navezovala na občutenje potrebe po stalnem dokazovanju, izpopolnjevanju in izboljševanju, ki jo lahko interpretiramo kot izraz »paradigme učinkovitosti in uspeha«, o kateri govori Galimberti (2015). Kar osem intervjuvancev je tako izrazilo popolno strinjanje z omenjeno trditvijo, nasprotno pa se večina ni strinjala s trditvijo, da pridobivanje dodatnih kompetenc, znanja in spretnosti zanje pomeni neke vrste bitko v smislu občutenja velike odgovornosti ali nuje. Pokazalo se je, da gre v večini primerov za bolj situacijsko vezane težnje po dodatnem znanju oziroma kompetencah, kar ne potrjuje navedb nekaterih avtorjev (Mekina, 2016; Krašovec, 2016; Salecl, 2011; Galimberti, 2015), da med mladimi zaznavamo ne le težnjo po nenehnem samoizpolnjevanju in samoizboljševanju, temveč že neke vrste »obsesivno vlaganje vase«. Težko bi torej rekli, da se je ta trditev pri naših intervjuvancih potrdila, je pa, zanimivo, S. B. povedala, da je v preteklosti sama veliko časa posvetila temu »vlaganju« v različne delavnice, tečaje in treninge predvsem z namenom izboljšanja svojih zaposlitvenih možnosti ter se s tem zapletla v nekakšen začaran krog nenehne bitke za različna potrdila in certifikate, s katerimi bi to potencialno lahko dokazovala. Sčasoma je ugotovila, da učenje in izobraževanje s tem namenom nima smisla, in začela sprejemati bolj premišljene izbire:

»Neki časa lahko noriš, jst sm, ne vem, pol leta po 16 ur na dan bla skoz

⁴ Mladi so stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo izrazili na petstopenjski ocenjevalni lestvici ter svojo oceno nato tudi pokomentirali.

naokrog, po delu tkoj ti treningi, izobraževanja, pa uno, drugo, tretje. [...] Jst sm zdej oklestla moje interese, tko, k jih lahk nekaj utemeljim na nek način. [...] In sm začela nekaj, mislm, ja, selekcionirat glede na to, kaj mi lahko v prihodnosti koristi.» (S. B.)

Zanimiva je tudi njena ugotovitev, da je udeleževanje najrazličnejših izobraževalnih aktivnosti zanj pomenilo tudi neke vrste beg pred tem, da bi se soočila sama s sabo oziroma svojimi željami na področju delovne kariere. Njeno razmišljanje ponazarja naslednja izjava:

»... drugač so ta izobraževanja tud ful en tak luškan izgovor, da hodiš pa sam neki delaš, pa ni enga fokusa, no. Jst sm se v eni točki tega tud zavedala. Je bil en tak beg. Ker si ful aktiven. Sej nisi len, sej ful delaš stvari, ful se ti dogaja, ampak hkrati pa se izogibaš tisti odločitvi, ki bi jo mogu sprejet. Tko da polnje-nje časa s tem je velikokrat pomenu beg.» (S. B.)

Zgornji citat se v bistvu dotika še ene tematike, ki so jo v ospredje postavili naši intervjuvanci, in sicer izbire na področju vseživljenjskega učenja ter kariernega odločanja, kar obravnavamo v naslednjem sklopu.

Izbira na področju vseživljenjskega učenja in moč kariernih nasvetov

Izhajajoč iz predpostavke, da se zahteve po vseživljenjskem učenju izražajo tudi v razširjenosti raznoraznih kariernih nasvetov za mlade (iskalce zaposlitve), smo nekaj vprašanj v intervjuju namenili tudi tej problematiki. Zanimalo nas je, kakšne izkušnje imajo mladi s kariernim svetovanjem, predvsem pa to, kako različni karierni nasveti, predvsem tisti, podani v obliki kariernih »sloganov«,⁵ vplivajo na njihovo doživljanje zahtev po stalnem učenju za področje delovne kariere.

Odgovori, ki smo jih dobili, so bili različni. Nekateri so imeli s kariernim svetovanjem pozitivne izkušnje, menili so, da so bili nasveti, ki so jih dobili, koristni in uporabni, spet drugi so bili do kariernega svetovanja nekoliko bolj skeptični in zadržani. S. B. je recimo povedala tako:

»Čeprov, pač, bodmo realni. K si na trgu dela, si pač sam. Ker tud če ti nrdiš ful popoln CV in te naučijo vsa ta vprašanja, k jih imaš na razgovorih, pa da se pripraviš gor dol, to ti ne garantira uspeha. [...] Pa jst mislm tud, da če preveč poslušáš te nasvete, da lahko pozabš na svojo pristnost.» (S. B.)

Težavo vidi tudi v tem, da je mnogo kariernih nasvetov usmerjenih v spodbujanje podjetniške miselnosti oziroma namigovanje, da je lastna podjetniška pot odlična izhodiščna točka

⁵ Izhajali smo iz predpostavke, da vse bolj razširjeni karierni nasveti in usmeritve (Brečko, 2013) mlade (študente iskalce prve zaposlitve) na vso moč prepričujejo, naj v boju za delovna mesta čim bolj izstopajo s svojo unikatnostjo, izvirnostjo in kreativnostjo ter s pravnim angažmajem postanejo »gospodarji« svoje kariere.

za prodor na trg delovne sile, kar se navezuje tudi na problematiko t. i. »espeizacije«,⁶ ki sicer izhaja iz ukrepov aktivne politike zaposlovanja mladih, a se v praksi mnogokrat kaže kot prisila in oblika izkoriščanja (Kristan, 2014). Naš namen seveda ni bil poglobljanje v problematiko ukrepov samozaposlovanja, je pa spodbujanje tega tudi eden izmed kazalnikov procesov individualizacije in izbirnosti na področju kariere, predvsem pa kaže, kako celotna ideologija spodbuja logiko prevzemanja osebne odgovornosti. Ta je lepo razvidna iz praktično vseh kariernih »sloganov«, s katerimi se karierni svetovalci obračajo na mlade in jih tako spodbujajo, da postanejo »gospodarji svoje kariere«, da vzamejo »kariero v svoje roke« in pridejo »z vizijo do uspeha«. Mladi so torej deležni kariernih nasvetov, ki za podlago jemljejo »paradigmo samoodgovornosti«, in čeprav se na prvi pogled morda zdi, da gre zgolj za besede, pa takšna paradigma kot miselna matrica, skozi katero osmišljamo svoje okolje in sami sebe, posledično prispeva tudi k občutenju, da je vsakršen neuspeh posledica zgolj in samo individualne krivde (Glastra, Hake in Schedler, 2004). Tudi nekateri izmed naših intervjuvancev so tako povedali, da raznorazni karierni nasveti poudarjajo njihov občutek osebne odgovornosti in krepijo zavedanje, da brez lastnega angažmaja in velikega vlaganja truda tudi njihova karierna prizadevanja ne bodo obrodila sadov. D. C. je v zvezi s tem dejala: »Nek pritisk je. Mislm, da je, ja, na mlade. Lhk spodbuja enga, lhku pa enga, kukr mene, na primer, ku ne dobim službe, pa ni lih fanj to čut. Se počutiš še slabše.« (D. C.) Tudi R. O. je povedal, da karierni »slogani« po njegovem mnenju povečujejo posameznikovo negotovost oziroma vplivajo na njegovo samovrednotenje, hkrati pa dajejo utopičen občutek, da bo posameznik prek upoštevanja določenih kariernih nasvetov rešili svoje težave. Njegovo razmišljanje je razvidno iz naslednje izjave:

»Grozno. Men se zdi, da se ljudi čedalje bolj zavaja s temi slogani. In pride pol občutek tiste negotovosti al pa samoocene: <Ja, sej jst nism sposoben za nobeno delo, sm za odpis.> Pol pa seveda pride un slogan od prej v poštev. <Uau, zdej me bo pa en razgovor čudežno spravl v red in bom gospodar sveta.>« (R. O.)

Mladi prek kariernih nasvetov, vsaj posredno, torej dobivajo sporočila, v katera je vpet imperativ samoodgovornosti, kar priča o delovanju individualizacijskih procesov, prav tako pa tudi procesov izbirnosti, ki se ne izražajo le na področju izbire šolanja in zaposlitve kot take, temveč kot vsakodnevne odločitve mladih, katere učne vsebine bodo izbrali in tako izboljšali svoje kompetence za potrebe trga dela. Temu se pridružujejo tudi nekoliko kompleksnejše odločitve o tem, katero organizirano izobraževalno aktivnost naj posameznik izbere ter pri tem ustrezno presodi razmerje med kakovostjo in svojimi predvsem finančnimi zmožnostmi. Izbira na področju učenja je velika in mladi se tega dobro zavedajo. M. P. je povedal: »... vem, da je možnosti ogromno tečajev, da se maš možnost prijavit na tiste, ki te zanimajo al pa na tiste, ki jih boš rabil. Tak da ja, jst mislm,

⁶ Gre za pojav velikega števila samozaposlitev, pri čemer so med samozaposlenimi mnogokrat tudi tisti, ki so samozaposleni le navidezno (Kristan, 2014). To pomeni, da vse več ljudi dela za drugega v odvisnem razmerju, vendar zunaj delovnega prava in posledično, vsaj formalno, tudi brez kakršnihkoli delavskih pravic (prav tam).

da možnosti absolutno so.» (M. P.) Težave pa nastopijo takrat, ko je treba med vsemi ponujenimi možnostmi izbrati najbolj ustrezno, kar ponazarja naslednja izjava N. R.: »... in v resnici je lih ta poplava. Mislm, kako veš, da se res učiš prave stvari? Ne vem, pa lih to usmerjanje, pač moraš vedt zakaj, ne morš glih šaltat brezveze ...« (N. R.) Več možnosti izbire terja tehten razmislek o primernosti posamezne izobraževalne aktivnosti in na podlagi tega ustrezen izbor. S. B. je povedala: »Ja, jst mislm, da lahko nrđi razliko, ampak če pametno izbiraš izobraževanje. In če hočeš, da te razlikujejo od ostalih, prov tist, načrtno, moraš tud načrtno izbirat izobraževanje.« (S. B.)

Vsekakor pa je tudi iz izjav drugih intervjuvancev razvidno, da je za mladega človeka, ki je šele vstopil na trg dela, pomemben dejavnik zmožnost financiranja tovrstnih izobraževalnih aktivnosti, katerih cene so običajno izredno visoke. Problematika financiranja lastnega učenja, ki so jo omenili intervjuvanci in ki seveda odpira mnogo vprašanj v zvezi s socialno pravičnostjo, predvsem dokazuje to, da je glavni poudarek namenjen vseživljenjskemu učenju kot individualnemu projektu (Rubenson, 2004). Ta ljudi poziva, naj zavoljo ohranitve »svojega človeškega kapitala« prevzamejo popolno odgovornost in začnejo investirati v lastno učenje (prav tam). Mladi, ki so vlogo »večnega učenca« že vzeli za svojo, so tako postavljeni pred izbiro, kam konkretno investirati svoj čas, pa tudi finančna sredstva, pri čemer imajo na voljo vedno večjo množico »izobraževalnih produktov«. Ker področje izobraževanja odraslih vse bolj deluje po tržnih načelih (Jelenc Krašovec, 2010), se mladi znajdejo v vlogi potrošnikov učenja, ki znanje kot produkt oziroma blago kupijo ter si s tem zagotovijo večjo kulturno, zlasti pa ekonomsko vrednost na trgu dela (Usher, 2007). In tu se izrazito kaže to, na kar številni kritiki (današnjega) koncepta vseživljenjskega učenja ves čas opozarjajo. Koncept vseživljenjskega učenja je s premikom v območje neoliberalne paradigme povečal naklonjenost izobraževalnih politik do spodbujanja ekonomske moči države in vodi v zmanjševanje skrbi za ohranjanje izobraževanja kot javnega dobrega, ki prispeva k oblikovanju demokratične družbe in blaginje (Jelenc Krašovec, 2010). Jasno je, da s takšnimi načeli omenjeni koncept pomembno zaznamuje tako individualno življenje posameznikov (t. i. mikro družbeno raven) oziroma življenjske poteke mladih kot tudi družbo kot celoto (makro družbena raven), kar smo vsaj deloma poskušali predstaviti s pomočjo naše raziskave.

SKLEP

V prispevku smo predstavili drobce sicer obsežne družbene problematike, kjer so se v veliki meri potrdile značilnosti koncepta vseživljenjskega učenja in njegova dominantna vloga na področju oblikovanja delovnih karier mladih. Koncept vseživljenjskega učenja, ki sloni na neoliberalnih temeljih, s svojimi visokimi zahtevami po nenehnem učenju nagoarja mlade, naj z različnimi dodatnimi usposabljanji, treningi in certifikati dokazujejo svojo tržno vrednost oziroma svoj zaposlitveni potencial, ter vzbuja občutek, da bodo brez stalnega pridobivanja novega znanja ne le izpadli iz bitke za konkurenčna delovna mesta, temveč tudi ogrozili svojo delovno in posledično življenjsko kariero. Tudi v naši raziskavi se je pokazalo, da koncept vseživljenjskega učenja stavi na paradigmo samoodgovornosti,

kar se med drugim izraža tudi v samem kariernem svetovanju. Ker neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja gradi na spodbujanju in nagrajevanju učenja za potrebe trga dela, je skrb za stalno učenje na tem področju za mlade postala ne le nujno potrebna, temveč že popolnoma samoumevna. Mladi se tako podrejajo vedno višjim delovnim in posledično vedno višjim učnim zahtevam, vse to pa se izraža tudi v povečani psihični obremenitvi. In vse to je tudi tisto, kar današnji neoliberalni koncept vseživljenjskega učenja še toliko bolj ločuje od njegove izvorne, humanistično zasnovane tradicije. Visoke zahteve, zlasti tiste, vezane na področje učenja za delovno kariero, ob hkratnem zavedanju, da je stalna skrb za učenje danes eksistencialnega pomena, resnično napeljujejo k sklepu, da s(m)o, kot pravi Crowther (2004), le še »*ujetniki vseživljenjskega učenja*«. Na tem mestu se tako upravičeno lahko vprašamo, kako ublažiti posledice neoliberalne tiranije in pripomoči k ohranitvi izvornega koncepta, pri katerem bo poudarjeno učenje za splošni kulturni in socialni razvoj posameznikov ter učenje za skupno dobro.

LITERATURA

- Autor, S. (2013). Nevarna razmerja družbe znanja. *Šolsko polje*, 14(1–2), 15–35.
- 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(2), 119–134.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). *Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu*. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–190). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Bourdieu, P. (1998). *Utopia of endless exploitation. The essence of neoliberalism: What is neoliberalism? A programme for destroying collective structures which may impede the pure market logic. Le monde diplomatique*. Pridobljeno s <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>.
- Brečko, D. (2013). *Načrtovanje osebne kariere s pomočjo tehnik coachinga*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Crowther, J. (2004). In and Against Lifelong Learning: Flexibility and the Corrosion of Character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125–136.
- Flint, J. K. in Needham, D. (2007). Framing Lifelong Learning in the Twenty-First Century: Towards a Way of Thinking. V N. D. Aspin (ur.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (str. 85–108). Dordrecht: Springer.
- Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Glastra, J. F., Hake, J. B. in Schedler, E. P. (2004). Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 291–307.
- Gril, A. (2013). Odnos do znanja v družbi znanja. *Šolsko polje*, 24(1–2), 37–49.
- Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika*, 56(4), 148–169.
- Jelenc Krašovec, S. (2013). *Vpliv vseživljenjskega učenja in izobraževanja na spreminjanje vloge učitelja, vloge poučevanja in učenja odraslih*. Projekt: Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACS_Izobrazevanje_13Vpliv.pdf.

- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2005). Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 2, str. 46–60.
- Jelenc Krašovec, S. in Muršak, J. (2005). Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 56(2), 6–9.
- Jelenc, Z. (ur.). (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Kodelja, Z. (2005). Vseživljenjsko učenje – od svobode k nujnosti. *Sodobna pedagogika*, 56(2), 11–21.
- Kodelja, Z. (2013). Odnos politike do znanja v družbi znanja. *Šolsko polje*, 24(1–2), 37–49.
- Krajnc, A. (2010). Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja. *Andragoška spoznanja*, 16(2), 19–25.
- Krašovec, P. (2013). Neoliberalizem in družba znanja. V Avtorska skupina, *Kaj po univerzi?* (str. 59–102). Ljubljana: Založba/*cf; Maribor: Darima.
- Krašovec, P. (2016). Še enkrat o neoliberalizmu III: Psihoafektivni učinki neoliberalizma in neoliberalna subjektivnost. *Andragoška spoznanja*, 22(2), 67–79.
- Krašovec, P. in Žagar, Ž. I. (2011). *Evropa med socializmom in neoliberalizmom: Evropa v slovenskih medijih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kristan, T. (2014). *Barbara Kresal: Trenutna praksa na trgu dela je pogosto nezakonita. Intervju*. Pridobljeno s <http://www.delo.si/ozadja/barbara-kresal-trenutna-praksa-na-trgu-dela-je-pogosto-nezakonita.html>.
- Kump, S. (2008). Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika*, 59(3), 76–89.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lee, M. in Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Learning*, 30(2), 151–169.
- Lukič, G. (2008). *Strategija zaposlovanja mladih v družbi znanja*. Ljubljana: Študentska organizacija Slovenije.
- Mekina, B. (2016). *Dr. Metka Mencin Čeplak. Kritična psihologinja. Intervju*. Pridobljeno s <http://www.mladina.si/175886/dr-metka-mencin-ceplak/>.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Patric, F. (2013). *Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education*. Pridobljeno s <https://www.noexperiencenecessarybook.com/rLL0/neoliberalism-the-knowledge-economy-and-the-learner.html>.
- Rizvi, F. (2007). Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. V N. D. Aspin (ur.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (str. 114–130). Dordrecht: Springer.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. V P. Alheit, R. Becker, S. Thomas Gitz, J. Lars Ploug, Salling Olesen, H. in K. Rubenson, *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning* (str. 28–48). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Salecl, R. (2011). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tuscheling, A. in Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451–469.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtnicu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Usher, R. (2007). *Reading Lifelong Learning Through a Postmodern Lens*. V N. D. Aspin (ur.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (str. 211–236). Dordrecht: Springer.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wildemeersch, D. in Salling Olesen, H. (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 Educational and Learning of Adults*, 3(2), 97–101.