

Borut Mikulec

Izobraževanje odraslih med raziskovanjem, politiko in prakso

Povzetek: V prispevku obravnavamo ključne sodobne trende glede raziskovanja, politike in prakse izobraževanja odraslih (IO), ki jih lahko identificiramo v (evropskem in anglosaškem) mednarodnem prostoru, ter na ta način preučujemo klasifikacije vodilnih andragoških konceptov, teorij, epistemologij, metodologij, politik in praks IO. Izhajamo iz spoznanja, da razumevanje fenomena IO temelji tako na raziskovanju kot tudi politiki in praksi ter da je tovrstno razumevanje IO stalnica razprav v mednarodnem prostoru. Pri klasifikaciji raziskovanja opozorimo na pluralizem teoretskih in epistemoloških pristopov ter različne namene, ki jih ima IO. Pri klasifikaciji politike izpostavimo IO kot predmet javne politike ter utemeljujemo medsektorsko naravo politike IO. Pri klasifikaciji prakse pokažemo, kako je mogoče njeno večplastno in raznoliko naravo sistematično preučevati kot sistem IO, ter klasificiramo organizacije IO, opredelimo temeljne dejavnosti izobraževalcev odraslih in predstavimo ključne značilnosti učečih se v IO.

Ključne besede: andragogika, raziskovanje izobraževanja odraslih, politika izobraževanja odraslih, praksa izobraževanja odraslih, epistemologije izobraževanja odraslih

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek



<https://doi.org/10.63384/spB63z979s>

Uvod

V mednarodnem prostoru so razmerja med raziskovanjem, prakso in oblikovanjem politik stalna in aktualna tema razprav raziskovalcev na področju izobraževanja odraslih (IO) (Teräsahde 2025). Tradicionalno gledano je bilo raziskovanje IO vedno tesno prepleteno s prakso, saj je prav izhajajoč iz prakse razvijalo svoje teme in vprašanja, rezultati raziskav pa so se nato vračali nazaj v prakso (Fejes in Nylander 2019; Zeuner 2019). V to razmerje med raziskovanjem in prakso pa lahko dandanes umestimo (oz. moramo umestiti) tudi politiko, saj je vsaj od 70. let 20. stoletja dalje v večini evropskih in anglosaških držav – tudi s pomočjo mednarodnih organizacij (kot so UNESCO, Svet Evrope, OECD), ki so promovirale koncepte *permanentnega, vseživljenjskega* oz. *ponavljajočega se* izobraževanja – IO postalo predmet javnih politik (Kalenda in Desjardins 2025; Lima idr. 2022; Mikulec 2026). Kot ugotavlja M. Milana (2023 v Kozyra in Maksimović 2023), lahko v idealnem krožnem procesu znanje iz raziskav prevedemo v prakso, medtem ko lahko znanje iz prakse prispeva k novemu raziskovanju. Skupaj pa lahko znanje iz raziskav in prakse bolje informira politiko IO ter hkrati izzove izhodišča politike, ki ni utemeljena na rezultatih raziskav ali izkušnjah iz prakse, ter tako vodi do boljših rešitev v politiki.

Trikotnik med raziskovanjem, politiko in prakso ter njihova medsebojna razmerja je dobro imeti pred očmi, ko diskutiramo o IO, še posebej zato, ker je dandanes zaznati razhajanje med raziskovanjem na eni strani ter politiko in prakso IO na drugi. A to ni fenomen, značilen zgolj za IO, temveč tudi za širše področje vzgoje in izobraževanja, saj so npr. zagovorniki oblikovanja politike na podlagi dokazov po eni strani prepričani, da raziskovalci vzgoje in izobraževanja ne producirajo raziskav, ki bi jih bilo mogoče uporabiti pri oblikovanju politik ali v praksi, medtem ko so mnogi raziskovalci vzgoje in izobraževanja mnenja, da imajo oblikovalci politik nerealna pričakovanja glede raziskav in njihovega vpliva, saj iščejo hitre rešitve in recepte, ki so v nasprotju z analitičnim značajem akademskega raziskovanja kompleksnih vprašanj, oz. da oblikovalci politik raziskovalce preprosto prezrejo tudi takrat, ko so relevantne raziskave na voljo (gl. npr. Teräsahde 2025, str. 37).

Rubenson (2000) navaja, da je skrb glede pomanjkanja teoretičnih podlag za IO nekatere raziskovalce vodila k »pretiranemu« ukvarjanju z razvojem abstraktnih

teoretskih konceptov, ki niso bili povezani s prakso. Tovrstno razhajanje pa ima negativne vplive tudi na prakso IO, če ta nima podpore v teoretskem raziskovanju, na kar je v slovenskem prostoru opozarjala Ana Krajnc (2011). Prav tako pa tudi oblikovalci politik izražajo svoje razočaranje nad (uporabnostjo) raziskovanja IO. Opazno je namreč razhajanje med akademskim raziskovanjem IO in raziskovanjem, povezanim s politiko IO: (a) odločevalci v državah v razvoju izpostavljajo potrebo, da raziskovanje neposredneje podpira pobude, osredotočene na zmanjševanje revščine, obravnavo HIV in krepitev vloge žensk, odločevalci v razvitih državah pa poudarjajo, da je oblikovanje politik, utemeljenih na dokazih (npr. glede spretnosti), pod vplivom raziskav, ki izhajajo iz vladnih in mednarodnih organizacij, nima pa podpore akademske skupnosti (kjer raziskovanje, povezano s temami, kot so »spretnosti« ali »učenje na delovnem mestu«, ni ravno razširjeno); (b) medtem ko odločevalci v mednarodnih organizacijah skozi svoje politike poudarjajo obrat k učnim izidom in na rezultatih temelječe izobraževanje, je v osrednjih znanstvenih revijah s področja IO ta tema večinoma prav tako odsotna (Fejes in Nylander 2019; Rubenson in Elfert 2015).

A četudi so raziskovalci poskušali razvijati raziskovalno področje IO po svojih lastnih merilih (z opredeljevanjem in razvijanjem njegovih teorij in metod), je vpliv oblikovanja politik na raziskovanje IO prav tako očiten, zlasti pri prevzemanju konceptov politik (npr. vseživljenjskega učenja, kompetenc, spretnosti), ki jih raziskovalci nato pri svojem delu aktivno uporabljajo (Teräsahde 2025; Zeuner 2019). Ob tem odločevalci tudi vse bolj glasno zahtevajo in financirajo predvsem tiste raziskave, ki so relevantne za oblikovanje politik, kar je ena od zahtev oblikovanja politik, utemeljenih na dokazih, to pa vodi v vse večjo politizacijo znanosti (Desjardins in Rubenson 2009). Skratka, res je področje IO postalo pomembnejše, vidnejše in bolj relevantno ravno s tem, ko je stopilo v ospredje javnih politik, a se ob tem zastavlja tudi vprašanje, ali se takšno raziskovanje, ki je povezano s pridobivanjem finančnih sredstev in služi politiki (tj. dokazom za oblikovanje politik), še vedno izvaja neodvisno in služi razvoju znanosti ali pa služi zgolj še potrebam in interesom odločevalcev.

Namen prispevka je orisati razumevanje ključnih tokov na področju andragoškega raziskovanja, politike in prakse IO, ki v slovenskem prostoru ostaja relativno neraziskana tema. Še drugače povedano, v prispevku preučujemo, kakšne klasifikacije andragoških konceptov, teorij, epistemologij, metodologij, politik in praks lahko identificiramo v mednarodnem prostoru, kar je predmet obče andragogike (Kump 2010; prim. Protner 2020). Pri tem sledimo naslednjemu raziskovalnemu vprašanju: Kakšni so ključni trendi v mednarodnem prostoru glede raziskovanja, politike in prakse IO?

Raziskovanje v izobraževanju odraslih

Kratek historični oris

Zgodovinsko gledano se je torej raziskovanje IO razvijalo predvsem iz skrbi za razvoj prakse IO. Mnenja o tem, ali je izobraževanje odraslih predvsem

»praktična disciplina« (Rubenson 2000) (oz. področje znanja), katere cilj je dati praktikom orodja, da bi se bolje spopadali z izzivi svojega dela, ali znanstvena disciplina, ki bi morala postati bolj teoretsko sofisticirana, da bi si v akademskem svetu pridobila več ugleda, si med strokovnjaki nasprotujejo (Rubenson 2010).

Napetost med teorijo in prakso je v 70. in 80. letih 20. stoletja spodbudila razpravo o razmerju med teorijo, to je lastno bazo znanja, in statusom IO. Če je IO samostojna disciplina oz. študijsko področje, potem mora samo definirati svoj objekt raziskovanja ter razviti svoje lastne teorije. Kot ugotavlja Fejes s sodelavci (Fejes in Nicoll 2013; Fejes in Nylander 2019), je bilo za oblikovanje raziskovalnega področja IO kot posebnega študijskega področja in utrjevanje znanstvene discipline ključno ustanavljanje profesorur (oz. profesorskih mest in kateder) za IO, saj so bile največkrat prav te povezane z možnostjo razvoja tako raziskovanja kot tudi univerzitetnih študijskih programov, pa tudi z vzpostavitvijo znanstvenih revij in strokovnih (mednarodnih) združenj. V nekaterih državah profesorur (oz. profesorskih mest) za IO niso nikoli imeli, v drugih pa so vzpostavili več tovrstnih profesorskih mest (npr. v Nemčiji (gl. Zeuner 2019)). Prva profesura za IO je bila ustanovljena na Univerzi v Nottinghamu v Angliji leta 1922 – Robert Peers je takrat postal prvi profesor za IO, Univerza v Nottinghamu pa je prav tako ustanovila prvi oddelek za IO na svetu (Holford 2014) –, sledile so ji profesure v več evropskih državah v naslednjih desetletjih, predvsem v drugi polovici 20. stoletja (Rubenson 2010). Poimenovanje teh profesorur (oz. profesorskih mest) pa se je med državami razlikovalo in to razlikovanje se je v večini držav ohranilo do današnjih dni. Na mednarodnih konferencah o IO so se lahko profesorji andragogike (npr. iz tedanje Jugoslavije, Poljske ali Nizozemske) srečevali s profesorji IO (iz Finske, Nemčije ali Švedske) ter z drugimi profesorji, ki so se za to področje zanimali z vidika svojih izvornih disciplin, kot so sociologija, zgodovina, pedagogika ali organizacijske študije (Fejes in Nylander 2019).

Nastanek raziskovalne tradicije na področju IO se včasih pripisuje tudi pojmovni ločitvi odraslega učečega se od otroka, ki se je v številnih evropskih državah pojavila v 60. letih 20. stoletja (prav tam). Andragogika je bila prvič ločena od pedagogike v delu Alexandra Kappa (1833) iz Nemčije, v 20. letih 20. stoletja je to idejo v Združenih državah Amerike (ZDA) prevzel Lindeman (1926), širšemu krogu strokovne javnosti pa je izraz andragogika postal znan v 70. in 80. letih 20. stoletja prek del Malcolma Knowlesa (1980). Vendar ima pojem andragogika vsaj dva različna pomena. V ZDA je Knowles andragogiko opredelil kot umetnost in znanost o tem, kako pomagati odraslim pri učenju, in zasnoval specifičen model za IO (utemeljen na šestih predpostavkah o odraslem učečem se in dveh temeljnih atributih, in sicer avtonomnih in samostojnih odraslih učečih se ter vlogi učitelja kot spodbujevalca učenja), medtem ko je v nekaterih delih Evrope pojem dobil mnogo širši pomen, saj se je povezoval z različnimi teoretičnimi in empiričnimi raziskavami IO ter razvojem znanstvene discipline, ki preučuje IO (več v Mikulec 2025).

Medtem ko je zadostitev »empiričnemu kriteriju« (tj. ustanovitev profesorur za IO) govorila v prid IO kot ločenemu študijskem področju oz. znanstveni disciplini, pa so bila mnenja o izpolnjevanju »epistemološkega kriterija« različna. V 70. in 80. letih 20. stoletja so se oblikovale vsaj tri izstopajoče

struje. V prvi struji, ki se je oblikovala predvsem v ZDA in nekdanji Jugoslaviji, so bili nekateri avtorji prepričani, da je IO samostojna znanstvena disciplina, ki naj si ne bi več izposojala teorij in konceptov od drugih disciplin, ampak naj bi razvila lastne, saj lahko izposojanje znanja iz drugih disciplin ogrozi nadaljnji razvoj baze znanja v IO. Druga struja, ki je bila bolj zastopana, je zagovarjala idejo o IO kot raziskovalnem področju, ki proizvaja interdisciplinarno znanje, uporabno za prakso. Tretja struja pa je zanikala razumevanje IO kot znanstvene discipline ali področja teoretičnega znanja in je poudarjala, da sta tako izobraževanje kot IO razumljena kot družbeno praktično področje, ki ne temelji na logiki disciplin, ampak na praktičnem znanju, ki se razlikuje od znanja disciplin (Fejes in Nicoll 2013, str. 10).

Te razprave o suverenem epistemološkem statusu IO so v 90. letih usahnile, z začetkom novega tisočletja pa so skoraj povsem izginile (Rubenson 2000). Večina strokovnjakov in raziskovalcev s področja IO je podpirala idejo o IO kot ločenem teoretičnem področju znanja (oz. študijskem področju) in oblikovala konsenz glede epistemološkega statusa: področje IO je v svojem bistvu interdisciplinarno in pluralistično ter si ob lastnih konceptih tudi izposoja teorije in metodologije od različnih disciplin (Fejes in Nylander 2015, 2019).

Pri razmisleku o statusu IO kot znanstveni disciplini Peter Jarvis in Agnieszka Bron (Bron in Jarvis 2008) skleneta, da je IO mlada znanstvena disciplina, ki jo nekateri imenujejo »izobraževanje odraslih«, drugi pa »andragogika« (npr. v Sloveniji, Poljski, Češki, Estoniji), pri čemer sama prihajata iz dveh različnih izobraževalnih tradicij (gl. Biesta 2015; Hake 1992; Siegel in Biesta 2025) – prvi prihaja iz anglosaške tradicije, ki izobraževanje obravnava kot področje (angl. *field*) ali predmet (angl. *object*) raziskovanja, ki se ga dotikajo različne akademske discipline (psihologija, sociologija, filozofija izobraževanja), in, izhajajoč iz te tradicije, stavi na IO kot področje raziskovanja, druga pa iz kontinentalne (vzhodno)evropske tradicije, razvite pod vplivom nemško govorečih držav, v katerih se je izobraževanje vzpostavilo kot samostojna akademska disciplina (pedagogika, nem. *Pädagogik*), in, izhajajoč iz te tradicije, stavi na andragogiko kot znanstveno disciplino (ta se je razvijala bodisi kot del (poddisciplina) pedagogike bodisi kot samostojna znanstvena disciplina (Loeng 2018, str. 6). Najbolj pogosto je IO razumljeno kot poddisciplina izobraževalnih znanosti ali pedagogike. Preučuje učenje in IO v formalnem in neformalnem izobraževanju (to je v organiziranih oblikah izobraževanja) ter učenje v priložnostnem kontekstu (to je v vsakdanjem življenju, na delu, v družini, civilni družbi in ob prostočasnih aktivnostih), kar je njegovo raziskovalno področje; preučuje priložnosti in pogoje odraslih za izobraževanje in učenje, vzgojo in socializacijo ter njihov razvoj, saj naj bi se odrasli skozi proces izobraževanja in učenja, ki poteka vse življenje, nadalje razvijali, spreminjali svoje življenje ter vplivali drug na drugega. Razvilo je tudi svojo lastno terminologijo in koncepte, ki vključujejo poimenovanje, kot so učenje, vseživljenjsko učenje, samostojno učenje, nadaljevalno izobraževanje in druge.

Kljub temu razvoju dandanes IO ostaja »marginalno« raziskovalno področje, saj mu tako nacionalne kot mednarodne raziskovalne agencije ne posvečajo velike pozornosti, kakor tudi ne zaseda osrednjega položaja na prestižnih univerzah (Rasmussen idr. 2024).

Filozofsko-teoretske usmeritve

Raziskovanje IO se opira na širok spekter teoretičnih pristopov, pri čemer ni mogoče izpostaviti enega samega dominantnega teoretskega pristopa, ampak gre prej za (še naprej) prisoten teoretski pluralizem (Meilhammer idr. 2025; Tippelt in Hippel 2011). Npr. Beder (1989) odkriva tri prevladujoče (filozofske) teoretske usmeritve: liberalnoprogresivne filozofije, filozofije, osredotočene na osebnostno rast, ter radikalno kontrakritiko. Enako delitev uporabita Finger in Asun (2001), le z drugačnim poimenovanjem, ko navajata pragmatizem, humanizem in marksizem kot ključne filozofsko-teoretske podstaty IO. Savičević (2003) opredeljuje naslednje filozofske smeri: liberalizem, pragmatizem, idealizem, realizem, humanizem, behaviorizem, eksistencializem, radikalno filozofijo izobraževanja, analitično filozofijo in fenomenologijo. Zeuner (2019) navaja pozitivizem, simbolni interakcionizem (oz. interpretativno paradigmo), kritično teorijo, socialni konstruktivizem in pragmatizem.

Eno od bolj mednarodno uveljavljenih delitev pa sta gotovo prispevala Elias in Merriam (2005), ki sta v okviru različnih filozofskih teorij IO definirala liberalno (oz. svobodno), progresivno, behavioristično, humanistično, kritično (oz. radikalno), postmoderno in analitično tradicijo IO (gl. tudi Jelenc Krašovec 2012, str. 120–123). *Liberalna filozofija* poudarja pomen svobodnih umetnosti, »ljubezen« do izobraževanja in učenja ter razvijanje intelektualnih spretnosti logičnega mišljenja in racionalnega diskutiranja. Poudarek je na svobodnem izobraževanju in učenju, znanju in razvoju intelektualnih spretnosti. Sledi načelu »znanje osvobaja«, naloga učitelja pa je, da kot prenašalec znanja razvije racionalne in moralne zmožnosti učečih se. Kultiviranje intelekta je osrednji cilj IO. *Behavioristična filozofija* definira izobraževanje z dokončno oblikovanimi učnimi cilji in koncepti, kot so kompetence in učinkovitost izvedbe. Zanima jo vedenje, ki ga lahko merimo in opazujemo; zaželeno izobraževanje in učenje lahko spodbudimo z nagrado (pozitivna ojačitev), nezaželeno vedenje pa lahko »uničimo« s kaznijo (negativna ojačitev). Zavzema se za oblikovanje vedenjskih ciljev, kompetenčnih standardov in kompetenčno zasnovano usposabljanje učiteljev. Temeljni cilj IO je učinkovitost. *Progresivna filozofija* je osredotočena na učečega se/učečega izobraževanja, na problemsko učenje in na učitelja kot spodbujevalca učenja ter zajema, poleg razuma, tudi druge izvire učenja, kot so izkušnje, čustva, prirojena radovednost. Poudarja pomen praktičnega znanja, pri čemer uporablja koncepte izkušnje in reševanja problemov. IO naj bi pri učečih se oblikovalo demokratične ideale ter omogočilo eksperimentiranje z znanstvenimi metodami za reševanje družbenih problemov. Temeljni cilj IO sta osebni razvoj odraslih in družbeni napredek, fokus pa se s (šolskega) izobraževanja preusmeri na vseživljenjsko izobraževanje. *Analitična filozofija* poudarja natančno analizo besed, konceptov, metafor in načel, ki se uporabljajo v IO, da bi ugotovili, kako jezik in z njim povezane vrednote oblikujejo izobraževalno prakso. Analitična filozofija vključuje logično utemeljevanje konceptov argumentacije, odločanja, kritičnega mišljenja in racionalnega mišljenja. *Postmoderna filozofija* je s spraševanjem in dekonstrukcijo idej pod vprašaj postavila temeljna načela moderne dobe (dvom o razsvetljenskih idealih svobode, pravičnosti, emancipacije).

v IO so: (a) epistemologija, *utemeljena na disciplinah*, kjer je vredno tisto znanje, ki je resnično (znanje kot resnica) in ki naj bi prek razsvetljevanja in »prenašanja« modrosti (boljšega znanja o tem, kaj je pravično, resnično, dobro in lepo) prispevalo k človeškemu blagostanju; (b) *konstruktivistična epistemologija*, kjer je vredno tisto znanje, ki je avtentično (znanje kot avtentična zavezanost) in je usmerjeno k uresničitvi posameznikovih ali kolektivnih potencialov, da bi s samospoznavanjem in samorazvojem postali v celoti in holistično človeška bitja; (c) *emancipatorna epistemologija*, kjer je vredno tisto znanje, ki je povezano z močjo (znanje kot oblast/moč) in vodi v osvoboditev zatiranih od lažne zavesti in izkoriščanja ter k posameznikovi in družbeni transformaciji, da bi dosegli bolj humano in pravično družbo; ter (č) *instrumentalna epistemologija*, kjer je vredno tisto znanje, ki vodi do učinkovitega delovanja in ukrepanja (znanje kot učinkovito ukrepanje), pri čemer so za uspešno in učinkovito izvajanje nalog potrebne spretnosti in kompetence (Bagnall in Hodge 2018, 2022). V različnih časovnih obdobjih so bile prevladujoče različne epistemologije, danes pa prevladuje zgolj ena, to je instrumentalna epistemologija, ki je povzročila erozijo intrinzične vrednosti znanja in metafizike: znanje je vredno, če je uporabno za doseg drugih ciljev, utemeljeno v empiricizmu in racionalnosti ter se osredotoča na rezultate in (ekonomsko) učinkovitost.

Nameni, teme in temeljna vprašanja

Osrednji raziskovalni interesi in cilji IO so pogosto predmet razprav, saj IO ni enodimenzionalno, ampak služi različnim namenom, npr.: povečanju posameznikove zaposljivosti in gospodarskemu napredku družbe, osebnemu razvoju in samouresnitvi, družbeni vključenosti ter demokratičnemu delovanju, krepitvi zdravja in družbene blaginje, zmanjševanju socialnih razlik in neenakosti (Kempf 2026; Schuller 2017; UNESCO 2022).¹ V različnih obdobjih prevladujejo različne teme, dve vprašanji pa sta v raziskovanju (in praksi) IO posebej izpostavljeni (gl. npr. Brookfield 2009; Rasmussen 2018; Zeuner 2019). Prvo je vprašanje, ali naj se IO posveča predvsem učenju, krepitvi priložnosti za učenje in pomaga učečim se, da se naučijo tistega, česar se želijo naučiti, saj je učenje srčika IO: *učenje* je v svojem bistvu nekaj dobrega (ima intrinzično vrednost), poteka vse življenje v najrazličnejših kontekstih in bi moralo biti zato temeljni predmet preučevanja andragogike (prim. Singh 2024). Vseprisotnost diskurza učenja oz. »tihi razcvet učenja« (Field 2006) se odraža tudi v prehodu od IO k vseživljenjskemu učenju, s katerim naj bi zaobšli represivne strukture izobraževalnih institucij, krepili odgovornost odraslega subjekta za samostojno učenje in ga »opolnomočili« za realizacijo lastnih ciljev in projektov, kar je dobro poznana tema v IO. A kot opozarjajo npr. Biesta (2018) in drugi avtorji (gl. Örtenblad 2024), ima obrat k učenju, t. i. učenje (ang. *learnification*), tudi vrsto manj zaželenih posledic: v prevladi jezika učenja je težko postaviti

1 Splošneje rečeno, služi ekonomskim, osebnim in demokratičnim namenom (Biesta 2018; Chapman in Aspin 1997) oz. kvalifikacijskim, socialnointegrativnim in kulturnim namenom (Tippelt in Hippel 2011).

vprašanja o namenu izobraževanja (učenje nima normativne usmerjenosti), razen vprašanj, ki se vežejo na želje »potrošnikov« ali »trgov« oz. na učinkovitost izobraževalnega procesa. Skratka, nevarnost jezika učenja je predvsem v tem, da odpira vrata ideologiji neoliberalizma v IO, politične probleme spreminja v probleme učenja, ki postanejo posameznikova lastna odgovornost, ne spreminja odnosov moči, z usmerjanjem v spretnosti in kompetence učečih se pa izpodriva širše emancipatorne cilje izobraževanja (Biesta 2018; Elfert in Rubenson 2023; gl. tudi Kroflič 2022).

Drugo vprašanje pa je, ali je temeljni predmet andragogike *izobraževanje* v tradiciji Bildung (nem. *Erwachsenenbildung*), katerega osrednji namen je (samo)razsvetljenje odraslih in ki vključuje razvoj posameznikove identitete, prisvajanje kulture, pa tudi razvoj kolektivne družbene identitete (torej osebni, družbeni in kulturni razvoj odraslega, ki presega pomen *učenja* ali *usposabljanja*). Bildung ne pomeni le samovzgoje, samokultiviranja ali individualne samouresničitve, temveč zajema tudi solidarnost, sodelovanje in odgovornost, to je družbenopolitičen kontekst, s čimer posameznik postane zmožen sooblikovati prihodnost demokratične družbe. To, da posameznik razvije svoje razumevanje humanosti, racionalnosti, subjektivnosti, individualnosti in iskanja znanja, je ključno ne samo za njega samega, ampak je tudi nujen pogoj za razvoj družbe (Fuhr 2017; Torres in Yan 2022; Zeuner 2019; gl. tudi Zgaga 2025). V današnjem jeziku Bildung ne vključuje samo literature, filozofije in umetnosti, ampak tudi naravoslovne znanosti, vključuje tako splošno kot tudi poklicno izobraževanje, namenjen je vsem in ne samo eliti, kar je bila pogosta kritika koncepta (gl. Rasmussen 2018, str. 97). Koncept Bildung je bil eden najpomembnejših konceptov IO v kontinentalni (nemški, skandinavski) evropski tradiciji, zaslužen tudi za vzpostavitev javne infrastrukture IO, to je ljudskih visokih šol (Fuhr 2017), a so ga v zadnjih desetletjih zamenjali koncepti učenja in kompetenc (tudi spretnosti), čeprav smo dandanes priča tudi njegovemu ponovnemu oživljanju v IO (gl. npr. Andersen 2021; *European Bildung Manifesto* 2024; Heikkinen idr. 2023). Gotovo je tudi to, da Bildung krepí predvsem humanistično in neinstrumentalno naravo² IO, za katero si ob kritikah vse večje instrumentalizacije IO s strani mednarodnih organizacij prizadevajo mnogi (kritični) raziskovalci IO (npr. Elfert in Rubenson 2023; Field 2018; Mikulec 2026; gl. tudi Grušovnik in Štempihar 2024).

Avtorji, ki kot temeljni predmet andragogike preučujejo izobraževanje oz. Bildung, pa v zadnjem času raziskujejo tudi vzgojo (nem. *Erziehung*) v IO in razpravljajo o njej (npr. Fuhr 2022; Holzer 2022, 2023; Nohl 2023, 2025; Pätzold 2023) ter ugotavljajo, da četudi ta predstavlja »tabu v andragogiki«

2 Medveš (2024) ob tem zapiše: »Historični pristop v načrtovanju kurikula je skozi novoveško šolsko zgodovino značilen za humanistično usmerjene kurikule, usmerjene k omiki kot univerzalni človeški duhovni kulturi, in je v svetu pedagoške teorije prepoznan kot koncept *Bildung* (oblikujoče izobraževanje, omikanje) ter je nekakšen sinonim za neinstrumentalizirano izobraževanje. Bildung izhaja iz pomena zavedanja zgodovinskosti v iskanju resnice in razvoju znanja.« (Prav tam, str. 90)

(Nohl 2023) oz. »(pre)temno stran IO«³ (Pätzold 2023) – saj naj bi bili odrasli v osnovi avtonomni, odgovorni in svobodni subjekti, ki se kot taki sami prostovoljno odločajo in (ne) izbirajo med ponudbo izobraževanja, prevzemajo odgovornost za svoje izobraževanje, v procesu izobraževanja pa jih zato prav tako naj ne bi poučevali, ampak predvsem usmerjali, spremljali in jim svetovali (gl. npr. Fuhr 2013; Illeris 2004) –, IO tudi vzgaja. Četudi se avtorji ne strinjajo o tem, na kaj vse se pojem vzgoje v IO nanaša⁴ (npr. na prisilo, načrtno vplivanje na oblikovanje posameznika ali (a)simetrično komunikacijo med učečim se in učiteljem; za različna pojmovanja in razumevanja pojma glej Medveš (2025)) in kaj vse zajema njegovo preučevanje, se strinjajo o tem, da obstajajo empirični dokazi o vzgoji v IO: tako v okviru organiziranega izobraževanja (npr. integracijski tečaji za migrante, programi usposabljanja za brezposelne ali politično izobraževanje oz. programi izobraževanja za dejavno državljanstvo, ki se ukvarjajo z oblikovanjem udeležencev, usmerjanjem njihovih navad in razvijanjem občutka odgovornosti, udejstvovanjem v političnem/delovnem življenju) kot tudi izven organiziranega izobraževanja (npr. v družini, medijih in kulturnih ustanovah, kjer se oblikujejo vrednote, pogledi in pričakovana ravnanja odraslih). Avtorji prav tako soglašajo o tem, da tovrstni primeri kažejo, da IO ne izpolnjuje samo izraženih želja udeležencev, saj naj bi bili odrasli kot avtonomna in samostojna bitja odgovorni za svoja ravnanja in odločitve,⁵ ampak lahko vključuje tudi elemente prisile in paternalizma (to je poseg v svobodo posameznika pod predpostavko, da posamezniku ta poseg koristi). Temeljno vprašanje, ki zahteva nadaljnje raziskovanje, je torej vprašanje legitimnosti vzgoje odraslih v času nenehnih hitrih družbenih sprememb, ki onemogočajo stanje »dokončne vzgojenosti«, z drugimi besedami, kdaj (pod katerimi pogoji) so posegi v svobodo odraslega dopustni in kdaj ne (so odraz manipulacije ali indoktrinacije) (Fuhr 2013; Holzer 2022, 2023; Nohl 2023, 2025; Pätzold 2023).

3 Tudi Medveš (2025) v geslu o vzgoji podobno ugotavlja, da se zdi »pojem vzgoja [...] za odrasle neprimeren in se raje govori o 'razvoju občutljivosti za ...' ali pa je pojem celo izginil iz razprav ter je nadomeščen s pojmom socializacija [...], uveljavlja se tudi pojem samovzgoja ali samosocializacija, ne glede na to, ali je predmet razprave otrok ali odrasla oseba«, pri čemer pa dodaja, da je z uveljavljanjem ideje vseživljenjskega učenja »danes v znanstvenem jeziku pojem vzgoja presegel nekdanjo omejitev na medgeneracijsko razmerje« ter da se s širitvijo »razumevanja vzgoje na vseživljenjski proces [...] razvije tudi nov način govora o vzgoji kot avtohtonem procesu«. Pri tem pa družbene spremembe »od posameznika terjajo nenehno prilagajanje novim socialnim in delovnim vlogam; sodobni življenjski poteki so bolj kot kdaj koli individualizirani in nepredvidljivi, kar končno od vsakega posameznika terja pripravo na prilagajanje skozi vse življenje. Tako postajajo poleg institucij temeljnega izobraževanja za mlade vedno pomembnejše specializirane institucionalne oblike, ki zagotavljajo načrtno stalno vzgojo in izobraževanje, izpopolnjevanje kvalifikacij, socialnih veščin in vrednotnih orientacij [tudi za odrasle]« (prav tam, str. 145).

4 Kot ugotavlja Medveš (2025), se beseda vzgoja v vsakdanjem in znanstvenem jeziku uporablja brez jasne definicije: »predpostavlja se, da pojasnjuje sklop človeških praks in načinov delovanja, s katerimi se poskuša načrtno (namerno) vplivati na (samo)oblikovanje posameznika in ciljno usmerjati njegove navade, vedenje ter delovanje, vrednotenje, razumevanje in doživljanje sveta, družbe ter sebe, spodbujati njegova hrepenenja in verovanja ter razvijanje sposobnosti za delo in življenje v skupnosti« (prav tam, str. 130).

5 Predpostavka, ki jo najdemo v delih tako pomembnejših klasikov v andragogiki, kot so Lindeman (1926), Knowles (1980) in Mezirow (1991), kot tudi sodobnikov, npr. Illeris (2004).

Ne glede na to, ali je težišče IO na učenju ali na Bildungu,⁶ je to področje vgrajeno v mega-, makro-, mezo- in mikrostrukture preučevanja (Boeren 2017; Egetenmeyer idr. 2019). Megastruktura se nanaša na akterje in politike mednarodnih organizacij, makrostruktura na politike, zakonodajo in širšo družbeno ureditev IO, mezostruktura na institucije in organizacijo IO, mikrostruktura pa na dejanske učeče se in strokovno osebe v IO.

Sodobne bibliometrične raziskave opozarjajo na manj spodbudne trende

V zadnjih desetih letih je pri preučevanju trendov razvoja IO opaziti tudi povečanje zanimanja za t. i. bibliometrične študije, ki omogočajo vpogled v razvoj področja skozi analizo najbolj uglednih, prepoznavnih ali pa citiranih revij za IO (npr. Fejes in Nicoll 2013; Fejes in Nylander 2015, 2019; Rubenson in Elfert 2015). Te študije ugotavljajo, da: (a) na področju IO prevladujejo avtorji (glede na delež člankov in citiranost) in revije (*Adult Education Quarterly*, *Studies in the Education of Adults*, *Studies in Continuing Education*, *International Journal of Lifelong Education*) iz anglosaških držav (Avstralije, Kanade, Združenega kraljestva in ZDA); (b) da, metodološko gledano, prevladujejo kvalitativne (in ne kvantitativne) študije;⁷ (c) da s teoretskega vidika prevladujejo sociokulturne perspektive, kritična pedagogika oz. radikalno IO ter poststrukturalizem; (č) da je raziskovalno področje IO precej ohlapno opredeljeno (slaba komunikacija med vodilnimi revijami, raziskave segajo na sosednja področja in discipline, kot so sociologija, socialna psihologija in organizacijske študije), kar pomeni, da združuje disciplinarno odprtost z močnimi nacionalnimi razvejanostmi (v nasprotju z raziskovalnimi področji, kot je npr. fizika, ki imajo močno disciplinarno zaprtost, so pa veliko bolj mednarodno usmerjena v načinu objavljanja in citiranja kolegov).

Ne nazadnje pa Rubenson in Elfert (2015) dodajata še to, da sta v IO na delu dva procesa, ki IO znatno slabita. Prvič, fragmentacija IO na poddiscipline, ki so postale samostojna raziskovalna področja. Najbolj očitno je to na področju »učenja na delovnem mestu« (angl. *workplace learning*), kjer so se začele vzpostavljati lastne znanstvene konference in raziskovalne revije (npr. *Journal of Workplace Learning*). Fragmentacija je vidna tudi na drugih tradicionalno osrednjih področjih IO, kot je pismenost. Te poddiscipline, ki si prizadevajo za lastno legitimnost, so izziv za področje IO kot celote. In drugič, spremembe v institucionalni strukturi raziskovanja, ki se odražajo v prestrukturiranju univerzitetnih oddelkov za IO v večje enote ali ugašanju študijskih programov za IO v nekaterih državah (ZDA, Avstraliji in nekaterih evropskih državah, tudi skandinavskih (gl. Teräsahde 2025,

6 Kot ugotavlja Zeuner (2019), je v zadnjih 20 letih večji poudarek na učenju, saj se je fokus usmeril na učne izide, ki so razumljeni kot sredstvo za individualno opolnomočenje, odgovornost zanje pa je pretežno prenesena na posameznika. Zato se raziskave osredotočajo med drugim na vprašanja spretnosti in kompetenc, samostojnih procesov učenja, neformalno učenje in učenje v vsakdanjemu življenju.

7 A kot velja na splošno za celotno področje vzgoje in izobraževanja, se s tem obratom k empiričnemu raziskovanju prav tako opuščajo normativna vprašanja o tem, kaj pomeni dobro izobraževanje (odraslih); vprašanje, kaj je dobro izobraževanje, je postalo marginalizirano ali nadomeščeno s tehničnimi vprašanji o učinkovitosti in produktivnosti izobraževanja (Siegel in Biesta 2025).

str. 3)), dodatno ovirajo razvoj področja IO. Upošteva ta dva procesa, avtorja predvidevata, da bodo nove poddiscipline ogrozile tradicionalno področje IO, saj imajo te več »kapitala«, ker se bolje ujemajo z diskurzom politik in so zato v boljšem položaju za pridobivanje financiranja. Avtorja prav tako dodajata, da se proces fragmentacije ne bo ustavil, ampak se bo verjetno še okreplil.

Politika izobraževanja odraslih

Ko je IO stopilo v ospredje javnih politik, sta preučevanje in raziskovanje IO postala predmet zanimanja širše skupnosti, ne le tradicionalne skupine raziskovalcev IO (Desjardins in Rubenson 2009; Fejes in Nylander 2019). Politike IO se oblikujejo na globalni, kontinentalni (npr. evropski), nacionalni, regionalni in lokalni ravni.

Mednarodni akterji in politike izobraževanja odraslih

Od druge polovice 20. stoletja dalje postane IO osrednjega pomena tako v nacionalnih kot evropskih in globalnih politikah (Desjardins in Kalenda 2025a; Hake 2018). To potrjujejo mednarodne pobude in politike IO, kot so: (1) pobuda Sveta Evrope o permanentnem izobraževanju (Council of Europe 1970); (2) strategija OECD o ponavljajočem se izobraževanju (OECD 1973); (3) iniciative UNESCO, kot so *Priporočilo o razvoju izobraževanja odraslih* (UNESCO 1976), niz svetovnih konferenc o IO, t. i. CONFINTEA, ki jih UNESCO izvaja od leta 1949 naprej na 12 let, *Priporočilo o učenju in izobraževanju odraslih* (UNESCO 2015); ter (4) iniciative EU, kot sta *Resolucija o prenovljeni Evropski agendi za izobraževanje odraslih* (Council of the European Union 2011) ter *Resolucija o novi Evropski agendi za izobraževanje odraslih* (Council of the European Union 2021).

Medtem ko so bile politike v drugi polovici 20. stoletja povezane predvsem s širjenjem dostopa do izobraževanja v vseh življenjskih obdobjih in zagotavljanjem pravice do izobraževanja »od zibke do groba« prek vzpostavljanja novih institucij za širitev možnosti IO (Kalenda in Desjardins 2025), pa so zadnje, ki segajo v začetek 21. stoletja, povezane predvsem s cilji zagotavljanja konkurenčnosti gospodarstva in zaposljivostjo delovne sile, merjenjem učinkovitosti izobraževanja ter oblikovanjem na podatkih temelječe politike IO (Field 2018; Holford idr. 2014; Kump in Mikulec 2017). Poudarki in učinki omejenih mednarodnih politik so ob tem daleč od enotnih; politike mednarodnih organizacij so medsebojno neenake in tudi njihovo udejanjanje se v različnih nacionalnih kontekstih močno razlikuje (Kalenda in Desjardins 2025). Kljub temu mednarodne organizacije spodbujajo prenos svojih politik in vplivajo na razvoj nacionalnih politik IO prek svojih prepoznavnih instrumentov, kot so (Jakobi 2009): (a) diskurzivno razširjanje (kreiranje in vzpostavljanje idej za nacionalne politike), (b) določanje standardov (izdajanje priporočil, primerjalnih kazalnikov, indikatorjev kakovosti), (c) finančni mehanizmi (namenjeni spodbujanju specifičnega vedenja), (č) koordinativne funkcije (instrumenti nadzora, ki spremljajo napredek pri doseganju političnih ciljev) ter (d) tehnična pomoč (državam omogoča doseganje zastavljenih političnih ciljev).

Kot kažejo raziskave (npr. Boyadjieva in Ilieva-Trichkova 2024; Ioannidou 2014; Mikulec 2021), se agenda mednarodnih organizacij v nacionalnih politikah IO krepi in odraža predvsem po zaslugi različnih programov financiranja, saj je v večini držav stabilno javno financiranje IO zelo pomanjkljivo (Biao 2022). Kljub naraščajočemu vplivu mednarodnih organizacij pa glavna odgovornost za politiko IO še vedno leži na nacionalnih državah. Le-te ohranjajo in razvijajo institucionalne sisteme IO, določajo pogoje dostopa do izobraževanja in pravice učečih se odraslih ter zagotavljajo financiranje institucij in izobraževalnih programov (Rasmussen idr. 2024).

Politika izobraževanja odraslih v nacionalnem kontekstu

V nacionalnem kontekstu IO naslavljajo različne politike. Poleg izobraževalne politike je IO najpogosteje povezano s politiko trga dela in zaposlovanja (odgovornost za usposabljanje in nadgrajevanje znanja odraslih za potrebe dela), kakor tudi s socialno (integracija migrantov in drugih ranljivih skupin v družbo) in kulturno politiko (posredovanje različnih vrst kulturne dediščine). Zaradi svoje medsektorske umeščenosti se politika IO opira na medsektorsko usklajevanje, kar zahteva koordinacijo politik med širokim naborom akterjev, pri čemer je za uspešno koordinacijo in upravljanje ključno to, kako uspešni so različni politični akterji pri medsebojnem usklajevanju in zasledovanju svojih parcialnih interesov (Desjardins in Kalenda 2025b; Rasmussen idr. 2024). Hibridna narava IO pa po drugi strani nakazuje tudi to, da ima IO šibek položaj v agendi politik nacionalnih držav širše po svetu (Bussi idr. 2024).

Pri politiki IO nas zanimajo predvsem vprašanja, ki se nanašajo na: probleme in rešitve, ki jih obravnavajo (javne) politike IO; akterje, ki sodelujejo v oblikovanju in udejanjanju politik v različnih okoljih; na upravljanje in učinke politike na udeležence izobraževanja (oz. učeče se), izobraževalce odraslih, izobraževalne institucije, delovna okolja ter (civilno) družbo (Rasmussen idr. 2024; gl. tudi Rizvi in Lingard 2010). Neodvisno in kritično raziskovanje (lokalnih, nacionalnih, evropskih, globalnih) politik IO izvajajo predvsem profesorji in raziskovalci z univerzitetnih oddelkov in raziskovalnih centrov, pri čemer preučujejo sisteme, institucije, reforme ali projekte na področju politike IO in njihov namen ni legitimiranje obstoječih politik in političnih akterjev (Rasmussen idr. 2024).

Preučevanje politike izobraževanja odraslih

Pri preučevanju izobraževalnih politik tako poznamo predvsem dva glavna pristopa, kot navajata Desjardins in Rubenson (2009): (a) »raziskovanje za politiko« oziroma *pristop reševanja problemov*, pri katerem je problem vzet kot danost, raziskovalno zanimanje pa je usmerjeno le v iskanje rešitve (npr. za migrante, nizkokvalificirane zaposlene, odrasle z nizkimi temeljnimi ali digitalnimi spretnostmi); in (b) »raziskovanje politike« oziroma *kritični pristop*, pri katerem sta tako problem kot rešitev postavljena pod vprašaj, naloga kritičnega raziskovanja politike pa ni zgolj reševanje problemov, temveč

tudi njihova identifikacija in oblikovanje problema. Vendar ob tem obstajajo tudi različni načini razumevanja, kaj pomeni kritično raziskovanje (politike) izobraževanja (odraslih). Npr. kritičnost je lahko povezana z/s: (a) kritičnim mišljenjem, ki se ukvarja z racionalnostjo in epistemološko veljavnostjo argumentov (prek racionalnih kritičnih miselnih spretnosti naj bi bili posamezniki zmožni samoemancipacije – v anglosaški analitični tradiciji); (b) normativnimi in emancipatornimi cilji, katerih namen je oblikovanje vizije boljše družbe (kar vključuje kritiko zatirajočih družbenih in izobraževalnih praks ter strategije za progresivne spremembe, ki lahko izzovejo zatirajoče strukture in prakse – v tradiciji frankfurtske šole ali radikalnega IO); (c) razkrivanjem razmerij moči in/ali kritiko konstruiranja problemskih opredelitev in rešitev, brez ponujanja vizij prihodnjega razvoja ali rešitev – v poststrukturalistični tradiciji; (č) kritiko elitnih (globalnih) akterjev, omrežij in moči ter njihovega vpliva na oblikovanje izobraževalnih idej znotraj držav in med njimi – v tradiciji kritične sociologije (javnih) politik (gl. npr. Burbules in Berk 1999; Helkala idr. 2025; Savage idr. 2021).

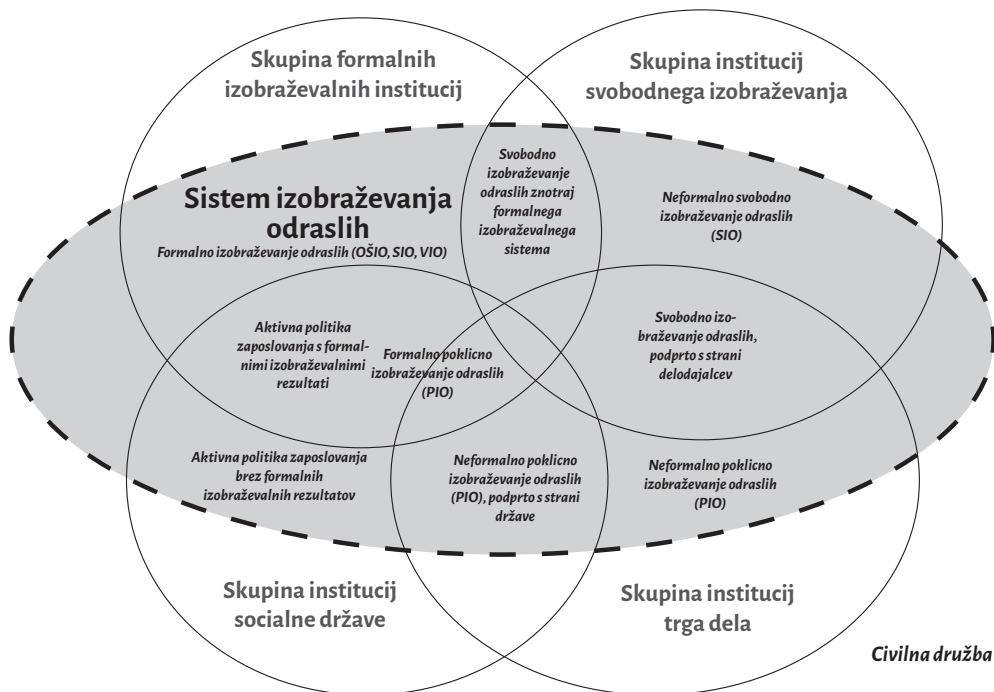
Praksa izobraževanja odraslih

Praksa IO je večplastna in raznolika. Sega od organiziranega (formalnega, neformalnega) izobraževanja na različnih ravneh do svetovanja in učenja, ki poteka skozi vse življenje v najrazličnejših kontekstih. Zaradi svoje raznolikosti zajema tudi različne tipe strokovnjakov, od polno zaposlenih »poklicnih« izobraževalcev odraslih do posameznikov, katerih poklicne ali nepoklicne dejavnosti vplivajo na IO. Tovrstna večdimenzionalna praksa torej postavlja okvir za raziskovanje IO (Usher in Briant 1989; Zeuner 2019).

Sistem izobraževanja odraslih

Čeprav se odrasli lahko učijo samostojno, se mnogi izmed njih učijo prek organizirane izobraževalne ponudbe. Različne vrste organizacij tako odraslim zagotavljajo učne priložnosti skozi svoje izobraževalne programe. Institucionalni okvir, ki podpira organizirano ponudbo, upravljanje in koordinacijo IO v posamezni državi, imenujemo »sistem izobraževanja odraslih« (Desjardins 2017; Desjardins in Kalenda 2025a, 2025b). Desjardins (prav tam) je v svojih delih identificiral pet vrst organiziranih oblik IO, in sicer: (1) *osnovnošolsko* (OŠIO) in (2) *splošno* (SIO) IO: to so oblike izobraževanja, ki vodijo do osnovnošolske (ISCED 1, 2) in srednješolske splošne izobrazbe (ISCED 3), ter programi temeljnih spretnosti, ki so tipično razumljeni kot neformalno IO; (3) *visokošolsko* IO (VIO): tipično razumljeno kot formalno IO (ISCED 5, 6); (4) *poklicno* IO (PIO) (tudi nadaljevalno izobraževanje, tehnično izobraževanje, učenje na delu): to so različni programi formalnega (ISCED 3, 4, 5) ali neformalnega izobraževanja; (5) *svobodno* (oz. liberalno) IO (SIO): tipično vključuje šport, hobije in druge aktivnosti, povezane s prostim časom.

Sistemi IO so torej institucionalne strukture, ki so umeščene na stičišču institucij izobraževanja, trga dela, socialne države in svobodnega izobraževanja. *Slika 1* prikazuje glavne vrste organiziranega izobraževanja odraslih in njihove ustrezne strukture, ki izhajajo s presečišča teh štirih institucionalnih skupin. Vsaka od teh skupin ima svoje institucije, ki so odgovorne za ponudbo, financiranje in koordinacijo organiziranega IO, med njimi pa lahko prihaja tudi do medsebojnega prekrivanja (Desjardins in Kalenda 2025b).



Slika 1: Oblike sistema IO na presečišču štirih skupin institucij (vir: Desjardins in Kalenda 2025b, str. 40)

(1) *Skupina formalnih izobraževalnih institucij* – Sistemi IO pogosto izhajajo iz formalnega izobraževalnega sistema in delujejo kot razširitve reguliranega ter deloma državno zagotavljanega izobraževanja. Ključna značilnost formalnih institucij za IO je njihov tesni odnos z državno upravo in uradnim izobraževalnim sistemom, zaradi česar je njihova struktura znotraj sistema IO najbolj vidna in hkrati bolj jasno določena v zakonodaji (Desjardins in Kalenda 2025b, str. 40–41).

(2) *Skupina institucij trga dela* – Izobraževanje in usposabljanje odraslih za poklicne spretnosti je močno vpeto v institucije trga dela. Posledično je trg dela ključno področje in struktura za neformalno poklicno izobraževanje, ki je najpogostejša oblika organiziranega IO. Koordinacija in zagotavljanje te oblike izobraževanja pogosto vključujeta pravila in prakse, ki so manj eksplisitni kot v formalnem izobraževanju. Obseg te vrste organiziranega IO je v veliki meri odvisen od prevladujoče poklicne strukture v posamezni državi (države

z velikim deležem visokokvalificiranih poklicev in visoko stopnjo zaposlenosti imajo običajno vzpostavljene bolj obsežne strukture neformalnega poklicnega izobraževanja) (prav tam, str. 41–42).

(3) *Skupina institucij socialne države* – Del sistema IO lahko izhaja tudi iz institucij socialne države, npr. prek implementacije aktivne politike zaposlovanja oz. v okviru širših strategij socialnih naložb (tj. investicij v razvoj človeškega kapitala, v zdravje, integracijo migrantov). Tovrstno izobraževanje je običajno usmerjeno v socialno manj privilegirane skupine prebivalstva za zmanjševanje neenakosti ali v programe, ki spodbujajo integracijo migrantov prek jezikovnega in kulturnega izobraževanja. Obseg te vrste organiziranega IO je odvisen od strategij socialnih naložb, ki zagotavljajo javno financirane sheme IO (prav tam, str. 42–43).

(4) *Skupina institucij svobodnega (liberalnega) izobraževanja* – Skupina institucij svobodnega izobraževanja izhaja predvsem iz civilnodružbene sfere in vključuje mešanico izobraževalnih aktivnosti, povezanih z družbenimi gibanji, s skupnostim izobraževanjem ter izobraževanjem za prosti čas. Kljub temu da ima tovrstna oblika IO v evropskih državah dolgo in pomembno zgodovino, pa so dandanes te institucije večinoma finančno slabo podprte, ker jih vlade in drugi ključni deležniki v naprednih postindustrijskih državah vidijo kot manj pomembne za reševanje glavnih družbenih izzivov (prav tam, str. 43–44).

Organizacije izobraževanja odraslih

Organizirano IO se odvija v različnih centrih za IO, ljudskih univerzah oz. ljudskih visokih šolah, šolah, fakultetah, podjetjih, muzejih, knjižnicah, različnih nevladnih organizacijah, zdravstvenih ustanovah, sindikatih, prostovoljskih organizacijah itd. (Jütte idr. 2011). Organizacije za IO lahko razvrstimo v štiri glavne tipe (Merriam in Brockett 2007, str. 106–107): (a) *samostojne izobraževalne organizacije*, ki so bile ustanovljene za potrebe IO in v katerih IO poteka kot njihovo primarno poslanstvo; (b) *izobraževalne organizacije, ki so primarno namenjene izobraževanju mladine in dodatno izvajajo tudi IO* (npr. srednje in višje šole, fakultete); (c) *»kvaziizobraževalne«* organizacije, ki razumejo izobraževanje kot dopolnilno funkcijo svoji osnovni dejavnosti (npr. knjižnice, muzeji, civilnodružbene in zdravstvene organizacije); ter (d) *neizobraževalne organizacije*, ki izobraževanje vidijo kot sredstvo za doseg drugih ciljev (npr. podjetja, zbornice, sindikati). Te organizacije pomembno oblikujejo prakso IO glede na vlogo in namen, ki mu ga pripisujejo, kar pomeni, da je tam, kjer je IO drugotnega pomena oz. se izvaja kot dopolnila dejavnost, identifikacija z IO precej manjša ali neobstoječa (Knox in Fleming 2010).

Izobraževalci odraslih

Izobraževalci odraslih so skupina strokovnjakov, ki se z IO ukvarja na različnih ravneh in v različnih oblikah (Možina 2011). Pri svojem delu opravljajo različne vloge. Nuissl (2010) je opredelil šest glavnih dejavnosti, ki jih opravljajo izobraževalci odraslih: (a) *poučevanje*, ki je klasična dejavnost izobraževalcev

odraslih;⁸ (b) *menedžment*, ki vključuje upravljanje in razvoj kakovosti, razvoj kadrov oz. človeških virov, trženje izobraževalnih programov, pridobivanje sredstev, vodenje projektov ter povezovanje z lokalnimi oblastmi in skupnostjo; (c) *svetovanje in informiranje*, ki podpira udeležence pri iskanju ustrezne izobraževalne ponudbe, analizira njihove izobraževalne potrebe ter se ukvarja z vrednotenjem neformalno in priložnostno pridobljenega znanja; (č) *uporaba medijev*, ki se nanaša na izdelavo in uporabo programske opreme za izobraževanje na daljavo; (d) *načrtovanje programov*, ki vključuje načrtovanje ponudbe izobraževalnih institucij, podjetij ali lokalnih skupnosti; ter (e) *podpora*, ki zajema tehnično, administrativno ali organizacijsko podporo IO (podpora kakovosti izobraževalnih procesov) (gl. tudi Možina 2025a).

Ob tem so različne študije pokazale (npr. Bierema 2011; Bron in Jarvis 2008; Merriam in Brockett 2007; Nuissl 2010), da se številni izobraževalci odraslih ne prepoznavajo kot izobraževalci odraslih, temveč se opredeljujejo glede na svoj družbeni ali delovni kontekst. Tako se nekateri identificirajo z vsebino svojega dela (npr. knjižničar, zdravstveni delavec, kadrovski delavec), drugi z organizacijo, v kateri delajo (npr. učitelj v osnovni šoli, srednji šoli ali ljudski univerzi, svetovalec v podjetju), tretji pa z izobraževalnim pristopom, ki ga uporabljajo (npr. učitelj na daljavo, coach, mediator, svetovalec, mentor). To pomeni, da so karijerne poti izobraževalcev odraslih zelo raznolike in redko zavestno načrtovane, včasih celo povsem naključne, obenem pa so njihove delovne razmere pogosto negotove in prekarne (ALPINE 2008; Andersson idr. 2013). Posledično se velik del izobraževalcev odraslih ne povezuje z matično disciplino (andragogiko), nima osnovnega disciplinarnega znanja, ne bere (strokovne) literature s tega področja, se ne udeležuje konferenc in se ne vključuje v združenja, ki bi lahko okrepila njihov profesionalni razvoj (Bron in Jarvis 2008; Merriam in Brockett 2007). A kot opozarjajo avtorji, ki si prizadevajo za večjo profesionalizacijo izobraževalcev odraslih, dobronamernost in aktivizem v IO nista dovolj, saj morajo izobraževalci odraslih vedeti, kaj delajo, in svoje delo reflektirati v profesionalnem smislu, kajti le profesionalno usposobljeno osebje se lahko kosa s kompleksnimi učnimi situacijami in tako zmanjšuje oz. odpravlja napake pri načrtovanju in izvedbi IO (Käpplinger 2017).

Udeleženci izobraževanja in učeči se

Tudi odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje ali se samostojno učijo, so zelo heterogena populacija. V IO se vključujejo v različnih življenjskih obdobjih

8 Čeprav se je zaradi razumevanja odraslega kot avtonomnega, samostojnega in odgovornega subjekta uveljavilo prepričanje, da odraslih naj ne bi poučevali (znan je rek »Odrasli so učljivi, a ne poučljivi«), ampak naj bi jih predvsem usmerjali in spodbujali k učenju in izobraževanju, sta Brookfield (2009) in Fuhr (2013) pokazala, da poučevanje ostaja temeljna naloga izobraževalcev odraslih iz naslednjih treh razlogov: (1) *empiričnega*, ki pravi, da imajo odrasli pogosto koristi od dobrega poučevanja in v mnogih primerih v praksi celo pričakujejo, da bodo učinkovito poučeni; (2) *izkustveno-teoretičnega*, ki poudarja, da je za učenje iz izkušenj pogosto potreben učitelj (izkušnje same po sebi ne vodijo nujno v širjenje znanja ali kritično refleksijo, saj so lahko napačno vzgojno-izobraževalne, kot je poudarjal že Dewey; izkušnje lahko le potrjujejo obstoječe stereotipe in predsodke); (3) *kritičnega*, ki pravi, da morajo odrasli razvijati kritično mišljenje, da bi lahko postavljali pod vprašaj prevladujoče politične, ekonomske, rasistične in kulturne ideologije (le z osvajanjem ustreznega znanja lahko prebijemo ujetost v samoumevne razlage in vsakodnevno znanje).

(zgodnja, srednja, pozna odraslost in starost), v različnih vlogah (npr. vlogi staršev, zaposlenih, skrbnikov, članov skupnosti, aktivnih državljanov), z različnim delovnim statusom (npr. zaposleni, brezposelni, upokojeni), različnimi nameni in cilji, v različnih okoliščinah (npr. v izobraževalnih institucijah, muzejih, javnem prostoru in vsakdanjem življenju, na delovnem mestu, na daljavo), z različnimi preferencami in motivacijo za izobraževanje in učenje ter različnimi telesnimi in intelektualnimi sposobnostmi. Razlikujejo se tudi glede na spol, spolno usmerjenost, rasno ali etnično pripadnost, že pridobljeno izobrazbo in znanje ter (morebitne) posebne potrebe. Spoznavne sposobnosti odraslih se prav tako spreminjajo in prilagajajo glede na posameznikove življenjske izkušnje, socialne vloge in osebne cilje (Belzer in Dashew 2023; Illeris 2004; Zorić Frantar 2025). Poznavanje raznolikosti udeležencev izobraževanja in učečih se je pomembno za prepoznavanje njihovih potreb in za uspešnost izobraževanja, saj se različni odrasli učijo in izobražujejo na različne načine.

Kljub navedenim razlikam pa lahko prepoznamo tudi nekatere skupne značilnosti udeležencev izobraževanja, kot so: udeleženci izobraževanja se dojemajo kot odrasle osebe (zmožne prevzemati odgovornost za svoje učenje in izobraževanje); ko vstopajo v izobraževanje, so na sredini procesa rasti, ne na začetku; v izobraževanje prinašajo svoje (življenjske, delovne) izkušnje, znanje in vrednote; v izobraževanje vstopajo s svojimi pričakovanji in nameni, kakor tudi pričakovanji glede učnega procesa; opredeljujejo jih konkurenčni interesi (obveznosti do dela, družinskega življenja, skupnosti), saj izobraževanje največkrat ni njihova primarna dejavnost; v izobraževanje vstopajo z že oblikovanimi vzorci učenja (Rogers in Horrocks 2010; gl. tudi Možina 2025b).

Sklep

V prispevku smo analitično predstavili ključne sodobne trende v raziskovanju, politiki in praksi IO, ki jih lahko identificiramo v mednarodnem prostoru, in diskutirali o njih. Poudarili smo, da preučevanje in razumevanje fenomena IO izhajata tako iz raziskovanja kot tudi iz politike in prakse IO. Pri klasifikaciji *raziskovanja* IO smo predstavili historična, filozofsko-teoretska in epistemološka izhodišča, ključne teme, vprašanja in trende v IO ter opozorili na pluralizem teoretskih in epistemoloških pristopov ter različne namene, ki jih ima IO; pri klasifikaciji *politike* IO smo izpostavili IO kot predmet javne politike na različnih ravneh, pokazali, kako se je fokus politike IO spreminjal skozi čas, ter opisali medsektorsko naravo politike IO; pri klasifikaciji *prakse* IO pa smo v ospredje postavili naravo njene večplastnosti in raznolikosti, a hkrati pokazali, kako jo je mogoče sistematično preučevati kot sistem IO, kakor tudi klasificirali organizacije IO, opredelili temeljne dejavnosti izobraževalcev odraslih ter navedli nekaj glavnih značilnosti za razumevanje udeležencev izobraževanja in učečih se v IO.

Predstavljena razprava tako opozarja, da je sodobno IO mogoče ustrezno razumeti le na presečišču raziskovanja, politike in prakse, saj nobena od teh dimenzij sama po sebi ne pojasni kompleksnosti IO. Posamezne dimenzije medsebojno součinkujejo in sooblikujejo IO, med njimi pa prihaja tudi do

pomembnih napetosti. Čeprav mednarodni prostor zaznamujejo različne teorije, epistemologije, politike in organizacijske ureditve IO, je opravljena analiza pokazala na krepitev instrumentalnega razumevanja IO, ki se izraža v prevladi jezika učenja ter poudarjanju spretnosti, kompetenc, zaposljivosti in merljivih učinkov učenja. To odpira vprašanje, kako ohraniti širše humanistične, demokratične in emancipatorne razsežnosti IO. Za slovenski prostor ugotovitve dajejo izhodišče za nadaljnje raziskovanje razvoja sistema IO ter njegove vloge pri odzivanju na gospodarske, socialne in demokratične izzive sodobne družbe.

Upamo, da smo s tem poskusom orisa različnih klasifikacij andragoških smeri in z razumevanjem ključnih tokov na področju andragoškega raziskovanja, politike in prakse IO v slovenski prostor vnesli nekaj potrebne konceptualne jasnosti za razumevanje IO. Kako in na katerih konceptualnih temeljih pa se je IO v Sloveniji razvijalo v akademskem prostoru (npr. na kakšnih filozofsko-epistemoloških temeljih je bila utemeljena andragogika kot znanstvena disciplina), politiki (npr. katerim namenom služi IO v nacionalnem programu IO in kdo so ključni akterji, ki upravljajo IO) in praksi IO (npr. katere skupine institucij v praksi sooblikujejo sistem IO) v razmerju do prevladujočih mednarodnih tokov, pa gotovo ostaja naloga prihodnjih analiz in raziskovanja.

Zahvala

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Literatura in viri

ALPINE. (2008). *Adult learning professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues: Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.

Andersen, L. R. (2021). *What is Bildung? And how does it relate to ALE?* Dostopno na: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/09/What-is-bildung.pdf> (pridobljeno 14. 1. 2026).

Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A. in Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35, št. 1, str. 102–118.

Bagnall, R. G. in Hodge, S. (2018). Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. V: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller in P. Jarvis (ur.). *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan, str. 13–34.

Bagnall, R. G. in Hodge, S. (2022). *Epistemologies and ethics in adult education and lifelong learning*. Cham: Palgrave Macmillan.

Beder, H. (1989). Purposes and philosophies of adult education. V: S. Merriam in P. Cunningham (ur.). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 37–49.

Belzer, A. in Dashew, B. (2023). Foundational concepts and commitments for adult learning. V: A. Belzer in B. Dashew (ur.). *Understanding the adult learner: Perspectives and practices*. New York: Routledge, str. 3–20.

Biao, I. (2022). Financing adult learning and education (ALE) now and in future. *International Review of Education*, 68, št. 2, str. 213–231.

Bierema, L. L. (2011). Reflections on the profession and professionalization of adult education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, št. 1, str. 21–36.

Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, št. 1, str. 11–22.

Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. V: K. Illeris (ur.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. New York: Routledge, str. 243–259.

Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39, št. 2, str. 161–175.

Boyadjieva, P. in Ilieva-Trichkova, P. (2024). Beyond the human capital approach to adult education policy: how adult learning and education policy matters for individual subjective well-being? V: M. Milana, P. Rasmussen in M. Bussi (ur.). *Research handbook on adult education policy*. Glos: Edward Elgar Publishing, str. 84–100.

Bron, A. in Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. V: E. Nuissl in S. Lattke (ur.). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, str. 33–44.

Brookfield, S. (2009). On being taught. V: P. Jarvis (ur.). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. Oxon: Routledge, str. 214–222.

Burbules, N. in Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. V: T. Popkewitz in L. Fendler (ur.). *Critical theories in education*. New York in London: Routledge, str. 45–65.

Bussi, M., Milana, M. in Rasmussen, P. (2024). Conclusion: lessons learned from and for adult education policy research. V: M. Milana, P. Rasmussen in M. Bussi (ur.). *Research handbook on adult education policy*. Glos: Edward Elgar Publishing, str. 347–356.

Chapman, J. D. in Aspin, D. N. (1997). *The school, the community and lifelong learning*. London: Cassell.

Council of Europe. (1970). *Permanent education: a compendium of studies commissioned by the Council for Cultural Co-operation*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of the European Union. (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:en:PDF> (pridobljeno 19. 8. 2026).

Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030*. Dostopno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2021_504_R_0002 (pridobljeno 19. 8. 2026).

Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems*. London: Bloomsbury Academic.

Desjardins, R. in Kalenda, J. (2025a). Understanding adult learning systems and their prospective roles. V: R. Desjardins in J. Kalenda (ur.). *A modern guide to adult learning systems*. Glos: Edward Elgar Publishing, str. 9–18.

Desjardins, R. in Kalenda, J. (2025b). Elements that frame adult learning systems designs and dynamics. V: R. Desjardins in J. Kalenda (ur.). *A modern guide to adult learning systems*. Glos: Edward Elgar Publishing, str. 37–52.

Desjardins, R. in Rubenson, K. (2009). The tension between research of policy and research for policy in an era of transnational education policy-making: an introduction. V: R. Desjardins in K. Rubenson (ur.). *Research of vs research for education policy: in an era of transnational education policy-making*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, str. 18–40.

Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. in Lechner, R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25, št. 1, str. 7–24.

Elfert, M. in Rubenson, K. (2023). Lifelong learning: Researching a contested concept in the twenty-first century. V: K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch in M. Zukas (ur.). *Third international handbook of lifelong learning*. Cham: Springer, str. 1219–1244.

Elias, J. L. in Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3. izdaja). Malabar: Krieger Publishing Company.

European Bildung Manifesto. (2024). Dostopno na: <https://www.globalbildung.net/european-bildung-manifesto/> (pridobljeno 13. 1. 2026).

Fejes, A. in Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, št. 1, str. 7–16.

Fejes, A. in Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6, št. 2, str. 103–123.

Fejes, A. in Nylander, E. (2019). Introduction: Mapping the research field on adult education and learning. V: A. Fejes in E. Nylander (ur.). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Cham: Springer, str. 3–14.

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2. pregledana izdaja). Sterling: Trentham Books.

Field, J. (2018). Comparative issues and perspectives in adult education and training. V: B. Bartram (ur.). *International and comparative education: contemporary issues and debates*. London: Routledge, str. 100–112.

Finger, M. in Asun, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. London: Zed Books.

Fuhr, T. (2013). Erwachsene als freie Lerner – Kritik eines Modells. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20, št. 4, str. 29–32.

Fuhr, T. (2017). Bildung: An introduction. V: A. Laros, T. Fuhr in E. W. Taylor (ur.). *Transformative learning meets bildung: An international exchange*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 3–16.

Fuhr, T. (2022). Erwachsenenbildung erzieht? Zur Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik, Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 9, št. 2, str. 115–128.

Grušovnik, T. in Štampihar, M. (2024). Instrumentalizacija kot največji izziv sodobne vzgoje in izobraževanja. V: M. Nastran Ule (ur.). *Kakšno šolo v prelomnih časih?* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FVD, str. 45–82.

Hake, B. J. (1992). Remaking the study of adult education: The relevance of recent developments in the Netherlands to the search for disciplinary identity. *Adult Education Quarterly*, 42, št. 2, str. 63–78.

Hake, B. J. (2018). Éducation permanente in France en route to 'permanent education' at the Council of Europe? Revisiting a projet social to create 'a long life of learning'. *History of Education*, 47, št. 6, str. 779–805.

Heikkinen, A., Lassnigg, L. in Molzberger, G. (2023). What crisis are we in actually? The (Nordic) Bildung hype in adult education. V: M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer in F. Bellinger (ur.). *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, str. 179–192.

Helkala, S., Tomperi, T. in Varpanen, J. (2025). Open-ended and unresolved: Criticality as a practice and a process. *Educational Philosophy and Theory*, 58, št. 9, str. 827–842.

Holford, J. (2014). The University of Nottingham and adult education. *Andragoške studije*, št. 2, str. 85–94.

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.

Holzer, D. (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!, Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 9, št. 2, str. 95–114.

Holzer, D. (2023). Wie Erwachsenenenerziehung weiterdenken?, Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 10, št. 1, str. 63–78.

Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar: Roskilde University Press.

Ioannidou, A. (2014). The adoption of an international education policy agenda at national level: Conceptual and governance issues. V: G. K. Zarifis in M. N. Gravani (ur.). *Challenging the 'European area of lifelong learning'*. Cham: Springer, str. 203–216.

Jakobi, A. P. (2009). *International organizations and lifelong learning: From global agendas to policy diffusion*. Hampshire: Pelgrave Macmillan.

Jelenc Krašovec, S. (2012). Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63, št. 2, str. 110–128.

Jütte, W., Nicoll, K. in Salling Olesen, H. (2011). Editorial: professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, št. 1, str. 7–20.

Kalenda, J. in Desjardins, R. (2025). Trends and patterns in the development of adult learning systems. V: R. Desjardins in J. Kalenda (ur.). *A modern guide to adult learning systems*. Glos: Edward Elgar Publishing, str. 382–408.

Kapp, A. (1833). *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden und Leipzig: Ferdinand Essmann.

Käßlinger, B. (2017). Preface. V: R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff in V. Boffo (ur.). *Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalization. Comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, str. 7–9.

Kempf, I. (2026). Educating for Peace: The Role of Adult Learning in Rebuilding Communities and Preventing Conflict. *Studies in Adult Education and Learning*, 32, št. 1, str. 11–17.

Kroflič, R. (2022). Eksistencialna pedagogika Gerta Bieste. V: G. Biesta. *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Ljubljana: Krtina, str. 231–245.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.

Knox, A. B. in Fleming, J. E. (2010). Professionalization of the field of adult and continuing education. V: C. E. Kasworm, A. D. Rose in J. M. Ross-Gordon (ur.). *Handbook of adult and continuing education*. Los Angeles: SAGE, str. 125–134.

Kozyra, A. in Maksimović, M. (2023). *Connecting research, policy and practice: a new collaboration brings EAEA and ESREA closer together*. Dostopno na: <https://eaea.org/2023/11/27/connecting-research-policy-and-practice-a-new-collaboration-brings-eaea-and-esrea-closer-together/> (pridobljeno 7. 1. 2026).

Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17, št. 2, str. 12–27.

Kump, S. (2010). *Obča andragogika: izbrane teme* (študijsko gradivo). Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Kump, S. in Mikulec, B. (2017). Raziskava PIAAC kot orodje za oblikovanje na podatkih temelječe politike izobraževanja odraslih: primer analize neekonomskih dejavnikov pri oblikovanju politike aktivnega staranja. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 4, str. 14–33.

Lima, L. C., Guimarães, P. in Mikulec, B. (2022). The debate on intergovernmental organisations and adult learning and education policies: intersections between the political and scientific fields. *International Journal of Lifelong Education*, 41, št. 6, str. 572–596.

Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5, št. 1, str. 1–15.

Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic, inc.

Medveš, Z. (2024). S šolsko reformo od empiristične h komunikacijski pedagogiki. V: M. N. Ule (ur.). *Kakšno šolo v prelomnih časih?* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FVD, str. 83–140.

Medveš, Z. (2025). Vzgoja. V: *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (prvi zvezek). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 141–158.

Meilhammer, E., Hoggan-Kloubert, T. in Straß, D. (2025). Erwachsenenbildung. V: E. Matthes, S. Schütze in S. T. Siegel (ur.). *Pädagogische Theorien*. Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt, str. 203–223.

Merriam, S. B. in Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mikulec, B. (2021). The influence of international intergovernmental organisations on Slovenian adult education policies. *International Journal of Lifelong Education*, 40, št. 1, str. 37–52.

Mikulec, B. (2025). Razvoj andragogike v svetu. V: T. Možina in S. Klemenčič (ur.). *Temelji andragogike: teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 20–36.

Mikulec, B. (2026). Global and European adult education policies in times of crisis: between shifts in normativity and epistemological continuity. *International Journal of Lifelong Education*, 45, št. 1, str. 1–16.

Možina, T. (2011). Andragoško spopolnjevanje in strokovni razvoj izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*, 17, št. 4, str. 23–43.

Možina, T. (2025a). Strokovna identiteta izobraževalcev odraslih. V: T. Možina in S. Klemenčič (ur.). *Temelji andragogike: teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 465–486.

Možina, T. (2025b). Andragoška načela. V: T. Možina in S. Klemenčič (ur.). *Temelji andragogike: teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 189–224.

Nohl, A.-M. (2023). Gegen die Aus- und Entgrenzung des Begriffs der Erwachsenenbildung, Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 10, št. 1, str. 7–18.

Nohl, A.-M. (2025). Directive adult education by political actors: Orientation expectations towards adults in Germany. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 16, št. 1, str. 59–74.

Nuissl, E. (2010). Profession and professional work in adult education in Europe. *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 12, št. 1/2, str. 127–132.

OECD. (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Washington: OECD Publications Center.

Örtenblad, A. (2024). Toward an increased understanding of the learning turn: Background and introduction. V: A. Örtenblad (ur.). *Making sense of the learning turn: Why and in what sense toys, organizations, economies, and cities are „learning“*. Oxford: Oxford University Press, str. 3–48.

Pätzold, H. (2023). Erziehung: Eine (zu) dunkle Seite der Erwachsenenbildung, Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 10, št. 1, str. 30–39.

Protner, E. (2020). Klasifikacija pedagoških paradigem v Sloveniji. V: R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 61–104.

Rasmussen, P. (2018). Adult learning and communicative rationality. V: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller in P. Jarvis (ur.). *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan, str. 93–109.

Rasmussen, P., Milana, M. in Bussi, M. (2024). Introduction: politics, policy and the governance of adult learning and education. V: M. Milana, P. Rasmussen in M. Bussi (ur.). *Research handbook on adult education policy*. Glos: Edward Elgar Publishing, str. 1–9.

Rizvi, F. in Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Abingdon: Routledge.

Rogers, A. in Horrocks, N. (2010). *Teaching adults* (4. izdaja). Buckingham: Open University Press.

Rubenson, K. (2000). Revisiting the map of the territory. V: T. J. Sork, V. L. Chapman in R. St. Clair (ur.). *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference*. Vancouver: University of British Columbia, str. 397–401.

Rubenson, K. (2010). Adult education overview. V: P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.). *International encyclopedia of education* (3. izdaja). Oxford: Elsevier, str. 1–10.

Rubenson, K. in Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6, št. 2, str. 125–138.

Savage, G. C., Gerrard, J., Gale, T. in Molla, T. (2021). The politics of critical policy sociology: mobilities, moorings and elite networks. *Critical Studies in Education*, 62, št. 3, str. 306–321.

Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Beopres.

Schuller, T. (2017). *What are the wider benefits of learning across the life course?* Dostopno na: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635837/Skills_and_lifelong_learning_-_the_benefits_of_adult_learning_-_schuller_-_final.pdf (pridobljeno 7. 1. 2026).

Scott, L., Mizzi, R. C. in Merriweather, L. R. (2021). Philosophical foundations of adult and continuing education. V: T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather in J. D. Hawley (ur.). *The handbook of adult and continuing education* (izdaja leta 2020). Virginia: Stylus Publishing, llc, str. 11–21.

Siegel, S. T. in Biesta, G. (2025). Erziehungswissenschaftliche Theorien in internationaler Perspektive. V: E. Matthes, S. Schütze in S. T. Siegel (ur.). *Pädagogische Theorien*. Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt, str. 302–316.

Singh, S. (2024). Beyond Education: Mapping Policy Changes from the Sectors of Adult Education to Lifelong Learning Ecosystems (1972–2022). *Studies in Adult Education and Learning*, 30, št. 2, str. 39–61.

Teräsahde, S. (2025). *The relations between research, practice, and policymaking in adult education: A study of imageries using actor-network theory*. Tampere: Tampere University, the Faculty of Education and Culture.

Tippelt, R. in Hippel, A. v. (2011). Einleitung. V: R. Tippelt in A. v. Hippel (ur.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. izdaja). Würzburg: VS Verlag, str. 11–21.

Torres, C. A. in Yan, L. (2022). Paulo Freire and the state-of-the-art of the International Journal of Lifelong Education. Invited article in celebration of 40 years of IJLE. *International Journal of Lifelong Education*, 41, št. 6, str. 651–665.

UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Dostopno na: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/declaration-nairob_e.pdf (pridobljeno 7. 1. 2026).

UNESCO. (2015). *Recommendation on adult learning and education*. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> (pridobljeno 7. 1. 2026).

UNESCO. (2022). *5th Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Usher, R. in Briant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research: The captive triangle*. New York: Routledge.

Zeuner, C. (2019). Adult education research in Germany: Approaches and developments. V: A. Fejes in E. Nylander (ur.). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Cham: Springer, str. 33–51.

Zgaga, P. (2025). Bildung. V: S. Autor, I. Bijuklič, D. Štefanc in J. Žmavc (ur.). *Pedagoški leksikon: izbrani temeljni pojmi* (1. zvezek). Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 53–66.

Zorić Frantar, M. (2025). Kdo so odrasli v izobraževanju? V: T. Možina in S. Klemenčič (ur.). *Temelji andragogike: Teoretični in praktični vidiki izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 101–125.

Borut MIKULEC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

ADULT EDUCATION BETWEEN RESEARCH, POLICY AND PRACTICE

Abstract: This paper discusses key contemporary trends in adult education research, policy and practice that can be identified in the international (European and Anglophone) contexts and, in doing so, it examines classifications of leading concepts, theories, epistemologies, methodologies, policies and practices in adult education. The paper proceeds from the premise that understanding adult education as a phenomenon is grounded in research as well as in policy and practice, and that this conception of adult education is a recurring theme in international debate. In classifying research, the paper highlights the plurality of theoretical and epistemological approaches and the diverse purposes of adult education. In classifying policy, it emphasises adult education as an object of public policy and substantiates the cross-sectoral nature of adult education policy. In classifying practice, the paper demonstrates how its multifaceted and diverse nature can be systematically examined as a system of adult education; it also classifies adult education organisations, defines adult educators' core activities and presents adult learners' key characteristics.

Keywords: andragogy, adult education research, adult education policy, adult education practice, adult education epistemologies

Email for correspondence: borut.mikulec@ff.uni-lj.si