

## 2 **Uvod v andragoško dediščino Sabine Jelenc Krašovec: Transformativna moč učenja in izobraževanja odraslih**

*Borut Mikulec in Sonja Kump*

*[V]erjeti v moč učenja skozi vse življenje nam omogoča nove stvari: preoblikovanje identitet, učinkovito sodelovanje in komuniciranje ne glede na starost, kulturo in kraj ter oblikovanje boljših družb (Findsen, Golding, Jelenc Krašovec in Schmidt-Hertha, 2017, str. 511).*

### 2.1 **Uvod**

V svojih delih, predvsem v zadnjem desetletnem raziskovalnem obdobju, se je Sabina zavzemala za izobraževanje odraslih, ki: a) je pomemben dejavnik političnega, socialnega in kulturnega razvoja družbe; b) je povezano z družbenimi gibanji in razvojem civilne družbe; c) problematizira vpliv izobraževanja na vzpostavljanje odnosov moči v družbi; d) ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju demokratične komunikacije, demokratizaciji družbe in ozaveščanju o hegemonskih (družbenih in političnih) praksah, v katerih ljudje živijo; e) vodi k spremenjenemu pogledu na svet in k družbeni akciji; ter f) krepi zmožnosti izobraževalcev odraslih za javno komunikacijo in delovanje s kritično distanco do političnih in ekonomskih vplivov (npr. Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2018; Jelenc Krašovec, 2010, 2012, 2015, 2017; Jelenc Krašovec in Hlebec, 2012). Nekateri ključni koncepti, ki jih je preučevala v svojih delih, so: priložnostno učenje, transformativno učenje, učenje in izobraževanje v skupnosti, (dejavno) staranje, socialna pravičnost, marginalizacija (starejših) odraslih, učenje v odprtih javnih prostorih, javno dobro, javna vzgoja (*public pedagogy*), »javni« andragog, dejavna državljskost, participativna demokracija in participatorni proračun.

Na podlagi navedenega ni težko prepoznati, da se njeno delo teoretsko naslanja in črpa predvsem iz tradicije kritičnega oz. radikalnega izobraževanja odraslih ali širše iz kritične teorije družbe frankfurtske šole (predvsem Habermasa), čeprav se spogleduje tudi s poststrukturalizmom (pri Foucaultovem pojmovanju moči), fenomenologijo (Arendtovim pojmovanjem javnega prostora) in etnometodologijo (etnometodološke raziskave Garfinkela).

Avtorji frankfurtske šole so poudarili pomen človeškega delovanja za dosego radikalne družbene spremembe, pri čemer so razvijali teorijo s praktičnim namenom,

opirajoč se na 11. Marxovo tezo o Feuerbachu. Ni jim šlo samo za teoretsko interpretiranje in razumevanje sveta, ampak za spremembo sveta, v katerem se realizira človeški emancipatorni potencial. Kot pravi Alway (1995):

Teorija s praktičnim namenom ne išče samo razumevanja sveta, temveč tudi način, kako ga preoblikovati. Praktični namen take teorije je – nje-na usmeritev k spreminjanju sveta – način izražanja emancipatorne vizije. Taka vizija vsebuje dva elementa. Prvi zajema koncept boljšega sveta, predstavo o tem, kakšen bi lahko (oziroma naj bi) svet bil [...] Drugi vsebuje presojo, kako bi se lahko ta svet uresničil [...] (str. 2).

Po Brookfieldu (2005) je za kritično teorijo frankfurtske šole med drugim značilno, da: a) je trdno zavezana določeni politični analizi (kapitalistični eksploataciji); b) si prizadeva ljudem zagotoviti znanje in razumevanje, ki sta potrebna za njihovo osvoboditev, za znanje, s katerim bodo ljudje lahko spremenili svet; ter c) je normativno utemeljena (prizadeva si za pošteno in pravično družbo, za humanost ljudi).

Na področju izobraževanja odraslih se je kritična teorija družbe manifestirala kot kritično oz. radikalno izobraževanje odraslih, ki ima svojo dolgo tradicijo (gl. npr. Kump, 2012; Popović in Koulaouzides, 2017). Le-to se zavzema za pomen kritičnega razmišljanja ter opolnomočenje posameznikov in skupin z namenom spreminjanja družbenega sistema – kritičen posameznik je tisti, ki je opolnomočen za iskanje pravičnosti, za iskanje emancipacije –, kritiko ideologije in družbena gibanja kot prostore učenja odraslih, ter opozarja, da izobraževanje ni nevtralnno, ampak je tesno povezano s hegemonskimi in kontrahegemonskimi interesi znotraj določene družbe (Mayo, 2009; Morrow in Torres, 2002). Radikalnost izobraževanja se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa, da se jim prilagajajo. Ključna referenca za tovrstno izobraževanje je Paulo Freire,<sup>1</sup> ki uživa »ikonični status« (Mayo, 2009, str. 270; Torres, 2019) med kritičnimi izobraževalci odraslih. Freire (2005) se je zavzemal za transformativno učenje, ki poteka kot ozaveščanje (*conscientização*) (gl. tudi poglavji 2 in 3); to je proces, v katerem učeči se razvijajo zavedanje o ekonomskih, tehnoloških, političnih, kulturnih strukturah v družbi, ki prispevajo k neenakosti in zatiranju, pri čemer je bistveno, da učeči se reflektirajo svoj svet in ga tako tudi spremenijo, kar prinese osvoboditev tako na osebni kot družbeni ravni. Ozaveščanje torej poteka prek »praxis«, z združitvijo akcije (delovanja) in refleksije (mišljenja) o svetu, da bi ga spremenili. V Freirejevi »dialoški« logiki emancipacije (Biesta, 2017; Biesta in Leary, 2012) je emancipacija razumljena kot proces skupnega odkrivanja zatiralskih struktur, procesov in praks,

1 Na kritično oz. radikalno izobraževanje odraslih so pomembno vplivali tako avtorji kritične pedagogike (npr. Peter McLaren, Michael Apple, Stanley Aronowitz, Henry Giroux, Ira Shor), kot tudi Ivan Illich, Ettore Gelpi, Michel Foucault, Antonio Gramsci idr. (gl. Mayo, 2009; Torres, 2019).

v katerem sta učitelj in udeleženec izobraževanja pozicionirana kot »sosubjekta«. Eden od najpomembnejših Freirejevih prispevkov k izobraževanju – k njegovemu politično-izobraževalnemu projektu, usmerjenemu k humanizaciji – je, kot ugotavlja Schugurensky (2014) ta, da je vzpostavil eksplicitno povezavo med izobraževanjem, močjo (*power*) in politiko, umestil to v etični in filozofski okvir, ki poudarja človekovo avtonomijo, pravičnost in svobodo ter jo dopolnil z vizijo upanja. Za tovrstno izobraževanje je torej ključno, da poleg kritike različnih oblik zatiranja gradi na viziji, upanju in utopiji o možnem boljšem svetu, s čimer se na primer izogne današnji fatalistični neoliberalni agendi, ki zanika možnosti drugačnega sveta (Ireland, 2018).

Freirejev koncept avtentičnega dialoga med izobraževalcem in učečim se (več o tem gl. v Mikulec, 2019, str. 60–61) njegove ideje povezuje z Jürgenom Habermasom (1984, 1987) ter njegovo teorijo komunikativnega delovanja in idealne govorne situacije (Mayo, 2009; Morrow in Torres, 2002; Torres, 2019; gl. tudi poglavje 8). Slednjo so posvojili kritični izobraževalci odraslih – »Habermasovi projekti so dejansko projekti izobraževanja odraslih« (Murphy in Fleming, 2010, str. 12) –, saj so v njej prepoznali temeljno vlogo izobraževanja odraslih pri ohranjanju demokracije (učanju demokratizacije, dejavnega državljanstva in komunikativnega delovanja) in vzpostavitvi dejanskih demokratičnih institucij, ki lahko vzdržijo korozivne učinke kapitalizma in državne administracije (Brookfield, 2005; Morrow in Torres, 2002). Glede na to, da se Habermasovo upanje pri regeneraciji demokracije naslanja na zmožnost odraslih za učenje – učenje je družbeni proces, odvisen od udeležbe odraslih v komunikacijskih skupnostih, v katerih si prizadevajo za medsebojno razumevanje –, Brookfield (2005, 2010) meni, da je ključ za to upanje prav izobraževanje odraslih. Učenje odraslih je po Habermasu sestavni del komunikacije. Glede na to, da vsi ljudje komuniciramo, je učenje naravni pojav, ki ga lahko prepreči samo akt zatiranja. V svetu, kjer odrasli redno komunicirajo, se temeljno vprašanje po Habermasu ne glasi, kako se odrasli učijo, ampak ravno nasprotno, kako to, da se odrasli ne učijo. V družbi, ki ji dominirata moč in denar, kjer se dogaja »kolonizacija življenjskega sveta«, je večina komunikacije ravno nasprotna komunikativnemu delovanju. Pravzaprav je komunikativno delovanje redko v življenju in ga je treba načrtno spodbujati. Na tej točki dobi izobraževanje odraslih poseben pomen, saj je komunikativno delovanje nekaj, česar se odrasli lahko naučijo, izobraževalci odraslih pa lahko orientacijo h komunikativnemu delovanju tudi učijo; s spodbujanjem priložnosti za učenje, ki teži k demokratičnemu razpravljanju, z učenjem odraslih za iskreno razpravljanje, s katerim lahko odrasli uresničujejo demokratični govor in širijo javni prostor (Brookfield, 2005, str. 256; 2010, str. 127–128).

Najzaslužnejši avtor, ki je na področju kritičnega izobraževanja odraslih apliciral Habermasove teoretske ideje – poleg teh pa tudi Freirejeve in Marxove – in na tej podlagi utemeljil teorijo transformativnega učenja, je Jack Mezirow (Connolly, 1996; Murphy in Fleming, 2010). To ozadje daje teoriji transformativnega učenja »kritično usmeritev in usmerjenost k socialni pravičnosti« (Fleming idr., 2019, str. 8) ter, vsaj v evropskem prostoru, podlago v »družbeno emancipatornem učenju in izobraževanju (Fleming idr., 2019, str. 21). Transformativno učenje po Mezirowu (1991) pomeni proces uresničevanja spremembe v referenčnem okviru. Nanaša se na spremembo perspektive, to je na sistem nekritično prevzetih prepričanj, da bi postali bolj inkluzivni, odprti, emocionalno zmožni spremembe in reflektivni, da bi ustvarili prepričanja in mnenja, ki so bolj resnična in upravičena. Poudarek je na spremembi posameznika – spremembi njegovega svetovnega nazora, vedenja, epistemologije in ontologije (Hoggan, 2016) –, ki temelji na kogniciji in racionalnosti posameznika oz. na zmožnosti kritične refleksije, brez katere tudi ni transformativnega učenja (Fleming idr., 2019).

Izhajajoč iz predstavljenega kontekstualnega ozadja, bomo v nadaljevanju osvetlili teme, ki se jim je Sabina raziskovalno posvečala in sestavljajo tri temeljne vsebinske sklope pričujoče monografije. Še pred tem pa se na kratko ustavimo pri njenem problematiziranju politike izobraževanja odraslih in participacije ranljivih skupin v izobraževanju odraslih.

Na ravni *politike* izobraževanja odraslih ugotavlja, da je v večini razvitih držav izobraževanje odraslih res da dobilo politično podporo, vendar »predvsem na ravni ideološkega diskurza, povezanega s potrebami trga dela«, kar pomeni, da je politika izobraževanja odraslih zlasti »ekonomsko racionalna in preračunljiva«, namesto da bi bila »družbeno in razvojno naravnana« (Jelenc Krašovec, 2010, str. 154). Pod vplivom neoliberalizma in diskurza vseživljenjskega učenja je v »90. letih 20. stoletja izobraževanje odraslih postalo osrednji element nacionalnih izobraževalnih politik, ekonomije in blaginje in ključno orodje pri opremljanju evropskih državljanov za konkurenčnost na globalnem trgu« (Jelenc Krašovec, 2010, str. 154; gl. tudi poglavje 9). Posledično pod vplivi neoliberalizma, z razkrojem vrednot skupnosti in poudarjanjem individualizma slabi tako koncept »izobraževanja kot javnega dobrega, kot dejavnika oblikovanja demokratične družbe blaginje«, kakor tudi splošno izobraževanje odraslih in njegovi vplivi na »ohranjanje kakovosti in dostojnosti človeškega bivanja« (Jelenc Krašovec, 2010, str. 154–155). Tovrstnim trendom se nismo izognili niti v Sloveniji (Mikulec in Jelenc Krašovec, 2016), kjer je sistem izobraževanja odraslih, tudi pod vplivi evropske politike izobraževanja odraslih, vse bolj izpostavljen »pritiskom privatizacije in potrženja« ter izgublja svojo

izhodiščno vlogo, ki jo je imel po osamosvojitvi, to je pri zagotavljanju »družbeno pravičnega in vsem dostopnega IO [izobraževanja odraslih], ki je bilo namenjeno osebnemu in družbenemu razvoju ter opolnomočenju vseh odraslih« (Jelenc Krašovec in Mikulec, 2017, str. 82).

Pri vprašanju *participacije* v izobraževanju odraslih, še posebej tistih odraslih, ki prihajajo iz ranljivih družbenih skupin (npr. zaporniki, migranti, nizko izobraženi itd.), oz. rečeno z besednjakom mednarodnih medvladnih organizacij »odraslimi z nizkimi spretnostmi«, pa je opozorila, da gre pri vprašanju participacije v prvi vrsti za strukturni družbeni problem. »Nizka udeležba nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju je zlasti posledica izključevalnih družbenih praks (tudi izobraževanja), ki so tesno povezane z ideologijami moči, interesi kapitala, krepitvijo individualizma ter zmanjševanjem socialne skrbi s strani države« (Jelenc Krašovec, 2012, str. 114). In sklenila, da brez »ustrezne kritične družbene akcije ni mogoče pričakovati, da bi se položaj ranljivih družbenih skupin kakorkoli spremenil« (Jelenc Krašovec, 2012, str. 124).

## 2.2 Učenje in izobraževanje starejših v skupnosti

Enega od dejavnikov, s katerim se lahko bojujemo proti socialni izključenosti in marginalizaciji starejših, predstavlja izobraževanje. Pomen izobraževanja in učenja starejših potrjujejo ugotovitve različnih raziskav in mednarodnih dokumentov, ki poudarjajo pozitiven vpliv izobraževanja in učenja v starosti na zdravje, kakovost življenja, dobro počutje, socialno dejavnost starejše osebe in njene možnosti pridobivanja ter ohranjanja moči in vpliva (gl. npr. Findsen in Formosa, 2016; Kump in Jelenc Krašovec, 2010; Kump in Mikulec, 2017; Schmidt-Hertha idr., 2019; gl. tudi poglavji 4 in 6). Hkrati pa je izobraževanje tudi element blaginje lokalne skupnosti, saj se z izobraževalnimi dejavnostmi poleg učenja spodbujajo druženje, sodelovanje, izmenjava znanja, spretnosti, izkušenj in informacij med starejšimi samimi ter tudi s pripadniki mlajših generacij, ohranja se solidarnost (Cappeliez idr., 2008; Formosa idr., 2014; gl. tudi poglavje 7).

Izhodišče za motrenje učenja in izobraževanja starejših v lokalnih skupnostih sta Sabini predstavljali kritična izobraževalna gerontologija in kritična gerontagogika (gl. tudi poglavje 6). Začetki kritične izobraževalne gerontologije so povezani z Allmanovim (1984) političnim pozivom glede izobraževanja starejših, v katerem trdi, da do dviga kakovosti življenja starejših ljudi ne bo prišlo s kakršnokoli učno izkušnjo, ampak le s pomočjo osvobajajočega izobraževanja. Perspektiva kritične izobraževalne gerontologije vključuje širjenje zavesti o starejših kot kolektivnemu

telesu, ki ni le prejemnik pomoči, ampak je tudi subjekt procesa socialne transformacije. Kritična gerontogogika kot izobraževalna praksa kritične izobraževalne gerontologije, katere namen je emancipacija ter pridobitev moči in vpliva starejših (Glendenning in Battersby, 1990), poučevanje in učenje pojmuje kot kolektivno in pogajalsko prizadevanje med starejšimi. Takšno učenje, ki poteka na osnovi dialoga, predpostavlja osvobajanje in spreminjanje (Battersby, 1987). Starejši naj bi pridobili več moči in nadzora nad vsemi vidiki izobraževalne dejavnosti, vključno z vsebino, organizacijo in načrtovanjem učnega programa (Glendenning, 2000). Kritična izobraževalna gerontologija torej izhaja iz »radikalnega prizadevanja, da se preseže zatiranje, ki spravlja starejše v nevednost, revščino in nebogljenost«, ter zagovarja stališče, »da starejši odrasli sami nadzirajo svoje mišljenje in učenje, poleg tega pa imajo možnosti za nadaljnji razvoj, razmišljanje, spraševanje in reflektiranje o tistem, kar že vedo, ali pa o novih vsebinah učenja« (Jelenc Krašovec in Hlebec, 2012, str. 7).

V tem duhu je Sabina več let preučevala motive, ovire, ponudbo in pogoje učenja in izobraževanja starejših ljudi, še posebej v okviru lokalnih skupnosti, ter učenje in izobraževanje starejših moških (gl. poglavja 2–7). V teh raziskavah je iskala rešitve za izboljšanje kakovosti izobraževanja in učenja starejših, in sicer kako razvijati vsebinsko bolj raznolike in dostopne možnosti izobraževanja starejših, ki bodo ustrezale različnim potrebam populacije starejših in njenim različnim ciljem, pa tudi v skladu s potrebami določenih skupnosti (Jelenc Krašovec idr., 2014, 2019; Jelenc Krašovec in Kump, 2009; Kump in Jelenc Krašovec, 2014). Ugotavljala je, da bi bilo treba večjo pozornost nameniti preučevanju življenjskih okoliščin ter iz njih izhajajočih izobraževalnih potreb in interesov starejših odraslih. Tega bi se bilo treba lotiti s pripravljanjem ustrezne lokalne in nacionalne izobraževalne politike ter s prevzemom odgovornosti lokalnih uprav za zagotavljanje možnosti izobraževanja in prostočasnih dejavnosti. Potrebno pa bi bilo tudi spodbujanje izobraževalcev in različnih prostovoljcev, da s svojimi kritičnimi praksami ustvarjajo skupnosti (gl. pomen vloge »koordinatorja moških lop« v poglavju 3 ter »geragoga« v poglavju 6), ki bodo učni prostori za raznolike skupine starejših odraslih (Jelenc Krašovec, 2011c; Jelenc Krašovec in Kump, 2014; Kump in Jelenc Krašovec, 2010). To je ključnega pomena še posebej za starejše moške, saj »lahko neformalni prostori, kjer imajo moški možnost medsebojnega druženja, gradijo občutek vzajemnosti, ki starejše moške povezuje s skupnostjo in jim omogoča, da na svoj način pozitivno prispevajo k svoji skupnosti« (Jelenc Krašovec idr., 2019, str. 13; gl. poglavja 2–5).

Ob tem nas Sabina opozarja tudi na to, da starejši niso vedno obravnavani kot enako pomemben del svojih skupnosti in enakovredno vključeni v procese odločanja,

ampak so večinoma socialno, kulturno in/ali ekonomsko prikrajšani oz. to prikrajšanost tako doživljajo zaradi skupnih značilnosti, ki odstopajo od prevladujočih (in zaželenih) družbenih značilnosti (gl. poglavje 2). Prav tako se pod neoliberalnimi vplivi javna vprašanja v poznejšem življenjskem obdobju projicirajo kot zasebne težave starejših. Zato je z izobraževanjem odraslih v skupnostih nujno vzpostavljati in/ali ohranjati takšen javni prostor, ki bo omogočal oživitev pomena skupnosti, spodbujal priložnostno učenje in krepil civilno družbo, pri čemer lahko ravno starejši bistveno pripomorejo k razvoju svojih skupnosti, v kolikor je javni prostor zasnovan na način, da spodbuja demokratične načine skupnega življenja (Findsen idr., 2017; Jelenc Krašovec, 2015, 2016; gl. poglavji 4 in 8).

### 2.3 Priložnostno učenje v javnem prostoru ter dejavna demokratična državljskost

Veliko število raziskovalcev, ki iščejo nove načine redefiniranja teorije in prakse kritičnega (emancipatornega) izobraževanja (npr. Biesta in Leary, 2012; Sandlin idr., 2013, 2017; Wildemeersch, 2012, 2014), danes deli mnenje, da se je na področju izobraževanja odraslih treba osredotočiti tudi na preučevanje »javne vzgoje« (*public pedagogy*) – to je na različne oblike, procese in prostore izobraževanja in učenja, ki potekajo in se izvajajo zunaj formalnih izobraževalnih institucij, vključno s popularno kulturo (filmi, televizija, internet), priložnostnimi izobraževalnimi institucijami in javnimi prostori (muzeji, parki, trgi, živalskimi vrtovi, spomeniki), dominantnimi diskurzji (javna politika, neoliberalizem) ter javnim intelektualizmom in družbenim aktivizmom (Sandlin idr., 2013, str. 4) –, saj se tudi skozi te prostore učenja oblikujejo sestva odraslih (gl. tudi poglavja 8–10). Še več, različni prostori lahko spodbujajo ali ovirajo tudi transformativno učenje, to je učenje, pri katerem učeči se razvijajo bolj odprte in inkluzivne svetovne nazore ter se učijo prepoznavati, kako so nepravilne prevladujoče ideologije vgrajene v vsakodnevne situacije.

Javna sfera kot sfera, v kateri se lahko vzpostavijo javni odnosi, predstavlja prostor državljskega delovanja. A kot ugotavlja Biesta (2011, 2012), je javni prostor danes načet ali uničen s tržnimi odnosi tekmovalnosti in finančnih dobičkov, iz česar izhaja tudi kriza demokracije, saj državljanom manjkajo priložnosti za prakticiranje državljanstva – to je priložnosti za demokratično vključenost, razpravo, nasprotovanje in participacijo ter za prevajanje zasebnih težav v kolektivna vprašanja – skozi udeležbo v odprtih demokratičnih eksperimentih. Demokracije se učimo iz življenja in tovrstno učenje demokracije predstavlja resnično vseživljenjsko nalogo. Torej, procesi in prakse, ki oblikujejo vsakdanja življena otrok, mladostnikov in

odraslih, vsebujejo pomembne in vplivne »lekcije« demokratičnega državljanstva. Nekatero od teh lekcij so pozitivne, večkrat pa so sporočila tudi negativna (Biesta, 2011, gl. tudi poglavje 8).

Državljanstvo je dinamičen, kontekstualen, izpodbijan in multidimenzionalen koncept (gl. tudi poglavje 11), ker vsebuje štiri različne dimenzije, ki se nanašajo na status, identiteto, državljanske vrline in avtonomijo (Schugurensky, 2010), iz česar sledijo tudi različna pojmovanja državljanske vzgoje: liberalno-demokratska tradicija »državljanstva kot statusa«, republikanska tradicija »državljanstva kot prakse« ter komunitarna tradicija »državljanstva kot identitete« (Wildemeersch, 2017). Učenje državljanstva lahko med drugim razlikujemo glede na to: ali (a) državljanska vzgoja služi reprodukciji obstoječega družbeno-političnega reda oz. vključevanju posameznikov v ta red (t. i. socializacijski koncept državljanstva), ter (b) ali državljansko učenje prispeva k politični subjektivnosti in avtonomiji (subjektifikacijski koncept državljanstva) (Biesta, 2011).

Demokracija je za avtorje, ki si prizadevajo za redefiniranje teorije in prakse kritičnega (emancipatornega) izobraževanja (gl. Biesta, 2011, 2017; Biesta in Leary, 2012; Wildemeersch, 2012, 2017), proces subjektifikacije, to je proces, v katerem vzniknejo nove politične identitete in subjektivnosti. V tem smislu demokratični subjekt ni nekdo z vnaprej določeno identiteto, ki se ga lahko enostavno poučuje ali uči, ampak ga je treba razumeti kot nekoga, ki vedno znova vznikna na nove in različne načine prek vključenosti v demokratične procese in prakse. V subjektifikacijskem konceptu državljanstva ima tako učenje opraviti z izpostavljenostjo in vključenostjo v eksperiment demokracije. Skratka, demokratične vzgoje in dejavnega državljanstva se učimo skozi participacijo v demokratičnih praksah, ki niso povezane z nujno pridobljenim znanjem za participacijo v družbi, ampak s prakso, v kateri lahko vsi potencialni člani neke skupnosti, ne glede na njihov status, aktivno participirajo in govorijo kot njeni enakovredni člani ter se tako učijo demokratičnih praks (Mikulec, 2017).

Ena od praks, ki spodbuja dejavno državljanstvo ter lahko predstavlja pomembno lekcijo demokratičnega državljanstva, je participatorni proračun. Njegova osnovna ideja je omogočiti občanom določeno mero moči odločanja o tem, kako (mestne) občine porabijo določen del svojega denarja; uradno izvoljeni ali imenovani predstavniki se torej odpovejo določeni meri svoje »moči« in jo v odločitvah o proračunu prenesejo na vsakodnevne državljanke. Participatorni proračun je torej izrednega pomena za učenje državljanstva in razvoj političnega kapitala, to je zmožnost ljudi vplivati na politične odločitve (Goldfrank in Schugurensky, 2019).



V času, ko smo priče krčenju in celo uničevanju javnih prostorov ter potrženju in privatizaciji prostora, so pomembna Sabinina sporočila o ohranjanju javnega prostora in pomenu učenja v njem. Sabina (Jelenc Krašovec, 2015, 2017; Jelenc Krašovec idr., 2017) se je zavzemala za odprte javne prostore, ki imajo pomembno vlogo v družbenem življenju skupnosti, ter je zato opozarjala na pomen učenja in izobraževanja v vsakdanjem življenju, tam, kjer ljudje živijo in sodelujejo, torej v skupnosti (gl. poglavja 8–10). »Družbene spremembe se generirajo na ravni skupnosti, s sodelovanjem vseh skupin prebivalstva, ki si prizadevajo za solidarnost, pravičnost in sprejemanje različnosti. To je ključno za nadaljnji premislek o pomenu ustvarjanja, oživljanja in ohranjanja javnih odprtih prostorov, ki bodo na voljo najrazličnejšim družbenim skupinam« (Jelenc Krašovec, 2015, str. 65).

Bila je prepričana, da se demokracije učimo prek »urjenja v demokraciji«, skozi prakso ter da lahko učenje v javni sferi in javnem prostoru razumemo kot državljansko učenje (Jelenc Krašovec idr., 2017). Sledeč Biesti (2012) in njegovemu pojmovanju javne vzgoje Sabina meni, »da bi morale biti izobraževalne intervencije v javni prostor 'od zgoraj navzdol' čim manjše (ali omejene na določene dogodke, prostore ali občasne intervencije) in da bi morali vsaj del javnega prostora pustiti čim bolj nedotaknjen« (Jelenc Krašovec, 2015, str. 64). Ker pa so neenakosti, nestrpnost in izključenost naša vsakdanja realnost, opozarja, da je treba ponovno premisliti,

kakšen pomen ima in kako naj bo načrtovano izobraževalno delovanje v javnem prostoru, kadar ne poteka 'od spodaj navzgor'. Kako spodbujati udeležence dejavnosti v javnih prostorih, da bodo izobraževalni posegi pomenili zlasti konstruktivno (in tudi za skupnost koristno) izkušnjsko in transformativno učenje? Kakšna naj bo izobraževalna intervencija v javnih prostorih, da bo spodbujala tudi kritično prevrednotenje in zavračanje antidemokratskih in militantnih gibanj, ki prosperirajo zlasti v 'omrtvičenem' javnem prostoru? (Jelenc Krašovec, 2015, str. 64)

Učenje v javnem prostoru »poteka priložnostno, ob reševanju drugih vprašanj, stihjsko in nenačrtovano [...], je nenamembno, pogosto tudi nezavedno, spodbuja pa razrast tihega znanja« (Jelenc Krašovec, 2017, str. 4). Čeprav gre za nevidno učenje s tihim znanjem, gre za zelo pomembno učenje, »ki poteka ob vsakodnevnem delovanju posameznikov, ki želijo vplivati na kakovost svojega življenja, na demokratične prakse, na svoje osebno, lahko pa tudi strokovno življenje« (Jelenc Krašovec, 2017, str. 4; gl. tudi poglavja 8–10), kar kažejo njene raziskave o participatorni demokraciji in participatornem proračunu (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016, 2018; Jelenc Krašovec in Gregorčič, 2017). V teh raziskavah avtorici ugotavljata, da: (a) participativna demokracija pripomore k bolj transparentnemu,

učinkovitemu, pravičnemu in demokratičnemu načinu upravljanja; (b) ustvarja privilegirane prostore učenja, saj poleg državljanskih vrlin (solidarnost, toleranca, odprtost, odgovornost, spoštovanje) državljani razvijejo tudi socialni, kulturni in politični kapital (spodobnost za samoupravljanje mest, za vplivanje na politične odločitve); (c) državljani okrepijo instrumentalno in tehnično znanje o politiki in državljanstvu, razvijejo analitične, vodstvene in posvetovalne sposobnosti ter so zmožni nova razumevanja in sposobnosti uspešno prenašati v nove družbene prakse; (d) participatorna demokracija meščanom odpira možnosti za (samo)transformacijo.

Tovrstno učenje s tihim znanjem pa je za izobraževalce odraslih pomembna dejavnost, ki jo morajo le-ti »ozavestiti, o njej razpravljati in jo spodbujati« (Jelenc Krašovec, 2017, str. 5). V kontekstu spodbujanja učenja v javnem prostoru je razmišljala o vlogi izobraževalcev odraslih v tovrstnih dejavnostih (gl. poglavji 9 in 10). Na temelju razprav o javni vzgoji (Biesta), javni sociologiji in javnem sociologu (Burawoy) ter javnem intelektualcu (Hall) ugotavlja, da naj bi bil andragog/izobraževalec odraslih

*oseba, ki govori in posluša, a se hkrati tudi uči in piše o pomenu obranjanja javnosti ter učenju skozi javno komunikacijo in delovanje. Ohranjal naj bi razdaljo do trga, do države in obdržal kritično stališče do političnih in ekonomskih vplivov, saj je to bistveno za njegovo verodostojnost [...]. Javni andragog naj bi zagovarjal pomen javnega proti zasebnemu, odprtega proti zaprtemu, nestrukturiranega proti strukturiranemu in priložnostnega proti formalnemu. [...] sklepamo, da je javni andragog oseba, ki spodbuja in ozavešča učenje, njegove učinke verbalizira, opozarja nanje in hkrati spodbuja njihovo nastajanje. Kot del mreže znanja ali znanja v omrežju, kot del našega medosebnega omrežja lahko upamo, da nam bo v različnih strukturnih družbenih prostorih (v skupnosti, na trgu, doma, kot državljani, kot proizvajalci, kot člani sveta) uspelo izkoristiti možnost izbire (Olivera, 2017), in sicer, da izobraževanje in učenje ne bosta potekali le v izobraževalnih institucijah, temveč na vsaki ravni družbenega življenja, v vsaki pori našega bivanja, v vsakdanjih dejavnostih, trajno in dinamično. Ravno to je cilj in naša učna naloga. (Jelenc Krašovec, 2017, str. 5–6)*

Skratka, naloga izobraževalcev odraslih je prispevati k vzpostavitvi aktivne civilne družbe, dejavnih skupnosti, odprtih javnih prostorov, v katerih bodo lahko vsi člani skupnosti participirali, izražali svoja mnenja in poglede kot medsebojno enakovredni ter se učili demokratičnih praks, ki imajo potencial, da ustvarijo nove načine delovanja, nove identitete, novo znanje ter nove načine skupnega sobivanja.

## 2.4 Profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih in svetovanje v izobraževanju odraslih

Raziskovalna skupnost (npr. Egetenmeyer idr., 2019; Jarvis in Chadwick, 1991; Nuisl in Lattke, 2008) kot tudi mednarodne organizacije, aktivne na področju izobraževanja odraslih (npr. DVV International, 2013), poudarjajo pomen dobro usposobljenega osebja, ki dela na področju izobraževanja odraslih. Kljub temu se o vprašanju, ali naj se izobraževanje odraslih v večji meri profesionalizira ali ne, razpravlja že od 20. let 20. stoletja dalje. En tabor je naklonjen večji profesionalizaciji, ker lahko le ta pripomore k izboljšanju kakovosti in obrobne statusa, ki ga ima izobraževanje odraslih v družbi, drug tabor pa ima pomisleke, da bi profesionalizacija lahko povzročila marginalizacijo ali izključitev različnih glasov in pristopov na področju izobraževanja odraslih (gl. npr. Grotlüschen idr., 2020; Merriam in Brockett, 2007). Prav tako je tudi nabor strokovnih delavcev, ki delajo na področju izobraževanja odraslih, širok in raznolik, njihove možnosti formalnega izobraževanja ter nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja so pomanjkljive, delajo v prekarnih oblikah zaposlitve, večini izobraževalcev odraslih pa prav tako primanjkuje formalna izobrazba za naloge – npr. poučevanje, svetovanje, načrtovanje programov itd. –, ki jih opravljajo (Andersson idr., 2013; Jütte idr., 2011; Schwarz in Mikulec, 2020).

Ta razkorak glede obeh polov profesionalizacije v izobraževanju odraslih je razviden tudi v Sabininem delu (Jelenc Krašovec, 2009, 2011a, 2011b, 2014). Na eni strani izpostavlja potrebo in nujnost po profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, ko izhaja iz vloge »izobraževalcev odraslih kot spodbujevalcev sprememb pri posamezniku« (Jelenc Krašovec, 2014, str. 2), in se zavzema za nujnost poznavanja različnih filozofskih oz. teoretskih tradicij v izobraževanju odraslih,<sup>2</sup> saj je to »tisto, ki ločuje strokovno dobro usposobljene učitelje odraslih in andragoge od tistih, ki to niso. Strokovno usposobljeno osebje na področju izobraževanja odraslih se poleg védenja, kaj narediti, zaveda tudi načel in vzrokov za svoje ravnanje« (Jelenc Krašovec, 2014, str. 7). V tem duhu je delila prepričanje, da lahko svetovanje v izobraževanju odraslih, s katerim se je sama podrobneje ukvarjala, »ustrezno izvajajo le za to usposobljeni svetovalci, saj za kakovostno svetovanje potrebujemo posebne pogoje in posebno strokovnost« (Jelenc Krašovec, 2011a, str. 62; gl. poglavji 12 in 13).

---

2 Zavedala se je, da mnogi področje izobraževanja odraslih pojmujejo kot področje praktičnega delovanja, zato je opozarjala, da ga ni mogoče razvijati brez ustrezne refleksije in teoretskih podlag. Ob tem je zapisala: »Vendar pa ravno praksa izobraževanja odraslih kaže, da so razmerja moči (pri določanju ciljev, načrtovanju programov, načinih poučevanja idr.) tista ključna sestavina, ki pomembno vpliva na ohranjanje družbene neenakosti in nepravilnosti. Praktiki se ukvarjajo zlasti z vprašanji, kako motivirati obrobne skupine za izobraževanje, kakšne metode uporabljati pri delu z njimi ipd., medtem ko se o vzrokih izključenosti skorajda ne razpravlja« (Jelenc Krašovec, 2012, str. 115).

Po drugi strani je bila Sabina neumorno kritična do, habermasovsko rečeno, »kolonizacije« izobraževanja odraslih, to je do naravnosti izobraževanja odraslih k »tehnikam in kompetencam na račun družbenega delovanja« (Jelenc Krašovec, 2014, str. 10), do reduciranja vloge izobraževalcev odraslih na prenašalce »znanja in razvijanja spretnosti« (Jelenc Krašovec, 2014, str. 13), do izobraževanja odraslih, usmerjenega v poklicno izobraževanje in potrebe trga dela, do, nenazadnje, izobraževanja odraslih, ki je zreducirano na sumativno preverjanje učnih izidov. Tovrstna kolonizacija in tako zreducirana profesionalizacija izobraževanja odraslih je Sabini jemala upanje v institucionalno formalno izobraževanje odraslih in v krepitev profesionalizacije področja izobraževanja odraslih. Če parafraziramo Theodorja Adorna, katerega je očitno pomanjkanje naslovnika za vrsto osvobajajočega duha, ki naj bi ga kritična teorija družbe prebudila, vodila k opredelitvi kritične teorije kot »sporočila v steklenici«, ki čaka, da bo odprto v bližnji prihodnosti (Morris, 2001), Sabina tovrstnega osvobajajočega duha v izobraževanju odraslih res da ni prepustila prihodnosti, vendar ga je identificirala v učenju in izobraževanju, ki potekata zunaj izobraževalnih institucij – »zunaj organiziranega in k ciljem usmerjenega izobraževanja, ki ljudi pogosto naredi majhne in nemočne« (Jelenc Krašovec, 2017, str. 4) –, v učenju in izobraževanju v vsakdanjih dejavnostih, ki nagovarja potrebe skupnosti (gl. tudi poglavje 8).

## 2.5 Zaključek

Sabinino misel in delovanje smo umestili v tradicijo kritičnega oz. radikalnega izobraževanja odraslih. Navezujoč na slednjo, je Sabina v svojih delih izpostavljala: a) pomen izobraževanja v skupnosti; b) prepričanje, da je z izobraževanjem mogoče vzpostaviti oz. izgraditi boljši svet; c) pomen izobraževanja za opolnomočenje marginaliziranih družbenih skupin; ter d) pomembnost dejavnega prakticiranja demokracije in vključevanja državljanov v javne zadeve (*public affairs*). Sabinin angažma ter njeno zavzemanje za naravnost izobraževanja odraslih k družbeni aktivaciji odraslih, ki je danes, ob razraščajočem individualizmu, populizmu in pojavu avtoritarnih neliberalnih demokracij v Evropi, potrebno bolj kot kdajkoli prej, ne sme ostati prezrto tako na ravni politike kot prakse izobraževanja odraslih.

Omenili smo tudi, da se Sabinina misel prav tako spogleduje z miselnimi tokovi, ki na področje izobraževanja odraslih prihajajo s strani poststrukturalizma in fenomenologije ter odpirajo vprašanja o potrebi po redefiniranju teorije in prakse kritičnega (emancipatornega) izobraževanja, saj so različni avtorji (gl. Biesta in Leary, 2012; Friesen, 2021; Sandlin idr., 2013; Wildemeersch, 2014) v tovrstnem izobraževanju identificirali določene slepe pege, npr. v emancipatorični avtoriteti učitelja

pojasnjevalca, opolnomočujočem dialogu, razumevanju resnice, ki je nekontaminirana z odnosi moči (oblasti) (gl. tudi Kroflič, 2018, str. 86–88; Mikulec, 2019, str. 107–114). Nastavki tovrstnih premislekov se kažejo tudi v Sabininih zadnjih delih, čeprav ti še niso sistematično tematizirani. Morda se ti najizraziteje odražajo ravno v njenem zavračanju vere v institucionalizirano izobraževanje odraslih in vlogo (kritičnega) izobraževalca odraslih v izobraževalnih institucijah ter iskanju novih prostorov upanja in praks sebstva v samoorganiziranih lokalnih skupnostih in pomenu priložnostnega učenja, ki v teh skupnostih poteka, čeprav jasnih odgovorov v teoriji in praksi, kako delovati kot izobraževalec odraslih v tovrstnih skupnostih, še ni uspela oblikovati. Zato naj to ostane naša prihodnja naloga – nadaljnje preučevanje možnosti za emancipatorno izobraževanje odraslih tako v teoriji kot v praksi.

## Literatura

- Allman, P. (1984). Self-help learning and its relevance for learning and development in later life. V E. Midwinter (ur.), *Mutual Aid Universities* (str. 72–90). Croom Helm.
- Alway, J. (1995). *Critical theory and political possibilities: Conceptions of emancipatory politics in the works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas*. Greenwood Press.
- Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A. in Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102–118.
- Battersby, D. (1987). From andragogy to gerogogy. *Journal of Educational Gerontology*, 2(1), 4–10.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73.
- Biesta, G. in Leary, T. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2010). Learning democratic reason: The adult education project of Jürgen Habermas. V M. Murphy in T. Fleming (ur.), *Habermas, Critical Theory and Education* (str. 125–136). Routledge.

- Cappelliez, P., Beaupre, M. in Robitaille, A. (2008). Characteristics and impact of life turning points for older adults. *Ageing International*, 32(1), 54–64.
- Connelly, B. (1996). Interpretations of Jürgen Habermas in adult education writings. *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 241–252.
- DVV International. (2013). *Curriculum GlobALE*. DVV International; DIE.
- 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(1), 7–24.
- Findsen, B. in Formosa, M. (2016). Concluding remarks. V B. Findsen in M. Formosa (ur.), *International Perspectives on Older Adult Education* (str. 207–519). Springer.
- Findsen, B., Golding, B., Jelenc Krašovec, S. in Schmidt-Hertha, M. (2017). Mā te ora ka mōhio / ‘Through life there is learning’. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(3), 208–525.
- Fleming, T., Kokkos, A. in Finnegan, F. (2019). *European perspectives on transformation theory*. Palgrave Macmillan.
- Formosa, M., Jelenc Krašovec, S. in Schmidt-Hertha, B. (2014). Conclusion: Policy futures in older adult education and intergenerational learning. V B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec in M. Formosa (ur.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (str. 203–212). Sense Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Friesen, K. (2021). Klaus Mollenhauer: Emancipation, Bildung and six questions for education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 278–296.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and learning in later life: Theoretical implications*. Ashgate.
- Glendenning, F. in Battersby, D. (1990). Why we need educational gerontology and education of older adults: A statement of first principles. V F. Glendenning in K. Percy (ur.), *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology* (str. 219–231). University of Keele; Association for Educational Gerontology.
- Goldfrank, B. in Schugurensky, D. (2019). Participatory budgeting, civic education, and political capital. V M. A. Peters in R. Heraud (ur.), *Encyclopedia of Educational Innovation* (str. 1–6). Springer.
- Gregorčič, M. in Jelenc Krašovec, S. (2016). Družbene in učne prakse v procesih participativne demokracije: Študija primera samoorganiziranih skupnosti v Mariboru v Sloveniji, kontekstualizirana prek e-participatornega proračuna v Réykjavíku na Islandiji. *Sodobna pedagogika*, 67(4), 168–182.

- Gregorčič, M. in Jelenc Krašovec, S. (2018). Transformativni potenciali učnih praks v participatornih proračunih. *Časopis za kritiko znanosti*, 46(271), 195–219.
- Grotlüschen, A., Stammer, C. in Sork, T. J. (2020). People who teach regularly: What do we know from PIAAC about their professionalization? *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 125–148.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Beacon Press.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75.
- Ireland, T. D. (2018). The relevance of Freire for the post-2015 international debate on development and education and the role of popular education. V A. Melling in R. Pilkington (ur.), *Paulo Freire and Transformative Education: Changing Lives and Transforming Communities* (str. 15–28). Palgrave Macmillan.
- Jarvis, P. in Chadwick, A. (1991). *Training adult educators in Western Europe*. Routledge.
- Jelenc Krašovec, S. (2009). Andragoško svetovalno delo kot dejavnik spodbujanja družbene vključenosti odraslih. *Andragoška spoznanja*, 15(4), 38–51.
- Jelenc Krašovec, S. (2010). Izobraževanje odraslih – dejavnik družbenega razvoja ali zlasti orodje ekonomske uspešnosti? *Sodobna pedagogika*, 61(4), 148–169.
- Jelenc Krašovec, S. (2011a). Andragoško svetovalno delo – ključ do uspešnega izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 17(4), 60–72.
- Jelenc Krašovec, S. (2011b). Guidance and counselling in adult education: Example of Slovenia, England and Ireland. *Andragoške studije*, 1, 101–117.
- Jelenc Krašovec, S. (2011c). Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnimi skupinami. V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti* (str. 36–66). Andragoški center Slovenije.
- Jelenc Krašovec, S. (2012). Izobraževanje za pismenost v luči kritične teorije izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63(2), 110–128.
- Jelenc Krašovec, S. (2014). *Izobraževalci odraslih na presečišču družbenih sprememb in strokovnih zahtev*. Andragoški center Slovenije.
- Jelenc Krašovec, S. (2015). Pomen javnih prostorov za druženje in učenje starejših. *Sodobna pedagogika*, 66(3), 52–68.

- Jelenc Krašovec, S. (2016). Book review: Researching and transforming adult learning and communities—the local/global context. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 135–137.
- Jelenc Krašovec, S. (2017). Vloga andragoga pri spodbujanju priložnostnega učenja v skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 23(3), 3–8.
- Jelenc Krašovec, S., Bosanac, Ž., Hočevar, S. D., Vrhovec, N., Zankolič, N. in Kump, S. (2017). Community members' initiatives in public open spaces: Two case studies from Slovenia. *Andragoška Spoznanja*, 23(3), 55–70.
- Jelenc Krašovec, S., Fragoso, A. in Gregorčič, M. (2019). Uvodnik: Dejavnije vključevanje starejših moških v skupnost. *Andragoška spoznanja*, 25(2), 3–18.
- Jelenc Krašovec, S. in Gregorčič, M. (2017). Intergenerational exchange of knowledge, skills, values and practices between self-organized active citizens in Maribor, Slovenia. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(3), 401–420.
- Jelenc Krašovec, S. in Hlebec, V. (2012). Učenje starejših v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 63(5), 7–11.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2009). Adult learning activities, social networks and different neighbourhoods. *European Societies*, 11(2), 257–282.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2014). Education of older adults in communities with varying levels of wellbeing. *Educational Gerontology*, 40(3), 212–229.
- Jelenc Krašovec, S. in Mikulec, B. (2017). Vpliv evropeizacije izobraževanja na potrženje in poblagovljenje politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 67–85.
- Jelenc Krašovec, S., Radovan, M., Močilnikar, Š. in Šegula, S. (2014). Ali so društva pomembna za učenje starejših v skupnosti? *Andragoška spoznanja*, 20(3), 9–26.
- 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(1), 7–20.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 79–115). Cirius Kamnik.
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63(3), 18–38.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Pedagoški inštitut; Znanstvena založba Filozofske fakultete.



- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). The educational opportunities for older adults in rural and urban municipalities. *Anthropological Notebooks*, 20(1), 51–68.
- 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(4), 14–33.
- Mayo, P. (2009). Flying below the radar? Critical approaches to adult education. V M. W. Apple, W. Au in L. A. Gandin (ur.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (str. 269–280). Routledge.
- Merriam, S. B. in Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mikulec, B. in Jelenc Krašovec, S. (2016). Marketising Slovene adult education policies and practices using mechanisms of the Europeanisation of education. *European journal for research on the education and learning of adults*, 7(2), 151–170.
- Mikulec, B. (2017). Pomen dejavnega državljanstva in državljanske vzgoje v času migracij in begunske krize v Evropi. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 41–52.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: Izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Morris, M. (2001). *Rethinking the communicative turn: Adorno, Habermas, and the problem of communicative freedom*. State University of New York Press.
- Morrow, R. A. in Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press.
- Murphy, M. in Fleming, T. (2010). Communication, deliberation, reason: An introduction to Habermas. V M. Murphy in T. Fleming (ur.), *Habermas, Critical Theory and Education* (str. 3–16). Routledge.
- Nuissl, E. in Lattke, S. (ur.). (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bertelsmann.
- Popović, K. in Koulaouzides, G. A. (2017). Critical thinking, empowerment & lifelong learning policy. V G. A. Koulaouzides in K. Popović (ur.), *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe* (str. 1–16). Sense Publishers.
- Sandlin, J. A., Wright, R. R. in Clark, C. (2013). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3–23.

- Sandlin, J. A., Burdick, J. in Rich, E. (2017). Problematizing public engagement within public pedagogy research and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 823–835.
- Schmidt-Hertha, B., Formosa, M. in Fragoso, A. (2019). Editorial: Active ageing, social inclusion and wellbeing: Benefits of learning in later life. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 207–213.
- Schugurensky, D. (2010). Citizenship and immigrant education. V P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.), *International Encyclopedia of Education: Third Edition* (str. 113–119). Elsevier.
- Schugurensky, D. (2014). *Paulo Freire*. Bloomsbury.
- Schwarz, J. in Mikulec, B. (2020). The role of organisations in the professionalisation of adult educators in Germany and Slovenia. *Andragoške studije*, 2, 9–32.
- Torres, C. A. (2019). Introduction: Paulo Freire and the dialectics of the local and the global. V C. A. Torres (ur.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (str. 3–30). John Wiley & Sons.
- Wildemeersch, D. (2012). Imagining pedagogy in public space: Visions of cultural policies and practices in a city in transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 77–95.
- Wildemeersch, D. (2014). Adult and community education in complex societies: Reconsidering critical perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 821–831.
- Wildemeersch, D. (2017). Opening spaces of conversation: Citizen education for newcomers as a democratic practice. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), 112–127.