

Nives Ličen in Meta Furlan (ur.)

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE ZA ZAČETNIKE: primeri iz prakse



SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE ZA ZAČETNIKE: primeri iz prakse

Nives Ličen, Meta Furlan, Zdenka Žigon, Alenka Kučan,
Monika Šparl, Jolanda Ravnikar, Mihael Nedeljko,
Ana Vovk, Mojca Blažič, Mojca Leskovec

Ljubljana 2026

VSEBINA

Predgovor	5
Uvod	9
KAKO MISLITI SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE?	12
Kaj je značilno za skupnostno izobraževanje?	13
Kako razumeti skupnostno izobraževanje?	14
Kakšni so terminološki izzivi?	19
Kako se je razvijalo?	21
Kako klasificiramo skupnostno izobraževanje?	25
S katerimi področji se povezuje skupnostno izobraževanje?	28
Katere teoretske leče lahko uporabimo?	30
Učēca se skupnost	31
Učēce se mesto, učēca se regija	35
Etika skrbi	37
Rezilientnost	39
Posthumanizem in postantropocentrizem	41
Učenje v vsakdanjem življenju	43
Kako spoznavati skupnost?	47
Kako v praksi načrtovati spoznavanje skupnosti?	51
Instrumenti za spoznavanje učenja v skupnosti in vloga andragoga	53
KAKO SE SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE URESNIČUJE V PRAKSI?	61
Ljudska univerza Ajdovščina	62
Od omare do modne piste: kako smo z medgeneracijskim dogodkom povezali skupnost in odprli temo trajnostne mode	63
Sredini pohodi: Z našo klapo n' fališ!	70

Ljudska univerza Murska Sobota	74
Pletemo prihodnost	75
Center aktivnosti Fužine	86
Nune pojejo – ko sanje zaživijo in podirajo mite	87
Skupnostno izobraževanje in marginalizirane skupine	96
Uspešno staranje LGBTQ+ starejših odraslih	97
Skupnostno izobraževanje in samooskrbnost	105
Učni poligon Dole za učenje o holistični samooskrbi	106
Skupnostno izobraževanje v povezavi s formalnim izobraževanjem	126
Skupnostno učenje kot most med univerzo in skupnostjo	127

PREDGOVOR

SKUPNOSTNO UČENJE: ŠIRJENJE SVETOV

Skupnostno učenje je vedno del nekega okolja, vedno se povezuje s tradicijami in navadami ljudi. Vipavska dolina, kjer sem več desetletij delovala v svoji profesionalni karieri izobraževalke odraslih, ima bogato in dolgo tradicijo izobraževanja, ki ga danes imenujemo skupnostno: od Janeza Svetokriškega prek prizadevanj Matije Vertovca za naprednejše kmetovanje do čitalniškega gibanja, ki je bilo ena prvih oblik organiziranega izobraževanja odraslih pri nas. Leta 1945 je v Ajdovščini nastala Ljudska univerza, ki je to tradicijo nadgradila in omogočila organizirano izobraževanje odraslih.¹ V času, ko ni bilo televizorjev in interneta, je bila skoraj edina oblika izobraževanja odraslih v kraju. Ljudska univerza Ajdovščina je znala s svojim delom ter izobraževalnimi vsebinami in oblikami odgovarjati potrebam časa in ljudi ter s tem prispevati k razvoju zgornje Vipavske doline.

Ajdovščina je leta 1995 in še kar nekaj let potem gostila Andragoško poletno šolo, ki je spodbudila razvoj skupnostnega izobraževanja. Program je bil namenjen izobraževalcem odraslih in je potekal v sodelovanju z lokalnim okoljem, kar je omogočilo povezovanje akademskega znanja s potrebami skupnosti. Ajdovščina ni bila zgolj lokacija, temveč aktivno učno okolje, kjer so lokalne institucije ter prebivalci prispevali k vsebini in izvedbi programa. Andragoška poletna šola predstavlja pomemben mejnik pri razvoju skupnostnega izobraževanja in ideje »učee se skupnosti«. Tu smo se srečevali udeleženci iz vse Slovenije in tuji predavatelji, tu so se stcale trajne vezi, rodile nove ideje, ki so pozneje v praksi dejansko zaživele. Spomnim se, da je poleg Andragoške poletne šole nastala tudi študentska andragoška šola. Ljudska univerza je gostila študente andragogike in skupaj z njimi smo raziskovali potrebe ljudi. Opravljali smo intervjuje po vaseh, srečevali smo se s starši. Iz teh povezav je v sodelovanju z lokalno karitativno organizacijo nastala šola za starše, izobraževanje za mentorje za vodenje pogovornih skupin staršev. Tako se je skupnostno učenje širilo kot koreninski sistem.

Ob prelomu tisočletja se je izobraževanje odraslih nasploh zelo razvilo in ponudilo nove izobraževalne pristope, ki so zelo pogosto temeljili na načelih skupnostnega učenja. Pozornost izobraževanja se je usmerila na posameznika in njegov osebni razvoj, obenem pa je odgovarjala tudi na potrebe skupnosti in na izzive stalno spreminjajočega se sveta. Tudi v našem okolju smo organizirali številne študijske krožke. Ponosni smo bili na priznanja, ki so jih krožkarji prejeli. Teme o kulturni dediščini, prehrani, ekologiji, ohranjanju ogroženih in skoraj izginulih živalskih vrst, obujanju kulturnega življenja v vaseh in druge so krepile povezanost, sodelovanje, strpnost, vključenost ter medgeneracijsko in trajnostno naravnost.

Skupnostno izobraževanje smo na Ljudski univerzi Ajdovščina, katere direktorica sem bila od leta 2002 do 2015, umeščali v mednarodne projekte in tako stopili v evropski prostor. S partnerji iz evropskih držav smo razvijali nove pristope. Že od leta 2007 intenzivno razmišljamo o potrebah po druženju generacij. Med prvimi

¹ Jeseni leta 1945 je začela delovati Ljudska univerza Ajdovščina kot društvo. Leta 1959 je bil ustanovljen zavod Ljudska univerza Ajdovščina, ki se je kmalu preimenoval v Vojkova delavska univerza. Pod tem imenom je deloval do devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko se je ponovno preimenoval v Ljudska univerza Ajdovščina.

v Sloveniji smo v projektu *Tandems Go!* (2008–2010) razvili model medgeneracijskega učenja za povezovanje učencev in starejših v okolju. Leta 2009 smo s partnerji z Malte, iz Poljske in Francije ugotavljali, da se ljudje srečujejo s podobnimi izzivi. Medgeneracijsko učenje je bilo namenjeno razvoju digitalnih spretnosti starejših in poleg tega tudi razmišljanju o migracijah. Vsebine zgodbarjenja so bile pripovedi o aleksandrinkah, ženskah, ki so iz Vipavske doline odhajale v Egipt. V projektu *Green education: Back to the nature* (2013–2015) smo razvijali modele za zeleno izobraževanje, razvili smo povezovanje z društvi in študijskimi krožki.

Medgeneracijsko in zeleno izobraževanje je še vedno del skupnostnega učenja, kjer sodelujem. Sedaj, že dobro desetletje po upokojitvi, ugotavljam, kako so teme vedno aktualnejše, le pristopi se spreminjajo. Z leti se spreminja tudi moj fokus delovanja. Od širšega, aktivnejšega se prostor počasi zožuje na manjšega in bolj osebnega. To pa ne pomeni, da je zato siromašnejši, saj se tudi v njem skriva veliko možnosti za poglobljeno delo, vedno znova se odpirajo novi majhni svetovi. Danes sem aktivna v skupini *Druženje s kvačko*, ki se že drugo leto srečuje na Ljudski univerzi Ajdovščina na Večgeneracijskem centru Goriške. Nit se s kvačko in spretnimi prsti poveže, nastane nekaj novega, ustvarjalne možnosti so številne, za učenje in deljenje znanja, medgeneracijsko sodelovanje, za vključevanje v projekte z dobrim namenom. Razvijajo se nove kompetence in tkejo nove prijateljske vezi, da ne omenim še dodanih učinkov, kot so čuječnost, umirjenost, ohranjanje kognitivnih sposobnosti in razvoj fine motorike.

Tako se na različne načine z učenjem in v medsebojnem sodelovanju širijo naši svetovi.

Bralcem želim, da bi priročnik spodbudil mnogo novih idej in kritičnih premislekov!

Boža Bolčina

LJUDSKE UNIVERZE: STEBER SKUPNOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Ljudske univerze imajo veliko vlogo pri razvoju skupnostnega izobraževanja, kot je vidno tudi v refleksiji praks, zbranih ob obletnicah Ljudskih univerz leta 2019 in 2022,² pri katerih je sodelovala Ljudska univerza Ajdovščina, ki je sodoben, odprt ter dostopen izobraževalni center za odrasle. V lokalnem okolju predstavlja pomembno institucijo, ki prispeva k razvoju skupnosti. Delujemo s pogledom v prihodnost na trdnih temeljih dolgoletnih izkušenj ter ob upoštevanju potreb lokalnega okolja. S svojim delovanjem vsakodnevno udeležamo slogan »**Širimo znanje, krepimo učečo se skupnost**«.

V lanskem letu smo zasnovali razvojni načrt za naslednjih pet let. Zavezali smo se, da bomo središče znanja, ki omogoča rast posameznikov, krepí lokalno gospodarstvo ter spodbuja povezanost v skupnosti z inovativnimi programi, sodobnimi pristopi in tesnim sodelovanjem z deležniki. Naše poslanstvo je zagotavljati kakovostne programe in storitve ter omogočati priložnosti za vseživljenjsko učenje, ki posameznikom pomaga uresničevati njihov potencial. Vizijo in poslanstvo uresničujemo v okviru treh stebrov: **rast, moč in povezanost**. Rast pomeni našo zavezanost osebnemu in poklicnemu razvoju udeležencev. Moč odraža podporo lokalnemu gospodarstvu z razvojem programov in usposabljanj, ki krepíjo prilagodljivost ter konkurenčnost podjetij. Povezanost pa poudarja pomen sodelovanja in povezovanja v skupnosti, kar prispeva k večji socialni vključenosti in družbeni povezanosti.

Prav **steber povezanosti udejanja skupnostno izobraževanje**. S povezovanjem in sodelovanjem pomembno prispevamo k višji kakovosti življenja v lokalni skupnosti. Naša vloga je povezovati različne deležnike ter spodbujati sodelovanje na podlagi skupnih ciljev in vrednot. Prepoznavamo se kot **pomemben povezovalni člen v skupnosti**. Sodelujemo s ključnimi partnerji na področjih izobraževanja, sociale, zaposlovanja, zdravstva, kulture in športa. Skupaj z deležniki razvijamo vključujočo skupnost. Z izmenjavo znanja, izkušenj in dobrih praks soustvarjamo nove priložnosti za učenje ter druženje. S kakovostnimi projekti in dogodki spodbujamo učenje vseh.

Programov je veliko, zato izpostavljam le nekatere, ki se mi zdijo najbolj povezani s skupnostnim izobraževanjem. Vsako leto pripravljamo Letni program izobraževanja odraslih v občini Ajdovščina, v okviru katerega izvajamo aktivnosti tudi zunaj mestnega središča, v številnih krajevnih skupnostih. Med njimi je program **Aktivno druženje vasi**, ki je predstavljen v nadaljevanju učbenika. Smo tudi nosilci projekta **Večgeneracijski center Goriške - VGC Goriške**, s katerim zagotavljamo dostopne izobraževalne, socialne in podporne aktivnosti za ranljive skupine z namenom njihovega opolnomočenja ter vključevanja v skupnost. Projekt povezuje številne partnerje ter ustvarja prostor za druženje, informiranje, svetovanje in krepitev socialnih mrež vseh generacij. V okviru projekta smo organizirali tudi **medgeneracijsko modno revijo** *Od omare do modne piste*, ki je prav tako predstavljena v enem izmed poglavij. Vseživljenjsko učenje spodbujamo kot koordinatorji **Tednov vseživljenjskega učenja**, kjer skupaj z več kot petdesetimi partnerji predstavljamo priložnosti za učenje v lokalnem okolju. S **študijskimi krožki** že dolga leta spodbujamo aktivno učenje, sodelovanje, izmenjavo znanja ter razvoj kritičnega razmišljanja in samoiniciativnosti.

² Mermolja, E., Benko, A., Grželj, A., & Ličen, N. (ur.). (2019). *Soustvarjamo družbo znanja: Zbornik ob 60-letnici Zveze ljudskih univerz Slovenije*. Zveza ljudskih univerz Slovenije. Grželj, A., Mermolja, E., Bazjako, T., Benko, A., & Ličen, N. (ur.). (2022). *Sto let je znanja: 100 let ljudskih univerz na Slovenskem*. Zveza ljudskih univerz Slovenije. <https://www.zlus.si/wp-content/uploads/2023/01/Sto-let-je-znanja-Monografija.pdf>

V času številnih izzivov, kot so podnebne spremembe, demografski premiki in digitalna preobrazba, imata izobraževanje odraslih in skupnostno izobraževanje ključno vlogo. Omogočata prilagajanje spremembam in hkrati razvijata inovacije. Na Ljudski univerzi Ajdovščina smo v zadnjem času vključeni tudi v mednarodne projekte, s katerimi želimo razviti nove strategije za vključevanje s pomočjo umetnosti in kulturne dediščine.³ Ob sodobnih konceptih, kot so učna krajina (*learning lanscape*), učenje v javnem prostoru (*learning in public spaces*) ter participativno in transformativno učenje, razvijamo prakse povezovanja krajine z učenjem in naravne dediščine z ekološkim učenjem. S študijskim krožkom o jerebicah smo prispevali k ponovni naselitvi le-teh v Vipavski dolini.⁴ S projekti o kulturni dediščini smo razvili inkluzivne tematske poti. Začenjamo tudi z novim LAS projektom, *Skupaj po digitalnih poteh do dediščine Vipavske doline*. Projekt združuje kulturno dediščino, sodobno digitalno tehnologijo in vključujoče metode dela v prenosljiv model ustvarjanja digitalnih tematskih poti, ki omogoča nove načine dostopa do ter interpretacije lokalnih vsebin.

Ob vse večji družbeni razdrobljenosti postaja gradnja vključujočih skupnosti še pomembnejša. Programi, ki povezujejo generacije in vključujejo ranljive skupine, krepijo socialno kohezijo in odpornost skupnosti. Ljudska univerza Ajdovščina ima pri tem pomembno vlogo, ki se bo v prihodnje še krepila, tudi z razvojem skupnostnega izobraževanja.

Eva Mermolja

³ Gl. projekt Interreg Italia-Slovenija *BEroots Between Rivers and Lagoons: Artistic Routes*: <https://www.ita-slo.eu/sl/beroots>

⁴ Jerebice v Vipavski dolini. (2023). <https://enovicke.acs.si/jerebice-v-vipavski-dolini/>

UVOD

Skupnostno izobraževanje (SI) postaja v zadnjih desetletjih vse pomembnejši pristop v okviru **vseživljenjskega učenja**.⁵ Mnogi avtorji in avtorice opozarjajo na razvoj postformalne paradigme, iskanje novih strategij za spodbujanje kritičnega mišljenja, razvoja socialnih in emocionalnih kompetenc, zato razumejo SI kot prispevek k razvoju družbe prek ozaveščanja, inovacij, povezovanja. V času hitrih družbenih, okoljskih in tehnoloških sprememb, ko nastajajo novi obrati tudi v spoznavanju in načinih razumevanja znanja (npr. narativni, materialni, telesni, digitalni, afektivni obrat), se uresničujejo ideje, po katerih vseživljenjskost učenja ni le časovna dimenzija (*life-long*), temveč tudi vsebinska in organizacijska (*life-wide*) ter transformativna (*life-deep*). Učenje ne poteka zgolj v poznanih izobraževalnih ustanovah, temveč tudi v vsakdanjem življenju, v lokalnih okoljih, v organizacijah civilne družbe, kulturnih ustanovah, ambulantah, v javnih prostorih ... Skupnost je prek mnogih dejavnosti, ki bodisi spodbujajo bodisi organizirajo izobraževanje, prostor učenja, kjer posamezniki soustvarjajo znanje, rešujejo skupne izzive in krepijo socialno povezanost, kar je izredno pomembno v času, zaznamovanem s krizo orientacijskih dejavnikov, kot so vrednote, norme in tradicija.⁶

Kulturno okolje vpliva na značilnosti SI, ki v različnih kulturah sprejema in tudi posodablja že uveljavljene oblike izobraževanja. Ustvarja mnoge nove prakse in interpretacije (npr. učne krajine, participativno učenje in občansko znanost). Trenutno dominantni in »uradni« diskurz vseživljenjskega učenja, ki ga zagovarjajo mednarodne organizacije, kot so OECD, UNESCO, WHO, ne pomeni, da ni drugih načinov razmišljanja o učenju in izobraževanju. UNESCO (2022, str. 3 in 75–84) ugotavlja, da se udeležba v izobraževanju odraslih povečuje, vendar je hkrati vedno bolj pod vplivom neoliberalne ideologije, ki izobraževanje odraslih usmerja predvsem v usposabljanje delovne sile za trg dela. Prav SI je lahko s svojo tradicijo zavzemanja za dobro življenje (blagostanje), demokratične odnose, opolnomočenje in odpravo revščine način razmišljanja in delovanja, ki prispeva k alternativnim pogledom, osnovanim na humanizmu v izobraževanju odraslih.

Kot začetke SI v Evropi štejemo danske ljudske visoke šole, velik razmah se je zgodil ob osamosvajanju kolonij po drugi svetovni vojni in z gibanjem za deinstitutionalizacijo v sedemdesetih letih 20. stol. V današnjem času smo v podnebni krizi, pojavljajo se nove bolezni, naraščajo razlike v svetu. Problem informacij in kredibilnosti, digitalizacija, globalizacija, ki vodi v ponovno iskanje socialnih povezav – vse to prispeva k dialoški konstrukciji praks izobraževanja in učenja v skupnosti. Tudi v Sloveniji ima SI dolgo tradicijo. Poznane so tradicionalne oblike SI v društvih (gasilska, kulturna, gledališka, godbena društva, pevski zbori) in sodobnejše oblike izobraževanja v društvih (okoljevarstvena društva, društva bolnikov, potrošnikov). SI se dogaja tudi v središčih za medgeneracijsko učenje, kulturnih ustanovah (knjižnice, muzeji, galerije), na ljudskih univerzah ... Medtem ko je bilo v preteklosti v slovenskem okolju SI povezano z nacionalno identiteto, kulturo, varovanjem pred požari in naravnimi nesrečami, jezikom, branjem ter opismenjevanjem (društva in čitalnice), se v sodobnosti ukvarja z novimi izzivi: trajnostni razvoj, migracije, dolgoživa družba, zdravje in onesnaženost. Aktualni čas postavlja nova vprašanja, kot sta: Kako skrbeti za ljudi in druga živa bitja v kroničnem stresu, ki ga »proizvaja« sociokulturno okolje? Kako skrbeti za okolje, vodo, zrak v onesnaženem okolju?

5 Gl. zbornik Evans, K., Lee, W. O., Markowitsch, J., & Zukas, M. (ur.). (2023). *Third international handbook of lifelong learning*. Springer. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-031-19592-1>

6 Gl. zbornik Erzetič, M. (ur.). (2026). *Smiselna dezorientacija in nihilistični precep*. Inštitut Nove revije, zavod za humanistiko. Avtorji izpostavljajo, da v sodobnosti ne le umanjajo vrednostne izpolnitve, temveč prihaja tudi do izgube orientacijske relevantnosti. Gl. tudi Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Modrijan.

SI se sooča z izzivi postmoderne,⁷ nove revščine, robotizacije ter odgovarja na (globalne) probleme v kontekstu lokalne skupnosti (teritorialne skupnosti). Dušana Findeisen (1996, str. 29) piše, da SI nenehno nastaja, čeprav ima že dolgo zgodovino. Nastaja v novih družbenih razmerah ter v drugačnih odnosih med izobraževalnimi organizacijami in okoljem. Na univerzah razvijajo nove prakse skupnostnega izobraževanja v okviru tretjega poslanstva. Spodbujajo prenos znanja v skupnost in skupnostno raziskovanje (*community-based research*). Kot nove prakse nastajajo medgeneracijske svetovalne mreže, študentski skupnostni projekti, izobraževanje starejših odraslih.

Pri raziskovanju, načrtovanju, izvajanju in evalviranju moramo upoštevati, da se pogledi na skupnostno izobraževanje razlikujejo glede na družbeni in kulturni kontekst. SI je lahko **razumljeno kot**:

- razširitev izobraževalnih programov (npr. opismenjevanje), namenjenih težje dosegljivim skupinam za spodbujanje njihovega vključevanja,
- razsežnost razvoja skupnosti, ki vodi v opolnomočenje ljudi, da sami naslovijo svoje izobraževalne in družbene potrebe,
- del praks v civilni družbi,
- del praks, ki povezujejo formalno in neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje,
- del mrež učenja, ki ustvarjajo inovacije za rezilientnost in blagostanje.

Tudi **poimenovano je lahko na različne načine**. Včasih ga avtorji⁸ imenujejo skupnostno učenje, ljudsko izobraževanje, včasih neformalno izobraževanje, enkrat terensko izobraževanje (*outreach*), drugič ga umestijo v shemo liberalnega izobraževanja odraslih.⁹ V različnih okoliščinah in kulturah ima praksa SI različna imena. V slovenskem okolju je začela izraz skupnostno izobraževanje uveljavljati in teoretsko utemeljevati Findeisen (1996).

SI goji mnogo **inovativnih strategij**. Podobno kot se na gledališkem področju razvijata snovalno gledališče (*devised theatre*) in gledališče upora ter se pri upravljanju lokalnih skupnosti pojavljajo pobude za »novo nase-litev skupnega« (D'Alena & Manzini, 2024), tako se porajajo tudi mnoge strategije izobraževanja, ki so razvoj-no-raziskovalne, interaktivne, vključujoče, participativne, aktivistične. Povezujejo znanost in umetnost, raziskovanje in prakso. Inovativne strategije nastajajo v mnogih projektih, kot so projekti za krepitev duševnega zdravja, ozaveščanje o onesnaženosti, pomenu gozda.

Namen učbenika je predstaviti izbrane koncepte in praktične primere študentom, ki vstopajo na področje SI. Gre za široko in prepleteno področje, ki vključuje različne vsebine in oblike ter metode izobraževanja. Ker je priročnik namenjen »začetnikom«, so v sprotnih opombah dodana pojasnila, ob zaključku poglavij pa dodatna literatura za poglobljanje znanja.

7 Pojem *postmoderna* je v filozofiji razvil Jean-François Lyotard (Lyotard, J. F. (1979). *Postmoderno stanje: Poročilo o vednosti*, slov. prevod 2002) in označuje nezaupanje do univerzalnih razlag sveta. Danes se uporablja na različnih področjih in označuje način ustvarjanja in razmišljanja, ki se odmika od »velikih zgodb« v času tekoče moderne, za katerega so značilne fleksibilnost, fragmentiranost, nepredvidljivost.

8 V nadaljevanju bo zaradi lažje berljivosti uporabljena moška slovnična oblika (npr. študent, udeleženec) kot spolno nevtralna in vključuje vse spolne identitete.

9 *Liberal adult education* izpostavlja, da je izobraževanje pomembno za življenje, z izobraževanjem človek išče rešitve za življenjske izzive, pomembne so izkušnje študenta/udeleženca izobraževanja, oblike sodelovalnega učenja (Lindeman, 1926; Knowles, 1973; Knowles idr., 2025). V tem je zelo podobno skupnostnemu izobraževanju, zato včasih prihaja do uporabe enakega imena.

V prvem delu učbenika predstavljamo izhodišča za razumevanje SI in izbrane koncepte, ki jih uporabljamo pri interpretaciji. Pomemben okvir predstavlja etika skrbi, ki v ospredje postavlja odnose, pravičnost, odgovornost in medsebojno podporo. To pa so elementi, ki so del SI v vseh pojavnih oblikah in v različnih okoljih. Drugi del učbenika sestavljajo **primeri iz prakse**, ki bralcem ponujajo vpogled v nekatere dejavnosti, ki povezujejo teorijo in delovanje v konkretni skupnosti.

Predstavljeni so projekti in pobude slovenskih organizacij, ki na različne načine povezujejo učenje, sodelovanje ter družbeni razvoj na področjih gibanja, glasbe, pridelave hrane, ohranjanja kulturne dediščine in mode. Med njimi so projekti Ljudske univerze Ajdovščina in Ljudske univerze Murska Sobota, Centra aktivnosti Fužine ter Univerze v Novem mestu. Posebno pozornost namenjamo tudi skupnostnemu izobraževanju, povezanemu z marginaliziranimi skupinami, npr. pri podpori uspešnemu staranju LGBTQ+ odraslih, in razvoju samooskrbnosti. Z vključevanjem teoretskih razmislekov in praktičnih primerov želimo spodbuditi spoznavanje skupnostnega izobraževanja kot dinamičnega, odprtega in participativnega procesa.

Učbenik je namenjen vsem, ki jih zanima, kako lahko učenje in izobraževanje prispevata k bolj vključujočemu in trajnostnemu razvoju skupnosti, zato ga pospremimo na pot z mislijo filozofinje Marie Puig de la Bellacasa (2017, str. 5) o skrbi, ki ima tri dimenzije: *labor/work, affect/affection, ethics/politics*. Skrb je torej čustveni, delovni in politično/etični proces. Avtorica poudarja, da skrb ni le čustveno stanje, temveč je tudi delovanje in etična obveza, kar je jedro sodobnega SI. Skupnostno izobraževanje ni le prenos znanja, temveč tudi praksa skrbi, ki vključuje odnose, materialne življenjske razmere ter odgovornost do drugih ljudi in okolja (več kot človeškega). Takšno razumevanje implicira, da je izobraževanje vedno tudi etično in politično dejanje, ki soustvarja skupnost ter skrbi za njeno prihodnost.

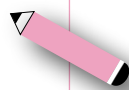
Nives Ličen in Mojca Leskovec

KAKO MISLITI SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE?

KAJ JE ZNAČILNO ZA SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE?

V tem poglavju boste spoznali:

- kako razumeti skupnostno izobraževanje,
- kakšni so izzivi s poimenovanjem,
- kako se je razvijalo in kako ga razvrščamo,
- s katerimi področji se povezuje.



Tematska pot je lahko strategija skupnostnega izobraževanja.
Tematska pot Vipava: *Tihe sledi velikih ljudi* (Meta Furlan, 2026)

KAKO RAZUMETI SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE?

Skupnostno izobraževanje (SI) opisujemo kot prakso izobraževanja, ki poteka zunaj formalnega izobraževalnega sistema, vključuje (lokalno) skupnost ter spodbuja sodelovanje, vključenost in pravičnost.

Organizatorji SI so raznoliki: lahko so organizacije za izobraževanje odraslih, kot so ljudske univerze, centri za medgeneracijsko učenje, lahko so to lokalne organizacije, društva in druge nevladne organizacije kot sestavni del civilne družbe, sindikati, karitativne organizacije, skupine prostovoljcev, socialna gibanja, politična združenja, verske organizacije ali športne organizacije. Nosilci SI pripravljajo strukturirano izobraževanje, ki je dostopno in relevantno za ljudi ter izhaja iz ljudi, to pomeni, da nastaja »od spodaj navzgor«.

Na področju SI ni enotnega kanona. Med sodobnimi vplivnejšimi avtorji so: Bud Hall, Rajesh Tandon, Eve Co-bain, Camilla Fitzsimons, Lesley Wood, Ortrun Zuber-Skerritt, ki raziskujejo participativno akcijsko učenje in raziskovanje, skupnosti prakse, transformativnost akcijskega učenja v skupnosti. Praksa SI se razlikuje od organiziranega formalnega izobraževanja (izobraževanje z nadzorovanimi kurikulumi), sledi zamislim Ivana Illi-cha v delu o razšolanju družbe (*Deschooling society*, 1971), Paula Freireja v delu *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogia do oprimido*, 1968), feminističnih avtoric (gl. dela bell hooks) ter sodobnih avtorjev, ki zagovarjajo kulturno umeščno izobraževanje, trajnostni razvoj, etiko skrbi, kot je Maria Puig de la Bellacasa, in transgresivno učenje, ki ga razvija Arjen Wals. Različni avtorji, npr. Camilla Fitzsimons (2025), razumejo SI tudi kot politično prakso. SI ni le način pridobivanja in oblikovanja znanja, veščin, navad, stališč, temveč je tudi **emancipatorna praksa**, ki poudarja sodelovanje med ljudmi, razvoj kritičnega mišljenja, socialne pravičnosti in aktivnega državljanstva.

Skupnostno izobraževanje je del paradigme vseživljenjskega učenja. Nastaja **v dialogu** s (teritorialno) skupnostjo.

Glavni namen je razvijati zmožnosti, ki prispevajo k blagostanju posameznikov in skupnosti ter **kakovosti življenja v skupnosti**.

Pomembno vlogo imajo družbena gibanja, društva, lokalne mreže, prostovoljske in druge organizacije, ki pripravljajo in izvajajo **neformalno izobraževanje** ter spodbujajo **priložnostno učenje**.

Ključne besede: **opolnomočenje**, družbena pravičnost, znanje, identiteta in občutek pripadanja, blagostanje, ranljivost, skrb, vključujoča skupnost, učeča se regija, razvoj.

Če povzamemo opredelitve SI po Eve Cobain in Rebeci Jackson (gl. Cobain idr., 2024; Cobain & Jackson, 2025),¹⁰ lahko zapišemo, da je skupnostno izobraževanje:

- praksa izobraževanja odraslih, ki **izhaja iz potreb skupnosti**,
- proces, ki **spodbuja kolektivno učenje, sodelovanje** in družbeno spremembo,
- prostor za **kritično razmišljanje in ozaveščanje** o družbenih neenakostih,
- način **opolnomočenja** marginaliziranih skupin,
- demokratičen in **participativen proces učenja**.

Fitzsimons (2025) poudarja, da je namen SI doseganje družbene pravičnosti, kolektivno delovanje in razvoj kritične zavesti. SI se že tradicionalno razvija kot odgovor na družbene neenakosti (tudi neenakosti pri dostopu do izobraževanja), poleg tega je način opolnomočenja marginaliziranih skupin, prostor političnega in demokratičnega delovanja. Sodobna grožnja SI so neoliberalne politike, ki spreminjajo poznane družbene cilje skupnostnega izobraževanja in poudarjajo zaposljivost ter ekonomsko korist, zmanjšujejo pa socialno in politično funkcijo SI. Tržno usmerjene in managerske politike so po mnenju avtoric iz irskega združenja AONTAS¹¹ postopoma oslabele transformativno in emancipatorno vlogo skupnostnega izobraževanja (Fitzsimons, 2025; Cobain idr., 2024), zato moramo biti še posebej pozorni na širši družbeni kontekst SI pri načrtovanju in organiziranju dejavnosti.

Skupnostno izobraževanje je učinkovit, toda premalo uporabljen mehanizem za krepitev skupnosti in revitalizacijo demokracije. V času naraščajočega rasizma, groženj za družbeno kohezijo, naraščanja neenakosti ponuja **vključujoč model za transformacijo**.

Cobain in Jackson (2025, str. 3)

Posebnosti SI se odražajo v programih, strategijah in ustvarjanju kompleksnih učnih okolij. SI poteka v lokalnem okolju in ponuja **programe**, ki so vsebinsko raznoliki: za zdravje, kulturo, aktivno državljanstvo, rekreacijo, ohranjanje okolja, opismenjevanje. Skladno s paradigmo vseživljenjskega učenja ga opredeljujejo tri dimenzije: časovna dimenzija (*lifelong*), dimenzija védenja in vsebin (*lifewide*) ter dimenzija globine transformacij (*life-deep learning*). To pomeni, da poteka v različnih življenjskih obdobjih, zajema pahljačo vsebin ter ima za cilj transformacijo oseb in praks ter skupnosti.

Uporablja raznolike **strategije**,¹² prevladujejo sodelovalne (*cooperative learning*) in participativne (*participative learning*), ki pogosto povezujejo učenje in raziskovanje, npr. participativno akcijsko raziskovanje in učenje.

¹⁰ Med vodilnimi avtorji na področju SI na Irskem (gl. AONTAS) sta Eve Cobain in Rebecca Jackson. Gl. dela: Cobain, E., Cullinane, S., & Kyle, S. (2024). Towards a grounded practice: Community education in Ireland today. V C. Fitzsimons & J. O'Neill (ur.), *Critical perspectives on further education and training* (str. 127–140). Anthem Press.

Cobain, E., & Jackson, R. (2025). *Community education for social transformation* [Research report]. AONTAS. <https://www.aontas.com/wp-content/uploads/2025/10/Community-Education-for-Social-Transformation.pdf>

Cobain, E., Dowdall, L., O'Reilly, N., & Akisato, S. (2020). *Community education in a time of Covid* [Research report]. AONTAS. https://www.aontas.com/assets/resources/AONTAS-Research/AONTAS_CEN_Census_REPORT_FINAL.pdf

¹¹ AONTAS je irska nacionalna organizacija za izobraževanje odraslih (<https://www.aontas.com/about-us/>).

¹² Izbrane strategije gl. v priročniku Ličen, N., Gruden, U., & Furlan, M. (ur.). (2025). *Skupnostno izobraževanje: izbrane strategije za začetnike*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/801>

Lahko pa so povezane z vsakdanjim življenjem in spodbujajo priložnostno učenje, npr. skupnosti prakse, sodelovalno zgodbarjenje. Zelo pogosto je mentorstvo.

Strategije in raznolike vsebine ter cilji omogočajo, da je SI pogosto **povezano z družbenim aktivizmom**. Tako izobraževalci, udeleženci in raziskovalci postanejo tudi družbeno angažirani aktivisti, npr. pri skupnostnem okoljskem izobraževanju ali skupnostnem izobraževanju za duševno zdravje. Gl. primere Brez izgovora (<https://www.noexcuse.si/>), skupnostni vrtovi, gledališče zatiranih pri KUD Transformator, projekti za duševno zdravje (<https://kudtransformator.com/portfolio-item/dusevno-zdravje-je-clovekova-pravica/>), Care 4 Climate (<https://www.care4climate.si/si/>).

Ker potrebe lokalne skupnosti narekujejo razvoj programov in strategij skupnostnega izobraževanja, je le-to navadno organizirano kot umeščeno učenje ali lokalno učenje (*place-based learning*). To pomeni, da gre za kontekstualizirano učenje v določenem kulturnem okolju. Poteka v kraju, kjer ljudje živijo. SI navadno ne vznikne iz nasvetov države ali s predpisanimi učnimi načrti (»od zgoraj navzdol«), temveč iz potreb okolja (»od spodaj navzgor«), zato je mnogo učenja priložnostnega in naključnega, pri čemer nastaja tiho znanje, ki pa ga pogosto ne zaznamo ter ne znamo dovolj vrednotiti. Četudi je priložnostno in naključno, ima moč ozaveščanja (*consciousness raising*) ter ljudem omogoča, da prepoznavajo probleme, o njih kritično mislijo in jih rešujejo.

Poleg tega, da je učenje umeščeno in povezano z aktivizmom, je povezano tudi s prakso (*practice-based learning*). Med vidnejšimi strategijami, ki povezujejo učenje in delovanje, so **skupnostni projekti**, ki prispevajo k vitalnosti in kohezivnosti skupnosti. Taki projekti so lahko na področju gradnje stanovanj, energetike, kulture. V Sloveniji se s skupnostnimi projekti ukvarja več združenj. Naj omenimo projekt za trajnostno upravljanje virov skupnosti **Dovolj za vse**,¹³ ki prek svoje platforme zagotavlja informacije, izobražuje na delavnicah, objavlja priročnike in spremlja dobre prakse.

V vsakdanjem življenju skupnostni projekti prinašajo veliko možnosti za inovativno učenje, saj uvajajo nove načine delovanja, nove odnose in novo znanje, ki spodbujajo sodelovalno kulturo v lokalni skupnosti, za katero pa je potrebna usposobljenost vseh članov skupnosti. Lahko pa so vir konfliktov. Sodelovalnost se ne razvije brez učenja (spreminjanja) vseh akterjev, še posebej ne v individualizirani in tržno naravnani tekmovalni kulturi. Učenje v teh primerih poteka v kompleksnih okoljih, pripravljeno je tako, da nagovarja stališča in emocije ter vpliva na delovanje in bivanje. Ko želimo razvijati sodelovalno kulturo, uporabljamo učenje **v vsakdanjem okolju** (*natural settings*), ki vključuje skupine ljudi, katerih interakcije so pomembne za doživetje, emocije in učenje.

Za interpretacijo teh procesov uporabljamo teorijo ekspanzivnega in transgresivnega učenja, za raziskovanje pa pristope, kot so etnografije in avtoetnografije, biografske metode, ustna zgodovina.¹⁴ Pri analizi učenja nismo osredotočeni le na učenje posameznika, temveč na sistem delovanja (*activity system*), to je sistem elementov in aktivnosti, ki so usmerjene k nekemu cilju.

¹³ Dovolj za vse (<https://dovoljazvse.si/>).

Na povezavi <https://dovoljazvse.si/publikacije-in-gradiva/> so na voljo priročniki za izvedbo skupnostnih projektov.

¹⁴ Gl. Grummell, B., & Finnegan, F. (ur.). (2020). *Doing critical and creative research in adult education: Case studies in methodology and theory*. Sense Publishers.

Nosilci skupnostnega izobraževanja so (najpogosteje):

- društva, prostovoljske organizacije, kulturne organizacije, ki delujejo v lokalnem okolju,¹⁵
- povezani nosilci organiziranega izobraževanja (šole, univerze, ljudske univerze)¹⁶ in lokalna skupnost (posamezniki, lokalna društva, gibanja, umetniki, raziskovalci v lokalnem okolju),
- profesionalna združenja (npr. društva čebelarjev, zdravniška društva),
- interesne in religiozne skupnosti.

Za delovanje na področju SI poteka usposabljanje v okviru neformalnih izobraževanj (delavnice, tečaji) in v formalnih študijskih programih. Na univerzah so v tujini pripravljeni dodiplomski in podiplomski študijski programi, npr. Skupnostno izobraževanje (*Community education*),¹⁷ Izobraževanje odraslih in skupnostno izobraževanje (*Adult and community education*).¹⁸

Skupnostno izobraževanje je organizirana **dejavnost**. Izhaja **iz problemov**, ki jih ljudje **v skupnosti** rešujejo z izobraževanjem in učenjem.

Uporablja **različne strategije**, poudarja **aktivno vlogo** učečih se oseb ter doseganje sprememb (**transformativnost**) za razvoj skupnosti.

Lahko ga vodijo strokovno usposobljeni **skupnostni izobraževalci** ali pa prostovoljci.

V naslednji shemi povzemamo glavne značilnosti skupnostnega izobraževanja.

¹⁵ V slovenskem okolju so imele v zgodovini pomembno vlogo čitalnice, v sodobnosti pa jo imajo knjižnice. Razvijajo se programi, kot so bralne skupine in bralni klubi, primer je program Beremo z Manco Košir. Nastajajo tudi skupine za starejše za glasno branje.

¹⁶ Izobraževalne organizacije (npr. šole in ljudske univerze) podpirajo skupnostno izobraževanje s svetovanjem, pomočjo pri organizaciji, skupnimi projekti. Vedno več je raziskav in razvoja novih praks, kjer se univerze povezujejo s skupnostnim izobraževanjem v lokalnem okolju. Izhajajoč iz koncepta *družbeno odgovorna univerza* se razvijajo inovativne medgeneracijske prakse, gibanje starosti prijazna univerza.

¹⁷ University of the West of Scotland. <https://www.uws.ac.uk/study/undergraduate/undergraduate-course-search/community-education/>

¹⁸ Maynooth University. <https://www.maynoothuniversity.ie/adult-and-community-education>

Shema: Utrinki o skupnostnem izobraževanju



KAKŠNI SO TERMINOLOŠKI IZZIVI?

V literaturi naletimo na več poimenovanj: skupnostno izobraževanje, skupnostno učenje in razvoj, izobraževanje za razvoj skupnosti, izobraževanje za lokalni razvoj, izobraževanje za družbeni razvoj. Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja je bil termin »skupnostno« sprejet na mnogih področjih (kultura, arhitektura, zdravje, socialno delo ...), kjer delajo z ranljivimi skupinami in sledijo načelom skupnostnega razvoja (*community development*), zato je nastalo mnogo novih poimenovanj, npr. muzej v skupnosti, skupnostna psihiatrija, skupnostno izobraževanje in razvoj. Lahko bi rekli, da je bila skupnost ponovno odkrita, kar se je odrazilo tudi pri besedah za poimenovanje skupnostnega izobraževanja (*community education*).

Beseda *community* izhaja iz latinske besede **communitas** (skupnost, občestvo), ki je sestavljena iz *com-*, ki pomeni skupaj, in *munus*, ki pomeni dolžnost, dar, služba. Slovenska beseda skupnost ima izvor v zbrati, združiti, dati skupaj, dati na kup. Beseda *education* izhaja iz latinskih besed **educare** in **educere**. Prva pomeni vzgajati, skrbeti za, izobraževati, postopno oblikovati, druga pa voditi iz, izpeljati, potegniti ven, pomagati, da se razvije potencial (The Roots of Education, 2023). Slovenska beseda izobraževanje izhaja iz besede izobraziti, ki pomeni oblikovati, dati podobo ali obliko (Snoj, 2016).

Skupnostno izobraževanje glede na etimološke izvore označuje izobraževalni proces, ki nastaja v skupnosti, izhaja iz skupnosti in je usmerjen v razvoj skupnosti. Skupnost je prostor, akter in cilj izobraževanja. Kot smo omenili že v Uvodu, je besedno zvezo skupnostno izobraževanje kot prevod za *community education* začela v Sloveniji v devetdesetih letih prejšnjega stoletja uveljavljati Dušana Findeisen (1996), ki je vpeljala izraz skupnostni izobraževalec. Tudi po mnenju Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša¹⁹ je izraz skupnostno izobraževanje, ki vključuje poučevanje (*community-based teaching*) in učenje (*community-based learning*), ustrezen prevod za *community education*.

V literaturi se pojavljata dva izraza: skupnostno izobraževanje in skupnostno učenje, ki v vsakdanjem jeziku delujeta kot sinonima, v strokovnem jeziku pa imata različne pomene. **Skupnostno izobraževanje** (*community education*) je organizirana dejavnost, strukturirana in načrtovana. Ima oblikovane cilje in uporablja izobraževalne strategije. Pogosto jo vodijo ljudske univerze, univerze, šole, nevladne organizacije ali lokalne oblasti. Cilji so vnaprej določeni – npr. socialna vključenost, opolnomočenje skupnosti, zmanjšanje osamljenosti. Vloga izvajalca/izobraževalca je jasna: načrtuje dejavnosti, vodi, usmerja, sodeluje pri izvajanju delavnic ali drugih oblik. **Skupnostno učenje** (*community learning*) ima dva pomena. Prvič: poimenuje pristop k učenju, ki temelji na sodelovanju, medsebojni podpori in aktivni vlogi skupnosti. V tem primeru je lahko skupnostno učenje strategija za izobraževanje, ki ga organizira univerza. V tem učbeniku je uporaba take strategije opisana v poglavju Skupnostno učenje kot most med univerzo in skupnostjo. Drugič: poimenuje priložnostno učenje. Besedno zvezo uporabljamo v povezavi s priložnostnimi ali naključnimi dogodki, ko gre za nenačrtovano izkustveno učenje. Skupnostno učenje v teh primerih ni organizirano, temveč se dogaja spontano v skupnosti. Nihče ni v vlogi izobraževalca. Primeri so učenje ob razstavah, na sejmihih.

Izziv za poimenovanje so podobne prakse kot skupnostno izobraževanje, ki jih v tujini imenujejo *popular education*, *public pedagogy*, sociokulturna animacija v Franciji, sociokulturno delo v Belgiji. V Italiji poznajo izraza

¹⁹ Gl. obrazložitev na povezavi https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/skupnostno-ucenje?utm_source.

pedagogia di comunità in *educazione comunitaria*, ki se nanašata na vzgojo in izobraževanje v skupnosti. Prvi bolj poudarja spoznavanje vpliva skupnosti na razvoj posameznika, drugi pa praktično izobraževanje v skupnosti. Sociokulturna animacija in lokalni razvoj povezuje izobraževanje v skupnosti z vsakdanjim življenjem, izkušnjami, skupnimi projekti in kulturnimi praksami. Neformalno izobraževanje in priložnostno učenje se v projektih povezuje s socialnim delom (socialno delo v skupnosti) in socialnimi inovacijami. Pestrost izrazov kaže na razvoj skupnostnega izobraževanja v različnih kulturnih okoljih. V slovenskem jeziku ločimo tri poimenovanja za tri nekoliko različne prakse: skupnostno izobraževanje, izobraževanje v skupnosti in lokalno učenje / učenje v lokalni skupnosti. Razlike predstavljamo v spodnji preglednici.

Preglednica: Skupnostno izobraževanje, izobraževanje v skupnosti, učenje v lokalni skupnosti

<i>Izobraževanje</i>	<i>Značilnosti</i>
Skupnostno izobraževanje	Organizirana dejavnost Skupnost je akter, prebivalci sodelujejo pri načrtovanju, izvajanju izobraževanja, prebivalci oblikujejo delavnice ipd. Cilj je spodbujanje razvoja skupnosti in socialne povezanosti ter opolnomočenja.
Izobraževanje v skupnosti	Organizirana dejavnost Skupnost je lahko le kraj, okolje in ni nujno, da je akter. To je izobraževanje, ki se dogaja v skupnosti, vendar ni nujno skupnostno vodeno. Glavni cilj je povečati dostopnost izobraževanja.
Učenje v lokalni skupnosti	Priložnostno učenje in naključno učenje Gre za učenje, ki sloni na lokalnem znanju, izhaja iz lokalnih praks in je pogosto vzporedno z neko drugo dejavnostjo.

KAKO SE JE RAZVIJALO?

Na razvoj skupnostnega izobraževanja (SI) so vplivali mnogi avtorji in prakse, kot so: ljudske visoke šole, študijski krožki in kulturni krožki. Značilna zgodovinska oblika skupnostnega izobraževanja v Evropi so **ljudske visoke šole** na Danskem (dan. *folkehøjskole*), ki so nastale po zamislih Nikolaja Frederika Severina Grundtviga (1783–1872) v 19. stol. in so se razširile po Evropi ter razvile mnoge nove oblike na temelju ideje prosvetljevanja (dan. *folkeoplysning*). Prva ljudska visoka šola je bila ustanovljena leta 1844, ustanovitelj je bil učitelj Christen Mikkelsen Kold (1816–1870). V različnih državah so se razvile različne oblike ljudskih visokih šol in ljudskih univerz, na Danskem, v Nemčiji ali v Sloveniji so nastajale ljudske visoke šole kot ljudske univerze.²⁰

Na prelomu med 19. in 20. stoletjem se je razvilo gibanje **študijskih krožkov** kot del ljudskega izobraževanja (*popular education*). Za »očeta« te oblike na Švedskem velja Oscar Olsson (1877–1950), ki je leta 1902 organiziral prvo skupino (Bjerkaker, 2014, str. 261; Laesson & Nordvall, 2010). Študijski krožki so bili namenjeni delavcem in kmetom ter so del skandinavske tradicije in ameriškega izobraževanja odraslih. V ZDA so bili organizirani v New Yorku od 1870 dalje (Bjerkaker, 2014). Sodobni študijski krožki na Švedskem in v drugih skandinavskih državah so množično organizirani z državno podporo. Svojo uresničitve so dobili tudi v Sloveniji v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Mijoč idr., 1993). Organizira jih Andragoški center Slovenije.²¹

V študijskem krožku dobite: učenje brez krivde in slabe vesti, učenje brez poniževanja in nasilja, učenje za dobro samopodobo in samozaupanje.

(Bjerkaker, 2014, str. 260)

V 20. stoletju so se pojavili **kulturni krožki** v Braziliji pod vodstvom Paula Freireja, ki je razvijal ljudsko izobraževanje (*popular education*)²² za ozaveščanje (port. *conscientização*), s katerim promovira kritično refleksijo in transformativno učenje v dialogu z učečimi se osebami. Pomemben vpliv na razvoj skupnostnega izobraževanja v 19. in 20. stoletju so imela delavska in ženska gibanja ter **gibanja za opismenjevanje**. Po drugi svetovni vojni so mnoge države začele množične kampanje opismenjevanja, v katerih je bilo učenje branja in pisanja povezano tudi z učenjem o zdravju, kmetijstvu, ponekod pa tudi s politično mobilizacijo. Uporabljali so metode, ki jih je razvil Paulo Freire in nadgradil Jack Mezirow s svojo teorijo transformativnega učenja.

SI se je začelo hitro razvijati po obdobju **osamosvajanja kolonij** (dekolonizacija) po drugi svetovni vojni. V petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo veliko spodbud za izobraževanje za lokalni razvoj in odpravo revščine v dejavnostih OZN, kar je vodilo v močan tok skupnostnega izobraževanja kot upora revščini v Afriki, Indiji in Južni Ameriki.

20 Na Zvezi ljudskih univerz Slovenije so pripravili monografijo *Sto let je znanja* ob 100-letnici nastanka prvih ljudskih univerz na Slovenskem. Dostopna je na povezavi <https://www.zlus.si/100-let-je-znanja/>.

21 O študijskih krožkih gl. spletno stran <https://sk.acs.si/>.

22 *Popular education*. <https://infed.org/dir/welcome/popular-education/>

Drugi vplivni tok za razvoj SI v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo kritično premišljevanje o vlogi institucij ter gibanje za **deinstitucionalizacijo**. Takrat je prišlo do zelo kritičnega odnosa do togih institucij, ki ohranjajo družbeno moč določenih družbenih skupin. Ker izobraževalne in zdravstvene ustanove ohranjajo privilegije nekaterih (Illich, 2024), se je razvil skupnostni pristop k izobraževanju in zdravju. S slednjim so si prizadevali preseči institucionalni model zdravstvenega varstva (Pahor, 2018, str. 43–44) in izobraževanja. Eden od vidnih dosežkov kritike velikih sistemov je odpiranje psihiatričnih bolnišnic za skupnost. Franco Basaglia je bil ključna osebnost pri zapiranju velikih psihiatričnih bolnišnic in krepitevi razvoja storitev v skupnosti. Deinstitucionalizacija je proces zapiranja totalnih ustanov in razvijanja novih praks v skupnosti, kar vključuje tudi spreminjanje odnosa med strokovnjaki ter učečimi se, bolnimi in uporabniki. Na področju izobraževanja gre za spreminjanje odnosa med učiteljem in udeleženci izobraževanja ter premik moči k udeležencu izobraževanja. To ponazarjata vprašanje: »Česa se je učitelj danes naučil?« in geslo »na študenta osredotočeno učenje«. Prakse »na študenta osredotočenega učenja« so sicer razvijali že pred deinstitucionalizacijo. Frank C. Laubach (1884–1970) je v ZDA znan po metodi »*Each One Teach One*« (prevod, ki ga uporabljajo na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje, Znaš, nauči drugega).²³

Po drugi svetovni vojni pa so se okrepile težnje po približevanju učenja ljudem prav z metodami, ki temeljijo na aktivni vlogi učenca. Opazimo jih npr. v delu Danila Dolcija (1924–1997) na Siciliji, ki je znan po dialoški metodi recipročnega učenja in uporabi izobraževanja kot nenasilja v boju proti mafiji. Dolcijev pristop je vplival na sodobne oblike skupnostnega izobraževanja in participativnega učenja. Njegove ideje se še danes uporabljajo pri delu z marginaliziranimi skupinami.

Ivan Illich je leta 1961 ustanovil *Center for Intercultural Documentation* v mestu Cuernavaca v Mehiki, kjer so razpravljali o institucionaliziranem razvoju in o posledicah kulturne kolonizacije pod krinko pomoči. Zagovarjal je deinstitucionalizacijo prek mrež skupnostnega učenja, kjer znanje nastaja v vsakdanjih socialnih odnosih in zunaj formalnih izobraževalnih sistemov, ki ne upoštevajo lokalnega znanja. Illich je menil, da institucionalizirano šolstvo pogosto ustvarja odvisnost od formalnih izobraževalnih ustanov ter omejuje naravno radovednost in ustvarjalnost posameznikov. Po njegovem mnenju se ljudje učijo predvsem skozi vsakdanje življenje, socialne odnose in sodelovanje v skupnosti, zato je zagovarjal alternativne, bolj odprte in dostopne oblike učenja. Ena izmed njegovih idej je vzpostavitev učnih mrež, kjer bi posamezniki med seboj delili znanje, izkušnje in spretnosti.²⁴ Takšne mreže omogočajo učenje, ki temelji na interesih posameznika, sodelovanju in medsebojni pomoči. Znanje postane skupna dobrina, ki nastaja v socialnih odnosih in skupnostnem delovanju. Primer take mreže akterjev in znanja je borza znanja, ki deluje kot informacijsko središče, kjer se zbirajo, urejajo in posredujejo podatki o ljudeh, ki lahko ponudijo znanje in veščine.

V Evropi je po drugi svetovni vojni najbolj poznano SI na Škotskem in Irskem. Leta 1969 je bilo ustanovljeno združenje AONTAS (*The Irish National Association of Adult Education*) pod idejnim vodstvom Liama Careyja z Inštituta za izobraževanje odraslih v Dublinu. SI v Evropi lahko povežemo tudi z evropsko tradicijo socialne pedagogike, ki poudarja povezovanje vzgoje in izobraževanja ter socialnega dela s skupnostnim razvojem. Sergio Tramma (2015) piše, da socialno pedagogiko in skupnostno izobraževanje povezujejo ideje blaginje,

²³ Osredotočenost na študenta (*student-centeredness*) je del humanističnih teorij učenja. Najvidnejši avtorji, ki so vplivali na razvoj humanističnega toka v izobraževanju odraslih, so bili: Carl Rogers, Abraham Maslow in Malcolm Knowles.

²⁴ Aktualna mreža v Sloveniji deluje v okviru projekta FACE na Centru aktivnosti Fužine. V medgeneracijskih parih prenašajo znanja in veščine, npr. kuhanje, peko potice, znanje jezika, glasbe, masaže (Dušak idr., 2025; Šparl, 2022).

družbene pravičnosti in vključevanja. Po letu 1960, ko se intenzivneje razvija civilnodružbeni aktivizem, jima je skupno zavzemanje za družbeni aktivizem s kritično pedagogiko, pedagogiko osvoboditve in pedagogiko zatiranih. Z razvojem andragogike se je vzpostavilo tudi polje socialne andragogike,²⁵ ki povezuje raziskovanje ciljnih skupin, skupnostnega delovanja, socialnoandragoške intervencije.

Z raziskavami **vsakdanjega življenja** (sociologija vsakdanjega življenja, antropologija vsakdanjega življenja²⁶) in priložnostnega ter naključnega učenja²⁷ se skupnostno izobraževanje krepi z novim znanjem o učenju in teorijami učenja, kot sta teorija ekspanzivnega učenja in teorija umeščenega učenja (*situated learning*).

V **slovenskem okolju** ima skupnostno izobraževanje dolgo tradicijo v društvih (Ličen, 1996), čitalnicah, kulturnih organizacijah in na ljudskih univerzah. Ljudske univerze so najprej delovale kot društva, po drugi svetovni vojni so se profesionalizirale. Na ljudskih univerzah so potekali programi za aktivno državljanstvo in opismenjevanje. V 19. stoletju so imela društva pomembno nalogo pri ohranjanju identitete (Govekar Okoliš, 2006). Po drugi svetovni vojni so nastali zadružni in kulturni domovi,²⁸ ki so ljudi povezovali v lokalnem okolju in tudi prostorsko omogočali izobraževanje v lokalnem okolju, ki so ga organizirala različna društva, med katerimi so dobro delovala kulturna društva (razvita mreža pevskih zborov, gledaliških skupin, godbenih društev). V osemdesetih letih je nastala univerza za tretje življenjsko obdobje, ki ima mnogo značilnosti SI. Danes deluje mreža Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje v več kot petdesetih krajih v Sloveniji.²⁹

V devetdesetih letih sta se razvili dve novi strategiji za SI: študijski krožki in Andragoška poletna šola. Študijski krožki so nastali pod vplivom švedske prakse. Leta 1995 je nastala Andragoška poletna šola, ki je imela podnaslov *Z vami za razvoj vašega kraja*. Nova oblika skupnostnega izobraževanja je nagovarjala raziskovalce in druge strokovnjake, da so se udeležili izobraževanja v lokalnem okolju (Zgornja Vipavska dolina) in skupaj z udeleženci ter lokalnimi prebivalci premislili izbrane izzive lokalnega razvoja skozi leče novejših raziskav. Oblikovana je bila kot neke vrste »akademsko skavtstvo«. V izbrani kraj pridejo strokovnjaki z različnih področij za določen čas (nekaj dni) in v sodelovalnih skupinah predajo svoje znanje in poglede. Obe obliki skupnostnega izobraževanja sta uvedli in teoretsko utemeljili Dušana Findeisen in Ana Krajc s sodelavkami (Findeisen, 1996; Ličen, 1996; Mijoč idr., 1993). Z njima so sodelovali Bud Hall, Liam Carey, Maria Slowey.

25 Gl. socialna andragogika na Masarykovi univerzi (Brno); socialna in kulturna andragogika na Karlovi univerzi (Praga).

26 Gl. npr. delo Michela de Certeauja (1925–1986) *The Practice of Everyday Life*. V tem delu razlikuje med strategijami (načini delovanja institucij) in taktikami (iznajdljiva dejanja posameznikov). Ta delitev je uporabna pri interpretacijah skupnostnega izobraževanja.

27 Veronica McGivney je leta 1999 izdala knjigo *Informal learning in the community, a trigger for change and development*. NIACE. Étienne Wenger in Jean Lave sta razvila koncept skupnosti prakse.

28 Gl. razstavo o zadružnih domovih Skupno v skupnosti na 17. mednarodni razstavi arhitekture v Benetkah (2020). <https://mao.si/arhivnovic/skupno-v-skupnosti-slovenski-paviljon-na-arhitekturnem-bienalu-v-benetkah-2020/>

29 Gl. Mreža Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. <https://www.utzo.si/predstavitev/>



Fotografija: 6. Andragoška poletna šola je imela naslov Izobraževalno svetovanje in učni projekti odraslih – temelj regionalnega razvoja (hrani N. Ličen)

Gostja 6. Andragoške poletne šole (september 2000) je bila prof. dr. Maria Slowey (na fotografiji je v drugi vrsti, šesta od leve proti desni; prva z leve je prof. dr. Ana Krajnc, prva z desne v drugi vrsti je prof. dr. Monika Govekar Okoliš).

Po letu 1991 je vzniknilo mnogo novih društev, ki organizirajo izobraževanja za trajnostni razvoj, zdravje, razvoj funkcionalne pismenosti, družinsko življenje, aktivno državljanstvo in kulturne ter umetniške dejavnosti. Poleg društev so za razvoj SI pomembni domači in mednarodni projekti (Interreg, lokalne akcijske skupine – LAS). V lokalnih skupnostih s participativnim učenjem iščejo možnosti za vključevanje migrantov, razvoj digitalne pismenosti, ohranjanje dediščine. Zaradi demografskih sprememb so vedno pomembnejši tudi centri za medgeneracijsko/večgeneracijsko izobraževanje, ki vključujejo otroke, odrasle in starejše odrasle.

Razvojno in raziskovalno delo o SI je potekalo v več raziskovalnih projektih v Sloveniji in Evropi. SI proučujejo v mreži raziskovalcev pri ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*) *Between Global and Local – Adult Learning and Communities*,³⁰ ki spodbuja raziskovanje in razvijanje novih praks z uporabo skupnostnega učenja (Evans idr., 2022). Veliko je povezav med univerzo in lokalno skupnostjo v okviru tretjega poslanstva univerze, ki v skupnosti in s skupnostjo ustvarjajo nova znanja. Pomembno vlogo ima UNESCO s svojim oddelkom *UNESCO Chair in Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education* in konzorcijem *Knowledge for Change K4C*.³¹ Ta razvija skupnostno participativno raziskovanje. V Sloveniji je za razvoj skupnostnega izobraževanja pomembno razvojno in raziskovalno delo Andragoškega centra Slovenije s projekti študijskih krožkov, borze znanja, programi za razvoj funkcionalne pismenosti in ozaveščanja za trajnostni razvoj. Vidna je vloga ljudskih univerz (gl. projekte za medgeneracijsko in medkulturno povezovanje, zeleno izobraževanje, projekte za razvoj tematskih poti za trajnostni turizem in ohranjanje kulturne dediščine) ter kulturnih ustanov (muzejev, knjižnic, gl. projekt Muzej v skupnosti, ki ga vodi Muzej za arhitekturo in oblikovanje).

30 Gl. <https://esrea.org/networks/between-global-and-local-adult-learning-and-communities/>

31 Gl. <https://www.unescochair-cbrsr.org/what-is-k4c>

KAKO KLASIFICIRAMO SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE?

Ker se skupnostno izobraževanje (SI) hitro in pestro širi, so nastale različne tipologije za razvrščanje in analiranje. Paulo Freire in Jack Mezirow kot vidna avtorja sicer nista pripravila posebne tipologije, vendar je njuno delo pomembno za klasifikacijo SI. Mezirow je poznan po delitvi izobraževanja na prilagoditveno in transformativno, Freire pa po delitvi na bančniško in dialoško izobraževanje. Modele lahko po tradiciji ljudskih visokih šol delimo na narodno usmerjene, demokratičnoparticipativne in inkluzivne. Delimo jih lahko tudi na tri vrste glede na odnos med izobraževanjem in skupnostjo:

- izobraževanje za skupnost,
- izobraževanje v skupnosti,
- izobraževanje kot razvoj skupnosti,

kot je predlagal George Goetschius, avtor dela *Working with Community Groups* (1969).

Znana je tipologija, ki jo je pripravil Ian Martin (1987) in jo je nadgradila Camila Fitzsimons (2026). Skupnostno izobraževanje Martin deli v tri modele. **Splošni ali univerzalni model** temelji na ideji, da je izobraževanje namenjeno vsem članom skupnosti. Poudarja dostopnost, odprtost in široko ponudbo programov. Strategija je neselektivno **zagotavljanje izobraževanja za vse** skupine prebivalstva. Ta model je pogosto povezan z idejo vseživljenjskega učenja in splošnim/liberalnim izobraževanjem odraslih (*liberal adult education*).³²

Radikalni model interpretira izobraževanje kot sredstvo družbene transformacije. Temelji na kritični pedagogiki in politični analizi družbenih neenakosti. Poudarja kolektivno delovanje, družbeno pravičnost in demokratizacijo družbe. Radikalni pristop zagovarja **aktivno vlogo izobraževanja v boju proti diskriminaciji**, izključenosti in družbenim neenakostim.

Model druge priložnosti (*second-chance model*) izhaja iz priznanja družbenih neenakosti in izključenosti. Namenjen je predvsem posameznikom ali skupinam, ki so bili neuspešni ali zapostavljeni v formalnem izobraževanju. Poudarja kompenzacijsko izobraževanje, enake možnosti in ciljno podporo marginaliziranim skupinam.

Trije modeli skupnostnega izobraževanja:

- splošni model, podoben splošnemu neformalnemu izobraževanju odraslih (*liberal adult education*),
 - radikalni model, podoben radikalnemu izobraževanju odraslih (*radical adult education*),
 - model druge priložnosti, podoben kompenzacijskemu izobraževanju odraslih.
- (Martin, 1987; Fitzsimons, 2026)

³² *Liberal adult education* se v slovenskem jeziku pogosto prevaja kot *splošno neformalno izobraževanje*, v katerega se odrasli prostovoljno vključujejo. V projektu BeLL (*The Benefits of Lifelong Learning*) so pojem opredelili kot neformalno izobraževanje, ki ni del poklicnega izobraževanja (gl. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/benefits-of-lifelong-learning-in-europe-main-results-of-the-bell-project-research-report/>). Pojem *liberal education* je širši. Izhaja iz Aristotelovih komentarjev o vzgoji in izobraževanju, kjer na nasprotna pola postavlja dejavnost svobodnega človeka (to je nekaj, kar človek počne zaradi dejavnosti same) in dejavnost sužnja, ki sledi ciljem drugih. Liberalno ali svobodno izobraževanje je tisto, za katero je človek motiviran zaradi dejavnosti same. To je izobraževanje, ki je vredno samo po sebi (več gl. v Hostler, 1978, str. 134).

Fitzsimons (2026) je nadgradila Martinovo tipologijo in pripravila analitični okvir, s katerim razlaga razvoj, spremembe in ideološke napetosti znotraj sodobnega SI v neoliberalnih okoliščinah. Analizirala je različne modele SI ter pokazala, kako so ti povezani z družbenimi, političnimi in ekonomskimi procesi, zlasti z vplivom neoliberalizma. Poudarja, da SI ni nevtralna dejavnost, temveč odraža ideološke in politične usmeritve družbe.

Njena uporaba Martinove klasifikacije ni zgolj opisna, temveč je kritična in interpretativna. Fitzsimons (2026, str. 40–45) opisuje tri modele, ki smo jih omenjali v Martinovi tipologiji, in jih osvetljuje skozi lečo neoliberalizma. Avtorica piše, da je bil **splošni model** prvotno povezan z idejami demokratične participacije in dostopnosti izobraževanja. Splošno skupnostno izobraževanje (*universal community education*) je dostopno in vključujoče, namenjeno je vsem, ki se izobraževanja želijo udeležiti. Ta pristop temelji na sodelovanju, lokalnih pobudah in neformalnem izobraževanju, vendar po mnenju avtorice (prav tam, str. 41) premalo upošteva širše strukturne neenakosti in razmerja moči. Primer: splošno SI v svojih programih ne upošteva tega, da nimajo vsi ljudje enakih izhodišč. Odprtodostopno SI je namenjeno vsem, ampak prav zaradi tega ne dosega nekaterih marginaliziranih skupin. V neoliberalnem kontekstu splošno SI izgublja poudarek na skupnosti in pogosto deluje kot podpora politikam vseživljenjskega učenja za trg dela.

Model druge priložnosti (*second-chance community education*) omogoča izobraževanje ljudem tako, da sledi njihovim potrebam, se prilagaja posameznikom, omogoča svetovanje in individualno usmerjanje (prav tam, str. 42). Ta model se uporablja za reševanje socialne izključenosti in ponovno vključevanje v izobraževanje. V praksi je lahko jezikovno izobraževanje povezano s kariernim in pravnim svetovanjem. Centri, ki uporabljajo ta model za skupnostno izobraževanje, organizirajo razne dejavnosti, ki vključujejo udeležence izobraževanja in spodbujajo njihovo sodelovanje. Lahko so to kulturne prakse, izmenjevalnice, popravljalnice. V nekaterih primerih so združili izobraževalno dejavnost in izmenjevalnico oblačil. Pomanjkljivost tega modela je ta, da izpostavlja predvsem primanjkljaje, kje posameznik ni bil uspešen. Ne sprašuje se, kaj človek zmore, temveč kaj mu primanjkuje in kje nima dovolj znanja (*deficite approach*). Ker se v neoliberalnem okolju odgovornost za socialne probleme prenaša na posameznika, ta model po mnenju Fitzsimons (lahko) izgubi svoj namen, ki je v temelju zagotavljati socialne pravice. Avtorica slikovito piše, da je prst uperjen v posameznika, ter opozarja, da tak pristop zmanjšuje kritično razmišljanje in omejuje emancipatorni potencial izobraževanja. Izobraževanje po modelu druge možnosti spodbuja razvoj kompetenc za vključitev v izobraževanje³³ ali pa na trg dela. Primer so programi, namenjeni migrantom, ki naj se usposobijo za trg dela, program za zaposlovanje na področju (zdravstvene) nege, pomoči starim ipd. Avtorica opozarja, da taki programi pogosto pripravljajo ljudi za nizko plačana dela (kar pa ni prvi namen skupnostnega izobraževanja).

Radikalni model (*critical approach*) Fitzsimons (2026) obravnava kot najpomembnejši prostor odpora neoliberalizmu, saj spodbuja kritično refleksijo, podpira kolektivno delovanje skupnosti, omogoča družbene spremembe in ohranja politično dimenzijo izobraževanja. Avtorica vidi ta model kot ključen za **emancipatorni potencial** skupnostnega izobraževanja. Izobraževanje po tem modelu izpostavlja **strukturne neenakosti**, povezavo med izobraževanjem in neenakostjo ter osvetljuje izobraževanje kot proces razvijanja kritične zavesti in družbene transformacije (transformativno učenje na ravni skupnosti in ne samo posameznika). Fitzsimons

33 Primer takega programa v Sloveniji je PUM-O+: Projektno učenje mlajših odraslih, ki spodbuja mlade, da se ponovno vključijo v formalno izobraževanje.

podčrta, da lahko ta pristop, ki sloni na tradiciji kritičnega izobraževanja, spodbuja demokratično participacijo, krepi glas marginaliziranih skupin in odpira prostor za družbene spremembe.³⁴ Vključevanje marginaliziranih skupin je eden od ciljev tudi v drugih programih izobraževanja odraslih, ki naj bi udeležence opolnomočilo (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021), prispevalo k skupnemu dobremu in ne le pripravilo za zaposlitev. Ker si programi in organizacije delijo cilje, prihaja do povezovanja SI in drugih programov izobraževanja odraslih.

V idealnih okoliščinah se radikalno SI začne s participativno skupnostno raziskavo (*community-based research*), da se ugotovijo potrebe in analizirajo pogoji. Ko organizatorji skupaj z udeleženci prepoznajo potrebe, delujejo oz. organizirajo izobraževalne programe. Takšen model je v andragogiki poznan kot andragoški cikel ali pa kot interaktivni model načrtovanja programov. Če navedemo primer za radikalno SI na področju zdravja: najprej bi ugotovili, kakšne so razmere v okolju in kako le-te vplivajo na zdravje (onesnaženo ozračje, kakovost dela in stres, slaba kakovost prebivališča ipd.). Programi za izobraževanje na področju prehrane bi se začeli z raziskavo, kakšno hrano ljudje uživajo, ali je kakovostna, kdo ljudi oskrbuje z njo. Analiza potreb se ne omeji na spraševanje posameznikov, temveč vključuje tudi analizo okoliščin, v katerih potencialni udeleženci izobraževanja živijo.

Fitzsimons (2026) je Martinove modele nadgradila z analizo neoliberalnih politik, kritično pedagogiko, feminističnimi perspektivami, analizo moči in družbene neenakosti. Za praktike je pomembna njena ugotovitev, da neoliberalizem preoblikuje namene SI, zato je še toliko bolj potrebno kritično analizirati prakse. Če smo pozorni na možne pasti, SI ohranja potencial za razvoj alternativnih, pravičnejših in bolj demokratičnih oblik izobraževanja.

Klasifikacija modelov skupnostnega izobraževanja je analitično orodje, da lažje razmišljamo, v praksi pa se modeli prepletajo. V praksi ne bomo našli »čistih modelov«, ker programi pogosto kombinirajo elemente vseh treh modelov. To je lahko prednost in tudi pomanjkljivost ali celo past. Ker neoliberalne politike močno vplivajo na financiranje in organizacijo programov, radikalni pristopi pogosto obstajajo na robu ali zgolj v alternativnih pobudah, opaznejša sta prva dva modela.

³⁴ Teoretske korenine ima skupnostno izobraževanje 20. stoletja med drugim v delu Michela Foucaulta, predvsem v njegovi kritiki institucij in nadzora ljudi ter opisu razmerja med znanjem in močjo. Osvetlitev odnosov med znanjem, močjo in institucijami vodi v razvoj hevrističnih in participativnih metod za raziskovanje in izobraževanje. O kritičnem odnosu do vseživljenjskega učenja in posredno skupnostnega izobraževanja, ki ga preplavi neoliberalizem, je pisal Gilles Deleuze (gl. Beighton, 2015).

S KATERIMI PODROČJI SE POVEZUJE SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE?

Najvidnejše povezave skupnostnega izobraževanja so s skupnostno psihologijo, socialno pedagogiko in skupnostnim socialnim delom. **Skupnostno izobraževanje in skupnostna psihologija** (*community psychology*) sta tesno povezani področji. Obe izhajata iz podobnih vrednot: opolnomočenje posameznikov in skupnosti, socialna pravičnost, participacija ljudi, rezilientnost in družbene spremembe. Obe področji se osredotočata na zmanjševanje neenakosti in podporo marginaliziranim skupinam. Primer povezovanja: skupnostno izobraževanje omogoča dostop do učenja ljudem, ki so izključeni iz formalnega sistema, skupnostna psihologija pa proučuje, kako socialne razmere (revščina, diskriminacija), ki vplivajo na izključenost iz izobraževanja in na dobrobit, doživljajo osebe, vključene v izobraževanje.

Vsa omenjena področja poudarjajo aktivno participacijo in sodelovanje ljudi pri odločanju. V praksi to pomeni, da ne odločajo strokovnjaki, temveč da z uporabo participativnih metod v odločanje vključujejo udeležence ali prebivalce v lokalnem okolju, da prek izobraževanja rešujejo probleme. Skupnostno izobraževanje in skupnostna psihologija ustvarjata možnosti, da ljudje postanejo aktivni soustvarjalci sprememb, in ne pasivni prejemniki. Skupnostna psihologija pomaga ljudem razumeti socialne in psihološke dejavnike, ki vplivajo na njihovo življenje, ter razvijati občutek nadzora nad lastnimi okoliščinami, kar lahko skupnostni izobraževalci uporabijo pri animaciji in organizaciji dejavnosti. Obe področji z inovacijami podpirata razvoj močnih, povezanih skupnosti in se pri tem dopolnjujeta. Na primer: izobraževalni programi lahko izboljšujejo samozavest, socialno oporo in mentalno zdravje, psihološki pristopi pomagajo razumeti, kako skupnost vpliva na učenje in motivacijo.

Skupnostno izobraževanje in socialna pedagogika imata skupno predpostavko, da se posameznik ne izobražuje in vzgaja le v formalnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, temveč v širšem družbenem in kulturnem okolju, kjer imajo pomembno vlogo odnosi med ljudmi in interakcije med posameznikom in okoljem ter med družbenimi podsistemi. Skupnost predstavlja prostor učenja in socializacije in prav tako prostor, v katerem skupnost deluje in ustvarja kraj (*place*). Posamezniki se razvijajo skozi sodelovanje z drugimi človeškimi in več kot človeškimi elementi skupnosti (ljudje, živali, predmeti), pri čemer pridobivajo/razvijajo občutek pripadnosti, odgovornosti in skupnega delovanja. Tramma (2015) izpostavlja pomen participacije, saj mora biti posameznik aktivno vključen v življenje skupnosti, da se razvija občutek pripadnosti. Pedagoški proces (tako iz zornega kota socialne pedagogike kot iz zornega kota skupnostnega izobraževanja) temelji na dialogu, sodelovanju in skupnem reševanju problemov. Takšen pristop spodbuja razvoj socialno-emocionalnih kompetenc, kot so empatija, komunikacija in skrbnost.

Sodobne družbene spremembe, kot so individualizem, socialna izključenost in razpad tradicionalnih socialnih mrež, zmanjšujejo povezanost skupnosti. Skupnostno izobraževanje, socialno delo v skupnosti, skupnostna psihologija, socialna pedagogika delujejo povezovalno in vsaka s svojimi praksami spodbujajo rast podpornih in solidarnih okolij. Povezava med **skupnostnim izobraževanjem ter socialnim delom** je zgodovinska, konceptualna in praktična. Obe področji izhajata iz dela s skupnostmi ter konceptov opolnomočenja in pravičnosti. Lena Dominelli (2002) razvija kritično participativno socialno delo in povezuje socialno delo s

temami trajnostnega razvoja, kar je prepleteno z emancipatornim skupnostnim izobraževanjem. Marie Weil in sodelavci (2013) v kontekstu socialnega dela tematizirajo skupnostne prakse za spremembe, participativne metode, komunikacijo med kulturami, kar je zelo podobno skupnostnemu izobraževanju. Obe polji opozarjata na vplive neoliberalizma (gl. Fitzsimons, 2026). V praksi sta področji pogosto prepleteni: socialni delavci uporabljajo izobraževalne metode pri delu s skupinami, skupnostni izobraževalci sodelujejo pri socialnih intervencijah, oboje vključuje facilitacijo skupinskih procesov. Socialni delavci so pogosto v vlogi skupnostnih izobraževalcev.

Skupnostno izobraževanje se povezuje še z mnogimi drugimi področji znanja: sociologijo, socialno in kulturno antropologijo, medicino, farmacijo, agronomijo, ekonomijo ... Vsako področje prispeva vsebine in metode, ki vodijo v razvoj odpornosti in blagostanja skupnosti.

ZA RAZMISLEK



Odprite revijo **Community Development** (<https://www.tandfonline.com/journals/rcod20>) ter izberite nekaj člankov, ki vključujejo skupnostno učenje in izobraževanje. Katere teme obravnavajo? Katere teme vas najbolj nagovarjajo?

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

Evans, R., Kurantowicz, E., & Lucio-Villegas, E. (ur.). (2022). *Remaking communities and adult learning: Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change*. Brill.

Mayo, M. (1997). *Imagining tomorrow: Community adult education for transformation*. National Institute of Adult Continuing Education.

UNESCO. (b. l.). *Community learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/community-learning>

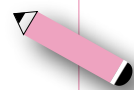
UNESCO. (b. l.). *Knowledge for change (K4C)*. UNESCO Chair on Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education. <https://www.unescochair-cbrsr.org/what-is-k4c>

White, C. (2014). *Community education for social justice*. Brill.

KATERE TEORETSKE LEČE LAHKO UPORABIMO?

V tem poglavju boste spoznali:

- kako razumemo učečo se skupnost,
- kaj pomeni etika skrbi in kako jo vključujemo v skupnostno izobraževanje,
- kako nam pomaga koncept rezilientnosti pri razvoju skupnostnega izobraževanja.



Pomemben del skupnostnega izobraževanja so tudi digitalne kompetence.
Tematska pot *Spoznaj Vipavo skozi čas, kulturo in naravo* (Meta Furlan, 2026)

UČEČA SE SKUPNOST

Skupnostno izobraževanje (SI) razumemo kot izobraževanje v skupnosti za razvoj skupnosti, zato so za analizo praks pomembni sodobni koncepti, ki postavljajo okvir za zaznavanje pojavov v sodobnih kulturnih okoljih, njihovo analizo in premišljevanje o njih. Med okvire uvrščamo: trajnostni razvoj, ki uokvirja cilje, med drugim tudi cilje izobraževanja, postantropocentrizem, vseživljenjsko učenje in odpornost (rezilientnost), digitalizacija in dolgoživost. Najprej moramo pojasniti pojma **skupnost in učeča se skupnost**.

Pri opredeljevanju skupnosti lahko izhajamo iz različnih pogledov: socioloških, psiholoških, antropoloških, lingvističnih, tako da pojem skupnosti razumemo s pomočjo transdisciplinarnih pristopov. Najpogosteje srečamo opredelitve iz dela Ferdinanda Tönnies, nemškega sociologa in filozofa (1855–1936), ki je v času hitrih sprememb v Evropi (urbanizacija, industrializacija) raziskoval, kako spremembe vplivajo na odnose med ljudmi v skupnosti. Leta 1887 je v delu *Gemeinschaft und Gesellschaft* uvedel delitev med *Gemeinschaft* in *Gesellschaft*. Prvo prevajamo kot skupnost, za katero so značilni odnosi, ki so vredni sami po sebi, drugo kot družbo. V skupnosti prevladujejo osebni odnosi, skupne vrednote in občutek pripadnosti.³⁵

Tradicionalni pogledi na skupnost – kot stabilno, geografsko omejeno in homogeno enoto – ne zadoščajo več. Namesto tega avtorji v delu *Rethinking Community through Transdisciplinary Research* (Jansen, 2020) poudarjajo, da so sodobne skupnosti pogosto razpršene, začasne, večplastne in povezane preko različnih mrež (npr. digitalnih platform). Skupnost ni več nujno vezana na prostor, temveč tudi na skupne interese, vrednote ali prakse. Skupnost je treba razumeti kot **dinamičen in odprt proces**, kot mrežo odnosov, ki so lahko tudi konfliktni.

Vered Amit (2020) izhaja iz antropološke tradicije in opredeli skupnost kot proces, kjer se ustvarjajo interakcije. Kot skupnost opredeljujemo **večjo skupino posameznikov**, ki se mogoče ne poznajo vsi osebno med seboj, vendar pa delijo občutek skupnega pripadanja in zavezanosti. Pomembno je, kako oni doživljajo pripadnost in ne le formalno članstvo. Skupnosti niso le harmonične enote, v njih obstajajo razlike, razmerja moči, heterogenost in napetosti.

Skupnost je vedno neka **oblika povezanosti** med ljudmi (in drugimi akterji), ki ima svoje **meje**. Člani skupnosti imajo nekaj skupnega, po čemer se ločijo od drugih skupnosti. Meje so lahko fizične/prostorske, religiozne, jezikovne, nazorske ipd. Skupnost implicira podobnost in različnost, zato je treba kritično premisliti meje in konstrukte različnosti, ki mnogokrat onemogočajo vključevanje. To je še posebej pomembno v povezavi s skupinami, ki imajo manj družbene moči (ljudje z oviranostmi, migranti, starejši). Izogniti se želimo temu, da bi skupnostno izobraževanje krepilo socialno polarizacijo in potencialne konflikte.

Po sodobnih opredelitvah torej skupnost ni stabilna in homogena skupina ljudi, temveč dinamična in raznolika. Podobno kot Vered Amit (2020) je tudi Silke van Dyk (2020) kritična do idealizacije skupnosti. Zavrača romantizirano predstavo skupnosti kot nujno solidarne in podporne. V praksi so skupnosti lahko neenake, izključujoče ali preobremenjene, kar posebej prizadene starejše. Avtorica piše o skupnosti iz zornega kota študij staranja, zato opozarja, da se v sodobnih politikah staranja pogosto poudarja skupnost kot rešitev za oskrbo starejših (npr. soseska, prostovoljstvo, družina). To pa lahko pomeni tudi prelaganje odgovornosti z države na

³⁵ Več o skupnosti gl. v Kloos idr., 2021; Jansen, 2020.

lokalne skupnosti, ki za to nimajo vedno dovolj virov. Ker je skupnost lahko hkrati vir podpore in izključevanja, jo je treba analizirati kritično in ne kot samoumevno pozitivno rešitev za izzive dolgoživosti.

Skupnost je vsakdanja realnost, je **oblika družbene organiziranosti**, ki je umeščena v vsakdanje izkustveno življenje, je nekaj, kar ljudje neposredno živijo ter ustvarjajo. Majda Pahor in sodelavci (2018, str. 15) opredeljujejo skupnost prek naslednjih dimenzij:

- prostor, ki vključuje različne elemente,
- čas (obdobje razvoja neke družbe, zgodovina skupnosti, razvojna obdobja skupnosti),
- razvoj v času, kultura,
- ljudje,
- odnosi (konvergentni in divergentni),
- struktura (oblike povezanosti, vzorci organizacije),
- dejavnosti,
- identiteta (občutek pripadanja, občutek skupnosti – *sense of community*),
- viri.

Tem elementom bi skladno s postantropocentričnimi pogledi in etiko skrbi dodali še več-kot-človeške elemente (živali, predmete, rastline ...) ter skrb kot značilnost delovanja. **Skupnost je prostor medsebojne skrbi** (Puig de la Bellacasa, 2017), ljudje skrbijo drug za drugega in za živali, rastline, prostor. Odprte skupnosti, ki gojijo mreže odnosov, razvijajo civilno družbo in spodbujajo učenje ter izobraževanje tudi v **javnem prostoru**, kjer se formirajo in soočajo različni pogledi na pojave. V teh primerih so javni prostori³⁶ tudi prostori skrbi in osvobajanja. Izobraževanje kot praksa osvobajanja vključuje kritično refleksijo ter spodbuja izkušnje, ki imajo potencial **transformativnega in transgresivnega učenja** (Macintyre idr., 2020), s katerim inovirajo prakse.

V našem okolju in v kontekstu skupnostnega izobraževanja razumemo skupnost največkrat kot **lokalno skupnost** ali sosesko, ki deluje kot »velika družina«,³⁷ kjer imajo različni ljudje različne vloge; v drugih delih sveta pa so drugačni pogledi na skupnost. Primer je koncept *ubuntu*,³⁸ afriški pogled na medsebojno soodvisnost ljudi, ki poudarja sočutje, sodelovanje, skrb do drugih. Človek je človek, ker živi z drugimi ljudmi, vsak človek je vreden. *Ubuntu* poudarja reševanje sporov z razumevanjem in spravo, ne z maščevanjem. Na Kitajskem je močan vpliv konfucijanstva. Chan (2014) opisuje razliko med zahodnimi pogledi in pogledi na Kitajskem na načine življenja – ti se zelo razlikujejo od liberalnih teorij. Zavračajo individualistično razumevanje razvoja človeka ter poudarjajo skupno prispevanje in skupno dobro (*collective good*) (Chan, 2014, str. 21).

V pojmovanju skupnosti se odmaknemo od zgolj geografskega opredeljevanja. Kot skupnost lahko razumemo tudi ljudi, ki imajo skupne interese, cilje. Primer: mreža ljudi, ki se zavzema za ohranjanje živalske vrste.

36 O učenju v javnih prostorih gl. Furlan, 2021; 2024; Furlan idr., 2026.

37 »Velika družina« je metafora, ki naj bi imela pozitiven pomen, vendar moramo biti pri tem previdni, saj so lahko družine polne nasprotij, nasilja, manipulacij. Družina ni vedno pozitivna in prijazna skupina. Prav tako je tudi skupnost heterogena.

38 *Ubuntu* sta v svojih govorih izpostavljala Nelson Mandela in Desmond Tutu.

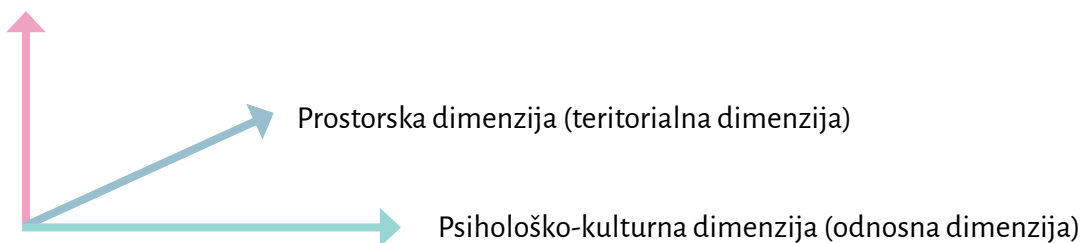
Najvidnejše so tri dimenzije skupnosti (Campbell, 2000):

- prostorska (kraj),
- psihološko-kulturna,
- družbeno-strukturna dimenzija.

Vse tri dimenzije vplivajo na učenje in izobraževanje. Prostor povezujemo z učenjem v odprtem prostoru, učenjem na ulicah, trgih, poteh. Struktura vpliva na učenje v vsakdanjem življenju in organizirano izobraževanje, psihološko-kulturna dimenzija vpliva na oblikovanje pomenov.

Shema: Dimenzije skupnosti (po Campbell, 2000)

Družbeno-strukturna dimenzija (participativna dimenzija)



Najpogostejše se sicer pojem skupnost v praksi SI povezuje z lokalno skupnostjo (to so ljudje v nekem okolju/prostoru/kraju), vendar pa ni to edini pomen. Kot deskriptivna kategorija ima skupnost tri večja pomenska področja (Tett, 2016, str. 130):

- kraj, **lokalna skupnost** (*place*): ljudje, ki jim je skupno to, da živijo v nekem geografskem okolju (soseska, vas); to je lokalna skupnost, v kateri poteka učenje in izobraževanje za razvoj določenega lokalnega okolja;
- interes, **interesna skupnost**: v tem primeru pojem skupnost poimenuje ljudi, ki imajo skupne interese, povezani so z dejavniki, kot so religija (verska skupnost), spolna usmerjenost (LGBTQ+ skupnost), etnični izvori (narodnostna skupnost);
- funkcija, vloga, delovanje, **profesionalna skupnost**: v tem primeru se pojem nanaša na skupine, ki jim je skupna profesija (npr. skupnost učiteljev), lahko pa so skupni interesi povezani z ljubiteljsko dejavnostjo (npr. skupnost ljubiteljev vrtnarjenja).

Skupnosti ločujemo tudi glede na velikost:

- mikro skupnost (majhne skupine, npr. skupine za samopomoč),
- organizacije (kot so civilna združenja, verske organizacije, delovne organizacije),
- lokalne skupnosti, kot so soseske, mesta, ruralna območja,
- makro skupnosti, kot so politična združenja, narodne skupnosti.

Novejši pogledi na skupnost so vpeljali koncept **generativne skupnosti** (*generative community*), ki izhaja iz pojma generativnosti, kot ga je uvedel Erik Erikson v svoji teoriji psihosocialnega razvoja. Pojem generativna skupnost ima več pomenov, ker se pojavlja v različnih okoljih (organizacijske študije, socialne inovacije, teorija sistemov, skupnostni razvoj). V vseh opredelitvah je skupna zmožnost spreminjanja in obnavljanja. Podoben pojem je **regenerativna** skupnost, ki se sicer pogosteje pojavlja v permakulturi, trajnostnih vaseh in ekoloških projektih, kjer poudarjajo predvsem ekološko obnovo.

Za generativno skupnost so značilne inovacije in transformacije. Benjamin Smith in sodelavca (2017) generativno skupnost opredeljujejo kot skupnost, ki ustvarja razmere za **nastajanje novih idej, odnosov in socialnih oblik**. Značilnosti so: dialog in poslušanje, vzajemni odnosi med člani, soustvarjanje praks ter usmerjenost v prihodnost. Koncept generativne skupnosti se uporablja pri trajnostnem razvoju skupnosti in pri družbenih inovacijah ter participativnem raziskovanju. Na področju učenja in izobraževanja je najbolj povezan s konceptom skupnosti prakse (*community of practice*), ki sta ga razvijala Étienne Wenger in Jean Lave (Wenger idr., 2002). O generativni skupnosti kot skupnosti učenja lahko razmišljamo s teorijami transformativnega in ekspanzivnega učenja. Generativna skupnost se povezuje tudi s konceptom rezilientna skupnost.³⁹ Za generativno skupnost in SI so značilni: skupno učenje (sodelovalno, hevristično, transformativno), ustvarjanje novih praks za skupne probleme v negotovih okoliščinah in recipročno delovanje.

³⁹ Na spletni strani Resilience (Post Carbon Institute) <https://www.resilience.org/stories/2022-06-17/cultivating-generative-communities/> so opisane povezave med generativnimi skupnostmi in rezilientnostjo.

UČEČE SE MESTO, UČEČA SE REGIJA

Paradigma **učečega se mesta** (*learning city*) izhaja iz ideje vseživljenjskega učenja kot temeljnega razvojnega načela sodobnih urbanih skupnosti (OECD, 2001; Tuama idr., 2025; UNESCO, 2015). Koncept so razvili v okviru UNESCOVE Globalne mreže učečih se mest,⁴⁰ ki jo vodi UNESCOV Inštitut za vseživljenjsko učenje.⁴¹

Učeče se mesto je mesto, ki:

- spodbuja vseživljenjsko učenje za vse prebivalce,
- povezuje formalno, neformalno in priložnostno učenje,
- krepi socialno vključenost, enakost in aktivno državljanstvo,
- podpira gospodarski razvoj, inovativnost in trajnostni razvoj,
- uporablja učenje kot orodje za izboljšanje kakovosti življenja.

Prakse analiziramo glede na koncepte učeče se družbe,⁴² ki so se razvijali na temelju del Roberta Hutchinsa (1899–1977), Donalda Schöna (1930–1997), Petra Jarvisa (1937–2018). Ugotavljali so, da formalni izobraževalni sistemi ne sledijo potrebam po znanju v okolju/skupnosti; da so potrebne reflektivne prakse, ki nenehno izboljšujejo delo. Za razvoj učečega se mesta sta bila pomembna dva dokumenta: *Faure Report* (1972) in *Delors Report* (1996). Vedno bolj izrazita so bila spoznanja, da je učenje prepleteno, razpršeno, fluidno, da nima začetka in konca, dogaja se v neformalnih programih in zunaj izobraževalnih institucij. Vseživljenjsko učenje se poveže s cilji trajnostnega razvoja (gl. Agenda 2030) in ustvarja mreže učenja v učečem se mestu.

Značilnost učečega se mesta je sistemska povezanost med izobraževalnimi institucijami, lokalno oblastjo, gospodarstvom, nevladnimi organizacijami, kulturnimi organizacijami in prebivalci. **Mesto postane »učni ekosistem«**, kjer so knjižnice, muzeji, podjetja, javni prostori in digitalna okolja del integrirane učne infrastrukture. V tem duhu se razvija tudi praksa tretjega poslanstva univerz, ki spodbuja sodelovanje univerz z okoljem. Univerza je del učečega se mesta.

Učeča se regija (*learning region*) razširja koncept z urbane (učeče se mesto) na regionalno raven. Pojem so uvedli geografi⁴³ v devetdesetih letih 20. stoletja v povezavi z regionalnimi inovacijskimi sistemi ter odseva hiter ekonomski razvoj, poudarja inovacije in razvojne koalicije. V regiji sodelujejo vse interesne skupine pri iskanju rešitev za izzive regije.

40 UNESCO Global Network of Learning Cities, mreža vključuje 425 mest v 91 državah. V Sloveniji so člani Ljubljana, Laško in Ptuj. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

»Ker več kot polovica človeštva živi v urbanih območjih, imajo mesta moč spodbujati politike vseživljenjskega učenja z izvajanjem in podpiranjem lokalnih pobud ter prinašajo spremembe od spodaj navzgor,« meni generalna direktorica Unesca Audrey Azoulay.

41 UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/unesco-institute>

42 Gl. članek Smith, M. K. (b. l.). *The theory and rhetoric of the learning society*. Infed. <https://infed.org/dir/welcome/the-theory-and-rhetoric-of-the-learning-society/>

43 Gl. geslo *Learning Regions* v *International Encyclopedia of Human Geography*.

Gl. Ravbar, M., & Bole, D. (2007). *Geografski vidiki ustvarjalnosti*. Geografski inštitut Antona Melika ZRC SAZU.

Učeča se regija je regija, ki:

- sistematično spodbuja ustvarjanje, prenos in uporabo znanja,
- povezuje univerze, raziskovalne centre, podjetja in javne institucije,
- gradi inovacijske mreže in partnerstva,
- razvija prilagodljiv trg dela,
- spodbuja kulturno odprtost in sodelovanje.

V tem okviru postane znanje ključen razvojni vir, regija pa deluje kot inovacijski sistem, kjer učenje poteka s sodelovanjem.

Tako učeče se mesto kot učeča se regija izpostavlja vseživljenjsko učenje kot razvojno strategijo, ki vključuje skupnost. Participacija prebivalcev, inovativnost in prilagodljivost spremembam ter odpornost so gradniki učeče se regije. V to ekologijo vstopa skupnostno izobraževanje kot povezovalna dejavnost. Nekateri avtorji (gl. Gregorčič, 2017; Fitzsimons, 2017) opozarjajo, da lahko koncepti učečega se mesta in regije postanejo zgolj razvojni slogani brez dejanske transformacije struktur moči. Obstaja nevarnost instrumentalizacije vseživljenjskega učenja (in skupnostnega izobraževanja) zgolj za potrebe trga dela ob zanemarjanju emancipatorne dimenzije izobraževanja. Zato je pomembno namerno vključevanje kritičnega skupnostnega izobraževanja.

ETIKA SKRBI

Za razvoj vključujočih praks skupnostnega izobraževanja uporabljamo premisleke s pomočjo etike pravičnosti (etika človekovih pravic, pravična skupnost) in etike skrbi, ki je nastala kot odgovor na poudarjanje pravil, dolžnosti, kot je zapisala Carol Gilligan (1982) v delu *In a Different Voice*. Etika skrbi temelji na odnosnosti in medsebojni soodvisnosti. Kritično preizprašuje dihotomije avtonomija/odvisnost, posameznik/skupnost, odvisno/neodvisno. Gilligan je zapisala, da **etična skupnost** vključuje tako etiko pravičnosti kot tudi etiko skrbi. Etika skrbi se povezuje s filozofijo skrbi (*philosophy of care*⁴⁴), ki vpliva na razumevanje izobraževanja. Sodobno skupnostno izobraževanje ne temelji le na pedagogiki upora, kot smo omenjali pri razvoju skupnostnega izobraževanja, temveč tudi na pedagogiki upanja, kar je v časih prevladujočega strahu svetlejša pot učenja.

Več avtorjev piše o skrbi in etiki skrbi. Med vidnejšimi je filozofinja Joan Tronto (1998, str. 1), ki meni, da je skrb ključnega pomena za življenje, ker dejavnosti skrbi vključujejo vse, kar delamo za ohranjanje in nadaljevanje/razvijanje sveta. Nel Noddings (2013) tematizira skrb kot odnos. Etika skrbi poudarja pomen odnosov, empatije, kontekst dogajanja in medsebojno odvisnost. Posamezniki so vpeti v mreže socialnih in čustvenih vezi, zato je skrb ključni vidik človeškega življenja. Ljudje skozi življenje ostajajo medsebojno odvisni. Marinko Banjac (2025) povzema zgoraj omenjene avtorice in ugotavlja, da etika skrbi ljudi obravnava kot moralno in epistemološko odvisne ter medsebojno povezane, kar je za skupnostno izobraževanje iztočnica za analizo potreb ljudi v okolju in načrtovanje dejavnosti.

Luigina Mortari (2022) izhaja iz fenomenološke tradicije in v svojih delih ugotavlja, da že antični miti govorijo o skrbi. Ko bogovi opustijo svojo skrb za človeka, morajo ljudje skrbeti drug za drugega, ker so **krhki in ranljivi**. Ko se človek zave svoje ranljivosti in ranljivosti drugega človeka, ko se zave minljivosti, ko se zave, da je lahko pred njim 30 let ali pa samo en dan, lahko nastane strah, ki vodi v različna dejanja. Človek ima potrebo po drugem, da preživi in raste ter razvija upanje. Na teh predpostavkah nastaja etika skrbi, ki jo Mortari (prav tam) opisuje kot **temeljno prakso za konstrukcijo humanega sveta**.⁴⁵ Po Mortari je skrb praksa, ki je usmerjena v ohranjanje, podporo in omogočanje dobrega življenja. Ključni elementi skrbi so: odnosnost, odgovornost, praktično delovanje in usmerjenost k dobremu življenju. Skrb je torej praksa in hkrati kompetenca, ki jo lahko razvijemo. Mortari, Tronto in Noddings izpostavljajo tri značilnosti:

- skrb je ontološka in refleksivna praksa (predvsem Mortari);
- skrb je družbeni proces in politična praksa (predvsem Tronto);
- skrb je odnos med osebama (predvsem Noddings).

Ni vsaka skrb kakovostna. Skrb je lahko zavajajoča. Kdaj je skrb kakovostna praksa? Odgovarjamo s pomočjo dela Luigine Mortari (2022), ki izhajajoč iz dela Joan Tronto (1993), razčlenjuje prakso skrbi na pet dimenzij, potrebnih za to, da je skrb kakovostna praksa.

⁴⁴ Besedo *care* nekateri prevajajo kot nega, drugi kot skrb ali skrbnost. V tem priročniku uporabljamo prevod skrb.

⁴⁵ Skrb ni le prijaznost, temveč je način za vzpostavljanje pravičnejših odnosov. O tem, da naj bi ljudje skrbeli drug za drugega, esejsko piše Karl Gržan v svoji knjigi *Le kaj počne Bog v nebesih, ko je na zemlji toliko trpečih?*.

Preglednica: Dimenzije skrbi po Mortari (2022)

Dimenzija skrbi	Kaj je značilno?	Kaj pomeni?
Pozornost	Skrb se začne z zaznavanjem potreb drugega.	Opaziti potrebe drugega, spoznavati situacijo, ne vsiljevati svojih predstav o tem, kaj drugi potrebuje.
Odgovornost	Ko zaznamo potrebo, se pojavi odgovornost, da se odzovemo: zavestna odločitev.	Prevzeti skrb kot nalogo, odločiti se za dejanje.
Zmožnost pravilnega delovanja (kompetentnost)	Izvesti dejanja na ustrezen način.	Potrebujemo znanje, spretnosti, zmožnost presojanja, kaj je za drugega dobro. Pozor! Čeprav imamo dobre namene, lahko brez znanja škodujemo, ne pomagamo.
Odzivnost	Skrb je dvosmeren proces.	Prisluhniti tistemu, ki mu je dejanje skrbi ponujeno. Preverjati, ali dejanje ustreza. Pozor! Izogniti se je treba paternalizmu..
Refleksija	Refleksivno razmišljanje o skrbi.	Razmišljati o delovanju, preverjati motive, izboljševati prakso je del skrbi kot prakse.

Za SI, ki vključuje skrb, je pomembna avtorica **Maria Puig de la Bellacasa** (2017, str. 3), ki razširja razumevanje skrbi od medosebnih odnosov k ekološkim sistemom in na več kot človeški svet (*more than human*). Skrb ni le čustvo, skrb je vse, kar delamo, da vzdržujemo, popravljamo, razvijamo »naš svet«, da bi živeli kar najboljše.⁴⁶ V knjigi *Matters of Care* Puig de la Bellacasa (2017)⁴⁷ skrb opisuje kot **večdimenzionalno angažiranje**, ki je hkrati afektivno, etično in praktično. Avtorica poudarja, da skrb ne sme biti zgolj antropocentrična, ker ni le skrb za sočloveka, temveč **skrb mislimo kot porazdeljen proces, ki vključuje celovite ekosisteme, materialne stvari in medvrstne interakcije**. Njen celostni pristop kaže, da moramo za resnično ohranjanje in »popravljanje« našega sveta »skrbeti s svetom«, in ne le »za svet«, ter biti pozorni ne le na ranljive človeške posameznike in skupine, ampak tudi na druge dimenzije živega in neživega sveta.

Iz dela Puig de la Bellacasa lahko uporabimo metaforo dotika. Dotik je dvosmeren. Avtorica pojasnjuje: človek lahko gleda, pa ni nujno, da je viden; človek lahko posluša, pa ni nujno, da je slišan. Ko se človek dotakne, je to stik in je obojestranski. Kdor se dotika, je tudi dotaknjen. Podobno je pri skrbi in skupnostnem izobraževanju. Človek, ki skrbi, sporoča, da ima življenje smisel prek sodelovanja v skupnem dobrem. Praksa skrbi je alternativa za boljše življenje vseh.

Projekti SI, ki sledijo idejam etike skrbi v delu *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds* (2017), so najpogostejše interdisciplinarni, označeni kot utemeljeni na skrbi (*care-based*), poudarjajo skrb za ljudi in druge vrste (*multispecies care*) ter soustvarjanje (*co-creation*). Znanje razumejo kot relacijsko in skupnostno. Primeri so permakulturni in ekološki projekti ter projekti na področju zdravja. Primera:

- EcoCARE, Ecologies of Care <https://ecologiesofcare.org/>,
- Animal ABidings: recovering from Disasters in more-than-human communities <https://abide.ics.ulisboa.pt/en/>.

⁴⁶ »Naš svet« (navednice v izvorniku) vključuje naša telesa, sebstva, okolje in vse, kar si prizadevamo preplesti v kompleksno mrežo, ki ohranja življenje.

⁴⁷ Razmišljanja M. Puig de la Bellacasa so zelo vplivna na področju spekulativnega oblikovanja (gl. npr. koncept *designing with care*). Njeno delo se povezuje z razmišljanji filozofin, ki se ukvarjajo s povezavami ljudje in več kot človeško, z umeščenim znanjem in učenjem (npr. Donna Haraway, Karen Barad, Lucy Suchman).

REZILIENTNOST

Rezilientnost⁴⁸ večinoma razumemo kot **odpornost na krizne dogodke ali stresne, prelomne življenjske situacije** ter jo povezujemo z vzdržljivostjo in zmožnostjo za samoorganizacijo ob spremembah. Pomeni, kako dobro sistem prenese težave in kako hitro si opomore. Pojavljata se rezilientnost posameznika in rezilientnost skupnosti, ki lahko tvorita miselni okvir za razvoj skupnostnega izobraževanja. Svetovna zdravstvena organizacija je opredelila rezilientnost posameznika kot zmožnost za soočanje s stresom. Gre za zmožnost, da se posameznik po težkih doživetjih vrne v običajno stanje. Oseba prepozna težavo in uporabi svoje zmožnosti ter vire za učinkovito soočanje s stresom. Rezilientnost razumemo kot zmožnost za soočanje tako s predvidljivimi kot z nepredvidljivimi prehodi in stresni (Barton idr., 2020).

Poleg rezilientnosti posameznika poznamo tudi **rezilientnost skupnosti**. Ta vključuje fizične in socioekonomske dejavnike, ki vplivajo na okrevanje po naravnih in drugih nesrečah ter tranzicijah (Matarrita-Cascante idr., 2017). Rezilientnost skupnosti je **zmožnost**, da skupnost opravi prehod. Je zmožnost ljudi, ki živijo v določenem okolju, da odgovorijo na izgube, povezane z nesrečami, tveganji, epidemijami. Primeri naravnih nesreč, kot so poplave, požari, suše, pokažejo, kako rezilientne so skupnosti. Spomnimo se največjega požara v Sloveniji, leta 2022, kjer je pri gašenju sodelovalo več kot 15.000 gasilcev, za pomoč gasilcem pa so se organizirali vsi lokalni prebivalci.

Z združevanjem spoznanj iz različnih raziskav so pripravili nabor značilnosti rezilientne skupnosti (Patel idr., 2017; Kotze, 2023). Rezilientnost skupnosti lahko analiziramo z dveh zornih kotov. Prvi izhaja iz socioekoloških sistemov, drugi pa iz razvojno psiholoških značilnosti in konceptov (duševnega) zdravja. Prvi utemeljuje rezilientnost kot sistemski koncept s pomočjo prilagodljivosti in učenja v socioekoloških sistemih. Pri tem izstopajo značilnosti: nelinearnost, nepredvidljivost, obnovitveni cikli, sistemski spomin idr. Drugi tok pri opredeljevanju rezilientnosti pa poudarja identificiranje prednosti (*strengths*) in razvoj rezilientnosti na podlagi samoorganizacije in dejavnosti, vrednot in povezav ljudi s prostorom, učenja in znanja, s pomočjo socialnih omrežij ter sodelovalnega upravljanja. Rezilientnost skupnosti se navezuje tudi na koncept blagostanja. Če je blagostanje cilj, je rezilientnost mehanizem (način), da blagostanje dosežemo.

Blagostanje je opredeljeno kot rezultat rezilientnosti ali pa kot njen prekursor (Dodge idr., 2012). Po letu 2008 (po finančni krizi) narašča število objav o ekonomskem in okoljskem blagostanju, s pojavom epidemije covid-19 pa naraščajo raziskave, povezane z zdravjem in še posebej z duševnim zdravjem. Rezilientnost skupnosti se razvija, zato pravimo, da je je kompleksen proces, ki vključuje tako socialne elemente (npr. povezanost ljudi s krajem) kot okoljske materialne elemente. Rezilientnost skupnosti lahko razumemo kot del socialne trajnostnosti.

⁴⁸ Pojem rezilientnost izhaja iz latinskega glagola *resilire*, pomeni odskočiti nazaj, povrniti se. Najprej se je uporabljal za poimenovanje lastnosti materiala, da se po deformaciji vrne v prvotno stanje. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je pojem prenesel v ekologijo (kako se ekosistemi obnovijo po motnjah), psihologijo, ekonomijo in družboslovje. Rezilientnost in blagostanje sta dva vidna pojma v pozitivni psihologiji.

Pomembna naloga skupnostnega izobraževanja je, da spodbuja razvoj ter ohranjanje rezilientnosti posameznika in skupnosti. Pozorni smo na tri dejavnike:

- kdo je nosilec, spodbujevalec razvoja rezilientnosti; kdo so akterji, ki vplivajo; kakšno moč ima strokovno znanje ter kakšno moč imajo socialna omrežja;
- kakšni so procesi, katere so aktivnosti (učenja in izobraževanja) ter socialne intervencije ob kritičnih dogodkih;
- kakšni so rezultati, kakšne so spremembe v sistemu po kritičnem ali travmatičnem dogodku.

Ker skupnostno izobraževanje (SI) krepi vezi med ljudmi, bo skupnost, ki ima razvito SI, v krizah hitreje mobilizirala pomoč. Ker povečuje opolnomočenje, bodo ljudje tudi v krizah bolj aktivno iskali rešitve. Ker spodbuja sodelovalno reševanje problemov, razvija tudi zmožnost za ravnanje v krizah. V različnih državah nastajajo centri za rezilientne skupnosti/soseske, ki načrtujejo tudi izobraževalne dejavnosti. SI za rezilientnost razvijajo tudi univerze, inštituti za duševno zdravje, nevladne organizacije in mednarodne raziskovalne mreže. Tradicionalno SI, ki povečuje rezilientnost skupnosti, je izobraževanje v gasilskih društvih. Nekaj drugih mednarodnih primerov:

- projekt med Italijo in Slovenijo: RE-ACTIVE, Interreg projekt za krepitev sodelovanja civilne družbe preko kulture pri obvladovanju podnebnih tveganj, <https://www.ita-slo.eu/sl/re-active>,
- projekt FORWARD razvija rezilientnost v urbanih okoljih, ki so doživela vojno, <https://forward-project.eu/>,
- projekt RE-MAP, resilience, mental health, prevention razvija mentorstva v skupnosti, <https://mieli.fi/en/mielis-projects/re-map-project/>,
- v projektu MPAS, Art for the Prevention of Mental Health Problems, razvijajo orodja za podporo mlajšim odraslim pri duševnem zdravju, <https://mpas-project.eu/>.

POSTHUMANIZEM IN POSTANTROPOCENTRIZEM

Poleg konceptov rezilientnosti in učečega se mesta so za razvoj skupnostnega izobraževanja (SI) zanimivi tudi sodobni pojmi postantropocentrizem, postformalno (izobraževanje) in postdigitalno (kritično razmišljanje). Sklicujemo se na filozofe, psihologe, sociologe ter avtorje idej s področja vzgoje in izobraževanja (Morin, 2020; Gidley, 2016; Tynjälä idr., 2012), ki pišejo o razvoju in produkciji znanja v posthumanizmu (gl. Braidotti, 2019; Latour, 2021). Večinoma izpostavljajo kompleksnost, transformacije, tranzicije, interdisciplinarnost, intergenerativnost, občutenja negotovosti in iskanje novega. Vsi implicirajo neko »novo normalnost«, ki vpliva na skupnostno izobraževanje in do katere smo bolj ali manj kritični.

Poznana je misel, da problemov ne moremo reševati z istimi orodji, s katerimi so nastali, zato iščemo nove poti in instrumente ter miselne strategije. Toda ob hitrem spreminjanju je vedno treba kritično misliti tudi novosti, ki so lahko stranpot. Na eni strani se družbe zapirajo v »propagando«, manipulacijo z informacijami, na drugi strani se razvija transhumanizem, ki napoveduje pretok med človekom, računalniki in informacijskimi oblaki, na tretji strani so »roboti pred vrati« in umetna inteligenca nadomešča človeka. Rosi Braidotti (2019) je sodobni čas opredelila kot **konvergenco posthumanizma in postantropocentrizma** znotraj družbe razvitega kapitalizma. Avtorica kritizira humanistični ideal »Človeka« kot merila za vse, saj ta ideal ne upošteva preostalega sveta kot enako pomembnega. Porajajo se vprašanja, zanimiva prav za skupnostno izobraževanje, npr.: Kaj bo pomenila heterogena kolektivnost, ki vključuje humane in nehumane elemente? Kakšne zmožnosti bo/je treba razviti za sodelovanje z virtualnim coachem/avatarjem, ki bo del nehumanega v sistemu (skupnostnega) izobraževanja? Kako bo skupnostno izobraževanje vključevalo več kot človeško?

Sprašujemo se, ali bo skupnostnim izobraževalcem uspelo razviti transformativno učenje, ki bo vplivalo na prepričanja in vrednote, ki jih sedaj vodita predvsem profit in netrajnostni pogled na svet. Ne le, da moramo vedno znova kritično misliti o tem, kaj je blagostanje in kaj razvoj, marveč moramo tudi nenehno iskati odgovore na to, kako razvijati izobraževanje, ki omogoča in soustvarja spremembo (transformacijo) ter spodbuja upanje.⁴⁹

Izobraževanje, ki odgovarja na zgornje izzive, je povezano tudi z raziskavami o postformalnem mišljenju (Kallio, 2020) in vplivu kulture na razvoj zavesti. Odgovori na okoljsko krizo, krizo mišljenja in oblikovanja pomenov (glej razprave o odporu do znanja) ter zastarelost »industrijsko« zasnovanega izobraževanja vodijo v nove prakse skupnostnega izobraževanja. Omenjeni izzivi se že odražajo v strokovni literaturi in političnih dokumentih. Tako se denimo epistemološka problematika odraža v dokumentih, ki nastajajo na področju t. i. zelenega izobraževanja. V *GreenComp: The European sustainability competence framework* (Bianchi idr., 2022, str. 14–15)⁵⁰ so med kompetence zapisali sistemsko mišljenje, kritično mišljenje in problemsko oziroma raziskovalno mišljenje. Kritično mišljenje se povezuje s strateško inteligentnostjo (gl. Hibbs Pherson in Pherson, 2021) in z modrostjo. Kaj to pomeni za skupnostno izobraževanje?

Eden od odgovorov je morda razvoj intergenerativnosti. **Intergenerativnost** je koncept, ki povezuje kritično in sistemsko mišljenje ter ju spodbuja. Najpogosteje se pojavlja v povezavi z medgeneracijskim izobraževanjem in izobraževanjem za zdravje (Whitehouse & George, 2018). Ker sta izobraževanje za zdravje in blagostanje

49 Freire je poleg *Pedagogike zatiranih* napisal tudi delo *Pedagogika upanja (Pedagogy of Hope)*. Strah je neugodno čustvo za učenje, medtem ko je upanje pozitivno čustvo, ki spodbuja učenje.

50 Slovenski prevod je nastal leta 2023 z naslovom *GreenComp Evropski okvir kompetenc za trajnostnost*, www.zrss.si/pdf/greencomp.pdf

med pomembnimi področji skupnostnega izobraževanja,⁵¹ je tudi koncept intergenerativnosti vedno bolj uporabljen. Intergenerativnost je elaboracija koncepta medgeneracijskosti na tak način, da vključuje tudi druge **interaktivnosti**, kot je povezovanje disciplin, kultur, poklicev. Koncept je še posebej pomemben za neformalno izobraževanje odraslih in skupnostno izobraževanje, kjer prihaja do intenzivnega prepleta profesionalcev, področij in vrst znanja, znanosti ter umetnosti. Intergenerativnost poudarja povezovanje možnosti učenja in inoviranja, ki nastanejo na mejnih področjih, ter spodbuja idejo »gibati se vmes« in z dejavnostjo (prakso) poglobiti znanje, ki presega obstoječe znanje. Lahko bi dejali: »stopiti čez« (transgresivno učenje) s pomočjo »gibanja vmes« (intersticijsko učenje).

V novih razmerah se SI premika od načrtovanega procesa, ki je enak za vse (kot smo omenili pri klasifikaciji skupnostnega izobraževanja s t. i. splošnim modelom), k nenehno nastajajočemu procesu, ki razvija nova učna/izobraževalna okolja, nove strategije, povezuje vse elemente izobraževalnih ekologij v interaktivne modele in spodbuja medprofesionalno sodelovanje. SI se pod vplivom postantropocentrizma sprašuje o radikalnih spremembah in krepi radikalni model skupnostnega izobraževanja. Ob prehodu od industrijsko zasnovanega »modernega« sveta v t. i. fluidno moderno (ali postmoderno) imamo občutek, da se gibljemo v živem pesku negotovosti, če se izrazimo z besedami Zygmunda Baumana (2013). Edgar Morin (2020 [1999]) je zapisal, da potrebujemo »reformo mišljenja« za razvoj novega izobraževanja, ki se bo uprlo mcdonaldizaciji⁵² izobraževanja. V tem procesu lahko skupnostno izobraževanje, ki je umeščeno v žive skupnosti, prispeva veliko inovacij.

Eno od področij, ki je v izredno hitrem vzponu in ga moramo prav zaradi tega **kritično misliti, je digitalizacija življenja**. Gre za kritično raziskovanje digitalnega sveta, za spodbujanje odčaranosti od digitalnega sveta (informacijski sistemi, mediji) in kritično premišljevanje o strukturah moči, ki so prikrite, pervazivne, niso tako jasne kot že poznane strukture moči. Maggi Savin-Baden (2021) se sprašuje, kakšni so učinki digitalnih medijev in tehnologij na učenje ter vsakdanje življenje. Kako se razvija odnos med ljudmi in avatarji? Ali postaja izobraževanje nehumano? Izziv je v iskanju ravnotežja v odnosih s tehnologijami, kot sta prepoznavanje obrazov in strojno učenje. Kakšna bo vloga umetne inteligence, robotov? »Roboti prihajajo. Samo brez panike!«⁵³ je naslov prispevka na strani Stanford Center on Longevity, ki opisuje nove poti, znanje in odnose. Z digitalizacijo in robotizacijo smo v skupnostih pred povsem novimi izzivi. Ker so vprašanja postantropocentrizma in trajnostnega razvoja takšna, da nanja ne moremo odgovoriti s starimi oblikami, se za skupnostno izobraževanje vedno bolj odprto sprejema inoviranje, npr. skupnostno izobraževanje lahko razvije prakse, ki odgovarjajo na probleme osamljenosti, za katero napovedujejo, da se bo z digitalizacijo povečevala.

Na področju SI je vedno več projektov, ki so postantropocentrični. Primeri:

- projekt More than Human (<https://www.morethanhumanproject.eu/>),
- Posthuman Network (PHuN), mreže produkcije znanja, ki niso samo del univerze ali samo del skupnosti, temveč so hibridni prostori za raziskovanje in učenje onkraj antropocentrizma <https://www.c-p-t.org/projects/posthuman-network-phun>,
- razvoj posthumanistične strategije, ki se imenuje *common world pedagogy*, ki organizira učenje z doživljanjem sveta, v odnosu z rastlinami, živalmi (več kot človeški svet).

⁵¹ Izobraževanje za zdravje se pojavlja v *Manifestu o učenju odraslih v 21. stoletju*.

Letni posvet o izobraževanju odraslih 2022 je bil organiziran pod naslovom *Zdravi, prodorni, prožni*. <https://web.acs.si/lp2022/>

⁵² Mcdonaldizacija je poimenovanje za procese, ki prevzamejo značilnosti verige restavracij s hitro prehrano; izhaja iz dela Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of society*. Pine Forge Press. O mcdonaldizaciji izobraževanja so pisali kot o mčolah v mcsvetu. Gre za hitro izobraževanje po zgledu hitre prehrane.

⁵³ Stanford Center on Longevity. (b. l.). *The robots are coming (don't panic)*. <https://longevity.stanford.edu/the-robots-are-coming-dont-panic/>

UČENJE V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU

Za razumevanje, načrtovanje in uresničevanje skupnostnega izobraževanja uporabljamo koncepte, ki so razviti v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih. Upoštevamo elemente, značilne za učenje in izobraževanje odraslih, pri analizi potreb, načrtovanju programov (npr. interaktivni modeli načrtovanja) in evalvaciji dejavnosti. Poleg teh elementov, ki so del organiziranega izobraževanja, je za razumevanje učenja v skupnosti treba poznati tudi učenje v vsakdanjem življenju (priložnostno učenje, naključno učenje).

Učenje v vsakdanjem življenju je proces, ki vključuje različne podprocese, s katerimi oblikujemo znanje/védenje, veščine/spretnosti, vrednote in stališča, prakse, načine mišljenja in čustvovanja ipd. v praksah vsakdanjosti z izkušnjami/doživetji. Za interpretacijo uporabljamo teorije, ki analizirajo učenje, ki je umeščeno v kulturni kontekst. Govorimo o umeščenem učenju, učenju s soudeležbo v praksi, izkustvenem učenju, odnosnem učenju. Učenje ni le reprezentacija sveta, učenje je soudeležba v svetu.

Jarvis (2010) utemeljuje učenje kot bivanjski fenomen in ga primerja z dihanjem. Človek se vedno uči. Jarvis (prav tam, str. 79) učenje v svojem modelu imenuje in interpretira kot eksistencialno učenje (*existential learning*). Poleg tega, da razumemo učenje kot bivanjski fenomen, ga razumemo tudi kot kulturni fenomen (gl. dela Tima Ingolda, Jean Lave). Učenje je umeščeno v kulturno okolje in se dogaja *in situ*, na terenu, sredi življenja. Ob učenju v vsakdanjem življenju smo pozorni na doživetje in izkušnjo⁵⁴ ter rezultate (znanje, veščine, prakse, identiteto), ki nastajajo.

Učenje v vsakdanjem življenju je pogosto tiho in nevidno (*invisible learning*).⁵⁵ Na spoznavanje in raziskovanje takega učenja je vplival **koncept vsakdanjega življenja**, ki se v sociologiji uporablja od tridesetih let prejšnjega stoletja. Pomemben avtor je bil Alfred Schütz, nato pa sta na razumevanje spoznavanja v vsakdanjem življenju vplivala Peter Berger in Thomas Luckmann s svojo teorijo o socialni konstrukciji realnosti. V okviru analiz učenja se sprašujemo, kako se ljudje v različnih socialnih okoljih učijo. Kako se učijo bivati drug z drugim? Kako se učijo tvoriti pomene v svojem življenju? Kako se učijo izražati čustva? Kako se učijo klasificirati predmete? Kako z učenjem prispevajo k razvoju skupnosti?

Učenje v vsakdanjem življenju razčlenjujemo s koncepti priložnostnega in naključnega učenja, tihega znanja, ekologije učenja (*learning ecology*)⁵⁶, o katerih piše Norman Jackson (2013). Porajajoče se ekologije učenja vsebujejo razmerja med posamezniki in okoljem, učenje je del odnosov med ljudmi ter med ljudmi in predmeti, živalmi, institucijami. Učenje se dogaja kot del ekosocialnega sistema, je »organski« ali vsevključujoč proces. Nove tehnologije, novi načini dela⁵⁷ in nove prakse vplivajo na to, kje se učimo in kako se učimo, ter tudi na to, kaj bi morali znati.

54 Pri poimenovanjih v slovenščini ločimo doživetje in izkušnjo. Izkušnja (*experience*) navadno že označuje znanje in veščine, ki so se razvile ob nekem doživetju. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) opredeljuje izkušnjo kot spoznanje, ki ga človek ustvari ob doživetju. *Experience* (po Oxford Dictionary, 2005) pomeni oboje: znanje in spretnosti, ki jih je posameznik oblikoval z delovanjem (*knowledge and skills*), ter dogodek/doživetje.

55 Ločimo med učenjem, ki je del kurikuluma, rezultati tega učenja so eksplicitni in jih spremljamo s preverjanjem. Druga vrsta učenja poteka nenačrtovano v vsakdanjem življenju, rezultati tega učenja so pogosto implicitni (gl. Polanyi, 2022).

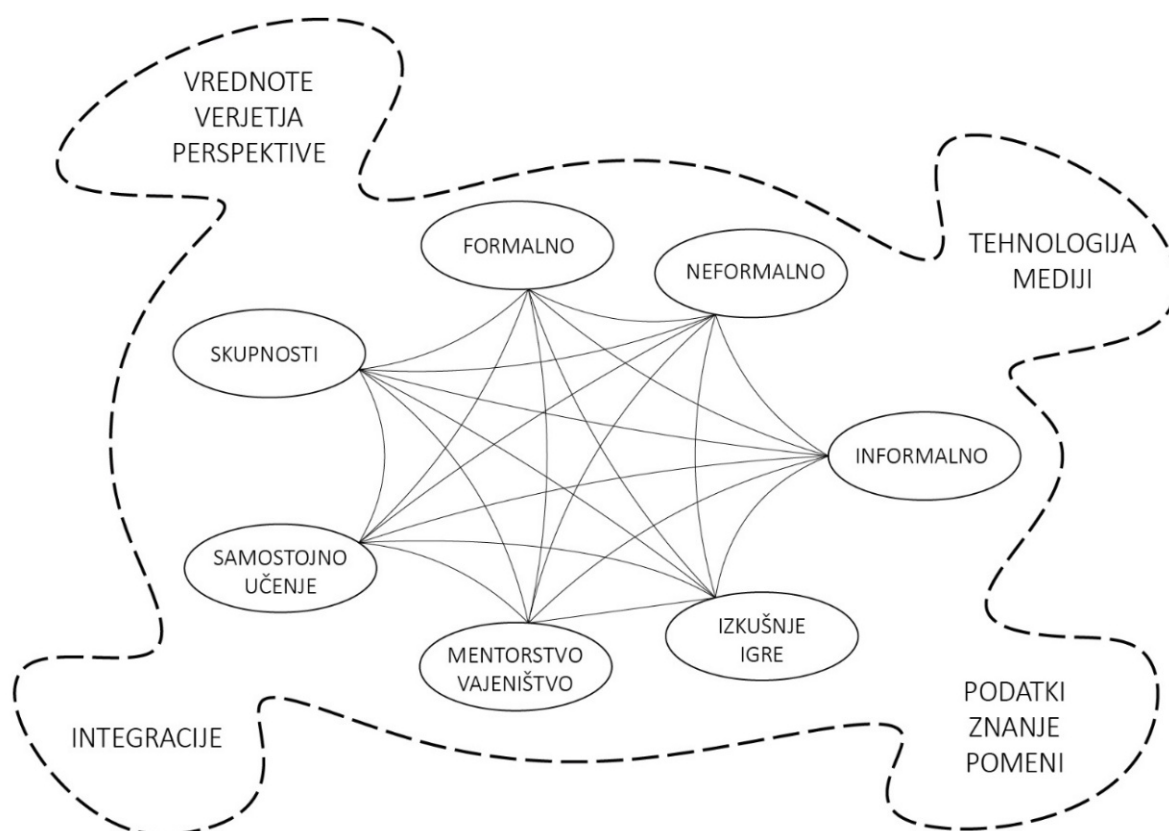
56 Beseda ekologija izhaja iz *oikos* (gr.), ki pomeni hišo. Uporablja se v biologiji (ekosistemi, proučevanje odnosov med organizmi in okoljem) ter geografiji (proučuje škodljive posege človeka v okolje). Bateson jo uporablja v naslovu svoje knjige o ekologiji uma (*Steps to an Ecology of Mind*). V sodobnosti se širi tudi v druga okolja, tako jo Jackson uporablja v okviru raziskav učenja.

57 Nove načine dela in nove socialne odnose je napovedoval že Alvin Toffler v svojem delu *Future shock* (1970), kjer je zapisal, da bodo ljudje v bodočnosti hitre tranzicije doživljali podobno, kot doživi migrant kulturni šok, ko vstopi v novo kulturno okolje.

V okviru vseživljenjskega učenja ločimo formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje in naključno učenje. Izobraževanje, ki ga razumemo kot organizirano dejavnost, ni omejeno zgolj na začetno obdobje (bodisi v življenju bodisi v neki dejavnosti, ko je posameznik »na uvajanju«, ko se šele pripravlja na nekaj), izobraževanje postaja del vsakega življenjskega obdobja. Izobraževanje tudi ni omejeno na tradicionalne izobraževalne institucije, saj neformalno izobraževanje poteka v mnogih organizacijah. Priložnostno in naključno učenje pa sta sestavni del dejavnosti ter vsakdanjega življenja. Vsi poznamo iskanje informacij po spletu. Na voljo je veliko virov, ki so razpršeni (viri niso več lokalizirani v eni osebi ali v eni knjigi) in omogočajo učenje na vsakem koraku. Formalno, neformalno, priložnostno, naključno učenje se prepletajo. Da bi to pojasnili, uporabimo zamisel ekologije učenja.

Ekologija učenja (*ecology of learning*) je opredeljena kot **dinamičen, medsebojno povezan sistem akterjev, kontekstov, odnosov, virov, dejavnosti in orodij**, ki posamezniku omogočajo učenje skozi čas. Koncept ekologije učenja sega v delo Gregoryja Batesona (1972), ki je um (*mind*) razumel kot mrežo interakcij med posameznikom in okoljem. Ekologijo učenja je v visokošolskem prostoru raziskoval Norman Jackson (2013). Pri razvoju ljudskih univerz so o njej pisali Brigita Gorjup in sodelavci (2022) v kontekstu razvoja socialnih inovacij. Naslednja shema je povzeta iz njihovega dela in prikazuje mnogoterost nosilcev, povezav, praks.

Shema: Ekologija učenja – mreža z vozlišči, ki se spreminja in je v nenehnem porajanju. Vir: Gorjup idr., 2022, str. 157.



Značilnosti ekologije učenja so:

- učenje poteka v različnih okoljih (šola, dom, skupnost, delo, splet),
- vključuje formalne in neformalne programe izobraževanja ter priložnostno in naključno učenje,
- je omrežje vseh vrst in teorij učenja, akterjev, metod in modelov,
- temelji na osebni iniciativi, interesih in ciljih posameznika, ki je del vključen v okolje,
- razvija se skozi mreže ljudi, tehnologij in kulturnih praks v nekem okolju,
- je procesno in razvojno naravnana – ekologija se skozi čas spreminja, zato se uporablja poimenovanje porajajoča se ekologija.

Ekologija učenja torej ni en sam prostor ali kraj, temveč celota medsebojno povezanih učnih priložnosti in praks, ki skupaj oblikujejo posameznikov razvoj znanja in kompetenc ter vrednot.

Skupnostno izobraževanje je del ekologij učenja in podpira izobraževalne prakse, ki povezujejo šole, delo, dom, lokalno okolje. Poleg organiziranega izobraževanja se pojavljajo mnoge nove oblike, npr. poleg predavanj se pojavljajo podkasti, poleg učbenikov pogovori z umetno inteligenco. Ekologije učenja Boaventura de Sousa Santos (2009, str. 104) postavlja kot izhodišče za učenje in izobraževanje v skupnosti, ker omogočajo, da skupnost nadzoruje učenje in ima moč pri odločanju o učenju.

V spodnji preglednici je prikaz, kako se praksa izobraževanja odpira iz znanih organiziranih načinov (ki so bili ustaljeni v modernem formalnem izobraževanju) v nove oblike, ki so prilagodljive, mrežne, in jih imenujejo **porajajoče se ekologije učenja** (Barnett & Jackson, 2020). Govorimo o novih tokovih učenja, ki se medsebojno povezujejo na različne načine. Učni tokovi zajemajo umeščeno in utelešeno učenje (*embedded and embodied learning*), odprte digitalne tokove, mentorstva, učenje v odprtem prostoru, delavnice v skupnosti, filmske festivale ...

Preglednica: Porajajoča se ekologija učenja

	<i>Izobraževanje v »modernej dobi«, ki poudarja formalno izobraževanje</i>	<i>Ekologija učenja v obdobju postformalnega⁵⁸ izobraževanja dodaja nove oblike vsem prej znanim oblikam</i>
Kdaj poteka izobraževanje?	Izobraževanje poteka v mladosti kot priprava na odraslost in delo.	Izobraževanje poteka vse življenje (vseživljenjsko učenje).
Kje poteka izobraževanje?	V prostorih, ki so namenjeni izobraževanju (v razredih, predavalnicah).	Na različnih krajih: javni prostori, kulturne ustanove, zdravstveni domovi, muzeji in parki ...
Kdo odloča o vsebinah izobraževanja?	Predpisane so vsebine, ki jih določijo skupine odločevalcev.	Zainteresirane skupine odločajo o vsebinah (interaktivno načrtovanje, soustvarjanje programov).
Kdo so nosilci izobraževanja?	Šole, univerze, izobraževalne organizacije.	Izobraževanje poteka povsod (na delu, v lokalnem okolju, v profesionalnih združenjih), vključeni so mnogi akterji.

58 Več o postformalnem izobraževanju gl. v Gidley, J. M. (2016). *Postformal education: A philosophy for complex futures*. Springer.

Skupnostno izobraževanje v kontekstu porajajočih se ekologij učenja prinaša (tudi) kritičen razmislek o re-lokaciji učenja kot socialne prakse.

ZA RAZMISLEK



Kakšna je vaša ekologija učenja? Kateri elementi so po vašem mnenju najvplivnejši?

Kako bi lahko v svojem okolju spodbudili priložnostno učenje v javnem prostoru?

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

Kožar Rosulnik, K., Blažič, M., Javrh, P., & Ličen, N. (2025). Community education and resilience: Making knowledge, making community. *Changing Societies & Personalities*, 9(2), 311–330. <https://doi.org/10.15826/csp.2025.9.2.330>

Lucio-Villegas, E. (2015). *Adult education in communities: Approaches from a participatory perspective*. SensePublishers.

Riemer, M., Reich, S. M., Evans, S. D., Nelson, G., & Prillettensky, I. (2020). *Community psychology in pursuit of liberation and wellbeing*. Macmillan International.

KAKO SPOZNAVATI SKUPNOST?

V tem poglavju boste spoznali:

- kako lahko proučimo izbrano skupnost in z njo povezane ekologije učenja,⁵⁹
- kako lahko proučimo nek kompleksen pojav, ki se razvija in nima jasne strukture,
- katere metode naj uporabimo za proučevanje skupnostnih praks.



Da bi razumeli, kako neko področje ustvarja znanje in kako spoznavamo izbrano temo (skupnost, skupnostno izobraževanje in učenje), najprej opredeljujemo miselni okvir. V prejšnjem poglavju smo kratko opisali nekatere koncepte, ki nas lahko vodijo pri proučevanju skupnostnega izobraževanja (SI). Izhodišče je kontekstualna opredelitev **človeka-v-okolju in človeka ter skupnosti kot delov dinamičnih sistemov** (Bateson, 1972), omrežij (Latour, 2021) ali ekologij učenja in znanja (Barnett & Jackson, 2020) v kontekstu vseživljenjskega učenja ter kompleksnosti pojavov v času postantropocentričnega razumevanja razvoja.

Pri raziskovanju SI največkrat izhajamo iz opredelitve, po kateri skupnost pomeni skupino ljudi, ki živijo na geografskem območju ter si delijo socialno identiteto in pripadnost (Bezboruah, 2021, str. 1). Jedro skupnosti pomeni neki prostor (*locus, space*) in občutek tega kraja (*place, sense of place*). Nastajajo skupni interesi, in socialne povezave, ki vodijo v občutek skupnosti (*sense of community*).

SI in posamezne elemente ali faze, kot so potrebe po izobraževanju ali značilnosti nekega elementa, lahko raziskujemo z različnih zornih kotov. Prva od možnih tipologij je naslednja:

- (a) raziskovanje **glede na izbrane koncepte**, npr. vseživljenjskost učenja, rezilientnost, refleksivnost, afektivnost, demokratičnost, političnost, *vivencia*,⁶⁰
- (b) raziskovanje **glede na skupine prebivalcev**, npr. mlajši odrasli, starejši, migranti, izobraževalci,
- (c) raziskovanje **glede na družbena gibanja in probleme, ki jih skupnostno izobraževanje naslavlja**, npr. okoljska, feministična, LGBTQ+ gibanja, gibanja, povezana z umetnostjo, staranjem prebivalstva.

Druga delitev raziskav za spoznavanje in razvoj SI je lahko glede na raziskovalne strategije, ki jih uporabljamo: kvantitativne, kvalitativne, participativne, strategije, povezane z umetnostjo, strategije, povezane z občansko znanostjo. Pri skupnostnem izobraževanju zasledimo vse vrste raziskovalnih strategij, prevladujejo pa

⁵⁹ Več o tem glej v učbenikih za skupnostno psihologijo, ki so objavljeni v različnih jezikih, npr.: Francescato, D., Tomai, M., & Chirelli, G. (2020). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Carocci editore.

⁶⁰ Orlando Fals Borda uporablja koncept *vivencia* za skupek stališč in vrednot, ki osmišljajo življenjske prakse. *Vivencia* ima dvojni pomen. Po eni strani omogoča, da ljudje osmislijo dogodke, predstavlja simbolni svet, po drugi strani pa pomeni, da ljudje, ki živijo v neki kulturi, to kulturo najbolj poznajo, ker je del njihovih življenj.

participativne,⁶¹ ki pogosto vodijo tudi v aktivizem. Poseben izziv pri raziskovanju/spoznavanju SI je **povezovanje raziskovanja in delovanja**, povezovanje aktivistične angažiranosti in raziskovanja.⁶²

Učenje v skupnosti je navadno predstavljeno predvsem s pozitivnih zornih kotov razvojnosti, opolnomočenja/okrepitve, emancipacije, odpornosti. Poleg pozitivnih značilnosti je v skupnosti tudi veliko neprijetnih doživetij, ki lahko ovirajo učenje. V skupnosti je tudi več ali manj trpljenja, bolezni, travmatičnih dogodkov, krivic, družbenih in telesnih zlorab, ki pri analizah predstavljajo »občutljive teme«. Pri raziskovanju le-teh je potrebna dodatna etična presoja, premislek o odnosu in uporabi ustreznih raziskovalnih metod.⁶³

Ob vsej raznolikosti praks so se razvila nekatera vodila, ki jih lahko uporabljamo za usmerjanje spoznavanja skupnosti.

Vodila za raziskovanje, spoznavanje in ustvarjanje skupnostnega izobraževanja

1. Pogoj za dobro raziskovanje je **spoštovanje različnosti** (starost, spol, religije, narodnost, ekonomski status, omejitve/oviranosti), upoštevanje moči okolja in ekologije učenja (medsebojna povezanost, prilagajanje, nenehno spreminjanje) ter dosledno upoštevanje **etičnih standardov**.
2. Ljudi (in njihove potrebe, probleme, zmožnosti) **najbolje spoznamo v socialno-kulturnem okolju**, v njihovem geografskem in zgodovinskem okolju, zato so zelo primerni etnografski pristopi.
3. Skupnostno izobraževanje in raziskovanje je **sodelovalna aktivnost**, ki vključuje praktike, raziskovalce, prebivalce (participativni pristopi).
4. Uporabljamo različne **metode, ki naj bodo ustrezne problemu**, ki ga želimo spoznati, ali intervenciji, ki jo načrtujemo.
5. **Rezultati raziskav so namenjeni ljudem**, skupnosti in blagostanju ljudi, zato jih je treba sporočati tako, da so ljudem razumljivi.
6. Strategije za spodbujanje sprememb (intervencije) so uporabljene na različnih ravneh ter načrtovane z različnimi teorijami o učenju (ekspanzivno učenje, transgresivno učenje, transformativno učenje ...).

61 Gl. Coughlin, S. S., Smith, S., & Fernandez, M. E. (2017). *Handbook of community-based participatory research*. Oxford University Press.
Wallerstein, N., Duran, B., Oetzel, J., & Minkler, M. (ur.). (2017). *Community-based participatory research for health: Advancing social and health equity*. Jossey-Bass.

62 Gl. Močnik, N. (2014). Raziskovalec kot aktivist in angažirane metodološke prakse. *Teorija in praksa*, 51(2/3), 348–364. http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2014_2-3_Mocnik.pdf

63 Gl. Močnik, N. (2021). *Trauma transmission and sexual violence: Reconciliation and peacebuilding in postconflict settings*. Routledge.

V praksi se SI povezuje z **razvojem skupnosti** (izobraževanje za skupnost) in je **akcijsko naravnano** (vključuje delovanje, akcijske cilje). Načrtovanje programov poteka skupaj s prebivalci ali udeleženci programov. Pogosto sta s prakso raziskovanja in načrtovanja povezana participativno akcijsko učenje (PAL) in participativno akcijsko raziskovanje (PAR) v modelu $PAL + PAR = PALAR$ (*participatory action learning and action research*), ki ga je razvila Ortrun Zuber-Skerritt (2011; Zuber-Skerritt idr. 2015) in nadgradila Lesley Wood (2020).

Podobno modelu PALAR je tudi skupnostno raziskovanje (*community-based research*,⁶⁴ CBR), ki je raziskovanje v skupnosti, kamor vstopajo raziskovalci skupaj z lokalnimi prebivalci. Skupnostno raziskovanje je **strategija za pozitivno socialno vplivanje in** doseganje blagostanja z upoštevanjem pozitivnih značilnosti skupnosti, njenih močnih točk.

Pogosto akterji raziskujejo življenje skupin, ki imajo več različnih problemov (npr. starejši bolni ljudje v revščini; migranti z nizko izobrazbo in nizkim znanjem jezika, ki so doživeli nasilje). Kot primer lahko navedemo uporabo intersekcijskih pristopov za raziskovanje družbene izključenosti. Raziskovalci skupaj s prebivalci (izbrano skupnostjo) želijo reševati težave, in sicer z razvojem zmožnosti dialoga ter kritičnega mišljenja.

Skupnostno raziskovanje se je začelo razvijati v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v okviru ljudske znanosti (*ciencia popular*) v Južni Ameriki, kjer sta bila pomembna avtorja Paulo Freire in Orlando Fals Borda, nato se je uveljavilo kot participativna paradigma raziskovanja. Fals Borda (2013) ugotavlja, da se participativne oblike raziskovanja povezujejo z aktivizmom, kar pa ni bilo najbolje sprejeto v klasičnem akademskem okolju. V sodobnosti so participativne metode postale del raziskovalnih metod in vključujejo kritične participativne akcijske raziskave, participativne in akcijske raziskave z vrednotenjem (gl. *participatory rural appraisal*), ki izhajajo iz prednosti, moči, ki jih ima skupnost, ne pa iz primanjkljajev. Znanje, ki nastane s skupnostnim raziskovanjem, je moč, ki jo lahko akterji uporabijo za vplivanje na politike, ki naj vodijo v blagostanje skupnosti.

Naslednja značilnost skupnostnega raziskovanja je transformativnost. Raziskovanje ima namen transformirati izbrane prakse. Določajo ga štiri dimenzije, ki jih povzemamo po Lesley Wood (2022):

- epistemološke predpostavke (epistemološka raznolikost pri nastajanju in uporabi znanja: pomembne so teorije izkustvenega učenja; umeščeno znanje in znanstveno znanje, kulturna dediščina in narativno znanje);
- ontološke predpostavke (raznolikost dojemanja sveta in bivanja v svetu: v skupnostnih raziskavah razvijajo odnosno ontologijo (*relational ontology*), ki sloni na izkušnjah vseh; realnost je odnosna, pomeni se razvijajo v kritičnem dialogu);
- metodološke predpostavke (izvedba raziskave: raziskovalni načrt mora dovoljevati participacijo vseh akterjev z uporabo sodelovalnih pristopov; pri tem ne sledijo le cilju, da bi bolje razumeli problem, temveč želijo tudi reševati problem (transformativne prakse);
- aksiološke predpostavke (sistem vrednot: premislimo, katere vrednote usmerjajo odločanje; po katerih vrednotah se izbirajo raziskovalni pristopi in načrtujejo intervencije).

64 Za *community-based research* se pojavljajo prevodi skupnostno raziskovanje, skupnostno usmerjeno raziskovanje, raziskovanje, temelječe na skupnosti. Ker gre za raziskovanje, ki vključuje skupnost, podobno kot skupnostno izobraževanje, bomo uporabili prevod skupnostno raziskovanje, ki sledi nasvetu terminološke svetovalnice za prevod *community learning* (<https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/skupnostno-ucenje>).

Wood in Zuber-Skerritt (2022) poudarjata tudi pomen raziskovanja, ki temelji na sodelovanju med univerzami in širšo skupnostjo. Avtorici menita, da tradicionalni akademski raziskovalni pristopi pogosto ostajajo ločeni od resničnih družbenih problemov, zato zagovarjata raziskovanje, ki združuje akademsko znanje z izkušnjami in potrebami lokalnih skupnosti. Raziskovanje je v teh primerih namenjeno reševanju izbranih problemov skupnosti.

Takšen pristop spodbuja **soustvarjanje znanja** s participativnimi metodami, ki prispeva tudi k **opolnomočenju skupnosti**, saj sodelujoči razvijajo sposobnosti za samostojno reševanje problemov. V sodobnosti se skupnostno raziskovanje povezuje s paradigmo občanske znanosti.⁶⁵ Primer povezovanja skupnostnega učenja in občanske znanosti je projekt o zapisovanju spominov, ki ga vodi zavod Dobra pot.⁶⁶ Takšno raziskovanje zahteva več časa, medsebojnega zaupanja in prilagodljivosti, vendar prinaša družbeno relevantne rezultate.

Okvir za načrtovanje skupnostnega raziskovanja in izobraževanja

V spodnji preglednici predstavljamo značilne elemente, ki so pomembni pri načrtovanju skupnostnega izobraževanja in raziskovanja.

Preglednica: Okvir za načrtovanje skupnostnega izobraževanja

Elementi	Skupnostno izobraževanje in raziskovanje
Vodilna načela, vrednote	Socialna pravičnost, blagostanje vseh, spoštovanje in sprejemanje različnosti, razvoj, emancipatorne vrednote in socialne spremembe
Ravni analize/spoznavanja	Socioekološki model: individualno, odnosno, manjša skupnost; mikro, mezo, makro raven
Opredeljevanje problemov	Probleme opredeljujemo v socialnem kontekstu, kulturni raznolikosti, uporabimo sodelovalne strategije; zavedanje, da se problemi rešujejo v negotovem času
Vrste aktivnosti glede na namen izobraževanja	Socialna aktivnost, razvoj skupnosti, povezovanje (razvoj socialnega kapitala), delovanje na več ravneh (socioekološko), vpliv na sprejemanje odločitev / politika, razvoj moči (opolnomočenje in samopomoč)
Vrste aktivnosti v odnosu do sprememb	Transformativne socialne dejavnosti / uvajanje sprememb, preventiva, dejavnosti za razvoj preventive (okolje, zdravje ...), promocija novih praks, ozaveščanje, razvoj dialoga/sodelovanja
Vloga andragoga	Analiza potreb, načrtovanje, sodelovanje v skupnosti, razvoj aktivnosti, promocija; povezovanje z drugimi strokovnjaki, raziskovanje

⁶⁵ Dogodki, ki promovirajo občansko znanost, potekajo po različnih krajih v Sloveniji. Novembra 2025 je bilo srečanje v knjižnici v Novi Gorici pod naslovom »Odkrivaj, sodeluj, raziskuj: iz prakse k ljudem«. Dogodek je povezal raziskovalce, organizacije, knjižnice, študente, učitelje, prostovoljce in vse, ki verjamejo v sodelovalno ustvarjanje znanja. Glej Mreža občanske znanosti <https://citizenscience.si/>

⁶⁶ Dobra pot. <https://zapisi-spomina.dobra-pot.si/>

KAKO V PRAKSI NAČRTOVATI SPOZNAVANJE SKUPNOSTI?

Kako se lotimo načrtovanja? Najprej moramo skupnost, ki jo proučujemo, opredeliti. Odgovoriti moramo na vprašanje, kaj spoznavamo in kaj so meje. Proučujemo neko sosesko, skupnost v izbrani geografski regiji, skupnost v organizaciji ali virtualno skupnost?

Predpostavimo, da bomo spoznavali izbrano lokalno skupnost. V naslednjem koraku se odločimo, kaj bomo opazovali in s čim bomo opazovali. Kaj želimo spoznati? Vrednote skupnosti, zgodovino, interakcije, potrebe? Koga bomo vključili v raziskavo?

Načrt za proučevanje skupnosti pripravimo na temelju treh plasti, tako da bodo vprašanja in pridobljeni podatki urejeni:

- strukturni vidiki (zanima nas, kako je zgrajena skupnost),
- odnosni vidiki (zanima nas, kakšni so odnosi v skupnosti, kakšne so forme participacije),
- upravni vidiki (zanima nas, katera pravila veljajo, kako deluje nadzor).

Pri analizi **lokalne skupnosti** lahko izhajamo iz različnih profilov skupnosti. V literaturi se pojavlja osem profilov: teritorialni, demografski, ekonomski, servisni, psihosocialni, institucionalni, kulturni in zgodovinski, futuristični. Za vsakega od teh profilov določimo spremenljivke, ki jih bomo spremljali, instrumente za zbiranje podatkov ter vire podatkov. V spodnji preglednici predstavljamo nekatere možnosti glede na profile skupnosti.

Preglednica: Profili skupnosti

<i>Profil skupnosti</i>	<i>Spremenljivke</i>	<i>Instrumenti</i>	<i>Viri podatkov</i>
Teritorialni: prostorske in urbanistične značilnosti	Geografske meje, površine, prostorski viri, komunikacijska omrežja, stanje prostora (npr. propadanje prostora)	Zemljevidi, intervjuji z izbranimi osebami, z naključnimi prebivalci, sprehod v prostoru	Občinski uradi, republiški uradi, prebivalci, ključni sogovorniki na terenu, spletne strani
Demografski: značilnosti populacije	Kdo prebiva v lokalnem okolju? Gostota poselitve, naraščanje/upadanje, mobilnost in migracije, starost	Družbeni kazalniki, vprašalniki, fokusna skupina	Statistični urad, prebivalci, socialne službe, Karitas, Rdeči križ
Ekonomski: zaposlitve, poklici, viri zaslužka	Dohodek na prebivalca, sektorji zaposlitve, brezposelni, upokojeni	Ekonomski kazalniki, vprašalniki, fokusna skupina	Gospodarska zbornica, občinski uradi, sindikati, prebivalci
Servisni: tipologija, organizacija, razpršenost	Šole, izobraževalne organizacije, zdravstvo, rekreacija, socialne službe, kultura	Intervjuji, vprašalniki, fokusne skupine, opazovanje na terenu	Občinske službe, prebivalci, spletne strani

Psihosocialni: akterji in značilnosti odnosov	Socialna omrežja, odnosi v soseski / lokalni skupnosti, pripadnost skupnosti, konflikti, potrebe	Intervjuji, vprašalniki, fokusne skupine, opazovanje, <i>photovoice</i>	Ključni poznavalci, društva, prebivalci, spletne strani, socialna omrežja
Institucionalni	Organi upravljanja, politične stranke, policija	Opazovanje na terenu, kazalniki, intervjuji, vprašalniki, fokusna skupina	Občinski uradi, stranke, cerkve, prebivalci, spletne strani
Kulturni in zgodovinski	Referenčna kultura, zgodovina, vrednote, prazniki, rituali, kulturna dediščina	Kazalniki, dokumentacija, opazovanje, intervju, vprašalniki, fokusna skupina, <i>photovoice</i>	Prebivalci, ključni sogovorniki, društva, spletne strani
Futuristični profil (prihodnost)	Upanje in strahovi, želje in prepričanja o prihodnosti	Intervjuji, vprašalniki, fokusne skupine	Ključni poznavalci, združenja

To je le ena od možnosti za načrtovanje spoznavanja skupnosti. Načrt pripravimo glede na problem, ki ga spoznavamo in rešujemo. Spoznavanje skupnosti poteka po načelih participativnega skupnostnega raziskovanja.

INSTRUMENTI ZA SPOZNAVANJE UČENJA V SKUPNOSTI IN VLOGA ANDRAGOGA

Instrumente lahko razvrstimo glede na intenzivnost stika med prebivalci in andragogom ali drugim raziskovalcem skupnosti.

Andragog **ni v stiku** s prebivalci. Išče obstoječe podatke po dokumentaciji, podatkovnih bazah, med globalnimi indeksi, v arhivih, na statističnih in davčnih uradih. Za to prakso raziskovanja je značilno zbiranje podatkov o skupnosti, skupnost opazujemo, vendar posamezniki ali skupine niso neposredno vključeni.

Andragog je v **minimalnem stiku** s prebivalci. V raziskovanje vključi: opazovanje okolja, opazovanje prometa, zelenih prostorov, naselij, opazovanje socialnih značilnosti, kot so migracije, manjšine. Lahko opazuje geografske in kulturne značilnosti. Andragog je v skupnosti, vendar ni nujno, da vzpostavi neposredne odnose s prebivalci.

Andragog je **v stiku** s prebivalci, namerno vzpostavi stik. Za zbiranje podatkov uporabi vprašalnike, samoocene, lestvice, intervjuje o odnosih in socialni klimi. Tako prakso imenujemo raziskovanje v skupnosti, saj je andragog ali skupnostni raziskovalec prisoten v skupnosti, spoznava skupnost na terenu, sodeluje z ljudmi na terenu.

Andragog je v **intenzivnem stiku** s prebivalci. V teh primerih uporabi poglobljene intervjuje, fokusne skupine, skupno delovanje. Te prakse imenujemo raziskovanje s skupnostjo, saj so prebivalci sodelavci v raziskavi, so partnerji v raziskavi. Pogosta metoda za zbiranje podatkov je fokusna skupina,⁶⁷ ker gre za sistematično vključevanje skupnosti v raziskavo.

ZAKLJUČEK

Skupnostno izobraževanje je praksa, ki zahteva (s)poznavanje skupnosti, razumevanje skupnosti in učenja v skupnosti in s skupnostjo. Za vse faze procesa sta značilni sodelovanje akterjev ter interdisciplinarno povezovanje. Razvoj postformalnega izobraževanja kaže na vse večje prepoznavanje pomena skupnosti kot prostora učenja, opolnomočenja in vključevanja.

Spoznavanje skupnosti lahko usmerjamo z različnimi teoretskimi pristopi, kot so koncept učeče se skupnosti, etika skrbi, rezilientnost, ter razumevanjem učenja v vsakdanjem življenju. Ti pristopi poudarjajo medsebojno prepletenost ljudi v različnih vlogah in nenehno nastajanje skupnosti. Spoznavanje skupnosti zato zahteva odprt, refleksiven in participativen pristop, ki upošteva izkušnje njenih članov, njihove potrebe ter specifični družbeni in kulturni kontekst. Skupnostno izobraževanje postaja pomembno orodje za krepitev blagostanja, rezilientnosti in trajnostnega razvoja.

Drugi del učbenika nadgrajuje predstavljene teoretske pristope s konkretnimi **primeri iz prakse skupnostnega izobraževanja**. Opisani so projekti, ki osvetljujejo, kako se lahko načela skrbi ter ekologije učenja uresničujejo

⁶⁷ O uporabi fokusne skupine glej Lep (2020, str. 33) v zborniku *Kako spodbujati zaposlene* (<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/236>) ter v Klemenčič in Hlebec (2007), *Fokusne skupine kot metoda presojanja* (<https://kakovost.acs.si/knjizna-polica/fokusne-skupine-kot-metoda-presojanja-in-razvijanja-kakovosti-izobrazevanja>).

v različnih okoljih. Izbrani primeri prikazujejo, kako skupnosti prepoznavajo lastne potrebe, mobilizirajo svoje vire ter soustvarjajo izobraževalne procese, ki prispevajo k dobremu življenju v skupnosti.

ZA RAZMISLEK



Katere dokumente bi najprej proučili, če bi želeli spoznati svojo lokalno skupnost?

Na katere osebe bi se obrnili za informacije o kriznih dogodkih v vaši skupnosti?

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

Assessing community needs and resources. (b. l.). *Community Tool Box*. <https://ctb.ku.edu/en/assessing-community-needs-and-resources>

Community engagement and community-based participatory research. (b. l.). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uBfTBQnEIS4>

Center for Community Health and Development at the University of Kansas. (b. l.). *Community Tool Box*. <https://ctb.ku.edu/en>

Wood, L. (ur.). (2022). *Community-based research with vulnerable populations: Ethical, inclusive and sustainable frameworks for knowledge generation*. Palgrave.

LITERATURA IN VIRI

- Amit, V. (2020). Rethinking anthropological perspectives on community: watchful indifference and joint commitment. V B. Jansen (ur.), *Rethinking community through transdisciplinary research* (str. 49–68). Palgrave.
- Assesing community needs and resources. (b. l.). Community Tool Box. <https://ctb.ku.edu/en/assessing-community-needs-and-resources>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press. [Slovenski prevod: Ekologija idej, 2019].
- Barnett, R., & Jackson, N. (ur.). (2020). *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Routledge.
- Bailey, N., Breen, J., & Ward, M. (2010). *Community education: More than just a course*. AONTAS. https://www.aontas.com/assets/resources/AONTASResearch/community_education_more_than_just_a_course.pdf
- Banjac, M. (2025). *Kritična skrbstvena pedagogika*. Fakulteta za družbene vede in Zavod RS za šolstvo.
- Barton, G., McKay, L., Garvis, S., & Sappa, V. (2020). Introduction: Defining and theorising key concepts of resilience and well-being and arts-based research. V L. McKay, G. Barton, S. Garvis, & V. Sappa (ur.), *Arts-based research, resilience and well-being across the lifespan* (str. 1–13). Palgrave Macmillan.
- Bauman, Z. (2013). Learning to walk on quicksand. V P. Mayo (ur.), *Learning with Adults*. SensePublishers (str. 7-18).
- Beighton, C. (2015). *Deleuze and lifelong learning: Creativity, events and ethics*. Palgrave.
- Bezboruah, K. (2021). Building and strengthening communities: What works? What doesn't? V M. Stout, & A. Harrist (ur.), *Building community and family resilience* (str. 1–18). Springer.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. [Slovenski prevod: GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost, 2023].
- Bidwell, L., & McConnell, C. (1982). *Community education and community development*. Dundee College of Education.
- Bjerkaker, S. (2014). Changing communities: The study circle – for learning and democracy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 260–267, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.625>.
- Bound, H., Seng Chee, T., Chow, A., Xinghua, W., & Kah Hui, C. (2019). *Dialogical teaching: Investigating awareness of inquiry and knowledge co-construction among adult learners engaged in dialogic inquiry and knowledge (co)construction*. Institute for Adult Learning.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (ur.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Campbell, C. (2000). Social structure, space and sentiment. V D. A. Chekki (ur.), *Community structure and dynamics at the dawn of the new millenium* (str. 21–57). JAI Press.
- Chan, J. C.-W. (2014). *Confucian perfectionism: A political philosophy for modern times*. Princeton University Press.
- Cobain, E., Cullinane, S., & Kyle, S. (2024). Towards a grounded practice: Community education in Ireland today. V C. Fitzsimons, & J. O'Neill (ur.), *Critical perspectives on further education and training* (str. 127–140). Anthem Press.
- Cobain, E., Dowdall, L., O'Reilly, N., & Akisato, S. (2020). *Community education in a time of Covid*. AONTAS. https://www.aontas.com/assets/resources/AONTAS-Research/AONTAS_CEN_Census_REPORT_FINAL.pdf
- Cobain, E., & Jackson, R. (2025). *Community education for social transformation*. AONTAS. <https://www.aontas.com/wp-content/uploads/2025/10/Community-Education-for-Social-Transformation.pdf>
- Center for Community Health and Development at the University of Kansas. (b. l.). *Community tool box* <https://ctb.ku.edu/en>
- Coughlin, S. S., Smith, S., & Fernandez, M. E. (2017). *Handbook of community-based participatory research*. Oxford University Press.

- D'Alena, M., & Manzini, E. (2024). *Fare assieme: Una nuova generazione di servizi pubblici collaborativi*. EGEA.
- De Sousa Santos, B. (ur.). (2007). *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledges for a decent life*. Lexington Books.
- De Sousa Santos, B. (2009). A non-occidental west? Learned ignorance and ecology of knowledge. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 103–125. <https://doi.org/10.1177/0263276409348079>
- Dobra pot. (b. l.). *Zapisi spomina*. <https://zapisi-spomina.dobra-pot.si/>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Dominelli, L. (2002). *Anti oppressive social work theory and practice*. Palgrave.
- Dovolj za vse. (b. l.). *Dovolj za vse*. <https://dovoljazavse.si/>
- Dušak, T., Šparl, M., & Ličen, N. (2025). Povezani v različnosti: nove strategije za medgeneracijsko sodelovanje. V N. Ličen., M. Furlan., M. Mezgec, D. Lahe & Štrancar, A. (ur.), *Vedno radovedni: Izzivi in priložnosti za učenje starejših odraslih na univerzah* (str. 255–272). Založba Univerze v Ljubljani.
- Dyk van, S. (2020). Rethinking community in ageing studies: The rise of community capitalism in times of demographic change. V B. Jansen (ur.), *Rethinking community through transdisciplinary research* (str. 169–194). Palgrave.
- Erzetič, M. (ur.). (2026). *Smiselna dezorientacija in nihilistični precep*. Inštitut Nove revije, zavod za humanistiko.
- Evans, K., Lee, W. O., Markowitsch, J., & Zukas, M. (ur.). (2023). *Third international handbook of lifelong learning*. Springer. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-031-19592-1>
- Evans, R., Kurantowicz, E., & Lucio-Villegas, E. (ur.). (2016). *Researching and transforming adult learning and communities*. Sense.
- Evans, R., Kurantowicz, E., & Lucio-Villegas, E. (ur.). (2022). *Remaking communities and adult learning: Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change*. Brill.
- Fals Borda, O. (2013). Action research in the convergence of disciplines. *International Journal of Action Research*, 9(2), 155–166. <https://doi.org/10.3224/IJAR.V9I2.26538>
- Findeisen, D. (1996). O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja. *Andragoška spoznanja*, 2(3), 27–32. <https://doi.org/10.4312/as.2.3.27-32>
- Fitzsimons, C. (2026). *Community education and neoliberalism: Philosophies, practices and policies*. Palgrave.
- Francescato, D., Tomai, M., & Ghirelli, G. (2020). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Carocci editore.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Furlan, M. (2021). Vloga andragoga pri spodbujanju učenja in delovanja v javnem prostoru. V B. Mikulec, S. Kump & T. Košmerl (ur.), *Premisleki o izobraževanju in učenju odraslih: andragoška dediščina Sabine Jelenc Krašovec* (str. 165–176). Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/326/478/7347-1>
- Furlan, M. (2024). *Pomen javnega prostora za učenje pri različnih družbenih skupinah*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani.
- Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Modrijan.
- Gidley, J. M. (2016). *Postformal education: A philosophy for complex futures*. Springer.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Gorjup, B., Koncut, N., Lavrič, N., Virant, Z., & Ličen, N. (2022). Razvoj socialnih inovacij na ljudskih univerzah. V A. Grželj, E. Mermolja, T. Bazjako, A. Benko, & N. Ličen (ur.), *Sto let je znanja: 100 let ljudskih univerz na Slovenskem* (str. 150–165). Zveza ljudskih univerz Slovenije. <https://www.zlus.si/wp-content/uploads/2023/01/Sto-let-je-znanja-Monografija.pdf>
- Govekar-Okoliš, M. (2006). Razvoj in pomen prosvetno izobraževalnega dela društev na Goriškem in v Trstu v letih 1848–1914. *Šolska kronika*, 15/39 (2), 273–284.
- Gregorčič, M. (2017). Antirasistično opismenjevanje: epistemologije Juga in protihegemonska postajanja. *Andragoška spoznanja*, 23(2), 21–37.

- Guattari, F. (2000). *The three ecologies*. The Athlone Press.
- Hall, B., & Tandon, R. (2017). Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All*, 1(1), 6–19. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.1.02>
- Hibbs Pherson, K., & Pherson, R. (2021). *Critical thinking for strategic intelligence*. Sage.
- Hoare, C. (ur.). (2006). *Handbook of adult development and learning*. Oxford University Press.
- Husen, T. (1986). *The learning society revisited*. Pergamon.
- Hostler, J. (1978). Liberal adult education. *Studies in Adult Education*, 10(2), 134–141. <https://doi.org/10.1080/02660830.1978.11730377>
- Illich, I. (2024). *Razšolanje družbe; Medicinska nemeza*. KUD Logos.
- Jansen, B. (ur.). (2020). *Rethinking community through transdisciplinary research*. Palgrave Macmillan.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning*. Routledge.
- Jackson, N. J. (2013). The concept of learning ecologies. V N. Jackson & G. B. Cooper (ur.), *Lifewide learning, education and personal development* (str. 1–21). http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Jansen, B. (ur.). (2020). *Rethinking community through transdisciplinary research*. Palgrave.
- Kalio, E. (ur.). (2020). *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning*. Routledge.
- Klemenčič, S., & Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja*. Andragoški center Slovenije. <https://kakovost.acs.si/knjizna-polica/fokusne-skupine-kot-metoda-presojanja-in-razvijanja-kakovosti-izobrazevanja>
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Case, A., Scott, V., & Wandersman, A. (2021). *Community psychology: Linking individuals and communities*. American Psychological Association.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner*. Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Robinson, P. A., & Caraccioli, C. (2025). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Kotze, A. (2023). Adult education for »resilience«: Educating in precarious times. V K. Evans, W. O. Lee, J. Markowitsch & M. Zukas (ur.), *Third international handbook of lifelong learning*. (str. 1053–1070). Springer.
- Larsson, S., & Nordvall, H. (2010). *Study circles in Sweden: An overview with a bibliography of international literature*. Linköping University Electronic Press.
- Latour, B. (2021). *Nikoli nismo bili moderni: esej iz simetrične antropologije*. Studia humanitatis.
- Lep, Ž. (2020). Fokusne skupine. V E. Boštjančič & A. Petrovič (ur.), *Kako spodbujati zaposlene* (str. 33–49). Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/236>
- Ličen, N. (1996). Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 2(3), str. 45–52.
- Ličen, N., Gruden, U., & Furlan, M. (ur.). (2025). *Skupnostno izobraževanje: izbrane strategije za začetnike*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789612976651>
- Lindeman, E. C. (1989 [1926]). *The meaning of adult education*. University of Oklahoma.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities – lifelong learning and local government*. Routledge.
- Stanford Center on Longevity (b. l.). *The robots are coming (don't panic)*. <https://longevity.stanford.edu/the-robots-are-coming-dont-panic/>
- Lucio-Villegas, E. (2015). *Adult education in communities: approaches from a participatory perspective*. SensePublishers.
- Manzini, E. (2021). *Abitare la prosimita*. EGEA.
- Martin, I. (1987). Community education: Towards a theoretical analysis. V G. Allen, J. Bastiani, I. Martin & K. Richards (ur.), *Community education: An agenda for educational reform* (str. 9–32). Open University Press.
- Macintyre, T., Tassone, V., & Wals, A. (2020). Capturing transgressive learning in communities spiraling towards sustainability. *Sustainability*, 12(12), 4873. <https://doi.org/10.3390/su12124873>

- Matarrita-Cascante, D., Trejos, B., Quin, H., Joo, D., & Debner, S. (2017). Conceptualizing community resilience: Revisiting conceptual distinctions. *Community Development*, 48(1), 105–123.
- Mayo, M. (1997). *Imagining tomorrow: Community adult education for transformation*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Meriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Merrill, B., Vieira, C., Galimberti, A., & Nizinska, A. (ur.). (2020). *Adult education as a resource for resistance and transformation: Voces, learning experiences, identities of student and adult educators*. University of Coimbra, University of Algrave, ESREA.
- Meyler, A., Cobain, E., Budds, C., & Lovejoy, L. (2023). *FET learners and mental health in Ireland: Identifying supports* [Research report]. AONTAS. https://www.aontas.com/assets/resources/AONTAS-Research/Mental%20health%20report_FINAL.pdf
- Mijoč, N., Krajnc, A., & Findeisen, D. (1993). *Študijski krožki*. Andragoški center Slovenije.
- Milazzo, N., Carra, L., & Bianchi, M. (ur.). (2023). *Nuovi modi di condividere il sapere*. Milano University Press.
- Milazzo, D., Barbieri, I., Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (ur.). (2014). *Costruire comunità ospitali e sostenibili: Nuove sfide per la psicologia di comunità*. Università di Bologna.
- Močnik, N. (2014). Raziskovalec kot aktivist in angažirane metodološke prakse. *Teorija in praksa*, 51(2/3), 348–364. http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2014_2-3_Mocnik.pdf.
- Močnik, N. (2021). *Trauma transmission and sexual violence: Reconciliation and peacebuilding in postconflict settings*. Routledge.
- Morin, E. (2020 [1999]). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2022). *The philosophy of care*. Springer.
- Mortari, L. (2023). *La cultura della cura: sguardo, ascolto, responsabilita*. ASMEPA Edizioni.
- Nesmith, A., Schmitz, C., Machado-Escudero, Y., Billiot, S., Forbes, R., Powers, M., Buckhoy, N., & Lawrence, L. (2021). *The intersection of environmental justice, climate change, community, and the ecology of life*. Springer.
- Nettle, C. (2014). *Community gardening as a social action*. Routledge.
- Nikolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M., & Misawa, M. (ur.). (2022). *The Palgrave handbook of learning for transformation*. Palgrave Macmillan.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics in moral education*. University of California Press.
- Smith, B., Senge, N., & Peters, C. (2017). *The way of generativity: From dissonance to resonance*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- OECD. (2001). *Cities and regions in the new learning economy*. OECD.
- OECD. (2017). *Educational research and innovation: Educational opportunity for all—overcoming inequality throughout the life course*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/educational-opportunity-for-all_9789264287457-en.html.
- Pahor, M., Krek, M., Škraban, J., & Oprešnik, D. (2018). Skupnost kot življenjsko okolje ljudi. V M. Pahor (ur.), *Zdrava skupnost: priročnik za razvoj skupnostnega pristopa k zdravju* (str. 13–27). Nacionalni inštitut za javno zdravje. <https://nizj.si/publikacije/zdrava-skupnost-prirocnik-za-razvoj-skupnostnega-pristopa-k-zdravju/>.
- Patel, S. S., Rogers, M. B., Amlôt, R., & Rubin, J. G. (2017). What do we mean by 'community resilience'? A systematic literature review of how it is defined in the literature. *PLOS Currents: Disasters*. <https://currents.plos.org/disasters/author/gideon-rubinkcl-ac-uk/>.
- Polanyi, M. (2022 [1966]). *Razsežnost tihe vednosti*. Krtina.
- Poster, C., & Krüger, A. (ur.). (1990). *Community education in the western world*. Routledge.
- Poster, C., & Zimmer, K. (ur.). (2019 [1992]). *Community education in the third world*. Routledge.

- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Ravbar, M., & Bole, D. (2007). *Geografski vidiki ustvarjalnosti*. Geografski inštitut Antona Melika ZRC SAZU.
- Santinello, M., Vieno, A., & Lenzi, M. (2018). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Il Mulino.
- Savin-Baden, M. (ur.). (2021). *Postdigital humans: Transitions, transformations and transcendence*. Springer.
- Snoj, M. (2016). *Slovenski terminološki slovar*. Založba ZRC SAZU.
- Stout, M., & Harrist, A. (ur.). (2021). *Building community and family resilience*. Springer.
- Šparl, M. (2022). Face: platforma izmenjavanja znanja za ohranjanje aktivnosti starejših. V N. Ličen & M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših* (str. 259–270). Založba Univerze v Ljubljani.
- The roots of education: Exploring its etymological meaning. (2023). Teachers Institute. <https://teachers.institute/education-nature-purposes/roots-education-etymology-meaning/>
- Tett, L. (2010). *Community education and development*. Dunedin Press.
- Tett, L. (2016). Community-based education and learning. V J. Field, B. Schmidt-Hertha & A. Waxenegger (ur.), *Universities and engagement* (str. 130–140). Routledge.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità: Critica e prospettive educative*. Franco Angeli.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument of an ethic of care*. Routledge.
- Tronto, J. (1998). An ethic of care. *Generations*, 22(3), 15–20.
- Tuama, S. O., Agbessi, E., & Neylon, T. (ur.). (2025). *Global perspective on learning cities*. Springer.
- Tynjälä, P., Stenström, M. L., & Saarnivaara, M. (ur.). (2012). *Transitions and transformations in learning and education*. Springer.
- UNESCO. (2015). *Key features of learning cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2022). *5th global report on adult learning and education*. Unesco Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (b. l.). *Community learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/community-learning>
- UNESCO. (b. l.). *Knowledge for Change (K4C)*. UNESCO Chair on Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education. <https://www.unescochair-cbrsr.org/what-is-k4c>
- UNESCO. (b. l.). *Learning cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>
- Urh, D., Dolžan Eržen, T., Cepin, M., & Bogataj, N. (2012). *Študijski krožki: Iz korenin k novim izzivom za življenje skupnosti*. Andragoški center Slovenije.
- Wallerstein, N., Duran, B., Oetzel, J., & Minkler, M. (ur.). (2017). *Community-based participatory research for health: advancing social and health equity*. Jossey-Bass.
- Weil, M., Reisch, M., & Ohmer, M. (ur.). (2013). *The handbook of community practice*. Sage.
- Wenger, E., McDermot, R. A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School.
- White, C. (2014). *Community education for social justice*. Brill.
- Whitehouse, P., & George, D. (2018). From intergenerational to intergenerative: towards the futures of intergenerational learning and health. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1–2), 196–204.
- Wood, L. (2020). *Participatory action learning and action research: Theory, practice and process*. Routledge.
- Wood, L. (ur.). (2022). *Community-based research with vulnerable populations: Ethical, inclusive and sustainable frameworks for knowledge generation*. Palgrave.
- Wood, L., & Zuber-Skerritt, O. (2022). Community based research in higher education: Research partnership for the common good. V L. Wood (ur.), *Community-based research with vulnerable populations: Ethical, inclusive and sustainable frameworks for knowledge generation* (3–30). Palgrave.

Zuber-Skerritt, O. (2011). *Action leadership: Towards a participatory paradigm*. Springer Science & Business Media.

Zuber-Skerritt, O., & Teare, R. (2013). *Lifelong action learning for community development: Learning and development for a better world*. Sense.

Zuber-Skerritt, O., Wood, L., & Louw, I. (2015). *A participatory paradigm for an engaged scholarship in higher education*. Sense.

**KAKO SE SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE
URESNIČUJE V PRAKSI?**

LJUDSKA UNIVERZA AJDOVŠČINA

Ljudska univerza Ajdovščina sistematično razvija in krepi skupnostno izobraževanje kot pristop, ki povezuje učenje z življenjem in razvojem lokalnega okolja. Njeno delovanje temelji na razumevanju, da učenje ni individualen proces, temveč družbeni pojav, ki nastaja v interakciji med posamezniki, skupinami in institucijami. V tem okviru organizacija deluje kot povezovalac, ki z različnimi programi, partnerstvi in dogodki ustvarja možnosti za medgeneracijsko sodelovanje, socialno vključenost in aktivno participacijo prebivalcev.

Osrednjo vlogo pri tem ima **Večgeneracijski center Goriške - VGC Goriške**, ki predstavlja prostor srečevanja, izmenjave znanj in skupnostnega učenja med različnimi generacijami. Programi so zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje med udeleženci, prenos izkušenj ter gradnjo podpornih socialnih mrež, kar prispeva k večji povezanosti skupnosti. Podobno tudi program **PUM-O+** (Projektno učenje za mlajše odrasle) presega klasične izobraževalne okvire, saj mlade vključuje v projektno delo, povezano z lokalnim okoljem, ter jih spodbuja k aktivni vlogi v skupnosti. **Karierni center za mlade** dopolnjuje skupnostno dimenzijo z ustvarjanjem prostora za dialog med mladimi, starši, izobraževalnimi ustanovami in delodajalci. S tem ne prispeva le k individualnim kariernim odločitvam, temveč tudi k boljši povezanosti različnih deležnikov v lokalnem okolju. **Učni center Brje** dodatno udejanja načela skupnostnega izobraževanja z umeščanjem učenja v lokalni prostor, kjer se prepletajo podjetništvo, kulturna dediščina in trajnostni razvoj. Takšni pristopi omogočajo, da udeleženci znanje soustvarjajo v neposrednem stiku z okoljem, v katerem živijo.

Pomemben vidik skupnostnega izobraževanja predstavlja tudi organizacija dogodkov, kot so **InCastra**, **Tedni vseživljenjskega učenja** in **Parada učenja – dan učečih se skupnosti**, ter različnih konferenc, delavnic in medgeneracijskih programov. Ti dogodki delujejo kot odprte platforme, kjer se srečujejo posamezniki, organizacije in institucije, izmenjujejo izkušnje ter gradijo skupno razumevanje pomena učenja.

Ljudska univerza Ajdovščina sodeluje z različnimi partnerji, kot so šole, nevladne organizacije, domovi za starejše občane, mladinski sveti, razvojne agencije, podjetja in občine. Takšna mreža omogoča razvoj programov, ki so prilagojeni dejanskim potrebam okolja ter hkrati krepijo občutek pripadnosti in medsebojne odgovornosti. Skupnostno izobraževanje je proces soustvarjanja, v katerem različni akterji prispevajo k skupnemu razvoju, kar se skozi sodelovanje z različnimi organizacijami tudi uresničuje.

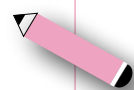
Delovanje Ljudske univerze Ajdovščina kaže, da je uspešnost skupnostnega izobraževanja odvisna predvsem od njegove umeščenosti v **lokalni kontekst** ter od sposobnosti povezovanja ljudi in virov. V nadaljevanju sta predstavljena dva primera dobre prakse, ki ponazarjata ta pristop: modna revija kot skupnostni dogodek ter sredini pohodi kot strategija za povezovanje in ozaveščanje o pomenu gibanja.

OD OMARE DO MODNE PISTE: KAKO SMO Z MEDGENERACIJSKIM DOGODKOM POVEZALI SKUPNOST IN ODPRLI TEMO TRAJNOSTNE MODE

*Meta Furlan*⁶⁸

V tem poglavju boste spoznali:

- dve zgodbi, kako učenje povezuje ljudi v lokalnem okolju,
- kako lahko okoljski izziv postane izhodišče za skupnostno učenje in povezovanje,
- kako smo povezali izobraževanje, ohranjanje spominov in medgeneracijsko modno revijo v skupno zgodbo,
- kako je medgeneracijska modna revija okrepila sodelovanje med organizacijami v lokalni skupnosti.



UVOD

Tekstilna in modna industrija sodita med okoljsko najbolj obremenjujoče panoge sodobnega sveta. V zadnjih desetletjih se je zaradi hitre mode močno povečala količina proizvedenih oblačil, hkrati pa se je njihova življenjska doba bistveno skrajšala. Oblačila pogosto kupujemo impulzivno, jih nosimo le kratek čas in jih še uporabna zavržemo. Posledice takšnih potrošniških vzorcev so obsežne: visoka poraba vode in energije, onesnaževanje voda in tal s kemikalijami, velike količine odpadnega tekstila ter obremenjujoči transportni tokovi, saj oblačila pogosto prepotujejo več tisoč kilometrov, preden pridejo v naše omare. Tudi v Sloveniji letno zavržemo približno 17.000 ton tekstila, pri čemer se reciklira le majhen delež, večina pa konča na odlagališčih ali v sežigalnicah.

Poleg okoljskih vplivov ima modna industrija tudi izrazito družbeno razsežnost. Hitra moda temelji na nizkih proizvodnih stroških, pogosto na račun neustreznih ali nehumanih delovnih razmer in nizkih plač. V tem kontekstu oblačila niso več le uporabni ali estetski predmeti, temveč odsev globalnih neenakosti in netrajnostnih praks. Hkrati pa oblačila nosijo tudi drugačno, pogosto spregledano dimenzijo: povezana so z osebnimi zgodbami, spomini, identiteto in kulturno dediščino. Prav ta dvojnost mode – kot problema in hkrati priložnosti – je bila v **Večgeneracijskem centru Goriške – VCC Goriške**⁶⁹ na Ljudski univerzi Ajdovščina izhodišče

⁶⁸ Asist. dr. Meta Furlan, Ljudska univerza Ajdovščina in Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

⁶⁹ Projekt sofinancirata Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti ter Evropski socialni sklad plus iz Programa evropske kohezijske politike v obdobju 2021–2027, cilja politike 4, »Bolj socialna in vključujoča Evropa za izvajanje evropskega stebra socialnih pravic«, prednostne naloge 7, »Dolgotrajna oskrba in zdravje ter socialna vključenost«, specifičnega cilja ESO4.12, »Spodbujanje socialnega vključevanja oseb, izpostavljenih tveganju revščine ali socialni izključenosti, vključno z najbolj ogroženimi osebami in otroki«.

za razmislek o tem, kako lahko oblačila obravnavamo kot orodje za učenje, medgeneracijsko povezovanje in spodbujanje trajnostnih praks v skupnosti.

V Večgeneracijskem centru Goriške na Ljudski univerzi Ajdovščina smo se zato odločili, da pomladne mesece leta 2025 posvetimo tematiki mode, njenemu vplivu na okolje in vprašanju, kako lahko posamezniki in skupnost s premišljenimi, majhnimi koraki prispevamo k zmanjševanju tekstilnih odpadkov ter k spreminjanju vsakdanjih navad. Tematiko smo obravnavali celostno, z izobraževanjem, izkustvenimi delavnicami, zbiranjem spominov in modno revijo, ki je presegla okvir klasične prireditve ter postala skupnostni proces.

MODA KOT ORODJE UČENJA IN TRAJNOSTNEGA OZAVEŠČANJA

V aprilu 2025 smo na Ljudski univerzi Ajdovščina izvedli **izobraževalni program *Skrivnosti tekstila: od vlaken do mode***, namenjen odraslim. Program je udeleženkam ponudil poglobljen vpogled v delovanje modne industrije ter njene okoljske, zdravstvene in družbene vplive. V uvodnem delu smo obravnavali življenjski cikel oblačil: od pridelave surovin in predelave vlaken prek barvanja, šivanja, pakiranja in transporta do uporabe ter končnega zavržka. Posebno pozornost smo namenili kavbojkam in bombažnim majicam, ki so med najbolj razširjenimi kosi oblačil, vendar imajo hkrati zelo velik okoljski odtis. Udeleženke so ob konkretnih primerih spoznale, koliko vode, energije in kemikalij je potrebnih za izdelavo posameznega kosa ter kako dolga in globalno razpršena je njegova pot.

V nadaljevanju smo se posvetili tekstilnim materialom in kemikalijam v oblačilih. Udeleženke so spoznavale razlike med naravnimi, umetnimi in sintetičnimi vlakni, razmišljale o njihovih lastnostih, vplivih na zdravje in okolje ter se seznanile z raziskavami o prisotnosti škodljivih snovi v tekstilu. Pomemben del programa je bil namenjen tudi branju etiket in certifikatov ter razumevanju, kaj posamezne oznake pomenijo in kdaj gre za verodostojne informacije, kdaj pa za zavajajoče trditve oziroma zeleno zavajanje. Program smo zaključili s praktičnimi vsebinami, usmerjenimi v vsakdanje življenje: kako podaljšati življenjsko dobo oblačil, kako jih pravilno vzdrževati, popravljati in predelovati ter kako premišljeno osvežiti garderobo brez nakupovanja novih kosov. Eno izmed srečanj smo v celoti namenili popravilom in recikliranju oblačil, pri čemer je svoje znanje in izkušnje z udeleženkami delila šivilja iz lokalnega okolja.

Vzporedno z izobraževanjem odraslih smo tematiko prilagodili tudi otrokom in mladim. V Osnovni šoli Danila Lokarja Ajdovščina smo izvedli delavnice za učence petih razredov, v podružnični šoli Goče pa za učence od prvega do petega razreda. Delavnice so bile zasnovane izkustveno in prilagojene starosti udeležencev. Učenci so v pogovoru, s kvizi in praktičnimi prikazi spoznavali, od kod prihajajo oblačila, kako nastajajo in kakšne posledice ima njihova proizvodnja za okolje. S pomočjo nemega zemljevida sveta so sledili poti kavbojk in razmišljali o okoljskih posledicah njihove izdelave. Poseben poudarek je bil namenjen razumevanju, kaj se zgodi z oblačili, ko jih zavržemo, ter kako lahko z majhnimi spremembami, kot so izmenjave oblačil med prijatelji, sorodniki, ponovna uporaba, predelave in premišljeno nakupovanje, sami prispevamo k odgovornejšemu ravnanju.

Tudi v vrtcu smo tematiko obravnavali na starosti primeren način. V Zavodu hiša otrok Vipava smo za otroke, stare od tri do šest let, izvedli delavnico spoznavanja različnih vrst tekstila. Otroci so materiale tipali,

primerjali njihovo mehko, raztegljivost in strukturo ter spoznavali osnovne šiviljske pripomočke. Delavnico smo zaključili s praktično dejavnostjo: iz odrabljenih brisač in rjuh smo skupaj sešili krpice za brisanje miz, otroci pa so dobili tudi predpasnik za vsakodnevno uporabo. Na ta način so že najmlajši z izkušnjo spoznali pomen ponovne uporabe in skrbi za okolje.



Lutka s spomini, medgeneracijska modna revija Od omare do modne piste (Jasmina Putnik, 2025)

Pomladno dogajanje smo povezali z vseslovensko akcijo **Zapišimo spomine, ki jo vodi Zavod Dobra pot**. V okviru akcije smo zbirali anekdote, fotografije in spomine, povezane z oblačilno kulturo nekoč in danes. Spomine smo zbirali v domovih starejših, v Hiši dobre volje, med udeleženci programov na Ljudski univerzi Ajdovščina ter v sodelovanju z mladimi iz programa PUM-O+. Mladi so spomine zapisovali in jih hkrati interpretirali skozi svoj pogled na oblačilno kulturo. V Zavodu Beta (Garaža) so nato mladi iz programa PUM-O+ izdelali dve veliki modni lutki, na kateri so pritrdili zbrane zgodbe in fotografije. Lutki sta postali simbolni nosilki spominov in sta imeli pomembno vlogo na medgeneracijski modni reviji. Po reviji sta lutki gostovali v Lavričevi knjižnici Ajdovščina in njeni enoti Vipava. Tako smo zbrane spomine in fotografije ponesli tudi v knjižnici, kjer sta s svojimi pričevanji spodbujali razmislek o oblačilni kulturi. Zbrane zgodbe so mladi iz programa PUM-O vnesli na platformo Zavoda Dobra pot Zapišimo spomine, kjer se z vsakoletnih akcij zbirajo zapisani spomini in zgodbe, da ohranjamo kulturno dediščino živo.

Vrhunec pomladnega dogajanja je predstavljala medgeneracijska **modna revija *Od omare do modne piste***, ki je potekala ob mednarodnem dnevu medgeneracijske solidarnosti v Domu starejših občanov Ajdovščina. Dogodek ni bil zamišljen kot klasična modna revija, temveč kot skupnostni dogodek, ki združuje izobraževanje, ustvarjalnost, medgeneracijsko sodelovanje in javno ozaveščanje. Na modni pisti so se predstavili otroci, mladi, odrasli in starejši iz različnih organizacij in okolij, oblečeni v rabljena, odslužena, podedovana ali predelana oblačila, pogosto z osebno zgodbo v ozadju. Sodelovali so Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina, CIRIUS Vipava, Društvo MOST – Univerza za tretje življenjsko obdobje Ajdovščina, Društvo upokojencev Ajdovščina, Dom starejših občanov Ajdovščina, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, Zavod Beta, Varstveno-delovni center Ajdovščina-Vipava, udeleženci programa PUM-O+ ter skupine kvačkanja in pletenja pri Ljudski univerzi Ajdovščina.



Medgeneracijska modna revija *Od omare do modne piste* (Jasmina Putnik, 2025)

Modna revija je bila zasnovana kot skupnostni dogodek, s katerim smo udeležence in obiskovalce usmerili v razmislek o trajnostni rabi tekstila ter možnostih ponovne uporabe in predelave oblačil. Osrednje vodilo je bilo: ne ustvarjamo novih oblačil, temveč ustvarjamo iz obstoječih. Udeleženci so pripravili po dve do tri modne kombinacije iz oblačil, ki so jih že imeli doma, bodisi v izvirni obliki bodisi popravljenih, predelanih ali na novo kombiniranih. Predstavljeni kosi so izhajali iz vsakdanjih garderob, podedovanih oblačil ali iz oblačil, ki

bi sicer ostala neuporabljena, s čimer smo konkretno pokazali, da je mogoče garderobo posodobiti brez dodatnega nakupovanja. V ospredju so bili ponovna uporaba tekstila, preproste predelave, smiselno kombiniranje in ohranjanje oblačil, ki imajo osebno ali kulturno vrednost.

Dogodek je imel izrazito medgeneracijsko zasnovo. Na modni pisti so sodelovali otroci, mladostniki, odrasli in starejši, pri čemer je vsaka skupina prispevala drugačen vidik. Starejši so na revijo prinesli bodisi oblačila, ki so jih nosili, ko so bili še v službi, ali oblačila, ki jih nosijo že vrsto let, in spremljajoče spomine ter ročna dela, kot so pletenine in kvačkani dodatki, ki so poudarili pomen kakovostnih kosov in znanj, povezanih s tradicionalnimi ročnimi spretnostmi in nesnovno kulturno dediščino. Mlajši so prispevali sodobne načine kombiniranja, interpretacije starejših kosov in pristope, ki se navezujejo na nadgradnjo obstoječega (*upcycling*). Medgeneracijsko sodelovanje se je kazalo tudi v načinu priprave kombinacij, saj so udeleženci pogosto izhajali iz oblačil svojih staršev, starih staršev ali iz skupnih družinskih omar.



Medgeneracijska modna revija Od omare do modne piste (Jasmina Putnik, 2025)

Trajnostni vidik dogodka je bil jasno vključen v koncept in izvedbo revije. Modna industrija ima velik okoljski odtis, zato je revija z izbiro pristopa brez nakupa novih oblačil delovala kot praktični primer odgovornega ravnanja. S predstavitvijo oblačil, ki so bila ponovno uporabljena, popravljena ali predelana, smo prispevali

k ozaveščanju o zmanjševanju tekstilnih odpadkov ter o pomenu premišljenih potrošniških odločitev. Poseben poudarek je bil na tem, da imajo oblačila poleg uporabne in estetske funkcije tudi kulturno in čustveno vrednost, ki jo je smiselno ohranjati. Revija je zato delovala kot izobraževalno-ozaveščevalna aktivnost in kot spodbuda k trajnostnim spremembam v vsakdanjih praksah.

Pomembno strokovno in simbolno vlogo je imela priznana slovenska modna oblikovalka Maja Ferme, ki je prevzela vlogo stilistke. S svojim znanjem in izkušnjami je poskrbela za usklajenost modnih kombinacij ter dogodek umestila v širši kontekst trajnostne mode. Hkrati je s svojo prisotnostjo okrepila sporočilo, da trajnostna moda ni izjema, temveč realna in uresničljiva praksa. Modno revijo so dopolnjevali nastopi, predstavitve modnih lutk s spomini, zahvale sodelujočim ter druženje, ki je omogočilo neformalno izmenjavo izkušenj in krepitev odnosov.

Dogodek je dosegel tudi pomemben medijski odmev, saj so o njem poročali lokalni in nacionalni mediji, kar je dodatno prispevalo k širjenju sporočila o pomenu medgeneracijskega sodelovanja in odgovornega ravnanja s tekstilom.

ZAKLJUČEK

Medgeneracijska modna revija *Od omare do modne piste* je pokazala, da lahko iz vsebinsko jasno zastavljene teme nastane skupnostni proces, ki presega posamezen dogodek. V lokalnem okolju je ustvarila prostor za sodelovanje, izmenjavo izkušenj in skupno delovanje različnih generacij, organizacij in posameznikov. Ključna dodana vrednost revije ni bila zgolj v javni predstavitvi rezultatov, temveč v procesu priprave, ki je zahteval sodelovanje, usklajevanje in medsebojno zaupanje. Prav v tem procesu so se oblikovale nove povezave in okrepili obstoječi odnosi med organizacijami, ki v skupnosti delujejo na različnih področjih.

Po izvedbi dogodka se je pokazalo, da je sodelovanje med vključenimi organizacijami postalo bolj spontano in zaželeno. Skupna izkušnja je prispevala k večji pripravljenosti za nadaljnje skupne aktivnosti ter k razumevanju, da je povezovanje učinkovitejše, kadar izhaja iz konkretnih skupnih nalog in skupnega cilja. Modna revija je tako delovala kot povezovalni element v lokalni skupnosti in kot primer dobre prakse skupnostnega učenja, ki temelji na sodelovanju, izmenjavi znanj in skupnem ustvarjanju.

Pomemben pokazatelj trajnostnega učinka modne revije je tudi dejstvo, da je sodelovanje, vzpostavljeno ob tem dogodku, preraslo v nadaljnje projektno povezovanje. Na podlagi izkušenj in partnerstev, ki so se oblikovala ob medgeneracijski modni reviji, je bil pripravljen in uspešno prijavljen projekt **Prepleteni** v okviru razpisa Lokalne akcijske skupine Vipavska dolina. Projekt je bil izbran za sofinanciranje ter bo v občinah Ajdovščina in Vipava naslavljal medkulturno in medgeneracijsko sodelovanje ter ohranjanje tradicionalnih rokodelskih znanj, kot so pletenje, kvačkanje, tkanje, klekljanje in šivanje.

Osrednji poudarek projekta *Prepleteni* bo na izgradnji skupnosti skozi ročne spretnosti, ki delujejo kot univerzalni jezik sodelovanja. Namen projekta bo povezati priseljence in lokalne prebivalce v skupnih ustvarjalnih procesih, kjer se prenašajo znanja, izkušnje in kulturne prakse. Projekt bo vključeval tudi medkulturne delavnice v vrtcih in osnovnih šolah ter medkulturno modno revijo, katere namen bo predstavitev oblačil in

oblačilnih praks iz različnih kulturnih okolij ter spodbujanje razumevanja, spoštovanja in sodelovanja.

Primer *Od omare do modne piste* jasno kaže, kako lahko dogodek, zasnovan kot del širšega izobraževalnega procesa, prispeva k dolgoročnemu razvoju skupnosti. Skupnostno učenje se v tem primeru ne kaže le kot prenos znanja, temveč kot proces, v katerem se gradijo odnosi, krepi socialna povezanost in ustvarjajo možnosti za nadaljnje skupno delovanje.

ZA RAZMISLEK



Kaj pomeni skupnostno učenje v kontekstu obravnave okoljskih izzivov, kot je problem tekstilnih odpadkov?

Kako lahko okoljski izziv postane izhodišče za povezovanje različnih generacij in organizacij v lokalni skupnosti?

Na kakšne načine lahko izobraževalni programi, delavnice in javni dogodki skupaj oblikujejo skupnostni učni proces?

Kakšna je vloga izobraževalne organizacije pri povezovanju različnih akterjev in spodbujanju dolgoročnega sodelovanja v skupnosti?

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

Ferme, M., Furlan, M., Ščuka, A. G., Escobar Mejia, O. L., Perez, O., Koprivnikar, K., & Kapš, I. (2025). *Bodimo trajnostni v svojem ravnanju s tekstilom in ozaveščajmo druge o pomembnosti okoljske odgovornosti za starejše odrasle*. Studio MF. <https://premiumferme.com/sl/pages/sustainability>

Kostanjevec, S., Erjavšek, M., Pavko-Čuden, A., Marovt, L., Mavrič, T., Bergant, M., Omers, P., & Vizjak, N. (2024). *Krožno gospodarstvo in tekstilije: Priročnik za učitelje*. Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/222>

Wilcox, C., & Mendes, V. D. (2018). *20th-century fashion in detail*. Thames & Hudson.

Fletcher, K., & Grose, L. (2012). *Fashion and sustainability: Design for change*. Laurence King Publishing.

Gwilt, A., & Rissanen, T. (ur.). (2011). *Shaping sustainable fashion: Changing the way we make and use clothes*. Earthscan.

Gilchrist, A. (2021). *The well-connected community*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.46692/9781447347880>

Prispevki o skupnostnem učenju na platformi EPALE: <https://epale.ec.europa.eu/sl/tags/community-learning>

SREDINI POHODI: Z NAŠO KLAPO N' FALIŠ!⁷⁰

Zdenka Žigon⁷¹

Program **Aktivno druženje vasi** se izvaja v okviru **Ljudske univerze Ajdovščina** s sodelovanjem **Planinskega društva Ajdovščina**. Zasnovali so ga z željo, da bi se aktivno srečevali prebivalci v vaseh krajevnih skupnosti zgornje Vipavske doline, se medsebojno spoznali in povezovali, spoznavali bogato naravno in kulturno dediščino, si izmenjali znanja in izkušnje ter pri tem pridobili tudi nova neformalna znanja, da bi se aktivno družili in tako ohranili in širili socialno mrežo.

Naši znameniti sredini pohodi praznujejo rojstni dan. Na pobudo Ljudske univerze Ajdovščina je v okviru programa **Aktivno druženje (sosednjih) vasi** 3. februarja 2016 na pot krenila prva skupinica pohodnikov, pravzaprav kar dve skupini: prva je šla iz Batuj proti Črničam, druga pa iz Črnič proti Batujam.



Sredini pohodi (Meta Furlan, 2026)

⁷⁰ Z našo družbo ne narediš napake.

⁷¹ Zdenka Žigon je upokojena direktorica Lavričeve knjižnice v Ajdovščini, ambasadorka vseživljenjskega učenja in prejemnica priznanja ACS za leto 2025.

Skupini sta po poljskih poteh med vasema vodila Jasna in Matej. V podvozu pod avtocesto sta se srečali, poklepetali, se malo podružili in se vrnili ena v Črniče, druga v Batuje. Dogovorili so se, da se bodo na pohod odpravili vsako sredo, vedno po isti poti, in da bo hoje za dobro uro. Na Ljudski univerzi so zapisali, da s programom želijo, da se udeleženci različnih krajevnih skupnosti spoznavajo in družijo med seboj, da si izmenjujejo znanja in izkušnje ter med pohodom tudi pridobivajo različna neformalna znanja, spoznavajo različno kulturo, navade in življenje po sosednjih vaseh, so telesno aktivni, hkrati pa so poudarili tudi socialni vidik takega druženja za posameznika.

Ker dober glas seže v deveto vas, se je za te pohode izvedelo tudi v sosednjih krajih. In tako sta že v oktobru iz sosednjih Kamenj prišli na ogled Majda in Neva, da vidita, ali bi bilo to tudi zanje. Obe sta bili navdušeni in vesela družba se je povečala še za druženja željnih pohodnikov iz sosednjih vasi. Organizacijsko se je pridružila še Planinska sekcija Kamnje Planinskega društva Ajdovščina z vodnikom Jožetom Vodopivcem. To je pomenilo pravi razmah sredinih pohodov, kot smo udeleženci uradno (pre)imenovali program. Pohodniki so prihajali tudi iz drugih okoliških vasi in vsakdo je vedel še za kakšno pot, zanimivost iz svoje krajevne okolice. Tako smo začeli spoznavati tudi druge kraje in njihovo okolico v Vipavski dolini. Ko so se pridružili še druženja in pohodov željni pohodniki vse od Podnanosa pa do Šempasa in Ozeljana, se je naše obzorje razširilo čez celo Vipavsko dolino in seglo tudi na njeno obrobje, na obronke Gore in Trnovskega gozda, pa na Vipavska brda in Kras. Pohodniki največkrat sami predlagamo smer pohoda, po navadi so to poti okrog krajev, ki jih dobro poznamo, zato so naši pohodi res geografsko in kulturno raznoliki, s tem pa spoznavamo vso pisano paleto naravne, kulturne, stavbne in še kakšne druge dediščine naših krajev. Večkrat se tudi ustavimo na kašnem primernem mestu in opravimo še jutranjo telovadbo. Ob koncu poti se dogovorimo, kam bomo šli naslednjič in kje bo zbirno mesto. Sredini pohodi so čez celo leto, tudi v poletnih mesecih. Niti kakšna kaplja dežja ali znamenita burja ne ustavita pohodniških zanesenjakov. Le v zelo slabem vremenu raje ostanemo doma, saj je varnost vedno na prvem mestu.

Na sredinih pohodih se sedaj srečuje od 30 do 40 pohodnikov, včasih tudi okrog 50. Novi člani kar prihajajo. Glas o zanimivih sredinih pohodih se širi od ust do ust. Z leti smo pripravili svoj slogan, *Z našo klapo n' fališ*, prepoznavni smo po čudovitih oranžnih majicah. In na Facebooku imamo skupino *Aktivno druženje vasi*, kjer so objavljeni utrinki z naših pohodov.

Sredini pohodniki smo upokojenci, različnih starosti, povprečna starost seže kar čez 70 let, kar nekaj je že ovdovelih. Aktivno in kakovostno preživljanje prostega časa ter skrb za telesno aktivnost in zdrav življenjski slog sta zato še kako pomembna. Veliko vlogo imajo prav gotovo tudi socialni stiki, ki pozitivno vplivajo na telesno in mentalno zdravje starejših, socialna vključenost je velikega pomena za aktivno staranje. Povezanost ljudi, dobri medsebojni odnosi in razvijanje medsebojnega razumevanja, vse to privablja pohodnike vsako sredo na pohod, kjer se dobro počutijo in se čutijo sprejeti. Smo različnih prepričanj in pogledov na svet, vendar to doslej nikoli ni bila ovira. Drug drugega spoštujemo, sprejemamo in se vedno znova veselimo druženj ob sredah. Ob pohajanju po manj znanih poteh po naši prelepi Vipavski dolini spoznavamo ljudi, ki smo jih mogoče prej le bežno poznali, pa tiste, s katerimi smo se v mali sredini gotovo že srečali, pa šli drug mimo drugega. Nezanemarljivo je poleg vsega dejstvo, da so ti pohodi brezplačni, da ne zahtevajo finančnega vložka, da se na izhodišča skušamo pripeljati s čim manj avtomobili, da si vožnje porazdelimo in tudi gledamo, da so mesta v vozilih čim bolj zapolnjena. To je med drugim odgovornost do varovanja okolja, da se ekološko obnašamo. Prav tako večkrat pobiramo smeti, ki jih vidimo ob teh naših poteh.

Ob telesni aktivnosti pa ponujajo taki pohodi tudi svojevrsten način pridobivanja različnih neformalnih znanj. Ob državnih in kulturnih praznikih nam udeleženske rade pripravijo kakšno prazniku primerno recitacijo, Tadjana nam zaigra na harmoniko. Delimo svoje življenjske izkušnje, lepe, vesele, včasih tudi žalostne. Izmenjava receptov za kuharske in pekovske specialitete je stalnica, prav tako različnih receptov za lajšanje starostnih ter bolezenskih težav. Spremljajo nas iskreno druženje, smeh, klepet in še kaj. Pridobivanje novih znanj pa se kaže tudi v tem, da vse bolj večje uporabljamo mobilne naprave: poguglamo podatke o kraju, ki smo ga obiskali, ali pa s QR kodo pridobimo želene informacije. S pomočjo sodelavk Ljudske univerze Ajdovščina smo se seznanili s tremi digitalnimi tematskimi potmi v Vipavski dolini, ki so jih pripravili s posebno pozornostjo za družine, starejše in šolske skupine. S pomočjo te aplikacije smo skupaj raziskovali Vipavo, tisti bolj radovedni pa smo na tak način v lastni režiji lahko spoznavali tudi Ajdovščino in Podnanos. Prav tako smo na tak način spoznavali kulturno in tehnično dediščino Ajdovščine, in sicer v okviru projektov Po poteh Vena Pilona (postavila Pilonova galerija) ter Industrijska dediščina Ajdovščina (zasnovala Goriški muzej in Lavričeva knjižnica Ajdovščina). Pri spoznavanju digitalnih tematskih poti se nam občasno pridružijo tudi dijaki in učenci višjih razredov osnovne šole, ki so digitalno spretnejši. Taka medgeneracijska srečanja bogatijo nas, starejše, in njih.

Program **Aktivno druženje vasi** ali **sredini pohodi** je prav gotovo prinesel novo energijo vsem udeležencem, ki so se v teh desetih letih podali po stezah in poteh naših krajev. Poleg ohranjanja in širjenja socialnih mrež je tak program primer aktivnega in zdravega življenjskega sloga, primer učenja sprejemanja različnosti in drugačnosti ter primer ohranjanja aktivnega življenja v poznejših letih življenja.



Desetletnica pohodov Z našo klapo n'fališ (Meta Furlan, 2026)

Zbrala sem nekaj misli, ki so mi jih o sredinih pohodih zaupali pohodniki:

Iva: Bila je sredo zjutraj na Gradišču pri Vipavi. Malce boječe sem se približala skupinici pohodnikov, med katerimi sem takoj opazila nekaj znanih obrazov. Približala se mi je Marinka, mi ponudila bombon in mi zaželela dobro jutro. Tako se je začel moj prvi pohod s skupino, za katero sem kasneje izvedela, da se druži na pohodih že šest let. Takoj sem se počutila kot del skupine, sprejeta.

Zdenka: Res mora bit lepo, da nam sledi toliko ljudi. Smo povezani, se čutimo, če koga ni, smo v skrbah zanj. In tudi rojstni dnevi, ko slavljenca izročimo šopek, ki smo ga nabrali spotoma, in mu zapojemo *Vse najboljše*, naredijo to naše druženje še bolj pristno.

Jože: Dober občutek je, ko prideš skupaj, dobro vzdušje spodbuja, da komaj čakamo, da je sredo. Vesel sem, ko vidim, da se vest o naših pohodih spontano širi od ust do ust.

Sonja: V Ajdovščino sem se priselila pred dobrim letom in se z veseljem priključila skupini sredinih pohodnikov. To druženje mi pomeni zelo veliko, ker sem s tem spoznala okolico, pohodnike. Veliko sem se naučila. Občutila sem, da so ljudje povezani, da se radi družijo, da nam to v tretjem življenjskem obdobju veliko pomeni.

Suvada: Meni je v redu, ker mi je všeč, da hodim in da sem v naravi. Tudi družba je v redu. Mi je všeč, da se dobimo in smo skupaj.

Boža: Vsak teden komaj čakam sredo, ker vem, da je to dan za naš pohod. Rada grem, ker smo tako dobra družba, da grem ven, ker sem sama doma. Ker nas je tako velika družba, so vsakokrat tudi kakšna praznovanje, kjer se poveselimo in še bolj povežemo.

Nadja: Dobra družba, dobre poti, prijetni in srčni ljudje.

Marinka: Ta srečanja mi pomenijo res veliko. Na pohodih dobim energijo za cel teden, zelo rada grem, rada vas srečam, rada vas imam, rada kaj povem. Ko se v sredo zjutraj dobimo in si rečemo dobro jutro, mi to res veliko pomeni, saj sem sicer bolj sama. To je zelo veliko, ta živi stik z ljudmi. In tudi zato z veseljem vsakokrat skuham tisto kavo in jo nesem do našega prvega počivališča. In tisto, kako vsak iz nahrbtnika vleče svojo šalčko, to je nekaj neprecenljivega. (Op. a.: Marinka nas vsako sredo pričaka na dogovorjenem mestu in za dobro jutro ob pozdravu deli bonbone. Prav tako vsakokrat skuha kavo, naliže v termovko in jo v nahrbtniku pridno nosi. »To mi je v veliko veselje,« pravi.)

VIRI IN LITERATURA

Dobnikar, A., Lampret, M., Ličen, N., & Štefanič, L. (2019). Demografske spremembe – izziv za ljudske univerze. V E. Mermolja, A. Benko, A. Grželj, & N. Ličen (ur.), *Soustvarjamo družbo znanja* (str. 47–61). Zveza ljudskih univerz Slovenije.

Moji pohodi s skupino Aktivno druženje vasi. (2022). *Moja občina Ajdovščina*. <https://www.mojaobcina.si/ajdovscina/novice/>

LJUDSKA UNIVERZA MURSKA SOBOTA

Ljudska univerza Murska Sobota je zavod za permanentno izobraževanje z več kot 65-letno tradicijo delovanja. Kot družbeno odgovorna organizacija vsa ta leta skrbi, da prebivalcem **Pomurske regije** in širše zagotavlja dostopnost do kakovostnega vseživljenjskega učenja, svetovanja, izobraževanja ter pomoči za uspešno učenje. Posebno pozornost namenja **vključevanju ranljivih skupin**, kot so osipniki, Romi, osebe z motnjami v duševnem in telesnem razvoju, osebe s težavami v duševnem zdravju, starejši, tujci in podeželsko prebivalstvo.

Svojo izobraževalno dejavnost bogati z vključevanjem novih izobraževalnih metod in pristopov ter aktualnimi vsebinami, povezanimi s sodobnimi izzivi: digitalizacija, trajnostnost, zelene kompetence, zdravje, ohranjanje kulturne dediščine in podobno.

Zaveda se, da je najučinkovitejše tisto učenje, ki je povezano s praktičnimi izzivi in potrebami okolja ali skupine ter pri katerem se udeleženci povežejo, sodelujejo in prispevajo k vsebinam, idejam in rezultatom.

Takšno skupnostno učenje sovпада s konceptom **študijskih krožkov, ki jih v lokalnem okolju izvaja že več kot 30 let**. V krožkih učenje največkrat povezuje z ohranjanjem lokalne identitete ter kulturne in naravne dediščine ter tako razvija občutek pripadnosti skupnosti. V študijske krožke pogosto vključuje tudi vsebine s področja trajnostnosti. Tako so na primer uporabniki Varstveno-delovnega centra Murska Sobota spoznavali divje rastline in spoznanja zapisovali v obliki lahkega branja ter tako nova znanja približali vsem, ki težje berejo in razumejo zapisana besedila. V svojih krožkih se je lotila tudi recikliranja in obnove pohištva (*upcycling*) z namenom zmanjševanja odpadkov in kreativne ponovne uporabe, tujce je povezala v krožku, ki jim je omogočil spoznavanje slovenske kulture, kultura pa je povezovala tudi obmejne Slovence in Madžare v medkulturnem krožku.

Sodeluje pri projektu VNRC+ Pomurje, kjer razvija dva **večnamenska romska centra**, ki bosta prispevala k večji socialni vključenosti romske skupnosti in krepitvi povezovanja z lokalnim okoljem. Brezposelne Rome vključuje v Poseben program za etnično skupino Romov: osnovno opismenjevanje etnične skupine, kjer ob razvoju temeljnih kompetenc daje velik poudarek pridobivanju digitalnih kompetenc, potrebnih za aktivno državljanstvo, spoznavanju trajnostnega odnosa do življenja, razvoju zelenih kompetenc ter spoštovanju in ohranjanju kulturne dediščine in identitete Romov. V programu Socialne aktivacije+ se posveča romskim ženskam, ki jih usmerja in spodbuja na njihovi karierni poti ter ozavešča o njihovem položaju v družini in skupnosti.

Za tujce izvaja **programe učenja slovenščine kot drugega in tujega jezika ter programe Začetne integracije priseljencev**, kjer pridobivajo jezikovne kompetence ter drugo znanje in veščine za uspešno vključevanje v družbo. V okviru središča za samostojno učenje za motivacijo in spremljanje udeležencev pri njihovem samostojnem učenju organizira delavnice Govorimo slovensko ter jim ponuja prostor za druženje, izmenjavo izkušenj in povezovanje.

Mlade osipnike povezuje v programu **PUM-O+**, ki jim omogoča pridobivanje novih znanj in veščin za življenje ter nadaljevanje šolanja ali zaposlitev.

V lokalnem okolju je znana tudi kot dolgoletni koordinator dogodkov v okviru Tednov vseživljenjskega učenja in prireditelj dogodka Parada učenja – dan učečih se skupnosti.

PLETEMO PRIHODNOST

Alenka Kučan⁷²

V tem poglavju boste spoznali:

- kako v vseživljenjsko učenje pritegniti starejše moške,
- kako študijski krožki doprinašajo k ohranjanju lokalne identitete in kulturne dediščine,
- zeleno ozaveščanje in povezovanje skupnosti.



UVOD

V sodobnem svetu sprememb je prilagajanje izobraževalnih praks ob hkratnem ohranjanju značilnosti lokalnega okolja in upoštevanju ciljev trajnostnega razvoja pomembna naloga izobraževalcev. V Manifestu, ki ga je oblikovalo Evropsko združenje za izobraževanje odraslih (European Association for the Education of Adults – EAEA) je zapisano: »Izobraževanje odraslih lahko pomaga zagotoviti informacije, prostor za razpravo in ustvarjalnost za razvoj novih življenjskih slogov, projektov ter pristopov, potrebnih za trajnostni razvoj« (EAEA, 2019, str. 18).

Študijski krožki so lahko odličen primer tovrstnega izobraževanja, saj izhajajo iz potreb okolja ter lahko dobro prispevajo k reševanju socialnih, okoljskih in drugih prepoznanih problemov v skupnosti (Bazjako idr., 2019). Učenje v študijskih krožkih poteka v manjših skupinah, izvira iz potreb skupnosti ter svoje rezultate in učinke vrača v lokalno okolje. Delo v krožkih je ustvarjalno in sodelovalno, vsebino, kraj, način in ritem učenja načrtujejo udeleženci, ki jih vodi usposobljen mentor. Z rezultati učenja in dobro zastavljenimi akcijskimi cilji so študijski krožki »ključen prispevek k vitalnosti lokalnega okolja, v katerem živimo, iz katerega izhajamo in h kakovosti katerega smo dolžni tudi prispevati« (Urh idr., 2012, str. 32).

Študijski krožki na Ljudski univerzi Murska Sobota delujejo že od leta 1994. Pogosto se izvajajo na podeželju, kjer povezujejo ljudi s podobnimi izkušnjami in željami po učenju. Največkrat se ukvarjajo z raziskovanjem ter ohranjanjem naravne in kulturne dediščine ter tako ohranjajo lokalno identiteto in prispevajo k povezovanju skupnosti. Več kot dve desetletji so se v krožke vključevale pretežno ženske, ki so skrbale za ohranjanje dediščine svojih mater in babic – ročna dela (vezenje, kvačkanje, pletenje, klekljanje), domače jedi iz lokalnih surovin, konzerviranje in shranjevanje doma pridelane hrane in podobno.

⁷² Alenka Kučan, organizatorka izobraževanja odraslih, Ljudska univerza Murska Sobota.

Študijski krožek Lipovci pa je primer reševanja izziva, kako pritegniti tiste ciljne skupine, ki se po formalnem izobraževanju ne vključujejo prav pogosto v druge izobraževalne oblike. Med take ciljne skupine sodijo tudi starejši moški.



Pregled lupilnega stroja pred prvo uporabo (Alenka Kučan, 2025)

FORMIRANJE ŠTUDIJSKEGA KROŽKA LIPOVCI

Na pobudo svetovalca v izobraževanju odraslih, ki je v neformalnih pogovorih prisluhnil **izobraževalnim in družbenim potrebam starejših moških iz Lipovcev**, se je v letu 2015 porodila ideja o oblikovanju pretežno moškega študijskega krožka. Osredotočili smo se na starejše moške, ki imajo pogosto slabše izkušnje iz formalnega izobraževanja, učenje dojemajo kot žensko domeno in niso aktivno vključeni v delovanje skupnosti.

V raziskavah o učenju moških je bilo ugotovljeno, da se moški najraje učijo, če lahko sami določajo ritem učenja in če je učenje povezano s praktičnim delom, ki temelji na tem, kar že vedo in kar so sposobni narediti (Fragoso idr., 2019). Na podlagi takšnega razmišljanja smo v Lipovcih zastavili študijski krožek s **tematiko pletenja košar**. V tem kraju in sosednjih naseljih so namreč v preteklosti na domala vsaki domačiji moški pletli košare iz vrbovih šib ali pantovca, kot tukaj imenujejo glavato vrbo. Tematika učenja pletenja in s tem ohranjanje lokalne identitete je bila med moškimi takoj dobro sprejeta. Veščine pletenja se je večina spominjala

kot spretnosti svojih dedkov, očetov ali stricev, sami pa se pletenja niso priučili ali pa znanja niso uporabljali že dalj časa in so ga pozabili. Februarja 2016 se je v krožek vključilo prvih enajst udeležencev, deset moških in mentorica.

STRUKTURA UDELEŽENCEV ŠTUDIJSKEGA KROŽKA LIPOVCI

Krožek je ob ustanovitvi vključeval po statusu in starosti heterogene udeležence – zaposlene in upokojence, ki so se jim občasno pridružili tudi sinovi in vnuki. Ker jedro krožka tudi danes, po desetih letih delovanja, tvorijo ustanovitveni člani, je vedno večji delež upokojencev, saj so se tudi tisti, ki so bili takrat zaposleni, do sedaj že upokojili. Nekateri starejši moški so zaradi osebnih, v glavnem zdravstvenih razlogov prenehali obiskovati krožek, se pa še vedno udeležujejo dogodkov, organiziranih v okviru krožka, in občasno prihajajo na obiske v delavnico, kjer s krožkarji pokramljujejo in jim dajo kakšen nasvet. Ta povezanost nekdanjih in aktivnih udeležencev s študijskim krožkom kaže na uspeh krožka pri socializaciji in vključevanju moških v skupnost.

Udeležencem iz Lipovcev so se v desetih letih delovanja pridružili tudi novi udeleženci, iz nekaterih drugih zaselkov, tisti, ki so kreativni in imajo željo po učenju pletenja, tisti, ki že imajo znanje s tega področja in ga želijo deliti, ter tisti, ki imajo dostop do surovine – pantovca in bi se jo radi naučili koristno uporabljati.



Krožkarji in udeleženci učnih delavnic (Martina Križanič, 2025)

Pridružile so se jim tudi ženske, nekatere med njimi iz družin s tradicijo pletenja iz vrbovih šib in slame, z bogatim znanjem s tega področja. Ženske, v glavnem sorodnice moških udeležencev, so v manjšini, vendar dopolnjujejo dinamiko skupine in bogatijo srečanja s kulinaričnimi dobrotami. Ob tem se spontano ohranjajo in prenašajo stari recepti, predvsem za pogače ter druge domače jedi iz lokalnih sestavin (ajda, koruza, proso, pira, jabolka, orehi in podobno).

Udeleženci so se na krožku **zbližali in povezali**, njihovo izobraževanje pa tudi ključno prispeva h kakovosti njihovega življenja v tretjem življenjskem obdobju. Krožek je na predlog Občine Beltinci in Krajevne skupnosti Lipovci za preseganje stereotipov o moških v izobraževanju odraslih ter skupni prispevek k ohranjanju kulturne dediščine in kulturne krajine dobil **priznanje Andragoškega centra Slovenije 2018** za izjemne učne uspehe in bogatitev lastnega znanja. To priznanje je bilo udeležencem krožka posebej dragoceno, potrdilo je njihovo delo, dalo veljavo njihovem znanju ter jim močno dvignilo samopodobo in motivacijo za nadaljnje delo.

UČENJE V ŠTUDIJSKEM KROŽKU

Širok nabor učnih in akcijskih ciljev, ki so si jih člani zastavili ter dosegli v letih delovanja, je na individualnem nivoju doprinesel k izboljšanju njihove samopodobe, kognitivnih sposobnosti in odnosa do učenja. V neformalnem učnem okolju so našli prostor za učenje pletenja, razvoj novih rešitev in kreativnih idej, povezanih z njihovim delom, druženje, razpravljanje o aktualnih temah, izmenjavo mnenj ter snovanje aktivnosti za povezovanje s skupnostjo.

V skupini sta se razvili posebna **dinamika in praksa učenja**. Čeprav v krožku ni hierarhičnih odnosov, je vodilno vlogo pri posredovanju znanja prevzel član, ki vse od otroštva do danes aktivno plete košare, kot ga je naučil njegov oče. Drugi udeleženci, vešči tega opravila, so prevzeli vlogo pomočnikov in tistim, ki so manj spretni ali se na novo srečujejo s pletenjem, pomagajo pri izdelavi prvih košar. Ob tem se vsi nenehno učijo drug od drugega, proučujejo drugačne pristope in spoznavajo drugačne metode pletenja, saj so te pogosto specifične in se vsaj v določenih segmentih razlikujejo od družine do družine.

Krožkarji so si zadnja leta zadali še en izziv. V sklopu dvotedenskih učnih delavnic delijo svoje znanje tistim, ki želijo spoznati to staro obrt in narediti svojo prvo pleteno košaro. Pri učenju na učnih delavnicah vodja pletenja razlaga in demonstrira postopke pletenja po korakih, vsak izkušen krožkar pa prevzame enega učenca in mu pomaga pri delu. V pomoč je tudi brošura *Pletemo prihodnost*, kjer so vsi postopki pletenja košare po metodi učitelja – vodje zapisani in prikazani s fotografijo.



Brošura Pletemo prihodnost (Maryna Iaremenko, 2023)

Posebnost učenja in dela v krožku sta tudi samoiniciativnost in kreativnost udeležencev. Možje so, kot pravimo v Prekmurju, pravi »ezermeštri« (iz madžarščine, *ezermeister* = domači mojster). Vsakega izziva se lotijo na podlagi izkušenj, z razmislekom in razpravami ter na koncu strejo vsak še tako trd oreh, pa naj gre za zaključevanja pletenja ali pa za izdelavo strojev in orodij, ki jim pomagajo pri delu. Vse, kar potrebujejo, poiščejo v domačih delavnicah, v naravi, med odpadnimi predmeti in potem tuhtajo, sestavljajo in preizkušajo, dokler ne pridejo do zelenega rezultata. Tako so izdelali kad za kuhanje šib, lupilni stroj, stroj za izdelovanje viter, kovinsko ročno orodje za lupanje,⁷³ orodje za zvijanje slame pri pletenju košar za vzhajanje kruha in še marsikaj. Do vseh rešitev pridejo sami.

Poleg pletenih košar so v krožku nastali številni drugi pleteni izdelki – cekarji, ograje, opore rastlin, pametnice, ptičje krmilnice, darilni izdelki in podobno. Lotili so se tudi izdelovanja krbulic – košaric iz slame za vzhajanje testa. Izdelke so se naučili predstaviti z digitalno fotografijo ter postaviti razstavo izdelkov in fotografij.

⁷³ Pojasnilo o narečnih besedah: lupanje je lupljenje; pametnice so pletene šibe, s katerimi v Lipovcih in okolici na god sv. Janeza, 27. decembra izvajajo obred »friškanja«.

POVEZOVANJE Z OKOLJEM IN SKUPNOSTNO UČENJE

Krožkarji so z leti pridobili raznovrstna znanja in izkušnje, ki jih delijo ob različnih priložnostih ter tako **vračajo znanje v lokalno okolje** oziroma ga ohranjajo kot del identitete skupnosti. Naučili so se celotnega procesa, od vzgoje vrbovih dreves do izdelave končnega izdelka, njegove predstavitve ter ozaveščanja javnosti o pomenu dejavnosti za **ohranjanje naravne in kulturne dediščine lokalnega okolja**.

Že pri nabavi šib pridejo do izraza povezanost in sodelovalnost udeležencev ter njihova vpetost v lokalno okolje. Vsako leto tako organizirajo rezanje in prevoz pantovih šib iz Tišine in drugih krajev Pomurja do Lipovcev. Potem je treba material hitro očistiti, sortirati in pripraviti za uporabo. Tudi pletenje se mora izvesti čim prej, dokler so šibe še prožne in se pri pletenju lepo upogibajo. Torej celoten postopek zahteva nekaj tednov intenzivnega, skoraj vsakodnevnega dela, po več ur dnevno. V tem času si krožkarji prilagodijo druge obveznosti in dajo prednost pletenju. Pri tem jih krajevna skupnost Lipovci že od začetka podpira s ponujanjem brezplačnega prostora v Vaškem domu Lipovci, kar omogoča časovno in prostorsko zahtevno delo krožka, skladiščenje materiala in izvajanje učnih delavnic pletenja.



Rezanje ameriške vrbe na Pomelaju (Darinka Tratnjek, 2025)

Poleg pantovca so zadnje leto krožkarji za pletenje uporabili tudi šibe ameriške vrbe, ki so si jih zgodaj spomladi sami narezali na Pomelaju, zadrugi za razvoj podeželja, z. o. o, v Mali Polani. Tako so navezali sodelovanje z zadrugo, ki so ji za material plačali tako, da so jim jeseni pomagali na njihovem posestvu spravljati in ličkati koruzo za izdelke iz koruznega ličja.

Ker trije udeleženci krožka prihajajo iz Filovcev, se je krožek povezal tudi s tamkajšnjim Društvom Gaj, vinogradniškim turističnim društvom, in v njihovi stari vinski kleti priredil dva dogodka – razstavo izdelkov in fotografij ter predstavitev **brošure Pletemo prihodnost**. Oba dogodka sta bila organizirana v sklopu **Dnevo evropske kulturne dediščine** in **Tedna kulturne dediščine**, s čimer so krožkarji prispevali k spoznavanju in razumevanju dediščine kot dela našega življenja ter naše identitete.

Pridobljeno znanje krožkarji predstavljajo in delijo v širšem lokalnem okolju v okviru raznih aktivnosti in predstavitev v sklopu Tednov vseživljenjskega učenja (TVU) ter na Paradah učenja, udeležujejo se vsakoletnega Markovega senja v Beltincih, prirejajo delavnice za skupine v vrtcu in osnovni šoli v Beltincih ter v osnovni šoli za odrasle na Ljudski univerzi Murska Sobota.

V letu 2025 so sodelovali na krajevni otvoritvi ob jubilejni 30. izvedbi Tednov vseživljenjskega učenja v Murski Soboti, kjer so poleg predstavitev na stojnici v Gradu Murska Sobota poskrbeli tudi za ureditev prireditvene dvorane. Andragoški center Slovenije (ACS) jih je povabil tudi na nacionalni dogodek ob 30-letnici TVU, ki je potekal v Ljubljani, kjer so prav tako predstavili svoje izdelke in delovanje. Predstavili so se tudi oktobra na Festivalu za tretje življenjsko obdobje v Cankarjevem domu, kjer so bili deležni velikega zanimanja obiskovalcev ter prisotnih predstavnikov različnih državnih in drugih institucij. Tako so v tem letu dobili večkratno potrditev pomena njihovega dela, kar je zelo pozitivno vplivalo na snovanje nadaljnjih aktivnosti krožka in samopodobo vključenih posameznikov.



Razstava izdelkov na nacionalnem dogodku ob 30-letnici TVU (Alenka Kučan, 2025)

Posebno dobre izkušnje z **zelenim ozaveščanjem in skupnostnim učenjem** so krožkarji pridobili v letu 2022/2023, ko je bil študijski krožek Lipovci kot primer dobre prakse na področju izobraževanja odraslih vključen v projekt Podnebni cilji v vzgoji in izobraževanju. Projekt se je na pobudo Ministrstva za vzgojo in izobraževanje izvajal na celotni izobraževalni vertikali, sofinanciralo pa ga je Ministrstvo za okolje, podnebje in energijo s sredstvi Sklada za podnebne spremembe. Študijski krožek Lipovci je bil za vključitev v projekt izbran po javnem pozivu ACS, ki je v projektu koordiniral in vodil aktivnosti na področju izobraževanja odraslih.

V tem letu si je krožek nadel simbolno ime ŠK Lipovci – Pletemo prihodnost. Učenje na krožku je sledilo Smernicam vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR), ki spodbujajo »**k aktivnosti usmerjene, inovativne pedagoške pristope**, s katerimi se učečim omogoča, da pridobijo znanje, postanejo bolj ozaveščeni ter aktivno prispevajo k preobrazbi v bolj trajnostno družbo« (Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo [UNESCO], 2022). V učenje so bile dodatno vključene vsebine za prilagajanje in blaženje podnebnih sprememb, predvsem s področij ohranjanja vodnih virov in habitatov, samooskrbe ter obvladovanja invazivnih tujerodnih vrst. Krožkarji so se z vsebinami ohranjanja kulturne in naravne dediščine ter zelenega ozaveščanja še bolj povezali s skupnostjo. Zasadili so glavate vrbe (pantovec) ob potoku Črnec v Bratoncih ter s tem doprinesli k ohranjanju avtohtonih rastlin in k samooskrbi krožka z vrbovimi šibami. K ohranjanju in bogatenju skupnostnega prostora ob gramoznici Vučja jama v Lipovcih so prispevali z oživitvijo nabrežja – med obstoječe kovinske umetniške instalacije so postavili pleteno konstrukcijo, ki opominja, da v vasi Lipovci živi tradicija pletenja iz vrbovih šib. Postavitev so izvedli na javnem dogodku, imenovanem »Uk ob Vučji jami – učenje in kultura z roko v roki«, na katerem so poskrbeli tudi za ozaveščanje in priložnostno učenje obiskovalcev. Ti so pod mentorstvom strokovnjaka spoznavali rastlinske združbe, značilne za rastišče vrbe, in prepoznavali divje rastline, ki se lahko uporabljajo v prehrani. Naučili so se tudi uporabe mobilne aplikacije za prepoznavanje rastlin. Na dogodku so člani krožka z namenom obvladovanja invazivnih tujerodnih vrst v lokalnem okolju pripravili kviz o japonskem dresniku ter tako dosegli, da so se prisotni seznanili z njegovo uporabo in ukrepi za iztrebljanje.



Krožkarji lupijo vrbove šibe (Alenka Kučan, 2025)

Za ohranjanje in prenos znanja o pletenju košar so v tem projektnem letu pripravili in izdali brošuro z naslovom **Pletemo prihodnost**,⁷⁴ ki učeče se s fotografijami in navodili za pletenje vodi ter podpira pri izdelavi prve košare. Poleg brošure so krožkarji v naslednjem letu posneli kratki filmček o »pametnicah«, pletenih šibah, ki jih v teh krajih za Janošovo uporabljajo za »friškanje«,⁷⁵ ter tako ohranili in dokumentirali pomen tega lokalnega običaja. S pripravo tematskih delavnic in dogodkov za vzgojne in izobraževalne organizacije, lokalno skupnost ter zainteresirano javnost je krožek uresničil cilj vključevanja vsebin blaženja podnebnih sprememb in trajnostnega razvoja v izobraževalno okolje in širšo skupnost ter spodbudil sodelujoče k aktivnejšemu delovanju pri reševanju trajnostnih izzivov. Te interakcije z institucijami in okoljem so moškim doprinesle k boljši samopodobi, bolj prepoznani vrednosti lastnega znanja in večji vključenosti v skupnost.

O krožku večkrat poročajo lokalni spletni, televizijski, tiskani in radijski mediji, ki tako širijo prepoznavnost ter pomen njihovega dela, kar zelo pozitivno vpliva na posameznike, delovanje krožka in celotno skupnost.

74 Tratnjek, D., Kučan, A., & Križanič, M. (2023). *Pletemo prihodnost: Navodila za pletenje košare iz vrbovih šib (pantovca)* [Priročnik]. Ljudska univerza Murska Sobota. https://online.fliphtml5.com/ypzejc/Pletenje_WebBook/#google_vignette

75 Janošovo – god sv. Janeza. Obred: zjutraj moški pridejo k hiši in s pametnicami udarjajo domače po zadnjici z besedami: friški, friški, zdravi, zdravi, k ženi, k ženi (moške) ali pa k mouži, k mouži (ženske).

ZAKLJUČEK

Rezultati delovanja študijskega krožka Lipovci se odražajo tako na posamezniku kot v lokalni skupnosti in širše. Mednje sodijo neprekinjeno delovanje krožka, ki omogoča njegov razvoj, ohranjanje tradicionalne obrti in identitete okolja ter varovanje naravne in kulturne krajine. Ob tem se člani krožka učijo in pridobivajo nove veščine, večajo občutek lastne vrednosti in zavedanje lastnega znanja, predajajo znanje drugim, skrbijo za medgeneracijski prenos znanja, ter večajo pomen vseživljenjskega učenja v skupnosti. Udeleženci krožka ob druženju in učenju koristno preživljajo svoj prosti čas, povečalo se je tudi njihovo povezovanje in druženje zunaj krožka, kar pripomore k preprečevanju socialne izključenosti ter pozitivno vpliva na kakovost njihovega življenja.

Študijski krožek Lipovci ima za prihodnost pomembne načrte. Želimo se povezati z drugimi študijskimi krožki in omogočiti **prenos znanja o pletenju tudi v druge regije**. Želimo si razvoja ustreznih projektov, ki bi finančno podprli in spodbudili povezovanje študijskih krožkov ter drugih primerov dobrih praks s področja ohranjanja naravne in kulturne dediščine in skupnostnega učenja na nacionalni ravni.

Načrtujemo učenje novih veščin in izdelovanje kreativnih uporabnih izdelkov v sodelovanju z lokalnimi obrtniki (povezava pletenja in lončarstva). Ob deseti obletnici delovanja bomo pripravili dogodek, ki bo poudaril pomen ohranjanja lokalne identitete in medgeneracijskega prenosa znanja. V prihodnosti želimo ohraniti študijski krožek kot prostor za povezovanje in druženje starejših moških ter jim tako omogočiti socialno vključenost in aktivno delovanje v skupnosti. Znanje in veščine udeležencev študijskega krožka pa bodo tudi v prihodnje imele pomembno vlogo v lokalnem okolju in pri razvoju zelenih kompetenc v skupnosti.

ZA RAZMISLEK



Zakaj je pomembno v skupnostno izobraževanje vključevati tudi tiste skupine, ki so manj motivirane za učenje in izobraževanje?

S katerimi pristopi so animirali starejše moške?

Kaj menite, kako so študijski krožki v slovenskem okolju uspešno razširili mrežo skupnostnega izobraževanja?

LITERATURA

Bazjako, T., Benko, A., Ličen, N., Mermolja, E., Pavlič, P., Rozman, P., Smaić, S., & Žagar, N. (2019). Ljudske univerze kot središča znanja in kulture. V E. Mermolja, A. Benko, A. Grželj, & N. Ličen (ur.), *Soustvarjamo družbo znanja: Zbornik ob 60-letnici Zveze ljudskih univerz Slovenije* (str. 34–46). Zveza ljudskih univerz Slovenije.

EAEA. (2019). *Manifest za učenje odraslih v 21. stoletju: Moč in radost učenja* [Manifest]. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/manifest-eaea-2019/>

- Fragoso, A., Gregorčič, M., & Jelenc Krašovec, S. (2019). Dejavnije vključevanje starejših moških v skupnost. *Andragoška spoznanja*, 25(2), 3–18.
- UNESCO. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: Kažipot* [Prevod]. <https://globalno-ucenje.si/wp-content/uploads/sites/7/2022/04/Kazipot-VITR-za-2030.pdf>
- Urh, D., Dolžan Eržen, T., Cepin, M., & Bogataj, N. (2012). *Študijski krožki: Iz korenin k novim izzivom za življenje skupnosti*. Andragoški center Slovenije.
- Tratnjek, D., Kučan, A., & Križanič, M. (2023). *Pletemo prihodnost: Navodila za pletenje košare iz vrbovih šib (pantovca)* [Priročnik]. Ljudska univerza Murska Sobota. https://online.fliphtml5.com/ypzejc/Pletenje_WebBook/#google_vignette

CENTER AKTIVNOSTI FUŽINE

Center aktivnosti Fužine (CAF) je središče druženja in aktivnosti za starejše. Deluje pod streho Doma starejših občanov Fužine, ki je v sodelovanju z Mestno občino Ljubljana, ki program sofinancira, nosilec projekta druženja in aktivnosti za starejše. CAF starejšim prebivalcem ožjega in širšega lokalnega območja, ki živijo v domačem okolju, ponuja različne dejavnosti, ki posamezniku omogočajo, da z lastno aktivnostjo in ustvarjalnostjo poskrbi za svoje psihofizično počutje ter na ta način doprinese k večji kakovosti življenja in bogatenju ustvarjalnih življenjskih moči v času po upokojitvi. Center ponuja tudi svetovanje in informiranje prebivalstva o možnostih za kakovostno staranje ter o možnih oblikah pomoči in oskrbe ter izvaja usposabljanje družine s starim človekom za obvladovanje življenja v domačem okolju. Razvija mnoge projekte za povezovanje skupnosti, kot je projekt FACE za medgeneracijsko sodelovanje (Šparl, 2022; Dušak idr., 2025). Center aktivnosti Fužine se že desetletje ukvarja s tematiko aktivnega staranja in starejšim omogoča vsakodnevno udejstvovanje v dejavnostih, kot so jezikovni tečaji, športne vadbe in umetniške delavnice. S takimi dejavnostmi starejši ohranjajo in krepijo raven psihofizične aktivnosti, ki je ključna pri pozitivni življenjski naravnosti. Toda to je le prvi korak v posameznikovi ponovni družbeni afirmaciji, saj je starejši v teh primerih zgolj odjemalec novih znanj, ne pa tudi njihov snovalec. Posebno pozornost namenjajo umetnosti in učenju ter spodbujajo likovno in glasbeno izražanje.



Športni dan CAF (Monika Šparl)

NUNE POJEJO – KO SANJE ZAŽIVIJO IN PODIRAJO MITE

Jolanda Ravnikar⁷⁶ in Monika Šparl⁷⁷

V tem poglavju boste spoznali:

- kako je nastajal muzikal *Nune pojejo*,
- kako se ljubiteljska kultura povezuje z učenjem,
- kako se iz lokalnega projekta zgodi mednarodno povezovanje.



UVOD

Na podlagi delovanja smo v CAF-u identificirali ključni problem: **starejši, ki so zakladnica znanja, svojih izkušenj in idej nimajo priložnosti deliti s širšo skupnostjo**. Poleg tega le stežka najdejo priložnosti, kjer lahko svoje znanje ponovno uporabijo oz. zanj pridobijo potrditev, ki je pomembna za občutek družbene vrednosti in ohranjanje pozitivne samopodobe. To pa velja za enega izmed temeljev aktivnega staranja prebivalstva.

V Domu starejših občanov Fužine v Ljubljani nastaja mnogo inovacij, s katerimi se želimo približati tako stanovalcem doma kot starejšim ljudem v okolju. Pri naših projektih izhajamo iz aktualnih demografskih podatkov, upoštevamo razvoj raziskovalnih spoznanj, vendar ob vsem tem vedno prisluhnemo zgodbam vsakdanjega življenja ljudi v domu in v naših soseskah. Med inovativnimi praksami, ki nastajajo s participativnim raziskovanjem in učenjem, saj vedno vključujemo starejše kot akterje novosti, so tudi nekatere izobraževalne prakse. Leta 2010 je Dom starejših občanov Fužine izdelal strategijo inovativnega projekta, ki so ga imenovali Center aktivnosti Fužine – središče druženja in aktivnosti za starejše. CAF ima svoje prostore v Domu starejših občanov Fužine. V sodelovanju z Mestno občino Ljubljana je nosilec projekta druženja in aktivnosti za starejše. V takšnem podpornem okolju, ki spodbuja kreativnost in preseganje lastnih meja, so nastali tudi **muzikali**, ki so postali prepoznaven del identitete CAF-a in jih bomo opisali v nadaljevanju.

⁷⁶ Članica CAF-a, prostovoljka, Slovenka leta 2025.

⁷⁷ Vodja CAF-a.

NUNE POJEJO

Nune pojejo je že **tretji muzikal**, ki so ga v celoti zasnovali, ustvarili in izvedli člani centra. Predstavlja dokaz, da starost ni ovira, temveč priložnost za uresničevanje sanj, za **ustvarjalno in aktivno izražanje ter za krepitev skupnosti**. Muzikal je tako postal ena najizvirnejših in najbolj navdušujočih aktivnosti CAF-a ter dokaz, koliko lahko doseže skupnost, ko člane povezujejo predanost, vztrajnost in veselje do ustvarjanja.

Muzikal kot gledališka zvrst združuje petje, ples in igro. Glasba prenaša čustva, igra pripoveduje zgodbo, ples dodaja vizualno dinamiko in izraznost. Gre za zahtevno umetniško obliko, ki igralca hkrati postavi pred izziv, da postane pevec, plesalec in pripovedovalec. Za tretje življenjsko obdobje je muzikal idealen, saj krepi spomin, koncentracijo, telesno koordinacijo, socialne veščine in samozavest ter omogoča izražanje in osebno rast skozi umetnost. CAF je do sedaj ustvaril tri velike muzikale.

Prvi muzikal, **Mamma Mia**, je članom CAF-a odprl vrata odra in dokazal, da je mogoče ustvariti velike projekte z lastnimi močmi. Sledilo je **Kraljestvo večera**, energična posvetitev Freddieju Mercuryju in skupini Queen. Tretji in najnovejši projekt, **Nune pojejo**, je združil vse elemente – scenarij, kostume, sceno, koreografijo in nastope – ter postal unikatno doživetje. Za strokovno podporo pri režiji je poskrbel zunanji sodelavec Kristjan Hacin, posebno vrednost muzikala pa daje dejstvo, da so vse ustvarjalne naloge – od scenografije in kostumov do izvedbe – izpeljali sami člani CAF-a, kar dokazuje njihovo kreativnost, predanost ter energijo



Priprava scene za muzikal *Nune pojejo* (Monika Šparl)



Šivanje kostumov za muzikal Nune pojejo (Monika Šparl)



Priprava scene za muzikal Nune pojejo (Monika Šparl)

Idejna zasnova muzikala temelji na želji ustvariti igrivo, humoristično in srčno zgodbo, ki simbolizira prijateljstvo, pogum, sočutje ter neukrotljivo življenjsko energijo. Priprave na muzikal so potekale več mesecev in vključevale učenje besedila, vokalne vaje, plesne elemente pod vodstvom koreografinje Ane Bibi Urbančič ter scensko gibanje in izrazno interpretacijo.

K vizualni podobi predstave sta pomembno prispevali članici centra: Zvezdana Codec, ki je ustvarila kostume, ter mentorica slikanja v akvarelni tehniki Marija Strnad, ki je z izvirno poslikavo scene odru dodala toplino, izraznost in barvitost. Tako je nastal celosten umetniški projekt, v katerem se prepletajo ustvarjanje, skupnost in osebna rast.

Ob prvem vstopu na oder so se prepletali občutki treme, pričakovanja in navdušenja, toda aplavz publike je takoj premagal strah ter dal energijo, moč in potrditev, da sanje resnično lahko zaživijo. Muzikal *Nune pojejo* je navdušil obiskovalce po številnih krajih po Sloveniji, med drugim v Polzeli, Izoli in Ljubljani, kjer so v dvorani Zalog predstavo odigrali kar trikrat.



Nune pojejo (Slavko Jeličič)



Muzikal Nune pojejo na odru (Slavko Jeličič)

Eden najodmevnejših nastopov je bil ob koncu meseca septembra 2025 v Cankarjevem domu na Festivalu za tretje življenjsko obdobje. Festival vsako leto povabi upokoјence iz vse Slovenije, da predstavijo svoje znanje in ustvarjalnost. Biti del tega programa – in celo nastopati ob zaključku festivala v Linhartovi dvorani – je izjemna čast in veliko priznanje za našo skupino. Dvorana je bila napolnjena do zadnjega kotička, vstopnice pa razprodane, kar je članom prineslo ne le ponos, temveč tudi veliko odgovornost in spoštovanje do publike in svojega dela.

Skupina je 16. januarja 2026 gostovala v Kulturnem domu v Grosuplju, 30. januarja 2026 pa v Šempasu pri Novi Gorici.



Plakat za muzikal Nune pojejo (Ana Urbančič)

Poleg domačih nastopov se skupina pripravlja tudi na gostovanja zunaj Slovenije. Pot nas bo vodila v Zrenjanin v Srbiji, kamor nas je toplo povabilo Društvo Slovencev Planika. Prav tako pričakujemo potrditev s Krka na Hrvaškem, kjer so izrazili željo, da bi muzikal predstavili tudi našim ljudem prek meje. Takšna srečanja imajo poseben pomen – ne le, da povezujemo slovenske skupnosti po svetu, temveč si izmenjujemo izkušnje, delimo zgodbe, spoznavamo drug drugega in ohranjamo vezi, ki presegajo geografske razdalje. Takšna **gostovanja** niso le nastopi – omogočajo tudi medgeneracijsko druženje. Člani CAF-a na ta način gradijo vezi, širijo obzorja ter prinašajo navdih svojim lokalnim skupnostim, hkrati pa bogatijo lastne izkušnje in spomine, ki trajajo dlje od vsakega nastopa.

Posebno doživetje so naša potovanja na predstave. Vožnja z avtobusom vedno prinese pravo energijo. Na poti na gostovanja se igralci sprostijo s pesmijo in pogovori, kar ustvari veselo pričakovanje ter občutek, da dihamo kot ena ekipa. Po uspešnih nastopih pa se na poti domov vračamo polni zadovoljstva in ponosa. Prav v teh trenutkih, ko si delimo pot, smeh in utrinke dneva, nastajajo pristna prijateljstva ter spomini, ki nas povezujejo še dolgo po tem, ko odrske luči ugasnejo.



Priklon Nune pojejo (Slavko Jeličič)

ZAKLJUČEK: PODIRANJE MITOV IN URESNIČEVANJE SANJ

Muzikal *Nune pojejo* je barvit, igriv in poln življenjske energije. Naš kostumografski svet je domiseln in zabaven. Nunske obleke, v katerih nastopamo, nosijo značaj vsake posamezne vloge in razkrivajo toplino, humor ter notranjo moč nastopajočih. Ko igralka na odru zasije v svoji zgodbi, ljudje začutijo iskrenost, ritem življenja in veselje, ki ga prinaša. Petje, igra in ples preplavijo prostor, smeh in aplavz pa napolnita dvorano z energijo, ki jo nosimo s seboj še dolgo po zadnjem poklonu.

Nune pojejo niso le muzikal, so dokaz, da življenje v tretjem življenjskem obdobju ni zaključek, temveč novo, svetlo poglavje, polno možnosti, ustvarjalnosti in osebne svobode. So zgodba o prijateljstvu, spoštovanju, učenju, srčnosti in skupnosti, ki raste zato, ker verjame v vsakega posameznika. CAF ostaja prostor, kjer se glasba, igra, ples in človeška toplina združijo v ustvarjalnost, ki povezuje, navdihuje ter človeku vrača občutek smisla, vrednosti in pripadnosti.

V tej zgodbi se skriva pomembna življenjska lekcija: nikoli ni prepozno uresničiti svojih sanj, prepozno je le, če vanje nehamo verjeti. Vsak človek, ne glede na leta, zmore najti novo pot, če si upa narediti prvi korak. Sanje ne zastarajo, zastarajo le izgovori. Zato je pomembno, da si postavljamo cilje, majhne ali velike, saj prav ti usmerjajo našo pot, krepijo našo voljo in odpirajo vrata spremembam. Ko si človek dovoli poskusiti nekaj novega, preseči strah, zaupati vase in stopiti na oder, naj bo to oder sveta ali simbolični oder življenja, se v njem prebudi neizmerna moč. Takrat se zgodi tisto najlepše: človek se znova sreča s samim seboj in odkrije, da je pogumnejši, ustvarjalnejši in bolj živ, kot si je kadar koli predstavljal.

Rezultati skupnostnih projektov v CAF-u kažejo, da so različne dejavnosti, ki jih organiziramo, zelo pomembne in dobrodošle za starejšo populacijo. Za katero koli družbo je pomemben zdrav način življenja v vseh življenjskih obdobjih. Z našimi projekti skrbimo, da starejši ljudje ostajajo aktivni na čim več področjih ter tako poskrbijo za zdrav način življenja in dobro psihofizično počutje.

Ker smo ljudje socialna bitja, za polno, srečno in zdravo življenje potrebujemo družbo, ki ji pripadamo in nas sprejema takšne, kakršni smo. Lažje se spoprijemamo s stresnimi dogodki, če imamo dobro socialno mrežo in prijatelje, na katere se lahko zanesemo. V obdobju starosti je to še toliko večjega pomena, saj imajo mnogi starejši številne zdravstvene težave, srečujejo pa se tudi z osamljenostjo in depresijo, zaradi katerih se veliko ljudi izolira in zapre vase. Zato je treba razviti inovativne projekte, s katerimi omogočimo aktivacijo in vključevanje starejših v družbo, saj je to učinkovita metoda, kako poskrbeti za dobro psihofizično počutje, povezanost in smiselnost v starosti.

To je sporočilo muzikala *Nune pojejo*, sporočilo CAF-a, ki ga želimo predati vsem, ki bodo brali ta učbenik:

Leta niso ovira.

Srce je tisto, ki ohranja človeka mladega, in sanje so tiste, ki ga popeljejo naprej.

ZA RAZMISLEK



Kako bi v svojem okolju povezali glasbeno delovanje s skupnostnim učenjem?

Zakaj je po vašem mnenju CAF tako uspešen pri povezovanju starejših v skupnost?

Ali je tradicija zborovskega petja pomembna za povezovanje skupnosti?

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

Creech, A., & Enright, C. (ur.). (2025). *Pedagogies for later-life music learning and participation: Facilitating creative musical development in later-life*. Palgrave.

LITERATURA

- Dušak, T., Šparl, M., & Ličen, N. (2025). Povezani v različnosti: nove strategije za medgeneracijsko sodelovanje. V N. Ličen, M. Furlan, M. Mezgec, D. Lahe, & A. Štrancar (ur.), *Vedno radovedni: Izzivi in priložnosti za učenje starejših odraslih na univerzah* (str. 255–272). Založba Univerze v Ljubljani.
- Joseph, D., & Human, R. (2021). It is more than just about music: Lifelong learning, social interaction and connection. *Muziki, Journal of Music Research in Africa*, 17(1), 72–93.
- Jubas, K., Taber, N., & Brown, T. (ur.). (2015). *Popular culture as pedagogy: Research in the field of adult education*. Sense Publishers.
- Šparl, M. (2022). Face: platforma izmenjavanja znanja za ohranjanje aktivnosti starejših. V N. Ličen & M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših* (str. 259–270). Založba Univerze v Ljubljani.

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE IN MARGINALIZIRANE SKUPINE

Skupnostno izobraževanje ima pomembno vlogo pri vključevanju marginaliziranih skupin, saj omogoča učenje v varnem, vključujočem in participativnem okolju. Za razliko od tradicionalnih oblik formalnega izobraževanja, ki izhaja iz vnaprej določenega kurikuluma, upošteva potrebe in izkušnje posameznikov ter spodbuja sodelovanje različnih, medsebojno podpora in krepitev skupnosti, kar pomeni, da vključuje vse skupine. Tak pristop je zelo primeren za skupine, ki se v formalnih izobraževalnih sistemih lahko soočajo z ovirami, kot so socialna izključenost, diskriminacija ali omejen dostop do izobraževalnih priložnosti. Za LGBTQ+ skupine starejših odraslih (lahko) prakse skupnostnega izobraževanja ustvarijo vključujoče prostore za izmenjavo izkušenj, ozaveščanje in razvoj znanja o človekovih pravicah ter družbeni enakosti. Takšne prakse pogosto potekajo v sodelovanju z nevladnimi organizacijami, tako da delujejo tudi kot pomemben mehanizem opolnomočenja marginaliziranih skupin.

Nekaj primerov

ILGA_Europe je evropska organizacija, ki podpira projekte, ki krepijo znanje o pravicah LGBTQ+ oseb, aktivizmu in vključujočih skupnostih. Organizirajo izobraževalne programe, seminarje ter **skupnostne delavnice** za aktiviste, učitelje in organizacije civilne družbe.

Free To Be (Erasmus+ projekt 2022–2025) obravnava **spletno homofobno nasilje (cyberbullying)** med mladimi in razvija izobraževalne aktivnosti, ki mladim pomagajo prepoznati diskriminacijo.

Projekt **BEING ME – Inclusive Aged Care** je namenjen izboljšanju vključevanja LGBTQ+ starejših v socialno in zdravstveno oskrbo. Del projekta je **skupnostno učenje**, vključuje izmenjavo izkušenj med starejšimi LGBTQ+ osebami, raziskovalci in strokovnjaki ter razvoj učnih gradiv, ki jih lahko uporabljajo univerze in izobraževalne ustanove.

USPEŠNO STARANJE LGBTQ+ STAREJŠIH ODRASLIH

Mihael Nedeljko⁷⁸

V tem poglavju boste spoznali tri osrednje teme, ki so ključne za razumevanje staranja LGBTQ+ starejših odraslih.



- Najprej boste spoznali **temeljne pojme**, kot so spolna usmerjenost, spolna identiteta in spolni izraz, saj so nujni za celovito razumevanje izkušenj in potreb LGBTQ+ oseb v različnih življenjskih obdobjih.
- Nato boste raziskali **izzive, ki jih LGBTQ+ osebe doživljajo v starosti**, vključno z družbenimi, zdravstvenimi ter psihosocialnimi izzivi, ki pogosto vplivajo na kakovost njihovega življenja in se prepletajo z njo.
- Na koncu boste spoznali **mavrični model** uspešnega staranja LGBTQ+ starejših odraslih ter razumeli, kako posamezne dimenzije uspešnega staranja vplivajo na zadovoljstvo z življenjem in subjektivno blaginjo LGBTQ+ starejših odraslih.

UVOD

Staranje prebivalstva ni le statistična značilnost sodobnega časa, temveč eden osrednjih družbenih izzivov 21. stoletja. V Sloveniji, tako kot v številnih drugih državah Evropske unije, narašča delež starejšega prebivalstva in se zmanjšuje delež mladih. Po podatkih Statističnega urada RS je v Sloveniji leta 2025 delež prebivalcev, starejših od 65 let, znašal 22,4 %, medtem ko je delež mlajših od 15 let znašal 14,4 %. Indeks staranja (155,8 leta 2025) narašča iz leta v leto in kaže, da je v državi že dolgo več starejših oseb kot otrok, pri čemer napovedi kažejo, da se bo ta trend nadaljeval tudi v prihodnje. Te spremembe od družbe zahtevajo nove oblike razumevanja starosti, nove socialne in zdravstvene pristope ter bolj **inključujoče politike**, ki bodo upoštevale raznolikost potreb starejših odraslih.

Pri tem pa velja izpostaviti, da so starejši odrasli zelo heterogena skupina prebivalstva. Čeprav se vsi staramo, starost doživlja vsaka posameznica⁷⁹ drugače, v skladu s svojim življenjskim potekom, osebnimi izkušnjami, družbenim položajem in (spolno) identiteto. Ena najbolj spregledanih skupin v starajoči se populaciji so lezbijke, geji, biseksualne osebe, transspolne osebe, kvir osebe ter druge osebe, ki se ne opredeljujejo kot heteroseksualne in/ali cispolne (LGBTQ+) (Bain & Podmore, 2021). Gre za skupino oseb, ki je bila v raziskavah

⁷⁸ Doc. dr. Mihael Nedeljko, Fakulteta za organizacijske študije Novo mesto.

⁷⁹ V tem poglavju je uporabljena spolno občutljiva raba jezika. (op. ur.).

in javnih politikah desetletja prezrta, njene potrebe pa niso bile posebej prepoznane. V slovenskem prostoru je ta nevidnost še izrazitejša, saj primanjkuje statističnih podatkov, poglobljenih raziskav in institucionalne prepoznavne potreb LGBTQ+ oseb v starosti.

LGBTQ+ starejši odrasli nosijo s seboj zgodbe in izkušnje, ki so jih oblikovale celotno njihovo življenje. Mnogi med njimi so odraščali v obdobjih, ko je bila istospolna usmerjenost kriminalizirana, ko je bila transspolnost obravnavana kot duševna motnja in ko je družba različno spolno usmerjenost in spolno identiteto dojemala predvsem skozi prizmo patologije ali deviantnosti. Takšne razmere so neizogibno vplivale na potek njihovih življenjskih poti, odnose, duševno zdravje in oblikovanje identitete. Študentka_t, ki se danes pripravlja na poklicno delovanje v socialnem ali zdravstvenem sektorju, mora razumeti, da LGBTQ+ starejši odrasli niso le del splošne kategorije »starejših odraslih«, temveč so nosilci specifičnih, zgodovinsko pogojenih potreb, ki terjajo občutljiv in **informiran pristop**.

To poglavje se zato osredotoča na razumevanje staranja LGBTQ+ oseb, na izzive, s katerimi se srečujejo v starosti, ter na **mavrični model uspešnega staranja** (Nedeljko, 2024), ki predstavlja pomemben prispevek k znanosti in praksi socialne gerontologije. Model izhaja iz teorije uspešnega staranja (Rowe & Kahn, 1997), ki jo razširja ter prilagaja realnemu stanju LGBTQ+ starejših odraslih. Tako model omogoča natančnejše razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na zadovoljstvo z življenjem in subjektivno blaginjo v tej populaciji, ter odpira pot k razvoju bolj vključujočih praks in politik.

Prav tako to poglavje nagovarja bralca, da preseže zgolj teoretično razumevanje in se kritično vpraša, kakšno starost ustvarjamo kot družba. Kakšne vrednote zagovarjamo, kakšne politike razvijamo in komu so te politike dejansko prilagojene? So vključujoče ali implicitno izključujejo tiste, ki ne ustrezajo družbenim normam? V tem smislu je LGBTQ+ perspektiva dragocen pokazatelj širše pripravljenosti družbe na raznolikost in spoštovanje človekovih pravic.

OSNOVNI POJMI

Razumevanje življenja LGBTQ+ starejših odraslih in izzivov, s katerimi se soočajo, zahteva jasno poznavanje temeljnih pojmov. Izpostavljamo tri ključne izraze, ki predstavljajo osnovo identitetne **raznolikosti: spolna usmerjenost, spolna identiteta in spolni izraz**. Čeprav se ti pojmi pogosto pojavljajo v javnih razpravah, so mnogokrat napačno razumljeni ali poenostavljeni, kar vodi v neustrezno obravnavo, predsodke in diskriminacijo.

Spolna usmerjenost označuje čustveno, romantično ali spolno privlačnost do določenega spola ali več spolov (Sándor, 2020). Čeprav je sama po sebi zelo osebna in intimna lastnost, ima pomembne družbene posledice, saj je pogosto vir diskriminacije, stigme ali neenakega obravnavanja. LGBTQ+ starejši odrasli, ki so večino svojega življenja preživeli v okolju, ki je njihovo spolno usmerjenost označevalo kot odstopanje od družbene norme, imajo zato specifične izkušnje, ki se odražajo tako na področju duševnega zdravja kot na socialni vključenosti. Raziskave kažejo, da starejši geji, lezbijke in biseksualne osebe v večji meri trpijo za depresijo ter so pogostejše izpostavljene osamljenosti in zdravstvenim težavam kot cispolni vrstniki, kar potrjuje, da spolna usmerjenost ni izoliran osebni vidik, temveč del širšega družbenega konteksta, ki oblikuje življenje posameznice_ka.

Spolna identiteta se nanaša na posameznikov notranji občutek spola (Sándor, 2020). Pomembno je razumeti, da ta občutek ni zgolj biološko ali medicinsko pogojen, temveč se gradi skozi preplet osebnih doživljanj, družbenih pričakovanj in kulturnih norm. Transspolne in nebinarne osebe se pogosto soočajo z nesprejetostjo, nerazumevanjem ter institucionalnimi ovirami, ki se lahko v starosti še zaostrijo. Nekateri LGBTQ+ starejši odrasli zaradi strahu pred nepriznavanjem spolne identitete v domu za starejše ali v zdravstveni ustanovi ponovno »prikrijejo« svojo spolno identiteto in/ali spolno usmerjenost ter se prisilijo v življenje, ki ne odraža njihove avtentične identitete. Takšna situacija ima lahko resne posledice, ki se odražajo na duševnem in telesnem zdravju.

Spolni izraz predstavlja način, kako posameznica_k navzven sporoča svojo spolno identiteto (Sándor, 2020). Gre za vizualne, vedenjske in komunikacijske elemente, ki jih okolje hitro zazna in pogosto presoja (npr. slog oblačenja, telesni gibi, barva las). LGBTQ+ starejši odrasli opisujejo izkušnje, v katerih je bil prav njihov spolni izraz povod za negativne odzive, neprijetne komentarje ali diskriminacijo. Posledica je pogosto želja po umiku, prikrivanju ali omejevanju lastnega izražanja, kar dolgoročno pogloblja občutke socialne izolacije.

Razumevanje teh treh temeljnih pojmov je ključno zato, ker oblikujejo identitetni okvir LGBTQ+ starejših odraslih in omogočajo vpogled v njihove življenjske izkušnje. Študentka_t, ki se pripravlja na delo s starejšo populacijo, mora dobro poznati te koncepte, saj brez njih ne more celovito razumeti potreb, ranljivosti in virov moči v tej populaciji.

ŽIVLJENJSKI POTEK, ZGODOVINSKI KONTEKST IN GENERACIJSKE RAZLIKE LGBTQ+ STAREJŠIH ODRASLIH

Razumevanje izzivov, s katerimi se soočajo LGBTQ+ starejši odrasli, zahteva vpogled v njihov življenjski potek in širši zgodovinski kontekst, v katerem so odrasčali in oblikovali svojo (spolno) identiteto. Staranje namreč ni zgolj biološki proces, temveč rezultat prepleta individualnih izkušenj in družbenih okoliščin, ki se skozi življenje kopičijo ter dolgoročno vplivajo na zdravje, socialne odnose in kakovost življenja v starosti.

Velik del današnje populacije LGBTQ+ starejših odraslih je odrasčal v obdobjih, ko so bile istospolne prakse kriminalizirane, transspolnost pa obravnavana kot bolezensko stanje ali moralna deviantnost, kot smo že omenili. Po svetu je še vedno veliko držav, kjer sta drugačna spolna usmerjenost in spolna identiteta kriminalizirani z zakoni ali z družbenimi normami, kar sili LGBTQ+ starejše odrasle, da ostanejo v klozetu⁸⁰ (Pereira & Banerjee, 2021). V številnih evropskih državah, tudi v Sloveniji, so se pomembne pravne in družbene spremembe začele šele v zadnjih desetletjih. To pomeni, da so številni LGBTQ+ starejši odrasli večji del svojega življenja preživeli v razmerah, ki niso omogočale odprtega izražanja spolne usmerjenosti, spolne identitete in/ali spolnega izraza, kar je pogosto vodilo v prikrivanje, dvojna življenja ter omejevanje socialnih stikov.

Takšne življenjske okoliščine imajo dolgoročne posledice. Teorije življenjskega poteka opozarjajo, da se družbene neenakosti in izkušnje diskriminacije sčasoma kopičijo ter v starosti postanejo še izrazitejše (Dannefer, 2003). Pri LGBTQ+ starejših odraslih se to lahko kaže v slabšem duševnem zdravju, večji osamljenosti, manj

80 »Ostati v klozetu« (*in the closet*) pomeni, da oseba svoje spolne identitete ne razkrije drugim.

razvitih podpornih mrežah ter nižjem zaupanju v institucionalno socialno in zdravstveno oskrbo. Izkušnje pretekle stigmatizacije lahko vplivajo tudi na pripravljenost posameznikov, da v starosti ne razkrijejo svoje identitete ali poiščejo pomoči, kar dodatno povečuje tveganje za socialno izključenost.

Pomembno je poudariti tudi generacijske razlike znotraj LGBTQ+ populacije. Mlajše generacije LGBTQ+ oseb praviloma odraščajo v bolj odprtem družbenem okolju, z več pravicami, večjo vidnostjo in več podpornimi viri. Nasprotno pa so starejše generacije pogosto razvijale strategije preživetja, ki temeljijo na prilagajanju, prikrivanju ali umiku iz javnega prostora. Te razlike se v starosti ne izničijo, temveč lahko vplivajo na način doživljanja staranja, pričakovanja glede oskrbe ter odnos do skupnosti in institucij.

Zgodovinski kontekst vpliva tudi na oblikovanje socialnih mrež. Ker mnogi LGBTQ+ starejši odrasli niso mogli ali niso želeli oblikovati tradicionalnih družinskih struktur, so skozi življenje pogosto razvijali alternativne oblike pripadnosti, kot so izbrane družine (*chosen family*). Te oblike socialne povezanosti so lahko pomemben vir podpore v starosti, vendar jih institucionalni sistemi pogosto ne prepoznavajo kot enakovredne tradicionalnim družinskim odnosom, kar ustvarja dodatne izzive pri dostopu do oskrbe in podpore.

Razumevanje življenjskega poteka in zgodovinskega konteksta LGBTQ+ starejših odraslih je zato ključno za celovito razumevanje njihovih potreb v starosti. Osebam, ki študirajo in strokovnim delavkam_cem omogoča, da staranja ne obravnavajo kot univerzalno in nevtrarno izkušnjo, temveč kot proces, ki je globoko zaznamovan z družbenimi neenakostmi, močjo in normami. **Prav ta perspektiva predstavlja pomembno izhodišče za razvoj bolj vključujočih, pravičnih in občutljivih praks v skupnosti ter institucionalnem okolju.**

IZZIVI SPOLNIH MANJŠIN V STAROSTI

S staranjem se povečuje raznolikost izkušenj posameznikov, kar še posebej velja za LGBTQ+ starejše odrasle. Njihova starost je pogosto prežeta z izkušnjami trojne nevidnosti: nevidnosti kot dela starajoče se populacije in tudi diskriminacije na podlagi starosti (*ageism*) ter nevidnosti kot pripadnikov spolnih manjšin. Pogosto zaradi pripadnosti doživljajo diskriminacijo (homo-, bi- ali transfobijo).

Eden najizrazitejših izzivov je družbena in institucionalna diskriminacija. LGBTQ+ osebe se pogosto soočajo s heteronormativnimi predpostavkami, da so vsi ljudje heteroseksualno usmerjeni in cisspolni. Ta pojem pomeni, da je spolna identiteta v skladu s pripisanim spolom ob rojstvu. Ta predpostavka se pogosto nezavedno prenese tudi v zdravstvene in socialne ustanove. Študije kažejo, da se LGBTQ+ starejši odrasli pogosto srečujejo s komentarji zdravstvenega osebja, ki namigujejo na neodobravanje njihove spolne identitete, s pomanjkanjem razumevanja potreb transspolnih oseb ter s pomanjkanjem znanja o življenjskih potrebah in izkušnjah LGBTQ+ oseb. Zaradi tega mnogi raje ostajajo nerazkriti, kar omejuje njihov dostop do kakovostne in varne oskrbe ter posledično vodi tudi do slabših zdravstvenih rezultatov.

Zdravstveni izzivi LGBTQ+ starejših odraslih so tesno povezani s konceptom manjšinskega stresa (Mongelli idr., 2019). Gre za kronični stres, ki ga povzročajo dolgotrajne izkušnje diskriminacije, zavračanja, nasilja, prikrivanja identitete in notranje stigmatizacije ali ponotranjene homofobije. Tak stres ima resne posledice na duševnem in telesnem zdravju. LGBTQ+ starejši odrasli tako pogosteje poročajo o depresiji, tesnobi, osamljenosti, večji

stopnji kroničnih bolezni in slabši kakovosti življenja. Poudarjamo, da se je v času pandemije covida-19 manjšinski stres še okrepil, saj so se povečale neenakosti, marginalizacija in socialna izolacija, ki so še izraziteje prizadele že tako ranljivo skupino LGBTQ+ starejših odraslih.

Psihološki in socialni izzivi LGBTQ+ starejših odraslih so prav tako pomembni kot psihično in telesno zdravje. Veliko LGBTQ+ oseb je zaradi zgodovinskega konteksta izgubilo podporo izvirne družine ali pa je nikoli ni imelo. Mnogi živijo brez otrok, partnerjev ali sorodnikov, ki bi jim lahko ponujali oporo v starosti. Za LGBTQ+ starejše odrasle je zato izjemno pomemben koncept izbranih družin, ki jih sestavljajo prijatelji in člani skupnosti, ki nadomeščajo tradicionalne podpirne strukture. Sistem socialne in zdravstvene oskrbe pa teh izbranih družin pogosto ne prepozna kot legitimne oskrbovalce, kar vodi v dodatne ovire pri organizaciji oskrbe.

Pomembno je poudariti **intersekcionalnost**, saj kaže, da LGBTQ+ starejši odrasli ne doživljajo le ene oblike marginalizacije, temveč so njihove izkušnje prepletene s starostjo, ekonomskim položajem, izobrazbo, zdravjem, krajem bivanja, spolno identiteto ter spolno usmerjenostjo in spolom. Izkušnje LGBTQ+ starejših odraslih se v ruralnem okolju bistveno razlikujejo od izkušenj tistih v urbanem. V ruralnih okoljih imajo manj dostopa do strokovnih storitev, manj možnosti za druženje in večjo izpostavljenost stigmati, kar vse pomembno vpliva na kakovost njihovega življenja. Ravno obratno pa je z zadovoljstvom z življenjem, ki narašča z naraščanjem velikosti mesta (Nedeljko, 2024). Nenazadnje so storitve in infrastruktura za LGBTQ+ osebe centralizirane v Ljubljani.

MODEL USPEŠNEGA STARANJA LGBTQ+ STAREJŠIH ODRASLIH

Eden najpomembnejših prispevkov na področju staranja LGBTQ+ oseb je razvoj mavričnega modela uspešnega staranja (Nedeljko, 2024), ki predstavlja nadgradnjo klasičnega modela Rowa in Kahna (1997). Medtem ko sta Rowe in Kahn opredelila tri ključne dimenzije uspešnega staranja – telesno zdravje, duševno zdravje ter aktivno vključenost v življenje – naš model vključuje pet dimenzij, ki so empirično preverjene in prilagojene specifičnim potrebam LGBTQ+ starejših odraslih, poleg prej naštetega tudi bivanjsko okolje ter integrirano zdravstveno in socialno oskrbo.

Prva dimenzija je **fizično zdravje**, ki vključuje telesne zmožnosti, prisotnost ali odsotnost kroničnih bolezni ter splošno vitalnost posameznika. Fizično zdravje je eden najmočnejših napovednih dejavnikov zadovoljstva z življenjem pri LGBTQ+ starejših odraslih. Tisti, ki ohranjajo dobro fizično kondicijo, lažje vzdržujejo socialne stike, se vključujejo v skupnost in ohranjajo občutek samostojnosti.

Druga dimenzija je **duševno zdravje**, ki se nanaša na občutke čustvene stabilnosti, optimizma, samospoštovanja in psihološke odpornosti. Za LGBTQ+ starejše odrasle je zaradi izkušenj stigme tekom življenja, bolj verjetno pogostejše doživljanje duševnih stisk, ki znatno vplivajo na njihovo subjektivno blaginjo. Duševno zdravje je tesno povezano z občutkom zadovoljstva z življenjem in zmožnostjo uspešnega spoprijemanja z izzivi starosti.

Tretja dimenzija modela je **socialna mreža**. Socialna povezanost, občutek pripadnosti, možnost deljenja izkušenj in dostop do opore so dejavniki, ki pomembno vplivajo na kakovost življenja v starosti in zmožnost uspešnega staranja. Socialna mreža v populaciji LGBTQ+ starejših odraslih je pogosto strukturirana iz izbranih

družin ali skupnosti, ki nadomeščajo tradicionalno družinsko podporo. Kjer so socialne mreže močne, je zadovoljstvo z življenjem višje, občutek osamljenosti pa manj izrazit.

Četrta dimenzija je **bivanjsko okolje**. Kakovost bivanjskega okolja vključuje tako fizični prostor, v katerem posameznik živi, kot tudi širši družbeni kontekst. LGBTQ+ starejši odrasli poročajo o številnih ovirah pri iskanju bivalnih skupnosti, ki bi priznavale in spoštovale njihovo spolno identiteto. Obstajajo izrazite razlike med ruralnim in urbanim okoljem; v urbanih okoljih je več možnosti za socialno vključevanje, večja dostopnost storitev in več prostorov, kjer se LGBTQ+ starejši odrasli lahko počutijo sprejete.

Peta dimenzija modela je **integrirana socialna in zdravstvena oskrba**. Čeprav statistično ni dokazan neposredni vpliv integrirane oskrbe na zadovoljstvo z življenjem, to ne pomeni, da je ta dimenzija nepomembna (Nedeljko, 2024). Nasprotno, odsotnost vpliva kaže na pomanjkljivosti v obstoječih sistemih oskrbe, ki LGBTQ+ starejšim odraslim pogosto ne ponujajo varnega, strokovno podprtega in razumevajočega okolja. Integrirana oskrba bi v idealnih razmerah pomenila sodelovanje strokovnjakov, ki prepoznajo in razumejo potrebe LGBTQ+ populacije, ter storitve, ki tem osebam omogočajo dostojno in enakovredno oskrbo.

KRITIČNA PRIMERJAVA MAVRIČNEGA MODELA IN KLASIČNIH MODELOV USPEŠNEGA STARANJA

Modeli uspešnega staranja imajo v (socialni) gerontologiji dolgo tradicijo, vendar so bili pogosto oblikovani z implicitnimi predpostavkami o življenjskih okoliščinah posameznikov. Že omenjeni model uspešnega staranja Rowa in Kahna (1997), ki poudarja dobro telesno in duševno zdravje ter aktivno vključenost v življenje, je pomembno prispeval k razumevanju starosti kot aktivnega in potencialno pozitivnega življenjskega obdobja. Kljub temu pa je bil ta model deležen številnih kritik, zlasti zaradi svoje normativnosti in omejene občutljivosti za **družbene neenakosti**.

Ena ključnih omejitev klasičnih modelov uspešnega staranja je, da uspešnost staranja pogosto pripisujejo predvsem individualnim prizadevanjem posameznika. Takšen pristop lahko nehoteno zanemari strukturne dejavnike, kot so diskriminacija, socialna izključenost, ekonomske neenakosti in omejen dostop do storitev, ki pomembno vplivajo na možnosti posameznikov za »uspešno« staranje. Za LGBTQ+ starejše odrasle so te omejitve še posebej izrazite, saj njihovi življenjski poteki pogosto vključujejo dolgotrajne izkušnje stigme, manjšinskega stresa in institucionalne nevidnosti.

Mavrični model uspešnega staranja izhaja iz kritične refleksije teh pomanjkljivosti in uspešno **presega individualistično razumevanje starosti**. V nasprotju s klasičnimi modeli ne obravnava zdravja, aktivnosti in socialne vključenosti kot univerzalno dostopne dobrine, temveč jih umešča v širši družbeni in zgodovinski kontekst. Model priznava, da možnosti za ohranjanje zdravja, vzpostavljanje socialnih mrež in dostop do podpore niso enakomerno porazdeljene, temveč so močno pogojene s (spolno) identiteto, družbenim položajem in življenjskimi izkušnjami posameznika.

Pomembna razlika med mavričnim modelom in tradicionalnimi pristopi je vključitev **bivalnega okolja ter integrirane socialne in zdravstvene oskrbe** kot samostojnih dimenzij uspešnega staranja. Klasični modeli

bivanjsko okolje pogosto obravnavajo implicitno ali ga reducirajo na fizično dostopnost prostora. Mavrični model pa bivalno okolje razume širše, kot prostor varnosti, sprejetosti in možnosti avtentičnega izražanja identitete. Za LGBTQ+ starejše odrasle je to še posebej pomembno, saj negativne izkušnje v institucionalnih okoljih pogosto vodijo v ponovno prikrivanje identitete in občutke ogroženosti.

Integrirana socialna in zdravstvena oskrba v mavričnem modelu ni zgolj tehnično vprašanje dostopa do storitev, temveč vprašanje kakovosti, senzibilnosti in razumevanja potreb LGBTQ+ populacije. Čeprav empirični rezultati ne kažejo neposrednega vpliva te dimenzije na zadovoljstvo z življenjem, ta ugotovitev razkriva predvsem sistemske pomanjkljivosti obstoječih praks. Odsotnost učinka namreč ne pomeni nepomembnosti, temveč kaže na nujnost razvoja bolj vključujočih in kompetentnih oblik oskrbe.

Mavrični model uspešnega staranja tako pomembno prispeva k razvoju socialne gerontologije, saj uspešno povezuje individualne in strukturne dejavnike ter starost obravnava kot proces, ki je neločljivo povezan z vprašanji človekovih pravic, družbene pravičnosti in socialne vključenosti. Za osebe, ki študirajo in strokovne delavke in delavce predstavlja izhodišče za kritično presojo obstoječih praks in razvoj novih pristopov, ki bodo ustrezneje odgovarjali na raznolikost izkušenj staranja v sodobnih družbah.

ZAKLJUČEK

LGBTQ+ starejši odrasli predstavljajo pomemben, toda pogosto prezrt del starajočega se prebivalstva. Njihove izkušnje staranja so oblikovane tako s splošnimi izzivi starosti kot tudi s specifičnimi izkušnjami stigmatizacije, diskriminacije in manjšinskega stresa, ki se kopičijo skozi življenje.

Za študente_ke socialne gerontologije, socialnega dela, psihologije, medicine in drugih sorodnih ved mavrični model uspešnega staranja predstavlja dragoceno orodje, ki omogoča razumevanje kompleksnosti staranja v kontekstu spolne in seksualne raznolikosti. Uči nas, da je uspešno staranje več kot le odsotnost bolezni. Je proces, ki zahteva podporo, spoštovanje, razumevanje ter družbeni kontekst, v katerem je vsak posameznik prepoznan v svoji celovitosti.

Mavrični model uspešnega staranja nas spodbuja, da razmišljamo o starosti skozi prizmo človekovih pravic. Daje nam izhodišče za razvoj storitev, ki upoštevajo identitetno raznolikost, ter nas opominja, da je kakovost življenja v starosti povezana s tem, ali lahko posameznik živi avtentično, brez strahu in v okolju, ki ga sprejema. Študenta_ko spodbuja, da razmisli o svoji profesionalni vlogi pri soustvarjanju takšnih okolij, ter ga poziva k nadaljnjemu raziskovanju področja, ki bo v prihodnjih desetletjih še naprej pridobivalo na pomembnosti.

ZA RAZMISLEK



Pojasnite, kako so procesi stigmatizacije, kriminalizacije in družbene nevidnosti v preteklosti oblikovali življenjske poti LGBTQ+ oseb ter vplivali na njihove potrebe v starosti.

Analizirajte razlike med mavričnim modelom in tradicionalnimi modeli uspešnega staranja ter razmislite, katere dimenzije so v obstoječih sistemih socialne in zdravstvene oskrbe LGBTQ+ starejših odraslih najpogosteje spregledane.

Razmislite o svoji prihodnji profesionalni vlogi ter o tem, kako lahko s svojim delovanjem prispevate k bolj vključujočim praksam in zmanjševanju manjšinskega stresa v starosti.

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

Zeyen, T.-L., Lottmann, R., Brunnett, R., & Kiegelmann, M. (ur.). (2020). *LSBTIQ und Alter(n): Ein Lehrbuch für Pflege und Soziale Arbeit**. Vandenhoeck & Ruprecht.

Nedeljko, M. (2024). *Model uspešnega staranja za zagotavljanje zadovoljstva z življenjem in subjektivne blaginje LGBTQ+ starejših odraslih* [Doktorska disertacija]. Univerza Alma Mater Europaea.

Mathias, S. (1997). *Bent* [Film]. Miramax Films; Channel Four Films.

LITERATURA

Bain, A. L., & Podmore, J. A. (2021). Placing LGBTQ+ urban activisms. *Urban Studies*, 58(7), 1305–1326.

Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), S327–S337.

Mongelli, F., Perrone, D., Balducci, J., Sacchetti, A., Ferrari, S., Mattei, G., & Galeazzi, G. M. (2019). Minority stress and mental health among LGBT populations: An update on the evidence. *Minerva Psichiatrica*, 60(1), 27–50.

Nedeljko, M. (2024). *Model uspešnega staranja za zagotavljanje zadovoljstva z življenjem in subjektivne blaginje LGBTQ+ starejših odraslih*. Doktorska disertacija. Univerza Alma Mater Europaea.

Pereira, H., & Banerjee, D. (2021). Successful aging among older LGBTQIA+ people: Future research and implications. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 756649. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.756649>

Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>

Sándor, B. (2020). *Kako preprečevati različne oblike nasilja nad LGBTI+ otroki in mladimi* [Priročnik]. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/21382/DaC_Handbook_SLO.pdf

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE IN SAMOOSKRBNOST

Skupnostno izobraževanje za samooskrbo temelji na predpostavki, da se znanje o pridelavi hrane, trajnostni rabi naravnih virov in lokalni preskrbi prenaša znotraj skupnosti ter se povezuje z izobraževalnimi institucijami. Učenje in izobraževanje pogosto potekata v praktičnem okolju – na vrtovih, kmetijah, v parkih, lokalnih organizacijah ali učnih središčih – kjer posamezniki pridobivajo znanje z doživetji, sodelovanjem in medgeneracijsko izmenjavo znanja. S tem se razvijajo kompetence, ki prispevajo k večji prehranski in energetskei samooskrbi ter k trajnostnemu razvoju lokalnega okolja. Posebnost skupnostnega izobraževanja za samooskrbo je **povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja ter izkustvenega učenja**. Šole, univerze ali ljudske univerze lahko sodelujejo z lokalnimi skupnostmi, kmetijami ali nevladnimi organizacijami pri projektih, ki vključujejo pridelavo lokalne hrane, urbane vrtove ali trajnostno upravljanje naravnih virov.

Nekaj primerov

Primer povezovanja formalnega izobraževanja in lokalne samooskrbe je projekt **Lokalna hrana v šolah** (Razvojna agencija Sora), ki spodbuja uporabo lokalno pridelane hrane v šolah ter sodelovanje med pridelovalci, šolami in lokalno skupnostjo in prispeva k večji lokalni prehranski samooskrbi.

Skupnostni urbani eko vrt v Mariboru je eden prvih organiziranih skupnostnih vrtov v Sloveniji. Nastal je leta 2012 v okviru projekta Urbane brazde, ki je bil del programa Evropske prestolnice kulture. Projekt omogoča prebivalcem, da na skupnih vrtovih pridelujejo hrano, hkrati pa sodelujejo pri skupnih delavnicah in dejavnostih, povezanih z ekološkim vrtnarjenjem.

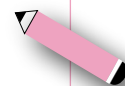
ARKADIJA, samooskrbna skupnost Domžale, je model trajnostne samooskrbne skupnosti v občini Domžale. Nastajajo skupnostni vrtovi, semenska knjižnica in učni center. Cilj projekta je izboljšati lokalno prehransko varnost in zmanjšati odvisnost od globalnih dobavnih verig.

UČNI POLIGON DOLE ZA UČENJE O HOLISTIČNI SAMOOSKRBI

Ana Vovk⁸¹

V tem poglavju boste spoznali:

- poligon za samooskrbo kot prostor za učenje in laboratorij trajnostnih praks,
- pomen izkustvenega učenja in učenja v odprtem učnem okolju,
- holistično samooskrbo in pogled v prihodnost.



Učni poligon za samooskrbo Dole je **odprto učno okolje**, namenjeno učenju o holistični oziroma celostni samooskrbi. Leži v bližini Poljčan, v gričevnati pokrajini Dravinjske gorice, kjer se naravne danosti prepletajo s tradicionalno rabo prostora. Poligon neprekinjeno deluje že 15 let in je bil vzpostavljen kot **prostor učenja, raziskovanja ter preizkušanja rešitev za sodobne lokalne in globalne izzive**, povezane z zemljo, vodo, prehransko samooskrbo in naravnimi rešitvami (Nature-Based Solutions – NBS), ki so prepoznane kot pomemben pristop k trajnostnemu razvoju in odpornosti skupnosti (European Commission, 2015; FAO, 2018).

Poligon deluje kot učno okolje, v katerem se znanje ne prenaša zgolj teoretično, temveč predvsem z neposredno izkušnjo, opazovanjem naravnih procesov in aktivnim sodelovanjem udeležencev, kar je skladno z načeli izkustvenega učenja (Kolb, 1984). Holistična samooskrba na poligonu vključuje pridelavo hrane, trajnostno ravnanje z vodo in energijo, varovanje in obnovo tal, ohranjanje biotske raznovrstnosti ter trajnostno bivanje, kar ustreza sodobnim agroekološkim in **trajnostnim pristopom k rabi prostora** (Altieri & Nicholls, 2020; FAO, 2018).

Hkrati poligon poudarja osebni razvoj, **skupnostno povezanost** in odgovoren odnos do narave, kar presega zgolj tehnične vidike samooskrbe ter vključuje tudi socialno in kulturno razsežnost trajnosti. S tem se Učni poligon za samooskrbo Dole umešča med primere dobrih praks celostnih učnih okolij, ki prispevajo k reševanju ključnih izzivov sodobne družbe na lokalni in globalni ravni (UNESCO, 2017).

⁸¹ Prof. ddr. Ana Vovk, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.



Učni poligon Dole je odprto učno okolje (Ana Vovk, 2025).

IZKUSTVENO UČENJE O SAMOOKSRBI

V Sloveniji je komuniciranje samooskrbe razmeroma dobro razvito, čeprav se po obsegu in intenzivnosti razlikuje med posameznimi akterji. Oblikuje ga raznolika mreža posameznikov, nevladnih organizacij, izobraževalnih ustanov, medijev in podjetij, ki prispevajo k ozaveščanju, prenosu znanja ter promociji trajnostnih praks (Vovk, 2015). Takšno večnivojsko komuniciranje omogoča povezovanje strokovnega znanja z lokalnimi izkušnjami ter spodbuja širše družbeno razumevanje pomena samooskrbe.



Prehranska samooskrba je temelj izkustvenega izobraževanja na Učnem poligonu Dole (Ana Vovk, 2023).

Posebej prepoznaven primer sistematičnega udejanjanja izkustvenega učenja na področju samooskrbe predstavlja **Učni poligon za samooskrbo Dole**, ki od leta 2010 deluje kot del Mednarodnega centra za samooskrbo. Na poligonu se teoretska izhodišča izkustvenega učenja prepletajo s prakso, kar omogoča celostno učenje, ki vključuje telo, um in čustva, skladno s temeljnimi načeli izkustvenega učenja (Kolb, 1984).

Takšen pristop presega zgolj informativno posredovanje vsebin ter omogoča globlje razumevanje in osebno izkušnjo samooskrbnih praks. Izkustveno učenje na Učnem poligonu Dole tako pomembno prispeva k učinkovitemu, trajnemu in družbeno relevantnemu komuniciranju samooskrbe, saj udeležencem omogoča, da znanje ne le sprejmejo, temveč ga tudi preizkusijo, ponotranjijo in prenesejo v vsakdanje življenje, kar je ključno za dolgoročne vedenjske spremembe (Kolb, 1984; UNESCO, 2017).



Izkustveno izobraževanje je temelj pridobivanja kompetenc samooskrbe (Ana Vovk, 2025).

NASTANEK IN NAMEN UČNEGA POLIGONA

Učni poligon za samooskrbo Dole je bil vzpostavljen kot odziv na postopno zmanjševanje samooskrbe, izgubo tradicionalnih znanj ter hkratno poglobljanje okoljskih in družbenih izzivov, s katerimi se sooča sodobna družba. Podnebne spremembe, kot so dolgotrajne suše, nenadni in intenzivni nalivi, degradacija rodovitnih tal ter upad biotske raznovrstnosti, vse bolj razkrivajo **omejitve prevladujočih načinov pridelave hrane in rabe prostora** (IPCC, 2022; FAO, 2018). Obenem so procesi globalizacije in urbanizacije prispevali k pretrganju vezi med človekom in naravo, znanja, ki so se nekoč prenašala med generacijami, pa so v veliki meri izginila iz vsakdanje prakse (Pretty, 2018).

Učni poligon Dole je nastal iz potrebe po prostoru, kjer bi bilo mogoče ta manjkajoča znanja ponovno vzpostaviti, jih nadgraditi z novimi spoznanji ter prilagoditi sodobnim okoljskim in družbenim razmeram. Njegov temeljni namen je povezovanje akademskega znanja s prakso v realnem prostoru. Znanstvena spoznanja s področij geografije, ekologije, agroekologije, permakulture, ekoremediacij in trajnostnega razvoja se na poligonu ne obravnavajo abstraktno, temveč se neposredno preizkušajo v naravnem okolju, kar omogoča učinkovitejši prenos znanja v prakso (Altieri & Nicholls, 2020; UNESCO, 2017). Na ta način se vzpostavlja **most med teorijo in vsakdanjim življenjem** ter krepi razumevanje, kako lahko znanstvena dognanja prispevajo k reševanju konkretnih izzivov, povezanih z zemljo, vodo, hrano in bivanjem.



Razumevanje zemlje prek slike in osebne stika (Ana Vovk, 2024).

Osnovno izhodišče poligona temelji na prepričanju, da se **trajnostnega in samooskrbnega načina življenja ni mogoče naučiti zgolj v učilnici**. Učenje poteka v neposrednem stiku z naravo, kjer udeleženci opazujejo naravne procese, razumejo sezonske ritme in preizkušajo različne pristope v praksi, kar je skladno z načeli izkustvenega učenja. Učno okolje je zasnovano preprosto, z minimalnimi posegi v prostor, s čimer so v ospredju zaznavanje okolja, opazovanje ekosistemov in razumevanje njihovih medsebojnih povezav, kar spodbuja sistemsko razmišljanje ter okoljsko pismenost (Sterling, 2010).

Poseben poudarek je namenjen vključevanju samooskrbnih vsebin kot ključnega dela izobraževanja za prihodnost. Samooskrba se na Učnem poligonu Dole razume kot temeljna kompetenca sodobnega posameznika in skupnosti, saj prispeva k večji prehranski varnosti, odpornosti na krizne razmere ter odgovornemu ravnanju z naravnimi viri (FAO, 2018; IPES-Food, 2016). Z vključevanjem samooskrbnih praks v izobraževalne procese poligon omogoča razvoj praktičnih veščin, kritičnega mišljenja in zavedanja lastne vloge pri soustvarjanju trajnostne družbe.



Praktično izobraževanje za mlade (Ana Vovk, 2025)

Učni poligon Dole tako ni zgolj prostor učenja, temveč tudi prostor **prenosa znanja med generacijami**, eksperimentiranja in razvoja novih rešitev. Predstavlja primer dobre prakse, kako je mogoče akademsko znanje umestiti v prostor, ga preveriti v praksi ter ga nato prenesti v širše družbeno okolje kot odziv na sodobne lokalne in globalne izzive (UNESCO, 2017).



Potrebo po prehranski samooskrbi dosegamo s praktičnimi delavnicami (Ana Vovk, 2024).

HOLISTIČNA SAMOOSKRBA NA UČNEM POLIGONU DOLE

Na Učnem poligonu za samooskrbo Dole holistično samooskrbo razumemo kot celosten sistem, v katerem so med seboj tesno povezani naravni procesi, človekove dejavnosti in družbeni odnosi. Takšen sistemski pristop izhaja iz razumevanja, da trajnostna samooskrba temelji na usklajevanju ekoloških, socialnih in prostorskih razsežnosti (Sterling, 2010). Na poligonu se pridelava hrane izvaja na ekosistemski in regenerativni način, ki upošteva naravne zakonitosti, sezonske ritme ter lokalne razmere, kar je skladno z načeli agroekologije in regenerativnega kmetijstva (Altieri & Nicholls, 2020; Rhodes, 2017). Velik poudarek je namenjen varovanju in učinkoviti rabi vode, saj je voda temeljni vir življenja in ključni dejavnik prehranske varnosti. Z različnimi ureditvami se spodbujajo zadrževanje, ponovna raba in naravno čiščenje vode, kar prispeva k zmanjševanju pritiska na vodne ekosisteme ter povečevanju odpornosti prostora na podnebne spremembe (FAO, 2018; IPCC, 2022).



Praktično delo je povezano s poglobljeno diskusijo (Ana Vovk, 2025).

Osrednjo vlogo imata tudi obnova in **ohranjanje življenja v tleh**, saj zdrava tla predstavljajo osnovo za kakovostno pridelavo hrane, kroženje hranil in stabilne ekosisteme. Prakse, usmerjene v izboljševanje talne strukture, biološke aktivnosti in zadrževanje ogljika v tleh, so prepoznane kot ključni element trajnostnih prehranskih sistemov (Lal, 2020; FAO, 2018). Uporaba obnovljivih virov energije ter trajnostna gradnja iz naravnih materialov dopolnjujeta materialni vidik samooskrbe in kažeta, kako je mogoče bivanje in delovanje človeka dolgoročno uskladiti z okoljem (UNEP, 2019).

Skrb za **biotsko raznovrstnost** je vpeta v vse dejavnosti na poligonu, saj deluje kot območje, kjer se varujejo ter ustvarjajo življenjski prostori za rastline, živali in mikroorganizme. Ohranjanje biotske raznovrstnosti je ključno za odpornost agroekosistemov, stabilnost pridelave hrane in delovanje ekosistemskih storitev (IPBES, 2019).

Holistična samooskrba na poligonu presega zgolj tehnične vidike pridelave in bivanja. Vključuje tudi **osebni in skupnostni razvoj**, saj udeleženci s praktičnim delom, sodelovanjem in refleksijo razvijajo odgovoren odnos do narave, večjo samostojnost ter občutek pripadnosti skupnosti. Takšen pristop omogoča razumevanje, da samooskrba ni skupek posameznih tehnik ali izoliranih rešitev, temveč način življenja, ki temelji na sodelovanju v naravnih procesih, medsebojni povezanosti ter dolgoročni odpornosti posameznika in skupnosti (UNESCO, 2017).

UČENJE V ODPRTEM UČNEM OKOLJU

Učenje poteka v **odprtem učnem okolju** ter združuje formalne in neformalne oblike izobraževanja. Takšna učna okolja omogočajo učenje v neposrednem stiku z realnim prostorom in procesi, kar prispeva k večji vključenosti udeležencev ter poglobljenemu razumevanju obravnavanih vsebin (UNESCO, 2017). Udeleženci se učijo s praktičnim delom, raziskovanjem, opazovanjem in refleksijo lastnih izkušenj, pri čemer učno okolje ni namenjeno zgolj opazovanju, temveč **aktivnemu soustvarjanju** – od priprave tal in sajenja rastlin do predelave pridelkov ter vzdrževanja trajnostnih objektov.



Pridelki so za udeležence izobraževanja dokaz o delovanju samooskrbe (Ana Vovk, 2025).

Takšen način učenja je skladen z načeli izkustvenega učenja, ki poudarjajo, da se znanje oblikuje z neposredno izkušnjo, refleksijo in uporabo v praksi (Kolb, 1984). Povezovanje teoretičnega znanja z resničnimi življenjskimi situacijami omogoča, da se znanje ne usvaja kot abstraktna informacija, temveč kot **celostna izkušnja**, ki jo posameznik razume, ponotranji in prenese v svoje vsakdanje življenje. Odprto učno okolje tako spodbuja razvoj praktičnih veščin, kritičnega mišljenja ter odgovornega odnosa do okolja, kar je ključno za izobraževanje za trajnostni razvoj (Sterling, 2010; UNESCO, 2017).



Odprto učno okolje omogoča razumevanje rodovitnosti prsti (Ana Vovk, 2024).

ELEMENTI UČNEGA OKOLJA V OKVIRU AKADEMIJE CELOSTNE SAMOOSKRBE

Učni poligon za samooskrbo Dole je učno okolje za Akademijo celostne samooskrbe in vključuje raznolike elemente, ki skupaj tvorijo celosten učni sistem. Med njimi so tradicionalne in inovativne rastline, različni tipi gred, vodni ekosistemi, ekoremediacijske ureditve, trajnostni bivalni in učni objekti ter raziskovalna in pedagoška infrastruktura. Takšna prostorska raznolikost omogoča učenje o kompleksnih ekosistemih in njihovih medsebojnih povezavah v realnem okolju (Sterling, 2010). Poseben poudarek je namenjen živim tlom, saj so ta temelj pridelave hrane, kroženja hranil in stabilnega delovanja ekosistemov (Lal, 2020; FAO, 2018).

Trajnostni objekti, kot so jurta, zemljanka in lesene hiške, prikazujejo bivanje z nizkim okoljskim odtisom ter uporabo lokalnih in naravnih materialov v skladu z načeli trajnostne gradnje (UNEP, 2019). Pridelava hrane na poligonu poteka brez uporabe pesticidov in umetnih gnojil, kar prispeva k varovanju tal, vode in biotske raznovrstnosti ter sledi načelom agroekologije in ekološkega kmetovanja (Altieri & Nicholls, 2020; FAO, 2018). Voda se zbira, zadržuje in ponovno uporablja, energija pa se pridobiva iz obnovljivih virov, kar zmanjšuje rabo neobnovljivih virov in prispeva k večji samooskrbni odpornosti sistema (IPCC, 2022).

Vse ureditve so zasnovane tako, da delujejo v sožitju z okoljem in služijo kot učni primeri, ki udeležencem omogočajo razumevanje, kako lahko prostorsko načrtovanje, raba virov in človekovo bivanje tvorijo uravnotežen in trajnosten sistem (UNESCO, 2017).

Preglednica 1. Elementi odprtega učnega okolja na Učnem poligonu za samooskrbo Dole

<i>Sklop učnega okolja</i>	<i>Elementi/primeri</i>	<i>Namen in funkcija</i>	<i>Vzgojno-izobraževalni in razvojni cilji</i>
Rastline – tradicija	Avtohtona drevesa, zelišča, zelenjava	Pridelava hrane, biomase, ohranjanje kulturne krajine	Razumevanje lokalnih naravnih danosti, prenos tradicionalnih znanj, prehranska samooskrba
Rastline – inovacije	Miskantus, pavlovnija, kitajski jam, sladki pelin, svetlobna korenina	Energija, biomasa, nova uporabna znanja	Razumevanje trajnostnih inovacij, povezava znanosti in prakse
Fitoremediacijske rastline	Šaši, trstičevje, cikorija	Čiščenje tal in vode, preprečevanje degradacije	Razumevanje ekoremediacij, varovanje okolja
Pridelava hrane	Visoke, spiralne, zasipne grede, gozdni in vertikalni vrt	Samooskrba, učinkovita raba prostora	Razvoj praktičnih vrtnarskih veščin, razumevanje ekosistemskih procesov
Energetski sistemi	Sončne celice, sončni kolektorji, rastlinjaki	Proizvodnja elektrike in toplote	Razumevanje obnovljivih virov energije, energetska neodvisnost
Vodni sistemi	Vodnjak, ribnik (bajer), mlaka, zbiralniki deževnice, zadrževalni jarki	Zbiranje, zadrževanje in čiščenje vode	Razumevanje vodnega kroga, varovanje vodnih virov
Ekoremediacijske ureditve	Dežni vrtovi, zastirke, biofiltri, peščeni filtri	Naravno čiščenje vode in tal	Razvoj okoljskega mišljenja, trajnostno upravljanje virov
Kompostiranje in kroženje snovi	Kompostniki, suhe sanitarije (<i>treebog</i>)	Razgradnja organske snovi, ponovna raba biomase	Razumevanje krožnega gospodarstva, zmanjševanje odpadkov
Trajnostni objekti	Jurta, zemljanka (hobitska hišica), kozolec, rastlinjaki	Bivanje, shranjevanje in predelava hrane	Razumevanje trajnostne gradnje, povezava bivanja in narave
Raziskovalni objekti	Laboratorij za analizo tal in vode, vremenska postaja, sušilnica za fitofarmaceutske rastline	Razvoj in preverjanje znanja	Raziskovalno učenje, povezovanje teorije in prakse
Pedagoška infrastruktura	Talni profil, geološka stena, učne točke, popisne table	Podpora izkustvenemu učenju	Razumevanje geoloških in talnih procesov

Izobraževalne table	Table o zeliščih, oprasovalcih, oblakih, mikroorganizmih	Vizualna in informativna podpora	Samostojno učenje, interpretacija naravnih pojavov
Zeleni sistemi (biodiverziteta)	Travniki, grmišča, drevesa, vegetacijski pasovi	Habitatna pestrost	Razumevanje biotske raznovrstnosti, ekosistemske storitve
Modri sistemi (biodiverziteta)	Ribniki, mlake, vodna zajetja	Vodni habitati	Razumevanje vodnih ekosistemov
Umetna bivališča	Hoteli za žuželke, gnezdišča	Podpora koristnim organizmom	Razumevanje vloge oprasovalcev in naravnega ravnovesja
Skupnostni in učni prostori	Delavnice, učne poti, prostori za skupinsko delo	Socialno učenje in sodelovanje	Krepitev skupnosti, medgeneracijski prenos znanja

CILJNE SKUPINE IN VLOGA POLIGONA

Učni poligon Dole je namenjen **vsem generacijam**. V izobraževalne programe so vključeni otroci, mladostniki, odrasli in starejši. Posebno vlogo ima pri izvajanju učnih vsebin za osnovne in srednje šole, hkrati pa predstavlja prostor za usposabljanje izobraževalcev, odločevalcev in drugih prenašalcev znanja.

Preglednica 2. Ciljne skupine in načini komuniciranja na Učnem poligonu za samooskrbo Dole

<i>Ciljna skupina</i>	<i>Namen vključevanja</i>	<i>Oblike komuniciranja in učenja</i>
Posamezniki, ki razmišljajo o začetku samooskrbe	Pridobitev osnovnega razumevanja in motivacije	Vodeni ogledi (s prijavo), uvodna predavanja, spletne vsebine
Posamezniki z lastnim vrtom	Izboljšanje znanja in pridelka	Terenske delavnice, praktična izobraževanja
Posamezniki, ki želijo nadgraditi veščine	Prihranek časa, dela in stroškov	Napredne delavnice, mentorstvo
Strokovnjaki (permakultura, biodinamika, ekoremediacija, agroekologija)	Izmenjava znanj in izkušenj	Strokovna srečanja, tematske delavnice
Učenci in šolske skupine	Razvoj praktičnih veščin in okoljskega razumevanja	Terenski pouk, izkustvene delavnice, učne poti
Širša javnost	Ozaveščanje in dostop do informacij	Zoom predavanja (npr. Samooskrbni.net), spletna stran IPVO, video vsebine – YouTube)

Poligon deluje kot učni laboratorij, kjer se razvijajo in preizkušajo trajnostne rešitve, ki jih udeleženci lahko prenesejo v svoje domače okolje, lokalno skupnost ali poklicno delovanje.

Preglednica 3. Skupne vsebinske značilnosti Akademije celostne samooskrbe

Vsebinsko področje	Tipične vsebine in znanja
Pridelava hrane	Ekološko vrtnarjenje in permakultura (načrtovanje gredic, kolobarjenje, naravno varstvo rastlin); vzgoja sadnega drevja in grmičevja; osnove pridelave žit in stročnic; osnove reje manjših živali; čebelarstvo
Prehrana in predelava hrane	Zdrava prehrana in priprava obrokov iz lokalnih sestavin; konzerviranje (vlaganje, sušenje, zamrzovanje, fermentacija); peka kruha; osnove zeliščarstva
Gradnja in popravila	Naravna gradnja (blato, slama, les); preprosta popravila orodja, pohištva in naprav; osnovna vodovodna in električna dela manjšega obsega
Obnovljivi viri energije	Sončna energija (solarni sušilniki, enostavni sistemi); manjši vetrni sistemi; kompostni sanitarni sistemi
Voda	Zbiranje in shranjevanje deževnice; osnovno filtriranje in čiščenje vode
Ročne spretnosti	Obdelava lesa; pletenje, šivanje in popravila oblačil; izdelava uporabnih predmetov iz naravnih materialov
Organizacija in upravljanje	Načrtovanje samooskrbnega gospodinjstva; ekonomično ravnanje z viri; povezovanje z lokalno skupnostjo in izmenjava
Prva pomoč in naravna zdravila	Osnove prve pomoči v domačem okolju; uporaba zelišč za lajšanje enostavnih zdravstvenih težav
Oblika programov	Delavnice (nekaj dni), večmesečni ali letni programi; vsebine, prilagojene lokaciji, podnebjju, kulturi in ciljni publiki

Ključna značilnost programa **Akademija celostne samooskrbe** je učenje s praktičnim delom. Udeleženci aktivno sodelujejo pri vseh dejavnostih, od priprave zemlje in sajenja do predelave pridelkov in gradnje. S tem pridobijo ne le teoretično znanje, temveč predvsem praktične veščine in samozavest za samostojno izvajanje teh dejavnosti.

UČNI POLIGON ZA SAMOOSKRBO DOLE KOT ŽIVI LABORATORIJ TRAJNOSTNIH PRAKS

Učni poligon za samooskrbo Dole predstavlja živi laboratorij za preizkušanje, spremljanje in prenos trajnostnih praks na področju samooskrbe, upravljanja naravnih virov in varstva okolja. Za razliko od klasičnih učnih vrtov ali demonstracijskih površin poligon ne deluje kot statičen prostor, temveč kot dinamičen in odprt sistem, v katerem se naravni procesi, človekovi posegi in učni cilji nenehno prepletajo, kar je značilno za sodobne pristope k eksperimentalnemu učenju v realnem okolju (UNESCO, 2017; Sterling, 2010).

Poligon kot živi laboratorij omogoča učenje z izkušnjo, neposrednim opazovanjem ekosistemskih procesov ter sprotim prilagajanjem praks glede na okoljske razmere, sezonske spremembe in potrebe skupnosti. Takšen pristop podpira koncept učenja z delovanjem (*learning by doing*), ki omogoča sprotno preverjanje učinkov praks in njihovo izboljševanje. Prostor je zasnovan tako, da spodbuja eksperimentiranje, refleksijo in prenos znanja v širše družbeno okolje, kar povečuje uporabno vrednost pridobljenega znanja.



Procesnost delovanja narave izkazujejo sadike (Ana Vovk, 2023).

V ospredju delovanja učnega poligona je ekosistemski pristop, ki temelji na razumevanju tal, vode, rastlin, živali in mikroorganizmov kot medsebojno povezanih elementov enotnega sistema. Takšen pristop je skladen z načeli agroekologije in upravljanja ekosistemov, ki poudarjajo sonaravno načrtovanje posegov, minimalne zunanje vnose ter upoštevanje nosilnosti okolja (Altieri & Nicholls, 2020; FAO, 2018). Posegi v prostor so zato načrtovani z namenom dolgoročnega ohranjanja ekološkega ravnovesja.

Poligon omogoča sistematično spremljanje:

- odzivov tal na različne prakse obdelave (npr. zastirka, zeleno gnojenje, kolobar),
- vpliva zadrževanja vode v krajini na rast rastlin in lokalno mikroklimo,
- razvoja biotske raznovrstnosti v različnih habitatih (vrt, sadovnjak, mejice).

Takšen pristop omogoča poglobljeno razumevanje ekosistemskih procesov, kot so rodovitnost tal, zadrževanje vode, opraševanje in blaženje podnebnih vplivov, ter njihovega pomena za lokalno samooskrbo in odpornost skupnosti (IPBES, 2019; IPCC, 2022). Učni poligon za samooskrbo Dole s tem presega vlogo učnega prostora ter deluje kot praktična platforma za razvoj, preverjanje in širjenje trajnostnih rešitev.



Ekosistemski pristop k pridelavi hrane odpira razumevanje pomena holistične samooskrbe (Ana Vovk, 2023).

Ena ključnih značilnosti učnega poligona kot živega laboratorija je **zapiranje snovnih tokov**. Organski ostanki iz pridelave hrane, vzdrževanja zelenih površin in lokalnega okolja se obravnavajo kot vir, ne kot odpadek. S kompostiranjem in ponovno uporabo materialov se ustvarja praktični model krožnega gospodarstva na mikro ravni.

Udeleženci lahko v realnem okolju spremljajo:

- pretvorbo organskih odpadkov v kakovosten kompost,
- vpliv komposta na strukturo tal in rast rastlin,
- zmanjševanje potreb po zunanjih virih.

Takšen pristop spodbuja razumevanje **snovnih ciklov** in odgovorne rabe virov ter omogoča prenos znanj v gospodinjstva, šole in lokalne skupnosti.



Povezave v naravi skozi pridelek so pot učenja (Ana Vovk, 2024)

PROSTOR ZA IZOBRAŽEVANJE, RAZISKOVANJE IN SOUSTVARJANJE

Učni poligon deluje kot **odprt učni in raziskovalni prostor**, namenjen različnim ciljnim skupinam – otrokom, mladim, odraslim, udeležencem poklicnega izobraževanja ter strokovni javnosti. Takšna odprta učna okolja omogočajo vključujoče in vseživljenjsko učenje ter povezujejo formalne, neformalne in priložnostne oblike izobraževanja (UNESCO, 2017). Znanje se na poligonu ne prenaša enosmerno, temveč se soustvarja s praktičnim delom, opazovanjem in izmenjavo izkušenj, kar krepi udeležbo, odgovornost in refleksijo udeležencev (Kolb, 1984; Sterling, 2010).

Kot živi laboratorij učni poligon omogoča:

- preizkušanje različnih sonaravnih praks v realnih okoljskih razmerah,
- primerjavo pristopov ter njihovo sprotno prilagajanje glede na rezultate,
- razvoj inovativnih učnih metod, ki povezujejo teorijo in prakso ter spodbujajo učenje z delovanjem.

Takšen pristop podpira **sodelovalno učenje** in krepi prenos znanja v prakso, saj udeleženci aktivno sodelujejo pri oblikovanju rešitev, namesto da bi bili zgolj pasivni prejemniki informacij (UNESCO, 2017). Posebna

vrednost poligona je njegova odprtost za **sodelovanje z lokalno skupnostjo, izobraževalnimi institucijami in drugimi deležniki**, kar povečuje njegov demonstracijski in multiplikativni učinek ter omogoča širjenje dobrih praks v širši prostor (FAO, 2018).

Kot živi laboratorij se učni poligon Dole aktivno odziva na aktualne okoljske izzive, zlasti na podnebne spremembe. **Z uvajanjem ukrepov za zadrževanje vode v krajini, izboljševanje talne strukture in povečanje biotske raznovrstnosti se krepi odpornost prostora na sušo, vročinske valove ter druge ekstremne vremenske dogodke** (IPCC, 2022; IPBES, 2019). Takšni ukrepi hkrati prispevajo k dolgoročni stabilnosti agroekosistemov in lokalne samooskrbe.



Živi laboratorij omogoča iskanje vodnih virov (Ana Vovk, 2025)

S tem učni poligon deluje kot model prilagajanja, ki je relevanten za podeželska in obrobna območja ter prenosljiv v druge lokalne kontekste. Pomembna vrednost Učnega poligona za samooskrbo Dole je prav njegova prenosljivost: kot živi laboratorij ne ponuja univerzalnih ali vnaprej določenih rešitev, temveč uči razmišljanja, opazovanja in prilagajanja. Pridobljena znanja in izkušnje so zato uporabne v različnih okoljih, ne glede na njihovo velikost, naravne danosti ali začetne razmere, kar krepi njihovo dolgoročno uporabnost in družbeni pomen (Sterling, 2010; UNESCO, 2017).



Učenje o biodinamičnih preparatih pozimi (Ana Vovk, 2024)

POMEN IZOBRAŽEVANJA O HOLISTIČNI SAMOOSKRBI ZA PRIHODNOST

Holistična samooskrba, kot jo predstavlja Učni poligon Dole, ponuja celovit odgovor na vprašanje, **kako živeti v času poglobljenih okoljskih in družbenih sprememb**. Prikazuje, da je mogoče zadovoljevati osnovne življenjske potrebe na način, ki ne izčrpa naravnih virov, temveč jih obnavlja, kar je skladno s sodobnimi koncepti trajnostnega razvoja in regenerativnih praks (FAO, 2018; IPBES, 2019). Hkrati takšen pristop spodbuja osebno odgovornost, samostojnost in sodelovanje v skupnosti, kar krepi družbeno odpornost in lokalno samoorganizacijo (UNESCO, 2017; Sterling, 2010).

Učni poligon tako presega vlogo klasičnega učnega prostora in deluje kot **zgled trajnostnega načina življenja**. S celostnim pristopom k samooskrbi prispeva k razvoju znanja, vrednot in veščin, ki so ključne za prihodnost posameznikov, skupnosti ter družbe kot celote. Izobraževanje, ki povezuje praktične veščine, razumevanje naravnih procesov in kritično refleksijo lastnih ravnanj, je prepoznano kot ključno za doseganje dolgoročnih trajnostnih prehodov (Mezirow, 2000; UNESCO, 2017).



Zima na učnem poligonu za samooskrbo Dole (Ana Vovk, 2026)

Učni poligon je tudi več kot učni vrt – je živi laboratorij trajnostnega upravljanja naravnih virov, kjer se prepletajo praksa, znanje in skupnost. S svojim ekosistemskim pristopom, kroženjem snovi ter izrazito izobraževalno in demonstracijsko vlogo predstavlja dragocen primer, kako je mogoče trajnostne cilje uresničevati na lokalni ravni, na razumljiv, dostopen in učinkovit način. Takšni primeri kažejo, da so lokalne prakse lahko pomemben nosilec globalnih sprememb, saj omogočajo prenos znanja, prilagajanje lokalnim razmeram in krepitev odpornosti skupnosti v negotovih razmerah prihodnosti (IPCC, 2022; Sterling, 2010).

ZAKLJUČEK

Prispevek je pokazal, da ima odprto učno okolje Učni poligon za samooskrbo Dole pomembno vlogo pri razvoju, udeležanju in komuniciranju samooskrbe v Sloveniji. Poligon je nastal kot **odziv na postopno pešanje samooskrbnih praks**, izgubo izkustvenega znanja in prekinitev medgeneracijskega prenosa veščin, ki so bile v preteklosti sestavni del vsakdanjega življenja. Hkrati se sodobna družba vse izraziteje sooča z okoljskimi in družbenimi izzivi, kot so podnebne spremembe, degradacija tal, zmanjševanje biotske raznovrstnosti ter negotovost prehranskih sistemov, ki zahtevajo drugačne pristope k pridelavi hrane, bivanju in izobraževanju.

Učni poligon deluje kot **prostor izobraževanja za vse generacije** – od predšolskih otrok do odraslih in starejših. Pomembno vlogo ima pri izvajanju učnih vsebin za osnovne in srednje šole, hkrati pa v izobraževalne procese vključuje tudi udeležence iz širšega slovenskega in mednarodnega prostora. Posebna vrednost poligona je usmerjenost v **izobraževanje izobraževalcev**, odločevalcev in drugih multiplikatorjev znanja, ki pridobljene prakse ter načine razmišljanja prenašajo v širše družbeno okolje.

Razvoj celostne samooskrbe na poligonu poteka neprekinjeno od njegove vzpostavitve in je tesno povezan s širšimi družbenimi spremembami po vstopu Slovenije v Evropsko unijo. V tem obdobju so globalizacija, koncentracija prehranskih verig in prevlada velikih trgovskih sistemov prispevale k zmanjševanju pomena lokalne pridelave hrane in opuščanju kmetij, kar se odraža tudi v večji **prehranski ranljivosti**. Učni poligon Dole je nastal kot odziv na te trende ter kot prostor ponovnega učenja in prilagajanja samooskrbnih praks sodobnim razmeram.

Za odprta učna okolja, kakršno je Učni poligon Dole, je značilna posebna **povezanost človeka z naravo**, ki ne temelji na obsežni infrastrukturi, temveč na zaznavanju prostora, opazovanju naravnih procesov in razumevanju ekosistemskih odnosov. Razviti pristop holistične samooskrbe presega zgolj materialno raven ter vključuje tudi socialno in osebnostno dimenzijo, saj spodbuja odgovornost do okolja, notranjo motivacijo in vitalnost posameznika.

Ker samooskrba predstavlja pomembno orodje za zmanjševanje revščine, krepitev prehranske varnosti in **povečevanje odpornosti skupnosti**, ima njeno komuniciranje ključno vlogo. Prispevek potrjuje ugotovitve literature, da samooskrba ni zgolj skupek tehnik, temveč način razmišljanja in delovanja, ki bi ga bilo smiselno širše uveljaviti. Prvi in nujni korak pri tem je izobraževanje, usmerjeno v razvoj praktičnih spretnosti, kritičnega mišljenja in razumevanja naravnih procesov, ki posameznikom in skupnostim omogočajo večjo neodvisnost.

Delovanje Učnega poligona Dole temelji na **ekosistemskem in regenerativnem pristopu**, ki spoštuje naravne procese ter jih vključuje v trajnostne sisteme pridelave hrane in bivanja. Poligon s praktičnimi izobraževanji omogoča povezovanje teoretičnih spoznanj z neposredno izkušnjo, kar prispeva h globljemu razumevanju narave in prenosu znanja v vsakdanje življenje. Prikazuje, da je mogoče živeti v trajnostnih objektih iz naravnih materialov, pridelovati hrano brez uporabe pesticidov, učinkovito upravljati vodo ter z regenerativnimi praksami obnavljati rodovitnost tal.

Učni poligon za samooskrbo Dole tako ponuja prepričljiv odgovor na eno ključnih vprašanj sodobne družbe – **kako živeti v prihodnosti v razmerah okoljskih in družbenih sprememb**. Njegov prispevek ni zgolj v prenosu znanja, temveč v oblikovanju drugačnega odnosa do narave, hrane in skupnosti, ki temelji na sodelovanju z naravnimi ritmi, odgovornosti ter dolgoročni trajnosti.

ZA RAZMISLEK



Kako bi lahko značilnosti Učnega poligona za samooskrbo prenesli v različna skupnostna okolja?

Zakaj je pomembno izkustveno učenje pri razvoju kompetenc za samooskrbnost?

Kaj pomeni Akademija celostne samooskrbe? Zakaj je po vašem mnenju uporabljen izraz akademija?

LITERATURA IN VIRI

- Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2020). Agroecology: Scaling up for food sovereignty and resilience. *Sustainable Agriculture Reviews*, 40, 1–29. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45439-5_1
- European Commission. (2015). *Towards an EU research and innovation policy agenda for nature-based solutions & re-naturing cities*. European Union.
- FAO. (2018). *Scaling up agroecology to achieve the Sustainable Development Goals* [Conference document]. Food and Agriculture Organization of the United Nations. <https://www.fao.org/3/i9037en/i9037en.pdf>
- IPBES. (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services*. Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3831673>
- IPCC. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009325844>
- IPES-Food. (2016). *From uniformity to diversity: A paradigm shift from industrial agriculture to diversified agroecological systems* [Research report]. International Panel of Experts on Sustainable Food Systems.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lal, R. (2020). Regenerative agriculture for food and climate. *Journal of Soil and Water Conservation*, 75(5), 123A–124A. <https://doi.org/10.2489/jswc.75.5.123A>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Pretty, J. (2018). *Sustainable intensification of agriculture*. Routledge.
- Rhodes, C. J. (2017). The imperative for regenerative agriculture. *Science Progress*, 100(1), 80–129. <https://doi.org/10.3184/003685017X14876775256165>
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.
- UNEP. (2019). *Global environment outlook—GEO-6: Healthy planet, healthy people*. United Nations Environment Programme.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Vovk, M. (2015). *Samooskrba kot razvojna priložnost Slovenije*. [Publikacija/poročilo].

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE V POVEZAVI S FORMALNIM IZOBRAŽEVANJEM

Skupnostno izobraževanje ima dolgo tradicijo povezovanja z osnovnimi in srednjimi šolami. Poznamo uspešne medgeneracijske programe. V zadnjem času se krepi tudi povezovanje z univerzami, in sicer v krogu tretjega poslanstva univerz, ki izpostavlja družbeno odgovornost, odprtost in inkluzivnost. Fakultete, višje in visoke šole gradijo partnerstva z nevladnimi in drugimi organizacijami v svojem lokalnem okolju in razvijajo programe, ki temeljijo na potrebah skupnosti. Takšne povezave prispevajo k razvoju praktičnih kompetenc študentov, hkrati pa spodbujajo občutek pripadnosti skupnosti. Povezave med skupnostnim in formalnim izobraževanjem se lahko uresničujejo na različne načine, kot so:

- **Projektno učenje v sodelovanju z lokalnim okoljem** v okviru kurikulumu ali študijskega programa – študenti ali dijaki v okviru učnih ali študijskih predmetov sodelujejo z lokalnimi organizacijami ali podjetji pri reševanju konkretnih problemov (npr. trajnostni razvoj in kmetijstvo, socialne inovacije in dolgoživost).
- **Skupnosti prakse** (*community of practice*) – univerze vključujejo študente in prebivalce lokalne skupnosti v mešane učne skupine, ki delujejo na izbranem praktičnem področju.
- **Učenje z družbenokoristnim delom** (*service learning*) – študenti v okviru študijskih programov izvajajo prostovoljske ali razvojne aktivnosti v skupnosti, pri čemer pridobljene izkušnje kritično analizirajo v akademskem okolju pod vodstvom mentorja. Slovenska filantropija spodbuja učenje z družbenokoristnim delom.
- **Skupni projekti šol, univerz in lokalnih organizacij** – npr. sodelovanje pri kulturnih, raziskovalnih ali okoljskih projektih v lokalnem prostoru in v podjetjih. V Sloveniji so poznani projekti, imenovani problemsko učenje študentov (PUŠ).
- **Programi za skupnost na univerzah** – univerze organizirajo odprta predavanja, delavnice ali raziskovalne projekte, v katere vključujejo lokalne prebivalce. Primer: Modra fakulteta na Univerzi v Ljubljani.

SKUPNOSTNO UČENJE KOT MOST MED UNIVERZO IN SKUPNOSTJO

Mojca Blažič⁸²

Paradigma skupnostnega izobraževanja se z uporabo strategije skupnostnega učenja (*community learning*)⁸³ širi tudi v visokošolskem izobraževanju. Skupnostno učenje povezuje študijske programe in potrebe lokalnih ali profesionalnih skupnosti.

Skupnostno učenje je v tem poglavju predstavljeno kot pristop, ki odgovarja na izzive visokošolskega izobraževanja, kakršen je razkorak med teoretičnim znanjem in zahtevami vsakdanjega življenja po kompetencah za reševanje kompleksnih problemov.

V tem poglavju boste spoznali:

- značilnosti izobraževalne strategije, imenovane skupnostno učenje,
- načrtovanje in izvajanje strategije skupnostnega učenja kot strukturirane, refleksivne izobraževalne prakse v visokošolskem izobraževanju,
- izzive in priložnosti za vključevanje skupnostnega učenja v različne institucionalne ter disciplinarne kontekste prek projekta ELIX.



UVOD

Zaposljivost diplomantov je v zadnjih desetletjih postala eno osrednjih vprašanj v razpravah o poslanstvu visokega šolstva. Raziskave kažejo, da zaposljivost ni več razumljena zgolj kot individualna odgovornost diplomantov, temveč kot pomemben kazalnik kakovosti in družbene relevantnosti visokošolskih institucij. Oblikovalci politik, delodajalci in širša javnost od univerz pričakujejo, da bodo poleg akademske odličnosti zagotavljale tudi razvoj kompetenc, ki omogočajo prehod diplomantov na trg dela (Harvey, 2000). Ta pričakovanja so razširila razumevanje **poslanstva visokega šolstva**, ki vključuje tudi aktivni **prispevek k lokalnemu razvoju in trajnostnim družbenim spremembam** (Arranz idr., 2022). Visokošolske institucije so tako pred zahtevami, da hkrati ohranjajo akademsko poglobljenost ter odgovarjajo na potrebe skupnosti in trga dela, zato so soočene z dvojnim izzivom: kako razvijati teoretično znanje in znanstveno mišljenje, obenem pa diplomantom zagotoviti praktične, prenosljive in prečne kompetence.

⁸² Doc. dr. Mojca Blažič, Univerza v Novem mestu, Fakulteta za ekonomijo in informatiko.

⁸³ Terminološko pojasnilo: besedne zveze *community learning*, *community teaching* in *community education* prevajamo kot skupnostno učenje, skupnostno poučevanje ter skupnostno izobraževanje.

Hitro spreminjajoče se globalno okolje dodatno krepi potrebo po preoblikovanju tradicionalnih izobraževalnih modelov. Poročila, kot je *The Future of Jobs Report* (World Economic Forum, 2025), opozarjajo, da se bo delo spreminjalo ter da morajo študenti razviti kritično mišljenje, ustvarjalnost, prilagodljivost, komunikacijske spretnosti in sposobnost delovanja v raznolikih timih. Hkrati raziskave opozarjajo na vrzel med znanji, ki jih razvijajo izobraževalni sistemi, in dejanskimi potrebami delodajalcev, kar odpira prostor za inovativne pristope. V tem kontekstu postaja vse pomembnejša tudi **družbena odgovornost visokošolskega izobraževanja**. Pobude, kot je *United Nation Global Compact* (UNGC, 2020), izpostavljajo potrebo po vključevanju trajnosti, socialne pravičnosti in skupnostnega delovanja v izobraževalne procese.

Evropske in nacionalne reforme, na primer priporočila OECD (2021), dodatno poudarjajo pomen sodelovanja med univerzami, trgom dela in skupnostjo. Visokošolske organizacije iščejo inovativne pristope, med katerimi je strategija **skupnostnega učenja**, ki združuje dva pristopa:

- učenje z delom v skupnosti (*community service learning*) in
- karierno usmerjeno učenje z delom v skupnosti (*career service learning*).⁸⁴

Gre za izobraževalno strategijo, ki povezuje akademsko znanje z reševanjem realnih problemov skupnosti, hkrati pa spodbuja razvoj kariernih kompetenc. **Strategija karierno usmerjenega učenja z delom v skupnosti** presega tradicionalne oblike praktičnega usposabljanja, saj temelji na partnerskem odnosu med študenti, izobraževalnimi institucijami in skupnostjo ter **vključuje strukturirano refleksijo** kot ključen element učenja. **Strategijo karierno usmerjenega učenja z delom v skupnosti** bomo v nadaljevanju označevali s kratico **CSL** (*career service learning*). Predstavili jo bomo prek opisa projekta ELIX,⁸⁵ ki se osredotoča na področja zaposljivosti, kariernega svetovanja, digitalnih spretnosti in kompetenc. Cilj projekta je premostiti vrzel med različnimi vrstami znanja z vključevanjem **CSL** v učne načrte. Specifični cilji projekta:

- spodbujanje poklicnega razvoja in vseživljenjskega učenja med udeleženci,
- promocija državlanske angažiranosti in družbene odgovornosti s poudarkom na učenju z delom v skupnosti;
- krepitev sodelovanja in partnerstev med izobraževalnimi ustanovami, tržnimi akterji in skupnostnimi deležniki;
- razvoj inovativnih orodij in virov za vključevanje CSL praks v visokošolske učne načrte;
- zagotavljanje smernic in usposabljanj za izobraževalce, da bodo še bolje podprli študente na njihovi poklicni poti.

⁸⁴ *Service learning* prevajamo kot učenje z družbenokoristnim delom. *Career service learning* se v slovenski jezik prevaja kot karierno usmerjeno učenje z delom v skupnosti, včasih tudi kot učenje z delom v skupnosti za razvoj kariere ali skupnostno učenje s poudarkom na kariernem razvoju. *Community service learning* se v slovenščino najpogosteje prevaja kot učenje s prostovoljnim delom v skupnosti. Praktiko razumemo kot izobraževalni pristop, ki povezuje izobraževanje z delom v skupnosti. Učeča se oseba (študent) razvija kompetence z družbenokoristno dejavnostjo.

⁸⁵ K220 – Evropski sistem poklicne poti in storitvenega učenja v visokošolskem izobraževanju, temelječega na mobilnosti delovne sile – ELIX (2024-1-SI01-KA220-HED-000252281). Projekt soustvarjajo: Univerza v Novem mestu Fakulteta za ekonomijo in informatiko (Slovenija), Fachhochschule Burgenland GmbH (Avstrija), Ekonomická Univerzita v Bratislave (Slovaška), Institut Koinonikis Kainotomias (Grčija), Pylon One (Grčija) in Univerzitet Educons u Sremskoj Kamenici (Srbija). Več o projektu: <https://www.youtube.com/watch?v=22hbiB7eCyg> https://fei.uni-nm.si/raziskovanje/programi_in_projekti/erasmus_kaz_elix/



Skupinsko delo v projektu ELIX (hrani Mojca Blažič)

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Teoretična podlaga **skupnostnega učenja** je povezana s **sodobno interpretacijo človeškega kapitala**. Tradicionalni pogled na človeški kapital, kot ga je postavil Becker (1993), je temeljil na predpostavki, da formalno izobraževanje omogoča produktivnost in ekonomske rezultate posameznika. V digitalni dobi pa tehnološke inovacije preoblikujejo delovna mesta in zahtevajo nove kompetence (Goldin & Katz, 2020; Acemoglu & Restrepo, 2022). Rutinske naloge se zmanjšujejo, medtem ko naraščajo potrebe po analitičnih, interpersonalnih in metakognitivnih veščinah, kar zahteva dinamičen pristop k človeškemu kapitalu (Deming, 2022; Autor, 2022). Hkrati koncept kulturnega kapitala, ki ga je Bourdieu (2001) predstavil kot institucionaliziran način dostopa do družbenih položajev, pridobiva novo razsežnost v digitalnem okolju. Digitalne neenakosti reproducirajo

socialne stratifikacije, digitalni kapital pa postaja ključen element pri razvoju sodobnega človeškega kapitala (Van Dijk, 2020; Ragnedda & Muschert, 2023).

Raziskave kažejo, da je velik delež diplomantov prekomerno kvalificiran za svoja delovna mesta, da mnogi delajo zunaj svojega področja študija ter da znanje in veščine hitreje zastarajo (McGuinness idr., 2023), kar vodi v potrebo po posodabljanju študijskih programov in premisleku o človeškem kapitalu (Green & Henseke, 2021; Caroleo & Pastore, 2023). V tem kontekstu je **skupnostno učenje** izobraževalna strategija, ki združuje teorijo in prakso ter prispeva k razvoju kompetenc, kot so komunikacija, reševanje problemov, odpornost, kulturna zavest in družbena odgovornost (Li idr., 2018; Martínez-Campillo idr., 2019; Hernández-Barco idr., 2020).

Skupnostno učenje študentom omogoča, da svoje akademsko znanje uporabijo v realnih projektih v lokalni skupnosti ali podjetjih, kar povečuje angažiranost, motivacijo in pripravljenost na nenehne spremembe (Hébert in Hauf, 2021; Salam idr., 2019). Poleg tega skupnostno učenje **krepi profesionalno mreženje**, kar študentom omogoča vzpostavljanje profesionalnih povezav. S strukturirano refleksijo študenti ocenjujejo svoja močna področja in področja za izboljšave ter razvijajo **kompetence za boljše karierno odločanje**. Izobraževalna strategija skupnostnega učenja se ujema s trajnostnimi in družbeno odgovornimi cilji visokošolskih institucij, saj podpira praktično, etično in participativno učenje (Molderez in Fonseca, 2018; Mtawa in Nkhoma, 2020). Temelji na ideji, da je **znanje, pridobljeno v predavalnici, najbolj učinkovito, ko se lahko uporabi tudi v praksi**. Ker omogoča študentom izkušnje v različnih delovnih okoljih, razvijajo prilagodljivost, odpornost in sposobnost kompleksnega učenja. Poleg tega omogoča študentom kritično refleksijo o profesionalnih interesih in kariernih ciljih, kar izboljšuje njihovo sposobnost za načrtovanje ter upravljanje kariere (Salam idr., 2019; Li idr., 2018; Hernández-Barco idr., 2020). Skupnostno učenje tako predstavlja učinkovit pristop za spopadanje z izzivi zaposljivosti ter pripravlja študente na kompleksne, nepredvidljive in interdisciplinarne delovne naloge sodobnega trga dela.

Ena ključnih prednosti te izobraževalne strategije je **razvoj transverzalnih in profesionalnih kompetenc**. Poleg strokovnega znanja, specifičnega za posamezno disciplino, spodbuja pridobivanje »mehkih veščin«, kot so timsko delo, komunikacija, kulturna kompetentnost, odpornost, kreativnost in vodstvene sposobnosti. Prav te veščine omogočajo diplomantom učinkovito delovanje v mednarodnem in medsektorskem okolju, kjer se naloge pogosto pojavljajo na presečišču različnih disciplin, kultur ter tehnologij (Molderez & Fonseca, 2018; Hernández-Barco idr., 2020).

Študije kažejo, da skupnostno učenje **pozitivno vpliva na različne dimenzije razvoja študentov**. Salam idr. (2019) poročajo o izboljšavah študijske uspešnosti, osebnega razvoja, socialnih veščin in družbene angažiranosti, Hébert in Hauf (2021) navajata, da krepi kompleksno reševanje problemov, sistemsko razmišljanje, komunikacijo in medkulturne kompetence. Takšne izkušnje študentom omogočajo, da bolje razumejo svoje kariernе interese in cilje ter razvijejo **strategije za načrtovanje kariere** (Jackson & Wilton, 2016; Pryor & Bright, 2011).

Strategija omogoča visokošolskim učiteljem, da metode učenja z izkušnjami vgradijo v **kurikulum**, saj lahko vključijo projektne naloge, povezane z realnimi organizacijami ali podjetji. Pomemben del je **strukturirana refleksija**, ki se izvaja z vajami, dnevniki in vodenimi diskusijami, ter **ocenjevanje strokovnih in prenosljivih kompetenc** (npr. sodelovanje v timu, komunikacija, vodenje in organizacija).

Pri tem se **vloga študentov spreminja**. Postanejo aktivni soustvarjalci študijskega procesa. Visokošolski učitelji prevzamejo vlogo mentorjev in fasilitatorjev,⁸⁶ ki usmerjajo, podpirajo ter spodbujajo refleksijo in razvoj kompetenc. **Skupnost**, v kateri poteka skupnostno učenje, se pojavlja kot enakovreden partner v izobraževalnem procesu, saj sodeluje pri definiranju problemov, zagotavlja povratne informacije in omogoča avtentične učne izkušnje. Takšna dinamika ustvarja večplastno učno okolje, v katerem se študenti učijo s sodelovanjem, kar pomembno prispeva k razvoju kariernih kompetenc in pripravljenosti za kompleksne delovne izzive (Martínez-Campillo idr., 2019; Li idr., 2018; Hernández-Barco idr., 2020).

STRATEGIJA CSL V KONTEKSTU PROJEKTA ELIX

Tradicionalni modeli visokošolskega izobraževanja, kjer prevladujejo predavanja, pogosto ne zagotavljajo zadostne usmerjenosti v razvoj **prenosljivih kompetenc**, med katerimi so kompetence za **interdisciplinarno reševanje problemov**. Že nekaj časa se zato uveljavljajo različni modeli projektnega dela.⁸⁷ Tudi v slovenskem prostoru se uporabljajo pristopi za povezovanje univerz z okoljem. OECD (2015) in poročilo Cedefop *Empowering Individuals through Career Guidance and Lifelong Learning* navajata, da so programi praktičnega usposabljanja pogosto nezadostno razviti ali se izvajajo le v omejenem obsegu. Posledično prihaja do **neusklajenosti med pričakovanji delodajalcev in kompetencami diplomantov**.

Projekt **ELIX** se na te izzive odziva z uvajanjem inovativnih izobraževalnih strategij, ki povezujejo akademsko izobraževanje s praktičnimi izkušnjami ter spodbujajo razvoj kariernih kompetenc. Ena osrednjih strategij projekta je skupnostno učenje s poudarkom na karierno usmerjenim učenjem z delom v skupnosti (CSL), s katero želimo spodbuditi razvoj **prenosljivih kompetenc**, kot so podjetniško razmišljanje, inovativnost, digitalna pismenost, odpornost in interdisciplinarno sodelovanje. Z uporabo CSL prispeva k **večji socialni vključenosti, spodbujanju aktivnega državljanstva** ter razvoju kompetenc za **trajnostni razvoj**. Projekt ELIX spodbuja tudi **trajnostna partnerstva** med univerzami, podjetji in nevladnimi organizacijami, s čimer ustvarja celovit izobraževalni ekosistem. S celostnim uvajanjem strategije CSL se krepi **kakovost** visokošolskega izobraževanja.

PRAKTIČNI PRIMERI INTEGRACIJE CSL V PROJEKTU ELIX

Projekt **ELIX** aktivno razvija in preizkuša konkretne pristope za implementacijo **CSL** v slovenskih visokošolskih institucijah. Študentom omogoča neposredno **povezavo med akademskim znanjem, praktičnimi izkušnjami in družbeno odgovornostjo**.

V projektu smo razvili različne možnosti za uporabo CSL:

- okvir za integracijo CSL v kurikulum,
- priprava orodij za učitelje (*Teacher Toolkit*),
- predlog mikrodokazila,
- vzpostavitev digitalne CSL skupnosti in MOOC⁸⁸ platforme.

⁸⁶ Za izraz *facilitator* nimamo poenotenega prevoda. Včasih se pojavi beseda fasilitator, včasih usmerjevalec učenja, spodbujevalec učenja.

⁸⁷ Npr. projekt Elix, v katerih sodelujejo univerza, civilna družba, gospodarstvo in javni sektor. Vedno je poudarjen proces soustvarjanja znanja med različnimi akterji, ki sestavljajo trojne, četverne ali peterne vijačnice ter tvorijo ekosisteme izobraževanja in inovacij.

⁸⁸ MOOC Massive Open Online Course.

Okvir za integracijo strategije CSL v kurikulum

Okvir za integracijo CSL v učne načrte zagotavlja strukturiran proces, kako vključiti CSL aktivnosti v študijski program, ki temelji na **več ključnih korakih**:

- **Identifikacija učnih ciljev** – določitev kompetenc in znanj, ki jih študenti razvijajo s CSL projekti, pri čemer se upoštevajo tako akademski cilji kot zahteve trga dela.
- **Načrtovanje projektnih izkušenj** – oblikovanje nalog, ki vključujejo sodelovanje s podjetji, nevladnimi organizacijami ali lokalnimi skupnostmi in omogočajo uporabo teorije v praktičnih situacijah.
- **Strukturirana refleksija** – vgraditev refleksivnih vaj, dnevniških zapisov in vodenih diskusij, ki spodbujajo metakognitivno razmišljanje in povezovanje praktičnih izkušenj z akademskimi vsebinami.
- **Razvoj kompetenc in ocenjevanje** – spremljanje napredka pri razvoju prenosljivih in strokovnih kompetenc (npr. timsko delo, komunikacija, kritično mišljenje in vodenje projektov) ter integracija teh ocen v študijski program.
- **Vzpostavitev trajnostnih partnerstev** – aktivno vključevanje lokalnih skupnosti, podjetij in nevladnih organizacij kot enakovrednih partnerjev, kar ustvarja dolgoročne učne ter karijerne priložnosti za študente.

Ta okvir omogoča, da CSL ni le dodatek k učnemu načrtu, temveč **integriran, sistematičen pristop**. Integracija CSL v kurikulum se lahko zgodi na več načinov. Predmeti lahko npr. vključujejo projektne naloge, kjer študenti sodelujejo z lokalnimi podjetji pri oblikovanju tržnih strategij, pripravi digitalnih rešitev ali razvoju trajnostnih projektov. Refleksivne vaje, kot so dnevniški zapisi in vodenje diskusij, omogočajo študentom, da kritično analizirajo svoje izkušnje in povežejo teorijo s prakso.

Priprava orodij za učitelje (*Teacher Toolkit*)⁸⁹

V okviru projekta se je razvil »**Komplet orodij za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in karijerne svetovalce za izvajanje CSL**« (*Teacher Toolkit*), ki predstavlja celovito in praktično podporo pri sistematičnem uvajanju CSL v študijski proces. Komplet je zasnovan kot vodnik čez vse ključne faze CSL – od načrtovanja in izvedbe do refleksije in vrednotenja učnih izidov. Vključuje jasne smernice za oblikovanje **projektnih nalog** v sodelovanju z lokalnimi podjetji, javnimi institucijami in nevladnimi organizacijami, predloge strukturiranih refleksivnih vaj in dnevniških zapisov ter metodološka navodila za spremljanje in ocenjevanje razvoja tako strokovnih kot prenosljivih kompetenc. Poseben poudarek je namenjen povezovanju teoretičnih vsebin s praktičnimi projekti, spodbujanju refleksivnega učenja in sistematičnemu vrednotenju napredka študentov. Komplet orodij visokošolskim učiteljem omogoča strukturirano, kakovostno izvajanje CSL ter prispeva k večji doslednosti, primerljivosti in trajnostni vpetosti tovrstnih učnih praks v visokošolski prostor.

⁸⁹ Celotno učno gradivo je na voljo na spletni platformi Elix od marca 2026 dalje. <https://platform.elix-project.eu/>

Predlog mikrodokazila

Mikrodokazilo je modularno, fleksibilno priznanje kompetenc, ki omogoča študentom, da dokumentirajo praktične izkušnje, pridobljene pri projektih, in jih integrirajo v svoj študijski program. To ustvarja transparenten sistem za prepoznavanje in merjenje pridobljenih kompetenc. Študent, ki npr. sodeluje v projektu skupnostnega učenja, ki se osredotoča na okoljsko trajnostnost, lahko pridobi mikrokredit, ki potrjuje njegove kompetence pri sodelovanju v skupnosti in vodenju projektov, povezanih z okoljskimi vprašanji, ali dokazano kompetenco sodelovanja z različnimi zainteresiranimi stranmi.

Vključitev mikrodokazil v okvir CSL omogoča visokošolskim institucijam, da uradno priznajo in potrdijo posebne učne dosežke, ki jih tradicionalni sistemi ocenjevanja pogosto ne priznajo. To študentom ne zagotavlja le dragocenih referenc, da potencialnim delodajalcem pokažejo svoje zmožnosti, temveč tudi spodbuja bolj osredotočen pristop k učenju v skupnosti.

Program, ki je pripravljen v sistemu mikrodokazil, smo naslovili **Državlјansko udejstvovanje, razvoj kariere in aktivno partnerstvo**. Strukturiran je kot modularni izobraževalni program in razdeljen na tri tematske module:

- Državlјanska angažiranost in družbena odgovornost,
- Razvoj kariere – vseživljenjsko učenje,
- Sodelovanje in aktivno partnerstvo.

Program temelji na poglobljeni analizi izobraževalnih **potreb študentov** ter pričakovanj in zahtev ključnih deležnikov. Njegova zasnova omogoča visoko stopnjo **prilagodljivosti**, kar omogoča prilagajanje vsebin specifičnemu kontekstu vsake izobraževalne ustanove in **potrebam lokalnega okolja**. Vsaka tematska komponenta obsega teoretične podlage in praktične dejavnosti, s čimer spodbuja prenos znanja v realno okolje in razvoj kompetenc za družbeno odgovorna in strokovno zahtevna okolja.

Program sestavlja 180 ur delovne obremenitve in vključuje tri zgoraj omenjene module. Vsa **učna gradiva** so na voljo na platformi Elix, kjer imajo udeleženci dostop do digitalnih virov za vsak modul. Ta gradiva vključujejo teoretične vsebine, praktične naloge, predstavitve in dodatne vire, namenjene podpori učenju ter razvoju ključnih kompetenc.

Vzpostavitev digitalne CSL skupnosti in MOOC platforme⁹⁰

Projekt ELIX podpira tudi digitalno komponento, s katero se ustvarjata spletna CSL skupnost in MOOC platforma. Digitalna skupnost omogoča študentom, učiteljem in partnerjem iz lokalnih skupnosti, da delijo izkušnje, projektne primere ter **dobre prakse, kar krepí mrežo sodelovanja**. Spletna platforma ponuja dostop do modulov, interaktivnih vsebin in smernic za izvajanje CSL, kar olajša vključitev teh praks v različne akademske programe ter omogoča medinstitucionalno sodelovanje na nacionalni in mednarodni ravni.

Platforma je **osrednje vozlišče za študente, učitelje in partnerje iz skupnosti**, kjer lahko sodelujejo na spletu,

⁹⁰ Dostop na povezavi: <https://platform.elix-project.eu/>

dostopajo do virov ter prejemajo podporo pri e-učenju. Spletni portal povečuje dostopnost do priložnosti CSL in omogoča nemoteno sodelovanje različnih zainteresiranih strani. Bistveni vidik spletnega portala je njegova **večjezična podpora**, ki omogoča mednarodno udeležbo in sodelovanje.

Poleg tega vključuje pripravo e-učnih gradiv, poslovnih simulacij in modulov usposabljanja, prilagojenih za mentorje ter izobraževalno osebje CSL. Ti viri so namenjeni izboljšanju kompetenc izobraževalcev za učinkovito omogočanje izkušenj s CSL. Z zagotavljanjem usposabljanja in posodabljanjem virov prek modularnega objektno usmerjenega dinamičnega učnega okolja (MOOD) omogoča, da imajo izobraževalci dostop do naj-novejših orodij in metodologij za izvajanje pobud virtualnega CSL v visokošolskih ustanovah.

ZAKLJUČEK

Rezultati projekta ELIX potrjujejo, da je strategija CSL učinkovita in družbeno relevantna. Študentom omogoča poglobljeno **povezovanje teorije in prakse z delovanjem v izbrani skupnosti** ter krepi motivacijo, razvoj prečnih kompetenc in predvsem kritičnega mišljenja. Strategija CSL prispeva k **inovativnim rešitvam problemov** s sodelovanjem med univerzami in lokalnimi deležniki. Za visokošolske institucije predstavlja pomembno orodje za uresničevanje tretjega poslanstva, povečanje družbene relevantnosti programov in razvoj trajnih partnerstev z okoljem.

Čeprav izvajanje CSL prinaša izzive, zlasti pri časovni uskladitvi, mentorski podpori in vrednotenju učnih izidov, izkušnje projekta ELIX kažejo, da so ti ob ustrezni institucionalni podpori ter jasnih procesih obvladljivi. Strategija CSL v okviru projekta izstopa tudi po visoki prenosljivosti in prilagodljivosti različnim disciplinarnim, institucionalnim ter nacionalnim kontekstom. Projekt ELIX potrjuje potencial CSL za sistemsko vključevanje v visokošolski prostor ter za sooblikovanje prihodnjih izobraževalnih praks in politik v smeri akademske odličnosti, družbene odgovornosti in trajnostnega razvoja.



Zaključek modularnega usposabljanja CSL (hrani Mojca Blažič)

ZA RAZMISLEK



Kako strategija CSL spreminja vlogo študenta in visokošolskega učitelja v primerjavi s tradicionalnimi izobraževalnimi pristopi?

Razmislite, katere kompetence se pri tem najbolj razvijajo in zakaj so pomembne za sodobne karijerne poti.

Na kakšen način lahko CSL prispeva k zmanjševanju razkoraka med akademskim znanjem in potrebami trga dela na vašem študijskem ali poklicnem področju?

Poskusite navesti konkreten primer iz prakse ali potencialni CSL projekt.

Katere pogoje morajo izpolnjevati visokošolske institucije in partnerji iz okolja, da je CSL trajnostno, kakovostno in prenosljivo v različne kontekste?

Razmislite o institucionalni podpori, motivaciji deležnikov in vlogi refleksije.

ZA NADALJNJE SPOZNAVANJE

<https://platform.elix-project.eu/videos/>

Video vsebine na ELIX platformi predstavljajo tematske sklope in kratke strokovne razlage, ki dopolnjujejo učno gradivo CSL. Te video vsebine dopolnjujejo teoretične module ter pomagajo ponazoriti praktične pristope, izzive in koristi CSL z različnih perspektiv strokovnjakov.

LITERATURA

- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2022). Tasks, automation, and the rise in U.S. wage inequality. *Econometrica*, 90(5), 1973–2016. <https://doi.org/10.3982/ECTA19815>
- Arranz, N., Ubierna, F., Arroyabe, M. F., Pérez, C., & de Arroyabe, J. C. F. (2022). The role of universities in regional development: A systematic review. *Technological Forecasting and Social Change*, 172, 121050. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121050>
- Autor, D. (2022). The labor market impacts of technological change. *Journal of Economic Perspectives*, 36(2), 3–30. <https://doi.org/10.1257/jep.36.2.3>
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2001). Forms of capital. V M. Granovetter & R. Swedberg (ur.), *The sociology of economic life* (str. 96–111). Westview Press.
- Caroleo, F. E., & Pastore, F. (2023). Overeducation and skills mismatch: New evidence. *International Journal of Manpower*, 44(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/IJM-01-2022-0019>
- Deming, D. J. (2022). Four facts about human capital. *Journal of Economic Perspectives*, 36(3), 3–28. <https://doi.org/10.1257/jep.36.3.3>
- European Commission. (2023). *Employability and skills of higher education graduates*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/093784>
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2020). *The race between education and technology*. Harvard University Press.
- Green, F., & Henseke, G. (2021). The changing graduate labour market: Analysis using a new indicator of graduate jobs. *Oxford Review of Education*, 47(4), 483–501. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1845618>
- Halberstadt, J., Timm, J. M., Kraus, S., & Gundolf, K. (2019). Skills for sustainable entrepreneurship: Evidence from higher education. *Journal of Cleaner Production*, 235, 1173–1183. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.261>
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967007>
- Hébert, A., & Hauf, P. (2021). Service learning and employability skills. *Journal of Experiential Education*, 44(3), 291–307. <https://doi.org/10.1177/1053825920981224>
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., & Blanco, J. M. (2020). Service-learning as a strategy for competence development. *Sustainability*, 12(15), 6093. <https://doi.org/10.3390/su12156093>
- Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates. *Education + Training*, 58(3), 262–276. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0006>
- Li, Y., Zhang, Y., & Zhang, Y. (2018). Service-learning and student development. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1239252>
- Martínez-Campillo, A., Cabeza-García, L., & Marbella-Sánchez, F. (2019). Service learning and employability. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1413–1426. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401620>
- McGuinness, S., Pouliakas, K., & Redmond, P. (2023). Skills mismatch: Concepts, measurement and policy approaches. *Journal of Economic Surveys*, 37(2), 1–28. <https://doi.org/10.1111/joes.12520>
- Molderez, I., & Fonseca, E. (2018). The efficacy of service learning for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4397–4410. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.062>
- Mtawa, N. N., & Nkhoma, C. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy. *Journal of Education and Work*, 33(3), 189–204. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1744697>
- OECD. (2015). *Empowering individuals through career guidance and lifelong learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225234-en>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2011). *The chaos theory of careers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203806959>
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (2023). *The digital divide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003046671>
- Salam, M., Iskandar, D., Ibrahim, D. H., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability deconstructed. *Higher Education Policy*, 29, 1–20. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.28>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407–431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

Skupnostno izobraževanje za začetnike: primeri iz prakse

Avtorji: Nives Ličen, Meta Furlan, Zdenka Žigon, Alenka Kučan, Monika Šparl,
Jolanda Ravnikar, Mihael Nedeljko, Ana Vovk, Mojca Blažič, Mojca Leskovec

Avtorici predgovora: Boža Bolčina in Eva Mermolja

Avtorji fotografij: Meta Furlan, Monika Šparl, Slavko Jeličič, Ana Urbančič, Ana Vovk, Mojca Blažič

Fotografije na naslovnici: Modra fakulteta, skupnost starejših na Univerzi v Ljubljani (hrani Modra fakulteta)

Uredili: Nives Ličen in Meta Furlan

Recenziji: Monika Govekar Okoliš, Jurka Lepičnik Vodopivec

Lektoriranje: Anja Muhvič

Tehnično urejanje: Jure Preglau

Oblikovanje in prelom: Nana Martinčič

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Ljubljana, 2026

Prva e-izdaja.

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>

DOI: 10.4312/9789612978587



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 283389187

ISBN 978-961-297-858-7 (PDF)