



## UVODNIK

# NEKATERI TRENDI RAZVOJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH MED ZNANOSTJO, POLITIKO IN PRAKSO

Izobraževanje odraslih je kot študijsko znanstveno področje, predvsem v Evropi in Združenih državah Amerike (ZDA), vzniknilo v poznih dvajsetih letih 20. stoletja in je od takrat dalje prešlo skozi tri razvojne faze, kot ugotavlja Rubenson (2010).

Prva faza, katere začetek se umešča v dvajseta leta 20. stoletja, je pravzaprav bila odgovor na začetno profesionalizacijo izobraževanja odraslih. Z naraščanjem števila izobraževalnih programov za odrasle so se fakultete morale posvetiti vprašanju, kako vzpostaviti znanje, ki bo pomagalo razvijati novonastajajoče področje. Prvi univerzitetni program za izobraževanje odraslih so leta 1930 pripravili in začeli izvajati na Univerzi v Columbii. Od takrat pa do leta 1964, ki označuje začetek druge razvojne faze, je 16 univerz v ZDA ponudilo magistrske in doktorske programe iz izobraževanja odraslih. Podoben razvoj je v Evropi opazen v Združenem kraljestvu, kjer je interes za raziskovanje izobraževanja odraslih privedel do tega, da so leta 1926 podelili prvo profesuro v izobraževanju odraslih na Univerzi v Nottinghamu (prav tam, str. 7–8).

Leta 1964 je komisija profesorjev za izobraževanje odraslih v ZDA definirala področje in postavila konceptualne temelje izobraževanju odraslih v knjigi »Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study«; knjiga je poznana tudi pod imenom »Black Book« in označuje začetek druge faze v razvoju izobraževanja odraslih. Ta faza je povezana s procesom, ko področje študija začne vznikat kot neposreden odgovor na potrebe prakse v izobraževanju odraslih. V ospredje stopijo zlasti vprašanja poučevanja in učenja odraslih, zaradi česar je področje izobraževanja odraslih močno vpeto v izobraževalno psihologijo. Od izida »Black Book« pa do leta 1991, ko je izšla dopolnitev knjige z naslovom »Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study«, se je število oddelkov in univerzitetnih programov izobraževanja odraslih v ZDA, Kanadi in Evropi – v Nemčiji, Združenem kraljestvu, Švedski, Finski, Nizozemski, Franciji, Poljski, nekdanji Jugoslaviji (tudi Sloveniji) in drugih evropskih državah (več v Savičević, 1999, str. 209–228; Krajnc, 2011) – močno povečalo, organizirane so bile mnoge letne konference o izobraževanju odraslih, ustanovljene znanstvene revije (npr. »Adult

Education Quarterly«), združenja (npr. Evropsko združenje za raziskovanje izobraževanja odraslih – ESREA) itd. (Rubenson, 2010, str. 8). To je tudi čas, ko se v ZDA in nekaterih evropskih državah, predvsem srednje- in vzhodnoevropskih – tudi nekdanji Jugoslaviji –, izobraževanje odraslih, definirano kot andragogika, vzpostavi kot relativno samostojna znanstvena disciplina, ki izhaja iz konceptualnega razlikovanja med odraslim učečim se in otrokom ter katere temeljni objekt proučevanja sta učenje in izobraževanje odraslih (Fejes in Nicoll, 2013; Krajnc, 1989; Savičević, 2008).

V drugih delih sveta, zlasti v državah v razvoju (v nekaterih afriških državah in državah Latinske Amerike) se je proces vzpostavitve posebnih oddelkov in univerzitetnih programov izobraževanja odraslih začel kasneje in ima predvsem značilnosti prve razvojne faze; v Braziliji je opaziti povečanje števila oddelkov in študijskih programov, ki se posvečajo izobraževanju odraslih, na Kitajskem pa so prvi magistrski program iz izobraževanja odraslih uvedli na East China Normal University leta 1993 (Rubenson, 2010, str. 8).

Leta 1991, ko sta Peters in Jarvis (1991) razmišljala o evoluciji in dosežkih razvijajočega se področja izobraževanja odraslih, sta predstavila zelo optimističen pogled na razvoj področja, ki je temeljil na znatnem povečanju lastne baze znanja, zmanjševanju odvisnosti od sorodnih disciplin, poglobljanju raziskovalnih metodologij, eksponentni rasti števila študijskih programov ter večji internacionalizaciji področja. Avtorja sta svoja razmišljanja sklenila z mislijo in pričakovanjem, da bo področje izobraževanja odraslih v naslednjih 25 letih kontinuirano raslo in se še dodatno utrdilo v akademskem prostoru.

A kot ugotavlja Rubenson (2010), v začetku 21. stoletja obstaja več znamenj, ki izpričujejo, da razvoj področja izobraževanja odraslih ni napredoval v smeri, ki sta jo predvidela Peters in Jarvis, ampak je izobraževanje odraslih vstopilo v novo, tretjo razvojno fazo, ki zaznamuje obdobje od druge polovice devetdesetih let 20. stoletja dalje. Značilnost tretje razvojne faze je, da se rast števila specializiranih oddelkov in študijskih programov v izobraževanju odraslih (tako kot v drugi fazi) ni nadaljevala, ampak se je pojavil nov trend; programi in oddelki izobraževanja odraslih so se z drugimi področji začeli združevati v večje oddelke, v nekaterih primerih pa so specializirane oddelke izobraževanja odraslih na univerzah tudi razpustili. Razlogi za tak proces so po mnenju avtorja različni. Prvič, proces združevanja je posledica širšega prestrukturiranja univerzitetnih oddelkov v večje strukture, kar seveda slabi vzpostavljanje področja izobraževanja odraslih, značilnega za drugo razvojno fazo. Drugič, uveljavljanje načela vseživljenjskega učenja, ki ga močno promovirajo različne mednarodne organizacije v evropskem in svetovnem merilu, otežuje vzpostavljanje ločenega področja za izobraževanje odraslih. Tretjič, glede na to, da je izobraževanje na delovnem mestu najhitreje rastoče področje v praksi izobraževanja odraslih, so se raziskovalci izobraževanja odraslih primorani ukvarjati tudi z raziskovanjem učenja in izobraževanja, povezanega z delom. Posledično je opaziti tudi vse večjo fragmentacijo (drobljenje) področja izobraževanja odraslih na več podpodročij; denimo področje izobraževanja na delovnem mestu se vzpostavlja kot alternativno področje izobraževanju odraslih, organizira svoje konference in ustanavlja lastne znanstvene revije. Četrto, področje izobraževanja odraslih se sooča s splošnim trendom, ki je značilen za vsa področja

izobraževalnih znanosti, to je z odmikom od vzpostavljanja čistih področij in disciplin k proizvodnji znanja o presečnih temah (npr. spola, migrantov), h katerim se pristopa z vidika interdisciplinarnega proučevanja, kar od raziskovalcev izobraževanja odraslih terja, da razvijajo zaveznitva z različnimi znanstvenimi disciplinami (prav tam, str. 8–9).

Zgodovinsko gledano se je torej izobraževanje odraslih v prvi in drugi razvojni fazi razvijalo predvsem iz skrbi za razvoj prakse izobraževanja odraslih. Mnenja o tem, ali je izobraževanje odraslih predvsem »praktična disciplina« (Rubenson, 2000) (oz. področje znanja), katere cilj je dati praktikom orodja, da bi se bolje spopadali z izzivi svojega dela, ali znanstvena disciplina, ki bi morala postati bolj teoretsko sofisticirana, da bi si v akademskem svetu pridobila več ugleda, pa so med strokovnjaki in raziskovalci na področju izobraževanja odraslih še naprej različna (Rubenson, 2010).

Napetost med teorijo in prakso je v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja spodbudila razpravo o razmerju med teorijo, to je lastno bazo znanja, in statusom izobraževanja odraslih. Če je izobraževanje odraslih samostojna disciplina oz. področje študija, potem mora sama definirati svoj objekt raziskovanja ter razviti svoje lastne teorije. Kot je razvidno iz opisa prve in druge razvojne faze izobraževanja odraslih, je bilo *empiričnemu* kriteriju, ki pravi, da je izobraževanje odraslih lahko potrjeno in pripoznano kot univerzitetni predmet proučevanja, ko se profesorji na univerzah habilitirajo za področje (izobraževanja odraslih), zadoščeno že v prvi fazi razvoja izobraževanja odraslih. Vzpostavitev profesorjev za izobraževanje odraslih na akademski ravni v ZDA in evropskih državah lahko torej razumemo kot pomemben korak k pripoznanju in utrjevanju izobraževanja odraslih kot ločene znanstvene discipline oz. področja študija (Fejes in Nicoll, 2013).

Medtem ko je empirični kriterij pritrjeval izobraževanju odraslih kot ločeni znanstveni disciplini, pa so bila mnenja o izpolnjevanju *epistemološkega* kriterija, ki je izzval širšo epistemološko razpravo o statusu izobraževanja odraslih med strokovnjaki in raziskovalci, ki so bili dejavni na tem področju, razdeljena na vsaj tri prevladujoče struje. V prvi struji, ki se je oblikovala predvsem v ZDA in nekdanji Jugoslaviji (tudi Sloveniji), so bili nekateri avtorji prepričani, da je izobraževanje odraslih samostojna znanstvena disciplina, ki naj si ne bi več izposojala teorij in konceptov od drugih disciplin, ampak naj bi razvila lastne, saj lahko izposojanje znanja iz drugih disciplin ogrozi nadaljnji razvoj baze znanja v izobraževanju odraslih. Druga struja, ki je bila močnejša, je zagovarjala idejo o izobraževanju odraslih kot področju študija, ki proizvaja interdisciplinarno znanje, uporabno za prakso. Tretja struja je zanimala razumevanje izobraževanja odraslih kot samostojne znanstvene discipline ali področja teoretičnega znanja in je poudarjala, da je izobraževanje odraslih del izobraževanja, pri čemer sta tako izobraževanje kot izobraževanje odraslih razumljeni kot družbeno praktično področje, ki ne temeljita na logiki disciplin, ampak na praktičnem znanju, ki se razlikuje od znanja disciplin (prav tam, str. 10; Rubenson 2010, str. 9).

Te razprave o epistemološkem statusu izobraževanja odraslih, ki so prevladovale v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja, so v devetdesetih letih usahnile, z začetkom novega tisočletja pa so skoraj povsem izginile. Kot ugotavlja Rubenson (2000), so bila

v sredini in konec osemdesetih letih vprašanja, povezana z izposojanjem iz drugih disciplin, v izobraževanju odraslih že »preživeta«, saj je večina strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih zagovarjala in podpirala idejo o izobraževanju odraslih kot ločenem teoretičnem področju znanja. Na prehodu tisočletja je opaziti predvsem prizadevanja raziskovalcev, da se na področje izobraževanja odraslih vključijo teoretska dela raziskovalcev z drugih področij, disciplin in tradicij, kar je v evropskem prostoru razvidno tudi iz aktivnosti različnih omrežij ESREA (Fejes in Nicoll, 2013). Pa vendar ta proces ni brez pasti za nadaljnji razvoj področja izobraževanja odraslih; kot ugotavlja Rubenson (2000), je skrb o pomanjkanju teoretičnih podlag izobraževanja odraslih v tretjem razvojnem obdobju nekatere raziskovalce vodila k »pretiranemu« ukvarjanju z razvojem abstraktnih teoretskih konceptov, ki niso povezani s prakso, kar lahko povzroči, da začne pešati tudi praksa izobraževanja odraslih, če ta nima podpore v teoretskem raziskovanju, na ker je v slovenskem prostoru opozorila Krajnc (2011, str. 15).

Danes torej v mednarodnem prostoru prevladuje konsenz glede epistemološkega statusa izobraževanja odraslih: področje izobraževanja odraslih je v svojem bistvu interdisciplinarno in pluralistično ter si izposoja teorije in metodologije od različnih disciplin oz. področij znanja (Fejes in Nylander, 2015).

V tretji razvojni fazi izobraževanja odraslih se prav tako izkaže, da je področje zelo raznoliko glede na ciljne skupine, vsebino poučevanja, izvajalce, institucionalizacijo, financiranje in zakonodajo v posameznih državah. Ta raznolikost prav gotovo pomeni izziv za večjo profesionalizacijo izobraževanja odraslih na praktični ravni, medtem ko na teoretični ravni potekajo razprave o tem, kaj izobraževanje odraslih pravzaprav danes pomeni oz. naj bi pomenilo in kaj vse obsega v različnih delih sveta (Jütte in Lattke, 2014).

Pri razmisleku o statusu izobraževanja odraslih kot znanstveni disciplini v aktualni tretji razvojni fazi Peter Jarvis in Agnieszka Bron (Bron in Jarvis, 2008), ki prihajata iz različnih izobraževalnih tradicij (prvi iz anglosaške, ki »stavi« na izobraževanje odraslih, in druga iz kontinentalno (vzhodno)evropske, ki »stavi« na andragogiko), skleneta, da je izobraževanje odraslih mlada znanstvena disciplina, ki jo nekateri imenujejo »izobraževanje odraslih«, drugi pa »andragogika« (npr. v Sloveniji, Poljski, nekaterih delih Nemčije). Najbolj pogosto je razumljena kot poddisciplina izobraževalnih znanosti ali pa pedagogike. Proučuje učenje in izobraževanje odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju (to je v organiziranih oblikah izobraževanja) ter učenje v priložnostnem kontekstu (to je v vsakdanjem življenju, na delu, v družini, civilni družbi in ob prostočasnih aktivnostih), kar pomeni njeno posebno raziskovalno področje; proučuje priložnosti in pogoje odraslih za izobraževanje in učenje, vzgojo (»formation«, »Bildung«) in socializacijo ter njihov razvoj, saj naj bi se odrasli skozi proces učenja, ki poteka skozi vse življenje, nadalje razvijali, spreminjali svoja življenja ter vplivali drug na drugega. Razvila je svojo lastno terminologijo in koncepte, ki vključujejo poimenovanja, kot so učenje, vseživljenjsko učenje, samostojno učenje, nadaljevalno izobraževanje. Discipline, ki pomagajo izobraževalcem odraslih pri raziskovanju področja, so predvsem sociologija, psihologija, zgodovina, filozofija, ekonomija in politologija. Raziskave pa se največkrat izvajajo na štirih ravneh:

mega (politike mednarodnih organizacij), makro (nacionalne politike in prakse), meso (izobraževalne ustanove, različne – prostovoljske, kulturne, politične idr. – organizacije, skupnosti, javni prostori) in mikro (učeči se odrasli) ravni.

V zadnjem času je pri proučevanju trendov razvoja področja izobraževanja odraslih opaziti tudi povečanje zanimanja za t. i. bibliometrične študije, ki omogočajo vpogled v razvoj področja skozi analizo najbolj uglednih, prepoznavnih ali pa citiranih revij s področja izobraževanja odraslih (npr. Fejes in Nicoll, 2013; Fejes in Nylander, 2015; Rubenson in Elfert, 2015). Te analize kažejo, da, geografsko gledano, področju izobraževanja odraslih dominirajo anglosaške države; tri prevladujoče in najbolj prepoznavne revije so »Adult Education Quarterly« (ZDA), »International Journal of Lifelong Education« (Velika Britanija) in »Studies in Continuing Education« (Avstralija). Avtorji, ki prihajajo iz teh držav, v svojih delih prav tako citirajo zgolj avtorje iz prevladujočih anglosaških držav. V izbor prevladujočih revij na področju avtorji uvrščajo še eno revijo iz Velike Britanije, to je »Studies in the Education of Adults«. Med druge pomembnejše revije na področju izobraževanja odraslih, ki ne izhajajo iz prevladujočega anglosaškega okolja, pa avtorji prištevajo »International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning«, ki izhaja v Hongkongu in proučuje razvoj izobraževanja odraslih v azijskih državah, »European Journal for Research on the Education and Learning of Adults«, ki ga izdaja ESREA in je forum za raziskovalce izobraževanja odraslih iz vse Evrope, ter »International Review of Education«, ki ga izdaja UNESCOV Inštitut za vseživljenjsko učenje (ta proučuje razvoj izobraževanja in izobraževanja odraslih v državah v razvoju).

Na podlagi bibliometričnih analiz člankov v prevladujočih znanstvenih revijah s področja izobraževanja odraslih so avtorji poudarili, da se je področje v tretji razvojni fazi glede na prvi dve močno spremenilo: a) metodološko gledano so v ospredju kvalitativne raziskave, medtem ko kvantitativne raziskave upadajo; b) teoretično gledano prevladujejo sociokulturne perspektive (npr. Vigotski), kritična pedagogika (npr. Freire) in poststrukturalistične teorije (npr. Foucault); c) geografsko gledano prevladujejo avtorji iz anglosaškega prostora; d) glede na spol je v vzponu število avtoric, medtem ko število avtorjev upada; e) fragmentacija področja izobraževanja odraslih (izposojanje teorij in metod od različnih disciplin) se stopnjuje; f) širi se razhajanje med akademskim raziskovanjem izobraževanja odraslih in politiko izobraževanja odraslih, ki jo vse bolj sooblikujejo mednarodne in politične organizacije (Fejes in Wildemeersch, 2015). Te organizacije si prizadevajo vzpostaviti tradicijo na »podatkih temelječe politike« izobraževanja odraslih in na rezultatih zasnovanega izobraževanja, katere primer je OECD-jeva raziskava PIAAC (Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih), ki naj bi zagotovila podlago za oblikovanje politike, temelječe na podatkih (Kump in Mikulec, 2017). Medtem ko torej mednarodne in politične organizacije spodbujajo predvsem oblikovanje politike izobraževanja odraslih, ki je povezana z diskurzom spretnosti, pa se v akademskem raziskovanju izobraževanja odraslih ta diskurz pojavlja v zanemarljivem obsegu, zaradi česar se razhajanje med akademskim raziskovanjem področja in politiko izobraževanja odraslih le še pogloblja (Rubenson in Elfert, 2015).

Bibliometrično analizo člankov, objavljenih v znanstvenih revijah s področja izobraževanja odraslih v Sloveniji (npr. »Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning«), v drugih državah naslednicah nekdanje Jugoslavije (npr. »Andragoške studije/Andragogical Studies«) ter državah srednje in vzhodne Evrope (npr. »Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses«), torej tam, kjer se je uveljavila tradicija andragogike, spodbujava tudi urednika Andragoških spoznanj. Zanimivo bi bilo namreč videti, ali so trendi razvoja izobraževanja odraslih v tem delu Evrope podobni ali pa se razlikujejo od trendov v prevladujočih (anglosaških) znanstvenih revijah, ki odločilno določajo področje izobraževanja odraslih.

Pričujočo odprto številko Andragoških spoznanj sestavljajo trije znanstveni in trije strokovni članki, poročilo in recenzija knjige. Odpira jo članek Eve Klemenčič »Mnenja vodstvenih delavcev institucij v izobraževanju odraslih o učinkih Erasmusa+ na področje izobraževanja odraslih: primer Slovenije«, v katerem avtorica proučuje učinke programa Erasmus+ v Sloveniji na institucionalni in sistemski ravni. Avtorica vidi program Erasmus+ kot primer evropeizacije sistema izobraževanja (odraslih), ki vpliva na institucije izobraževanja, javne politike in skupne vrednote. V empiričnem delu ugotavlja, da so mnenja vodstvenih delavcev o učinkih programa Erasmus+ na izobraževanje odraslih v Sloveniji pretežno pozitivna (na profesionalni razvoj, organizacijsko klimo, kakovost, »evropsko dodano vrednost«), a so ti neodločeni glede skladnosti potreb zavodov izobraževanja odraslih z nacionalnimi usmeritvami v izobraževanju odraslih.

Drugi članek avtoric Anite Jug Došler in Margerite Zagmajster z naslovom »Središča za samostojno učenje (SSU): aktualni izzivi, priporočila in vizija razvoja« obravnava razvoj organiziranega samostojnega učenja v svetovnem merilu in v Sloveniji, kot se je začel razvijati od leta 1993 dalje. Avtorici ugotavljata, da se število udeležencev v mreži središč za samostojno učenje v Sloveniji z leti povečuje, ter na podlagi zaznane potrebe po dopolnjevanju in nadgradnji delovanja središč dajeta vrsto priporočil za nadaljnji razvoj organiziranega samostojnega učenja v središčih za samostojno učenje.

Tretji članek Tanje Miklič »Vidiki učenja tujih jezikov na Univerzi za tretje življenjsko obdobje« v ospredje postavlja učenje tujih jezikov v tretjem življenjskem obdobju. Na podlagi teoretičnega in empiričnega proučevanja avtorica ugotavlja, da učno gradivo, struktura učnega procesa ter učne oblike in metode niso zadosti usklajeni z zdravstvenimi omejitvami starejših odraslih kakor tudi ne s sodobnimi andragoškimi ter gerontološkimi spoznanji, ter predlaga možne ukrepe za odpravo ugotovljenih pomanjkljivosti.

Tanja Vilič Klenovšek v svojem prispevku »Andragoško svetovalno delo med teorijo, izobraževalno politiko in prakso« obravnava različne opredelitve svetovalne dejavnosti, kot so se razvile v teoriji, izobraževalni politiki in praksi izobraževanja odraslih, kakor tudi poudarja ključne cilje in naloge svetovalnega dela v izobraževanju odraslih ter strateške cilje razvoja tega področja v sistemu izobraževanja odraslih, saj je z novim zakonom o izobraževanju odraslih (2018) svetovalna dejavnost dobila tudi zakonsko podlago.

Polona Klemše v prispevku »Aktivna politika zaposlovanja mladih: jamstvo za mlade« analizira shemo Jamstvo za mlade v obdobju 2014–2015, katere cilj je bil izboljšati zaposljivost mladih in jih aktivirati na trgu dela. Avtorica ugotavlja, da shema s svojimi ukrepi, kljub danim obljubam, ni bistveno pripomogla k izboljšanju stanja brezposelnosti mladih v Sloveniji.

Mihaela Drobnič in Maruša Grilj pa v prispevku »Problem prevzemanja besedišča pod vplivom globalizacije« obravnavata problematiko prevzemanja novih globalnih tujih izrazov v slovenski jezik, do česar prihaja zaradi hitrega tehnološkega razvoja, in ob tem ugotavljata, da mnogi odrasli ne razumejo najbolje novega besedišča, ki se uveljavlja na internetnih straneh in družbenih omrežjih.

Številko zaokrožujeta še dva zanimiva prispevka; poročilo Ide Srebotnik »Gradimo mostove v izobraževanju odraslih«, v katerem avtorica poroča o sodelovanju strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih v državah naslednicah nekdanje Jugoslavije, ter recenzija Danijele Makovec, ki recenzira zbornik »Cultures of Program Planning in Adult Education«.

*Borut Mikulec*

## LITERATURA

- Bron, A. in Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionalism. V E. Nuisl in S. Lattke (ur.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (str. 33–44). Bielefeld: Bertelsmann W.
- Fejes, A. in Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 7–16.
- Fejes, A. in Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–123.
- Fejes, A. in Wildemeersch, D. (2015). Editorial: cartographies of research on adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 97–101.
- Jütte, W. in Lattke, S. (2014). International and comparative perspectives in the field of professionalisation. V S. Lattke in W. Jütte (ur.), *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives* (str. 7–21). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krajnc, A. (1989). Andragogy. V C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (str. 19–21). Oxford: Pergamon Press.
- Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17(2), 12–27.
- Kump, S. in Mikulec, B. (2017). Raziskava PIAAC kot orodje za oblikovanje na podatkih temelječe politike izobraževanja odraslih: primer analize neekonomskih dejavnikov pri oblikovanju politike aktivnega staranja. *Sodobna pedagogika*, 68(4), 14–33.
- Peters, J. M. in Jarvis, P. (ur.) (1991). *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubenson, K. (2000). Revisiting the Map of the Territory. V T. J. Sork, V.-L. Chapman in R. St. Clair (ur.), *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference* (str. 397–401). Vancouver: University of British Columbia.

- Rubenson, K. (2010). Adult Education Overview. V P. Peterson, E. Baker in B. McGaw (ur.), *International Encyclopedia of Education: Third edition* (zv. 1) (str. 1–10). Oxford: Elsevier.
- Rubenson, K. in Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- Savićević, D. M. (1999). *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Savićević, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378.