



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Slovenska revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

3
2014

Ali so društva pomembna za učenje
starejših v skupnosti?

Kaj lahko med študijem naredim za
svojo večjo zaposljivost?

Parada učenja – dnevi učečih se skupnosti

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gostujoča urednica/Guest editor:

Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS,
Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje,
Paolo Federighi, Univerza v Firencah, Italija,
Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,
Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,
Maja Furlan De Brito, ISPA Univerzitetni inštitut za aplikativno psihologijo Lizbona, Portugalska,
Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Pavel Hartel, Karlova univerza v Pragi, Češka,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,
Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,
Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,
Ester Možina, Andragoški center Slovenije,
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,
Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,
Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,
Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta/e-mail: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The Andragogic Perspectives Journal is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70 EUR, za študente 30 EUR. DDV 9,5 % je vključen v ceno.

Posamezni izvodi revije se lahko kupijo v knjigarni Filozofske fakultete in knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,
Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi Slovenija, CrossRef, dLib-Digitalna knjižnica Slovenije, EBSCO Education Research Complete, Google Scholar in ResearchBib.

The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib and The Digital Library of Slovenia - dLib.

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

<http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/index>



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

<i>Zoran Jelenc</i>	IZOBRAŽEVANJE IN SKUPNOST	3
---------------------	---------------------------	---

Članki

<i>Sabina Jelenc Krašovec</i>		
<i>Marko Radovan</i>	ALI SO DRUŠTVA POMEMBNA ZA UČENJE	
<i>Špela Močilnikar</i>	STAREJŠIH V SKUPNOSTI?	9
<i>Simona Šegula</i>		
<i>António Fragoso</i>		
<i>Rute Ricardo</i>	SHOULDER TO SHOULDER? MASCULINITIES AND	
<i>Nélia Tavares</i>	INFORMAL LEARNING IN LATER LIFE	27
<i>Aurora Coelho</i>		
<i>Tiina Tambaum</i>		
<i>Helina Kuusk</i>	OLDER MEN AS DEEP-ROOTED TREES OF WISDOM	41
<i>Marvin Formosa</i>		
<i>Roberta Chetcuti Galea</i>	OLDER MEN LEARNING THROUGH RELIGIOUS	
<i>Rosette Farrugia Bonello</i>	AND POLITICAL AFFILIATIONS: CASE STUDIES	57
	FROM MALTA	
	»DRUŽENJE, VEDOŽELJNOST, ŠIRINA ...«,	
<i>Natalija Vrečer</i>	UČINKI NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA	71
	ODRASLIH V PROJEKTU BELL	
<i>Zvonka Pangerc</i>		
<i>Pahernik</i>	PARADA UČENJA – DNEVI UČEČIH SE SKUPNOSTI	89

<i>Andreja Jurček</i> <i>Aleksandra Radusinović</i>	KAJ LAHKO MED ŠTUDIJEJEM NAREDIM ZA SVOJO VEČJO ZAPOSLEJIVOST?	99
<i>Jurij Ličen</i>	MED LOKALNIM IN GLOBALNIM: NANOTURIZEM IN POLETNA ŠOLA ARHITEKTURE KOT PRIMER MEDNARODNEGA UČENJA V LOKALNI SKUPNOSTI	105
Poročila, odmevi, ocene		
<i>Polona Baloh</i>	PRIHODNOST VISOKOŠOLSKIH INSTITUCIJ: ŠIRITEV ZUNAJ EVROPE, SODELOVANJE IN MEDNARODNE SKUPINE	113
Knjižne novosti		117

UVODNIK

IZOBRAŽEVANJE IN SKUPNOST

Sociološko in antropološko je skupno različnim opredelitvam *skupnosti* – kot pravi C. Fletcher – je to lokalno okolje ljudi, ki imajo interes za skupno ne glede na različnost svojih interesov. Izobraževanje je dražljaj *za* in odgovor *na* skupnost. Ta odnos je lahko zavesten ali nezaveden, pozitiven ali negativen.

Skupnostno izobraževanje lahko razumemo kot izobraževanje ali učenje *v skupnosti* ali kot izobraževanje *za skupnost*. Nas v tej številki Andragoških spoznanj zanima predvsem prvo, to je izobraževanje ali učenje *v skupnosti*, saj je izobraževanje *za* skupnost delovanje izobraževalnih organizacij (šol, izobraževalnih središč itn.) in uporaba njihovih zmogljivosti ter njihovo usklajevanje z drugimi institucijami in organizacijami (tudi prostovoljskimi) za (izobraževalne) potrebe skupnosti.

Prva različica skupnostnega izobraževanja – izobraževanje *v skupnosti* – se je krepila in se še krepí v sorazmerju s poudarki, ki jih v družbi dajemo razvoju skupnosti. Večji del izobraževanja in učenja v skupnosti in tudi sicer je neinstitucionaliziran, je prvina človekove dejavnosti in poteka neformalizirano, neformalno in aformalno. Je stalno prisotno *v skupnosti* in je pomembna sestavina skupnostnega delovanja. Znani ameriški andragog Roby Kidd je vlogo učenja izrazil s formulo B3, ki jo je treba razumeti kot stopnjevanje treh stanj, to pa so: *Being – Becoming – Belonging*, v slovenščini: *biti – rasti/postajati – pripadati*. Formulo si je mogoče poenostavljeno razložiti takole: ne moreš pripadati, ne moreš se socialno vključevati, če ne rasteš, seveda pa si moraš pred tem zagotoviti ustrezno materialno in duhovno eksistenco; vse te dimenzije pomembno določajo učenje kot našo temeljno potrebo in tudi kot sredstvo za naše družbeno vključevanje. Kidd zapiše, da je učenje več kot šolanje, vključuje in obsega vse dejavnosti – od formalnega do aformalnega. V hitro se spreminjajoči družbi sta vzgoja in izobraževanje preveč pomembna, da bi ju prepuščali le učiteljem in šoli. Šola je danes bogata z informacijami, a revna z akcijami; življenje pa terja bogastvo akcij, pravi Torsten Husen v svoji knjigi *The Learning Society*. Učenje v skupnosti ni novost zdajšnjega časa. Obstaja od nekdaj. Res pa ga zdaj strokovno spoznavamo, prepoznavamo in priznavamo bolj kot v prejšnjih časih. To je posledica razvoja vzgoje in izobraževanja in še posebej izobraževanja odraslih ter sprejetja koncepta vseživljenjskosti učenja. Blizu pojmu »skupnostno učenje« je tudi »vsakodnevno učenje« (*everyday learning*). Oboje je tesno povezano z življenjem v okolju, v katerem ljudje živijo in delujejo.

Eno najpomembnejših področij sodobnega izobraževanja odraslih je izobraževanje in učenje v prostovoljskih organizacijah. Filozofija takšnega izobraževanja poudarja zlasti

tele temeljne konceptualne prvine: v strukturi izobraževanja in učenja prevladujejo neformalno in manj formalizirano izobraževanje ter oblike samostojnega učenja; cilj izobraževanja praviloma ni le ali pretežno posredovanje informacij in/ali znanja članom organizacije, temveč še bolj kot to spodbuditev teh k ustreznemu ravnanju, razvijanju ali spreminjanju navad, stališč, vedenja ipd. ter k razvijanju njihove dejavnosti ali dejavnosti organizacije, ki ji pripadajo; takšne cilje je mogoče dosegati z izobraževanjem ali učenjem, ki aktivno vključuje udeležence in angažira vse razsežnosti njihovega osebnostnega delovanja – intelektualne, čustvene in voljne; izobraževanje in učenje morata biti vsebinsko in izvedbeno načrtovana in izpeljana po meri udeleženca, to je tako, da se upoštevajo njegove potrebe in možnosti, kolikor je mogoče, morata biti prijazna, prijetna in privlačna; metode in oblike izobraževanja, ki to omogočajo, so zlasti delo v majhnih skupinah, delavnice, študijski krožki, projektno delo, razprave, izmenjava izkušenj, ogledi, predstavitve, pa tudi organizirano samostojno učenje, svetovalna pomoč posamezniku itn.; takšno izobraževanje oziroma *učenje* je v bistvu izkušnjsko učenje in kot takšno daje mnogo bolj trajne učinke kot izobraževanje, ki temelji le na posredovanju informacij in znanja; za izvedbo takšnega izobraževanja so pomembni ustrezno usposobljeni voditelji izobraževanja in učenja (ni nujno, da imajo za to formalno pedagoško usposobljenost), prijetne in spodbujajoče okoliščine za učenje (prostori, učna klima), pripomočki za aktivno učenje, uporaba učne tehnologije itn.

T. Husen v svoji viziji o »učeči se družbi« pravi, da ima »učeča se družba« v vseh prvinah, ravneh in razsežnostih svojega delovanja vgrajeno učenje kot pogonsko silo razvoja. Sestavljajo jo tako posamezniki kot tudi skupine, organizacije in skupnosti. Pomembno za »učečo se družbo« je, da pobuda za učenje prihaja tako od posameznika, ki s tem udejanja svoje »učne projekte«, kot tudi iz družbe (skupnosti, mesta, organizacije, skupine ...), ki se organizira tako, da že s svojim temeljnim delovanjem omogoča učenje in pridobivanje znanja; temu bi lahko rekli tudi »učna klima« (npr. v organizacijah, skupinah) ali »učna kultura« (v družbi). S tem se pomembno obogatijo možnosti izobraževanja in učenja: bolj formaliziranim in razvidnim (šola, izobraževalni programi različnih izvajalcev) se pridružijo tudi manj formalizirane (npr. učenje v skupinah, študijskih krožkih, organizirano samostojno učenje, izmenjava učenja itn.) kot tudi aformalne. Vse to so značilnosti skupnostnega izobraževanja ali izobraževanja v skupnosti. Poleg vertikalne razsežnosti, to je učenja in izobraževanja skozi vse življenje (*life-long*), človeku (občanu, krajanu) omogočati tudi učenje in izobraževanje v horizontalni razsežnosti, to je z upoštevanjem vseh mogočih vsebin, vključujoč vso širino življenja (*life-wide*) v vsakem razvojnem obdobju. Tradicionalna predstava o izobraževanju kot dolžnosti (zahteve poklica in dela) se dopolnjuje tudi z upoštevanjem učenja »za dušo«, veselja za reševanje vsakdanjih problemov, za aktivno državljanstvo in civilno družbo, za človekovo samouresničenje in krepitev njegove samopodobe.

Dober primer »učeče se skupnosti« sem doživel na prireditvi Tedna vseživljenjskega učenja leta 1998 v primorski vasi Knežak. V šolski telovadnici, kjer je potekala prireditev, se je trlo ljudi; vsi, ne le slavnostni govorniki, temveč tudi udeleženci, so govorili o učenju, o

vlogi in dosežkih učenja v njihovi vasi in širši skupnosti, kaj vse so dosegli z učenjem; to so govorili z vidnim ponosom in veseljem. Poudarjali so obliko učenja, ki jo po vsej Sloveniji uspešno vpeljuje Andragoški center Slovenije (ACS), to je študijski krožek. To, kar so povedali, je kazalo, da jim je z učenjem – začelo se je v študijskem krožku »Uredimo in polepšajmo naš kraj« – uspelo organizirati dejavnosti, ki jih v resnici lahko označimo kot gibanje za revitalizacijo njihovega kraja in širšega okolja. Ker se to dogaja na podeželju in v tistem predelu Slovenije, ki smo ga, morda pa ga še štejemo za ogroženega (upadanje natalitete, izseljevanje, siromašenje življenja in postopno izumiranje), je dosežek še toliko bolj pomemben. Navedeni primer na najbolj prepričljiv način dokazuje, kako je to, kar označujemo kot vseživljenjsko izobraževanje, proces sredi življenja in učenje v najširšem smislu, ki izhaja bodisi iz posameznika bodisi iz družbe. To je zametek »učee se družbe«, ki se v našem primeru kaže kot »učee se skupnost« ali vas. To skupnostno učenje v Knežaku s svojo dejavnostjo zagotavlja, da zanj ni treba toliko ali predvsem skrbeti komu od zunaj, saj ljudje sami skrbijo zase in za svoj kraj. Iz skromnih začetkov rastejo njihove nadaljnje zamisli in projekti; iz študijskega krožka raste skupnostno učenje, povezano s skupnostnimi dejavnostmi in novimi oblikami organiziranosti; tedaj so, denimo, ustanovili društvo, ki se imenuje Društvo PIŠKOTEK (prijetno zvenceča kratica pomeni: Društvo prijateljev informiranja, športa, kulture, okolja, turizma in ekologije Knežak). Takšni in podobni projekti rastejo iz zamisli in koncepta vseživljenjskosti učenja, kar poskuša promovirati med drugimi projekti tudi Teden vseživljenjskega učenja. To je izjemen prispevek k pospeševanju socialnega vključevanja in njegov neposredni dejavnik. Strokovnjaki za sociologijo izobraževanja sicer trdijo, da izobraževanje samo ne more spremeniti socialnih odnosov in odpraviti socialnih razlik. Tej trditvi lahko na prvi mah pritrdimo, zlasti če mislimo na izobraževanje v njegovi tradicionalni izvedbi; trdno pa sem prepričan, da lahko učenje ali znanje, ki postane sestavina življenja – in to je tisto, kar nam napoveduje strategija vseživljenjskosti učenja – okrepi možnosti našega vplivanja tudi na družbene okoliščine. Dober zgled je bil tudi projekt organizacije Vitra iz Cerknice »Vitra v deželi suhe robe«, ki je bil namenjen revitalizaciji Notranjske; s projektom so želeli tamkajšnja »spalna naselja« (Ljubljana čez dan potegne prebivalce iz okolja, kjer bivajo, domov se pretežno vračajo zvečer, utrujeni) revitalizirati s spodbujanjem aktivnosti, za katere pa je bilo treba prebivalce usposobiti (učiti). Toda kot vidimo, k temu ne daje največjega prispevka sistem formalnega izobraževanja – tako začetnega kot nadaljevalnega – temveč govorimo predvsem o načinih, ki jih vpeljuje celotna strategija vseživljenjskosti učenja in njeno udejanjanje.

Ob prvem Tednu vseživljenjskega učenja (TVU) v letu 1996 smo na letake in lepake pogumno napisali geslo »Slovenija – učeča se dežela«. V njem je bilo seveda precej optimizma in idealizma, zato ga je bilo mogoče razumeti bolj kot željo in cilj, h kateremu smo usmerjeni. Na predstavitvi TVU v letu 2013 pa me je navdušila predstavitev »Parade učenja« z opisom in video prikazom dogodkov. Tedaj sem v razpravi dejal, da vidim v tem približevanje udejanjanju gesla, ki smo ga v ACS izbrali ob prvem TVU. Z zadovoljstvom sem ugotavljal, da se izvajalci »Parade učenja« z nekaterimi domiselnimi in uspešnimi dejavnostmi temu cilju že kar lepo približujejo. Ta želja se zdaj udejanja že v

naslovu – prireditve so v podnaslovu projekta organizatorji poimenovali »Dnevi učečih se skupnosti«. Pot k udejanjanju gesla »Slovenija – učeča se dežela« kažejo tudi primeri prikazanih dejavnosti, kot so, denimo, »veriga znanja«, s katero so udeleženci učenja (povezani z rokami v dolgo verigo) pokazali, da se povezujejo v želji po znanju; izraz »gozdna pedagogika«, ki kaže željo udeležencev po učenju neposredno v naravi; odbor za »Parado učenja«, ki so ga ustanovili v eni od skupnosti (na Jesenicah) za zagotavljanje dolgoročnega načrtovanja dejavnosti »Parade učenja«. Opisani primeri – verjetno pa je v vsaki skupnosti kaj izvirnega – nam kažejo nekaj možnosti, kako bi se v Sloveniji z nekaj politične podpore približali postavljenemu cilju, da res postanemo »učeča se dežela«. V majhni državi, kakršna je Slovenija, je to lažje doseči kot v velikih, saj je število skupnosti, ki naj bi postale »učeče se skupnosti«, lažje obvladljivo kot tam, kjer je število skupnosti zelo veliko.

Vzgojno-izobraževalna politika Slovenije je s svojo sistemsko ureditvijo vzgoje in izobraževanja bolj kot manj formaliziranemu izobraževanju in učenju naklonjena šolskemu in formalnemu, kurikularno zakoličenemu izobraževanju, predvsem otrok in mladine. Izobraževanje v skupnosti, kot ga obravnavamo v tem prispevku, je – podobno kot celotno izobraževanje odraslih – le obrobno področje zanimanja v zdajšnji ureditvi in organiziranosti ministrstva za izobraževanje, znanost in šport; to področje je po organizacijski shemi ministrstva le podpodročje sekcije za višje šolstvo v direktoratu za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih in ni samostojna organizacijska enota (kot so direktorati), kot bi si po svojem pomenu in obsegu zaslužilo. Ker država ne opravlja zadovoljivo svoje vloge, bomo potrebovali močnejši in dovolj odmeven glas »civilne družbe«. Tudi zato, ker so različne plasti naše družbe tozadevno neozaveščene, vključene v pojmovni svet in vzorce tradicionalnega šolstva in pouka, ki so rezultat posebno trdožive, nepluralne pedagoško-didaktične in šolske institucionalne kulture in doktrine v Sloveniji. Paradigma učenja, ki jo zastopata filozofija in praksa vseživljenjskega učenja, takšno naravnost očitno pri nas prej ogroža, kot navdihuje. Zato je na poti preobrazbe izobraževanja (in šolanja) k učenju (kot pravici, sredstvu, veselju in odgovornosti – kot so ga leta 1997 označili na peti Unescovi mednarodni konferenci o izobraževanju odraslih v Hamburgu) pravo zdravilo prav izobraževanje in učenje odraslih. Njegovo vrednost in pomen lahko prej kot »šolsko zasvojenost« državna uprava začuti »civilna družba«, to smo vsi, ki danes brez učenja ne moremo več kakovostno ne živeti ne delati. Če naredimo primerjavo: uporabnikov učenja ni nič manj kot porabnikov različnih drugih vrst dobrin (potrošnikov). Slednji pa so kot pripadniki »civilne družbe« mnogo bolje organizirani za zaščito svojih interesov in, če je treba, ofenzivno uveljavljanje svojih pravic. Imajo tudi svojo organizacijo – to je Zveza potrošnikov Slovenije, ki je nedvomno pomemben steber civilne družbe in ima vlogo korektiva državne politike in njenih pomanjkljivosti. Na področju učenja in izobraževanja so uporabniki porazdeljeni po svojih organizacijah (teh je zelo veliko, toliko, kot je različnih ciljnih in interesnih skupin na različnih področjih življenja in dela), to pa je zelo razčlenjena struktura; v njej so tako profesionalne kot tudi druge (ljubiteljske, prostovoljske, nevladne) organizacije, vse pa kot pomemben del svojih programov razvijajo, spodbujajo in organizirajo učenje in izobraževanje svojih pripadnikov; k temu moramo prišteti še

vse številnejše izvajalce izobraževanja odraslih, ki se morajo v naših razmerah znajti, kot vedo in znajo. Ta čas pri nas vse te organizacije v družbi še ne nastopajo povezano in organizirano, da bi bodisi zahtevale od države ustrezno politiko učenja in izobraževanja bodisi ponudile državi partnerstvo pri tem. »Civilna družba« na tem področju bo postala organiziran razvojni in politični dejavnik, ko bodo tudi v Sloveniji te organizacije združile svoje moči in vpliv v *krovni povezavi za učenje in izobraževanje odraslih*. V mnogih (zlasti razvitih) državah takšna združenja že dolgo delujejo (npr. na Švedskem) in so pomemben »civilnodružbeni« partner državi na področju učenja in izobraževanja odraslih, s tem pa pri razvijanju in zagotavljanju posamezniku in družbi potrebnih znanj in veščin ter tega, o čemer naši politiki samo govorijo – »družbe, ki temelji na znanju« in učenju. Takšen razvoj je že sestavni del strategij, ki pod geslom »učenje za vse« (*Learning for All*) nastajajo tako pri Unescu kot tudi pri OECD – dveh ta čas najmočnejših zagovornikov strategije vseživljenjskosti učenja v svetu.

V Sloveniji gotovo bolj pripadamo tistim državam in jezikovnim območjem, kjer je pojem »učenje« izrazito podrejen pojmom »izobraževanje« in »šolanje«. To je bržkone posledica naše prevladujoče pedagoško-didaktične in šolske institucionalne kulture. Učenec je pri nas otrok; za označevanje odraslega, ki se uči, sploh ne uporabljamo te besede. Povsem drugače je v angleški kulturi in na angleškem govornem območju: »learner« označuje osebo, ki si zna sama organizirati učenje in je praviloma odrasla. Izraz »učenje« vzbuja pri nas nekakšen odpor. V njem delujejo naše neugodne izkušnje iz časa šolanja, kjer je bilo učenje obveznost, prisila, nekaj neprijetnega, nekaj, kar ne prihaja spontano od nas, temveč nam je vsiljeno od zunaj (učitelji, starši, vzgojitelji, šolski urnik itn.); nekaj, za kar smo lahko kaznovani (ne ravno s palico, kot nekoč, ampak s črno piko, »cvekom«, »šponom« itn., če uporabim nekaj sočnih šolskih izrazov, iz česar sledijo prepovedi in takšne ali drugačne kazni). Z našimi izkušnjami učenja v šoli je redko povezano kaj veselega ali prijetnega. To ni zabava, je resno delo. Ni čudno, da nas ob besedi učenje »strese«.

Tako, žal, dojemamo tudi izraz vseživljenjsko učenje, to pa je v živem nasprotju s tem, kar v resnici označuje. Za pedagoško prakso je povečini značilno (ne glede na nekatera lepa pedagoška načela), da ne zaupa zmožnosti učenca za avtonomno učenje in vidi možnost učenja (izobraževanja) le v strogo strukturirani in nadzorovani obliki pod vodstvom učitelja, to pa je poučevanje. Na to, da je lahko »učenje« izobraževanju enakovredna ali celo nadrejena dejavnost, so opozorili predvsem andragogika in novejša andragoška spoznanja, ki jih najbolj označuje ugotovitev Alana Thomasa, da je »izobraževanje skupinski in javni odgovor na dejstvo, da se posamezniki učijo«. V gradivu »Vseživljenjsko učenje za vse«, ki ga je objavil OECD, so zapisali, da zaznavamo v zdajšnjem času »paradigmatičen premik od izobraževanja k učenju« in da do tega prihaja z uveljavljanjem vseživljenjskosti učenja (česaravno se ne moremo strinjati z neoliberalno usmeritvijo, ki jo z dajanjem prednosti ekonomistični vrednosti vseživljenjskega učenja poudarja OECD). Bistvo razlike med izobraževanjem in (vseživljenjskim) učenjem je v premiku od »spreminjajo me« (ali poučujejo me) k »spreminjam se« (učim se). In tudi: »veselim se«, ne le »moram«. Posebno vrednost za uveljavljanje takšnega premika ima prireditelj Teden vseživljenjskega

učenja. Preusmerja nas od negativnih in neprijetnih k pozitivnim pomenom in doživljanju učenja. Utira pot k učenju za nas, za življenje. Učenje v skupnosti pa je pomembno tudi zato, ker daje možnost, da se v najrazličnejših oblikah in na različne načine resnično učijo vsi člani skupnosti, torej tudi tisti, ki so sicer pojmovani kot »nedejavni«, tisti, ki se izobraževanja ne udeležujejo in so torej nekako označeni za »problematične«. Učijo se v društvih, klubih, knjižnicah, dnevnih centrih aktivnosti ali preprosto z druženjem na javnih mestih; gre za vseživljenjsko, problemsko in vsekakor pomembno učenje. Takšno učenje zmanjšuje neenakosti med ljudmi, zmanjšuje družbeno izključenost in vsem članom skupnosti daje možnost za dejavno sooblikovanje družbenega življenja.

Zoran Jelenc

*Sabina Jelenc Krašovec, Marko Radovan,
Špela Močilnikar, Simona Šegula*

ALI SO DRUŠTVA POMEMBNA ZA UČENJE STAREJŠIH V SKUPNOSTI?

POVZETEK

Dosedanje raziskave v Sloveniji so pokazale, da imajo starejši odrasli, ki se udeležujejo organiziranega izobraževanja, višjo stopnjo izobrazbe, so bogatejši, pogostejše živijo v mestih in so zelo verjetno ženske. Po drugi strani tudi raziskave v Avstraliji in nekaterih evropskih državah kažejo, da se starejši moški redkeje izobražujejo v organiziranih izobraževalnih dejavnostih. Naš cilj je bil raziskati vlogo prostovoljskih organizacij pri druženju in učenju starejših moških v skupnosti v Sloveniji. Pri raziskovanju priložnostnega učenja starejših moških v eni mestni in dveh podeželskih občinah smo uporabili kvantitativni in kvalitativni pristop; proučili smo stanje prostovoljskih organizacij v izbranih občinah v Sloveniji ter v izbranih prostovoljskih organizacijah, v katerih večino članov pomenijo starejši moški (študije primerov), opravili polstrukturirane intervjuje in izpeljali fokusno skupino. Rezultati so pokazali, da obstaja le majhno število prostovoljskih organizacij, v katerih starejši moški pomenijo večino članov. Priložnostno in naključno učenje se pojavlja v vseh prostovoljskih organizacijah, izobraževalne dejavnosti pa organizirajo le nekatere. Članstvo v prostovoljskih organizacijah starejšim moškim daje priložnost, da ostanejo povezani s svojimi vrstniki, se srečujejo z drugimi generacijami in člani lokalne skupnosti, in hkrati priložnost, da ostanejo dejavni ter se čutijo koristne in spoštovane. Članstvo v prostovoljskih organizacijah krepi socialna omrežja starejših moških ter vpliva na njihovo blaginjo. Z izjemo raziskav B. Goldinga s sodelavci, ki opozarjajo na specifičnost potreb starejših moških po izobraževanju in učenju, se zdi, da je ta skupina v izobraževanju odraslih nepomembna (oz. pozabljena) manjšina, zato bi bilo treba okrepiti nadaljnje raziskovanje ter razprave na tem področju.

Ključne besede: *starejši moški, prostovoljske organizacije, skupnost, učenje, druženje*

Izr. prof. dr. Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, sabina.jelenc@ff.uni-lj.si

Doc. dr. Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, marko.radovan@ff.uni-lj.si

Špela Močilnikar, študentka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, spela.mocilnikar@gmail.com

Simona Šegula, študentka Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, sabina.segula90@gmail.com

ARE ASSOCIATIONS IMPORTANT FOR OLDER PEOPLE'S LEARNING IN THE COMMUNITY? – ABSTRACT

Previous research in Slovenia has shown that older adults participating in organised education have higher levels of education, are wealthier, more often live in cities, and are very likely to be women. Additionally, research in Australia and some European countries reveals that older men rarely participating in organised educational activities. The aim of this article was to investigate the role of voluntary associations in the socialising and learning of older men in Slovenian communities. While researching the informal learning of older men in an urban municipality and two rural municipalities, we used quantitative and qualitative approaches. We have examined the situation of voluntary associations in selected municipalities in Slovenia. In selected voluntary associations, in which the majority of members were older men (case studies), we conducted semi-structured interviews and organised focus groups. The results showed that there are only a selected number of voluntary associations in which older men represent the majority of the members. While informal and incidental learning occurs in all voluntary associations, educational activities were only organised in a few VAs. Being a member in voluntary association is an opportunity for older men to stay connected with their peers, to meet with other generations and members of the local community, and to remain active and feel useful and respected. Membership in voluntary associations strengthens older men's social networks and positively affects their well-being. With the exception of research carried out by Golding et al., drawing attention to the specific needs of older men in education and learning, it appears that this group of potential participants in adult education is a "forgotten" minority, so we suggest that it would be necessary to strengthen further research and discussion in this field.

Keywords: *older men, voluntary associations, community, learning, socialising*

UVOD

S svojim 2,05-milijonskim prebivalstvom ima Slovenija zaradi nizke stopnje rodnosti in podaljšane življenjske dobe eno najbolj izrazitih stopenj staranja prebivalstva v Evropi. Po podatkih Eurostatovih projekcij prebivalstva EUROPOP2010 (Eurostat, 2011) se bo v naslednjih 50 letih starostna sestava prebivalstva v Sloveniji bistveno spremenila. Leta 2010 so starejši odrasli (65+) pomenili 16,5 odstotka prebivalstva, do leta 2060 pa bo tej starostni skupini pripadal skoraj vsak tretji prebivalec Slovenije. Staranje prebivalstva odpira mnoga vprašanja, tudi o možnosti ohranjanja starejših odraslih kot dejavnih članov družbe. Biti dejaven ima lahko s političnega, socialnega ali osebnega vidika povsem različen pomen (Walker, 2009), vendar imata lahko izobraževanje in učenje za starejše odrasle kot tudi za skupnost in družbo kot celoto v tem procesu vsekakor pomembno vlogo. Feminizacijo v izobraževanju starejših odraslih opazujemo v mnogih evropskih državah, tudi v Sloveniji, in ugotavljamo, da so nekatere skupine starejših odraslih, med njimi tudi moški, prikrajšane oz. se ne vidijo kot udeleženci obstoječih izobraževalnih dejavnosti. Starejši odrasli nasploh potrebujejo tudi drugačne priložnosti za dejavno družbeno vključenost, ki bodo temeljile na izkušnjemskem, problemskem ter praktičnem in priložnostnem učenju v skupnosti.

V raziskavi izhajamo iz teze, da imajo pri druženju in učenju starejših moških v skupnosti prostovoljske organizacije pomembno vlogo. Predpostavljali smo, da tudi starejši moški v povprečju visoko vrednotijo učenje, vendar imajo drugačne učne potrebe kot ženske

in so pogostejše učno dejavni v manj formaliziranih in manj strukturiranih okoljih (npr. v prostovoljskih organizacijah). Domnevali smo tudi, da obstajajo nekatere razlike v razpoložljivosti možnosti za učenje in druženje starejših moških med podeželskimi in mestnimi skupnostmi v Sloveniji.

PRILOŽNOSTNO UČENJE STAREJŠIH ODRASLIH V PODEŽELSKIH IN MESTNIH SKUPNOSTIH V SLOVENIJI

Raziskave v različnih državah (McGivney, 2001; Sargent, 2000; Withnall, 2006; itd.) so pokazale, da je delež starejših oseb, ki se udeležujejo organiziranega izobraževanja, omejen. Pripravljenost starejših za organizirano izobraževanje je zlasti povezana z njihovo stopnjo izobrazbe, poklicem, spolom in blaginjo (ne glede na to, kje živijo); višja ko je stopnja izobrazbe, bolj je verjetno, da se bo oseba vključila v organizirane izobraževalne dejavnosti. Podatki za Slovenijo kažejo, da so bili v letu 2009 na Univerzi za tretje življenjsko obdobje (U3O) udeleženci večinoma starejši z univerzitetno ali še višjo izobrazbo (59,4 odstotka), med njimi je bilo 90,6 odstotka žensk, večinoma pa so se odločali za študijske krožke s področja humanistike, družboslovja in umetnosti (56,4 odstotka) ali jezikovne programe (35,3 odstotka) (Šantej, 2009). Med izobraževalno ponudbo je bilo le 1,1 odstotka krožkov z naravoslovnimi vsebinami. Ti podatki se ujemajo s podatki drugih raziskav (npr. Formosa, 2012; McGivney, 1999), ki kažejo, da se mnogi starejši ne vidijo kot udeleženci U3O ali drugih organiziranih oblik izobraževanja, temveč so raje vključeni v neizobraževalne organizacije v skupnosti (npr. prostovoljske organizacije), kjer pa poteka več naključnega in priložnostnega učenja (McGivney, 1999). Tudi razlogi mnogih starejših, ki se želijo ali se dejansko vključujejo v skupnostne dejavnosti, najpogostejše prvenstveno niso povezani s kognitivnimi cilji, temveč so razlogi za vključitev socialni ali prostočasni; ravno nasprotno pa udeleženci slovenske U3O poročajo, da so se udeležili izobraževanja zlasti zaradi želje, da pridobijo znanje (in ne zaradi družabnih ali prostočasnih motivov). Starejši, ki se ne izobražujejo v izobraževalnih organizacijah, so večinoma pojmovani kot izobraževalno nedejavni odrasli in so izključeni iz večine raziskav na področju izobraževanja odraslih.

O izobraževanju in učenju starejših moških v skupnosti obstaja malo podatkov, vendar doseданje ugotovitve raziskav kažejo, da se moški, zlasti manj izobraženi in družbeno prikrajšani, ne vključujejo v izobraževalne dejavnosti v izobraževalnih ustanovah, so pa pogosto zelo dejavni v organizacijah v skupnosti. Raziskave v Avstraliji (Golding, 2011; Golding, Foley in Brown, 2007; Golding, Kimberly, Foley in Brown, 2008; itd.) in nekaterih evropskih državah (Withnall, 2010; McGivney, 2004; Carragher, Evoy in Mark, 2014), kažejo, da si starejši moški pogosto želijo drugačne možnosti za dejavno družbeno vključevanje v skupnosti, kjer živijo. Najbolj poglobljene in obširne so raziskave o učenju starejših moških v Avstraliji, kjer so zaradi okoliščin življenja in dela moški v odnosu do žensk pogostejše v drugačnem družbenem položaju in, kot ugotavljajo raziskovalci, je tudi doživljanje družbenih vlog moških drugačno. To je gotovo botrovalo večjemu zavedanju o morebitnih drugačnih potrebah te skupine starejših v skupnosti in posledično pripeljalo do pionirskega raziskovalnega dela na tem področju. Golding (2011, str. 113) je v tem smislu ugotovil, da izobraževanje v skupnosti

pomembno vpliva na blaginjo moških v Avstraliji, vendar pa je izrecno poudaril, da njegove raziskave kažejo na pozitiven vpliv izobraževanja, ki ne poteka v izobraževalnih organizacijah, temveč v različnih skupnostnih organizacijah. Največji vpliv na blaginjo starejših moških in na blaginjo skupnosti ima po mnenju vprašanih namreč ravno udeležba v organizacijah v skupnosti, ki zagotavljajo dovolj raznolike možnosti priložnostnega učenja, to pa, kot rečeno, praviloma niso izobraževalne ustanove (Golding, 2011, str. 114). S poglobljenim raziskovanjem posebnih skupnostnih oblik druženja in (praktičnega, priložnostnega) učenja (starejših) moških v Avstraliji (Men's Sheds),¹ ki so prerasle v pravo gibanje raznolikih delavnic (razlikujejo se po izvoru, načinu delovanja, namenu, članstvu itd.), so Golding in sodelavci ugotovili, da imajo Men's Sheds nekaj pomembnih skupnih značilnosti. Vse Men's Sheds vključujejo ročne dejavnosti, koristne za posameznika in za skupnost, potekajo v skupini, in sicer v prostoru, podobnem delavnici; tja prihajajo večinoma upokojeni, brezposelni ali osamljeni starejši moški z različnimi interesi, ki si želijo trdnih prijateljstev in samopotrjevanja (Golding idr., 2007, str. 7). Moški, starejši od 65 let, so veliko pogostejše kot mlajši moški obiskovali delavnice v skupnosti zaradi družabnih razlogov, saj je bil eden od pomembnejših razlogov, ki so jih za udeležbo navajali starejši moški, potreba po prijateljstvu z drugimi moškimi. Kot razloge za vključevanje pa so navajali tudi možnost, da so vključeni v konkretne dejavnosti, ob katerih so lahko koristni kot mentorji, dejstvo, da v skupini doživljajo močen občutek pripadnosti in posledično izboljšanje zdravja ter blaginje, eden od razlogov pa je bila tudi priložnost, da preprosto gredo iz hiše. Te ugotovitve kažejo, da so naša sklepanja o pripravljenosti odraslih za učenje in izobraževanje pogosto napačna oz. omejena in da uveljavljeni pristopi oz. standardna ponudba izobraževanja gotovo niso dovolj. Raziskave s področja skupnostnega učenja in izobraževanja starejših moških in drugih, pogosto »nevidnih« skupin odpirajo nov pol razprav, ki bodo vodile v razširjanje perspektive in uvajanje novih pristopov k razvoju skupnostnega učenja in izobraževanja.

Postavlja se torej vprašanje, kako pomembno je v resnici za nekatere skupine prebivalstva vključevanje v različne skupnostne organizacije (npr. prostovoljske organizacije – društva, klube) in kakšna je njihova vloga pri učenju in izobraževanju. Če ob izvajanju različnih dejavnosti dejansko poteka tudi priložnostno učenje (in neformalno izobraževanje), kako to poteka in kakšni so njegovi učinki? Ugotavljamo, da je učenje oz. izobraževanje v prostovoljskih organizacijah v skupnosti pogosto naključno in priložnostno, kar lahko na kratko opredelimo kot učenje na podlagi izkušenj in virov iz okolja, v katerem posameznik živi (v družini, soseski, pri delu ali igri ipd.), in s katerim si posameznik oblikuje stališča, vrednote, pridobiva spretnosti in znanja (Jelenc, 1991, str. 54). Takšno učenje lahko zelo dobro pojasnimo s teorijami situacijskega (priložnostnega) učenja v vsakdanjih dejavnostih (*theories of situated everyday practice*) (Lave, 2009, str. 201), kjer učni proces poteka kot

¹ Izraz »Men's Shed« je težko ustrezno prevesti; morda bi to lahko poimenovali »delavnice za moške« ali »ute« oz. »lope, v katerih se družijo moški«. Gre za prostore v skupnosti (dejansko največkrat vrtno lope, garaže, delavnice v prizidku ipd.), v katerih potekajo različne praktične dejavnosti (največkrat izključno) za moške, npr. izdelovanje iz lesa, popraviljanje starih izdelkov itd., seveda pa hkrati potekata druženje in pogovor. Več informacij o Australian Men's Shed Association je dostopnih na njihovi spletni strani: <http://www.mensshed.org/home/.aspx>.

vsakodnevna dejavnost, refleksija, komunikacija in kot pogajanja med vključenimi člani; učenje definira neformalnost, priložnostnost, človek se v svojem bivanju in pri odnosih v skupnosti vsakodnevno dotika različnih področij, tako učenje pa zahteva polno odgovornost posameznika za pridobljena znanja in spretnosti. Posameznik pogosto nima posebnega namena, da bi se kaj naučil, uči se določenih procesov, s katerimi se srečuje; ob tem prihaja do mnoštva načinov izbire in poskusov, kako čim bolj kakovostno preživeti vsakdanjik. Gre za znanje, ki vključuje razumevanje, vpogled, čustva, vrednote in mnenja; učenje je osebno, poteka pa z opazovanjem in posnemanjem, ki izhaja iz tradicije, vztrajnosti in kontinuitete (Lave, 2009). Za pojasnjevanje učenja v prostovoljskih organizacijah je ustrezna tudi socialna teorija učenja (*social theory of learning*) (Wenger, 2009, str. 211). Wenger poudarja, da je učenje v svojem temelju socialni fenomen, ki vključuje individualno in skupinsko doživljanje smisla življenja, dejstvo, da učeči se delijo zgodovinske in socialne vire, omrežja in perspektive, zaradi česar vztrajajo v skupnih dejavnostih. To učenje opredeljujejo odnosi, ki se vzpostavljajo v skupini, z učenjem se spreminjamo in postajamo drugačni v kontekstu skupnosti, kjer učenje poteka (Wenger, 2009, str. 211). Ti procesi so povezani z naravo dejavnosti v prostovoljskih organizacijah, ki so večinoma nestrukturirane, vključujejo pa tudi vpliv članstva v organizaciji na vsebino dejavnosti (tudi na procese učenja). Predpostavljamo, da ima učenje v organizacijah v skupnosti za njihove člane večplastne učinke in vpliva tako na kognitivne procese (pridobivanje spretnosti in znanja), čustvene procese (prenos čustev in vrednot med člani) kot tudi na socialne procese (interakcije med posamezniki in okoljem), ki so med seboj tesno povezani (Illeris, 2004, str. 19). Kot del omrežja skupnosti imajo lahko prostovoljske organizacije zelo pomemben vpliv na vključenost starejših ljudi v življenje skupnosti, saj ponujajo priložnosti za ponovno vzpostavitev osebnih vezi ter oblikovanje in ohranjanje socialne kohezije v skupnosti, vplivajo pa tudi na zaznano blaginjo, ki temelji na sodelovanju in zaupanju (MacKean in Abbott-Chapman, 2012). Prostovoljske organizacije so najpogostejše interesna združenja, ki vključujejo dejavnosti, povezane s tradicijo in prenašanjem kulturnih vrednot; na podeželju to pogosto poteka iz roda v rod, tudi kot družinska tradicija (npr. gasilstvo, čebelarstvo ipd.), kar vključuje medgeneracijsko učenje, ob čemer učenje dobi drugačen pomen.

V Sloveniji so priložnosti za izobraževanje starejših ljudi v mestu in na podeželju različne (Kump in Jelenc Krašovec, 2014). Urbane skupnosti imajo dobro omrežje različnih storitev, za starejše ponujajo veliko različnih formalnih in neformalnih izobraževalnih priložnosti ter dober dostop do informacij. Po opredelitvi OECD (2006)² Slovenija nima pretežno urbane regije (SURS, 2013),³ po drugi strani pa – glede na

2 OECD deli regije po treh merilih: gostota prebivalstva (delež prebivalstva regije, ki živi v podeželskih ali urbanih skupnostih, pri čemer je kot podeželsko opredeljeno območje, kjer je gostota prebivalstva manjša od 150 prebivalcev na kvadratni kilometer); delež prebivalstva, ki živi v podeželskih skupnostih (regija je pretežno podeželska, če več kot 50 odstotkov prebivalstva živi v podeželskih skupnostih, pretežno mestna pa, če manj kot 15 odstotkov prebivalstva živi v podeželskih skupnostih, ter vmesna ali intermediarna, če je delež prebivalstva, ki živi v podeželskih skupnostih, med 15 in 50 odstotki); in velikost najbližjega mestnega središča (Eurostat, 2010).

3 Med vsemi 12 slovenskimi regijami je osem opredeljenih kot pretežno podeželskih (PP), štiri pa kot vmesna ali intermediarna podeželja (IP).

Eurostatovo opredelitev⁴ – 54 slovenskih občin spada v kategorijo vmesnih podeželskih območij, 137 slovenskih občin v kategorijo redko poseljenih (ali podeželskih) območij, kot gosto poseljeno (ali mestno) območje pa sta opredeljeni le občini Ljubljana in Maribor (SURS, 2005). Med urbani in podeželskimi območji so kompleksne razlike, ki jih je težko na kratko ovrednotiti, a nekatere raziskave kažejo, da je prikrajšanost na podeželju bolj zapletena in pogostejša kot prikrajšanost v mestu (Giarchi, 2006) ter da je socialno izključenost na podeželju na splošno težje identificirati. Čeprav prikrajšanost obstaja na mestnih in podeželskih območjih (Scott, Gilbert in Gelan, 2007), statistični podatki za Evropo kažejo, da starejše ljudi, ki živijo na podeželju in v odročnih krajih, zaznamujejo višja raven družbenih in ekonomskih izzivov, pomanjkanje storitev ter infrastrukture socialnega in zdravstvenega varstva (Inder, Lewin in Kelly, 2012) in da se tudi bolj pogosto soočajo s socialno izolacijo, osamljenostjo in zmanjšano mobilnostjo.

Namen naše raziskave je bil proučiti dejavnosti, ki jih ponujajo prostovoljske organizacije v dveh izbranih mestnih četrtih (Polje in Bežigrad) v urbani občini Ljubljana in v dveh izbranih podeželskih občinah (Gorišnica in Vitomarci), ki ležita na severovzhodu Slovenije. Proučili smo možnosti za učenje v prostovoljskih organizacijah ter opravili poglobljeno analizo mnenj starejših moških o učenju in druženju v izbranih prostovoljskih organizacijah.

METODOLOGIJA

Metodologija naše raziskave je temeljila na zaporedni uporabi kvantitativnih in kvalitativnih metod (Holland in Campbell, 2005; Creswell in Plano Clark, 2011). Najprej smo izvedli kvantitativno raziskavo o stanju prostovoljskih organizacij v izbranih mestnih četrtih in podeželskih občinah, nato so sledili polstrukturirani intervjuji in fokusna skupina v izbranih prostovoljskih organizacijah, kjer je bila večina članov starejših moških. Študije primerov so etnografskega značaja, saj gre za proučevanje kulture sodelovanja in komunikacije, kar je opisno predstavljeno in temelji na informacijah, zbranih s terenskim delom (Genzuk, 2003, str. 1), v našem primeru torej za opis dejavnosti starejših moških, ki sodelujejo in se učijo v prostovoljskih organizacijah v svoji lokalni skupnosti.

Vzorec

Za namen raziskave smo izbrali štiri skupnosti – dve urbani (Bežigrad, Polje) in dve podeželski (Gorišnica, Vitomarci). Urbani skupnosti Bežigrad in Polje sta četrti v mestni občini Ljubljana, ki je glede na opredelitev Eurostata gosto poseljeno urbano območje. Bežigrad leži v neposredni bližini mestnega središča in ga je mogoče opisati kot običajno mestno skupnost. Polje leži na obrobju mesta Ljubljane in ga je mogoče opisati kot vmesno podeželsko območje s kombinacijo gosto in redko poseljenih območij. Občini Gorišnica in Vitomarci ležita v

4 Gre za definicijo, ki vključuje koncept stopnje urbanizacije (*degree of urbanization*), ki se je v Sloveniji uporabljal pri Anketi o delovni sili. Kriteriji so trije: i) gostota prebivalstva; ii) teritorialna povezanost lokalnih enot (občin), ki ustrezajo kriterijem gostote prebivalstva; iii) minimalno število prebivalstva. Na podlagi teh kriterijev obstajajo po konceptu stopnje urbanizacije naslednja tri območja: gosto poseljena (mestna) območja (*densely populated area*), vmesna območja (*intermediate area*), redko poseljena območja (*thinly populated area*) (SURS, 2005).

severovzhodnem delu Slovenije, ki je skladno z opredelitvijo OECD pretežno podeželsko območje in glede na Eurostatovo opredelitev redko poseljeno območje. Občina Gorišnica je podeželsko območje v bližini večje transportne poti, občino Vitomarci pa je mogoče opredeliti kot podeželsko okolje v notranji periferiji z najmanjšimi možnostmi za razvoj.

Tabela 1 prikazuje demografske podatke za mestni četrti Bežigrad in Polje (mestna občina Ljubljana) ter podeželski občini Gorišnica in Vitomarci, kjer je bila izvedena naša raziskava. Za primerjavo so vključeni tudi demografski podatki Slovenije in mestne občine Ljubljana.

Tabela 1: Demografski podatki za Slovenijo, Ljubljano, izbrane četrti in občine

	Skupaj (N)	Moški (%)	Ženske (%)	65+ let (%)	Gostota (/km ²)	Površina (km ²)
Slovenija	1.996.433	48,9	51,1	15,0	98,5	20.273
Ljubljana	267.563	47,7	52,3	16,3	1.633,5	163,8
Bežigrad	31.632	45,7	54,3	19,0	4.370,5	7,2
Polje	17.078	48,4	51,6	14,0	772,6	22,1
Gorišnica	4.032	49,6	51,4	16,5	139,0	29,0
Vitomarci	1.195	50,5	49,5	12,6	66,0	18,0

Vir: The Urban Audit Project (2004); SURS (2011a; 2011b).

Zbiranje podatkov

Anketiranje smo izvedli med decembrom 2012 in marcem 2013. Vprašalnik (17 anketnih vprašanj) smo poslali na naslove vseh delujočih prostovoljskih organizacijah v izbranih skupnostih, ki so imele svoje naslove objavljene v poslovnem imeniku (skupaj 567 prostovoljskih organizacij).

Tabela 2: Odziv anketiranja

	Poslano	Odziv
Ljubljana Bežigrad	400	58
Ljubljana Polje	117	56
Gorišnica	37	25
Vitomarci	13	9
Skupaj	567	148

Iz mestne četrti Bežigrad smo prejeli 58 izpolnjenih vprašalnikov, iz Polja 56, iz Gorišnice 25 in iz Vitomarcev devet. Vse nepopolno izpolnjene vprašalnike smo izločili iz raziskave.

Kvalitativno raziskavo smo izvedli v petih prostovoljskih organizacijah (dveh v Polju, eni bežigrajski, eni v Gorišnici in eni v Vitomarcih), kjer so starejši moški pomenili večino članov. Za Bežigradom smo izbrali Veterane, skupino moških, večinoma starejših od 60 let, ki vadijo gimnastiko v Športnem društvu Sokol Bežigrad, v Polju smo izbrali

balinarsko društvo in prostovoljno gasilsko društvo, v Gorišnici smo izbrali šahovsko društvo in v Vitomarcih društvo vinogradnikov in sadjarjev. Za Bežigradom smo opravili intervju (s predsednikom) in izvedli fokusno skupino s člani prostovoljskih organizacij, v Polju smo opravili pet intervjujev (z dvema predsednikoma in tremi člani), v Gorišnici in Vitomarcih pa smo opravili po dva intervjuja v vsaki prostovoljski organizaciji (s predsednikoma in po enim članom izbrane prostovoljske organizacije). Da bi pridobili zaupanje udeležencev, ki je bistveno za zagotavljanje kakovosti in verodostojnosti podatkov, smo jim zagotovili anonimnost. Z dovoljenjem udeležencev smo uporabili napravo za snemanje zvoka in posneli intervjuje ter pogovor v fokusni skupini.

Metoda analize: Obdelava podatkov in analiza gradiva

Za prikaz rezultatov smo na podlagi analize kvantitativnih podatkov izdelali frekvenčne in navzkrižne tabele ter izračunali porazdelitev absolutnih in relativnih frekvenc. Terensko pridobljene podatke ter posnetke intervjujev in fokusne skupine smo prepisali in uredili za nadaljnjo obdelavo. Analiza vsebine je bila induktivna; vključevala je odprto kodiranje, ustvarjanje kategorij in abstrakcijo. Z uporabo ustvarjenih kategorij smo oblikovali splošen opis učenja starejših moških in prostovoljskih organizacijah.

REZULTATI

Značilnosti prostovoljskih organizacij v izbranih lokalnih skupnostih

Od 148 prostovoljskih organizacij, od katerih smo dobili vrnjene veljavno izpolnjene vprašalnike, jih približno tretjina navaja, da je med članstvom prostovoljskih organizacij več kot 50 odstotkov starejših članov. Izmed 53 prostovoljskih organizacij, katerih člani so večinoma starejši odrasli, jih je največ (devet) odgovorilo, da temeljno vsebinsko področje njihovega delovanja pomenijo izobraževalne in raziskovalne dejavnosti, sledijo dejavnosti, kot so organizacija športnih dejavnosti in rekreacije (osem prostovoljskih organizacij), zaščita okolja in varstvo živali (sedem prostovoljskih organizacij), področje kulture in umetnosti (šest prostovoljskih organizacij). Približno v četrtini prostovoljskih organizacij moški pomenijo več kot polovico članstva v organizaciji; med temi so glede na temeljno vsebinsko področje prevladovala športna društva (30), dejavnosti izobraževanja (devet), zdravja (pet), kulture (štiri), zaščite okolja in varstva živali (štiri) ter druge.

V nadaljevanju smo analizirali področja delovanja tistih prostovoljskih organizacij, kjer je med članstvom večina starejših moških; takih prostovoljskih organizacij je v vseh izbranih občinah le 20 (15 za Bežigradom, štiri v Polju, ena v Gorišnici in nobena v Vitomarcih). Večina prostovoljskih organizacij s prevladujočim deležem starejših moških med člani deluje na področju športnih ali prostočasnih (12) in izobraževalnih dejavnosti (devet), manjši delež pa na področju kulturnih dejavnosti (štiri), zaščite okolja in varstva živali (štiri) ter razvoja lokalnih skupnosti in stanovanj (tri).

Večina prostovoljskih organizacij organizira dejavnosti, kot so prostočasne dejavnosti, tekmovanja, ekskurzije in srečanja, samo za svoje člane. V kar velikem deležu proučevanih

prostovoljskih organizacij organizirajo neformalno izobraževanje in učne dejavnosti za člane, na voljo pa je prostor za druženje in srečevanje z drugimi člani. V vseh skupnostih (četrtih in občinah), ki smo jih analizirali, pa skorajda ne najdemo dejavnosti, ki bi bile namenjene pretežno (ali celo izključno) starejšim moškim; le v nekaterih prostovoljskih organizacijah so navedli, da organizirajo (v večini) za starejše moške zlasti športne dejavnosti (tekmovanja, vaje, balinanje, kolesarjenje, streljanje in pohode), nekateri pa tudi pogovorne večere, računalniške tečaje, okrogle mize, ekskurzije, izlete, zbiranje sredstev, srečanja, šah, kartanje in namizne igre.

Učne dejavnosti v prostovoljskih organizacijah

Podatki kažejo, da je med analiziranimi le nekaj takih prostovoljskih organizacij, v katerih niso organizirali nobenih izobraževalnih dejavnosti (Tabela 3). Podatke v tabeli sicer težko primerjamo, saj je bilo to vprašanje z več hkratnimi možnimi odgovori in so prostovoljske organizacije iz različnih četrti in občin izbrale različno število odgovorov. Kakorkoli, v četrti Bežigrad (urbana skupnost) je več prostovoljskih organizacij, ki organizirajo različne izobraževalne dejavnosti, kot v četrti Polje (mešana urbano-ruralna skupnost), v ruralni občini Gorišnica (blizu mesta in prometnih poti) pa je več prostovoljskih organizacij, ki organizirajo različne učne dejavnosti, kot v Vitomarcih (občina na obrobju, z manj potenciala za razvoj).

Tabela 3: Učne dejavnosti v prostovoljskih organizacijah po mestnih četrtih in občinah

	Odgovori							
	Bežigrad		Polje		Gorišnica		Vitomarci	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Predavanja, razgovori in diskusije	36	17	17	10	16	12	6	12
Srečanja in pogovori s strokovnjaki	30	14	15	9	18	13	7	13
Ogledi organizacij, društev, podjetij	12	6	14	8	15	11	5	10
Obiski in/ali ogledi predstav, razstav, muzejev, sejmov, festivalov, dogodkov	16	7	14	8	11	8	7	13
Delavnice, tečaji, krožki, vaje, treningi, urjenje v skupini	34	16	35	21	16	12	7	13
Organizacija poučnih izletov, potovanj, pohodov, strokovnih ekskurzij	23	11	20	12	15	11	5	10
Študijski sestanki	16	7	7	4	7	5	3	6
Sodelovanje s širšo lokalno skupnostjo	20	9	21	13	19	14	7	13
Raziskovalna dejavnost	14	6	4	2	4	3	1	2
Delo s tiskanim gradivom, delo in učenje z računalnikom	13	6	7	4	10	7	3	6
Ne organiziramo nobenih učno-izobraževalnih dejavnosti	4	2	13	8	4	3	1	2
Skupaj	218	100	167	100	135	100	52	100

V Tabeli 4 so prikazane učne dejavnosti v prostovoljskih organizacijah z večino starejših moških med člani. Med podeželskima občinama ni pomembnih razlik v ponudbi učnih dejavnosti (podatki za ti občini so prikazani skupaj). Podatki v Tabeli 4 kažejo, da je ponudba učnih dejavnosti, ki jih organizirajo prostovoljske organizacije, večja v urbanem okolju.

Tabela 4: Učne dejavnosti v izbranih skupnostih (prostovoljske organizacije z več kot 50 odstotki starejših moških)

	Odgovori		
	Bežigrad	Polje	Gorišnica in Vitomarci
Predavanja, razgovori in diskusije	9	2	3
Srečanja in pogovori s strokovnjaki	6	3	5
Ogledi organizacij, društev, podjetij	2	3	2
Obiski in/ali ogledi predstav, razstav, muzejev, sejmov, festivalov, dogodkov	2	5	3
Delavnice, tečaji, krožki, vaje, treningi, urjenje v skupini	6	6	4
Organizacija poučnih izletov, potovanj, pohodov, strokovnih ekskurzij	6	5	4
Študijski sestanki	1	3	1
Sodelovanje s širšo lokalno skupnostjo	3	5	5
Raziskovalna dejavnost	5	0	1
Delo s tiskanim gradivom, delo in učenje z računalnikom	1	2	2
Ne organiziramo nobenih učno-izobraževalnih dejavnosti	1	2	5
Skupaj	42	36	35

Mnenja članov izbranih prostovoljskih organizacij v urbanih in ruralnih občinah o njihovih dejavnostih

Učenje in izobraževanje

Člane izbranih prostovoljskih organizacij smo intervjuvali z namenom, da bi ugotovili, kakšno je njihovo mnenje o učenju in izobraževanju v njihovih prostovoljskih organizacijah. Kot kažejo odgovori, je doživljanje učenja in izobraževanja odvisno od vrste (namena, ciljev) prostovoljskih organizacij, pa tudi od doživljanja vsakega posameznika. Po besedah intervjuvanih članov gasilskega društva (mestna četrt Polje) poteka v njihovi prostovoljski organizaciji veliko organiziranega izobraževanja in učenja o gasilstvu in prvi pomoči; organizirajo predavanja, tečaje, praktične vaje in imajo mentor-ski program. Starejši člani gasilskega društva se marsikaj naučijo s pogovorom drug z drugim o uporabi opreme, učijo se tudi na napakah, ko vadijo za tekmovanja; eden od intervjuvancev pravi:

Ja, naučiš se velik uporabnih stvari, večino skoz pogovor, razlago in na koncu še praktično. Nekatere stvari pridejo naključno, pomagamo en drugemu, nekdo pokaže nekaj drugemu ...

(5. intervjuvanec, 74 let)

Nasprotno pa so člani balinarskega društva (mestna četrt Polje) odgovorili, da izobraževalnih dejavnosti nimajo; a ko smo vprašanje postavili drugače in jih vprašali, ali se med vadbo v društvu karkoli učijo, so bili odgovori drugačni, pritrdilni.

Tudi v obeh podeželskih občinah so člani izbranih društev pritrdili, da se pri dejavnostih marsikaj naučijo. Starejši moški v Šahovskem društvu Gorišnica se npr. učijo med partijami šaha, med igranjem šaha prek interneta, zlasti pa z analiziranjem partij šaha. Član pove:

Učimo mlajše in prav tako se učimo med sabo.

(10. intervjuvanec, 71 let)

V Vinogradniško-sadarskem društvu Vitomarci se starejši moški učijo drug od drugega, ko razpravljajo o delu v sadovnjaku in vinogradu, izmenjujejo si izkušnje pri škropljenju, svetujejo si glede obrezovanja trte in sadnega drevja. Poleg tega vsako leto organizirajo tudi različne delavnice, predavanja in srečanja s strokovnjaki. Predsednica društva je povedala:

Imamo najmanj šest izobraževalnih programov ... Menim, da se učijo skozi izmenjavo informacij, izkušenj ...

(7. intervjuvanka, 41 let, predsednica)

Motivi starejših moških za vključitev v prostovoljsko organizacijo

Ko smo starejše moške, člane društev, povprašali o motivih za vključitev v dejavnosti društev, so navajali različne razloge, a izstopa socialni motiv, torej motiv druženja, ki obstaja tako v izbranih prostovoljskih organizacijah v urbanih kot v ruralnih občinah.

V urbani občini Ljubljana so starejši moški, člani prostovoljske organizacije v Polju, kot razloge navajali interes za dejavnosti in možnosti za druženje, zabavo, razvijanje občutka pripadnosti, nadaljevanje tradicije ter aktivno preživljanje prostega časa. Tudi bližina in dostopnost prostovoljske organizacije sta se v intervjujih pokazali kot pomemben dejavnik pri odločitvi za vključitev. Eden od članov društva pravi:

To je šlo iz roda v rod ... tudi zaradi veselja, da nisi zavržen. Si v društvu, kjer se nekaj dogaja ...

(5. intervjuvanec, 74 let)

Tudi oba intervjuvana predsednika izbranih prostovoljskih organizacij v Polju menita, da se ljudje vključijo v dejavnosti prostovoljske organizacije zaradi dobrega vzdušja in občutka koristnosti, kar ponazarja izjava enega od njiju:

Glavni razlog je vsekakor druženje. Tukaj imajo svoje prijatelje, s katerimi preživljajo svoj prosti čas ... In pomoč ljudem: da počnejo nekaj koristnega s svojim delom.

(2. intervjuvanec, 31 let, predsednik)

Člani Veteranov in predsednik prostovoljske organizacije Sokol Bežigrad trdijo, da so razlogi, ki spodbujajo ljudi k vključitvi in sodelovanju, zelo raznoliki, kajti vsak izmed članov ima svoje razloge. Skupna točka pa je tudi tu druženje in dobro počutje, ne nazadnje so pomembne tudi dejavnosti za preostale člane skupnosti. To opisujejo takole:

... vsekakor se počutimo bolje. Je bolj zdrav način [...], pa tudi druženje ..., ampak kar nekateri delajo, da gredo po vsakem srečanju v bar, mi tega ne počnemo pogosto ...

(član fokusne skupine, Veterani)

... daje jim občutek zadovoljstva ... hočejo izgledati bolje, ampak si istočasno želijo družbe ... in vsekakor je stimulacija, da imamo kdaj pa kdaj gimnastične nastope ...

(6. intervjuvanec, 65 let, predsednik)

Tudi v podeželskih občinah se druženje pojavlja kot ključni motiv za članstvo v društvu in sodelovanje v dejavnostih društva, pomembna pa je tudi tradicija, ki se tu omenja pogostejše kot v urbanih občinah. Izjave članov društev kažejo, da se starejši moški v dejavnosti društev vključujejo zato, da niso osamljeni, da si vzajemno pomagajo in da se družijo; podobno odgovarjata tudi predsednika obeh društev (Vinogradniško-sadjarskega društva Vitomarci in Šahovskega društva Gorišnica), kar ponazarja ena od izjav:

... v bistvu dokazovanje, druženje in igranje v društvu [...] in pa nadaljevanje tradicije ...

(8. intervjuvanec, 56 let, predsednik)

Smiselnost po spolu ločenih dejavnosti v društvih

Starejše (moške) člane društva smo vprašali, ali se jim zdi pomembno, da so v njihovem društvu člani predvsem moški, ter jih prosili za utemeljitev. Intervjuvanci v prostovoljski organizaciji v Polju menijo, da je za moške pomembno, da imajo svoje, »moške« dejavnosti, torej dejavnosti, ločene po spolu, še zlasti pa, da imajo svoj prostor, ki jim omogoča srečevanje in učenje. Po njihovih besedah jim ta ločenost daje možnosti za druženje, za pogovor in izmenjavo mnenj ter za to, da poglobijo poznanstva in si tako izboljšajo možnosti za uspeh. Eden od intervjuvancev pravi:

Oni [moški] opravljajo bolj težaška dela ..., tako imajo možnost, da se pogovarjajo z ljudmi, ki jih razumejo...

(1. intervjuvanec, 83 let)

Ko smo o smiselnosti dejavnosti, ločenih po spolu, vprašali intervjuvane predsednike društev, so bili vsi mnenja, da so ločene dejavnosti za starejše moške pomembne. Poudarili so, da jim veliko pomeni možnost, da izmenjujejo mnenja, pa tudi, da zapustijo dom, se sprostijo in imajo nekaj moške zasebnosti. Eden od predsednikov pravi:

... je pomembno ... so veseli, da imajo možnost, da delijo svoje mnenje, se pogovarjajo drug z drugim, da naučijo nekaj mlajše. Mislim, da je zelo pomembno, da imajo prostor za druženje ... V bistvu pridejo, da se nadihajo drugačnega okolja ...

(2. intervjuvanec, 31 let, predsednik)

Tudi člani društev v obeh ruralnih občinah imajo podobno mnenje o tradicionalni vlogi moških in žensk. Menijo, da so prostovoljske organizacije domena moških in da ženske zanimajo druge stvari, kar ponazarjata tile izjavi:

Vino je bolj domena moških.

(9. intervjuvanec, 76 let)

Ženske, ženske imajo družinske zadeve.

(10. intervjuvanec, 71 let)

Kakovost življenja in blaginja članov lokalne skupnosti kot celote

Vsi intervjuvanci so vključenost v prostovoljsko organizacijo doživljali pozitivno, saj so tako ostali povezani z dejavnostmi, ki jih zanimajo, in z ljudmi iz lokalne skupnosti in soseske. Članstvo jim daje možnost, da ostanejo dejavni, da se družijo in delajo načrte za prihodnost ter vplivajo na lokalno skupnost kot celoto. Pravijo, da bolje skrbijo za svoje zdravje, saj jim članstvo ni samo v veselje in jim ne daje le možnosti, da občutijo uspeh, ampak jim tudi omogoča, da prenašajo svoje znanje in posledično gradijo most z drugimi generacijami. Po njihovem mnenju prostovoljske organizacije organizirajo dogodke v lokalni skupnosti in dajejo ljudem v skupnosti možnost, da se srečujejo in ostanejo povezani z drugimi skozi družabne dogodke, ki jih vsako leto pripravijo prostovoljske organizacije.

Na vprašanje, kako občutijo svojo vključenost v prostovoljske organizacije in prispevek prostovoljske organizacije k lokalni skupnosti, so nekateri odgovorili:

Zelo sem vesel. Tukaj me upoštevajo in sem zelo priljubljen med drugimi člani vseh generacij, ko pridem v gasilsko društvo. Tudi obiskujejo me; imamo izlete in družabne dogodke, kjer veliko ljudi pride skupaj. Ljudje tukaj v skupnosti so zelo povezani ... [prostovoljska organizacija] dobro sodeluje tudi z lokalno skupnostjo ...

(1. intervjuvanec, 83 let)

... pri teh letih sem še vedno aktiven, seznanjen z mojo profesijo in to mi pomaga trenirati možgane ..., čeprav včasih ni prijetno ali pa se mi ne da [...] je pomembno, da skrbiš za svoje zdravje ...

(9. intervjuvanec, 76 let)

Intervjuvani predsedniki izbranih prostovoljskih organizacij so opazili pozitivne psihološke učinke članstva na kakovost življenja starejših moških:

Mislim, da neke vrste samozavest, da lahko pomagajo lokalni skupnosti ... Na nek način spomini na njihovo mladost, da se lahko počutijo koristne, da lahko pridejo in se pogovarjajo in jih mi potem poslušamo. To je prav to neformalno druženje, kjer izvejo, kaj se dogaja v lokalni skupnosti ...

(2. intervjuvanec, 31 let, predsednik)

Naša lokalna skupnost nas je končno opazila. Imamo nastope in tako si pridobimo njihovo pozornost ...

(6. intervjuvanec, 65 let, predsednik)

Ko smo intervjuvance vprašali, kakšne družabne (in učne) dejavnosti po njihovem mnenju potekajo za starejše moške, so navajali različne dejavnosti, ki imajo hkrati tudi izobraževalni pridih.

Ob petkih, na primer, imamo kulturno-družabne večere, tukaj, v društvu. Enkrat na leto imamo zelo dober program usposabljanja za naše vaditelje, za nekaj ur, najrazličnejša predavanja. Takšne stvari so zelo dragocene ...

(fokusna skupina, Veterani)

Za starejše moške ... tekmovanja, disciplina za starejše gasilce ... ob četrtkih imamo različne dejavnosti in vaje ... ena stvar, s katero se še posebej ukvarjajo starejši, je starodobnik, vozilo, in starejši skrbijo zanj.

(2. intervjuvanec, 31 let, predsednik)

Predsednik Sokola Bežigrad še vedno verjame in izrecno poudarja, da bi morali več storiti na področju učenja, kulture, izobraževanja, ne glede na to, da so športno društvo.

... poleg standardnih vaj skušamo približati kulturo. Zdi se, da to manjka. V preteklosti, v stari Jugoslaviji, je bil izobraževalec zaposlen v društvu. Jaz pogrešam to, ker če nekdo vse to vodi iz ozadja, se lahko športni vaditelji počutijo drugače: vedo, da neka modrost vodi vse, bolj ali manj korektno ...

(6. intervjuvanec, 65 let, predsednik)

RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Raziskava o možnostih vključevanja starejših moških v skupnostne dejavnosti je pokazala, da so tudi v Sloveniji prostovoljske organizacije pomemben dejavnik v skupnosti in v soseskah, saj se v njih pojavljajo mehanizmi za samopomoč in boljšo kakovost življenja njihovih članov. Podobno kot nekateri drugi avtorji (npr. MacKean in Abbott-Chapman, 2012) ter avtorji prispevkov o učenju starejših moških v drugih državah, ki so objavljeni v tej številki revije, smo tudi v Sloveniji ugotovili, da prostovoljske organizacije in druge neizobraževalne organizacije v skupnosti opravljajo pomembno vlogo tudi pri učenju starejših (moških), saj povezujejo ljudi s podobnimi interesi in ponujajo priložnosti za kolektivno akcijo. Kljub temu rezultati naše raziskave kažejo, da je v izbranih in proučevanih skupnostih le nekaj prostovoljskih organizacij s prevladujočim deležem starejših ljudi in med temi majhno število prostovoljskih organizacij, kjer bi kot člani prevladovali starejši moški. Večina prostovoljskih organizacij organizira dejavnosti, ki so namenjene samo njihovim članom, torej je članstvo v takšni organizaciji v skupnosti lahko pomemben dejavnik druženja in učenja. Čeprav samo nekatere prostovoljske organizacije organizirajo tudi izobraževalne in učne dejavnosti, druge pa ne, se ob dejavnostih, druženju, srečanjih in vzajemnih pogovorih med člani nenamerno in priložnostno učenje dogaja v vseh prostovoljskih organizacijah. Intervjuvani starejši moški v izbranih prostovoljskih organizacijah so bolj pogosto navajali družabne kot kognitivne motive; cenijo, da so lahko člani skupnosti, kar je pogosto ena izmed glavnih nalog prostovoljskih organizacij. Starejši moški cenijo športne dejavnosti in dejavnosti za prosti čas. Kažejo se tudi nekatere razlike v motivih starejših moških za vključitev v prostovoljske organizacije. Medtem ko so moški v podeželskih skupnostih – poleg svojih lastnih interesov – poudarili pomen tradicije kot enega močnejših motivov za vključitev in sodelovanje v prostovoljskih organizacijah, pa so moški v mestni skupnosti poudarili možnost, da so opaženi. Kot kaže, je torej tradicija bolj pomembna na podeželskih območjih.

Naše ugotovitve so razkrile nekatere razlike v ponudbi učnih dejavnosti v različnih skupnostih, kot so jih pokazale tudi že prejšnje raziskave v različnih soseskah v Sloveniji (Jelenc Krašovec in Kump, 2009). Število prostovoljskih organizacij v skupnosti korelira s stopnjo urbanosti, vendar še pomembneje, število učnih dejavnosti, ki jih organizirajo prostovoljske organizacije, variira glede na stopnjo urbanosti skupnosti, kar pomeni, da je manj učnih dejavnosti na voljo na ruralnih območjih. Prejšnje raziskave v Sloveniji so pokazale, da so starejši lahko izključeni iz izobraževalnih in družbenih dejavnosti tako v ruralnih kot urbanih okoljih, če jim ponudba in dejavnosti niso dovolj blizu in se te ne prilagajajo učečim se (Kump in Jelenc Krašovec, 2014). Tudi McGivneyjeva opozarja na vpliv učne lokacije (1999). Njena raziskava (prav tam, 1999, str. 25) pokaže, da je skupnostno izobraževanje posebej uspešno v naslednjih situacijah: ko se izobraževanje dogaja v neformalnem prostoru nekje v skupnosti; če so dejavnosti brezplačne ali zelo poceni; takrat, ko se izobraževanje pojavi kot odgovor na potrebe učečih se in ko se dogaja sočasno z drugimi dejavnostmi (svetovanje, finančna pomoč, zagotovitev prevoza itd.), ki odpravljajo kar največ ovir. Naši intervjuvanci poudarjajo pomembnost druženja z

drugimi člani, kar poteka lažje, če imajo člani ustrezen prostor za neformalno srečevanje, kjer se družijo, pogovarjajo, si izmenjujejo mnenja in sodelujejo v drugih pristočasnih dejavnostih, ki so blizu kraja bivanja. Zaradi naštetih razlogov so možnosti, ki jih dajejo prostovoljske organizacije v skupnosti, lahko idealne tudi za problemsko, izkušnjsko in situacijsko učenje.

Naša raziskava je pokazala pozitiven vpliv članstva, druženja in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja v prostovoljskih organizacijah, saj to pripomore k višji kakovosti življenja in blaginji članov prostovoljske organizacije ter lokalne skupnosti kot celote. Članstvo v prostovoljskih organizacijah starejšim moškim ni dajalo le možnosti, da so ostali povezani s svojimi vrstniki, se srečevali z drugimi generacijami in z drugimi člani lokalne skupnosti, ampak jim je ponudilo tudi priložnost, da so ostali dejavni, da so uživali življenje in dobili občutek zadovoljstva ter se počutili koristne in spoštovane. Po mnenju intervjuvanih moških vsi ti dejavniki prispevajo h kakovosti njihovega življenja, blaginji in dolgoživosti. Ugotovili smo, da članstvo v prostovoljskih organizacijah pomembno vpliva na krepitev socialnih omrežij starejših, saj so člani navajali, da si ponujajo različne vrste socialne opore, kar vpliva na povezanost članov prostovoljskih organizacij in posledično na zmanjševanje izključenosti starejših (glej tudi Jelenc Krašovec in Kump, 2009; Uhlenberg in de Jong Gierveld, 2004), zaradi povezovanja med ljudmi pa se krepí tudi skupnost, kar vpliva na blaginjo njenih članov (Field, 2009; Golding, 2011). Po Kilgorejevi (1999, str. 192) je na individualne značilnosti posameznika (identiteta, občutek pripadnosti, zavest) in kolektivni razvoj skupnosti (kolektivna pripadnost, kolektivna zavest, solidarnost, organizacija) treba gledati kot na dialektične subjekte.

Nazadnje moramo opozoriti na nekatere omejitve naše raziskave. Kvantitativni podatki so omejenega obsega, kvalitativni podatki pa so pridobljeni s študijami primerov, zato posploševanje na druge prostovoljske organizacije ni mogoče. Poleg tega raziskava omogoča zgolj splošen vpogled v nekatere probleme, s katerimi se pri učenju srečujejo starejši moški; potrebno bo nadaljnje poglobljeno raziskovanje učnih potreb starejših moških in možnosti učenja v organizacijah v skupnosti.

OPOMBA

Predstavljena študija je bila del raziskave v okviru projekta Grundtvig učna partnerstva (program Vseživljenjsko učenje) o učenju starejših moških v skupnosti – OMAL (Older Men as Active Learners).

LITERATURA

- Carragher, L., Evoy, J. in Mark, R. (2014). Men's learning in Ireland. V B. Golding, R. Mark in A. Foley (ur.), *Men Learning Through Life* (str. 3–19). Leicester: NIACE.
- Creswell, J. W. in Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- European Commission (2009). *Poverty and Social Exclusion in Rural Areas. Final Study Report*. Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=3031&langId=en>.
- Eurostat (2010). *Eurostat Regional Yearbook*. Pridobljeno s http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Urban-rural_typology.
- Eurostat (2011). *Population Projections for Slovenia, 2010-2060 – Final Data*. Pridobljeno s http://www.stat.si/eng/novica_prikazi.aspx?id=3989.
- Field, J. (2009). *Well-Being and Happiness. IFLL Thematic Paper 4*. Leicester: NIACE.
- Formosa, M. (2012). Education and Older Adults at the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 38(2), 114–126.
- Genzuk, M. (2003). *A Synthesis of Ethnographic Research*. Pridobljeno s http://www-bcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic_Research.pdf.
- Giarchi, G. G. (2006). Older people "on the edge" in the countrysides of Europe. *Social Policy & Administration*, 40(6), 705–721.
- Golding, B. G. (2011). Social, Local, and Situated: Recent Findings About the Effectiveness of Older Men's Informal Learning in Community Contexts. *Adult Education Quarterly*, 6(2), 103–120.
- Golding, B., Foley, A. in Brown, M. (2007). *Shedding Some New Light on Gender: Evidence about Men's Informal Learning Preferences from Australian Men's Sheds in Community Contexts. Paper for the SCUTREA Conference, 3-5 July 2007*. Belfast: The Queen's University of Belfast, Ireland.
- Golding, B., Kimberly, H., Foley, A. in Brown, M. (2008). Houses and Sheds in Australia: An Exploration of the Genesis and Growth of Neighbourhood Houses and Men's Sheds in Community Settings. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(2), 237–261.
- Golding, B., Brown, M., Foley, A., Harvey, J. in Gleeson, L. (2007). *Men's Sheds in Australia. Learning through Community Contexts*. Adelaide: NCVER.
- Holland, J. in Campbell, J. (2005). *Methods in Development Research: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Rugby: ITDG Publishing.
- Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Inder, K., Lewin, T. J. in Kelly, B. J. (2012). Factors Impacting the Well-being of Older Residents in Rural Communities. *Perspectives in Public Health*, 132(4), 182–191.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2009). Adult Learning Activities, Social Networks, and Different Neighbourhoods. *European Societies*, 11(2), 257–282.
- Kilgore, D. (1999). Understanding Learning in Social Movements: A Theory of Collective Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 191–202.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2012). Izobraževanje starejših in blaginja lokalnih skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 63(5), 84–102.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). The Educational Opportunities for Older Adults in Rural and Urban Municipalities. *Anthropological Notebooks*, 20(1), 51–68.
- Lave, J. (2009). The Practice of Learning. V K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning* (str. 200–208). London, New York: Routledge.

- MacKean, R. in Abbott-Chapman, J. (2012). Older People's Perceived Health and Well-Being: The Contribution of Peer-Run, Community-Based Organisations. *Health Sociology Review*, 21(1), 47–57.
- McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the Community. A Trigger for Change and Development*. Leicester: NIACE.
- McGivney, V. (2001). *Fixing or Changing the Pattern? Reflections on Widening Adult Participation in Learning*. Leicester: NIACE.
- McGivney, V. (2004). *Men Earn, Women Learn: Bridging the gender divide in education and training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- OECD (2006). *The New Rural Paradigm: Policies and Governance*. Paris: OECD Publications.
- Sargant, N. (2000). *The Learning Divide Revisited*. Leicester: NIACE.
- Scott, A., Gilbert, A. in Gelan, A. (2007). *The Urban-Rural Divide: Myth or Reality?* Pridobljeno s <http://www.macaulay.ac.uk/economics/research/SERPpb2.pdf>.
- SURS (2005). *Definicije in merila za razmejevanje prostora na ruralna/urbana območja*. Pridobljeno s http://www.stat.si/drz_stat_sosveti_seznam1.asp?id=149.
- SURS (2011a). *Slovenske občine v številkah: Sveti Andraž v Slovenskih goricah*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/obcinevstevilkah/Vsebina.aspx?leto=2013&id=161>.
- SURS (2011b). *Slovenske občine v številkah: Gorišnica*. Pridobljeno s <https://www.stat.si/obcinevstevilkah/Vsebina.aspx?leto=2013&id=39>.
- SURS (2013). *Projekt statistike razvoja podeželja. Kakovost življenja in raznolikost gospodarskih dejavnosti na podeželju*. Pridobljeno s http://www.stat.si/tema_splosno_upravno_podezelje_predstavitev.asp#namen.
- Šantej, A. (2009). Razvoj in poslanstvo slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 22–30.
- The Urban Audit Project* (2004). Ljubljana: Statistični urad R Slovenije. Pridobljeno s http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=2654930E&ti=&path=../Database/General/26_indicators/30_26549_UrbAudit/&lang=1.
- Uhlenberg, P. in De Jong Gierveld, J. (2004). Age Segregation in Later Life: An Examination of Personal Networks. *Aging and Society*, 24(1), 5–28.
- Walker, A. (2009). Commentary: The Emergence and Application of Active Aging in Europe. *Journal of Aging and Social Policy*, 21(1), 75–93.
- Wenger, E. (2009): A social theory of learning. V K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning* (str. 209–218). London, New York: Routledge.
- Withnall, A. (2006). Exploring Influences on Later Life Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 29–49.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. London, New York: Routledge.

António Fragoso, Rute Ricardo, Nélia Tavares, Aurora Coelho

SHOULDER TO SHOULDER? MASCULINITIES AND INFORMAL LEARNING IN LATER LIFE

ABSTRACT

Although Portuguese researchers are increasingly interested in studying ageing processes, adult education has not been giving older citizen's learning the attention it deserves. At the same time, while discourse on informal learning has been present for a long time, not many investigations have chosen it as a central theme. During the OMAL project, we wanted to first have an exploratory approach to older men's learning in the community which, at a certain point, needs a theoretical focus on masculinities. In this article, we present the results of two case studies related to fishing. Our findings point to some interesting comments both on the importance of informal learning and of symbolic spaces in the community, as well as promising results on the issue of masculinities. Our provisional conclusions allow us to redirect our future investigational efforts.

Keywords: adult education, informal learning, community, men's learning, older adults

Z RAMO OB RAMI? MOŠKOST IN NEFORMALNO UČENJE V KASNEJŠEM ŽIVLJENJU – POVZETEK

Čeprav se portugalski raziskovalci vse bolj zanimajo za raziskovanje procesov staranja, potrebam starejših državljanov v kontekstu izobraževanja odraslih še vedno ni bilo namenjene dovolj pozornosti. Hkrati se le malo raziskav osredotoča na neformalno učenje, čeprav diskurz o omenjeni temi poteka že precej časa. V okviru projekta OMAL smo želeli narediti prvi korak k raziskovanju učenja starejših moških v skupnosti, kar je zahtevalo teoretsko raziskavo problematike moškosti. V članku predstavljamo rezultate dveh študij primera, ki sta povezani z ribolovom. Naše ugotovitve so prispevale nekaj zanimivih komentarjev o pomenu neformalnega učenja, simbolnih prostorov v skupnosti, poleg tega pa tudi nekaj obetavnih odgovorov na vprašanja, povezana s problematiko moškosti. Naše začasne sklepne ugotovitve bodo pripomogle k nadaljnji usmeritvi raziskovalnih naporov.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, neformalno učenje, skupnost, učenje moških, starejši odrasli

Ph. D. António Fragoso, Asst. Prof., University of Algarve, aalmeida@ualg.pt

Rute Ricardo, Ph. D. student, University of Évora, rutericao_23@hotmail.com

Nélia Tavares, M. A., neliatavares@hotmail.com

Aurora Coelho, M. A., In Loco Portugal, auroracoelho.ed@gmail.com

INTRODUCTION: A GLIMPSE INTO PORTUGUESE RESEARCH ON AGEING AND LEARNING

Over the last few decades, Portuguese researchers have shown a growing interest on ageing processes. Departing from an ecological perspective within psycho-gerontology, the works of Constança Paúl et al are central. They have approached the global changes in behaviour through the processes of ageing (Fonseca and Paúl, 2006; Ribeiro and Paúl, 2012), the crucial importance of social networks for the process of ageing, loneliness (Paúl and Ribeiro, 2009), and loneliness and disability in old age (Paúl, Ayes, and Ebrahim, 2006), among other issues. Additionally, sociologists have been concerned with this topic as well. São José (2012), for example, has been looking for divisions and inequalities within relationship between care and carers. There is also a strong strand of sociological research that focuses on the role of universities of the third age in the lives of the elderly. Learning and socialising at universities of the third age gives them the possibility to strengthen social networks and reinforce their social capital; it also has a crucial role by helping them in the difficult transitions from paid work to retirement (Veloso, 2011a, 2011b). Machado and Medina (2011) studied the elderly's learning trajectories, arguing for a positive influence of learning on their well-being (physical, psychological, social, emotional, and mental), self-esteem, and self-confidence. However, despite the number and variety of perspectives one can find in investigations of third age institutions, Veloso (2011a) acknowledges that a classical model of school was still partially in place and that one cannot say that a liberating education (in a Freirian sense) is being followed. Finally, the predominance of middle-class participants in this learning space was also clear – a pattern already noted in other European countries. Despite these and other advances, most of the research work has been done within the context of traditional disciplines of knowledge. Adult education, however, is not one of those fields. Thus, there is still much to be done, if our departure point or theoretical framework is adult education.

ADULT EDUCATION AND AGEING

Adult education and adult educators in Portugal have not been giving older citizens enough attention. Veloso (2011a), according to an analysis of Portugal between 1985 and 2008, states there is an absence of global coherent policy on adult education in the particular dimension of older adult's learning, leading to the marginalisation of the sector. Therefore, it is logical to ask why there is a certain tendency for educators in adult education and institutions to “forget” about working with older citizens. Our short, speculative answers follow: firstly, working with older adults generally implicates simple assistance or short-term creative solutions to practical problems posed by older citizen's everyday lives. Physical and psychological constraints are to be expected from older citizens, especially the ones in advanced age. This is a form of action that has been not the priority of adult educators, who tend to be more focused on attaining change or social change through education, sometimes taking radical or humanist paradigms as an inspiration (Freire, 1997). These aspects are difficult to tackle and represent real limitations to the type of work adult educators like to do.

Secondly, it is social work and social work institutions (including third sector organisations) that have traditionally been “in charge” of these tasks; adult education and adult educators have been leaving the field to pursue work at other kinds of institutions.

Of course, this raises an additional question: Is the work of these institutions directed at simple assistance or is it based on a more profound philosophy of action? The aim of our research was to look closely at third-sector organisations and educators within these professional settings. Despite the fact that third-sector organisations are commonly referred to as alternatives to the state and the market, some factors that influence their actions have to be considered. Firstly, the culture of contracting civil society (Field, 2006) the neoliberal state has been enacting in the last decades has dramatically reduced the independence of third-sector organisations. State regulation and control have been transforming third-sector organisations into state partners. However, this seems to be a *very unequal partnership*: while the state keeps its power anchored in the law, third sector organisations fight for their survival. Secondly, the logic of the market tends to be a threat to the intermediate forms of social organisation. Those institutions are increasingly vulnerable, as they are weakened by, on the one hand, the vanishing policies of state social intervention (Andrade and Franco, 1997) and, on the other hand, the mechanisms of individualisation of the working institutions themselves (Autès, 2003). These two processes acting together had been responsible for the evolution of professions leading to the logic of services (in most cases, contracted services) and to the fragmentation of social professions. Therefore, it follows that one of our conclusions (Ricardo and Fragoso, 2014) was precisely that despite the fact that educators have a clear idea of working to promote participation, autonomy, and emancipation, there are significant obstacles at all levels to making this philosophy concrete. Our results depict a scenario of increasing interpenetration among the market, state, and third sector organisations; sometimes, the alternative is only theoretical.

There is, however, a subfield of adult education that transversely comes into contact with the cases we will present: community development and education, commonly called local development in Portugal. It emerged as an important field of practices in the mid-1980s and experienced a golden period until roughly the end of the century. In Portugal, community development served as particular inspiration for popular education (Fragoso, 2011): departing from local needs or community problems, there was work on the organisation and education of the population in order to facilitate change. A great deal of the work done in Portugal did not focus specifically on older citizens; instead, territories or communities at large were to be the centre of the action. However, these forms of popular development showed us the importance of non-formal and especially informal learning in communities. Therefore, it was only natural that we joined a group of researchers who, inspired by the research of Barry Golding (Golding, 2011), put together the OMAL (Older Men as Active Learners in the Community¹) project. In it, we tried to take a first look at men’s learning in informal contexts in the community, taking for granted that masculinities would be also an important issue for our common framework.

1 2012-1-SI1-GRU06-04019 2, funded by the Lifelong Learning Programme (Learning Partnerships).

AGEING, INFORMAL LEARNING, AND MASCULINITIES

Community education teaches us the importance of informal learning. Most of the time, we face deprived populations with a consequently low level of organisation and a weak associative ability. In these conditions, promoting processes of participation requires that informal learning take place along the processes. Even if researchers quite often prefer to focus on formal or non-formal learning, a significant set of important details are to be found in an informal dimension, at the same time that people participate in community action. In these processes, people learn (Fragoso, 2014) how to organise themselves to divide tasks, how to look for the information they need, and how to search for the institutions and social actors that might bring them funding possibilities and the ability to make decisions. People can learn how to discuss their options and to assume responsibility for the choices they made. In short, informal spaces of learning are crucial for the community to increase its level of organisation, to encourage participation, and to open doors so that adults can autonomously select those paths considered important for the future of the community or those activities that can have a positive effect on their lives.

Informal learning can give older men in particular a number of advantages, as Golding (2011) clearly demonstrates. Not only in concrete dimensions such as health or in men's contributions to the community, but also because men seem to have a different way of learning as compared to women: this different way of learning, that Golding argues to be social, local, and situated, can eventually be the key for us to test ways of diminishing the levels of exclusion of the male population, in a time where we should no longer hide that the problem is beginning to be felt in a number of different countries around the world (see Golding, Mark and Foley, 2014).

Connell's (2005) concept of *hegemonic masculinity* is fundamental to understanding the social and cultural construction of diverse masculinities in their relationship to power. It refers to gender practices that guarantee the legitimacy of patriarchy, leaving men in a dominant position and women in a subordinate role. Deeply anchored in a Gramscian notion of power, hegemonic masculinity subordinates all other alternative masculinities, including complicit and subordinated masculinities (Connell, 1987, 2005). In Portugal, masculinities started to be researched in the 1990s in the field of social anthropology. Almeida (1995) used Connell's *hegemonic masculinity* while researching in southern rural areas, and concluded that masculinity among young Portuguese peasants is a fragile condition, constantly subjected to vigilance and affirmation through discourse and performance. Today, however, there is already an interesting set of studies on the topic. For example, Amâncio (2004) shows how cultures reproduced through profession are gendered and still include important features of traditional hegemonic masculinity, even if these professions are now open to women. Laranjeira (2004) studied the attitudes of young adults, connecting the establishment of masculinity to behaviours implicating some kind of risk. Recent research uses the concepts of "old masculinity" and "new masculinity" to refer to transitional gender relations and male family roles experienced in contemporary Portugal (Wall, Abloom, and Cunha, 2010). Despite the popularity of modernist values,

gender role differentiation persists in Portuguese society. Thus, even if in recent decades we are witnessing a transition from the older model of “man as breadwinner” and “woman as caretaker” to a more democratic and egalitarian division of work and social roles, these transitions are not as swift as one might expect.

METHODOLOGY

Within the framework of the OMAL project, we conducted two case studies in the region of Algarve (southern Portugal). In both, we tried to naturally understand the case (Stake, 1994), adopting an exploratory position (Yin, 1993), which allowed us to better formulate guidelines and questions for future investigations. The first case study concerns an amateur fishing club located in the city of Faro. In its initial stage, our approach included document analysis (members’ files, minutes of the meetings, etc.) and informal conversations with key informants to naturally understand the origins and evolution of this group mainly formed by men. Naturalist observation followed at different times of day; this included an observation of a fishing social event that took place at Faro beach. Finally, we conducted ten semi-structured interviews (Fontana and Frey, 1994) with different club members. In the second case study, we still looked at fishing, but in a different context: we discovered retired fishermen still working on shore six days a week, repairing nets or doing maintenance jobs in the boats. This approach was, of course, more difficult; in this context, every interview would seem unreasonable. Aside from observation, we had to use long periods of informal conversations. In the initial phase, these conversations did not have a precise objective of collecting information. In the second phase, we decided to try to guide the conversations towards the understanding of their past as fishermen, in a way trying to do a superficial biographical approach. We had to understand if the patterns of learning and socialising through their work as fishermen had something to do with these men’s lives today.

BUILDING COMMUNITY: THE CASE OF THE FARO AMATEUR FISHING CLUB

The amateur fishing club in the city of Faro (southern Portugal) was created in 1956 by a group of eleven friends. Initially, they had their own unofficial competitions, but soon they built one team and started to compete officially. In a few years, they became regional, national, and international champions. Because of the need to guarantee the continuity of their successful performance in competitions, some members of the club decided to dedicate some time to teaching a group of young people the fishing techniques – and thus a new generation of champions was born. Today, the amateur fishing club is one of the best clubs in the country (top three); they have many of individual and team trophies at all levels. The club has the *status* of institution of public utility and has received the city medal for sport merit. This club offers some activities, like fishing competitions at various levels, social fishing, and indoor activities. The club’s teams that perform well at

regional competitions are allowed to compete in national competitions; if the teams rank in the first group at the national level, they have access to worldwide competitions. Social fishing on the weekends or during holidays with their families or friends is a central activity in which fishing appears to be a pretext for socialisation. These activities usually end with a common lunch at the club's bar. Some indoor activities like snooker, cards, domino, darts, and "drinking and talking" also take place in the club's bar. All of these activities seem essential to older men's social lives.

The elderly's participation in official competitions is not possible because of their physical limitations. These members participate in local or social fishing events and primarily use the club spaces for socialising, gathering and participating in social games like cards, snooker, and dominoes. These men see the club as their own space, a place where they feel good and with which they identify. Contrary to other similar spaces, socialising does not occur only among their age group. The games or simple conversations happen among people of very different ages.

Apart from the group of older men, it is possible to identify additional groups of adults or young adults in the club. There are the ones who have jobs and participate in fishing competition or social events. There is a group of young adults who are unemployed and hang around during the day, socialising with all the rest and playing games in the club. This seems to represent an important resource for their mental health and an anchor to feelings of belonging to the community. There are also some groups that have been built through professional relationships and, after retirement, the club space represents these men's meeting point. To summarise, the club spaces and activities are fundamental for the elderly to be able to socialise and to combat isolation, and represents a contribution to intergenerational socialising and learning.

Familial structure is deeply integrated in the club and its socialising patterns as well. It was surprising to see how men take their children to the club or to the social fishing events. This seems to contribute to a strong tie between family and the club. It is possible to find three generations fishing at the same time. At present, they teach fishing techniques to others, learning from each other and collectively in the most informal way possible. There are neither appointed nor hired coaches, nor scheduled, formal training sessions – oddly enough, if we think in the significant sports merit of the club. On the one hand, this means that complex fishing techniques are learned through an informal dynamic, similar to everyday learning occurring during socialising or other sorts of informal relations. On the other hand, it also shows the potential of learning from practice. These men are able to build a common narrative from practice which, of course, also has the consequence of depicting a strong sense of belonging. The sense of belonging, although in some cases departing from family, extends beyond family ties. As a sixty-three-year old man said, "Let me put it this way: there are men who don't have a family and this *is* a family..."

The women in the club seem to reproduce the traditional gender roles: women cook lunches or sell raffle tickets to raise some funds for competitions. This club has a young

woman in the bar; she manages and maintains the order there. This girl is respected by the men and she can function as a way to bring more women to the club. There are groups of women who are not members but still come to the bar, mainly to drink coffee during their pause as they work nearby. Although they are in the minority, female members use club spaces for socialising and also for social and official competition at all levels. Men stress that women are as good as men on fishing and respect them for that; this seems to be the key for their “acceptance” in a mainly masculine environment.

Club members are capable of establishing important ties with the larger community. We see a significant number of “non-official” members using the club spaces and the bar mainly for socialising. Club members are often volunteers for community projects related to the environment, the sea, or the lagoon. They participate in cleaning initiatives of green spaces or the islands surrounding Faro.

There are some strong symbols that bond people together and keep them going, which in this case have to do with fishing: various fishing objects, prizes, trophies, the sea, and the lagoon. All of these possess powerful images and object associations that make it easier for people to identify with the underlying norms and values. Although the club has no financial support, informality, friendship, and familial relationships seem to be the foundation of its success and reflect the concepts of identity and belonging central to community.

“SHOULDER TO SHOULDER:” WORKING (TOGETHER?) BY OURSELVES

This case study has been developed around a fishermen’s community in the city of Olhão. The participants are a group of retired fishermen who currently dedicate their time to repairing fishing nets and doing maintenance on the boats. They are between 64 and 72 years old, all married and with children and grandchildren. These men’s working place is near the docks, from which vessels sail out to sea. It is also the place where the fish is discharged to be sold and resold. They work in short and narrow places similar to sheds, filled with all sorts of fishing material. There we find usually two men in the same space, each one doing his job. It is a typical male-only environment; there are always men arriving, others going out to sea, and still others who just want to talk to each other.

At an initial approach, these men are not very open to conversation. Although they do not refuse to talk, they do so curtly and superficially while they keep on doing their work. Their days are mostly spent working ashore. Their work week goes from Monday to Saturday, with a varied timetable, depending on the amount of work they have to do. They can start before 7a.m. and work until 4p.m./5.30p.m. They have a break for lunch, most of the times at their own homes, as they all live in Olhão. At the end of the day, depending on the season, they can keep on talking to friends in the avenue or near the market, or they go home. On Saturdays, and if the weather is bad and the sea is rough, they do not need to spend so much time repairing the nets, but if the weather is good they can work for entire days as the amount of work increases. This is why their weekend only consists of Sunday. On this day, they are free, they can rest, be with their families, and go for small walks or drives.

These men started this activity when they were small children, still attending primary school. Some of them succeeded in finishing primary school; and that made it possible to get a working permit and to attend the Fishing School or join the Navy. These qualifications allowed some of them to sail abroad for long periods of time and earn better wages. Others did not have the opportunity to study because they had to begin working earlier to help their families.

Most of them spent long periods of time in fishing ships, distant from their families, but with the company of their mates (masters, foremen masters, drivers, fishers, etc.). Some friendships have lasted until today. Despite a difficulty in noticing their real affective bonds, it has been possible to observe changes in their facial expressions when they remember those days and people. Maybe because it was the only life they knew, whether they liked or disliked it, and regardless of how hard their profession was, the memories of those times bring them comfort.

The routine on a fishing boat leads to repetitive procedures: casting the nets, mending others, collecting nets full of fish, depositing them in containers, casting the nets again and again... The communication established among these fishermen was mainly related to the tasks they had to do and little else. Because the job could not stop, the few breaks they had were used to make meals together, in groups, to play dominoes or cards, to talk a little, and, essentially, to rest. Some told us that the conversation was short because the men were of few words and they were there to work. Life at sea was very hard, as these men were subjected to precarious and dangerous conditions. They had to face storms in the high seas in small boats. The conditions of hygiene and nutrition were also much worse than that they experienced on shore.

We think that the profession and way of life of these men directly affects the way that they learn. For them, the fact of working in a group does not mean that there is a collective learning process. Although some of them have taken courses, they stated that what they have learned in formal terms was not enough to *be* fishermen. It was the everyday struggle at sea that taught them. In a boat, one learns primarily through practice and by observing the older or more experienced comrades. However, each man learns primarily by himself. It seems to be a form of relationship in which affection and sociability have very particular contours. What unites them is the work. However, it seems that there are no ties of affection among them, despite spending so much time together, confined to the boat in which they live and work for months, with only a few stops along the route. It is possible that these relationships, resulting from their biography and typically male, had been built through these labour relations, affecting the men of our case study, even today.

The work done ashore is different from what many of these men were used to doing at sea, but the means of learning is the same: through practice and with each other: "I had a cousin who was a land master and sometimes I used to be next to him, watched him, and he taught me, so I was learning to fix the nets." In their private lives, there is something in common: they all have children and *none* taught them the art of fishing, *none* wanted

the children to follow a profession connected to the sea. Some have a great fondness for teaching the younger generations and have always done so throughout life, and even after retirement they continue to do it... but their children represent a significant exception.

Having made professional trips (along the Portuguese coast, Mauritania, Senegal, South Africa, Angola, USA, Morocco), enabled them to come into contact with other cultures, customs, and languages, as well as to acquire knowledge of geography, management, and economics. The talent with which the two fishermen who worked abroad for a long time talk about various subjects from politics, the environment, social issues, etc. is obvious. We believe it would be interesting to pursue this matter further and to see if there is in fact a direct relationship between their cultural experiences outside of the country and the range of their backgrounds and interests.

For these men, it is very important to keep on working after their retirement, not only because they can feel socially useful and occupied, but also because they can be paid for work they are still able to do. Although sometimes they refer to how hard the life of a fisherman was, their connection to the sea is deep. For almost all of them, this was the only life they knew and to keep working allows them to continue to live with people who use the same language, sharing meanings and symbols. Also, all of the men in our case study admit that the fact that they can earn some more money is a key factor. It allows them to help their families financially. Some have unemployed children living with them. Two men claim that being active helps them to escape addictions (mainly alcohol). It is also a matter of being able to maintain a certain balance in their mental health. Some men even go to fix the nets on Sundays, or spend this day in the garden with fishermen or former fishermen, talking about football, women, and the sea.

The pattern of activity described here displays significant ambiguities. On the one hand, men feel good about no longer having to be away for long periods of time, being away from the family. There are men who reported wanting more time for themselves, to rest, to do leisure activities, and to give more attention to the family. On the other hand, however, the fact that they continue to have an occupation after retirement, six days a week, also means that the time spent with their families is not experienced as in other cases of typical pensioners. As money does not explain everything, there remains a central ambiguity: these men seem to want to stay away from the life of fishing, but at the same time they seem not to be able to live without it. It is also meaningful that some say explicitly that they are working just to escape family life – to escape an experience of everyday family company which only now, after retirement, they have truly experienced and maybe is frightening.

Some “typical” features of masculinity are evident in these men, for example, in the time we spent with them (even when we were quiet), we observed that they kept their distance. These men spend their days together, but remain separated in relational or affective terms – or in the terms with which women usually experience relationships, implicating affection and sharing feelings. Each of them works individually and speaks

little, even knowing exactly what the other one is doing. Even when they were closer in personal terms, at work everyone did their job and spoke little. However, we noticed that in this kind of relationship there is a certain comfort. They are alone together. They do not have to communicate verbally with the mate next to them, and yet, it seems important that he is next door, daily. In short, there is more than one way to be together, to not be alone, or to be apart.

CONCLUSION

These findings allow us to stress the issue of masculinities. In the case of the amateur fishing club, we find that there is an ambiguity within gender relationships. At the same time, some women at the club still assume their traditional gender roles, that some women are also fishing champions makes them an appreciated presence at the club, and some expressed that the club should have more female members. It is important to note that a substantial part of the life at the club revolves around competition, but also around games of various types, in a kind of daily activity easily taken for “hanging-out” or doing nothing. That is, there is a mix of traditional characteristics attributed to men that would constitute part of the “old masculinity” and of different possibly new masculinities. Research on masculinities done in Portugal could be used to discuss our findings, namely, the notion that old masculinities and new masculinities refer to transitional gender relations and male roles (Wall et al., 2010). It is also important to stress that masculinities are a fragile condition subjected to constant vigilance and affirmation through discourse and performance (Almeida, 1995). Vigilance, in this sense, surrounds us in the multiple contexts of our life; however, modern life forces us to spend a significant amount of our time within working environments and with family, while time to devote to friends or leisure seems to be, at least in some cases, decreasing. At the fishing club, however, we find a high percentage of older men who are retired and a smaller group of younger, unemployed men. Consequently, we hazard that the informal character of the learning spaces we find in the club can function as new spaces in which men are freer to build their masculinities in a different way. On the one hand, they have more confidence in spending their free time in hands-on activities or in inconsequent forms of male relationships that mostly include hanging around and playing cards or other types of games. It is possible, however, that these informal spaces also function as opportunities for transitions in gender relations and the construction of gender roles.

The case of the retired fisherman working ashore also gives us pause, encouraging us to think about masculinities, but in a different direction. It is clear that while formally working, these men built very traditional gender roles around the central values and norms of work with other men, in a very particular environment (the totalitarian milieu of the fishing boats where they spent significant amounts of time). Some important factors were evident in the hard life of working as a fisherman: learning from practice and taking advantage of other experience, enduring the harsh conditions of everyday life, putting the job first and limiting relationships among men to the very few opportunities when they were not working or trying to rest. In this way, solidarity among mates was established through the experience of

suffering, and sharing in their case did not include a necessity of verbalisation or emotional summary. Therefore, it is only natural that, after retirement, these men maintain all of the indicators of old masculinities. Compensation alone does not fully explain why they keep on working. These men want to keep feeling useful and occupied; it is further understandable that they need to maintain a connection with their mates. However, we cannot forget the role of family in this issue. These men, while formally working, spent limited periods of time with their families (it would be quite interesting to know more about their family life from the perspective of women, but we did not have this opportunity at this time). When they retire, they are faced with having to have a daily, brand new form of relationship with their families, which potentially include some gender clashes as a result of a re-negotiation of duties within the family, for example. In our exploratory conclusion, these retired fishermen also still work in order to escape this bargaining and to be able to maintain the usual pattern of relationships they used to have while working.

The case of the fishing club also allows us to put forward some conclusions regarding learning. Firstly, it is important to stress that everyday life at the club shows interesting signs of inter-generational learning. Learning to fish is – although for some this could seem strange – a very technical issue that includes a great detail, as well as a good knowledge of the sea, the tides, the weather, etc. Although in a phase of the club's history some training sessions were organised, today members learn by doing. This experience is a practical learning that grows out of the experiences of others, functions as an extension of the family, and includes persons of every age. This constitutes an important collective narrative of practices. Mainly, however, it reveals that men prefer this kind of community-based, hands-on learning, provided they control the rhythms of learning – contrary to what happens when people engage in formal, non-formal learning and training. This is a conclusion that has been reported in others cases, as pointed out in a recent publication on older men's learning across a variety of different settings: "The most effective learning for most men with limited prior experiences of learning is informal, local, and community-based, which builds on what men know, can do, and are interested in," (Golding et al., 2014, p. 256).

Our findings also demonstrate the central importance of socialising and the effects it can have in maintaining the men's ties to community, combating isolation, and the natural decay of social networks with age. At the same time, the fishing club members demonstrate a considerable sense of belonging that seems to makes them more capable of contributing to the larger community in a positive way. The fishing club members build a valuable, symbolic space (Kurantowicz, 2008) around the specific symbols that have to do with fishing and the fishing competitions, the sea, and the lagoon.

Finally, it is important to understand our cases as exploratory and our conclusions as provisional. Mainly, we have the feeling that we are only taking the first steps into a hidden world – the world of informal spaces of learning in the community, characterised by significant diversity and difficult to comprehend in a short period of time. Now is the time to do a team reflection that makes us more capable of programming the next steps of our research.

ACKNOWLEDGEMENT

This article was partially supported by the Foundation for Science and Technology (FCT).

REFERENCES

- Almeida, M. (1995). *Senhores de si: Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Amâncio, L. (ed.) (2004). *Aprender a ser Homem: Construindo Masculinidades*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Andrade, A., and Franco, R. (2007). *Economia do conhecimento e organizações sem fins lucrativos*. Porto: Sociedade Portuguesa da Inovação.
- Autès, M. (2003). As metamorfoses do trabalho social. In J. Chopart (ed.), *Os novos desafios do trabalho social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 255- 270). Porto: Porto Editora.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power*. California: Stanford University Press.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. California: University of California Press.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the Educational Order*. Stoke: Trentham Books.
- Fonseca, A. M., and Paúl, M. C. (2006). *Envelhecer em Portugal*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fontana, A., and Frey, J. (1994). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Qualitative Research* (pp. 645-672). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fragoso, A. (2011). Time Goes By: An Overview of Local Development Trends in Portugal. In A. Fragoso, E. Kurantowicz, and E. Lucio-Villegas (eds.), *Between Global and Local: Adult Learning and Development* (pp. 119-131). Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Fragoso, A. (2014). Non-Formal and Informal Learning in the Community: A Case Study in Northern Algarve (Portugal). In Ž. I. Žagar, and P. Kelava (eds.), *From Formal to Non-Formal: Education, Learning, and Knowledge* (pp. 131-147). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Golding, B. G. (2011). Social, Local and Situated: Recent Findings about the Effectiveness of Older Men's Informal Learning in Community Contexts. *Adult Education Quarterly*, 6(2), 103-120.
- Golding, B., Mark, R., and Foley, A. (2014). Men's Turn to Learn? Discussion and Conclusion. In B. Golding, R. Mark and A. Foley (eds.), *Men Learning Through Life* (pp. 244-259). Leicester: NIACE.
- Kurantowicz, E. (2008). Community Learning. Resources, Actions, and Reflexivity of Territorial communities. In A. Fragoso, E. Kurantowicz, and E. Lucio-Villegas (eds.), *Local and Global. Adult Learning and Community Development* (pp. 55-60). Wrocław: University of Lower Silesia.
- Laranjeira, A (2004) Não és homem não és nada: Masculinidade e comportamentos de risco. In L. Amâncio (ed.), *Aprender a ser Homem, Construindo Masculinidades* (pp. 51-73). Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, F., and Medina, T. (2011). Senior Universities and Learning Pathways. In E. Veloso, P. Guimarães, F. Martins, D. Silva, and M. A. Faria (eds.). *The Elderly, Education, Intergenerational Relationships, and Social Development. Proceedings of the Second Conference of ELOA* (pp. 194-202). Braga, Portugal: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Paúl, C., Ayes, S., and Ebrahim, S. (2006). Psychological Distress, Loneliness, and Disability in Old Age, *Psychology Health and Medicine*, 11(2), 221-232.

- Paúl, C., Ribeiro, O. (2009). Predicting Loneliness in Old People Living in the Community, *Reviews in Clinical Gerontology*, 19, 1-8.
- Ribeiro, O., and Paúl, M. C. (2012). *Manual de Gerontologia. Aspetos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel.
- Ricardo, R., and Fragoso, A. (2014). Working in the Third Sector: A Case Study Based on the Perceptions of Educators from Southern Portugal. In P. Guimarães, C. Cavaco, L. Marrocos, C. Paulos, A. Bruno, S. Rodrigues and M. Marques (eds.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses – Proceedings of the Conference* (pp. 166-174). Lisboa: Instituto de Educação.
- São José, J. (2012). A divisão dos cuidados sociais prestados a pessoas idosas. Complexidades, desigualdades e preferências. *Sociologia, problemas e práticas*, 69, 63-85.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Veloso, E. (2011a). *Vidas depois da reforma*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Veloso, E. (2011b). Older Adults and Educational Practices: The Case of a Portuguese Third Age University. In E. Veloso, P. Guimarães, F. Martins, D. Silva, and M. A. Faria (eds.), *The Elderly, Education, Intergenerational Relationships, and Social Development. The Proceedings of the Second Conference of ELOA* (pp. 297-311). Braga, Portugal: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Wall, K., Aboim, S., and Cunha, V. (Eds.) (2010). *Vida familiar no masculino: Negociando velhas e novas masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage Publications.

Tiina Tambaum, Helina Kuusk

OLDER MEN AS DEEP-ROOTED TREES OF WISDOM

ABSTRACT

This qualitative study was carried out among older men in the rural municipality of Tartu, Estonia. The data was gathered with the intention of exploring the obstacles encountered and motivational aspects employed when trying to convince older men to share their knowledge. The study revealed the existence of untapped potential in the involvement of older men in the exchange of knowledge. It also highlights didactic solutions for challenges encountered in the processes of older men's learning and knowledge-sharing. The study revealed older men's preferences for practical learning and knowledge-sharing. Men are willing to share their professional skills: that which they have acquired either at work in the household. Older men also demonstrated a lack of flexibility when the correctness of their views was challenged, which may present an obstacle to informal knowledge sharing between generations. The Estonian educational system for the elderly is based on the participants' own initiative and active involvement, but unfortunately this is just what men in the municipality of Tartu lacked.

Keywords: older men, passing on skills, informal learning, rural area

STAREJŠI MOŠKI KOT DREVESA MODROSTI Z GLOBOKIMI KORENINAMI – POVZETEK

Kvalitativna študija je bila izvedena med populacijo starejših moških v podeželski skupnosti v Tartuju v Estoniji. Podatki so bili zbrani z namenom raziskati ovire, ob katere zadenemo pri poskusu prepričati starejše moške k temu, da bi prenašali svoje znanje, in odkriti potencialne motivacijske dejavnike. Študija je pokazala, da ne vključenost starejših moških v izmenjavo znanja pomeni neizkoriščen potencial. Hkrati je osvetlila didaktične rešitve za nekatere izzive v procesih učenja in izmenjave znanja ob udeležbi starejših moških. Študija je razkrila, da so starejši moški bolj naklonjeni praktičnemu učenju in izmenjavi znanja, pri katerih lahko izkoristijo svoje znanje, ki so ga pridobili bodisi v svojem poklicu bodisi pri delu doma. To znanje so pripravljene prenašati na druge. Hkrati se je pri starejših moških pokazalo pomanjkanje fleksibilnosti, ko gre za dvom o pravilnosti njihovih pogledov, kar bi lahko bila ovira pri izmenjavi znanja med generacijami. Estonski izobraževalni sistem za starejše temelji na pobudi in aktivnosti samih udeležencev, ki pa ju pri moških iz Tartuja ni bilo.

Ključne besede: starejši moški, posredovanje znanja, neformalno učenje, podeželsko okolje

Tiina Tambaum, M. A., Estonian Institute for Population Studies, tiina.tambaum@tlu.ee

Helina Kuusk, M. A., Institute of Educational Science, Tallinn University, helina_kuusk@hotmail.com

THEORETICAL BACKGROUND

According to several authors, older adult learning is the domain of women. Older men, especially those from rural areas and with lower levels of education, participate less in all educational endeavours (Withnall, 2010).

Formosa (2012) points out that the reason for infrequent attendance in learning activities offered for men is the content and the way this content is advertised. For example, courses or lectures at the Universities of the Third Age are aimed at health care and largely deal with health issues that concern women, such as obesity or osteoporosis. Also, the organisers at the Universities of the Third Age are women, and this situation encourages women to offer content and form which they find interesting. Studies conducted at Australian Universities of the Third Age reveal that older men and women confirm that their interests are different. In short: they like to do different things (Williamson, 2000, in Russell, 2007).

According to many scholars, older men becoming “invisible” has become a significant problem due to a lack of studies on the same (Russell, 2007). Golding notes that studies on isolated men and especially on working-class men help us understand their roles and masculinities, and how they cope with their frustrations and negative attitudes (Golding, 2011). There are a few studies on older persons’ learning and participation in the community in Estonia (Metsaorg, 2013; Paju, 2005; Kasepalu, Laidmäe and Tulva, 2013), but even they do not differentiate men in their analysis.

According to socio-cultural approaches to learning, social relationships are important and knowledge is created between two or more persons (Schunk, 2012). Dewey states that learning will always take place in a social context; knowledge is socially constructed and is based on experience. For Dewey, experience is a broader concept, that of not just knowledge, but living and life in general (Elkjær, 2009). The socio-cultural approach argues that learning is affected by social, organisational, cultural, and other contextual factors. Learning does not take place in isolation from its context (Hager, 2012).

When looking at men as learners, Withnall make the point that adult education and community learning for men is always contextual, involving both bottom-up and top-down structures, and it is based on relationships and context rather than individual, cognitive and behavioural interactions (Withnall, 2010). Golding, Mark, and Foley (2014) conclude in older men’s learning studies that the most effective learning method for a large proportion of men who have little prior formal educational background is informal, local, and community-based and relies on what men know, can do, and are interested in.

Field points out that learning is a process of mutual giving and receiving and that social relationships are created in collaboration with others (reference to Golding, Mark, & Foley, 2014). A positive attitude towards the elderly as givers rather than as passive consumers can help older people themselves to improve their attitudes and quality of life (Boudiny & Mortelmans, 2011). Wenger (1998) argues that learning and transferring knowledge is the same process, in which it is difficult to distinguish between the various

constituents. However, teaching and learning are not each other's mirror image. Learning can take place without teaching, just as teaching does not create learning in itself, but creates a context in which to learn.

Based on the theoretical principles of mutual giving and receiving, the authors of this paper were interested in the ways in which older people see themselves as givers or sharers of their skills and knowledge. The research question was the following: What is the readiness to share knowledge and skills among older men in rural communities and what are the obstacles, motivations, and organisational details?

THE AGING POPULATION IN ESTONIA

Estonia has 1.3 million residents, 27% of whom are 25 years old or younger and 18% of whom are 65 or older. 68% of the country's population is made up of Estonians. In 2012, life expectancy at the moment of birth was 77 for Estonians. The life expectancy of men and women differs by 10 years (72 and 82, respectively). 32% of the Estonian population lives outside of cities. Older people in Estonia are characterised by quite poor health. In 2012, the average number of healthy years was just 55.

A coping study among the 50–74 age group (Linno, 2010) highlighted that, in the previous 12 months, only 16% of people of pension age had participated in a course, workshop, or seminar, or had engaged in independent learning. Among those who had been actively studying, 42% of men preferred independent learning and informal education as compared to 30% of women.

National adult education statistics from 2011 showed that the 50–64 age group had just 50% of computer users. In the older age group, the share of computer users is lower among men than among women (M 48%, W 53%); at the same time, the share of users with an expert level is larger among men (M 13%, W 9%).

The Social Welfare Act outlines educational and developmental activities for older people; it defines the social services the state must provide based on need. The latter include a service to support the independent coping and development of people. Local governments are obliged to guide people in the use of their spare time, and to mould their personal and everyday skills by involving them in activities that develop their skills. The reason why the services as described by law often do not reach older people is the point of origin – a letter of referral or the need the person has expressed. If a retired person complains about deficiencies in knowledge or skills without displaying any physical symptoms, the complaint may not even take an official turn.

Larger or more active local governments have established centres that offer these legal services; these are called day centres or social centres. The function of these centres is divided into three categories – services (e.g. hairdressing), hobby groups, and events. In 2012, approximately 40,000 older people (out of 234,000 people aged 65 or older) participated in the services, groups, and events offered by the centres.

In the field of education for older people, the Universities of the Third Age have garnered a lot of attention in Estonia. All of these organisations primarily implement the French principles (Formosa, 2012) by offering lectures and inviting experts and public figures (e.g. ministers and professors) to give talks. There is always a great deal of interest in the lectures. The participants often have higher levels of education and are mostly women. Of the four Universities of the Third Age, three are active in Tallinn alone.

The Municipality of Tartu

The population of the Tartu municipality is 6990. The share of people above the age of 60 is 19%, and men aged 60 or older make up 8% of the population. This is a municipality located next to the city of Tartu, the second largest urban area in Estonia. The area of the municipality is 300 km².

Two small hamlets host regular meetings of the Country Women's Association. One hamlet has a women's folk dancing group, women's choir, and mixed choir, while the other has a brass band and village choir. The municipality has six libraries, which can be counted as the only educational offer for older men. There are no additional non-formal or informal community activities for middle-aged and older citizens provided by the municipality or NGOs.

The municipality has been governed for 20 years by one mayor. Until 1991, the municipality had a collective farm and state farm on its territory, on which most of today's pension-aged people worked. When Estonia regained its independence, the assets of the holdings were privatised and people had to quickly adapt to the principles of an open market economy.

RESEARCH METHODOLOGY

Since the readiness and practices for older men's learning and self-realisation have not been studied in Estonia before, a study with qualitative methods was conducted. The municipality of Tartu does not have a service offering coordinated activities for older men. The municipal government does not deny the theoretical problem, but has not thought of a solution either. This study was not commissioned by the municipality.

The data was gathered via semi-structured interviews. The aim was to use content analysis to determine indicators of current activities and the future wishes of men regarding existing skills and knowledge, readiness to share these, external obstacles, and impetus. The inductive content analysis method was used to analyse the interviews.

The interviews were conducted in summer 2013. The length of each interview was 60-90 minutes. The initial information on pension-aged men was received from the municipal government, after which the interviewer contacted the men by phone. During the interviews the men recommended other interviewees, the circle of which also expanded thanks to the municipality's residents, including recommendations from local activity

leaders. The final selection was based on the age-specific proportion of the respondents; geographic location was also considered, as was the aim of involving men with different levels of education (seven with higher education, four with vocational education, and the remainder with secondary or basic education).

The interviews were conducted with 31 men from four hamlets and nine villages. The interviewees were two disability pensioners in their 50s, 15 men in their 60s, 11 men in their 70s, and three in their 80s. Six of the men had full-time jobs. Among the men who participated, seven used or had used a computer, four were principally against using it and the others were non-committal.

The results of initial content analysis revealed eight indicators and values of direct purposeful teaching and sharing one's skills and knowledge.

FINDINGS

Readiness to Share One's Skills and Knowledge Purposefully

29 of the 31 men expressed their readiness to pass on their skills and knowledge. One refused, and one interview did not reveal if there was any basic agreement.

Basic agreement is divided into two categories. The first group of respondents (12 men; from here on the number of relevant men is given in parentheses) had already considered it, had previous teaching experience or, during the interview, could see themselves passing on their skills and knowledge and immediately started talking about the details of the situation.

- (Dance lesson) I could give dancing lessons. I'd need a partner though. /.../ If you go to a party in the local area, it's good to have a partner [who can dance well enough]. There's a lady in Kõrveküla village, a bit older than me. When we dance, others always look at us. There's a lot to teach. They say that when you dance you have to relax your body, but some people are very stiff.

- Yes, I agree. I could teach youngsters how to maintain and care for their technical equipment, their bicycles and scooters. I could tell them and teach them that you have to also take of your equipment, not just 'step on it!' I could teach them how to look after and fix simple agricultural equipment, too. I'd agree to that – if my help and advice is needed, then let's do it!

All four men with previous teaching experience expressed their active readiness. From the age perspective, men in their 60s expressed a more active approach (10).

The second group of respondents (18) did not say no, but their expressions regarding the teaching situation were passive and lacked confidence.

- If I could give advice or teach people, then why not, but it should probably be in the field of agriculture or animal husbandry. Horse husbandry and related fields.

Motivations for Passing on Skills

Three distinct groups of reasons that do not cancel one another out emerged in the interviews regarding motivations for passing on skills. The motivation named most often was that of the positive emotion one gains from sharing one's experience (6). This emotional experience is valued by both former workers and managing workers and it is not related level of education.

- (Power stations) I'd be happy for the old guy [i.e. the interviewee himself].

Among other things, personal developmental reasons that would accompany teaching were expressed – teaching would bring about changes (1), teaching would enable one to keep oneself familiar with the topic (1), and teaching experience is interesting (2). The educational backgrounds of these men were different.

- (Turning) I could take on an apprentice. /.../ They'd bring something new into my life.

- (Fishing) Well, if I could, I'd take someone with me. It would be interesting. I always teach the little guy [the interviewee's grandson] – he's a tough little kid. It [fishing] is different to what you see in the movies.

Men are also ready to share their skills with others for external reasons (6).

- I could teach children to appreciate nature. Whenever the municipality plants a tree – I don't know if there are any left! It should be arranged so that every child has their own tree. Then the kids would protect them and not damage them.

Ways of Passing on One's Skills

When describing what they imagine to be purposeful teaching, half of the interviewees tended to favour a practical individual process with demonstration and a hands-on principle (16). All of these men had learned their professional skills fully or in part through independent learning, while at the same time, all levels of general education were represented among them.

- (Bicycle repairs) I'd teach. /.../ They come to my garage and we take the wheel off. I let them do it.

- (Optimising driving) I could give advice. Even strangers are welcome. /.../ If someone was here I'd show them the tricks of the trade.

If someone pictured themselves passing on more theoretical information (5), this was preferred in a small group in a more private way.

- (Village history lectures) They've been sweet-talking me for a while now. I only offer readings... It could be done privately.

- (War time) I don't like to speak at all. I'd never do that. If there was someone [interested] who I could discuss it with, then yes.

The last example presents a viewpoint many interviewees (5) expressed clearly – men do not like the lecture format or theoretical teaching. Discussions in small groups and with people they know are more acceptable.

- (Electrical equipment) I'm not the lecturer type. I like talking and discussing things. Let's open a nice bottle of wine and chat.

Those to Whom the Men are Ready to Pass on their Skills and Knowledge

As expected, family members – primarily children and grandchildren – were named as the target group for knowledge-sharing.

The majority of the interviewees (20) saw adults in general as their target group, including peers. For three-quarters (15), sharing their skills and knowledge with adults did not mean teaching, but exchanging experiences individually or in small groups.

More than a third of the interviewees expressed their readiness or at least were not against the idea of educating young people (12).

- (Wrestling) I'd have nothing against it. /.../ To make them interested, and make the boys braver.

At the same time, many did not believe that the young (or people younger than them) were interested in learning practical skills or knowledge from older people. Thus, older men are essentially prepared to pass these on, but are pessimistic about such willingness being realised.

- (Farm work) I've even got the damn tools. Of course I'd help. I like it when people ask me stuff. They're not people my age – they have their own way of doing things. But they really don't want to work either. I have no hope for them. I don't think there's anyone who'd come and ask. The young are lazy – they have no enthusiasm for anything. Make them work, I say. They've never done a day's work in their lives.

Men see younger generations as being alienated from practical skills, with the reasons given being general changes in society.

- That's how our country's structured. Do you hear anyone talking about state plumbers or state sewer workers? No, they talk about artists. You can live without art, but what will you do when your toilet gets backed up? We've not noticed anyone interested in things like that here.

The difference between their own generation and youth, their attitude towards it, and their positions regarding the young are characterised by the following quote:

- Young people are taught to think differently. They have more democracy. They're used to it. /.../ They speak and think like they're taught at school. Their beliefs are what society has fed them. They're nudged in a certain direction. Why would I bother making a stand against the entire educational system? They learn about computers and do less physical work. They're smart and pretty. I once listened to a girl speaking – so diplomatic, using such grand words. All this nice talk can be taught.

Skills and Knowledge to Be Passed On

It is mostly professional skills that older men feel confident enough to pass on to others (27). During the interviews, the men revealed the trade or practical skill they had learned, worked with, or applied at home (with many men of this generation being e.g. amateur builders who built their own homes).

- I can give advice on equipment. On building. On gardening, too.
- I learned plumbing from my workers. The PRIA project was here: they came and asked for my advice.

A smaller proportion of men proffered a hobby or topic they had studied in depth in their spare time and that did not relate to paid work or work around the house (7).

- I could talk about UFOs. I'd prepare properly for that. Get some stuff off the computer. Just talking would be boring.

Physical Obstacles to Passing on One's Skills and Knowledge

The majority of the interviewees did not express any obstacles to sharing their skills and knowledge in one form or another (25). Poor or unstable health was mentioned by three of the men. Important here is that the influence of health on the readiness of teaching and on actual teaching are two different things. Health does not affect readiness to teach, but it does affect the actual teaching process.

- (Accordion) People have wanted to come for lessons from as far afield as Tallinn, but I haven't had the time – I've been sick.

Another obstacle was the issue of not having the necessary (or modern) tools to pass on skills (2). The latter was a significant obstacle when talking about the young. If there were physical obstacles, usually only one was mentioned, not several at the same time.

Psychological Obstacles in Passing on One's Skills and Knowledge

Internal arguments were mentioned as obstacles in passing on one's skills and knowledge. Most often this manifested itself as uncertainty as to whether one's skills and knowledge were sufficient (6).

- (Electricity) When I studied it, things were different – the competency thing has changed. Work techniques and safety requirements... it's all entirely different.

At the same time, some admitted that when the young person in question is a complete amateur, the basics of the area have not changed – so somewhat outdated tools and knowledge of trends are not obstacles to passing on knowledge.

Doubts regarding one's suitability to pass on skills and knowledge made up a third group of psychological obstacles, but such opinions were clearly expressed by only three men.

As with attitudes towards the young, psychological obstacles in the exchange of information between adults were sensed not so much in regard to oneself but to others. Life experience in everyday teaching and learning situations has taught the men that it is better to keep their wisdom to themselves than share it. It is sensed that the fixed opinions and attitudes of others are too difficult to change.

- /Disappointedly/ Everyone's smart these days.

- We discuss politics, but that's not much use. And nobody listens. Everyone does what they think is right. You get angry when you talk about things.

The men clearly saw other adults as learners and themselves as the party aware of the absolute truth. In other words, the men described the learning process in an informal form but did not see themselves equally as givers and receivers but only as providers of information.

- There's a big difference with 40-year-olds. I'm right, but they talk and think they're right.

- History is really one-sided [as written]. If you read a newspaper article that's based on history, there are lots of factual errors. It's the kind of thing I don't bother pointing out. If luck's with you, live your life; if you're healthy, work.

Organisational Solutions and Proposals

The study demonstrates that although the men express readiness to share their skills and knowledge, they generally lack the initiative to do so. They presume that someone else will make the first move, approaching them or gathering together everyone involved.

- (Dance lessons) First we'd have to see whether anyone was interested. There'd be no point if there were less than ten pairs. I don't know if the local government is even interested in it.

Moreover, the men prefer it when people know what to ask and have very specific tasks.

- (Wood and metal work) I like people who know what they want.

When talking about specific readiness to share one's skills and knowledge, money was not mentioned in 25 of the interviews. The other common argument – a lack of time – did not come up in the interviews. However, the need for a flexible schedule was mentioned (2) because of changes in health or a need to be available to children and grandchildren.

In order to create a context for the preparedness of older men to share their skills and knowledge, information on how they themselves gained skills and knowledge was analysed – i.e. their own learning experience. Although there was no specific question about this in the interview (at the beginning of which a question was merely asked about their educational level), 23 of the interviewees revealed that they had gained all or some of the skills needed in life (e.g. building) at work, without specialist training.

- When I was young I developed an interest in machinery. When I was 10 I rode on the tractor with my father. And then, one time, my father jumped off a moving tractor. It was really dusty. It was like learning to swim. I'm sure he knew that his boy [the interviewee] had some knowledge. After that, my father rarely got behind the wheel.

The analysis revealed that the men rarely used the word "teach" in the interviews. Often the word was present in the context of theoretical teaching (i.e. that they would not teach theoretically). Three men used the word "teach" regarding children or grandchildren (teaching them to play checkers and chess and teaching them to appreciate nature). One interviewee claimed that he would teach the entire scale on a trumpet and one man described that "there's a lot to teach" generally, referring to a lack of dancing skills among adults.

When describing their skills and how people have approached them, the men used words and expressions like "help," "give advice," "show the tricks of the trade," "pass on skills," and "guide". With peers, they would rather discuss things and share experiences.

DISCUSSION

Life experience gives older people the chance to take on the role of conveying skills and knowledge without pedagogical training. The qualitative study showed that older men in the municipality of Tartu are essentially ready to assume the role of passing on skills and knowledge. Of all the interviewees, it could be said that only one did not express such readiness. More than a third of the men participating in the study (12) were instantly able to describe the details of an imagined teaching situation. Considering this, the fact that only five of the men had actual teaching experience in the general educational system, and that men with different educational backgrounds expressed their readiness, the results represent a vast, untapped potential.

The possibility to be the sharer of knowledge and experience helps alleviate the problems observed among older people:

According to Kasepalu et al. (2013), 25% of older people in Estonia feel unneeded, which in turn affects their health and quality of life. The chance to share skills and knowledge could be one activity that makes older men feel needed. The latter can be argued because men saw the emotional factor as the main motivation for knowledge sharing.

Some men saw an opportunity for self-development as valuable in sharing skills, and these were not only men with higher education. A person passing on his knowledge feels that he can keep his skills sharp, remember half-forgotten knowledge, and stay up to date on innovations. This result corresponds directly with the viewpoint that every act of teaching is at the same time one of learning (Jarvis, 2006). Considering the limited participation of retired people in formal and non-formal education (Linno, 2010), sharing skills has the potential to be a satisfactory form of development for retired men.

The study referenced didactic techniques that can be applied in the process of older men's learning and knowledge-sharing. The term "teaching" applies especially to men with a very specific skill set in a situation in which the learner has no prior experience, particularly with children and young people as the target audience. In other cases, the term "teaching" should be avoided because older men do not find it relevant.

The study also clearly demonstrated that older men prefer to avoid theoretical training, particularly in the form of lectures, and instead share the information orally in small groups. Linno (2010) obtained a similar result when comparing differences in the preferences of older women's and older men's learning in Estonia. Thus, older men do not want to listen to a lecture nor give do they want to give on, but rather they prefer exchanging experience to theoretical one-way teaching and this preference may be a significant difference compared with women.

Considering the learning experiences of the men themselves – two thirds of whom learned their professional skills by trying, failing, and trying again – it is no wonder that they also preferred hands-on demonstration as a teaching method. Golding (2011) stresses that men prefer to learn *through* something, not *about* something, by applying the same principles they have used for years at work. This study confirms the same about passing on skills. The processes of passing on and acquiring skills and knowledge seem to be similar processes for older men.

The clearly preferred practical format in passing on knowledge agrees with the results, according to which most of the interviewees were ready to share skills connected with work done professionally or during their lives. Only seven ideas were related to hobbies. This can be interpreted as follows: the hobbies and work of men living in rural areas have no distinct boundaries, which means that activities geared towards social development should be provided in a work context. Tambaum (2010) reached a similar conclusion when studying the content preferences of older internet users. Golding et al. (2014) also claim that the most efficient way of learning is when men use what they know and can do.

The study revealed that there are some challenges with men's learning and knowledge-sharing. These are associated with older men's opposition to young people, as well as society and being up to date with it. Although children and young people were seen as the target group (one third of respondents supported this idea), however, older men did not believe the young would be interested in learning from them. Whereas the process of teaching between adults was imagined as an informal process, the role of children and the young was seen as that of empty vessels eager to be filled with knowledge. Furthermore, even regarding middle-aged people, older, more experienced men tended to take an inflexible position, bothered at the idea of the other person not accepting their word unconditionally. General disbelief and a sense of hopelessness regarding trends in society also emerged.

If the other half is not seen as a source of skills and knowledge and there is no dialogue, nothing will come of the mutual learning. In a post-modern society, older people's uncompromising attitudes in terms of their own standpoints and their role in society can become obstacles to the integration of different generations. For instance, of all of the men who participated in the study, only seven were computer users, four expressed a clear opposition to using computers, and the viewpoints of the others remained ambiguous. Statistics Estonia (2011) indicate low levels of computer use, particularly among older men. The complex reason here could be triggered by older men seeing themselves primarily as bearers of skills and knowledge and as stubborn autodidacts, not as receivers of skills and knowledge from younger people.

London stresses that learning triggers change. He points out that there are a number of changes during a person's lifetime that will bring out a change in one's behaviour, which in turn makes one adapt (London, 2011). The process of learning new skills triggered by changes seems to be hindered for older men. The study shows that although men express a readiness to share their skills and knowledge, they themselves generally lack the initiative to do so. They presume that someone else will make the first move, approaching them or gathering together everyone involved. Aside from general passivity, it is evident that the men present certain social aspects of concern that could be resolved through a study project with their own participation. But here, too, external organisational initiative was expected. There is almost no civic initiative among older men.

In this case, the reason for this may lie in the historical background of this social group or in the life experiences of older people. During their youth and middle age, older interviewees had lived in a socialist society in which initiative was part of the system. The community in question (the municipality of Tartu) has had a mayor marked by an autocratic style for 20 years. On the other hand, during the interviews, the men talked of failed attempts to teach those who were not willing to take advice. These are experienced men who know how to assess the probability of failure in every action. The former indicates the need for the empowerment of older citizens (Cusack, 2000), while the latter seems to conform to the results of Walker et al. (2012) that

as they age, most participants simply found that they have less capacity and energy to expend on social activities. They become more discerning about how they expend energy, particularly in terms of the emotional, social and support returns they secure from interactions.

Anyway, initiative means responsibility, and the results of the study suggest that older men avoid taking risks, but comfortably await offers.

Lack of initiative, passive readiness, and the so-called need for an agent form a clear contradiction to the current structure of the logic of self-development activities for older people in Estonia. In order to launch work at day centres or add topics of interest to men to the current programmes, the system requires initiative from the older people themselves. Also, it is presumed that teachers, organisers, and guides will step up from the target group as volunteers. Only Tallinn has enforced a social activity manager position at day centres; it is unlikely that such a regulation will be enforced in rural areas.

Using a metaphor, it can be said that in the process of sharing knowledge, older men see themselves as trees of wisdom with strong roots, as those who know the absolute truth and to whom reasonable young(er) people could come for advice. This tree of wisdom needs outside help, however, to integrate itself and its wisdom into the development of the community and society.

CONCLUSION

Based on the qualitative study carried out among older men in the municipality of Tartu, the following conclusions can be drawn:

The involvement of older men sharing their skills and knowledge is an untapped resource in society. The target group for older men could be youth to whom practical basic skills could be taught, as well as middle-aged people and peers with whom experience can be shared. It was confirmed that the readiness indicates the practical need.

The process of passing on skills and knowledge by non-professionals should be studied in depth, as should the degree to which the emergence of developing dialogue is affected by the significant age difference between the mentee and the mentor.

The role of sharing skills and knowledge is a suitable way for older men to develop. Giving older people a teaching role is a good way to reduce the widespread feeling of being useless and to increase the sense of integration into society for older men.

An engagement of older men's informal learning in the community requires a very active and skilled initiator. The latter is incompatible with the adult educational system in Estonia with its bottom-up principles; therefore, it is necessary to initiate changes in awareness-raising or in the system.

Older men in the municipality of Tartu expressed inflexible attitudes regarding the correctness of their views, and disbelief in trends in the development of youth. This phenomenon may form an obstacle to informal education between generations and for general activities related to integration. This is why integration processes should be launched with activities in which both parties have something equally valuable to offer each other.

Just as it was confirmed with older men's learning that the practical context and specifics of the task ensures success, the study demonstrated that the same also applies to the second part of the process – sharing knowledge and skills. In addition, it is important that the process should be called not “teaching” but “helping,” “showing,” or “advising”.

ACKNOWLEDGEMENT

Article supported by the European Social Fund and by Grundtvig program.

REFERENCES

- Boudiny, K., and Mortelmans, D. (2011). A Critical Perspective: Towards a Broader Understanding of “Active Aging.” *Electronic Journal of Applied Psychology*, 7(1), 8-14.
- Cusack, S. (2000). Critical educational gerontology and the imperative to empower. In F. Glendenning (ed.) *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical Implications* (pp. 61-75). Aldershot: Ashgate Arena.
- Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. In I. Knud (ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 74-89). Oxon: Taylor & Francis.
- Formosa, M. (2012). Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*, 34(1), 42-66.
- Golding, B. (2011). Social, Local, and Situated Recent Findings About the Effectiveness of Older Men's Informal Learning in Community Contexts. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 103-120.
- Golding, B., Mark, R., and Foley, A. (2014) (eds). *Men Learning Through Life*. Leicester: NIACE.
- Hager, P. (2012). Informal Learning: everyday living. In P. Jarvis and M. Watts (eds.) *The Routledge International Handbook of learning* (pp. 207-215). London: Routledge.
- Jarvis, P. (2006). The Socratic Method. In P. Jarvis (ed.). *The Theory and Practice of Teaching* (p. 97). London: Routledge.
- Kasepalu, Ü., Laidmäe, V.-L., and Tulva, T. (2013). Health and Quality of Life in Older Age in Estonia. *European Journal of Health*, 1(1), 11-34.
- Linno, T. (ed.) (2010). *A Coping Study among Older People 2009*. Ministry of Social Affairs. Statistics Estonia. Retrieved from <http://pub.stat.ee/>.
- London, M. (2011). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: University Press.
- Metsaorg, Ö. (2013). Täenduslikud kogemused elukäigus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut.
- Paju, I. (2005). Õppimine elutee kontekstis: eakate arusaamades. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut.
- Russell, C. (2007). What Do Older Women and Men Want?: Gender Differences in the 'Lived Experience' of Aging. *Current Sociology*, 55(2), 173-192.
- Schunk, D. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Statistics Estonia. (2011). Retrieved from <http://pub.stat.ee/>.

- Tambaum, T. (2010). Expectations of the Elderly for the Internet as an Influencing Factor for Internet Teaching. *Problems of Education in the 21st Century*, 22, 117-129.
- The Social Welfare Act*. Retrieved from www.legaltext.ee/et/andmebaas/tekst.asp?loc=text&dok=X1043K15&keel=en&pg=1&ptyyp=RT&tyyp=X&query=sotsiaaltoolekande+seadus.
- Walker, J., Orpin, P., Baynes, H., Stratford, E., Boyer, K., Mahjouri, N., Patterson, C., Robinson, A., and Carty, J. (2012). Insights and Principles for Supporting Social Engagement in Older People in Rural Areas. *Aging and Society*, 33(6), 938-963.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. London: Routledge.

Marvin Formosa, Roberta Chetcuti Galea, Rosette Farrugia Bonello

OLDER MEN LEARNING THROUGH RELIGIOUS AND POLITICAL AFFILIATIONS: CASE STUDIES FROM MALTA

ABSTRACT

This article examines two case studies from Malta that focus on older men learning through informal channels. The first case study investigated the role of a community-based organisation – namely, a religious confraternity dedicated to “Our Lady of Immaculate Conception” of the village of Mqabba – as an avenue for informal learning activities for older men. The second case study investigated the connection between affiliation in the Labour Party Veterans’ branch of the Labour Party (Malta) and informal learning. The case studies were carried out by employing a qualitative-methodological framework whereby data was collected through semi-structured interviews. The intent was to reveal the perceived interests and expectations regarding what would be considered a satisfying lifestyle in the context of membership of older men in both organisations. Findings reveal the benefits that older men enjoy through participation in such organisations, including increased levels of independence, improved social participation, and positive effects on participants’ self-esteem and personal confidence. Informants report that membership also contributed to their mental and physical health and to increased activity. Many underlined how participation aided them in escaping boredom and keeping in touch with the outside world. Findings also reveal that only a few informants were simultaneously involved in organisations and activities not related to their religious and political affiliations, which highlights the importance of both informal learning channels in helping older men lead successful and active lives.

Keywords: religious confraternity, political membership, older men, informal learning, social engagement, active ageing, self-esteem

Ph. D. Marvin Formosa, Senior Lecturer, Faculty for Social Wellbeing, University of Malta,
marvin.formosa@um.edu.mt

Roberta Chetcuti Galea, M. Sc., Rehabilitation Hospital Karin Grech, robertachetgal@gmail.com

Rosette Farrugia-Bonello, M. Sc., International Institute on Ageing Malta, rosette.bonello@inia.org.mt

STAREJŠI MOŠKI IN UČENJE SKOZI VERSKO IN POLITIČNO PRIPADNOST: ŠTUDIJI PRIMERA Z MALTE – POVZETEK

Članek temelji na dveh študijah primera z Malte, ki se osredotočata na starejše moške in njihovo učenje po neformalni poti. Prva je analizirala vlogo neprofitne lokalne organizacije – religiozne bratovščine, posvečene Naši Gospe Brezmadežnega spočetja, v vasi Mqabba kot okvira, v katerem poteka neformalno učenje za moške v zrelih letih. Druga je raziskala povezavo med članstvom v veteranski veji malteške delavske stranke in neformalnim učenjem. Študiji temeljita na kvalitativnem metodološkem pristopu, pri katerem so bili podatki pridobljeni na podlagi delno strukturiranih intervjujev. Namen je bil ugotoviti, kakšni so interesi in pričakovanja glede zadovoljivega življenjskega sloga, ki jih imajo starejši moških v okviru svojega članstva v obeh organizacijah. Ugotovitve razkrivajo, da so med koristmi, ki so jih ti moški deležni ob sodelovanju v takšnih organizacijah, med drugim zvišanje stopnje neodvisnosti, večje družbeno udejstvovanje, bolj pozitivna samopodoba in večja samozavest. Intervjuvanci poročajo tudi o tem, da je članstvo pripomoglo k izboljšanju njihovega psihičnega in fizičnega stanja ter povečani aktivnosti. Mnogi so poudarili, da so se po tej poti izognili dolgočasu in ohranili stik s svetom. Ugotovitve dodatno razkrivajo, da je bilo le nekaj intervjuvancev hkrati udeleženi v drugih organizacijah in dejavnostih, ki niso bile povezane z njihovo versko in politično pripadnostjo, kar nadalje osvetljuje pomen obeh neformalnih kanalov učenja pri prizadevanjih, da bi starejši moški živeli uspešno in aktivno življenje.

Ključne besede: religiozna bratovščina, politična pripadnost, starejši moški, neformalno učenje, družbeno udejstvovanje, samopodoba

INTRODUCTION

This article focuses on those aspects of older men's educational pursuits that are neither formal nor non-formal. In the scenario of informal learning, the learner is usually a self-starter who may have assistance from a helper or a non-human resource. Langenbach (1988), for instance, refers to books, audio-tapes, television, radio, exhibitions, and computers. Tough's (1971) pioneering work on learning projects contrasts with many other programme development models, which have not placed the learner at the centre of the learning process. Indeed, Tough's projects represented a shift from more rigid formulations of curriculum development and promoted the significant potential of adults, including older citizens, in being responsible for their own continued education, especially when motivated by purposes that they themselves have identified rather than by goals selected for them by a professional or an organisation (ibid.). With regard to programme development, informal learning is generally described as "[...] a process in which individuals take the initiative in designing learning experiences, diagnosing needs, locating resources, and evaluating learning," (Brookfield, 1986, p. 40).

Of course, the sub-field of informal learning is fraught with conceptual ambiguity and the dilemma of what it means to be self-directed. Is self-directedness a state of mind? Is it a characteristic of being an adult? Is it a process through which individuals pass to become more fully human? Is it a product in the sense of an individual being recognised as self-directed (akin to the traditional notion of self-actualisation)? Is it a prescription for living and/or is it emancipatory? These complex questions continue in the debate over

informal learning in the context of advanced adulthood. Findsen and Formosa (2011, p. 148) also add the following query: “Is there a greater propensity for self-directedness in learning in later life?” In consideration of this last query, and, applying a notion of self-directed learning to later life, Laslett (1989) described the presumed greater autonomy and increased opportunity to locate one’s “self” in the third age away from the demands and responsibilities of the second age. This is because the resources available to different groups of older people will vary considerably and the extent of social networks may also play a major role in one’s ability to marshal resources for learning.

The goal of this article is to take stock of older men and their informal learning in two distinct and separate informal avenues. This strand of research is highly warranted considering that the learning needs of older men are far from being well served by contemporary adult education, and one finds little indication to suggest that governments and communities are contributing to this area. As Mark and Soulsby (2014, pp. 144-145) point out, “[t]here is little evidence of a sense of understanding, awareness, or recognition of the needs of disengaged older men and there would not seem to be any political will to take up the issue.” Quite the contrary: the volatile employment situation in contemporary Europe is putting pressure on governments to enhance the employability of the older workforce. Consequently, there is no doubt that the need to develop policy and practice based on rigorously informed research on older men and learning constitutes an urgent and imminent challenge.

In an effort to contribute to such research and policy agenda, this article includes five sections, excluding the introductory and concluding segments. Following this overview, the second section provides a brief overview of the empirical universe and informal elder-learning in Malta. While the third section describes the key methods of inquiry involved in data collection and analysis in the case studies, the fourth section presents the findings and discussions emerging from the two case studies, focusing on older men’s learning in a religious confraternity and through political party activism. The fifth section interprets the emergent data by highlighting both the benefits and constraints resulting from participation in informal avenues of older adult learning.

BACKGROUND

The Maltese archipelago is made up of three islands: Malta, Gozo, and Comino. It is located in the Mediterranean Sea, with Sicily lying 93 km to the north, Africa 288 km to the south, Gibraltar 1,826 km to the west, and Alexandria 1,510 km to the east. Comino is uninhabited, and with Gozo having a population of about 31,375 persons, that leaves Malta as the major island of this archipelago state (National Statistics Office, 2014). The total population of Malta is 386,057 on a total land area of 315 km², which makes it the most densely populated European Union Member State. Malta’s population has evolved out of a traditional pyramidal shape to an even-shaped block distribution of equal numbers at each age except for at the top (Formosa, 2013a). While in 1985 the percentage of citizens

aged 60 or older measured 14.3%, in 2011 this figure reached 18.3%. This occurred as the birth rate declined to 1.3 per family, while life expectancy at birth for men/women increased from 70.8/76.0 years in 1985 to 79.2/83.6 years in 2011. Projections estimate that, in the year 2025, the percentage of older persons aged 60 and over will rise to 26.5%.

As in other international settings, informal learning in Malta occurs in a wide range of locations, ranging from libraries to dance clubs, and generally takes place through self-directed strategies in which learning typically begins with a question, a problem, a need to know, or a curiosity. The National Statistics Office (2009) reported that in 2007, 36% and 15% of persons aged in the 55-64 and 65-plus age brackets, respectively, spent at least one night on a holiday abroad. The average number of nights spent holidaying abroad by these age groups were eight and nine and a half nights respectively (*ibid.*). The connections between travel and learning are widely recognised by older adults, and study/travel trips will surely become a lucrative business in the near future. Citing older persons themselves,

Our hobby is travelling. But ‘hobby’ is not the best word to describe it because we do not travel for sun and sea escapes. We indulge in ‘travel’ because it opens one’s mind; you learn so many things. Last summer we went to Italy. It was my third trip to Florence but you always discover something new in museums. The same can be said of the Louvre. I visited it two times and wish to visit again... Every country can stimulate your mental faculties, not just Italy and England, but even countries such as Slovakia, Tunisia, and Cyprus. (older adult, 80 years old, cited in Formosa, 2010, p. 74).

Volunteering is another important course of informal learning. The National Statistics Office (2013) reported that in 2013 the number of volunteers aged 12 and over and living in private households was 29,830. More than half of the total number of volunteers – 14,930 or 50.1% – were aged 50 years and over. Volunteers aged 65 or older amounted to 6,100 persons, or 20.5% of the total number of volunteers. In 2012, persons aged 65 or older performed an average of 22 hours of volunteer work in a typical month, which amounts to 28 hours for all retirees. The potential of hobbies as a source of informal learning is also not to be underestimated. Popular pastimes amongst older adults include reading, gardening, sewing/ knitting, travel, home decoration, crafts/collectibles, arts/crafts, singing/acting/dancing, spending time online, playing a musical instrument, model-building, and photography – in that respective order (The National Statistics Office, 2009). As far as book-reading is concerned, it is disappointing that the National Public Library holds no data on the ages of members and operates within an absence of official guidelines focusing on age-friendly strategies for increasing library use among older persons. Finally, although persons aged 55 or older use computers and internet technology the least, the rate at which they are achieving computer literacy and connecting to the internet surpasses that of their middle-aged cohorts (Formosa, 2013b). This is a strong indicator that higher percentages of older persons are engaging in learning through unstructured forays over the internet.

METHODS OF INQUIRY

The implementation of case studies originated both from the author's awareness of the lack of research on informal avenues of older men learning, as well as from the author's participation in a four-nation (Estonia, Malta, Portugal, and Slovenia) EU-funded partnership titled "Older Men as Active Learners in the Community." The case studies adopted a qualitative research methodology in order to investigate older men's participation in informal learning avenues. Qualitative methodology "[...] is concerned with how ordinary people manage their practical affairs in everyday life, or how they get things done," constituting a "[...] systematic analysis of socially meaningful action through the direct detailed observation of people in natural settings in order to arrive at understandings and interpretations of how people create and maintain their social worlds," (Neuman, 2002, p. 71).

The key rationale underlying the choice of a qualitative methodological standpoint was to give older men a voice in regards to their "social engagement" experience through their affiliation in religious and political organisations. To this effect, data collection was conducted by means of semi-structured interviews, and also via researcher observation of group activities and research notes, with the purpose of achieving triangulation. In semi-structured interviews, the interviewer is normally required to ask specific, open-ended questions, but is free to probe beyond them if necessary with the interview developing as a joint product of what the interviewees and interviewers talk about with each other. Therefore, semi-structured interviews have the advantages of both standardised and non-standardised interviews, such as flexibility, control over the interview situation, and collection of supplementary information (Neuman, 2002). Informants for the semi-structured interviews were selected through the process of non-probability sampling, which, although making no claim of being representative, is a common strategy in exploratory research. The case studies presented here opted for two types of non-probability sampling – namely, purposive sampling and snowball sampling:

In [purposive sampling], the researchers purposively choose subjects who, in their opinion, are thought to be relevant to the research topic. In this case, the judgement of the investigator is more important than obtaining a probability sample....In [snowball sampling], researchers begin the research with the few respondents who are available to them. They subsequently ask these respondents to recommend any other persons who meet the criteria for research and who might be willing to participate in the project (Sarantakos, 1993, p. 138, 139).

Throughout the data collection process, concerted efforts were made to elicit information about older men's views and perceptions of their participation in both organisations. This strategy was followed in order to situate their personal perspectives in a biographical narrative. Moreover, to strengthen the study's levels of validity, the authors attended events organised by both the religious and political organisations that ranged from social activities to committee meetings. All interviews were held in the meeting place of the group

and lasted at least an hour, with informants welcoming the opportunity to share their experience about their membership within the confraternity and political organisations. The interviews sought to investigate the members' age, status, educational background, reasons for joining the confraternity, length of membership, and expectations. Dialogues were digitally recorded and consequently transcribed. The privacy and confidentiality of respondents was respected at all times, so that informants remain anonymous and unidentifiable throughout this article. Data was analysed following Glaser and Strauss's (1967) grounded-theory approach, which advises assigning codes, annotations, and memos to data arising from observations, conversations, and interviews.

CASE STUDIES

Religious Affiliations

During the Middle Ages, a time during which many lay people wished to participate in some way in the spiritual life of religious orders, confraternities were established with the purpose of promoting special works of Christian charity. In Malta, there are various confraternities in every village. Though both women and men can join, most members are male, and notably, only men are allowed to take part in the processions. The confraternity chosen as a case study is the one dedicated to "Our Lady of the Immaculate Conception" of the village of Mqabba, led by the rector, who is responsible for all administration and activities. The confraternity's most important events include the annual organisation of the Feast of the Immaculate Conception on the eighth of December and the feast in honour of "Our Lady of Lilies" held on the second week of June. The confraternity also participates during the feast of "Our Lady of the Holy Rosary" in October, *Corpus Christi* in June, the Easter procession, and the titular feast of the "Assumption" in August. Members of the confraternity take part in the processions by walking in front of the statue in twos, holding a candle while wearing the white cassock and the blue shoulder piece.

The confraternity includes 60 members, all men, 75% of which are 55 or older. Members usually joined the confraternity in their youth, once they had turned 18. Informants agreed that the reason they had joined the confraternity was because of a tradition in their families that stated that men usually joined a confraternity and because of the devotion towards "Our Lady of Immaculate Conception." Along the same lines, most informants also stated that "all [of] my friends joined, so I did too...to be with them." Although "learning" was an evident goal of the confraternity, spontaneous comments about learning novel knowledge and skills emerged in a consistent manner throughout the interviews. Findings demonstrated that many respondents perceived "learning new things" as one of the satisfactions they gained from their involvement in the confraternity. Most particularly mentioned were spiritual meetings, the history of the organisation through the celebration of events, and also the experience of visiting new countries and participating in processions. Some were proud to share that, as a confraternity, they have the privilege to carry the statue and are also allowed to decorate their altar. To the people not directly

involved with feasts and rituals, these things are taken for granted, however, members of the confraternity knew the timing of when and how to decorate the altar, the different colours of the different confraternities, and even what the different ways of ringing the bell meant. This is “learning by participation,” whereby new knowledge is acquired through a process of becoming a member, so that learning is viewed as a process of becoming part of a greater whole (Sfard, 2008). The confraternity provided an opportunity to some to go abroad for the very first time. The visit to the Vatican during “Year of Faith” in 2013 was referred to especially often: “I am 70 years now, but I still love challenges and went to the Vatican for the first time.” Members also spoke with pride about all the activities that are performed, from spiritual gatherings to social functions, from formal anniversary celebrations to maintenance work on the confraternity’s statue and other works in the church. Membership in the confraternity is a platform whereby empowerment is still a possibility, even in old age. In the words of one informant:

I have joined [the confraternity] as part of the family tradition, and devotion towards Our Immaculate Conception, however, being a member is also lots of fun. We organise a lot of activities, meet friends and make new ones, and have somewhere to go to in the evening – it’s like being at home away from home.

Others felt that by belonging to the confraternity, they still have the chance to go on being useful and hence this contributed greatly to the participants’ feeling of self-worth: “I have to go to church during the time of decorations to teach the young ones what to do and where certain things should be laid – there is so much to do.” Without a doubt, this is in line with literature review findings that describe the benefits of belonging to a group in the community, which results in the enjoyment of being with like-minded people (Wenger, McDermott, and Synder, 2002). Moreover, it has also been revealed that community activities and events are sources of informal learning for actively participating adult learners (De Carteret, 2008).

Findings from this research clearly indicate that although the original aim of becoming a member of a confraternity is that of attaining spiritual benefits and demonstrating a devotion to “Our Lady,” other benefits clearly present themselves. There are a multitude of social benefits derived from belonging to a community-based organisation and through the participation in leisure activities. In this case study, learning was found to be an important component. Livingstone (2000) had described “informal learning” as an iceberg, mostly invisible at the surface and immense in its mostly submerged informal aspects. Informal learning may not even be recognised by the individuals themselves as contributing to their knowledge and skills (Longworth, 2003). This study gives a transparent example of these definitions. Other benefits demonstrated were those of positive effects on one’s well-being, as well as an ability to maintain self-esteem, independence, and social engagement. This is in line with the literature review (MacKean, and Abbot-Chapman, 2011). Moreover, the findings from the confraternity also resulted in “a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process

develop a sense of belonging and mutual commitment,” (Wenger et al., 2002). Older people require constant stimulation, motivation, and opportunities to learn if they are to maintain and develop their cognitive capacity.

Political Affiliations

The Labour Party in Malta (LP) is one of the three main political parties of the Maltese Islands. The party includes different branches, which seek to meet the needs, ideas, and engagement of different individuals who wish to be involved in running the party at one level or another. One of the most active branches of the party is the *Gaqda Veterani Laburisti* (Labour Party Veterans) (LPV), which is the branch made up of older adult members of the same party. The LPV maintains an important role in all levels of the LP and it is also represented within the National Executive of the Party; delegates of the LPV also attend the General Conference of the same party. All members of the LP who are 60 or older are automatically enrolled in the LPV, and thus they are encouraged to attend and participate in all of the activities organised by the branch.

The LPV was founded in 1988, following an electoral defeat of the LP. Active older members of the party felt that they had to contribute to the party to bring about change within it. The current LPV committee includes 22 members – 20 of whom are older men – who hail from different educational backgrounds. All of the members are assigned different roles that all require a level of commitment. The committee meets on a regular basis to organise and implement the different activities throughout each calendar year. Their current aim is also to discuss the way forward (renewal/soul searching) of the same branch, plan policies, and attend meetings both at a party and national level with regards to matters and issues related to older adults. Apart from the national executive at the party level, the LVP also consists of 10 sub-sections spread across the island. The aim of these sub-branches is to be closer locally to members of the LVP, who in total roughly add up to 30,000 members. This does not imply that all of these members are in fact active within the LVP, but rather that such high membership is the result of the automatic enrolment in the LVP once members reach the age of 60. Among the activities organised by the LVP, social and cultural outings are included, as well as seminars held both at a party level and on a national level. The LVP also provides training to its members for specific skills, e.g. how to use Facebook to keep in touch with peers of the same age and also with younger generations and customer care skills for specific tasks or events, most notably, general elections. The organisation encourages participation in political activities to expand the presence and target the needs of older adults. Such activities are always open to all LPV members, regardless of gender and background. This means that during such activities, one is able to meet different people hailing from different walks of life, thus making the activities more interesting for those who attend, as there is space for sharing ideas and experiences among members.

The information obtained from the case study was consistent with the question of why older men would be willing to participate in activities at the community level organised

by the political party with which they are affiliated. When the participants were asked why they are members of the LPV and why they attend the activities, it was noted that all of the participants stated that by doing so they felt that they kept themselves both mentally and physically healthy and active. Some went on to explain that such activities served to help them escape boredom and also to keep in touch with the outside world. One informant explained that since he is the main caretaker for his less active and less healthy wife, the activity serves as a respite for him from his caring role. A common response was that they feel the need to attend the activities and be members of LPV to show their support to the party. Despite their loyalty and support, very few stated that they would attend and participate actively in political discussions or that they were members of their own local committees. It was noted that of all the participants interviewed, few stated that they attended any other activities or were involved in any other organisations that were not related to their political party. These activities and organisations included local band clubs, pigeon clubs, art classes, and parish organisations. The members seemed to be pleased about the activities organised by the LPV. In fact, most participants stated that they would attend any activity organised by the LPV, while few stated that they only enjoyed attending the dancing and social gatherings such as the one they were attending that day.

There is no doubt that older adult males' participation in the community is closely related to the mental, physical, and social well-being of the individual. Indeed, membership in this political affiliation was perceived as functioning to improve the quality of life in old age:

Getting here and helping out, or even simply attending committee sessions, gives you a boost in that you are active, you move your body, and you use your mental faculties. Very few are here because they are political animals. The majority join and attend functions because they know it's beneficial to them. Retirement can be a big blow to you, even resulting in experiencing mood swings and depression. Joining clubs is a good remedy to all this.

From this case study, the data provided sufficient evidence that older men attend different activities that they enjoy mainly for social interaction and to keep themselves involved in their communities. Post-retirement, most men do not seek to attend structured activities, but rather enjoy being free to participate in activities they select themselves. Being members of the political party they support also gives them a sense of pride that they can somewhat influence decisions by making their voices heard, and gives them a sense that they might be heard at a governmental level, especially now that their party is in power. Moreover, they also feel that for all the support they provide, they should also be on the receiving end of support from their party, and while they accept that this cannot always be on an individual level, the support they receive should be reflected in decisions made that will affect the group with which they are affiliated. The more the activities and opportunities for learning within such activities appeal to their social needs, the more older adult men become interested in attending and participating actively. Even though some of the activities might require them to update some skills or

experiment in new areas to which maybe they were not exposed before, informants did not fear or shy away from new experiences, but tended to become very engaged in such activities and were willing to be involved.

DISCUSSION

The case studies confirm Golding and colleagues' (Golding, Mark, and Foley, 2014a, 2014b) argument that empowering men with a desire and opportunities to learn and contribute to the community during the course of life, especially beyond paid work, is clearly beneficial to their quality of life, with direct benefits to the wider social fabric. In parallel to a recent study on older men learning in Ireland (Carragher, Evoy, and Mark, 2014), the findings reveal that many of the older men were experiencing an awakening to the benefits of learning, especially in regards to history and heritage. During field research, it was evident that both religious and political affiliations provide ideal contexts that have the capacity to address disadvantages, especially agism and exclusion, stress, and lack of self-esteem and -confidence. This became evident because it was established that informants enrolled in religious and political affiliations for a host of social reasons, such as having something to do in their spare time, asserting their masculinity in the facing of growing older and mandatory retirement, having a social outlet, developing a sense of belonging and for comradeship. Through participating actively in the confraternity and political party, older men developed a firmer sense of control, personal discipline, and most principally, purpose, hope, and achievement. Both case studies also demonstrate clearly that enjoyment, belonging, friendship, and mental stimulation are highly valued aspects of informal learning for older men. Indeed, through such informal learning environments, older men were practicing varied aspects of lifelong and lifewide learning, which were certainly having a positive impact on their health and well-being. As Carragher and colleagues highlight:

Community-based organisations provide unique and powerful contexts in which older men can express all aspects of communication not available elsewhere in their everyday lives to practice and develop their masculine identities, improve skills, socialise, support and mentor one another, interact in groups, and seek further help when needed. (Carragher et al., 2014, p. 159).

It is especially notable that both case studies run counter to customary accounts in the sociology of older adult learning, which highlight how such learning is usually the prerogative of the bourgeoisie. Rather, the case studies confirm Golding and colleagues' (Golding et al., 2014) conclusion that men of all ages who stand to benefit most from lifelong and lifewide learning are those least likely to access it, particularly if it is presented and packaged in a way that is different from deficit models of learning. Indeed,

...the most effective learning for most men with limited prior experiences of learning is informal, local, and community-based, which builds on what men

know, can do and are interested in. Learning for such men is *less* effective if it assumes that all men have a problem... to be served up [as] curriculum and assessment for qualifications, vocational training or literacy... (Golding et al., 2014b, p. 256).

In short, as Mark and colleagues (Mark, Montgomery, and Graham, 2010) found in their study on older men's learning and well-being in Northern Ireland, both case studies highlight how community-based organisations provide unique and powerful contexts in which older men can express themselves in ways that are not available to them elsewhere in their everyday lives. Through their religious and political affiliations, older men were successful in developing their masculine identities, improving skills, socialising, supporting and mentoring one another, and interacting in groups. Indeed, within these organisations, older men have found a place where they can aspire to leadership among their peers, which provided a strong sense of empowerment and achievement, taking pride in the valuable influence they can have on others in their community by assuming a role of significance.

CONCLUSION

This article has demonstrated the diversity of informal learning by, for, and with older men beyond the customary and formal educational provisions. In informal learning conditions, older men tend to move away from the mechanisms of expert-devised curricula, overt professionalism, credentialism, and imposed assessment to freer expression, sometimes pursuing learning in self-directed activities (learning projects), at other times as part of social institutions of which older adults are members or in learning connected to social movements. Drawing on the two case studies reviewed herein, this article has demonstrated how older men learning occurs in avenues that are not customarily thought to be educational contexts, resulting in clear benefits for older men themselves and the wider society. Principally, as Marks (2000) underlines, informal avenues for older men learning can address the World Health Organisation's "social determinants of health" (Wilkinson and Marmott, 2003), while also serving to save men's lives, regardless of their position in the course of life:

This is not wild hyperbole: if these men can find something that expands their intellectual horizons, draws them out of the narrow confines of their own lives, and shows them that there is more to life, they will have gained a reason to live ... If health practitioners are similarly committed and can offer support to the lifelong learning community, then we may be able to stop the rot of misplaced masculinity and save at least one generation of men from themselves (Marks, 2000, p. 13).

While both case studies have advanced the knowledge available on older men learning in community contexts, there is no doubt that much more research is still needed in order to identify the relations between informal learning and men's subjective well-being. We are sure that this special issue augurs a positive step in the right direction.

REFERENCES

- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carragher, L., Evoy, J. and Mark, R. (2014). Men's Learning in Ireland. In B. Golding, R. Mark, and A. Foley (eds.). *Men Learning through Life* (pp. 3-19). Leicester: NIACE.
- De Carteret, P. (2008). Diverse Pleasures: Informal Learning in the Community. *Australian Journal of Adult Learning*, 3(4), 502-521.
- Findsen, B. and Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Formosa, M. (2010). Older Adult Learning in Malta: Towards a Policy Agenda. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 61-85.
- Formosa, M. (2013a). Population Trends and Aging Policy in Malta. *Social Sciences*, 2(2), 90-96.
- Formosa, M. (2013b). Digital Exclusion in Later Life: A Maltese Case Study. *Humanities and Social Sciences*, 1(1), 21-27.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Golding, B., Mark, R. and Foley, A. (2014a). Men Learning through Life. In B. Golding, R. Mark and A. Foley (eds.). *Men Learning through Life* (pp. 3-19). Leicester: NIACE.
- Golding, B., Mark, R. and Foley, A. (2014b). Men's Turn to Learn? Discussion and Conclusion. In B. Golding, R. Mark and A. Foley (eds.). *Men Learning through Life* (pp. 244-259). Leicester: NIACE.
- Langenbach, M. (1988). *Curriculum Models in Adult Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Laslett, P. (1989). *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Livingstone, D. (2000). *Exploring the Iceberg of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Retrieved from <http://webspace.oise.utoronto.ca/~living13/icebergs/index.html>.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*. London: Kogan Page.
- MacKean, R., and Abbot-Chapman, J. (2011). Leisure Activities as a Source of Informal Learning for Older People: The Role of Community-Based Organisations. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 226-246.
- Mark, R. and Soulsby, J. (2014). Men's Learning in the UK. In B. Golding, R. Mark, and A. Foley (eds.). *Men Learning through Life* (pp. 131-147). Leicester: NIACE.
- Mark, R., Montgomery, V., and Graham, H. (2010). *An Investigation into Older Men's Learning and Well-Being in Northern Ireland*. Belfast: School of Education, Queen's University.
- Marks, A. (2000). Men's Health in an Era of "Crisis" Masculinities. *Adults Learning*, October, 11-13.
- National Statistics Office. (2009). *International Day of Older Persons 2009*. Malta: National Statistics Office.
- National Statistics Office. (2013). *International Volunteer Day for Economic and Social Development 2013*. Malta: National Statistics Office.
- National Statistics Office. (2014). *Census 2011: Final Report*. Malta: National Statistics Office.
- Neuman, W.L. (2002). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Sarantakos, S. (1993). *Social Research*. Hampshire: MacMillan.
- Sfard, A. (2008). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In P. Murphy and R. McCormick (eds), *Knowledge and Practice: Representations and Identities* (pp. 30-45). Los Angeles: Sage.

- Tough, A. (1971). *The Adults' Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Wenger, E., McDermott, R., and Synder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wilkinson, R., and Marmott, M. (eds.) (2003). *Social Determinants of Health: The Solid Facts*. Copenhagen: World Health Organisation.

Natalija Vrečer

»DRUŽENJE, VEDOŽELJNOST, ŠIRINA ...«, UČINKI NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V PROJEKTU BELL

POVZETEK

V članku so predstavljeni rezultati kvalitativne raziskave, ki je bila opravljena v Sloveniji v okviru projekta Bell. V tem projektu smo raziskovali učinke neformalnega izobraževanja, pri čemer smo izhajali iz predpostavke, da ima neformalno izobraževanje številne pozitivne učinke. Predpostavka se je v raziskavi potrdila. Vsi intervjuvanci so omenjali številne pozitivne učinke kot posledico udeležbe v neformalnem izobraževanju. Rezultati intervjujev potrjujejo rezultate statistične analize, saj so bili tako pri kvalitativni kot pri kvantitativni analizi najpogostejši učinki razširjena socialna mreža, osebna učinkovitost (zlasti okrepitev samozavesti), duševno zdravje, kompetence (zlasti kompetence IKT in splošno znanje) in sprememba izobraževalne izkušnje (zlasti večja motivacija za učenje). Prav tako rezultati intervjujev potrjujejo rezultate analize literature, intervjuvanci so omenjali skoraj vse pozitivne učinke neformalnega izobraževanja, ki so bili ugotovljeni v navedeni literaturi.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, učinki, osebni učinki, družbeni učinki, intervjuji

“SOCIALISING, CURIOSITY, WIDTH...,” BENEFITS OF LIBERAL ADULT EDUCATION IN THE BELL PROJECT – ABSTRACT

The article presents the results of the international Bell research project in which ten European countries participated. The focus of the research was the wider benefits of liberal adult education. The main research question was: What are the benefits of liberal adult education in the everyday life of the participants? The result of the research was that the benefits of the aforementioned education are numerous. While both quantitative and qualitative methods were applied, the article focuses on the latter. Eight interviews were conducted with adult participants in liberal adult education programmes from different regions of Slovenia. All interviewees reported numerous benefits resulting from their participation in liberal adult education.

Keywords: informal education, benefits, personal benefits, social benefits, interviews

UVOD

Ko se v znanstveni literaturi govori o učinkih neformalnega izobraževanja, se najpogosteje omenjajo ekonomski učinki. V tem članku pa se osredotočamo zlasti na osebne in družbene učinke splošnega neformalnega izobraževanja odraslih. Predstavljeni so rezultati mednarodnega projekta Bell – Wider Benefits of Lifelong Learning, v katerem smo sodelovale tudi raziskovalke z Andragoškega centra Slovenije (ACS).¹

V projektu Bell smo zbrali kvantitativne in kvalitativne podatke o učinkih neformalnega izobraževanja za odrasle. Tako je 8.646 udeležencev neformalnega izobraževanja v desetih partnerskih državah projekta izpolnilo anketni vprašalnik, poleg tega smo z nekaterimi izmed teh udeležencev opravili tudi delno strukturirane intervjuje. V članku so predstavljeni kvalitativni vidiki projekta Bell – rezultati delno strukturiranih intervjujev. Posebno pozornost bomo posvetili rezultatom delno strukturiranih intervjujev v Sloveniji, vključili pa bomo tudi povzetek primerjalne analize kvalitativnih podatkov v drugih devetih partnerskih državah.

V navedenem projektu smo rezultate pridobili na podlagi odgovorov udeležencev neformalnega izobraževanja, ki so se udeležili vsaj enega tovrstnega izobraževanja v zadnjem letu. Odgovori so izražali njihovo zaznavanje učinkov neformalnega izobraževanja. S terminom splošno neformalno izobraževanje smo v tej raziskavi označili tisto izobraževanje, ki se ga udeleženci udeležijo prostovoljno, ki je povezano z njihovimi interesi in osebnim razvojem ter ni pogoj za njihovo delo in kariero. Ob zaključku tovrstnega izobraževanja udeleženci ponavadi dobijo zgolj potrdilo o udeležbi, ne pa tudi javno veljavne listine. Na ta način smo v projektu Bell opredelili splošno neformalno izobraževanje oziroma naš predmet preučevanja.

Izhajali smo iz predpostavke, da ima neformalno izobraževanje odraslih številne pozitivne učinke na vsakdanje življenje ljudi, vključno s številnimi družbenimi učinki (poleg ekonomskih, ki pa niso bili v središču naše pozornosti). V članku bomo torej poskusili odgovoriti na glavno raziskovalno vprašanje, kakšne učinke ima neformalno izobraževanje na vsakdanje življenje udeležencev. Rezultate smo pridobili na podlagi mnenj o učinkih, ki so nam jih posredovali udeleženci splošnega neformalnega izobraževanja.

V članku bodo predstavljeni teoretski vidiki učinkov neformalnega izobraževanja, empirični rezultati – opis kvalitativne metodologije v raziskavi Bell in rezultati delno strukturiranih intervjujev v Sloveniji, povzeti bodo tudi rezultati primerjalne analize kvalitativnih podatkov v drugih devetih partnerskih državah, ki sodelujejo v tem projektu.

1 Projekt Bell – Wider Benefits of Lifelong Learning št. 519319-LPP-1-2011-1-DE-KA1-KA1SCR – je financirala Evropska komisija, sredstva za Slovenijo je prispevalo tudi ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Projekt je potekal od novembra 2011 do januarja 2014. Koordinator je bil German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong learning (DIE), poleg DIE in ACS so v projektu sodelovali tudi partnerji iz Finske, Češke republike, Švice, Velike Britanije, Španije, Romunije, Srbije in Italije. V okviru ACS smo v projektu Bell sodelovale mag. Ester Možina, dr. Petra Javrh in avtorica tega članka. Citat v naslovu članka je izvelek iz intervjuja, ki je bil opravljen v tem projektu. Spletni naslov projekta: www.bell-project.eu.

TEORETSKI VIDIKI UČINKOV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

V znanstveni literaturi o učinkih (ne)formalnega izobraževanja je največ pozornosti namenjene ekonomskim učinkom tovrstnega izobraževanja. OECD je že leta 1999 ugotovil, da ima izobraževanje odraslih pomembno vlogo pri preprečevanju brezposelnosti in dolgotrajne revščine (Crea, 2008). V mednarodni raziskavi Includ-ed – Izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti – smo ugotovili, da ima izključevanje iz izobraževanja mnogotere posledice na zaposlovanje, tisti z nižjo izobrazbo imajo namreč manj stabilne in bolj prekerne službe z nižjimi dohodki (Crea, 2008). Raziskava Includ-ed je potrdila, da ima vključenost v vseživljenjsko učenje, s tem pa tudi v neformalno izobraževanje, ki je del vseživljenjskega učenja, pozitivne ekonomske učinke na življenje posameznika, saj so posledice višje stopnje izobrazbe, višje ravni pismenosti ter vključenosti v vseživljenjsko učenje vidne v večji zaposljivosti in večji stabilnosti zaposlitev (Crea, 2008).

Ekonomski učinki neformalnega izobraževanja pa niso edini, ki jih omenjajo avtorji. V svetu sicer primanjkuje literature o osebnih in družbenih učinkih neformalnega izobraževanja, ki so bili v ospredju preučevanja v projektu Bell. Analiza člankov v svetovno znanih bazah člankov na področju vzgoje in izobraževanja, kot so Jstor, Eric, Ebcso in druge, kaže na to, da tovrstnih raziskav v svetu primanjkuje. Če se že govori o učinkih vzgoje in izobraževanja, se ti članki ponavadi osredotočajo na učinke formalnega izobraževanja. Neformalno izobraževanje je v vzgoji in izobraževanju precej znanstveno zanemarjeno področje, čeprav se je število literature na tem področju v zadnjih letih v primerjavi s prejšnjimi desetletji povečalo (Hoppers, 2006). Tako na primer nekateri avtorji, kot sta Romi in Schmida (2009), poudarjajo, da je neformalno izobraževanje otrok in odraslih glavna izobraževalna sila v postmodernem svetu.

V raziskavi Bell so nas zanimali širši učinki učenja v procesu splošnega neformalnega izobraževanja. Cilj ugotavljanja širših učinkov je opisati kompleksen odnos med različnimi izobraževalnimi prizadevanji in določenimi učinki na dobro počutje posameznikov in blaginjo družbe (Kil, Motschilnig in Thöne-Geyer, 2012). Iste avtorice so z analizo literature na tem področju ugotovile, da je večdimenzionalen raziskovalni pristop prvi pogoj za uspešno preučevanje širših učinkov neformalnega izobraževanja. Izraza »dobro počutje, blaginja« se v tem kontekstu nanašata na zdravje ter socialne odnose in na možnost zmožnosti opazovanja socialnih mrež in različnih vrst udeležbe ljudi v njihovem življenjskem okolju (Field, 2009, v Kil, Motschilnig in Thöne-Geyer, 2012).

Značilno za pristop raziskovanja širših učinkov učenja je, da predvideva, da ima učenje v glavnem pozitivne učinke na posameznika in družbo (Manninen idr., 2014). Manninenova študija iz leta 2010 o širših učinkih neformalnega izobraževanja odraslih na Finskem je potrdila to predpostavko, v raziskavi je bilo ugotovljeno, da ima neformalno izobraževanje odraslih mnoge pozitivne učinke na življenje ljudi. V literaturi je omenjeno, da ima lahko neformalno izobraževanje tudi negativne učinke, na primer če je izobraževalni proces predolg ali prezahteven, če spodbuja visoka pričakovanja, ki jih ni mogoče uresničiti, če omogoči posameznikom, da razvijajo sebe na račun drugih, pogosto na račun drugih

družinskih članov, če je izobraževalni proces stresen ali pa če spodbuja konflikte z ljudmi v posameznikovi socialni mreži ali z zahtevami pri delu (WBL, 2008, v Kil, Motschilnig in Thöne-Geyer, 2012).

Schuller in Desjardins (2010) menita, da se učinki neformalnega izobraževanja lahko kažejo na kognitivni in čustveni ravni kot tudi na vedenjski. Lahko so povezani s službo ali prostim časom, so posredni ali neposredni, pričakovani ali nepričakovani in tako naprej.

Da bi sistematizirali učinke, ki so posledica učenja, avtorji pogosto uporabljajo termin kapital (Schuller idr., 2004, v Manninen idr., 2014). V literaturi je navedeno, da neformalno izobraževanje okrepi veščine in kompetence ljudi, kar je v skladu s teorijami človeškega kapitala (Merriam & Kee, 2014; Côté, 2005). Nekateri avtorji človeški kapital opredeljujejo zelo ozko, in sicer, da se nanaša na veščine, ki so pomembne na delovnem mestu. Côté (2005) meni, da je koncept človeškega kapitala metafora, ki so jo vpeljali ekonomisti, da bi poudarili pomen produktivnih značilnosti ljudi v nekem ekonomskem kontekstu, kot so izobrazbena stopnja ali določene tehnične veščine. Po mnenju Desjardinsa (2003) pa imajo posameznikove veščine in znanje ekonomske in socialne učinke. Tako torej učne dejavnosti krepijo veščine in znanje, ti pa krepijo različne učinke. Opredelitev človeškega kapitala, kot jo je zapisal OECD v poročilu o Blaginji narodov (2001), pa je bolj vključujoča, saj priznava krepitev družbene in osebne blaginje kot pomemben družbeni cilj. Po mnenju OECD se človeški kapital nanaša na: »znanje, veščine, kompetence in značilnosti posameznikov, ki omogočajo osebno, družbeno in ekonomsko blaginjo« (OECD, 2001, v Desjardins, 2003, str. 12).

Naslednji pomembni učinek, ki ga omenjajo avtorji, je razširitev socialnih mrež (Manninen, 2010; Thum in Beblavy, 2014; idr.), to je okrepitev socialnega kapitala. Socialni kapital sta podrobneje opredelila Putnam (1995) in Bourdieu (1986). Po Bourdieuju (1986) so socialni kapital dejanski ali potencialni viri, ki izvirajo iz povezanosti ljudi v trajno mrežo, gre za bolj ali manj institucionalizirane odnose ljudi, ki se med seboj poznajo in prepoznajo, to pomeni, da jim je skupno članstvo v neki skupini. Vsem članom te skupine je tako na voljo kolektiven kapital. Bourdieu (1986) meni, da je potencial socialnega kapitala, ki ga ima neki agens, odvisen od velikosti mreže povezav, ki jih lahko ta agens učinkovito mobilizira, in tudi od potenciala kapitala (ekonomskega, kulturnega ali simbolnega), ki ga ima vsak človek, s katerim je agens povezan. Thum in Beblavy (2014) menita, da imajo vse oblike socialnega kapitala pomembne in pozitivne učinke na učenje odraslih. Podpora, ki je značilna za socialne mreže, večja verjetnost za udeležbo v izobraževanju odraslih. Prav tako socialni kapital preprečuje osipništvo. Po mnenju navedenih avtorjev je socialni kapital rezultat osebnotne značilnosti, tako imenovane sociabilnosti oziroma socialne kompetence, ki socialni kapital omogoči. Ljudje, za katere so značilne močnejše povezave z drugimi ljudmi, so bolj vključeni v izobraževalne procese (Brinkerhoff idr., 2008, v Thum in Beblavy, 2014). Keely (2007, v Thum in Beblavy, 2014) pa opozarja, da ima lahko socialna mreža tudi negativne učinke na udeležbo v izobraževanju oziroma usposabljanju, če člani socialne mreže v izobraževanju ne vidijo pomembne vrednote. Podpora, ki jo daje socialna mreža, večja kakovost življenja, večja število

pomembnih drugih v podpornem sistemu posamezne osebe kot tudi kakovost odnosov (Pinquart in Sorenson, 2000, v Merriam in Kee, 2014). Mermolja (2012) je v luči socialnega kapitala preučevala izobraževalni program UŽU Izzivi podeželja. Njena raziskava se je osredotočala na podeželje, ugotovila je, da vključenost v neformalno izobraževanje odraslih krepi socialni kapital na podeželju. Izobraževanje odraslih pripomore k večjemu vključevanju v družbo ter širjenju socialnih mrež.

Poleg povezav socialni kapital vključuje tudi zaupanje (Newton in Zmeli, 2000). Uslaner (2001) omenja, da imajo države, za katere je značilno večje zaupanje med ljudmi, večji transfer plačil, večji javni sektor, manj korupcije, bolj učinkovit sodni sistem, prav tako vlagajo več denarja v vzgojo in izobraževanje. Isti avtor poudarja pomen moralnega zaupanja, ki je vera v ljudi, ki jih ne poznamo. Takšno zaupanje nas povezuje z drugimi ljudmi, vendar pa to, da obstaja skupina ljudi, še ne predpostavlja zaupanja med njenimi člani. Ker je zaupanje moralna vrednota, je pomembno, da je stabilno in trajno in ni odvisno zgolj od vsakdanjih izkušenj.

Avtorji navajajo, da udeležba v vzgoji in izobraževanju lahko krepi kulturni kapital, zlasti kadar so v izobraževalni proces vključene manjšine (Larsen in Istance, 2001, v Thum in Beblavy, 2014). Po Bourdieuju (1986) se kulturni kapital nanaša na oblike znanja, veščine, vzgojo in izobraževanje ter druge prednosti, ki jih pridobi človek, ki mu ponudijo boljši položaj v družbi. Tako denimo starši svojim otrokom omogočijo kulturni kapital, s tem ko nanje prenesejo znanje in vedenje, kar je oboje potrebno, da je posameznik uspešen v izobraževalnem sistemu.

Pogosto se v literaturi omenja, da ima neformalno izobraževanje pozitivne učinke na zdravje (Merriam in Kee, 2014; Ivančič, Mirčeva in Vrečer, 2008; idr.). Zadnje tri navedene avtorice v poročilu projekta *Includ-ed* ugotavljajo, da ne vključevanje v vzgojo in izobraževanje lahko vodi v slabše zdravje. Statistične raziskave kažejo, da ljudje z nižjo izobrazbo umirajo mlajši, živijo več let s primanjkljaji, prav tako imajo ljudje s primanjkljaji pogosto slabši dostop do izobraževanja, so bolj revni kot višje izobraženi in težje najdejo zaposlitev. Formalno, neformalno in priložnostno učenje je zlasti za ranljive skupine ljudi pogosto edina pot iz revščine in raznih mankov, ki povzročajo socialno izključevanje (Ivančič idr., 2008). Byuner in Feinstein (2005) navajata, da vzgoja in izobraževanje krepi kakovost življenja posameznikov kot tudi družbene učinke, s tem ko okrepi zdravje, posledica tega pa so med drugim tudi nižji stroški zdravstvenih storitev.

Analiza literature pokaže pogoste učinke neformalnega izobraževanja na mentalno zdravje. Merriam in Kee (2014) omenjata raziskavo iz Avstralije, v kateri so ugotavljali učinke neformalnega izobraževanja po desetih zaključenih izobraževalnih programih za odrasle; odkrili so, da so vsi imeli pozitivne učinke, med drugim so se ljudje po udeležbi v teh programih počutili manj izolirane in osamljene, večja socialna povezanost pa krepi mentalno zdravje. Pomemben učinek neformalnega izobraževanja, ki je povezan z mentalnim zdravjem, je večja samozavest (Dench in Regan, 2000, v Merriam in Kee, 2014). Isti avtorici omenjata tudi naslednje povezane učinke: boljši odnos ljudi do samih sebe, njihovo

zadovoljstvo z drugimi področji življenja in sposobnost ljudi za preživetje. Udeležba ljudi v neformalnem izobraževanju krepi tudi občutke osebne učinkovitosti posameznikov. Najverjetneje se tisti, ki se v življenju počutijo manj osebno učinkoviti, v manjši meri udeležujejo izobraževanja odraslih (Byuner in Feinstein, 2005). Občutki osebne učinkovitosti se nanašajo na presojo posameznika o tem, kaj zmore v življenju narediti in česa ne zmore (Cervone, Artistico in Berry, 2006), na občutek samozavesti in kompetentnosti. Byuner in Feinstein (2005) pa navajata, da prav izobraževanje odraslih lahko okrepi občutke osebne učinkovitosti² posameznikov, če so se v procesu šolanja prej oslabili. Hammond in Feinstein (2005) pišeta, da občutek osebne učinkovitosti posameznika krepi širše učinke, lahko ponuja zaščito pred depresijo in drugimi oblikami socialnega izključevanja. Udeležba v izobraževanju odraslih lahko okrepi občutke osebne učinkovitosti. Slednji so povezani z občutkom samozavesti, ki je naslednji učinek neformalnega izobraževanja (Hammond in Feinstein, 2005). Ista avtorja pravita, da se samozavest razlikuje od občutka osebne učinkovitosti, saj vključuje občutek lastne vrednosti.

Pomemben učinek neformalnega izobraževanja, ki ga omenja literatura, je tudi dobro počutje oziroma blaginja³ posameznikov in posledično tudi skupnosti. Field (2009, v Merriam in Kee, 2014) je raziskoval področje blaginje in ugotovil, da učenje spodbuja dobro počutje oziroma blaginjo. Dobro počutje je povezano z boljšim zdravjem, višjimi stopnjami državljske in socialne udeležbe in večje odpornosti v primeru krize. Po mnenju navedenega avtorja je izobraževanje odraslih zlasti učinkovito pri krepitvi dobrega počutja ranljivih ljudi, vključno s starejšimi. Avtor je povezal termine vseživljenjsko učenje, socialni kapital in dobro počutje, učenje namreč krepi socialni kapital, s tem ko pomaga krepiti socialne kompetence, širi socialne mreže, spodbuja skupne norme in tolerantnost do drugih (prav tam). Desjardins (2008) pa meni, da vzgoja in izobraževanje pomembno vplivata na dobro počutje ljudi, saj okrepi relativni položaj posameznikov v družbi. Slednji avtor (2003) navaja McMahona (1999), ki meni, da družbena blaginja pozitivno vpliva na ekonomsko blaginjo.

Vključitev odraslih v neformalno izobraževanje lahko pomembno okrepi blaginjo skupnosti (Merriam in Kee, 2014). Isti avtorici opredelita blaginjo skupnosti kot funkcijo različnih dejavnikov, ki delujejo skupaj, da se doseže optimalna kakovost življenja za vse člane skupnosti. Nekateri avtorji so preučevali skupino starejših odraslih in ugotovili, da bolj ko so starejši odrasli dejavni, zdravi in izobraženi, manjše breme pomenijo za družino in skupnost (Bjorklund, 2011; Findsen in Formosa, 2011, v Merriam in Kee, 2014). Omenjeni avtorici pa poudarjata, da neformalno učenje starejših odraslih spodbuja dejaven način življenja, ki ljudem pomaga ustvarjati in ohranjati skupnost. Ker so za sodobne družbe značilne hitre spremembe, se morajo mladi in starejši nenehno učiti, saj že neka- tera rutinska opravila v vsakdanjem življenju zahtevajo vseživljenjsko učenje. Blaginja skupnosti predpostavlja lokaliteto, kjer so ljudje socialno povezani na zdrav način, ki se lahko spodbudi z vseživljenjskim učenjem.

2 Angleško: self-efficacy.

3 Angleško: well-being.

Pomemben pozitiven učinek neformalnega izobraževanja je tudi večja socialna in politična participacija (Byuner in Feinstein, 2005). Tudi rezultati projekta Includ-ed so pokazali, da udeležba v vzgoji in izobraževanju pomembno krepi politično participacijo. Bolj izobraženi volijo v večjem deležu kot manj izobraženi, prav tako bolj zaupajo politikom in državnim institucijam, kažejo več zanimanja za politiko in več časa razpravljajo o njej ter imajo tako več informacij o njej, slednje pa potrebujejo, ko se odločajo, koga bodo volili (Ojala in Kaalikoski, 2008). Byuner in Feinstein (2005) poudarjata, da so učinki neformalnega izobraževanja na posameznika, družino in skupnost med seboj povezani.

EMPIRIČNI DEL

Potek raziskovanja

Po končanem zbiranju podatkov z vprašalnikom smo z udeleženci neformalnega izobraževanja, ki so izpolnili vprašalnik, opravili tudi delno strukturirane intervjuje. V sicer anonimnem vprašalniku smo namreč udeležence povprašali tudi, ali so pripravljeni sodelovati še v intervjuju, v tem primeru smo udeležence prosili, da zapišejo svoje kontaktne podatke, e-poštni naslov ali telefonsko številko. Z določenim številom tistih, ki so te kontaktne podatke napisali, smo kasneje vzpostavili stik. V vsaki izmed desetih partnerskih držav smo opravili osem delno strukturiranih intervjujev, v Španiji pa deset, skupno je bilo torej opravljenih 82 intervjujev.

V Sloveniji smo opravili osem delno strukturiranih intervjujev, štirje so bili opravljeni z moškimi in štirje z ženskami, in sicer med aprilom in septembrom 2013. Šest intervjujev smo opravili »iz oči v oči«, dva pa po telefonu. Intervjuvanci so bili iz različnih slovenskih regij, pripadali so različnim starostnim skupinam: dva sta bila v starostni skupini od 16 do 24 let, trije so bili v starostni skupini od 25 do 29 let, trije so bili starejši od 40 let. Prav tako so imeli intervjuvanci različno izobrazbeno stopnjo, od dokončane osnovne šole do magistrerja znanosti. Povprečno so intervjuji trajali od 20 do 45 minut, nekateri pa so trajali tudi več kot uro in pol. Nekateri deli intervjujev so bili prevedeni v angleščino in poslani drugim partnerjem.

Vsi intervjuvanci so privolili v pogovor in snemanje. Kasneje smo pogovore transkribirali. Da bi zaščitili anonimnost intervjuvancev, smo spremenili njihova imena. Intervjuje smo kodirali glede na različne kategorije in kode. Uporabili smo kombinacijo deduktivnega in induktivnega kodiranja. Sistem kod vključno s kategorijami in temami, ki so nastale v procesu kodiranja, smo oblikovali postopoma, v sodelovanju z vsemi partnerji. Temeljni koncepti so bili vključeni na podlagi analize teorij o učinkih, z njimi smo potem povezali kode, kategorije in teme (Sgier, 2014). Glavne kategorije so bile učinki, razvoj učinkov, odnosi med učinki, razlogi za udeležbo in zunanji kriteriji. Kode so bile številne, kot bo pojasnjeno v poglavju o rezultatih kvalitativnega dela raziskave. Saldana opredeli kodo kot »... besedo ali kratko frazo, ki na simbolni način pripiše sumativne, glavne, vsebinske in/ali slikovite lastnosti delu besedilnih ali vizualnih podatkov« (2013, str. 3). Vsi partnerji smo sledili isti metodologiji, po kateri smo opredelili

kategorije in kode. Da bi dosegli, da bi vsi raziskovalci iz partnerskih držav projekta razumeli kode na isti način, smo pred začetkom kodiranja intervjujev v posamičnih državah vsi partnerji poskusno skodirali nekaj intervjujev. Rezultati poskusnega kodiranja so pokazali, da raziskovalci iz vseh partnerskih držav razumemo kode na podoben način. Ko smo zatem izvajali kodiranje v vsaki državi, smo uporabili dvojno kodiranje, tako sta kodiranje vsakega intervjuja opravila dva človeka. Ko je prva raziskovalka končala kodiranje intervjujev, je kodiranje ponovno opravila še druga; ugotovili smo, da v Sloveniji ni bilo bistvenih razlik pri prvem in drugem kodiranju. Pri kodiranju smo bili odprti tudi za ugotavljanje novih kod in kategorij.

Kategorije, podkategorije in kode

Vnaprej določene glavne kategorije so bile učinki, razvoj učinkov, odnosi med učinki, razlogi za udeležbo in zunanji kriteriji. V nadaljevanju bomo opisali kategorije, podkategorije in kode, ki smo jih določili vnaprej, v procesu kodiranja pa smo bili odprti tudi za nove kode. Navedli bomo glavno kategorijo in podkategorijo, v oklepaju pa bomo navedli kode določene podkategorije. Med učinki, ki so osrednja najštevilčnejša glavna kategorija, so mnoge podkategorije in kode: središče nadzora (tukaj ni bilo kod), osebna učinkovitost (samozavest, zaupanje v lastne veščine, odkrivanje sebe, samomotivacija, nadzor sebe), toleranca (kulturno znanje, toleranca), zaupanje (zaupanje v kompetence drugih), socialna mreža (nove mreže, socialna interakcija, novi prijatelji), zavedanje življenjskega smisla (nov navdih, struktura v vsakdanjem življenju, občutek pripadnosti skupini, samouresničevanje in veselje do dela, širši življenjski krogi, (novi) hobiji, spoštovanje, splošni učni interesi, (nova) dejanja, nova perspektiva), državljanska in socialna participacija (udeležba v družbi, zanimanje za politiko in znanje o njej), državljanske kompetence (sprememba odnosa, skupno ekspertno znanje, občutek odgovornosti, zagovornišтво političnih prepričanj, občutek za skupnost), duševno zdravje (duševno zdravje, dobro počutje v vsakdanjem življenju, dobro počutje pri delu, dobro razpoloženje, obvladovanje življenjskih situacij, kakovost življenja, kontinuirana dejavnost), učinki, povezani z delom (nadaljnje izobraževanje, specifična znanja za delo, možnosti kariere, veščine, povezane z delom, iskanje službe, učinkovitost in povečanje učinkovitosti v službi, spoštovanje in prepoznanje veščin), fizično zdravje (fizično zdravje, fizična dejavnost), zdrav življenjski slog (ozaveščenost o zdravju, veščine zdravja, učinki zdravja, medicinska preventiva in rehabilitacija), družina (uspešno opravljanje vloge starša, zagotavljanje informacij za družino), spremembe v izobraževalni izkušnji (veselje do učenja, motivacija za učenje, veščine učenja, motiviranje drugih za učenje, občutek uspešnosti, občutek za učenje), kompetence ((nedoločene) veščine, fizične veščine, veščine IKT, ročne in umetniške spretnosti, jezikovne veščine, splošno in novo znanje, samoizražanje in ustvarjalnost, veščine pri iskanju informacij, boljše bralne spretnosti, boljše bralne navade, matematične veščine, veščine pisanja, boljše navede pisanja, socialne veščine, obveščenost o novostih, komunikacijske veščine, okoljska ozaveščenost, glasbene veščine).

Naslednja glavna kategorija so bili razlogi za udeležbo, podkategorije so bile ciljno naravnana udeležba, dejavnostno naravnana udeležba, učno naravnana udeležba, specifičnih kod pri teh podkategorijah nismo predvideli.

Tudi razvoj učinkov je ena od glavnih kategorij, ki ima naslednje podkategorije in kode: učitelj (učiteljeve kompetence, učiteljevo znanje, učiteljev pristop, učiteljevo ekspertno znanje, učiteljeva osebnost/osebno ozadje učitelja, učiteljevi viri, učiteljeve veščine poučevanja, učiteljev status, veščine poučevanja: pedagoške/didaktične veščine, kakovost poučevanja), učne metode, drugi udeleženci (vedenje, naključno mešana skupina, kulturna raznolikost, zanimivi ljudje, pomanjkanje izkušenj), skupinske dejavnosti, vsebina in tema, ročno delo, podpora in svetovanje, učenje novih stvari, dejavno članstvo v skupini.

Glavna kategorija povezanost med učinki ima zgolj eno podkategorijo: medsebojna povezanost, za katero niso bile predvidene kode.

Zunanji kriteriji so zadnja izmed vnaprej predvidenih glavnih kategorij, podkategorije in kode so naslednje: udeležba na dogodkih v družbenih dejavnostih, družbeno priznanje (»knjižni molji«, »prijatelje je zanimalo«, izvajalec (nadzor kakovosti), organizacija dogodkov (postranske dejavnosti, klepetanje/potovanje/organizacija dogodkov), zadnja podkategorija so institucionalni pogoji (članstvo).

Ugotovitve raziskave

Kot smo že navedli, so se vsi intervjuvanci v zadnjih 12 mesecih pred intervjujem udeležili vsaj enega programa neformalnega izobraževanja. Podatki za udeležbo v neformalnem izobraževanju za Slovenijo kažejo, da je v šolskem letu 2010/2011 v naši državi živelo 1.190.562 ljudi v starostni skupini od 25 do 64 let, neformalnega izobraževanja se je v tem šolskem letu udeležilo 37.723 od njih, kar je 4,9 odstotka. Številke so podobne za prejšnjih pet let (vir: SURS, v ReNPIO 2013). Po podatkih Mohorčič Špolarjeve in drugih (2005, v Čelebič, 2011) je bilo v letu 2004 v neformalnem izobraževanju udeleženih 32,2 odstotka odraslih, 7,9 odstotka odraslih pa se je udeležilo formalnega izobraževanja, skupna udeležba odraslih v izobraževanju odraslih je bila torej 40,1 odstotka (v Čelebič, 2011). Podatki iz Adult Education Surveyja iz leta 2007 nakazujejo, da so odrasli z nižjo stopnjo izobrazbe manj udeleženi v neformalnem izobraževanju, pogosto je namreč zanje predrago in si ga ne morejo privoščiti. Tudi odrasli v starostni skupini 55+ so v neformalnem izobraževanju manj udeleženi kot odrasli v starostnih skupinah 25–34, 35–44 in 45–54 let. Udeležba v zadnjih treh skupinah pa je podobna (Čelebič, 2011).

Anketiranci in intervjuvanci v raziskavi Bell so bili vključeni v programe neformalnega izobraževanja, ki ga zagotavlja 33 ljudskih univerz v Sloveniji, prav tako so bili vključeni v programe univerze za tretje življenjsko obdobje, zasebnih izobraževalnih organizacij, zdravstvenih domov, centrov za socialno delo, razvojnih agencij, zavoda za zaposlovanje, oddelkov za izobraževanje odraslih na srednjih šolah in v podjetjih, strokovnih združenj, nevladnih organizacij, izobraževalnih centrov pri različnih zbornicah (gospodarski, obrtni itd.), sindikatov, verskih organizacij, knjižnic, muzejev, galerij in drugih.

Vsi intervjuvanci so se zavedali številnih pozitivnih učinkov, ki so bili posledica njihove udeležbe v neformalnem izobraževanju. Večine pozitivnih učinkov so se intervjuvanci torej zavedali že pred intervjujem, so pa nekateri izmed njih v procesu intervjuja ozavestili še dodatne pozitivne učinke, o katerih pred intervjujem niso razmišljali, saj jim je intervju ponudil priložnost za novo ozaveščanje.

Med najbolj pogosto omenjenimi pozitivnimi učinki (podkategorije in kode) so bili razširjene socialne mreže (nove mreže, novi prijatelji), osebna učinkovitost (samozavest), občutek življenjskega smisla (nova perspektiva), različne državljske kompetence, spremembe v izobraževalni izkušnji (veselje do učenja), kompetence (splošno in novo znanje) in duševno zdravje.

Druga skupna značilnost intervjujev je bila, da so imeli vsi intervjuvanci pozitivne izkušnje z udeležbo v neformalnem izobraževanju. Redko so omenili kakšno negativno izkušnjo, te pa se niso nanašale na udeležbo v neformalnem izobraževanju na splošno, temveč na posamezne vidike tečaja (intervjuvanka je denimo dejala, da so sicer kakovostno usposabljanje preveč skrajšali, čeprav je bilo rečeno, da bo trajalo dalj časa, to pa ni bilo v skladu z njenimi pričakovanji, zato je bila razočarana). Tako veliko število pozitivnih izkušenj z neformalnim izobraževanjem, ki so jih navedli intervjuvanci, je mogoče razumeti tudi v kontekstu dejstva, da so na koncu vprašalnika pustili svoj kontakt tisti, ki so imeli veliko pozitivnih izkušenj z neformalnim izobraževanjem in je to delovalo kot motivacija, da so se odločili še za sodelovanje v intervjuju.

Med redko omenjanimi pozitivnimi učinki sta bila družina (uspešnost v vlogi starša) in tolerantnost. Zanimivo je, da nihče izmed intervjuvancev ni omenjal učinkov, povezanih s politiko (na primer zanimanje za politiko in znanje o politiki, zagovornišvo političnih prepričanj), najverjetneje izobraževalni programi, ki jih je obiskovalo osem izbranih intervjuvancev, niso vsebovali teh vsebin. Prav tako nihče ni omenil učinka mesto nadzora (občutek, da ima oseba nadzor nad stvarmi, ki se ji dogajajo v življenju). Vsi pa so omenjali, da sta se jim zaradi udeležbe v neformalnem izobraževanju povečala občutek odgovornosti za druge in participacija v družbi.

V intervjujih, ki smo jih opravili v Sloveniji, je razvoj pozitivnih učinkov povezan s kompetencami učitelja, drugimi udeleženci in učnimi metodami. Učitelji so namreč imeli velik vpliv na proces učenja. Pomembna je bila tudi vloga drugih udeležencev, zlasti če so bili podporni, ker so omogočili izmenjavo izkušenj in ponudili možnost mreženja. Več udeležencev je poudarilo tudi pomen učnih metod za proces učenja in dojemanje učinkov neformalnega izobraževanja. Udeležencem je bila vseč kombinacija metod, ne zgolj uporaba ene metode, niso jim bile preveč vseč frontalne, bolj šolske metode, temveč bolj dinamična uporaba različnih metod.

Intervjuvanci v Sloveniji so med učinki postavili v ospredje zlasti nekatere, ki jih opisujem v nadaljevanju.

Osebna učinkovitost

Občutek osebne učinkovitosti je med največkrat omenjanimi pozitivnimi učinki. Osebna učinkovitost je zavedanje zmožnosti, da človek lahko vpliva na dogodke, ki so ključni v njegovem življenju. Dojemanje osebne učinkovitosti vpliva na to, kaj ljudje čutijo, kako razmišljajo, kako so motivirani in kako se obnašajo.

Večina intervjuvancev kot posledico udeležbe v neformalnem izobraževanju omenja povečano samozavest.

Ja, absolutno. Poglejte, mogoče malo preverjaš svojo samozavest, pa meriš temperaturo v tem družbenem okolju, kam spadaš in to, zdaj je to novo življenje. Mož je še v službi, otroci so zdoma, jaz imam sicer starega očeta, s katerim se zelo ukvarjam, ampak je vse skupaj postalo tako, malo obremenjujoče. Zdaj mož je zaposlen, pride domov, potrebuje svoj mir in jaz si res ne predstavljam, da bi samo čakala. Mene to zadovoljuje, me razširi, tudi samozavest. (SI_A)

Samozavest se ti sigurno poveča, boljše volje si, več imaš energije in potem v bistvu nadgrajuješ. Tam pridobiš neko energijo, ki ti jo mogoče kje druge pobira, in potem s tem dokončaš druge stvari. (SI_C)

Um, samozavest, bom rekla, ponovno sem jo morala, ali pa malo na drugačen način, vzpostaviti. Zdaj pa jo vzdržujem. Tisti občutek, da si upam, občutek svobode, to je skoraj najpomembnejša zadeva. (SI_A)

Nekateri intervjuvanci so med pozitivnimi učinki poudarili večji samonadzor, večje zaupanje v lastne veščine, nekateri pa so potem, ko so se udeležili tečaja, lažje našli same sebe. Nekaj jih je potrdilo, da jim je udeležba v neformalnem izobraževanju omogočila osebnostno rast.

Ja, tu vidim na eni strani svojo osebnostno rast ... (SI_E)

Zavedanje življenjskega smisla

Tudi zavedanje življenjskega smisla je med najpogostejše omenjanimi pozitivnimi učinki. Mnogi so se po udeležbi na tečaju zavedali več smislov življenja, prav tako so mnogi začeli gledati na stvari in težave na drug način in uvideli možnost drugih perspektiv.

Razmišljaš drugače, odpirajo se ti neke veje, ko bi jih rad bolje spoznal. (SI_F)

Socialna mreža

Med najpogostejše omenjanimi pozitivnimi učinki je razširjena socialna mreža. Vsi intervjuvanci so po udeležbi v tečajih razširili svoje socialne mreže, povečali število interakcij in se spoprijateljili z drugimi udeleženci tečajev.

Na vsakem izobraževanju spoznaš nove ljudi. Vsaka takšna udeležba pomeni nova poznanstva. (SI_C)

Druženje je pomembno, ker v tej starosti ... jaz še te potrebe nimam, to moram povedati, ker imam še dosti znancev, poznam pa nekaj kolegov, ki so šli v glavnem zaradi tega, da se družijo. Malo izmenjajo svoje mnenje, pa da malo spremenijo tisto svoje vsakdanje okolje. (SI_F)

Državljska in socialna participacija/državljske kompetence

Nekateri izmed intervjuvancev so po tečaju okrepili svojo državljansko in socialno participacijo. Prav tako so okrepili svoje državljanske kompetence. Občutek možnosti izmenjave izkušenj je bil zanje pomemben učinek.

Skratka, to je ta vzajemnost, recipročnost v teh skupinah in to me tudi najbolj pritegne. (SI_B)

Prej nikoli nisem prostovoljno delal. Ko pa sem prišel na PUM, ko sem videl, kako to vse skupaj poteka, sem pa zelo prostovoljno aktiven pri več stvareh. Bil sem prostovoljec v vrtcu. Popravljal sem računalnike za projekt, da bi si vsi Slovenci, ki si ne morejo privoščiti računalnika, dobili računalnike. Učim druge, ne samo na PUM-u, ampak tudi znance in prijatelje na vasi. (SI_H)

Duševno zdravje/fizično zdravje

Čeprav so mnogi intervjuvanci poročali o izboljšanem duševnem počutju kot pomembnem pozitivnem učinku neformalnega izobraževanja, so redkeje omenjali izboljšano fizično zdravje. Razlog lahko morebiti najdemo v tem, da je težko opazovati učinke neformalnega izobraževanja na fizično zdravje, saj se tovrstni učinki pogosto pojavijo šele po več letih ali celo desetletjih, zato jih je težko opaziti v kratkem časovnem obdobju. Upoštevati pa moramo, da tudi če se intervjuvanci izboljšane fizičnega zdravja ne zavedajo, to še ne pomeni, da se pozitivne spremembe na dolgi rok ne bodo zgodile. Težko pa jih je opazovati na kratek rok in o njih poročati takoj po tečaju.

V teh letih sam verjamem, da je učenje zdravje. (SI_F)

Absolutno je imel tečaj pozitivne fizične in psihološke učinke. (SI_G)

Kompetence

Okrepitev kompetenc je pogost učinek, ki so ga navedli vprašani. Včasih navajajo specifične veščine, kompetence IKT, pogosto pa pridobljeno splošno ali novo znanje. Nekateri udeleženci so bili veseli, da bodo lahko novo znanje uporabili doma in/ali v službi. Nekateri so se zavedali, da lahko kompetence, pridobljene v neformalnem izobraževanju, pridobijo tudi s priložnostnim učenjem doma.

V bistvu je tu bolj iz tehničnega vidika pomagalo, ker sem pridobil dodatno znanje, ki ga bom kasneje tudi uporabil. (SI_D)

Spremembe v izobraževalni izkušnji

Večina intervjuvancev je navedla, da je udeležba v neformalnem izobraževanju spremenila njihove izobraževalne izkušnje. Nekateri so imeli s šolanjem slabe izkušnje in so v izobraževanju odraslih, ki večjo pozornost usmerja na udeleženca in njegove potrebe, pridobili bolj pozitivne izobraževalne izkušnje. To je okrepilo njihov občutek, da so uspešni, in jih motiviralo za nadaljnje učenje, nekateri pa so za učenje motivirali tudi druge.

Motivacija. Motivacija za učenje. Da narediš šolo in da si potem ali najdeš službo ali pa greš še naprej v šolo. (SI_H)

In sem na ta način potem tudi že druge malo zmotivirala in se podobno počutijo, zelo fajn. (SI_A)

Veselite se učenja

Iz odgovorov intervjuvancev je razvidno, da udeležba v neformalnem izobraževanju pogosto spodbudi priložnostno učenje, saj mnogi udeleženci učenje nadaljujejo doma in v drugih vsakodnevnih situacijah. Večini vprašanih se je po tečaju okrepilo veselje do učenja, pomembno vlogo pri tem pa so imele kompetence učitelja in učne metode, ki jih je uporabil.

Zdaj se nič ni spremenilo, res pa je tudi, torej vedoželjna sem, je pa tudi res, da potem po računalniku še kakšno temo malo, na internetu, še malo dodatno pogledam. (SI_A)

Učinki, povezani z delom

Nekateri intervjuvanci omenjajo učinke, povezane z delom. Navedli so, da so lahko po tečaju novo znanje uporabili v službi, eden ga bo uporabil kasneje, ko se bo spet vključil v formalno izobraževanje, dva od njih pa je udeležba v neformalnem izobraževanju spodbudila, da sta začela svoj posel in sta odprla vsak svoje podjetje.

Pozitivna stvar teh izobraževanj pa je bila, zdaj sem se prav na eno osredotočila, da sem dejansko lahko to tehniko, ki smo jo osvajali na teh tečajih, takoj uporabila pri svojem delu. (SI_C)

Strukturiranje vsakdanjega življenja

Dva intervjuvanca sta bila po udeležbi na tečaju zmožna bolje strukturirati svoje vsakdanje življenje.

Joga me je spodbudila k temu, da vstajam ob zelo zgodnji jutranji uri, da imam organiziran dan in da si zastavljam drugačne, merljive cilje. To lahko povežem s tem osebnostnim coachingom, ki je bil tudi o iskanju merljivih ciljev in notranje inspiracije. (S_G)

Spoštovanje

Ena izmed intervjuvank je dobila na tečaju potrditev in spoštovanje od drugih udeležencev, ker se je lotila določenih dejavnosti, za katere je dobila navdih med obiskovanjem tečaja.

Mogoče, s podporo. Ali pa s podporo pa mogoče tudi s spodbujanjem ali pa tudi z občudovanjem, zato ker jaz sem zelo konkretne rezultate, niso še vsi tako konkretnih rezultatov ... Saj veste, narod potuje, jaz pa sem imela s tem toliko problemov, čeprav bi lahko šla, ampak sem mislila, da ne smem ali pa ne morem. Ne vem, kaj sem mislila, v glavnem, zdaj je to tako. (SI_A)

Nove ideje

Nekateri izmed intervjuvancev so dobili na tečaju navdih za nove dejavnosti, povečalo se jim je splošno učno zanimanje, nekateri pa so dobili nove ideje – nove navdihe.

Pa tudi, da sem iz nekega izobraževanja dobila temo za seminarsko nalogo za strokovni izpit. (SI_C)

Tolerantnost

Tolerantnost ni bila med pogosto omenjanimi učinki, le eden izmed intervjuvancev je dejal, da je imel po tečaju več spoštovanja do mnenja drugih.

Skratka, to je ta toleranca, se mi zdi. To definitivno je obogatilo. Skratka, ima kratkoročne pa tudi dolgoročne posledice. Ker ne vem, zakaj bi mi to izginilo, če sem že nekako ozavestil, da je to prednost. (SI_B)

Družina

Med najmanj omenjanimi učinki je bila družina – uspešnost v vlogi starša. Ena intervjuvanka je navedla, da se po opravljenem tečaju počuti bolj samozavestna kot babica, druga pa je navedla izboljšanje družinskih odnosov.

Izboljšanje družinskega življenja. Joga človeka zelo umiri, in ko je umirjen, tudi bolje sprejema razne vedenjske motnje drugih ljudi. (SI_G) (več v Vrečer, 2013)

PRIMERJALNA ANALIZA REZULTATOV DELNO STRUKTURIRANIH INTERVJUJEV V PARTNERSKIH DRŽAVAH

Analiza rezultatov kvalitativnega raziskovanja v devetih partnerskih državah, ki so delovale v projektu Bell, potrjuje rezultate iz Slovenije kot tudi rezultate kvantitativnega dela raziskave. Intervjuvanci v vseh državah so omenili skoraj vse pozitivne učinke neformalnega izobraževanja, ki so bili navedeni v kvantitativnem delu raziskave. Kot pravi Sgierjeva (2014), pa moramo pri interpretaciji mednarodnih kvalitativnih podatkov upoštevati dejstvo, da je polovica intervjuvancev aktivnih udeležencev neformalnega izobraževanja, ki so se v letu pred intervjujem udeležili več tečajev, kot tudi dejstvo, da ima večina izmed njih srednješolsko ali visokošolsko izobrazbo.

Iz primerjalne analize kvalitativnih podatkov raziskave Bell je razvidno, da se tudi v drugih državah udeleženci neformalnega izobraževanja zavedajo številnih pozitivnih učinkov tovrstnega izobraževanja in da so med intervjujem ozavestili še nekatere druge učinke. Udeleženci so v ospredje postavljali povezave med učinki in življenjskimi konteksti. Intervjuvanci se ne zavedajo zgolj kratkoročnih širših učinkov, temveč tudi dolgoročnih, za katere menijo, da se bodo ohranili tudi precej kasneje v njihovem življenju (Sgier, 2014). Ista avtorica meni, da bi za globljo analizo učinkov na ravni posameznika v njegovem biografskem in nacionalnem kontekstu morali opraviti dodatne intervjuje.

SKLEP

Rezultati kvalitativnega dela raziskave Bell temeljijo na izjavah udeležencev neformalnega izobraževanja, ugotavljali smo njihovo zaznavanje učinkov neformalnega izobraževanja. Vsi intervjuvanci so omenjali številne pozitivne učinke, ki so posledica njihove udeležbe v tovrstnem izobraževanju. Rezultati intervjujev potrjujejo rezultate statistične analize, saj so bili v obeh analizah ugotovljeni podobni učinki, kot so socialne mreže, osebna učinkovitost (zlasti okrepitev samozavesti), duševno zdravje, kompetence (zlasti kompetence IKT in splošno znanje), sprememba izobraževalne izkušnje (zlasti večja motivacija za učenje) in drugo. Iz rezultatov intervjujev je razvidno, da na razvoj pozitivnih učinkov, ki so jih intervjuvanci pridobili z udeležbo v neformalnem izobraževanju, vplivajo kompetence učiteljev, učne metode in drugi udeleženci, zlasti takrat, kadar so podporni.

Prav tako rezultati intervjujev potrjujejo rezultate analize literature, ki smo jo predstavili v poglavju o teoretskih vidikih učinkov neformalnega izobraževanja. Intervjuvanci so omenjali večino pozitivnih učinkov, ki so analizirani v navedeni literaturi.

Številni pozitivni učinki neformalnega izobraževanja, ki smo jih odkrili v raziskavi Bell, potrjujejo, da je neformalno izobraževanje pomemben del vseživljenjskega učenja, poleg tega spodbuja tako priložnostno učenje kot ponovno vključitev v formalno izobraževanje. Ker se kažejo učinki tudi na drugih področjih, kot so zdravje, delo, socialna participacija in drugje, so ti učinki pomembni tudi z vidika doseganja ciljev različnih resorjev, kot so zdravje, delo, gospodarstvo in podobno.

Neformalno izobraževanje bi tako moralo biti na voljo vsem ljudem v vseh življenjskih obdobjih. Slovenija je leta 2007 sprejela Strategijo vseživljenjskosti učenja in akcijski načrt, v oba je vključen tudi razvoj neformalnega izobraževanja, ni pa naša država zagotovila dovolj finančnih sredstev za njuno implementacijo. Pomembno je, da bi se za uresničevanje te strategije in akcijskega načrta našlo več sredstev v prihodnosti. Prav tako je neformalno izobraževanje podhranjeno v raziskovalnem pomenu, tudi za to bi v prihodnosti potrebovali več finančne in raziskovalne pozornosti doma in tudi v tujini.

LITERATURA

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 241–258). New York: Greenwood.
- Byuner, J. in Feinstein, L. (2005). What Can Policy Learn from the Research on the Wider Benefits of Learning? *London Review of Education*, 3(3), 177–190.
- Campbell, R. L., Eisner, S. in Riggs, N. (2009). Sources of Self-Esteem: From Theory to Measurement and Back Again. *New Ideas in Psychology*, 28, 338–349.
- Cervone, D., Artisico, D. in Berry, J. M. (2006). Self-efficacy and Adult Development. V C. Hoare (ur.), *Handbook of Adult Development and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Côté, J. E. (2005). Identity Capital, Social Capital and the Wider Benefits of Learning: Generating Resources Facilitative of Social Cohesion. *London Review of Education*, 3(3), 221–237.
- Crea – Impact of education on employment opportunities: literature review interim report. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011) (2008). Barcelona: University of Barcelona.
- Čelebič, T. (2011). Vključenost odraslih v izobraževanje. V T. Čelebič (ur.), *Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi* (str. 60–80). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Čelebič, T., Drofenik, O., Ivančič, A., Jelenc-Krašovec, S., Mohorčič Špolar, V. A. in Zver, E. (2011). *Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Desjardins, R. (2003). Determinants of Economic and Social Outcomes from a Life-Wide Learning Perspective in Canada. *Education Economics*, 11(1), 11–38.
- Desjardins, R. (2008). Researching the Links between Education and Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 24–35.
- Feinstein, L. in Budge, D. (2007). Seeing the Benefits of Learning. *Adults Learning*, June, 20–22.
- Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J. in Duckworth, K. (2008). *The Social and Personal Benefits of Learning: A summary of key research findings*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Hammond, C. in Feinstein, L. (2005). The Effects of Adult Learning on Self-Efficacy. *London Review of Education*, 3(3), 265–287.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal Education and Basic Educational Reform: a Conceptual Review*. Paris: UNESCO International Institute for Educational planning.
- Ivančič, A., Mirčeva, J. in Vrečer, N. (2008). *Impact of education on health. Literature Review Report (youth, women, people with disabilities). Interim Report. WorkPackage 10. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission (2006–2011)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kil, M., Motschilnig, R. in Thöne-Geyer, B. (2012). What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects. *Der Pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20(3), 164–175.

- Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. V M. Horsdal (ur.), *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult Learning* (str. 17–35). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E. ... Operti, F. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the Bell-Project. Research Report*. Bonn: DIE.
- Mermoljša, E. (2012). Izobraževalni program »UŽU Izzivi podeželja« v luči socialnega kapitala. *Andragoška spoznanja*, 18(3), 73–88.
- Merriam, S. B. in Kee, Y. (2014). Promoting Community Well-Being: the Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128–144.
- Newton, K. in Zmerli, S. (2011). Three Forms of Trust and Their Association. *European Political Science Review*, 3(2), 169–200.
- Ojala, M. in Kaalikoski, K. (2008). *Impact of Educational Background on Political Participation: Literature Review Report (Youth, Women and People with Disabilities). Workpackage 10: Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission (2006–2011)*. Helsinki: University of Helsinki.
- ReNPIO – Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPIO 13–20) (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Romi, S. in Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Sgier, I. (2014). *Qualitative Data Analysis Report. Analysis of the Bell interviews in 10 countries: overall report. The Bell Project – Wider Benefits of Lifelong Learning*. Evropska komisija. Zürich: Swiss Federation for Adult Learning SVEB.
- Schuller, T. in Desjardins, R. (2010). The Wider Benefits of Adult Education. V *International Encyclopedia of Education* (str. 229–233). Oxford: Elsevier.
- Thum, A. E. in Beblavy, M. (2014). *Do Acquaintances and Friends Make us Learn? Social Capital and Lifelong Learning in Germany*, SOEP Papers No 673. Berlin: DIW.
- Uslaner, E. M. (2001). *Trust as a Moral Value*. Predavanje na konferenci Social Capital: Interdisciplinary Perspectives, University of Exeter, Velika Britanija, 15.–20. 9. 2001 (neobjavljeno predavanje).
- Vrečer, N. (2013). *National Report on Semi-Structured Interviews. The Bell Project – Wider Benefits of Lifelong learning*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Zvonka Pangerc Pahernik

PARADA UČENJA – DNEVI UČEČIH SE SKUPNOSTI

POVZETEK

Članek predstavlja nekatere vidike 19-letnega razvoja projekta Teden vseživljenjskega učenja, ki so pripeljali do novega pristopa k promociji izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja v Sloveniji. Ta nosi zveneče ime Parada učenja s podnaslovom, ki daje vedeti, da je učenje že vraščeno v okolja, v katerih je bil pristop uporabljen, in obenem spodbuja (nadaljnji) razvoj učečih se skupnosti. Opisani so primer in nekatere značilnosti dozdajšnjih 14 Parad učenja ter njihova vpetost v prakso, stroko in politiko izobraževanja odraslih. Slednja je na evropski ravni zagotovila strateške pa tudi finančne spodbude za opisana prizadevanja v obliki Resolucije o prenovljenem Evropskem programu za učenje odraslih. Uresničevanje tega programa bo teklo tudi v prihodnje in bo podpiralo razvoj učeče se družbe.

Ključne besede: izobraževanje in učenje odraslih, vseživljenjsko učenje, festival učenja, promocija, učeča se skupnost

LEARNING PARADE: “DAYS OF LEARNING” COMMUNITIES – ABSTRACT

This article presents some aspects of the 19-year development of the “Lifelong Learning Week.” They have provided grounds for a new approach to the promotion of adult education and lifelong learning in Slovenia. The approach is named “Learning Parade” (LP) and carries a subtitle that implies that learning is already deeply rooted in the communities in which it has been implemented. On the other hand, it is intended for the (further) development of learning communities. A concrete example of the Learning Parade is introduced along with some characteristics of its 14 implementations that have taken place until now. Their integration into the adult educational practice, profession, and policy is shown. The policy implemented at the European level has actually provided strategic and financial incentives for the endeavours described in the form of the “Resolution on the Renewed European Agenda for Adult Learning.” The implementation of the Agenda is expected to continue in years to come, and it will continue to support the development of a learning society.

Keywords: adult education and learning, lifelong learning, learning festival, promotion, learning community

TEDEN VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Teden vseživljenjskega učenja (v nadaljevanju TVU) smo leta 2005 v Andragoških spoznanjih predstavili kot »vseslovenski praznik« vseh, ki podpirajo in udeležujejo zamisel o učenju, ki traja vse življenje in krepi človeka kot posameznika pa tudi člana ožjih in širših skupnosti. Ob desetletnici smo ugotovili, da smo lahko s količinskimi in kakovostnimi dosežki TVU zadovoljni, vendar moramo biti pozorni, saj ima vsak projekt svoj življenjski krog in zakonitosti, ki ga upravljajo.

Pred prvim festivalom učenja, leta 1996, smo se spraševali, ali bo naša pobuda, sicer privzeta od Britancev, sploh padla na plodna tla. Temeljito smo jo prikojali našim razmeram in se od anglosaškega modela Tedna učečih se odraslih (*Adult Learners' Week*) ločili že po imenu. V prvem letu je okrog 40 izvajalcev pripravilo blizu 500 dogodkov. Veseli odziva smo na Andragoškem centru Slovenije (ACS), kjer smo prevzeli nacionalno koordinacijo, delo nadaljevali in skupaj s soustvarjalci festivala v skoraj dveh dekadah doživljali vzpone in zastoje. Številčni kazalniki so v določenih obdobjih skokovito naraščali, saj je festival učenja povezoval vse več ljudi in ustanov z različnih področij, število dogodkov se je podvajalo in odziv medijev, zlasti na lokalni ravni, se je presenetljivo večal. Potem so prišla obdobja, ko so se kazalniki umirili, in takrat smo – še bolj kot sicer – iskali pristope, ki bi zagotavljali trdnost, kakovost in še večji preboj.

Odločilni razvojni koraki

Leta 2001 smo vzpostavili, v nadaljnjih letih pa pospeševali razvoj mreže koordinatorjev TVU. Vlogo teh osrednjih nosilcev TVU na posameznem geografskem območju ali tematskem področju so prevzemale ljudske univerze, druge izobraževalne in sorodne ustanove, ponekod pa tudi organizacijski odbori. Na ACS smo njihovo delovanje strokovno usmerjali, pri ministrstvu za izobraževanje pa dosegli relativno stabilno sofinanciranje mreže TVU. Koordinatorji so postali gonilna sila in stičišče dogajanja, saj najbolje poznajo danosti in potrebe svojih skupnosti. V festival so pritegnili vse več partnerjev, ne le s področja izobraževanja, temveč tudi kulture, zdravja, športa, zaposlovanja, sociale in mnogih drugih. Na lokalni ravni so se razvila partnerstva, ki so po časovni in vsebinski razsežnosti sčasoma prerasla TVU, a vsako leto ob tem skupnem podvigu pridobila nov zagon.

Leta 2006 smo osrednjo prireditev TVU, njegovo nacionalno odprtje, preselili na lokalno raven. Nalogo smo v obdobju 2006–2013 zaupali koordinatorjem TVU na Jesenicah, v Postojni, Mariboru, Novem mestu, Radečah, Žalcu, Murski Soboti, Novi Gorici in nazadnje v Slovenj Gradcu. Ti so zagotovili krajevno obarvan del programa, ki je odlično dopolnil njegovo stalnico – podelitev priznanj uspešnim učečim se. S tem so izobraževanje odraslih in njegovi nosilci v lokalnih okoljih pridobili ugled in prepoznavnost, za svoje napore so bili nagrajeni s pozornostjo medijev pa tudi lokalnih in državnih nosilcev politike. Ti so sodelovali z nagovori in drugimi izrazi podpore.

Vzporedno s festivalskim dogajanjem je v obdobju 1997–2013 ACS podelil 193 priznanj posameznikom, skupinam in ustanovam za promocijo učenja in znanja. Ti »ambasadorji

učenja« so nas s svojimi zgodbami, od leta 2000 prikazanimi tudi v kratkih filmih (<http://tvu.acs.si/priznanja/dobitniki>), navdahnili za oblikovanje nove promocijske kampanje Zgledi vlečejo. V tem okviru je nastalo devet videopublikacij, v katerih so zgodbe dobitnikov priznanj nadgrajene s strokovnimi stališči z namenom, da spodbudimo izobraževalno prikrajšane ciljne skupine k večjemu vključevanju. Naj kot primer navedemo zadnji film, V tretjem gre rado – učenje in ustvarjalnost v tretjem življenjskem obdobju (http://tvu.acs.si/zgledi_vlecejo).

Dvajsetletnico TVU v letu 2015 bomo zaznamovali s ponosom

Z naštetimi ukrepi smo se še bolj približali ljudem, ki jim je TVU namenjen – učečim se in tistim, ki zaradi različnih ovir omahujejo. Še več, stkali smo trajne povezave, celo prijateljstva. Tako je letos v TVU okrog 1.500 prirediteljev združilo svoje moči za organizacijo nad 11.700 dogodkov v razširjenem terminu TVU, to je v maju in juniju. Ti so po eni strani izražali zavezanost posameznih skupnosti vseživljenjskemu učenju, po drugi pa spodbujali posameznike k dejavnejšemu vključevanju. Slednje pa je cilj tako nacionalne kot tudi evropske (izobraževalne) politike, zato je TVU našel svoje mesto v Resoluciji o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPiO) 2004–2010 in 2013–2020.

Pri projektu TVU smo se pomudili, ker so zgoraj našteti in še mnogi drugi razvojni koraki ustvarili temelje in vire za nov prodor. Razpršenost prirediteljev in dogodkov TVU ter njihova vsestranskost, ki sta včasih zavirala ciljno naravnano promocijo, smo prepoznali kot kakovost, ki ji v mednarodnem gibanju festivalov učenja ni primerjave. Po drugi strani pa smo iskali protiutež: ustvarjanje središčnih lokacij z zgoščenim festivalskim in strokovnim dogajanjem. Tako je nastala zamisel o Paradi učenja – dnevih učečih se skupnosti.

ACS je prvo Parado, tedaj smo jo poimenovali Parada znanja, v sodelovanju z nosilci izobraževanja in kulturnimi ustvarjalci iz Ljubljane in okolice izpeljal oktobra 2005, prav tako ob 10-letnici TVU. Odlikovale so jo predstavitve izvajalcev TVU na stojnicah in odru v Parku Zvezda. Celodnevni pestri prikaz primerov vseživljenjskega učenja je užival podporo mestne občine Ljubljana. Dogodka so se udeležili številni meščani, večinoma mimoidoči. Tedaj smo sklenili, da želimo Parado ponoviti in doseči še večje število ljudi, predvsem pa model razširiti v druge kraje. Počakati je bilo treba osem let, da smo zamisel lahko udejanjili.

PRILOŽNOST ZA RAZVOJ NOVEGA PRISTOPA JE PRIŠLA Z EVROPSKE RAVNI

Izobraževanje odraslih in vseživljenjsko učenje sta na evropski ravni doživeli številne razvojne impulze, od razglasitve leta 1996 za Evropsko leto vseživljenjskega učenja, izdaje Memoranduma o vseživljenjskem učenju (2000) pa do Sporočila Evropske komisije Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno (2006) ter Akcijskega načrta za učenje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas (2007). V zaključnem poročilu o dosežkih in rezultatih v obdobju 2008–2010 je Evropska komisija med drugim poudarila potrebo po

večji seznanjenosti najširše javnosti s strategijami za spodbujanje izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja ter po konkretni odgovornosti politike in stroke za uresničevanje teh strategij.

S pojavom vsesplošne krize, neugodnih demografskih trendov in drugih težavnih okoliščin je bila izobraževanju na vseh ravneh (po načelu vseživljenjskosti učenja) dodeljena vloga ene od gonilnih sil za izboljšanje razmer v družbi in položaja posameznika v njej. Aktiviranju potenciala, ki ga ima pri tem izobraževanje odraslih, je zdaj namenjena Resolucija Sveta o prenovljenem Evropskem programu za učenje odraslih – EPUO (2011), zasnovana v skladu s krovnicima strategijama Izobraževanje in usposabljanje 2020 (2009) ter Evropa 2020 (2010). Evropska komisija je pozvala države članice, da na pristojnih ministrstvih ali krovnicah ustanovah za izobraževanje odraslih imenujejo nacionalne koordinatorje za uresničevanje EPUO. V Sloveniji je to vlogo po sklepu ministrstva za izobraževanje prevzel ACS.

Nacionalni koordinatorji so dobili nalogo, da zasnujejo projekte za obdobje 2012–2014, ki zadevajo prednostna področja Evropskega programa:

- izvajanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti,
- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja,
- spodbujanje pravičnosti, socialne vključenosti in aktivnega državljanstva,
- spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti odraslih in njihovih učnih okolij,
- izboljšanje zbirke znanja o izobraževanju odraslih in spremljanje področja.

Posebno pozornost naj bi namenili spodbujanju manj izobraženih in drugih izobraževalno prikrajšanih skupin prebivalstva.

Evropsko sodelovanje na področju izobraževanja temelji na načelu subsidiarnosti, zato imajo usmeritve EPUO zgolj značaj priporočil. Vendar pa za Slovenijo velja, da sta politika in strategija izobraževanja odraslih, zapisani v omenjeni ReNPIO 2013–2020 in vsakokratnih letnih programih izobraževanja odraslih, zasnovani v duhu sporočil EPUO. To velja še zlasti za spodbujanje vključenosti odraslih v vseživljenjsko učenje. Ta v Evropi, zadnja leta pa tudi pri nas, nazaduje in pod vprašaj postavlja ciljno vrednost EU (do leta 2020 doseči 15-odstotni delež odraslih, starih od 24 do 65 let, vključenih v vseživljenjsko učenje) pa tudi Slovenije (18-odstotni delež).

Namen slovenskega projekta je ozaveščanje

Pri snovanju slovenskega projekta za uresničevanje Evropskega programa za učenje odraslih smo zasledovali več namenov: doseči popularizacijo njegovih sporočil ter nacionalne in evropske izobraževalne politike, predvsem pa še bolj prodorno ozavestiti slovensko javnost o pomenu in vseprisotnosti izobraževanja odraslih ter priložnostih, ki so na voljo prebivalstvu. Oprli smo se na našete prednosti in dosežke projekta TVU ter izkoristili naš največji kapital: dokazano uspešna partnerstva z nosilci TVU, predvsem koordinatorji, ter zglednimi predstavniki učečih se.

V dvehletnem zelo dejavnem obdobju smo dosegli pričakovane projektne cilje: v TVU 2013 in 2014 smo izpeljali dve zaporedji Parade učenja – dnevov učečih se skupnosti.

Izdali smo štiri videopublikacije, v katerih smo predstavili številna prizadevanja v slovenskem izobraževanju odraslih, in sicer zagotavljanje kakovostne ponudbe izobraževanja za brezposelne, izvajanje programov za razvijanje pismenosti in pridobivanje temeljnih zmožnosti na podeželju, svetovanje in vrednotenje neformalno pridobljenih znanj in spretnosti ter učenje v skupnostih. Slednje smo proučili podrobneje, tako da smo oblikovali začetno opredelitev tega pojava, nato pa jo preverili prek intervjujev z različnimi deležniki. Na obsežni spletni strani (<http://tvu.acs.si/paradaucenja>), ki z besedili, povezavami in foto- ter videogradivom dokumentira vse razsežnosti projekta, smo oblikovali tudi e-kočiček in ga napolnili z informacijami o e-izobraževanju. S projektnimi dosežki in zanimivostmi smo polnili Facebookovo (FB) stran TVU in se pri tem povezovali s koordinatorki.

Projekt je nagovarjal vse ciljne skupine, torej predstavnike politike, prakse in stroke v izobraževanju odraslih, medije in najširšo javnost, posebno pozornost pa je namenjal učečim se ter izobraževalno prikrajšanim. Prvi so se na nekaterih prizoriščih Parade dejavno vključevali kot ambasadorji učenja, z vprašanjem, kako doseči vključenost ranljivih ciljnih skupin, pa smo se ukvarjali zlasti na strokovnih dogodkih, ki so spremljali Parado, ter na diseminacijskih dogodkih za omenjene videopublikacije. Podporniki projektnih dejavnosti so bili tudi politiki, saj je na državni ravni pokroviteljstvo Parade učenja 2014 prevzel predsednik države Borut Pahor, na lokalni ravni pa so to storili župani, ki so na vseh prizoriščih izrazili podporo izobraževanju odraslih in njegovim nosilcem v skupnosti.

PARADA UČENJA – DNEVI UČEČIH SE SKUPNOSTI

ACS je Parado učenja (PU) zasnoval kot festivalsko dogajanje, opredeljeno kot zaporedje enodnevnih »sejmov« priložnosti za učenje in ustvarjanje na javnem mestu (na primer na mestnem trgu, v parku), ki se letno zvrsti v sedmih krajih. Udeležencem naj bi bile tam namenjene informativne in svetovalne stojnice, predavanja, delavnice, (video)projekcije, nastopi učečih se, predstavnikov vseh generacij, nastopi kulturnikov in drugi za široko javnost privlačni dogodki. Temu smo dodali strokovni del in si ga zamislili kot srečanje nosilcev politike, izvajalcev izobraževanja odraslih, drugih deležnikov in partnerjev ter učečih se z namenom, da oblikujejo mnenja o izzivih in rešitvah izobraževanja odraslih v svojih okoljih. V praksi so se pojavili tudi drugi pristopi, prilagojeni potrebam in možnostim koordinatorjev posameznih PU.

Prva PU je bila izpeljana v obdobju od 10. do 19. maja 2013, vsak dan v drugem kraju. Začeli smo na prizorišču nacionalnega odprtja TVU 2013 v Novi Gorici, kjer je dogajanje usklajevala Ljudska univerza Nova Gorica. Sledile so izvedbe v Žalcu, Slovenj Gradcu, na Jesenicah, v Novem mestu, Murski Soboti in na Magolniku nad Radečami. Druga PU z izvedbami na sedmih novih prizoriščih (v Slovenski Bistrici, Škofji Loki, Velenju, Kopru, Mariboru, Postojni in Ljubljani) pod vodstvom tamkajšnjih ljudskih univerz in Mestne knjižnice Ljubljana se je odvila v obdobju od 9. do 17. maja 2014. V vseh naštetih primerih so dogodke na lokalni ravni usklajevali izkušeni koordinatorki TVU/PU, prvo leto predvsem tisti, ki so že izpeljali nacionalno odprtje TVU. Šest nosilcev PU 2013 (MOCIS

Slovenj Gradec, Ljudske univerze iz Žalca, z Jesenic, iz Murske Sobote in Novega mesta ter Kulturno turistično rekreacijski center Radeče) je v prilagojeni obliki in z lastnimi viri letos PU ponovilo. K temu so jih zavezovale odlične izkušnje s prvo izvedbo ter navdušenje partnerjev na lokalni ravni. Ista namera se je izoblikovala na prizoriščih letošnje PU.

Obe zaporedji PU je sooblikovalo 14 koordinatorjev v sodelovanju z okrog 500 partnerji, izvajalci vseživljenjskega učenja v teh skupnostih. Prireditve so nagovorile blizu 20 tisoč ljudi, še mnogo več so jih dosegli strokovni dogodki, medijske objave, predvajanja videopublikacij na lokalnih TV-postajah ter kasnejši dogodki v TVU. O živahnem utripu, barvitosti, pa tudi koristnosti PU pričajo njeni soustvarjalci, e-biltena obeh PU (<http://tvu.acs.si/paradaucenja/gradiva/publikacije>), fotomozaiki in videoutrinki, objavljeni na projektni spletni strani ter socialnih omrežjih.

Dan učeče se skupnosti Slovenska Bistrica

V nadaljevanju povzemamo predstavitev konkretnega primera, Parade učenja Slovenska Bistrica, ki jo je pripravila direktorica Ljudske univerze Slovenska Bistrica, mag. Brigita Kruder. S svojimi sodelavci in partnerji iz lokalne skupnosti je bila nosilka prve letošnje izvedbe PU.

9. maja 2014, na dan Evrope, so sodelujoča podjetja, posamezniki in zavodi doživeli veliko priznanje za svoj trud, vložen v priprave PU. S prizadevanji pod sloganom *Znanje izboljša življenje* so sodelavci Ljudske univerze z 28 partnerskimi ustanovami in društvi, 74 informatorji na stojnicah ter 148 prostovoljci ustvarili priložnosti, ki so se dotaknile okrog 1.800 ljudi. Poleg tematsko obarvanih stojnic na Trgu svobode, ki so sledile podtemam letošnjega slogana TVU (*Učenje za življenje*), so na odru in pod njim tekale najrazličnejše dejavnosti. Skrbno načrtovana in strokovno vodena plesna animacija, prilagojena različnim starostim, je ustvarila nepozabno vzdušje. Med udeležence, ki so obiskali vse stojnice, so razdelili knjižne nagrade. Sovico, simbol učenja in PU, je prejel ali sam izdelal skoraj vsak obiskovalec. Medgeneracijsko sodelovanje je zaznamovalo foto- in videodokumentiranje dogodka. Mladim članom novinarskih in fotografskih krožkov s treh osnovnih in ene srednje šole so se pridružili fotografi univerze za tretje življenjsko obdobje. Še kak mesec po PU je dogodek odmeval v vseh lokalnih medijih, LU Slovenska Bistrica in partnerji pa verjamejo, da so marsikoga spodbudili k učenju in vključitvi v različne dejavnosti.

K temu je zagotovo pripomogel strokovni dogodek PU dan prej. Razprava deležnikov, ki se neposredno ukvarjajo z izobraževanjem, predstavnikov gospodarstva, strokovnjakov na različnih področjih in lokalnih politikov, je tekla pod naslovom *Izobraževalni izzivi v lokalnem okolju*. Gostitelj omizja je bil župan občine Slovenska Bistrica, dr. Ivan Žagar, na njem pa so dejavno sodelovali mediji, ki so poskrbeli, da so ugotovitve prišle v javnost.

Posebnost slovenjebistriške PU so bili spremljevalni dogodki. Po različnih medijih in socialnih omrežjih so prebivalcem na prijazen način pošiljali sporočila o prispevku vseživljenjskega učenja k boljšemu življenju, njihovo odzivnost pa nagradili. Izpeljali so akcijo Bistričani o znanju in učenju ter radijsko nagradno igro Izgubljeno – najdeno. Z zbiranjem

fotografij in spominov pod naslovom Stara hiša pripoveduje so želeli prebivalce spomniti, kako so povezani z najstarejšo šolsko stavbo v mestu, zgrajeno leta 1887, v kateri domuje ljudska univerza.

Parade učenja so spodbudile povezovanje in inovativnost

Vsaka izvedba PU je bila nekaj posebnega in dragocenega. Nekatere so bile izpeljane na osrednjem mestnem trgu, na primer v Ljubljani, Mariboru, Murski Soboti, Slovenj Gradcu, Slovenski Bistrici in Škofji Loki. Druge so se zgodile v manj tipičnih okoljih za učenje, na primer v hribih nad Radečami, v koprski Taverni, v mestnem parku v Postojni, ob Cvetličnem sejmu v Velenju, na splavu, ki je potoval po Krki, na podeželski tržnici v Žalcu, na RIC PLACu nad trgovskim centrom TUŠ v Novem mestu, pred občinskim poslopjem v Novi Gorici. Ponekod so s pristopi PU nadgradili tradicionalne načine prirejanja TVU, na primer jeseniški Festival vseživljenjskega učenja na trgu Stara Sava in škofjeloško Tržnico znanja v mestnem jedru. PU se je povezovala z dogodki TVU, ki so ji sledili, na primer tematski tedni v Novi Gorici ali dogodki pod sloganom Dnevi učečih se skupnosti na Koroškem. Glasove učečih so zbirali v Žalcu, kjer so izdali knjižico Naj se sliši moj glas, in v Novem mestu, kjer je nastala Zbirka misli o učenju. Marsikje so na stojnicah in odru nastopili dobitniki priznanj za promocijo učenja in znanja (na primer v Novi Gorici, Murski Soboti, Velenju, Radečah) ali pa so bili predvajani njihovi videoportreti ter videopublikacije projekta EPUO. V PU so bili vključeni tudi drugi projekti in mreže v izobraževanju odraslih: dejavnosti centrov vseživljenjskega učenja, študijski krožki, projektno učenje za mlade, programi za dvig ravni pismenosti in drugi. Na prizoriščih PU je imela velik pomen svetovalna dejavnost, še posebej na primer v Kopru, Velenju, Murski Soboti.

Na prizoriščih PU so sodelovale vse generacije – od najmlajših, osnovno- in srednješolcev pa do odraslih v aktivni dobi in tretjem življenjskem obdobju. Ponekod so slednjim namenili posebno pozornost, na primer na strokovnem dogodku v Škofji Loki, ta generacija pa je imela že tradicionalno pomembno vlogo na Jesenicah. PU so potekale pod različnimi slogani (na primer Znanje za vse generacije v Mariboru, Znanje za učenje v Ljubljani, Ženska energija – energija prihodnosti v Novi Gorici, Spodnja Savinjska dolina – učeča se regija v Žalcu). Nekateri so opredelili in izdelali tudi simbole (na primer svetilnike znanja v Velenju, sovice v Slovenski Bistrici) ali pa se oblekli v promocijske majice (na primer v Ljubljani, Postojni, Slovenski Bistrici). Kot simbol učenja, ki naj raste, so posadili drevo v postojnskem mestnem parku ter zasadili Češnjev drevored v Velenju. Med inovativnimi pristopi zasluži posebno omembo tako imenovana veriga znanja, ko so se sodelavci Razvojno-izobraževalnega centra Novo mesto skupaj z udeleženci, upokojenci in otroki tri dni pred PU v enotnih majicah in z napisi z roko v roki sprehodili vse do mestne hiše in ustvarili »najdaljšo verigo znanja na Dolenjskem«. Štela je kar sto členov.

Vloga učenja pri odnosu do narave je krojila dogodke nad Radečami (»gozdna pedagogika« za ohranjanje gozdov), v Murski Soboti (predavanje Reka Mura – naše bogastvo), Kopru (terapija in učenje s psi) in Postojni (omizje Učeča se družba v skrbi za naravo).

Predstavniki medijskih hiš so bili neposredni soustvarjalci prireditev na primer v Kopru, Slovenj Gradcu, Slovenski Bistrici, Žalcu in še marsikje. PU so gostile znane posameznike, akademike, strokovnjake, kulturnike in druge, na primer dr. Vesno Godina, Vlasto Nussdorfer, Denisa Avdića in Julijo Kramar v Novi Gorici, dr. Mira Cerarja in dr. Manco Košir v Slovenj Gradcu, skupino Čuki na Jesenicah, dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič v Murški Soboti, Gorana Vojnovića v Mariboru, dr. Jožeta Ramovša v Škofji Loki, kuharja Boruta Jovana v Velenju, številne nastopajoče v Ljubljani ... Župani vseh prizorišč PU 2013 in 2014 so izražali priznanje in podporo izobraževanju odraslih, prav tako predstavniki pristojnega ministrstva.

Prihodnost Parade učenja – dnevov učečih se skupnosti

V Resoluciji o prenovljenem EPUO je izobraževanje odraslih opisano z vzdevkom *najšibkejši člen v verigi vseživljenjskega učenja*. Z našimi prizadevanji v opisanem projektu smo želeli slovenski (in evropski) javnosti pokazati, da v naši stroki in praksi ni tako. V ospredje smo postavili dosežke, opozorili na priložnosti ter potrdili povezovalno in spodbujevalno vlogo, ki jo nosilci izobraževanja odraslih v Sloveniji prevzemajo v skupnostih, kjer delujejo.

Uresničevanje EPUO se bo nadaljevalo predvidoma do leta 2020, Evropska komisija pa bo državam članicam ponujala finančno podporo za projekte, ki bodo imeli različne tematske poudarke. V želji, da vključimo še nekatere predele Slovenije in koordinatorje TVU, smo v projektu za obdobje 2014/2015 prijaviili tretjo PU, umeščeno v TVU 2015. V času, ko evropsko izobraževalno področje burijo rezultati prvega kroga mednarodne raziskave o zmožnostih odraslih (PIAAC) in jo Slovenija izvaja v drugem krogu, smo načrtovali tudi vrsto dogodkov na temo spodbujanja temeljnih zmožnosti odraslih. V tem in naslednjem letu pa bomo na ACS pripravili izhodišča za razvojni pogovor s koordinatorji TVU/PU in sofinancerji o umestitvi modela PU v konceptualno in finančno shemo TVU po letu 2015.

Parado učenja so gradili mladi in »mladi po srcu«, mali in veliki, znani in neznani, radovedni in modri, budni, dobrega željni ljudje. Bilo jih je ogromno, zanetili so iskre, posejali semena, približali svetlobo ... Učinki so mnogoteri, težko izmerljivi in neposredno dokazljivi. A vsi, ki smo bili zraven, vanje verjamemo. Verjamemo predvsem v preobrazbeno moč učenja, ki je na Paradah učenja dobila številne obraze. Želeli bi jih ohraniti in dodati nove.

LITERATURA

- Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas* (2007). Bruselj: Komisija Evropskih skupnosti.
- Bochynek, B. (ur.) (2003). *International Adult Learners Week – Six Years after CONFINTA V*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lernen für alle: Lernfeste in Südosteneuropa 2001/Learning is for everyone: Adult learners weeks in South Eastern Europe* (2002). Bonn: IIZ/DVV.
- Ozvald K. (2000). *Kulturna pedagogika: kašipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro: Andragoški center Republike Slovenije.

- Pangerc Pahernik, Z. (2007). *12 let TVU: utrinki s prehojene poti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Parada učenja* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si/paradaucenja>.
- Resolucija Sveta EU o prenovljenem Evropskem programu učenja odraslih (2011/C 372/01)* (2104). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji 2013–2020 (2013)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=114925>.
- Securing the right to learn: An internationally-produced guide to advocacy* (2002). Leicester: NIACE.
- Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju – ET 2020 (2009/C 119/02)* (2014). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SL:PDF>.
- Sporočilo Evropske komisije Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno* (2006). Bruselj: Komisija Evropskih skupnosti.
- Strategija vseživljenjskosti učenja* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf.
- The Learning Festivals Guide. An internationally-produced communication tool in support of the launch of the International ALW* (2000). Leicester: NIACE.
- Teden vseživljenjskega učenja TVU* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si>.
- TVU novice 1996–2014* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si/novice>.
- Priložnosti so! Programi usposabljanja za brezposelne* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si/paradaucenja/video1>.
- Stkane zgodbe. Podeželje kot priložnost za razvoj pismenosti in temeljnih zmožnosti* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si/paradaucenja/video2>.
- Svetovanje za znanje. Svetovalna podpora odraslim za izobraževanje in učenje* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si/paradaucenja/video3>.
- Z roko v roki. Učenje v skupnosti za osebno in skupno dobro* (2014). Pridobljeno s <http://tvu.acs.si/paradaucenja/video4>.

Andreja Jurček, Aleksandra Radusinović

KAJ LAHKO MED ŠTUDIJEJEM NAREDIM ZA SVOJO VEČJO ZAPOSRLJIVOST?

Razvoj karijerne orientacije v visokem šolstvu na primeru kariernih centrov Univerze v Ljubljani

POVZETEK

V nenehno spreminjajoči se družbi se potreba po fleksibilnosti jasno kaže predvsem na trgu dela. V ospredje vse bolj prihajata koncepta vseživljenjskega učenja in vseživljenjske karijerne orientacije, kar pomeni, da pri iskalcih zaposlitve ne gre več za statično pridobitev izobrazbe in eno izbiro kariere, temveč za dinamično, kontinuirano pridobivanje kompetenc in prilaganje poklicne poti trenutnim razmeram na trgu dela ob upoštevanju posameznikovih želja, sposobnosti in interesov. Vloga kariernih centrov Univerze v Ljubljani je izvajanje svetovanj, delavnic in različnih dogodkov, kar našim študentom in diplomantom omogoča prvi stik z morebitnimi delodajalci ter pridobitev veščin, potrebnih za uspešen vstop in predvsem obstoj na trgu dela.

Ključne besede: karierni centri Univerze v Ljubljani, karierna orientacija za študente in diplomante, svetovanje, delavnice, zaposljivost

WHAT CAN I DO DURING MY STUDIES TO RAISE MY EMPLOYABILITY? THE DEVELOPMENT OF CAREER GUIDANCE IN HIGHER EDUCATION: THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA'S CAREER CENTRES – ABSTRACT

In an ever-changing society, the need for flexibility is most clearly visible in the labour market. The concepts of lifelong learning and lifelong career guidance are coming to the forefront, meaning that the job-seeking process is no longer based on static acquisition of an education and a single career choice, but rather on a dynamic, continuous acquisition of competencies and the adaptation of one's career path to the current demands of the labour market – while of course taking into account individual wishes, abilities, and interests. The University of Ljubljana's Career Centres' role is that of providing counselling, scheduling workshops, and organising various events. The

Andreja Jurček, Karierni center Univerze v Ljubljani, andreja.jurcek@uni-lj.si

Aleksandra Radusinović, Karierni center Univerze v Ljubljani, aleksandra.radusinovic@uni-lj.si

results include those of our students and graduates making first contact with potential employers, acquiring the skills necessary for a successful entry into the labour market, and most importantly, attaining job preservation.

Keywords: *University of Ljubljana Career Centres, career guidance for students and graduates, counselling, workshops, employability*

Karierni center Univerze v Ljubljani je stičišče med akademsko sfero, tj. študenti, diplomanti in članicami Univerze v Ljubljani, ter slovenskimi gospodarskimi in negospodarskimi subjekti kot potencialnimi delodajalci. Z delnim financiranjem ministrstva za izobraževanje, znanost in šport in Evropskega socialnega sklada¹ delujemo v okviru projekta razvoja in izvajanja dejavnosti kariernih centrov v visokem šolstvu. Z namenom pridobivanja novih funkcionalnih znanj in veščin med študenti ter prispevanja k večji zaposljivosti bodočih diplomantov karierni svetovalci izvajamo individualna svetovanja za študente ter organiziramo različna predavanja, delavnice, okrogle mize ter posamezne večje dogodke. Delujemo na 23 fakultetah in treh akademijah Univerze v Ljubljani (UL). Posamezni karierni svetovalec opravlja svoje delo na več fakultetah, kjer ima tudi prostor, namenjen stikom in delu s študenti in zaposlenimi.

VSE STORITVE KARIERNIH CENTROV SO ZA ŠTUDENTE IN DIPLOMANTE BREZPLAČNE

Zato, da lahko posameznik že med študijem poskrbi za svojo večjo zaposljivost, prepoznavnost in razširitev funkcionalnih znanj, karierni svetovalci poleg individualnih svetovanj in izvedb različnih delavnic organiziramo tudi obiske v realna delovna okolja ter predstavitve in posvete z gospodarskimi in negospodarskimi subjekti. Cilj tega je, da se študenti spoznajo z različnimi delovnimi področji, delovnimi nalogami, najpomembnejšimi profesionalnimi izzivi, da jim odpremo možnosti za oblikovanje učinkovitih socialnih mrež ter da jih morda nekoliko spodbujamo tudi k podjetniški naravnosti. V ta namen smo v sodelovanju z Ljubljanskim univerzitetnim inkubatorjem (LUI) in drugimi strokovnimi institucijami, ki pokrivajo vsebine podjetništva, organizirali različne dogodke (posvete in delavnice).

Poleg omenjenega za študente in diplomante organiziramo tudi večje dogodke in prireditve. Med odmevnejšimi projekti Kariernega centra so:

- *Izzivi v tujini* – dogodek, na katerem so sodelovali predstavniki različnih služb, ki omogočajo pridobitev štipendije in sredstev za spodbujanje mobilnosti med študijem in po njem;

¹ Operacijo delno financirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, razvojne prioritete 3 »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja«; prednostne usmeritve »3.3 Kakovost, konkurenčnost in odzivnost visokega šolstva«.

- *Karierni dnevi na članicah UL* – so namenjeni povezovanju študentov in slovenskega gospodarstva. Organizirali smo t. i. Karierne dneve za študente Biotehniške fakultete UL, za študente sociologije in drugih družbenih ved ter za študente Pravne fakultete UL;
- *Simulacija selekcijskega postopka* – v sodelovanju z oddelkom za psihologijo Filozofske fakultete smo v letu 2014 trikrat organizirali delavnico Simulacija selekcijskega postopka, ki je sestavljena iz psihološkega testiranja (nabor najpogostejših psiholoških testov na zaposlitvenem razgovoru) in individualno vodenega zaposlitvenega razgovora;
- *3P: Pripravljeni na podjetniško pot* – dogodek smo organizirali v sodelovanju z javno agencijo SPIRIT Slovenija. Med drugim smo na dogodku predstavili zgodbe o uspehu mladih podjetnikov. Z nami je sodelovalo 16 različnih izvajalcev, ki so na različne načine povezani s podjetništvom in so bili pripravljeni svoja vedenja, znanja ter izkušnje prenesti na mlade;
- *Hitri zmenki z delodajalci na članicah* – glavni namen je povezovanje študentov in delodajalcev na bolj inovativen način, in sicer v obliki t. i. hitrih razgovorov. Tovrstne dogodke smo organizirali na Fakulteti za matematiko in fiziko UL, Fakulteti za strojništvo UL, Naravoslovnotehniški fakulteti UL, Pravni fakulteti UL in Fakulteti za gradbeništvo in geodezijo UL;
- *Posvet s šolskimi svetovalnimi delavkami in delavci srednjih šol* – gre za tradicionalno predstavitev študijskih programov svetovalnim delavcem srednjih šol;
- *Univerza gre na trg*, ki je verjetno najodmevnejši projekt.

Univerza gre na trg je dogodek, ki smo ga že drugo leto organizirali v maju na Kongresnem trgu pred Univerzo v Ljubljani. Njegov glavni namen je povezovanje študentov in delodajalcev v obliki t. i. hitrih razgovorov. Študentje se srečajo z delodajalci oz. kadrovi, s katerimi opravijo »hitri« zaposlitveni razgovor in tako krepijo zaposlitvene veščine ter vzpostavljajo in širijo svojo socialno in profesionalno mrežo. Enaindvajsetega maja 2014 se je dogodka na Kongresnem trgu udeležilo več kot 150 študentov in diplomantov UL ter 61 izkušenih strokovnjakov iz 47 podjetij. Odziv je bil tako med delodajalci kot med študenti zelo dober.

Ena izmed udeleženk je zapisala:

Ideja povezovanja študentov in diplomantov s trgom dela se mi zdi odlična poteza. Študentje in diplomanti imamo tako priložnost predstaviti svoje izkušnje in kompetence, delodajalci pa spoznati kader na trgu (ne)dela. Dodaten bonus je tudi sproščeno okolje.

Druga pa:

Nad dogodkom sem bila zelo navdušena. Omogočil mi je pogovor z več potencialnimi delodajalci v veliko krajšem času, kot bi ga porabila, če bi z vsakim od njih sama poskušala navezati stik.

INTERNACIONALIZACIJA STORITEV, UPORABA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE, INOVATIVNI PRISTOPI

Naše storitve sproti nadgrajujemo in razvijamo nove pristope h kariernemu informiranju in svetovanju. Sorazmerno z rastjo števila študentov in diplomantov v mednarodnih programih mobilnosti narašča tudi potreba po informacijah o študiju, praksah in zaposlitvi v tujini, zato kontinuirano širimo nabor storitev, ki prispevajo k internacionalizaciji oz. odpiranju visokošolskega prostora navzven. Produktivno sodelovanje se je vzpostavilo v okviru mreže univerz IRUN,² kjer poleg UL sodelujejo še Jagelonska univerza v Krakovu, Katoliška univerza Peter Pazmany iz Budimpešte, Univerza Radboud iz Nijemegna, Univerza v Barceloni, Univerza Duisburg-Essen, Univerza v Glasgowu, Univerza v Münstru, Univerza Poitiers in Univerza v Sieni. Našim študentom smo omogočili svetovanja prek Skypa, ki jih izvaja karierna svetovalka iz kariernega centra Univerze Duisburg-Essen in študente informira o študiju, zaposlitvi in bivanju v Nemčiji. Storitve je izzvala pozitiven in množičen odziv študentov, zato bo v študijskem letu 2014/15 vzpostavljeno multilateralno sodelovanje, kjer bodo lahko študenti in diplomanti UL s svetovanji prek Skypa pridobili informacije še o študiju in trgu dela v Veliki Britaniji, na Nizozemskem in Poljskem neposredno od kariernih svetovalcev iz teh držav. Izvedba svetovanj prek Skypa je izraz našega zavedanja prednosti, ki jih prinaša informacijsko-komunikacijska tehnologija, prizadevamo pa si tudi za nadaljnji razvoj spletnih seminarjev (t. i. webinarjev) v okviru mreže IRUN. Internacionalizacija naših storitev ni usmerjena le na slovenske študente, ki odhajajo v tujino, temveč bo Karierni center v študijskem letu 2014/15 razširil tudi spekter storitev za tuje študente, ki v okviru programa Erasmus+ pridejo v Slovenijo na študijsko izmenjavo ali prakso.

Zaposleni Kariernega centra v praksi udeležujemo tudi koncept vseživljenjskega učenja, saj se redno udeležujemo izobraževanj in konferenc tako v Sloveniji kot tujini. V septembru 2014 se bo naša predstavica udeležila dvodnevne konference mreže NICE³ o inovativnih pristopih v kariernem svetovanju v angleškem mestu Canterbury. Temu bo v okviru Donauforuma v Ingolstadtu sledila predstavitev zgoraj omenjenega sodelovanja med našim kariernim centrom in kariernim centrom Univerze Duisburg-Essen kot prime-ra dobre prakse.

PREPOZNAVNOST PROFILOV DIPLOMANTOV

Opazili smo, da se naših storitev, dogodkov in aktivnosti ne udeležujejo več predvsem študentje družboslovja in humanistike, temveč je bila v zadnjem letu velika rast udeležbe na naših dogodkih pri študentih naravoslovno-tehničnih smeri. V prihajajočem študijskem letu bomo posebno pozornost namenili še večjemu povezovanju akademske sfere, tj. študentov, diplomantov in zaposlenih na članicah UL, s slovenskimi gospodarskimi in negospodarskimi subjekti kot morebitnimi delodajalci.

2 International Research Universities Network.

3 Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe.

Potrebe visokega šolstva in prav tako potrebe gospodarstva po storitvah, ki jih opravljamo v Kariernem centru UL, so čedalje večje, kar nakazujejo podatki in analize, opravljene v obdobju od 1. julija 2013 do 31. maja 2014. V tem obdobju smo skupno izvedli:

- 176 delavnic, posvetov in okroglih miz za študente kot pripravo na uspešnejši prehod na trg dela – udeležilo se jih je več kot tri tisoč študentov UL;
- 327 individualnih svetovanj študentom in diplomantom UL;
- 32 individualnih kariernih svetovanj prek Skypa – izvedla jih je karierna svetovalka Ruth Girmes z Univerze Duisburg-Essen, partnerica mreže IRUN;
- 30 obiskov študentov v realna delovna okolja, v katere se je vključilo več kot 600 študentov;
- 50 predstavitev gospodarskih in negospodarskih subjektov na posameznih članicah UL, ki se jih je udeležilo več kot 1.200 študentov in diplomantov UL.

V Kariernem centru sodelujemo z več kot 300 slovenskimi gospodarskimi in negospodarskimi subjekti ter delodajalskimi organizacijami in združenji. Več o našem delovanju lahko najdete na spletni strani <https://kc.uni-lj.si> ali na našem Facebookovem profilu <https://www.facebook.com/KarierniCentriUL?fref=ts>. Na obeh povezavah boste izvedeli vse o aktualnih dogodkih, dobili zanimive napotke, pregled trenutnih prostih delovnih mestih ter vse druge koristne informacije, zanimive za študente, diplomante in delodajalce.

LITERATURA

- Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS) (2014). Pridobljeno s <http://www.agcas.org.uk/>.
- International Research Universities Network (IRUN). (2014). Pridobljeno s <http://www.irun.eu/>.
- Karierni centri Univerze v Ljubljani (2014). Pridobljeno s www.kc.uni-lj.si.
- National Association of Colleges and Employers (NACE) (2014). Pridobljeno s <https://www.nacweb.org/>.
- Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe (NICE) (2014). Pridobljeno s <http://www.nice-network.eu/>.
- Zavod RS za zaposlovanje – Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo (2014). Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/o_zrsz/projekti_zavoda/projekt?aid=123.
- Žnidaršič Žagar, S. (2014). University Careers Centres: Spaces of Non-Formal Learning for Students. V: Ž. I. Žagar in P. Kelava (ur.), *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge* (str. 247–270). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Jurij Ličen

MED LOKALNIM IN GLOBALNIM: NANOTURIZEM IN POLETNA ŠOLA ARHI- TEKTURE KOT PRIMER MEDNARODNEGA UČENJA V LOKALNI SKUPNOSTI¹

POVZETEK

Mednarodna poletna šola za mlade arhitekte (AAVSS) je prikazana kot primer neformalnega izobraževanja, ki združuje globalno (mednarodno) in lokalno (slovensko, vitanjsko) v procesih nastajanja novega znanja. Inovativno učenje je slonelo na doživljajskih metodah in kritični refleksiji o kulturi bivanja ter povezovanju razvoja lokalnega z mednarodnim znanjem. Udeleženci so ustvarjali nove arhitekturne rešitve za razvoj nanoturizma v Vitanju v povezavi s Kulturnim središčem evropskih vesoljskih tehnologij (KSEVT).

Ključne besede: poletna šola, neformalno izobraževanje, nanoturizem, inovativno učenje

Between Local and Global: Nanotourism and the Architectural Summer School or International Learning in a Local Community – Abstract

The international summer school for young architects is used as an example of informal learning that combines the global (international) and local (Slovene) in the process of creating new knowledge. Innovative learning was based on experiential methods and critical reflection on the culture of living and interconnecting local development with international knowledge. Participants created new architectural solutions for the development of nanotourism in Vitanje in connection with the Cultural Centre of European Space Technologies (KSEVT).

Keywords: summer school, informal education, nanotourism, innovative learning

¹ Zahvaljujem se Aljoši Deklevi za komentarje k prvotnemu besedilu, ki so bistveno pripomogli h kakovosti članka.

UVOD: GLOKALNO IZOBRAŽEVANJE²

Za sodobno strokovno delovanje je značilno dvojje: (a) prakse so del globalnih dogajanj ali – kot meni Augé (2014) – kontekst za delovanje in razmišljanje je planetaren, in (b) prakse so pred izzivi negotovosti, ki je sestavni del fluidne družbe. To pomeni, da so reference razvoja globalne in je potrebno do njih razviti kritično refleksiven odnos, ki vključuje značilnosti lokalne kulture in lokalnega znanja.

Pomembno vlogo pri razvoju kritične refleksije ima izobraževanje. Če sledimo spraševanju Baumana (Bauman, 2012, 2014) o tem, kakšna je vloga izobraževanja v svetu, kjer nimamo jasne vizije o prihodnosti in delujemo v stalni negotovosti fluidnih odnosov in znanja ter poskušamo misliti in odgovarjati na vprašanja s spoznanji o razvoju inovativnega učenja in participatorno-raziskovalnega učenja (Høyrup, 2012), ugotovimo, da se na presečišču med lokalnim in globalnim razvijajo nove oblike izobraževanja. Slednje spodbujajo neposredno participacijo vseh udeležениh. Udeleženi (ali akterji izobraževanja) so organizacije, izvajalci, študenti različne starosti, raziskovalci, prebivalci v lokalnem okolju (ali zaposleni v podjetjih), kjer izobraževanje poteka.

Kot primer participatornega izobraževanja bo predstavljena poletna šola za mlade arhitekto, ki jo Architectural Association School of Architecture (AA) iz Londona organizira v različnih okoljih. Študija primera v tem članku se nanaša na poletno šolo AA Visting School Slovenia (AAVSS),³ ki je potekala v Vitanju poleti 2014. Poletna šola, ki je organizirana v okviru mednarodne organizacije in ima mednarodno udeležbo, je spodbujala ohranjanje lokalnega in razmišljanje o lokalnih potrebah. Empirični podatki za prispevek so bili zbrani z metodo opazovanja z udeležbo.

Glokalno izobraževanje v izbranem primeru pomeni, da prihaja znanje z globalnimi referencami v lokalno okolje, kjer se z ustvarjalnim učenjem razvija novo znanje (nove rešitve, nove prakse), ki naj pripomorejo k lokalnemu razvoju. Znano je povezovanje urbanistično arhitekturnih delavnic s prebivalstvom kraja (Deu, 2013) in tudi inovacije v delovnih okoljih z zaposlenimi (Høyrup, 2012), kjer je treba upoštevati kulturo organizacije, kjer se uvajajo novosti. Ravno tako je pomembno poznavanje lokalne kulture nekega območja, kjer se razvijajo novosti. Inovativno učenje ali raziskovalno učenje v nekem kulturnem okolju je socialni proces, odvisen od mnogih akterjev, ki imajo svoje interese, želje in znanje. Spodbuja sistem »inovacij od spodaj navzgor«, ki je npr. na Danskem poznan kot model EDI (*employee-driven innovation*) in je inkluziven sistem inovacij.

Inovativno učenje je odprt proces, kjer (spo)znanje nastaja z različnimi metodami. V izobraževanju arhitektov je že dobro uveljavljena metoda delavnic (Krušec, 2013). V

² Beseda glokalno (globalno + lokalno) se je pojavila v 80. letih, glokalno izobraževanje (*glocal education*) povezuje globalne programe z lokalnimi značilnostmi.

³ Koncept AA Visiting School sloni na sodelovanju nekdanjih študentov in učiteljev, ki so bili na AA, pri izvajanju izobraževanja po njihovih avtonomno razvitih programih.

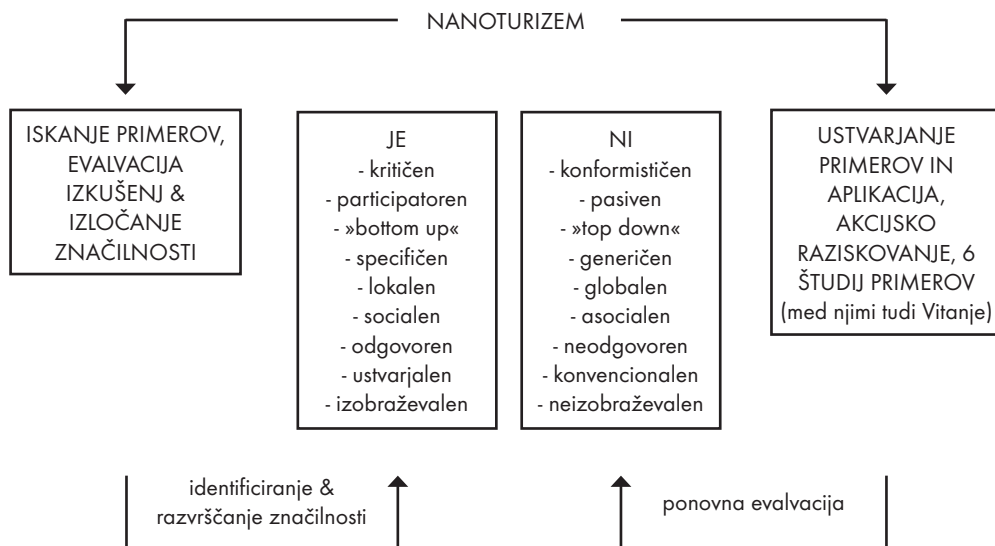
primeru poletne šole pa gre za skupno bivanje v mednarodni skupini, ki vodi v prepletanje različnih kultur, kar spodbuja odpiranje imaginarija posameznikov, saj se delavnice in participatorno učenje ne odvijajo v okviru ene kulture. Študentje arhitekture z različnih univerz in iz različnih jezikovnih okolij, pomešani s profesorji in drugimi arhitekti ter prebivalci kraja, so drug drugemu spodbuda za kritično dekonstrukcijo prepričanj, sodb, predsodkov in preizpraševanje svojega znanja. S skupnimi doživetji se začne transformacija obstoječega znanja; raziskovanje znanja in iskanje novih možnosti poteka kot v laboratoriju, ki ga tvori osebni stik med študenti, vrhunskimi strokovnjaki in prebivalci kraja.

MEDNARODNA POLETNA ŠOLA IN NANOTURIZEM

Mednarodna poletna šola omogoča dostopnost mednarodnih programov v lokalnem okolju. Osrednja tema raziskovalnega učenja je bila nanoturizem. Nanoturizem (*nanotourism*) je poimenovanje, ki se pojavlja v povezavi z ruralnim in urbanim turizmom. Beseda se je razvila kot neologizem ob načrtovanju poletne šole AA v Vitanju (Dekleva, 2014a). Nanoturizem poskuša najti alternativo masovnemu turizmu tako, da se turist približa prebivalcu kraja, vzpostavi se sodelovanje in izmenjava. Turist ni samo pasiven gost, temveč aktivno sodeluje v okolju, ki ga obiskuje. Opredeljevanje je trenutno v fazi razvoja. Z opredeljevanjem in določanjem koncepta nanoturizma sta se že ukvarjali dve delavnici. Prva je bila organizirana v sklopu posebne strokovne skupine v okviru Bienala industrijskega oblikovanja (BIO50) in je globlje raziskovala samo definicijo nanoturizma z odkrivanjem in razumevanjem primerov nanoturizma ter z ustvarjanjem novih izkušenj nanoturizma prek identificiranih lokalnih potencialov. Primerov in oblik nanoturizma je po svetu že precej,⁴ vendar jih le redko poimenujejo s tem izrazom, zato so v prvi fazi delavnic strokovnjaki v skupini *BIO50 nanotourism research group* (gl. www.bio.si/sl/teme/nanoturizem; www.aavisitingschool-slovenia.squarespace.com/people-1) iskali takšne primere in poskušali iz njih izluščiti tisto, kar jim je skupno, kar je »nanoturistično«. V naslednji fazi so po tej induktivni metodi oblikovali kriterije, na podlagi katerih lahko opisujemo nanoturizem. Kakšen nanoturizem je in kakšen nanoturizem ni? Nanoturizem je: participativen, sledi načelu od spodaj navzgor (*bottom up*), lokalni, socialni, specifičen, izobraževalen. Nanoturizem ni: globalni, ne sledi načelu od zgoraj navzdol (*top down*), asocialni, generični, neodgovoren. Opredelitev je nastala v procesu, ki je predstavljen v spodnjem diagramu, ki prikazuje dve zanki raziskovanja in ustvarjanja opredelitve. Proces je potekal od induktivnega opredeljevanja osnovnih kategorij prek preverjanja ustreznosti kategorij na primerih do ustvarjanja primerov prakse in ponovne evalvacije.

4 Primeri nanoturizma so Živa dvorišča v Mariboru (www.ziva-dvorisca.com), Old school Ilica v Zagrebu (www.d-a-z.hr/hr/vijesti/projekt-ilica---dan-otvorenih-vrata,2622.html), SLOWTOURISM liveinslums (www.liveinslums.org/production/index).

Diagram 1: Raziskovanje in ustvarjanje koncepta nanoturizma



Vir: prirejeno po BIO50 nanotourism process diagram (<http://bio.si/en/themes/nanotourism/post/335/searching-for-definition/>, Dekleva 2014c)

Druga delavnica, ki je v zgornji shemi vključena v tretji pravokotnik (kot ustvarjen primer, producirana praksa), je nadaljevala delo prve skupine. Zastavljena je bila kot poletna šola, ki je predmet analize v tem članku.

Vitanje je bilo izbrano za kraj dogajanja poletne šole zaradi specifične situacije, ki je nastala po izgradnji stavbe Kulturnega središča evropskih vesoljskih tehnologij (KSEVT), ki privablja v kraj številne obiskovalce ter ustvarja potencial za nanoturistične interakcije. Osnovna težava/izziv je dejstvo, da ima Vitanje z 800 prebivalci okrog 30 tisoč obiskovalcev na leto, ki zaradi pomanjkanja nastanitvenih zmogljivosti zgolj obiščejo razstavo v KSEVT-u in še isti dan odidejo. Druga težava/izziv je zadržano sprejemanje nove moderne zgradbe med vaščani. Stavba je nadomestila stari kulturni dom, ki je prej stal na isti lokaciji. Nova zgradba je zasnovana na način, da jo lahko vaščani Vitanja uporabljajo za svoje potrebe (vaje pevskega zbora, prireditve, tuši in garderobe za nogometno igrišče ...), vendar se to ne dogaja.

Na poletni šoli, ki sta jo vodila arhitekta Aljoša Dekleva in Tina Gregorič z asistentom Jakobom Travnikom, je sodelovalo 14 študentov arhitekture iz šestih držav (Slovenija, Iran, Hrvaška, Brazilija, Poljska in Kitajska). Razdeljeni so bili v štiri skupine in po skupinah raziskovali različne teme, ki so v nadaljevanju kratko predstavljene. Cilj delavnice je bil poiskati rešitve zgoraj omenjenih izzivov.

Prva skupina: KSEVT hotel

Prva skupina je raziskovala možnost uporabe stavbe KSEVT-a kot eksperimentalnega hotela. V povezavi s konceptom kulturalizacije vesolja, ki ga razvijajo slovenski umetniki Živadinov, Turšič in Zupančič, je razmišljala o spanju v vesolju. Kako je spanje v vesolju drugačno od spanja na Zemlji? Razvili so koncept 3D-spanja, ki ga omogoča breztežnostni prostor. V lebdečem položaju se lahko prosto gibljemo ter tudi med spanjem premikamo v poljubnih smereh, česar na Zemlji zaradi gravitacije ne moremo početi. Skupina je zasnovala dva načina 3D-spanja, ki ju lahko izkusimo tudi ob težnosti. Posebna obleka, ki je prek vrvi obešena v osrednjem prostoru KSEVT-a, omogoča prijetno lebdenje in prosto gibanje v zraku med spanjem. Druga možnost so posebne modularne piramidalne blazine, ki zaradi svoje oblike omogočajo spanje v treh dimenzijah (glej <http://bio.si/sl teme/nanoturizem/prispevek/407/nanoturisti-na-aa-visiting-school-v-ksevtu-pripravljeni-projekti/>).⁵ Izkušnja 3D-spanja je zanimiva tako za obiskovalce razstave kot tudi za domačine, ki bi želeli v svojem kraju doživeti nekaj novega.

Druga skupina: Vitanje expo@KSEVT

Druga skupina je raziskovala možnosti za razvijanje novih povezav med vaščani in institucijo KSEVT-a. Prek raziskovanja različnih materialov, značilnih za Vitanje oz. za KSEVT in njegov program, so oblikovali razstavni prostor v vhodni avli KSEVT-a. Izbrani so bili posebna reflektivna folija kot reprezentacija vesolja in KSEVT-a ter leseni elementi, ki se uporabljajo pri postavljanju skladovnic za sušenje lesa. Les je pomembna surovina in značilnost kraja, leseni elementi pa so bili na voljo brezplačno pri lokalnih mizarjih in predelovalcih. Oblikovana je bila razstavna površina, na kateri so bili razstavljeni lokalni izdelki (jedi, pijača, leseni izdelki ...). Razstava poskuša prek vzpostavitve odnosa med značilnima materialoma povezati vas in novo stavbo KSEVT-a. Ob razstavi izdelkov in jedi je vzporedno potekala še razstava fotografij. V začetku delavnice so študentje med prebivalce razdelili fotoaparate ter jih prosili, če lahko posnamejo fotografije na temo znanosti v svojem vsakdanjem življenju. Nastale fotografije so bile ob koncu delavnice razstavljene v KSEVT-u. Fotografiranje je delovalo kot socialni aktivator, ki je vzpostavil odnos prebivalcev kraja do KSEVT-a ter jih hkrati privabil, da si ogledajo svoje delo na razstavi in se s tem povežejo z novo stavbo.

Tretja skupina: Hang-Out Vitanje

Tretja skupina se je ukvarjala s problematiko nastanitvenih zmogljivosti v Vitanju. Ob vprašanju prebivalcem, kaj bi v Vitanju storili, če bi imeli neomejeno količino denarja, je bil eden izmed odgovorov – zgradili bi hotel! V okviru raziskovanja nanoturizma je skupina poskušala poiskati inovativno rešitev. Zamišljene so bile posebne sobe/mreže. Izdelali so primer viseče mreže za več oseb. Mreže se lahko obesijo na različnih mestih v vasi ter služijo kot nastanitev za eno uro, eno popoldne ali vso noč. Izdelane so s tehniko klekljanja in so prilagojene specifičnim lokacijam, kjer delujejo kot katalizator za intenzivnejše

5 Na tej povezavi so prikazani plakati vseh štirih skupin.

doživljanje prostora, npr. visijo lahko nad potokom. Želja je bila, da se v sodelovanju s prebivalci v prihodnosti organizira delavnica izdelovanja velikanskih klekljanih visečih mrež, kjer bi se vaščani lahko naučili tehnik izdelave ter začeli sami delati nove mreže za nove lokacije. Vitanje bi tako postalo razpršeni hotel, kjer prebivalci sami izdelujejo sobe/mreže, KSEVT pa služi kot recepcija za izposojlo sob/mrež in stična točka.

Četrta skupina: KSEVT outdoor community

Četrta skupina se je ukvarjala s sociokulturno animacijo in organizacijo dogodkov. Začeli so z analizo potreb prebivalcev. Z metodo anketiranja, neposrednim druženjem, pogovarjanjem in sodelovanjem v lokalnih praksah (tudi v gostilni) so poskušali najti odgovor, kako vzpostaviti povezave med vaščani in institucijo KSEVT-a. Poudarek je na povezovanju ljudi med seboj in s KSEVT-om. Rezultat je bila organizacija več dogodkov. Pripravili so: kinovečere, kjer so filme projicirali na zunanjo fasado KSEVT-a, turnir v nogometu, kjer so ekipe iz Vitanja tekmovali proti udeležencem arhitekturne delavnice, postavili so velik zunanji šah ... Dogodke so organizirali večkrat, analizirali odziv ter naslednjič dogodek izboljšali (npr. dodatek kulinarike, udobnejši stoli ipd.). Z evalvacijo konkretne prakse so izboljševali zamisel.⁶

ZAKLJUČEK

Nove oblike izobraževanja se, podobno kot nove oblike turizma, razvijajo v smeri od množičnih in nespecifičnih izkušenj k osebnim doživetjem in ustvarjalnim srečanjem med različnimi akterji. Poletna šola je metaforično in doživljajsko prepletla inovativno učenje s kritično refleksijo. To pomeni, da je razvoj arhitekturnega znanja, kar je bil osnovni cilj druženja mladih arhitektov, združila s kritičnim razmislekom o kulturi bivanja, turizma in povezovanja ljudi. Arhitektura je bila s svojim značilnim procesom ustvarjanja uporabljena kot orodje za razvoj lokalnega. Učni laboratoriji so sledili vzorcu dvojnih zank: najprej raziskovanje, nato ustvarjanje in preverjanje ter slednjič izpopolnjevanje. Participatorno in inovativno učenje ni zajemalo le mentalnih statusov, marveč je – tudi zaradi povezovanja z vesoljskimi izzivi – vključevalo čutenje in celostno doživljanje. Med potekom delavnic je bilo veliko interakcij med študenti in domačini, kar mogoče daje odgovor na izziv, kako povezovati novo stavbo z lokalnim delovanjem. Šele s časom pa bo mogoče evalvirati dejanske učinke poletne šole na dogajanje v kraju.

6 Opis del je dostopen na <http://trajekt.org/2014/08/05/slovenia-nanoturism-2/>.

LITERATURA

- Augé, M. (2014). *L'antropologo e il mondo globale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bauman, Z. (2012). *On Education: Conversation with Riccardo Mazzeo*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma: Laterza.
- Dekleva, A. (2014a). *Kaj je nanoturizem?* Pridobljeno s <http://4d.rtvsl.si/arhiv/poletna-scena-prispevki/174289499>.
- Dekleva, A. (2014b). Slovenija nanoturizem. *Trajekt*, 8. 8. 2014. Pridobljeno s <http://trajekt.org/2014/08/05/slovenia-nanoturism-2/>.
- Dekleva, A. (2014c). *Elektronska pošta avtorju*, 24. 8. 2014.
- Deu, Ž. (2013). Vloga in pomen delavnic v razvojnem varovanju dediščine. *Igra ustvarjalnosti*, 1(1), 40–45. Pridobljeno s http://www.iu-cg.org/paper/2013/IU_st01_deu.pdf.
- Høyrup, S. (2012). Employee-Driven Innovation: A New Phenomenon, Concept and Mode of Innovation. V S. Høyrup, M. Bonnafous-Boucher, C. Hasse, M. Lotz in K. Møller (ur.), *Employee-Driven Innovation: A New Approach* (str. 3–33). New York: Palgrave Macmillan.
- Krušec, T. (2013). Prednosti in pomanjkljivosti različnih oblik študentskih delavnic: primer delavnice v Križevcih pri Ljutomeru in arhitekturne delavnice Jelovica. *Igra ustvarjalnosti*, 1(1), 54–59. Pridobljeno s http://www.iu-cg.org/paper/2013/IU_st01_krusec.pdf.
- Nanoturizem* (2014). Pridobljeno s www.bio.si/teme/nanoturizem.
- Petek, R. (2014). *Vitanje, samo hotela ne! Večer*, 70(172), 20.
- Pripravljeni projekti poletne šole* (2014). Pridobljeno s <http://bio.si/sl/teme/nanoturizem/prispevek/407/nanoturisti-na-aa-visiting-school-v-ksevtu-pripravljeni-projekti/>.
- Živa dvorišča* (2014). Pridobljeno s <http://www.ziva-dvorisca.si>.

Polona Baloh

PRIHODNOST VISOKOŠOLSKIH INSTITUCIJ: ŠIRITEV ZUNAJ EVROPE, SODELOVANJE IN MEDNARODNE SKUPINE

Prihodnost visokošolskega izobraževanja je v mednarodnem sodelovanju, pomembni postajajo programi e-študija z internacionalnimi skupinami, povezovanje med visokošolskimi ustanovami različnih držav – tako poslovno kot programsko – ter usmeritev v države BRIC in MINT.

To so glavni poudarki dogodka z naslovom *Conference for International, External and Corporate Relations, PR, Marketing, Communication and Alumni Professionals*, ki je bil marca letos v Milanu. Konferenca o mednarodnih in korporativnih odnosih, odnosih z javnostjo, marketingu in odnosih s klubi diplomantov vsako leto poteka v organizaciji EFMD (*European Foundation for Management Development*), ki je združenje za razvoj managementa. Tokrat jo je gostila milanska politehnika, pritegnila pa je 136 predstavnikov visokošolskih ustanov iz Evrope.

V zadnjem obdobju se področje izobraževanja, še posebej visokega šolstva, temeljito spreminja. Vse bolj pomembno je vseživljenjsko izobraževanje, v ospredju so potrebe po e-izobraževanju in inoviranju tako v izobraževanju kot v podjetniškem okolju. Izobraževalni trg postaja globalen, odpiranje visokošolskega izobraževalnega prostora ilustrirajo podatki o rasti deleža e-izobraževanja in trendi uporabe prosto dostopnih učnih gradiv, ki jih ponujajo elitne evropske in svetovne univerze.

Visokošolske ustanove iz Evrope, ki so sodelovale na milanski konferenci, so kljub tradiciji klasične izvedbe programov začele intenzivno razmišljati o programih e-študija, ki jim omogočajo dostop do nove ciljne skupine študentov ter hkrati večjo internacionalizacijo programov in skupin študentov. Večina udeležениh na milanski konferenci že ima izpostave fakultet vsaj v eni od držav zunaj evropske celine, najpogosteje v Aziji in Afriki. Skupine njihovih študentov so tako že zdaj internacionalne, vendar se usmerjajo k še večji internacionalizaciji, predvsem s poudarkom na mešanih skupinah študentov, ki bi bile sestavljene iz študentov vseh celin. Internacionalizacija in oblike e-izobraževanja pomenijo dodano vrednost njihovim programom. Delodajalci danes pričakujejo diplomante z mednarodnimi izkušnjami, zato je ključnega pomena, da študenti že v

dodiplomskem obdobju pridobijo kompetence za delo v mednarodnih skupinah v globalnem svetu.

Mešane skupine v programih hkrati pripeljejo do novih izzivov, s katerimi se srečujejo visokošolske ustanove. Osredotočila se bom na nekaj najbolj pogostih, ki so bili obravnavani na konferenci.

Strategijo prodora na globalne trge je treba prilagoditi lokalni strategiji države, v kateri ima visokošolska ustanova sedež, in hkrati povezati s strategijo države, v kateri želi ustanova nastopiti na novo.

Velik izziv je komunikacija med različnimi kulturami. Ugotovitve kažejo, da so visokošolske ustanove iz Evrope še zmeraj preveč kolonialno usmerjene, države »tretjega sveta« ne potrebujejo znanj, ki jih potrebujemo v Evropi. Zato je nujno prilaganje kulturi v smislu vprašanja: *kaj potrebujejo zaposleni na novih trgih in kaj potrebujejo delodajalci*. Temu je treba prilagoditi programe in s tem tudi seznanjati predavatelje, tutorje in druge udeležene v študijskem procesu. Razumeti poslovni svet v drugih državah je ključnega pomena za uspešnost visokošolske ustanove na globalnem trgu.

Izziv, ki lahko zelo vpliva na izvedbo izobraževanja, je lahko tudi vsakdanje dojemanje stvari, ki jim v naših – zahodnih kulturah – ne pripisujemo posebnega pomena, npr. čas. Čas ni povsod vrednota. Obstajajo popolnoma različni pogledi. »*Time is limited*« je zahodna logika. »*Time is plentiful*« je logika nekaterih azijskih držav.

Prihodnost visokošolskih ustanov, ki delujejo globalno, je sodelovanje z drugimi ustanovami, ne samo v smislu institucionalnega sodelovanja, ampak na podlagi skupnih vrednot, razmišljanja in programske strategije. Nastopanje na globalnem trgu s skupnimi programi je prihodnost in zagotovilo za uspeh, tako so menili predavatelji na konferenci.

Brez vložka na področju marketinga je težko prodreti na tuje trge. Ključnega pomena je povezovanje z lokalnimi ustanovami in tudi s svojimi diplomanti iz teh držav, ki lahko pri promociji veliko pomagajo. Zato postajajo pomembne povezave s klubi diplomantov ali – kot jih pogovorno imenujemo – »alumniji«.

Največji poudarek pri strategiji širitve evropskih visokošolskih ustanov je namenjen državam BRIC (Brazilija, Rusija, Indija, Kitajska) in MINT (Malezija, Indonezija, Nigerija in Turčija). Zaradi velikega števila prebivalcev v teh državah se ustanove v prvi vrsti usmerjajo na posamezne regije in ne na celotno državo. Regije so lahko med seboj tudi zelo različne, tako v smislu jezika, razvitosti kot kulture. Prav zaradi tega je pomembno razviti ustrezne strategije komunikacije. Tem usmeritvam globalizacije visokošolskih ustanov je treba prilagoditi tudi strategijo in pristop marketinških oddelkov znotraj ustanov. Poznavanje kandidatov, izbor primerne komunikacije z njimi ob podpori IT-oddelkov, sodelovanje vseh zaposlenih pri promociji visokošolske ustanove in prilagajanje različnim novim vrstam medijev.

To so bili temeljni poudarki konference v Milanu. In kaj moramo visokošolske ustanove narediti, da bi bile kljub velikim izzivom kar se da uspešne na globalnem trgu? Predvsem

dati večji poudarek IT-podpori in okrepiti sodelovanje med različnimi področji znotraj ustanove. Usklajenost marketinga, izvedbe študijskega procesa in informacijske podpore je odločilnega pomena.

LITERATURA

European foundation for management development (2014). Pridobljeno s <https://www.efmd.org/>.

Conference for international, external and corporate relations, PR, marketing, communications and alumni professionals (2014). Pridobljeno s <https://www.efmd.org/index.php/events/event/167-2014-efmd-conference-for-international-external-and-corporate-relations-pr-marketing-communication-and-alumni-professionals>.

Žagar Ž., Igor in Kelava, Polona (ur.):

FROM FORMAL TO NON-FORMAL: EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE

Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2014

Zanimanje za raziskovanje neformalno pridobljenega znanja in veščin ter oblikovane identitete je v zadnji tretjini prejšnjega stoletja naraslo in se kaže v raziskovanju učnih projektov (Tough) ali pa učenja na delu (Wenger). Zelo pogosto so raziskave interdisciplinarne. Monografija z naslovom *Od formalnega k neformalnemu: izobraževanje, učenje in znanje* nadaljuje tradicijo interdisciplinarnega raziskovanja teh pojavov. Avtorji prihajajo iz različnih jezikovnih okolij in z različnih znanstvenih področij ter uporabljajo pri svojem raziskovanju različne metodološke pristope (akcijsko raziskovanje, participatorno raziskovanje, utemeljena teorija, analiza dokumentov in študije primerov, kvantitativne empirične raziskave z uporabo vprašalnikov, če naštejemo nekatere). Vse troje vodi v pester prikaz spoznanj, hkrati pa nakazuje tudi fluidnost in nepreglednost področja neformalnega učenja in izobraževanja, ki je včasih kaotično. Kot zapiše A. Fragoso (str. 143), je neformalno izobraževanje odraslih prožno, prilagaja se skupini in ne izhaja iz normativno določenega kurikulumu (ki je, kot kritično ugotavlja več avtorjev, prilagojen srednjemu sloju in odmaknjen od družbeno obrobni skupin), pomembnejše mesto dobiva sodelovalno in akcijsko učenje, kar vključuje upoštevanje vseh mikroravni, lahko pa vodi tudi v neakakovostni potrošniški populizem, ki se nekritično prilagaja trgu. Monografijo sestavlja 11 poglavij, ki kritično in analitično poglobljeno obravnavajo neformalno izobraževanje v povezavi s poklicnim razvojem, družino, lokalno skupnostjo in univerzo. Razprave osvetlijo problem antiintelektualizma in moči posameznih skupin.

Od antične paideie do sodobnega koncepta vseživljenjskega učenja je ob institucionalnem izobraževanju obstajalo tudi neinstitucionalno izobraževanje in učenje. T. i. informalno pridobivanje znanja, ki se dogaja zunaj pravno formaliziranih in državno reguliranih sistemov, ni obrozen pojav, čeprav je bil raziskovalno dolgo časa na periferiji. Informalno pridobivanje znanja je bistveni del formiranja posameznika, zapiše B. Rotar (str. 25). Pomembno je tudi za formiranje skupnosti in spodbujanje lokalnega razvoja. Preplet organiziranega neformalnega izobraževanja (npr. tečaji opismenjevanja) z akcijskim učenjem v lokalnem okolju vodi v spreminjanje družbenih vlog, opolnomočenje prebivalcev lokalnega okolja.

V delovnem okolju je vse bolj pomembno informalno učenje, spodbujanje pretoka znanja med zaposlenimi. Ne le da se razvijajo različne strategije za organizacijo neformalnega izobraževanja, razvijajo se tudi sistemi za priznavanje tako pridobljenega znanja.

Priznavanje neformalno pridobljenega znanja je del kvalifikacijskega sistema, pri čemer so lahko uporabljene nacionalne poklicne kvalifikacije in poklicni standardi. Prav o tem avtorji razvijejo kritično refleksijo in ugotavljajo, da bi potrebovali tudi razvoj novih orodij za vrednotenje znanja.

V nasprotju z učenjem iz življenja ali biografskega učenja je neformalno izobraževanje organizirana dejavnost, ki jo nekdo vodi, kar implicira tudi vlogo izobraževalca. Prikazani so empirični podatki iz raziskovalnega projekta Bell (2011–2014), ki pri vlogi izobraževalca poudarijo pomen ekspertnega znanja (odlično poznavanje področja) in osebnosti izobraževalca. Monografijo sklene poglavje o kariernih centrih kot nosilcih neformalnega izobraževanja na univerzah. S spreminjanjem trga dela in hitrim naraščanjem obsega znanja potrebujejo študenti nova znanja, ki jim omogočajo zbliževanje z zaposlovalci in s tem povečanje zaposljivosti. Svetovalno delo (coaching, osebni pogovori ...) pomaga pri načrtovanju (vodenju) kariere že v času pred diplomo.

Med koncepti vseživljenjskega učenja in neformalnega ter informalnega izobraževanja in učenja obstaja veliko povezav, ki jih premišljujejo tudi avtorji v monografiji. Sporočilo monografije je tudi to, da bi potrebovali svež premislek o odnosih med koncepti ter nadaljevanje interdisciplinarnega raziskovanja učenja v vsakdanjem življenju (informalnega ali priložnostnega učenja).

Nataša Rijavec Klobučar

Burcar, Lilijana:

AMERICAN LITERATURE AND ITS SOCIO-POLITICAL CONTEXT

*Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete
Univerze v Ljubljani, 2014*

American literature and its socio-political context avtorice Lilijane Burcar je primer družbeno angažiranega akademskega pisanja s temeljnim namenom razvijanja kritične (literarne) pismenosti kot podstatí sistemske ozaveščenosti. Že z izbiro naslova avtorica nakaže, da je za ustrezno analizo literarnih del nujno razumevanje družbenopolitičnih kontekstov, »iz katerih literatura izhaja in ki določajo in definirajo njene pomene«. Delo je napisano kot literarni učbenik, ki je v prvi vrsti namenjen študentom anglistično-amerikanističnih študij, a s transdisciplinarnim pristopom, politično kontekstualnostjo in poantnimi nalogami, ki beroče vodijo do interdisciplinarnih povezav in jih usmerjajo k poglobljenim sistemskim analizam, presega tako meje tradicionalnega literarnokritičnega diskurza kot mainstreamovskega učbeniškega pisanja.

V uvodnem teoretičnem poglavju avtorica opiše razmerje med literaturo in realnim svetom (in njegovimi družbenimi ureditvami) ter pokaže na neobhodnost literature kot družbenega diskurza in vpetost literarnih del (tako realističnih kakor fantazijskih) v »družbena razmerja in historične kontekste«. Na podlagi razumevanja literarnih del kot »nosilcev idej« in njihove vloge pri konstrukciji družbene realnosti Burcarjeva poda grobo delitev literature glede na to, ali literarna dela reproducirajo in perpetuirajo ideološke sheme ali pa preizprašujejo »legitimnost nepravilnih družbenih odnosov in konstrukte, na katerih so ti utemeljeni«. Stopnjo ultimativne osvoboditve po Burcarjevi dosežejo tista literarna dela, ki ideološke mehanizme ne samo preiskujejo in preizprašujejo, ampak ponujajo drugačno obliko védenja in zavedanja s pozivom h »kritični ozaveščenosti in transformativni viziji sveta«.

Avtorica vključi v obravnavo sedem literarnih del, ki odkrito izražajo povezanost s »specifičnim družbenim in historičnim kontekstom« – sedem del, ki preizprašujejo ameriško realnost: *Najbolj modre oči* (*The Bluest Eye*, 1970) Toni Morrison, *Male ženske* (*Little Women*, 1868) Louise May Alcott, *Pravilo kosti* (*Rule of the Bone*, 1995) Russlla Banksa, *Hišo v Ulici mangov* (*The House on Mango Street*, 1984) Sandre Cisneros, *Veliki denar* (*The Big Money*, 1937) Johna Dos Passosa, *Sadove jeze* (*The Grapes of Wrath*, 1939) Johna Steinbecka in *Klavnico pet* (*Slaughterhouse-Five* 1969) Kurta Vonneguta. Poglobljen

uvid v mehanizme delovanja eksploatacijskega sistema, institucionalizirane represije in strukturnih nepravilnosti oblikovno samostojna poglavja medsebojno povezuje v širšo družbenopolitično sliko določenega obdobja ameriške zgodovine. Posamezna poglavja postavljajo v ospredje spolne, rasne in razredne konstrukte, učbenik kot celota pa ponuja uvid v komplementarnost in soizgrajevalnost ideologij, ki delujejo v podstatu organizacije ameriške družbe in širše.

Pri obravnavi posameznih del avtorica s posebno pozornostjo opozarja na dekonstrukcijo mitov o ZDA: mita nedolžnega nastanka Amerike (*Pravilo kosti*), ameriškega sna (*Hiša v Ulici mangov*), »norih dvajsetih let« 20. stoletja, dobrohotnosti historičnih figur, povezanih z vznikom korporativnega kapitalizma (*Veliki denar*), glorifikacije vključevanja ZDA v vojne 20. stoletja (*Klavnica pet*). Avtoričina obravnava konfrontacije protagonistov posameznih literarnih del z družbenimi problemi in sistemsko eksploatacijo je podprta z relevantnimi družbenoekonomskimi in političnozgodovinskimi analizami, in to na način, da družbenopolitični sistem ni ponujen le kot ozadje literarnih analiz, ampak so avtoričine literarne analize inherentni del sistemske analize.

Kljub temu da Burcarjeva nenehno osvetljuje družbeno pomembnost obravnavanih literarnih del v smislu razkrivanja delovanja in učinkov ameriškega korporativnega imperializma, pa njeno kritično oko ne spregleda niti ideoloških pasti, v katere se ujamejo posamezni avtorji teh del. Tako npr. opozori na konservativne spolne konstrukte (moškocentrične oblike družbene angažiranosti) v *Pravilu kosti*, na oblike kulturnega rasizma (krepitev zavajajoče predstave, da je ženska spolna podrejenost inherentna zgolj t. i. nebelim kulturam, t. i. bele Američanke oz. zahodne ženske pa so patriarhata osvobojene) v *Hiši v Ulici mangov* in oblike etnocentrizma (umetno razlikovanje med t. i. belimi sezonskimi migrantskimi delavci in rasializiranimi drugimi) v *Sadovih jeze*; pri obravnavi slednjega dela avtorica nameni sistematično kritiko Steinbeckovi reformistični rešitvi (zmanjšanje obsega kmetij, ne pa sprememba družbenoekonomskih razmerij, v katera je kmetovanje vključeno).

Kontekstualizirana sistemska analiza Lilijane Burcar je plod avtoričinega poglobljenega interdisciplinarnega znanja in dosedanjega sistematičnega dela na področjih neokolonialističnih, neoimperialističnih in feminističnih študij. Delo je napisano z zgodovinsko zavestjo, intelektualno odgovornostjo in odkrito politično držo, ki zavrača sodelovanje s sistemom, ki temelji na družbenoekonomski nepravilnosti. Je poziv k spremembi zavesti in nujni politični akciji. Je zaupanje, da se lahko spremenimo, če parafraziram belega dečka iz *Pravila kosti*, na načine, ki jih niti sami še ne razumemo.

Branislava Vičar



Vaš um v vrhunski formi.

www.bilobil.si

Izboljšana prekrvitev za večjo moč uma.

Redna uporaba Bilobila:

- ➔ razširi krvne žile in izboljša pretok krvi v možganih,
- ➔ krepi delovanje možganskih celic, saj izboljša izrabo kisika in glukoze,
- ➔ varuje možganske celice pred škodljivimi vplivi radikalov.

Bilobil vsebuje izvleček iz listov *Ginkga bilobe*.

Bilobil®



www.krka.si



Pred uporabo natančno preberite navodilo!
O tveganju in neželenih učinkih se posvetujte z zdravnikom ali s farmacevtom.

NAVODILA AVTORJEM

Glej: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Revija Andragoska spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje in učenje odraslih. Objavlja znanstvene in strokovne članke v slovenskem in angleškem jeziku. Vsi članki so recenzirani, recenzentski postopek je anonimen.

Prispevki so razporejeni v dva večja vsebinska dela. Prvi del prinaša znanstvene in strokovne članke (rubrika Članki), v drugem delu revije pa objavljamo: intervjuje, izjave, diskusije in osebne zgodbe o učenju (rubrika Pogovarjali smo se); poročila o dogodkih, napovedi dogodkov ter druge novice in ocene (Poročila, odmevi, ocene); recenzije knjig in priročnikov (Knjižne novice).

Poleg objave v tiskani obliki so članki dostopni tudi na spletni strani: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

Članke sprejemamo vse leto na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

Prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Obseg prispevkov

Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo do 40.000 znakov, vključno z referencami in opombami. Prispevki v drugih rubrikah naj ne presegajo 10.000 znakov.

Oblikovanje prispevkov

Za pisanje prispevkov avtor uporabi program Microsoft Word, slog Normal in tip pisave Times New Roman 12. Če prilagate slike, razpredelnice in tabele, jih v tekstu opremite s številko in naslovom; prosimo, da jih pošljete tudi ločeno, čeprav ste jih že vstavili v tekst. Opombe naj bodo oštevilčene in izpisane kot sprotne opombe.

Besedilo naj ima jasen naslov, napisan v slovenskem in angleškem jeziku. Temu sledi povzetek v obsegu 100 do 150 besed, v slovenskem in angleškem jeziku, s ključnimi besedami (4–5). Izvirne termine, če je to potrebno, avtor zapiše v oklepaju za slovenskim prevodom v poševni pisavi.

Na koncu prispevek opremite z imenom in priimkom, akademskim ali strokovnim nazivom ter z imenom ustanove, v kateri ste zaposleni (oboje v slovenskem in angleškem jeziku), ter z e-naslovom in telefonsko številko.

Reference v besedilu

Reference naj bodo navedene skladno s slogom navajanja APA. Navodila so dostopna na spletni strani revije: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

See: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>

Andragogic Perspectives is a scientific and professional journal that publishes scientific and expert papers in the field of adult education and learning in both Slovene and English. All papers are anonymously peer reviewed.

Contributions are organized in two content segments. The first contains scientific and expert papers (chapter "Articles"), while the second contains interviews, statements, discussions, and personal contemplations on learning (chapter "We Have Been Talking"), reports from events, announcements of upcoming events and other new developments, reviews ("Reports, Reactions, Reviews"), and book and manual reviews ("Recently Published").

The papers are also available online at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.

We accept abstracts and papers throughout the year; please send contributions to tanja.sulak@ff.uni-lj.si.

We do not return received contributions. The authors will be notified of potential rejection. The editorial board reserves the right to change titles and perform other editorial procedures.

Paper Length

Scientific and expert papers should not exceed 40,000 characters, references and notes included. Contributions in other segments should not exceed 10,000 characters.

Style Sheet

Authors should use Microsoft Word, style "Normal" and Times New Roman font, size 12. When including images, tables and spreadsheets, these have to be marked in the text with a title and number. Additionally, we ask the authors to also send these materials separately, despite their inclusion in the text. Any notes should be numbered and formatted as footnotes.

The text must be introduced by a title intelligible in both Slovene and English, followed by an abstract of 100 to 150 words, with four to five keywords both in Slovene and English. When necessary, the author should include original terms, placed in brackets and italicized, after the Slovene translations.

Contributions must be accompanied by the following in both Slovene and English: first and last names, academic or professional titles, the name of the affiliated institution, in addition to the author's e-mail address, and phone number.

References

References should be formatted according to the APA style sheet. Instructions are accessible at: <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/>.