

Ann-Kristin Boström

Učenje odraslih v evropskem kontekstu

Povzetek: Napovedi Evropske komisije kažejo, da se bo delež ljudi, starih 65 let ali več, v primerjavi s populacijo, staro od 15 do 64 let, s 25 % (podatki iz leta 2007) povečal na 54 % (leta 2060). Ta sprememba v demografiji bo vplivala na izobraževanje in usposabljanje odraslih, saj bosta morali v prihodnosti vključevati vse več starejših. Kako se bosta učenje in usposabljanje odraslih prilagodili temu novemu trendu? Bosta institucionalizirani ali umeščeni v neformalni sektor? Bosta organizirani z vrha oziroma s političnimi odločitvami, ki bodo upoštevale pomembnost motivacije, psihološkega in zdravstvenega stanja udeležencev ter stopnjo fleksibilnosti in razumevanje vodij usposabljanja in izobraževalcev? Medgeneracijsko razliko, ki se pojavlja med starejšimi udeleženci in mlajšimi strokovnjaki, je mogoče premestiti, treba pa jo je upoštevati.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, dejavno staranje, medgeneracijsko učenje, politike

UDK: 374.7

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Ann-Kristin Boström, raziskovalka, National Centre for Lifelong Learning, School of Education and Communication, Jönköping University, Encell, School of Education and Communication, Box 1026, 551 11 Jönköping, Švedska; e-naslov: ann-kristin.bostrom@hlk.hj.se

Uvod

Napovedi Evropske komisije kažejo, da se bo delež ljudi, starih 65 let ali več, v primerjavi s populacijo, staro od 15 do 64 let, s 25 % (podatki iz leta 2007) povečal na 54 % (leta 2060). Ta sprememba v demografiji bo vplivala na izobraževanje in usposabljanje odraslih, saj bosta morali v prihodnosti vključevati vse več starejših. Kako se bosta učenje in usposabljanje odraslih prilagodili temu novemu trendu? Bosta institucionalizirani ali umeščeni v neformalni sektor? Bosta organizirani z vrha oziroma s političnimi odločitvami, ki bodo upoštevale pomembnost motivacije, psihološkega in zdravstvenega stanja udeležencev ter stopnjo fleksibilnosti in razumevanje vodij usposabljanja in izobraževalcev? Medgeneracijsko razliko, ki se pojavlja med starejšimi udeleženci in mlajšimi strokovnjaki, je mogoče premostiti, treba pa jo je upoštevati.

Pomen medgeneracijskih vprašanj se je povečal, ko je vse več posameznikov, institucij in organizacij prepoznalo pomen spreminjajoče se demografije v svetu za blaginjo posameznikov, pa tudi skupnosti in držav.

Organizacije, kot sta OECD in EU, so zato sprejele koncept medgeneracijskega učenja. V publikaciji OECD »Demographic change and local development« (Demografske spremembe in lokalni razvoj) (Martinez-Fernandes idr. 2012) je zapisano, da medgeneracijski pristop zmanjšuje razlike med različnimi generacijami delovne sile. V povezavi s tem avtorji zagovarjajo »spodbujanje prilagojene kakovosti zaposlitve za populacijo, staro nad 65 let« (prav tam). To bo nujno, saj mnoge države članice OECD postajajo stare družbe. Besedno zvezo »srebrna ekonomija« uporabljamo za nove tehnologije, produkte in storitve, ki so namenjeni starejši populaciji. Drug koncept, ki se prav tako uporablja, je »dejavno staranje«. Opredelitev, ki jo uporablja OECD (Reforms ... 2000, str. 126), je: »Sposobnost ljudi, da med staranjem v družbi in gospodarstvu živijo produktivno.« Ker bo vse več starejših zaposlenih, bosta potrebni tako formalno kot neformalno izobraževanje in usposabljanje. Od tod poudarek na medgeneracijskem učenju, ki podpira starejše delavce pri učenju od mlajših in tudi slednje pri učenju od njihovih starejših kolegov. »Dejavno staranje« ima tudi drugačne opredelitve, na primer opredelitev

Svetovne zdravstvene organizacije, ki je leta 2002 postavila okvir za dejavno staranje z naslednjimi besedami: »Proces optimizacije priložnosti za sodelovanje, zdravje in varnost z namenom izboljšanja kakovosti življenja ob staranju.« (Hutchinson idr. 2006) Svetovna zdravstvena organizacija poudarja zdravstvene vidike, OECD pa se bolj osredotoča na ekonomska vprašanja dejavnega staranja. Izraz dejavno staranje lahko najdemo že v 60. letih 20. stoletja v ZDA. Evropska komisija dejavno staranje definira takole: »Koherentna strategija za omogočanje kakovostnega staranja v starajočih se družbah. Dejavno staranje pomeni prilagoditev življenjskih praks dejstvu, da živimo dlje, smo iznajdljivejši in boljšega zdravja kot kadarkoli prej, in izkoriščanje priložnosti, ki jih te izboljšave prinašajo. V praksi to pomeni privzemanje zdravih življenjskih slogov, daljšo delovno dobo, poznejše upokojevanje in dejavno življenje po upokojitvi.« (Christensen idr. 2003, str. 18)

Evropska unija je v svojo definicijo vključila zdravstveni in ekonomski vidik. To je razvidno tudi iz »Joint Report on Health Systems« (Skupno poročilo o zdravstvenih sistemih) (2009). V njem je zapisano, da povezava med zdravjem in gospodarsko rastjo na eni ter izobraževanjem in sodelovanjem na trgu dela na drugi strani lahko prispeva k zdravju posameznikov in blaginji zaradi boljših delovnih mest. To ima posledice tako za posameznike kot tudi za družbe. Ena od idej se imenuje »zgoščevanje obolevnosti« (prav tam). Ta hipoteza trdi, da se motnje in bolezni zgostijo ob koncu življenja. Ljudje ne le živijo dlje, ampak lahko pričakujejo tudi boljše zdravstveno stanje. Treba se bo bolj osredotočiti na medgeneracijsko učenje kot del vseživljenjskega učenja in socialnega kapitala, in zato bomo te koncepte, njihova ozadja in povezave opisali v nadaljevanju.

Vseživljenjsko in večrazsežnostno učenje

Vseživljenjsko učenje je aktualno že zadnjih petdeset let (Tuijnman in Boström 2002). Eden prvih raziskovalcev, ki si je zamislil in razvil obsežne modele vseživljenjskega in večrazsežnostnega učenja, je bil Arthur Cropley (1976, 1980). V obeh navedenih študijah je podrobneje konceptualiziral in razvil vseživljenjsko učenje ter izobraževanje s tremi pomembnimi načeli. Prvo je, da vseživljenjsko učenje pomeni učenje v celotni življenjski dobi, tj. od rojstva do smrti. Drugo načelo navaja, da večrazsežnostna perspektiva pomeni učenje, ki se odvija tako v obliki formalnega izobraževanja kot tudi v obliki drugih dejavnosti, ki niso organizirane in sistematične in se izvajajo v različnih okoljih. Tretje načelo trdi, da prvi dve načeli v praksi izvajajo posamezniki in »bosta torej odvisni od njihovih osebnih značilnosti, ki so potrebne za ta proces« (Cropley 1980, str. 5).

Novejše raziskave, ki jih opisujeta Aspin in Chapman (2001), vseživljenjsko učenje obravnavajo kot triadni koncept s tremi dejavniki: ekonomski napredek in razvoj, osebni razvoj in izpolnitev ter socialna vključenost, demokratično razumevanje in dejavnost. Ti dejavniki vseživljenjskega učenja, pa naj le-to poteka v obliki formalnega ali neformalnega izobraževanja, večinoma delujejo v takih okoliščinah, kjer so v ospredju odnosi z drugimi ljudmi, organizacijami ali skupnostmi. V tem kontekstu se koncept socialnega kapitala povezuje s Cropleyjevimi (1980) tretjim

načelom vseživljenjskega učenja, pomenom osebnih značilnosti posameznikov, ki so potrebne, da proces vseživljenjskega učenja steče v praksi. Z ozirom na triadni koncept vseživljenjskega učenja, kot sta ga predlagala Aspin in Chapman (2001), lahko prvi dejavnik razumemo kot reprezentacijo vidika človeškega kapitala, drugega kot vidik socialnega in človeškega kapitala, tretjega pa kot kazalnik vidika socialnega kapitala.

Mnoge spremembe na delovnih mestih v zahodnem svetu se dogajajo zaradi številnih tehničnih inovacij, starajoče se populacije in povečane družbene segregacije, na primer med starostnimi in etničnimi skupinami. Od 70. let 20. stoletja je vseživljenjsko učenje povezano s človeškim kapitalom, ki je seveda še zmeraj pomemben, a obstaja tudi novejši koncept, ki zadeva učenje in delo. Zdaj je globalni poudarek na blaginji in kakovosti življenja, kar je posledica uporabe in razumevanja koncepta socialnega kapitala/družbene kohezije. Pozitivni odnosi na delovnem mestu, profesionalna in družbena integracija lahko povečajo motivacijo in zadovoljstvo v življenju, kar lahko spodbudi tudi produktivnost. Coleman (1988, 1990) socialni kapital opiše kot sestavljanko določenih entitet, le-te pa so: dobra komunikacija v skupini, skupne vrednote, enake norme in strukture ter delovanje za skupni cilj, ki ga določi skupina. Te entitete skupaj podelijo večji socialni kapital delovnemu mestu in preprečujejo frustracije, tesnobo in nezanimanje.

Coleman (prav tam) trdi, da na socialni kapital ne smemo gledati kot na enovito entiteto. Najpomembnejši elementi koncepta socialnega kapitala so tako zaupanje, komunikacije ter norme in struktura. Te značilnosti lahko istočasno najdemo v kateremkoli kontekstu, kjer posamezniki sodelujejo za doseganje skupnega cilja, ki ga skupina kot celota prepozna za vrednega in koristnega. Tako lahko socialni kapital negujemo in razvijamo v okviru sodelovanja med posamezniki (Putnam 1993).

Medgeneracijsko učenje

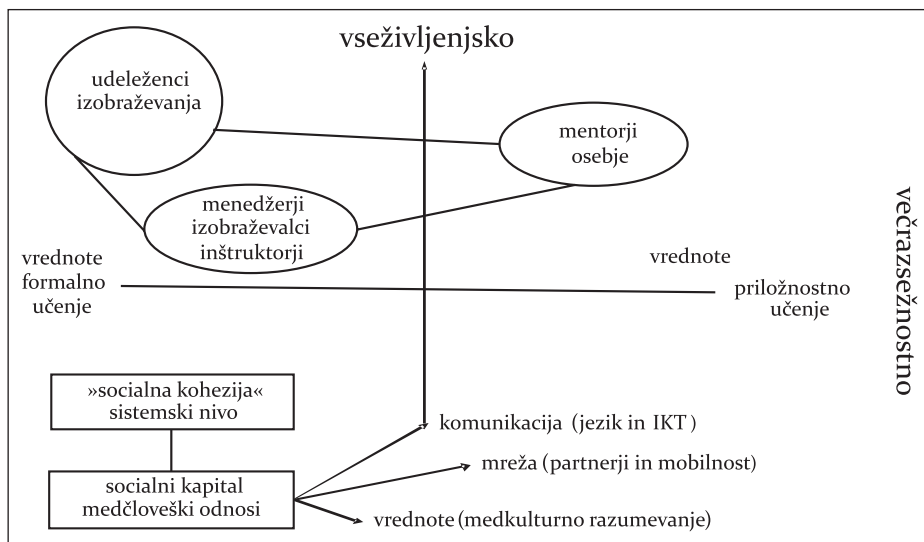
Medgeneracijsko učenje je integralni del vseživljenjskega učenja. Literatura o medgeneracijskih posegih koncept medgeneracijskega prenosa definira na več različnih načinov. Ena takšnih definicij (Newman idr. 1997) zadeva posebne, torej medgeneracijske programe. Druga definicija izhaja iz vseh predvidenih medgeneracijskih prenosov (Kaplan idr. 1998). Leta 1999 je Toshio Ohsako iz Unesca v Dortmundu v Nemčiji organiziral srečanje za raziskovalce, ki se ukvarjajo z medgeneracijskimi programi. Vsak je prispeval poročilo o položaju v svoji državi. Strinjali so se o pomenu povezovanja generacij namesto njihovega ločevanja ter ponovnega vzpostavljanja pretrganih vezi. Strinjali so se tudi o naslednji opredelitvi: »Medgeneracijski programi so način načrtne in trajajoče izmenjave virov in učenja med starejšimi in mlajšimi generacijami.« (Boström idr. 2000, str. 3)

Ta definicija je vključila različne statusne in kulturne kontekste sodelujočih držav. Raziskovalci so bili iz Kitajske, Kube, Nemčije, Japonske, Nizozemske, Palestine, Južne Afrike in Švedske. Eden od predlogov sodelujočih glede prihodnjega dela v medgeneracijskih programih je poudaril pomembnost tega, da se starejše

in mlajše generacije učijo ena od druge in skupaj ena z drugo. »Starejši, izkušeni upokojeni vodstveni in drugi delavci lahko ponudijo znanje in podporo mlajšim delavcem v razvitih državah (npr. Nizozemska) ali znotraj posameznih industrij (npr. Kuba).« (Prav tam, str. 4) Ena od razlik med državami pri izvajanju medgeneracijskih programov je bila povezana s socialno politiko na eni in prostovoljnim delom na drugi strani.

V Združenem kraljestvu so raziskovali, kako dosegajo cilje Lizbonske strategije. V povzetku glavnega poročila raziskave o prihodnosti vseživljenjskega učenja (Schuller idr. 2009), narejene za *National Institute of Adult Continuing Education* (NIACE; Nacionalni inštitut za izobraževanje odraslih), avtorji zapišejo, da je pravica do vseživljenjskega učenja človekova pravica. Naloga te raziskave je bila oblikovati dolgoročneje strategije za doseganje te vizije. V njej vseživljenjsko učenje pokriva vse starosti, v glavnem pa je osredotočeno na učenje odraslih in na odrasle, ki se začenjajo učiti znova. Učenje poteka v izobraževalnih institucijah in institucijah za usposabljanje, na delovnem mestu med delovnim časom in izven njega, v družini ali kulturnih in skupnostnih okoljih. Zato avtorji raziskave uporabijo široko opredelitev: »Vseživljenjsko učenje vključuje ljudi vseh starosti, ki se učijo v mnogih raznolikih kontekstih – v izobraževalnih institucijah, službi, doma in med pristočasnimi dejavnostmi. Osredinja se predvsem na odrasle, ki se vračajo k organiziranemu učenju, ne pa toliko na začetno izobraževanje ali priložnostno učenje.« (Prav tam, str. 4)

A.-K. Boström (2002) je z medgeneracijskega vidika opisala okvir, v katerem lahko najdemo učenje in vrednote v izobraževalnem okolju. Slika 1 kaže večrazsežnostno perspektivo, kjer so formalno izobraževanje in ustrezne vrednote na levi strani kontinuuma, bolj neformalno izobraževanje in temu ustrezne vrednote pa najdemo na desni strani.



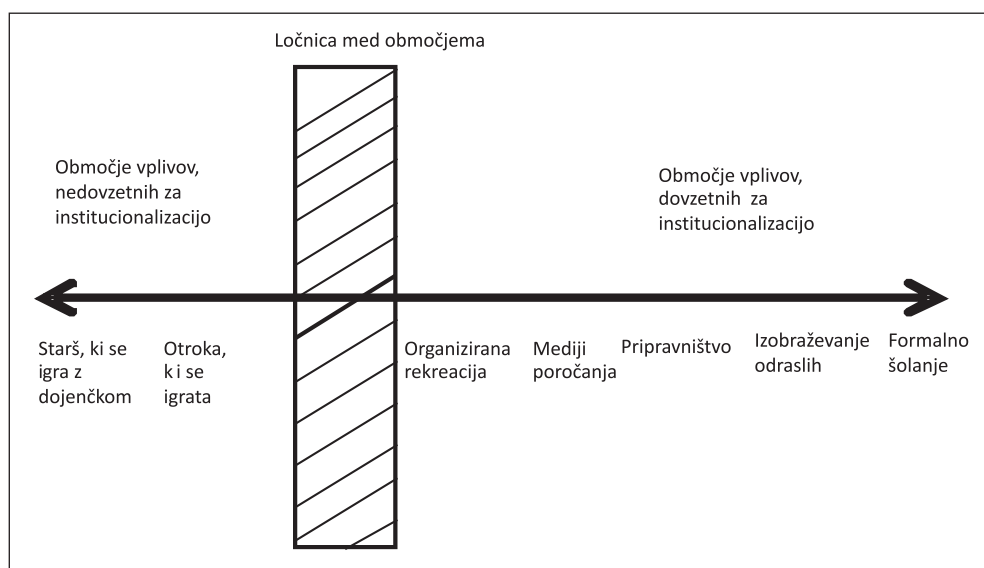
Slika 1: Vseživljenjsko in večrazsežnostno učenje (po Boström 2002)

Obstaja tudi vseživljenjska perspektiva in naša slika prikazuje položaj v izobraževanju oziroma usposabljanju odraslih, kjer so izobraževalci in vodje usposabljanja mlajši od udeležencev izobraževanja. Izobraževalci in udeleženci se nahajajo v formalnih okoljih. Med tema skupinama in med posamezniki se spletejo odnosi. Coleman (1988, 1990) meni, da socialni kapital najdemo v odnosih med posamezniki, kadar si prizadevajo za skupni cilj, razumejo vrednote drug drugega in imajo mreže, v katerih so prisotni transparentni informacijski kanali. Ti pozitivni človeški odnosi ustvarjajo socialni kapital. Na sliki 1 je to ponazorjeno s spoštovanjem medkulturnih vrednot, sporazumevanjem preko IKT in z znanjem jezikov. To ustvarja mreže, kjer lahko v izobraževalnem okolju najdemo socialni kapital. Kadar te mreže združimo na sistemski (državni) ravni, nas to pripelje k družbeni koheziji in temeljem za trdne oblike demokracije z blaginjo skupnosti.

Blaginja skupnosti

Blaginja skupnosti je prav tako koncept, ki se uporablja na različne načine. V tem kontekstu pomeni združeni socialni kapital, ki se v skupnosti razvija v različnih mrežah. Lahko gre za medgeneracijske odnose v družbi ali na delovnem mestu in najdemo ga lahko tako v neformalnih kot v formalnih okoljih, ki jih organizirajo prostovoljci ali pa nastanejo kot posledica uradne politike skupnosti. To je Cropley (1980) pojasnil tako, da je različne učne izkušnje postavil na kontinuum učenja od neformalnega do formalnega, vmes, med ti »dve območji«, pa je postavil ločnico.

Cropley pojasnjuje, da so ljudje izpostavljeni različnim izobraževalnim vplivom, ki so lahko institucionalni ali ne, kot je razvidno s slike 2. Na neki točki

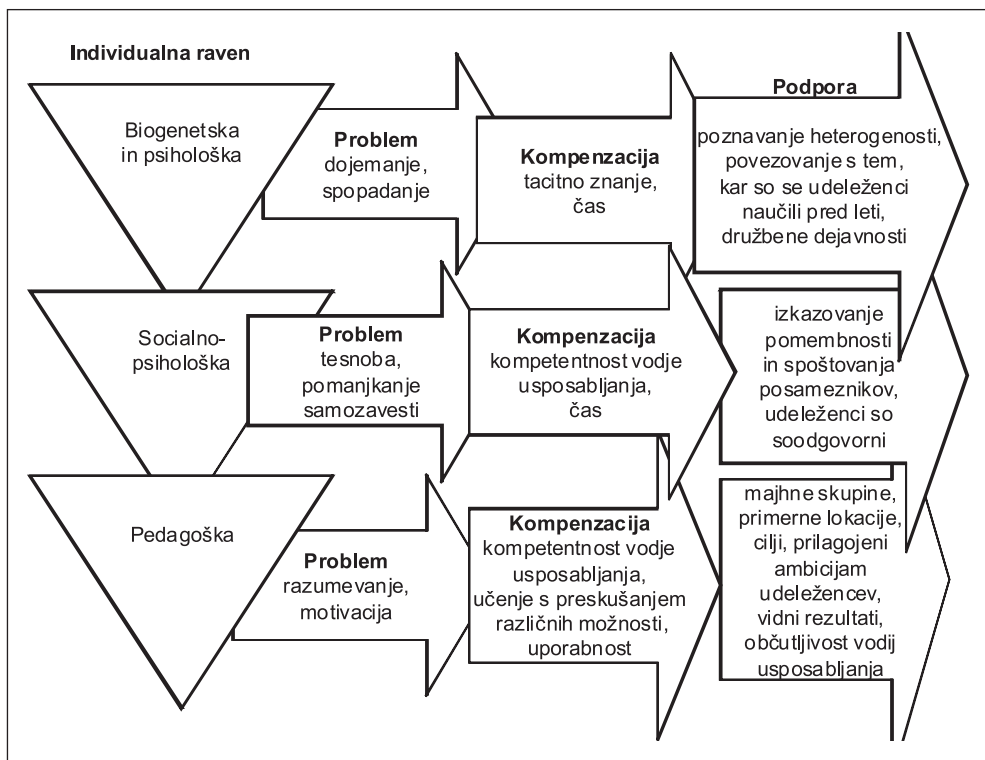


Slika 2: Kontinuum vplivov učenja (Cropley 1980)

kontinuumu se pojavi ločnica, ki zasebne in osebne učne izkušnje ločuje od tistih, ki so v družbi lahko institucionalne. Države dopuščajo, da se ločnica premika proti levi (totalitarne) oziroma desni (liberalne) v različnih stopnjah. Cropley zapiše tudi: »Pomembno je poudariti, da vseživljenjsko učenje ne pomeni organiziranja ali ‚prevzemanja‘ tistih izobraževalnih vplivov, ki se nahajajo na levi strani ločnice. To pa ne pomeni, da vseživljenjskega izobraževanja ne zanimajo. Prav nasprotno, eno njegovih glavnih načel je, da učenje podpira precej širši razpon vplivov od tistih, ki jih zagotavljajo šole.« (Prav tam, str. 9)

Težave in prepreke v izobraževanju odraslih v starosti

Program vseživljenjskega učenja EU je bil temelj za projekt IANUS, ki se je ukvarjal z reševanjem težav udeležencev izobraževanja v starosti. Partnerji so zbrali ključne dejavnike, da bi zadostili heterogenim potrebam ciljne skupine starejših udeležencev izobraževanja in pričakovanjem različnih učnih skupin. Partnerji so bili iz Avstrije, Nemčije, Grčije, Italije, Irske, Poljske, Slovenije, Švedske in Združenega kraljestva. Sestavili so model, vidike posameznih kontekstov pa bomo predstavili v nadaljevanju.



Slika 3: Posamezni ključni dejavniki, razviti v projektu IANUS (Karloff 2009)

Model prikazuje posamezne ključne dejavnike na naslednjih področjih: biogenetsko, socialno-psihološko in pedagoško. Raziskovalci so analizirali ključne dejavnike, ki so jih zbrali v desetih sodelujočih državah, in povzeli ključne kompetence, s čimer so lahko opredelili najpogostejše težave. Izsledki so ponudili predloge, kako kompenzirati in do določene mere rešiti težave. Rezultati kažejo, da lahko težave razumemo kot potrebo po socialnem kapitalu in da jih lahko rešimo s povečanjem samega socialnega kapitala. Slika 3 opisuje dejstvo, da so težave na biogenetskem področju pogosto posledica dojemanja posameznih udeležencev, in kako se s tem lahko soočijo izobraževalci in vodje usposabljanja. To je mogoče kompenzirati z zagotavljanjem več časa, kadar je to potrebno, ter z uporabo taktičnega znanja izobraževalcev in vodij usposabljanja. Vodje izobraževanja se morajo zavedati in vedeti, kako se soočiti s heterogenostjo med udeleženci, ki je prisotna v izobraževanju odraslih. Tesnoba in pomanjkanje samozavesti pri udeležencih sta pomembna problema na socialno-psihološkem področju. To je mogoče kompenzirati s kompetentnostjo in časom vodje usposabljanja. Rečeno natančneje, pomembno je, da vodje usposabljanja izkazujejo spoštovanje do posameznikov in da udeleženci čutijo, da so soodgovorni za svoje izobraževanje in usposabljanje. Kar pa zadeva pedagoški del, so glavne težave udeležencevo razumevanje posamezne tematike in njegova motivacija za sodelovanje. Iskanje načina za kompenzacijo tega je večinoma odgovornost vodij usposabljanja in njihove kompetentnosti, vodje pa naj udeležencem pomagajo najti različne možnosti ter pojasnijo uporabnost tematike oziroma predmeta. Med načini, s katerimi lahko izobraževalci to dosežejo, so uporaba majhnih skupin in primernih lokacij, cilji, ki so prilagojeni ambicijam udeležencev izobraževanja, vidni izidi učenja ter občutljivost do skupine in posameznikov.

Zaključek

Izobraževanje odraslih ni imelo zmeraj takšnega pomena, kot je pripisan osnovnošolskemu izobraževanju. Novejše raziskave in politike, ki so v veliki meri odvisne od globalno spreminjajoče se demografije, se osredotočajo na dobro delujoče izobraževanje in usposabljanje odraslih, kar pomeni tako formalno kot tudi neformalno izobraževanje. Pozitivni položaj izobraževanja in usposabljanja odraslih – velja tako za države kot tudi za posameznike – je odvisen od dejavnikov, ki so povezani z ekonomijo, v veliki meri pa so tudi usmerjeni na pomembnost vse večje blaginje in zdravja. Strah o ekonomskih stroških starajoče se »baby-boom« generacije se je zmanjšal, saj je dokazano, da se aktivni del življenja za večino ljudi podaljšuje, čas, ki zahteva skrbstvo, pa je enak (Joint Report ... 2009). Vprašanje je torej, kako izobraziti in usposobiti posameznike, ki želijo spremeniti svoj poklic ali življenjski stil v starosti. To je seveda močno povezano s položajem vsakega posameznika ter njegovimi oziroma njenimi okoliščinami, ki zadevajo družino, zdravje, izvor in izkušnje. Za razreševanje teh težav obstaja mnogo predlogov in enega je izoblikoval evropski projekt IANUS. Deset držav je tako sodelovalo pri iskanju dejavnikov, ki so pri tem vprašanju pomembni. Sodelujoči raziskovalci so izvedli analizo ključnih dejavnikov, s čimer so pokazali na skupne imenovalce,

ki jih je treba upoštevati v povezavi z izobraževanjem in usposabljanjem na individualni ravni. Ugotovili so, da je mnogo težav in ovir posameznikov, da bi se priključili izobraževanju odraslih in v njem uživali, mogoče premagati. To se zgodi na individualni ravni, obenem pa je treba upoštevati tudi nove trende v politikah. Že obstoječe politike je mogoče ponazoriti z izrazom, kot je »srebrna ekonomija«, ki ga med drugimi uporablja tudi OECD, ter s »hipotezo o zgoščevanju obolenosti«, ki jo obravnava skupno poročilo EU o zdravstvenem varstvu. Raziskovalci, kot so Tom Schuller idr. (2004), so preučevali življenjske dejavnike, ki odraslim prinašajo koristi od učenja.

Vseživljenjsko učenje, tudi v obliki medgeneracijskega učenja, je pomemben koncept v izobraževanju odraslih – zmeraj se namreč uporablja odvisno od konteksta. To je povezano tako s politikami kot z ekonomskimi konteksti, razumevanje pa se razlikuje, kot sta to opisala Aspin in Chapman (2001). Obenem je koncept vseživljenjskega učenja zelo preprost za uporabo v velikih organizacijah, kot so Unesco, OECD in EU. Najpogostejše razumevanje ljudi, ki delujejo na področju izobraževanja, je povezava tega koncepta z izobraževanjem in usposabljanjem odraslih. Takšen je bil tudi cilj raziskave, izvedene v Združenem kraljestvu, ki je ocenjevala tamkajšnji status vseživljenjskega učenja. Ena od smernic vseživljenjskega učenja je, da mora posameznik sprejeti odgovornost za svoje izobraževanje. Kadar se je to uveljavilo, posledice za družbo niso bile zmeraj najboljše. Nekateri opozarjajo na vse več individualističnih posameznikov, ki se jim delo za družbo ne zdi pomembno, ampak želijo sami zase uživati življenje. Zato teorija o človeškem kapitalu, ki je bila od vsega začetka povezana z vseživljenjskim izobraževanjem, v zadnjem času izgublja pomen, po vsem svetu pa ga pridobiva teorija o socialnem kapitalu, ki gradi na medosebnih odnosih in mrežah. S tem trendom je tesno povezano tudi vprašanje medgeneracijskih odnosov. Različne generacije se morajo srečevati, sodelovati in se ena od druge učiti. Izobraževanje in usposabljanje odraslih, torej starejših generacij, vplivata na to področje, vprašanje pa je, kdo bo prevzel odgovornost zanj. Bosta institucionalizirani ali bodo odgovornost prevzeli posamezniki z bolj neformalnim načinom delovanja? Ali pa bo organiziranje usposabljanja prepuščeno prostovoljskim združenjem?

Literatura in viri

- Aspin, D. in Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. V: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton in Y. Sawano (ur.). *International handbook of lifelong learning, Part 1*. London: Kluwer Academic Publishers, str. 3–33.
- Boström, A.-K. (2002). Informal learning in a formal context; Problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context. *International Journal of Lifelong Education*, 21, št. 6, str. 510–524.
- Boström, A.-K., Hutton-Yeo, A., Ohsako, T. in Sawano, Y. (2000). A general assessment of IP initiatives in the countries involved. V: A. Hutton-Yeo in T. Ohsako (ur.). *Intergenerational programmes. Public policy and research implications: An international perspective*. Hamburg: UNESCO Institute of Education, str. 3–8.

- Christensen, D. A., Ervik, R. in Helgoy, I. (2003). *The impact of institutional legacies on active ageing policies: Norway and UK as contrasting cases*. Stein Rokkan Centre for Social Studies. Working Paper 18, 2003. Dostopno na: <http://www.ub.uib.no/elpub/rokkan/N/N18-03.pdf> (pridobljeno 7. 10. 2012).
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of sociology*, 94, str. 95–120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations for social change*. New York: Oxford University Press.
- Cropley, A. J. (1980). *Toward a system of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hutchinson, T., Morrison, P. in Mikhailovich, K. (2006). *A review of the literature on active aging*. Prepared for the Australian Government Department of Health and Ageing by the Healthpact Research Centre for Health Promotion and Wellbeing. University of Canberra.
- Joint Report on Health Systems, prepared by the European Commission and the Economic Policy Committee (AWG)*. (2009). Occasional Papers 74, Brussels. Dostopno na: http://europa.eu/epc/pdf/joint_healthcare_report_en.pdf (pridobljeno 24. 7. 2012).
- Karloff, K. (ur.). (2009). *IANUS guidelines and quality recommendations of learning in later life in intergenerational, intercultural and ICT-based settings*. Graz: Bfi Steiermark, Medienfabrik.
- Kaplan, M., Kusano, A., Ichiro, T. in Hisamichi, S. (1998). *Intergenerational programs: Support for children, youth and elders in Japan*. New York: State University of New York.
- Lisbon Strategy*. (2004). Dostopno na: <http://www.etuc.org/a/652> (pridobljeno 23. 10. 2012).
- Martinez-Fernandez, C., Kubo, N., Noya, A. in Weyman, T. (ur.). (2012). *Demographic Change and Local Development: Shrinkage, Regeneration and Social Dynamics*. Paris: OECD.
- Newman, S., Ward, C. R., Smith, T. B., Wilson, J. O. in Mc Cre, J. M. (1997). *Intergenerational programs: Past, present and future*. Washington: Taylor and Francis.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Reforms for an Ageing Society*. (2000). Paris: OECD.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Bassett-Grundy, A. in Bynner, J. (2004). *The benefits of learning, the impact of education on health, family life and social health*. London: Routledge Falmer.
- Schuller, T. in Watson, D. (2009). *Learning through life, inquiry into the future for lifelong learning*. Summary. UK: NIACE. Dostopno na: <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-summary-english.pdf> (pridobljeno 11. 8. 2012).
- Tuijnman, A. in Boström, A.-K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48, št. 1–2, str. 93–110.