

HELLE KROGH HANSEN

MARIANGELES MOLPECERES

JAN JAAP ROTHUIZEN

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-1803>

UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE I AKTYWNE UCZESTNICTWO. PEDAGOGICZNA ZMIANA W PRACY I POLITYCE SOCJALNEJ*

ABSTRAKT

Artykuł ten jest inspirowany projektem, sfinansowanym przez Unię Europejską, skupiającym się na międzypokoleniowym mentoringu: „HEAR ME”¹⁾, który został przeprowadzony w latach 2009–2011 w pięciu europejskich kra-

* Tłumaczenie z języka angielskiego Ewa Butowska.

¹⁾ „HEAR ME” [pol. „Usłysz mnie”] jest akronimem od słów: „Highly Educated Retirees Mentoring Early school leavers”, czyli „wykształceni emeryci prowadzą mentoring uczniów przedwcześnie rezygnujących z nauki w szkole”. Był to dwuletni projekt (od stycznia 2010 r. do grudnia 2011 r.), w który zaangażowały się uniwersytety, szkoły wyższe nauk stosowanych, organizacje edukacyjne, instytucje edukacji dla dorosłych, pracy dla społeczności i wolontariatu w pięciu krajach: Danii, Finlandii, Holandii, Hiszpanii oraz Wielkiej Brytanii. Projekt został sfinansowany przez Komisję Europejską w ramach Programu nauki przez całe życie „Grundtvig”, który ma na celu wspieranie innowacyjnych eksperymentów i praktyk, aby poprawić edukację dla dorosłych w całej Unii Europejskiej. Projekt zajmował się dwoma różnymi problemami odnoszonymi się do edukacji i uczenia się w Europie:

- potrzebą wykszolenia rosnącej populacji zdrowych, wykazujących generatywność osób starszych, aby zwiększyć skuteczność ich wkładu w społeczność i uczestnictwa w nim po przejściu na emeryturę;
- potrzebą zapobiegania wczesnemu opuszczaniu szkoły przez przekonanie młodzieży do idei nauki przez całe życie.

Podobnie jak różne są okoliczności historyczne, kulturowe i organizacyjne w zaangażowanych w projekt pięciu krajach, tak samo musiały się różnić projekty, aby móc stawić czoła tym samym wyzwaniom. Stworzono specjalistyczny przewodnik do kursu mentorskiego i organizacji projektu w każdym z krajów (zob. www.viauc.com/hearme).

jach. Poczynając od demograficznych wyzwań, które dotyczą wszystkich rozwiniętych krajów europejskich, autorzy opisują postawy oraz możliwości zaangażowania starszych ludzi w charytatywną pracę społeczną jako mentorów dla młodych ludzi.

Wyzwanie związane ze starzejącymi się społeczeństwami często określa się mianem „ciążaru, jaki stwarzają starzejący się ludzie” i postrzega przede wszystkim jako problem natury ekonomicznej. Jednakże temat ten nie ogranicza się do kategorii ekonomicznych, jest to także wyzwanie społeczne i kulturowe. Natomiast jednostronne skupianie się na aspektach ekonomicznych może spowodować rozpad spójności społecznej i zmniejszenie dobrobytu wielu ludzi.

Projekt „HEAR ME” skupia się na rozwoju strategii służących uczeniu się przez całe życie oraz na rozwoju nowych ról, które mogą przyjąć starsi ludzie, wykorzystując swoje kompetencje, sieci kontaktów oraz zakładaną chęć „generatywności”. Nauka przez działanie wydaje się odpowiednią koncepcją uczenia w kontekście utrzymania zaangażowania seniorów w działalność na rzecz społeczności.

Autorzy wskazują na aktywne uczestnictwo oraz na uczenie się przez całe życie jako część odpowiedzi na demograficzne wyzwania i proponują rozwiązanie, które można nazwać pedagogiczną zmianą w pracy i polityce socjalnej.

Słowa kluczowe: osoby starsze, mentoring, nauka przez działanie, nauka przez całe życie, aktywne uczestnictwo

WSTĘP

Artykuł stanowi swoistą refleksję nad projektem dotyczącym między-pokoleniowego mentoringu. Projekt o nazwie „HEAR ME” został przeprowadzony przez pięć europejskich krajów partnerskich i uzyskał wsparcie z europejskiego programu nauki przez całe życie „Grundtvig”. Wyzwaniem, na jakie nasz projekt próbował odpowiedzieć, była analiza europejskich społeczeństw państw rozwiniętych w świetle zmian demograficznych i w kontekście globalizacji. Będziemy argumentować, że aktywne uczestnictwo przez całe życie oraz ustawiczne kształcenie mogą stanowić część odpowiedzi na to wyzwanie, pod warunkiem że oba te pojęcia są rozumiane w kontekście nowej filozofii dotyczącej starszych osób. Na początku artykułu zostaną opisane zmiany we współczesnych systemach dobrobytu, jak również pewna niejednoznaczność, jaką narzucają one roli osób starszych w społeczeństwie. Po przedstawieniu nowego spojrzenia na najważniejsze koncepcje dobrobytu i aktywnego uczestnictwa, skupimy

się na możliwych i prawdopodobnie także pożądanym rolach dla seniorów w tych ramach. Opierając się na naszych doświadczeniach z projektu „HEAR ME”, odniesiemy się do rodzajów procesów uczenia się, w jakie mogą zostać zaangażowani starsi uczestnicy, tak aby zwiększyć potencjał owych ról. Koncepcja nauki przez działanie będzie zaprezentowana na tle tego, co wiemy o możliwości i motywacji uczenia się starszych osób i w ramach nowej filozofii starzenia się. Wreszcie zostanie przedstawiona potrzeba tego, co można nazwać ogólną pedagogiczną zmianą w pracy i polityce społecznej, tak aby sprostać wyzwaniom, z którymi rozwinięte europejskie społeczeństwa muszą się dziś zmierzyć.

INNOWACJE W PRACY SPOŁECZNEJ W DUCHU GRUNDTVIGA

Duński biskup, poeta i filozof Nicolai F.S. Grundtvig (1783–1872) doświadczył drastycznych zmian, przez jakie przechodziło społeczeństwo. Miał głębokie przekonanie, że powszechne oświecenie, edukacja oraz lud biorący odpowiedzialność za wspólne życie są wzajemnie od siebie zależne. W jednym ze swoich wierszy sformułował wizję, która stała się powszechnym ideałem dla duńskiego państwa opiekuńczego: „I wtedy zwiększyło się nasze bogactwo, gdy nieliczni mieli zbyt wiele, a jeszcze mniej ludzi – za mało”. Grundtvig tym samym połączył idee dobrobytu, wzajemnej odpowiedzialności, wolności osobistej i oświecenia. Jego pedagogiczne idee i praktyki korespondują z późniejszymi koncepcjami pedagogicznymi, takimi jak np. „conscientization”, opracowaną przez Paula Freirego (Bell i in., 1990), oraz koncepcją nauki przez działanie. Żywym dziedzictwem Grundtviga w Danii są ludowe licea, oferujące kursy dla ludzi w każdej grupie wiekowej i z każdym poziomem wykształcenia.

W artykule będziemy argumentować, że przekonanie Grundtviga o zależności między powszechną edukacją a współdzieloną odpowiedzialnością społeczną może zainspirować nowe kierunki, w których należy szukać odpowiedzi na wymienione wyzwania stojące przed zamożnymi społecznościami Europy.

Ponadto będziemy przekonywać, że takich odpowiedzi powinni udzielać nie tylko zawodowi politycy, lecz także obywatele i pracownicy socjalni,

zgodnie ze współczesną ideą odnowienia współdzielonej odpowiedzialności społecznej w odpowiedzi na obecne wyzwania socjalne (Sáenz de Ugarte, Martín-Aranaga, 2011). Odpowiedzi muszą być sformułowane zarówno w teorii, jak i w praktyce, np. jako oparte na przedsiębiorczości, innowacyjne eksperymenty zakładające nowe partnerstwa pomiędzy organizacjami państwa, rynku i społeczeństwa obywatelskiego (Hegyesi, 2004). Ponieważ nie istnieje ogólny wzór lepszego społeczeństwa, eksperymenty na małą skalę mogą dać okazję do nauki i inspirację do rozważań.

Eksperymentalny projekt „HEAR ME”, który potwierdził nasze pomysły dotyczące możliwych kierunków w pracy i polityce społecznej, został sfinansowany przez unijny program Grundtvig, którego celem jest wspieranie innowacyjnych eksperymentów i praktyk w celu poprawy edukacji dorosłych w Unii Europejskiej. Głównym celem projektu było opracowanie i przetestowanie kursu mentorskiego kształcącego osoby starsze na mentorów nastolatków potencjalnie porzucających szkołę, zapewniającego wiedzę i umiejętności wymagane do roli mentora młodzieży w ciężkiej sytuacji życiowej. Nasz projekt został przeprowadzony w duchu grundtvigowskim; pragnęliśmy przyczynić się do oświecenia, dobrobytu i społecznej spójności w czasach, kiedy demograficzne i polityczne zmiany przynoszą rozwiniętym krajom Europy fundamentalne wyzwania.

Wyzwania: starzejące się społeczeństwo w okresie przejściowym

Po kryzysie lat 30. i wojnie w latach 40. ubiegłego wieku pojawiła się potrzeba zawarcia nowej społecznej umowy między rządem a obywatelami. Gosta Esping-Andersen i in. (2001, s. 15) opisują kluczowe osiągnięcia: progresywne opodatkowanie, ekspansję edukacji, poprawę rent i emerytur, gwarancję dochodu, opiekę zdrowotną, ochronę pracy i zbiór gwarancji obywatelskich. Mimo że umowa społeczna została wprowadzona w różnej formie w różnych państwach, na koniec XX w. wszystkie europejskie państwa były przynajmniej do pewnego stopnia zobowiązane taką umową zawierającą w nazwie słowo „dobrobyt”. Mimo historycznych różnic pomiędzy modelami państwa opiekuńczego, rozwiniętymi w Europie, wszystkie znalazły się obecnie w paradoksalnej sytuacji, w której liczba niespełnionych potrzeb

wzrasta, a jednocześnie spada chęć płacenia podatków. W tym kontekście pytanie nie brzmi już: „jak państwo może zapewnić usługi”, tylko: „jak powinno funkcjonować społeczeństwo, aby zapewnić dobrobyt” (zob. np. 2020 Public Services Trust). Wydaje się, że należy rozważyć nowe drogi i potencjalne nowe typy umów społecznych.

Projekt „HEAR ME” może być postrzegany jako wkład w rozważania na temat umowy pokoleniowej. Jesteśmy świadkami spadku odsetka młodych i produktywnych ludzi, połączonego ze znaczącym wzrostem odsetka starszej populacji. Prognozy dotyczące wskaźnika zależności demograficznej, który opisuje liczbę osób starszych (wiek 65+) w stosunku do liczby osób pracujących (wiek 15–65 lat), wskazują, że wskaźnik ten na terenie Unii Europejskiej podwoi się z obecnego poziomu 26% do 50% w roku 2050 (Wöss, 2011).

Tę pragmatyczną przesłankę powtórnego pochylenia się nad umową społeczną uzupełnia aspekt polityczny. Państwo socjalne, które kwitło w środkowych dekadach XX stulecia, opierało się na założeniu, że państwo powinno zapewniać polityczne przestrzenie społecznej demerkantyzacji, czyli społeczne przestrzenie nieobjęte regulacją rynkową (Esping-Andersen, 1996). Stąd główną funkcją państwa była ochrona autonomii obywateli w odniesieniu do mechanizmów rynkowych.

Jednakże technologiczne, organizacyjne, legislacyjne i ideologiczne zmiany w ostatnich dekadach, wynikające z przyspieszonego procesu globalizacji, spowodowały znaczącą transformację społecznej konstrukcji podmiotu politycznego. Obywatelstwo socjalne, dające podmiotowi ochronę w zakresie niesymetrycznych zasad rynkowych, jest w coraz większym stopniu zastępowane przez obywatelstwo ekonomiczne, oparte na udziale w rynku (Saint Martin, 2001). W tym kontekście centralne znaczenie „pytania społecznego” poddawane jest daleko idącej redefinicji: pytanie społeczne nie dotyczy już zapewnienia jednostkom zasobów i bezpieczeństwa, ale raczej gwarancji ich uczestnictwa w życiu gospodarczym. Jednym z bardziej odczuwalnych skutków tej zmiany jest coraz bardziej widoczne przejście od tradycyjnych form opieki nad bezrobotnymi do troski o aktywizację i zdolność do podjęcia pracy (Crespo, Revilla, Serrano, 2009; Pedersen, 2011). Sygnalizuje to zmianę funkcji państwa – zwiększa się nacisk na stymulowanie i kontrolę zasobów

oraz możliwości, zmniejsza się natomiast nacisk na ochronę. Jest to przejście od państwa dobrobytu do państwa rywalizacji. W takim państwie rywalizacji spójność społeczna i solidarność zostaną zastąpione kontrolowaną wojną wszystkich przeciwko wszystkim, „której uczestnicy nie będą wiedzieli, dlaczego biorą w niej udział” (Kemp, 2012, s. 203).

Tak jak „reżim dobrobytu” ma tendencję do postrzegania osób starszych jako swoistego ciężaru mocno obciążającego publiczne zasoby finansowe za sprawą emerytur i opieki zdrowotnej, „reżim rywalizacji” zaś widzi w nich potencjalnie produktywny ekonomiczny zasób, możliwy do wykorzystania przez politykę aktywizującą albo programy kształcenia ustawicznego.

Od dobrobytu do dobrego samopoczucia

Obecnie osoby starsze są postrzegane jako potencjalny ciężar, a receptą na pozbycie się tego ciężaru jest utrzymanie ich w miejscach pracy tak długo, jak to możliwe, nawet w sytuacjach znacznego bezrobocia. Aktywne starzenie się można rozumieć w ten sposób, jednak można je rozumieć również w inny sposób, gdzie starsi ludzie są aktywni w społeczeństwie przez uczestnictwo w społecznych, ekonomicznych lub też kulturalnych wydarzeniach (UN European Union, Eurostat 2011, zwłaszcza rozdział 6). Dlatego obierzemy szerszą perspektywę i skupimy się na zasobach starszych ludzi oraz na sposobie, w jaki te zasoby mogą być wykorzystane, aby zapobiec społecznemu wykluczeniu i promować międzypokoleniową solidarność, spójność społeczną i dobre samopoczucie.

Bent Greve (2008, s. 58) definiuje dobrobyt jako: „możliwie najszerszy dostęp do zasobów ekonomicznych, wysoki poziom samopoczucia i szczęścia obywateli, gwarantowany przychód minimalny pozwalający uniknąć życia w biedzie i posiadanie możliwości zapewnienia jednostce dobrego życia”. Powiązanie dobrobytu z dobrym samopoczuciem przenosi uwagę z technicznego pytania o usługi na bardziej filozoficzne pytania o dobre życie – o eudajmonię, o którą troszczyli się starożytni Grecy, a którą Arystoteles łączył z etyką i relacjami. Nie chodzi o proste zaspokojenie pragnień, ale o jakość całego życia. Uwaga przeniesiona jest ze zdolności do podjęcia pracy na zdolność do odczuwania z niej przyjemności i wzięcia za nią odpowiedzialności.

Uznanie, tożsamość, współudział, znaczenie, zrozumienie, osiągnięcie, miłość, przyjaźń, przyjemność, zaufanie, nadzieja – to podstawowe potrzeby psychologiczne najprawdopodobniej wszystkich ludzi. Państwo może dostarczyć pewnych ram, które zapewnią możliwości spełnienia tych potrzeb, jednak nie jest ono w stanie zapewnić samego ich spełnienia. Działania ludzi jako obywateli, na rynku i w społeczeństwie obywatelskim, mają kluczowe znaczenie nie tylko dla ich tożsamości i dobrego samopoczucia, lecz także dla spójności społecznej. To uczestnictwo oraz funkcjonowanie zasadniczo promują odpowiednie umiejętności, cnoty, emocje i motywacje, jednocześnie od nich zależąc. Dlatego bycie wykluczonym z uczestnictwa jest nie tylko zjawiskiem społecznym, lecz także osobistą tragedią. W kontekście naszego projektu uznaliśmy możliwość uczestnictwa w aktywnościach w społeczeństwie starszych ludzi za podstawę ich dobrego samopoczucia, podobnie jak uznaliśmy ich aktywne uczestnictwo za podstawę spójności społecznej. Jest to zgodne również z poglądami wyrażonymi na zgromadzeniu ONZ poświęconemu starzeniu się w Madrycie w 2002 roku, aby promować „społeczeństwo dla każdego wieku”. Koncepcja społeczeństwa dla osób w każdym wieku implikuje międzypokoleniową solidarność, co oznacza nie tylko wspieranie starszych osób, lecz także sprzyjanie takim warunkom, w których będą one mogły uczestniczyć w rozwoju społecznym i dobrobycie oraz je wspierać (zob. UN, 2008; UNECE, 2010).

Odpowiedź na polityczne pytanie: „Jak może funkcjonować społeczeństwo, aby produkować dobrobyt?” jest wyzwaniem dla wszystkich, nie tylko dla polityków i ekonomistów. Odpowiedzi muszą być tworzone zarówno w teorii, jak i w praktyce, np. przedsiębiorcze i innowacyjne eksperymenty z wykorzystaniem nowych partnerstw między organizacjami zakorzenionymi w państwie, rynku i społeczeństwie obywatelskim (Hegyesi, 2003).

Projekt „HEAR ME” był takim właśnie eksperymentem, oferującym możliwość nauki przez całe życie oraz aktywnego uczestnictwa. Może on także dać możliwość dowiedzenia się czegoś więcej o potencjalnych drogach do promowania międzypokoleniowej solidarności, spójności społecznej i dobrego samopoczucia. Mimo że prezentowany artykuł skupia się na starszych obywatelach, odnosi się on tak samo do wyzwań stojących przed młodymi ludźmi, gdyż odsetek młodych ludzi funkcjonujących poza za-

trudnieniem, edukacją i kształceniem w Unii Europejskiej w 2010 r. wynosił 12,8% populacji (Eurofound, 2011).

NIE CIĘŻAR LECZ ZASÓB

Zakładamy, że osoby starsze ogólnie mają liczne zasoby, na których można budować i które można wykorzystać w mentoringu. Jednym z nich jest to, że często posiadają sieć kontaktów społecznych i kulturowych, która może być przydatna w procesie przejściowym ich podopiecznych. Kolejnym założeniem jest, że osoby starsze znajdują się na etapie życia nazwanym przez psychologa rozwojowego Erika H. Eriksona (1950) „generatywnością”, co oznacza, że mając na uwadze ograniczony czas, jaki im pozostał, mogą odczuwać impuls, aby pozostawić dla przyszłych pokoleń pewnego rodzaju dziedzictwo tego, czego sami się nauczyli (Taylor, 2006). Według Eriksona (1972, s. 131) jednym z głębszych impulsów dorosłego człowieka jest impuls „generatywności”, przez który rozumie on „instynktowną siłę stojącą za różnymi formami bezinteresownego troszczenia się”.

Ta „instynktowna siła” generatywności przejawia się w potrzebie nauczania albo też w „pasji nauczycielskiej”. Ten generatywny impuls, ta potrzeba edukowania i pomocy innym w rozwijaniu się, dojrzewaniu, zdobywaniu szczytów, jest fundamentalnym i centralnym elementem dorosłej tożsamości. Spełnianie idei generatywności oznacza nie tylko zmianę we własnej tożsamości, lecz przede wszystkim pomoc innym w osiągnięciu tożsamości generatywnej. Jeśli przeżywanie generatywności oznacza pomoc innym w rozwinięciu i przeżywaniu ich tożsamości w pełni, cel ten zostanie osiągnięty jedynie w takim stopniu, w jakim będą oni w stanie przeżywać swoją własną generatywność i powołanie edukacyjne.

Idea postrzegania osób starszych jako źródła wiedzy, kontaktów i generatywności pozostaje w zgodzie z naszą filozofią dobrego samopoczucia, które obejmuje zarówno aktywne uczestnictwo, jak i osobiste cnoty. Zjawisko to może zilustrować przykład z fińskiej części projektu „HEAR ME”:

Anja jest emerytowaną nauczycielką i mentorką Narges, młodej dziewczyny z Afganistanu, która studiuje, aby móc pracować jako pielęgniarka. Kobie-

ty znały się od dwóch miesięcy, gdy miało miejsce następujące wydarzenie. Anja już od jakiegoś czasu planowała wycieczkę do lasu. Wahała się jednak, czy zaproponować ją swojej podopiecznej Narges, gdyż ta zawsze ubierała się w piękne spódnice i szale. Anja była przekonana, że nie będą one odpowiednie do lasu i że mogą się podrzeć i pobrudzić. Jednego dnia jednak zebrała się na odwagę i spytała Narges, czy ta chciałaby się z nią wybrać na wycieczkę. Wbrew obawom Narges zareagowała entuzjastycznie, wyrażając chęć wzięcia udziału w wycieczce do lasu i zbieraniu grzybów. Kobiety ustaliły więc termin. Do ostatniej chwili Anja obawiała się, czy Narges się pojawi i w co będzie ubrana. Czy w ogóle będzie wiedziała, w co ubrać się do lasu? Przewornie Anja wzięła ze sobą dodatkową parę butów. Kiedy Narges przybyła, okazało się, że obawy Anji były nieuzasadnione. Narges zjawiała się w odpowiednim stroju i w parze butów z gore-texu. Anja zaprosiła na wyprawę także swoje dwie koleżanki – jedna z nich była kobietą w średnim wieku, a druga kobietą na emeryturze. Wycieczka okazała się sukcesem, który przerósł oczekiwania wszystkich. Narges była bardzo podekscytowana, biegała w kółko po lesie i w mig napełniła kosz grzybami. Wszyscy doskonale się dogadywali, kobiety spędziły bardzo miło czas, miały także mnóstwo tematów do rozmów. Na koniec Anja przejrzała zbiory Narges i nauczyła ją, które grzyby można, a których nie należy jeść. Narges również chciała się nauczyć, jak można wykorzystać zebrane grzyby w kuchni, więc starsze koleżanki nauczyły ją kilku sprawdzonych przepisów. Podarowały także swoje zbiory Narges, tak aby jej cała rodzina mogła się cieszyć smakiem fińskich grzybów.

NAUKA PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Zakładamy i uznajemy fakt, że osoby starsze są nie tylko ważnym zasobem doświadczenia oraz zebranej wiedzy, z którego młodzi ludzie mogą korzystać; ponadto wierzymy, że osoby starsze mają potencjał, aby się uczyć, na którym można się opierać i który można nieustannie rozwijać.

Uczenie się może być pojmowane jako rozumienie, widzenie rzeczy w inny sposób i, może nawet, jako zmienianie się jako osoba (Boulton-Lewis, 2010). W perspektywie uczenia się przez całe życie możemy czerpać satysfakcję z tego, że badania w dziedzinie gerontologii dostarczyły

mocnych dowodów świadczących o tym, że proces starzenia się jako taki nie wpływa na potencjał uczenia się ludzi w tak dramatyczny sposób, jak często się przyjmuje. Spadek w możliwościach uczenia się dorosłych w wieku od 60 do 80 lat jest spowodowany raczej stylem życia, ubóstwem lub problematycznymi warunkami życia niż samym faktem starzenia się. Starzenie się u ludzi zostało przesunięte o dekadę. Dzisiaj ludzie, którzy mają 80 lat, są w przybliżeniu tak silni, jak ludzie 70-letni w poprzednim pokoleniu; 70-latków natomiast można porównać do 60-latków (Vaupeł, 2010). Wśród zdrowych starszych osób nie obserwuje się znacznego spadku funkcji poznawczych przed 80. rokiem życia (Mortensen, 2001), występują jednak duże różnice indywidualne. Według duńskiego badania (Avlund i in., 2004) 80-latkowie, którzy wykazali najmniejszy spadek w testach, funkcjonowali poznawczo na takim samym poziomie, jak wtedy, kiedy mieli 50 lat.

Warunki socjalne i czynniki związane ze stylem życia są wyjątkowo ważne dla potencjału aktywności i uczenia się starszych ludzi. Powszechnie wiadomo, że zdrowy tryb życia, wysoka pozycja społeczna, regularny kontakt z innymi ludźmi i uczestnictwo w społecznych i kulturowych aktywnościach są kluczowymi czynnikami dobrego starzenia się. Podobnie wiadomo, że aktywność w starszym wieku zapobiega utracie funkcji (np. Small i in., 2012; Evers i in., 2012; Field, 2009; Kirk, 2008; Avlund i in., 2004; Hansen, 2002). Uwarunkowania kulturowe są także kluczowe dla funkcjonowania i potencjału nauki u starszych ludzi. Wymagania i żądania społeczeństwa wobec starszych ludzi determinują ich zdolności, a także kształtują i napędzają ich samoocenę. Niskie oczekiwania innych prowadzą do niskich oczekiwań wobec samego siebie, a także do niskiej samooceny i słabego funkcjonowania (Haslam i in., 2012; Seim, 1997).

W skrócie uczenie się w starszym wieku jest uzależnione od społecznych, kulturowych i pedagogicznych uwarunkowań bardziej niż od starzenia się biologicznego. Dlatego nie ma dobrego powodu do wykluczania starszych ludzi z aktywności społecznych. Wręcz przeciwnie – powinniśmy tym bardziej korzystać z ich zasobów w przyszłości.

Ponieważ potencjał uczenia się osób starszych jest cechą indywidualną, ukształtowaną przez czynniki biologiczne, psychologiczne, społeczne i kul-

turowe, wiemy, że niemożliwe jest przedstawienie ogólnych wytycznych dotyczących metod pedagogicznych do zastosowania w aktywnościach mających na celu nauczenie czegoś starszych osób. Możemy jednak podkreślić, że treści, cele, metody, a także relacje muszą być zarówno odpowiednie, jak i interesujące dla grupy docelowej. Można używać nowych technologii i nowych form nauczania, ale dydaktyka musi uszanować doświadczenie starszych ludzi, różny poziom wykształcenia oraz zadbać o uczucie pewności siebie w sytuacjach uczenia się, ponieważ niektórzy starsi ludzie są niepewni w sytuacjach, gdy napotykają nowe wymagania otoczenia (Kirk, 2008; Boulton-Lewis, 2010).

Opierając się na przekonaniu, że osoby starsze – ogólnie rzecz biorąc – mają wysoki potencjał uczenia się, generatywność oraz duże doświadczenie i sieć kontaktów, w obecnym projekcie postawiono za cel wykorzystanie tych zasobów w mentoringu międzypokoleniowym, a także – w szerszej perspektywie – dostarczenie nowych odpowiedzi na pytania dotyczące demograficznych i ekonomicznych wyzwań w społeczeństwach europejskich.

MENTORING MIĘDZYPOKOLENIOWY

Praktykom międzypokoleniowym poświęca się coraz więcej uwagi (Hatton-Yeo i in., 2010; Beth Johnson Foundation, 2011). Dostępne są także zarówno jakościowe, jak i ilościowe dowody pozytywnych skutków interakcji międzypokoleniowych (Butts, 2011). W projekcie „HEAR ME” stworzyliśmy i przeszkoliliśmy grupę starszych (wiek 55+) osób jako mentorów potencjalnych uczniów rzucających szkołę. Na początek skupimy się na temacie mentoringu międzypokoleniowego, a następnie przejdziemy do edukacji starszych osób i do koncepcji nauki przez działanie, która okazała się dobrze dopasowana do procesów uczenia się i rozwoju, przeprowadzanych w różnych krajach w ramach projektu.

Mentoring międzypokoleniowy zakłada procesy, w których dzieci lub młodzież szkoleni są przez dorosłych w wieku 55 lat bądź starszych (Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe, Taylor, 2006). Programy mentoringowe dla młodzieży zagrożonej, prowadzone przez wolontariuszy, są coraz bardziej popularne i obecnie – jak się wydaje – stają się obiecującym trendem

w polityce socjalnej, który zaczął się na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii (Baker, Maguire, 2005; Liabø, Lucas, Roberts, 2005; Evans, Jory, Dawson, 2005). Marc Freedman (1999) upatruje ich narodzin w sytuacji, kiedy powstająca ideologia „lekkiego państwa” była zainteresowana eliminacją ubóstwa i zapobieganiem załamaniu społecznemu przy jednoczesnym unikaniu znaczących wydatków państwa na ten cel.

Dziś programy mentoringowe są rozpowszechnione w wielu anglosaskich i europejskich krajach (zob. szerokie omówienie w: DuBois, Karcher, 2005; Allen, Eby, 2010). Wzrasta też odsetek krajów, w których programy te są międzypokoleniowe, angażujące zarówno młodzież z grupy ryzyka, jak i starszych (Taylor, 2006). Freedman (1999) ich sukces przypisuje przynajmniej częściowo atrakcyjnej idei mentoringu, która przez politycznych decydentów może być postrzegana jako prosta, bezpośrednia, tania i sensowna strategia zaspokajania potrzeb młodzieży z grupy ryzyka oraz zaspokajania aspiracji rosnącej liczby dorosłych, którzy pragną przyczynić się do dobra społeczności. Dlatego mentoring międzypokoleniowy jest uznawany za sytuację podwójnego zwycięstwa (*win-win*), korzystną zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych. Anita M. Rogers i Andrea S. Taylor (1997), Karen Vander Ven (2004), Rehana Seepersad i Marlyn Bailey-Watson (2007), a także Elizabeth Larkin i in. (2010) podkreślali w swoich raportach dotyczących mentoringu międzypokoleniowego, jak ważne są dojrzałe relacje w życiu młodych ludzi oraz jakie pozytywne funkcje mentoringu mogą być wykorzystywane przez osoby starsze. Nasz projekt to potwierdza. Poniższy ustęp zaczerpnięto z holenderskiej części projektu. Ilustruje on przypadek silnej emocjonalnej więzi między mentorem a podopiecznym:

Khadisha była holenderską podopieczną, pochodzącą z religijnej rodziny muzułmańskiej. Jej matka nigdy nie opuszczała domu i całkowicie zakrywała ciało nikabem. Khadisha również nosiła burkę, lecz taką, która nie zakrywała jej twarzy, a dom opuszczała tylko wtedy, kiedy szła do szkoły. Przez swoją opiekunkę Khadisha zaczęła mieć kontakt z podmiotami, których wcześniej nie знаła. Nie miała na przykład nigdy kontaktu z dorosłym

mi Holendrami poza swoimi nauczycielami. Jej relacja z opiekunką okazała się bardzo bliska i oparta na zaufaniu. Pod koniec projektu Khadisha zaznaczyła, że „nie chce stracić swojej opiekunki, ponieważ jest ona dla niej oknem na świat”. Jej mentorka, Dorrit, przyznała, że „Khadisha jest dla niej jakby córką, której nigdy nie miała”. Zarówno Khadisha, jak i Dorrit nie chciały zerwać kontaktu, dlatego po zakończeniu projektu wciąż się widywały.

W Holandii projekt „HEAR ME” był realizowany w otwartym centrum dla dzieci i młodzieży. Na początku mentorzy musieli zdobyć tam pozycję; proces tworzenia więzi i budowania międzykulturowych mostów wydawał się kluczowy i prowadził do tworzenia się społecznego kapitału zarówno dla młodzieży, jak i dla starszych osób:

Anne mieszkała po drugiej stronie ulicy od około 10 lat, na granicy pomiędzy dwoma częściami miasta. Nie jest prawdą, że nie była ciekawa, raczej zbyt ciężko było jej przekroczyć granicę. „Jesteś u siebie, a jak przejdiesz przez ulicę, nagle stajesz się obcy. Jeśli nie ma oczywistego powodu, żeby zmieszać się z tamtym światem, pozostaje on dziwny i obcy”. Projekt był takim dobrym powodem do przekroczenia granicy.

Kiedy tylko wkroczyła do centrum dla dzieci i młodzieży, Anne została mile przywitana, jednak od razu zrozumiała, że jeśli chce tam zostać nie jako gość, ale jako osoba, która tam należy, musi znaleźć dla siebie rolę. Nie było to takie proste, nie mogła sobie tak zwyczajnie wybrać roli, nie było także osoby, która miała moc jej taką rolę przypisać. Musiała znaleźć sobie kawałek wolnej przestrzeni i zrobiła to, organizując ćwiczenia z kreatywności. W zasadzie nie myślała o sobie jako o kreatywnej osobie, było to dość odległe od jej ulubionych zajęć. Dzieci jednak to kochały/lubiły i entuzjastycznie podchodziły do jej pomysłu. Były to głównie dziewczynki, jednak chłopcy również na różne sposoby wykazywali zainteresowanie. Jeździła skodą, która okazała się przedmiotem różnych żartów, np.: „Jak zwiększyć wartość skody? Wrzucić do środka grosz”. Jasne było, że jej pozycja wśród podopiecznych centrum jest dość niska.

Po kilku miesiącach wszystko szło ku dobremu i postanowiła rozważyć inną rolę, taką, jaka jej się podobała od samego początku – dołączenie do

turniejów halowych piłki nożnej chłopców. Ciężko jej było zrezygnować z zajęć z kreatywności, gdyż dzieci je lubiły, jednak jedna z innych menterek przejęła je, dzięki czemu udało jej się zmienić rolę z drobnymi wyrzutami sumienia. Na jej pierwszych zawodach jeden z chłopców zaczął robić sobie żarty, ale inny chłopiec bardzo pewnie odpowiedział, że „Anne jest w porządku i jej samochód też”. Była dobrą opiekunką podczas turniejów, była także kimś znacznie więcej. Zauważyła, że chłopcy z innych klubów, czasem nawet sędziowie, byli uprzedzeni, zwłaszcza gdy „jej chłopcy” byli pewni siebie i wygrywali. Czowała się trochę jak obserwator ONZ, którego obecność pomaga obecnym odpowiednio się zachować. Świetnie jej szło nawiązywanie kontaktów i budowanie mostów. Następnym krokiem dla Anne będzie dołączenie do kilku chłopców, kiedy zaczną grać w klubie po drugiej stronie ulicy!

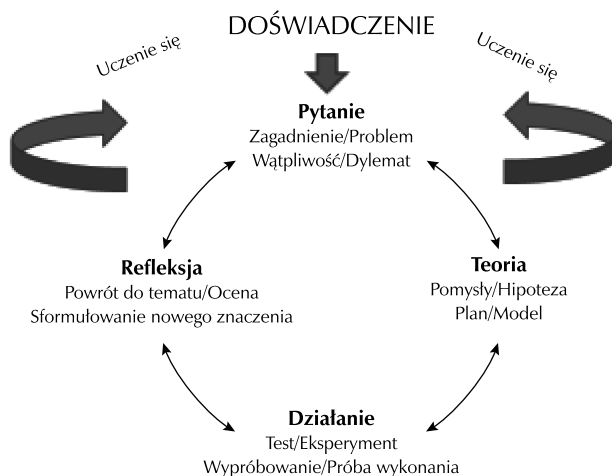
Podobnie w tym przypadku mentor był zarówno uczniem, jak i nauczycielem. Zakładamy, że przypisanie Anne roli mentora dało jej wgląd w życie młodych ludzi, dobre doświadczenia oraz poczucie, że mogła przekazać komuś swoje doświadczenie życiowe (nawiązanie do teorii generatywności Erikssona).

KSZTAŁCENIE MENTORÓW

W przypadku międzypokoleniowego projektu mentoringowego, mimo że koncept wydaje się zrozumiały, trudno ustalić, jak wcielić go w życie. W różnych państwach stworzyliśmy różne modele, co wynikało z różnic kulturowych, politycznych i organizacyjnych (Rothuizen i in., 2011). Modele były rozwinięte we współpracy z osobami starszymi, tak aby nie prezentować im gotowej koncepcji i organizacji, lecz propozycję, która może być dopracowana razem z nimi. Trening, jaki zapewniliśmy starszym osobom, skupiał się nie tylko na relacjach mentoringowych, lecz również na wzajemnej pomocy w znalezieniu kierunku dla organizacji i wykonywanych aktywności. Kurs opierał się więc na pedagogice społecznego konstrukttywizmu i mógł być wyrażony raczej w słowach Grundtviga „szkoła życia” niż w tym, co Freire nazwał „bankową koncepcją edukacji”, w któ-

rej uczniowie są postrzegani jako puste konta, które muszą być zapełnione przez nauczycieli (Freire, 2006). Musimy zaznaczyć, że zaangażowanie osób starszych w pracę charytatywną nie zastępuje profesjonalnej pracy socjalnej. Jest to jej uzupełnienie, prowadzone przez profesjonalistów. Mamy także świadomość, że wsparcie profesjonalne jest ważnym czynnikiem wpływającym na efektywność i wydajność pracy charytatywnej (Ehlers i in., 2011).

Posłużyliśmy się koncepcją uczenia się przez działanie jako nazwą dla dydaktyki opartej na współgraniu działania i refleksji, uczenia się i życia. Wybraliśmy „koło działań” autorstwa Johna E. Enderby i Deana R. Phelana (1994) jako reprezentację graficzną.



RYСУNEK 1. Koło uczenia się przez działanie

Nauka przez działanie zakłada skupienie się na problemach (albo możliwościach), a nie na zagadkach. Problem nie ma istniejącego rozwiązania, natomiast rozwiązanie zagadki już istnieje, tylko nie jest obecnie znane (np. krzyżówka). Nauka przez działanie jest odpowiednia, kiedy zadanie jest wyzwaniem – kiedy jest to problem, który nie ma jednego „właściwego” rozwiązania. Mentoring nie jest tylko „pojedynczą rzeczą”, jest „robieniem odpowiedniej rzeczy w odpowiednim czasie”. Dlatego też mentoring jest

połączony z wiedzą praktyczną, z czymś, co Arystoteles nazwał „fronesis” – nie jest to jedynie umiejętność techniczna. Stąd kursy mentorskie skupiały się na przygotowaniu przyszłych trenerów do robienia „właściwych rzeczy” w odpowiednim kontekście.

Uważamy, że nasze projekty mentoringowe bardziej przypominają problemy niż zagadki. Nauka przez działanie pomaga w rozwoju nowych modeli mentalnych. Koncepcja nauki przez działanie, która swój początek bierze w pracy Rega Revansa (1983), jest, jak się wydaje, najczęściej stosowana do uczenia w miejscu pracy, jednak sama idea znajduje zastosowanie w innych sytuacjach, gdzie pożądane jest uczenie się i zmiana. Cecha wspólna wszystkich form uczenia się przez działanie polega na tym, że realni ludzie podejmują działanie na rzecz konkretnych problemów w rzeczywistym czasie i dodatkowo uczą się poprzez zadawanie pytań i refleksję (Marquardt, Waddill, 2004). Krótko mówiąc, wszystko tutaj polega na rozwiązywaniu problemu i załatwianiu konkretnej sprawy. Olivier Serrat (2008) tak opisuje korzyści tej metody:

Zestawy oparte na uczeniu się przez działanie są używane w organizacjach obywatelskich i pozarządowych. Ich działanie może być umotywowane tym, że:

- Zwiększają świadomość i pozwalają jednostkom zidentyfikować osobiste wyzwania rozwojowe.
- Rozwijają pewność siebie i gotowość do wzięcia odpowiedzialności i inicjatywy.
- Pomagają ludziom dostrzegać, jak sytuacje innych odnoszą się do nich samych oraz pomagają im bardziej efektywnie komunikować się z innymi.
- Dostarczają ustrukturyzowanego wsparcia rówieśniczego.
- Umożliwiają bardziej zdyscyplinowane sposoby pracy w silnych zespołach.
- Umożliwiają jednostkom i zespołom uczenie się podczas pracy.
- Budują kompetencje liderские.
- Rozwijają myślenie systemowe, kreatywność, elastyczność i umiejętności rozwiązywania problemów.

- Sprzyjają zaistnieniu kultur korporacyjnych, które skupiają się na zmianie i uczeniu się.
- Wspierają innowacyjność.

Aby uzyskać te pozytywne efekty, nauczyciel musi odnaleźć się w sytuacji, w której nie zna rozwiązania, zachowując się bardziej jak badacz i ułatwiający działanie koordynator niż jak tradycyjny nauczyciel. Mimo że zwykle nauczyciel posiada większe doświadczenie oraz wiedzę w danej dziedzinie niż studenci, nie dostarcza on odpowiedzi z góry i czasami nawet nie zna odpowiednich pytań. Rola nauczyciela jest tak samo zróżnicowana jak rola mentora. Zainspirowani przez Nadine Klasen i Davida Clutterbucka (2002) oraz Raya Pawsona (2004), użyliśmy tego modelu, aby wyrazić te różne role.



RYSUNEK 2. Różne role nauczyciela i mentora

Okoliczności kursu mentorskiego są inne w tej „szkole życia”. Oparte na zabawie podejście stosujące odgrywanie ról i narracje stanowi część koncepcji, podobnie jak proces poznawania nowych ludzi i wychodzenie wspólnie na kolację. Odnośnie do treści wszystkie kraje uczestniczące w projekcie „HEAR ME” posiadały następujące elementy:

- mentoring oraz różne role mentora i spojrzenia na własny potencjał;
- praca charytatywna, kapitał społeczny i sieć kontaktów (budowanie mostów i tworzenie więzi);
- młodzi ludzie (sytuacje życiowe, ich świat, rozwój psychologiczny);

- wielokulturowość (religia, płeć itp.);
- etyka w relacjach;
- umiejętności komunikacji, obecność i aktywne słuchanie.

Czy potrzebujemy zmiany pedagogicznej w pracy i polityce socjalnej?

Obranym przez nas punktem wyjścia było twierdzenie o nieskuteczności stawiania czoła wyzwaniom demograficznym Europy za pomocą dotychczasowych metod – polityk, gdzie jedną z powszechniejszych odpowiedzi na wyzwanie demograficzne jest utrzymanie starszych osób na ogólnym rynku pracy. Nie przekonywaliśmy do wyłączenia seniorów z rynku pracy, ale opowiedzieliśmy się przeciwko rozpowszechnionemu i raczej jednowymiarowemu skupieniu się na tradycyjnym rynku pracy i zasugerowaliśmy, że skupienie się na tradycyjnym rynku pracy powinno być uzupełnione o inne rozwiązania, ponieważ zgadzamy się, że państwa nie są w stanie zapewnić zasobów i bezpieczeństwa przez całe życie. Zasugerowaliśmy ponowne przemyślenie pytania: w jaki sposób społeczeństwa promują solidarność międzypokoleniową, spójność społeczną i dobre samopoczucie?

Zasugerowaliśmy także, że częścią nowego paradygmatu może być skupienie się na zaangażowaniu starszych ludzi w nowy sposób, w którym ludzie stają się oddani i zaangażowani w społeczne i kulturowe aktywności, doświadczając siebie jako aktywnych obywateli, którzy pomagają rozwiązywać problemy lokalnej społeczności. W pięciu krajach przeprowadziliśmy eksperyment przez zrealizowanie projektów, w których starsi ludzie byli mentorami młodych ludzi z grupy ryzyka. Jako część integralna projektu starsi ludzie uczestniczyli w kursie. Argumentowaliśmy, że w duchu Grundtviga i Freirego sensowne jest łączenie rozwiązywania problemów społecznych z procesami pedagogicznymi.

Takie rozwiązanie jest silnie związane z ideami generatywności, aktywnego uczestnictwa, nauki przez całe życie i uczenia się przez działanie. W projektach typu „HEAR ME” uczenie się zarówno starszych, jak i młodych ludzi odbywa się nie tylko ze względu na potrzeby szkolne i rynku pracy, lecz również w kontekście całego życia, do czego odnosił się duński

filozof Grundtvig. W ten sposób proponujemy zmianę pedagogiczną w pracy i polityce socjalnej.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, T.D., Eby, L.T. (2010). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Wiley-Blackwell, Chichester, UK.
- Avlund, K., Johannesen, A., Mortensen, E.L., Holm-Pedersen, P., Pedersen, A.N., Schroll, M. (2004). *Livsforløbet fra 50 til 85 år. Data fra befolkningsundersøgelserne*. Forskningscenter for Forebyggelse og Sundhed. Glostrup.
- Baker, D.B., Maguire, C.P. (2005). Mentoring in historical perspective. W: D.L. DuBois, M.J. Karcher (red.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bell, B., Gaventa, J., Peters, J. (red.). (1990). *We make the road by walking, conversations on education and social change*. Philadelphia: Myles Horton and Paulo Freire. Temple University Press.
- Beth Johnson Foundation (2011). *A guide to intergenerational practice*. <http://www.centreforip.org.uk/res/documents/page/BJFGuidetoIPV2%20%2028%20Mar%202011.pdf>.
- Boulton-Lewis, G.M. (2010). Education and learning for the elderly: why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213–228.
- Bracher, M. (2006). *Radical Pedagogy: Identity, Generativity, and Social Transformation*. Gordonsville, VA, USA: Palgrave Macmillan.
- Butts, D.M. (2011). Existing framework for dialogue and mutual understanding across generations: family, community, educational institutions and workplace. *The United Nations Expert Group Meeting on Dialogue and Mutual Understanding across Generations, 8–9 march 2011*. Doha, Qatar. http://www.un.org/esa/socdev/family/docs/egm11/EGM_expert_paper-Donna_Butts.pdf.
- Crespo, E., Revilla, J.C., Serrano, A. (2009). Del gobierno del trabajo al gobierno de las voluntades: el caso de la activación. *Psicoperspectivas*, 8(2), 82–101.
- DuBois, D.L., Karcher, M.J. (2005). Youth mentoring: Theory, research and practice. W: D.L. DuBois, M.J. Karcher (red.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehlers, A., Naegele, G., Reichert, M. (2011). *Volunteering by older people in the EU*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1134.htm>.
- Enderby, J.E., Phelan, D.R. (1994). Action learning groups as the foundation for cultural change. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 32, 1, 74–82.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1972). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Esping-Andersen, G. (1996). After the golden age? Welfare State Dilemmas in a global economy. W: G. Esping-Andersen (red.), *Welfare States in Transition*. London: Sage.

- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A., Myles, J. (2001). *A new welfare architecture for Europe?* The Belgian Presidency of the European Union. http://www.epa.aau.dk/fileadmin/user_upload/ime/CCWS/students/Esping-A-report_2001_.PDF
- Eurofound (2011). *Young People and NEETs in Europe: first findings (résumé)*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1172.htm>.
- Eurostat (2011). *Active ageing and solidarity between generations. A statistical portrait of the European Union 2012*. Luxembourg: Eurostat.
- Eurostat (2012). *Active ageing and solidarity between generations. A statistical portrait of the European Union*. Luxembourg: Eurostat.
- Evans, I.M., Jory, A., Dawson, N. (2005). International: Australia and New Zealand. W: D.L. DuBois, M.J. Karcher, *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evers, A., Klusmann, V., Schwarzer, R., Heuser, I. (2012). Does Adherence Moderate the Effect of Physical or Mental Training on Episodic Memory in Older Women? *Advances in Physical Education*, 2, 68–72.
- Field, J. (2009). Lifelong, welfare and mental well-being into older age: trends and policies in Europe. *Seminar Series on Learning and Ageing*. Hong Kong Institute of Education.
- Flora, P. (1986). Introduction. W: P. Flora (red.), *Growth to Limits. The Western European Welfare States Since World War II*. Berlin: de Gruyter.
- Freedman, M. (1999) *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth and the new voluntarism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the oppressed*, 30th anniversary edition. New York–London: The Continuum International Publishing Group.
- Greve, B. (2008). What is welfare? *Central European Journal of Public Policy*, 2, 1, 50–73.
- Hansen, H.K. (2002). *Livet er et kunstværk – om aldrepedagogisk teori og praksis*. København: Ældreforum.
- Haslam, C., Morton, T.A., Haslam, S.A., Varnes, L., Graham, R., Ggamaz, L. (2012). “When the Age Is In, the Wit Is Out”: Age-Related Self-Categorization and Deficit Expectations Reduce Performance on Clinical Tests Used in Dementia Assessment. *Psychology and Aging*, 27, 3, 778–784.
- Hattan-Yeo, A., Ohsako, T. (red.). (2000). *Intergenerational programmes: public policy and research implications an international perspective*. The UNESCO Institute for Education. <http://www.unesco.org/education/uiel/-publications/uiestud24.shtml>.
- Hegyesi, G. (2004). From welfare state to welfare society: The partnership model. Inaugural lecture. <http://tinyurl.com/5w2d9nx>; *Revija za Socijalnu Politiku/ Journal of Social Policy*, 1, 2, 141–158.
- Karcher, M.J., Kuperminc, G., Portwood, S., Sipe, C., Taylor, A. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, research, and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34, 709–725.

- Kemp, P. (2012). Imaginative forces in law and education. W: P. Kemp, A. Sørensen (red.), *Politics in education*. Berlin: Lit Verlag.
- Kirk, H. (2008). *Med hjernen i behold. Kognition, træning og seniorkompetencer*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Klasen, N., Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes. A practical guide to successful programs*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Larkin, E., Sadler, S.E., Mahler, J. (2005). Benefits of Volunteering for Older Adults Mentoring At-Risk Youth. *Journal of Gerontological Social Work*, 44, 3, 23–37.
- Liabø, K., Lucas, P., Roberts, H. (2005). International: The UK and Europe. W: D.L. DuBois, M.J. Karcher, *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marquardt, M.J., Waddill, D. (2004). The Power of Learning in Action Learning: A Conceptual Analysis of How the Five Schools of Adult Learning Theories Are Incorporated within the Practice of Action Learning. *Action Learning Research and Practice*, 1, 2, 406–429.
- Mortensen, P.L. (2001). A gender difference in the association between APOE genotype and age-related cognitive decline. *Neurology*, 57, 89–95.
- Pawson, R. (2004). *Mentoring relationships: an explanatory review*. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice, Working Paper.
- Pedersen, O.K (2011). *Konkurrencestaten*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Pedersen, O.K. (2013). The competition state. W: B. Brincker (red.), *Introduction to Political Sociology*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Revans, R. (1983). Action Learning at work and in school – Part 1. *Education + Training*, 25, 9, 285–288.
- Rogers, A.M., Taylor, A.S. (1997). Intergenerational Mentoring. *Journal of Gerontological Social Work*, 28, 1, 125–140.
- Rothuizen, J.J., Klausen, B., Hesselbjerg, J. (red.). (2012). Elder people learning to be mentors for young people. A guide for developing senior mentor courses in the context of youth-mentoring projects, based on an innovative project in five countries: HEAR ME, VIA University College. <http://www.viauc.com/projects/hear-me/advice-inspiration>.
- Sáenz de Ugarte, L., Martín-Aranaga, I. (2011). Social work and risk society: the need for shared social responsibility. *European Journal of Social Work*, 14, 4, 447–462.
- Saint Martin, D. (2001). De l'Etat-providence à l'Etat d'investissement social: Un nouveau paradigme pour l'économie du savoir? W: L. Pal (red.), *How Ottawa Spends*. Ottawa: Carleton University Press.
- Seepersad, R., Bailey-Watson, M. (2007). Mentor in the Third Age: A Learning Perspective. W: S.M. Nielsen, M.S. Plakhotnik (red.), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (s. 96–101). Miami: Florida International University.
- Seim, S. (1997). *Tenåringen blir pensjonist*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Serrat, O. (2008). Action Learning. *Knowledge Solutions*, 19. Asian Development Bank. <http://www.adb.org/Documents/Information/Knowledge-Solutions/Action-Learning.pdf>.
- Small, B.J., Dixon, R.A., McArdle, J.J., Grimm, K.J. (2012). Do Changes in Lifestyle Engagement Moderate Cognitive Decline in Normal Aging? Evidence from the Victoria Longitudinal Study. *Neuropsychology*. American Psychological Association, 26, 2, 144–155.
- Taylor, A.S. (2006). Generativity and Adult Development: Implications for Mobilizing Volunteers in Support of Youth. W: *Mobilizing adults for positive youth development: Strategies for closing the gap between beliefs and behaviors* (s. 83–100). New York: Springer Science + Business Media.
- UN (2002). *Political declaration and Madrid International Plan on Action on Ageing*. New York: United Nations. <http://social.un.org/index/Portals/0/ageing/documents/Fulltext-E.pdf>.
- UN (2008). *The Madrid international plan of action on ageing guiding framework and toolkit for practitioners & policy makers*. United Nations. http://www.un.org/ageing/documents/building_natl_capacity/guiding.pdf.
- UNECE (2010). Advancing intergenerational solidarity. *Policy Brief on ageing*, 8. United Nations Economic Commission for Europe. http://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/_docs/age/2010/Policy-Briefs/8-Policy-brief_AIS.pdf.
- Vander Ven, K. (2004). Adults Are Still Needed! Intergenerational and Mentoring Activities. *Reclaiming Children and Youth: the journal of strength-based interventions*, 13, 2, 94–102.
- Vaupel, J.W. (2010). Biodemography of human ageing. *Nature*, 464, 7288, 536–542.
- Wöss, J., Türk, E. (2011). Dependency ratios and demographic change. The labour market as a key element. *ETUI Policy Brief*, Brussels: European Trade Union Institute. <http://www.oecd.org/economy/productivityandlongterm-growth/49313006.pdf>.
- 2020 Public Services Trust (2010). *From social security social productivity: a vision for 2020 Public Services*. The final report of the commission on 2020 Public Services. London.

LIFELONG LEARNING AND PARTICIPATION: A PEDAGOGICAL TURN IN SOCIAL WORK AND SOCIAL POLICY

ABSTRACT

This article is inspired by an EU-funded project on intergenerational mentoring: 'HEAR ME', which was conducted from 2009–2011 in five European countries. Starting from the demographic challenges that affect all European welfare states, the authors discuss attitudes to and possibilities in involvement of older people in voluntary social work as mentors for young people.

The challenge of the ageing societies is quite often discussed as the ‘burden of the elderly’ and discussed as an economic problem. However, the challenge is not only economical. It is also a social and cultural challenge, among other things because a unilateral focus on the economic aspects may cause dissolution of the social cohesion and decrease in well-being for far too many people. The HEAR ME project aimed at developing strategies for lifelong learning and new roles for older people based on their competences, network and an assumed desire of generativity. Action learning seems to be an appropriate learning concept in relation to keeping older people engaged in the community.

The authors thus point at participating and lifelong learning as part of the answers to the demographic challenges, and they suggest what you might call a pedagogical turn in social work and social policy.

Keywords: older people, mentoring, action learning, lifelong learning, participation