
MOHOS Edina & KRAICINÉ Szokoly Mária

Az informális tanulás jelentőségének felértékelődése korunkban - a szabadidő-felhasználás jelentősége a pályaválasztásban

Az informális tanulás fogalma

A felnőttkori tanulás, ezen belül az informális úton történő tanulás jelentőségének felismerése, a fogalom értelmezési törekvései már az 1900-as évek első felében megjelentek, majd a 60-as, 70-es években a szabadidő hasznos eltöltésére vonatkozó kutatások kapcsán kiszélesedtek, főként tengeren túli és brit írásokban. Az UNESCO felnőttoktatási világkonferenciák és az ahhoz kapcsolódó kutatások dokumentumaiban számos fogalom jelent meg (permanent education, further education, recurrent education, community education, lifelong learning, learning society), s lett szélesebb körben egyre ismertebb. Ezen írások a tanulás demokratizálása filantróp szándékával közelítenek a felnőttkori tanuláshoz, a dokumentumokban még nem jelenik meg az élethosszig tartó tanulás gazdasági fejlődésben játszott kulcsszerepének hangsúlyozása.

AZ 1960-as évek második felében, Peter Jarvis élethosszig tartó tanulás koncepcióját kifejtő írásai nyomán (Jarvis, 2003) egyre többen foglalkoztak a felnőttoktatás növekvő jelentőségével és a tanulás és a munka kapcsolatának kérdésével. Az ezredfordulóhoz közeledve a globalizáció és az infokommunikációs forradalom által gyorsuló gazdasági és technológiai változások miatt egyre többen illették kritikával az iskolai oktatás hatékonyságát és ráirányították a figyelmet az egyéni ismeretszerzés, a tapasztalati és önirányító tanulás fontosságára. Előtérbe került a készségek és kompetenciák fejlesztésének kérdése, amelynek kulcsa a folyamatos, egész életen át tartó és az élet valamennyi színterén megvalósuló felnőttkori tanulást biztosító oktatás, nevelés és képzés. Knowles a sikeres felnőtt élet feltételeként az egész életen át tartó tanulásról, az önfejlesztés és a tanulás iránti igény, elköteleződés fontosságáról ír, hangsúlyozza a nevelés és az oktatás szükségszerűen folyamatos jellegét, az új keretek, tartalmak és módszerek bevezetésének fontosságát. (Knowles idézi Pordány, 2008)

Az informális tanulás fogalmát szélesebb körben az új évezred kezdetén az Európai Unió *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* c. dokumentuma vezette be, amely az európai értékeknek megfelelően hivatalossá tette a kutatók már korábbi, tényszerű tapasztalatát és kutatási eredményeit, miszerint nemcsak a formális, rendszerint iskolai keretek között szervezett és megvalósult tanítási-tanulási folyamat tekinthető tanulásnak, hanem ezzel egyenragú területnek tekintik az élet bármely területén, tudatos vagy nem tudatos módon megvalósuló, egész élettevékenységünket átható ismeret, kompetencia- vagy tapasztalatszerzési folyamatot is. „Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni, és érdekeltté tenni a tanulásban, és arra irányítja az erőfeszítéseket, hogy minden olyan felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon.” (OECD, 1996)

A legszélesebb körben hivatkozott meghatározás szerint „az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását” (Memorandum, 2000). „Az Európai Foglalkoztatási Stratégián belül a Bizottság és a tagállamok minden célra kiterjedő tanulási tevékenységként

határozták meg az egész életen át tartó tanulást, amelyet a polgárok folyamatosan végeznek a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztése céljából.” (Memorandum, 2000, 2.).

A Memorandum megkülönböztette a nem-formális és informális tanulás területeit. A korábbi felfogással szemben (Malcolm, 2002), amely a formális oktatáson kívüli tanulási formákat egységesen nem formális tanulásnak tekintette. A tanulási utak hármas felosztása szerint nem-formális tanulásnak tekinthető minden, oktatási rendszeren kívüli képzési forma, amelyeket például munkahelyek, civil szervezetek, sportegyesületek szerveznek. Ezzel szemben az informális tanulás számos nem tanulási célzatú területen, gyakran nem szándékolt módon valósul meg, például a szélesen értelmezett szabadidős tevékenységek során. (Memorandum, 2000).

A három tanulási terület közül az informális tanulási színtérhez tartozik a tanulási lehetőségek legszélesebb köre, számtalan munkában és szabadidőben végzett tevékenységre vonatkozik. Így ide tartozik a családi élethez, a lakókörnyezethez, az egyházi és civil szervezeti aktív részvételhez, a kortársakhoz köthető ismeret- és kompetenciaszerzés lehetősége, valamint napjainkban az egyre nagyobb jelentőségű virtuális, online közösségek platformjain történő folyamatos informálódás, tanulás lehetősége. Az informális tanulás jelentőségének növekedését számos kutatás igazolta, egyes kutatások szerint a felnőttkori tanulás 80%-a informális úton valósul meg. (Tough, 2002).

Az elmúlt két évtizedben számos kutatás irányult az informális tanulás fogalmának és jellemzőinek feltárására, rendszerint megkülönböztetve a formálistól eltérő nem formális és informális tanulás sajátosságait (1. táblázat: A formális- és informális tanulás főbb jellemzői).

1. táblázat: A formális- és informális tanulás főbb jellemzői

Formális tanulás	Informális tanulás
A formális tanulás olyan tanulásra vonatkozik, amely formális és szervezett környezetben zajlik	Az informális tanulás nem szervezett és nem strukturált környezetben zajlik
Célorientált	Nem célorientált
Strukturált és szervezett tanulási környezet	Nem strukturált és nem szervezett tanulási környezet
Instruktor tanácsával valósul meg, a tanuló irányított	Instruktor tanácsadása nélkül valósul meg
Face to face szemináriumi, tréning módszereket, coaching üléseket alkalmaz	Az alkalmazott módszertan fórumokat, játékos formákat, beszélgetéseket és online kommunikációs módszereket alkalmaz

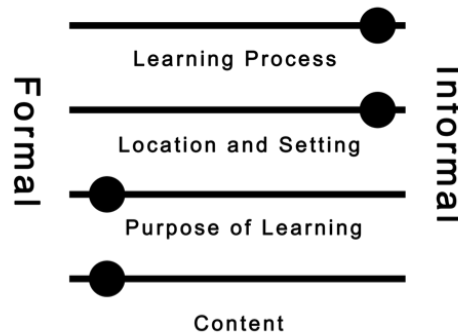
Forrás: Saját szerkesztés, 2023, Gerandille (2022) alapján

A definíciós törekvések szerzői rendszerint az informális tanulás azon sajátosságait emelik ki, amelyek alapján ma már általánosan elfogadott módon beszélünk az informális tanulás fő jellemzőiről. Az OECD az informális tanulás nem szervezett jellegét emeli ki, mások a véletlenszerűséget, célját a szándékosság és a nem szándékosságról beszélnek (Manuti et al. 2015). Conlon szerint a mindennapi tapasztalatokon keresztül valósul meg (Conlon, 2004), Richardson szerint nem vezet formális képzéshez (Richardson, 2004).

Mások elvetik a formális és informális tanulás dichotómiáját, szorosan összetartozónak tekintik a formális és informális tanulást. Eszerint az élethosszig tartó tanulás egy kontinuum két pólusának tekintendő, amelyben a tanulás mindkét aspektusa bár különböző mértékben, de egymással kölcsönhatásban jelen van. Eszerint az élethosszig tartó tanulás egy egyenes mentén elképzelhető folyamatként fogható fel, amelynek egyik vége a formális, másik vége az informális tanulás világa, s amely mentén a tanulás különböző formái elhelyezhetők, értelmezhetők a tanulás spektruma (Eraut, 2010), vagy mások szerint a tanulási folyamat formalitásának mértéke szerint (Straka, 2004). Jól szemlélteti e felfogást a „The Students Guide to Learning Design and Research” c. könyv Informal Learning c. fejezete, amely idézi Eraut (2010) tanulmányának alábbi ábráját, amely a tanulási tapasztalat formalitási fokát Malcolm, Hodkinson és Colley (2003) nyomán, négy szempont mentén

értelmezi. Ezek a következők: a tanulási folyamat, a helyszín és a környezet, a tanulás célja és a tartalma. (Az ábra e négy szempont szerint egy konkrét példa mentén, egy lakásszerelő tapasztalati tanulásának formalitási jellemzőit mutatja be. A tanulás általános formalitása némileg semleges, a helyszín és a környezet informális, de a tanulás célja és tartalma erősen formálisak (**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.. ábra**).

1. ábra: a tanulási folyamat formalitási foka



Forrás: <https://edtechbooks.org/studentguide>,

Az intézményen kívüli tanulási területek jelentőségével már a Memorandum tanulásra vonatkozó hármask felosztását megelőzően, vagy azzal egyidőben több szerző foglalkozott. Knowles (1980) a tanulási folyamat intézményektől független, rugalmas, proaktív jellegét, Marsick és Watkins a strukturálatlanság, a tanulási koncepció és terv hiányát hangsúlyozta, (Marsick & Watkins, idézi: Stéber & Kereszty, 2015). Fontos megjegyezni, hogy az intézményen kívüli jelleg formai szempontként értelmezendő, hiszen az informális tanulás a társas kapcsolatok révén az iskola falain belül is végbe megy. Az informális tanulás tehát számos módon megvalósulhat, szándékolt módon, például belső indíttatásból, tudás-, a fejlődés iránti vágytól vezérelve, illetve nem szándékolt módon, bármely tevékenység melléktermékeként (Komenczi, 2001).

A konstruktivista alapállású Mezirow szerint „A transzformatív tanulás az a folyamat, amely során átalakítjuk a magától értetődőnek vélt referenciakereteinket (jelentés-perspektíváinkat, gondolkodásmódunkat), hogy átfogóbbak, differenciáltabbak, nyitottabbak, emocionálisan megváltoztathatóbbak és reflektívebbek legyenek. A transzformatív tanulás során az ember egy konstruktív eszmecsereben vesz részt, ezáltal felhasználhatja mások tapasztalatait is”. A változás legfőbb eszköze Mezirow szerint a csoportban zajló dialógus (Mezirow, 2000, idézi Somogyiné, 2010).

A transzformatív tanulás teóriája korunk legfontosabb kérdésére próbál megfelelni: hogyan alakítsunk ki olyan tudást, amely az embert alkalmassá teszi az egyre gyorsabban változó világban való eligazodásra? A transzformatív tanulás képviselői szerint ennek kulcsa a kritikai szemlélet kialakítása, amely megalapozza, lehetővé teszi a mindennapokban a megértést, a választás és a döntés képességét, a felelősségvállalást.

Livingstone (2001) az informális tanulást az önirányító tanulással azonosítja, jellemzőként kiemeli a tanulás szándékosságának, a külső szabályok, előírásoknak és a követelményeknek a hiányát. Felfogása szerint informális tanulás legnagyobb részben munka alapú tevékenységekhez köthető (foglalkoztatáshoz, háztartási munkához, közösségi és önkéntes munkához), s csak kisebb részben kötődik szabadidős tevékenységekhez, (a kulturális és sport, valamint a spirituális tevékenységek, az infokommunikáció világa stb.) (Coombs & Ahmed, 1974; Livingstone, 2001).

A szakirodalomban gyakran fordul elő az önálló, önszabályozó és önirányított tanulás fogalma. Schugurensky (2000) kutatásaiban az önirányított tanulás fogalmára (Self Directed Learning) fókuszál, amelyet számos szerző tovább gazdagított (Cserné, 2000; Szabóné, 2009; Kraiciné, 2012; Merriam & Bierema, 2013; Chien & Tsai, 2015), Az önirányított tanulás nem azonos az önálló tanulással. Az önálló tanulás olyan ismeretelsajátítási – rendszerint feladatmegoldási – tevékenység, amely során a tanuló

nem veszi igénybe társai vagy oktatói segítségét, hanem kizárólag egyedül oldja meg a rendszerint oktató által kijelölt feladatokat, (pl. a házi feladat). Az önirányított tanulás szándékos és tudatos tevékenység, melynek középpontjában egy tanulási projekt áll, amelynek célját, tartalmát, módszerét a tanuló maga határozza és a tanulási folyamatot önállóan menedzseli. Az önszabályozó tanulás során a tanuló egy előre felállított rendszer alapján értékelő feladatot végez, ami a tanulás eltervezett és reális irányának megtalálására irányul (Szabóné Molnár, 2009.), azaz a tanulási eredményeket önállóan veti össze a kitűzött tanulási célokkal, így egyfajta ellenőrzési folyamatot végez el.

Fontos megjegyezni, hogy különbség van az UNESCO és az OECD felfogása és fogalomhasználata között. Az UNESCO humanisztikus felfogása (continuing lifelong education) a folyamatos, egész életen át tartó oktatásra-nevelésre fókuszál, az OECD az életen át tartó tanulás fogalma kapcsán a gazdasági növekedés, a versenyképesség kérdését, az egyének aktív gazdasági és társadalmi szerepvállalását helyezi előtérbe (Németh, 2001).

Informális tanulás szabadidőben – magyar megközelítések vonatkozásában

Az informális tanulás értelmezése a magyar neveléstudományi szakembereket is foglalkoztatja. A Nemzeti alaptanterv megfogalmazása kapcsán folyó munkálatok a pedagógusok körében is reflektorfénybe tette a kompetencia fogalmát, a közvetítendő műveltség fő területei és fejlesztési feladatai meghatározása kapcsán. A dokumentum az Európai Unió lisszaboni csúcskonferenciáján meghatározott 9 fejlesztendő kulcskompetencia területet nevesítette. (Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Nemzeti_alaptanterv.)

1. anyanyelvi kommunikáció
2. idegennyelvi kommunikáció
3. matematikai kompetencia
4. természettudományos kompetencia
5. digitális kompetencia
6. szociális és állampolgári kompetencia
7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség
9. a hatékony, önálló tanulás

A kulcskompetenciák fejlesztése természetesen az iskola világán kívül, a gyermeki világot átszövő informális tanulási területeken is megvalósul. Jelen van a gyermeki játéktevékenységben, a család mindennapjaiban, a kortársakkal való iskolán túli együttlét során, a tanórai szünetekben és egyre inkább az iskolai és az iskolán kívüli, mindennapokat egyre inkább átfogó online létezés során is.

A köznevelés területén megvalósuló, szervezett tanulási szintér is folyamatosan gazdagodik, gondoljunk csak az árnyékoktatás oktatásügyi jelenségére, amely a nemzeti, formális oktatási rendszerek működését, az iskolai tanárok értékrendjét és viselkedésmódját lényegesen befolyásolni képes (Qin et al. 2019, idézi Gordon-Győri, 2020), ezáltal hat a formális tömegoktatási rendszerekre, a társadalmi egyenlőségi, méltányossági és ratifikációs folyamatokra. Az árnyékoktatás szélesebb értelemben az elméleti iskolai tudásterületeket lefedő, piaci árú magánoktatási tevékenységek köre, amelyek szorosan követik a formális oktatás tartalmi igényeit. Az árnyékoktatás nem azonos a co-kurrikulárisnak nevezett, a hivatalos állami tantervek kereteit kiegészítő iskolai foglalkozásokkal, amelyek az iskola ajánlja fel és az iskola tanárai vagy meghívott oktatók tartják és ingyenesek vagy kis (gyakran szinte csak jelképes) összegbe kerülnek; d) önkéntes alapon működnek; sem a nemzeti alaptanterv vagy a kerettanterv nem szabályozza. A magyar oktatásügyben legjellemzőbben az iskolai szakkörök. (Gordon Győri, 2020). Napjainkban a generációs és időmérleg vizsgálatok azt mutatják, hogy minden életkori csoportban egyre inkább felértékelődnek az oktatási rendszeren kívüli, a gyermekek és felnőttek által igénybe vehető kevésbé szervezett és kötött képzési formák, szolgáltatások.

Az autonóm, a közösségi és a kulturális tanulás

Az informális tanulás mibenlétének kérdésével számos magyar szerző foglalkozik és különböző fogalmakat vezetnek be. Forray és társai közösségi és autonóm tanulásról írnak, amely szerint az autonóm tanulás az informális tanulás körébe tartozik, mely során az egyén önállóan kezdeményezi és viszi véghez a tanulási folyamatot (Forray & Juhász, 2008). Az önirányított, vagy autonóm tanulás feltétele az önképző tanuló, aki nem kap kidolgozott képzési programot, iránymutatást a tanuláshoz. Ez esetben a tanulás önállóan véghez vitt folyamat az igény megfogalmazásától a tanulási folyamat megvalósításáig és az önértékelésig.

Stéber és tsa szerint az informális tanulás fő jellemzője az, hogy az élet valamely színterén jelen van, így a formális és non formális tanulási színtérhez képest nagyobb a nyitottsága és a rugalmassága, ami kiegészítheti, módosíthatja, vagy akár felülírhatja a korábban, például közoktatás során megszerzett ismereteket (Stéber & Kereszty, 2015).

Nem véletlen, hogy egyre több fogalom jelenik meg, amely átfogni, bemutatni, identifikálni törekszik az informális tanulás szerteágazó világát. Ennek egyik jelentős formája a közösségi tanulás, aminek során a tanulás a másokkal való interakció révén valósul meg (Juhász, 2014). „Közösségben és közösség által művelődni és tanulni mindig egy másabb minőséget jelent. A gondolataink összekapcsolódnak, közösen új tartalmakat fedezünk fel, létrejön a hatás és visszahatás. A közösség tudásra gyakorolt multiplikátor hatásai mellett persze nem elhanyagolható maga a közösségi érzület, a „mi-tudat” értéke sem. A közösség megerősíti a tanultak hatását, helyreteresi a félreértéseket, lehetőséget ad közös gondolkodásra, vitára, önmagunk kipróbálására.” (Juhász, 2014). Fontos kiemelni továbbá, hogy a közösségi tanulás függ a szociális környezettől, a tanuló a tanultakat összekapcsolja a közösséggel. A közösségi tanulás értelmezhető egy adott lakókörnyezetben, településen, társadalmi környezetben, közösségben, szomszédságban, megvalósulhat különböző közösségi tevékenységek, például önkéntes munka során (Boros & Nyers, 2021).

Az informális tanulás számos definíciója kapcsán felmerül a kérdés, hogy a felnőttkori informális tanulás mely színtereken valósul meg. A közösségi tanulás definíciója szerint társas, csoportos tevékenységhez kötődik, beleértve annak jelenléti, face to face formáit és távolléti formáit is, így az elmúlt évek során elterjedt, hálózatokon, platformokon megvalósuló kapcsolatokat is. Mindez felveti a tanulási színtér külső környezethez való kötődésének kérdését, jelentőségét is (Tóthné Boda, 2020). Fontos hangsúlyozni, hogy az internethálózaton végbemenő mindennapi, úgynevezett network-ok egyfajta tanulási színtereknek tekinthetők, s amelyek nem keverendők össze a hálózati tanulóval. A networkingnek elsődleges színterei a social media felületek, amelyek meghatározóak a fiatalok szabadidős szokásainak tekintetében is.

Egy másik, a definícióhoz kapcsolódó fogalom a kulturális tanulás, amely „a kultúra széles körű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nem formális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadó-művészet különféle színterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet). (Juhász & Szabó, 2016,)” Egyetértésben a fogalomalkotókkal úgy véljük, hogy az informális tanulásban belül a közösségi és a kulturális tanulás is egyaránt kiemelt fontossággal bír az egyéni fejlődés szempontjából. Feltételezzük, hogy – összefüggésben a közösségi aktivitással – mindkettő hozzájárulhat a fiatalok pályaorientációjához, munkaerőpiaci, illetve összességében a felnőtt életben való boldogulásukhoz.

A fogalom gazdagságát jelzi, hogy magyar szerzők az informális tanulás kapcsán a tanulás térformáló erejéről (Kozma, 2016) térségi vetületeiről (Engler & Márkus 2016), tanuló városokról (Németh 2016) írnak.

Összefoglalóan megállapítható, hogy e definíciók szerint az informális tanulás az élet minden színterén jelen lehet, s a leggyakoribb közegei a következők: otthon, család, szomszédság, munkahely, baráti közösség, utazás, olvasás, médiumok fogyasztása (Coombs & Ahmed, 1974, idézi: Kleisz, 2009), továbbá a közösségi élet, a szervezeti aktivitás, a szabadidőeltöltés, a kultúrafogyasztás színterei. (Kleisz, 2009, Stéber – Kereszty, 2015).

Az informális tanulás munkaerőpiaci jelentősége napjainkban – kapcsolata az életút támogató pályaaorientációval

Az új évezredben a globalizáció, a munkaszervezés új formái, valamint az automatizálás és a mesterséges intelligencia hatására a felgyorsuló gazdaság fejlesztendő területeként egyre fontosabbá válik egyrészt a munkaalapú, a munkahelyen megvalósuló tanulás, másrészt az informális úton megvalósuló, tapasztalati úton szerzett tudás. Mindez új kihívások elé állítja a munkavállalókat, a képzőket és a munkaadókat egyaránt (Illéssy & Huszár, 2022), illetve szükségszerűen magával hozza a tapasztalati tudás, a képességek és készségek, a puha és soft skillek fogalmának és fejlesztési lehetőségeinek munkaerőpiaci szempontú újragondolását. A prognózisok szerint a következő évtizedben a munkavállalóknak olyan komplex és rugalmas kognitív készségekkel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyek nem korlátozódnak egyetlen szakterületre vagy vállalati gyakorlatra, ezek az úgy nevezett szakmafüggetlen készségek. „A tét a metaképességek (meta-skills) kialakítása, vagyis olyan készségeké, amelyek túlmutatnak egy adott tartalom, technikán vagy eljáráson” (Catalano 2018 idézi: Borbély-Pecze, 2022, 14.).

A munkaerőpiacon megfigyelhető a képességek és készségek felértékelődése, a hangsúly a kvalifikációról a skillek, a képességek és a kompetenciák felé tolódik el. Ez lehetővé teszi a munkavállalók horizontális és vertikális mozgását a munkaerőpiacon, tehát kulcsfontosságú az elhelyezkedési lehetőségek szempontjából (Borbély-Pecze, 2022)

Hazánkban a köznevelésen túl a szakképzés és a felnőttképzés sürgető és megoldásra váró feladata biztosítani – a gazdaság és az egyén szükségleteinek megfelelően – a pályaaorientáció és a felnőttkori tanulás feltételeit. Kihívást jelent a munkaképes korú lakosság, benne a fiatalok képességeinek „áthangszerelése” a változó munkaerőpiac szükségleteihez, amely magában foglalja az elkerülhetetlenné váló pályamódosítást, pályakorrekciót.

Hazánkban 2020-ban az ipari fejlődés léptékváltása, a munkakörök robotizáció és automatizáció okozta átalakulása szükségessé tette a szakképzés átalakítását. Az ezt célzó Szakképzés 4.0 stratégia szerint a szakképzésnek nem a képzési kínálatot kell erősíteni, hanem a gazdaság és a munkaerőpiac sajátosságaihoz igazodva a kereslet szempontjából kell a fejlesztés irányát meghatározni, kiemelt figyelmet fordítva a pályaaorientációra, valamint a személyes, sok esetben szakmafüggetlen kompetenciák, soft skillek fejlesztésére. Ennek érdekében a nagyvállalatok, a gazdaság aktív szereplőiként – a duális képzés és a pályaaorientáció területén – együttműködnek a szakképző intézményekkel. A Szakképzés 4.0 stratégia a pályaaorientáció tekintetében elsősorban a szakma- és iskolaválasztás előtt álló (főként általános iskolás) gyermekekre fókuszál, pedig a 18 évet betöltött fiatalok és felnőttek is kulcskérdés a megfelelő szaktudás megszerzése, fenntartása és folyamatos fejlesztése, átképzés révén a pályakorrekció, s a szakmaismereten túl az életpályaaépítési-kompetenciák kiépítése, amelynek fontosságát a stratégia is hangsúlyozza. Összességében megállapítható, hogy a szakképzés átalakítását célzó stratégia a munkaerőpiaci trendekre megfelelően reagál, hangsúlyozza a készségek meglétének fontosságát, azonban annak fejlesztését nem az életpályaa tanácsadás egész életen át tartó értelmezése mentén kívánja megvalósítani, hanem a megoldást sokkal inkább a kezdeti, első, iskola- és szakmaválasztási időszakhoz kötődő pályaaorientációban látja (Szakképzés 4.0, 2019).

Napjainkban a tanuláshoz hasonlóan a pályaaorientáció és az életpályaa tanácsadás is egész életen át tartó folyamattá vált, mert a gyorsan változó gazdaság megköveteli, hogy a munkavállalók életútjuk során többször váltsanak, vagy korrigálják korábbi szakmaválasztási döntéseiket. Az életút támogató pályaaorientáció, a lifelong guidance¹ (LLG) fogalom az OECD tagállamok körében először a lifelong learning koncepcióhoz kapcsolódóan jelent meg, majd a 2000-es évek első felében létrejött ennek európai hálózata, vagyis a European Lifelong Guidance Policy Network (Borbély-Pecze, et al, 2022). A lifelong guidance a tanulás egész életen át tartó szemléletén alapul: „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási

¹ Lifelong guidance: életút-támogató pályaaorientáció

döntéseket hozzanak és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal” (EU Tanácsának állásfoglalása, 2004, 2008).

Az informális tanulás munkaerőpiaci jelentőségét számos kutatási eredmény támasztja alá. A világon széles körben ismert, a tanulási és fejlesztési programok hatékonyságát növelő „70-20-10 modell”, a tanulás és fejlesztés általánosan használt képlete, amely leírja a sikeres vezetők tanulásának optimális forrásait. Azt állítja, hogy az egyének tudásuk 70%-át munkával kapcsolatos tapasztalatokból, 20%-át másokkal való interakcióból (pl. szociális tanulás, coachingot, mentorálás), s csupán 10%-át szerzik formális oktatási eseményekből (Morgan McCall & Michael M. Lombardo & Robert A. Eichinger, 1980). Természetesen felmerül a kérdés, hogy mennyire releváns a 70-20-10 modell az internet korában. A 80-as években érvényes modellt az internet megjelenése, az online és mobil tanulási technológiák elterjedése megváltoztatta és az informális tanulás vonatkozásában nem tükrözi a piac gyorsan növekvő hangsúlyát. Az újabb kutatások a tanulás forrása kapcsán az úgynevezett OSF (on-the-job, social, formal) arányról szólnak, amelyben az arányok az iparától, a szervezettől és a tanulóktól függően változhatnak. Tough vizsgálata szerint a felnőttkori tanulás 80%-a informális úton történik (Tough, 2002)

Felnőttkorban az önirányított vagy autonóm tanulás számos társadalmi csoport esetében nagyobb szerepet kap, mint az intézményi keretek között, oktatók által vezetett tanulási formák (Stéber & Kereszty, 2015) és valószínűsíthető, hogy az informális tanulás jelentősége napjainkban tovább nő.

Munkaerőpiaci szempontból fontos megfigyelés, hogy a fiatalok körében az informális tanulás során szerzett tapasztalatok jelentős hatással vannak a pályaválasztására, a választott pálya identitásának alakulására, de a felnőttek életútja során hozott pályamódosítási döntéseket is befolyásolhatják. Feltételezzük, hogy az aktív közösségi életet élő fiatalok pályaválasztásuk során előnyben részesítik azokat a pályákat, foglalkozás típusokat, amelyek gyakorlásához korábbi informális tanulásuk során már szereztek tapasztalatokat, megalapozódtak legfontosabb kompetenciáik (pl. emberekkel, csoportokkal való foglalkozás). Az alábbi kismintás kutatásunk eredményeivel erre szeretnénk felhívni a figyelmet.

A szabadidőről és az informális tanulásról – a nagymintás ifjúságkutatások kapcsán

Minden informális tanulásra vonatkozó értelmezés, felfogás egyetért abban, hogy az informális tanulás főként emberi interakciók, cselekvések, tevékenységek által megy végbe, így egyik jelentős színtere a szabadidős tevékenység.

Manapság már nem beszélünk a munkaidő szabadidő dichotómiájáról, ellentétéről sokkal inkább arról van szó, hogy az időfelhasználás vizsgálata során a munka és a szabadidő, a szabadon felhasználható idő összemosódik, s az ébren töltött idő nagy része informális úton megvalósuló tanulásra fordított időnek is tekinthető. Gyakori például, hogy a hobbi tevékenységek később vállalkozás keretében megvalósuló munkává válnak, de ezt a tendenciát erősíti a médiatér széleskörű elterjedése is, amikor mind a munka, mind a szabadidős tevékenységek többsége egyre inkább a digitalizált környezetben zajlik (Fekete, 2022; Mohos, 2023). Kutatások alapján feltételezhetjük, hogy az online környezet a szórakoztató funkció mellett a kultúra és művelődés, valamint az oktatás vonatkozásában is nagy jelentőséggel bír, melyek mindegyike párhuzamba hozható az informális tanulás fogalmával.

Az ELTE PPK közösség-szervezés és sportszervező szakos egyetemi hallgatók körében 2023 őszén végzett, pilot jellegű kismintás vizsgálat során azt vizsgáltuk, hogy a szabadidős tevékenységeikhez köthető informális tanulásuk során mely készségek, skilliek megalapozására, fejlesztésére volt lehetőségük. A célcsoport kiválasztásának fő szempontja az volt, hogy tetten érhető legyen a megkérdezettek eddigi életútjában a szabadidős (pl. hobbi, sport) tevékenység, ezáltal értelmezhető legyenek a gyermek- és ifjúkorban informális tanulási úton szerzett tapasztalati tudások, kompetenciák skilliek nemcsak hobbiként, hanem a választott egyetemi szak, hivatás szempontjából is.

A vizsgálat épít a szakirodalmi forrásokban közölt vizsgálatokra, így a 8000 fő részvételével, négy évente megrendezett magyar nagymintás ifjúságkutatások szabadidőre vonatkozó eredményeire. Eredményeink alátámasztják az ifjúságkutatás eredményeit, amelyek szerint a járvány idején a fiatalok többsége ideje nagy részét vagy otthon, családi körben vagy online, a képernyő előtt töltötte (Domokos

et al, 2020, Nagy et al; 2022). Korábbi kutatások is jelezték a fiatalok online időtöltésének exponenciális növekedését, illetve az otthon, magányosan vagy tartalomfogyasztással egybekötött tevékenységek felértékelődését. Amíg 2016-ban a fiatalok szabadidős tevékenység-struktúráját a „szabadidős szentháromság”, azaz a tévézés, a barátokkal töltött idő és az internet használat jellemezte (Fekete, 2018), napjainkban ez a triumvirátus (Fekete & Tibori, 2018) átalakul. A szabadidős szokások változását jelzi, hogy ma már az „internetezés” vagy a „facebookozás” kategóriái nem relevánsak. 2020-ra a barátokkal töltött idő helyére az internet/social media használat és a sorozatok, filmek nézése, valamint a családdal eltöltött idő került előtérbe (Domokos et al, 2020, Nagy et al; 2022). Feltételezzük, hogy ezek a szabadidős és kultúrafogyasztáshoz kapcsolódó tevékenységek az informális tanuláshoz tartozónak tekinthetők, függetlenül attól, hogy online közösségekhez csatlakozás révén valósulnak meg.

A közművelődést szabályozó kulturális törvény az alapszolgáltatások körében nevesíti az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítását, és megerősíti, hogy a közművelődés és az önkéntesség az informális tanulás kiemelt színtereinek tekinthető. (20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet 7. § (1)) Azonban a fiatalok életében az online világ előretörésével párhuzamosan az offline közművelődési és kultúrafogyasztási szokások csökkenése figyelhető meg. Ez a jelenség kiemelt figyelmet érdemel az informális tanulás kutatása szempontjából, mert a szabadidős, közművelődési és sport programok aktív igénybevétele, mint informális tanulási lehetőség, számos olyan tudást, tapasztalatot biztosít, amelyek segíthetik a pálya- és karrierorientációt, kamatoztathatók a munkaerőpiacon. Igaz ez a fiatalok önkéntes munkavégzésére is, amely mind az egyén személyiségfejlődése, mind a munkaerőpiacon elvárt kompetenciák megalapozása, megszerzése szempontjából jelentős tevékenységi területnek tekinthető. (Brown & Green, 2015; Czike & Bartal, 2005; Czike & Kuti, 2006; Perpék, 2012; Fényes, 2015 idézi: Hegyi-Halmos et al, 2022). Azonban az ifjúságkutatás eredményei azt mutatják, hogy a fiatalok távol maradnak azoktól a kulturális és civil szervezetektől, intézményektől, az önkéntes munka azon színtereitől, ahol ezeket a tapasztalatokat megszerezhetnék (Székely et al, 2016; Nagy et al, 2018; Domokos et al; 2020; Mohos & Ponyi, 2021; Nagy et al, 2022). A fiatalok az önkéntességet az érettségi megszerzéséhez szükséges kötelező iskolai közösségi szolgálathoz kötik, és sajnálatos módon leginkább csak ennek kapcsán kerülnek kapcsolatba a közművelődési és kulturális intézményekkel. A kapcsolat rendszerint a kötelező szolgálat végeztével csökken vagy megszűnik, az önkéntesség iránti elköteleződésük nem, vagy csak kevéssé alakul ki. (Hegyi-Halmos, et al, 2022).

Az ifjúságkutatás eredményei közül az informális tanulás szempontjából kiemelendő, hogy napjainkban a három legfontosabb szabadidő felhasználási terület: az egyéni hobbik világa, a barátokkal töltött idő és az online tér.

Szabadidő és informális tanulás – egy empirikus pilot kutatás tapasztalatai

Az informális tanulás témakörben tervezett, nagyobb vizsgálat előkészítéseként 2023 nyarán, öt sportszervezés, rekreáció és életmód szakos, valamint közösség-szervezés alapszakos egyetemi hallgató részvételével egyéni interjút készítettünk informális tanulási útjuk során megszerzett skillekről, kompetenciákról, ezek felhasználásának lehetőségeiről tanulmányaik, pályaválasztásuk kapcsán. A válaszokból a megkérdezettek alacsony száma miatt messzemenő következtetések nem vonhatók le, azonban a válaszok megerősítették feltételezésünket, hogy az informális tanulási tapasztalatok meghatározóak lehetnek a szakválasztás, a pályaorientáció, és a munkaerőpiacon való elhelyezkedés tekintetében.

Az interjúk főbb tapasztalatai, megállapításai néhány előzetes munkahipotézisünk mentén csoportosítva az alábbiak voltak.

Az első feltételezésünk, miszerint különbség lesz a két hallgatói csoport véleményalkotása között – nem igazolódott be, mert pályaválasztási motivációik tekintetében nem volt lényegi eltérés a sport és a közösség-szervezés szakosok között. Mind az öt interjúalany a szakválasztás elsődleges motivációjaként a szabadidős szokásaikhoz köthető érdeklődést nevezte meg. A szakválasztás a rekreáció szakosoknál a sporttal, a közösség-szervezőknél az emberekkel való foglalkozással, a közösségi munkával hozhatók összefüggésbe.

A válaszok alátámasztják másik feltételezésünket is, miszerint a gyermekkori szabadidős aktivitás pályaaorientációt meghatározó tényező lehet. Ötből négy interjúalany biztos abban, hogy a korábbi szabadidős aktivitásuk, tapasztalataik meghatározták szakválasztásukat. (Az ötödik megkérdezett személynél – a válasz alapján úgy tűnik – a pályaválasztás kevésbé volt tudatos.)

„Ez tényleg csak a szabadidős dolgokból jött, hogy szabadidőmet, mivel töltöm, mire szánok időt és a kísérletezgetés, hogy mi az, amit tényleg élvezek csinálni és van-e olyan szak, tanulmány, ami ehhez kapcsolódik. Úgyhogy szerintem mindenképpen befolyásolták ezek.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Az interjúk fontos tapasztalata, hogy az alanyok önbevallásuk szerint kevés olyan általános- és középiskolai helyzettel találkoztak, ahol az informális úton megszerzett kompetenciáikat, készségeiket alkalmazni tudták volna.

„Hát nem tudom, így tanulmányaimat tekintve nem jutna eszembe ilyen.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Egyetemi tanulmányaikkal kapcsolatban a csoportmunka módszerrel megvalósuló tanulmányi feladatokat és a szakmai gyakorlatokat emelték ki, ahol egyértelműen módjuk volt iskolán kívül szerzett tudásuk, készségeik sikeres alkalmazására.

„Hát nagyon sok csoportmunka feladatunk van, úgyhogy ezek a tapasztalatok abszolút hasznosak szerintem.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Az interjú kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a fiatalok mennyire vannak tisztában meglévő képességeikkel, készségeikkel, illetve a munkaerőpiac elvárásaival. Elsősorban a puha készségekre kérdeztünk rá, mert ezek – az emberekkel való foglalkozás kapcsán – kulcsfontosságúak e szakokon és majdan a munkaerőpiacon. Mind az öt megkérdezett hallgató fel tudott sorolni néhány olyan erősséget, amit kifejezetten szabadidős tevékenysége során szerzett, azonban ezek munkaerőpiaci értéke, jelentősége már kevésbé világos számukra.

A megkérdezett hallgatók munkaerőpiaccal kapcsolatos ismeretei, tájékozottsága meglehetősen bizonytalan, hiányos. Három interjúalany szerint a munkáltatók elsősorban a szakmai tudást várják el, és csak két megkérdezett hallgató látta úgy, közülük az egyik aktív álláskereső, hogy a munkaerőpiacon a puha készségek alapvető elvárást jelentenek.

További fontos tapasztalat, hogy magát az informális tanulást – még saját tanulási biográfiájuk tekintetében is – nehezen értelmezik, mert az sok esetben nem tudatos módon zajlik. Ugyanakkor az iskolán kívül, nem szervezett módon szerzett tudásukat, tapasztalataikat nagyra értékelik. Többen meghatározó szerepűnek látják eddigi, iskolán kívüli tevékenységüket.

„Annak érdekében, hogy elérjem a céljaimat, annak nagy része talán informális tanulásnak tudható be.” (Rekreáció és életmód szakos hallgató)

Az interjúalanyok válaszaikkal arra is felhívták a figyelmet, hogy az informális tanulás terepe, színterei rendkívül változatosak, sokszor nem kizárólagosak, a formális és informális tanulási utak összefonódnak. Az informális tanulás színtereiként különféle válaszokat adtak, szóba került a család, a barátok, illetve az életkori közösség (sportcsapat) jelentősége is. Az alábbi idézet mutatja, hogy az iskola fontos informális tanulási terep a soft skillek fejlesztése terén.

„A kommunikációs készség és ennek az árnyalatai. Tehát az asszertív kommunikáció és a többi. Ez szerintem mind olyan, amit nem az iskolában tanítják, hanem az iskolai tevékenységek között informálisan elsajátított.” (Közösségszervezés szakos hallgató)

Elgondolkodtató és érdekes tapasztalat, hogy az interjúk során az online tér szerepét és dominanciáját a megkérdezettek nem nevesítették, többségük nem sorolta sem a hobbi, sem az informális tanulás színterei közé. Négy interjúalany egyáltalán nem említette az online dimenziót, egy interjúalany emelte ki a videójátékok és az e-sport világát, amely által új készségekre, tudásra tett szert. Az online térre vonatkozó említések hiányának oka, hogy e generációt nem jellemzi a tudatos médiahasználat, amint azt a nagymintás ifjúságkutatások is megállapították. E korosztály számára nem egyértelmű, hogy a

médiafogyasztás, az online jelenlét egy jól elkülöníthető szabadidős cselekvési terület, annak ellenére, hogy tevékenységeik nagy része a szabadidős kategóriába sorolható szórakoztató tartalmak fogyasztásából áll.

Összefoglalás

A tanulmány célja volt egyrészt bemutatni az informális tanulás sokféleségét, jelentőségének napjainkban történő felértékelődését, főként a szabadidő-felhasználás, a fiatalok pályaeorientáció vonatkozásában, másrészt felhívni a figyelmet arra, hogy a munkaerőpiacon nemcsak a formális, iskolarendszerben szerzett, bizonyítvánnyal igazolható „iskolai” tudás jelent értéket, hanem egyre inkább fontos a bármilyen – nem formális vagy informális – úton megszerzett, sokszor nehezen igazolható tudás, a kompetenciáknak, skilleknek nevezett képességek, képességegyüttesek.

Ami az informális tanulás fogalmát illeti sem az oktatás, sem a kutatás világában nincs konszenzus, mindenki által elfogadott definíció, legfeljebb abban van egyetértés, hogy az informális tanulás tágan értelmezendő, magában foglalja a közösségi interakciókat, a mindennapi tapasztalatszerzést, de része a kultúrafogyasztás számos területe, és ide értendő a digitális világ dimenziója is. Az oktatás és a munkavilágban a bármilyen úton megszerzett tudás felismerése és elismerése, a validáció pedig napjaink nagy pedagógiai, andragógiai, és emberi erőforrásmenedzsmenthez köthető szakmai kihívása. A kismintás, pilot jellegű interjú vizsgálat eredményeiből is látható, a fiatalok életének meghatározó momentumai, tapasztalatai származnak az informális tanulási dimenzióból, azonban ilyen módon megszerzett készségeket, ezek munkaerőpiaci hasznosíthatóságát, értékét nem, vagy nehezen ismerik fel az. Ez lehet az oka többek között, hogy az online időtöltést nem sorolják a szabadidős tevékenységek körébe, nem ismerik fel a digitális közösségekben és felületekben megszerzett készségek fontossága.

Felhasznált szakirodalom

- Borbély-Pecze, T. B. (2019). Validációs eljárások a munkaerőpiacok és a 21. század hajnalán. *Munkaügyi Szemle* 2019. 1. szám 18-26.
- Borbély-Pecze, T. B. & Gyöngyösi, K. & Juhász, Á. (2022). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben. A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. In T. B. Borbély-Pecze (Szerk.), *Pályaválasztás, pályaeorientáció, pályaedukáció* (old.: 85-104.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Boros, J., & Nyers, S. (2021). Theory and Practice of Community-Based Learning. In *Community Building and Social Innovation* (pp. 88–110).
- Coombs, W.W. & M. Ahmed (1974). *How Non-Formal Education can help*. Baltimore and London. The Johns Hopkins University Press. Pp. 13-34.
- Conlon, T. (2004). A review of informal learning in literature, theory, and implications for practice in developing professional competence. *Journal of European Industrial Training*. 28(2-4), 283-95.
- Cserné Adermann, G. (2000). Az önismeréssel támogatott tanulás. *Tudásmenedzsment* 1: (1) pp. 4-10.
- Domokos, T. & Kántor, Z. & Pillók, P. & Székely, L. (2020). *Magyar fiatalok 2020*. Budapest: Társadalomkutató Kft.
- Eraut, M. (2010). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Engler, Á. & Márkus, E. (2016). A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei *Educatio* 2016/II. 170-183.
- Fekete, M. & Tibori, T. (2018). Az ifjúság szabadidő felhasználása. In Nagy Ádám (szerk.) *Margón kívül: Magyar ifjúságkutatás 2016*.
- Fekete, M. (2022). Ifjúsági szabadidőfelhasználás – az utolsó 20 év. In *A lábjegyzeten is túl - magyar ifjúságkutatás 2020* (pp. 259–290).
- Forray R., K., & Juhász, E. (2008). Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-autonom-tanulas-es-az-oktatas-rendszere>

- Gerandelle (2022). *What is the Difference Between Formal and Informal Learning* <https://pediaa.com/what-is-the-difference-between-formal-and-informal-learning/#Formal%20Learning>
- Gordon Győri, J. (2020). Árnýékkoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek *Educatio* 29 (2), pp. 171–187 (2020) DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.1.1216-3384](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1.1216-3384).
- Hegyi-Halmos, N. & Mohos, E. & D. Babos, Z. (2022). Az élethosszig tartó tanulás szemlélete a Pest megyei közművelődési intézményekben és közösségi szintereken. *Kulturális Szemle*, 56-72.
- Illéssy, M., & Huszár, Á. (2022). Technológiai fejlődés és munkaerőpiac: hogyan hat az automatizáció a munkahelyekre Magyarországon? *Statisztikai Szemle*, 137-161.
- Jarvis, P. (2003). Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái (Díszdoktori székfoglaló beszéd). *Tudásmenedzsment*, IV. évf. 1. sz. 8-19. p.
- Juhász, E. (2014). Közösségben művelődni és tanulni. In E. Juhász (Szerk.) *Közösségi művelődés – közösségi tanulás* (old.: 7-11). Debrecen: Debreceni Egyetem. TEK BTK – Kultúrász Közhasznú Egyesület.
- Juhász, E., & Szabó, J. (2016). Kulturális tanulás: A tanulás új dimenziója. *Educatio*, 2. Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/kulturalis-tanulas-a-tanulas-uj-dimenzioja>
- Kleisz, T. (2009). Tanuláselmélet megközelítések az informális tanulás feltérképezésére. In K. Forray R., & E. Juhász, *Nonformális - informális - autonóm tanulás* (old.: 99-106). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Adult Education Press.
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. Forrás: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html>
- Kozma, T. (2016): A tanulás térformáló ereje, *Educatio* 2016/II. 161-169.
- Kraiciné Szokoly, M. (2012). Sajátos tanulási igény felnőttkorban RAABE <https://docplayer.hu/2698202-Kraicine-szokoly-maria-sajatos-tanulasi-igenyu-felnottek-a-diszlexiasok-megjelent-raabe-2012-sajatos-tanulasi-tanitasi-igenyu-felnottkorban.html>
- Livingstone, D. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21. sz., 1-49.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H, (2003). "The interrelationships between informal and formal learning.", *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318.
- Morgan McCall & Michael M. Lombardo & Robert A. Eichinger (1980). *The 70-20-10 Model for Learning and Development* <https://trainingindustry.com/blog/strategy-alignment-and-planning/70-20-10-and-the-concept-of-the-osf-ratio/>
- Manuti, A. & Pastore, S. & Scardigno, A. F. & Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17. <http://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Mezirow, J. et al (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mohos, E. (2023). „Így változik a szabadidő” - avagy a médiatér hódítása. *Közösségi kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2023(1), 69–79.
- Mohos, E., & Ponyi, L. (2020). Az ifjúság szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásai. *Kulturális Szemle*, 14. szám. Forrás: <https://kulturalisszemle.hu/14-szam/junior-kutato-i-muhely/mohos-edina-ponyi-laszlo-az-ifjusag-szabadido-felhasznalasi-es-kulturfogyasztasi-szokasai>
- Nagy, Á. (Szerk.) Bene, V. & Boros, L. & Bozsó, H. & Csáková, M. & Csizmadia, Z. & Diósi, P. & Tóth, P. (2018.). *Margón kívül: magyar ifjúságkutatás 2016*. (Á. Nagy, Szerk.) Budapest: Excenter Kutatóközpont.

- Nagy, Á. (Szerk.) Bognár, A. & Bugyi, A. & Csizmadia, Z. & Erát, D. & Fazekas, A. & Fazekas, E. & Varga, Á. (2022). *A lábjegyzeten is túl: magyar ifjúságkutatás 2020*. (Á. Nagy, Szerk.) Budapest: Szociális Demokráciáért Intézet, Excenter Kutatóközpont.
- Németh B. (2001). A lifelong learning-koncepció történeti gyökerei. *Tudásmenedzsment* 2. Évf./1. sz., 2001. 39-41.old.
- Németh, B. (2016). A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái. *Educatio* 2016/II. 234-244.
- Pordányi, S. (2008). Az önirányított tanulás kiemelkedő kutatói a XX. század második felében. *Felnőttképzési Szemle* 2. 1.sz., 79-91.
- Richardson, S. (2004). *Employer's contribution to training*. Adelaide, Australia: National Centre for Vocational Education Research.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19.
- Julian Sefton-Green (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Deakin University.
- Somogyiné Petrik, K. (2010). A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése. *Iskolakultúra* 20 (10). pp. 49-70.
- Stéber, A., & Kereszty, O. (2015). A munkahelyi tanulás támogatási formái – a tudásmenedzsment szerepe. Az elméleti kutatások kritikai elemzése. *Szakképzési Szemle* 4. sz., 34-52.
- Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Colley, Hodgkinson & Malcolm (2003), Straka (2004).
- Szabóné Molnár, A. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés* 2-3: pp. 199-220.
- Székely, L. (szerk.) Bauer, B. & Pillók P. & Ruff T. & Szabó, A. & Szanyi, E. & Székely, L. (2017). *Magyar ifjúságkutatás 2016, Az ifjúságkutatás első eredményei, Ezek a mai fiatalok!*
- Tóthné Boda, É. (2020). Az informális és nem formális tanulás különböző szinterei. *Kulturális Szemle*.

Felhasznált internetes szakirodalom

- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet 7. § (1):
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1800020.emm>
- EU tanács állásfoglalása (2008):
https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Memorandum (2000.10.30.):
https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Nemzeti Alaptanterv: <https://hu.wikipedia.org/wiki/>
- Szakképzés 4.0: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024
- Lifelong learning for all: OECD Meeting of the Education Committee at Ministerial level, (16-17 January 1996), Paris, France: OECD, 1996 <https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305>.