

dr. Sonja Kump
dr. Sabina Jelenc Krašovec

VSEŽIVLJENJSKO
UČENJE –
IZOBRAŽEVANJE
STAREJŠIH ODRASLIH

dr. Sonja Kump
dr. Sabina Jelenc Krašovec

VSEŽIVLJENJSKO
UČENJE –
IZOBRAŽEVANJE
STAREJŠIH ODRASLIH

Kontakt:

dr. Sonja Kump, izredna profesorica, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

email: Sonja.Kump@guest.arnes.si

To poročilo je del projekta “Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji” (2009), financiranega s strani MŠŠ in ESS; projekt koordinira dr. Janez Kolenc.

Znanstveno poročilo **04/09**

Avtorici:

dr. Sonja Kump in dr. Sabina Jelenc Krašovec

Naslov:

Vseživljenjsko učenje, izobraževanje starejših odraslih

Izdajatelj:

Pedagoški inštitut, Ljubljana (zanj Mojca Štraus)

Oblikovanje:

Emina Djukić in Jaka Kramberger

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7

KUMP, Sonja

Vseživljenjsko učenje - izobraževanje starejših odraslih
[Elektronski vir] / Sonja Kump in Sabina Jelenc Krašovec. - El.
knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2009. - (#Projekt
#Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja)
(Znanstveno poročilo / Pedagoški inštitut ; 09, 04)

Način dostopa (URL): http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/04_09_vsezivljenjsko_ucenje_izobrazevanje_starejsih_odraslih.pdf

ISBN 978-961-6086-95-0

1. Jelenc-Krašovec, Sabina

245596416



To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons. Avtor/ji besedila dovoli/jo reproduciranje, distribuiranje, prikazovanje in izvajanje ter predelavo pod naslednjimi pogoji: priznanje avtorstva, nekomercialno ter deljenje predelanega dela pod enakimi pogoji.

Polno besedilo licence je na voljo na URL naslovu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/si/legalcode>

Dovoljenja za morebitno uporabljena avtorska slikovna gradiva so podana sproti v besedilu.

Kazalo

6	I. Uvod
13	II. Teoretična izhodišča
13	1. Vpliv sprememb v življenjskem ciklu na izobraževanje starejših odraslih
21	2. Dejavniki udeležbe starejših odraslih v izobraževanju
25	3. Izobraževanje in učenje starejših odraslih v družbenem kontekstu
34	4. Socialna omrežja in izobraževanje starejših odraslih
37	5. Kakšno izobraževanje spodbuja socialno vključenost starejših odraslih?
40	6. Izobraževanje starejših delavcev
41	Vloga in položaj starejših delavcev na trgu delovne sile
46	Pozitivna in negativna starostna diskriminacija starejših delavcev
49	Kaj vpliva na odločitve starejših odraslih za nadaljnje delo ali upokožitev?
58	7. Medgeneracijsko učenje in izobraževanje
59	Spreminjanje paradigme medgeneracijskega učenja
61	Medgeneracijsko učenje krepi socialni kapital
62	Vloga medgeneracijskega učenja v skupnosti
64	Modeli medgeneracijskega učenja
65	Mednarodno sodelovanje na področju medgeneracijskega učenja
65	Medgeneracijsko učenje v Sloveniji
68	Predlogi za uspešno uvajanje programov medgeneracijskega učenja

69	III. Ponudba izobraževanja za starejše odrasle v nekaterih izbranih državah
69	8. Ponudba izobraževanja v Nemčiji
73	9. Ponudba izobraževanja na Nizozemskem
76	10. Ponudba izobraževanja v Sloveniji
79	11. Ponudba izobraževanja na Švedskem
82	12. Ponudba izobraževanja v Veliki Britaniji
85	13. Ponudba izobraževanja v Združenih državah Amerike
88	14. Primerjalna analiza ponudbe izobraževanja starejših
92	IV. Empirične ugotovitve o izobraževanju starejših odraslih v sloveniji
92	15. Izhodišča raziskovanja
94	16. Metodologija
95	16. 1. Uporabljene metode in potek raziskovanja
98	Zbiranje podatkov
99	16. 2. Opredelitev vzorca
101	17. Značilnosti udeležbe starejših odraslih v izobraževanju
101	Kako se je udeležba starejših odraslih spreminjala med leti 1987, 1998 in 2004?
104	Kaj starejše odrasle spodbuja k izobraževanju in kaj jih od njega odvrača?
107	18. Vpliv socialnih omrežij in skupnosti na izobraževanje starejših odraslih
107	Ključne ugotovitve raziskave 'Socialna integracija starostnikov v Sloveniji' o udeležbi starejših odraslih v izobraževanju v Sloveniji
112	Študije primerov izobraževanja starejših odraslih v različnem bivanjskem okolju
113	Vaško naselje
115	Predmestno naselje zasebnih hiš
118	Mestno blokovsko naselje
120	Ugotovitve analize študije primera

**124 V. Sklepne ugotovitve o izobraževanju starejših
odraslih in njihovi pripravljenosti za izobraževanje**

131 Literatura in viri

157 Seznam slik in preglednic

I. Uvod

Izobraževanje starejših odraslih naj bi predstavljalo eno od sestavin koncepta vseživljenjskega učenja, če pojem razumemo kot izobraževanje in učenje skozi celo življenje, torej od rojstva do konca življenja. Razprave o razvoju in uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja so sicer v stroki prisotne že dolgo časa, danes pa dobivajo politične razsežnosti in podporo na evropski in na nacionalni ravni. V Sloveniji smo sprejeli Strategijo vseživljenjskosti učenja¹, ki v svojem prvem cilju določa, da je potrebno vsem ljudem omogočiti učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih. Toda konceptualne opredelitve in razumevanje pojma vseživljenjskega učenja ostajajo neenotne. V okviru razprav o izobraževanju odraslih mnogi avtorji izhajajo iz koncepta vseživljenjskega učenja, kot ga je opredelila Unescova Komisija pod vodstvom Edgarja Faureja (Faure in dr. 1972). Za področje izobraževanja starejših je iz poročila komisije pomembno izpostaviti tri ključne elemente:

- › »vertikalna integracija«, ki se nanaša na nadaljevanje učenja skozi celotno življenje in v
- › vseh razvojnih fazah (life-long), kar pomeni, da je učenje enako pomembno tako za starejše
- › odrasle kot za ostale starostne skupine prebivalstva;
- › »horizontalna integracija«, ki pomeni priznavanje enakega statusa učenja, ne glede na to ali
- › izhaja iz formalnih, neformalnih ali priložnostnih kontekstov po vsej širini in razsežnosti
- › življenja (life-wide);
- › »demokratizacija izobraževalnega sistema« v smislu enakih možnosti vključevanja v
- › izobraževanje, ne glede na spol, starost, etnično ali versko pripadnost.

¹ Dostopna: http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/grundtvig/strategija_vsezivljenskosti_ucenja.pdf

V duhu te humanistične tradicije naj bi vseživljenjsko učenje prispevalo k izgrajevanju boljše družbe in višje kakovosti življenja. Poudarek je na vzpostavitvi sistema vseživljenjskega učenja, ki naj bi v celotni družbi zmanjšal neenakosti na področju izobraževanja. Teoretiki, ki se zavzemajo za humanistično in socialno kohezivno razumevanje koncepta vseživljenjskega učenja, vidijo izobraževanje kot ključni 'agens' za ustvarjanje demokratičnih norm, inkluzivnosti in tolerantnosti, v evropskem prostoru pa kot možnost za medkulturno solidarnost in sodelovanje (Rubenson 2004; Alheit 2004).

Toda vseživljenjsko učenje se je iz zornega kota izobraževanja odraslih od izvorno humanističnega razumevanja spremenilo v redukcionistično pojmovanje v sodobnosti, ko je izobraževanje in učenje zoženo na razvijanje spretnosti in nenehno usposabljanje, povezano z delom zaradi zadovoljevanja potreb gospodarstva in delodajalcev po kvalificirani, prožni in prilagodljivi delovni sili. Vseživljenjsko učenje v političnih dokumentih številnih držav je povezano v glavnem s poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem. Namenjeno je predvsem redno zaposlenim delavcem, hkrati pa je povezano z instrumentalnimi cilji in gospodarsko učinkovitostjo. Družbeno kritični teoretiki opozarjajo na enoznačno, predvsem ekonomistično razumevanje koncepta vseživljenjskega učenja in izobraževanja; te interpretacije poudarjajo pomen stalnega izobraževanja za povečevanje kompetentnosti delovne sile, zaposlovanja in mobilnosti med zaposlitvami in trgi dela, zanemarjajo pa pomen skupnostnega izobraževanja in izobraževanja za enakopravnost, razvoj civilne družbe in demokracije (Crowther 2004; Olssen 2006; Tuschling, Engemann 2006). V dominantnem diskurzu vseživljenjskega učenja gre za popolnoma nov namen in organizacijo izobraževanja odraslih, ki je oblikovano kot odprt, decentraliziran in tržno naravnani sistem, prilagojen delu in potrošništvu (Martin, 2003). Kritiki v tej zvezi opozarjajo, da v sodobni paradigmi vseživljenjskega učenja ni najmanjše sledi tradicionalnih idej izobraževanja odraslih, ki so povezane s socialnimi nameni, političnim angažmajem in vizijo boljšega sveta. Temu lahko dodamo ugotovitev, da v prevladujočem razumevanju vseživljenjskega učenja prav tako ne zasledimo posebne pozornosti, ki bi bila namenjena ciljni skupini starejših odraslih, z izjemo starejših delavcev.

Vendar družbeni problemi, ki izhajajo iz spremenjene starostne strukture prebivalstva, zahtevajo nove rešitve za vzdrževanje prihodnjega družbenega ravnovesja tudi na področju izobraževanja starejših odraslih. Domnevamo, da lahko izobraževanje starejših ljudi prispeva k obvladovanju tveganj, ki jih prinaša življenje v sodobni družbi, pogosto opredeljeni kot družba tveganja. Tveganja namreč v večji meri kot ostale starostne skupine obremenjujejo starejše ljudi. Ravno starejši so ena izmed najbolj ranljivih kategorij, saj je ta populacija še posebej izpostavljena različnim tveganjem, kot so poslabšanje finančnega položaja, krčenje socialnih omrežij, zmanjšanje avtonomije in kakovosti življenja. V Sloveniji kot starajoči se družbi bo pomembno z izobraževanjem spreminjati odnos vseh do starosti, staranja in starih ljudi. S pomočjo

izobraževanja naj bi prišlo do premika v razumevanju od starosti kot »preostanka« neaktivnega, družbeno marginalnega življenja do iskanja pozitivnih potojev in pogojev, t. im. »dejavnega staranja«, razvoj potencialov starejših odraslih in njihovo sodelovanje v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju v skupnosti. Tudi v tem smislu je potrebno proučevati možnosti, ki naj bi jih zagotavljal humanistični koncept vseživljenjskega učenja za starejše.

Veliko razprav o izobraževanju in učenju starejših odraslih je še vedno prežetih z deficitarnimi izrazi, ki poudarjajo njihovo šibkost in odvisnost; s tem pa se zamegljuje dejstvo, da je učenje in staranje družbeno konstruirano in da lahko pri tem kulturne opredelitve starosti igrajo pomembno vlogo v spodbujanju ali omejevanju človekovih aspiracij.

Findsen (2005) opozarja na dve prevladujoči teoretični perspektivi v analizi procesa staranja in starosti. Iz funkcionalistične teoretične perspektive so starejši opisani glede na to, kako se prilagajajo v obstoječi družbeni red. Primera takšne obravnave sta teorija vlog in teza o nedejavnosti. V teoriji vlog so analizirane družbene vloge starejših; npr. spolne vloge in vpliv na spreminjanje identitete. Glede na domneve o nedejavnosti so starejši ljudje družbeno segregirani, s tem pa se prekinja njihova fizična in družbena sposobnost. Primer takšnega razmišljanja so posebna naselja za stare ljudi, ki so ločena od vrvenja in naglice vsakdanjega življenja. Funkcionalistični pristop zagovarja krčenje področja delovanja v življenju starejših in temu prilagojeno ponudbo izobraževanja. V funkcionalistični paradigmi je opazna odsotnost obravnave politične, ekonomske in kulturne dimenzije življenja.

Iz perspektive kritične teorije je staranje družbeni konstrukt in zato je potrebno nameniti več pozornosti politični ekonomiji, katere del so tudi starejši. Ta paradigma opozarja na marginalizacijo starejših v mnogih družbah. Zaradi minimalnih prihodkov so finančno prikrajšani; izključeni so iz ponudbe izobraževanja; država in njeni aparati jih uvrščajo v kategorijo »strukturne odvisnosti«. Socialno izključenost in marginalizacijo pogojujejo obstoječe zakonodaje in državne socialne politike, ki starejšim odvzemajo pravico, da bi sodelovali v procesih odločanja in to celo v primerih, ko se odloča o njihovih potrebah. O njih odločajo mlajše generacije, ki potrebe starejših interpretirajo skozi potrebe svoje generacije.

Za naše proučevanje je pomembna tudi razprava o konceptih starosti, ki razlikuje med dvema perspektivama, obe pa si v zgodovinskem razvoju ne sledita nujno prva drugi (Manheimer in dr. 1995). »Tradicionalna perspektiva osebnega prilagajanja« predpostavlja, da starejša oseba nima izbire, ampak se lahko zgolj prilagaja novim okoliščinam in jih ustrezno obvladuje. »Moderna perspektiva osebne transformacije« zavrača starosti primerne vloge, ki so opredeljene s kulturnimi vzorci in klasičnimi vr-

linami starosti kot oblikami družbenega stereotipiziranja. V tej perspektivi je poznejše življenje nepopisana zgodovina, ki jo ustvari vsaka oseba zase, pri tem pa je omejena le z lastno imaginacijo in pritiski družbe po prilagajanju.

Jarvis je že pred časom preverjal tezo o tem, da se biografije ljudi v veliki meri izoblikujejo skozi njihove učne izkušnje in domnevo, da se lahko količina njihovega učenja pomembno spreminja, ko se postarajo (Jarvis, 1994). Z njegovo teoretično perspektivo morda lahko razložimo pomen učenja v kasnejših letih. Jarvis je namreč sestavil tipologijo možnih učnih izkušenj, ki naj bi temeljile na odnosu med biografijo in izkušnjo. V svoji tipologiji razlikuje tri načine učenja po upokojitvi:

1. »modrijani« so tisti stari ljudje, ki se zavedajo, da je še vedno veliko tistega, o čemer se morajo poučiti. To je tudi razlog, da si želijo nadaljevati z učenjem in zato izkoristijo vse priložnosti, da se vključijo v izobraževanje odraslih. Primer okolja, ki spodbuja ta način učenja v starejši odraslosti, je univerza za tretje življenjsko obdobje;
2. »dejavneži« se osredotočajo na razvoj svojih spretnosti na različnih področjih. Čeprav so med njimi lahko tudi »modrijani« je za njih značilna predvsem velika angažiranost v široki paleti dejavnosti, kot je npr. umetniško ustvarjanje, vrtnarjenje, športne aktivnosti, potovanja itd.;
3. »iskalci harmonije« so starejši ljudje, ki si prizadevajo živeti v skladu z okoliščinami, prav tako pa si želijo ustvariti varno in mirno okolje, kajti dosegli so »duševni mir« in zaradi tega si morda želijo omejiti svoje učenje. Pogosto se namreč izognejo novim priložnostim za učenje, ki ni skladno z njihovo samopodobo. To so starejši odrasli, ki iščejo Eriksonovo »integriteto« v svojem življenju in iščejo harmonijo s svetom, v katerem živijo. Toda pri njih se še ne ve natančno ali se manj učijo tudi zaradi različnih omejitev, kot so neugodne okoliščine in pomanjkanje priložnosti za učne dejavnosti.

Jarvis učenje starejših po upokojitvi povezuje z njihovo novo identiteto. Za nekatere je sprememba identitete po upokojitvi minimalna, ker nadaljujejo z istimi vzorci delovanja kot pred upokojitvijo. Za druge je sprememba identitete lahko dramatična, zlasti ob zavedanju o izgubi družbenega in delovnega položaja.

V andragogiki pojem »starejši odrasli« najpogosteje opredeljuje ciljno skupino, ki jo sestavljajo ljudje, stari 65 let in več (v nekaterih opredelitvah so to osebe, starejše od 60 let, v primerih ko so v tej ciljni skupini obravnavani tudi starejši, ki so še zaposleni, se običajno upošteva starost od 50-64 let). Toda glede opredelitve starejših odraslih med različnimi avtorji ni konsenza. Tako npr. Neugarten (1976) razlikuje med »mladimi-starimi« (od 55-65 let) in »starimi-starimi« (od 75-85 let), s čimer pou-

darja ločitev med zdravimi, aktivnimi starejšimi in tistimi, ki so manj aktivni zaradi kroničnih in akutnih zdravstvenih razlogov. Takšna delitev je problematična, saj nje-gova kategorija »mladi-stari« bolj ustreza značilnostim ljudi srednje starosti. Pečjak (1998) deli starejšo odraslost na štiri podobdobja: 50-60 let (pozna srednja starost), 60-70 let (mlajša starost), 70-80 let (srednja starost), 80 let in več (visoka starost). Razlikuje tudi med kronološko (najlažje merljivo), biološko (težje ugotovljivo, saj se telesnih in duševnih zmožnosti ne da natančno meriti) in psihološko starostjo, ki je odvisna od individualnega človekovega doživljanja (Pečjak 1998: 12). Vsi trije vidiki staranja so med seboj povezani, a se lahko med seboj tudi zelo razlikujejo – staranje po enem vidiku ne ustreza staranju po drugem. Koledarsko enako stari ljudje se nam lahko zdijo različno stari, saj se njihova biološka starost ne ujema s kronološko. Njihova psihološka starost pa je lahko še bolj varljiva, kajti psihološki znaki staranja (npr. rigidnost mišljenja) lahko pri nekaterih ljudeh nastopijo že v tridesetih, štiridesetih letih, medtem ko se pri drugih mladostni znaki (npr. prožnost mišljenja) ohranijo do pozne starosti. Ana Krajnc (1999) ugotavlja, da se kategorija »starejši odrasli« pogosto izenačuje s kategorijo »upokojenci«; pri tem opozarja, da starejši in upokojenci nista povsem identični kategoriji prebivalstva, saj so med upokojenci tudi mladi ljudje in med starejšimi niso vsi upokojeni. Ti dve kategoriji se samo približno ujemata.

Izobraževanje starejših odraslih se pogosto povezuje tudi s pojmom »tretje življenjsko obdobje«. Laslett (1989), kot eden pogosteje citiranih avtorjev tega iz-raza, starost nad 55 let označuje za začetek tretjega življenjskega obdobja, ko ljudje sprejemajo odločitve o tem, kako bodo preživeli ostanek svojega življenja. Posebej loči »četrti življenjsko obdobje«, ki ga povezuje z odvisnostjo, onemoglostjo in s sm-rtjo. Tretje življenjsko obdobje opiše kot razdobje v življenju odraslega človeka, ko so ljudje razbremenjeni spon in obveznosti drugega življenjskega obdobja, povezanega s skrbjo za druge in s poklicnimi zahtevami. V tem obdobju življenja lahko starejši uživajo skoraj popolno avtonomijo v tistem, kar so si izbrali za svojo novo dejavnost. To vključuje tudi nove možnosti za nadaljnje izobraževanje. Laslett je prepričan, da bodo pripadniki tretjega življenjskega obdobja v 21. stoletju doživeli razcvet, saj v to obdobje vstopa veliko število ljudi z veliko energije in kreativnosti. Menimo, da takšna opredelitev tretjega življenjskega obdobja v glavnem ustreza opisu starejših odraslih, ki pripadajo srednjemu družbenemu sloju v zahodnih družbah in ki živijo v veliko bolj ugodnih ekonomskih in socialnih okoliščinah, če jih primerjamo z večino starejše populacije po svetu. Prevladujoči življenjski vzorec številnih pripadnikov delavskega razreda in nižjih socialnih slojev je povezan z revščino, diskriminacijo, odvisnostjo od socialne pomoči in z zelo omejenimi možnostmi za izobraževanje.

Findeisen (1999: 22) ugotavlja, da za današnjo individualizirano družbo kronološka urejenost življenja po posameznih obdobjih zaradi različnih življenjskih izkušenj in poti ni ustrezna; bolj ustrezno je govoriti zgolj o stanjih, ki jih človek doseže. Pojem tretje življenjsko obdobje tako ni več kronološki pojem, temveč stanje,

ki se lahko pojavi občasno vzdolž človekovega odraslega življenja. Četrto življenjsko obdobje oziroma obdobje odvisnosti lahko namreč sploh ne nastopi ali pa je zelo kratko, tako da se v tretjem življenjskem obdobju znajdejo skupaj tisti, ki so še polni moči in življenjske energije in tisti, ki že razmišljajo o smrti. Findeisen meni, da je izraz 'poznejša leta' primernejši, še posebej zato, ker se kronološko gledano, lahko prične zelo zgodaj, že pri štiridesetih. Izraz poznejša leta bolje pokaže, da starost ni neko ločeno obdobje ali stanje v človekovem življenju, temveč del in nadaljevanje vsega, kar človek živi. Skratka, pojem starosti je vse bolj nedorečen in njen začetek je težko določiti.

Zaradi različnosti biološkega staranja in individualnosti posameznikovega doživljanja življenja in okolja si starejši ljudje nikakor niso podobni in ne predstavljajo uniformne družbene skupine. Iz različnih razprav lahko sklepamo, da kronološka leta niso najbolj relevantni dejavnik v razumevanju obdobja starejše odraslosti, kajti proces staranja je opredeljen tako kulturno, kot politično in socialno. Glendenning v tej zvezi opozarja, da danes, zlasti pripadniki »baby-boom« generacije, ne upoštevajo več družbenih norm o staranju in razvijajo svoje lastne inovativne prakse (Glendenning 2000).

Razprave o izobraževanju in problemih staranja so se v strokovni literaturi začele pojavljati približno pred tridesetimi leti in sicer v okvirih tako imenovane izobraževalne gerontologije (Allman, 1984; Battersby, 1987; Glendenning, 1992; Formosa, 2002). V tistih časih večina političnih načrtovalcev izobraževanja še ni razmišljala o možnostih izobraževanja in učenja starejših. Toda postopoma, zlasti s spremembami v starostni strukturi prebivalstva, s spremenjenimi vzorci zaposlovanja in s pomembnim izboljšanjem zdravstvene oskrbe starejših, se je krepilo prepričanje o pomenu tega področja izobraževanja (Klercq 2004; Withnall 2006).

Izraz izobraževanje starejših odraslih vključuje vrsto učnih dejavnosti, v katere se vključujejo starejši ljudje in sicer v formalnih, neformalnih in priložnostnih kontekstih (English 2005). Pojem učenje je najbolj pogosto povezan s priložnostnimi konteksti; gre za pridobivanje znanja, veščin in spretnosti, ki izhaja iz vsakdanjega življenja in se pridobiva s slučajnim, samostojnim, včasih nezavednim učenjem. V neformalnih kontekstih gre za sistematične in organizirane izobraževalne ali učne dejavnosti, ki potekajo zunaj formalnega izobraževalnega sistema, pogosto v izobraževalnih organizacijah za odrasle ali v različnih društvih. Ko gre za formalne kontekste, ki so zelo strukturirani, kronološko hierarhično razvrščeni in v katerih je vključeno stopenjsko ocenjevanje znanja, se običajno uporablja pojem izobraževanje. V naši razpravi pojem izobraževanja uporabljamo tudi takrat, ko obravnavamo ponudbo in sistemsko skrb za izobraževalne in učne dejavnosti starejših odraslih.

Pomen izobraževanja starejših potrjujejo ugotovitve antropoloških, andragoških, socioloških in medicinskih raziskav, saj poudarjajo pozitiven vpliv izobraževanja v starosti na zdravje, socialno dejavnost starejše osebe in njene možnosti pridobivanja ter ohranjanja moči in vpliva (Glendenning 2000; Cusack in Thompson 1998; Cusack 1999). V zadnjih desetletjih se na izobraževanje vse bolj gleda tudi kot na potrebo starih ljudi. Z izobraževanjem se vzpostavljajo možnosti in podlage za t. im. »uspešno staranje« ali tudi »dejavno staranje«; izobraževanje vpliva na izrabo in razvoj potencialov starejših odraslih (npr. samouresničevanje, osebna rast) in na krepitev njihove družbene moči, s tem pa tudi na zmanjševanje njihove marginalizacije, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov. Skratka, z izobraževanjem starejših se utrjuje njihov družbeni položaj in integracija v družbo, spodbuja se delovanje starejših v skupnosti, povezovanje mladih in starih ter ustvarjanje družbe vseh starosti.

II. Teoretična izhodišča

1. Vpliv sprememb v življenjskem ciklu na izobraževanje starejših odraslih

Človekov razvoj je vseživljenjski proces. Vsa starostna obdobja so lahko enako pomembna, saj prav v vsakem obdobju poteka nenehen razvoj. Človekov razvoj ni le domena psihologije, temveč različnih disciplin, ki vsaka na svoj način proučujejo dejavnike, ki vplivajo na posameznika. Posameznikov razvoj poteka v različnih smereh in na različne načine, vedno pa pomeni soočanje z izgubami in pridobitvami. Prav tako o letih starosti ne moremo govoriti enoznačno; poznamo vsaj nekaj terminov, ki označujejo starost in sicer 'kronološka starost', 'biološka starost', 'psihološka starost' in 'socialna starost' (Bjorklund in Bee 2008: 13; Pečjak 2007: 79-82). Predvsem socialni vidik starosti temelji na pričakovanih vlogah, ki naj bi jih posameznik prevzemal v določenih življenjskih obdobjih. Zavedati se je treba, da kronološka starost in razvoj ne sovpadata nujno, kar je s starostjo vse bolj očitno.

O odraslosti in starosti torej lahko govorimo kot o obdobju, razdeljenem na razvojne faze, obdobja, skozi katera s staranjem prehajamo. Vsaka od teh faz ima značilnosti, ki jih sorazmerno lahko posplošimo na večji del odraslih. To seveda ne pomeni, da se vsakemu zgodijo predvideni dogodki v napovedanem času; obstajajo pa stereotipi o času, kdaj naj bi se predvideni dogodki/dosežki zgodili. Za vsako življenjsko obdobje lahko trdimo, da ima svoje razvojne naloge, katerih doseganje prispeva k osebnemu zadovoljstvu in doseganju drugih nalog. Starost, prav tako kot odraslost, lahko definiramo le v odnosu do nekkih pričakovanj, idealov in vrednot, s katerimi se sooča posameznik. Doseganje ciljev, ki si jih posameznik v vsakem življenjskem obdobju postavi, pa mu pogosto pomeni potrditev lastne vrednosti in pozitivno spodbudo za nadaljnji razvoj. Kot menita Sugerman in Woolfe (1997: 22) prispevajo k nezadovoljstvu in kasnejšim neuspehom prav neuspehi pri doseganju zastavljenih nalog.

Spremembe so povezane z življenjskimi dogodki, ki so znamenja posameznikovega življenja. Ti dogodki so pogosto povezani tudi s spremembo položaja ali vloge posameznika, kažejo pa, ali posameznik sledi družbenim spremembam. (Sugerman

in Woolfe 1997). V psihologiji življenjskih obdobij je pozornost usmerjena v identificiranje in razmejitev različnih življenjskih let in njihovih značilnosti; iz tega postane jasno, da imajo ljudje v različnih življenjskih obdobjih različno motivacijo in pogled na vlogo izobraževanja. Življenjska obdobja največkrat opredeljujejo krize in iz tega izpeljane naloge, cilji, ki vplivajo na motivacijo posameznika.

Avtorji te faze različno definirajo, jih razdelijo v določena časovna obdobja in jih tudi različno imenujejo. Na področju izobraževanja odraslih sta najpogosteje navedeni pionirski deli Havinghursta in Eriksona, ki sta vsak na svoj način opisovala življenjski cikel kot pomemben organizacijski princip². Erikson za odrasle v zrelih letih meni, da lahko dosežejo integriteto le tedaj, če "poravnajo svoje račune" z drugimi ljudmi in stvarmi ter se prilagodijo zmagam in razočaranjem življenja; tako postopno zori plod vseh sedmih predhodnih obdobij (Erikson 1976: 117). Integriteta se izraža kot potrditvev človekove naklonjenosti svojemu življenju, sprejemanje človekovega edinega življenjskega cikla in pomembnih ljudi kot nečesa, kar se je moralo zgoditi; pri tem je pomembno, da človek prevzema odgovornost za svoje življenje. V skrajni starosti, ki jo človek doseže (če ne postane senilen), se razvije modrost, ki jo označuje zrelost duha, akumulacija znanja, zrela razsodnost in razumevanje. Vsekakor pa Erikson dodaja, da se iz posamičnih vitalnih individualnih moči, ki izvirajo iz enega življenjskega cikla, sestavlja psihodružbena moč, ki se izraža v moči neke družbe in njenih institucij (Erikson 1976: 118). Seveda ostajajo mnoge kritike Eriksonovega modela, ki pa jih tu podrobneje ne bomo analizirali.

Avtorjev, ki obravnavajo spremembe v življenjskem ciklu posameznika, je veliko. Tu prikazujemo enega od možnih modelov delitev življenja na obdobja. Tako H. Bee (1996: 388-389) razdeli obdobje odraslosti na pet časovnih obdobij, od katerih vsako zaznamujejo fizične in kognitivne spremembe, spremembe delovnih in družinskih vlog ter odnosov z drugimi, razvoj osebnosti in osebni pomen, ter ključne naloge, ki naj bi jih opravil posameznik v posameznem obdobju³. Seveda gre za približne ocene, ki v grobem določajo časovne premise, prav gotovo pa take klasifikacije potrjujejo, da obstajajo družbeni stereotipi glede doseganja pričakovanih rezultatov v posameznem starostnem obdobju. Tu predstavljamo le tri zadnja obdobja človekovega življenja, ki so za nas zanimiva.

2 Njunih modelov tu podrobneje ne bomo navajali, saj sta dokaj splošna znana.

3 Bee govori o biološki in socialni uri (Bee 1996: 393, 394); biološka ura začne glasneje tiktakati v obdobju srednjih let (srednja odrasla doba), ko se začnejo izraziteje kazati znaki staranja (slabšanje vida, manjša elastičnost, gube, zmanjšana sposobnost reprodukcije, pojav nekaterih bolezni, pešanje hitrosti pomnjenja in priklica informacij, itn.). V istem času postaja tiktakanje socialne ure manj slišno, saj je večina odraslih v tem obdobju že dosegla neke pričakovane norme (imajo otroke, ki bodo kmalu samostojni, kariera je na vrhuncu, itn.). Hkrati se posameznik v tem obdobju pogosteje obrača vase in v tiste dele svoje osebnosti, ki niso neposredno povezani z družbenimi normami. Če bi povezali vpliv biološke in socialne ure, bi lahko rekli, da biološka z leti tiktaka vse glasneje, socialna pa vse bolj tiho.

Preglednica 1: Nekatera obdobja odraslosti in potek sprememb

	Srednja odrasla doba 40-65	Pozna odraslost (‘mladi stari’) 65-75	Pozna pozna odr. (stari stari’) 75+
Fizične spremembe	začetek upada fizičnih moči na nekaj področjih, npr. moč, elastičnost, srce in ožilje	opaznejši upad fizičnih moči; počasnejši reakcijski čas	Hitrejšje upadanje telesnih in zdravstvenih funkcij
Kognitivne spremembe	prvi znaki izgube kognitivnih sposobnosti (hitrost)	počasen upad različnih sposobnosti	hitrejši upad kognitivnih sposobnosti, predvsem spomina
Družinske in partnerske vloge	osamosvajanje otrok; lahko skrb za ostarele starše	stari starši; manj pomembne družinske vloge	družinske vloge relativno nepomembne
Odnosi	povečano zadovoljstvo v zakonu; tesnejše prijateljske zveze	veliko zadov. v zakonu (če ne ovdovijo); intimn. prijatelj.; pogost. stiki z otroki.	večina ovdovela; prijatelji ostanejo pomembni.
Delovne vloge	vrh kariere; zadovoljstvo v poklicu	upokožitev (za večino)	nepomemb. (za večino)
Osebnost in osebni pomen	‘mehčanje’ individualnosti; možnost večje avtonomnosti	integriteta ega (cilj); obračanje vase; nekateri dosežejo raven integritete	nadaljevanje prejšnjih procesov
Ključne naloge	osamosvajanje otrok; redefiniranje življenjsk. ciljev; doseganje individualnosti; skrb za ostarele starše	soočanje z upokojitvijo; soočanje z upad. telesnih in duševnih funkcij; redefiniranje življenj. ciljev in osebnega smisla	soočanje s približevanj. konca življenja; soočanje z možnostjo bolezni in zmanjšano sposobnostjo

Vir: H. Bee 1996: 388-389

Nekatere norme in pričakovano vedenje se s podaljšanjem življenjske dobe premikajo v kasnejša obdobja; še vedno pa so dokaj trdno zakoreninjeni stereotipi o pričakovanem vedenju, uspehu, ravnanju, ki ob neuresničitvi ljudem povzročajo skrbi in krize⁴.

Fjord Jensen (v Illeris 2004: 169) je podobno kot Erikson pripravil model učenja v različnih obdobjih človekovega življenja, v katerem govori o prehodu skozi različne faze. Prehode med fazami označuje za življenjske prelomnice; tako je npr. prehod med odraslostjo in zrelo odraslostjo taka življenjska prelomnica. Model prikazuje, da ima odrasel človek v življenju dve vzporedni fazi, ki se največkrat pojavita neenakomerno – leta, ki kažejo socialno življenje in leta interpretativnega življenja.

⁴ Hellen Bee (1996: 360) naniza nekaj najbolj stresnih življenjskih dogodkov in sprememb, ki ljudem povzročajo stisko in so lahko pomembni dejavniki, da se nekdo obrne po pomoč: na prvem mestu je smrt partnerja, sledi ločitev, zadržanje ali bivanje v zaporu ali drugi instituciji, smrt družinskega člana, težja bolezen, poroka, odpust z dela, upokožitev, itn.

V delu svojega življenja pripada človek družbi, v drugem pa samemu sebi. Z enega zornega kota njegovo življenje opredeljujejo strukture kulture starosti, s svojimi lastnimi socio-biološkimi mejniki in s starostjo povezanimi rituali. Ker pripada temu, postane človek s svojimi življenjskimi leti del kulture družbeno opredeljene starosti ('social age culture'). Z drugega zornega kota pa se človek nahaja v življenjskem ciklu, ki si ga sam regulira s svojo interpretacijo. Pri tem ga vodijo osebne potrebe. David Kolb (1984) človekovo gibanje skozi življenjska obdobja označi z različnimi procesi, ki se pojavljajo s staranjem. Prvo fazo - prehod od otroštva k puberteti -, označuje kot fazo pridobivanja (acquisition); drugo fazo imenuje faza specializacije (Jensen to imenuje življenjska prelomnica, Illeris pa faza kvalifikacije, usposobljenosti)⁵. Tretjo fazo Kolb imenuje faza integracije, ki pa je ne doseže vsak; to je faza sklenitve interakcije z okoljem, ukvarjanje s seboj, s svojim življenjskim procesom in vlogo, ki jo je posameznik imel v svetu, ki ga obdaja. (Kolb 1984; Illeris 2004)

V zadnjih letih je med gerontologi izredno prisoten interes za uporabo pripovednega pristopa (biografske metode) pri proučevanju izobraževanja starejših odraslih (npr. McAdams in Bowman 2001; Kenyon in dr. 2001 v Cappeliez in dr. 2008; Randall in Kenyon 2004; Alheit, in dr. 1995). S pristopom proučujemo življenjsko zgodbo oz. življenjsko pot posameznika, kot jo vidi in doživlja sam. Življenje obravnavamo kot zgodbo, ki vsebuje elemente ogrodja, konstrukcije in ponovne evalvacije. Taka zgodba pomaga posamezniku bolje razumeti različne življenjske dogodke in spremembe, tudi doživljanje lastne identitete. Ta pristop je še posebno zanimiv za gerontologe, saj poudarja razvojnost načela, da je idealni jaz integrirano sebstvo, ki vključuje razvoj osebnosti in osebne integritete skozi celotno življenje.

Predpostavlja, da so človeška bitja vključena v neprenehni razvojni proces, ki oblikuje njihovo življenje kot zgodbo, rekonstruira preteklost in predvideva prihodnost, tako da se pojavi občutek smisla. Ta pristop omogoča samorazumevanje v pripovedni obliki.

Življenjske zgodbe dajejo pomemben vpogled v 'notranjost' starajočega se človeka. Kenyon in Randall navajata, da imajo življenjske zgodbe štiri medsebojno povezane dimenzije: osebno, medosebno, sociokulturno in strukturno. (Kenyon in Randall 1999 v Cappeliez in dr. 2008: 55). To pomeni, da življenjske zgodbe ne oblikujejo le osebne značilnosti, kot npr. življenjski cilji in osebne predispozicije, ampak tudi družbeno sankcionirana pričakovanja in časovni roki, pa tudi kulturne vezi/premise, ter s tem povezane ideje ali zgodovinski dogodki, ki imajo lahko pomemben vpliv na določene kohorte. To pomeni, da je potrebno posameznikove zgodbe vedno vpeti v pričakovanja in zahteve, ki izhajajo iz njegovega socialnega in kulturnega okolja. Pomembno vlogo pri oblikovanju življenjske zgodbe imajo torej socialne vloge, ki jih

⁵ V tej fazi je pomembna kariera, družina in družba, človek je problemsko usmerjen, sodeluje z zunanjim svetom.

posameznik v določenem življenjskem obdobju ima in ki so pogosto vloge, ki trajajo vse življenje (npr. skrb za družino, osebna in poklicna kariera, vloge v različnih organizacijah civilne družbe, ipd.). Odrasli in starejši odrasli so lahko pri uresničevanju teh socialnih vlog bolj ali manj uspešni, kar se vrednoti skozi vse življenje.

Posebne dogodke, ki jih posameznik vidi kot izstopajoče, običajno označimo kot življenjske prelomnice. Clausen (1995 v Cappeliez 2008: 55) razume življenjske prelomnice kot 'ključne spremembe v videnju samega sebe, svoje identitete, pomena svojega življenja ali doživljanju situacije, v kateri se ljudje naučijo nekaj novega o sebi'. V tem smislu so življenjske prelomnice npr. poroka, rojstvo otroka, nova zaposlitev. Avtor loči štiri pomembne tipe življenjskih prelomnic:

- › spremembe v specifičnih vlogah posameznika;
- › spremembe življenjske perspektive;
- › spremembe v postavljenih ciljih;
- › spremembe v doživljanju samega sebe.

Wethington et al. (1997 v Cappeliez 2008: 55) vidi življenjske prelomnice kot spremembe na dveh ključnih področjih:

- › pridobivanje znanja, povezanega s seboj (npr. drugačen obseg lastnih ciljev, osebne omejitve, talenti);
- › pridobivanje znanja, povezanega z dejavniki zunaj sebe (npr. novo razumevanje ljudi, ki so nam blizu, naše zmožnosti glede na zahteve situacije, na katero nimamo vpliva, ipd.

Življenjske prelomnice so povezane s starostno determiniranimi socialnimi vlogami, posebno na področjih, kot so delo, zakon, družina, starševstvo. Spremembe v starševskih in poklicnih vlogah se pogosto navajajo kot življenjske prelomnice. Prav tu se teorije življenjskega cikla in razumevanje kriznih obdobj v življenju prekriva s spoznanji o življenjskih prelomnicah kot spodbudi za učenje. Pri prehajanju skozi faze življenjskega cikla ali v času soočanja s pomembno življenjsko prelomnico je učenje in izobraževanje sredstvo za lažje obvladovanje novih izzivov, prilagajanje in soočanje s spremembami, ki se pojavljajo. To so najpomembnejši trenutki za učenje ali kot jih je poimenoval C. Houle, 'teachable moments'.

Cappeliez in sodelavci (2008) so z raziskavo ugotavljali, kakšne in koliko življenjskih prelomnic doživljajo starejši odrasli. Opravili so polstrukturirane intervjuje na vzorcu 53 starejših odraslih, starih med 60 in 86 let in ugotovili, da je vsak

intervjuvanec v povprečju doživel 2.8 življenjskih prelomnic. Ugotovili so, da sta za starejše odrasle področji družine in zdravja tisti področji, na katerih se dogaja največ življenjskih prelomnic. Pri ženskah se kar 76% vseh življenjskih preobratov zgodi na omenjenih dveh področjih, vendar največ na področju zdravja. Pri moških izstopa področje dela, pa tudi selitve so pogosto vir življenjskih prelomnic (Cappeliez 2008: 59). Ugotovili so tudi, da se življenjsko pomembne prelomnice dogajajo v vseh življenjskih obdobjih, kljub vsemu pa se jih največ (kar 32%) zgodi v obdobju srednjih let (45 – 64 let). Glede na spol pri tem ni bistvenih razlik.

Na katera področja so imele življenjske prelomnice največji vpliv? Najbolj je izpostavljeno področje družine, saj so bile posledice prelomnih dogodkov najbolj izrazite prav na tem področju. To še posebno velja za dogodke, ki so se zgodili na področju družine (in so povratno nanjo tudi najbolj vplivali).

Pomembna področja, na katera vplivajo življenjske prelomnice, so tudi področje dela, področje duhovnosti in zdravje. Življenjske prelomnice, ki so se dogajale na področju dela in zdravja, so imele vpliv na različna druga področja življenja in dela posameznikov, nasprotno pa so imele življenjske prelomnice, ki so se zgodile na področju družine, vpliv predvsem na družinsko življenje in delo (Cappeliez in dr. 2008: 59). Pomembni dogodki, ki so se zgodili na področju dela, imajo vpliv tudi na področje družine in izobraževanja. Ugotovili so, da je področje zdravja tisto, kjer tako pri starejših ženskah kot pri starejših moških nastaja največ življenjskih prelomnic. Razlago lahko iščemo v starosti intervjuvancev, ki so večinoma v 70. tih letih; starejši kot je posameznik, pomembnejša postajajo zdravstvena vprašanja. Raziskovalci so tudi ugotovili, da so intervjuvanci - poleg svojega zdravja - kot pomembno navajali tudi zdravje svojih bližnjih, ki ravno tako lahko pomeni življenjsko prelomnico, saj taka izkušnja navadno vključuje potrebo po skrbi za nekoga drugega. Tudi v slovenskih raziskavah smo podobno ugotavljali, da starejši odrasli bolezen, pa tudi občutek, da so že stari (ali prestari), pogosto navajajo kot dejavnik, ki jih odvrča od različnih dejavnosti, tudi od izobraževanja. Pri tem pogosto navajajo tudi skrb za družinske člane.

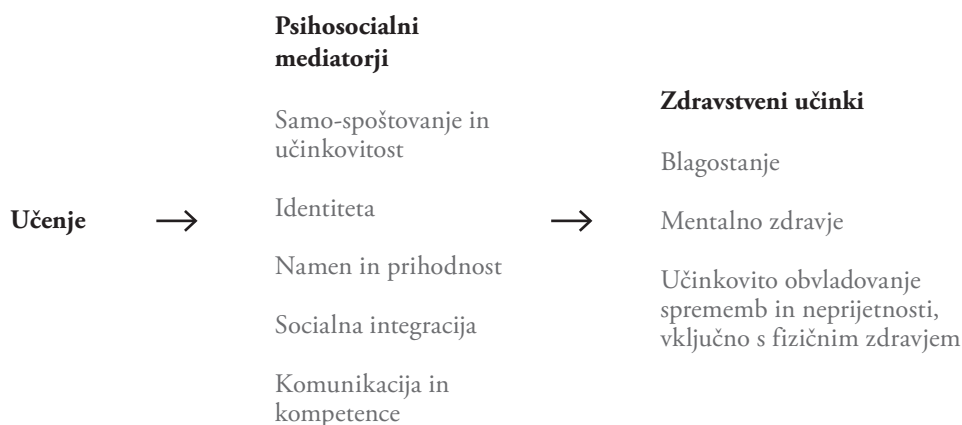
Zdravje je torej pri starejših odraslih izredno pomemben dejavnik, ki definira njihovo dožemanje lastnih zmožnosti in zato tudi njihovo nadaljnjo dejavnost. Nekatere raziskave, ki so bili narejene z namenom ugotoviti povezanost zdravja z učenjem in izobraževanjem starejših, ugotavljajo, da sta področji tesno obojestransko povezani. Če vzamemo stopnjo izobrazbe kot izhodišče, vidimo, da vsako nadaljnje leto izobraževanja prispeva k zvišanju dohodka in socio-ekonomskega položaja posameznika; hkrati se bolj izobraženi posamezniki gibljejo po stratifikacijski lestvici navzgor in to posredno vpliva na njihovo zdravje (Hammond 2004: 37-39). Avtorica nadalje ugotavlja, da so bolj izobraženi starejši odrasli bolj suvereni pri komunikaciji z zdravstvenimi službami, bolje razumejo in vrednotijo sporočila v zvezi z njihovim zdravjem in so v splošnem bolj iznajdljivi pri dostopnosti do zdravstvenih storitev. Bolj izobraženi starejši odrasli

so bolj emocionalno prožni, kar prispeva k boljšemu mentalnemu in fizičnemu zdravju, lažjemu izogibanju depresijam, boljši samopodobi, neodvisnosti, samozavesti in k izstopu iz začaranega kroga nemoči. Kot ugotavlja Hammond (2004: 40), sta zdravje in učenje medsebojno povezana z mediatorji, kar lahko prikažemo s sliko 1.

Tudi druge raziskave kažejo, da obstajajo povezave med stopnjo izobrazbe in mnogimi vidiki družbene blaginje; bolj izobraženi ljudje živijo dlje, v bolj zdravem okolju, prenašajo več življenjskega/fizičnega in kulturnega kapitala na svoje otroke, ipd. (Schuller 2004a: 4). Učenje je neposredno povezano s spremembami, ki se dogajajo v posameznikovem življenju,

vendar je težko dokazati vzročnost. Ali so ljudje zaradi izobraževanja bolj zdravi, ozaveščeni, ali so morda zdravi ljudje bolj pripravljeni za izobraževanje? Seveda obstajajo tudi ugotovitve

Slika 1: Psihosocialni mediatorji



Vir: Hammond, C. 2004: 40

o nasprotnem vplivu – slabše izobraženi starejši odrasli živijo pogosteje pod pragom revščine, se ne znajdejo dobro pri iskanju možnosti zdravstvene in socialne pomoči, si ne morejo privoščiti zdrave prehrane in drugih ugodnosti, pogosteje zbolijo in prej umirajo. Manj izobraženi starejši odrasli pa se tudi redkeje odločajo za izobraževanje v ponujenih možnostih, namenjenih predvsem starejšim odraslim.

Glede učenja je v obdobju odraslosti glavna pozornost usmerjena k obvladovanju sprememb v življenjskem ciklu, k družini in delu, k interesom, pa tudi na življenjski stil in stališča. Zrela odraslost traja do smrti, učenje pa do obdobja mentalne oslABLjenosti. Če okoliščine posamezniku dopuščajo ustrezno učenje, je to usmerjeno k osebnostnemu bogatenju in harmoniji v življenju. Učenje v zrelih letih ni tako ciljno usmerjeno kot učenje v mladosti; starejši odrasli niso naravnani k problem-

om eksistencialne narave, kot v prejšnjem obdobju odraslosti. Mnogi starejši odrasli v pozni odraslosti so v današnjem času sorazmerno dobro finančno in socialno situirani, usmerjeni so k socialnim dejavnostim, k pomoči drugim, partnerju, želijo pomagati svojim otrokom in vnukom ali deprivilegiranim skupinam, če se soočajo z njimi. To velja predvsem za relativno privilegirane starejše odrasle, predvsem za pripadnike srednjega sloja; mnogi starejši odrasli pa se ukvarjajo z vprašanjem, kako preživeti. Med tema skupinama starejših odraslih je glede želje in pripravljenosti za izobraževanje velik razkorak.

Učenje v zreli odraslosti pogosto zaznamuje osebna notranja motivacija, brez prisilnosti ali zunanjih pritiskov, ki so pogosto vzvodi za učenje v zgodnejših obdobjih odraslosti. Učijo se torej tisto, kar želijo vedeti, razumeti, želijo študirati ali uporabiti. Z leti se pri odraslih tudi spreminjajo premise, ki so dokaj enotne skozi življenjske faze in obdobja. Tako lahko sledimo spremembam, opisanih v nadaljevanju (Illeris 2004: 223):

- › skozi življenje se postopno pojavi proces liberalizacije/osvobajanja – pri otroku gre za biološko zorenje in prilagajanje zunanjim družbeno determiniranim vplivom, pri mladostniku gre za konstruiranje identitete. V mlajši odraslosti se učijo tisto, kar se jim zdi pomembno in kar narekujejo družbeni pogoji. V zreli odraslosti se družbene determinante končno umaknejo v ozadje predvsem pri tistih ljudeh, ki imajo možnost in vire, da se osvobodijo.
- › v povezavi s postopnim osvobajanjem učenja od družbenih okvirov in zahtev, se najpogosteje pojavi proces individuacije – gre za učenje, usmerjeno k razvoju posameznikove osebnosti in omejeno z osebnimi potrebami in interesi.
- › postopno se razvija tudi odgovornost za učenje, ki je tesno povezana s prejšnjima dvema razvojnima komponentama.

To je prikaz 'pozitivnega pogleda' na izobraževanje starejših odraslih. Ugotovitve raziskav (prikazane v poglavju o udeležbi starejših odraslih v Sloveniji) kažejo, da je starejših odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje, sorazmerno malo in da obstaja mnogo dejavnikov, zaradi katerih ostajajo starejši odrasli v veliki meri nedejavni in izključeni iz družbenega dogajanja.

2. Dejavniki udeležbe starejših odraslih v izobraževanju

Med starejšimi so – prav tako kot pri drugih starostnih skupinah prebivalstva – velike razlike v pripravljenosti za izobraževanje in pri udeležbi v izobraževalnih dejavnostih. Medtem, ko je bilo narejenih kar nekaj raziskav o dejavniki udeležbe odraslih v izobraževanju (npr. Sargant in dr. 1997; Sargant in dr. 2000; McGivney 1999; McGivney 2001; Rubenson 1992; Leman 2003; Desjardins in dr. 2006), pa je zelo malo raziskav, ki bi ugotavljale udeležbo in motivacijo pri starejših odraslih (npr. Adair in Moweslian 1993; Kim in Merriam 2004; Bynum in Seaman 1993; Scala 1996; Sargant in dr. 1997).

Nekatere države skrbijo za pestro ponudbo izobraževanja za potrebe odraslih in imajo tudi dolgo tradicijo kulture učenja ter formalnega in neformalnega izobraževanja, v drugih državah pa je izobraževanje bolj prepuščeno odraslim samim (Desjardins in dr. 2006)⁶ in za ponudbo skrbijo različne organizacije (prostovoljske organizacije, društva, klubi, podjetja, ipd.). Področje izobraževanja odraslih je izredno heterogeno, pa tudi udeležba odraslih v izobraževanju se med državami pomembno razlikuje. Podobno velja tudi za izobraževanje starejših odraslih in njihovo udeležbo v različnih izobraževalnih dejavnostih; to seveda ne pomeni, da nam podatki o udeležbi odraslih v izobraževanju nasploh kaj povedo tudi o pripravljenosti starejših odraslih za izobraževanje. Vendar pa se analize v obeh primerih lotevamo podobno, z ugotavljanjem vpliva različnih dejavnikov, ki bodisi spodbujajo bodisi odvrtačajo različne starostne skupine odraslih od izobraževanja. Proučevanje udeležbe odraslih v izobraževanju povečini temelji na splošnih teorijah motivacije (Courtney 1992). Te teorije gledajo na človeka z različnih zornih kotov, npr. kot na ekonomsko, socialno, psihološko, biološko, učeče se bitje, bitje, ki ga spodbujajo potrebe ali pa kot na kognitivno bitje (Ahl 2006: 393). Mnoge teorije predpostavljajo, da so odrasli notranje motivirani za učenje in da imajo potrebo po samouresničevanju. (Ahl 2006: 394; Rogers 1995); v tem primeru je potrebno poglobljeno proučiti ovire, ki odrasle odvrtačajo od izobraževanja.

Večina empiričnih raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju kaže, da vpliva na odločitev za izobraževanje več dejavnikov. Van der Kamp (1996) jih razvrsti v tri skupine, to so: sociološki (izobraževanje v mladosti, prejšnja udeležba v izobraževanju odraslih, socialne vloge - delo in prosti čas, spol, starost), psihološki (ovire za izobraževanje, značilnosti izobraževalne ponudbe, osebnostne značilnosti in kognitivne zmožnosti, motivacija, stališča, namere) in ekonomski dejavniki (stroški izobraževanja kot ovira, udeležba v izobraževanju kot investicija). Če želimo razumeti in ustrezno interpretirati udeležbo starejših odraslih v izobraževalnih in učnih dejavnostih, moramo bolje poznati dejavnike, ki jih je pri tem potrebno upoštevati. Predstavimo nekatere pomembnejše dejavnike.

⁶ Govorimo o intenzivnem ali ekstenzivnem modelu ponudbe izobraževanja odraslih (Desjardins in dr. 2006: 37)

1. Med sociološkimi dejavniki, ki vplivajo na izobraževanje v odraslosti, je najpomembnejši izobraževanje v mladosti. Na pripravljenost odraslih - ter starejših odraslih - za nadaljnje izobraževanje poleg dosežene stopnje izobrazbe močno vplivajo izkušnje z izobraževanjem v mladosti (izkušnje z učitelji, odnosi v skupini, ipd.), ki so povezane tudi z občutkom uspešnosti oz. neuspešnosti. Večina izobraževanja odraslih je namenjena zelo motiviranim in uspešnim odraslim iz višjih socio-ekonomskih skupin, ki imajo nadpovprečno stopnjo izobrazbe (izobraževanje odraslih tako ohranja razlike, vzpostavljene v začetnem izobraževanju). Tudi za starejše odrasle velja, da je stopnja poprejšnje izobrazbe najboljši napovednik udeležbe tako v formalnem kot tudi v neformalnem izobraževanju. (Merriam in dr. 2007; Cross 1981; Scala 1996; Sargant in dr. 1997; Sargant in dr. 2000; McGivney 1999; McGivney 2001). Na izobraževanje v odraslosti in starosti pomembno vpliva tudi poprejšnja udeležba posameznika v izobraževanju odraslih. Vpliv stopnje predhodne izobrazbe na udeležbo upada s pozitivnimi izkušnjami, ki jih običajno odrasli pridobijo pri vsaki nadaljnji udeležbi v ustrezno organiziranem in izpeljanem izobraževanju. Tudi socialne vloge odraslega, ki zadevajo tako delo kot prosti čas, so pomemben dejavnik udeležbe starejših odraslih v izobraževanju. Če nas zanima, kako je s tistimi odraslimi in starejšimi odraslimi, ki so še zaposleni, ugotovimo, da izobrazba vpliva na zaposlitveni položaj zaposlenega, njegovo mobilnost in kariero, obratno pa vloga na delovnem mestu in tehnologija, ki jo uporablja pri delu, vpliva na posameznikovo potrebo po izobraževanju. Podatki raziskav kažejo, da se zaposleni (posebno polno zaposleni) bistveno več izobražujejo kot tisti, ki niso zaposleni poln delovni čas ter brezposelni in upokojenci. Slednji se izobražujejo najmanj, pol manj kot zaposleni (Sargant in dr. 2000). Mnogo odraslih (in še posebno starejših odraslih) pa se v svojem prostem času – ne glede na stopnjo izobrazbe - izobražuje zaradi interesov, povezanih s hobiji. Starost vpliva na udeležbo odraslih v izobraževanju, vendar so razlike znotraj posameznih starostnih skupin mnogo večje kot razlike med starostnimi skupinami. Starejši odrasli, ki so bili v celotnem življenjskem ciklu učno dejavni, bodo sorazmerno dejavni tudi v pozni starosti, spremeni pa se namen, cilj in intenzivnost njihove dejavnosti. V večini držav pa raziskovalci ugotavljajo, da udeležba v izobraževanju odraslih - ne glede na druge dejavnike - s starostjo upada (Sargant in dr. 1997; Dorray in Arrowsmith 1997; McGivney 2001; Desjardins in dr. 2006). Razlik med spoloma glede udeležbe v izobraževanju odraslih mnoge raziskave ne potrjujejo (Dorray in Arrowsmith 1997); Valdivielso (1997) pa ugotavlja, da je za identificiranje takšnih razlik potrebno poglobljeno kvalitativno raziskovanje, ki šele razkrije mnoge neenakosti.

2. Predpostavljena notranja potreba po učenju in rasti je temeljni element večine teorij o udeležbi odraslih – in starejših odraslih - v izobraževanju, vendar pa njihova majhna udeležba v izobraževanju kaže, da so pomembni tudi drugi dejavniki. Med psihološkimi dejavniki, ki vplivajo na udeležbo starejših odraslih v izobraževanju, so izredno pomembne ovire za izobraževanje, ki jih je potrebno identificirati in razumeti v odnosu do drugih značilnosti posameznika. Večina avtorjev jih deli v tri

skupine, to so: dispozicijske, situacijske in strukturne/institucijske. Ovire se lahko pojavljajo v vseh fazah in vrstah izobraževanja, pri formalnem in neformalnem, in tudi pri samostojnem učenju, kjer pa so zaradi prilagajanja časa, kraja in trajanja učenja, običajno manj izrazite. Med situacijske ovire, ki jih odrasli najpogosteje navajajo kot razloge, da se izobraževanja ne udeležujejo, spada pomanjkanje denarja (npr. za nakup študijske literature, plačilo šolnine, prevoz na izobraževanje, itn.), čas (pogosteje pri mlajših odraslih, pri bolj izobraženih in pri tistih z višjimi prihodki, zelo prisotna pa je ta ovira tudi pri starejših odraslih), vpliv družine in prijateljev (ko so ti vplivi nespodbudni), oddaljenost od izobraževalne organizacije in nekateri drugi dejavniki. (Rubenson in Gongli 1997). McGivney (2001: 21) in Sargent in dr. (2000) ugotavljajo, da nizki prihodki in kraj bivanja izredno pomembno vplivajo na udeležbo odraslih v izobraževanju. Samo povečanje prostega časa ne vpliva na večje izobraževanje ljudi; bolj ko so ljudje aktivni, večjo potrebo po novem znanju imajo in več časa so pripravljeni zanjo porabiti. Med institucijske ovire spadajo težave z urnikom, neustrezni programi (ponudba), neustrezna vsebina, vpisni pogoji, pomanjkanje informacij, neustrezni učitelji idr. Dispozicijske ovire so povezane s psihičnimi in fizičnimi značilnostmi posameznikov, ki negativno vplivajo na odločitev posameznika za izobraževanje. Sem spadajo podoba o samem sebi, samozavest, stopnja aspiracije, stališča, sposobnosti za učenje, odnos do izobraževanja. Lahko gre za strah pred neuspehom, utrujenost, občutek, da so že prestari. Te ovire so pogosto podcenjene, saj jih odrasli neradi navajajo kot vzroke za svojo neudeležbo (navaja jih le 5-15% odraslih), povezane pa so tudi z nekaterimi stereotipi (npr. o sposobnostih za učenje v starosti). Sargent in dr. (1997: 65) navajajo, da se v Veliki Britaniji nezainteresiranost za učenje s starostjo močno povečuje; skoraj polovica starejših od 75 let meni, da so za izobraževanje prestari, preveč bolni ali nesposobni. ~~Značilnosti izobraževalnih programov~~ so pomemben dejavnik udeležbe odraslih in posebno starejših odraslih v izobraževanju; tudi ponudba izobraževanja se vse bolj odziva predvsem potrebam trga in je namenjena odraslim z jasnimi željami. ~~Motivacija~~ za izobraževanje je eden najbolj značilnih kazalnikov udeležbe⁷. Cyril Houle je s poglobljenim kvalitativnim raziskovanjem učenja odraslih sestavil tipologijo motivov, po kateri se odrasli, ki se učijo, delijo po prevladujočih dejavnikih za vključitev v izobraževanje v tri skupine. (Houle 1988). Ciljno osredinjene odrasle udeležence izobraževanja vodijo zunanji motivi in se izobražujejo zaradi konkretnega cilja (npr. rešiti družinske probleme, biti uspešnejši v poklicu, biti bolj zadovoljen v življenju, itn.). K dejavnosti osredinjeni odrasli udeleženci izobraževanja se izobražujejo, ker so osamljeni, si iščejo prijatelje ali pa se želijo iz drugih razlogov občasno umakniti od doma. V učenje osredinjeni odrasli udeleženci izobraževanja se izobražujejo zaradi učenja samega, zaradi osebnostne rasti in lastnega razvoja (notranji motivi). Pogosto se učna osredinjenost označuje tudi z razločevanjem med ekspresivni-

⁷ Ugotavljanje motivov odraslih za izobraževanje lahko poteka s poglobljenim intervjujem (tako sta svoje analize opravljala npr. C. Houle in A. Tough), s statističnimi analizami motivacijskih lestvic (npr. Morstain in Smart), z raziskovalnimi vprašalniki – teh je v zadnjem času največ – in s testiranjem hipotez (Cross 1981; Courtney 1992).

mi in instrumentalnimi cilji. Ekspresivni se nanašajo na učenje zaradi učenja samega, instrumentalni pa na neke zunanje cilje, kot so npr. poklicni cilji. (Kim in Merriam 2004: 445). Deshler (1996) navaja, da lahko motivacijo za udeležbo v izobraževanju pojasnujemo z zornega kota posameznika, z zornega kota družbenega konteksta ali pa z zornega kota interakcije posameznika s socialnim okoljem⁸; ti različni pogledi so podlaga za razlikovanje med teorijami udeležbe.

Illeris meni, da je najbolj celovit odgovor na tradicionalno teorijo motivacije najti v biografskem raziskovanju in psihologiji življenjskih obdobij; oba pristopa na človekovo motivacijo ne gledata kot na enovit dejavnik, temveč menita, da se motivacija in pripravljenost posameznika spreminja skozi življenjska obdobja in jo moramo tudi razumeti v smislu konteksta in konkretne življenjske situacije posameznika. (Illeris 2004: 204). Ta pristopa smo v besedilu že predstavili.

3. Pri ekonomskih dejavnikih gre za ovrednotenje vpliva stroškov izobraževanja na dejansko udeležbo odraslih in starejših odraslih v izobraževanju. Pomanjkanje časa in stroške izobraževanja navajajo odrasli pogosteje kot druge ovire za izobraževanje, dejanski vpliv teh dejavnikov pa lahko vrednotimo le s poglobljeno analizo značilnosti udeležencev izobraževanja. Raziskave kažejo, da povišanje stroškov izobraževanja zmanjšuje pripravljenost vseh skupin odraslih za izobraževanje, tako da lahko predpostavljamo, da so stroški izobraževanja pomemben dejavnik udeležbe. Na izobraževanje pa lahko gledamo tudi kot na naložbo in torej kot na razlog za izobraževanje. Zelo težko je vrednotiti pravo naravo odločitev za izobraževanje, vendar pa večina raziskav kaže, da bolj kot pojmovanje izobraževanja kot naložbe na odločitev za izobraževanje vplivajo posameznikove značilnosti, kot so spol, starost, družbeni položaj ali stopnja izobrazbe (Van der Kamp 1996). Da bi zares razumeli vzgibe odraslih, pa tudi starejših odraslih za izobraževanje, moramo bolj poglobljeno proučevati njihove značilnosti, njihove potrebe in ovire. Vendar pa je bilo v preteklosti v ospredju raziskovanje socialnega konteksta udeležbe odraslih v izobraževanju (na makro ravni), tako da je bilo večinoma omejeno na analiziranje vpliva nekaterih dejavnikov, kot npr. socioekonomskega statusa, etničnosti ali spola, ki sicer pomembno določajo posameznikove možnosti in odločitve za učenje in izobraževanje (Field 2005: 10).

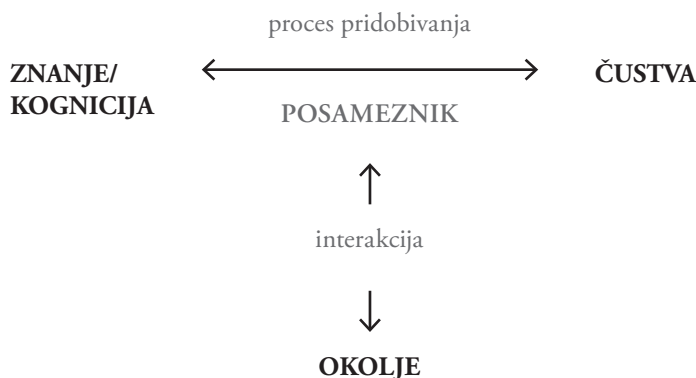
⁸ Prvi skupini pripada večina severno ameriških raziskovalcev in njihove teorije temeljijo bodisi na hierarhiji potreb posameznika (npr. Maslow) bodisi pojasnjujejo motivacijo kot odgovor na različne spremembe, ki se pojavljajo v življenjskem ciklu posameznika (npr. Thorndike, Havinghurst, Houle, Aslanian and Brickell, idr.). Druga skupina poudarja pomen različnih družbenih dejavnikov, npr. političnega sistema, vladnih virov, ekonomskih možnosti, družbenega razreda, starosti, spola in podobno (npr. Tuijnman, Freire, idr.). Teorije, ki motivacijo za izobraževanje pojasnjujejo kot rezultat interakcije notranjih individualnih in zunanjih socialnih vplivov, so v zadnjem času najbolj vplivne in tudi najbolj razširjene na področju izobraževanja odraslih (npr. McClusky, Miller, Boshier, Rubenson, Cross, in drugi).

3. Izobraževanje in učenje starejših odraslih v družbenem kontekstu

Do nedavnega ni bilo veliko znanega o povezanosti izobraževanja odraslih s socialnim okvirom, v katerem izobraževanje in učenje poteka. Sociološke raziskave namreč pogosto dekontekstualizirajo posameznikove dosežke – bodisi da imajo torišče raziskovanja v strukturnih izhodiščih in zanemarjajo individualne vplive bodisi da se osredinjajo na individualne vidike in puščajo ob strani socialne dejavnike. Prav tako se raziskovanje izobraževanja in učenja odraslih največkrat ukvarja s posameznikovimi stališči in motivacijo ali pa strukturnimi ovirami pri izobraževanju. Večina teorij učenja, ki se pojavljajo na področju izobraževanja odraslih, je prevladujoče psihološke perspektive, kar je posledica proučevanja učenja in razvoja odraslih. Sorazmerno malo je raziskav o učenju odraslih v t.i. 'mezo' ravni, ki obsega vključevanje ljudi v različne institucije, od družine do različnih civilnih gibanj. Proučevanje izobraževanja starejših odraslih pa poteka najbolj intenzivno prav na tej ravni, saj je to okolje, kjer poteka večina učnih dejavnosti starejših odraslih. Zato osvetlimo nekoliko odnos med temi členi, s čimer lahko utemeljimo potrebnost vpetosti učnih dejavnosti starejših odraslih v ožjem lokalnem okolju.

Tudi spoznanja teorij učenja v zadnjem času opozarjajo, da je potrebno učenje odraslih videti v neposrednem socialnem kontekstu in sicer v kontekstu družine, delovnega okolja, prijateljev, ipd. Učni proces je interakcijski proces med posameznikom in njenim/njegovim materialnim in socialnim okoljem, ki sta posredni in neposredni predpogoj za notranji učni proces (Illeris 2004: 14). Učenje je namreč po mnenju Illerisa (2004: 18) trojni proces - kognitivni, emocionalni in socialni. Pri učenju kot kognitivnem procesu gre predvsem za pridobivanje spretnosti in znanja (ta vidik obravnava področje psihologije), medtem ko predstavlja učenje kot emocionalni (psihodinamski) proces psihološko energijo, ki se prenaša s čustvi, stališči in motivacijo (področje razvojne in osebne psihologije). Učenje kot socialni proces pa je interakcija med posameznikom in okoljem. Tako kognitivna kot emocionalna dimenzija učenja izhajata iz posameznikove biološko-genetske konstitucije, nanju pa vpliva tako individualni kot družbeni razvoj; po drugi strani družbeno-socialna dimenzija učenja izhaja iz družbenega in socialnega konteksta, v katerem se giblje posameznik. Z družbeno-socialno dimenzijo sodelujeta obe notranji psihološki dimenziji, ki tvorita celoto; gre za stalno izmenjavo in povezovanje med kognitivnim in emocionalnim, ki sta nato v vzajemni interakciji z družbeno-socialnim polom (Illeris 2004: 118). Vse tri dimenzije so vedno integralni del učnega procesa in v praksi ne obstojajo kot ločene funkcije.

Slika 2: Proces in dimenzije učenja

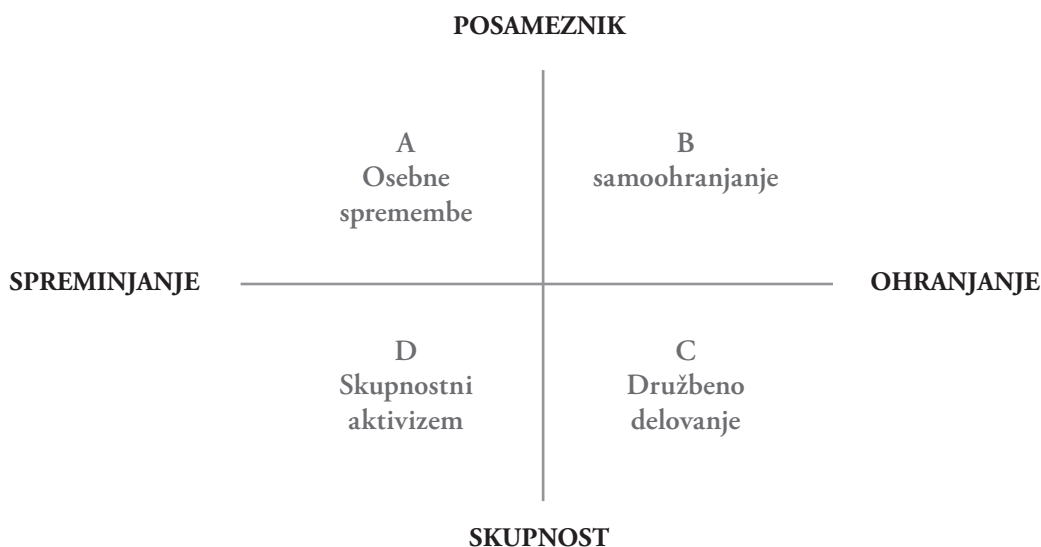


Vir: Illeris 2004b: 95

Jarvis (1992: 10) o umeščeni učenja v družbeni kontekst pravi, da lahko učenje opredelimo kot posledico razhajanja med posameznikovo biografijo in družbeno ustvarjenimi izkušnjami, kar sproža človekovo samospraševanje in učenje. Tako učenje je temeljno za človeka, saj je neposredno povezano z življenjem in ga torej ne omejujejo neke družbene zahteve, ki se zrcalijo v od zunaj postavljenih ciljih. Posamezniki se začno sčasoma odzivati na socialni svet, ki jih je oblikoval, saj je učenje gibalo sprememb in hkrati posledica spreminjanja. Človekova identiteta je socialni konstrukt, ki se ustvarja skozi izkušnje in ne v izolaciji (Jarvis 1992: 88). To velja za odrasle v vseh življenjskih obdobjih, še posebno pa za starejše odrasle, ki svoje življenje vrednotijo predvsem skozi izkušnje, ki so jih oblikovale. Poudarimo, da je učenje v bistvu bivanja; če je dejavno, sodelovalno in reflektivno, je v središču procesa rasti posameznika. Tako izobraževanje mora vključevati dialoški proces, v katerem človeška bitja izmenjujejo izkušnje, se opredeljujejo do njih; reflektivno učenje pripelje do rasti in razvoja.

Zakaj je posebno pri izobraževanju starejših odraslih tako pomembna vpetost v socialni/družbeni kontekst? Različne raziskave kažejo, da se posameznikova družbena umeščenost, npr. vpetost v skupnost, razvija tudi s pomočjo učenja. Schuller (2004a: 24-26) ugotavlja, da so posledice učenja vidne tako na individualni ravni (dobro za posameznika) kot na kolektivni/skupnostni ravni (dobro za širšo skupnost), kar poskuša prikazati s sliko 3. Posameznika in skupnost lahko opazujemo v dveh dimenzijah, usmerjenih v nasprotna pola: prva dimenzija z učenjem prinaša spremembe v človeško življenje, druga pa z učenjem omogoča posamezniku ali skupnosti, da ohranja obstoječe stanje. Učinek ohranjanja je manj viden kot učinek spreminjanja.

Slika 3: Razvrščanje učinkov učenja



Vir: Schuller 2004a: 25

Na podlagi učenja se posameznik lahko spreminja osebno ali strokovno, lahko pa si prizadeva, da ohrani npr. svoje zdravje, dobro fizično ali mentalno počutje. Z učenjem se npr. lahko izogiba depresiji ali stresu, ko pa se njegovo počutje ustali, pa se začne spreminjati (premik v levo polovico kvadranta). Uči se, da bi še naprej živel polno in zadovoljno življenje. Učne dejavnosti, povezane z ohranjanjem družbenega delovanja (kvadrant C), potekajo na mnogih področjih: ohranjanje čiste okolice, kulturno življenje, ohranjanje skupnostnega mentalnega zdravja, razumevanje vrednot in položaja drugih, komuniciranje med državljani, kar zahteva 'komunikacijske kompetence' (Habermas 1994). V kvadrantu D pa gre za učenje, ki spodbuja in omogoča družbene spremembe. Te dejavnosti lahko spodbuja posameznik, lahko pa gre za kolektivno učenje. Lahko gre za konkretne akcije, npr. izboljšanje lokalnega šolskega sistema, ali pa bolj za druženje, z željo, da bi nekaj spremenili.

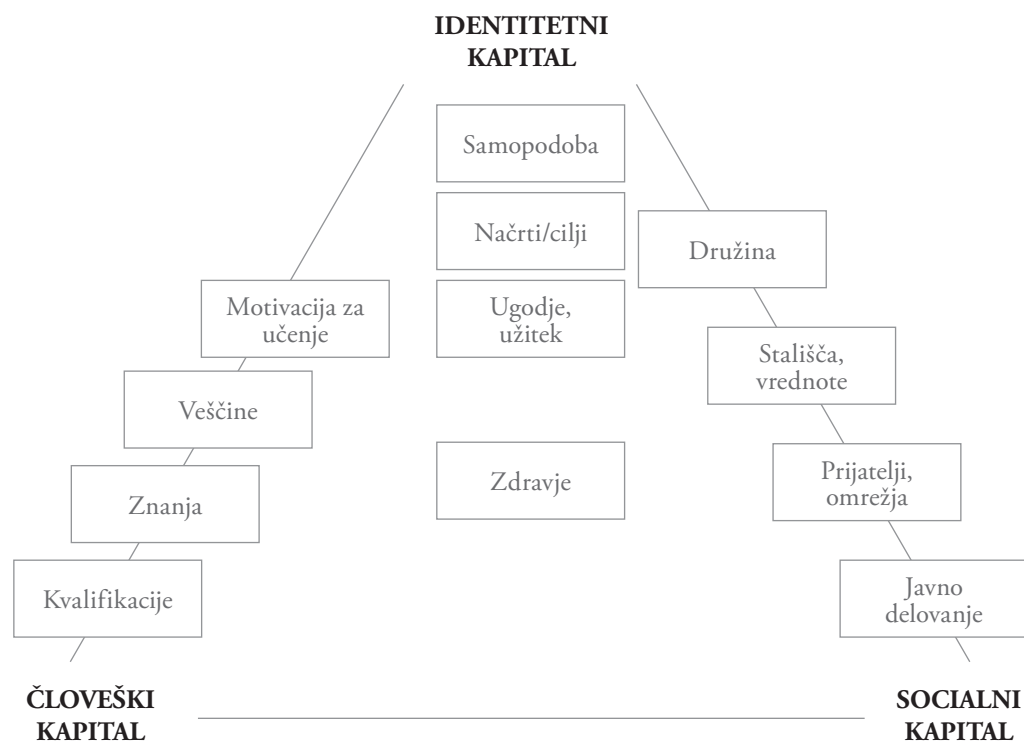
Starejši odrasli, ki so družbeno in učno dejavni, se najbolj udeležujejo prav v različnih skupinah na mezzo ravni, torej na ravni skupnosti, ki je zanje najbližje družbeno okolje. Vigotski in Wenger ugotavljata, da je učenje kot interaktivna in kontekstualno umeščena dejavnost oblika socialnega kapitala (Strawn 2003: 5). Teorije socialnega kapitala (tu jih ne bomo podrobneje obravnavali) izhajajo iz podmene, da so za ustvarjanje socialnega kapitala pomembna socialna omrežja. Odnosi, ki se jih ljudje učijo pri najbližjih, so pomembni za njihovo delovanje v vsakdanjem življenju, za sodelovanje z drugimi in tako posledično za ohranjanje širše socialne kohezije in stabilnosti (Field in dr. 2000: 251). Posameznikove vezi torej vplivajo na njegovo dobrobit (bogastvo, zdravje, izobraževanje, relativno imunost za zločine, itd.), pomembne pa so

tudi za demokratično življenje širše družbe (Field 2005: 19). Ena od vrednosti socialnega kapitala je to, da je pozornost usmeril od zgolj individualnih akterjev k vzorcem odnosov med akterji, med družbenimi enotami in institucijami. Tako pomeni povezavo med mikro, mezo in makro ravniyo analize, to pomeni med posamezniki, majhnimi skupinami in širšo socialno strukturo. Učenje in izobraževanje lahko v odnosu do socialnega kapitala razumemo kot kohezivno in razvojno skupnostno dejavnost, ki se različno oblikuje v različnih družbenih kontekstih.

V Centru za raziskovanje širših učinkov učenja (the Centre for Research on the Wider Benefits of Learning) so proučevali, kakšni so učinki učenja na življenje odraslih in starejših odraslih in predvidene učinke razmestili v tri skupine. Gre za trikotnik, v katerem vsak kot predstavlja eno vrsto kapitala - človeški, socialni in identitetni kapital. Vse tri vrste so proučevali v odnosu do učinkov učenja. Učenje opredeljujejo kot proces, s katerim ljudje gradijo – zavesno in nezavedno – svoje bogastvo v obliki človeškega, socialnega in identitetnega kapitala, ki se nato kaže v boljšem zdravju, trdnjših socialnih omrežjih, kakovostnejšem družinskem življenju in na drugih področjih. V trikotniku so nanizani dejavniki, ki posamezniku omogočajo svobodo izbire pri doseganju zelenih učinkov. Če posameznik nima teh sposobnosti, je omejen pri pridobivanju ugodnosti. (Schuller 2004b: 12).

Slika 4 nam omogoča dve vrsti analize. Lahko proučujemo različne učinke učenja in iščemo sledi, ki so do teh učinkov pripeljale, npr. ko gre za zdravje, družinsko življenje ali npr. druženje. Nekateri učinki so lahko zelo očitni (npr. sprememba vedenja po končanem programu izobraževanja), še pogosteje pa so učinki bolj kompleksni, nanje vplivajo mnogi drugi dejavniki, ki vodijo k različnim rezultatom. Pri tem upoštevamo učenje kot integralni del življenja posameznika in ne le kot občasno prisotno dejavnost. Model pa nam omogoča tudi analizo interakcij med posameznimi učinki učenja. Nekdo se vključi v program izobraževanja zaradi nekih drugih razlogov, posledično pa zaradi boljše samopodobe in samozavesti postane dejaven v lokalni skupnosti. Te povezave lahko odkrivamo s kvalitativnim raziskovanjem diadnih odnosov med posameznimi rezultati učenja.

Slika 4: Konceptualizacija širših koristi/učinkov učenja



Vir: Schuller 2004b.

Izobraževanje lahko ustvarja učinke vsaj na tri načine: lahko spreminja posameznikovo izbiro, lahko spreminja ovire, s katerimi se posameznik sooča, ali pa povečuje zalogo znanja in informacij, ki vplivajo na posameznikovo vedenje. Težko je določiti vzročne učinke izobraževanja, ker je izobraževanje dejavnost, na katero deluje veliko vplivov, ki so posledica izbire posameznika, družine ali skupnosti. Teh dejavnikov največkrat ne nadziramo in jih zato tudi ni v večini analiz učinkov izobraževanja. (Berhman in dr. 1997 v Schuller 2004b: 16).

Trikotnik je poenostavitev v več vidikih: predstavljeni so trije sklopi učinkov učenja, lahko bi jih bilo več; učinki so poenostavljeni; model deluje statično, možno ga je dopolnjevati.

Identitetni kapital predstavlja psihološki pol, človeški kapital ekonomski pol, socialni kapital pa politični pol, vse z družbenim predznakom. Večino učnih izkušenj lahko interpretiramo kot medsebojno delovanje vseh treh. Pri človeškem kapitalu gre za znanje in spretnosti/veščine, ki jih ima posameznik, da lahko ustrezno deluje v socialnem in ekonomskem življenju. Pri ugotavljanju stopnje človeškega kapitala se pojavlja precej problemov, saj ne gre za enoznačne učinke. Socialni kapital je v splošnem povezan z omrežji in normami, ki omogočajo ljudem, da učinkovito sodelujejo pri

ustvarjanju skupnih ciljev – gre za odnose med posamezniki in skupinami, izraženo zaupanje, sodelovanje, ipd. Pomembno je zavedanje, da se moramo izogniti dekontekstualiranemu vrednotenju, ki vidi izobraževanje kot povsem individualno/individualizirano dejavnost, in njegove rezultate bodisi kot odgovornost učečega se, učitelja, skupnosti oz. institucije. Ta pristop ne upošteva družbenih odnosov/okoliščin, v katerih se učenje odvija.

Če temelji človeški kapital na ekonomskih temeljih in socialni na sociopolitičnih, pa izhaja identitetni kapital iz socialne psihologije. Poleg družine in poklica, ima izobraževanje vodilno vlogo pri človekovem razumevanju identitete in prepričanju v lastno identiteto. Pri oblikovanju, ohranjanju in spreminjanju identitete je posameznik vpet v širši družbeni kontekst. Identitetni kapital se nanaša na dve področji ugodnosti:

1. Materialne ugodnosti, ki so družbeno vidne. Gre za dobrine, kot npr. kvalifikacije ali članstvo v različnih omrežjih;
2. Nevidne ugodnosti pa vsebujejo moč ega, samospoštovanje, občutek smiselnosti življenja, sposobnost za samoaktualizacijo in sposobnost kritičnega mišljenja. Ta moč daje posamezniku sposobnost za razumevanje in premagovanje različnih družbenih, poklicnih in osebnih ovir in možnosti, ki se pojavljajo v modernem življenju.

Za starejše odrasle so (poleg nekaterih materialnih ugodnosti) pomembne tudi nevidne ugodnosti, saj gre za človekove značilnosti, ki zadevajo njegov pogled na življenje in samopodobo. Te osebne značilnosti, ki pa se tudi družbeno oblikujejo, so ključne na skoraj vsaki fazi učnega procesa, saj determinirajo motivacijo, odločitve za vključitev za izobraževanje, vplivajo na ravnanje posameznika v učni skupini, ter na učne rezultate.

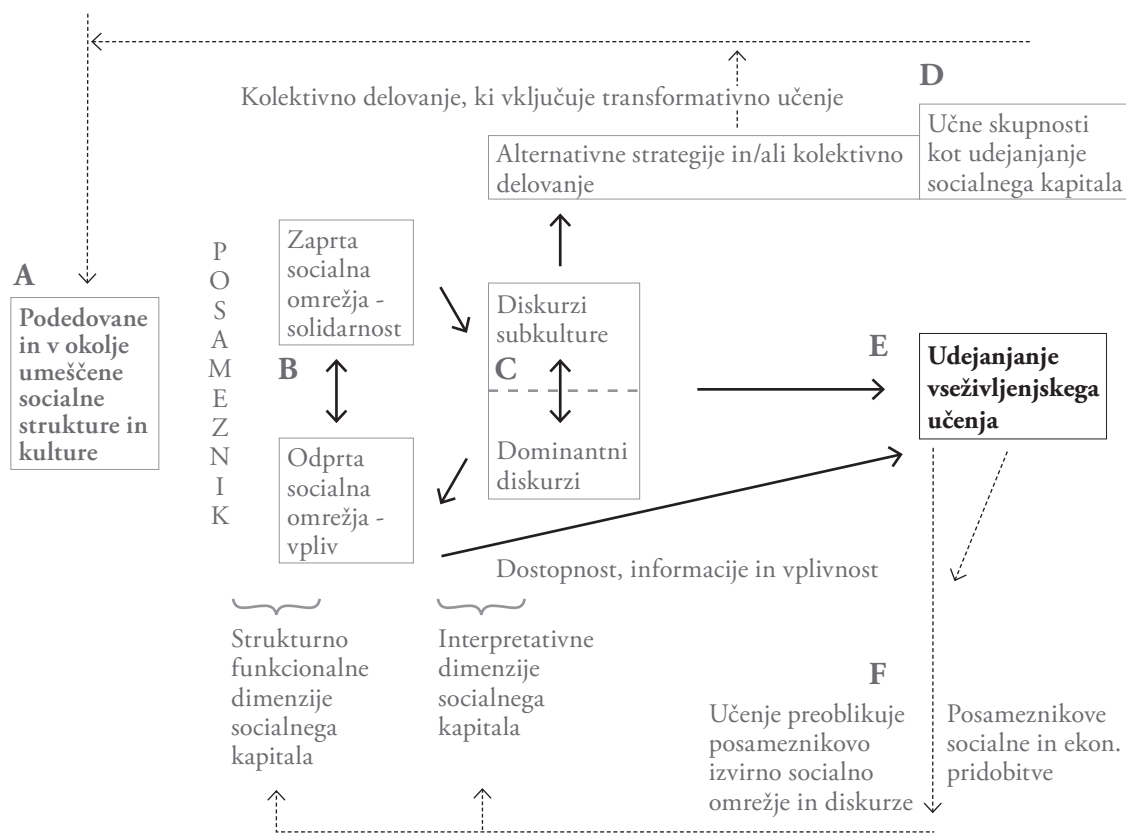
Če želimo vplivati na boljšo kohezivnost družbene sredine s pomočjo izobraževanja, je po mnenju Alheita (1999: 67) potrebno razvijati izobraževalne dejavnosti na srednji ravni družbe, na mezo ravni. Ta omogoča, da se posamezniki v spodbudnem okolju, s pomočjo socialnih omrežij, seznanijo s strukturno raznolikostjo modernega sveta, ki ga tako tudi sami proučujejo. Seveda mora biti za to razvito ustrezno institucionalno in neinstitucionalno učno okolje. Alheit govori o sferi civilne družbe kot novem učnem okolju, ki spodbuja predvsem neformalno izobraževanje in samostojno učenje odraslih, to pa pomeni senzibilizacijo in deformalizacijo področja izobraževanja odraslih. Raziskave kažejo, da se starejši odrasli – v primerjavi z drugimi starostnimi skupinami – pomembno bolj pogosto vključujejo ravno v neformalno izobraževanje ali pa se učijo samostojno. Tu se takoj postavi vprašanje, kakšne možnosti za neformalno izobraževanje obstajajo v določeni skupnosti in v kolikšni meri se odzivajo

potrebam starejših odraslih. Neformalno izobraževanje in priložnostno učenje odraslih in starejših odraslih je v moderni družbi lahko kvalitetno le, če se posredniki učenja (društva, prostovoljske organizacije in izobraževalne institucije) ustrezno spreminjajo ter če se pojavi novo, drugačno učno okolje. Tradicionalno primarne skupnosti, kot sta družina in soseska, torej dopolnjujejo nove javne in zasebne organizacije, ki delujejo na področju izobraževanja, socialnega in zdravstvenega varstva; gre za razvoj 'prizoriščnih skupnosti' (Alheit 1999: 79), kjer je posameznik v različnih skupinah dejavni akter. Vse te težnje so povezane z novejšimi pogledi na učenje posameznika, ki zagovarjajo vseživljenjsko učenje in dejavno vlogo učečega se v njem.

Katere organizacije pa so v skupnosti lahko pomembne z vidika družbene umestitve učenja? Organizacije, ki temeljijo na skupnih etičnih vrednotah, so največkrat tesno povezane in sodelujoče skupine (npr. družina, pa tudi druge demokratično naravnane organizacije), kjer se tudi odločitve o učni dejavnosti oblikuje diskurzivno. Sočasno se nam postavlja vprašanje, kakšna je povezanost med učenjem in človekovo vpetostjo v odnose in kakšni so lahko rezultati družbene umestitve učenja. Učinki izobraževanja so lahko neposredni in posredni, kot rečeno lahko izhajajo iz formalnega, neformalnega izobraževanja ali samostojnega učenja posameznika, lahko pa tudi iz sodelovanja in povezovanja z drugimi ljudmi. Lahko gre za pridobivanje znanja, sposobnosti, veščin in izkušenj, ki so pomembne za uspešno delovno kariero; po drugi strani pa so za starejše odrasle predvsem pomembni tisti učinki učenja in izobraževanja, ki pomagajo posamezniku razumeti njegovo življenjsko okolje, se v njem dobro sporazumevati in kakovostno živeti ter tako vplivati na želeno družbeno kohezivnost.

Clare Strawn ugotavlja, da v sodobni družbi ljudje ne pripadajo nespremenljivemu krogu sorodnikov, sosedov, sodelavcev in prijateljev. Ljudje običajno pripadajo mnogovrstnim socialnim omrežjem in pogovornim skupnostim (Strawn 2003), med njimi se gibljejo, izbirajo in medsebojno sodelujejo. Strawn ta gibanja in izbire ponazorila na sliki 5, kjer strukturira vplive socialnega kapitala na vseživljenjsko učenje.

Slika 5: Model strukturiranja vplivov socialnega kapitala na vseživljenjsko učenje



Vir: Strawn 2003: 21

Posameznik se giblje skozi faze. Že od rojstva ga najprej oblikuje okolje, v katerem se rodi in v njem odraščá – socio-ekonomski položaj staršev, primarni diskurz⁹ družine in skupnosti in druge značilnosti vplivajo na njegove možnosti v odraslosti (A). Kot odrasel človek se umešča v makro in skupnostno (mezo) okolje, kjer ustvarja različne socialne vezi. Omrežja, v katera se vključuje, so lahko zaprta, odprta ali kombinirana – značilnosti socialnih omrežij vplivajo na odločitev za udeležbo v dejavnostih vseživljenjskega učenja (B). S sodelovanjem v osebni omrežju in izven tega omrežja posameznik sodeluje v različnih diskurzih, kar ga usmerja k udeležbi v učnem procesu (C). Vseživljenjsko učenje se lahko pojavi kot dejavnost v skupnosti, ki ustvarja svoj lastni socialni kapital in diskurze (D). Posamezniki lahko izbirajo formalne ali neformalne strategije za lasten razvoj (E). Učenje vpliva na spreminjanje socialnega konteksta (F).

⁹ Delovanje, ki ustvarja socialni kapital in generira učenje, pa nastaja skozi 'diskurz'. Strawn (2003: 5) diskurz definira kot skupni pomen, ki se oblikuje v skupnosti in z verbalnim, telesnim in pisnim komuniciranjem. Skupnostne vrednote, ki se oblikujejo skozi te diskurze, lahko vplivajo na posameznikovo izbiro glede vseživljenjskega učenja.

Predstavljeni diagram prikazuje socialno interakcijo posameznika z družbenim kontekstom in prikazuje, kako vpliva posameznikova osebna naravnost na njegov položaj v socialnih omrežjih in posledično na odločitev za učenje. Skupnosti oblikujejo svoj diskurz, ki je v stalnem odnosu do dominantnega diskurza. Posameznik se lahko vključuje v vseživljenjsko učenje neposredno ali s podporo njegove skupnosti. Lahko pa skupnost oblikuje strategije za kolektivno akcijo. Razvoj posameznika povratno vpliva na družbeni položaj in oblikovanje skupnosti, kateri pripada. Iz tega lahko sklepamo, da učnih dejavnosti starejših odraslih ne moremo enoznačno vrednotiti; pomemben je razmislek o lastnosti skupnosti in o spodbudah za povezovanje, učenje in družbeno delovanje, ki v njej obstajajo, potrebno pa je dobro poznati tudi življenjsko pot posameznika, vključno z njegovo učno in izobraževalno biografijo.

Socialni kapital ni homogeni vir, ki se enakovredno ustvarja, ohranja in vrednoti s strani vseh članov določene skupnosti. Ljudje so vključeni v skupnosti do različnih ravni in na različne načine. Campbell (2000: 193) ugotavlja, da je današnje življenje v skupnosti bolj zaznamovano z visoko ravni mobilnosti, nestabilnosti in pluralnosti. Visoka povezanost znotraj skupnosti, solidarnost in pripadnost skupnim normam, so bolj značilne za najožje skupnosti, npr. prijateljske, družinske ali sosedske – ki se osobno poznajo. Vsi ostali člani skupnosti, ki ne sodijo v ta krog, so izločeni.

4. Socialna omrežja in izobraževanje starejših odraslih

Izobraževanje torej lahko vpliva na dejavno vključevanje starejših odraslih v družbeno sredino, saj lahko poteka v različnih kontekstih in z različnim namenom. Predpostavljamo, da je izobraževanje za starejše izredno pomembna podpora in spremljevalna pa tudi ključna dejavnost za vzpostavljanje omrežij socialne opore starejših ter pomemben dejavnik vključevanja starejših v družbo. V novejših razpravah lahko zasledimo razločevanje socialnih omrežij na dva tipa: omrežja socialne opore in skupnostna omrežja (Mandič in Hlebec 2005: 265). Omrežja socialne opore ali osebna omrežja nudijo posamezniku različne vrste neformalne pomoči in opore. Skupnostna omrežja pa so usmerjena na kolektivno oz. skupnostno raven, k artikuliranju skupnih kolektivnih problemov in rešitev. Pomembno vlogo pri vzpostavljanju in krepitvi socialnih omrežij ima kolektivno učenje, zlasti učenje drug od drugega, ko lahko udeleženci tega učenja izrazijo, izmenjujejo in širijo svoje izkušnje in znanje ter na osnovi tega delujejo. V istem interaktivnem procesu, v t.im. »procesu socialnega učenja« se oblikujejo individualne in kolektivne identitete. Teorija kolektivnega učenja (in razvoja kolektiva, skupnosti) torej vključuje individualne in skupinske komponente (Kilgore 1999). Individualne komponente so identiteta, občutek povezanosti in zavest. Komponente kolektivnega razvoja pa vključujejo kolektivno identiteto, skupinsko zavest, solidarnost in organiziranost. Po mnenju Kilgore moramo individualno in kolektivno videti kot dialektično totalnost. Na podoben način se v kontekstu skupnostnega izobraževanja (community education) obravnava izobraževanje starejših prebivalcev, ki naj bo usmerjeno na krepitev moči posameznika in lokalne skupnosti (Crowther, Galloway, Martin 2005).

Lahko bi rekli, da v literaturi s področja družbenih ved obstaja konsenz o pomenu socialnih omrežij na vseh ravneh, od omrežij na globalni ravni do sposobnosti, da se uspešno soočamo z vsakdanjim življenjem. Pretok norm in informacij pomeni dokaz delovanja omrežij; proučevanje omrežij pa se tesno prepleta s proučevanjem socialnega kapitala. Vsekakor gre pri omrežjih za soodvisnost in ne odvisnost akterjev, odnosi so kanali za pretok materialnih in nematerialnih virov. Gre za stike, vezi, transakcije, komunikacijo, instrumentalne odnose, čustva, avtoriteto/moč in sorodstvene odnose. (Schuller, Baron, Field 2000: 19). Socialni kapital v tem primeru ni atribut posameznika, temveč je v funkciji odnosov med agenti in med družbenimi institucijami.

Velik pomen, ki ga starejši pripisujejo svojim socialnim omrežjem, so švedski raziskovalci posredno ugotovili v longitudinalni raziskavi o kakovosti življenja po upokojitvi (Intergenerational programmes 1999). Raziskovalci so pričakovali, da bodo anketirani kot najpomembnejši dejavnik kakovosti življenja navedli zdravje, toda odgovori so pokazali, da je socialno omrežje (v katerega so anketirani uvrščali vnuke, otroke, partnerje, starše, prijatelje, domače živali in bivše sodelavce) najpomembnejša lastnost kakovostnega življenja.

S pomočjo proučevanja starostne sestave osebnih socialnih omrežij raziskovalci ugotavljajo stopnjo starostne segregacije starejših ljudi v sodobnih družbah. Rezultati nizozemske raziskave (Uhlenberg in De Jong Gierveld 2004) kažejo, da v socialnih omrežjih starejših ljudi obstaja velik deficit mlajših oseb in da ima le manjšina starejših odraslih stike z mlajšimi, s katerimi niso v sorodstvenem razmerju. Delež nesorodstvenih članov (mlajših od 35 let) v socialnih omrežjih tistih, ki so bili stari od 65 do 74 let, je znašal samo 0,10%. Starostna integracija na ravni osebnih omrežij je relevantna zato, ker igrajo člani omrežja pomembno vlogo pri vključevanju starejših v skupnost in širšo družbo. S člani omrežja si namreč starejši odrasli izmenjuje informacije in ideje, z njimi razpravlja o novih načinih življenja in razmišljanja ter se posvetuje o svojih problemih. Člani omrežja zagotavljajo socialno, emocionalno, materialno in informacijsko podporo, ki spodbuja blaginjo starejših ljudi. Posamezniki se skozi svoja socialna omrežja vključujejo v družbena gibanja in organizacije, ki zagotavljajo nadaljnje priložnosti za vzpostavljanje osebnih vezi (McPherson, Smith-Lovin and Cook 2001). Nasprotno pa je precej verjetno, da bodo starejši ljudje, katerih socialna omrežja ne vključujejo mlajših članov, izključeni iz sodelovanja v skupnosti in širši družbi.

Campbell ugotavlja, da visoka raven udeležbe v skupnostnih dejavnostih in učinkovita horizontalna omrežja povečujejo splošno raven zaznane lastne učinkovitosti med člani skupnosti. (Campbell 2000: 186). Skupnostna kohezivnost je izredno pomembna, saj nekatere raziskave kažejo, da se npr. vedenje, povezano z zdravim načinom življenja, bolj kot s pomočjo dejstev in informacij o tveganjih, ki jih ponujajo izobraževalni programi, oblikuje skozi kolektivno oblikovane socialne identitete. Fukuyama razlikuje med družbami, ki jih označuje visoka ali nizka stopnja zaupanja in posledično imajo različne družbe tudi različne vrste solidarnostnih organizacij, od katerih so ene stare, ekonomsko škodljive in neučinkovite, druge pa ustvarjajo blagostanje (Fukuyama 1995: 159). Zaupanje definira kot 'pričakovanje, da v skupnosti spodbuja odkrito in kooperativno vedenje, ki temelji na skupno priznanih normah vseh članov skupnosti'. V odprtih skupnostih, ki spodbujajo medsebojno zaupanje, solidarnost in sodelovanje, je treba torej razvijati možnosti izobraževanja za starejše odrasle, ki pa ga je potrebno ustrezno vpeti v ostale skupnostne dejavnosti, namenjene starejšim odraslim.

Posameznik se lahko vključuje v vseživljenjsko učenje na lastno pobudo ali s podporo njegove skupnosti; lahko pa skupnost oblikuje strategije za kolektivno akcijo. Prav iniciativo skupnosti poudarjamo kot pomemben element spodbujanja učenja in izobraževanja starejših odraslih, za katere ugotavljamo, da so pretežno družbeno in učno nedejavni.

Novejše raziskave kažejo, da je v populaciji starejših v Sloveniji še vedno najpomembnejše neformalno socialno omrežje, še posebno pa socialna omrežja, ki jih sestavljajo sorodniki in partner (Hlebec in Kogovšek 2003; Hlebec 2004). Dosedanje

raziskave kažejo, da so se skupnostna omrežja slabše odzvala na tveganja tranzicije (Mandič in Hlebec 2005). Pred tranzicijo je namreč skupnost igrala pomembno vlogo v življenju ljudi. Po tranzicijskem obdobju pa se je vloga skupnosti zmanjšala in formalne strukture lokalnih skupnosti so se spremenile, tako da je manj prostorov za srečevanje in izmenjavo informacij (Dragoš in Leskošek 2003). Tudi rezultati projekta Socialna integracija starejših so pokazali, da je obdobje tranzicije značilno vplivalo na sestavo socialnih omrežij. Na spremembe so se sicer dobro odzvala osebna omrežja, slabo pa skupnostna omrežja (Mandič in Hlebec 2005). S spremembo sistema se je nekako zmanjšal tudi kolektivni način reševanja problemov. Vloga skupnosti v omrežjih socialne opore se je namreč opazno zmanjšala v zadnjih 20 letih (Mandič in Hlebec 2005; Filipovič 2007). Vendar pa so starejši bolj ohranili ta omrežja, kar kaže na njihov pomen kot dajalcev/ponudnikov in prejemnikov opore v skupnosti.

Prav zato naj bi programi skupnostnega izobraževanja in drugih oblik izobraževanja za starejše v prihodnosti pridobivali na pomenu, saj lahko pomembno zmanjšujejo družbeno izključenost starejših odraslih. V svetu dopolnjujejo socialna omrežja starejših različni medgeneracijski ali mešani programi izobraževanja, s katerimi se povečujeta sodelovanje in interakcija med generacijami (tako obstajajo »co-learning« programi – delo s šolskimi otroki; »helping« programi – mlajši in starejši si medsebojno pomagajo; »mentoring« programi – starejši so v vlogi svetovalca; medgeneracijski »child-care« programi – sodelovanje predšolskih otrok in starejših) (Manheimer in dr. 1995; Midwinter 1997; Granville in Ellis 1999; Rečnik 2002). Primeri takih programov so v svetu pogosti, dopolnjujejo pa jih različne oblike skupnostnega izobraževanja in prostovoljnega dela – raziskave v Veliki Britaniji poudarjajo pomen obeh tudi za uspešno vzpostavljanje socialne opore starostnikov v skupnosti in zmanjševanje njihove socialne izključenosti (Bowman in Burden 2002). Tudi v Sloveniji bi bilo potrebno v prihodnosti več pozornosti nameniti takim programom, ki spodbujajo dejavno udejstvovanje starejših na različnih ravneh družbenega življenja.

5. Kakšno izobraževanje spodbuja socialno vključenost starejših odraslih?

Izobraževanje starejših odraslih je danes v političnem smislu obrobna dejavnost, kar se kaže tako na področju financiranja kot na področju sistemske ureditve te dejavnosti. Pred leti je Battersby ugotovil, da »med izobraževalci odraslih prevladuje odpor do proučevanja načel in praks poučevanja in učenja starejših« (Battersby 1987: 4). S tem se strinja tudi Formosa, ki meni, da se tudi v zadnjem času ta odnos ni bistveno spremenil (Formosa 2002). Čeprav število objav na področju izobraževalne gerontologije narašča (Glendenning 2000; Jarvis 2001), Formosa opozarja zlasti na pomanjkanje literature o strategijah poučevanja starejših odraslih. Toda v družbah, ki se vse bolj starajo, bi bilo nujno zagotoviti večstransko strokovno in politično podporo izobraževanju starejših odraslih.

Z vidika spodbujanja socialne vključenosti starejših odraslih s pomočjo izobraževanja je pomembno pojasniti pomen izobraževalne gerontologije. Veda povezuje področji izobraževanja odraslih in socialne gerontologije in pojasnjuje, da je izobraževanje v starosti odvisno od posameznikovega izobraževanja skozi celoten življenjski cikel (Erikson 1994; Sugerman in Woolfe 1997; Glendenning 2000). Izobraževalna gerontologija poudarja pomen izobraževanja pri zmanjševanju marginalizacije starejših odraslih, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov. S praktičnimi strategijami poučevanja v izobraževanju starejših odraslih se ukvarja gerontogogika. V evropskih akademskih razpravah se pojem gerontogogika uporablja več kot pol stoletja, vendar pa je bil pogosto uporabljen na zelo »blagohoten« način. To je še zlasti očitno v Johnovi knjigi z naslovom Gerontogogika: teorija za poučevanje starejših (John 1988), kjer je gerontogogika omejena na šibke in ranljive starejše ljudi. Posledica takšnega razumevanja starejših odraslih se odraža po eni strani kot pokroviteljstvo, po drugi strani pa kot ignoranca starejših ljudi v skupnosti (Glendenning 1992: 16). Reakcijo na nekritično in apolitično držo splošno sprejetih načinov mišljenja in delovanja na področju izobraževalne gerontologije predstavlja kritična izobraževalna gerontologija, ki izhaja iz radikalnega prizadevanja, da se preseže zatiranje, ki spravlja starejše v nevednost, revščino in nebogljenost. Začetki kritične izobraževalne gerontologije so povezani z Allmanovim političnim pozivom glede izobraževanja starejših odraslih, v katerem trdi, da do dviga kakovosti življenja starejših ljudi ne bo prišlo s kakršnokoli učno izkušnjo, ampak le s pomočjo osvobajajočega izobraževanja (Allman, 1984). Ena od paradigem kritične izobraževalne gerontologije je kritična gerontogogika, ki je opredeljena kot izobraževalna praksa, katere namen je emancipacija in pridobitev moči in vpliva starejših odraslih (Glendenning in Battersby 1990). Kritična izobraževalna gerontologija v nasprotju s funkcionalistično ali psihološko paradigmo zagovarja »kritično« gerontogoško prakso, v okviru katere

starejši odrasli sami nadzirajo svoje mišljenje in učenje, poleg tega pa imajo možnosti za nadaljnji razvoj, razmišljanje, spraševanje in reflektiranje o tistem, kar že vedo, ali pa o novih vsebinah učenja.

Kritična gerontogogika kot izobraževalna praksa kritične izobraževalne gerontologije poučevanje in učenje pojmuje kot kolektivno in pogajalsko prizadevanje med starejšimi odraslimi. Takšno učenje, ki poteka na osnovi načel kolektivnosti in dialoga, predpostavlja osvobajanje in spreminjanje (Battersby 1987). Poudarek je na izobraževanju, ki ni nevtrarno, ampak vključuje moralne in etične dimenzije. Starejši odrasli naj bi pridobili več moči in nadzora nad vsemi vidiki izobraževalne dejavnosti, vključno z vsebino, organizacijo in načrtovanjem učnega programa (Glendenning 2000).

Socialne in ekonomske institucije delujejo v obdobju post-modernizma tako, da skupine prebivalstva, ki se niso uspele prilagoditi novim zahtevam, postavljajo v neenak položaj in v odvisnost, tako da izgubljajo moč in vpliv. S staranjem se obstoječe pomanjkljivosti, povezane z družbenim razredom, spolom ali raso, še zastrujejo (Elmore 1999: 10). Stališča do starejših ljudi največkrat niso razumsko utemeljena, temveč vsebujejo kulturno in socialno prenosljive stereotipe, ki so splošno sprejeti, generalizirani in vplivajo na to, da se ne upošteva več značilnosti posameznika, temveč se upoštevajo značilnosti starejših odraslih kot skupine. Izobraževalna gerontologija teh problemov sicer ne more rešiti, daje pa možnosti starejšim odraslim, da si ponovno pridobijo pravice, ki so jih izgubili.

Glendenning in Battersby (1990) sta pred petnajstimi leti opozorila, da je večina izobraževalnih programov za starejše odrasle zasnovanih na zmotnih domnevah, kot so:

- › prevlada psihološkega »deficitarnega« modela glede sposobnosti učenja starejših odraslih;
- › domneva, da prispeva k emancipaciji in pridobivanju moči kakršnokoli izobraževanje;
- › nekritičnost do ciljev in namenov izobraževalnih programov za starejše odrasle;
- › neupoštevanje različnih stopenj marginalizacije pri starejših osebah;
- › domneva, da se izobraževanje starejših odraslih izvaja v interesu starejših ljudi.

Perspektiva kritične izobraževalne gerontologije vključuje širjenje družbene zavesti o starejših odraslih kot kolektivnem telesu, ki ni le sprejemnik pomoči, ampak je tudi subjekt procesa socialne transformacije. Danes prevladujoče intervencijske strate-

gije ne vključujejo premisleka o potencialih starejših odraslih; obravnavajo jih bolj kot problem, kot osebe, ki potrebujejo pomoč. Battersby in Glendenning (1992) sta kot odgovor na takšna splošna razmišljanja in zmotne domneve glede izobraževanja starejših odraslih predlagala štiri temeljna načela kritične izobraževalne gerontologije:

- › vzpostavljanje socialno-političnega okvira obravnave starejših ljudi v določeni družbi znotraj konteksta ekonomije in države;
- › oblikovanje izobraževalne gerontologije v okviru tradicije, literature, izkušenj in razprav, ki so prisotne v kritični teoriji družbe;
- › oblikovanje novega diskurza, ki bo vključeval koncepte, kot so emancipacija, pridobivanje moči (ang. empowerment), sprememba ter družbeni in hegemonski nadzor;
- › utemeljevanje kritične izobraževalne gerontologije na razumevanju prakse kot dialektičnega odnosa med teorijo in prakso.

Zato Formosa predlaga udejanjanje načel kritične gerontogogike, pri čemer naj bi bil poudarek na izvajanju ustrezne politike ter na zavračanju stališč, da lahko starejše osebe pridobivajo moč in vpliv s katerokoli vrsto izobraževanja (Formosa 2002). Formosa opozarja, da je potrebno z izobraževanjem doseči vse različne segmente starejših ljudi, poudarek naj bi bil na spodbujevalcih izobraževanja, ki so starejše osebe same, poleg tega pa bi bilo potrebno vključevati tudi kulturo samopomoči. V prakticanju kritične gerontogogike je potrebno spodbuditi »progresivno« gibanje, vključno s protihegemonskimi dejavnostmi.

6. Izobraževanje starejših delavcev

S staranjem prebivalstva se stara tudi delovna sila in proces bo v prihodnosti še intenzivnejši. V prihodnjih letih se bo struktura delovne sile intenzivno spreminjala; število mladih (do 30 let) bo upadalo, število starejših (od 50-64 let) bo naraščalo. Delodajalci bodo v taki situaciji prisiljeni poiskati nove možnosti, da bodo spodbujali delo starejših delavcev¹⁰, ker bo mladih delavcev preprosto premalo, da bi nadomestili manjko, nastal s povečevanjem upokojevanja. V zadnjih letih je v Evropi v povprečju ekonomsko dejavnih preko 40% starejših delavcev (starih od 55-64 let), delež pa se bo po napovedih stalno povečeval.

V življenjskem ciklu tradicionalno velja, da so mladi in stari dejavni predvsem v 'nepoklicnih' vlogah, medtem ko je srednja generacija dejavna predvsem v poklicnih vlogah oz. vlogah, povezanih z zaposlitvijo. To pomeni, da je velik del populacije (to posebno velja za starejše) izključen iz procesa produkcije, kar je najbolj pomembna institucija, ki definira odraslost. Velika kohorta odraslih, ki so zdaj v obdobju pozne odraslosti ali zgodnje starosti, bo morda poskušala vplivati na spreminjanje teh stereotipov. Boljše zdravje prispeva, da se ne počutijo 'stari', povprečno višja stopnja izobrazbe pa vpliva na dejstvo, da se mnogi težko identificirajo z obrobniimi vlogami, ki so pripisane starejšim. Ker gre za veliko in raznoliko skupino ljudi, bodo gotovo imeli pomemben vpliv tudi na družbena stališča, saj so dejavno vključeni tako v potrošnjo, kot v politiko, delo in druga področja življenja.

Pri analizi položaja starejših delavcev bomo v poglavju izhajali iz ključnih predpostavk:

- › večina razvitih držav je zaradi demografskih sprememb v obdobju, ko lahko pričakuje množično upokojevanje številčne 'baby boom' generacije, kar bo povzročilo velik upad deleža delovno aktivnega prebivalstva; različne raziskave kažejo, da namerava 80% te generacije delati dlje od tradicionalno pričakovane starosti upokojevanja (Haris Interactive 2005);
- › ob spreminjanju razmerij med viri financiranja upokojencev, ki so večinoma sestavljeni tridelno - iz socialnih virov, zasebnih virov in virov podjetij, je zaradi zmanjšanja števila delovno aktivnega prebivalstva ogrožena socialna blaginja, kar pomeni slabše možnosti za socialno in zdravstveno varstvo prebivalstva;

¹⁰ V strokovni literaturi se starejše osebe, ki sodelujejo na trgu dela, najpogosteje opredeljuje kot starejše delavce ali pa tudi kot starejše zaposlene. Običajno gre za osebe, stare nad 50 let, oz. natančneje od 50-65 let, vendar pa starostne meje niso enotno definirane. Tako nekateri avtorji kot spodnjo mejo za opredelitev starejših delavcev postavljajo starost nad 45 let, drugi kot starost nad 55 let, zgornja meja pa običajno ni natančno določena. Čeprav ni širše sprejete definicije, ki bi opredeljevala 'starejšega delavca', bomo tu starejše delavce pojmovali kot zaposlene v starosti nad 50 let, razen, če bo izrecno napisano drugače.

- › na ravni države bo potrebno čim prej sprejeti strategijo aktivne politike zaposlovanja, ki naj bi - poleg gospodarskih dejavnikov – upoštevala tudi značilnosti in potrebe starejših delavcev.

Podjetja oz. delovne organizacije so pred novimi izzivi, kako ohraniti in za delo ponovno pridobiti starejše delavce ter zagotoviti za njih spodbudne in nagrajujoče delovne pogoje, ki bodo predstavljali ustrezen izziv. Do nedavnega so se politiki v Evropski uniji osredinjali predvsem na tri stebre upokojitvenih dohodkov (javnega, zasebnega in poklicnega), zanemarjen pa je bil vir, ki bi ga starejši delavci pridobili z zaposlitvijo (Walker 2001). Ta bo v prihodnosti predstavljala četrti steber dohodkov, saj postaja zaposlovanje v starosti vse pomembnejše, koncept dejavnega staranja pa vse pomembnejša politična prioriteta. Ob zmanjševanju javnih sredstev za upokojevanje, zmanjševanju različnih vrst pokojnin in verjetnem zmanjševanju prihrankov, bo občasno ali stalno delo starejših ljudi postalo nujnost. Chen in Scott ugotavljata, da bodo bolj ogroženi nižje izobraženi starejši, ki so opravljali slabše plačana dela, saj so (in bodo) bolj odvisni od javnih sredstev za socialno varnost, ki pa se stalno zmanjšujejo (Chen in Scott 2003: 64). Starejši delavci, ki so imeli uspešne kariere in sorazmerno dobre dohodke, bodo dobro zaslužili tudi v starosti, ravno obratno pa velja za nižje izobražene starejše, ki bodo tudi v starosti imeli izredno majhne dohodke. Chen in Scott (2003: 65-66) nadalje ugotavljata, da sicer obstaja velika potreba po premostitvenih zaposlitvah oz. možnostih za postopno upokojevanje starejših delavcev, vendar pa hkrati obstaja kar veliko ovir za njihovo resnično uvajanje – te so lahko legalne, povezane s cilji načrtovanja upokojevanja ali pa gre za druge ovire, kot npr. oviranje vzpostavljanja programa za postopno upokojevanje s strani delovne organizacije, zagotavljanje zdravstvenega varstva za zaposlene (tudi za starejše, ki so ponovno/delno vključeni v zaposlitev), in druge ovire.

Vloga in položaj starejših delavcev na trgu delovne sile

Položaj starejših delavcev na trgu delovne sile se zaradi mnogih dejavnikov v zadnjem času pomembno spreminja. Raziskave kažejo dramatične spremembe v trendih upokojevanja starejših delavcev v zadnjih 20 letih. Upokojitev je sicer relativno nova institucija in čeprav so nekateri formalni programi upokojevanja obstajali že v 19. stoletju, je bila večina delavcev v starosti odvisna od pomoči družine ali lastnih prihrankov. V 20. stoletju so se v okviru različnih sistemov (države blaginje in socialistične države) sistemi upokojevanja različno razvijali, vendar pa danes velja, da je zgodnejše upokojevanje povzročilo, da je delovno okolje postalo dokaj starostno segregirano. Povprečna starost ob upokojitvi je v 20. stoletju (pri moških) stalno padala¹¹. Od leta 1950 so povečana prosperiteta in socialno bolj ugodni programi upokojevanja dovoljevali mnogim delavcem vse zgodnejše upokojevanje, podprti so bili s socialnim zavarovanjem, natančnimi načrti višine pokojnin in zasebnimi prihranki.

¹¹ Podatki za ZDA so naslednji: od upokojitve pri starosti 74 let v letu 1910, preko upokojitvene starosti 70 let v letu 1950, starosti 65 let v letu 1970 do upokojitve pri starosti 60 let v letu 1985 (Burtless & Quinn 2002 v Cahill in dr. 2006a: 515; Han in Moen 1999: 192).

Ko se je produktivnost - in s tem plače – izboljševala, so imeli delavci več prostega časa, posledično pa so se tudi prej upokojevali. V 80. tih letih se je zaradi tehnoloških sprememb, izboljšanja zdravja in podaljševanja življenjske dobe ter spreminjanja narave dela, posledično spreminjala tudi delovna kariera in čas upokojevanja. Vloga 'pričakovanih let' upokojevanja je postala zabrisana, obseg let, primernih za upokojitev, se je bistveno razpotegnil, prehod je postal dolg in nejasen. Proces upokojitve je postopno postajal 'detradicionaliziran', 'deinstitucionaliziran' in 'starostno nepomemben' proces. (Han in Moen 1999: 192).

Za ZDA in Evropo velja, da se sistem socialne varnosti spreminja, zmanjšujejo se višine pokojnin, pa tudi način izplačevanja pokojnin, ki jih je potrebno dopolnjevati z drugimi viri. Zelo verjetno je, da se bodo viri financiranja ob upokojevanju v prihodnosti še bolj spreminjali. (Cahill in dr. 2006a: 514). Podatki kažejo, da je višina zasebnih prihrankov v ZDA najnižja od zadnje velike depresije v 30. letih prejšnjega stoletja (Cahill in dr. 2006a: 514), zaradi krize pa se s podobnimi trendi srečuje tudi večina evropskih držav. S potencialnim zmanjšanjem ključnih virov dohodka pri upokojevanju, ter ob hkratnem zmanjševanju ugodnosti pri zdravstvenem varstvu, bodo mnogi starejši morali izbrati bodisi daljšo delovno dobo bodisi nižji življenjski standard in upokojitev.

Zaradi staranja prebivalstva, ki že zelo intenzivno poteka, se bomo tudi v Sloveniji soočali z večjim deležem starejših delavcev med celotno delovno silo. Staranje družbe je kljub temu še vedno preveč prezrto razvojno dejstvo, ki kaže, da bo ob enakem vzorcu upokojevanja in delovne aktivnosti (ob nespremenjenih parametrih) povzročila veliko povečanje potreb javnih izdatkov za stare (za pokojnine, za zdravstvo in za druge izdatke) (Kajzer 2007: 27). Eurostatove projekcije kažejo, da bo delež starejših nad 65 let v Sloveniji leta 2010 znašal 24% predvidenega števila oseb, starih med 15 in 64 let, leta 2025 bo ta delež že 36% predvidenega števila oseb, starih med 15 in 64 let, do leta 2060 pa že 62% glede na število oseb, starih od 15-64 let. Ugotovimo lahko, da se bo po predvidevanjih delež prebivalstva, starejšega od 65 let, do leta 2050 podvojil. Ta projekcija potrjuje predvidevanja, da bodo demografske spremembe v smislu staranja prebivalstva bolj izrazite v državah srednje in vzhodne Evrope. (Eurostat, Projected old-age...)

Večji delež starejšega prebivalstva, ki je posledica spremenjene starostne strukture prebivalstva lahko zaradi zmanjšanja števila delovno aktivnega prebivalstva povzroči upadanje gospodarske rasti. Nekatere ocene kažejo, da se bo potencialna gospodarska rast v Sloveniji in v EU na daljši rok zniževala in naj bi v Sloveniji v obdobju 2041-2050 znašala manj kot tretjino sedanje potencialne rasti (Carone in dr. 2006 v Kajzer 2007). Že danes se tudi v Sloveniji soočamo z veliko strukturno brezposelnostjo, hkrati pa obstajajo 'strokovno podhranjena' področja, ki zahtevajo najemanje tuje delovne sile. Ves čas je tudi prisoten trend upadanja števila delovno aktivnega pre-

bivalstva, hkrati pa zvišanja števila brezposelnih oseb (Surs, Aktivno prebivalstvo...). Slovenija se je s podpisom Lizbonske strategije zavezala, da bo do leta 2010 dosegla 50% zaposlenost starejših delavcev (starih od 55-64 let), vendar pri uresničevanju obljub zaostaja. V Sloveniji se v primerjavi z drugimi evropskimi državami soočamo z eno najnižjih stopenj zaposlenosti starejših delavcev (Hribar Milič 2008: 21). Stopnja zaposlenosti starejših se je od leta 2000, ko je znašala 22,3%, do leta 2007 dvignila na 33,5%, kar pa je precej manj od povprečja EU-27 in EU-15 v letu 2007 (stopnja zaposlenosti znaša 44,7% oz. 46,6%) (Zupančič 2008: 13; Hribar Milič 2008: 21; Statistični portret...2008: 10). Zaposlenost starejših delavcev se je v Sloveniji v zadnjih dveh letih dvignila le za 2,7%, kar je izredno malo. Projekcije kažejo, da naj bi se do leta 2050 odstotkovno najbolj povečala ravno zaposlitev najstarejših delavcev (starih od 65-69 let) (Program stabilnosti 2006: 38). Pri doseganju teh ciljev izstopajo predvsem Skandinavske države, ki z ustreznimi ukrepi že dlje časa spodbujajo zaposlovanje starejših delavcev; tako imajo več kot 50% zaposlenih v starostni skupini od 55-64 let npr. Švedska, Danska, Estonija, Portugalska, Finska in Velika Britanija. Te države so v zadnjih desetih letih oblikovale politiko aktivnega staranja, s katero so zelo uspešno dvignile stopnjo delovne uspešnosti starejših delavcev (Kajzer 2007).

V skladu z Lizbonsko strategijo naj bi Evropske države do leta 2010 premaknile starostno mejo upokojevanja na 65 let, kar ta čas dosegajo predvsem stare članice EU, države srednje in JV Evrope pa ne. Podatki za Slovenijo kažejo, da je bila v letu 2007 starost ob izstopu s trga delovne sile 59,8 let (Eurostat, Average exit age...), kar pomeni, da bo zastavljene cilje zelo težko dosegla.

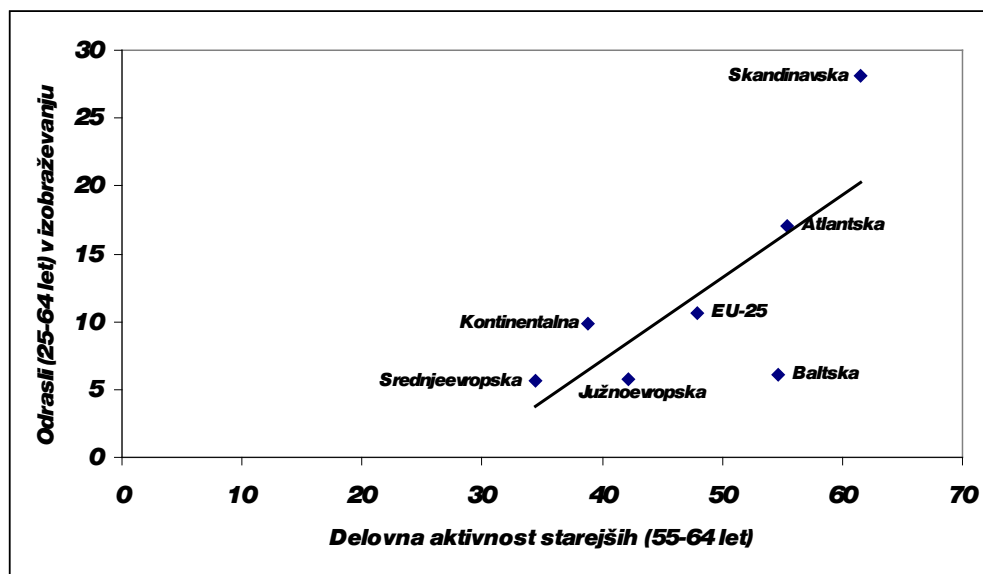
Tudi podatki o gmotnem položaju prebivalcev Slovenije izkazujejo vpliv posledic demografskih sprememb, ki zaradi vplivov na socialno, zdravstveno in zaposlitveno politiko vplivajo na blaginjo prebivalstva; tako se kažejo velike razlike med posameznimi skupinami prebivalstva, med katerimi so starejši močno ogroženi. Po podatkih Raziskovanja o dohodkih in življenjskih pogojih (SILC) za leto 2007 je bila stopnja tveganja revščine v Sloveniji 11,5-odstotna, v najslabšem položaju pa so bila gospodinjstva brez delovno aktivnih članov. Tako so bila v najslabšem položaju enočlanska gospodinjstva (pod pragom je živelo 39,4 % oseb iz takih gospodinjstev), med katerimi so še posebej izstopale starejše ženske (47,1-odstotna stopnja tveganja revščine) (SURS, Kazalniki dohodka...2007). Stopnja tveganja revščine starejših je nadpovprečna, saj izkazujejo starejše osebe (65+) 20 % stopnjo tveganja revščine.

Komisija EU ugotavlja, da države članice ne namenjajo dovolj prednosti in sredstev večjemu dostopu odraslih do učenja, posebej to velja za starejše delavce ter za nizko kvalificirane. Večina držav, ki beleži najvišje stopnje udeležbe v izobraževanju, močno poudarja strategije za učenje odraslih kot del skladne in celotne strategije za vseživljenjsko učenje (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_sl.pdf). Zad-

nji podatki Ankete o izobraževanju odraslih¹², kjer so ugotavljali stopnjo vključevanja v formalno in neformalno izobraževanje kažejo, da je Slovenija glede vključevanja odraslih (25-64 let) v izobraževanje sicer nekoliko nad povprečjem EU, vendar pa so med odraslimi prebivalci glede udeležbe v izobraževanju pričakovane razlike. Udeležba v izobraževanju odraslih pada s starostjo in stopnjo izobrazbe; v zadnjih 12. mesecih se je izobraževalo le 27% starejših odraslih (starih od 50-65 let), ki sodijo tudi v kategorijo starejših delavcev. Če imajo hkrati manj kot srednješolsko izobrazbo, je med njimi delež izobraževalno dejavnih še bistveno manjši (SURS, Anketa o...).

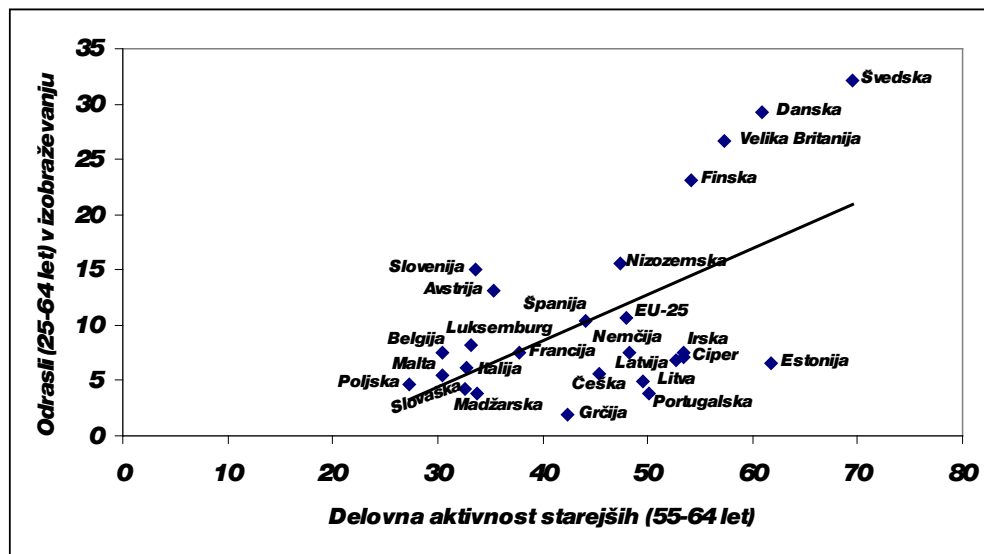
Politika aktivnega staranja je ena od osrednjih tem razprav v evropski politični agendi. V slikovnem prikazu lahko opazimo velik razkorak med skandinavsko in atlantsko skupino držav blaginje na eni strani ter kontinentalno, centralno in južno evropsko ter baltsko skupino držav blaginje na drugi strani. Za ilustracijo razlik v doseganju lizbonskih ciljev med članicami EU prikazujemo povezavo udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju¹³ z deležem delovne aktivnosti starejših oseb (Slika 6).

Slika 6: Povezanost deležev odraslih (25-64 let), udeleženih v izobraževanju in usposabljanju s stopnjo delovne aktivnosti starejših oseb (55-64 let) – leto 2006



¹² Anketa je del Mednarodne ankete o izobraževanju odraslih, pridobljenih na podlagi Eurostatovih rezultatov, ki so jo prvič izvedli leta 2007, poleg Slovenije pa je bilo vanjo vključenih 18 držav (Surs, Anketa o ...).

¹³ Podatki o sodelovanju prebivalstva v izobraževanju in usposabljanju, starih od 25-64 let, so bili zbrani v evropski raziskavi o delovni sili (EU Labour Force Survey). Njihova udeležba v formalnem in neformalnem izobraževanju ter priložnostnem učenju se nanaša na obdobje štirih tednov pred izvedbo ankete.



Vir: Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij, Bruselj, 12. 11. 2007. Dostopno na: http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf
 Statistični portret Slovenije v Evropski uniji 2007, Ljubljana: Urad RS za statistiko, 2007.

Vsi ti dejavniki posledično vplivajo na nujnost dvigovanja stopnje delovne aktivnosti starejšega prebivalstva, zaradi česar bi bilo potrebno sprejeti politiko aktivnega staranja. Aktivno staranje zajema različne dejavnosti, ki spodbujajo neodvisnost in dejavnost starejše generacije, pomeni »neprekinjeno udejstvovanje na socialnem, ekonomskem, kulturnem in civilnem področju« (Cvahte 2008: 16). Aktivno staranje ni le pravica starejših, temveč tudi pravica mladih in mlajših generacij, ki bi na tak način lažje prispevale k uresničevanju medgeneracijske solidarnosti in sodelovanja. Večina strokovnjakov, ki se ukvarjajo z vprašanji aktivnega staranja, se zaveda, da bodo imeli spremenjeni vzorci upokojevanja poleg vpliva na posameznike in državne ukrepe pomemben vpliv tudi na spreminjanje ukrepanja delodajalcev v smeri podpiranja politike aktivnega staranja.

Da bo to potrebno, kažejo tudi podatki Združenja delodajalcev Slovenije, ki je v letih 2007 in 2008 s še petimi delodajalskimi združenji iz Avstrije, Hrvaške, Češke, Madžarske in Slovaške, med svojimi člani izvedlo raziskavo¹⁴ o zavedanju pomena aktivnega staranja in vlogi delodajalcev pri spodbujanju tega procesa, s ciljem, da bi povečali stopnjo zaposlenosti starejših delavcev¹⁵. V raziskavi je sodelovalo več kot 1.300 podjetij iz šestih držav in več kot 630.000 zaposlenih; iz Slovenije 241 podjetij s 66.600 zaposlenimi (Pajnkihar 2008). Podatki so pokazali, da ima v Sloveniji med

¹⁴ Anketa je bila izvedena v okviru evropskega projekta 'Ageing Workforce', financiran pa je s sredstvi Evropske Unije.

¹⁵ Starejši delavci so bili v raziskavi v skladu z definicijo Evropske komisije zaposleni, stari med 55 in 64 let.

svojimi zaposlenimi več kot 20% starejših delavcev (nad 55 let) le 12% podjetij, 42% podjetij ima med svojimi zaposlenimi od 5-20% starejših delavcev, kar 46% delodajalcev pa ima med svojimi zaposlenimi manj kot 5% starejših od 55 let. (Pajnkihar 2008: 30). Raziskava je nadalje pokazala, da se približno 40% podjetij že zaveda, da bodo starejši delavci v prihodnosti bolj pomembni na trgu delovne sile. Več kot polovica anketiranih slovenskih podjetij (55%), ki zaposlujejo določen delež starejših delavcev, že zdaj uvaja ukrepe prilagajanja in sicer uvajajo ustrezno izobraževanje in prilagajajo delovni proces ter delovno mesto potrebam starejših delavcev ter si prizadevajo za spreminjanje podjetniške kulture. Delodajalci tudi navajajo, da svoje starejše zaposlene cenijo zaradi njihovih kvalitiet, med katerimi lahko izpostavimo pripadnost podjetju, strokovno znanje, voditeljske in mentorske sposobnosti, odgovornost, zanesljivost ter njihove delovne izkušnje. Med slabostmi pa navajajo težave z uporabo novih tehnologij, zmožnost učenja novega, znanje jezikov, mobilnost in še nekatere druge (Pajnkihar 2008: 32). Vendar pa se pravi odnos delodajalcev do zaposlovanja starejših delavcev pokaže z njihovo pripravljenostjo, da bi na novo zaposlili tako osebo. V Sloveniji je bilo med anketiranimi podjetji, ki bi zaposlili starejšo osebo, takih le 7% oz. tudi drugače: skoraj 80% podjetij je v zadnjih treh letih zaposlovalo izključno mlade ljudi (povprečje drugih v projekt vključenih držav je bilo 60%). Slovenski delodajalci kot ovire za novo zaposlovanje starejših delavcev navajajo visoko delovno-pravno zaščito starejših delavcev ter mnoge privilegije, ki jih imajo starejši delavci v primerjavi z mlajšimi (višja plača, strožji pogoji dela, odpravnina, bonusi, ipd.). Za izboljševanje situacije delodajalci predlagajo uveljavljanje fleksibilnejših prehodov med upokojevanjem in zaposlitvijo, predvsem pa uvajanje ustreznih (finančnih) ukrepov države; menijo tudi, da bi se morali spreminjati tudi starejši sami in poskrbeti za svojo boljšo prilagodljivost, znanje, usposobljenost in mobilnost. Menijo, da privilegiranost starejših delavcev posledično povzroča njihovo marginaliziranost, zato bi bilo potrebno izenačiti obravnavo starejših in mlajših delavcev.

Pozitivna in negativna starostna diskriminacija starejših delavcev

Da uresničevanje politike aktivnega staranja ne bo enostavno, lahko sklepamo po ugotovitvah o dejanskem diskriminiranju različnih starostnih skupin zaposlenih. Pri zaposlovanju je stereotipiziranje lastnosti starejših delavcev, ki največkrat pomeni njihovo diskriminacijo, močno prisotno in je hkrati tudi izredno pomembni razlog za zgodnje ali predčasno upokojevanje starejših delavcev. Diskriminacijo na delovnem mestu spremlja 'ageisem', ki je v mnogih državah del ustaljene prakse zaposlovanja in v širšem smislu tudi del družbenega strukturiranja. Gre za sistematično stereotipiziranje in diskriminacijo starejših ljudi, zgolj zato, ker so stari. V tem smislu je podoben rasizmu in seksizmu, ki v kombinaciji z 'ageizmom' lahko pomenita večplastno segregacijo. Ageisem je prisoten v delovanju medijev, zdravstvenega varstva, izobraževanja, oglaševanja in seveda zaposlovanja, saj delovno mesto kot 'mikrokozmos' odraža družbene stereotipe. Pri zaposlovanju gre največkrat za institucionalni ageisem, v ka-

terem pa se odraža osebni ageizem, ki pogosto deluje na nezavedni ravni (Dennis in Thomas 2007: 84). Starostne diskriminacije se največkrat ne doživlja kot kršitve temeljnih človekovih pravic, kot to velja za rasno in spolno diskriminacijo, temveč predvsem kot ekonomski problem.

Raziskave, ki so proučevale učinkovitost starejših delavcev, so pokazale, da so se starejši delavci izkazali bolje kot mlajši delavci. (Munnell, Sass in Soto v Dennis in Thomas 2007: 86). Kljub temu pa raziskave menedžerskih odločitev kažejo na stereotipno gledanje na starejše delavce; če sta se npr. na isto delovno mesto prijavila enako usposobljena starejši (57 let) in mlajši (32 let) delavec, je starejši delavec dobival manj ugodne odgovore. Neugoden položaj se je pojavil takoj na začetku, še preden je starejši delavec sploh lahko dokazal svojo usposobljenost. Intervju z njim je bil krajši, dobil je manj pooblastil in manj ponudb za delo. (Dennis in Thomas 2007: 87). To se dogaja kljub temu, da se starejšim delavcem (nad 50 let), pogosto pripisujejo pozitivne lastnosti, pomembne pri delu, kot npr. izkušnje, znanje, delovne navade, kakovost, lojalnost, predanost delovni organizaciji, sposobnost, da v krizi ohranijo mirno kri, dobro sodelovanje s sodelavci, ipd. (Dennis in Thomas 2007: 86). Kljub ne tako številnim negativnim lastnostim, ki se jim pripisujejo, kot npr. nefleksibilnost, pomanjkanje agresivnosti, odpor proti novostim, fizične omejitve, večji stroški za delodajalca, pa so te očitno bolj odločujoče, predvsem takrat, ko je to tudi v skladu z institucionalno kulturo v določeni delovni organizaciji.

Avtorici, ki sta proučevali stanje na trgu delovne sile in stališča delodajalcev do starejših delavcev v Avstraliji¹⁶, sta ugotovili, da temelji najtežji del reform v podjetništvu na starejših, ki običajno postanejo odvečni del podjetja. Ugotavljata, da se obdobje starosti razlikuje od mladostništva, saj je le starost tista, ki se jo v podjetju identificira kot problem; oblikuje se kategorije starejših delavcev in razpravlja o njihovi identiteti ter posledicah, ki jih razlike imajo (Ainsworth in Hardy 2008: 390). Podjetniška kultura je povezana z mladostjo, diskurz o letih/staranju pa je povezan s prevladujočim kulturnim opredeljevanjem staranja kot neizogibnega upadanja (moči, vpliva, rzsodnosti, ipd.). To je v nasprotju z raziskavami, ki kažejo, da se mentalne sposobnosti pri starejših (v zadnjem stoletju) izboljšujejo, še posebno pa strokovnjaki v zadnjih desetletjih ugotavljajo, da velja to tudi za stare med 50 in 79 let, kar je verjetno predvsem posledica podaljševanja izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu (Romeu Gordo v Vegard 2008: 7). Plačano delo postaja fizično manj naporno, v mnogih evropskih državah pa se zmanjšuje tudi število delovnih ur, ki jih na leto opravijo delavci, kar vpliva na zahtevnost dela, predvsem z vidika zdravja (Henretta 2000). Vsi ti podatki kažejo na nesmiselnost ukoreninjenih stereotipnih predstav o

¹⁶ Analiza je potekala v letih 1999 in 2000, zajeli pa so različne subjekte, ki tako ali drugače sodelujejo na trgu delovne sile (npr. posameznike, Job Network – večinoma nevladne organizacije, ki so javno financirane in bodisi izvajajo izobraževanje/usposabljanje bodisi pomagajo delavcem pri iskanju dela -, skupnostne organizacije, sindikate delodajalce, različne zveze, strokovnjake, itd). Analizirali so diskurz, ki je potekal v javnosti in med njimi glede oblikovanja identitete različnih skupin starejših ljudi, ki so želeli zaradi brezposelnosti ponovno vstopiti na trg delovne sile ali ustanoviti majhno podjetje.

zmožnostih starejših delavcev, ki posredno vplivajo tudi na njihove lastne predstave o svojem položaju na trgu dela. Ugotovimo lahko, da uspešnost na delovnem mestu pogosto res upada s starostjo, vendar ne pri vseh nalogah in še posebno ne pri poklicih, kjer so pomembne sposobnosti, ki z leti ne upadajo (Vegard 2008: 7). Gotovo pa na delovno uspešnost vpliva tudi motivacija za delo, ki je povezana z mnogimi dejavniki, na katere starejši delavci zdaj nimajo vpliva. V prid starejšim govorijo podatki o njihovem zdravstvenem stanju (Henretta 2000: 288-289): večina raziskav kaže, da so starejši delavci v boljšem zdravstvenem stanju in imajo boljše zmožnosti za delo kot je to veljalo v preteklosti, kar bo verjetno veljalo tudi za prihajajoče generacije starejših. Izboljšanje zdravstvenega stanja bo v povezavi z višjo stopnjo izobrazbe prihajajočih generacij starejših delavcev in podaljšano longeviteto, vplivalo na drugačno družbeno pojmovanje starosti. Pričakovanja do starejših se spreminjajo, premikajo v kasnejša leta; pričakujemo lahko, da bodo zaradi tega starejši bolj pripravljeni sodelovati tudi v ponujenih, predvidoma bolj atraktivnih možnostih zaposlovanja.

Kljub temu v mnogih državah, npr. na Nizozemskem, v Franciji, Nemčiji, Španiji, Italiji in v Veliki Britaniji od 30%-70% ljudi meni, da bi bilo treba starejše prisiliti v upokojevanje, če je služb premalo (van Ours v Vegard 2008: 8); zgodnje upokojevanje opravičujejo z dejstvom, da se tako zagotovijo delovna mesta za mlade. Taka stališča bi bilo smiselno v prihodnosti spremeniti, saj bodo razmere na trgu dela zahtevale starostno bolj raznoliko zaposlovanje; kasnejše in postopno upokojevanje naj bi postalo nujna in pravična navada, ki bo vplivala tudi na vedenjske vzorce vseh generacij. Če bodo starejši pričakovali, da bodo delali dlje časa, se bodo pripravljali bolj izobraževati in usposabljeni. Hkrati bodo bolj posodabljali, ohranjali in razvijali svoja strokovna omrežja, kar bo lažje, če bo večji delež starejših ostajal dejaven. Tovrstna socializacija je gotovo dobra za ohranjanje mentalnega zdravja, saj je za mnoge starejše, še posebno moške, delovno mesto prostor najbolj intenzivnega srečevanja (Cohen v Vegard 2008: 8).

Razlika v izobrazbi med mlajšimi in starejšimi zaposlenimi bo v razvitih državah v prihodnosti bolj izenačena, na kar bo vplivalo več dejavnikov. Henretta (2000: 288) pravi, da bo vse bolj verjetno, da se bodo zaposleni tudi sredi svoje delovne kariere odločali za formalno izobraževanje in si tako izboljševali stopnjo izobrazbe; predpostavke, da se starejši delavci težje prilagajajo novostim in da so njihove večine neustrezne, usposobljenost za delo slabša, znanje pa zastarelo, je gotovo povezano tudi z nižjo stopnjo izobrazbe starejših delavcev v preteklosti. Pričakujemo lahko, da se bodo bolj izobražene generacije, ki prihajajo, pripravljene sproti izobraževati in bodo pri tem tudi zelo uspešne. Raziskave kažejo, da so za uspešno delo izredno pomembne tudi verbalne sposobnosti; raziskovalci ugotavljajo, da imajo prihajajoče, mlajše generacije zaposlenih bistveno slabše razvite verbalne sposobnosti kot starejše generacije (Henretta 2000). Brez dodatnega izobraževanja, ki bi nadomestilo nižje verbalne sposobnosti, bodo mlajše generacije za delodajalce v prihodnosti manj zanimive.

Kaj vpliva na odločitve starejših odraslih za nadaljnje delo ali upokožitev?

Gerontologi pogosto proučujejo pomen dela za starejše delavce. Na njihovo doživljanje vpliva veliko dejavnikov, kot npr. proces staranja, kohorta ali generacija, kateri pripada delavec, ekologija dela, spodbude in zadržki ter širši socialni kontekst obravnave tveganja, ki spremlja staranje. Lahko bi rekli, da obstajajo trije tipi starejših zaposlenih: tisti, ki morajo delati (zaradi zavarovanja ali denarja); tisti, ki želijo delati (zaradi socialnega omrežja ali uporabe znanja); in tisti, ki delajo zaradi obeh razlogov.

Mnoge raziskave proučujejo dejavnike, ki vplivajo na odločitev za upokojevanje, kot npr. starost, dohodek, zdravje, zdravstveno zavarovanje, socialno zavarovanje, itd. Ugotovitve kažejo, da večina delavcev v določenem obdobju zapusti karierno zaposlitev¹⁷ in se vsaj delno upokoji. Han in Moen (1999: 223-225), ki sta proučevala vpliv različnih življenjskih poti posameznikov na upokojitvene vzorce, sta ugotovila, da gre pri odločitvi za upokožitev za zelo kompleksne vplive. V grobem je upokojitveni vzorec odvisen od treh dejavnikov: od zgodovinskega konteksta (zunanji vplivi), družbene heterogenosti (spol in socialni vplivi) in posameznikove življenjske poti (karierna pot). Posamezno ali v kombinaciji vplivajo na vedenje, ki sproži proces upokojevanja. Čeprav je glede vpliva dejavnikov težko poenostavljati, bi lahko rekli, da ima najmočnejši vpliv na odločitev za upokožitev ravno biografska pot posameznika, na katero vpliva stopnja izobrazbe in ki se odraža v poklicni karieri. Seveda pa je vsaka življenjska pot posameznika vpeta v zgodovinski kontekst, ki ga ne smemo zanemariti; tako rezultati kažejo, da se moški, ki so skozi zgodovino tvorili glavnino delovne sile, upokojujejo prej kot ženske, še posebno, če so imeli tradicionalno poklicno pot. Kaže, da na zniževanje povprečne upokojitvene starosti močno vplivajo dolgoročni zgodovinski trendi, ki najbolj vplivajo na tradicionalno delovno silo (Han in Moen 1999: 224).

S staranjem se spreminja pogled na delo in kariero; čas, povezan z osebnim življenjem in delom se zdaj ne vrednoti več v smislu, koliko ga je že preteklo, temveč koliko ga je še ostalo. Pri tem gre za prepletanje 'treh življenjskih področij': izobraževanja, dela in prostega časa (Smyer in Pitt-Catsouphe 2007: 24). Pretežni del 20. stoletja se je večina odraslih vključevala v te dejavnosti na bolj ali manj linearen način – izobraževanje je potekalo na začetku življenja, delo večji del sredine življenja, prosti čas pa je postal sinonim za upokožitev. Vendar tako razmišljanje ne ustreza več spremenljivi (fluidni) naravi poteka življenja v sodobni družbi. Ljudje se izobražujejo, delajo in počivajo v različnih življenjskih obdobjih, pač glede na potrebe družine in druge potrebe. Ta fluidnost je zbrisala tudi meje med delom in upokojevanjem starejših delavcev. Raziskava o zdravju in upokojevanju (Cahill in dr. 2006a)

¹⁷ S karierno zaposlitvijo mislimo na stalno zaposlitev in delovne naloge, ki jih je oseba opravljala večino svoje delovne kariere ali vsaj zadnjih deset let; ta zaposlitev je povezana s posameznikovo strokovno usposobljenostjo in izobrazbo.

ugotavlja, da se večina starejših Američanov upokojuje postopno, v fazah, in pri tem izbira 'premostitvena dela', v okviru katerih delajo manj kot polni delovni čas. Prihaja torej do prerazporeditve dela skozi celotni življenjski cikel, kar vpliva tudi na pojmovanje dela s strani starejših delavcev.

Na vprašanja, zakaj delajo, so starejši v okviru raziskave, ki jo je opravil Center za staranje in delo v Bostonu, odgovarjali: 'se dobro počutim', 'sem koristen', 'delo je zame podaljšek mene samega, mora imeti pomen in smisel', 'delam, da si zagotovim zdravstveno zavarovanje', 'delam zaradi denarja, moram živeti'... (Smyer in Pitt-Catsouphes 2007: 24). Raziskave kažejo neposredno povezanost med zaposlenostjo in zadovoljstvom v življenju posameznikov, pa tudi ekonomskimi razlogi starejših od 65 let. Neprostovoljna upokojitev oz. izguba dela ima negativni učinek na fizično in mentalno zdravje starejših delavcev (Gallo idr. 2000). Po drugi strani zdravje vpliva na naravnost starejših delavcev do upokojitve – zdravi delavci redkeje razmišljajo o upokojitvi oz. so pripravljene delati dlje od običajnih upokojitvenih let. Seveda pa lahko po drugi strani slabo zdravje prisili starejše delavce v upokojitev.

Zanimivo je, da starost in zdravje na odločitve moških in žensk o zgodnejši upokojitvi vplivajo različno. Leta imajo bistveno manjši vpliv na odločitve žensk, da bi se zgodaj upokojile kot to velja za moške (Pienta idr. 2002: 204). Ugotovili so, da zdravje ne vpliva na odločitve in pričakovanja žensk, koliko časa bodo še delale, kar je presenetljivo; so pa ženske (po njihovih navedbah) večinoma bolj zdrave kot moški, imajo manj kroničnih bolezni in težav pri delu. Življenjske delovne izkušnje žensk in moških so različne; moški pogosteje opravljajo fizično bolj zahtevna dela, ženske pa bolj kognitivno zahtevna (Pienta idr. 2002: 204). Moški so pogosteje samozaposleni, ženske pa pogosteje delajo s skrajšanim delovnim časom.

Zaposleni, ki najdejo smisel v delu in so z delom zadovoljni, so bolj pripravljene delati dlje. Plačano delo je splošno priznано kot pomembna vloga odraslih, je indikator kompetentnosti, nadarjenosti in vsestranskosti odraslega (Smyer in Pitt-Catsouphes 2007: 26). Raziskava Harris Interactive (2005) je pokazala, da se je kar 59% starejših delavcev (starih 55 let in več) strinjalo, da izhaja velik del njihove samozavesti iz njihove kariere ali dela. Odstotek starejših delavcev, ki tako menijo, je višji kot odstotek mlajših, kar kaže, da se s starostjo povečuje pomen dela in kariere za občutek koristnosti in samozavestnosti. Druga raziskava je pokazala, da večina starejših delavcev pri delu uživa; delo jim je zanimivo, navajajo, da še niso dosegli vseh poklicnih ciljev in da se čutijo sposobne, da bi prevzeli še več odgovornosti (Smyer in Pitt-Catsouphes 2007: 26). Kot pomembno navajajo tudi socialno omrežje, ki izhaja iz dela in zaposlitve. Moški v večji meri kot ženske dopuščajo verjetnost, da bodo delali tudi po svojem 62. letu; pogosteje tudi pričakujejo, da bodo s polnim delovnim časom delali tudi po 65. letu.

Ženskam, ki so delovno kariero prekinile zaradi vzgoje otrok, je delo manj pomembno kot tistim, ki so imele neprekinjeno delovno kariero. Podatki kažejo, da so ženske v manjši meri navezane na delo in da so tudi njihovi upokojitveni vzorci drugačni; ženske z neprekinjeno delovno kariero dlje odlagajo upokožitev kot ženske, ki so delo prekinile zaradi vzgoje otrok (Pienta idr. 2002). Manj je dokazov o vplivu delovnih pogojev na upokojitvene vzorce žensk.

Strokovne razprave ekonomistov in sociologov v zadnjem času poudarjajo tudi premislek o upokojitvenih vzorcih kot družinski odločitvi, saj raziskave kažejo, da upokojitveni vzorci niso odvisni le od posameznikovih dosežkov na trgu delovne sile, temveč tudi od pričakovanj in možnosti partnerja. Veliko starejših delavcev še skrbi bodisi za starše bodisi za partnerja, otroke ali vnuke, tako da se mnogi ne upokojijo zaradi finančnih razlogov. Moški je v povprečju še vedno (bolj) pomemben pri zagotavljanju dobrobiti družine, kar še posebno velja za ZDA in tudi mnoge druge zahodnoevropske države. Odločitev moškega o upokojitvi je odvisna od položaja na delovnem mestu, uspešnosti kariere, po drugi strani pa od gmotnega položaja njegove družine. Pari, ki so bolj premožni, redkeje načrtujejo delo tudi po 62. letu. Večje blagostanje torej parom ponuja večjo možnost odločanja med delom ali prostim časom. (Pienta idr. 2002: 205). Kljub ugotavljanju pomena in vpliva skupnih odločitev pa se še vedno večina raziskav osredinja na vedenjske vzorce posameznika pri upokojevanju.

Izobraževanje na delovnem mestu kot možnost za uresničevanje dejavnega staranja. Primer Finske in Japonske

Finska

V zadnjih letih je Finska opisana kot model države z ustrežno politiko staranja. V zadnjih desetih letih so stopnjo delovne aktivnosti starejših (55-64 let) povečali z 36, 2% v letu 1998 na 52,7% v letu 2005 (Kajzer 2007). Finska vlada je izvedla reformo politike zaposlovanja starejših delavcev, ki je bila rezultat iniciative finske vlade in sodelovanja s strokovnjaki ter različnimi združenji, ki so si želeli boljše delovne pogoje za starejše delavce. Reformo je sestavljalo več programov, ki so jih izvedli v okviru načrtne politike aktivnega staranja, med drugim so sprejeli Nacionalni program za starejše zaposlene, Nacionalni program za blaginjo na delovnem mestu; Nacionalni program razvoja delovnih mest in Nacionalni program za produktivnost.

Znotraj teh programov je kot izredno pomembno zagotavljanje možnosti vseživljenjskega učenja, ki spodbuja razvoj strokovnosti in znanja delovne sile, prispeva pa tudi k sodelovanju starejših in mlajših na delovnem mestu.

Eden izmed programov, ki jih je podpirala finska vlada, je program NOSTE. Program NOSTE je bil eden pomembnejših vladnih političnih programov na Finskem, ki podpira enakopravnost in izobraževanje odraslih. Pomenil je preizkus odzivnosti

ponudnikov izobraževanja odraslih na Finskem na potrebe nizko izobraženih odraslih (Hulkari in Paloniemi 2008: 59), kar jim je dobro uspelo. Izvajanje programa je pomembno vplivalo na interes in ozaveščenost starejših delavcev, delodajalcev in izobraževalcev v različnih organizacijah v lokalnem okolju, da se z novimi pristopi, sodelovanjem in razumevanjem potreb delavcev lahko izboljša udeležbo najmanj izobraženih starejših delavcev v izobraževanju. Program, ki se je začel leta 2003 in končal leta 2007, je bil namenjen zaposlenim brez kvalifikacij, starim od 35 do 59 let, z namenom, da zaključijo temeljno izobraževanje. Program je bil v celoti financiran z državnimi sredstvi in zato brezplačen tako za udeležence kot za delodajalce, kar je interes delodajalcev za program zelo povečalo. Vključilo se je 16.000 udeležencev, tretjina jih je bila stara nad 50 let. Večina se je udeležila poklicnega izobraževanja, pomembno je bilo tudi področje informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Mnoge izobraževalne institucije so razvile nove pristope, da bi se bolj približale izbrani ciljni skupini. Ponudniki so možnosti izobraževanja predstavili v delovni organizaciji, z neposrednimi diskusijami, ti neposredni stiki pa so se pri evalvaciji izkazali kot posebno pomembni za spodbujanje udeležbe starejših zaposlenih. Izobraževanje je potekalo v lokalni skupnosti, pa tudi na delovnem mestu ('outreach'), kar je pri izobraževanju starejših, slabše izobraženih delavcev, izredno pomembno. Ugotovili so, da starejši delavci potrebujejo več časa in več spodbude, da se odločijo za izobraževanje. Včasih tehtajo, ali so še sposobni izobraževanja in čeprav je izobraževanje med starejšimi cenjeno, imajo pogosto predsodke, ki največkrat temeljijo na slabih izkušnjah iz šole. Odrasli po 50. letu pogosto izobraževanja ne smatrajo kot možnosti, primerne zanje. Tekom programa so ugotovili, da so imeli udeleženci, posebno starejši, slabe pisne in bralne spretnosti; še pomembnejša pa je bila ugotovitev, da so imeli starejši manj izobraženi bistveno večje potrebe po osebem izobraževalnem svetovanju in pomoči kot njihovi mlajši soudeleženci. Kljub izkazani veliki potrebi po individualnem svetovanju in finančnih sredstvih, ki so bila na voljo, pa jih izobraževalne organizacije niso dovolj izkoristile, kar so organizatorji programa ocenili kot veliko pomanjkljivost, ki jo bo potrebno v prihodnje odpraviti.

Finski sistem izobraževanja odraslih je zelo razvejan in raznolik in mreženje med institucijami se pojavlja šele v zadnjem času. Tudi NOSTE omrežja so nastala lokalno, brez vmešavanja vlade. Z delodajalci je sodelovalo veliko izobraževalnih institucij. Tako so prišli do izredno pomembnega spoznanja, da je delovno mesto oz. delovna organizacija eden najpomembnejših področij učenja za starejše delavce (Hulkari in Paloniemi 2008: 58). Pojavi pa se vprašanje, kako kombinirati delovni proces s teoretičnim znanjem, ki ga posredujemo z izobraževanje in tutorstvom. Izkazalo se je, da so bili med najpomembnejšimi ravno ukrepi, kot npr. obiski inštruktorjev na delovnem mestu, svetovanje pri učenju na delovnem mestu, organiziranje dela na osnovi rotacije, ipd. Za uspeh programa NOSTE je bila ključna (finančna) intervencija države, saj sicer ne bi mogli vzpostaviti pogojev za ustvarjanje enakih možnosti za udeležbo.

Japonska

Japonska družba se zelo hitro stara, s tem v skladu pa se zmanjšuje tudi delež populacije v delovnem obdobju. Zadnji podatki kažejo, da bo proces staranja na Japonskem še mnogo bolj intenziven, kot so sprva pričakovali. Po ocenah bo do leta 2010 eden od treh prebivalcev starejši od 60 let (Katsuhito 2003: 83). Na Japonskem je rod-nost nizka, življenjska doba pa se daljša. Generacija 'baby-boom' se počasi upokojuje. Izredno stanje na Japonskem vpliva, da so pritiski politike na premik od razmišljanja o 'starejših, ki potrebujejo pomoč' k razmišljanju o 'starejših, ki lahko nudijo pomoč', še toliko bolj intenzivni. Motivacija za delo je na Japonskem zelo visoka, stopnja zapos-lenosti bistveno višja kot v državah Evropske skupnosti. Na Japonskem sta pri starosti 60 let zaposleni dve tretjini moških, pri starosti blizu sedemdesetih pa še polovica moških (Katsuhito 2003: 83). Več kot 80% starejših delavcev kot motiv za delo navaja ekonomske razloge (Ohsako in Masahide 2008: 92). Japonska je že uvedla postopno upokojevanje, s katerim bo poskušala motivirati zdrave starejše delavce, da bi bili za-posleni do 70. leta. To zahteva prilagojene možnosti zaposlovanja, ki bodo ustrezale drugačnim potrebam starejših delavcev.

Na Japonskem je v preteklosti veliko izobraževanja potekalo na delovnem mestu (on-the-job-training); sčasoma, ob slabših ekonomskih razmerah, je bilo tega izobraževanja vedno manj, še posebno za starejše delavce. Več kot polovica pod-jetij nudi tudi izobraževanje in usposabljanje izven podjetja; to pomeni, da poteka izobraževanje po vsej širini življenja (kar je glavno načelo vseživljenjskosti učenja), hkrati pa izobraževanje in usposabljanje poteka na delovnem mestu, v skupnosti, v izobraževalnih institucijah, v javnih in zasebnih agencijah za usposabljanje in doma. (Ohsako in Masahide 2008: 90). Na Japonskem predstavljajo starejši delavci (stari nad 45 let) 16% vseh brezposelnih oseb; to hkrati pomeni veliko izgubo človeških virov. Ko postanejo starejši enkrat brezposelni, je ponovna zaposlitev teh delavcev lahko zelo problematična. Delodajalci tudi ne spodbujajo izobraževanja starejših delavcev. S pokojninsko reformo iz leta 1994 je Japonska dvignila starostno mejo za pridobitev državne pokojnine s 60 na 65 let, kar se bo progresivno spreminjalo do leta 2025; po-pravljen zakon 'Employment Security Law' pa določa delodajalcem, da naj se starejši delavci ne upokojujejo do starosti 62 let, do leta 2013 pa bodo priporočila glede sta-rostne meje upokojevanja dvignili na 65 let. Starejši delavci na Japonskem se v veliki meri zavedajo, da je potrebno stalno izobraževanje, da bi lahko sledili potrebam, ki se pojavljajo, zato načeloma izbirajo med vključitvijo v vseživljenjsko učenje za spre-membo poklica, med ponovno zaposlitvijo ali pa se vključijo v drugačne poklicne ob-like (z delom časa, samo-zaposlitev, zaposleni upokojenec, delo na domu).

Na kratko bomo predstavili tri primere možnosti izobraževanja za starejše delavce v Tokiu. V tem mestu je zaposlenih 40% ljudi, starih nad 60 let (58% starih od 60-64, 42% starih od 65-69, 19% starih nad 70 let), tako da so starejši delavci zelo motivirani za delo. Tokijska vlada je v letu 2004 ustanovila Tokyo Shigoto Centre (Center za iskanje zaposlitve), ki starejšim od 55 let zagotavlja svetovanje in pomoč pri zaposlovanju ter nudi možnost vključitve v različne seminarje; zagotavlja tudi skupnostno delo, ki ga organizirajo in izvajajo zasebne organizacije. Svetovanje poteka v obliki 50- minutnih seans, izvajajo pa ga karierni svetovalci in drugi strokovnjaki. Pomembna dejavnost je priprava na zaposlitveni intervju, saj podatki kažejo, da starejši delavci ne obvladajo sodobnejših oblik samopredstavitve, saj nekako ni v skladu z njihovo tradicionalno kulturo.

V Tokiu obstajajo tudi Tehnični kolidži za starejše (ta čas jih je v Tokiu enajst); programi so brezplačni, neakademske. Izvajajo 2, 3, in 6 mesečne programe poklicnega usposabljanja, tečaji pa potekajo kot dnevni in večerni. Ko končajo z izobraževanjem, učitelji starejšim delavcem pomagajo pri iskanju zaposlitve, saj sodelujejo s tokijskim zavodom za zaposlovanje. V Tokiu delujejo tudi 'Srebrni centri za razvoj človeških virov' (Tokyo silver HR center) za manj izobražene starejše delavce. Takih centrov je v Tokiu 58, vključenih pa je ta čas približno 78.000 starejših delavcev. Programi so brezplačni, trajajo od 9-20 dni, večinoma pa so namenjeni usposabljanju za različna dela, ki jih starejši prevzemajo v okviru 'premostitvenih zaposlitev'. Programi so zelo raznoliki, vključujejo pa npr. vsebine, kot so: pomoč na domu, vrtnarjenje, čiščenje, spoznavanje delovanja osebne računalnika, ipd.

Kakšni ukrepi bodo potrebni v prihodnosti?

Za vse več starejših delavcev v razvitih državah bo upokojitveni proces, ne pa dogodek, in bo vključeval eno ali več zaposlitev s krajšim delovnim časom ali z delom za določen čas, ki sovpadajo z umikom s trga delovne sile. Čeprav ideja o postopnem upokojevanju ni nova, se še nikoli ni pojavila v taki meri kot danes. Večina ključnih sprememb pri premostitvenem zaposlovanju se je začela dogajati po letu 1990, še posebno pa po letu 2000, ko so se začeli intenzivneje kazati znaki krize. Ta je postopno vplivala na spreminjanje upokojitvenih vzorcev in višine izdatkov za pokojnine. Vse to je vplivalo na povečanje pritiskov za podaljševanje zaposlovanja, pa tudi na pogosto ponovno vstopanje starejših ljudi na trg delovne sile po upokojitvi.

Gre za t.i. premostitvene zaposlitve ('bridge job'¹⁸) med zaposlitvijo s polnim delovnim časom (karierno zaposlitvijo) in popolnim umikom s trga delovne sile. V tem času je nadaljevanje zaposlitve bolj podobno začetkom kariere, ko gre za neke vrste eksperimentiranje in iskanje prave rešitve in ne za enoznačno pot, ki vodi bodisi k

¹⁸ Pojem v strokovni literaturi uporabljajo predvsem Cahill, Giandrea in Quinn (2006a; 2006b).

upokojitvi bodisi ohranja sedanje stanje. V okviru raziskave o zdravju in upokojevanju (Health and Retirement Study – HRS)¹⁹ so avtorji analizirali podatke in ugotovili, da spremembe v upokojitvenem procesu predvsem vplivajo na to, da postajajo premostitvene zaposlitve ('bridge job') uveljavljen način izstopa iz stalne karijerne zaposlitve.

Cahill in dr. (2006a; 2006b) ugotavljajo, da je pomen premostitvenih poklicev večji, kot se zdi, saj so mnogi odrasli že pred upokojitvijo delali v netradicionalnih oblikah zaposlitve. Avtorji so v ZDA izvedli obsežno raziskavo, kjer so ugotavljali pripravljenost starejših delavcev za sprejemanje premostitvenih zaposlitev (Cahill in dr. 2006a; 2006b) in ugotovili:

- › večina moških in žensk uporablja premostitveno zaposlitev za prehod med delom s polnim delovnim časom in polno upokojitvijo;
- › do leta 2004 je med tistimi, ki so v tem času prenehali z zaposlitvijo za polni delovni čas, kar 60% moških in žensk imelo premostitveno zaposlitev; več kot polovica teh premostitvenih zaposlitev je bilo za krajši delovni čas;
- › mlajši delavci pogosteje kot starejši prehajajo v premostitvene zaposlitve; bolj zdravi delavci (ki svoje zdravje opredeljujejo kot odlično ali zelo dobro) so pogosteje pripravljene prevzeti premostitveno zaposlitev;
- › večina starejših Američanov, ki so opustili karierno zaposlitev za polni delovni čas, je raje najprej prevzela premostitveno zaposlitev, kot pa da bi se takoj v celoti umaknila s trga delovne sile;
- › na podlagi podatkov HRS (Health and Retirement Study) so ugotovili, da je kar 95% starejših delavcev, ki so imeli premostitvene zaposlitve, odgovorilo, da gredo zelo radi na delo; med različnimi plačnimi skupinami glede tega ni bilo razlik;
- › ugotovili so tudi, da so starejši v nižjih plačnih razredih in najvišjih plačnih razredih pogosteje pripravljene prevzemati premostitvene poklice kot starejši v srednjih plačnih razredih.

Možnosti za postopno upokojevanje, ki jih strokovnjaki navajajo, so predvsem gibljev delovni čas, delitev dela, krajši delovni čas, ponovna občasna zaposlitev, delo na daljavo ('telecommuting'). Ob tem Chen in Scott (2003: 70-71) navajata, da je potrebno poskrbeti za nekatere vzporedne ukrepe, kot npr. sorazmerna delitev pokoj-

¹⁹ Gre za longitudinalne raziskave o zdravju, upokojevanju in staranju, ki se v ZDA izvajajo od leta 1992 in jih financira Nacionalni inštitut za vprašanja staranja (National Institute on Aging) pri Univerzi Michigan. Inštitut vsaki dve leti zajame več kot 22.000 Američanov, starih nad 50 let, ugotavljajo pa fizično in mentalno zdravje starejših Američanov, njihovo zavarovanje, finančni položaj, družinska podpora omrežja, položaj na trgu dela in načrtovanje upokojevanja. Izvajajo poglobljene intervjuje na reprezentativnem nacionalnem vzorcu, s čimer ustvarjajo bazo multidisciplinarnih in longitudinalnih podatkov, ki olajšujejo razumevanje procesov staranja. Več na: <http://hrsonline.isr.umich.edu/>

nine in dohodka iz dela, uveljavljanje različnih olajšav, zagotavljanje zdravstvenega zavarovanja za starejše delavce, ipd.

Delodajalci se vse bolj zavedajo, da na stališča do starejših delavcev močno vpliva ustrezno izobraževanje in usposabljanje glede vpliva starosti na delo; ugotavljajo, da naj bi bilo izobraževanje o stališčih/stereotipih pomembna vsebina različnega izobraževanja na delovnem mestu, namenjenega vsem generacijam delavcev. Delodajalci tudi ugotavljajo, da ima generacija 'baby boom', ki počasi odhaja iz delovnih organizacij 'skozi vhodna vrata', ogromno pomembnega znanja in izkušenj, ki se tako izgubljajo. Da bi to preprečili, že vzpostavljajo različne formalne programe, s katerimi bi zmanjšali odliv usposobljene delovne sile - npr. s ponovnim zaposlovanjem upokojenih strokovnjakov, ki se v podjetja vračajo kot mentorji pripravnikom in študentom, ki se bodo kasneje zaposlovali v teh podjetjih, in drugim zaposlenim v podjetjih. Vse bolj se zavedajo pomena izvajanja medgeneracijskega usposabljanja in izobraževanja, spodbujanja ustrezne medsebojne komunikacije in pomena krepitve timskega dela. Pomembne so tudi ugotovitve, da se na starejše delavce vse prevečkrat gleda kot na učitelje/mentorje mlajšim zaposlenim, redkeje pa se izpostavlja dejstvo, da imajo tudi sami določene učne/izobraževalne potrebe (Tikkanen in Barry 2008: 6). Učna kultura na delovnem mestu redko upošteva in podpira vključitev starejših delavcev; ti naj bi že dosegli svoj vrh, ki pa je (predvsem v majhnih podjetjih) lahko postavljen zelo nizko. K manjši udeležbi v izobraževanju prispevajo tudi pojmovanja starejših delavcev o sebi kot o učečih se, ki so zelo slaba.

Delavci kot dobro zaposlitev ocenjujejo tisto, ki zagotavlja ustrezen prihodek, zaposlitev za nedoločen čas, možnosti za osebni razvoj, dobre odnose med zaposlenimi in nadrejenimi. Delodajalci pa menijo, da so dobri delovnimi pogoji tisti, ki zagotavljajo zanesljiv vir dohodka, stalno zaposlitev, možnost uporabe strokovnih veščin in ustvarjalnosti na delovnem mestu in omogočajo razvoj ustreznih socialnih odnosov (Mai 2008: 19). Delodajalci kot najbolj kritične dejavnike na delovnem mestu trenutno ocenjujejo možnosti za strokovni razvoj in pa ustreznost strokovnega usposabljanja in izobraževanja.

Najpomembnejše možnosti, ki bi jih morali izvesti podjetja, da bi se uspešneje soočili s starajočo se delovno silo, so med drugim (Buck in Dworschak 2003: 34-35):

- › ustvariti čim bolj heterogeno starostno strukturo; se izogibati starostno omejenemu zaposlovanju in množičnemu upokojevanju;
- › ustvariti letom primerna delovna mesta, ki bodo zagotavljala tudi starejšim, da delajo do takrat, ko se odločijo za upokožitev;
- › stalno posodabljanje znanja v delovnih organizacijah, to velja tudi za starejše delavce; tako bi se izognili potrebi po najemanju mlajših, bolj izobraženih/

usposobljenih delavcev; starejši delavci se zdaj večinoma podpovprečno udeležujejo izobraževanja in usposabljanja, kar ni le posledica varčevanja podjetij, temveč tudi pripravljenosti starejših delavcev, da bi se izobraževali;

- › spodbujati možnosti za prehajanje med zaposlitvami in delovnimi mesti ('job rotation');
- › spodbujati medgeneracijski prenos znanja, vzpostavljati starostno mešane skupine in tako zagotavljati kombinacijo različnih znanj in spretnosti;
- › stalno vključevati starejše delavce v proces inovacij.

Kot sklep naj navedemo pomemben premislek: na podlagi predstavljenega nikakor ne moremo in ne smemo sklepati, da bodo vsi starejši želeli delati dlje. Kljub vsemu pa velikost in raznolikost skupine starejših delavcev in starejših ljudi nasploh pomeni revolucionarne spremembe pri doživljanju starosti in vloge starejših v družbi. To raznolikost in pestrost skupine je moč nagovoriti le z raznolikimi možnostmi aktivnega preživljanja starejših let, ki bodo za mnoge vključevale tudi nadaljnje delo in zaposlovanje, bodisi prostovoljsko bodisi plačano. S tem namenom je potrebno vzpostaviti ustrezna izhodišča za aktivno politiko staranja, ki bo temeljila na načelih vseživljenjskega učenja in izobraževanja in ki bo spodbudna in nediskriminatorna do vseh starostnih skupin prebivalstva.

7. Medgeneracijsko učenje in izobraževanje

Prehod v 21. stoletje označuje obdobje opaznega medgeneracijskega razkoraka in sicer v dveh smereh: zaradi demografskih sprememb ter zaradi avtoritete znanja. Staranje prebivalstva ustvarja konflikte tudi glede distribucije ekonomskih virov – “generacijsko trgovanje” (Collard, 2001; Gamliel, Reichental, Ayal 2007) ter družbene moči in nadzora, ki ga ima posamezna generacija. Generacijski razkorak je pogosto opredeljen kot globok kulturni prepad med generacijami in je povezan s vprašanjem kdo ima oblast nad znanjem. Številni avtorji poudarjajo, da je medgeneracijsko izobraževanje in učenje pomembno sredstvo za preseganje takšnega prepada in doseganja nove solidarnosti in zaupanja med generacijami (Newman in Hatton-Yeo 2008; Kaplan 2001 in drugi).

Medgeneracijsko učenje in izobraževanje je zasnovano na prepričanju, da lahko organizirane dejavnosti, ki povežejo mlade in stare, pozitivno vplivajo na stališča, še posebno mladih ljudi (Meshel in McGlynn 2004); tako zadovoljujemo osebne in socialne potrebe različnih generacij in vplivamo na povečevanje socialnega kapitala različnih generacij (Böstrom 2003; Bar in Rusell 2006). Raziskave namreč kažejo, da imajo posamezniki različnih starosti mešana ali negativna stališča do starih ljudi in procesa staranja, ki so povezana s številnimi stereotipi (Thornton 2002; Meshel in McGlynn 2004). Do zdaj je sorazmerno malo raziskanega o vzpostavljanju socialnega kapitala s pomočjo vzpostavljanja omrežij; se pa v okviru skupnosti spodbuja vključevanje starih ljudi v lokalne posvetovalne skupine (Bar in Russel 2006). To je osnovano na raziskavah o negativnih stališčih in stereotipih odraslih do starih ljudi. Raziskave tudi kažejo, da ima udeležba v medgeneracijskih programih lahko različne posledice, tako pozitivne kot negativne, lahko pa tudi nima nobenih posledic (Newman, Faux, & Larimer, 1997; Meshell in McGlinn 2004).

Raziskovalci ugotavljajo, da je največja pomanjkljivost raziskav o medgeneracijskem izobraževanju, učenju in povezovanju, pomanjkanje teoretskega raziskovanja problematike. To sta v zadnjem času skušala izboljšati Meshel and McGlinn (2004), ki ugotavljata, da so neenotne raziskovalne ugotovitve posledica neustrezne metodološke in konceptualne opredelitve. Pri raziskovanju je potrebno upoštevati kognitivne, konativne in afektivne komponente, ki sestavljajo določena prepričanja, stereotipe in predsodke. Potrebno bi bilo opraviti poglobljene multidisciplinarne raziskave o tem kako na oblikovanje stereotipov in diskriminacije starejših vplivajo družbene izkušnje in možnosti sodelovanje med generacijami. Pri tem so izredno pomembne raziskave na področju kritične izobraževalne gerontologije (Thornton, 2002), saj je izobraževanje pomemben dejavnik generiranja in zmanjševanja napetosti med generacijskimi skupinami.

Rezultati novejših raziskav opozarjajo na velik pomen šole in izobraževanja nasploh v procesu medgeneracijskega sodelovanja (Kaplan 2001). Z medgeneracijskim izobraževanjem lahko vplivamo na zmanjševanje stereotipov do starih ljudi in procesa staranja ter posledično na boljše sodelovanje generacij tako na osebnem kot družbenem področju in področju dela.

Spreminjanje paradigme medgeneracijskega učenja

Medgeneracijsko učenje v družinah je stoletja predstavljalo neformalni ali priložnostni način za sistematičen prenos znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot med generacijami – dejansko se je odvijalo skozi celotno človeško zgodovino. Za takšno učenje je značilno, da stari starši delijo svojo modrost in izkušnje z mlajšimi člani družine, ki jih spoštujejo zaradi njihovega ohranjanja vrednot, kulture in edinstvenosti družine (Hoff 2007). Namen medgeneracijske izmenjave v družini je tudi v njenem ohranjanju vezi s preteklostjo, ki se prenaša na nove generacije. Družinsko medgeneracijsko učenje je neformalno in vključuje vzajemno delovanje več generacij. Toda v sodobnih, bolj kompleksnih družbah, se medgeneracijsko učenje ne odvija samo znotraj družin, ampak pogosto tudi v širšem socialnem okolju. Čeprav tradicionalne družine še vedno cenijo starejše kot prenašalce kulturnega izročila, postaja usposabljanje mladih posameznikov za življenje v sodobnem, bolj kompleksnem svetu, funkcija širših, nedružinskih socialnih skupin.

V tej zvezi posamezni avtorji (npr. Newman in Hatton-Yeo 2008) opozarjajo na pojav nove, nedružinske paradigme medgeneracijskega učenja, ki je posledica demografskih, socialnih in ekonomskih sprememb. Delež starejšega prebivalstva nenehno narašča, kar je posledica podaljševanja življenjske dobe. Spreminja pa se tudi struktura družin; vse več je družin z dvema zaposlenima staršema, narašča število enostarševskih družin, hkrati pa je vse manj razširjenih družin, ko v istem gospodinjstvu ali v bližnji soseški živi skupaj več generacij. Prostorska ločenost nuklearne (starši in otroci) od razširjene družine (stari starši) vpliva na krčenje priložnosti za ustaljeno medgeneracijsko učenje in podporo. Zaradi takšne ločenosti postajajo mladi in starejši ranljivi. Vse več mladih ima redke stike s starejšimi člani njihovih družin, ki bi jim lahko s svojimi izkušnjami in modrostjo nudili oporo pri njihovem odraščanju in učenju ter brezpogojno ljubezen in razumevanje. Zaradi omejenih stikov z mlajšimi družinskimi člani so tudi stari starši prikrajšani za neposredno seznanjanje s sodobnimi družbenimi dogajanjem ali novimi tehnologijami, za vitalnost in pripadnost, kar bi jim lahko nudili mlajši, če bi živeli prostorsko bližje. Obe skupini izgubljata zanesljivo podporo, ki jo lahko nudijo družinski člani iz nasprotnega konca življenjskega kontinuuma. Raziskovalci in praktiki, ki proučujejo področja družine, odraščanja, staranja in izobraževanja ugotavljajo, da je potrebno ustvariti priložnosti za medgeneracijsko učenje, ki bi združevale nebiološko povezane otroke, mladino in starejše odrasle.

Newman in Hatton-Yeo (2008) medgeneracijske programe učenja opredelita kot načrtovane dejavnosti, ki namerno povežejo različne generacije, da izmenjujejo svoje izkušnje, ki prinašajo obojestransko korist. Podobno definicijo lahko zasledimo v opredelitvi Centra za medgeneracijsko prakso fundacije Beth Johnson (Intergenerational Directory 2008), ki v medgeneracijsko učenje vključuje izmenjavo informacij, razmišljanj, občutenj in izkušenj med dvema generacijama, kar obogati vse vključene. Cilj medgeneracijskega učenja pa je povezati ljudi v namenske, vzajemno koristne dejavnosti, ki spodbujajo večje razumevanje in spoštovanje med generacijami in lahko prispeva tudi k izgrajevanju bolj kohezivnih skupnosti. V uspešnih medgeneracijskih programih se krepi samopodoba obeh generacij ter medsebojna zavest in razumevanje mlajše in starejše generacije (Hatton-Yeo 2007). V takšnih programih, kjer sta vključeni vsaj dve sosedsko in družinsko nepovezani generaciji, imajo medsebojne koristi vsi udeleženci; mlajši in starejši udeleženci se uvajajo v nove družbene vloge, razvijajo se medgeneracijski odnosi.

Rezultati raziskav so pokazali, da se starejši z veseljem udeležujejo izobraževanja in učenja v starostno mešanih skupinah, saj radi delijo svoje izkušnje z mladimi in se učijo od njih (Jarvis 2001). V medgeneracijskih projektih lahko starejši postanejo pomembna podpora ostalim, spodbujajo druge v učenju, osebnostnem razvoju in v aktivnem družbenem delovanju (Midwinter 1997). Takšni projekti so priložnost za socialno povezovanje, pridobivanje samozavesti ter občutka lastne vrednosti. Z razvojem medgeneracijskega učenja se večajo tudi priložnosti za prostovoljsko delo starejših, s tem pa tudi njihove možnosti za aktivno vključevanje v lokalno skupnost.

Medgeneracijsko učenje spodbuja mlade in stare k premagovanju stereotipov o starih oziroma stereotipov o mladih, spodbuja sodelovanje med generacijami in njihovo medsebojno pomoč (Manheimer in dr. 1995). Takšno izobraževanje krepi spoznanje, da se vsi soočamo z enakimi težavami in izzivi v življenju, s tem pa povezuje generacije med seboj. Učne dejavnosti v medgeneracijskih programih, ki so lahko formalni ali neformalni, povezujejo starejše odrasle in otroke oziroma mladostnike ter hkrati krepijo njihova socialna omrežja.

Programi medgeneracijskega vzajemnega učenja, učenja drug od drugega, vključujejo običajno dve generaciji, včasih tudi več različnih generacij. Najbolj pogosta oblika predstavlja učenje mlajših od starejših, ko starejši v organiziranih, običajno šolskih situacijah, učijo ali delijo svoje spretnosti z mlajšimi. V modernih družbah, ki se soočajo s hitrimi družbenimi in tehnološkimi spremembami, pa je pomembno tudi, da mlajši ljudje učijo starejše. Stari ljudje morda ne potrebujejo vseh znanj kot mlajši, toda s pridobivanjem nekaterih novih znanj na področju družbenih, kulturnih in tehnoloških sprememb, se izognejo nevarnosti, da bi postali marginalizirani. Starejši ljudje, ki nimajo rednih stikov z mlajšimi so tako v nevarnosti, da ostanejo neinformirani in s tem ne sledijo sodobnim družbenim tokovom (Uhlenberg, De Jong

Gierveld 2004). Najbolj splošen primer tega, kaj lahko mlajši učijo starejše, je uporaba e-maila in interneta. Poleg tega so še druga področja, kjer je prišlo do kulturnih sprememb. Da bi lahko vse generacije produktivno sodelovale v družbi, je potrebna starostna integracija in sicer tako v tradicionalnih kot modernih družbah. Poleg tega so seveda še drugi razlogi za vzajemno delovanje starejših in mlajših. Odsotnost interakcije ali starostna segregacija spodbuja neobčutljivost za probleme s katerimi se soočajo ljudje, ki so druge starosti. V tem oziru lahko medgeneracijsko učenje igra ključno vlogo pri premagovanju starostne segregacije. To je pomembno še zlasti ob dejstvu, da se posledice ekonomskih in socialnih sprememb kažejo tudi v »spremembah družbene pogodbe in naraščanju pričakovanj glede relativnega položaja posameznih generacij v družbi« (Hanks in Icenogle 2001: 52). Problem generacijske pravičnosti narašča; za nekatere so starejši bolj breme kot bogastvo, toda v vse bolj ekonomsko produktivistični družbi se tudi na otroke gleda podobno.

Prvi bolj sistematični in formalno zasnovani medgeneracijski programi učenja, ki so se pojavili v poznih sedemdesetih letih 20. stoletja, so bili sestavni del modelov socialnega načrtovanja (Hanks in Icenogle 2001). Osnovni namen teh programov, ki so vključevali nebiološko povezane stare in mlade ljudi, je bil spodbujati socialno rast, učenje in emocionalno stabilnost, kar je pogosto značilnost odnosov med starejšimi in mlajšimi družinskimi člani.

Medgeneracijsko učenje krepi socialni kapital

Newman in Hatton-Yeo (2008) ugotavljata, da imajo poteze uspešnega medgeneracijskega učenja veliko skupnega z značilnostmi socialnega kapitala. Koncept socialnega kapitala se nanaša na mreže, norme, vrednote in zaupanje, do katerih imajo posamezniki dostop kot člani skupnosti. Po mnenju Colemana (1988) in Putnama (2000) socialni kapital predstavlja dobrobit tako za posameznika kot za skupnost. Posamezniki, ki črpajo iz teh otipljivih in neotipljivih virov in odnosov, lahko povečajo svoje življenjske priložnosti (Balatti in Falk 2002). Tudi skupnosti, v katerih je prisotno zaupanje, vzajemnost in močna socialna omrežja, bodo na osnovi kolektivnega delovanja in sodelovanja večale kakovost življenja svojega prebivalstva. Bourdieu (1997) pa nasprotno opozarja, da je socialni kapital neenakomerno razporejen med ljudmi. S svojimi analizami je dokazal, da imajo tisti ljudje, ki premorejo velike zaloge socialnega kapitala, običajno tudi velike zaloge drugih vrst kapitala, kot sta npr. ekonomski in kulturni. Ključna razlika med Colemanovim in Putnamovim pristopom na eni strani ter Bourdieujevim na drugi strani, je predvsem sporno vprašanje ali socialni kapital deluje izključujoče, torej ali je zasebna ali javna dobrina. V tej zvezi se je pri obravnavi medgeneracijskega učenja v kontekstu socialnega kapitala potrebno zavedati, da imajo posamezniki neenake možnosti dostopa do pozitivnega socialnega kapitala, s tem pa tudi večje tveganje, da bodo socialno izključeni, posledica česar je negativni socialni kapital (Boström 2002). Družina predstavlja tipičen začetni vir so-

cialnega kapitala posameznika, toda sodobne družbene spremembe vse bolj vplivajo na ta vir: naraščanje pričakovane življenjske dobe, večja mobilnost, povečano zanašanje na nedružinsko ponudbo negovalne oskrbe za oba konca življenjskega loka, bolj starostno segregirana družba (npr. centri mladinske kulture in skupnosti upokojencev), upad civilnega angažmaja, itd.

Raziskovalci ugotavljajo, da so današnje generacije segregirane, izolirane v prostorskem, emocionalnem in kulturnem smislu (Böstrom 2002). Teorije o staranju poudarjajo potrebo starejših ljudi po večji povezanosti z družbo, kar lahko interpretiramo kot sodelovanje v načrtnih dejavnostih, skupaj z drugimi, kar je hkrati tudi pogoj za njihovo blaginjo. Toda danes, ko številni avtorji opozarjajo na primanjkljaj socialnega kapitala, smo vse bolj soočeni s pojavom izoliranih skupnosti, društev, naselij, v katerih se zbirajo starejši na enem koncu generacijskega spektra, medtem ko MTV in reklamna industrija proizvajajo »mladinsko kulturo«, ki vključuje mlajše generacije na drugem koncu tega spektra. Posledica tega je negativni socialni kapital med generacijami.

Vloga medgeneracijskega učenja v skupnosti

Medgeneracijsko učenje se običajno tesno povezuje z učenjem v prostorih, kjer ljudje živijo. V primeru skupnostnega učenja je razumevanje skupnosti najbližje Loughranovemu (2003: 89), ki skupnost vidi kot socialno enoto, opredeljeno z fizičnimi in socialnimi mejami. Te meje so v nekaterih skupnostih toge, v drugih pa bolj fluidne in odprte. Za nekatere ljudi in skupine so skupnosti lahko inkluzivne, za druge izključujoče. Duša Findeisen (1996: 29) meni, da skupnost opredeljujejo skupne potrebe in skupni interesi njenih članov, ki jih medsebojno povezujejo. Takšni interesi so npr.: skupna tradicija, kulturna dediščina, skupna identiteta, pripadnost in zvestoba kraju, socialne vezi v soseski ali kraju, solidarnostna pomoč, prizadevanje za skupno politično moč, skupno delovanje za spremembe itd.

Izhodišče teoretičnih razprav o učenju v skupnosti običajno predstavlja delo Etienne Wenger (1998) o socialni naravi učenja, ki trdi, da je narava učnega procesa določena z odnosi v družbenem polju. Za učenje so bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla ter lastnih domnev v skupini, tj. skupinsko sodelovanje v socialnem procesu konstrukcije znanja (Illeris 2004: 125). Socialno učenje v skupnosti se razvije takrat, ko si ljudje želijo nadzorovati dogodke v svojem vsakdanjem življenju in zato te dogodke poglobljeno spoznavajo skozi učne procese. Ljudje se učijo postati aktivni člani skupnosti, *učijo se biti* v smislu ustvarjanja skupne družbene identitete. Značilna poteza te oblike učenja je prostovoljna udeležba, delitev vlog učenja in poučevanja med vsemi člani in spreminjanje skupnosti in posameznikov, kar je posledica kolektivnega namena in delovanja.

Učenje v skupnosti lahko razumemo tudi kot učenje z in od drugih. Te skupnosti postajajo prostori kolektivne zakladnice idej, ki se vzdržujejo z razvojem »kapitla modrosti« (Gaudiani 1998: 59). Ljudje se povežejo, da bi s pomočjo poglobljenega proučevanja lokalnih situacij ustvarili novo lokalno vednost in to kar so se naučili tudi prenesli v prakso. Takšna izkušnja učenja v skupnosti ustvarja kolektivno vednost, katere lastniki so vsi člani (Stein in Imel 2002).

Jane Thompson (2002:10) navaja naslednje namene skupnostnega izobraževanja:

- › da bi prišlo do kakovostne spremembe v življenju ljudi, združuje nova znanja in spretnosti s tistim kar ljudje že vedo iz lastne izkušnje;
- › zagotavlja povezovanje »problemov«, »idej« in »razumevanja« s »praktičnim delovanjem«;
- › lahko gradi mostove med ljudmi v razdeljenih skupnostih in pomaga okrepiti pogosto okrnjeno solidarnost;
- › premaga odtujenost in osamljenost, še zlasti če je osredotočeno na skupinsko delo in kolektivne dejavnosti.;
- › pomaga pri izgrajevanju posameznikovega sampospoštovanja in spodbuja večje razumevanje stališč in mnenj drugih ljudi.

Glavna osredotočenost skupnostnega učenja je izobraževanje znotraj in za skupnost. Skupnostno izobraževanje na splošno briše meje med tradicionalnimi mejami, kot so npr. tiste med formalnimi izobraževalnimi institucijami in neformalnimi oblikami izobraževanja v prostovoljskih društvih, študijskih krožkih itd. Tako se lahko učenje v skupnosti odvija na različnih lokacijah in v različnih oblikah tako formalnega kot neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Dejavnosti skupnostnega izobraževanja obsegajo različne vrste izobraževalnih praks in namenov, ki izhajajo iz različnih tradicij, vključno z izobraževanjem odraslih, izobraževanjem za demokracijo, mladinskim delom in sodelovanjem v skupnosti (English 2005: 131). Najbolj pomembna značilnost učenja v skupnosti je močna skupinska identiteta, aktivna udeležba in delovanje za skupno dobro.

Crowther glede odgovornosti in organizacije skupnostnega učenja opozarja na razliko med »skupnostjo kot politiko« in »skupnostjo kot preudarnostjo« (Crowther 2004: 133). Za prvo je značilen pristop »od zgoraj navzdol«, v katerem so pričakovani nameni in cilji opredeljeni izven skupnosti. Tu gre bolj za koncentracijo kot pa za razpršitev moči. Za »skupnost kot preudarnost« je značilna večja avtonomija same skupnosti in alternativne zamisli, ki so pogosto nasprotne javnim politikam, saj vključujejo resnična prizadevanja za spremembo kakovosti življenja v lokalni skupnosti.

Hkrati pa je pri obravnavi skupnostnega učenja potrebno opozoriti tudi na tveganje, da bo javna politika zmanjšala odgovornost širše družbe oz. države za to vrsto učenja (Thompson 2001: 11). V tej zvezi obstaja namreč nevarnost, da se krivdo za socialno izključenost in revščino prenese na ravnodušne, zavestno nesodelujoče posameznike kot pa na širše strukturne in družbene trende in vplive.

Primer medgeneracijskega učenja v skupnosti je projekt SCIPSHA - Senior Citizens Involved in Public Services, Health and Advocacy (Granville 1998), ki je potekal v okviru Fundacije Beth Johnson. Cilj projekta je bil med drugim oblikovati skupine v sosesčinah, ki so jih sestavljali mladi in stari. Ti so delali skupaj in sicer v enakopravnih odnosih, obe generaciji sta se spoštovali, poslušali in podpirali druga drugo. Tako mladi kot stari so kmalu ugotovili, da so oboji zaradi svoje starosti marginalizirani in prezrti v družbi. Med razgovori so prišli do spoznanja, da lahko dejansko veliko nudijo drug drugim, pa tudi širši skupnosti. Medgeneracijsko sodelovanje in odnose vzajemne podpore so dosegli tako, da so skupaj identificirali načine, kako lahko vplivajo na odločitve v njihovi soseski. Ta primer ilustrira, da je skupno učenje mladih in starejših v njihovem lokalnem okolju pomembno tudi zaradi pridobivanja moči obeh starostnih skupin, saj pogosto obe skupini obravnavajo pokroviteljsko, hkrati pa so tako mladi kot stari odrinjeni iz odločanja o ključnih problemih življenja v skupnosti.

V zaključku teoretičnih izhodišč o medgeneracijskem učenju je potrebno poudariti, da se pojmi kot je »skupnost«, »socialni kapital«, pa tudi »vseživljenjsko učenje« uporabljajo v zelo različnih kontekstih in za zelo različne namene. Zaradi teh razlogov in različnih razumevanj omenjenih pojmov, je nujna skrajna previdnost, ko te koncepte medsebojno povezujemo.

Modeli medgeneracijskega učenja

Modeli medgeneracijskega učenja se razlikujejo glede na različne tradicije in kulturne, gospodarske, družbene ter politične razmere v posameznih državah. Strokovnjaki odsvetujejo nepremišljeno prenašanje tujih modelov, kajti v vsakem primeru je potrebno izhajati iz lokalnih potreb in okoliščin (Hatton-Yeo in Ohsako 1999). V državah z daljšo tradicijo načrtovanega (od osemdesetih in devetdesetih let 20. stoletja dalje) so razvili več prepoznavnih modelov, znotraj katerih lahko zasledimo raznovrstne programe in projekte. Na splošno prevladujejo tri modeli medgeneracijskega učenja.

Prvi model vključuje programe, v katerih starejši delujejo kot mentorji, svetovalci in prijatelji otrok in mladih v starosti od pet do osemnajst let, običajno v šolskem okolju. Starejši otrokom in mladim pomagajo pri učenju in jim nudijo različne oblike pomoči, kot so na primer nasveti pri izbiri nadaljnjega študija ali poklica.

Drugi model vključuje programe, kjer imajo mladi aktivnejšo vlogo in nudijo pomoč starejšim. V zadnjem času so pogosti programi, ko mladi seznanjajo in uvajajo starejše v obvladovanje novih tehnologij, zlasti v svet računalništva. Poleg tega mladi v vlogi družabnikov obiskujejo starejše v domovih za starejše občane, v bolnišnicah in zasebnih domovih.

Tretji model se nanaša na programe, kjer heterogene skupine mladih in starejših s skupnim delovanjem in vzajemnim učenjem prispevajo k izboljšanju življenja v skupnosti. Te dejavnosti so zelo različne, saj izhajajo iz potreb in okoliščin določenih skupnosti. Tako lahko mladi in starejši skupaj proučujejo zgodovino svojega kraja ali družinskih rodovnikov, sodelujejo v skupnih kulturnih in športnih dejavnostih, urejajo igrišča, itd.

Mednarodno sodelovanje na področju medgeneracijskega učenja

Na mednarodni ravni poteka vrsta projektov, ki razvijajo različne modele medgeneracijskega učenja. Eden od večjih je projekt EAGLE (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning), ki se v okviru formalnega in še zlasti neformalnega in priložnostnega učenja osredotoča na procese medgeneracijskega učenja in učenja v poznejših letih. Na spletni strani projekta EAGLE (<http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle//practice-showcase>) so predstavljeni najnovejši primeri medgeneracijskega učenja v šestih evropskih državah (Finska, Italija, Nemčija, Grčija, Romunija, Velika Britanija). S sodelovanjem in izmenjavo izkušenj raziskovalci proučujejo potencialne in omejitve medgeneracijskega formalnega in neformalnega učenja, razpravljajo o politikah, konceptih in izkušnjah v različnih državah s ciljem izgrajevanja modelov dobre prakse in oblikovanja političnih priporočil. Izvedenci poudarjajo, da je pri načrtovanju medgeneracijskega učenja izredno pomemben dialog med raziskovalci, razvijalci programov, praktiki, predstavniki različnih starostnih skupin, svetovalci in politiki.

Bogat vir informacij o raznovrstnih programih medgeneracijskega učenja in programih usposabljanja lahko potencialni izvajalci poiščejo na spletnem portalu Centra za medgeneracijsko učenje na Univerzi Temple (<http://templecil.org>), ki predstavlja enega prvih pobudnikov uvajanja te vrste učenja v ZDA. Podobne informacije so dostopne tudi na Centru za medgeneracijsko prakso fundacije Beth Johnson (<http://www.centreforip.org.uk>) v Veliki Britaniji, ki med ostalimi dejavnostmi koordinira Mednarodni konzorcij za medgeneracijske programe (<http://www.icip.info>), v okviru katerega izhaja strokovna revija »The Journal of Intergenerational Relationships«.

Medgeneracijsko učenje v Sloveniji

V Sloveniji medgeneracijsko učenje zaenkrat še nima takšnih razsežnosti kot v izbranih državah, ki smo jih predstavili v tem prispevku. Kljub temu imamo nekaj

organizacij, ki razvijajo medgeneracijske programe za sodelovanje med generacijami in krepitev socialnih omrežij starejših ljudi. Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost s pomočjo medgeneracijskih skupin omogoča starejšim, da zadovoljujejo nematerialne socialne potrebe, srednji generaciji, da se pripravlja na lastno kakovostno starost, mladim pa, da odkrivajo modrost življenja pri starejših (dostopno na: <http://www.zveza-medgendrustev.org>). Na Inštitutu Antona Trstenjaka z različnimi programi izobraževanja prostovoljcev razvijajo socialno mrežo medgeneracijskih programov za kakovostno starost. Mrežo sestavlja šest komplementarnih programov (<http://www.inst-antonatrstenjaka.si/medgeneracije.html>):

- › Ozaveščanje celotnega prebivalstva o kakovostni starosti in o potrebnosti priprave nanjo.
- › Tečaj za lepo sožitje s starejšim družinskim članom.
- › Tečaj za pripravo na kakovostno starost ob upokojitvi.
- › Osebno družabništvo z osamljenim starim človekom.
- › Medgeneracijske skupine za kakovostno starost.
- › Krajevna samoorganizacija mreže medgeneracijskih programov za kakovostno starost na področju medčloveških odnosov. Po podatkih Zveze društev za socialno gerontologijo Slovenije je bilo v okviru tega programa do sedaj ustanovljenih sedemnajst medgeneracijskih društev (http://www.skupine.si/medgeneracijska_drustva/), katerih delovanje bi bilo potrebno še podrobno analizirati.

V zadnjem času je Slovenija sodelovala v dveh mednarodnih projektih Grundtvig (Neformalno učenje ranljivih skupin, 2008), ki vključujejo izobraževanje odraslih in njihovo vključevanje v medgeneracijsko sodelovanje. V okviru projekta LACE – »Vseživljenjsko učenje in dejavno državljanstvo starejših Evropejcev«, so na Univerzi za tretje življenjsko obdobje razvili program izobraževanja za organizirano prostovoljstvo v javnih ustanovah. Do sedaj so usposobili starejše za kulturne mediatorje v muzejih, za prostovoljne družabnike bolnikov na Onkološkem inštitutu v Ljubljani in za pripovedništvo, ko prostovoljci branje in pripovedništvo vpletajo v različna okolja: vrtce, šole, bolnišnice, knjižnice, domove starejših občanov. Glavni namen drugega projekta »Stari starši in vnuki«, v katerega je bila vključena Ljudska univerza Jesenice, je bila promocija in razvoj digitalne pismenosti med populacijo 55+. »Vnuki« - dijaki srednjih šol so v okviru svojih obveznih izbirnih vsebin brezplačno poučevali »stare starše« - starejše odrasle brskanja po spletu in uporabe elektronske pošte ter drugih spletnih storitev (npr. e-bančništvo, e-nakupovanje, e-uprava).

Premike glede namenov uvajanja medgeneracijskega učenja v socialni politiki Slovenije lahko razberemo v Strategiji varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje

in kakovostno staranje prebivalstva (2006). Omenjena Strategija izhaja iz smernic Zelene knjige Sveta EU (2005) »Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami«, ki članice opozarja na nujnost po ustvarjanju političnih in drugih pogojev za novo solidarnost med generacijami. Avtorji strategije med ostalim načrtujejo rekonceptualizacijo razumevanja medgeneracijskih odnosov ter vloge različnih generacij na področju vzgoje in izobraževanja. Tako naj bi se mlade generacije seznanjale z značilnostmi staranja, starajoče se družbe ter z znanji za kvalitetno medgeneracijsko sožitje. To vključuje tudi razvoj socialnih veščin (npr. prostovoljsko delo) in usposabljanje mlade generacije za medgeneracijsko komunikacijo. Za doseganje teh ciljev pa naj bi zagotovili ustrezno obravnavo medgeneracijskega sožitja v učbenikih in drugih učnih gradivih, vključevanje starejših v delo šole, usposabljanje učiteljev ter vzpostavljanje medgeneracijskih centrov za spodbujanje in razvoj e-vsebin ter usposabljanje za življenje v informacijski družbi. Vlada je leta 2007 ustanovila Svet za solidarno sožitje generacij in za kakovostno staranje prebivalstva v Sloveniji, ki naj bi skrbel za uresničitev in izvajanje strategije, skrbel pa naj bi tudi za usklajeno sodelovanje države, stroke in civilne družbe pri načrtovanju in izvajanju politike na tem področju. Toda glede na to, da slovenske vlade sprejemajo strategije na različnih področjih, ki jih oblikujejo po smernicah Sveta EU, se seveda sprašujemo kaj od načrtov se bo do leta 2010 dejansko uresničilo. Tako imamo tudi na področju izobraževanja odraslih že od leta 2004 sprejeto Resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2010, vendar z dosedanja realizacija načrtovanega ne moremo biti zadovoljni.

Tudi Osnutek strategije predšolske vzgoje in izobraževanja v Mestni občini Ljubljana za obdobje 2009-2019: Izziv za povečanje kakovosti vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih (2008) vključuje spodbujanje medgeneracijskega in medkulturnega sodelovanja ter skupno učenje mladih in odraslih. Toda pričakovani rezultati na področju izobraževanja odraslih v obdobju 2009-2019 so glede medgeneracijskega učenja relativno skromni in omejeni na nudenje pomoči in druženje mladih (dijakov, študentov) s starejšimi občani ter na vključevanje odraslih v obšolske dejavnosti (npr. upokojeni pedagoški delavci).

V vsebinsko pripravo in izvajanje programov medgeneracijskega učenja bi bilo v prihodnosti potrebno v različnih slovenskih krajih poleg šol pritegniti univerze, univerze za tretje življenjsko obdobje, društva upokojencev, Zvezo prijateljev mladine ter različne nevladne organizacije in društva. Izvajalce programov medgeneracijskega učenja pa bi bilo nujno usposobiti za uspešno načrtovanje teh programov, kar vključuje oceno potreb, oblikovanje namenov in ciljev, novačenje udeležencev, osebja in potencialnih partnerjev, usposabljanje strokovnjakov in udeležencev pred vključitvijo v program, iskanje potencialnih financerjev, opredelitev nalog in dejavnosti udeležencev, pripravo finančnega načrta, vodenje in implementacijo ter evalvacijo programov.

Predlogi za uspešno uvajanje programov medgeneracijskega učenja

Načrtovalci modelov blaginje, zaradi demografskih trendov sodobnih družb, opozarjajo na potrebo po ponovnem premisleku o našem razumevanju staranja in starih ljudi. V času, ko se upokojuje »baby boom« generacija, je potrebno spoznanje, da lahko stari ljudje postanejo pomembni viri učenja in bogastva njihovih skupnosti. To je tudi razlog, da bi morali načrtovalci javnih politik zagotoviti okvire, znotraj katerih bi promovirali aktivno staranje vseh starejših državljanov. V času, ko se podaljšuje delovna doba, lahko starejši delavci prevzamejo aktivno vlogo pri nudenju podpore mlajšim sodelavcem, s tem pa prispevajo tudi k razvoju uspešnega in vzdržljivega gospodarstva. V času, ko nenehno narašča pomen izobraževanja za konkurenčnost gospodarstva in hkrati zaskrbljenost glede deleža osipnikov med mladimi ljudmi, lahko starejši igrajo pomembno vlogo kot mentorji in svetovalci mladim pri njihovem doseganju boljših učnih rezultatov in oblikovanju pozitivne smpodobne; s tem pa predstavljajo tudi pomembne dodatne vire v izobraževalnih sistemih. V družbi, ki se nenehno spreminja zaradi novih tehnologij in povečane mobilnosti ljudi, je izredno pomembno, da imajo ljudje možnost svojo prihodnost zasnovati na razumevanju preteklosti. To pa vključuje kulturo, kot pomemben del naše identitete. Pri tem bi bilo potrebno okrepiti vlogo starejših kot pomembnih prenašalcev kulture na mlajše generacije. Ker postajajo lokalne skupnosti vse bolj raznolike glede sestave prebivalstva, lahko starejši v medgeneracijskem učenju spodbujajo medkulturno razumevanje. Raziskave potrjujejo, da starejši pomembno prispevajo k rasti socialnega kapitala v skupnosti in sodelujejo v razvoju skupnosti, kjer se visoko ceni civilni angažma, prostovoljstvo, solidarnost in sodelovanje vseh posameznikov. Starejši s svojo prisotnostjo v skupnostih in bivanjskih soseskah igrajo pomembno vlogo kot izobraževalci in svetovalci pri krepitvi samozavesti in smpodobne ter pri pridobivanju moči mladih v družbi. V prihodnje bo potrebno medgeneracijsko učenje, izobraževanje in sodelovanje dopolniti z ustreznim razvojem skupnosti in skupnostnih dejavnosti, kot so diskusijske skupine, osebna mentorstva predstavnikov obeh generacij, starejši odrasli, ki delujejo na področju svoje strokovne ekspertnosti, medgeneracijsko izobraževanje, ki je umeščeno v socialno omrežje kot njegov pomemben del (Gamliel, Reichental, Ayal 2007).

Izvedenci poudarjajo, da je za uvajanje uspešnih programov medgeneracijskega učenja potrebno partnerstvo med vlado, pristojnimi ministrstvi, lokalnimi oblastmi, nevladnimi organizacijami, delodajalci, sindikati, raziskovalnimi instituti, mediji, centri učenja v skupnosti in promotorji ter specialisti za medgeneracijsko učenje (Newman in Hatton-Yeo 2008). Za uresničevanje teh programov je potrebna pripravljenost družbe in vsestranska politična podpora, identifikacija potreb v skupnosti in podpora lokalnih oblasti pri izvedbi programov, primerna zaloga socialnega in človeškega kapitala ter ustrezni ekonomski viri.

III. Ponudba izobraževanja za starejše odrasle v nekaterih izbranih državah

8. Ponudba izobraževanja v Nemčiji

Izvori izobraževanja starejših v Nemčiji segajo v šestdeseta leta 20. stoletja. Takrat je bila ta vrsta izobraževanja tesno povezana z varstvom in skrbjo za blaginjo starejših, saj so bili obravnavani kot ljudje, ki potrebujejo pomoč. V sedemdesetih letih je izobraževanje starejših postalo del retorike enakih možnosti, torej izobraževanja deprivilegiranih starejših ljudi v družbi. V osemdesetih letih pa je izobraževanje starejših končno postalo del ponudbe izobraževanja odraslih in od takrat dalje se izobraževanje starejših obravnava kot pomembno sredstvo za samoorganizacijo, pridobivanje moči in neodvisnega življenja starejših. (Mercken 2004).

Izobraževanje starejših v veliki meri financira država. Zavedajo se namreč pomena, ki so ga imeli njihovi državljani pri obnavljanju države v povojnem obdobju, zato jim poleg zdravstvene in socialne pomoči omogočajo dejavno staranje tudi s ponudbo izobraževanja na univerzah. Gre za odpravljanje družbene neenakosti. Neenakosti v položaju različnih generacij, ki so posebej prizadele nekatere starostne kohorte, so še občutnejše zato, ker so izobraževalne storitve neenako razporejene med ljudi, odvisno od stanu, družbenega sloja ali spola. Tako je v Nemčiji izobraževanje starejših tudi izraz potrebe po družbeni pravičnosti (Findeisen 1999: 110). Sčasoma se je začelo razvijati tudi prepričanje, da je sposobnosti in izkušnje človeka, ki je dopolnil petdeset ali šestdeset let, potrebno vključiti v svet dela, saj bo to pozitivno vplivalo na celotno družbo. V tem spoznanju je tudi treba iskati vzrok za odpiranje univerzitetnega študija starejšim osebam v Nemčiji. Izobraževanje za starejše odrasle poteka tudi na ljudskih visokih šolah, ki so svoje programe za odrasle razširile še na starejše odrasle. V Nemčiji razmišljajo tudi o nujnosti povezave izobraževanja starejših odraslih s socialnim delom ter z nekaterimi dejavnostmi, kot so npr. potovanja. Veliko izobraževanja za starejše odrasle je v rokah evangelistične in katoliške cerkve (Findeisen 1999: 111).

V Nemčiji izobraževanje starejših že tradicionalno podpirajo sindikati. Njihova vloga je opazna v spodbujanju širjenja ponudbe za strokovno izobraževanje in

usposabljanje, v zadnjem času v okviru politike aktivnega staranja. Pri tem gre predvsem za oblikovanje ponudbe programov izobraževanja in usposabljanja, ki so posebej prilagojeni starejšim delavcem. Sindikati so v preteklosti pomembno prispevali tudi k uvedbi predupokojitvenih programov, ki jih delodajalci ponudijo svojim starejšim delavcem. Denar zanj prihaja iz državnega proračuna.

Tradicionalno ponudbo posebnih oblik izobraževanja za starejše odrasle predstavljajo medgeneracijski programi sodelovanja (Findeisen 1999). Iz mednarodne analize Hatton-Yeo in Ohsako (1999: 27) lahko razberemo, da v Nemčiji prevladujejo štiri modeli medgeneracijskih programov sodelovanja: starejši nudijo pomoč mladim (npr.: pomoč pri domačih nalogah, razni nasveti, svetujejo mladim pri ustanavljanju novih podjetij, itd.); mladi nudijo pomoč starejšim (npr.: obiski na domu, uvažanje v računalništvo, predavanja, potovanja, itd.); združene učne aktivnosti mladih in starejših (npr.: skupno učenje tujih jezikov, proučevanje družinskih rodovnikov, diskusijski krožki, itd.) in programi, ki ponujajo vzajemne dejavnosti (borza znanja; izboljšanje življenja v skupnosti, sodelovanje v amaterskih gledališčih, skupne športne dejavnosti, itd.). Primer medgeneracijskega programa je pomoč starejših, ki pomagajo dijakom srednjih šol pri prehodu v poklicno življenje. Starejši mladostnikom pomagajo pri izbiri poklica in prijavi za službo, izboljšanju šolskega uspeha, krepitvi socialnih veščin, prepoznavanju in uporabi lastnih prednosti. Vendar pa imajo od tega projekta koristi tudi starejši, saj ostanejo v stikih z mlajšimi generacijami ter spoznavajo njihov pogled na svet. Na ta način lahko premagajo medsebojne predsodke in zadržke. V Nemčiji so medgeneracijski programi pomembni tudi zaradi združitve vzhodne in zahodne Nemčije. Gre za to, kako lahko starejši ljudje, ki so se rodili v Nemčiji med drugo svetovno vojno in so 40 let živeli v drugačnih kulturnih okoliščinah, v kapitalizmu in komunizmu, živijo in se učijo skupaj in tvorijo skupno prihodnost.

Začetki odpiranja visokošolskih institucij za starejše ljudi segajo na konec 70-ih let prejšnjega stoletja (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/aufsaetze/CarmenStadelhofer/significance.pdf>). Nemške univerze za tretje življenjsko obdobje so v glavnem povezane z univerzami in precej akademsko naravnane. Z izobraževanjem se ukvarjajo predvsem univerzitetni profesorji, ki verjamejo, da lahko potrebe starejših ljudi zadovoljijo le z razvojem posebnih izobraževalnih metod in programov (<http://world-u3a.org/worldpapers/u3a-worldwide.htm>). Leta 1984 so ustanovili Zvezno delovno skupino »Odpiranje univerz starejšim odraslim«, v kateri so združili visokošolske izobraževalne ustanove, ki ponujajo in razvijajo programe za nadaljnje izobraževanje za starejše odrasle. Z vključevanjem vzhodnonemških univerz po letu 1989, se je leta 1995 skupina preimenovala v »Akademsko nadaljnje izobraževanje za starejše odrasle. S tem preimenovanjem so hoteli pokazati, da so univerze že uspešno uvedle izobraževalne programe za starejše odrasle ter da morajo na pragu 21. stoletja skladno z družbenim razvojem ustvariti nove naloge za izobraževanje te starostne skupine (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/aufsaetze/CarmenStadelhofer/significance.pdf>). Pri univerzi v Ulmu pa je leta 1994 nastal sedež Evropske skupnosti za »Učenje v poznejših letih«.

V Nemčiji je okrog 50 univerz ter pedagoških in tehničnih kolidžev, ki ponujajo različne oblike izobraževalnih programov za starejše odrasle. Tudi poimenovanja teh programov so različna: študiji za starejše (Seniors' Studies), znanstveno/akademsko nadaljnje izobraževanje za starejše odrasle (Scientific/Academic Continuing Education for Older Adults), splošno znanstveno/akademsko nadaljnje izobraževanje (General Scientific/Academic Continuing Education), odprte visokošolske institucije (Opening of the Institutions of Higher Education). Izraz starejši študent (Senior Students) ima dva pomena. V ožjem smislu se nanaša na študente, stare nad 50 let, v širšem smislu pa pomeni vse osebe v drugem in tretjem življenjskem obdobju, ki bi si rade pridobile znanstveno/akademsko znanje (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html>). Na večini visokošolskih institucij starejši študentje plačujejo vsak semester »članarino gostujočega študenta« (med 75 in 90 DM) (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html>).

Marca 1994 je Univerza v Ulmu ustanovila ZAWIW (Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung – Center za splošno akademsko izobraževanje). To je bil odgovor na vedno večje povpraševanje odraslih, še posebej tistih v tretjem življenjskem obdobju, po multidisciplinarnem splošnem izobraževanju. Glavna funkcija ZAWIW-a je razvoj inovativnih izobraževalnih programov za odrasle, še posebej za starejše odrasle. Različni programi ustrezajo interesom in željam udeležencev ter s pomočjo učenja preko raziskovanja poskušajo povečati njihovo avtonomnost. ZAWIW tudi dvakrat letno organizira Pomladne in Poletne akademije, na katerih se ukvarjajo z družbeno pomembnimi vprašanji. Cilji ZAWIW-a so: vzpodbuditi dialog med znanostjo in državljani, opozoriti vse generacije na nujna družbena vprašanja, kvalificirati starejše odrasle za nove naloge in aktivnosti v družbi, gospodarstvu in znanosti, vzpodbuditi samousmerjevalno učenje, podprto z informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami, starejšim odraslim ter organizacijam, ki so ukvarjajo z njihovim izobraževanjem pokazati uporabnost novih komunikacijskih tehnologij, ter združitvev različnih virov splošnega akademskega izobraževanja, da bi tako lahko postali uporabni za študij v organizacijah in pri individualnem učenju (http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/ueber_uns/en).

Izobraževanje starejših odraslih se v okviru univerz za tretje življenjsko obdobje lahko izvaja v naslednjih petih različnih oblikah (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html>):

- › splošni študijski tečaji (na nekaterih univerzah so dodatno razvili še tečaje za določene ciljne skupine);
- › tečaji za pripravo upokojenih ljudi na prostovoljske dejavnosti;
- › strukturirani izobraževalni programi v okviru splošnega izobraževanja, s poudarkom na ključnih družbenih vprašanjih;

- › akademski programi nadaljnega izobraževanja, nastali po dogovoru/pogodbi (programe organizirajo tudi izven študijskih tednov);
- › modeli, ki se razvijajo v okviru sodelovanja med univerzami in neuniverzitetnimi izobraževalnimi ustanovami (npr. »Ženska akademija« med Univerzo v Ulmu in Centrom za izobraževanje odraslih v Ulmu).

Center za splošno akademsko izobraževanje na Univerzi v Ulmu poskuša povečati sposobnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri starejših odraslih. Tako je leta 2000 v okviru projekta Učimo se skupaj začel s projektom Virtualne samo-učeče se skupine v Nemčiji. Namen tega projekta je bil pospešiti razvoj samo-učečih se skupin odraslih, ki se zanimajo za nadaljnje izobraževanje, jih povezati v mreže ter tako ustvarili sodelovanje med skupinami in njihovimi posamezniki. Center je oblikoval tudi prvi nemški internetni časopis »Lerncafe« za starejše odrasle. V prvi vrsti je namenjen tistim starejšim, ki bi radi dobili informacije o novih oblikah učenja ter novih tečajih in ki iščejo navdih za učenje (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/aufsaeetze/CarmenStadelhofer/significance.pdf>). Center za splošno akademsko izobraževanje na Univerzi v Ulmu je z združenjem »Starostniki v družbi znanja«, Ministrstvom za gospodarstvo in tehnologijo, družbami IBM, Vobis in nekaterimi drugimi, organiziral kampanjo »Senior-Info-Mobil«. Ta projekt naj bi omogočil ljudem v tretjem življenjskem obdobju, da spoznajo prednosti novih tehnologij in njihovo uporabo. Posebej izdelan avtobus z vgrajenim internetnim lokalom je dal starejšim odraslim možnost, da ugotovijo, kaj je to internet ter ga tudi preizkusijo. Uspešno so izvedli tudi različne oblike tečajev in dogodke, kot so uvodna predavanja o internetu in predstavitve interneta, delavnice v »elektronskih učilnicah«, brezplačno »surfanje«.

9. Ponudba izobraževanja na Nizozemskem

Prve univerze za tretje življenjsko obdobje so na Nizozemskem nastale po francoskem vzoru leta 1984, namenjene pa so bile starejšim od 50 let. Večina današnjih univerz za tretje življenjsko obdobje je vezanih na tradicionalne univerze, s tem pa so omejene z rigoroznimi akademskimi standardi. Na nekaterih univerzah imajo posebej za starejše oblikovane izobraževalne programe, ki vodijo do diplome. Na Nizozemskem so pogoste razprave o tem, da bi bilo potrebno razširiti obstoječe univerzitetne programe in liberalizirati akademske standarde, tako da bi bili programi dostopnejši širšim krogom starejše populacije. V tej zvezi na nekaterih univerzah nove programe za starejše sprejemajo posebne komisije, ki jih sestavljajo izključno starejši odrasli. Na ta način so vsebine programov bolj usklajene s potrebami in željami starejših slušateljev. Cilj nizozemskih univerz je slediti družbenemu razvoju in v tej zvezi v svoje programe vključujejo novosti, kot so npr. uporaba računalnika in interneta, razprave o najugodnejših življenjskih pogojih za seniorje, medicinski programi ipd. Visokošolske institucije, ki ponujajo možnosti izobraževanja starejših, so se leta 1991 združile v nacionalno mrežo HOVO - visokošolsko izobraževanje za starejše odrasle (<http://www.hovonederland.org/hovo-nederland/>). Cilj HOVO je spodbujanje visokošolskih organizacij, da na univerzitetni ravni organizirajo posebne programe, namenjene populaciji starejših odraslih, starih nad 50 let.

Starejši odrasli se lahko izobražujejo tudi na daljavo v okviru Odprte univerze. Vendar zaradi pomanjkanja socialnih stikov, ki je značilen za ta način študija, veliko starejših odraslih sčasoma opusti te programe. Izkaže se, da je izobraževanje na daljavo najbolj ustrezno za tiste starejše, ki niso mobilni.

Leta 1997 je bil ustanovljen Nacionalni forum za izobraževanje starejših odraslih (Mercken 2004: 46). Njegovo osnovno izhodišče je bilo povezano s stališčem, da ima vsaka oseba, ne glede na starost, pravico do izobraževanja, pridobivanja znanj in sposobnosti, učiti se uporabe novih tehnologij in slediti razvoju. Nacionalni forum za izobraževanje starejših odraslih predstavlja zvezo ponudnikov za izobraževanje odraslih, ki jo sestavljajo: Mreža visokošolskega izobraževanja za starejše odrasle - HOVO, Zveza nizozemskih ljudskih univerz; skupine za izobraževanje, usposabljanje in svetovanje, Zveza katoliških društev za starejše, Zveza starejših odraslih, Protestantske zveze starejših odraslih, Svet za poklicno izobraževanje in izobraževanje starejših odraslih. Glavni cilj Nacionalnega foruma za izobraževanje starejših odraslih je razvijati ponudbo in povpraševanje za izobraževanje starejših odraslih; pri tem pa tudi spodbujati medgeneracijsko izobraževanje.

Na Nizozemskem so medgeneracijske dejavnosti začeli uvajati leta 1993, vendar so se takrat odvijale bolj priložnostno, npr. ko so otroci ob posebnih dogodkih obiskovali domove za starejše, starejši pa so bili gostje na šolah. Pomembno vlogo

pri nadaljnem razvoju, promociji in organizaciji medgeneracijskih programov je imel Nizozemski inštitut za socialno varstvo in blaginjo (Klerq v Hatton-Yeo in Ohsako 1999: 42). Danes imajo v državi številne in raznolike medgeneracijske programe, ki vključujejo mnoge izobraževalne dimenzije. Veliko pobudnikov novih medgeneracijskih programov je med starejšimi odraslimi, ki se zaradi upokojitve počutijo odrinjene oz. nepomembne, hkrati pa si želijo, da bi lahko svoje znanje posredovali drugim. Na njihovo pobudo so nastali zanimivi programi, kot so npr. »Bratovščine«, v okviru katerih starejši kot svetovalci posredujejo svoje znanje in izkušnje drugim ljudem in jim pomagajo na najrazličnejših področjih. Program se je začel v Amsterdamu, kasneje se je razširil še v 90 nizozemskih mest. Ljudje, stari 50 let in več, ki so pripravljeni svoje znanje in veščine deliti z drugimi, oblikujejo posebne bratovščine, ki jih lahko kdorkoli prosi za brezplačno pomoč. Starejši prostovoljci tako pomagajo kot mentorji v šolah, mlajšim pomagajo z nasveti pri poslovnih zadevah, pazijo otroke s posebnimi potrebami. Na takšen način se seveda spodbuja pozitivna medgeneracijska interakcija.

V Programih PUM, ki jih je oblikovala ena od nizozemskih organizacij za zaposlovanje, sodelujejo upokojeni managerji in kot prostovoljci ponujajo svoja strokovna znanja za potrebe gospodarstev v deželah tretjega sveta. Upokojeni strokovnjaki in managerji delajo tudi kot začasni svetovalci za neprofitne organizacije. Nekaj medgeneracijskih programov je nastalo zaradi vedno večje multinacionalnosti nizozemske družbe. V teh programih mladi iz etničnih manjšin pomagajo onemoglim starejšim in si tako zaslužijo nekaj denarja; starejši Nizozemci pomagajo otrokom priseljencev, da se lažje vključijo v nizozemsko družbo; prav tako pomagajo odraslim priseljencem pri učenju nizozemščine kot njihovega drugega jezika.

Ostali programi nastajajo na pobudo kulturnih, socialnih in zdravstvenih ustanov, delovnih organizacij in različnih institutov. Tudi vsebine teh programov so raznolike in pestre (Klerq v Hatton-Yeo in Ohsako 1999: 37-38). Med njimi so najštevilčnejši naslednji programi:

- › Promocija zdravja: čeprav se je veliko teh programov začelo kot »starejši za starejše«, so kasneje v programe vključili tudi mlade prostovoljce. Pomagajo starejšim na domu in tistim, ki skrbijo za svoje stare starše.
- › Razvoj stanovanjskih skupnosti: promocija socialne lokalne infrastrukture.
- › Medgeneracijski programi v raznih organizacijah: veliko tradicionalnih organizacij se sooča s starejšo populacijo in odkriva nove možnosti v medgeneracijskih dejavnostih ter pridobiva nove mlade člane.
- › Medgeneracijski programi na delovnih mestih: v nekaterih podjetjih so razvili neke vrste svetovalne programe za mlade delavce, katere bi starejši uvajali in usmerjali v njihovo delo ter za starejše uslužbenke, ki bi jim mlajši pomagali pri delu z računalniki.

- › Medgeneracijski programi za oskrbo in pomoč: otroci obiskujejo vrtce in starejše odrasle v domovih.

Starejši odrasli kot prostovoljci s svojim znanjem in izkušnjami sodelujejo tudi v ustanovah, kot so knjižnice in muzeji. Večina medgeneracijskih programov je organiziranih na lokalni ravni ob podpori ene od obstoječih lokalnih organizacij.

Šele pred nedavnim so na Nizozemskem začeli načrtovati politiko vključevanja starejših delavcev v izobraževanje in usposabljanje za delo (www.pefete.wz.cz). Ker je v poznih devetdesetih letih 20. stoletja naraslo pomanjkanje delovne sile, se danes izvaja manj pritiska na starejše zaposlene, da prepustijo svoja delovna mesta mlajšim generacijam. Tudi delodajalci kažejo več interesa za dodatno usposabljanje starejših delavcev. Zaenkrat imajo v državi samo en redni program usposabljanja – to je program usposabljanja za ponoven vstop starejših bolničark na trg dela. Obstaja še vrsta kratkotrajnih programov usposabljanja na delovnem mestu. Izven podjetij takšne programe ponujajo različne organizacije in agencije. Poleg tega vlada financira svetovalne programe za starejše odrasle, ki jih zanima samozaposlitev.

Na Nizozemskem obstaja tudi dolga tradicija predupokojitvenega izobraževanja, ki se je začelo konec šestdesetih let prejšnjega stoletja in je še vedno zanimivo za številne starejše delavce (Mercken 2004: 45). Tovrstno izobraževanje, ki je dobra orientacija za nadaljnje učne dejavnosti po upokojitvi, je dostopno tudi za partnerje bodočih upokojencev.

Ponudbo široko dostopnega izobraževanja za starejše predstavlja mreža Seniorweb, ki si prizadeva za povečevanje računalniške pismenosti med starejšimi. Mreža je vzpostavila pregledno spletno stran, ki je namenjena preprostem načinu spoznavanju računalnika in svetovnega spleta (www.pefete.wz.cz). Na tej strani lahko obiskovalci najdejo zanimive spletne povezave, spletno klepetalnico in nasvete v zvezi z izobraževanjem. Mreža Seniorweb organizira tudi izobraževanje za internetne inštruktorje. Ti usposobljeni prostovoljci Seniorweba po vsej državi izvajajo računalniške tečaje, pogosto pa poskrbijo tudi za ustanovitev izobraževalnih centrov in kiber-kavarn. Večina inštruktorjev je seniorjev, ki prav tako kot udeleženci tečajev niso odraščali z računalnikom in zato dobro razumejo potrebe in probleme poznih začetnikov. Poleg izobraževanja na različnih lokacijah po državi, Seniorweb razvija tudi izobraževanje na lastni spletni strani.

10. Ponudba izobraževanja v Sloveniji

V Sloveniji se je izobraževanje, namenjeno izključno starejšim odraslim, začelo leta 1984, ko je bil uveden prvi eksperimentalni izobraževalni program za starejše. V letu 1986 so prostovoljci v okviru Andragoškega društva in na pobudo prof. dr. Ane Krajnc postavili temelje današnji Univerzi za tretje življenjsko obdobje, ki sedaj deluje v sklopu samostojnega društva (Findeisen 1999; Krajnc 1992; 1999). Univerza za tretje življenjsko obdobje je po svoji naravi nepridobitna. Temelji na prostovoljnem delu, sodelovanju in prispevanju. Slušatelji, mentorji in sodelavci univerze svoje znanje, izkušnje, kulturo in spoznanja izmenjujejo med seboj in po svojih močeh prispevajo k ustvarjalnemu delovanju svoje študijske skupine in univerze v celoti. Univerza je odprta odraslim v njihovih poznejših letih in dolgotrajno brezposelnim starejšim, ne glede na njihovo starost, stopnjo formalne izobrazbe, politično, narodnostno ali versko pripadnost (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/Porocilo%20U3%202007.pdf>).

Danes deluje 36 univerz v 34 krajih po Sloveniji, v katerih se uči več kot 17.000 starejših odraslih (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/Porocilo%20U3%202007.pdf>). Število učnih skupin in število udeležencev iz leta v leto narašča, kar kaže na velik interes starejših odraslih za izobraževanje in hkrati na pomanjkanje tovrstne ponudbe. V okviru univerz za tretje življenjsko obdobje se udeleženci lahko učijo različne vsebine, med drugim umetnostno zgodovino in arheologijo, spoznavajo glasbeno umetnost, zgodovino, književnost, psihologijo, astronomijo, kaligrafijo, se učijo računalništva, tujih jezikov in drugih zanimivih vsebin (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/Porocilo%20U3%202007.pdf>). Med študijske dejavnosti Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani so uvrščene med drugimi tudi naslednje vsebine: izobraževanje starejših odraslih za samozaposlitev, izobraževanje za prostovoljno delo v nevladnih organizacijah, izobraževanje starejših odraslih in javnosti za spreminjanje položaja starejših odraslih v družbi ter za dejavno sožitje z drugimi generacijami, svetovanje starejšim odraslim za življenje in reševanje življenjskih vprašanj, izobraževanje mentorjev starejših odraslih, idr. Slušatelji univerze za tretje življenjsko obdobje se lahko vključijo v različne programe prostovoljnega dela, ki jih univerza organizira sama ali v sodelovanju s kulturnimi, vzgojno-izobraževalnimi, zdravstvenimi in humanitarnimi ustanovami, kot so muzeji, knjižnice, šole, vrtci, bolnišnice, dobrodelnostna društva, domovi starejših občanov. Prostovoljno delo daje starejšim možnost učenja, pomoči drugim, prijetnega druženja, osebnostne rasti.

Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje se povezujejo v neformalno mrežo slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje. Njen razvoj in delovanje usklajuje Svet slovenskih univerz, ki spodbuja nastanek novih izobraževalnih oblik in programov za starejše, univerze koordinira med seboj, svetuje in informira. Svet slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje sestavljajo predstavniki posameznih regij (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/univerzeslo.htm>).

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je tudi ustanovna članica Evropske mreže univerz za tretje življenjsko obdobje (LILL) s sedežem v Ulmu. Ima svetovalno in izvedeniško vlogo za področje zaposlovanja, izobraževanja in dejavnega staranja v Evropski platformi starejših (AGE) v Bruslju, ki zastopa 18 držav in 25 milijonov starejših Evropejcev. Občasno je tudi v svetovalni vlogi Organizaciji združenih narodov (OZN), nanjo se obračajo tudi slovenske ustanove (<http://www.seniorji.info/novica.php?ids=5&id=243>), povezuje pa se tudi z nekaterimi italijanskimi in nemškimi univerzami ter Open University v Londonu (<http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/vsebina.htm>).

Dodatne nove možnosti izobraževanja za starejše odrasle so se v Sloveniji pojavile predvsem po letu 1990. Taka možnost so študijski krožki, ki so zaradi načina dela in vsebinske prožnosti zelo primerni tudi za starejše. Teme so pogosto vezane na ljudsko izročilo, navade in običaje, ki jih mladi ne poznajo več; tako lahko s prenašanjem znanja in izkušenj s starejše na mlajšo generacijo tudi spodbujamo medgeneracijsko sodelovanje in pomoč. V Sloveniji se je oblikovalo omrežje študijskih krožkov, ki jih izvajajo predvsem ljudske univerze, Univerze za tretje življenjsko obdobje in javne knjižnice, pa tudi mnoge druge organizacije. Zaradi narave njihovega delovanja (krožki so ena najbolj demokratičnih oblik učenja) jih lahko vpeljujemo v najrazličnejše organizacije, kjer bodisi bivajo bodisi delujejo starejši.

Skoraj vse izobraževalne organizacije izvajajo izobraževalne programe, v katere se lahko vključujejo tudi starejši odrasli, večinoma pa nimajo posebnih programov, namenjenih izključno starejšim odraslim. Tako je tudi z ljudskimi univerzami (javne organizacije za izobraževanje odraslih), med katerimi pa nekatere izvajajo programe Univerze za tretje življenjsko obdobje ter študijske krožke.

Tudi strokovno izobraževanje postaja potreba starejših ljudi, zlasti zato, da jim bodo nova znanja, informacije in tehnologija lažje dosegljiva. Velike spremembe v vseh sferah življenja zahtevajo od starejših ljudi, da se še naprej izobražujejo in organizirajo. Skratka: »Tudi v tretjem življenjskem obdobju naj bi ostali povezani s stroko in z družbenim dogajanjem« (Jan 1996). Mnogi starejši delajo tudi po upokojitvi, da si zaslužijo dodaten denar, ker je pokojnina prenizka. Zato rabijo nova znanja, da bodo kompetentni na trgu delovne sile. Med starejšimi so tudi takšni, ki svoje izkušnje, znanja, sposobnosti podajajo naprej mlajšim generacijam; lahko so svetovalci mlajšim, pomagajo raznim podjetjem in posameznikom, itd. Jan pravi, da je v Sloveniji pot za nadaljnjo strokovno delovanje otežkočena ali pa celo zaprta.

Podobno kot drugod po svetu, je tudi v Sloveniji udeležba starejših v formalnih oblikah izobraževanja in v izobraževanju za delo, nizka. Visokošolske institucije razen izrednega študija (ki je pogosto le sredstvo za pridobivanje dodatnih finančnih virov) ne ponujajo drugih oblik izobraževanja, ki bi bile prilagojene spremenjenim zahtevam starejših odraslih kot udeležencev učnega procesa.

Pri prizadevanjih za širjenje omrežij socialne opore imajo pomembno vlogo različni programi izobraževanja, ki potekajo v skupnosti. V svetu se uveljavljajo različne alternativne oblike izobraževanja v lokalni skupnosti, ki jih tradicionalna izobraževalna ponudba ni poznala; to so npr. medgeneracijski programi, ki dopolnjujejo različne oblike skupnostnega izobraževanja in prostovoljnega dela ter zmanjšujejo socialno izključenost starejših odraslih. V zadnjem času se tudi v Sloveniji pojavljajo medgeneracijski programi, ki povečujejo sodelovanje med generacijami, hkrati pa krepijo socialna omrežja starejših odraslih. S pomočjo medgeneracijskih skupin starejši odrasli zadovoljujejo nematerialne socialne potrebe, srednja generacija se pripravlja na lastno kakovostno starost, mladi pa odkrivajo modrost življenja pri starejših odraslih (dostopno na: <http://www.zveza-medgendrustev.org>). V medgeneracijskih programih lahko starejši odrasli postanejo pomembna podpora ostalim, spodbujajo druge pri učenju, osebnotnem razvoju in v aktivnem družbenem življenju (Midwinter in dr. 1997). Kljub temu, da v Sloveniji zaostajamo za mnogimi državami glede ponudbe medgeneracijskih programov izobraževanja, imamo nekaj organizacij, ki razvijajo tovrstne programe. Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost, Združenje za socialno gerontologijo in gerontogogiko Slovenije, Gerontološko društvo, še zlasti pa Inštitut Antona Trstenjaka, kjer z različnimi programi (npr. medgeneracijske skupine za kakovostno starost, tečaji za lepo sožitje s starejšim družinskim članom itd.), predvsem pa z izobraževanjem prostovoljcev, razvijajo sodobno socialno mrežo medgeneracijskih programov za kakovostno starost.

Za izobraževanje starejših odraslih so pomembne tudi nekatere druge organizacije in programi, ki niso namenjeni izključno izobraževalni dejavnosti. Sem sodi izobraževanje v društvih, klubih in drugih prostovoljskih organizacijah (npr. v društvih upokojencev). Različna društva imajo v okviru svojih temeljnih dejavnosti vključenih mnogo izobraževalnih vsebin in na različne načine spodbujajo svoje člane k vseživljenjskemu učenju. Predvsem v društvih, ki združujejo ljudi s kroničnimi boleznimi, je sekundarna vseživljenjska rehabilitacija ključnega pomena za ohranjanje zdravja in kvalitetno življenje, hkrati pa pomeni pomemben vir socialnih dejavnosti za člane. V mnogih od teh društev predstavljajo starejši odrasli večji delež vseh članov.

O izobraževalnih programih, ki bi starejše pripravljali na življenje v tretjem življenjskem obdobju se je v Sloveniji začelo razpravljati relativno pozno. Prvi predupokojitveni program (»Moja upokojitev, moj nov življenjski izziv«) sta leta 1998 oblikovala Gerontološko društvo Slovenije in Društvo za izobraževanje starejših odraslih ob podpori Zavoda za odprto družbo. Zaenkrat še nimamo omrežja ustanov, ki bi načrtno izvajale predupokojitvene programe. Tovrstno izobraževanje poteka v študijskih krožkih, kot program osebnega usposabljanja za kakovostno starost ob upokojitvi pa je vključeno tudi med programe medgeneracijske krajevne mreže za kakovostno starost oziroma skupine za samopomoč (Findeisen 1999). Udeležencem nudi predvsem spoznanja in tehnike za prestrukturiranje življenjskega ritma ob upokojitvi, iskanje novih možnosti za izrabo življenjske energije in opravljanje novih smiselnih nalog po upokojitvi ipd.

11. Ponudba izobraževanja na Švedskem

Na Švedskem se stopnja izobrazbe mlajših generacij nenehno povečuje, s tem pa se večja tudi razkorak v stopnji izobrazbe med mladimi in starejšimi. Eden od načinov zmanjševanja prepada med generacijami predstavljajo medgeneracijski programi (Thang in Warvik 2000). Tako je vlada leta 1999 financirala obsežen projekt Starejši odrasli, v okviru katerega so razvijali nove izobraževalne programe; 10 od 64 projektov, ki so bili izbrani, so bili medgeneracijski programi (Boström v Hatton-Yeo in Ohsako 1999: 49). Med njimi so npr. programi, katerih cilj je povezovanje mlajših in starejših v virtualni resničnosti, kot tudi v življenju nasploh; programi, v katerih učence osnovnih šol seznanjajo s starostjo in staranjem, npr.: projekti imenovani »Čez generacijske ovire«, »Mladi srečujejo starejše«, »Mešanica generacij« in projekti, kjer mlajši spremljajo starejše ter projekti, ki razvijajo skupne, javne prostore, kjer se srečujejo vse generacije. Medgeneracijski programi so se na Švedskem začeli širiti konec osemdesetih let 20. stoletja. Organizatorji programov so sredstva zbirali s pomočjo sponzorjev, sami organizatorji pa so delali prostovoljno. Primer takšnega programa je program »Stari očetje«, ki se je začel leta 1996 v šolah, imenovan je tudi »Več moških v šolah«. Ustanovila sta ga dva starejša moška kot poskusni projekt. Ker se je izkazal za uspešnega, se je postopno razširil na različne šole. Učinke tega programa je proučevala Boström (2002), ki je na šolah ugotavljala sovplivanje in medsebojno učenje med otroci, »dedki« (starejšimi gospodi) ter učitelji. Ugotovila je, da so učenci sodelovanje »dedkov« pri šolskih in obšolskih dejavnostih pozitivno sprejeli in ocenili, da se z »dedkovo« prisotnostjo povečuje zaupanje, občutek opore in varnosti, sodelovanje in kakovost življenja vseh vpletenih.

Program medgeneracijskega učenja je razvilo tudi švedsko društvo upokojencev PRO (Pensionarernas Riksorganisation), ki ima posebno sekcijo o medgeneracijskem izobraževanju. Cilji programa so zmanjšati segregacijo med mlajšimi in starejšimi generacijami, ustvariti družbo, ki bo varna za vse, kjer sodelujejo vse generacije in povečati vključenost starejših odraslih v družbo. Programi medgeneracijskega izobraževanja v okviru PRO vključujejo različne teme, kot so npr.: mladi in starejši skupaj za boljšo prihodnost, vključevanje starejših v skupnost in starejši v delovnem okolju, odnos do staranja in starejših, informacijska tehnologija, obveščanje študentov o staranju, medgeneracijske ovire, itd.

Poleg medgeneracijskih projektov so starejšim odraslim na voljo tudi študijski krožki. Študijski krožki lahko pomenijo alternativo za starejše odrasle, ki so zaradi finančnih razlogov, bolj ali manj izključeni iz formalnega izobraževanja (Thang in Warvik 2000). Na začetku 20. stoletja so na Švedskem različna izobraževalna društva začela ustanavljati študijske krožke, kar so kasneje posnemale številne druge, predvsem evropske države. Študijski krožki so brezplačni in prostovoljni, namenjeni vsakomur, v

veliki meri jih financira država. Udeleženci se udeležujejo tečajev po lastni izbiri, glede na svoje interese. Temeljni cilj krožkov je dati ljudem splošno izobrazbo, ki si je niso mogli pridobiti v šolskem sistemu in jih bolje pripraviti na izražanje svojih interesov v skupnosti, predvsem demokratičnih. Lahko predstavljajo tudi način reševanja problemov, ki jih prinaša globalna družba. Zelo pomembna pa je tudi socializacijska funkcija študijskih krožkov, saj se ljudje srečujejo v manjših skupinah in se učijo skupaj, v skladu z svojimi lastnimi interesi. Že skoraj 100 let so študijski krožki subencionirani iz državnega proračuna. Vsak tretji švedski državljan se v povprečju enkrat tedensko izobražuje v študijskem krožku. Vsako leto poteka okoli 350 000 študijskih krožkov z več kot 3 milijonov udeležencev (Thang in Warwick 2000).

Starejši odrasli se lahko izobražujejo na univerzah za tretje življenjsko obdobje. Prva univerza za tretje življenjsko obdobje je bila na Švedskem ustanovljena leta 1979 v Uppsali. Cilj univerze je intelektualno spodbuditi starejše odrasle, saj je pomembno, da so aktivni tudi na mentalnem področju, ne samo fizičnem. Za članstvo v univerzi za tretje življenjsko obdobje ni določenih nobenih formalnih pogojev glede stopnje izobrazbe in starosti. Udeleženci so večinoma upokoјenci, povprečna starost je zato višja od 55 let. Socialna struktura udeležencev je različna, prav tako poklicna izobrazba. Univerze za tretje življenjsko obdobje na Švedskem so povezane z ljudskimi univerzami, ki so jo v štiridesetih letih osnovala tradicionalne univerze, z namenom, da bi spodbujale prostovoljno izobraževanje starejših odraslih. Univerze za tretje življenjsko obdobje se financirajo s pomočjo občinskih in državnih sredstev, manjši del sredstev pa predstavlja članarina udeležencev. Izobraževalni programi se po univerzah za tretje življenjsko obdobje razlikujejo, saj vsaka univerza sestavi programe glede na preference udeležencev. V glavnem prevladujejo tri oblike izvajanja programov: predavanja (različni predmeti, predavatelji so univerzitetni profesorji, asistenti, včasih tudi znani avtorji, igralci itd), študijski krožki (vključene so različne teme kot npr. jeziki, umetnost, zgodovina, naravoslovje) in študijski izleti (izleti na razne razstave, ogled zgodovinskih znamenitosti...).

V današnjem času je na Švedskem veliko pobud za uvajanje novih izobraževalnih programov, ki so namenjeni starejšim prebivalcem. Pobude prihajajo od posameznikov, kot tudi cerkva in raznih prostovoljskih organizacij, med katerimi se pojavljajo razlike glede načina in vsebine izobraževanja. Te razlike so očitne med podeželskimi in mestnimi območji. Starejši se tako lahko vključijo v različne oblike neformalnega izobraževanja: študijski krožki, ljudske visoke šole, izobraževalna združenja, programi, ki jih podpirajo delodajalci in sindikati ipd.

Posebna skrb za izobraževanje starejših je prisotna tudi v dveh velikih društvih za upokoјence: PRO (Pensionarernas Riksorganisation) ima približno 380.000 članov, SPF (Sveriges Pensionarsforbund) pa 200.000 članov (Intergenerational programmes 1999). PRO ima svojo ljudsko visoko šolo, ki je namenjena upokoјencem iz cele

države, ki imajo možnost obiskovanja posameznih izobraževalnih dejavnosti. PRO ljudska šola ima zelo pestro izbiro programov, med drugim ponuja izobraževalne programe za brezposelne in programe o medgeneracijskem izobraževanju, ki trajajo običajno en teden.

Na Švedskem je skrb za starejše javna odgovornost, ki zagotavlja kvalificirano in usposobljeno osebje. Švedska vlada je že v devetdesetih letih 20. stoletja sprejela program »Družba za vsa leta«, v okviru katerega so širili razpravo o temah kot je vseživljenjsko izobraževanje, medgeneracijsko povezovanje, vloga starejših v družbi itd. Za praktična soočanja s temi vprašanji pa je vlada financirala že omenjeni projekt Starejši odrasli, ki ga koordinirajo predstavniki Ministrstva za izobraževanje in znanost (ki skrbijo za področje izobraževanje starejših) in predstavniki Ministrstva za zdravje in socialno varstvo (ki so odgovorni za različne oblike pomoči starejšim).

Na pobudo vlade je bil leta 1997 oblikovan program imenovan Seniornet, ki je namenjen za starejše odrasle (55 let in več). Cilj programa je, da bi vsaj četrtina oz. več kot milijon starejših odraslih aktivno uporabljala internet.

12. Ponudba izobraževanja v Veliki Britaniji

Čeprav ima izobraževanje odraslih v Veliki Britaniji dolgo tradicijo, so prve izobraževalne institucije, ki so namenjene izključno starejšim, nastale relativno pozno. Nastajanje univerze za tretje življenjsko obdobje v Veliki Britaniji sega v leto 1978, ko so vzpostavili stike s prvimi podobnimi univerzami v Franciji. Čeprav so bili ustanovitelji britanskih univerz za tretje življenjsko obdobje navdušeni nad dosežki francoskega modela, so razvili svoj model teh univerz, ki so neodvisne od tradicionalnih univerz. Danes so to najbolj znane organizacije, namenjene starejšim odraslim. Delujejo kot prostovoljne organizacije in jih v celoti vodijo študentje. Predstavljajo zanimiv primer povezovanja in harmoničnega sodelovanja britanske tradicije prostovoljnega dela skupaj z javnim sektorjem. Po britanskem modelu so začeli U3A ustanavljati tudi v Avstraliji in na Novi Zelandiji (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html>).

Vse britanske univerze za tretje življenjsko obdobje so popolnoma avtonomne organizacije, neodvisne od političnih ali religioznih vplivov; razvijajo se v skladu s potrebami in viri okolja, v katerem delujejo (<http://www.tewkesburyu3a.org.uk/History/history.html>). Univerze se same financirajo in delujejo na neprofitni osnovi. Namen izobraževanja na teh univerzah je izboljšati kvaliteto življenja vedno številnejši populaciji ljudi v tretjem življenjskem obdobju s pomočjo številnih študijskih programov, fizičnih vaj in družbenih aktivnosti (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html>).

Univerze za tretje življenjsko obdobje se v glavnem financirajo iz prispevkov svojih članov. Vsak član letno plača članarino svoji lokalni univerzi. Vse dejavnosti univerz udeleženci načrtujejo in izvajajo sami, ne da bi za to zahtevali plačilo (<http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html>). Plačani niso niti mentorji niti organizatorji, tekoče stroške pa pokrivajo iz majhnih letnih članarin (<http://worldu3a.org/worldpapers/u3a-worldwide.htm>). Drugi viri financiranja so občasni, v obliki subvencij in sponzorstev lokalnih in nacionalnih organizacij. Lokalne skupnosti univerze za tretje življenjsko obdobje podpirajo tako, da jim oddajajo prostore za predavanja ter vodenje organizacij v dvoranah, knjižnicah in šolah po zelo nizki ceni ali pa celo zastonj. Vendar tudi v primeru, če je takšna podpora ukinjena, delo univerz bolj ali manj nemoteno poteka naprej, saj veliko dejavnosti poteka na domovih članov univerz za tretje življenjsko obdobje (<http://worldu3a.org/worldpapers/u3a-worldwide.htm>).

Programi britanskih univerz za tretje življenjsko obdobje so zelo različni. Posamezne univerze ponujajo učne aktivnosti, ki so v skladu z željami članov in s katerimi poskušajo zadovoljiti čim več različnih interesov (http://www.u3a.org.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=178). Število univerz za tretje življenjsko obdobje se nenehno povečuje, leta 2007 jih je bilo 629 (<http://worldu3a.org/worldpapers/u3a-worldwide.htm>). Za razvoj novih univerz za tretje življenjsko obdobje kot tudi za povezovanje in podporo delovanja obstoječih lokalnih univerz skrbi nacionalna mreža Third Age Trust, ki je bila oblikovana leta 1983.

V Veliki Britaniji je na razvoj številnih medgeneracijskih programov najbolj vplivalo spoznanje, da je potrebno za starejše ustvariti možnosti prostovoljstva s tem pa tudi njihove možnosti za aktivno vključevanje v lokalno skupnost.. V teh programih lahko starejši postanejo pomembna podpora ostalim, programi pa spodbujajo tudi socialno povezovanje, prispevajo k osebnostnem razvoju in v aktivnem državljanstvu (Midwinter 1997). Danes v Veliki Britaniji obstaja širok spekter medgeneracijskih programov, ki se šele razvijajo ali pa so se že v celoti uveljavili (Hatton-Yeo in Ohsako 1999: 54) . To so npr.: programi, pri katerih skupaj sodelujejo mladi in starejši pri različnih projektih in akcijah v lokalnih skupnostih; programi, v okviru katerih starejši ljudje svetujejo otrokom in staršem v ranljivih samohranilskih družinah; programi, v okviru katerih mladi obiskujejo starejše na domu ali v dnevni centrih; Programi v katerih starejši ljudje delujejo kot mentorji v šolah s tem da pomagajo mladim pri premagovanju učnih in drugih težav. Večino teh programov izvajajo šole ali ustanove za starejše.

Podobno kot v drugod v razvitem svetu je tudi v Veliki Britaniji udeležba starejših odraslih v formalnih oblikah izobraževanja nizka. Pomembno oviro za udeležbo starejših na oddelkih za nadaljnje izobraževanje pri tradicionalnih univerzah predstavljajo vpisni pogoji, saj se zahtevajo dokazi o predhodni stopnji izobrazbe. Negativen vpliv na udeležbo pa imajo tudi visoke šolnine oziroma nezadostno subvencioniranje izrednega študija, ter slaba prilagojenost izobraževalnih programov potrebam in interesom starejših ljudi. Toda v zadnjem času je že kar nekaj univerz, ki ponujajo programe, prilagojene potrebam in interesom starejših ter omogočajo udeležencem nadgradnjo obstoječih znanj in spretnosti preko različnih individualnih in skupinskih učnih izkušenj. Tako npr. University of Central Lancashire igra pomembno vlogo v izobraževalnih dejavnostih starejših ljudi, saj nudi pomoč 60 skupinam univerz za tretje življenjsko obdobje, izvaja poletne aktivnosti za starejše in skrbi za dobrodelni sklad, ki omogoča dvoletni študij žensk, starejših od 60 let, ki še nimajo izkušenj z visokošolskim izobraževanjem.

Večina starejših odraslih, ki želijo študirati in si pridobiti diplomu, študira na britanski Odprti univerzi, kjer ni strogih vstopnih pogojev, ampak je vpis odprt za vse odrasle, ne glede na predhodno izobrazbo. Za manj mobilne starejše ljudi pa je pomembna tudi možnost izobraževanja na daljavo, ki je značilna oblika študija na Odprti univerzi.

Začetki predupokojitvenega izobraževanja segajo v petdeseta in šestdeseta leta 20. stoletja. Že takrat so začeli nekateri izobraževalci razmišljati o vlogi izobraževanja pri pomoči starejšim pri pripravi na upokožitev. Leta 1964 je bila ustanovljena zveza »Pre-retirement Association of Great Britain and Northern Ireland, ki se je iz Londona širila s svojimi enotami v vse dele države (Glendenning 2000). Zveza je ponujala predvsem informiranje o zdravju in boleznih, o finančni pripravi na obdobje po upokožitvi, o prostočasnih dejavnostih, o medsebojnih odnosih v starosti itd. Danes vsebinsko bogate predupokojitvene programe ponujajo sindikalna združenja.

Ker se tudi v Veliki Britaniji soočajo s problemom vključenosti starejših ljudi na trgu dela, vlada sprejema različne ukrepe, da bi spodbudila večjo vključenost starejše delovne sile v izobraževanje in usposabljanje. S tem hočejo spodbuditi boljše možnosti starejšim zaposlenim, da lahko dlje ostajajo aktivno udeleženi v delovnih procesih. Tudi v Veliki Britaniji, kot v večini evropskih držav, so starejši zaposleni še zmerom nizko zastopana skupina tako v programih za poklicno in strokovno usposabljanje, kot tudi v programih za samozaposlitev. V izobraževanje se jih vključuje dvakrat manj v primerjavi z mlajšimi zaposlenimi. Pomembne razlike se kažejo tudi na področju ponudbe tovrstnih programov. Starejšim zaposlenim je ponujeno bistveno manj programov za usposabljanje v zvezi z delom kot mlajšim generacijam zaposlenih. Značilno je, da so starejši delavci daljšega usposabljanja deležni predvsem na samem delovnem mestu, izven delovne organizacije pa le kratkotrajnih programov. Vladna organizacija, ki se ukvarja z izobraževanjem starejših delavcev je New Deal 50 Plus. Poleg pomoči pri usposabljanju, starejšim nudi tudi pomoč pri iskanju zaposlitve.

Pomembno področje izobraževanja in usposabljanja starejših predstavlja prostovoljstvo. V Veliki Britaniji ima namreč prostovoljsko delo v lokalni skupnosti dolgo tradicijo. Tako je med starimi od 55 do 64 let okoli 25% prostovoljcev in celo 30% med starejšimi od 65 let. Starejši se v prostovoljsko delo vključujejo zaradi občutka odgovornosti do družbe in želje pomagati in biti koristen drugim. Številna društva, centri za izobraževanje odraslih in prostovoljski programi Nacionalnega varstva v tej zvezi omogočajo starejšim vključitev v ustrezne tečaje, kjer se usposobijo za prostovoljsko delo na področjih, ki jih zanimajo.

13. Ponudba izobraževanja v Združenih državah Amerike

Zahteve po večji izobraževalni ponudbi v ZDA prihajajo s strani novih generacij starejših ljudi. Zaradi boljšega zdravja in višje izobraženosti se generacije starejših ljudi lažje in pogosteje vključujejo v izobraževalne dejavnosti. To sta že pred časom predpostavljala Worthy in Ventura-Merkel (1982), saj sta napovedovala povečano udeležbo zaradi trdno povezanih skupin starejših ljudi, ki bodo imele več let formalnega šolanja. Splošen porast deleža formalnega izobraževanja je namreč bistven napovedovalec udeležbe v izobraževanju odraslih.

Situacijo na področju izobraževanja starejših določa predvsem povpraševanje na trgu izobraževanja in ne načela socialne pravičnosti. Finančna sredstva za različne programe izobraževanja starejših odraslih v glavnem prispevajo udeleženci izobraževalnih dejavnosti sami. Javna finančna sredstva so usmerjeni predvsem k izobraževanju za mlajše. Posledično, največji pritok virov za izobraževalne programe starejših, pride iz članarin, šolnin in prostovoljnih prispevkov.

Številne javne in privatne izobraževalne institucije razvijajo inovativne programe za starejše ljudi in tekmujejo za njihov čas, denar in energijo. To zagotavlja široko ponudbo različnih programov, učnih načrtov in oblik izobraževanja. Tudi zaradi naraščanja povpraševanja so javne institucije, kot so srednje šole, univerze in kolidži, dodatno razvile svojo izobraževalno ponudbo in omogočajo starejšim odraslim vpis v svoje programe. S študijem v teh programih si lahko starejši pridobijo formalno priznano izobrazbo. Običajno starejši študenti obiskujejo predavanja z ostalimi, tradicionalno mlajšimi generacijami študentov. V več državah ZDA so starejši od 62 ali 65 let opravičeni plačevanja šolnine za študij. Ker pa ostajajo vstopni pogoji na univerzah in kolidžih rigorozni, ostaja udeležba starejših v teh programih nizka (Courtenay 1989: 530). Tovrstni študij zaradi tega ostaja privilegij starejših z akademsko stopnjo izobrazbe.

V ZDA nimajo posebnih univerza za starejše odrasle, imajo pa narodno poznan Elderhostel, ki vključuje mnoge poteze evropskega modela univerze za tretje življenjsko obdobje.. Elderhostel je bil ustanovljen leta 1975, ko je skupina univerz in kolidžev organizirala kratke poletne tečaje za ljudi, starejše od 60 let. V devetdesetih letih 20. stoletja so bili programi na voljo v vseh državah ZDA in tudi v drugih državah, starostna meja za vpis pa se je znižala na 55 let. Elderhostel danes predstavlja mrežo, ki vključuje univerze, kolidže in druge visokošolske institucije v ZDA, Veliki Britaniji, Kanadi in v Skandinavskih državah. Izobraževalni programi se od institucije do institucije zelo razlikujejo in vključujejo od naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih vsebin do programov telesne vadbe. Udeleženci programov se selijo iz enega univerzitetnega središča do drugega, s povprečno enotedenskim bivanjem v vsakem. Živijo v študentskih domovih, se prehranjujejo v študentskih restavracijah ter se udeležujejo različnih ponujenih dejavnosti, npr. koncertov, teniških tečajev, piknikov, itd. (Withnall in Kabwasa 1989).

Starejši odrasli sodelujejo tudi v številnih programih medgeneracijskega učenja. V ZDA so medgeneracijske učne aktivnosti zasnovali v zgodnjih osemdesetih letih 20. stoletja (Manheimer 2002). Običajno te aktivnosti vključujejo starejše odrasle in otroke ali mladostnike. Medgeneracijske učne aktivnosti so lahko formalne ali neformalne, organizirajo pa jih običajno univerze in Elderhostli. Univerza Temple je bila ena od prvih, ki je prepoznala pomen interakcije med različnimi generacijami. Leta 1979 je ustanovila poseben center za medgeneracijsko učenje, ki po državi povezuje različne medgeneracijske programe (Courtenay 1989: 529; Newman v Hatton-Yeo in Ohsako 1999). Zaradi tesne povezave medgeneracijskega učenja z univerzami, ZDA med ostalimi državami izstopajo po zelo razvitem usposabljanju strokovnjakov za to področje. V splošnem programi, kjer se dve različni generaciji uči skupaj, kažejo na to, da se vsaka generacija veliko nauči o drugi, hkrati pa doživi pozitivno izkušnjo glede odnosa drug do drugega.

V ZDA obstajajo trije osnovni modeli medgeneracijskih programov (Hatton-Yeo in Ohsako 1999: 58). Prevladujoči in hkrati najobsežnejši model vključuje programe v šolah, kjer več kot dva milijona starejših deluje v vlogah mentorjev, svetovalcev ali prijateljev otrok in mladih v starosti od pet do osemnajst let. Drugi model vključuje programe, kjer otroki in mladi iz vseh slojev družbe pomagajo tistim starejšim odraslim, ki so običajno izolirani ali živijo v domovih za starejše. Tretji model pa se nanaša na programe, kjer heterogene skupine mladih in starih delujejo v korist skupnosti (npr. poskrbijo hrano brezdomcem, zbirajo obleko in igrače, urejajo igrišča, sodelujejo v skupnostnih projektih). Medgeneracijski programi se razlikujejo po različnih vidikih, tako glede na udeležence, lokacijo, vrsto dejavnosti, organiziranost, itd.

Čeprav ni preglednih podatkov o udeležbi starejših odraslih v neformalnih oblikah izobraževanja, so starejši vključeni v številne učne aktivnosti zunaj tradicionalne oblike: starejši odrasli se vključujejo v neformalne združenja, kot so centri za seniorje, delavske skupine, klubi, različna društva, muzeji, javne knjižnice, cerkve, lokalni skupnostni centri in področne agencije. Zelo odmevno vlogo pri izobraževanju starejših odraslih imajo skupnostni kolidži, ki jih je v ZDA čez 1.200. Ti kolidži ponujajo predvsem neformalne izobraževalne programe, ki so posebej prilagojeni starejši populaciji in vključujejo različna področja, npr. razvedrilne dejavnosti, hobiji, prehrana, izleti, učenje tujih jezikov itd. Poleg tega v ZDA deluje še okoli 15.000 centrov za seniorje, ki jih podpirajo lokalne oblasti, običajno pa so deležni tudi določene državne podpore. Centri zagotavljajo brezplačne tople obroke in zdravstveno nego starejšim, ob tem pa jim ponujajo še številne in raznolike rekreacijske in izobraževalne programe. Zaradi finančne pokritosti so ti izobraževalni programi najbolj izkoriščena izobraževalna možnost starejših. Poleg tega so pomembne tudi organizacije OASIS (Older Adult Services and Information Systems), ki predstavljajo združenja med delovnimi in neprofitnimi organizacijami; s svojimi izobraževalnimi, kulturnimi, prostovoljskimi in zdravstvenimi programi ponujajo starejšim odraslim številne možnosti za neodvisno in aktivno sodelovanje v družbenem življenju.

Čeprav zaposlovanje starejših delavcev v ZDA ni tako pereč politični problem kot npr. v Evropi ali na Japonskem, številne zakonodajne spremembe v zadnjih štiridesetih letih prispevajo k omogočanju starejšim delavcem, da ostajajo na trgu dela. Zaradi tega je vključenost populacije v starosti nad 55 let na trgu dela relativno visoka. Izobraževanje in usposabljanje, povezano z delovnim mestom in delovno silo, ponujajo številna podjetja in druge izobraževalne institucije. Podjetja, kljub zakonskim spodbudam, še vedno dajejo prednost investicijam v usposabljanje mlajših delavcev. Tako je pri izobraževanju, ki je povezano z delom, opazen skromen porast izobraževanja pri starejših delavcev, če jih primerjamo z mlajšimi delavci. Toda v ZDA imajo delavci možnost, da se postopno upokojujejo: lahko gredo v pokoj za eno ali dve leti in se za tem vrnejo na delo. V tej zvezi so razširjeni programi predupokojitvenega izobraževanja, ki so v ZDA prisotni že od sredine prejšnjega stoletja.

Kot drugod po svetu, se tudi v ZDA uveljavlja uporaba nove tehnologije v izobraževanju (npr. internet, študij na daljavo), tako da se približa učenje večjemu številu starejših ljudi. V tej zvezi je bila vzpostavljena tudi računalniška mreža za starejše: SeniorNet. Mreža ima več kot 100 centrov, ki organizirajo računalniške tečaje, v okviru katerih se člani učijo drug od drugega. Pomembne izobraževalne možnosti za starejše predstavljajo tudi množični mediji, posebej televizija, pa tudi radio in časopisi.

V zadnjih desetletjih so se močno razvile tudi neprofitne organizacije - Inštituti za učenje v pokoju, ki povezujejo različne univerze, kolidže in druge visokošolske institucije ter spodbujajo starejše prebivalce k sodelovanju, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programov. Prvi Inštitut za učenje v pokoju je bil ustanovljen leta 1962 v New Yorku, od tam pa se je ideja hitro širila po celi državi. Danes je v ZDA približno 180 takšnih inštitutov. Tipična študijska skupina vključuje okoli 35 upokojencev, ki se zbirajo v predavalnicah visokošolskih institucij. Srečanja trajajo dve uri enkrat tedensko. Večino skupin vodijo neplačani prostovoljni člani inštitutov, manjši del programov pa vodijo plačani profesorji gostujočih fakultet. Programi ne vključujejo preizkusov znanja, za vključitev pa se ne zahteva določena predhodna izobrazba. Člani plačujejo članarino, katere višina je odvisna od podpore gostujoče visokošolske institucije.

Po podatkih NHES (National Household Education Surveys) se je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja odstotek ljudi v starosti 66 – 74 let, ki so se v posameznem letu vključili vsaj v eno obliko izobraževanja odraslih, več kot podvojil: od 8,4% v letu 1991 na 19,9% v letu 1999 (Manheimer 2002). Največji porast udeležencev v starosti od 55 – 74 let so beležili v neformalnih oblikah izobraževanja, ki so jih zagotavljale lokalne skupnosti v organizaciji centrov za seniorje, cerkev, knjižnic itd.; delež udeležencev se je s 4,6% v letu 1991 dvignil na 11,6% v letu 1999. Tudi delež starejših oseb, ki so bili vpisani v formalne izobraževalne programe, je s 5,5% v letu 1991 narasel na 8,6% v letu 1999.

14. Primerjalna analiza ponudbe izobraževanja starejših

Zadnji dve desetletji so se izobraževalne možnosti starejših odraslih tako glede položaja kot tudi množičnosti, hitro spreminjale. Najpomembnejši razlog za to je seveda hitro rastoče število starejšega prebivalstva, za katere je značilna daljša življenjska doba in boljše zdravstveno stanje kot je bilo to pri predhodnih generacijah. Drugi razlog, ki ni tako očiten, je stalno povečevanje stopnje formalne izobrazbe med starejšimi odraslimi. Stopnja predhodne izobrazbe je namreč najboljši kazalec udeleževanja v izobraževanju odraslih.

Čeprav je v ponudbi izobraževalnih programov med obravnavanimi državami veliko podobnosti, med njimi obstajajo tudi pomembne razlike. Izobraževanje starejših odraslih v vseh okoljih odraža družbeni položaj starejših in je del prevladujočih družbenih in ekonomskih razmer. V vseh šestih državah je opazno staranje prebivalstva, zato se vedno bolj poudarja pomen izobraževanja odraslih v tretjem življenjskem obdobju, vendar pa so izobraževalne politike na tem področju še vedno šibke. Izobraževanje starejših odraslih je v političnem smislu obrobna dejavnost, kar se kaže tako na področju financiranja, kjer bi bila potrebna večja finančna podpora s strani držav, kot tudi na področju sistemske ureditve, saj izobraževanje starejših nima posebnega in neodvisnega položaja v izobraževalnem sistemu obravnavanih držav. Izobraževalne aktivnosti za starejše najpogosteje organizirajo nevladne in neprofitne organizacije, ki jim država namenja le majhen del finančnih sredstev, dostikrat v obliki subvencij. V vseh državah zasledimo sorazmerno majhen delež starih nad 60 let, ki se udeležuje organiziranega, zlasti formalnega izobraževanja. Tako npr. visokošolske institucije pritegnejo približno odstotek starejših ljudi, ki si želijo pridobiti javno veljavno izobrazbo. Pri nas je ta delež zaenkrat še bistveno manjši. Opazen pa je trend, da se starejši odrasli vključujejo predvsem v programe neformalnega izobraževanja in to največkrat zaradi osebnega interesa.

Pomembno vlogo v izobraževanju starejših odraslih v večini evropskih držav imajo univerze za tretje življenjsko obdobje. V Sloveniji so te univerze, v primerjavi z zahodnoevropskimi, državami začele nastajati z nekajletno zamudo, a so se v obliki študijskih krožkov oziroma društev relativno hitro uveljavile in razširile. Univerza za tretje življenjsko obdobje je pri nas zelo močna organizacija, ki si na najrazličnejših področjih prizadeva izboljšati možnosti starejših odraslih. Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje so bližje britanskemu modelu, saj so podobno kot v Veliki Britaniji, neodvisne od tradicionalnih univerz. Na Nizozemskem, v Nemčiji in delno na Švedskem so univerze za tretje življenjsko obdobje nastale po francoskem modelu, saj delujejo v okviru tradicionalnih univerz, s tem pa so tudi bolj podvržene togim akademskim standardom. To je tudi eden od pomembnih razlogov, da je zanimanje za dejavnosti univerze za tretje življenjsko obdobje v teh treh državah precej manjše kot

pri nas in v Veliki Britaniji. Prednosti britanskega modela pred francoskim so predvsem minimalne članarine, dostopnost predavanj, ki lahko potekajo v lokalnih dvorinah, na domovih članov univerze za tretje življenjsko obdobje, v šolah itd., fleksibilen urnik, dogovarjanje glede izobraževalnega programa in stila učenja, zelo različne izobraževalne teme (od zelo akademskih do umetnosti, obrti in fizičnih aktivnosti), brez akademskih omejitev, kot so npr. omejitev vpisa ali izpiti ter možnost spoznavanja različno mislečih ljudi, ki uživajo ob spoznavanju novih stvari. ZDA v tem kontekstu izstopajo, saj tam ne poznajo univerz za tretje življenjsko obdobje. Imajo pa dve organizacijski obliki izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju, ki delita nekaj podobnih potez z evropskimi univerzami za tretje življenjsko obdobje; to sta Institut za učenje v pokoju in Elderhostel.

Med ponudbo izobraževanja starejših se uvrščajo medgeneracijski izobraževalni programi, ki vključujejo izmenjavo spretnosti, znanja ali izkušenj med mladimi in stariimi, povečujejo sodelovanje, interakcijo in izmenjavo med dvema generacijama (Ventura-Merkel in Lindoff v Manheimer in dr. 1995: 174). Takšni programi temeljijo na prostovoljstvu in vključujejo različna področja izobraževanja (Fisher in Wolf 1998). Učne dejavnosti v medgeneracijskih programih, ki so lahko formalne ali neformalne, povezujejo starejše odrasle in otroke oziroma mladostnike, hkrati pa krepijo socialna omrežja starejših. V medgeneracijskih programih lahko starejši postanejo pomembna podpora ostalim in spodbujajo druge pri učenju, osebnotnem razvoju in aktivnem družbenem. Začetki medgeneracijskih izobraževalnih programov segajo v zgodnja 80. leta prejšnjega stoletja, ko so jih v ZDA organizirale Elderhostel. V ZDA, na Nizozemskem in v Veliki Britaniji so v okviru medgeneracijskega izobraževanja že razvili več prepoznavnih modelov, znotraj katerih najdemo raznolike programe in projekte. Obstajajo trije glavni modeli medgeneracijskih programov. Prvi model vključuje t.im. mentorske programe, v katerih starejši delujejo kot mentorji, trenerji ali prijatelji otrok ali mladih, katerim pomagajo pri učenju, ali pa se preprosto družijo z njimi. V okviru teh programov starejši prevzemajo tudi vlogo svetovalcev, ko mladim, ki so pred zaključkom že zapustili ali so v nevarnosti, da zapustijo šolo, poleg tega svetujejo tudi brezposelnim, itd. Drugi model vključuje programe pomoči, kjer mladi pomagajo starejšim (jih npr. obiskujejo v bolnišnicah ali na domu). Tretji model pa se nanaša na programe vzajemnega učenja, kjer heterogene skupine mladih in starih služijo skupnosti (npr. poskrbijo hrano brezdomcem, zbirajo obleko in igrače za otroke, urejajo igrišča, podpirajo projekte v skupnosti). Ti programi vključujejo učenje drug od drugega. V Sloveniji bi bilo potrebno v prihodnosti takim programom nameniti več pozornosti, saj na tem področju še zaostajamo za mnogimi državami. ZDA so trenutno še edine, ki imajo na tem področju že zelo razvito usposabljanje strokovnjakov, za ostale države pa to ostaja izziv za prihodnost. Izvajalci medgeneracijskih programov so v državah različni; v ZDA so to univerze in Elderhostel, v Veliki Britaniji šole in ustanove za odrasle, na Nizozemskem imajo to funkcijo različne lokalne organizacije, pri nas pa ima največjo vlogo na tem področju Inštitut A. Trstenjaka.

O ponudbi izobraževanja starejših delavcev se je začelo razpravljati šele pred kratkim. V preteklosti je bila za večino obravnavanih držav značilna zgodnja izključitev starejših delavcev iz delovne sfere, v post-industrijskem obdobju in predvsem v času velikih demografskih sprememb se ta praksa vedno bolj spreminja. Iščejo se poti kako starejše ljudi obdržati kot delovno silo, saj ima gospodarstvo na razpolago vse manj mlajših, zato pa veliko število starejših delavcev. Na področju izobraževanja starejših zaposlenih oz. delavcev lahko zasledimo bistvene razlike med državami. V ZDA smo tako že danes priča aktivni politiki usposabljanja starejših delavcev, s ciljem povečati njihovo zaposljivost. ZDA so v tej skupini primerjanih držav edine, ki se lahko ponašajo z relativno visokim deležem starejših na trgu dela. V ostalih državah so omenjeni deleži namreč še vedno relativno nizki. Na Nizozemskem, Švedskem, v Nemčiji in Veliki Britaniji so šele pred nekaj leti začeli z načrtovanjem politike usposabljanja starejših zaposlenih, pri nas pa programov za ohranitev zaposlitve starejših delavcev skoraj ne zasledimo. Skupna značilnost na tem področju je relativno majhna ponudba programov dodatnega usposabljanja, ki bi bili posebej namenjeni starejšim zaposlenim, kot tudi majhen interes in nizko udeležbo starejših v teh programih ter opazno večja vlaganja delodajalcev v izobraževanje in usposabljanje mlajših kadrov.

Predupokojitveno izobraževanje je izobraževanje za soočanje s spremembami za iskanje novih življenjskih vsebin, za samostojno strukturiranje delovnega časa, za iskanje nove poklicne poti ali učenje novih socialnih vlog. Namenjeno je starejšim pred upokojitvijo, njihovi družini in delodajalcem. V tej zvezi govorimo o politiki aktivnega staranja. Programi predupokojitvenega izobraževanja so v različnih državah na različnih stopnjah razvoja. Na splošno velja, da so razvite evropske države že pred dobre četrto stoletja uzakonile, da mora vsak delodajalec zaposlene (in celo njihove družine) pripravljati na upokojitve. Pregled po predstavljenih državah nam pokaže razlike v razvoju na tem področju. V ZDA je predupokojitveno izobraževanje prisotno od srede prejšnjega stoletja in ponudba teh programov je že močno razvita. Na Nizozemskem so tovrstne programe ob prelomu tisočletja dopolnjevali, v Veliki Britaniji pa so že razvili nacionalno podlago zanje in jih delno standardizirali. V Sloveniji se je prvi program oblikoval leta 1998, ko sta Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje in Gerontološko društvo začela pripravljati program predupokojitvenega izobraževanja. Na področju predupokojitvenega izobraževanja smo v Sloveniji v zaostanku, saj se pri nas komaj uvaja, medtem ko je za zahodnega delodajalca že obveza. Tako se v Sloveniji lahko pohvalimo le z enim samim kratkim tečajem na tem področju. Predupokojitveno izobraževanje je v večini zahodnoevropskih držav zakonska obveza delodajalcev, v mnogih primerih to izobraževalno ponudbo nudijo sindikati, pri nas pa je angažiranost sindikatov na področju predupokojitvenega izobraževanja zelo šibka, prav tako pa v tej zvezi ni nikakršne obveznosti delodajalcev.

Ponudba izobraževanja starejših, ki je zagotovljena s pomočjo novih medijev, predvsem interneta, je v Sloveniji zaenkrat še slabo razvito. Pri nas obstaja spletna stran Kluba za generacijo 50+, toda posebnega široko dostopnega računalniškega izobraževanja za starejše odrasle še nimamo. V ostalih obravnavanih državah so take spletne strani že vzpostavili. Dostop do teh strani je omogočen tudi pri nas, vendar za mnoge starejše niso uporabne, ker niso prevedene. Tako je bila npr. v ZDA vzpostavljena računalniška mreža za starejše, SeniorNet. Ta ima svojo spletno stran in več kot 100 centrov, ki organizirajo računalniške tečaje. Na Nizozemskem deluje mreža Senior Web, ki si prizadeva za povečevanje računalniške pismenosti med starejšimi odraslimi. Vzpostavila je jasno in preprosto spletno stran, ki je namenjena zlasti starejšim prebivalcem, da se spoznajo z računalnikom in internetom. Organizira pa tudi izobraževanje za internetne inštruktorje, ki po celi državi izvajajo računalniške tečaje. Na britanski spletni strani Seznam pogovorov starejši opisujejo svoje vsakodnevno življenje, življenje danes in nekoč in odgovarjajo na vprašanja. Tako z dnevniškimi zapiski, fotografijami, starimi pismi ipd. s pomočjo interneta nastaja t.i. učbenik zgodovine za mlajše ljudi in starejši postajajo vse pomembnejši vir učenja mladih.

Poleg navedenih ponudnikov izobraževanja se starejši v vseh obravnavanih državah lahko vključijo v različne izobraževalne institucije za odrasle. Med temi ponudniki izstopajo ljudske visoke šole, ljudske univerze in izobraževalni centri. Starejši odrasli se lahko izobražujejo tudi v raznih društvih (planinska društva, društva upokojencev ipd.), knjižnicah, verskih organizacijah, muzejih, zdravstvenih in socialnih ustanovah.

IV. Empirične ugotovitve o izobraževanju starejših odraslih v sloveniji

15. Izhodišča raziskovanja

Delež starejših odraslih (starih nad 60 let), ki se v zahodnoevropskih državah udeležuje organiziranega izobraževanja, je sorazmerno majhen. Raziskovalci pojasnjujejo nizko udeležbo starejših odraslih v izobraževanju z različnimi ovirami za izobraževanje (Cross 1981; Tuijnman 1996; Rubenson 1992). Poleg tega rezultati nekaterih raziskav kažejo, da so starejši udeleženci izobraževanja v glavnem predstavniki srednjega sloja in tisti, ki imajo že doseženo višjo ali visoko stopnjo izobrazbe (Argyle 1996).

V raziskavi 'Socialna integracija starostnikov v Sloveniji' smo želeli - v povezavi z vprašanji izobraževanja odraslih - na podlagi proučevanja teoretskih virov in analize podatkov opravljenih raziskav o udeležbi starejših odraslih v izobraževanju ugotoviti, koliko se starejši odrasli v Sloveniji izobražujejo. Z analizo sekundarnih podatkov treh raziskav smo iskali odgovore na vprašanja, kdo so odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, kako se njihova udeležba spreminja s starostjo, izobrazbo in pod vplivom drugih dejavnikov. Pri raziskovanju smo izhajali iz predpostavke, da je postala ponudba izobraževalnih možnosti za starejše po osamosvojitvi Slovenije pestrejša in številčnejša, zato nas je zanimalo, ali se posledično spreminja tudi pripravljenost (starejših) odraslih za izobraževanje in kako. Proučevali smo, kaj odrasle motivira za vključitev v izobraževanje, kaj pa jih od tega odvrača. Izhajali smo iz izhodišča, da je izobraževanje za starejše odrasle izredno pomembna podpora in spremljevalna pa tudi ključna dejavnost za vzpostavljanje omrežij socialne opore starejših ter pomemben dejavnik vključevanja starejših v družbo. Domnevali smo, da je izobraževalna ponudba namenjena bolj motiviranim in tudi bolj izobraženim starejšim odraslim, hkrati pa tudi, da lahko samo izobraževanje, ki udejanja načela kritične izobraževalne gerontologije, zmanjšuje marginalnost in povečuje vpliv in moč starejših odraslih v družbi.

V nadaljevanju raziskave smo želeli z analizo kvantitativnih in kvalitativnih podatkov ugotovljati vpliv različnih elementov socialnega omrežja, predvsem družine, soseske in nekaterih skupnostnih organizacij, na izobraževanje odraslih; pri tem smo primerjali generacijo staršev in generacijo starih staršev ter analizirali sovplivanje obeh generacij. Ugotavljali smo, kakšne so interakcije med posameznikom in okoljem, v katerem živi in se uči. Posamezniki namreč v okolju, kjer živijo, ustvarjajo svoje lastne skupnosti in socialni kapital z interakcijami s strukturami, ki so jim na voljo. Odrasli nato prevzemajo mnogovrstne in različne strategije za zadovoljevanje lastnih potreb po izobraževanju in učenju v kontekstu zahtev vsakdanjega življenja, kar posledično povratno rekonstruira življenje posameznika.

Pri raziskovanju smo izhajali iz temeljne teze, da so organizirane izobraževalne dejavnosti za starejše v različnih organizacijah (civilne družbe) v lokalni skupnosti zaradi svojih značilnosti (informiranje, svetovanje, druženje, idr.) pomemben element vzpostavljanja omrežij socialne pomoči. Z izobraževanjem se krepi število virov socialne opore, hkrati pa izobraževanje spodbuja vse štiri razsežnosti socialne opore, saj starejšim omogoča druženje (ki predstavlja socialno oporo v obliki neformalnega občasnega druženja, kot so npr. izleti, obiskovanje, sodelovanje v različnih kulturnih, športnih in rekreativnih dejavnostih, izobraževalne dejavnosti), emocionalno oporo (pomoč ob večjih ali manjših življenjskih krizah, kot je npr. smrt bližnjega, ločitev, težave v družini ali na delovnem mestu ipd.), instrumentalno oporo (pomoč v materialnem smislu, kot je npr. posojanje denarja, orodja, pomoč pri hišnih opravilih, skrbi za otroka, ostarelega ali bolnega člana družine) in informacijsko oporo (informacije, ki jih posameznik ponavadi potrebuje ob kakšni večji življenjski spremembi, kot je npr. ob selitvi, iskanju nove službe, ob upokojitvi).

Pri raziskovanju izhajamo iz nekaterih predpostavk in sicer:

- › da so starejši po svojih značilnostih in v odnosu do izobraževanja izrazito nehomogena skupina,
- › da na razlike v pojmovanju pomena in vloge izobraževanja pri posamezniku pomembno vplivajo življenjske okoliščine in družbena pričakovanja v okolju, kjer posameznik živi;
- › bolj kot dejanska starost posameznika na njegovo pojmovanje učenja in izobraževanja vplivajo stereotipne predstave o zmožnostih učenja v starosti;
- › vrednotenje izobraževanja se prenaša iz generacije v generacijo.

16. Metodologija

V okviru temeljnega raziskovalnega projekta 'Socialna integracija starostnikov'²⁰, ki je trajal od leta 2004 – 2007, je skupina raziskovalk s Fakultete za družbene vede, Filozofske fakultete in Visoke šole za zdravstvo, proučevala vprašanja vpetosti starejših ljudi v socialna omrežja ter učinke socialne integracije na različnih področjih njihovega družbenega življenja. Zanimala nas je sprememba strukture in sestave socialnih omrežij starostnikov skozi čas, ki ga je definiralo obdobje tranzicije v Sloveniji, posledično pa tudi medsebojno vplivanje sprememb v socialnih omrežjih ter zdravja in izobraževanja starejših ljudi.

Posebna pozornost je bila posvečena metodološki zasnovi projekta, predvsem ustrezni metodološki presoji uporabljenih sekundarnih podatkov, njihovih prednosti in pomanjkljivosti ter presoji ustreznosti za primerjavo s podatki, pridobljenimi z nadaljnjim znanstvenim raziskovanjem v okviru raziskovalnega načrta projektne skupine.

Kot izhodišče raziskovanja smo uporabili sekundarne podatke s področja raziskovanja socialnih omrežij in s področja izobraževanja odraslih, posegali pa so v leto 1987²¹ in leto 2002²² (pri analizi socialnih omrežij) ter v leta 1987, 1998 in 2004 (za področje izobraževanja odraslih). Pri podatkih sekundarnih raziskav so obstajale določene metodološke omejitve (npr. majhno število primerljivih indikatorjev, način zbiranja podatkov), vendar pa je bilo ob upoštevanju teh razlik pri vsebinskih interpretacijah podatke moč uporabiti kot izhodišče za nadaljnjo kvantitativno in kvalitativno raziskovanje v okviru projekta.

Pri načrtovanju kompleksnega raziskovalnega pristopa se je pojavilo veliko dejavnikov, ki jih je bilo potrebno upoštevati: npr. razlikovanje učinkov individualnega od učinkov družbenega staranja, nedostopnost longitudinalnih podatkov, izguba enot raziskovanja skozi čas (zaradi preživetja vzorca), itd.²³ S kombiniranjem kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja smo želeli doseči kriterije veljavnosti, kredibilnosti, zanesljivosti in prenosljivosti.

²⁰ Nosilka projekta je bila dr. Valentina Hlebec (Fakulteta za družbene vede, UL). Projekt je v celoti financirala ARRS (J5-6123-0582-05).

²¹ Ti podatki so bili zbrani v okviru raziskave z naslovom Stratifikacija in kvaliteta življenja v Jugoslaviji 1987 (glej Hlebec in Kogovšek 2005) in sicer z osebnimi intervjuji in samoizpolnjevanjem.

²² Ti podatki so bili pridobljeni z računalniško podprto telefonsko anketo, naslov raziskave pa je bil 'Omrežja socialne opore prebivalcev Slovenije 2002 (glej Hlebec in Kogovšek 2005).

²³ Podroben opis metodoloških pristopov in značilnosti raziskovalnih načrtov v omenjenem projektu je v prispevku Hlebec idr. (2007).

16. 1. Uporabljene metode in potek raziskovanja

Osnovno izhodišče projekta je bilo proučevanje socialne integracije starostnikov, znotraj posameznih področij pa smo podrobneje analizirali spremembe v omrežjih socialne opore, emocionalno oporo, socialno oporo v primeru bolezni in izobraževanje. V tem poročilu je izpostavljeno področje izobraževanja odraslih, ki ga podrobneje analiziramo, zato bo jedrno tudi pri opisu metodologije.

V prvi fazi raziskovalnega projekta smo za področje izobraževanja odraslih na podlagi proučevanja teoretskih virov in analize podatkov o udeležbi starejših odraslih v izobraževanju v Sloveniji ugotavljali, koliko se starejši odrasli v Sloveniji izobražujejo. S tem namenom smo analizirali podatke o udeležbi starejših odraslih v izobraževanju v Sloveniji v letih 1987, 1998 in 2004 (Jelenc 1989; Mohorčič Špolar 2001; Mirčeva 2005) in ugotavljali, kaj starejše odrasle spodbuja k izobraževanju in kaj jih od izobraževanja odvrača. Prva raziskava (1987) je bila opravljena v projektu 'Izobraževanje odraslih kot strateški dejavnik pospeševanja našega družbenega in tehnološkega razvoja' na Pedagoškem inštitutu (Jelenc 1989) in je bila izpeljana kot del javnomnenjske raziskave 'Slovensko javno mnenje' leta 1987. Drugo in tretjo raziskavo, leta 1998 in 2004, pa je izvedel Andragoški center Republike Slovenije (Mohorčič Špolar 2001; Mirčeva 2005) kot del mednarodnega projekta International Adult Literacy Survey, obe z naslovom 'Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih'. V raziskavo leta 1987 je bilo vključenih 1.934 odraslih, starih več kot 18 in manj kot 70 let, medtem ko so bili v drugo in tretjo raziskavo vključeni odrasli, stari več kot 16 in manj kot 65 let (leta 1998 je bilo v raziskavo zajetih 2.558 odraslih, leta 2004 pa 2457 odraslih). V vseh treh raziskavah gre za reprezentativni vzorec slovenske populacije; vključeni so bili odrasli prebivalci Slovenije, ki v tistem času niso bili učenci, dijaki ali študentje začetnega izobraževanja. Za potrebe naše analize smo v primerjave vključili vse osebe, starejše od 60 let (ne glede na zgornjo starostno mejo anketiranih v raziskavah).

Če primerjamo delež starejših od 60 let med vsemi respondenti v treh raziskavah vidimo, da je njihov delež v vzorcu prve raziskave (leta 1987) 12 %, v vzorcu druge raziskave (leta 1998) 7,4 %, v vzorcu tretje raziskave (leta 2004) pa je starejših od 60 let 8,7% vseh anketirancev. Za interpretacijo podatkov je pomembno tudi dejstvo, da je veliko upokojencev mlajših od 60 let²⁴.

²⁴ Leta 1998 je tako obsegal delež upokojencev 15,3 % celotnega vzorca; 39,4 % vseh upokojencev je starih 61 let in več, 35,5 % je starih 56–60 let, kar 24,8 % upokojencev pa je starih 55 let in manj. V letu 2004 je delež upokojencev v celotnem vzorcu narasel na 18,4%; 45,8% upokojencev je starejših od 60 let, kar 24,8% anketirancev pa je bilo tudi v tem letu starih 55 let ali manj. Leta 2004 je v skupini starejših od 60 let 95,2% upokojencev. Ti podatki kažejo na počasno dvigovanje starosti upokojencev, po drugi strani pa na povečevanje deleža upokojencev v slovenski družbi.

Med omenjenimi raziskavami je kar nekaj razlik v vsebini in izboru indikatorjev ter metodologiji, kar zmanjšuje možnost primerjave zbranih podatkov. Tako so bili v raziskavi leta 1987 zbrani podatki o formalnem in neformalnem izobraževanju, samostojnem učenju in samoizobraževanju odraslih; vprašanje o ovirah, ki so odrasle odvrčale od izobraževanja, pa se je postavljalo vsem anketirancem (dejavnim, morebitno dejavnim in nedejavnim).²⁵ V raziskavah leta 1998 in 2004 pa so bili zbrani le podatki o formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih (ožji izbor indikatorjev), vprašanje o ovirah pa se je postavljalo le v izobraževanju dejavnim in morebitno dejavnim odraslim. Kaj je oviralo tiste, ki se ne izobražujejo in se tudi v zadnjih dvanajstih mesecih niso, ne vemo. Podatki o tem bi bili gotovo pomembni za premislek o zasnovi in organiziranju izobraževanja, ki naj bi postalo privlačnejše za skupine, ki se ga zdaj ne udeležujejo.

Ugotovitve stanja na podlagi sekundarnih podatkov o udeležbi odraslih v izobraževanju smo uporabili kot izhodišče za nadaljnjo kvantitativno in kvalitativno biografsko raziskavo izobraževalne dejavnosti treh generacij v dveh časovnih točkah, v letu 1987 in 2005. Želeli smo ugotoviti, kakšne so možnosti in potrebe po zagotavljanju socialne opore in vzpostavljanju socialnih omrežij tudi skozi alternativne možnosti izobraževanja starejših odraslih. Spremembe v socialnih omrežjih ter v vzorcih izobraževalnih dejavnosti smo – z retrospektivno rekonstrukcijo socialnih omrežij odraslih srednjih let in starostnikov za leto 1987 - opazovali skozi čas. Analizirali smo spremembe med letoma 1987 in 2005 in pri tem posebno pozornost namenili spremembam, ki so nastale zaradi obdobja tranzicije. Slovenija se je namreč v tem času soočala z burnimi družbenimi in političnimi spremembami, ki so močno vplivale na vsakdanje življenje ljudi. Opazovali smo tri generacije v isti družini in sicer v dveh časovnih točkah. Za odgovore, ki so opisovali preteklost, smo uporabili t.i. nadomestne poročevalce; šlo je pravzaprav za poročanje odraslih o lastnem omrežju v preteklosti, pri čemer smo uporabljali tehnike spodbujanja spomina.

V raziskavi smo uporabili Antonuccijin vprašalnik, to je merski instrument, ki ga je avtorica razvila leta 1987, omogoča pa opazovanje več vrst socialne opore, hkrati pa tudi opazovanje omrežij socialne opore v preteklosti (Antonucci 1986). Z vprašalnikom smo zbrali kvantitativne podatke za tri generacije v istih družinah v dveh časovnih točkah (2005 in 1987). Osnovnemu Antonuccijinemu vprašalniku smo za ugotavljanje vloge izobraževanja starejših odraslih pri vzpostavljanju socialnih omrežij dodali nekaj vprašanj, s katerimi smo iskali povezanost izobraževalne dejavnosti posameznika z velikostjo, gostoto in sestavo omrežij pri različnih generacijah v dveh časovnih točkah. Z

²⁵ Za dejavne udeležence v izobraževanju so šteli vse tiste, ki so odgovorili, da so se izobraževali v času anketiranja ali pa v zadnjih dvanajstih mesecih (v različnih programih izobraževanja, bodisi v izobraževalnih organizacijah bodisi v drugih organizacijah, vključno z izobraževalnimi programi na radiu in televiziji). Za morebitne dejavne udeležence so šteli tiste, ki so odgovorili, da se zdaj ne izobražujejo in se tudi v zadnjem letu niso izobraževali, da pa bi se želeli izobraževati v prihodnosti. Nedejavni so vsi tisti, ki se niso udeleževali programov izobraževanja in ki tudi za naprej ne navajajo, da se želijo izobraževati (Jelenc 1989: 17-18).

dotatnimi vprašanji smo ugotavljali posameznikovo najvišjo doseženo stopnjo izobrazbe, njegovo izobraževanje v zadnjih 12 mesecih, ovire, ki so mu izobraževanje preprečevale, ter spraševali o osebah in motivih, ki so posameznika spodbujali k izobraževanju. Zanimalo nas je tudi, ali so v učni skupini našli prijatelje, pa tudi, ali uporabljajo internet ter elektronsko pošto ter kje/s čigavo pomočjo so se tega naučili.

Kvantitativne podatke smo dopolnili še s kvalitativnimi, polstrukturiranimi intervjuji²⁶. Proučevali smo značilnosti učenja v družini in pri posameznikih (zanimali sta nas predvsem generaciji staršev in starih staršev) v dveh časovnih točkah, v letu 1987 in 2005. Podatke smo analizirali glede na razlike med dvema časovnima točkama in med generacijami; tako smo ugotavljali, kako se je posameznikova izobraževalna dejavnost z leti spreminjala, kako je to vplivalo na velikost in sestavo njegovega omrežja socialne opore, ter kaj se je v istem obdobju dogajalo v odnosu med generacijami. Ugotavljali smo, v kakšnem medsebojnem vplivanju so spol, izobrazba in vključenost v izobraževanje ter velikost, gostota in značilnosti socialnega omrežja posameznika v različnih časovnih točkah. S poglobljenim polstrukturiranim intervjujem smo torej ugotavljali, kako se je spreminjala posameznikova učna dejavnost v 18 letih, kako so se spreminjali interesi za učenje v vseh teh letih, ali posameznik prenaša znanje na mlajše in kako, kdo so ti mladi, vprašali pa smo jih tudi, ali bi se vključili v učno skupino in s kakšnim namenom.

Za podrobno analizo pridobljenih kvalitativnih podatkov, ki je potekala s študijo posameznih primerov, smo z idiografskim pristopom (Mesec 1998: 44) skušali odkriti specifične značilnosti posameznih izbranih primerov in njihovo vpetost v okolje; zanimalo nas je sovplivanje dejavnikov, s katerimi bi osvetlili dosedanje razumevanje problema, torej njihove izobraževalne dejavnosti. Pri tem smo se zavedali specifičnosti tovrstnega kvalitativnega raziskovanja, ki omogoča sklepanje na podlagi analize primerov, podprte z ustreznimi teoretskimi predpostavkami (in modeli). To raziskovanje omogoča postavitev »sorazmerno verjetne teorije« (Mesec 1998: 48), nikakor pa ne sklepov, ki bi temeljili na preverljivih dejstvih in zakonitostih. Poskušali smo primerjati implicitne in eksplicitne teorije ravnanja v naših primerih ter z analitično indukcijo sklepati, kateri dejavniki odločajo o vključevanju v izobraževanje in učenje. Naše raziskovanje je sledilo izhodiščem, ki sta jih zagovarjala Strauss in Corbin (1990), prej pa tudi Glaser in Strauss (1967) v svojem pojasnjevanju utemeljene teorije²⁷ (angl. Grounded Theory). Gre za induktivno sklepanje iz niza podatkov, ki pa ne omogoča dedukcije. Upoštevali smo tudi sam proces raziskovanja kot pomemben del raziskave in analitično opazovali vse spremembe dejavnosti, ki so se pojavljale v času.

²⁶ Ti so bili v raziskavi specifični za štiri različna interesna področja in sicer za področje ugotavljanja emocionalne opore, socialne opore v primeru bolezni, izobraževanja in sprememb v omrežjih socialne opore.

²⁷ Izbrali smo prevod utemeljena teorija, ki ga uporablja Blaž Mesec; V. Flaker termin Grounded Theory prevaja kot pritlehna teorija (Flaker v Mesec, 1998: 61), B. Dekleva pa kot bazična teorija (Dekleva v Mesec, 1998: 61) ipd.

Zbiranje podatkov

V zbiranje podatkov smo vključili študentke/študente Fakultete za družbene vede, Filozofske fakultete in Visoke šole za zdravstvo. Za izvedbo anketiranja in intervjuvanja smo jih poglobljeno usposobili; pojasnili smo jim potek raziskovanja in jih uvedli v tehniko kvantitativnega in kvalitativnega zbiranja podatkov. Usposabljanje je potekalo v več fazah, v vsaki od faz so se študenti seznanili z izbranimi instrumenti zbiranja podatkov in jih praktično preizkusili. Po vnaprej določenih smernicah so opisali družino in izpolnjevali Antonuccijin vprašalnik, s katerim so kvantitativno izmerili omrežje socialne opore (svoje, svojih staršev in starih staršev). Usposobili so se tudi za kakovostno izvajanje intervjujev. S kvalitativnimi intervjuji so proučevali ozadje in globlji pomen kvantitativnih odgovorov.

Zbiranje podatkov je potekalo po štiri tedne v več skupinah študentov Univerze v Ljubljani. Vsak študent je z vnaprej določenimi smernicami opisal svojo družino in izbral primerno linijo opazovanja (študent – eden od staršev – eden od starih staršev po izbrani liniji staršev).

V proces zbiranja podatkov smo vključili 33 študentov 4. letnika študija pedagogike, smer andragogika (Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani), ki smo jih za anketiranje posebej usposobili. V ta namen so se 24. februarja 2005 vsi študenti udeležili posebne predavanja in delavnice na Filozofski fakulteti, kjer smo jih seznanili s postopkom anketiranja in jim predstavili načrt anketiranja in intervjuvanja (kvalitativnega zbiranja podatkov). Študenti so takrat na sebi tudi testirali Antonuccijin vprašalnik in se tako seznanili z možnimi zapleti pri njegovem izpolnjevanju.

Kvantitativne podatke (Antonuccijin vprašalnik) so študenti zbirali za 2. generacijo (mati, oče) in 3. generacijo (stara mati, stari oče) za leto 1987 ter za vse tri generacije (študent-ka, mati/oče, stara mati/stari oče) v letu 2005. Zbiranje podatkov smo s študenti nadaljevali s poglobljenimi polstrukturiranimi intervjuji, kjer smo ugotavljali, kako se je spreminjala posameznikova učna dejavnost v 18 letih, kako so se spreminjali interesi za učenje v vseh teh letih, ali posameznik prenaša znanje na mlajše in kako, kdo so ti mladi, vprašali pa smo jih tudi, ali bi se vključili v učno skupino in s kakšnim namenom.

16. 2. Opredelitev vzorca

V raziskavo, ki je potekala spomladi 2005, je bilo vključenih 124 družin oz. 331 oseb, ki so sodelovale tako v kvantitativni kot tudi v kvalitativni raziskavi. Vsi anketiranci so izpolnjevali vprašalnik, na poglobljene intervjuje o njihovi izobraževalni dejavnosti pa so odgovarjali starši in stari starši iz 33 družin, torej je odgovarjalo 66 oseb.

V celotnem vzorcu za leto 1987 je bilo 84% žensk, za leto 2005 pa 86% žensk. Ker nas zanimajo predvsem starejši odrasli, bomo podrobneje opisali ta del celotnega vzorca.

Povprečna starost anketirancev v 2. generaciji (mama/oče) je bila v letu 1987 32 let, v letu 2005 pa 50 let. V tej skupini so odkloni od povprečja kar veliki, tako da je med najmlajšo in najstarejšo osebo v drugi generaciji lahko več kot 20 let razlike. Ti osebi se v življenjskem ciklu lahko pojavljata v povsem različnih vlogah in pred različnimi zahtevami. Najstarejša oseba v tej generaciji se lahko približa starosti najmlajših predstavnikov 3. generacije.

Predstavniki 3. generacije, v katero smo uvrstili stare starše, torej staro mamo/starega očeta, so bili v letu 1987 v povprečju stari 60 let, leta 2005 pa 75 let. V obdobju 18 let, ki so minila med obema časovnima točkama, je 27 oseb že umrlo. Med predstavniki te generacije so velike starostne razlike, med najmlajšim in najstarejšim je skoraj 30 let razlike (npr. v letu 2005 je najmlajši star 45 let, najstarejši pa kar 90 let). Ne le po starosti, tudi po drugih značilnostih si je generacija najstarejših med seboj zelo različna, zato posameznikov znotraj generacije ne smemo obravnavati kot celovite, enotne skupine.

Stopnja izobrazbe staršev (2. generacija) se med letoma 1987 in 2005 ni bistveno spremenila; nekaj več kot tretjina jih ima 3 letno poklicno šolo ali manj, približno tretjina srednjo šolo in četrtnina višjo ali visoko šolo. Med obema časovnima točkama se je nekoliko povečal delež tistih, ki so končali srednjo šolo (posledično se je znižal delež manj izobraženih).

3. generacija (stari starši) so imeli v obeh izbranih časovnih točkah bistveno nižjo stopnjo izobrazbe kot njihovi otroci (2. generacija). Približno tri četrtine jih je imelo triletno šolo ali manj (med temi večina dokončano in celo nedokončano osnovno šolo), manj kot 15% jih je končalo srednjo šolo in le nekaj odstotkov (leta 1987 – 6.7%, leta 2005 – 8.6%) višjo ali visoko šolo. Med obema časovnima točkama se njihova izobrazba ni bistveno spremenila.

Podatki statističnega urada kažejo, da je bilo leta 1993 v Sloveniji 43 % prebivalcev, starih 15 let in več brez šolske izobrazbe, z nedokončano ali dokončano osnovno izobrazbo; v starostni skupini 65+ je bilo takšnih 68 %. Tudi leta 2004 je bil delež odraslih z nizko stopnjo izobrazbe najvišji med starejšimi odraslimi in je znašal 52 %, medtem ko se je ta delež v celotni populaciji, starejši od 15 let, skrčil na 29 %. Sorazmerno z navedenimi podatki je med bolj izobraženimi delež starejših dvakrat nižji kot pri drugih starostnih skupinah« (Statistični urad Republike Slovenije, dostopno na: <http://www.stat.si/pxweb/dialog/statfile1.asp>).

Tabela 1: Demografske značilnosti vzorca

	STAROST			IZOBRAZBA			KRAJ BIVANJA			
	Minimalna	Maksimalna	Povprečje	3-letna poklicna šola ali manj	Srednja šola	Višja, visoka šola, univerza	Večje mesto	Predmestje	Majhno mesto	Vas
1987										
2. generacija	21	57	32	37%	38%	25%	20%	16%	20%	44%
3. generacija	45	81	58,5	79%	14%	7%	15%	14,5%	20%	50,5%
2005										
2. generacija	39	69	50	35%	39%	27%	16%	16%	22%	46%
3. generacija	63	90	75	77%	14%	9%	8%	20%	20%	52%

V vzorcu so velike razlike med izobraženostjo odraslih, ki živijo v mestu in tistimi, ki živijo na podeželju. V obeh časovnih točkah (leta 1987 in 2005) in pri obeh generacijah (generaciji staršev in generaciji starih staršev) živi večina najbolj izobraženih (višja ali visoka šola) v večjih mestih in predmestjih velikih mest, večina najmanj izobraženih (poklicna šola ali manj) pa v strnjenih in razpršenih podeželskih vaseh. V generaciji starih staršev (3. generacija) je slabo izobražena tretjina vseh anketirancev, tako da tudi v mestih živi veliko starejšega prebivalstva z nizko stopnjo izobrazbe (večinoma osnovno šolo ali manj). Sicer pa je več kot polovica generacije starih staršev tako v letu 1987 kot v letu 2005 živela v strnjeni podeželski vasi ali v manjšem mestu ali kraju.

17. Značilnosti udeležbe starejših odraslih v izobraževanju

Raziskav, ki bi bile namenjene izrecno proučevanju izobraževanja starejših odraslih, je v Sloveniji malo. V prvem delu bomo predstavili sekundarno analizo podatkov treh reprezentativnih raziskav o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju, opravljenih v letih 1987, 1998 in 2004 (Jelenc 1989; Mohorčič Špolar 2001; Mirčeva 2005) in ugotavljali, koliko se starejši odrasli v Sloveniji izobražujejo, kaj jih spodbuja k izobraževanju in kaj jih od izobraževanja odvrača. Raziskave niso bile zasnovane kot deli longitudinalne analize, vendar dajejo vsaj nekaj delno primerljivih podatkov o izobraževanju starejših odraslih v Sloveniji.

V preteklem obdobju je bilo za Slovenijo značilno zgodnje ali predčasno upokojevanje nekaterih skupin prebivalstva, ki so v procesu prestrukturiranja gospodarstva v času tranzicije postali odvečna ali težko zaposljiva delovna sila. Struktura upokojenec v Sloveniji zahteva ponovni razmislek o osnovi in organizaciji izobraževalnih dejavnosti za starejše in upokojenca, ki so še zelo dejavna ciljna skupina z možnostjo za kvalitetno preživljanje prostega časa.

Kako se je udeležba starejših odraslih spreminjala med leti 1987, 1998 in 2004?

Delež odraslih, pa tudi delež starejših odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje²⁸ v Sloveniji, se je od leta 1987 do leta 2004 precej spreminjal. Podatki raziskave iz leta 1987 kažejo, da je med vsemi odraslimi, dejavnimi v izobraževanju (26,8 % celotnega vzorca) delež starejših od 60 let le 5,3 %. Še pomembnejše za nas pa je dejstvo, da je med starejšimi od 60 let v letu 1987 dejavnih udeležencev izobraževanja 15,6 %, morebitnih udeležencev 2,6 %, nedejavnih pa kar 81 % vseh starejših odraslih. V letu 1998 je bilo med vsemi dejavnimi (31,1% celotnega vzorca) starejših od 60 let le 1 %. Po drugi strani vidimo, da je bilo istega leta med starejšimi od 60 let takih, ki so se izobraževali, le 3,6 % anketirancev, morebitno dejavnih starejših je bilo 21,7 % in izobraževalno nedejavnih starejših 74,7 %. Leta 2004 pa je bilo med starejšimi od 60 let dejavnih 12,1 % respondentov, 21,4 % je bilo morebitno dejavnih, še vedno pa je bilo med vsemi starejšimi od 60 let kar 66,5 % takih, ki se niso izobraževali.

²⁸ Za dejavne udeležence v izobraževanju so šteli vse tiste, ki so odgovorili, da so se izobraževali v času anketiranja ali pa v zadnjih dvanajstih mesecih (v različnih programih izobraževanja, bodisi v izobraževalnih organizacijah bodisi v drugih organizacijah, vključno z izobraževalnimi programi na radiu in televiziji). Za morebitne dejavne udeležence so šteli tiste, ki so odgovorili, da se zdaj ne izobražujejo in se tudi v zadnjem letu niso izobraževali, da pa bi se želeli izobraževati v prihodnosti. Nedejavni so vsi tisti, ki se niso udeleževali programov izobraževanja in ki tudi za naprej ne navajajo, da se želijo izobraževati (Jelenc 1989: 17-18).

Tabela 2: Starejši od 60 let glede na dejavnost, morebitno dejavnost ali nedejavnost v izobraževanju odraslih v letih 1987, 1998 in 2004

	DEJAVNI	MOREBITNO DEJAVNI	NEDEJAVNI	Skupaj
1987	15,6 %	2,6 %	81,8 %	100 %
1998	3,6 %	21,7 %	74,7 %	100 %
2004	12,1%	21,4%	66,5%	100%

Vir: Jelenc, Z. (1989): Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Mohorčič Špolar, V. in dr. (2001): Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju.

Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mirčeva, J. (2005). Vključenost odraslih v izobraževanje. Andragoška spoznanja, 4, str. 10-21.

Ugotavljamo, da se odrasli s staranjem vse manj izobražujejo (za druge starostne skupine odraslih je značilno, da je delež dejavnih v izobraževanju le malo manjši kot delež nedejavnih). Na podlagi rezultatov vseh treh raziskav tudi vidimo, da se je delež dejavnih starejših odraslih v izobraževanju od leta 1987 do leta 1998 precej zmanjšal, nato pa spet nekoliko povečal. Upad udeležbe delno lahko pripišemo razlikam med zasnovo raziskav²⁹, kljub vsemu pa ostaja delež učno dejavnih starejših odraslih izredno nizek. Pomembno pa se od leta 1987 do leta 2004 poveča delež morebitno dejavnih starejših odraslih v izobraževanju, kar nas navaja k razmišljanju, da so se starejši odrasli v Sloveniji kljub vsemu pripravljene izobraževati, vendar pa se zaradi različnih razlogov za to ne odločijo. Za razumevanje populacije starejših odraslih bi bilo nujno bolj poglobljeno preučevati ovire starejših odraslih, zaradi katerih se za izobraževanje ne odločajo, pa tudi značilnosti te skupine nasploh. Večina doslej opravljenih raziskav predvsem deskriptivno navaja deleže udeležencev izobraževanja odraslih, premalo pa je poglobljenih raziskav, ki bi analizirale doživljanje različnih ovir s strani starejših odraslih in njihov pomen v okoliščinah, v katerih starejši živijo.

Stopnja izobrazbe je pomemben dejavnik udeležbe v izobraževanju odraslih in podatki statističnega urada v Sloveniji kažejo, da je stopnja poprejšnje izobrazbe med starejšimi v Sloveniji - glede na druge starostne skupine -, podpopprečna. (Statistični urad Republike Slovenije, <http://www.stat.si/pxweb/dialog/statfile1.asp>). Tudi podatki o izobrazbeni strukturi starejših odraslih v programih izobraževanja v Sloveniji v letu 1998 kažejo, da ima več kot polovica anketirancev, starejših od 60 let, končano le osnovno šolo ali manj. Skoraj tretjina starejših od 60 let (29,8 %) ima le 5–8 razredov osnovne šole, kar predstavlja skupino z največjim deležem glede na ostale starostne skupine. Približno četrtnina starejših ima 2–3-letno srednjo šolo (24,3 %), 15,6 % ima končano 4-letno srednjo šolo, 7,3 % starejših pa ima višjo šolo

²⁹ V raziskavi leta 1987 so starejši odrasli poleg formalnega in neformalnega izobraževanja lahko navajali tudi samostojno učenje in samoizobraževanje, medtem ko so pri raziskavah iz leta 1998 in 2004 upoštevali le formalno in neformalno izobraževanje.

ali več. Podatki za leto 1998 kažejo, da je delež starejših odraslih, ki imajo končano zgolj osnovno šolo ali manj, bistveno višji od deleža odraslih s tako stopnjo izobrazbe v drugih starostnih skupinah.

Do leta 2004 je delež starejših odraslih s končano osnovno šolo ali manj upadel na 35,2 %; delež starejših odraslih, ki so končali poklicno šolo ostaja skoraj enak (27,2 % starejših), narasel pa je delež starejših odraslih s štiriletno srednjo šolo (22,1 %) in višjo oz. visoko šolo ali več (15,5 %). Vidimo, da se je izobrazbena struktura starejših odraslih v zadnjih letih izboljšala, kar bi lahko razumeli kot boljšo pripravljenost starejših odraslih za izobraževanje. Delno se je to sicer pokazalo s ponovnim porastom udeležbe od leta 1998 do 2004, vendar pa delež izobraževalno dejavnih starejših odraslih še vedno ni dosegel ravni izpred sedemnajstih let, kar nas opozarja na kompleksnost problematike. Pričakujemo lahko, da se bo izobrazbena struktura starejših odraslih v prihodnosti še izboljševala.

Tudi socio-ekonomski položaj starejših odraslih je vpliven dejavnik udeležbe v izobraževanju; podatki v Sloveniji kažejo, da je (v primerjavi z drugimi starostnimi skupinami) med prebivalci, starejšimi od 65 let, ki živijo sami, najvišja stopnja revščine (39.9%), v letu 2003 pa je pod mejo revščine živelo dvakrat več starih ljudi (21.9%) kot drugih starostnih skupin prebivalstva (Socialni razgledi, http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/socrazgledi/SR2006.pdf).

Podatki iz vseh treh raziskav kažejo, da se starejši odrasli najpogosteje odločajo za izobraževanje, ki je bodisi povezano z njihovimi hobiji bodisi zvišuje kakovost njihovega življenja. Formalno izobraževanje in izobraževanje za delo bolj privlačita mlajše, starejši pa se bolj vključujejo v programe neformalnega izobraževanja in v splošne programe (Jelenc 1989: 57); med tistimi, ki so se izobraževali preko radia in televizije ali se odločali za izobraževanje v društvih in klubih, je bil velik delež starejših od 60 let. To lahko pojasnimo tudi z dejstvom, da je bilo pred tranzicijo malo izobraževalnih programov (predvsem neformalnega izobraževanja), ki bi bili namenjeni starejšim odraslim oz. bi zadovoljevali predvsem potrebe starejših odraslih. Prvenstveno je bilo poskrbljeno za socialno oskrbo starejših odraslih, če so jo potrebovali, pri tem pa izobraževanje ni imelo pomembne vloge. Izobraževanje je lahko pomemben dejavnik vzpostavljanja socialne opore starejšim, če je seveda ustrezno zasnovano in organizirano. Prav v tej fazi je pomembno sodelovanje različnih strok, saj lahko le s timskim pristopom upoštevamo vse izražene in zaznane potrebe starejših odraslih po izobraževanju, ki se povezujejo tudi z drugimi potrebami starejših odraslih.

Med starejšimi od 60 let, ki so se v času anketiranja izobraževali, se jih je v letu 1998 kar 61,3 % izpopolnjevalo in usposabljalno; 91,4 % starejših od 60 let je navedlo, da so se izobraževali zaradi osebnega interesa in ne poklicne kariere oz.

delu. Anketiranci, starejši od 60 let, se v anketi niso mogli odločati med programi in organizacijami, ki se ukvarjajo z izobraževanjem starejših odraslih, ker vprašalnik ni vključeval te ponudbe.

Sčasoma, še posebno pa po 60. letu starosti se dejavnost starejših odraslih pomembno spremeni, večina njihovih interesov pa se preseli iz delovne v zasebno sfero. To narekuje pripravo ustreznih izobraževalnih dejavnosti za starejše, ki naj bi bile drugačne od tradicionalne ponudbe programov za izobraževanje odraslih.

Kaj starejše odrasle spodbuja k izobraževanju in kaj jih od njega odvrača?

Kot smo že podrobneje opisali, na udeležbo v izobraževanju vpliva mnogo dejavnikov. Raziskave kažejo, da se starejši odrasli v izobraževanje vključujejo predvsem zaradi notranje motivacije, saj pomeni vključevanje v te dejavnosti poleg samouresničevanja, zadostitve intelektualne radovednosti ter obvladovanja lastnega življenja tudi možnost za vzpostavljanje novih prijateljskih vezi in medsebojno pomoč – zadovoljevanje potrebe po varnosti in stabilnosti (Fisher in Woolf, 1998; Gaskell, 1999; Findeisen, 1999). Motivacija za učenje in izobraževanje je v starosti pogosto šibka in je odvisna zlasti od ustreznih spodbud v okolju, še posebno, če izobraževalna ponudba ni osmišljena in poleg novega znanja ne vzpostavlja drugih razsežnosti socialne opore in pomoči starejšim odraslim. Prav zaradi tega je potrebno vlogo izobraževanja za to ciljno skupino osmisлити predvsem z vidika povezovanja in aktiviranja starejših odraslih ter čim bolj dejavnega vključevanja vseh udeležencev v učne dejavnosti. To daje učenju smisel in učečim se zadovoljstvo; s tega vidika moramo tudi presoјati obstoječo ponudbo izobraževanja za starejše.

Večina starejših od 60 let je kot temeljne motive za izobraževanje tako v raziskavi leta 1987 kot leta 1998 navajala motive, ki tvorijo skupni motiv »povečati uspešnost svojega delovanja«. Med te motive so vključeni odgovori, kot npr. »pridobiti znanje, omogočiti si svoj razvoj«, »izboljšanje svojega položaja«, »uspešnost pri delu, poklicu, stroki«, »obvladovanje odnosov v družbi, uveljavitev« ipd. Za motiv »povečati uspešnost svojega delovanja« se je leta 1987 opredelilo 57 % starejših od 60 let, leta 1998 pa 61 % vseh v tej starostni skupini. Pri obeh raziskavah so bili pomembni tudi drugi motivi, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v nobeno od kategorij – npr. »doseči cilj«, »imeti urejeno okolje«, »veselje do narave«, »veselje do določenega znanja« ipd. Pomemben razlog za vključitev starejših od 60 let v izobraževanje je »veselje do učenja«, ki je pri obeh raziskavah pri starejših od 60 let glede na ostale starostne skupine tudi najmočnejše zastopan motiv. Leta 1998 je kar 17 % starejših odraslih ta motiv izbralo kot pomemben. To ne preseneča, saj s starostjo motive, povezane z delom in zaposlitvijo – še posebno pri bolj izobraženih – nadomeščajo motivi, povezani z željo po samouresničevanju ter večjo kakovostjo bivanja.

Raziskava iz leta 2004 je bila metodološko nekoliko drugačna kot prejšnji dve raziskavi, ko so anketiranci med vsemi navedenimi motivi izbirali najpomembnejše; v letu 2004 pa so respondenti vsakemu od navedenih motivov določali za njih ustrezno vrednost (nepomemben, pomemben, zelo pomemben). Starejši od 60 let so v letu 2004 kot zelo pomembne izbrali naslednje razloge: »družabni stiki« (64 % starejših anketirancev), »veselje do učenja in izobraževanja« (61 %), »uspešnost pri delu, v stroki« (32 % respondentov); ostali navedeni motivi se starejšim od 60 let niso zdeli pomembni, kar pa ni presenetljivo, saj so bili predvsem povezani z delom in zaposlitvijo.

Rezultati raziskave iz leta 1987 kažejo, da se s starostjo večajo ovire za izobraževanje. Pri vseh enajstih ovirah, ki so jih udeleženci navajali za izobraževanje v preteklosti, se je izkazalo, da so zaznavali starejši odrasli že od 40. leta starosti dalje več ovir pri svojem izobraževanju kot mlajši (Jelenc 1989: 164). Pri skupini odraslih, starejših od 60 let, sta se v letu 1987 kot najbolj izraziti oviri v preteklem izobraževanju⁶ izkazali prezaposlenost (36 % starejših) in družinske obveznosti (36 %). Starejši odrasli nato kot oviro v preteklosti navajajo prevelike stroške (31 %) in oddaljen kraj izobraževanja (25 %), sledijo pa težave, ki so jih imeli zaradi neustrezne prejšnje izobrazbe (19 %). Ista skupina pa pri svojem izobraževanju v prihodnosti kot največjo oviro vidi starost (to oviro navaja 62 % anketirancev), skrbi pa jih tudi, da jim bo izobraževanje oteževala prejšnja izobrazba (19 %). Kot pomembno oviro pri izobraževanju v prihodnosti navajajo tudi zahteven program izobraževanja (17 %) ter prevelike stroške (13 %), izpostavljajo pa tudi strah pred izpiti (12 %).

V raziskavah leta 1998 in 2004 so po razlogih, ki so anketirance odvrčali od izobraževanja, spraševali le dejavne in morebitno dejavne odrasle (v letu 1987 pa tudi nedejavne odrasle), in sicer glede izobraževanja, usposabljanja ali izpopolnjevanja, ki se ga v preteklosti niso udeležili, a bi se ga želeli (Mohorčič Špolar 2001: 135). Pri tem starejši od 60 let kot najpomembnejšo oviro, ki jih je odvrnila od izobraževanja, navajajo prezaposlenost (35 %). Precej manjši delež starejših od 60 let navaja kot pomembno oviro neustrezne programe izobraževanja (16 %) ter družinske obveznosti (14 %). Od izobraževanja so starejše odvrčali tudi preveliki stroški (11 % anketirancev), medtem ko prejšnja izobrazba ni bila več ovira.

Podobno kot pri ugotavljanju razlogov za udeležbo je bila v letu 2004 tudi pri ugotavljanju ovir za izobraževanje metodologija zbiranja drugačna kot v prejšnjih dveh raziskavah, kar otežuje neposredno primerjavo s prejšnjima raziskavama. Anketiranci so navedenim oviram določali pomembnost (zame nepomembna, pomembna ali zelo pomembna ovira). V letu 2004 so starejši od 60 let kot zelo pomembne navedli naslednje ovire: »pomanjkanje časa« (45 % respondentov), »družinske obveznosti« (29 %), »zdravstveni razlogi« (27 %) in »izobraževanje je bilo predrago« (20 % starejših od 60 let).

Če primerjamo podatke vseh treh raziskav, vidimo, da so pomanjkanje časa kot največjo oviro ocenili starejši odrasli tako leta 1987, kot tudi v letih 1998 in 2004. Družinske obveznosti, stroški izobraževanja in prejšnja izobrazba starejših odraslih v letu 1998 ne ovirajo več tako kot desetletje prej. Ta premik lahko pojasnimo z dejstvom, da je leta 1998 večino izobraževanja, v katerega so se vključevali starejši odrasli, financirala bodisi država bodisi organizacije, v katerih je potekalo izobraževanje. Morda lahko odgovore starejših odraslih leta 1998, da stroški izobraževanja ne predstavljajo pomembne ovire za vključitev, razložimo tudi z dejstvom, da se izobražujejo predvsem tisti starejši odrasli, ki imajo dovolj visoke prihodke (to pa so večinoma bolj izobraženi).

18. Vpliv socialnih omrežij in skupnosti na izobraževanje starejših odraslih

V tem poglavju bomo predstavili analizo poglobljenih intervjujev o tem, kaj starejše odrasle spodbuja k izobraževanju in kaj jih od vključitve odvrča. Poleg značilnosti učnih dejavnosti bomo predstavili tudi analizo nekaj izbranih primerov, v katerih bomo predstavili opis bivanjskega okolja, odnose družine s sosedi, vključenost v sosesko in odnose znotraj družine.

Ključne ugotovitve raziskave 'Socialna integracija starostnikov v Sloveniji' o udeležbi starejših odraslih v izobraževanju v Sloveniji

Podatki kvantitativnega dela raziskave kažejo, da se je učna dejavnost anketirancev v osemnajstih letih nekoliko spreminjala, kar je bolj izrazito pri generaciji starih staršev. Tako je leta 1987 51,6 % anketirancev, ki jih uvrščamo v 2. generacijo (generacija staršev), odgovorilo, da so se izobraževali³⁰; podoben odstotek jih je dejavnih tudi leta 2005 (52,4 %). V 3. generaciji (stari starši) je v letu 1987 učno dejavnih bistveno manj anketirancev, le 16,4 %, delež pa se do leta 2005 še zmanjša in znaša 11,5 %. Ti podatki jasno kažejo, da se pripravljenost in dejanska vključenost v izobraževanje pri najstarejših prebivalcih s starostjo zmanjšuje, kar smo tudi predpostavljali. Stari starši (3. generacija) so v letu 2005 v povprečju stari že 75 let, toda zanimivo je, da so bili leta 1987 stari v povprečju 58 let, kar ni dosti več kot njihovi otroci danes (2. generacija), vendar pa ti kažejo za izobraževanje večjo pripravljenost in interes. To je gotovo povezano z višjo stopnjo njihove izobrazbe, večjimi družbenimi zahtevami po stalnem izobraževanju, pa tudi z boljšimi možnostmi za izobraževanje.

O učni naravnosti anketirancev nam nekaj povejo tudi podatki, v katere učne organizacije so se vključevali pri svojem učenju in izobraževanju. Če primerjamo izobraževanje 2. generacije med letoma 1987 in 2005, vidimo, da se jih je leta 1987 skoraj polovica (48,5 %) izobraževala v delovni organizaciji, nadaljnja petina (20,6 %) pa v društvih, klubih in drugih družbenih organizacijah. Nekaj manj (po 10 %) se jih je izobraževalo na visokih šolah oz. fakultetah in v zasebnih organizacijah. Tudi leta 2005 se je največ oseb, ki so sodile v 2. generacijo, izobraževalo za potrebe dela v delovni organizaciji (42,6 %), dobra tretjina (35,3 %) – kar je več kot pred 18 leti – pa se je izobraževala v društvih, klubih in drugih družbenih organizacijah. Med letoma 1987 in 2005 se je močno povečal tudi delež odraslih iz 2. generacije, ki so se izobraževali v zasebnih izobraževalnih organizacijah (22 %) in v verskih organizacijah

³⁰ V tej raziskavi smo kot izobraževalno dejavne opredelili tiste odrasle, ki so se vključevali bodisi v formalno bodisi v neformalno izobraževanje odraslih. Pri formalnem izobraževanju odraslih gre za organizirano izobraževanje, s katerim si posameznik spreminja stopnjo izobrazbe, neformalno izobraževanje pa je namenjeno drugim potrebam odraslih, povezanim z osebno ali poklicno življenjsko potjo (učenje za osebni razvoj, usposabljanje za delo ali prosti čas, učenje, povezano s hobiji, druženjem ipd.).

(13,2 %). To lahko pripišemo po eni strani boljši ponudbi, verjetno pa je tudi sprememba družbeno-političnega sistema vplivala na pripravljenost ljudi, da so ti svobodneje izrazili svojo versko pripadnost. Ugotovimo lahko, da je generacija staršev v večini še vedno zaposlena ter da se zahteve, povezane z delom, stalno povečujejo. To dokazujejo podatki, saj se jih tudi v letu 2005 nekaj več kot 40 % še vedno izobražuje v povezavi z delom in zaposlitvijo.

Povsem drugače pa je z generacijo starih staršev (3. generacija). Najstarejši anketiranci se najmanj izobražujejo. Med tistimi, ki so se v letu 1987 izobraževali (16 %), se jih je največ izobraževalo v cerkvenih oz. verskih organizacijah (39,1 %) in v društvih, klubih in drugih družbenih organizacijah (26,1 %). V letu 2005, ko se je udeležba najstarejših odraslih v izobraževanju še zmanjšala, se je več kot polovica dejavnih odraslih izobraževalo v društvih in klubih, nekaj manj kot polovica pa v verskih organizacijah. Vidimo torej, da je njihova učna dejavnost močno povezana z delovanjem skupnosti, bolj kot v preteklosti pa je pomemben vpliv dejavnosti katoliške cerkve.

V raziskavi nas je zanimalo, ali so si odrasli v učni skupini našli prijatelje in ali so pri tem razlike med bolj in manj izobraženimi. V odgovorih izstopa predvsem generacija najbolj izobraženih starih staršev (končana višja ali visoka šola), kjer so (leta 1987 in leta 2005) vsi odgovorili, da so si v učni skupini našli prijatelje. Med ostalimi anketiranci si je v učni skupini našla prijatelje le polovica ali celo le tretjina odraslih.

Za vsako osebo, vključeno v anketiranje in intervju, smo ugotavljali velikost omrežja, odstotek sorodnikov, prijateljev, sosedov in sodelavcev v omrežju ter sestavo omrežja socialne opore (odstotke po koncentričnih krogih in glede na geografsko oddaljenost od udeleženca), kar pojasnjuje posameznikove možnosti za sprejemanje in dajanje emocionalne, materialne, informacijske opore ter druženja.

Tabela 3: Povprečna velikost omrežja

	n	celota	1. krog	2. krog	3. krog
1987					
2. generacija	123	13,05	3,28	5,24	4,45
3. generacija	121	12,95	4,32	4,74	3,84
2005					
2. generacija	124	14,35	3,62	5,15	5,55
3. generacija	93	14,6	4,69	5,35	4,51

Velikost omrežij posameznikov se skozi čas povečuje. Generacija staršev kot generacija starih staršev imata v letu 1987 v osebnem omrežju socialne opore povprečno 13 oseb, v letu 2005 pa v povprečju med 14 in 15. Stopnja izobrazbe ne vpliva na velikost omrežja posameznika, le pri najbolj izobraženih starih starših (z končano višjo ali visokošolsko stopnjo izobrazbe), je omrežje nekoliko manjše. V letu 2005 je velikost omrežja tistih, ki so bili učno aktivni, večja kot velikost omrežja tistih, ki so bili učno neaktivni. To velja tako za generacijo staršev kot starih staršev.

Da bi ugotavljali vzročne zveze med doživljanjem vpetosti intervjuvancev v sosesko in njihovimi učnimi dejavnostmi, so pomembni tudi podatki, ki kažejo na doživljanje integracije in sprejetosti v skupnosti, kjer posameznik živi. Doživljanje medsebojne pomoči v soseski se je od leta 1987 do leta 2005 spremenilo – več kot polovica anketirancev v letu 2005 namreč navaja, da si pomagajo le tisti, ki se med seboj dobro poznajo (v letu 1987 je enak delež anketirancev menil, da si pomagajo vsi). Bolj izobraženi redkeje menijo, da si ljudje med seboj pomagajo (v letu 2005 jih tako misli le še 9% višje ali visoko izobraženih staršev in 12.5% višje ali visoko izobraženih starih staršev), kar je morda posledica njihove večje kritičnosti ali izločenosti iz skupnosti. Narašča tudi delež odraslih, ki menijo, da si medsebojno pomagajo le ljudje, ki se dobro poznajo (takih je do tri četrtine vseh anketirancev). Občutek varnosti je tako manjši kot v letu 1987. Še vedno pa dve tretjini anketirancev meni, da jih ljudje v soseski sprejemajo. Podatki kažejo tudi, da v soseski prevladujejo instrumentalni odnosi (Filipović 2007: 310), ki lahko kažejo na manjše zaupanje v soseskah. Vendar pa podatki kažejo, da 58% anketirancev zaupa ljudem v soseski, 64% pa jih meni, da je večina ljudi pripravljena pomagati, če potrebujejo pomoč.

Podatki kažejo na spreminjanje medsebojnih odnosov v skupnosti in zato toliko večje potrebe po bolj učinkovitih dodatnih ukrepih za vzpostavljanje omrežij socialne opore. Iz analize intervjujev lahko razberemo povezavo med vpetostjo odraslih v prostovoljske organizacije in njihovo motiviranostjo za učenje v skupini, delno tudi povezano s tipom družine (v okolje odprta ali vase zaprta družina, notranje povezana ali odtujena družina ...).

Anketiranci (starši in stari starši) navajajo, da je njihovo zdravstveno stanje kar dobro in da večino vsakdanjih opravil zmorejo sami, brez pomoči. V obeh časovnih točkah se njihovo dožemanje lastnih zmogljivosti glede tega ni pomembno spremenilo. Stari starši (3. generacija) pa za razliko od staršev (2. generacija) navajajo, da pogosto ali vedno potrebujejo pomoč pri urejanju različnih zadev; najbolj izobraženi navajajo, da vedno potrebujejo takšno pomoč.

Tabela 4: Izkušnja v soseski

	KAKO JE V TVOJI SOSESKI?			ČUTIM, DA ME LJUDJE V MOJI SOSESKI SPREJEMAJO			
	Ljudje si med seboj pomagamo	Vsak skrbi samo zase	Pomagamo si le tisti, ki se dobro poznamo	Ne soglašam	Neodločen	Soglašam	Močno soglašam
1987							
2. generacija	56%	5%	39%	2%	17%	64%	17%
3. generacija	54%	5%	41%	1,5%	8%	70%	20,5%
2005							
2. generacija	29,5%	11,5%	59%	0	17%	74%	9%
3. generacija	34%	12%	53%	1%	12%	67%	20%

V raziskavi 'Socialna integracija starostnikov v Sloveniji' smo ugotavljali tudi, kaj starejše odrasle spodbuja k izobraževanju in s poglobljenimi intervjuji podrobneje proučevali motive za izobraževanje. V letu 1987 je bil del intervjuvancev (generacije starih staršev) še zaposlenih, zato je bila zanje pomembna »motivacija za učenje, povezana z delom« in »napredovanje pri delu«. S tem povezano za ilustracijo navajamo nekaj izjav intervjuvancev:

SIS – 205 – 3 – Stane – 1987 (2005)

»Učiš se celo življenje. Takrat sem se intenzivno učil zaradi službe, zdaj (leta 2005, op. avtorici) pa nekoliko zaradi praktičnosti, pa tudi zaradi hobija«.

SIS – 213 – 3 – Iva – 1987

»Vse, kar je v zvezi z učno dejavnostjo je...navezano blo na delo s kmečkimi orodji...to tehnologijo sem zelo obvladala...tud kupla sem si knjigo o vinogradništvu.«
/.../«Vedno sem mela težnjo iti naprej, se izobraževat...«

Intervjuvancem je v letu 1987 pomembno tudi izobraževanje za »osebno rast«, zaradi »veselja«; tudi »druženje« se pojavlja kot pomemben motiv.

V letu 2005 je bila večina intervjuvancev (generacija starih staršev) že upokojena³¹ in pomembno se spremenijo tudi motivi za izobraževanje. Intervjuvanci so v povprečju izrazito manj motivirani, vendar pa se nekateri še zanimajo za učenje. Najpogosteje se učijo zato, da bi lažje »obvladovali vsakdanje življenje« (učenje za uporabo

³¹ V letu 2005 je povprečna starost intervjuvancev (generacija starih staršev) 75 let.

gospodinjskih aparatov, ipd.) in se »soočali s spremembami«, novostmi. Pomembno se jim zdi tudi učenje, povezano z »druženjem«. Jula pravi:

»...še vedno rada sledim dogodkom, nej si bo to tud politka, skratka, novostim okrog sebe. Če bi se mi ponovila možnost, vključ v eno dejavnost/.../, bi si pa želela obiskovat glasbeno šolo, to je bla moja želja od nekdej, da bi se izučila en instrument, klavir, mogoče tud violino«. /.../ »...da bi znala tud kakšen jezik dodatno, zdej, ko je tko bolj modern to...« (SIS – 214 – 3 – Jula – 2005)

SIS – 213 – 3 – Iva – 2005

»Interesi so se spremenil sam v tematiki, da včas je bla bolj posvečena delu, bolj za vsakdanji kruh, danes pa je med te dejavnosti vključena tudi ljubezen do rož in ta... nematerialna plat. Mi veliko pomeni...«

SIS – 215 – 3 – Ema – 2005

»Rada se učim zato, da ne ostanem nevednež. Da sem v koraku s časom, kolikor se le da« /.../ »zdaj imam več časa za samo sebe, zdaj se lahko ukvarjam s svojimi konjički« /.../ »spremembe od takrat do zdaj (od 1987 do 2005, op. avtorici) so velike. Veliko sem se morala naučiti o tehničnih pripomočkih...sedaj je vse digitalno. Pri tem se moram poglobiti v navodila, da znam uporabljati in to mi včasih dela preglavice.«

Tako kot v drugih, se je tudi v naši raziskavi potrdilo, da starejši odrasli, ki so se izobraževali skozi celo življenje, tudi zdaj vidijo smisel v izobraževanju; spreminja se predvsem fokus njihove dejavnosti, spreminjajo se motivi in cilji učenja in izobraževanja. Starejši, ki se že kot mlajši niso veliko izobraževali, pa vidijo zdaj še več ovir za učenje.

Poglobljeno smo analizirali tudi odgovore starejših odraslih o ovirah, ki so jih občutili v letu 1987 in v letu 2005. Potrdilo se je, da so bili v letu 1987 starejši odrasli (generacija starih staršev) v družinskem življenju očitno še zelo pomembni, saj jih skoraj polovica kot pomembne ovire, ki jih odvrtaajo od izobraževanja, navaja »družinske obveznosti«. To ponazarja tale izjava:

SIS – 202 – 3 – Angela – 1987

»Ker sem imela preveliko družino, ker sem jih morala vzdrževati, nism mogla (se izobraževati, op. avtorici). Služba pa gospodinjstvo, to je vse«

Starejše odrasle je pomembno oviralo tudi »splošno pomanjkanje časa« in »stroški«, povezani z izobraževanjem. Tanja pravi:

»...sem bila zelo obremenjena z gospodinjskimi opravili in družinskimi obveznostmi, zato nisem imela časa za izobraževanje. V poznejših letih so se družinske razmere spremenile, zato sem imela več časa zase. Hodila sem na tečaj nemščine na tretjo univerzo, dve leti« (SIS – 204 – 3 – Tanja – 1987).

Več kot tretjina intervjuvancev je že leta 1987, ko so bili še sorazmerno mladi, menila, da so za izobraževanje »prestari« (to povezujejo s pozabljivostjo, bolehnostjo in zagrenjenostjo). Stereotipne predstave o nezmožnosti učenja v starosti so torej zelo zasidrane. Od leta 1987 do leta 2005 se pomembno poveča obseg ovir, ki jih starejši zaznavajo kot ključne razloge za neudeležbo v izobraževanju/učenju. V letu 2005 večina intervjuvancev navaja »starost, bolehnost in pozabljivost« kot ključne ovire, zaradi katerih se ne želijo/morejo več izobraževati. Nazorni sta izjavi:

»Kje pa, zdej pa sploh ne ko vse pozabim. Ništa.«
(SIS – 202 – 3 – Angela – 2005) in

»Danes se ne izobražujem. Sem že starejša... in ne zmorem več«
(SIS – 204 – 3 – Tanja – 2005).

Na splošno starejši odrasli, ki se ne izobražujejo, navajajo, da »nimajo več interesa za učenje«, kar kaže tudi tale izjava:

SIS – 203 – 3 – Joža – 2005
»...prej sem bila preveč zaposlena z delom, se nisem mogla nič izobraževati... zdaj pa me ne zanima več ker sem že prestara«

Kot ovire se še vedno pojavljajo tudi »družinske obveznosti«, »oddaljenost od kraja izobraževanja« in »stroški izobraževanja. To ponazarja tudi izjava:

SIS – 214 – 3 – Jula – 2005
»...nism več rosno mlada ne, pa tudi finančno je vprašanje...«

Podrobnejša analiza kaže, da se za mnogimi navedenimi ovirami skriva odpor do izobraževanja, ki ga odrasli ubesedijo kot »pomanjkanje časa«, v starosti pa kot »pozabljivost« in »bolehnost«. S starostjo postajajo tudi »stroški izobraževanja« ovira, ki jo odrasli izraziteje doživljajo, saj je socio-ekonomski položaj starejših ljudi v Sloveniji vse slabši.

Študije primerov izobraževanja starejših odraslih v različnem bivanjskem okolju

Z analizo kvantitativnih podatkov in gradiva, zbranega s poglobljenimi intervjuji, smo ugotavljali, ali obstajajo pri starših in starih starših ustaljeni vzorci učne dejavnosti, ki bi bili povezani z njihovo siceršnjo dejavnostjo v skupnosti. Analizirali smo vse intervjuje in izmed njih izbrali tri različne primere učenja v družini v kontekstu bivanjskega okolja. Analiza poteka učenja v celotnem vzorcu nam omogoča vpogled v učne dejavnosti v družini in nekatere razlike pri učnih vzorcih med generacijama. Za

vsako bivanjsko okolje predstavljamo še opis značilne družine, ki biva v tem okolju, značilnosti družine, njeno vpetost v okolje, učne dejavnosti staršev in starih staršev ter primerjavo učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev.

Vaško naselje

Splošna ocena življenja v vaškem naselju

Študentka opisuje vaško okolje, v katerem živi s svojo družino, kot zelo razvito, vse hiše so zelo vzdrževane in urejene. V soseski med prebivalci ni velikih ekonomskih razlik. Po narodnosti so izključno Slovenci. Po oceni študentke je naselje zelo varno. Sosedje si med seboj zaupajo in si pomagajo, odnosi med njimi so zelo dobri. V vasi je kar nekaj dejavnih društev, v katera se vključuje velik del vaščanov; zelo pomembno vlogo v skupnosti ima katoliška cerkev s svojimi dejavnostmi in predstavlja središče skupnostnega delovanja.

Družina 1

Študentka svojo štiričlansko družino (starša, hčerka in stara mama) opisuje kot tipično kmečko družino in starša kot tipično kmečka človeka, ki sta navajena celo življenje trdo delati brez premora in tudi skromno živeti. Oče veliko časa preživi v svoji delavnici, mama pa na vrtu, saj ima okoli hiše veliko rož. Po oceni študentke se v družini med seboj dobro razumejo in se tudi kar veliko pogovarjajo. Čustev vseeno ne izražajo veliko. Vsa družina redno hodi v cerkev. V vasi imajo svoje gasilsko društvo, kulturno društvo in športno društvo. Vas je tudi župnija, zato imajo svojega župnika. Vaščani se veliko družijo in zbirajo v župnišču, saj se poleg vaj pevskih zborov v njem dogajajo še mnoge druge dejavnosti. Večina vaščanov je zaposlenih, veliko je tudi študentov. Vsi, ki živijo v centru vasi, se med seboj poznajo in se tudi družijo.

Učne dejavnosti matere in njeno socialno omrežje

Mama Majda ima relativno majhno socialno omrežje (8 ljudi), katerega so leta 1987 sestavljali sorodniki in nekaj sodelavcev, v letu 2005 pa samo sorodniki (v prvem krogu mož, otroci in starši, v drugem bratje in sestre). Svoje probleme zaupa izključno sorodnikom, saj se z drugimi ljudmi ne družijo. To je zaprto družinsko omrežje, ki ni odprto v sosesko. Dnevne stike ima z člani ožje družine, mesečne stike ali manj pa ima s sorodniki, ki ne živijo v njenem naselju. Mama ima dokončano osnovno šolo, saj zaradi slabih razmer (revščina, njen oče je bil domobranec) ni imela možnosti nadaljnje šolanja. Njen mož ima končano obrtno šolo. Mama ne sodeluje v skupnih vaških aktivnostih, saj je bolj zadržana. Sicer izraža interes za učenje – če bi imela možnost, bi se vključila v skupino za učenje tujih jezikov. O svojih zdajšnjih sposobnostih in pripravljenosti za učenje v primerjavi s preteklostjo pa meni:

(1)

SIS-227- 2-Majda-2005:

Obstaja velika razlika. Takrat bi se izobraževala druge stvari kakor danes. Takrat sem bila mlajša in bi se lažje učila kot sedaj. Zdaj sem že stara in se ne morem več tako učiti, kot bi se lahko pred 18 leti.

Njena učna dejavnost je omejena na družino. Pravi:

(2)

SIS-227-2-Majda-2005:

Velikokrat pomagam vnukom pri učenju in pri domačih nalogah. S tem se tudi jaz učim, obenem pa se tudi oni učijo od mene. Pomagam jim tudi pri pisanju spisov, pri matematiki in drugih predmetih.

Svojega znanja pa ne deli s člani skupnosti, vaščani. O tem zelo jasno odgovori:

(3)

SIS-227-2-Majda-2005:

Ne. Z vaščani nimamo veliko stikov.

Učne dejavnosti stare matere in njeno socialno omrežje

Stara mama Tereza (86 let) ima povprečno veliko socialno omrežje (14 ljudi), ki so ga v letu 1987 in 2005 sestavljali izključno sorodniki, povprečno stari 55 let. V prvem krogu omrežja je sedem ljudi: otroci, bratje in sestre, z večino ima dnevne stike; to so njeni najpomembnejši alterji, ki ji nudijo različne vrste opore. Tereza je hodila v italijansko osnovno šolo, pozneje se je izučila za šiviljo. Tako kot mama se tudi stara mama zadržuje bolj v hiši. Veliko počiva. Tudi stara mama je kmečki tip človeka, ki je vaje skromnega in trdega življenja. Študentki se zdi zanimivo, da tudi stara mama, ki ima samo italijansko osnovno šolo, redno prebira vse časopise in revije, ki jih dobi. Na vprašanje, ali se izobražuje, odgovarja:

(4)

SIS-227-3-Tereza-2005:

Ne, ker sem že prestara. Jaz sem že v letih. Ja. Meni se ne izplača več izobraževati.

Kljub vsemu pa na vprašanje, kaj jo zanima in v zvezi s čim bi se želela kaj naučiti, pravi:

(5)

SIS-227-3-Tereza-2005:

Še, še me zanima zdravstvo. Zanima pa me tudi šivanje in vezenje. To me najbolj zanima.

Primerjava učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev družine1

Iz intervjujev s staro mamo in mamo lahko ugotovimo, da je njun odnos do izobraževanja podoben. Obe namreč menita, da sta za učenje že prestari, čeprav sta hkrati navedli tudi izobraževalne tečaje, ki bi ju zanimali, če bi bili mlajši. Tako bi se stara mama udeležila tečaja šivanja in vezanja, mama pa tečajev s področja zdravstva in ekološkega kmetijstva, šla pa bi tudi na tečaj italijanščine, španščine in angleščine – če bi bila mlada.

Oče je v skupnosti zelo dejaven, mama pa se očitno ne počuti dovolj samozavestno, da bi bila bolj prisotna v teh dejavnostih, ali pa ji tak način druženja in učenja ni všeč. Vendar se ob pogovoru jasno izkaže, da se rada uči, da jo zanima veliko stvari, ki pa jih ne more uresničiti. Njeno delovanje je omejeno na družino, kar se kot način delovanja izraža tudi pri stari mami. Pri tem se morda kaže vpliv tradicionalne patriarhalne (katoliške) zasnovanosti družinskega in skupnostnega življenja, pri kateri so moški dejavnejši navzven, ženske pa v okviru doma.

Predmestno naselje zasebnih hiš

Splošna ocena življenja v naselju zasebnih hiš

Študentka ocenjuje življenje kot relativno varno, čeprav se varnost zaradi nenehnega priseljevanja poslabšuje. Naselje je dobro vzdrževano, prebivalci so večinoma Slovenci, nekaj pa je tudi pripadnikov drugih narodov bivše Jugoslavije. Poročevalka opisuje, da se odnosi med sosedi slabšajo, ljudje se odtujujejo, kar naj bi bila posledica priseljevanja novih družin. Prebivalci teh naselji živijo precej izolirano, stiki so omejeni na najbližje sosede, vse manj je povezovalnih dejavnosti, ki sicer obstajajo, vendar vanje ni vključena vsa soseka. To močno vpliva tudi na organiziranje učnih dejavnosti, ki so prepuščene posameznikom in njihovi iniciativi.

Družina 2

Študentka opisuje svojo družino kot zelo odtujeno, saj v odnosih med člani družine zelo primanjkuje odprtih, toplih medsebojnih odnosov. Med sosedi prevladujejo relativno dobri odnosi, še posebej med tistimi, ki so v tem kraju naseljeni že več generacij, manj pa je povezanosti in sodelovanja med novopriseljenimi, zlasti mladimi družinami. Študentkina štiričlanska družina (oče, mama in dve hčerki) se uvršča med novopriseljene (priselili so se leta 1985), zato nima intenzivnih stikov z večino ostalih družin. Pomembnejše dejavnosti, ki bi združevala stanovalce soseke, ni – edini dogodek, ki ga organizirajo skupaj, je zabava za prvomajski praznik. Starša sta v 10 km oddaljenem kraju postavila počitniško hišico, kjer preživita skoraj ves prosti čas. Starši in stari starši živijo ločeno.

Učne dejavnosti matere in njeno socialno omrežje

Mama Mira ima povprečno veliko socialno omrežje (13 ljudi), ki ga v 70% sestavljajo sorodniki, tako v letu 1987 kot 2005. Prvi krog njenega omrežja v obeh letih

sestavljajo sorodniki. To je prevladujoče družinsko omrežje; vso oporo ji nudijo sorodniki, prijatelji in sosedje so glede opore irelevantni. Leta 1987 so tretji krog omrežja sestavljali sodelavci in prijatelji, leta 2005 je imela le še občasne stike s sodelavci in oddaljenimi sorodniki. S prijatelji in sosedi se ne družijo, zaupa samo sorodnikom. Njeni dnevni in tedenski stiki so vezani na ožjo družino in sosesko. Mama ima končano osemletno šolanje in šiviljski tečaj, medtem ko ima njen mož univerzitetno izobrazbo. Mamo zanima samo gospodinjsko delo. Vključena ni v nobeno prostovoljsko organizacijo v soseski, prav tako ni vključena v nobeno izobraževanje. Nič je ne zanima, je brez volje, dela samo v hiši ali počitniški hišici ter skrbi za hišne ljubljence. S hčerkama ne najde stika. Po oceni študentke je popolnoma nekomunikativna oseba. Na vprašanje, ali se je v preteklosti izobraževala, je odgovor kratek:

(6)

SIS-202-2-Mira-1987:

Takrat se nisem nič izobraževala, leta 87.

Enako meni tudi o izobraževanju za svoje osebne interese. Na vprašanje, ali bi se rada vključila v kakšno učno skupino, če bi imela možnost, je odgovor jasan:

(7)

SIS-202-2-Mira-2005:

Ne, niti ne, ker se mi ne da. Nimam potrpljenja sedet pa poslušat. Zdaj sem že prestara za izobraževanje. Prej bi mogoče.

Vključila se ne bi niti v Univerzo za tretje življenjsko obdobje, saj je na to vprašanje odgovorila:

(8)

SIS-202-2-Mira-2005:

To pa nikakor ne. Ne. Ni mi do ... sedet in poslušat ...

Učne dejavnosti stare matere in njeno socialno omrežje

Stara mama Stanka ima relativno veliko socialno omrežje (16 ljudi), ki ga v letu 1987 in 2005 sestavljajo izključno sorodniki. To je očitno družinsko omrežje, ki se prenaša tudi na drugo generacijo. Večina nudenja in sprejemanja opore ter dnevnega druženja je omejena na družinske člane. Polovica Stankinih stikov z alterji je redkih (manj kot enkrat na mesec), razlog je v oddaljenosti sorodnikov. Stikov s sosedi nima. Stanka, ki ima dokončano višjo stopnjo izobrazbe (gimnazijo) kot njena hčerka (osnovno šolo), se je po poroki preselila iz velikega mesta v rojstno vas svojega moža, vendar v soseski, kjer so ljudje sicer povezani, ni zadovoljna. Z možem se občasno udeležuje upokojenskih srečanj, drugače pa se v glavnem ukvarjata z vrtnarjenjem in skrbita za dom, družino in hišne ljubljence. Vrednotenje izobraževanja

je pri stari mami in mami precej podobno, zelo negativno. Stara mama meni, da je brez izobraževalnih interesov, ker živi v popolnoma nespodbudnem okolju – sploh, če primerja svoje življenje z življenjem v mestu, kjer je kot dekle obiskovala operne, gledališke in koncertne prireditve. V vaškem okolju se ne počuti dobro, ne družijo se z nikomer, le najbližjemu sosedu pomaga. Želja po izobraževanju je pri njej močno povezana z okoljem, saj pravi:

(9)

SIS-202-3-Stanka-2005:

... preveč daleč smo od Novega mesta, ne morem. Ne, tukaj pa ni nič. Tukaj pa sploh ni nič! Še krajevne skupnosti ni, ki bi morala biti, tako ti bom povedala (malce razburjeno)! Ja, res je! Ja, gasilsko društvo je, prej je bila tudi krajevna skupnost, ko pa je predsednik krajevne skupnosti postal župan, je pa ukinil krajevno skupnost, tako (malo jezno)! In pustil ne vem koliko vasi na cedilu!

V vaškem okolju se tako ne počuti dobro, ne družijo se z nikomer, le najbližjemu sosedu pomaga. Želja po izobraževanju je pri njej močno povezana z okoljem, saj pravi:

(10)

SIS-202-3-Stanka-2005:

... ne, ne. Zdaj pa nimam nobenega veselja več. Sploh pa, ko sem iz Ljubljane na Dolenjsko prišla, nimam nobenega veselja več.

Meni, da življenje v večjem mestu spodbudno vpliva na učenje in dejavnost:

(11)

SIS-202-3-Stanka-2005:

Ah, več ljudi je, greš lahko kam. Tukaj pa nimaš kam iti, pod milim bogom ne.

Za večino sovaščanov meni, da so pijanci, hinavci in lažnivci. Zaradi tega nikamor ne hodi in se ne želi vključiti v nobeno skupino. Pravzaprav je zelo osamljena, depresivna oseba z neuresničenimi željami.

Primerjava učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev družine 2

Vrednotenje izobraževanja je pri mami in pri stari mami podobno, zelo negativno, brez interesov, čeprav so vzroki različni. Mama je nezainteresirana za spodbude iz okolja. Stara mama meni, da živi v popolnoma nespodbudnem okolju – če bi bila še v mestu, kjer je živela prej, bi hodila v opero, gledališča, koncerte (kar je delala, preden se je poročila). Moža to ne zanima. Tudi 1. generacija opaža negativen odnos, zagrenjenost in hladnost v odnosih.

Vzorci nezadovoljstva, ki se v družini očitno prenašajo med generacijami, s stare mame preko mame na hčer, so zelo izraziti. Tu vidimo, kako se nezadovoljstvo (z življenjskim okoljem, pa verjetno tudi s siceršnjim življenjem) pri stari mami (3. generacija) posledično oblikuje v splošno nezainteresiranost pri mami (2. generacija), ki prav lahko izvira iz družinskega vzdušja, v katerem je živela v svojem otroštvu. To zdaj občuti tudi 1. generacija, ki stanje sprejema kot zatohlo in ogrožajoče, predvsem pa učno nespodbudno. Gre za zelo zaprto družinsko skupnost.

Mestno blokovsko naselje

Splošna ocena življenja v blokovskem naselju

Študentka opisuje blokovsko naselje v srednje velikem mestu. V naselju je prebivalstvo narodnostno precej heterogeno (Slovenci, Hrvati, Bosanci, Srbi). V naselju se vzpostavljajo predvsem sosedski odnosi, ki so lahko tudi zelo dobri, manj pa je navezanosti na sosesko kot celoto. Morda je opazna medsebojna naklonjenost tistih, ki živijo v soseski od samega začetka, med vrtičkarji, sprehajalci psov, šolarji ...

Družina 3

Študentka opisuje štiričlansko družino (starša, hčerka in sin), ki živi v blokovskem naselju v srednje velikem mestu. Po mnenju študentke je njihova družina precej introvertirana, med seboj si zaupajo in si nudijo oporo ter se lahko vedno zanesejo drug na drugega. Čutijo pripadnost drug do drugega, imajo se radi, si to tudi povedo in pokažejo. Včasih prihaja tudi do nesoglasij ter nesporazumov, ki pa jih skušajo reševati sproti. Družina ima s sosedi dobre in prijazne odnose, vendar na sosesko niso posebej navezani. Člani družine se udeležujejo delovnih akcij, kot so čiščenje okolice bloka, sodelujejo tudi pri drugih oblikah pomoči, kot je pomoč pri selitvi, različnih popravilih itd. Oče še posebej pomaga starejši gospe pri menjavi žarnic in podobnih opravilih. Mama priskoči sosedom na pomoč pri skrbi za stanovanje (zalivanje rož ...) med njihovo odsotnostjo v primeru dopustov, pri varstvu otrok itd.

Učne dejavnosti matere in njeno socialno omrežje

Mama Jelka ima nadpovprečno veliko omrežje (17 ljudi), ki ga sestavljajo sorodniki in drugi. Leta 1987 in 2005 sorodniki predstavljajo približno polovico njenega omrežja, toda pomemben del zavzemajo tudi prijatelji in sodelavci. Svoje probleme zaupa izključno sorodnikom, kar pomeni, da ji sorodniki nudijo emocionalno oporo, ostale vrste opore dobi od drugih alterjev v njenem omrežju. Redne stike (70% vseh je dnevnih ali tedenskih) ima v okolju ožje družine in soseske. Redkejšje stike ima z bolj oddaljenimi, vendar še vedno pomembnimi ljudmi njenega omrežja. Jelka je končala visoko poslovodsko šolo, njen mož ima končano srednjo elektrotehniško šolo. V prostem času se udeležujeta različnih prireditev, predvsem glasbenega abonmaja. Če je mogoče, si ogledata tudi kakšno gledališko igro, toda v kraju in bližnji okolici je za kulturne dejavnosti slabo poskrbljeno. Pred kratkim sta se starša priključila

marketinški mreži Network Twentyone, v okviru katere se udeležujeta dnevnih in vikend seminarjev ter bereta različne knjige. Mama visoko vrednoti izobraževanje in meni, da jima obiskovanje različnih seminarjev in predavanj koristi pri krepitvi samozavesti; meni, da ima učenje na njiju pozitiven vpliv, ju pomladi in dobro dene za dušo. Dodaja tudi:

(12)

SIS-229-2-Jelka-2005:

Rada grem zdaj večkrat v študijsko knjižnico, pri čemer mi tudi pomagata vidva z Boštjanom oziroma ti; grem kaj iskat za vaju, pa sama grem od police do police, pa pogledam, pa si domov nesem, pa preberem ... res mi je dobro tako, kot je, ali pa, da hodim na prireditve v našem kraju, kake kulturne dejavnosti se rada udeležujem in sodelujem.

Mama bi se vključila tudi v kakšno učno skupino, ker:

(13)

SIS-229-2-Jelka-2005:

Mislím meni je to, jaz sem vedno rekla, ko bom jaz, ko bom jaz v penziji, jaz bom šla še enkrat v šolo, ker mene zanima, kaj je bilo nekoč, zakaj je to tako, kot je, zakaj ni drugače ... mi je fajn; ker ugotavljam, da bi lahko tudi kaj prispevala ... zase in za druge; bi bila lahko koristna.

Učne dejavnosti stare matere in njeno socialno omrežje

(Zanjo je odgovarjala mama, saj je stara mama v vmesnem času, tj. med 1987 in 2005, umrla.) Leta 1987 so omrežje stare mame (8 ljudi) sestavljali sorodniki in prijatelji. Redne dnevne ali tedenske stike je imela z manjšim delom ljudi iz omrežja. Zanimivo je, da večina njenih alterjev ni živela v njeni bližini, zato se z vsemi ni pogosto družila. Stara mama je bila ves čas izredno aktivna: hodila je na številne izlete, sodelovala je v obeh lokalnih društvih (društvo upokojencev in društvo invalidov).

Primerjava učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev družine 3

Obe generaciji sta zelo dejavni, mestno okolje pa ponuja specifične možnosti za vključevanje v različne skupine. Kot v prejšnjem primeru se tudi tu kaže pomen samoiniciativnosti posameznika; njegova dejavnost je manj zasnovana na družabnih prireditvah, ki jih pripravljajo različne organizacije v skupnosti, bolj so pomembne individualne potrebe in želje ter pripravljenost posameznika, da nekaj naredi zase.

Ugotovitve analize študije primera

Analiza rezultatov kaže, da na razlike v učnih dejavnostih starejših odraslih močno vplivajo življenjske in bivanjske okoliščine. Primerjava treh značilnih tipov bivanjskega okolja kaže, da deluje vaško naselje s svojimi značilnostmi najbolj kohezivno, kar je verjetno povezano s tradicionalno usmerjenostjo tega okolja – močno družinsko strukturo podpirajo tudi zelo ekstenzivne dejavnosti katoliške cerkve. Kadar se pričakovanja članov družine ujemajo s pričakovanji v okolju, je to lahko spodbudno učno okolje, vendar pa je potrebno upoštevati tudi prisotne stereotipe o sposobnostih starejših glede učenja ter vpliv tradicionalne, patriarhalne zasnovanosti družinskega in skupnostnega življenja, ki močno vplivajo na pripravljenost za učenje in učno dejavnost odraslih in starejših odraslih

Razkroj skupnostnih aktivnosti je v Sloveniji mnogo bolj viden v skupnostih, ki jih lahko označimo kot primestna naselja zasebnih hiš. Tam postaja bolj pomembna posameznikova motiviranost in samoiniciativnost, ki je ključna tudi za posameznikovo odločitev za učenje. Manj motivirani odrasli bodo za druženje in učenje lahko uporabljali sosedsko ali skupnostno omrežje in možnosti, ki so tam na voljo, bolj motivirani pa bodo verjetno iskali vire tudi drugod. Druženje v okviru skupnosti tu večinoma ni več povod za oblikovanje dejavnih učnih skupin, saj obstoječa društva običajno niso ustrezen kohezivni element. Tudi Dragoš in Leskošek ugotavljata, da je zaradi izgube skupnostnih prostorov v primestnih naseljih »povezav med ljudmi vedno manj, možnosti za skupne akcije se zmanjšujejo, večata se osamljenost in osebno nezadovoljstvo« (Dragoš in Leskošek, 2003: 48). Na učno in izobraževalno dejavnost v takem okolju močno vplivajo družinska klima in pričakovanja v družini. Kot ugotavlja tudi Strawn (2003), je za učno dejavnost pomemben diskurz, ki poteka v nekem okolju. Če pogledamo sliko 5, vidimo, da je posameznikov položaj v zaprtem omrežju pogosto povezan z diskurzom subkulture, kar verjetno najizraziteje vpliva na posameznikovo trenutno učno dejavnost in na njegovo nadaljnje izobraževanje, posledično pa tudi na spreminjanje posameznika in skupnosti. Bolj kot so take zaprte skupnosti neprožne, nedejavne, manj dejavnosti in sprememb lahko pričakujemo tudi v prihodnosti. V zaprtih skupnostih pa je manjša tudi možnost za vdor dejavnikov, ki bi to stanje lahko spremenili. To tezo potrjujejo rezultati analize intervjujev – ne glede na izobraževalne dejavnosti v okolju, ki jih je imel posameznik na voljo, se njegova učna dejavnost ni bistveno spreminjala.

Vključevanje v učne dejavnosti poteka pri odraslih, ki živijo v mestu v blok-ovskih naseljih, predvsem na podlagi posameznikovih interesov. Učinki skupnostne iniciative ali lokalnega okolja so minimalni oz. jih ni. Učna dejavnost posameznika je odvisna od njegovih prizadevanj, da si med obilico možnosti poišče pravo učno dejavnost zase. Zaradi relativne osamljenosti oz. povezanosti ljudi le z bližnjimi sosedi je tudi njihova učna dejavnost drugačna. Odgovori intervjuvancev, ki živijo v mestu,

v večji meri kažejo, da z udeležbo v učnih dejavnostih poleg znanja pogosto iščejo tudi socialne stike in možnost za preživljanje prostega časa. To lahko dopolnimo z ugotovitvami C. Campbell, ki je s svojo raziskavo³² ugotovila, da v vseh skupnostih v 21. stoletju nikakor ne obstaja visoka raven medsebojnega zaupanja in identitete (Campbell 2000). Današnje življenje v skupnosti je bolj zaznamovano z visoko ravni-jo mobilnosti, nestabilnosti in pluralnosti. To gotovo velja tudi za življenje v mestu. Ljudje so v skupnost vključeni do različnih ravni in na različne načine, pri čemer imata pomemben vpliv predvsem starost in spol.

Field, Schuller in Baron (2000) ugotavljajo, da močna socialna omrežja in visoka raven zaupanja v omrežjih spodbujajo hiter prenos informacij in znanja, ki poteka pogosto zelo koordinirano in povezano; to hkrati zmanjšuje potrebo po organiziranem izobraževanju. Raziskava v Veliki Britaniji je pokazala, da so odrasli, katerih prostočasni interesi so povezani z družino, redkeje vključeni v učne dejavnosti kot pa odrasli, katerih interesi niso povezani z domom in družino (Field 2005: 105). To se do neke mere izraža tudi v Sloveniji, saj dejavnosti, povezane z domom in družino, pogosto izključujejo dejavnosti izven doma. Podobno, kot ugotavljajo Field, Schuller in Baron za Severno Irsko in Škotsko, ugotavlja tudi Strawn za Oregon – da ljudje z obsežnim socialnim kapitalom (z močnimi in povezanimi omrežji) težijo k vključevanju v neformalno, priložnostno učenje, ki se pojavlja znotraj teh omrežij, in ne iščejo toliko možnosti v organiziranem izobraževanju odraslih, ki se pojavlja v skupnosti (Strawn 2003: 57). Tako učenje se pojavlja skozi medosebne vezi, pogovore z drugimi; učenje sproža interakcija med ljudmi. Strawn (2003: 58) v svojih raziskavah torej ponovno ugotavlja, kako pomembno je priložnostno, samostojno učenje odraslih v primerjavi z organiziranim formalnim in neformalnim izobraževanjem. Dokazuje, da so socialno bolj dejavni ljudje oz. bolj povezani odrasli redkeje vključeni v organizirano izobraževanje, saj tega pravzaprav ne potrebujejo. V organizirano izobraževanje odraslih se pogosteje vključujejo npr. osamljeni odrasli. Drugi, ki imajo dovolj opore pri svojcih in prijateljih, se družijo in izmenjujejo znanje in informacije na drugačne načine. Da se tako druženje lahko dogaja, pa mora biti skupnost dobro povezana in odprta za različne potrebe starejših odraslih.

Analiza študije primerov, ki smo jo opravili v Sloveniji, kaže, da so značilnosti bivanjskega okolja in socialna omrežja povezana z učno dejavnostjo posameznika. V vaškem okolju, kjer je prisotno močno in tesno socialno omrežje, je bolj pogosto priložnostno učenje, do katerega prihaja spontano skozi druženje, pogovore in sodelovanje v okviru omrežja. V primestnem okolju, kjer po opisu anketirancev prevladuje zaprto socialno omrežje in nespodbudno bivanjsko okolje, smo zaznali zelo majhno

³² Raziskavo v lokalni skupnosti v Lutonu v Angliji so izvedli Campbell, Wood in Kelly leta 1999. Vključevala je 85 poglobljenih intervjujev, s katerimi so želeli ugotovljati raven socialnega kapitala in majhni lokalni skupnosti. Ugotoviti so želeli predvsem resnično vrednost socialnega kapitala in preveriti, kakšen je njegov potencial za izboljšanje položaja odraslih v skupnosti.

pripravljenosti za kakršnokoli učno dejavnost. V mestnem okolju z bolj ohlapnimi socialnimi omrežji, hkrati pa s pestro ponudbo izobraževalnih možnosti, je v večji meri prisotna želja po vključevanju v organizirane oblike izobraževalne dejavnosti. Kot smo ugotovili, v Sloveniji med generacijama v velikosti omrežja v isti časovni točki ni posebnih razlik, podatki pa kažejo, da se omrežje z leti povečuje. Podatki kažejo, da je v letu 2005 velikost omrežja tistih, ki se učijo in izobražujejo, večja kot velikost omrežja tistih, ki niso vključeni v izobraževanje (2 osebi več). To velja tako za generacijo staršev kot starih staršev.

Sicer pa smo v raziskavi tudi ugotovili, da se v Sloveniji s starostjo zmanjšuje pripravljenost za učenje in dejanska vključenost starejših odraslih v različne učne dejavnosti. To nam ponazarjajo kvantitativni podatki, predstavljeni zgoraj. Delež učno dejavnih staršev (2. generacija), ki so zdaj v povprečju stari 50 let, je več kot 50 %; med starimi starši (3. generacija) pa je učno dejavnih leta 2005 le še 11,5 %. Če te podatke dopolnimo s podatki o nizki stopnji izobrazbe starejših odraslih v Sloveniji, lahko sklepamo, da starejši odrasli niso pripravljeni na vseživljenjsko učenje in se zato v povprečju manj izobražujejo kot ostale starostne skupine odraslih. Ob predvidevanjih, da bodo prihodnje generacije starejših odraslih bolj izobražene, ter ob ustrezni ponudbi izobraževalnih možnosti lahko v prihodnosti pričakujemo višjo udeležbo starejših odraslih v izobraževanju.

Tudi analiza intervjujev pokaže, da se interes za učenje s starostjo zmanjšuje ne glede na možnosti, ki jih ponuja določeno okolje. Vidimo, da izredno nespodobno okolje sicer zmanjšuje pripravljenost odraslih za učenje, po drugi strani pa ugotavljamo, da tudi okolje, ki zagotavlja pestrejšo učno okolje, starejšim odraslim (3. generacija) ni dovolj dobra spodbuda za učenje. Z analizo tudi ugotavljamo, da je izobraževalna ponudba v vseh treh izbranih tipih bivanjskega okolja v Sloveniji večinoma neprilagojena potrebam starejših odraslih, kar gotovo še dodatno prispeva k njihovi slabi učni dejavnosti.

Pomembno je vnovič poudariti, da še vedno premalo poglobljeno poznamo ovire, zaradi katerih se starejši v izobraževanje ne vključujejo. Glede na slab socialni položaj starejših ljudi bo potrebno več pozornosti nameniti tudi ugotavljanju vpliva gmotnega položaja starih ljudi na njihovo pripravljenost za izobraževanje. Podatki namreč kažejo, da je udeležba v izobraževanju pomembno nižja med sloji, ki živijo na ali pod pragom revščine.

Če primerjamo izobrazbeno strukturo med generacijama v obeh časovnih točkah, lahko sklepamo, da bodo potrebe prihodnjih generacij starejših odraslih po izobraževanju bistveno drugačne od potreb, ki jih pri starejših odraslih ugotavljamo danes. Med učnimi dejavnostmi, stopnjo izobrazbe in pripravljenostjo za učenje je velika razlika med zdajšnjo generacijo starejših odraslih in odraslimi, ki bodo v to

obdobje šele vstopili. Z retrospektivno analizo značilnosti izobraževalnih dejavnosti 3. generacije ugotavljamo, da se učna dejavnost dveh generacij v istem starostnem obdobju močno razlikuje. Na temelju današnjih značilnosti učnih dejavnosti starejših odraslih ne moremo napovedovati, kaj bodo potrebovali starejši v prihodnosti; na osnovi izobrazbene strukture pa domnevamo, da bodo njihove potrebe po izobraževanju drugačne, predvsem pa bistveno večje.

V. Sklepne ugotovitve o izobraževanju starejših odraslih in njihovi pripravljenosti za izobraževanje

Delež starejših odraslih (60+), ki se v razvitih postindustrijskih družbah udeležuje organiziranega izobraževanja, je sorazmerno majhen³³ (Van der Kamp in Scheeren 1997: 149); starejši odrasli se v povprečju manj kot druge starostne skupine udeležujejo izobraževanja (Dorray in Arrowsmith 1997; Sargant in dr. 2000; Leman 2003). S starostjo se pomembno zmanjšuje tudi število ur, ki jih odrasli namenijo učenju (Van der Kamp in Scheeren 1997).

Tudi za Slovenijo lahko na podlagi prikazanih rezultatov trdimo, da je ostal delež v izobraževanju dejavnih starejših odraslih od leta 1987 do leta 2005 zelo nizek. Starejši odrasli so bodisi nezainteresirani za učenje bodisi jih od tega odvrtaajo različni razlogi. Visoka korelacija med stopnjo izobrazbe in udeležbo starejših odraslih tudi v Sloveniji delno pojasnjuje njihovo nizko udeležbo v izobraževanju, saj so starejši udeleženci izobraževanja tudi sicer v glavnem predstavniki srednjega sloja in tisti, ki imajo že doseženo višjo ali visoko stopnjo izobrazbe, kar potrjujejo tudi tuje raziskave (Argyle 1996; Van der Kamp in Scheeren 1997). Večina raziskav tudi kaže, da je pripadnost socialnemu sloju izredno močan dejavnik udeležbe v izobraževanju odraslih (McGivney 1999; McGivney 2001; Sargant in dr. 1997).

Najmočnejši motivacijski dejavniki med starejšimi učenci v razvitih zahodnoevropskih državah in ZDA so 'kognitivni interes' ('intelektualna radovednost'), 'želja po učenju', 'osebna rast in zadovoljstvo' (npr. 'obogatitev', 'užitek pri učenju', 'samozadovoljstvo', 'občutek samoizpolnitve') ter 'socialni odnosi' (npr. Kim in Merriam 2004: 451; Scala 1996; Bynum in Seaman 1993; Gaskell 1999). Podatki raziskav v Sloveniji kažejo, da želijo starejši odrasli z izobraževanjem povečati uspešnost svojega delovanja, kot zelo pomembni motivi pa se pojavljajo tudi veselje pri učenju, osebna rast, druženje in lažje soočanje s spremembami in novostmi. Večina učno dejavnih

³³ Po podatkih raziskave IALS iz leta 1994 se v Kanadi izobražuje 6,9% starih med 66 in 75 let, na Nizozemskem 9,7% in na Švedskem 10,2%). Novejših podatkov nimamo, prav tako tudi nimamo podatkov za druge države, vključene v raziskavo, saj niso zbirali podatkov za starejše od 65 let.

starejših odraslih je notranje motiviranih, vodijo jih ekspresivni cilji in so 'k učenju osredinjeni' odrasli, vendar je to gledano v celoti manjšina vseh starejših.

Podatki v Sloveniji kažejo, da se starejši odrasli vključujejo predvsem v programe neformalnega izobraževanja, ki jih organizirajo različne, tudi neizobraževalne institucije. Raziskave na reprezentativnih vzorcih (1987, 1998 in 2004) kažejo, da se je največ starejših odraslih v letu 1987 izobraževalo prek radia in televizije ter v društvih in klubih, v letih 1998 in 2004 pa so se predvsem vključevali v programe neformalnega izobraževanja (nihče v tej starostni skupini se ni izobraževal za pridobitev stopnje formalne izobrazbe oz. spričevala). Podatki drugih raziskav kažejo, da se starejši odrasli z nizko stopnjo izobrazbe raje izobražujejo v lokalni skupnosti, tisti z višjo izobrazbo pa na daljavo ali v programih na univerzi (McGivney 1999: 11).

Ovire, ki jih navajajo starejši odrasli v razvitih državah so v splošnem precej drugačne kot ovire, ki jih navajajo druge starostne skupine odraslih³⁴. Scala (1996: 749) ugotavlja, da starejše odrasle najpogosteje odvrtaajo od izobraževanja dejavniki, kot npr. oddaljena lokacija izobraževanja, konkretne težave, povezane z učenjem (slediti skupini, dosegati cilje izobraževanja, zapomniti si snov) in s tem povezani psihološki dejavniki (npr. pomanjkanje podpore s strani družine...).³⁵ Niso nepomembne tudi administrativne ovire (urnik, vpis) in drugi problemi (težave s sluhom, zdravstvene težave, pomanjkanje informacij o programih izobraževanja in ponudbi) (Cross 1981; Tuijnman 1996; Rubenson 1992; Rubenson in Gongli 1997). Podatki vseh omenjenih slovenskih raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju kažejo drugačne ovire; starejši odrasli so navajali predvsem prezaposlenost, starost, bolehnost in pozabljivost, nezainteresiranost, pa tudi stroške izobraževanja in neustrezno ponudbo programov.

Pri analizi ovir, ki posameznika odvrtaajo od izobraževanja v Sloveniji, se pokaže, da se pri 2. generaciji (mama/oče) od leta 1987 do leta 2005 pojavi intenzivnejše doje-manje sebe kot pogojno neuspešnega učečega se, bodisi zaradi starosti, ki jo sčasoma mnogi doživljajo kot oviro bodisi zaradi strahu pred neuspehom. V preteklosti je izpostavljeno pomanjkanje časa zaradi skrbi za družino, z leti pa situacijske ovire nadomestijo dispozicijske ovire. To kaže na pomen dodatne spodbude za izobraževanje. Pri analizi razlogov za izobraževanje ugotovimo, da se je v preteklosti 2. generacija izobraževala predvsem zaradi potreb dela, leta 2005 pa je očiten premik v sfero osebnih potreb, torej učenje zaradi osebne rasti in želje po znanju zaradi osebnih

³⁴ Rubenson in Gongli (1997: 86-87) ugotavljata, da odrasli kot ovire najpogosteje navajajo pomanjkanje časa, pomanjkanje denarja in družinske obveznosti (pri čemer so velike razlike med državami in glede vrste izobraževanja).

³⁵ Večina raziskav ugotavlja značilnosti udeležbe starejših odraslih, ki se izobražujejo v okviru kolidžev ali 'Elderhostlov', kamor se vključujejo motivirani odrasli z višjo stopnjo izobrazbe. Pri tej skupini starejših odraslih so motivacija in ovire pomembno drugačne kot pri odraslih, ki niso pogosti udeleženci izobraževanja.

interesov. Tak premik smo pričakovali, kaže pa na notranjo motivacijo za učenje, ki ji z ustrezno ponudbo lahko zadostimo. Ista generacija se z leti mnogo več samostojno uči in tudi neformalno izobražuje, saj pogosteje bere časopise, revije, bere tudi obsežnejše (strokovne in duhovne knjige), se vključuje v društva, organizacije, hodi v knjižnico, na koncerte in razstave in se udeležuje drugih dejavnosti, kjer poteka učenje in izobraževanje. Danes se tudi želijo izpopolniti v računalniškem znanju, zanimajo pa jih tudi tuji jeziki, zdrava prehrana, umetnost in medsebojni odnosi. Glede na to, da gre pri 2. generaciji (mati/oče) v letu 2005 za osebe, ki imajo v največjem deležu končano štiriletno srednjo šolo (sledi poklicna šola ali manj z nekoliko manjšim deležem) in da so v letu 2005 stari med 50 in 60 let, gre za skupino, ki je v obdobju, ko ima več časa zase in veliko željo po osebnotnem razvoju in rasti. To se kaže tudi v njihovem dojemanju lastnih interesov, saj bi se (ali se nameravajo) v prihodnosti vključiti v neko učno skupino.

Drugačno pa je stanje pri 3. generaciji (stara mati/stari oče), kjer pa se zaradi starosti večina več ne bi želela izobraževati niti v učni skupini niti drugače. Ob pripovedovanju o svojih učnih dejavnostih se sicer izkaže želja po novem znanju, vendar se morda prav zaradi stereotipnih pogledov na sposobnosti za učenje v starosti, umakne, ko gre za dejanski razmislek o vključitvi v izobraževanje. Gre za skupino ljudi, ki so v letu 2005 stari v povprečju več kot 80 let, kar se kaže v večjem številu ovir, povezanih s starostjo in bolehnostjo, medtem ko je bila pri isti skupini ljudi v letu 1987 največja ovira predvsem pomanjkanje časa zaradi skrbi za družino, vnuke. To kaže na dejstvo, da so v starosti te osebe v večji meri izločene iz družinskega življenja, večinoma vsaj glede skrbi za ostale družinske člane. Glede na preteklo obdobje (pred 18 leti) v večji meri gledajo televizijske oddaje (zanimajo jih predvsem politično dogajanje in zdravje) in poslušajo radio, tudi berejo knjige, zelo pomembno (bolj kot v preteklosti in bolj kot pri 2. generaciji) pa se jim zdi prenašanje znanja na mlajše (vnuke, tudi sosede), zelo pa tudi poudarjajo tudi učenje od mlajših. Pri analizi intervjujev smo torej ugotovili, da bi bilo za to generacijo zelo pomembno ponuditi možnosti medgeneracijskega sodelovanja in učenja, kar bi tudi prispevalo k manjši socialni izključenosti te starostne skupine.

Z analizo kvalitativnih podatkov ugotavljamo, da so med starejšimi odraslimi zelo velike razlike, bistveno večje, kot pa so razlike med odraslimi nasploh. Tisti starejši odrasli, ki se izobražujejo, lažje premagajo ovire, so zelo motivirani in si možnosti za izobraževanje tudi poiščejo. Velika večina starejših odraslih pa na izobraževanje gleda odklonilno, navaja veliko ovir in za izobraževanje na splošno ni motivirana. Predvidevamo, da zanje tudi relativna razširitev obstoječe ponudbe izobraževanja ne bi pomenila veliko, saj so njihova odklonilna stališča do izobraževanja zelo zakoreninjena in povezana s stereotipi o izobraževanju v starosti. Nove možnosti za izobraževanje starejših

odraslih se v Sloveniji s postopno razširitvijo ponudbe³⁶ sicer pojavljajo, da pa je ponudba še vedno nezadostna, neustrezna (namenjena bolj izobraženim, premožnejšim in dejavnejšim starejšim odraslim) in da se predvsem razvija v večjih krajih, pričajo podatki o udeležbi starejših odraslih v izobraževanju v Sloveniji. V povezavi z učnimi in izobraževalnimi dejavnostmi bo potrebno bolje spoznati populacijo starejših odraslih, njihove potrebe, zmožnosti in ovire, kar je mogoče le s poglobljenim raziskovanjem te skupine. Zdaj vemo o starejših, o njihovem socio-ekonomskem položaju in s tem povezanimi učnimi navadami, zelo malo. Poglobljene raziskave bi omogočile boljši vpogled v dejansko pripravljenost starejših za izobraževanje, poznavanje interesa starejših odraslih za izobraževanje in težav, s katerimi se soočajo, na podlagi tega pa bi lahko razmišljali o učnih dejavnostih kot možnosti za preživljanje prostega časa, druženje in osebno rast.

Izobraževalne politike za tretje življenjsko obdobje so (razen nekaterih programov) še vedno šibke; osredotočene so v glavnem na prostočasne dejavnosti ter na pomoč starejšim odraslim, ki jo včasih – pri obravnavi problemov tretjega življenjskega obdobja – podpira izobraževanje (iskanje novih virov dohodka, vzdrževanje fizičnega zdravja, priprava na konec življenja itd.). Ker gre pri izobraževanju starejših za povsem drugačne cilje, ki so bolj povezani s socialnimi in kognitivnimi in manj s poklicnimi cilji, bo potrebno za starejšo populacijo pripraviti načrt razvoja raznolikih izobraževalnih možnosti, razmišljati pa tudi o sistemski ureditvi tega področja. V svetu dopolnjujejo socialna omrežja starejših odraslih različni medgeneracijski ali mešani programi izobraževanja, s katerimi se povečujeta sodelovanje in interakcija med generacijami (Manheimer in dr. 1995; Midwinter 1997; Granville in Ellis 1999) ter različne oblike skupnostnega izobraževanja in prostovoljnega dela, ki vplivajo na zmanjševanje socialne izključenosti starejših (Bowman in Burden 2002), čemur bo potrebno večjo pozornost nameniti tudi v Sloveniji. Vloga izobraževanja starejših naj bi bila torej osredinjena predvsem na spreminjanje odnosa celotne družbe in posebej starejših do starosti, v aktiviranje zaloga znanja in izkušenj starejših (tudi za potrebe ponovne delne vključitve v delo) ter v pridobivanje novih znanj in sposobnosti za prilagajanje starejših novim okoliščinam (McNair 2007). Večjo pozornost bo potrebno namenjati ugotavljanju resničnih potreb starejših odraslih in novim načinom motiviranja za izobraževanje, hkrati pa pripravi izobraževalnih programov, ki bi nastali v skladu z načeli kritične izobraževalne gerontologije (Glendening 2000). Pri tem je izredno pomembno, da so starejši odrasli sami čim bolj vir in gonilo vsebinskega in izvedbenega načrta izobraževalnih dejavnosti.

³⁶ Nove možnosti so predvsem z razširitvijo programov univerze za tretje življenjsko obdobje po Sloveniji ter z razvejanim omrežjem študijskih krožkov, dopolnitev pa pomenijo tudi medgeneracijski programi in skupine starejših za samopomoč, ki jih izvajajo nekatere organizacije (npr. Inštitut Antona Trstenjaka, Združenje za socialno gerontologijo in gerontagogiko Slovenije, Gerontološko društvo, Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost).

Rezultati slovenskih raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju (leta 1987, 1998 in 2005) kažejo, da se je udeležba starejših v izobraževanju od leta 1987 zmanjševala, kljub temu, da ponudba izobraževanja za starejše (študijski krožki, Univerze za tretje življenjsko obdobje) v Sloveniji z leti narašča. V okviru raziskovalnega projekta Socialna integracija starostnikov v Sloveniji (od leta 2004 do leta 2007) smo ugotovili, da na razlike v učnih dejavnostih starejših odraslih močno vplivajo življenjske in bivanjske okoliščine. V analizi študije primerov smo opazili, da so značilnosti bivanjskega okolja in socialna omrežja povezana z učno dejavnostjo posameznika. V vaškem okolju, kjer je prisotno močno in tesno socialno omrežje, je bolj pogosto priložnostno učenje, do katerega prihaja spontano skozi druženje, pogovore in sodelovanje v okviru omrežja. V primestnem okolju, kjer po opisu anketirancev prevladuje zaprto socialno omrežje in nespodbudno bivanjsko okolje, nismo zaznali pripravljenosti za kakršnokoli učno dejavnost. V mestnem okolju z bolj ohlapnimi socialnimi omrežji, hkrati pa s pestro ponudbo izobraževalnih možnosti, je v večji meri prisotna želja po vključevanju v organizirane oblike izobraževalne dejavnosti. Sicer pa smo v raziskavi ugotovili, da se s starostjo zmanjšuje pripravljenost za učenje in dejanska vključenost starejših odraslih v različne učne dejavnosti. Interes odraslih za učenje se s starostjo zmanjšuje ne glede na možnosti, ki jih ponuja določeno okolje. Vidimo, da izredno nespodbudno okolje sicer zmanjšuje pripravljenost odraslih za učenje, po drugi strani pa ugotavljamo, da tudi okolje, ki zagotavlja pestrejšo učno okolje, starejšim odraslim ni dovolj dobra spodbuda za učenje. Na temelju naših ugotovitev menimo, da je na osnovi značilnosti udeležbe v izobraževanju in učenju današnje generacije starejših odraslih tvegano napovedovati, kaj bodo potrebovale generacije starejših v prihodnosti; ob predpostavki, da se bo stopnja izobrazbe prihodnjih generacij starejših izboljševala, domnevamo, da bodo njihove potrebe po izobraževanju drugačne, predvsem pa bistveno večje.

Ugotavljamo, da se pomembni razlog za sedanjo nizko stopnjo participacije starejših v izobraževanju in učenju nahaja v prevladujočih kulturnih vzorcih pojmovanja starosti, ki bi jih lahko s pomočjo izobraževanja postopoma spreminjali tako pri starejših samih kot tudi v širši družbi. V Sloveniji prevladuje tradicionalno pojmovanje starosti, ki bi ga lahko opisali kot deficitarni diskurz, v katerem je »osivela družba« opredeljena kot dramatičen položaj izgube in zato razumljena predvsem, če ne izključno kot problem. Zastavlja se torej vprašanje kako tradicionalno deficitarno videnje starosti s pomočjo izobraževanja spreminjati s pojmovanjem starosti, ki poudarja nove priložnosti, potenciale za razvoj in pridobivanje nove moči. Medtem ko tradicionalno pojmovanje starost razume kot domala »slepo ulico«, sodobni koncept poudarja svobodo starejše osebe za nadaljnji razvoj lastne osebnosti in za odkrivanje novih priložnosti osebnega in družbenega delovanja, če ne celo nove identitete. V takšnem razumevanju starejši niso družbeno breme, saj imajo željo in sposobnosti, da so še naprej družbeno koristni (da prispevajo k dobrobiti družbe). Seveda pa novo pojmovanje starosti predpostavlja ponudbo izobraževanja za starejše, ki ne bo predstavljala grožnje samopodobi starejših, ujetih v lastne kulturne vzorce pojmovanja sta-

rosti. Izhajala naj bi iz posameznikovih izkušenj in omogočala širok razpon različnih in kreativnih iniciativ, ki bi zagotavljale obet za samoaktualizacijo.

Da bi se izognili tveganju revščine, odvisnosti in osamljenosti je potrebno starejšim omogočiti različne možnosti, ki bi vključevale različne izbire kot so povratek v polno ali delno zaposlitev, vključenost v projekte medgeneracijske solidarnosti, prostovoljno delo v skupnosti, možnosti osebnega razvoja, aktivnega državljanstva itd. Domnevamo, da lahko izobraževanje igra pomembno vlogo pri podpiranju starejših, ko se informirano odločajo o tem kakšna izbira oz. kombinacija dejavnosti bi jim najbolj ustrezala.

Čeprav so v odnosu do starosti med državami velike kulturne, zakonodajne in politične razlike, so v EU prisotna prizadevanja, ki so pomembna tudi za razvoj izobraževanja starejših v Sloveniji. Gre predvsem za prizadevanja, ko naj bi starejšim ponudili priložnost, da so tudi po upokojitvi še vedno lahko aktivni; spodbuditi bi bilo potrebno razmišljanje starejših o njihovem individualnem razvoju, osebni rasti in o sodelovanju v skupnosti. Po drugi strani je izredno pomembno spreminjanje vrednot javnosti, pri čemer naj bi vsakega človeka sprejemali kot individuuma, ne pa kot člana neke koledarske skupine. V družbi naj bi premikali težišče od starostno diferencirane k starostno integrirani družbi.

Vloga izobraževanja starejših naj bi bila torej predvsem osredinjena v spreminjanje odnosa celotne družbe in posebej starejših do starosti, v aktiviranje zaloga znanja in izkušenj starejših, v pridobivanje novih znanj in sposobnosti za prilagajanje starejših na nove okoliščine ter v spodbujanje individualnega razvoja in osebne rasti. Pri tem je izredno pomembno, da so starejši sami gonilo in izvor vsebinskega in izvedbenega načrta izobraževalnih dejavnosti. V ponudbi programov za izobraževanje starejših so pomembni tudi programi in organizacije za zaposlitev in delo. Njihova vloga je lahko nadaljevanje zaposlitvene dejavnosti starejšega, ki lahko poteka z delnim delovnim časom, lahko pa ti programi podpirajo prostovoljsko delo v organizacijah v skupnosti, ljubiteljsko delovanje, povezano s hobiji ali pa domača in gospodinjstva dela, ki jih starejši opravljajo zase ali za druge (svoje otroke, sosede, ipd.).

Z uveljavljanjem strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja postaja vse bolj pomembno tudi izobraževanje odraslih v t.im. tretjem življenjskem obdobju, ki naj bi zmanjševalo družbeno izključenost starejših. Vendar pa so izobraževalne politike za tretje življenjsko obdobje še vedno šibke; osredotočene so v glavnem na prostočasne dejavnosti ter na pomoč starejšim, ki jo včasih – pri obravnavi problemov tretjega življenjskega obdobja - podpira izobraževanje (iskanje novih virov dohodka, vzdrževanje fizičnega zdravja, priprava na konec življenja itd.). Ker gre pri izobraževanju starejših za drugačne cilje izobraževanja, ki so bolj povezani z osebnimi in socialnimi cilji ter manj s kognitivnimi in poklicnimi cilji, bi bila za razvoj različnih vrst izobraževalnih de-

javnosti za starejšo populacijo nujno potrebna jasnejša strategija razvoja izobraževalnih možnosti, ki bi vključevala tudi mehanizme spodbujanja udeležbe ter večjo finančno podporo s strani države.

Z različnimi izobraževalnimi projekti bi bilo potrebno razviti takšne modele, ki bi bili najbolj ustrezni za družbo, ki se vedno bolj stara. Ti modeli naj ne bi vključevali le pojmovanje starejše osebe kot »zaloge znanja«, ampak tudi dinamične možnosti vloge starejših. Pri tem je pomembno poudariti, da naj bi takšni modeli vključevali izobraževalne dimenzije, kar pa pomeni s pomočjo izobraževanja spreminjati odnos vseh do starih ljudi v družbi in odnos starih ljudi do samih sebe.

Literatura in viri

- Adair, S. R., in Mowesian, R. (1993). The meaning of motivations of learning during the retirement transition. *Educational Gerontology*, 19: 317-330.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 4: 385-405.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., Dominice, P. (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the »Learning Society«: A critical approach. *International Journal of University Adult Education* 1: 66-82.
- Alheit, P. (2004). *Shaping an Emerging Reality: Researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Allman, P. (1984). Self-help Learning and Its relevance for Learning and Development in Later Life. In: Midwinter, E. (Ed.) *Mutual Aid Universities*. Beckenham: Croom Helm.
- Antonucci, T. C. (1986). Measuring Social Support Networks: Hierarchical Mapping Technique. *Generations*, 1: 10-12.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. London: Penguin Books.

- Balatti, J., in Falk, I. (2002). Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective. *Adult Education Quarterly*, 4: 281-298.
- Barr, F.M., Russell, C. A. (2006). Social capital – a potential tool for analysis of the relationship between ageing individuals and their social environment. *Ageing International*, 3: 203-216.
- Battersby, D. (1987). From Andragogy to Gerogogy. *Journal of Educational Gerontology*, 1: 4–10.
- Battersby, D., Glendenning, F. (1992). Reconstructing Education for Older Adults: an elaboration of first principles. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 32: 115–121.
- Bee, H. L. (1996). *The Journey of Adulthood*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Bjorklund, B. in Bee, H. (2008). *The Journey of Adulthood*. Sixth edition. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Boström, A. K. (2002). 'Informal learning in a formal context: problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context', *International Journal of lifelong education* 6: 510-524.
- Boström, A. K. (2003). Intergenerational learning in stockholm county in Sweden: A practical example of elderly men working in compulsory schools as a benefit for children. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4: 7–24.

- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. V: Halsey, A. in drugi (ur.). Education, Culture, *Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowman, H., Burden, T. (2002). Ageing, Community Adult Education, and Training. *Education and Ageing*, 2-3: 147-167.
- Bynum, L. L., in Seaman, M. A. (1993). Motivations of third-age students in Learning in Retirement Institutes. *Continuing Higher Education Review*, 1: 12-22.
- Buck, H., Dworschak, B. (2003). Ageing and work in Germany – Challenges and Solutions. V: Buck, H., Dworschak, B. (ur.). *Ageing and work in Europe. Strategies in company level and public policies in selected european countries*. Stuttgart: Fraunhofer Institute for Industrial Engineering, str. 27-46.
- Cahill, K. E., Giandrea, M. D., Quinn, J. F. (2006a). Retirement Patterns From Career Employment. *The Gerontologist*, 46, 4: 514-523
- Cahill, K. E., Giandrea, M. D., Quinn, J. F. (2006b). Are Traditional Retirements a Thing of the Past? New Evidence on Retirement Patterns and Bridge Jobs. *Business Perspectives*, 8, 2: 26-37.
- Campbell, C. (2000). Social Capital and Health: Contextuačizing Health promotion within Local Community Networks. V: Baron, Stephen, Field, John, Schuller, Tom (ed.). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: University Press, str. 182-196

- Cappeliez, P., Beaupre, M., Robitaille, A. (2008). Characteristics and Impact of Life Turning Points for Older Adults. *Ageing International*, 32: 54-64.
- Chen, Y.-P., Scott, J. C. (2003). Gradual retirement: An additional option in work and retirement. *North American Actuarial Journal*, 7, 3: 62-74
- Collard, D. (2001). The generational bargain. *Intergenerational Journal of Social Welfare*, 10: 54–65.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- Courtenay, B. C. (1989). Education for Older Adults. V: Merriam, S. B., Cunningham, P. M. (ur.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass inc. Publishers, str. 525-532.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn*. London: Routledge.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crowther, J. (2004). »In and against« lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 2: 125-136.
- Crowther, J., Galloway, V., Martin, I. (2005). *Popular Education: Engaging the Academy*. Leicester: NIACE.
- Cusack, S. A. (1999). Critical Educational Gerontology and the Imperative to Empower. *Education and Ageing*, 1: 21–37.

- Cusack, S. A., Thompson, W. J. A. (1998). Mental fitness; developing a vital aging society: *Mens sana in corpore sano*. *International journal of lifelong education*, 5: 307–317.
- Dennis, H., Thomas, K. (2007). Ageism in the Workplace. *Generations*, 2007, 31, 1: 84-89.
- Deshler, D. (1996). Participation: Role of Motivation. V Tuijnman, A. C. (ur.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, New York: Pergamon Press, str. 570-574.
- Desjardins, R., in dr. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris: Unesco.
- Dorray, P., in Arrowsmith, S. (1997). Patterns of Participation in Adult Education: Cross-national Comparison. V Belanger, P., in Tuijnman, A. (ur.). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, str. 39 - 75.
- Dragoš, S., Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Elmore, R. (1999). Education for older people: the moral dimension. *Education and ageing*, 1: 9-20.
- English, L.M. (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Erikson, E. H. (1976). *Omladina - kriza - identifikacija*. Titograd: NIP Pobjeda.

- Erikson, E. H. (1994). *Vital involvement in old age*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Faure, E. in dr. (1972). *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris, London: UNESCO, Harrap.
- Field, J., Schuller, T., Baron, S. (2000). Social Capital and Human Capital Revisited. V: Baron, S., Field, J. Schuller, T. (ur.). *Social Capital: Critical Perspectives*, Oxford: University Press, str. 243-263.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Filipović, M. (2007). Prostorska determiniranost omrežij starejših in vloga sosedov v časovni perspektivi. *Teorija in praksa*, 1-2: 298 – 316.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko (Doktorska disertacija).
- Findeisen, D. (1996). O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja. *Andragoška spoznanja*, 3: 27-32.
- Findsen, B. (2005). *Learning Later*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Fisher, J. C., Wolf. M. A. (ur.) (1998). *Using learning to meet the challenges of older adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Formosa, M. (2002). Critical Gerogogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 1: 73–85.

- Fukuyama, F. (1995). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- Gallo, W. T, et al. (2000). »Health Effects of Involuntary Job Loss Among Older Workers: Findings from the Health and Retirement Survey. *Journal of Gerontology*, 2000, 55B(3): 131-140.
- Gamliel, T., Reichental, Y., Ayal, N. (2007). Intergenerational educational encounters: Part 1: A model of knowledge. *Educational Gerontology*, 33: 1 – 22.
- Gaskell, T. (1999). Motivation, process and participation; the effect of context, *Education and ageing*, 3: 261–276.
- Gaudiani, C. (1998). Wisdom as Capital in Prosperous Communities. V: F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard in R. Schubert (eds.). *The Community of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glaser, B.G., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Co.
- Glendenning, F. (1992). Educational Gerontology and Gerogogy: a critical perspective. V: Berdes, C., Zych, A.A., Dawson, G.D. (ur.). *Geragogics: European Research in Gerontological Education and Educational Gerontology*. New York: Haworth Press.
- Glendenning, F., Battersby, D. (1990). Why We Need Educational Gerontology and Education for Older Adults: a statement of first principles. V: Glendenning, F., Percy, K. (ur.). *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*. Keele: University of Keele, Association for Educational Gerontology.

- Glendenning, F. (2000). *Teaching and Learning in Later Life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Granville, G., Ellis, S. W. (1999). Developing theory into practice; researching intergenerational exchange. *Education and ageing*, 3: 231–248.
- Granville, J. (1998). The Foundation as a Learning Organisation: a model for responsible risk-taking and the empowerment of older people. *Education and Ageing*, 2: 163-176.
- Habermas, J. (1994). *The theory of communicative action*. Volume One: Reasons and the Rationalisation of Society. London: Heinemann.
- Hammond, C. (2004). The impact of learning on well-being, mental health and effective coping. V: T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy and J. Bynner, *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London and New York: RoutledgeFalmer, str. 37-56.
- Han, S.-K., Moen, P. (1999). Clocking Out: Temporal Patterning of Retirement. *American Journal of Sociology*, 105, 1: 191-236.
- Hanks, R.S. in Icenogle, M. (2001). Preparing for an Age-Diverse Workforce: Intergenerational Service-Learning in Social Gerontology and Business Curricula. *Educational Gerontology*, 1: 49-70.

- Hatton-Yeo, A., Ohsako, T. (1999). *Intergenerational programmes: public policy and research implications: an international perspective*. Stoke on Trent: The Beth Johnson Foundation. Hamburg: Unesco Institute for Education, UIE.
- Hatton-Yeo, A. (2007). *Intergenerational Practice: Active Participation Across the Generations*. Stoke on Trent: Beth Johnson Foundation.
- Henretta, J. 2000. »The Future of Age Integration in Employment.« *Gerontologist* 40(3): 286-292.
- Hlebec, V., Kogovšek, T. (2003). Konceptualizacija socialne opore. *Družboslovne razprave*, 43: 103-126.
- Hlebec, V. (2004). Socialna omrežja starostnikov. V: M. Novak in dr., *Omrežja socialne opore prebivalstva Slovenije*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo, str. 111-120.
- Hlebec, V., Kogovšek, T. (2005). Med korenčkom in palico sekundarne analize podatkov o socialnih omrežjih. *Družboslovne razprave*, 49/50: 189-203.
- Hlebec, V., Kogovšek, T., Domanjko, B. in Pahor, M. (2007). Opazovanje sprememb v sestavi socialnih omrežij: metodološki vidiki. *Teorija in praksa*, 1-2: 211-225.
- Hoff, A. (2007). Intergenerational Learning as an Adaptation Strategy in Ageing Knowledge Societies. V: *European Commission: Education, Employment, Europe*. Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union, str. 126-129.

- Houle, C.O. (1988). *The Inquiring mind: study of the adult who continues to learn*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Hribar Milič, S. (2008). Izzivi za prihodnji razvoj gospodarstva. V: Krevl, I. (ur). *8. Festival za tretje življenjsko obdobje*. Zbornik. Ljubljana: Inštitut Hevrek, str. 21-23
- Hulkari, K., Paloniemi, S. (2008). The NOSTE programme promoting lifelong learning for low-educated older workers in Finland. V: *Panorama. Innovative learning measures for older workers*. Luxembourg: Cedefop, str. 50-63.
- Illeris, K. (2004): *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Intergenerational Directory* (2008). Stoke on Trent: Centre for Intergenerational Practice, Beth Johnson Foundation.
- Intergenerational programmes* (1999). Public policy and research implications: an international perspective. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Jan, J. (1996). Seniorji se učijo in učijo druge. *Andragoška spoznanja*, 3: 11-12.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On Becoming Individual in Society*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: an introduction for educators & carers*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (1994). Learning, Ageing and Education in the Risk Society. *Education and Ageing*, 9:6-20.

- Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Skupnost izobraževalnih centrov.
- John, M.T. (1988). *Geragogy: a theory for teaching the elderly*. New York: Haworth Press.
- Kaplan, M.,S., (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Katsuhito, I. (2003). Rapid ageing and employment policies in Japan. V: V: Buck, H., Dworschak, B. (ur.). *Ageing and work in Europe. Strategies in company level and public policies in selected european countries*. Stuttgart: Fraunhofer Institute for Industrial Engineering, str. 83-87.
- Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 3: 191-202.
- Kim, A., Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning amongs older adults in a Learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30: 441-455.
- Klercq, J. (2004). *Learning in later life in Europe*. Baarn: Odyssee.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Krajnc, A. (1992). *Kako smo snovali slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Univerza za tretje življensko obdobje.

- Krajnc, A. (1999). Paradoks tretjega življenjskega obdobja: starejši imajo več osebne svobode, možnosti za uresničevanje ciljev pa manj. *Andragoška spoznanja*, 3: 5–18.
- Laslett, P. (1989). *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Leman, S. (2003). Participating in adult learning: comparing the sources and applying the results. V Sargant, N., in Aldridge, F. (ur.): *Adult learning and social division*. Leicester: NIACE, str. 12-22.
- Loughran, K. (2003): *The idea of community, social policy and self*. Belfast: APJ.
- Manheimer, R., J., Snodgrass, D. D., Moskow-mcKenzie, D. (1995). *Older Adult Education; A Guide to Research, Programs, and Policies*. Asheville: North Carolina Center for Creative Retirement, University of North Carolina.
- Mandič, S., Hlebec, V. (2005). Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002. *Družboslovne razprave*, 49/50: 263-285.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts... *International Journal of Lifelong Education*, 6: 566-579.
- McAdams, D.P., Bowman, P.T. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. V: D.P. McAdams, R. Josselson, A. Lieblich (ur.). *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition*. Washington, DC: American Psychological Association, str. 3-34.

- McGivney, V. (1999). *Excluded Men. Men who are missing from education and training*. Leicester: NIACE.
- McGivney, V. (2001). *Fixing or changing the pattern? Reflections on widening adult participation in learning*. Leicester: NIACE.
- McNair, S. (2007). The 'baby bulge' generation comes to retirement. V: Tuckett, A. (ur.): *Participation and the pursuit of equality*. Leicester: NIACE, str. 93-103.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27: 415-444.
- Midwinter, E. (ur.) (1997). Releasing the Resource. V: *Older Adults as Helpers in Learning Processes*. Barcelona: European Association for the Education of Adults.
- Mercken, C. (2004). *Education in an ageing society. European trends in senior citizens' education*. Amsterdam: Odyssee.
- Merriam, S. B., in dr. (2007). *Learning in adulthood*. (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Meshel, D. S. & McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30: 457-479.

- Midwinter, E. (ur.) (1997). *Releasing the Resource. V: Older Adults as Helpers in Learning Processes*. Barcelona: European Association for the education of Adults.
- Mirčeva, J. (2005). Vključenost odraslih v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 4: 10-21.
- Mohorčič Špolar, V. et al. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Neugarten, B. (1976). Time, Age and the Life Cycle. *American Journal of Psychiatry*, vol. 136:887-893.
- Newman, S., Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8: 31-39.
- Newman, S., Faux, R., & Larimer, B. (1997). Children's views on aging: Their attitudes and values. *The Gerontologist*, 37: 412-417.
- Ohsako, T., Suzuki, M. (2008). Lifelong learning policies and practices for improving older workers' employability: recent developments and challenges in Japan. V: *Panorama. Innovative learning measures for older workers*. Luxembourg: Cedefop, str. 88-101.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 3: 213-230.
- Pajnkihar, T. (2008). Zavedanje in vloga delodajalcev v procesu aktivnega staranja – kako izziv spremeniti v priložnost za starejše delavce in za delodajalce. V: Krevl, I. (ur). 8. *Festival za tretje življenjsko obdobje*. Zbornik. Ljubljana: Inštitut Hevreka, str. 28-37.

- Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Bled: Samozaložba.
- Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Bled: samozaložba, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pienta, A., Mehraban, H., Mark D. (2002). Who Expects to Continue Working After Age 62? The Retirement Plans of Couples. *The Journals of Gerontology*; Jul 2002; 57B, 4: 199-208.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Randall, W. L., in Kenyon, G. M. (2004). Time, story and wisdom: Emerging themes in narrative gerontology. *Canadian Journal in Aging*, 23: 333-346.
- Rečnik, M. (ur.) (2002). *Izobraževanje starejših odraslih*, mednarodni seminar, Žalec, 8-11.3. 2002. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Rubenson, K. (1992). *Participation in adult education in British Columbia: an analysis of Statistics Canada adult education and training surveys*. Victoria: Ministry of Advanced Education, Training and Technology.
- Rubenson, K., in Gongli, X. (1997). Barriers to Participation in Adult Education and Training: Towards a New Understanding. V: Belanger, P., in Tuijnman, A. (ur.). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*., Oxford, New York, Tokio: Pergamon, str. 77-100.

- Rubenson, K. (2004). *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project*. V: Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Olsen, H.S.,
- Rubenson, K. *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde: Roskilde University Press, str. 28-48.
- Sargant, N. in dr. (1997). *The Learning Divide. A study of participation in adult learning in the United Kingdom*. Leicester: NIACE.
- Sargant, N. in dr. (2000). *The Learning Divide revisited*. Leicester: NIACE.
- Scala, A. M. (1996). Going back to school: Participation motives and experiences of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology*, 22: 747-773.
- Schuller, T., Baron, S., Field, J., (2000). Social Capital: A Review and Critique. V: Baron, S., Field, J., Schuller, T. (ur.). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: University Press.
- Schuller, T. (2004a). Studying benefits. V: Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A., and Bynner, J.: *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*, London and New York: RoutledgeFalmer, str. 3-11.
- Schuller, T. (2004b). Three capitals. A framework. V: Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A., and Bynner, J.: *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*, London and New York: RoutledgeFalmer, str. 12-33.

- Skirbekk, V. (2008). Age and Productivity Capacity: Descriptions, Causes and Policy Options. *Ageing horizons*, 8: 4–12.
- Smyer, M. A., Pitt-Catsouphes, M. (2007). The Meanings of Work for Older Workers. *Generations*, 2007, 31, 1: 23-30.
- Stein, D.S., Imel, S. (eds). *Adult Learning in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage Publications.
- Sugarman, L., Woolfe, R. (1997). Piloting the Stream: the Life Cycle and Counselling. V: Palmer, S., McMahon, G. (ur.). *Handbook of Counselling*. London, New York: Routledge.
- Thang, P. in Warvik, G. (2000). Adult education in Sweden: possibilities for the middle aged and older people, *Education and Ageing*, 1: 49-63.
- Thompson, J. (2002). *Community education and neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Thompson, J. (2001). *Rerooting Lifelong Learning: Resourcing neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Thornton, J. E. (2002). Myths of ageing or ageist stereotypes. *Educational Gerontology*, 28: 301 – 312.
- Tuijnman, A.C. (ur.) (1996). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press.

- Tuschling, A., Engemann, C. (2006). From Education to Life-long Learning. The emerging regime in Europe. *Educational Philosophy and Theory*, 4:451-469.
- Uhlenberg, P., De Jong Gierveld, J. (2004). Age segregation in later life: an examination of personal networks. *Ageing & Society*, 24: 5-28.
- Van der Kamp, M. (1996). Participation: Antecedent Factors. V Tuijnman, A. C. (ur.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, New York: Pergamon Press, str. 565-570.
- Van der Kamp, M., in Scheeren, J. (1997). New Trajectories of Learning Across the Lifespan. V Belanger, P., in Tuijnman, A. (ur.): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*, Oxford, New York, Tokio: Pergamon, str. 131-154.
- Valdivielso G. S. (1997). Beyond the Walls of the Household: Gender and Adult Education Participation. V Belanger, P., in Tuijnman, A. (ur.): *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon, str. 209 - 227.
- Walker, A. (2001). Towards active ageing in the European union. Tokyo: The Japan Institute of Labor.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education* 1: 29-49.

Withnall, A.M. E. in Kabwasa, N.O. (1989).
Education for Older Adults. V Titmus,
C.J. (ur.). *Lifelong Education of Adults: An
International Handbook*. Oxford: Pergamon
Press, str. 319-322.

Worthy, E.H., Ventura-Merkel, C. (1982). *Older
volunteers: a fact sheet*. Washington: National
Council of the Aging.

Internetni viri:

Abraham, E. in dr. (2007). Učenje po meri
starejših: priročnik LENA. Graz: GEFAS
Steiermark. Dostopno prek: [http://www.
lisa-net.info/lenadownloads/handbooks/
LENA-handbook_si.pdf](http://www.lisa-net.info/lenadownloads/handbooks/LENA-handbook_si.pdf).

Aims and Guiding Principles. Dostopno
prek: [http://www.u3a.org.uk/index.
php?option=com_ content&task=view&id=
160&Itemid=178](http://www.u3a.org.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=178).

Annual Report 2007. Dostopno prek: [http://www.
u3a.org.uk/dmdocuments/ Annual_ report
_2007.pdf](http://www.u3a.org.uk/dmdocuments/Annual_report_2007.pdf).

Association Internationale des Universités du
Troisième Age. Dostopno prek: [http://aiuta.
org/index-en.htm](http://aiuta.org/index-en.htm).

Clennell, S. Third Age Education at Universities and
other Institutions of Further Education in
the United Kingdom. Dostopno prek: [http://
www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.
html](http://www.uni-ulm.de/LiLL/2.0/E/2.1.frames.html).

A comparative study of country-specific structures of academic continuing education in the third age in Europe. Dostopno prek: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/online/index.php?bildungseinrichtungen.en>.

Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje - Univerza za tretje življenjsko obdobje (Letno poročilo 2007). Dostopno prek: <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/Porocilo%20U3%202007.pdf>

EAGLE (2007). European approaches to Intergenerational Life-long Learning Intergenerational learning in Europe. Dostopno prek: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/policies-programs-initiatives>.

eLearning in later Life (eLiLL). Dostopno prek: <http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/elill/?home.en>.

EUROSTAT, Average exit age from the labour market, by gender – years. Dostopno prek: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdde420>.

EUROSTAT, Projected old-age dependency ratio - %. Dostopno prek: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdde511>.

Evropska platforma starejših. Dostopno prek: http://www.age_platform.org/

Findeisen, D.: Četrta konferenca o izobraževanju in učenju starejših. Dostopno prek: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/conference98/Impressionen/findeisen.html>.

- General Informations about ZAWiW. Dostopno prek: http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/ueber_uns/en.
- Harris Interactive (2005). The New Retirement Survey. How Baby Boomers Will Transform Retirement. New York: Merrill Lynch. Dostopno prek: http://www.ml.com/?id=7695_7696_8149_46028_46503_46635.
- History of the U3A. Dostopno prek: (<http://www.tewkesburyu3a.org.uk/History/history.html>).
- HOVO Netherland. Dostopno prek: <http://www.hovo-nederland.org/hovo-nederland/>.
- Kajzer, A. (2007). Izzivi dolgožive družbe v Sloveniji in finska politika aktivnega staranja. V: Čuk, J., Lončar, M., Zupanec, N. (ur.). Vseživljenjsko izobraževanje in aktivno staranje. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije, str. 27-31. Dostopno prek: <http://www.ds-rs.si/kb/posveti/?View=entry&EntryID=82>
- Kmetec, M. (2007). Število delovnih mest ni določeno enkrat za vselej. Dostopno prek: http://www.euekspres.si/index.php/december_2007/intereuvju/stevilo_delovnih_mest_ni_doloceno_enkrat_za_vselej/.
- Lifelong learning and Active Citizenship in Europe's ageing society. Dostopno prek: <http://64.233.183.104/search?q=cache:32qfCQ79oUcJ:www.npoe.nl/doc/NPOE%2520021%2520folder%2520lace%2520DEF.pdf+project+L+A+C+E&hl=sl&ct=clnk&cd=9&gl=si&client=firefox-a>.

Manheimer, R. J. (2002). Older Adult Education in the United States: Trends and Predictions. Dostopno prek: http://www.unca.edu/ncccr/Reports/older_adult_education_in_the_US.htm.

Mreža slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje. Dostopno prek: <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/univerzeslo.htm>.

Neformalno učenje ranljivih skupin (2008). Zbornik tematske konference. Ljubljana: Zveza ljudskih univerz in CMEPIUS. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/publikacije/Neformalno_ucenje_ranjivih_skupin.pdf.

Older People's Participation in the Community. Dostopno prek: http://www.dadhc.nsw.gov.au/ageing_forum/bg_papers/community_participation.asp.

Open University, University of Helsinki. Dostopno prek: <http://www.avoin.helsinki.fi/english/uta.asp>.

Osnutek strategije predšolske vzgoje in izobraževanja v Mestni občini Ljubljana za obdobje 2009-2019: Izziv za povečanje kakovosti vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih (2008). Dostopno prek: http://www.ljubljana.si/si/aktualno/aktualno/osnutek_strategije_sola/default.html

Overflowing lecture halls force seniors out. Dostopno prek: <http://www.germany.info/relaunch/info/publications/week/2005/050722/misc4.html>.

- PEFETE – Project Description 2006-2009.
Dostopno prek: <http://www.pefete.eu/index.php?section=4&article=31>.
- Področja delovanja Društva za tretje življenjsko obdobje. Dostopno prek: <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/domacadejavnost.htm>
- Program stabilnosti 2006 (2006). Vlada R Slovenije. Dostopno prek: http://www.mf.gov.si/slov/tekgib/program_stabilnosti_2006.pdf.
- Semberova, J. Seniors in programs of lifelong learning and in European project activities. Dostopno prek: http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/elill/pdf/Web4seniors_ULm-eLiLL_CZ.doc.
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje: Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Dostopno prek: <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/vsebina.htm>.
- Socialni razgledi, Umar. Dostopno prek: http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/socrazgledi/SR2006.pdf
- Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij, Bruselj, 12. 11. 2007. Dostopno prek: http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf
- Statistični portret Slovenije v Evropski uniji 2007. Ljubljana: Urad RS za statistiko. Dostopno prek: http://www.stat.si/publikacije/pub_portret.asp.

Statistični portret Slovenije v EU 2008. Ljubljana:
Statistični urad R Slovenije. Dostopno prek:
http://www.stat.si/publikacije/pub_portret.asp.

Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno
prek: <http://www.stat.si/pxweb/dialog/statfile2.asp>.

Sporočilo komisije: Zelena knjiga „odziv na
demografske spremembe: nova solidarnost
med generacijami“. Dostopno prek:
http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/mar/comm2005-94_sl.pdf.

Stadelhofer, C. (2002): The significance of
general scientific – orientated continuing
education for older adults on the way to
the 21st century. Dostopno prek: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/aufsaeetze/CarmenStadelhofer/significance.pdf>.

Strategija varstva starejših do leta 2010 –
solidarnost, sožitje in kakovostna staranje
prebivalstva (2006). Dostopno prek: <http://www.mddsz.gov.si/dokumenti>.

Strawn, C. L. (2003). The Influences of Social
Capital on Lifelong Learning among
Adults who did not finish High School.
Cambridge: NCSALL. Dostopno prek:
http://www.lsal.pdx.edu/downloads/op_strawn.pdf.

SURS, Kazalniki dohodka in revščine, Slovenija,
2007 – začasni podatki. Dostopno
prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2032.

SURS - Aktivno prebivalstvo, Slovenija, februar
2009 – začasni podatki. Dostopno
prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2283.

SURS – Anketa o izobraževanju odraslih, Slovenija, 2007. Dostopno na: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2286.

Swindell, R. in Thompson, J. (1995): An International Perspective of the University of the Third Age. Dostopno prek: <http://worldu3a.org/worldpapers/u3a-worldwide.htm>.

Študijski programi na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Dostopno prek: <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/studijskiprogrami.htm> .

The Third Age Trust. Dostopno prek: http://www.u3a.org.uk/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=16&Itemid=52 .

The Universities of the Third Age: “archives” of tradition and “testing grounds” for the future. The role of memory and of the relationship between the generations. Dostopno prek: <http://aiuta.org/index-en.htm>.

University activities for the elderly. Dostopno prek: www.avoinyliopisto.fi/en-GB/UTA.

University of the Third Age. Dostopno prek: http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_the_Third_Age .

Univerza za tretje življenjsko obdobje. Dostopno prek: URL: <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si>

Zedlewski, R. S. in Schaner, G. S. (2006). Older Adults Engaged as Volunteers. Dostopno prek: <http://www.urban.org/publications/311325.html>.

Zelena knjiga: Odziv na demografske spremembe:
nova solidarnost med generacijami.
(2005). Dostopno prek: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/mar/comm2005-94_sl.pdf.

Zupančič, M. (2007). Strategija aktivnega staranja. Dostopno prek: <http://www.ds-rs.si/dejavnost/posveti/AktivnoStaranje/Zupancic.htm>.

Seznam slik in preglednic

Slika 1: Psihosocialni mediatorji (str. 17)

Slika 2: Proces in dimenzije učenja (str. 24)

Slika 3: Razvrščanje učinkov učenja (str. 25)

Slika 4: Konceptualizacija širših koristi/učinkov učenja (str. 28)

Slika 5: Model strukturiranja vplivov socialnega kapitala na vseživljenjsko učenje (str. 30)

Slika 6: Povezanost deležev odraslih (25-64 let), udeleženih v izobraževanju in usposabljanju s stopnjo delovne aktivnosti starejših oseb (55-64 let) – leto 2006 (str. 43)

Preglednica 1: Nekatera obdobja odraslosti in potek sprememb (12)

Seznam tabel

Tabela 1: Demografske značilnosti vzorca (str. 104)

Tabela 2: Starejši od 60 let glede na dejavnost, morebitno dejavnost ali nedejavnost v izobraževanju odraslih v letih 1987, 1998 in 2004. (str. 106)

Tabela 3: Povprečna velikost omrežja (str. 113)

Tabela 4: Izkušnja v soseski (str. 115)

V toku leta 2009 je pričel Pedagoški inštitut na svoji spletni strani (<http://193.2.222.157/Default.aspx>) objavljati znanstvena poročila v novi elektronski zbirki Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Uredniški odbor zbirke v letu 2009 sestavljajo Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

Zbirka služi naslednjim ciljem:

1. promociji in diseminaciji raziskovalnih dosežkov članov PI, tudi študentov in gostujočih kolegov, v obliki končnih raziskovalnih poročil za tretje stranke ali v obliki drugih delno zaokroženih znanstvenih del, z navedbo že opravljenih kolegialnih presoj,
2. objavi prispevkov k širšim akademskim razpravam znotraj in izven PI, s pogojem, da so so/avtorji prispevkov notranji ali zunanji raziskovalci PI, sodelujoči raziskovalci PI ali doktorski študenti v okviru PI.

In the course of 2009, a new series Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta (i.e. Scientific Reports of the Educational Research Institute, Ljubljana) has been initiated on the Institute's website (<http://193.2.222.157/Default.aspx>). In 2009 the editorial committee consisted of Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

The Series serves the following goals:

1. The promotion and dissemination of research activities and achievements by PI faculty, students and visiting fellows in the form of final research reports for third parties or in any other forms for a not-fully-completed scientific work, with a fair mentioning of all the already done occasional collegial peer-reviews (i.e meetings, conferences, symposia etc.),
2. Contribution to academic debates within and outside the PI, insofar as PI researchers and/or external collaborating researchers and/or PhD students take part in such debates.

