

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

VPLIV IZOBRAŽEVALNE ZGODOVINE POSAMEZNIKA NA PRIPRAVLJENOST ZA
IZOBRAŽEVANJE IN NA DOŽIVLJANJE KAKOVOSTNE STAROSTI

LJUBLJANA, 2011

VIDA ALAUF

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

VPLIV IZOBRAŽEVALNE ZGODOVINE POSAMEZNIKA NA PRIPRAVLJENOST ZA
IZOBRAŽEVANJE IN NA DOŽIVLJANJE KAKOVOSTNE STAROSTI

Študijski program:

Pedagogika – andragoška smer

Mentorica: izr. prof. dr. Sabina Jelenc Krašovec

VIDA ALAUF

LJUBLJANA, 2011

POVZETEK

Naslov: Vpliv izobraževalne zgodovine posameznika na pripravljenost za izobraževanje v starosti in na doživljanje kakovostne starosti

V diplomski nalogi obravnavam izobraževalno pot starejših in njen vpliv na pripravljenost na izobraževanje v starosti in na doživljanje kakovostne starosti. Raziskujem in predstavljam dejavnike, ki oblikujejo in so oblikovali izobraževalne poti starejših in ugotavljam vplive na doživljanje starosti in izobraževanje v starosti. Ugotavljam tudi, kakšno vlogo je v njihovem življenju imela upokožitev kot pomembna življenjska prelomnica. Na podlagi primerjave izobraževalnih zgodovin starejših, ki so danes dejavni v izobraževanju in tistih, ki danes v izobraževanju niso dejavni, ugotavljam razlike in podobnosti med njimi in se osredotočam predvsem na njihove izkušnje z izobraževanjem tekom življenja, na doživljanje njihove starosti in na to, kakšno vlogo pripisujejo izobraževanju danes.

Z dejavnostjo v izobraževanju starejši zadovoljujejo svoje potrebe po samouresničenju, povezanosti z drugimi, po smiselnem in dejavnem preživljanju svojega časa in druge pomembne potrebe. Tretje življenjsko obdobje pa je za starejše lahko tudi obdobje umika, osamitve in nedejavnosti. V raziskavi me zanima tudi, od kod razlogi za tako različna doživljanja starosti in izobraževanja.

Ključne besede: starejši, izkušnje z izobraževanjem, starost, upokožitev.

SUMMARY

Title: Influence of a person's educational history on the willingness to participate in education and on experiencing quality of the old age

In the diploma work I investigate the educational history of the elderly and its influence on the willingness to participate in education and experiencing old age as a meaningful life stage.

I investigate and present the factors and influences which shape and have shaped the educational paths of the elderly and which contribute to their experience of old age. I also research the role of retirement as an important event and a potential turning point in a person's life. I compare educational histories of the ones who don't participate in education and the ones who do and find out differences and similarities in their viewpoint of education and old age.

Participation in education is an opportunity for the elderly to meet their needs for self-development and self-actualization, connectedness to others, a sense of meaning and other important needs. On the other hand old age can also be an era of withdrawal and passiveness. In researching I was interested to find out the origin for these differences in the viewpoint in the elderly.

Key words: elderly people, educational experience, old age, retirement.

Kazalo:

UVOD	7
I. POJMOVNO TEORETIČNA IZHODIŠČA	8
1 O STAREJŠIH, STARANJU IN STAROSTI.....	8
1.1 Staranje in starost	9
1.1.1 Načela staranja	13
1.1.2 Miti o starosti	15
1.1.3 Starejši in modrost.....	18
1.2 Lastnosti starejših	19
1.2.1 Potrebe starejših	19
1.3 Starejši in učenje	22
1.3.1 Intelktualne lastnosti starejših	25
2 TEORIJE ŽIVLJENJSKEGA POTEKA IN IZOBRAŽEVALNA BIOGRAFIJA... 27	
2.1 Teorije življenjskega poteka.....	27
2.2 Izobraževalna biografija	33
2.2.1 Družbeni vplivi na izobraževalno biografijo	38
2.2.2 Vpliv družinskega konteksta na izobraževalno biografijo	41
2.2.3 Vpliv izkušenj s formalnim izobraževanjem na izobraževalno biografijo...	42
2.2.4 Pomen identitete in samozavedanja pri izobraževalni biografiji	44
2.2.5 Upokožitev kot življenjska prelomnica	46
3 UDELEŽBA STAREJŠIH V IZOBRAŽEVANJU	52
3.1 Dejavniki udeležbe starejših v izobraževanju	56
3.2 Motivi za udeležbo starejših v izobraževanju.....	58
3.3 Ovire pri udeležbi starejših v izobraževanju	59
3.4 Odnos starejših do izobraževanja.....	62
II. EMPIRIČNI DEL	65
4 RAZISKOVALNI PROBLEM.....	65
5 METODOLOGIJA.....	68

5. 1. Metoda	68
5. 2. Zbiranje podatkov	68
5. 3. Izbor enot raziskovanja.....	69
5. 4. Obdelava podatkov	69
6 IZOBRAŽEVALNA ZGODOVINA UDELEŽENCEV.....	70
7 UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA	80
8 SKLEPNE UGOTOVITVE O VPLIVU IZOBRAŽEVALNE ZGODOVINE POSAMEZNIKA NA PRIPRAVLJENOST ZA IZOBRAŽEVANJE IN NA DOŽIVLJANJE KAKOVOSTNE STAROSTI.....	95
9 ZAKLJUČEK	103
10 LITERATURA	104
11 PRILOGE.....	111

Kazalo tabel in grafov:

Graf 1: Delež prebivalcev Slovenije nad 65 let v vsem prebivalstvu Slovenije po projekciji prebivalstva po naravni rasti	9
Graf 2: Razvojna percepcija biološke rasti v primerjavi s psihološko in duhovno rastjo	14
Graf 3: Odnos med preteklimi in trenutnimi okoliščinami in trenutno uspešnostjo v izobraževalni biografiji	43
Tabela 1: Starejši od 60 let glede na dejavnost, morebitno dejavnost in nedejavnost v izobraževanju v letih 1978, 1998 in 2004.....	56

UVOD

V Sloveniji in drugih razvitih državah se starostna piramida prebivalstva intenzivno spreminja. Delež starejših prebivalcev se povečuje, prav tako pa se zvišuje življenjska doba, kar pomeni, da mnogim tretje življenjsko obdobje predstavlja velik del njihovega življenja. Starejši tretje življenjsko obdobje doživljajo zelo različno. Za nekatere je to čas novih priložnosti, ko niso več toliko vpeti v okvirje službenih dolžnosti in lahko svoj čas zapolnijo z dejavnostmi, ki jih izpopolnjujejo, v katerih uživajo, za druge pa je lahko tretje življenjsko obdobje čas, ko se umaknejo iz družbenega življenja in so manj dejavni.

Upokožitev je za starejše pomembna življenjska prelomnica. Tu se zgodi mnogo sprememb; spremenijo se življenjske okoliščine, posameznik izstopa iz vloge delavca in prevzema nove vloge – vlogo upokojenca, starega starša idr. Starejši se s temi spremembami soočajo različno uspešno – nekateri pristopajo do teh sprememb z nekakšno resigniranostjo, s prepričanjem, da v tretjem življenjskem obdobju ni mogoče več veliko doseči in se naučiti, medtem ko nekateri te spremembe izkoristijo sebi v prid in doživljajo tretje življenjsko obdobje kot »večni dopust«. Spraševala sem se, od kod tako velike razlike pri starejših v občutenju njihove starosti.

Starejši so si tekom življenja v izobraževanju pridobili najrazličnejše izkušnje, ki vplivajo na to, kako danes vrednotijo sebe. V formalnem in neformalnem izobraževanju so si ustvarili mnenje o sebi kot učencu/učenki, udeležencu/udeleženci. Lahko so razvili naklonjenost do izobraževanja ali pa tudi občutek, da izobraževanje zanje ni primerno, da niso sposobni uspešno sodelovati, se učiti. Na podlagi vseh svojih izkušenj z izobraževanjem, se danes starejši odločajo ali se bodo udeleževali izobraževanja. Starejši so tudi različno dejavni v lokalni skupnosti, kar je tudi povezano z njihovim občutenjem starosti in občutkom povezanosti z okoljem, v katerem živijo.

V diplomski nalogi sem se odločila raziskovati vpliv izobraževalne zgodovine na pripravljenost na izobraževanje in na doživljanje kakovostne starosti.

I. POJMOVNO TEORETIČNA IZHODIŠČA

1 O starejših, staranju in starosti

Živimo v starajoči se družbi, saj delež starejših v populaciji skokovito narašča. V Sloveniji danes na primer znaša delež starejših v populaciji že 16,5 % (EUROSTAT 2011).

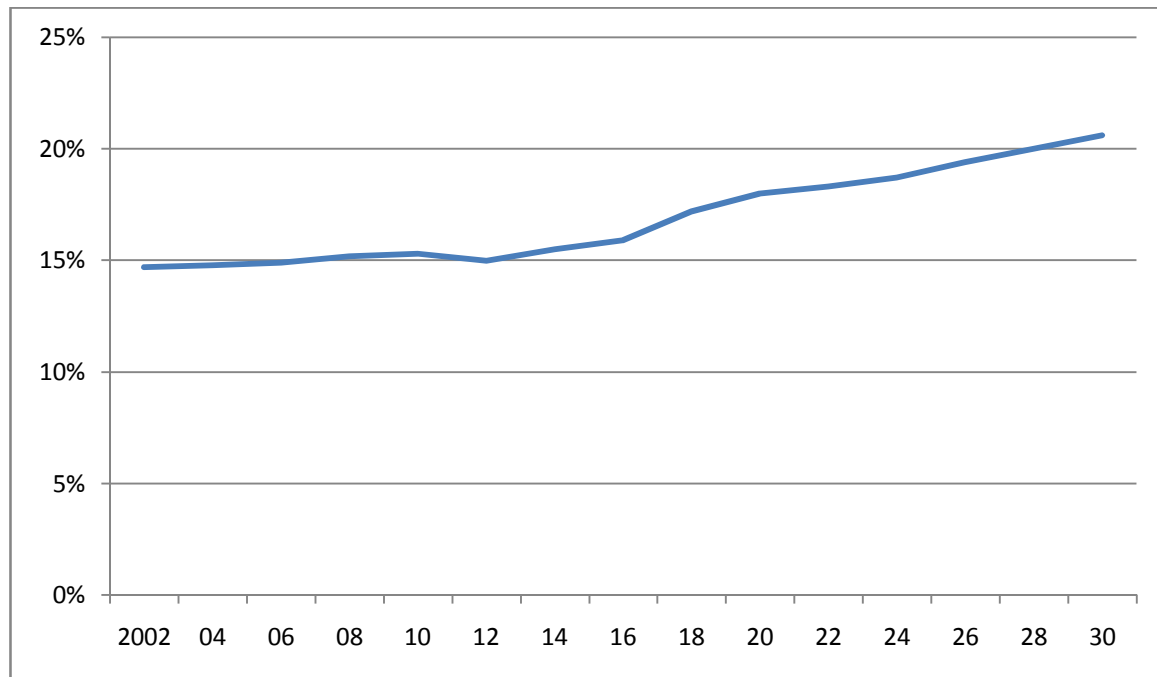
Staranje prebivalstva je posledica zniževanja rodnosti in višanja življenjske dobe ljudi, ki je posledica zviševanja življenjskega standarda in boljših zdravstvenih razmer. Vidimo, da je problematika starejših, starosti in staranja aktualna tema sodobnega časa, kar se kaže tudi v uveljavljanju gerontologije kot samostojne akademske discipline (Lowenstein 2004, str. 129). Vedno bolj se kaže potreba po sistematičnem raziskovanju pojava staranja prebivalstva v sodobni družbi.

Starost in staranje naroda pomeni povečanje deleža prebivalcev, starih nad 65 let, do katerega privede upadanje rodnosti ter podaljšanje življenjske dobe (Ramovš 2003).

V Sloveniji smo imeli leta 2006 kakih 14 % prebivalcev, ki so dosegli starost nad 65 let, leta 2025 naj bi bil v Sloveniji ta delež 20 odstotni, leta 2060 pa naj bi delež starejših od 60 let v Sloveniji znašal kar 39 % celotne populacije. Raziskave kažejo, da je leta 1998 na svetu živel 580 milijonov ljudi, starejših od 60 let, leta 2050 pa jih bo že dve milijardi (EUROSTAT 2011). Staranje prebivalstva je postalo globalni trend (Wang 2010, str. 206). Leta 1950 je bilo le 8 % svetovnega prebivalstva starejšega od 60 let, leta 2006 pa je bil delež starejših od 60 let v Severni Ameriki 17 %, v evropskih državah pa kar 23 %. Napovedi kažejo, da bo do leta 2050 delež starejših od 60 let v razvitih državah narasel do 35 % (Bookman 2008, str. 423). Od leta 2005 do leta 2030 naj bi se v razvitih državah vsako leto delež starejših nad 60 let dvignil za 1,6 % (Zimmer in Martin 2007, str. 236). Dimovski in Žnidaršič ugotavljata, da se bo v Evropi število ljudi od 50 do 64 let v naslednjih petnajstih letih povečalo za 20 % (Dimovski in Žnidaršič 2007, str. 2).

Vse več ljudi, tako starejših kot tudi mladih, pripisuje poseben poudarek načrtovanju načina življenja v obdobju starosti. Ljudje se vse bolj zavedajo, da življenjski slog vpliva na kakovost starosti, zato je v zadnjih desetletjih opaziti tudi, da je celotna starejša generacija bolj zdrava, vitalna in ambiciozna (Pečjak 2007).

Graf 1: Delež prebivalcev Slovenije nad 65 let v vsem prebivalstvu Slovenije po projekciji prebivalstva po naravni rasti



(Vir: Pečjak 2007, str. 21)

1.1 Staranje in starost

Na začetku je pomembno, da razlikujemo pojma *staranje* in *starost*. Starost je na nek način novo obdobje življenja, v katerem se na novo ustvarja posameznikova identiteta. Starost je stanje posameznika, staranje pa je razvojni proces posameznika ali družbe. Staranje je torej individualni in družbeni proces. Pečjak govori o kronološkem, biološkem in psihološkem vidiku staranja, ki so med seboj povezani, lahko pa se eden od drugega zelo oddaljijo in se tako staranje po enem vidiku ne sklada s staranjem po drugem (Pečjak 2007, str. 23–65).

Staranje je proces spreminjanja in razvoja, ki poteka skozi celo življenje (Kolland 1993, str. 537). Proces staranja se razlikuje od posameznika do posameznika, odvisen je od njegovega individualnega razvoja, družinskih in širših socialnih odnosov, bioloških sprememb in socialnih vlog v družbi (Rosenmayr v Kolland 1993, str. 538).

Uspešno staranje je odvisno tako od subjektivnih kot tudi od objektivnih dejavnikov. Med subjektivne štejemo posameznikovo notranje doživljanje, med objektivne pa

dejavnike v posameznikovem okolju, zunaj njega, na katere nima vpliva (Pruchno idr. 2010, str. 821). Starejši se med seboj po teh dejavnikih razlikujejo, vsakdo je deležen svojevrstnega vpliva teh dejavnikov.

Pečjak navaja pet vidikov starosti (Pečjak 2007, str. 23–94):

- **biološki**, ki opredeljuje biološko stanje človekovega organizma,
- **socialni in psihosocialni**, ki opredeljuje človekovo samopodobo in njegovo mesto v družbi,
- **subjektivni**, ki opredeljuje posameznikovo subjektivno doživljanje lastne starosti,
- **vedenjski**, ki opredeljuje posameznikovo vedenje, povezano s starostjo in
- **koledarski**, ki opredeljuje posameznikovo koledarsko starost.

Biološki vidik starosti se nanaša na fiziološko stanje človeka, na njegovo fizično zdravje. Socialni in psihosocialni vidik govori o človekovem vrednotenju samega sebe in o njegovem socialnem statusu. Že po teh dveh vidikih se starejši zelo razlikujejo med seboj, nekateri so dobrega zdravja in vitalni, medtem ko se drugim zdravstveno stanje v starosti lahko zelo poslabša. Jelenc Krašovec in Kump pravita, da so vidiki starosti med seboj povezani in se tudi razlikujejo. Posebno psihološki vidik starosti je lahko varljiv, saj lahko psihološki znaki staranja pri nekaterih ljudeh nastopijo že zelo zgodaj, nekateri starejši pa lahko mladostne znake ohranjajo tudi v starosti (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 11). Nekateri starejši imajo pozitivno samopodobo, medtem ko se drugi lahko bolj negativno vrednotijo. Vrednotenje sebe se povezuje s subjektivnim vidikom starosti, ki se nanaša na posameznikovo notranje doživljanje lastne starosti. Nekateri starejši v starosti prevzamejo drugačne vzorce vedenja, se umikajo iz družbenega življenja, so manj dejavni in se počutijo »prestore«, medtem ko drugi ohranjajo dejaven način življenja in se vključujejo v družbene dejavnosti. Ne nazadnje je tu še koledarski vidik starosti, ki nam pove koliko let ima posameznik. Najlažje merimo koledarski vidik, težje pa je ugotavljati telesne in duševne lastnosti ter posameznikovo vlogo v družbi.

Vsako življenjsko obdobje, tako obdobje otroštva, mladosti kot tudi obdobje srednjih let in starosti, delimo na več podobdobj, ki se med seboj razlikujejo v biološkem, psihološkem in socialnem smislu.

Srednja leta delimo v (Ramovš 2003, str. 74):

- **zgodnja srednja leta od 26. do 35. leta**; to je običajno čas priprave in ustanovitve lastne družine z majhnimi otroki, odhoda iz rodne družine in uvajanja v poklicno delo oziroma službo;
- **osrednja srednja leta od 36. do 50. leta**; z običajno šoloobveznimi otroki tja do njihovega osamosvajanja ter čas poklicnega in službenega vrhunca;
- **pozna srednja leta od 51. do 65. leta**; za katera je po navadi značilno, da so otroci že samostojni, čeprav dokaj pogosto živijo še pri starših. Poleg tega je to čas postopne priprave na upokojitev. V številnih primerih so ljudje že upokojeni, nekateri pa že ovdoveli.

Starost pa delimo v (prav tam):

- **zgodnje starostno obdobje od 66. do 75. leta**; ko se človek privaja na upokojensko življenje, po navadi je dokaj zdrav in trden ter živi zelo dejavno;
- **srednje starostno obdobje od 76. do 85. leta**; posameznik se v svojih dejavnostih prilagaja ter doživlja privaja na upadanje svojih moči in zdravja, hitro izgublja vrstnike in večini že umre zakonski partner;
- **pozno starostno obdobje po 86. letu starosti**; posameznik postaja prejemnik pomoči, za mlajši dve generaciji učitelj najglobljih temeljev človeškega dostojanstva, sam pa opravlja zadnje naloge v življenju.

Tudi Pečjak deli starost na podobdobja: 50 do 60 let (pozna srednja leta), 60 do 70 let (mlajša starost), 70 do 80 let (srednja starost), 80 let in več (visoka starost) (Pečjak 1998, str. 14).

Z izkustvenega vidika je lahko posameznik mladosten v vseh starostnih obdobjih, če je osebnostno zrel in živi v ugodnih razmerah, prav tako pa je lahko v vseh starostnih obdobjih »star« in opešan. Doživljanje starosti je pri starejših odsev doživljanja sebe in odnosa do življenja tekom poprejšnjih življenjskih obdobj.

Nekateri avtorji uporabljajo besedno zvezo *tretje življenjsko obdobje*, ko govorijo o obdobju po posameznikovem izstopu iz trga dela in ko ni več vpet v družinske obveznosti.

Laslett 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 poklicnimi zahtevami (Laslett v Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 11). V tem obdobju življenja lahko starejši uživajo skoraj popolno avtonomijo v tistem, kar so si izbrali za svojo novo dejavnost (prav tam). Življenjska doba starejših se daljša, starejši vstopajo v tretje življenjsko obdobje različnih starosti in to obdobje predstavlja velik del njihovega življenja.

Raziskovalci različno pojmujejo pričetek tretjega življenjskega obdobja oziroma obdobja starosti.

Glendenning (2000) pravi, da je besedna zveza *tretje življenjsko obdobje* izvorno zajemala starost od 60 do 65 let, v devetdesetih letih pa se je vse bolj začel nanašati na starost nad 50 let, kot posledica zgodnejšega upokojevanja in izstopanja ljudi s trga dela. Po Laslettu se tretje življenjsko obdobje prične s starostjo nad 55 let, Jarvis pa pravi, da tretje življenjsko obdobje zajema starost od 50 do 74 let (Jarvis 2001, str. IX). Tretje življenjsko obdobje je torej obdobje, ko posamezniku časa ne kreira več zaposlitev in skrb za druge, je tudi čas pred obdobjem, ko nastopi onemoglost, ki ovira posameznikovo aktivnost. Tisti v tretjem življenjskem obdobju so torej preživeli prvo življenjsko obdobje – obdobje mladosti, ko se posameznik pripravlja na aktivnosti v zrelem obdobju, nato drugo življenjsko obdobje, ko so se posvečali aktivnostim, povezanim z delom in skrbjo za druge, družino, v tretjem življenjskem obdobju pa si lahko znotraj lastnih omejitev samostojno oblikujejo življenje po svojih željah (Weiss in Bass v Hodkinson idr. 2008, str 169).

Tretje življenjsko obdobje je lahko obdobje izbiranja in priložnosti, lahko tudi obdobje tveganja in nevarnosti (Glendenning 2000, str. 3, 7, 9). Za nekatere pa je ta izbira lahko tudi problematična in ob njej lahko doživljajo manj prijetna čustva.

Tretje življenjsko obdobje se v sodobni družbi lahko nanaša tudi na posameznikovo življenjsko situacijo, ki ni nujno povezana z njegovo starostjo, ampak z okoliščinami, v katerih se znajde in z dejavnostmi, ki jim pripisuje poseben pomen. Tako lahko

posamezniku v določenem obdobju življenja delo ni primarna dejavnost in lahko bolj svobodno oblikuje svoje življenje po lastnih željah, se posveča dejavnostim, ki so zanj osebno pomembne.

V tranziciji iz moderne v postmoderno družbo kronološka starost ni več v ospredju, zdaj govorimo bolj o stanjih. Tako je lahko posameznik v stanju tretjega življenjskega obdobja večkrat tekom življenja, na primer, ko izstopi iz trga dela, ko redefinira pomen življenja, vrednot, prepričanj, obnašanja in osebnih lastnosti, ko uživa v prostočasnih aktivnostih (Rečnik 2002, str. 13–23).

Za tretjim življenjskim obdobjem nastopi četrto življenjsko obdobje, za katerega je značilno, da je posameznik odvisen od drugih in ni več sposoben skrbeti sam zase. V to obdobje posamezniki vstopajo pri zelo različnih starostih, nekateri pa tega obdobja sploh ne doživijo. Četrto življenjsko obdobje je namreč obdobje nebogljenosti in odvisnosti od drugih, zaradi izboljšanja zdravstvenih in socioekonomskih pogojev pa starejši v to obdobje vstopajo kasneje, ali pa tega obdobja sploh ne doživijo. Rečnik pravi, da je četrto življenjsko obdobje stanje in ne kronološko obdobje, saj ni mogoče določiti okvirne starosti, pri kateri posamezniki vstopajo v to obdobje, ker ne nastopi za vsakogar in je povezano s stanjem odvisnosti od drugih (prav tam, str. 34).

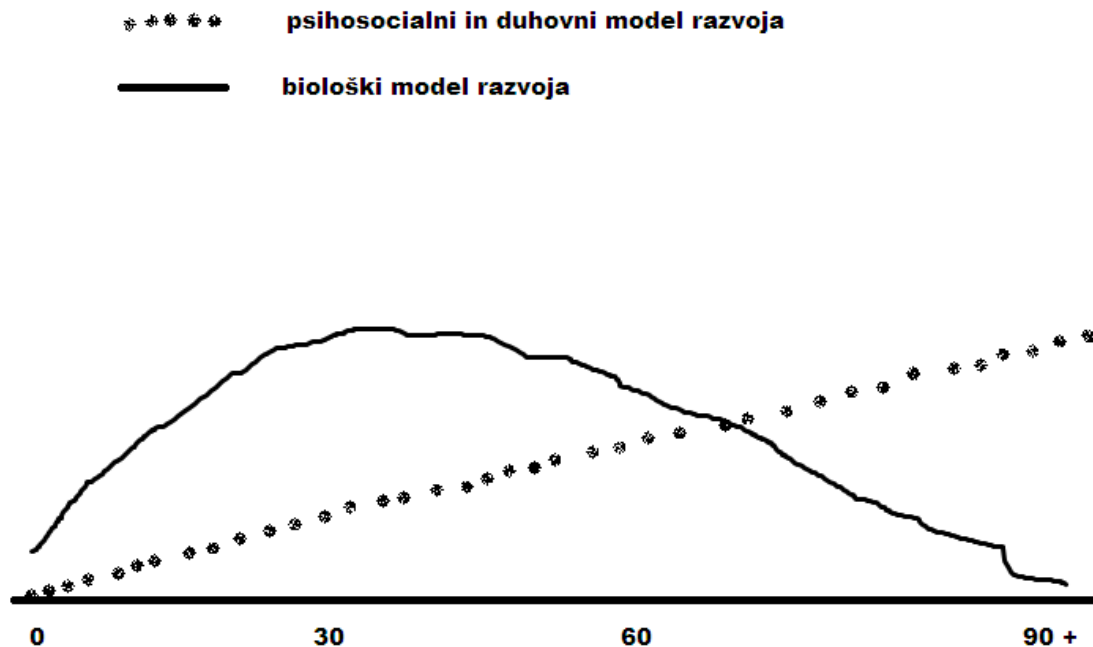
1.1.1 Načela staranja

Beatty in Wolf (1996, str. 13–27) govorita o šestih načelih staranja. Staranje opisujeta kot proces, ki ga vsak posameznik doživlja na svoj način, pri tem pa poudarja pomen samoiniciativnosti in posameznikovega okolja pri doživljanju kakovostne starosti.

1. Staranje je razvojni proces.

Razvojni model staranja pokaže, da se ljudje razvijamo skozi celo življenje.

Graf 2: Razvojna percepcija biološke rasti v primerjavi s psihološko in duhovno rastjo



(Vir: Beatty in Wolf 1996, str. 14)

Erikson opisuje staranje kot razvojni proces in ga deli na osem stadijev. Vseživljenjsko rast opisuje z življenjskimi nalogami, ki jih izpolnujemo. V vsaki fazi življenja so obdobja stabilnosti in obdobja t. i. razvojnih kriz. Faze so ciklične in predvidljive: obdobja kriz, stagnacije in rasti. V Eriksonovem osemstopenjskem modelu razvoja je razvidno, da je staranje razvojni proces. Več o omenjenem modelu pišem v poglavju *Pomen identitete in samozavedanja pri izobraževalni biografiji* (Erikson v Praper 1999, str. 85–99).

2. Vsak starejši je edinstven.

Gerontologi se sprašujejo, kako bi si bili lahko starejši med seboj enaki, saj so imeli največ časa izmed vseh starostnih skupin, da postanejo različni. Starejši se med seboj razlikujejo po fizioloških, psiholoških in socialnih značilnostih, težko je posploševati o njihovih skupnih značilnostih.

3. Starejši se med seboj razlikujejo po fizioloških in psiholoških značilnostih.

Proces staranja je drugačen pri vsakem posamezniku, spremembe se pojavljajo v delovanju čutov, čutil, spremeni se konstitucija telesa, pojavljajo se spremembe v kognitivnih funkcijah (lahko upadajo, ostajajo enake ali se tudi večajo), v mišičnem in prebavnem sistemu, odzivanju telesa na spremembe, spremeni se reakcijski čas ipd.

4. Občutek nadzora nad lastnim življenjem, dejavne vloge v lastnem življenju.

Razpon vpliva je pri starejših notranji in zunanji, vpliv na lastno življenje in odločitve ter vpliv na dejavnike zunaj človeka, okolje. Starejši se pogosto bojijo izgube vpliva na okolje.

5. Kontinuiteta razvoja posameznika je vseživljenjska.

Razvijamo se in rastemo vse življenje, smo produkt lastnega življenja, naših izkušenj.

6. Na starejše pozitivno vpliva občutek povezanosti med seboj.

Za starejše je pomembno, da se čutijo samostojne in obenem kot pomemben del skupnosti (Walker 1996, str. 52–52).

Sklepamo lahko, da je staranje razvojni proces, ki ga vsak posameznik doživlja na svoj način, je proces spreminjanja in učenja, pri katerem posameznik potrebuje tudi podporo okolja.

Proces staranja je proces spreminjanja, pri katerem pomembno vlogo igrajo tudi življenjske prelomnice, saj se ob njih posameznik še bolj intenzivno spreminja. Več o življenjskih prelomnicah pišem v poglavju *Izobraževalna biografija* in podpoglavju *Upokojitev*.

1.1.2 Miti o starosti

S starostjo so povezani tudi številni stereotipi in predsodki, ki starejše obravnavajo nepravilno in v družbi ustvarjajo pojmovanja o starosti, ki imajo le malo povezave z resnico.

Stereotip je pravzaprav rezultat nujnosti, sklepanja na osnovi omejenih informacij in obenem potrebe, da poenostavimo kompleksnost pojavov in dogajanj v svetu ter se

izognemo neskladnosti v zaznavah (Ule 1997, str. 156–157). Torej vidimo, da se stereotipi o starejših razvijejo zaradi pomanjkanja vedenja o njih. Ule (prav tam, str. 157) pravi, da gre pri stereotipih za proces pripisovanja lastnosti posameznikom na osnovi njihove skupne pripadnosti, ne na osnovi individualnih značilnosti. Ramovš poudarja, da je vsak starejši edinstven (Ramovš 2003). Iz povedanega vidimo, da stereotipi o starejših nastanejo na podlagi posploševanja o njihovih skupnih značilnostih, četudi je le te zelo težko izpostavljati, saj so si starejši med seboj zelo različni.

Miti o starosti vsebujejo netočne predstave o starosti in negativno zaznamujejo starejše. Z izobraževanjem o starosti in starejših je mogoče razgrajati tovrstne stereotipe (Thornton 2002, str. 310).

Glendenning (2000) izpostavlja nekaj mitov o starosti, ki jih bomo nekoliko podrobneje opredelili.

1. Mit o neproduktivnosti.

Sedmak opozarja na stereotip, da so starejši ekonomsko in socialno breme za družbo in opozarja, da se je tovrstnemu zaznamovanju potrebno postaviti po robu (Sedmak 2009, str. 31). Bjorklund in Bee navajata, da mnogo starejših po upokojitvi ostaja dejavnih na trgu dela, morda za polovičen delovni čas, pogosto pa starejši opravljajo tudi prostovoljno delo, vrsto dela pa lahko izbirajo glede na lastne interese (Bjorklund in Bee 2008, str. 222–232). Veliko ljudi postane izredno ustvarjalnih v starosti. Način življenja v starosti je odsev načina življenja iz predhodnih življenjskih obdobj (Ramovš 2003). Torej so v starosti manj produktivni tisti posamezniki, ki so bili tudi v prejšnjih življenjskih obdobjih manj dejavni in s tovrstnim življenjskim stilom nadaljujejo tudi v starosti.

2. Mit o izključenosti, neaktivnosti, nevpletenosti starejših v družbenih dejavnostih po upokojitvi.

Tudi tu velja načelo kontinuitete načina življenja, ki pravi, da se življenjski vzorci ohranjajo skozi življenjska obdobja. Erikson pravi, da je doživljanje starosti rezultat načina življenja v prejšnjih obdobjih življenja (Erikson v Praper 1999, str. 85–99). Podrobneje o Eriksonovi teoriji življenjskega poteka pišem v poglavju *Pomen identitete in samozavedanja pri izobraževalni biografiji*. Tudi upokojitev kot

pomembno življenjsko prelomnico starejši doživljajo zelo različno. Nekateri svobodo od spon dela izkoristijo kot priložnost za posvečanje dejavnostim, ki jih veselijo, spet drugi doživljajo umik iz trga dela kot neprijetno izkušnjo, povezano z negativnimi čustvi. Več o upokojitvi pišem v poglavju *Upokojitev*.

3. Mit o neprilagodljivosti starejših.

Ta mit je bolj povezan s posameznikovo osebnostjo kot s starostjo (Glendenning 2000). Osebnostne lastnosti se oblikujejo na podlagi izkušenj tekom življenja in niso neposredno povezane s starostjo kot tako. Več o oblikovanju posameznikove identitete pišem v poglavju *Pomen identitete in samozavedanja pri izobraževalni biografiji*.

4. Mit o senilnosti starejših.

Je mit, da so starejši pozabljivi in imajo obdobja zmanjšane pozornosti. Potrebno je ločiti med posledicami, ki jih imajo neozdravljive bolezni – kot sta demenca in alzheimerejva bolezen – ter posledicami čustvenih težav. Medtem ko sta depresija in anksioznost ozdravljivi, so neozdravljive možganske poškodbe, kot sta demenca in alzheimerjeva bolezen (prav tam). Dandanes so starejši pogosto dobrega zdravja, bolje izobraženi, potrebujejo manj pomoči (Rečnik 2002, str. 14–21).

5. Mit o razbremenitvi, ko življenje nenadoma postane bolj sproščeno, mirno in prijetno.

Starejši doživljajo več stresa kot druge starostne skupine, pogosti so depresija, anksioznost, težave z jezo, kronično neugodje, žalovanje, izolacija in nižja samozavest (Glendenning 2000). Čustvene težave v starosti so po Eriksonu povezane z neuspešnim razreševanjem življenjskih kriz v poprejšnjih življenjskih obdobjih (Erikson v Praper 1999, str. 95), lahko pa so posledica osamljenosti, nedejavnosti in umika iz družbenega življenja.

Thornton navaja tri načine, kako je mogoče razgrajevati mite o starosti. Prvi je, da širša javnost in mediji mite, ki nimajo znanstvene podlage in vrednosti, razglasijo za neveljavne in stereotipne. Pravi, da je tovrstnim mitom potrebno kljubovati na vseh področjih javnega življenja, v medijih, na ekonomskem in socialnem področju ter v akademskih sferah. Prav tako je potrebna previdnost pri uporabi jezika v strokovni

literaturi in javnih razpravah. Potrebno se je tudi zavedati, da so miti osnovani na netočnih in včasih ponižujočih predstavah o starejših, ki jih je mogoče razgrajevati z vedenjem o starosti, zato je pomembno vpeljati koncept staranja tudi v izobraževalni sistem (Thornton 2002, str. 310–311). Pri razgrajevanju mitov o starosti ima izobraževanje pomembno vlogo. Seznanjenost s koncepti starosti, lastnostmi in zmožnostmi starejših prispeva k realnemu pogledu na starejše in proces staranja. Dragoš in Leskošek pravita, da je za odpravljanje neenakosti med družbenimi skupinami potrebno poznavanje in zблиževanje med njimi (Dragoš in Leskošek 2003).

Pomembno je tudi, da se diskriminaciji zaradi starosti, zapostavljanju in podcenjevanju starejših uprejo starejši sami. V vsakdanjih dogodkih in drobnih gestah drugih ljudi lahko prepoznajo predsodke in stereotipe in se nanje odzovejo (Krajnc 2009, str. 5). Starejši sami lahko torej mnogo naredijo zoper stereotipe o starosti, s tem da jih prepoznavajo in da se nanje odzivajo.

1.1.3 Starejši in modrost

Modrost je življenjska drža posameznika, je rezultat njegovega učenja tekom življenja, je posledica posameznikove čustvene dozorelosti, pridobljene iz njegovih življenjskih izkušenj.

Modrost je shramba znanja, mnenj in uvidov, pridobljenih skozi življenje (Jarvis 1992, str. 202). V starosti se torej skriva velika moč, a o širini in globini te moči bomo nevedni, dokler bomo zgolj primerjali mladost s starostjo (Thomas v Merriam 2007, str. 9). Prisotnost osebne filozofije starejšim daje življenjski smisel. Osebna filozofija posameznika temelji na razumevanju, prepričanjih, drži, vrednotah itd., katerim pripisuje poseben pomen.

Raziskave o modrosti v tretjem življenjskem obdobju kažejo, da vse več starejših doživlja starost kot vitalno in zdravo obdobje življenja, da to obdobje posamezniku omogoča razvoj njegove notranjosti in uma, spomina in domišljije, čustvene zrelosti in čuta za lastno duhovno identiteto. To je obdobje, ko se ljudje na nek način oddolžijo družbi s svojo modrostjo in izkušenostjo, pridobljeno tekom življenja (Dychtwald in Flower v Merriam 2007, str. 357).

Integriteta ali polnost pomeni stik z neizraženimi deli osebnosti. Pomeni vračanje k delom osebnosti, s katerimi smo izgubili stik zaradi zahtev okolja (Beatty in Wolf 1996), torej je spoznavanje sebe pomemben dejavnik pri doživljanju dostojanstva v starosti.

1.2 Lastnosti starejših

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 do 64 let) (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 11).

V diplomski nalogi za opredelitev ciljne skupine, ki jo obravnavam, uporabljam izraz *starejši*.

Vsak posameznik drugače doživlja svoje staranje, preteklim in sedanjim dogodkom v svojem življenju pripisuje edinstven pomen, vsak piše svojo zgodbo na svoj način.

Starejših ne moremo obravnavati kot homogeno družbeno skupino – niso homogena skupina delavcev, potrošnikov, volivcev, niso homogena skupina učencev. Različni so si po tem, kako je tekla in teče njihova življenjska pot, kakšne so njihove generacijske značilnosti, njihov zdajšnji položaj v družbi, katerega spola so, kakšno je njihovo zdravstveno stanje, položaj v družini, kakšna je stopnja njihovega sodelovanja v družbi, starost je tu manj pomembna (Findeisen 2009, str. 17). Tudi Tyler poudarja, da so starejši zelo raznolika skupina prebivalstva. Tako kot druge starostne skupine, je tudi starejše mogoče razdeliti v različne ciljne skupine, težko ali nemogoče je posploševati njihove skupne značilnosti (Tyler v Glendenning 2001, str. 65). Med starejšimi so te razlike bolj opazne kot pa razlike v letih, saj so njihove zgodbe edinstvene in niti ena ni enaka drugi.

1.2.1 Potrebe starejših

Če želimo razumeti starejše, se je pomembno ustaviti tudi pri njihovih potrebah. Ramovš (2003) navaja razsežnosti človekovih potreb: **biofizikalno**, znotraj katere so potrebe po rasti, zdravju, hrani, tekočini, toploti ipd., **psihično razsežnost**, znotraj

katere navaja potrebo po informacijah, užitku, varnosti in veljavi, **noogeno** razsežnost, znotraj katere izpostavlja potrebo po svobodi, odgovornosti in življenjski orientaciji ter **medčloveško razsežnost** človekovih potreb, ki zajema potrebe po temeljnih medčloveških odnosih, po lastnem ugledu v družbi. Znotraj **zgodovinsko-kulturne razsežnosti** navaja potrebo po učenju, razgledanosti in napredovanju, po ustvarjalnosti in delovni uspešnosti, po predajanju svojih izkušenj drugim, v okvirju **eksistencialne razsežnosti** pa izpostavlja potrebo po doživljanju smisla trenutka, v katerem posameznik živi, in smisla posameznih obdobij življenja kot celote (Ramovš 2003, str. 88).

Tudi Rečnik pravi, da imamo skozi življenje ljudje enake osnovne življenjske potrebe, spreminja se le njihova hierarhija. Kot osnovne človekove potrebe, poleg osnovnih bioloških, navaja čustvene, kognitivne, socialne in potrebe po vrednotah. Te potrebe se uresničujejo na več ravneh: na ravni družine, skupnosti in družbe kot celote (Rečnik 2002, str. 27–30).

Iz tega lahko sklepamo, da človek za zadovoljevanje svojih potreb potrebuje tudi interakcije z drugimi.

Prav tako kot druge starostne skupine, imajo tudi starejši potrebe po bližini, po novem učenju, po druženju. V obdobju starosti v ospredje stopa potreba po izgrajevanju smisla lastnega življenja (Glendenning 2000, str. 29–32). Z izobraževanjem lahko starejši te potrebe zadovoljujejo in tako oplemenitijo svojo starost.

V izobraževanju za tretje življenjsko obdobje posameznik stremi k zadovoljevanju osnovnih potreb: čustvene in kognitivne potrebe, potrebe po spoštovanju, potrebe po koristnosti, odgovornosti. Izobraževanje starejših poudarja solidarnost in skrb za soudeležnost starejših v družbi (Rečnik 2002, str. 21–27).

Fischer in Wolf razvrščata potrebe starejših v 5 kategorij (Fischer in Wolf 1998, str. 10):

1. Potrebe po obvladovanju lastnega življenja – minimalna pismenost in samozadostnost. Če te potrebe niso zadovoljene, je odsotna moč za zadovoljevanje višjih potreb. Osnovne potrebe po obvladovanju morajo biti

zadovoljene, da se vzpostavijo socialna prilagoditev, psihično in fizično zdravje.

2. Potrebe po ekspresiji – ustvarjalnosti; aktivnost, ki je v zadovoljstvo sama po sebi. Ukvarjanje z dejavnostmi, ob katerih starejši doživljajo osebno zadovoljstvo, pomembno vpliva na doživljanje kakovostne starosti.
3. Potrebe po prispevanju – želja po prispevanju drugim. Pomembno je, da starejši vzdržujejo socialno mrežo, da se ne osamijo in da čutijo, da s svojim delovanjem lahko prispevajo k dobrobiti skupnosti.
4. Potrebe po vplivanju – potrebe po vplivu na kakovost in smer posameznikovega življenja. Če starejši čutijo, da z lastno dejavnostjo lahko vplivajo na kakovost njihovega življenja, zavzemajo bolj dejavno vlogo v svojem življenju.
5. Potrebe po višji ravni zavedanja, uravnoteženju moči in bremena. Ena izmed pomembnih potreb starejših je tudi potreba po občutenju smisla lastnega življenja in občutek usposobljenosti za soočanje z življenjskimi nalogami.

Za osebno rast in razvoj starejših je najpomembnejše, da se čutijo spoštovane kot edinstveni posamezniki.

Pomembna potreba starejših je potreba po izgrajevanju osebnega pomena. Pomembno je, da se starejši počutijo dejavni ustvarjalci lastnega življenja (Fischer in Wolf 1998, str. 20). Starejši ima močno potrebo po opolnomočenju in integriteti ali dostojanstvu. Graves in Larkin pravita, da sta avtonomija in moralna neodvisnost za starejše še posebno pomembni (Graves in Larkin 2006, str. 67). Posameznik, ki je opolnomočen, je vidno bolj energičen in vitalen. Koncept opolnomočenja se povezuje s posameznikovim občutkom zadovoljstva z lastnim življenjem. Vodi v individualno in kolektivno akcijo (Glendenning 2000, str. 61–76). Opolnomočeni posamezniki so bolj dejavni tako v zasebnem kot tudi v družbenem življenju. Opolnomočenje pomeni sprejemanje odgovornosti za lastno življenje in dejavnost starejših pri sprejemanju odločitev in pomoči vrstnikom, je razvijanje vodstvenih sposobnosti, razširjanje avtoritete in odgovornosti, dajanje priznanja in podpore ljudem in spodbuda, ki jo potrebujejo, da so uspešni (prav tam). Integriteta se kaže v potrditvi človekove naklonjenosti življenju in prevzemanju odgovornosti za svoje življenje (Erikson v

Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 16). Pomembno za razvijanje integritete in opolnomočenja pri starejših je, da ti prepoznajo, da so glavni igralci v zgodbi svojega življenja.

1.3 Starejši in učenje

Koncept vseživljenjskosti učenja, ki ga je opredelila Unescova Komisija za področje izobraževanja starejših, med drugimi izpostavlja naslednje ključne elemente (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 7):

- »vertikalno integracijo«, 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,
- »horizontalno integracijo«, 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),
- »demokratizacijo izobraževalnega sistema«, v smislu enakih možnosti vključevana v izobraževanje ne glede na spol, starost, etično in versko pripadnost.

Dejstvo, da starejši lahko nadaljujejo z izobraževanjem ni več nova ideja, a se starejši izobražujejo manj kot druge starostne skupine. Izobraževanje je zelo pogosto povezano z zaposljivostjo, na deklarativni ravni se v politiki kaže poudarek na učenju, ki ne temelji samo na delu, temveč tudi na duhovni, humanistični dimenziji človeka, a na ravni udeležanja te dimenzije niso zelo vidne (Jarvis 2001, str. 85).

Učenje je za starejše prav tako pomembno kot za druge starostne skupine; za starejše je pomembno tako učenje, ki izhaja iz njihovega formalnega izobraževanja, kot tudi učenje, ki izhaja iz neformalnih in priložnostnih kontekstov. Starejšim je torej potrebno zagotoviti enake možnosti za izobraževanje kot drugim družbenim skupinam.

Po priporočilih UNESCO naj izobraževanje starejših povečuje razumevanje aktualnih problemov in življenja mlajših generacij, pomaga pri oblikovanju prostega časa,

splošnemu zdravju in pospešuje iskanje življenjskega smisla, gradi temelje pri soočanju z upokojitvijo in izzivi, ki jih prinaša zapuščanje trga dela, omogoča tistim, ki so zapustili trg dela ohranjati fizične in intelektualne sposobnosti in sodelovanje v javnem življenju, daje dostop do znanja in vrst aktivnosti, ki jim pred upokojitvijo niso bile dostopne (Glendenning 2000, str. 3–4).

Izobraževanje starejših je torej učenje za sodelovanje z mlajšimi generacijami, učenje za nove družbene vloge in učenje za ohranjanje fizičnih in intelektualnih sposobnosti za dejavnost v javnem in zasebnem življenju.

Starejši so še posebno izpostavljeni različnim tveganjem, kot so slabše finančne zmožnosti, krčenje socialnih omrežij, zmanjšanje zmožnosti samostojnega upravljanja s svojim življenjem in kakovosti življenja. Z izobraževanjem je v družbi mogoče spremeniti razumevanje starosti (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 8). Z izobraževanjem pri starejših razvijamo razvoj njihovih osebnih potencialov (samouresničenje, osebnostna rast) in krepimo njihov družbeni vpliv (prav tam, str. 21). Tudi Hamler poudarja, da je z izobraževanjem mogoče posameznikom omogočati osebnostno rast in oblikovanje identitete (Hamler 2008, str. 11–12).

Sodeč po psiholoških teorijah, se starejši učijo zaradi potrebe po integraciji izkušenj, pridobljenih tekom življenja in zaradi želje po celostnosti in izgrajevanju pomena lastnega življenja. Teorije gerontologov kažejo, da se starejši učijo zaradi potrebe po uspešni prilagoditvi novemu načinu življenja, novim vlogam, da zapolnijo manjkajoča mesta v svoji izobraževalni biografiji, kjer jih vidijo, da dejavno preživljajo svoj prosti čas in ostanejo dejavni v družabnem življenju in povezani s skupnostjo (Luppi 2009, str. 258). Tudi Jarvis ugotavlja, da vključenost starejših v skupnost in sodelovanje v družbenem življenju prispeva k njihovem osebnemu zadovoljstvu (Jarvis 2001).

Pomemben cilj učenja je za starejše torej osmišljanje lastnega življenja in učenje za uspešno delovanje v starosti. Schneider ugotavlja, da učenje pomembno pripomore k uspešnemu soočanju s spremembami, ki spremljajo proces staranja (Schneider 2003, str. 819). Proces učenja pri starejših vključuje sestavljanje lastnih življenjskih izkušenj v smiselno celoto. Lahko bi rekli, da je v ospredju procesa učenja selektivna kvantiteta in ne kvantiteta oziroma količina informacij.

Velikonja (2005) pravi, da v pozni odraslosti nastopi reintegrativna stopnja razvoja. Tedaj upade potreba po pridobivanju spoznanj in njihovi odgovorni uporabi. Starejši znova preverjajo in reintegrirajo svoje interese in se sprašujejo: »Zakaj bi moral vedeti, v čem je smisel tega spoznanja zame?« Postanejo selektivni. V tem obdobju se odrasli vključujejo večinoma v neformalne oblike izobraževanja (prav tam). Starejši imajo drugačen način učenja, bolj prilagojen njihovim željam in zanimanjem. Cilj in pomen učenja je iskanje smisla. Z izobraževanjem dopolnjujejo svoj življenjski zemljevid. Kolland ugotavlja, da starejši izbirajo izobraževanje glede na njihova osebna zanimanja, izobražujejo se z namenom osebnostnega razvoja (Kolland 1993, str. 536).

Cilj izobraževanja starejših je povečevanje njihove samostojnosti, neodvisnosti in sposobnosti skrbeti zase, kar je v nasprotju z odvisnostjo in podrejenostjo (Rečnik 2002, str. 27–30). Lahko torej rečemo, da učenje v starosti prispeva k zavzemanju dejavne vloge v lastnem življenju.

Učenje starejših vključuje osebno rast, razvoj razumevanja in samozavest za sodelovanje v družbi, stremenje k spremembam (Walker 1996). Tako starejši z izobraževanjem pridobivajo zaupanje vase, v svojo sposobnost zavzemanja dejavne vloge tako v zasebnem kot tudi v družbenem življenju. Preko izobraževanja spoznavajo sebe, izgrajujejo v sebi gotovost, s pomočjo katere se lažje soočajo s spremembami v življenju.

Pri učenju v starosti imajo pretekle izkušnje z učenjem tekom življenja pomembno vlogo. Lahko bi rekli, da določajo kakovost učne izkušnje v sedanosti.

Jarvis pravi, da starejši s svojim znanjem, izkušnjami, veščinami, odnosi in vrednotami ustvarja svoj lasten pomen, ki je temelj za razumevanje prihodnjih izkušenj, vsakdanje življenje lahko teče brez zavednega mišljenja, dokler se ne pojavi izkušnja, ki je zunaj posameznikovega razumevanja. Ko pa se zgodi ta trk med posameznikovo biografijo in novo izkušnjo, je potrebno zavedno učenje (Jarvis v Walker 1996). Odziv na nove situacije je lahko tako učenje kot neučenje, slednje pa je posledica tega, da izziv za pretekle izkušnje ni bil dovolj močan in je prevladala stara rešitev (prav tam). Starejši imajo najrazličnejše življenjske izkušnje. Ko se v življenju soočajo z novostmi, jih primerjajo s starimi izkušnjami in na podlagi te primerjave ocenijo kakšna je zanje nova situacija, če njihove izkušnje kažejo, da so

novi situaciji kos, se bodo podali v nove izkušnje, če na podlagi prejšnjih izkušenj sklepajo, da je nova situacija ogrožajoča, se bodo najverjetneje umaknili in ostali pri starem načinu delovanja.

Velikonja (2005) pravi, da skupina odraslih, ki so že upokojeni, usmerja svoj intelektualni napor predvsem v reševanje problemov, ki so zanje osebno pomembni. Torej je njihovo učenje zato bolj selektivno, zanimajo jih na primer skrb za zdravje, poraba prostega časa, dejavnosti za ohranjanje mentalnih sposobnosti. Njihov spremenjen stil življenja jih usmerja v zanje zanimive dejavnosti. Starejši učenje prilagajajo svojemu življenjskemu stilu, na podlagi njihovih preteklih izkušenj izbirajo dejavnosti, ki so zanje osebno pomembne in smiselne. Proces učenja zajema celotno človekovo osebnost, kot se je oblikovala in se oblikuje na podlagi njegovih izkušenj tekom življenja. Cilja učenja v starosti sta integracija in ovrednotenje življenjskih izkušenj, kar pomembno prispeva k doživljanju kakovostne starosti.

1.3.1 Intelektualne lastnosti starejših

Od česa so odvisne intelektualne sposobnosti starejših?

Ugotovitve različnih avtorjev in raziskav kažejo, da je upadanje umskih sposobnosti starejših lahko posledica umske neaktivnosti, čeprav je pri starejših prisoten velik potencial za učenje (Merriam 2007, str. 394–401). Woo in Sharps ugotavljata tudi pomen fizične dejavnosti pri ohranjanju umskih sposobnosti starejših (Woo in Sharps 2003, str. 327). Tudi Glendenning opaža, da miselna in fizična dejavnost prispevata h kakovostnejši starosti (Glendenning 2001).

V starosti je procesiranje informacij počasnejše, dolgotrajni spomin pa s staranjem ne upada (Beatty in Wolf 1996, str. 48–49). Velikonja pravi, da v obdobju starosti postopoma upadajo miselne sposobnosti (Velikonja 2005). Baltes in Smith v raziskavi ugotavljata, da stopnja inteligentnosti s staranjem bistveno ne upada (Baltes in Smith v Kolland 1993, str. 539). Tudi Jarvis ugotavlja, da se človekove umske sposobnosti ne zmanjšajo, ko se posameznik upokoji (Jarvis 2001). Ljudje se v tem obdobju še učijo, dokazano je, da izobraževanje pomaga preprečevati upad kognitivnih sposobnosti (Jarvis 2001 str. 119–126). Kliegel in Altgassen v svoji raziskavi preučujeta spremembe v učenju, povezane s starostjo in ugotavljata, da na učenje v starosti vplivajo predvsem osebni viri moči in pristop k učenju, manj pa je

učna uspešnost povezana s kronološko starostjo (Kliegel in Altgassen, 2006 str. 121). Intelktualne sposobnosti starejših so izredno stabilne, saj več kot polovica starejših (starih od 73 do 99 let) ne kaže večjega upada umskih sposobnosti (Field idr. v Merriam 2007). Tudi Kolland ugotavlja, da starejši ohranjajo zmožnost učenja, posebno še, če so učno dejavni (Kolland 1993, str. 538).

Merriam ugotavlja, da se stopnja inteligentnosti lahko z leti zmanjšuje, ostaja enaka ali se celo povečuje. V bistvu pa imamo zadosti možganske kapacitete, da smo aktivni kolikor želimo, razen ob resni bolezni ali ob izpostavljenosti zelo zahtevnim in stresnim nalogam (Merriam 2007, str. 392–401). Tisti, ki pojmujejo inteligentnost kot večplasten pojem, pravijo, da inteligentnost upada v nekaterih ozirih, je konstantna v drugih, v nekaterih pa celo raste in je odvisna od posameznikove izobrazbene ravni, življenjskih izkušenj splošnega zdravja in načina življenja (prav tam, str. 366–373). Tudi Ramovš pravi, da je dejavno življenje pomembna sestavina miselne svežine v starosti (Ramovš 2003).

Ohranjanje miselnih sposobnosti je povezano tudi s posameznikovo sposobnostjo prilagajanja novim življenjskim okoliščinam, kažejo se povezave med stopnjo izobrazbe in ohranjanjem miselnih sposobnosti v starosti. Podatki tudi kažejo, da se v povprečju pri moških intelektualne sposobnosti zmanjšujejo hitreje kot pri ženskah, pomembno pri ohranjanju intelektualnih sposobnosti pa je tudi zadovoljstvo z uspehom v življenju (Schaie v Merriam 2007).

Če povzamem, lahko ugotovim, da posameznikove umske sposobnosti upadajo tudi kot posledica načina življenja, fizične in miselne nedejavnosti in ne zgolj kot posledica starosti. Posameznikova miselna dejavnost je odločilni dejavnik pri ohranjanju umske vitalnosti. V obdobju starosti se intelektualne sposobnosti postopoma zmanjšujejo, pomembno pa je poudariti, da je ohranjanje stopnje inteligentnosti v veliki meri v rokah posameznika in njegove dejavnosti.

2 Teorije življenjskega poteka in izobraževalna biografija

2.1 Teorije življenjskega poteka

Ule (2008) označuje življenjski potek kot potovanje skozi življenjski cikel od rojstva do smrti. Pri raziskovanju življenjskega poteka preučujemo družbene vzorce tega potovanja in posameznikovo lastno delovanje, vplivanje na smer življenjske poti (prav tam).

Tako Ule izpostavlja, da se raziskovanja življenjskega poteka lahko lotevamo s psihološkega vidika, ko raziskujemo posamične življenjske poteke in biografije, ali s sociološkega vidika, ko raziskujemo družbeni kontekst izobraževalne biografije, s tem da se v sodobni družbi raziskovalna pristopa vse bolj približujeta drug drugemu (prav tam).

Savićević loči dve teoriji življenjskega poteka: **linearno** in **ciklično** teorijo življenjskega poteka. Pravi, da je **linearna teorija** bolj značilna za tradicionalne družbe, kjer se izobraževanje smatra izključno kot domena mladih, v odraslosti prevladuje delo, v tretjem življenjskem obdobju pa prosti čas. Tako ozko zastavljena teorija je vodila v ustvarjanje ovir v izobraževanju, delu in prostem času. Kot posledica tovrstne filozofije so se pojavili tudi socialno-ekonomski problemi in med njimi najbolj izstopajoča brezposelnost, ki se kaže kot posledica izobraževalnega primanjkljaja (Savićević 1989, str. 195).

Kot alternativo linearni teoriji navaja **ciklično teorijo** življenjskega poteka. Tu je značilna porazdelitev izobraževanja, dela in prostega časa tekom celotne življenjske poti. Takšen pogled na življenjski potek je prispeval k razvoju izobraževanja delavcev in starejših (prav tam). Singleton in Harvey prav tako poudarjata, da četudi je večino posameznikove biografije vpete v kontekst dela in ekonomskih okoliščin, je enako pomembno upoštevati domeno prostega časa in socialnih interakcij, ki niso povezane z delom, saj posameznik tekom življenja zavzema tudi druge socialne vloge – vlogo državljana, starša, potrošnika ... (Singleton in Harvey 2008). Tudi Ule (2008) izhaja iz sodobnih teorij življenjskega poteka, ki upoštevajo koncept vseživljenjskosti učenja in navaja dejavnike, ki usmerjajo potek in izobraževanje posameznika tekom življenja; eden je družbena delitev vlog, ki pojmuje življenjski potek kot premike posameznika

skozi družbeno zaželene vloge, odnose, pričakovanja in vrednote, pri čemer gre za spreminjanje socialnega položaja posameznika. Vzporedno s temi dejavniki delujejo tudi institucionalni dejavniki, ki so rituali institucionalnih prehodov, generacijski pritisk in generacijska razmerja. Zelo pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove biografije imajo tudi življenjske prelomnice (prav tam).

Ena izmed teorij življenjskega poteka je tudi **Eriksonova teorija psihosocialnega razvoja**. Njegova teorija nam je lahko v pomoč pri razumevanju procesa staranja in starejših.

Erikson opisuje osem stopenj razvoja, skozi katere se pomika posameznik tekom življenja. Vsaka faza vsebuje krize, ki jih posameznik uspešno ali manj uspešno rešuje. Graves in Larkin pravita, da vsaka faza vsebuje razvojno nalogo, ki za posameznika predstavlja krizo, ki naj bo razrešena (Graves in Larkin 2006, str. 63).

Posamezniki se pomikajo v naslednje stopnje tudi z nezaključenimi nalogami s predhodnih stopenj, kot posledica pa se zmanjša zmožnost prilagajanja dani situaciji. Lahko pa posameznik rešuje nerazrešene situacije tudi iz preteklosti in si tako pridobiva zmožnost za bolj dejavno delovanje v sedanjosti.

Erikson navaja naslednjih osem stopenj psihosocialnega razvoja (Erikson v Praper 1999, str. 85–99):

1. Temeljno zaupanje proti nezaupanju; ugoden izid je občutenje varnosti, ugodja, zaupanja in optimizma, neugoden izid pa je nazadovanje, občutek temeljnega nezaupanja do sebe in drugih. To obdobje zajema prve mesece življenja in je temelj za naslednje faze.
2. Avtonomija proti sramu in dvomu; tu je ugoden izid občutenje samokontrole in občutka ustreznosti. Če otrok doseže občutek varnosti, ustreznosti in pripadanja, začne raziskovati svet, eksperimentira, je samozavesten v odmikanju od staršev v zanimiv svet. Ob neugodnem izidu pa otrok doživlja občutek sramu in krivde.
3. Inicativnost proti krivdi; otrok preizkuša in raziskuje meje svojega obstoja. Ob ugodnem izidu v tej fazi se v svet pomika v duhu pustolovščine in

neodvisnosti, ker čuti zaupanje in povezanost s starši. Ob neugodnem izidu pa doživlja občutek neiniciativnosti in pomanjkanje moralne odgovornosti.

4. Marljivost, delavnost proti manjvrednosti in podrejenosti; v tej fazi se otrok lahko nauči pridobiti priznanje drugih s svojim delom, zaupa v svoje sposobnosti in se vidi kot tisti, ki dela, učeči se, član skupine in prijatelj, možen rezultat v tej fazi pa je tudi konformistična identiteta in opuščanje samoaktivnosti.
5. Identiteta proti zmedi; mladostnik v dobi odraščanja išče osebni jaz. Identiteta se razvija na področju dela in načrtovanja prihodnosti. To je obdobje eksperimentiranja in preizkušanja mej. Ugoden izid v tej fazi je predstava o sebi kot o edinstveni osebnosti, neugoden izid pa razblinjanje identitete, deviantna in konfuzna identiteta.
6. Intimnost proti osamitvi; če posameznik pridobi občutek lastne identitete kot mlad odrasli išče partnerja ali skupino, kateri bo pripadal. Tudi tu je zaupanje ključnega pomena za uspeh.
7. Produktivnosti in prodornost proti stagnaciji, okupiranosti s samim seboj; zdaj odrasel posameznik stremi k ustvarjanju družine, pomoči drugim, ob neugodnem izidu v tej fazi pa doživlja občutek vrtenja v krogu in osiromašenje medsebojnih odnosov. To obdobje traja celo obdobje odraslosti.
8. Dostojanstvo ali obup; zadnja faza je obdobje žetve sadov predhodnih faz. Posameznik lahko čuti poenotenje in dostojanstvo in ima pregleden pogled nad življenjem ali pa občutek, da mu je življenje nekaj ostalo dolžno. (Erikson v Praper str. 85–99).

Pri obravnavanju starejših je posebno pomembna zadnja stopnja, ko prihaja v ospredje vprašanje človekove identitete. Ob ugodnem izidu človek svoje preteklo življenje doživlja kot smiselno, izpolnjeno, ne glede na doživljanje stiske, prikrajšanosti in neuspehe. V osnovi je zadovoljen in uživa življenje v starosti. Neugodni izid se zdaj (če je človek, katerega razvoj je tekkel po negativni spirali, sploh doživel to starost, saj je občutno bolj podvržen boleznim in »nesrečnim slučajem«) pokaže z vso ostrino. Nezadovoljstvo s seboj človek v doživljanju obrne v nezadovoljstvo z življenjem – usodo, ki ti je ostala toliko vsega dolžna (Praper 1999,

str. 96). Ob takšnem izidu govorimo o psihosocialni krizi – razpetosti med možnostjo doseganja integracije in pomiritve in možnostjo obupa – ki se izteče v obupu. V takšnih situacijah so pogoste bolezni in odvisnosti (prav tam).

Posameznikov položaj v obdobju starosti je odvisen od tega, kako je reševal krize in konflikte v predhodnih obdobjih življenja in ne toliko od trenutnih okoliščin. Nekateri na podlagi svojih predhodnih izkušenj spremembe lahko doživljajo kot razburljive in jim predstavljajo izziv, za druge pa so lahko spremembe zastrašujoče in jih vidijo kot predogled konca (Walker 1996, str. 88).

Ugoden izid v stopnjah razvojnega procesa omogoča boljše prilagajanje spremembam v sedanosti, neugoden izid pa se kaže v zmanjšani zmožnosti prilagajanja in nizki samozavesti ter bolj verjetno vodi v odpor in zmanjšano. Erikson predvideva, da lahko psihosocialne krize posameznih stadijev razvojnega procesa lahko razrešujemo tudi izven pričakovane dobe zanje, a to zahteva zavesten trud in predanost, angažiranost. Erikson v zmožnosti razreševanja psihosocialnih kriz poprejšnjih življenjskih obdobj vidi priložnost za večjo kompetentnost v starosti (prav tam, str. 72).

Torej obdobje starosti ponuja priložnost za razreševanje psihosocialnih kriz iz prejšnjih obdobj življenja, rezultat takega dela pa je večje zadovoljstvo starejših s svojim življenjem in zmožnost samostojnega upravljanja lastnega življenja ali avtonomije. Zadovoljstvo s svojim življenjem, zaupanje v lastne sposobnosti in sprejemanje sebe, so torej zelo pomembni dejavniki pri uspešnem soočanju z izzivi starosti (Walker 1996). Tudi Graves in Larkin poudarjata, da občutek zadovoljstva z lastnim življenjem in osebna avtonomija pomembno prispevata k doživljanju kakovostne starosti (Graves in Larkin 2006, str. 66–67).

Pri soočanju s spremembami starejši primerja oceno svojih zmožnosti z oceno zahtevnosti spremembe. Če posameznik oceni, da zahtevnost situacije presega njegove zmožnosti, bo spremembo dojel kot stresno in jo povezal z negativnimi pričakovanji. Če pa bo ocenil da so njegove zmožnosti na višini zahtevnosti spremembe, bo le to razumel kot priložnost za rast. Pomembno je poudariti, da je posameznikova ocena situacije in lastnih zmožnosti vedno subjektivna in rezultat njegovih predhodnih izkušenj (Walker 1996).

Vidimo, da se pri starejših tekom življenja na podlagi izkušenj izoblikuje nek vzorec odzivanja. Za spremembo tega vzorca je ključna posameznikova želja po preoblikovanju svoje izkušnje, njegova pripravljenost na tveganje v novih učnih izkušnjah.

Kot skupno teorijam življenjskih potekov je mogoče izpostaviti prepletenost individualnih učinkov in socialnih okoliščin izobraževalne biografije.

Po Ahl (2006) so sodobnim teorijam življenjskega poteka skupna naslednja načela:

1. Razvoj in staranje sta vseživljenjska procesa – zgodnji odnosi, dogodki in dogajanje v zgodnjih fazah življenja vplivajo na kasnejše odnose, dogajanje in učinke. Raziskave kažejo, da potrditev staršev v otroštvu močno vpliva na posameznikovo samozavest skozi življenje. Raziskovalci tudi ugotavljajo, da družinsko ozadje vpliva na uspeh v šoli bolj kot katerikoli drug dejavnik, povezan z izobraževanjem. Učenci, ki prihajajo iz spodbudnih družinskih okolij, so bolj uspešni v šoli (Uhlenberg in Mueller v Mortimer in Shanahan, 2003, str. 123–148). Palls ugotavlja, da se posamezniki z nižjo izobrazbo manj udeležujejo vseh oblik izobraževanja odraslih kot posamezniki z višjo izobrazbo (Palls v Mortimer in Shanahan 2003, str. 123).
2. Načelo medsebojne odvisnosti življenj posameznikov skozi čas posebno v družini, kjer so člani generacijsko povezani med seboj, se dogaja medgeneracijski prenos. Tudi Cross pravi, da odnos do izobraževanja izhaja tudi iz izkušenj pomembnih drugih (Cross 1981, str. 125). Pri načelu medsebojne odvisnosti je potrebno upoštevati tudi učinek družbenih sprememb na medosebne odnose (Ahl 2006, str. 385) in razlike med generacijami (Economic and Social Research Council 2011).
3. Načelo lastnega delovanja v posameznikovem razvoju pravi, da človekova lastna aktivnost vpliva na rezultat. Posamezniki so aktivni akterji v oblikovanju lastnega življenja, ki sprejemajo odločitve znotraj socialnih in zgodovinskih okoliščin. Pearlin, Nguyen, Scheiman in Milkie v raziskavi ugotavljajo, da ima posameznikovo samostojno razvijanje virov moči odločilno vlogo pri soočanju z življenjskimi izzivi (Pearlin idr. 2007). Torej posameznik ni le pasivni opazovalec, ki se »prepogiba« kot posledica zunanjih okoliščin, temveč

dejavni soustvarjalec lastnega življenja. Tudi Kolland ugotavlja, da je pri izobraževalni biografiji posameznikova lastna dejavnost ključnega pomena (Kolland 1993, str. 538).

4. Vpliv zgodovinskih okoliščin in prostora – življenja posameznikov in družin – je potrebno umestiti v socialni in zgodovinski kontekst. Kolland navaja, da imajo socialne skupine, v katerih se posameznik giba, pomemben vpliv na njegovo izobraževanje (prav tam, str. 547).
5. Biografski čas, družinski čas, zgodovinski čas – poudarjajo pomembnost tranzicij in časa, v katerem nastopijo; za posamezno tranzicijo obstaja najbolj ugoden osebni, družinski, socialni in zgodovinski čas. Tranzicije so dogodki, ki imajo v življenju posameznika poseben pomen. Ob pomembnih življenjskih prelomnicah se intenzivno spreminja posameznikova identiteta, ob teh dogodkih se ljudje naučijo novih stvari o sebi (Cappeliez idr. 2008, str. 62). Wethington pravi, da se ob življenjskih prelomnicah posameznik uči o sebi, na novo postavlja svoje cilje, pridobiva razumevanje o svojih omejitvah in virih moči ter tudi pridobiva novo razumevanje svojega okolja, svoje vloge v odnosu z drugimi (Wethington v prav tam, str. 55). Identifikacija življenjskih prelomnic je povezana z izgrajevanjem posameznikove identitete tekom življenja. Identiteta se tako izgrajuje pod vplivom tako notranjih kot zunanjih dejavnikov, ključna pa je posameznikova interpretacija učinkov teh dejavnikov. (prav tam) Upokojitev je ena izmed pomembnih življenjskih prelomnic, o kateri več govorim v poglavju *Upokojitev*.

Helene Ahl prav tako poudarja, da je posameznikovo usmerjenost k učenju potrebno gledati v širšem družbenem, političnem in ekonomskem kontekstu (Ahl 2006, str. 385).

Staranje je vseživljenjski razvojni proces, kjer pomembno vlogo igrajo tudi interakcije med ljudmi. Vsak posameznik je odgovoren za svoj proces staranja, na njegov življenjski potek vplivajo tudi zgodovinske okoliščine. Vse navedene okoliščine pa se med seboj prepletajo in tvorijo edinstven proces, ki ga vsak posameznik doživlja drugače.

2.2 Izobraževalna biografija

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeli biografijo kot »popis življenja kake osebe« (Pogačnik 2008).

Biografijo lahko označimo kot opis življenja posameznika – pomembnih dogodkov v njegovem življenju, življenjskih prehodov, življenjskih vlog ter pomembnih širših družbenih, zgodovinskih, ekonomskih vplivov na potek njegovega življenja (Withnall 2006, str. 30–31).

Pri raziskovanju življenjske biografije se lahko osredotočimo tudi le na posamezen del le te. Lahko se odločimo na primer raziskovati izobraževanje posameznika. V tem primeru govorimo o raziskovanju izobraževalne biografije. Poudarek pri tem pristopu ni na posameznem življenjskem obdobju, ampak na poteku življenja posameznika in povezavami med dogodki iz različnih obdobj življenja (prav tam, str. 47).

Iz različnih definicij izobraževalne biografije lahko povzamemo tri bistvene skupne lastnosti (Alheit idr. 1995, str. 172–183):

1. Biografija zajema posameznikovo sociokulturno okolje.
2. Skozi biografijo razkrivamo posameznikovo individualno doživljanje.

Weiland ugotavlja, da se pri posamezniku v starosti pojavljajo podobne vrednote kot jih je imel v prejšnjih obdobjih življenja (Weiland 1989, str. 191).

3. Biografija zajema časovno razsežnost tako posameznika kot družbe.

Tudi Kolland pravi, da na izobraževalno pot posameznika vplivajo tako dejavniki znotraj njega kot tudi njegovo socialno okolje (Kolland 1993, str. 547). V posameznikovo biografijo je zajet sociokulturni kontekst njegovega življenja, ki se tudi spreminja skozi življenjska obdobja, kot se tudi spreminja njegovo lastno doživljanje dogajanja.

Izobraževalna biografija je pregled poteka izobraževalne poti skozi življenje posameznika. Je ugotavljanje sestavnih delov posameznikovega izobraževanja po formalni, neformalni in priložnostni poti. Pri raziskovanju izobraževalne biografije

analiziramo različne načine izobraževanja v situacijah in obdobjih tekom posameznikovega življenja.

V literaturi se za koncept posameznikove izobraževalne biografije pojavlja več pojmov – življenjski potek (life course), zgodovina življenja (life history), življenjska zgodba (life story) (Mortimer in Shanahan 2003).

Pri opredeljevanju in preučevanju koncepta posameznikove biografije sem pri različnih avtorjih zasledila uporabo različnih pojmov, vendar nisem zasledila večjih odstopanj v teoretičnih pojmovanjih biografije.

Ahl pravi, da spremembe in prenašajoči se družinski in kulturni vzorci, zgodovinski kontekst ipd. zaznamujejo življenjsko smer posameznika (Ahl 2006, str. 385). Prav tako Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger in Dominace analizirajo biografijo z dveh vidikov, ki se med seboj prepletata – z vidika institucionalnih in kulturnih procesov v družbi ter z vidika posameznikovega individualnega notranjega razvoja (Alheit idr. 1995).

Torej biografija zajema osebna doživljanja posameznika v povezavi z družbeno situacijo. Predstavlja posameznikovo individualno doživljanje ter sovplivanje med posameznikom in zunanjim svetom. Posameznikove izkušnje se oblikujejo ravno na podlagi sovplivanja. Posameznik posega v okolje, sooblikuje interakcije in s tem gradi svojo biografijo. Tako je posameznikovo izobraževanje povezano z njegovo osebno zgodovino ter njegovim socialnim okoljem.

Posameznikova biografija je torej zlitje posameznikovega individualnega življenja in družbe, v kateri je živel in živi.

S človekovim notranjim doživljanjem in njegovim življenjem v družbi se ukvarja mnogo družbenih disciplin, torej raziskovanje izobraževalne biografije zahteva multidisciplinaren pristop. Ule pravi, da je raziskovanje izobraževalne biografije interdisciplinarno, saj zajema področje med psihologijo, sociologijo, antropologijo, pedagogiko, socialno zgodovino in medicino. Meje med temi disciplinami pa so zamegljene in če želimo razumeti razvoj posameznikove biografije, moramo povezati izkušnje vseh disciplin (Ule 2008).

Tudi posameznikova biografija torej predstavlja svojevrstno zmes človekovih doživljanj tekom njegovega življenja, upoštevajoč kontekst okolja, v katerem je živel in živi. Zato je posebnost vsake biografije, človekovega doživetja njegove življenjske zgodbe v tem, da je edinstvena in neponovljiva. Življenjske in izobraževalne poti starejših pa so še posebno zanimive zaradi mnogoterosti in barvitosti njihovih življenjskih in izobraževalnih izkušenj.

Zakaj raziskujemo izobraževalno pot posameznika in kakšen je pomen izobraževalne biografije za posameznika samega?

Ko posameznik pripoveduje svojo izobraževalno biografijo, razkriva svoje individualno doživljanje življenjske in izobraževalne poti. Govekar Okoliš (2000, str. 34–42) pravi, da s pripovedovanjem o svoji preteklosti analizira in vrednoti smisel svojega življenja in dela, kar krepi njegovo samozavedanje in tudi zavestno načrtovanje prihodnjega delovanja. Z izobraževalno biografijo posameznik analizira svojo preteklost (kako se je učil), sedanost (koliko zna in kako se uči) ter prihodnost (kako se bo učil in izobraževal). Pomembno je, da razmišlja o prihodnosti in se odloča za spremembe in novosti v svojem življenju (prav tam, str. 28). Tudi Ray ugotavlja, da pripovedovanje izobraževalne biografije pomembno prispeva k osebnostnemu razvoju posameznika (Ray 2002, str. 137). Fischer in Wolf trdita, da je raziskovanje svojih poprejšnjih obdobij življenja ena izmed pomembnejših potreb starejših (Fischer in Wolf 1998, str. 17). To potrdi tudi Kaufman, ki z raziskovanjem starejših v fazi umiranja ugotavlja pomemben pomen pregleda posameznikove biografije pri vrednotenju lastnega življenja in iskanju smisla (Kaufman 2002, str. 34). Kolland poudarja, da je za kakovost življenja pomembna samorefleksija in načrtovanje lastne prihodnosti (Kolland 1993, str. 536). Tudi Jarvis poudarja pomen ustvarjanja lastne izobraževalne biografije in vlogo učenja kot silnice, s pomočjo katere se naše biografije širijo in razvijajo (Jarvis 2001, str. 41–45). Z razmišljanjem o izobraževalni biografiji posameznik pridobi boljše razumevanje dogodkov in tranzicij v svojem življenju ter pridobiva občutek lastne identitete (Berntsen in Rubin v Cappeliez idr. 2008, str. 62). Pomen izobraževalne biografije je prav v tem, da pregledamo in ovrednotimo svoje pretekle izkušnje in zavzamemo dejavno vlogo pri načrtovanju svoje prihodnosti.

Osebna izkušnja pripovedovanja lastne izobraževalne biografije je že sama po sebi pomembna učna izkušnja, saj vključuje vrednotenje preteklih izkušenj, zavedanje o sedanjosti in načrtovanje prihodnjih učnih izkušenj.

Pripovedovanje izobraževalne biografije krepi razumevanje sebe, pomembno prispeva k občutku vključenosti in vpletenosti v potek lastne zgodbe, rekonstrukciji lastne preteklosti in k načrtovanju prihodnosti (prav tam, str. 55).

Izobraževanje pa ima v vsakem življenjskem obdobju svojevrsten pomen. V določenih življenjskih obdobjih je lahko neka oblika prevladujoča, na primer v obdobju otroštva je v ospredju formalno izobraževanje, seveda pa izobraževanje poteka skozi celo življenje in v najrazličnejših oblikah in kontekstih.

Poglejmo kakšen je pomen izobraževalne biografije v posameznem življenjskem obdobju.

Prvo življenjsko obdobje ali obdobje otroštva in mladosti zajema čas pred vstopom v šolo, nato formalno izobraževanje, osnovno šolo in se konča z izstopom iz začetnega izobraževanja. Ule pravi, da je mladost družbeni status, ko se mlad človek pripravlja in opravlja obveznosti za prehod v odraslost (Ule 2008). Posebno občutljivo obdobje za učenje je obdobje mladostništva, ko človek že ima izoblikovane nekatere osebnostne lastnosti, ki so nastale predvsem v družinskem okolju in kot vpliv okolja, vrstnikov in tudi v formalnem izobraževanju. V tem obdobju se mladi prvič srečujejo z načrtovanjem svoje izobraževalne poti. Govekar Okoliš pravi, da je za mlade v tem obdobju zelo pomembno, da spoznajo pomen izobraževalne biografije kot vodila za nadaljnje življenje (Govekar Okoliš 2000, str. 33–34).

V **drugem življenjskem obdobju** ali obdobju odraslosti se dogajajo pomembne spremembe v izobraževalni biografiji. Drugo življenjsko obdobje zaznamujejo zaposlitev, določen socialni status, dodatno izobraževanje, prevzemanje različnih socialnih vlog, družina, obveznosti in odgovornosti. Pomembna vrednota v obdobju odraslosti je delo, kjer se posameznik pogosto sooča s stresnimi in zahtevnimi nalogami ter spremembami. Pri soočanju s temi okoliščinami pa pristop k učenju igra odločilno vlogo. Govekar Okoliš (prav tam) pravi, da z izobraževalno biografijo lahko ugotovimo pomembne spremembe, vplive in potrebe po znanju, ki so nastale pod

vplivi okolja ter drugih ljudi in oblikovale posameznika, njegovo znanje, vedenje in osebnost.

Tudi ob prehodu iz drugega v **tretje življenjsko obdobje** se dogajajo pomembne spremembe. Človek se upokoji in s tem se zamenja njegov socialni status. Pomembno je, da se odrasli zavedajo, da nimajo več poklicnega statusa in z njim povezanih okoliščin, ki so jim prej nudile občutek varnosti, pripadnosti in samopodreditve, da lahko vstopajo v nove odnose in dejavnosti, ki bi lahko v tretjem življenjskem obdobju zadovoljevale te potrebe. Govekar Okoliš pravi, da starejši s pomočjo raziskovanja svoje izobraževalne biografije analizirajo svojo preteklost in vrednotijo smisel svojega življenja in dela, s pomočjo zavedanja svojega dotedanega življenja, izobraževanja in učenja pa lahko oblikujejo nov načrt izobraževalnih dejavnosti (prav tam, str. 34–37).

Obdobje starosti starejšim ponuja priložnost, da pregledajo svoje življenje, svojo zgodbo, ovrednotijo svoje življenje in iščejo smisel svoje zgodbe.

Tudi Jelenc Krašovec in Kump pravita, da pripovedovanje svoje življenjske zgodbe starejšim pomaga razumeti svoje težave in najti ustvarjalne rešitve ter videti dogajanje na nov način (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 19). Preko izobraževalne zgodovine torej spoznavamo sebe, se učimo o sebi, se zavedamo vloge, ki smo jo odigrali in ki jo igramo v svojem življenju. Pomaga nam prepoznati in prevzeti odgovornost za lastno življenje in zavzeti dejavno vlogo v njem.

V tretjem življenjskem obdobju imajo starejši večjo svobodo za oblikovanje življenja in izobraževanja po svojih željah. Po drugi strani pa se v tem obdobju tudi poveča tveganje socialne izključenosti. Ob upokojitvi starejši prehajajo iz socialne vloge delavca v nove vloge. Ta prehod je zahteven, zato je dobro, da se starejši nanj pripravljajo in da načrtujejo svojo izobraževalno pot.

Izobraževalna biografija je torej temeljit, sistematičen in celosten pregled izobraževalne poti, katere pomen je predvsem v krepljenju zavedanja o svojem preteklem življenju in naši današnji situaciji, iz tega zavedanja pa sledi oblikovanje izobraževanja v danem trenutku, ki naj izhaja iz aktualnih, trenutnih potreb posameznika.

2.2.1 Družbeni vplivi na izobraževalno biografijo

Zaradi hitrih in velikih sprememb v sodobni družbi se tudi pred starejše postavlja naloga prilagajanja novim okoliščinam in sledenja novim družbenim zahtevam. V primerjavi s prejšnjimi zgodovinskimi obdobji je za sodobno družbo značilno hitro in radikalno spreminjanje in tako se tudi od starejših pričakuje dejavno spreminjanje in prilagajanje novim okoliščinam. Za sledenje razmeram sodobne družbe je potrebno dejavno izgrajevanje lastne izobraževalne biografije.

Najbolj stalna lastnost sodobne družbe so spremembe. Govekar Okoliš ugotavlja, da so spremembam podvrženi tako koncept življenjskega ciklusa kot tudi fizična, družbeno-socialna in ekonomsko-gospodarska situacija v svetu (Govekar Okoliš 2000, str. 29–31). Tudi Ule pravi, da so novi načini pojmovanja življenjskega poteka rezultat velikih sprememb v družbi, na trgu dela, v izobraževanju in socialni politiki (Ule 2008, str. 28–41).

Sodobna družba visoko ceni nove zamisli in ideje. Za uspešno delovanje v družbi posameznik potrebuje razvito osebnost, za uspešno sodelovanje v družbi pa se mora nenehno izobraževati in izgrajevati svojo osebnost. Pomembno je, da sodobni človek odkriva, kdo pravzaprav je in česa si želi. To lahko ugotavlja z raziskovanjem in izgrajevanjem svoje izobraževalne biografije (Govekar Okoliš 2000, str. 29–39). V sodobnih raziskavah moderne družbe se poudarja opis sodobne družbe kot družbe tveganja in negotovosti, ki od posameznika zahteva prilagoditev najrazličnejšim okoliščinam in »scenarijem« ter celo pravo mojstrstvo pri soočanju s tveganjem (Attar 2010, str. 119).

Spremembe v ekonomiji in vodilna vloga kvartarnega sektorja tvorijo nove potrebe po znanju. Izobraževanje tako postaja ključnega pomena za posameznika, kot tudi za sodobno družbo (Govekar Okoliš 2000, str. 29–31). Pomen izobraževalne biografije je tudi v usmerjanju znanja za sledenje spremembam sodobne ekonomije. Tudi Attar poudarja, da mora biti posameznik visoko usposobljen in izobražen, da je zmožen slediti spremembam sodobne družbe in ekonomije, da je zmožen živeti v »družbi tveganja« (Attar 2010, str. 119). Ule govori o sodobni družbi, ki ponuja posamezniku mnogo novih možnosti, v katerih pa se ta težko znajde, saj ne obstaja več stabilna družbena struktura, na katero bi se lahko opiral. Ob svobodi in množici izbir je

posameznik izpostavljen tudi velikemu tveganju. Za sodobno družbo je značilno, da je vse manj solidarnostnih skupnosti, ki bi posamezniku nudile oporo, ko je izpostavljen industrijski moderni, za katero je značilno stalno tveganje (Ule 2008, str. 33–39). Tudi Sennett izpostavlja posledice, ki jih ima sodobna družba tveganja na posameznikovo osebnost. Ob odprtih možnostih in izbirah je življenje negotovo in nepredvidljivo, kar posamezniku lahko povzroča stisko (Sennett 1999). Tudi Ahl pravi, da ima sodobna družba do posameznika visoka pričakovanja in ga vzpostavlja kot negotovega (Ahl 2006).

Ljudje se različno soočamo s spremembami sodobne družbe. Nekateri so se zmožni zelo hitro in uspešno prilagoditi novim okoliščinam, drugi pa potrebujejo več časa za prilagoditev novostim.

Govekar Okoliš pravi, da kot posledica različnega sprejemanja novih družbenih zahtev nastajajo vse večje socialne razlike med ljudmi. Tako postaja vedno večja in bolj očitna razlika med ljudmi, ki imajo potrebno znanje in tistimi, ki ga nimajo (Govekar Okoliš 2000, str. 29–31). Tudi Välimaa in Hoffman poudarjata pomen znanja, raziskovanja in inovacij v sodobni družbi. Sodobno družbo opišeta kot »družbo znanja«, ki se je oblikovala kot posledica sprememb v postindustrijski, postmoderne družbi. Analizirata vlogo izobraževanja v kontekstu sodobne »družbe znanja«. Znotraj sodobne družbe poudarjata pomembno vlogo izobraževalnega sistema, ki naj pri ljudeh kultivira znanje za uspešno sodelovanje v družbi (Välimaa in Hoffman 2008, str. 265–285).

Sodobna družba stremi k ekonomskemu razvoju in produktivnosti, starejši pa kot nedejavni ali manj dejavni na trgu dela pri tovrstnem razvoju niso pomembni akterji, zato so odrinjeni na rob moderne družbe. Dragoš in Leskošek poudarjata, da socialno okolje z neenakomernim porazdeljevanjem bogastva, moči in ugleda ustvarja neenakosti med družbenimi skupinami. Navajata ekonomsko, kulturno in socialno dimenzijo kapitala, neenakost pa definirata kot družbeno razdaljo med eno in drugo dimenzijo (Dragoš in Leskošek 2003). Starejši so z vidika ekonomskega kapitala šibkejši, saj večinoma niso več dejavni na trgu dela, kar vpliva na neenakost med njimi in drugimi družbenimi skupinami. Lahko tudi rečemo, da družbeni sistem z neenakovredno obravnavo starejših povzroča ustvarjanje razlik med starejšimi in drugimi družbenimi skupinami.

Staranje je tudi družbeni konstrukt, vpet v politično ekonomijo. Kritična paradigma opozarja na marginalizirano vlogo starejših v družbi. Starejši so finančno prikrajšani, izključeni so iz ponudbe izobraževanja, država jih obravnava kot obremenjujočo družbeno skupino (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 9). Tudi Barr in Russel poudarjata, da neoliberalne vrednote sodobne družbe predstavljajo nevarnost marginalizacije ljudi, ki ne prispevajo k ekonomskemu razvoju družbe (Barr in Russel 2006, str. 106).

Jelenc Krašovec in Kump pravita, da se je vseživljenjsko učenje iz humanističnega razumevanja spremenilo v redukcionistično pojmovanje, da je izobraževanje in učenje omejeno na pridobivanje spretnosti in usposabljanje, povezano z delom za zadovoljevanje potreb gospodarstva in da je tako razumevanje zelo nenaklonjeno izobraževanju starejših, ki so že izstopili iz trga dela (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 8). Tudi Glendenning pravi, da so starejši z vidika trga dela in tržno naravnane sistema neproduktivni (Glendenning 2000).

Razmere v sodobni družbi starejšim torej niso v podporo pri izgrajevanju njihovih izobraževalnih biografij, ker njihovo znanje nima ekonomskih učinkov.

A učenje je moralna pravica starejših, pomembno je upoštevati, da učenje v starosti vodi v opolnomočenje starejših pri iskanju osebne identitete in mesta v postmoderni družbi (Glendenning 2000, str. 27–31). Tudi Rečnik opozarja, da potreba po izobraževanju starejših raste in da je potrebno redefinirati vlogo starejših v sodobni družbi (Rečnik 2002 str. 14–17).

Starejši torej potrebujejo učenje o tem, kako v sodobni, spreminjajoči se družbi zavzeti mesto pomembnih sodelujočih članov. Skozi izobraževanje vzdržujejo stik z družbo, razvijajo razumevanje družbenih sprememb, definirajo njihove vloge v družbi in se osebno razvijajo.

Starejši ob upokojitvi izstopijo iz vloge delavca, ki je v družbi ovrednotena z vidika neoliberalistično manj pomembne vloge upokojenca, upokojenke. Za starejše je to lahko boleč prestop, lahko doživljajo, da so v sodobni družbi neuporabni, z izgrajevanjem izobraževalne biografije pa razvijajo vire moči, da svojemu življenju dajejo vrednost, ki ni povezana samo z materialnimi dobrinami.

V sodobni, tržno naravnani, postmoderna družbi starejši lahko doživljajo krizo identitete, saj vloge v družbi niso predpisane in stalne. Kriza identitete se zgodi, ko posameznik ni prepričan o svojem mestu v življenju, čuti pomanjkanje okvirja, kjer ima življenje pomen. Za starejše je življenje v svetu, kjer so priložnosti nestabilne in nedoločene lahko boleča in zastrašujoča izkušnja (Beatty in Wolf 1996, str. 13–27). Tudi Walker izpostavlja, da je moderna kultura na tistem odklonilna do starejših, človeka vrednoti glede na njegovo produktivnost, kar starejše postavlja v depriviligiran položaj (Walker 1996, str. 37).

Neenakovredni obravnavi starejših v družbi in podcenjevanju se morajo najprej upreti starejši sami, s tem da v vsakdanjih dogodkih in situacijah zaznajo predsodke in stereotipe ter se nanje odzivajo in jih s svojim delovanjem zavračajo.

Za uspešno delovanje v sodobni družbi posameznik potrebuje sposobnost sprejemanja sprememb in sposobnost prilagajanja novim okoliščinam. Več kot ima posameznik znanja, lažje in uspešneje se sooča s spremembami. Načrtovanje in izgrajevanje izobraževalne biografije pri posamezniku krepi samozavest in samozaupanje, ki sta ključnega pomena pri spoprijemanju z izzivi moderne družbe.

2.2.2 Vpliv družinskega konteksta na izobraževalno biografijo

Raziskave kažejo, da družinski kontekst pomembno vpliva na kreiranje posameznikove izobraževalne biografije skozi celotno življenje.

Raziskovalci ugotavljajo, da družinsko ozadje vpliva na uspeh v šoli bolj kot katerikoli drugi dejavnik, povezan z izobraževanjem, saj družinski dejavniki vplivajo na položaj otrok skozi celotno izobraževanje (Uhlenberg in Mueller v Mortimer in Shanahan 2003, str. 124). Učenci, ki prihajajo iz izobraževalno bolj spodbudnega družinskega okolja, so bolj uspešni v šoli (prav tam, str. 123). Tudi Beatty in Wolf navajata, da so zgodnje izkušnje iz primarne družine temeljnega pomena pri odnosu do učenja (Beatty in Wolf 1996). Podobno Uhlenberg in Mueller ugotavljata, da so družinska struktura, družinski dohodek in izobrazba staršev dejavniki, ki pomembno vplivajo na posameznikov uspeh v šoli. Otroci iz socialno ogroženih družin pogosteje ne zaključijo šolanja kot drugi otroci. Družine z višjim socialnim statusom imajo več sredstev in časa za otroke, bolj je tudi verjetno, da so vpeti v družbene mreže, v

katerih je izobraževanje pomembna vrednota. Za posameznikov uspeh v šoli je pomemben tudi odnos staršev do izobraževanja (Uhlenberg in Mueller v Mortimer in Shanahan 2003, str. 124).

Zgodnje izkušnje iz primarne družine močno vplivajo na posameznikovo samooceno lastnih sposobnosti upravljanja s svojim življenjem, kar sooblikuje njegove izkušnje v izobraževalni biografiji tekom življenja.

2.2.3 Vpliv izkušenj s formalnim izobraževanjem na izobraževalno biografijo

Posameznikove izkušnje s formalnim izobraževanjem vplivajo na njegovo nadaljnjo izobraževalno biografijo. Velja, da več formalne izobrazbe posameznik ima, več učenja si želi. Kim in Merriam v raziskavi o udeležbi starejših v izobraževanju ugotavljata, da so tisti, ki se udeležujejo izobraževanja v starosti običajno visoko izobraženi (Kim in Merriam 2004, str. 448). Scala navaja, da so tisti višje izobraženi bolj uspešni v izobraževanju odraslih kot nižje izobraženi (Scala 1996, str. 768).

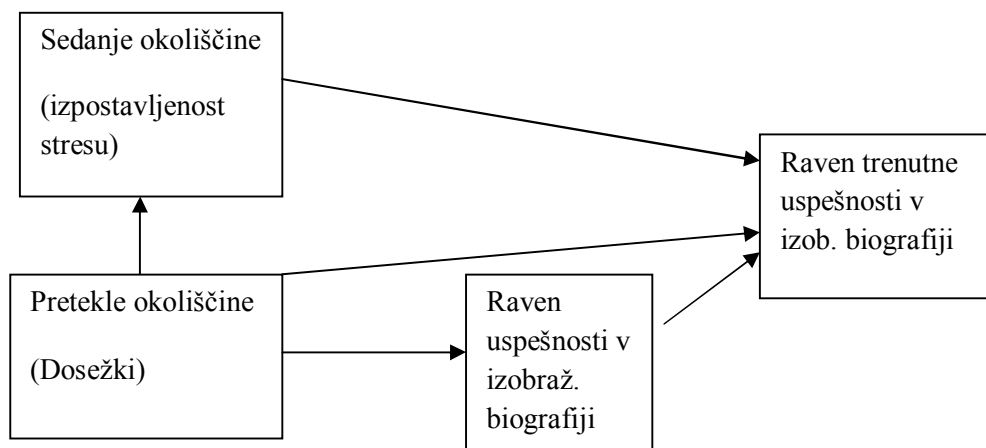
Palls v raziskavi ugotavlja povezanost stopnje izobrazbe in verjetnost udeležbe v izobraževanju odraslih v ZDA. Podatki raziskave kažejo, da se bodo posamezniki z višjo stopnjo izobrazbe bolj verjetno udeleževali izobraževanja odraslih kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe (Palls v Mortimer in Shanahan 2003, str. 123).

Entwisle idr. v raziskavi ugotavljajo, da imajo otrokove izkušnje s formalnim izobraževanjem v prvem razredu dolgoročne posledice za nadaljnje izobraževanje. Podatki prepričljivo kažejo, da otrokov uspeh v prvem razredu napoveduje njegovo izobraževanje skozi življenje (Entwisle idr. v Mortimer in Shanahan 2003). Tudi Scala ugotavlja, da izkušnje s formalnim izobraževanjem vplivajo na udeležbo v izobraževanju odraslih (Scala 1996, str. 770).

Potek izobraževalne biografije močno vpliva na pripravljenost za izobraževanje v odraslosti in starosti. Če posameznik v izobraževanju tekom življenja pridobiva pozitivne izkušnje, obstaja bistveno večja verjetnost, da se bo udeleževal izobraževanja odraslih.

Pearlin idr. prav tako ugotavljajo, da je posameznikova trenutna izobraževalna dejavnost odvisna tako od preteklih izkušenj z izobraževanjem kot tudi od trenutne življenjske situacije posameznika (Pearlin idr. 2007, str. 166).

Graf 3: Odnos med preteklimi in trenutnimi okoliščinami in trenutno uspešnostjo v izobraževalni biografiji



(Vir: Pearlin idr. 2007, str. 167)

S pojmom »raven uspešnosti« oziroma »level of mastery« v izobraževalni biografiji avtorji označujejo posameznikove sposobnosti upravljanja s svojim življenjem. Pretekle izkušnje vplivajo na dožemanje posameznikove trenutne situacije, na to, kako se posameznik vidi znotraj situacije, kako ocenjuje lastne sposobnosti za upravljanje s svojim življenjem, njegovo samovrednotenje pa vpliva na njegovo uspešnost v izobraževanju. Tako negativne izkušnje z izobraževanjem seveda negativno vplivajo na posameznikovo dejavnost v izobraževanju (prav tam, str. 166–167).

P. Cross meni, da je interakcija med samovrednotenjem in odnosom do izobraževanja rezultat preteklih izkušenj in učenja. Otrok, ki rad hodi v šolo in je tam uspešen, bo verjetno razvil dober odnos do izobraževanja, pozitivno bo ocenjeval svoje sposobnosti za učenje, kar pozitivno vpliva na prihodnje izobraževalne izkušnje (Cross 1981, str. 125–131).

Torej vidimo, da pozitivne izkušnje povečujejo samozavest, ta pa je zopet motivacijski dejavnik za udeležbo in zelo pozitivno vpliva na uspeh v izobraževanju.

Po Bourdieu ima posameznik sistem dispozicij, ki ga usmerjajo v dejanja, mišljenje in določajo, kako se vede v socialni mreži. Ta sistem dispozicij je rezultat posameznikovih preteklih izkušenj z odnosi, kolektivnega spomina in načinov mišljenja. Bourdieujeva teorija temelji na ideji, da so posameznikove telesne in

duševne lastnosti, ki so se kreirale tekom njegovega življenja tiste, ki določajo njegova pojmovanja in dejanja. Te lastnosti prispevajo k reprodukciji medsebojnih odnosov, in tudi – če obstaja neskladje med posameznikovimi lastnostmi in socialnim svetom – da se ti spremenijo. Skozi socializacijo v družini, v šoli, na delu in kasneje v življenju, se pri nekaterih ustvari pozitivna naravnost do učenja pri drugih pa manj pozitivna. Posameznikove osebne lastnosti najbolj določajo odločitev za udeležbo v izobraževanju odraslih (Belanger in Tuijnman 1997).

Če povzamem, lahko trdimo, da izkušnje, ki si jih posameznik pridobi v formalnem izobraževanju igrajo pomembno vlogo pri usmerjanju posameznika k učenju v kasnejših življenjskih obdobjih, vključno z obdobjem starosti.

Vidimo, da na posameznikovo naravnost do učenja vpliva celoten spekter njegovih življenjskih izkušenj z vseh področij njegovega življenja, sem spadajo izkušnje iz družine, s šolo, z delom in iz drugih pomembnih dogodkov posameznikovega življenja.

2.2.4 Pomen identitete in samozavedanja pri izobraževalni biografiji

Identiteta oziroma samopodoba je množica odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe. V ta razmerja vstopa postopoma, in sicer s pomočjo predstav, občutkov, vrednotenj in ocen samega sebe, svojih tipičnih socialnih naravnosti ter ravnanj ipd., ki jih posameznik na podlagi interakcij z drugimi razvija že od rojstva dalje (Kobal 2000).

Samozavedanje bi lahko opisali kot poznavanje sebe, svojih lastnosti, interesov, motivacije in potreb (Govekar Okoliš 2000, str. 37).

S pregledom lastne izobraževalne biografije vsekakor spoznavamo sebe, svojo preteklost, sedanost in načrtujemo svojo prihodnost. Lahko bi rekli, da pregled lastne izobraževalne poti krepi samozavedanje, torej spoznavanje sebe, le to pa pomembno vpliva na uspešno načrtovanje izobraževalne biografije, torej na načrtovanje prihodnosti. Ray ugotavlja, da posameznik skozi pripovedovanje lastne biografije postaja bolj on sam (Ray 2002, str. 9).

Pregled in vrednotenje lastne izobraževalne biografije krepi samozavedanje, ki nam odpira pogled v obdobja našega življenja, v določen čas našega učenja in izobraževanja ter nam pomaga pri nadaljnjih odločitvah za izobraževanje (Govekar Okoliš 2000, str. 37). Pri načrtovanju izobraževalne biografije je torej najpomembnejša zavest o sebi.

Pomembno je, da je pri izobraževalni biografiji posameznik iskren do sebe, da pozna lastne potrebe, saj lahko tako svoje prihodnje izobraževanje prilagaja svojim osebnim interesom in zmožnostim.

G. H. Mead pravi, da se zavedanje sebe oblikuje na podlagi interakcije s pomembnimi drugimi v zgodnjem otroštvu. Otrok opazuje in posnema stališča, besede in akcije drugih. Po Meadu je torej doživljanje posameznika neizogibno povezano s socialnim okoljem. Samozavedanje se v veliki meri oblikuje na podlagi tega, kako nas vidijo pomembni drugi (Mead v Walker 1996, str. 98). Samozavedanje se torej oblikuje skozi odnose z drugimi. Pomembno vlogo pri oblikovanju samozavedanja imajo tako pričakovanja, ki jih naši bližnji gojijo do nas. V otroštvu se naučimo vse, kar drugi želijo, da se naučimo. S pregledom osebne izobraževalne biografije lahko ugotovimo, kdo je oblikoval našo osebnost, naše zavedanje samega sebe, kateri dogodki so zaznamovali naše vedenje (Govekar Okoliš 2000, str. 37–38).

Iz povedanega lahko sklenemo, da je pri raziskovanju izobraževalne biografije pomembno analizirati tudi obdobje otroštva. Posameznikove zgodnje izkušnje iz primarne družine močno zaznamujejo njegovo samopodobo. Na podlagi povratnih informacij pomembnih drugih se posameznik nauči nagovarjati sebe. Pomembno pa je, da se starejši zavedajo, da imajo danes možnost naučiti se nagovarjati sebe, kar spodbuja k novim izkušnjam, k možnostim, da se naučijo kaj novega o sebi.

Z osebno izobraževalno biografijo imamo možnost ponovno ovrednotiti naše izkušnje iz otroštva, kar nam pomaga bolje razumeti sebe, kaj smo danes in dejavno načrtovati prihodnost, v skladu s svojimi željami.

2.2.5 Upokojitev kot življenjska prelomnica

Upokojitev je pomembna življenjska prelomnica v posameznikovem življenju. Potreba po prilagoditvi novim življenjskim okoliščinam, povezanim z upokojitvijo, tvori močno motivacijsko silo za učenje.

Obdobje upokojitve traja dalj časa kot v preteklosti. Ljudje preživijo v pokoju tudi do 20 let življenja. Upokojitev pa za nekatere tudi ni prostovoljna, lahko je posledica bolezni, nezmožnosti opravljanja dela ali odpuščanja. Starost odraslih ob upokojitvi je različna, za povprečno starost upokojitve pa velja okrog 65 let (Bjorklund in Bee 2008, str. 223–224). V Sloveniji je povprečna starost ob upokojitvi 58 let (Statistični urad Republike Slovenije 2011).

Na čas upokojitve vpliva več dejavnikov. Eden izmed njih je zdravje. Na eni strani lahko povečani stroški za zdravstveno oskrbo povečajo možnost, da bo posameznik ostal na delu, na drugi strani pa slabo zdravje lahko zmanjšuje zmožnost za delo, kar prispeva k zgodnejši upokojitvi (prav tam, str. 224–226).

Pri odločitvi za upokojitev je pomemben tudi finančni vidik – dohodek po upokojitvi, v primerjavi z dohodkom na delovnem mestu. Zmanjšana finančna zmožnost je pomemben negativni vidik upokojitve (prav tam). Žnidaršič in Dimovski prav tako opozarjata, da so starejši bolj izpostavljeni socialno-ekonomski izključenosti (Žnidaršič in Dimovski 2009, str. 38).

Odločitev za upokojitev pa ne sestoji samo iz finančnih vzrokov, nekateri ljudje so zelo predani delu in v njem uživajo, zato se kasneje odločajo za upokojitev (Bjorklund in Bee 2008, str. 224–226).

Na odločitev za upokojitev pomembno vpliva tudi posameznikova družina, če otroci še živijo doma in če jih starši finančno podpirajo, je bolj verjetno, da bodo dalj časa ostali na delu (prav tam).

Vidimo, da na odločitev za upokojitev vpliva vrsta dejavnikov, kot so zdravstveni razlogi, finančni vidik, posameznikova družinska situacija in posameznikov odnos do dela, ki ga opravlja. Ob upokojitvi se zgodijo spremembe na več področjih posameznikovega življenja. Službene dolžnosti se umaknejo dejavnostim, ki so človeku bolj osebno pomembne, spremeni se socialna mreža, izguba bližnjih,

partnerja, otroci odidejo od doma, pogosto starejši v času pokoja prevzamejo skrb za vnuke, ker razpolagajo z več prostega časa in imajo tudi več možnosti za delovanje v lokalnem okolju.

Upokojitev je širok pojem in se lahko nanaša na dogodek, proces, vlogo ali status ali obdobje življenja (Kohli in Rein v Walker 1996, str. 9–10). Walker pravi, da je upokojitev življenjska tranzicija iz formalno priznane socialne vloge – plačane zaposlitve v vlogo upokojenca, da se ne nanaša samo na dogodek izstopa iz trga dela, temveč tudi na posameznikovo življenje po upokojitvi (Walker 1996, str. 3). Upokojitev lahko torej opišemo kot **dogodek** izstopa posameznika iz trga dela, obdobje, ko plačano delo ni več njegova glavna dejavnost, prehod iz formalnega statusa delavca v status upokojenca. Lahko pa upokojitev opišemo tudi kot **proces spreminjanja** načina življenja, ko v ospredje stopajo posameznikove želje in interesi in se lahko bolj svobodno in avtonomno odloča, ker ni več vpet v poklicne obveznosti in skrb za druge. Cahill, Giandrea in Quinn pravijo, da je za nekatere starejše upokojitev dogodek, za večino starejših pa je upokojitev postopen proces prilagajanja novemu načinu življenja (Cahill idr. 2006, str. 515).

Walker podobno navaja, da je upokojitev proces spreminjanja, ki ga lahko gledamo z dveh različnih vidikov: s perspektive kontinuitete ali diskontinuitete. Prva v ospredje postavlja prelomne dogodke, povezane z upokojitvijo, druga pa se bolj nagiba k tezi, da je upokojitev nadaljevanje načina življenja iz prejšnjih življenjskih obdobj z manjšimi spremembami. Diskontinuiteta je bila prevladujoči koncept, ki pravi, da upokojitev prinaša prelomne učinke, ki so skupni vsem, novejše raziskave pa kažejo, da upokojitev oblikuje tako kontinuirane kot diskontinuirane učinke (Walker 1996, str. 20, 25). Skladno s perspektivo kontinuitete tudi P. Hodkinson, Ford, H. Hodkinson in Hawthorn ugotavljajo, da je upokojitev učni proces, ki se začne precej pred dejansko upokojitvijo in se nadaljuje preko simbolnega dogodka upokojitve. Pri takšnem pojmovanju meje med obdobji niso povezane z letnicami, temveč s kakovostjo življenja, ki zaznamuje obdobje v človekovem življenju (Hodkinson idr. 2008, str. 170).

Iz povedanega lahko sklepamo, da je upokojitev kompleksen koncept, ki si ga je potrebno podrobneje pogledati, če želimo razumeti starost in starejše.

Kot posledica prilagajanja spremenjenemu načinu življenja ob upokojitvi, se lahko spreminja tudi posameznikova identiteta.

Raziskave o življenjskem ciklu in življenjskih spremembah, ki sprožijo učenje kažejo, da je v nekaterih obdobjih življenja motivacija za učenje še posebno visoka (Cross 1981, str. 144). Havighurst pravi tem dogodkom »teachable moments« ali dogodki oziroma obdobja, ko je posameznik še posebno občutljiv in dovzeten za učenje (Havighurst v prav tam, str. 127).

Tudi Hodkinson pravi, da je upokojitev proces, znotraj katerega je učenje neizogibno in del procesa upokojitve (Hodkinson 2008, str. 168). Upoštevajoč dejstvo, da se v procesu intenzivnega učenja spreminja posameznikova identiteta (Marentič Požarnik 2010), lahko rečemo, da upokojitev spremljajo spremembe v posameznikovem doživljanju sebe.

Nekateri starejši ob upokojitvi doživljajo krizo identitete, drugi pa spremembe ob upokojitvi doživljajo kot manj stresne, saj nadaljujejo z istimi vzorci delovanja kot pred upokojitvijo. Stresna je lahko tudi izguba družbenega in delovnega položaja (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 10).

Jarvis pravi, da je upokojitev lahko za posameznika stresna tudi zato, ker ni več z delom povezane strukturiranosti (Jarvis 2001, str. 64). Rečnik pravi, da je odvzem profesionalnega naziva in statusa za mnoge starejše dejavnik osebnostne krize (Rečnik 2002, str. 30–35). Tudi Walker pravi, da kriza identitete lahko nastopi, če posameznik zaradi delovnih obveznosti ni posvečal dovolj pozornosti drugim področjem svojega življenja. Upokojitev je lahko za posameznika neprijeten in ogrožajoč dogodek, ki ga spremljajo občutki negotovosti, izključenosti in osamljenosti (Walker 1996, str. 90).

Prav tako Jarvis izpostavlja, da je upokojitev za posameznika lahko zelo stresen prehod, ob toliko odprtih možnostih lahko posameznik občuti stisko. Poudarja, da se z zavzemanjem dejavne vloge v svojem življenju posamezniki lahko uspešno soočajo z izzivi in plemenitijo svojo biografijo (Jarvis 2001, str. 41).

Skyenner pravi, da je vsaka večja sprememba v življenju človeka stresna in upokojitev uvršča visoko na lestvico življenjskih dogodkov, ki so pri človeku vzrok za doživljanje stresa (Skyenner 1993, str. 64–65). To lahko povežemo z Eriksonovo teorijo, da je za

osebno rast in avtonomijo potrebno razreševanje identitetnih kriz tekom življenjske poti (Erikson v Praper 1999, str. 85–99). Nekateri posamezniki ob upokojitvi doživljajo krizo identitete, posledica uspešnega razreševanja le te pa je večja osebna avtonomija.

Upokojitev pa je vsekakor manj stresna, če se posameznik nanjo pripravlja. Jarvis, Scala in tudi drugi avtorji govorijo o pomenu priprave na upokojitev pri doživljanju kakovostne starosti (Jarvis 2001, str. 64; Scala 1996). Taylor-Carter in Cook navajata, da se tisti, ki se pripravljajo na upokojitev uspešneje prilagodijo novim okoliščinam. Pri načrtovanju upokojitve ljudje razjasnijo svoja pričakovanja v zvezi s prehodom. Planiranje spodbuja postavljanje finančnih načrtov in načrtovanje prostega časa, kar olajša tranzicijo (Taylor-Carter idr. 1997, str. 273–289). Bjorklund in Bee navajata, da velika večina tistih, ki so intenzivno načrtovali upokojitev pravi, da je upokojitev zanje najboljše življenjsko obdobje (Bjorklund in Bee 2008, str. 222–223).

Jarvis navaja, da na zadovoljujočo upokojitev vpliva posameznikovo zdravstveno stanje, njegova socialna mreža, bivanjski pogoji (nastanitev), njegov finančni položaj, aktivnost v dejavnostih, ki ga veselijo in izgrajevanje osebnega pomena lastnega življenja (Jarvis 2001, str. 63).

Walker navaja, da se ob upokojitvi spremenijo socialne interakcije, ni več socialnih odnosov, ki so povezani z delom, upokojeni bodo bolj odvisni od družine in prijateljev, imeli bodo veliko več prostega časa, če pa imajo malo prijateljev ali so brez družine, je potencial za osamljenost velik. Pravi celo, da je za nekatere izguba službe podoben udarec kot izguba ljubljene osebe (Walker 1996, str. 89).

Nekateri starejši želijo tudi po upokojitvi ostati delavno aktivni. Žnidaršič in Dimovski pravita, da zaradi sodobnih ekonomskih razmer in pomanjkanja kadrovskega potenciala starejšim grozi potencialna izključenost iz trga dela, kar vpliva na bolj ali manj kakovostno staranje (Žnidaršič in Dimovski 2009, str. 38). Ni pa nujno, da je upokojitev popoln umik iz trga dela. Pomembno je, da imajo starejši možnost ostati delavno aktivni, če tako želijo. Cahill idr. pravijo, da je za starejše delo priložnost, da ostanejo aktivni in produktivni, kar pozitivno vpliva na doživljanje kakovostne starosti (Cahill idr. 2006, str. 124). Tudi Žnidaršič in Dimovski govorita o vlogi delodajalcev pri zagotavljanju večje vključenosti in blaginje starejših. Poudarjata, da delodajalci lahko starejšim zagotavljajo ustrezne pogoje, da ostanejo dejavni na trgu dela, kar ima

pozitivne učinke pri starejših samih, kot tudi pozitivno vpliva na socialno-ekonomske razmere (Žnidaršič in Dimovski 2009, str. 39).

Ob upokojitvi se človekovo življenje spreminja, spreminjajo se okoliščine njegovega življenja in preoblikuje se njegova identiteta. Uspešno soočanje s spremembami, ki spremljajo upokojitev, je predvsem odvisno od virov moči znotraj posameznika in podpore njegovega okolja.

2.2.5.1 K sodobnim pojmovanjem upokojitve

Novodobna pojmovanja upokojitve gredo v smer opolnomočenja posameznika. Kaže, da se stereotipi o nedejavnosti in nemoči razblinjajo in namesto njih stopa v ospredje pojmovanje upokojitve kot obdobja novih možnosti, kjer je starejši glavni igralec, ki se odloča, kako jih bo izkoristil.

Gerontologi poudarjajo, da tretje življenjsko obdobje ni zaznamovano z odvisnostjo, slabim zdravjem in neaktivnostjo; to so izkušnje manjšine in ne večine starajočih se posameznikov. Sodobna pojmovanja opisujejo upokojitev kot uporabno in potencialno pozitivno obdobje, tako za posameznika kot za družbo (Walker 1996, str. 3–18). Tudi Glendenning pravi, da se v sodobnih pojmovanjih upokojitve vse bolj pojavlja koncept opolnomočenja, ki poudarja dejavnost posameznika v obdobju upokojitve in izpostavlja priložnosti in vire moči znotraj posameznika, ki mu lahko omogočajo dejavno upokojitev. Sodobnejši modeli upokojitve imajo za skupno temo pojmovanje življenja kot vseživljenjske kariere, življenjske zgodbe, načrtovanje življenja, prihodnosti in upoštevanje življenjskih izkušenj (Glendenning 2000, str. 61–76).

Če povzamem, lahko rečemo, da sodobnejši modeli upokojitve posameznika postavljajo na oder dogajanja življenje posameznika. Sam načrtuje svoje življenje, sprejema odločitve, se ravna po svojih potrebah.

Walker navaja naslednje modele upokojitve, ki se med seboj razlikujejo glede na cilje, na katere se osredotoča posameznik, glede na vsebino, ki jo zajema izobraževanje in – kar se nam zdi najpomembnejše – kako se posameznik uči, kakšen odnos ima do učenja in koliko zavzema dejavno vlogo v procesu učenja. Govori o **bančniškem modelu** upokojitve, o **modelu »uspešne upokojitve«**, o

modelu, ki opisuje upokojitev kot **življenjski preskok**, in modelu, ki opisuje upokojitev kot **proces postopnega soočanja s spremembami**.

Bančniški model opisuje starejšega kot nedejavnega, ki v obdobju starosti potrebuje pomoč pri soočanju s krizami. Starost opredeljuje kot nedejavno obdobje, ko so starejši odvisni od drugih (Walker 1996, str 27–29). Bančniški model opredeljuje starost in starejše zelo pesimistično in deterministično. Naslednji je **model »uspešne upokojitve«**, ki starejšemu pripisuje bolj dejavno vlogo kot bančniški model, starost pojmuje kot obdobje upada in izgub, ko je starejši odvisen od pomoči drugih. Model, ki opisuje **upokojitev kot življenjski preskok**, povezuje upokojitev s prelomnimi učinki, ki so povezani s prevzemanjem novih socialnih vlog. Starejšega vzpostavlja kot dejavnega oblikovalca lastnega življenja. Poudarja pomen podpore okolja posamezniku pri soočanju s spremembami. Model, ki opisuje upokojitev kot **proces postopnega soočanja s spremembami**, opredeljuje staranje kot vseživljenjski proces spreminjanja in rasti, znotraj katerega se starejši uči iz osebnih izkušenj, sprejema avtonomne odločitve o svojem življenju in dejavno načrtuje svojo prihodnost, pri čemer mu je v podporo sodelovanje z drugimi (Walker 1996, str 27–29). Sodobna pojmovanja upokojitve se skladajo z zadnjima dvema opisanima Walkerjevima modeloma upokojitve – »upokojitev kot življenjski preskok« in »proces postopnega soočanja s spremembami«, saj starejšega opisujeta kot dejavnega ustvarjalca svojega življenja, ki se je sposoben samostojno odločati o svojem življenju in se soočati s spremembami, ki jih prinaša upokojitev, medtem ko »bančniški model« in »model uspešne upokojitve« posamezniku v obdobju upokojitve pripisujeta manj delavno vlogo in večjo odvisnost od drugih.

Jarvis navaja štiri modele doživljanja upokojitve (Jarvis 2001, str. 63):

1. Tranzicija v starost – pojmuje upokojitev kot obdobje upada, počitka, upočasnitve in priprave na negativne vidike staranja.
2. Nov začetek – pojmuje upokojitev kot čas novih priložnosti, poudarja svobodo pri zasledovanju dolgo pričakovanih ciljev in uživanje življenja.
3. Kontinuiteta – model, ki vidi ta čas kot nadaljevanje življenjskih vzorcev, ohranjanje načina življenja iz prejšnjih življenjskih obdobj.

4. Vsiljena motnja – služba je nenadomestljiva, upokojitev je nesmiselna in razočarajoča. Upokojitev pojmuje najbolj pesimistično, kot obdobje brez pomena.

Če primerjamo Glendenningove in Jarvisove modele upokojitve med seboj, lahko opazimo, da oba ločujeta med modeli, ki vzpostavljajo posameznika kot samostojnega, samoiniciativnega in svobodnega, ki se je sposoben uspešno soočiti z izzivi upokojitve in modeli, znotraj katerih je posameznik na nek način nebogljen, nedejaven in odvisen od drugih. Prav tako oba ločujeta med modeli, ki upokojitev povezujejo s prelomnimi učinki in modeli, ki pojmujejo upokojitev kot bolj postopen prehod v novo obdobje, ko posameznik ohranja življenjske vzorce iz poprejšnjih obdobj življenja.

Če povzamem, je »uspešna« upokojitev v največji meri odvisna od posameznikove aktivnosti, prevzemanja odgovornosti za svoje življenje in delovanja, od poguma za soočanje z novostmi in iskanja podpore v okolju.

3 Udeležba starejših v izobraževanju

Izobraževanje starejših naj bi bilo sredstvo za dvigovanje zavedanja in zavesti starejših, za spreminjanje njihove vloge v družbi in prizadevanje za kakovost življenja, osebno rast in samouresničenje (Glendenning 2000, str. 57). Za starejše je pomembno, da so dejavni v izobraževanju, saj udeležba v izobraževanju prispeva k doživljanju kakovostne starosti. Walker ugotavlja, da izobraževanje pri starejših krepi njihovo avtonomnost in zavzemanje dejavne vloge v njihovem življenju, spodbuja jih k sprejemanju sprememb, izražanju njihovih potreb in iskanju lastne dobrobiti. Znanje in sposobnosti so starejšim sredstvo za prevzemanje odgovornosti in nadzora nad lastnim življenjem in podpora pri socialnih vlogah (Walker 1996, str. 27–28).

Starejši vstopajo v izobraževanje s celo osebnostjo, z vsemi svojimi izkušnjami, prepričanji o sebi in o učenju. Z dejavnostjo v izobraževanju starejši spreminjajo

svojo samopodobo, pridobivajo nove izkušnje, na podlagi katerih lahko preoblikujejo svojo samopodobo.

Posameznikova samopodoba je eden izmed najpomembnejših dejavnikov udeležbe v izobraževanju (Cross 1981, str. 124–125). Samovrednotenje posameznika izhaja iz njegovih preteklih izkušenj, iz katerih se je naučil kakšen je, koliko je sposoben, kako ga vidijo drugi, posameznik se identificira s pogledom pomembnih drugih in sebe vidi skozi njihove oči. Iz tega izhaja, da na njegovo samopodobo močno vpliva tudi njegovo družinsko in širše socialno okolje. Odnos starejših do izobraževanja temelji na njihovih izkušnjah, povezanih z izobraževanjem tekom njihovega življenja. Če si posameznik tekom življenja pridobi mnogo negativnih izkušenj, lahko razvije negativen odnos do izobraževanja.

Ko posameznik tehta možnost ali bi se udeležil izobraževanja, ocenjuje sebe ali je sposoben uspešno sodelovati ali ne, na podlagi te ocene se odloča za podajanje v novo izkušnjo ali ostajanje na starem. Izobraževanje starejših je pomembno, saj tu lahko starejši tudi prevrednotijo svoje predhodne izkušnje z izobraževanjem in dejavno oblikujejo svoje izobraževalne biografije. Beatty in Wolf poudarjata, da je pomembno, da izobraževalci odraslih poznajo biografije starejših, jim pomagajo, da spreminjajo lastne biografije, jih okrepijo, jih pomagajo uporabiti v novih učnih situacijah (Beatty in Wolf 1996, str. vii–vii).

Rogers pravi, da se posamezniki izogibajo izkušnjam, ki povzročajo spremembe v samopercepciji. Posameznik si na podlagi tega, kako ga vidijo pomembni drugi ustvarja »pravila« o tem, kakšen je in kako je prav, da deluje. Če se nova izkušnja ne sklada s temi pravili, jo bo posameznik zaznal kot ogrožajočo (Rogers 1994). Tako si lahko posameznik na podlagi negativnih izkušenj ustvari prepričanje, da se ne zmore uspešno učiti in se zato ne podaja v nove priložnosti za učenje, ker so zanj ogrožajoče. Podobno Bandura pravi, da posamezniki sami ocenijo, koliko so se sposobni soočati s situacijami – ali so situacije izziv, so negotove, nepredvidljive, stresne. Naše ocene samoučinkovitosti so glavni dejavnik, ki vplivajo na to, ali se podamo v učenje ali ne. Te ocene črpamo iz naših preteklih izkušenj (Bandura v Beatty in Wolf 1996, str. 39). Tudi Walker govori o tem, da sprejemamo izkušnje iz okolja, jih selekcioniziramo in izberemo. Ta izbrani material vgradimo v naše že obstoječe znanje in ideje na kompleksen, kumulativen način. Posledično notranji

svet, ki ga vsak izmed nas ustvarja in na podlagi katerega interpretiramo zunanje dogodke, vsebuje veliko materiala, ki je v veliki meri neodvisen od trenutnega zunanjega dogajanja, odseva naše zgodnje izkušnje. Če so bile te izkušnje zelo različne od sedanjih, bodo naše trenutne interpretacije neprimerne in neuporabne. Morda bomo ignorirali in odvrčali sedanje izkušnje, si jih interpretirali glede na naše pretekle izkušnje, zato bo naše doživljanje realnosti izkrivljeno in se bomo manj uspešno prilagajali novim okoliščinam. Ko imamo izkušnje, ki se lahko uspešno nanesejo na novo situacijo, bomo bolj uspešni pri prilagajanju novi situaciji, naše interpretacije dogajanja bodo bolj točne (Walker 1996, str. 65). V procesu učenja vedno znova definiramo, kdo smo in spreminjamo vrednote in čustva, povezana z našimi definicijami sebe. Z učenjem pridobivamo zmožnosti drugačnega gledanja nase in na druge, na vzorce mišljenja, na naše vedenje (Beatty in Wolf 1996). Tu je pomembno poudariti vlogo izobraževanja, ki lahko nudi nove izkušnje, v katerih se posamezniki lahko učijo konstruktivnih vzorcev delovanja. Udeležba starejših v izobraževanju obogati njihovo starost. Izobraževanje je priložnost za zavzemanje dejavne vloge v obdobju po upokojitvi.

Kolland s pojmom »plasticity« opisuje posameznikovo zmožnost oblikovanja lastnega življenja, kljub zunanjim oviram, s katerimi se srečuje (Kolland 1993 str. 538). Pravi, da se starejši soočajo z različnimi omejitvami in tako z različno razvito sposobnostjo prilagajanja spremembam. Kollandov koncept plastičnosti pa govori o tem, da ni nujno, da izkušnje iz preteklosti omejujejo prihodnji razvoj, da je primanjkljaje mogoče popraviti. Tudi McClusky poudarja pomembnost virov moči za uspešno soočanje z izzivi in ohranjanje osebne avtonomije znotraj posameznika in v njegovem okolju (McClusky v Hiemstra 1998, str. 5). Erikson povezuje doseganje osebne avtonomije tudi z razreševanjem razvojnih kriz preteklih življenjskih obdobj, kar omogoča večjo svobodo izbire in zadovoljstvo v sedanjosti. (Erikson 1967) Tudi Skinner pravi, da lahko razvojne krize predelamo tudi kasneje v nadomestnih izkušnjah, v katerih nadoknadimo zamujeno, se naučimo tistega, česar se prej nismo mogli (Skinner 1993). Lahko bi rekli, da je vedno čas za novo učenje.

Pomembno pa je poudariti, da je posameznik sam odgovoren za svoje učenje in za svoje življenje. Ne glede na svoje prejšnje izkušnje je le sam odgovoren za svojo sedanjost.

V novi učni situaciji vedno stojimo kot pred novim vzponom, z nahrbtnikom naših predhodnih izkušenj, če je ta prenapolnjen s težkimi slabimi izkušnjami, nam bo primanjkovalo energije za nov vzpon. Pomembno pa je poudariti tudi, da v odraslosti sami lahko urejamo vsebino našega nahrbtnika, če le imamo pogum.

Pomembno je, da se starejši zavedajo, da sami izbirajo svojo realnost, seveda v okviru možnosti in okoliščin v katerih živijo, a vendarle so oni tisti, ki se odločajo o sebi. Beatty in Wolf učenje opisujeta kot proces, ki zahteva razvoj ustrezne ravni osebne avtonomije in poudarjata, da odgovornost za učenje leži znotraj posameznika, ki aktivno ustvarja svojo realnost (Beatty in Wolf 1996, str. 36, 37, 112).

Lahko rečemo, da izkušnje oblikujejo osebnost, osebnost pa tudi oblikuje življenje, ključni dejavnik je torej pripravljenost starejših za nove izkušnje, pogum za oblikovanje življenja po svoje, morda drugače kot kažejo njihove predhodne izkušnje.

Po Kollandu je za razvoj posameznikove osebnosti in doživljanja zadovoljujoče starosti pomembno sledenje lastnim željam in tveganje v novih izkušnjah (Kolland 1993, str. 540).

Izobraževanje starejših naj bi obravnavalo starejše kot osebnosti v kontekstu njihove življenjske situacije. Nagovarjalo naj bi njihove aktualne življenjske probleme in razvijalo njihovo sposobnost zavzemanja dejavne vloge pri reševanju le teh.

Področje izobraževanja odraslih je zelo heterogeno. Tudi udeležba starejših v izobraževanju se med državami pomembno razlikuje. Nekatere države imajo široko ponudbo izobraževanja za starejše, v drugih državah pa je izobraževanje bolj prepuščeno starejšim samim. Krašovec in Kump ugotavljata, da je Slovenija glede vključevanja odraslih v izobraževane nekoliko nad povprečjem Evropske unije, vendar pa opozarjata, da so med odraslimi prebivalci glede udeležbe v izobraževanju pričakovane razlike. Udeležba v izobraževanju odraslih tudi v Sloveniji s starostjo in stopnjo izobrazbe pada (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 60). Kaže se tudi, da v Sloveniji izobraževalna ponudba ni neprilagojena potrebam starejših, kar gotovo še dodatno prispeva k njihovi slabi pripravljenosti za učenje (prav tam, str. 9).

Podatki kažejo, da je delež starejših (starih več kot 60 let), ki se v razvitih postindustrijskih družbah udeležujejo organiziranega izobraževanja sorazmerno

majhen (Van der Kamp in Scheeren v prav tam, str. 137). Starejši se v povprečju manj kot druge starostne skupine udeležujejo izobraževanja (Dorray in Arrowsmith, Leman, Sargant idr. v Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 137.) Tudi v Sloveniji je delež v izobraževanju dejavnih starejših zelo nizek.

Tabela 1: Starejši od 60 let glede na dejavnost, morebitno dejavnost in nedejavnost v izobraževanju v letih 1978, 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, Mirčeva, Mohorčič Špolar idr. v Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 113)

Od leta 1987 do leta 2004 se je delež starejših, dejavnih v izobraževanju precej spreminjal. Raziskava leta 1987 je pokazala, da je med starejšimi od 60 let dejavnih udeležencev izobraževanja 15,6 %, morebitnih udeležencev 2,6 %, nedejavnih pa kar 81 % starejših. V letu 1998 je bilo med starejšimi od 60 let takih, ki so se izobraževali le 3,6 %, morebitno dejavnih je bilo 21,7 % anketirancev, izobraževalno nedejavnih starejših pa 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. Na podlagi raziskave vidimo, da se je delež dejavnih v izobraževanju od leta 1987 do leta 1998 precej zmanjšal, nato pa spet nekoliko povečal. Upad udeležbe delno lahko pripišemo razlikam med zasnovano raziskavo, kljub temu pa ostaja delež učno dejavnih izredno nizek.

Vidimo, da je večina starejših nedejavnih v izobraževanju, zato je pomembno pregledati, kateri so dejavniki, ki vplivajo na udeležbo starejših v izobraževanju.

3.1 Dejavniki udeležbe starejših v izobraževanju

Na odločitev za izobraževanje vpliva več dejavnikov, razdelimo jih lahko v tri skupine: na sociološke, psihološke in socialne. K sociološkim štejemo izobraževanje v mladosti, prejšnjo udeležbo v izobraževanju odraslih, socialne vloge – delo in prosti

čas, starost in spol. Med psihološke dejavnike uvrščamo ovire za izobraževanje, posameznikove osebne izobraževalne značilnosti in zmožnosti, motivacijo, stališča, namere. Merriam k psihološkim oviram šteje tudi posameznikove vrednote, navade in prioritete. K ekonomskim dejavnikom, ki vplivajo na udeležbo odraslih v izobraževanju, pa štejemo stroške, povezane z izobraževanjem (Merriam 2007, str. 66–67).

Tri skupine dejavnikov, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju (Jelenc Krašovec in Kump 2010 str. 25):

1. Sociološki dejavniki: tu je najpomembnejše izobraževanje v mladosti. Na odrasle vplivajo izkušnje z izobraževanjem v mladosti, ki so povezane z občutkom uspešnosti oziroma neuspešnosti. Bjorklund in Bee poudarjata družinsko ozadje kot enega izmed pomembnejših dejavnikov udeležbe v izobraževanju (Bjorklund in Bee 2008, str. 124–125). Na izobraževanje v odraslosti in starosti pomembno vpliva tudi poprejšnja udeležba posameznika v izobraževanju (prav tam). Pozitivne izkušnje, pridobljene z ustrezno organiziranim in izpeljanem izobraževanju zmanjšujejo vpliv stopnje predhodne izobrazbe na udeležbo v izobraževanju. Mnogo starejših se v svojem prostem času – ne glede na stopnjo izobrazbe – izobražuje zaradi interesov, povezanih s hobiji. Starejši, ki so bili v celotnem življenjskem ciklu dejavni, bodo sorazmerno dejavni tudi v pozni starosti, spremenijo pa se namen, cilj in intenzivnost njihove dejavnosti (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 25).
2. Psihološki dejavniki: sem štejemo ovire za izobraževanje, značilnosti izobraževalne ponudbe, kognitivne zmožnosti in osebne značilnosti, stališča, motivacijo. Ovire je potrebno identificirati in razumeti v odnosu do drugih značilnosti posameznika. Ovire lahko razdelimo v tri skupine: dispozicijske, situacijske in institucijske. Več o ovirah bo govora v poglavju *Ovire pri udeležbi starejših v izobraževanju*.
3. Ekonomski dejavniki: sem štejemo vpliv stroškov, povezanih z izobraževanjem. Povišanje stroškov izobraževanja zmanjšuje pripravljenost vseh skupin odraslih za izobraževanje, torej so stroški pomemben dejavnik udeležbe (prav tam, str. 27).

Vidimo, da dejavnike, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju lahko povezujemo s posameznikovimi preteklimi izkušnjami z izobraževanjem tekom življenja, kot tudi z njegovo trenutno življenjsko situacijo. Pomembno vlogo pri udeležbi v izobraževanju imajo njegove osebne lastnosti in prepričanja ter vrednote, ki so se oblikovale na podlagi izkušenj v primarni družini in kasneje v širšem socialnem okolju. Ne nazadnje je potrebno omeniti tudi stroške z izobraževanjem, ki so prav tako pomemben dejavnik udeležbe v izobraževanju.

Findeisen pravi, da se v izobraževanje starejših vključujejo tisti, ki že v družini, v šoli, v socialnem okolju in kasneje v izobraževanju odraslih spoznajo, da si z učenjem in izobraževanjem lahko pomagajo reševati mnoga življenjska vprašanja, da je izobraževanje vir ugodja in radosti, osebne rasti (Findeisen 2009).

3.2 Motivi za udeležbo starejših v izobraževanju

Starejši se izobraževanja udeležujejo iz različnih razlogov. Raziskave kažejo, da se starejši v izobraževanje vključujejo predvsem zaradi notranje motivacije, saj vključevanje v te dejavnosti poleg samouresničevanja, zadostitve intelektualne radovednosti ter obvladovanja lastnega življenja, pomeni tudi možnost za vzpostavljanje novih prijateljskih vezi in medsebojno pomoč – zadovoljevanje potrebe po varnosti in stabilnosti (Fischer in Woolf, Gaskell, Findeisen v Jelenc Krašovec in Kump 2010 str. 115).

Rečnik ugotavlja, da je eden izmed glavnih razlogov za udeležbo v izobraževanju ohranjanje aktivnosti v družabnem, javnem življenju (Rečnik 2002). Tudi Kim in Merriam ugotavljata, da sta kognitivni interes in socialni stiki prevladujoča motivacijska dejavnika za udeležbo starejših v izobraževanju (Kim in Merriam 2004, str. 448). Motivacija za izobraževanje torej izhaja iz osebnih interesov starejših, iz njihove notranje želje po izobraževanju, motivirajo jih tudi družabni odnosi. V izobraževanju zadovoljujejo svoje potrebe po pripadnosti, življenjskem ravnovesju in spoznavanju sebe.

Najmočnejši motivacijski dejavniki med starejšimi učenci v razvitih zahodnoevropskih državah in ZDA so »kognitivni interes« (intelektualna radovednost), »želja po učenju« »osebna rast in zadovoljstvo« ter »socialni odnosi« (Bynum in Seaman, Gaskell, Kim in Merram, Scala v Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 137).

V Sloveniji so starejši od 60 let leta 2004 kot zelo pomembne razloge za izobraževanje izbrali družabni stik – kar 64 % respondentov, veselje do učenja in izobraževanja 61% respondentov in uspešnost pri delu v stroki 32 % anketirancev, starejših od 60 let. Tudi Rečnik navaja, da sta družabni stiki in želja po učenju dva najpomembnejša razloga za udeležbo starejših v izobraževanju (Rečnik 2002, str. 27–28).

Torej bi lahko rekli, da mnoge starejše k izobraževanju spodbuja želja po kakovostnem preživljanju časa, po druženju ob učenju.

Pomembno je tudi, da imajo starejši pri izobraževanju podporo okolja. Withnall poudarja, da so pomembni motivacijski dejavniki za udeležbo starejših v izobraževanju in za udeležbo v izobraževanju tekom življenja podpora družine, družinske vrednote in podpora širšega socialnega okolja (Withnall 2006, str. 41).

Motivacija za izobraževanje je povezana tudi s pričakovanji, ki jih imajo starejši do izobraževanja. Če ocenijo, da bi izobraževanje lahko izpolnjevalo potrebe, ki so zanje pomembne, to pozitivno vpliva na motivacijo za udeležbo. Pomemben motivacijski dejavnik je za starejše osebna rast in zadovoljstvo, to pa lahko povežemo s potrebo starejših po ovrednotenju njihovih življenjskih izkušenj. Starejši imajo potrebo po tem, da bodo lahko svoje znanje delili z drugimi, da bodo njihove izkušnje in znanje opaženi in ovrednoteni. Jarvis pravi, da je priložnost, da starejši delijo svoje izkušnje z drugimi, se učijo iz izkušenj drugih, ključen element izobraževanja starejših. Poleg tega pa deljenje izkušenj z drugimi krepi tudi občutek povezanosti z njimi, kar je tudi eden izmed pomembnih motivacijskih dejavnikov za udeležbo starejših v izobraževanju (Jarvis 2001). Priznanje in ovrednotenje bogastva izkušenj in uporaba teh izkušenj pri učenju ter deljenje svojih izkušenj z drugimi pri starejših krepi občutek samouresničenja in povezanosti z drugimi.

3.3 Ovire pri udeležbi starejših v izobraževanju

Ovire pri izobraževanju so dogodki in pogoji v življenju posameznika, ki mu otežujejo ali onemogočajo udeležbo v izobraževanju (Wallace 2009).

Pomembno je ugotavljati, kaj starejše ovira, da se ne udeležujejo izobraževanja, saj s tem odpiramo možnosti za odstranjevanje teh ovir. Cross poudarja, da je

raziskovanje ovir pri udeležbi v izobraževanju zelo zahtevno in kompleksno, saj so za ovirami, ki jih navajajo respondenti, kot je pomanjkanje časa in denarja, velikokrat globlji vzroki, kot je nepripravljenost za izobraževanje. Poudarja pomen dispozicijskih ovir, kamor spadajo posameznikove osebnostne lastnosti. Posameznikovo vrednotenje lastnih sposobnosti za uspešno sodelovanje je po njenem mnenju najvplivnejša ovira pri udeležbi odraslih v izobraževanju (Cross 1981, str. 97). Jelenc Krašovec in Kump pravita, da proučevanje udeležbe v izobraževanju odraslih temelji na splošnih teorijah motivacije, ki gledajo človeka iz različnih zornih kotov, na primer kot ekonomsko, socialno, psihološko, biološko učeče se bitje (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 24), Ahl pa pravi, da ga lahko obravnavajo tudi kot kognitivno bitje (Ahl 2006, str. 391). Po mnogih teorijah sodeč, so odrasli notranje motivirani za učenje in stremijo k samoaktualizaciji, zato je potrebno preučevati ovire, ki odrasle odvrtačajo od izobraževanja.

Ovire v izobraževanju v grobem delimo na dispozicijske, situacijske in institucijske. K situacijskim oviram se uvrščajo vplivi, ki so bolj ali manj zunaj posameznikovega vpliva, dispozicijske ovire pa odsevajo posameznikov odnos do izobraževanja (Johnstone in Rivera v Merriam 2007, str. 54–56).

K **situacijskim oviram** štejemo pomanjkanje časa in denarja za izobraževanje, vpliv prijateljev in družine na izobraževanje, oddaljenost od izobraževalne lokacije in nekatere druge dejavnike (Jelenc Krašovec in Kump 2010 str. 26). Pri udeležbi starejših v izobraževanju je pomembna podpora okolja. Če okolje, v katerem živijo ni naklonjeno izobraževanju, je manj verjetno, da bodo izobraževalno dejavni.

Dispozicijske so tiste ovire, ki so povezane s psihičnimi in fizičnimi značilnostmi posameznika. Ahl k dispozicijskim oviram šteje pomanjkanje samozavesti, pomanjkanje zaupanja v lastno zmožnost uspeha v učni situaciji, negativne izkušnje z izobraževanjem in identifikacijo s socialno skupino, znotraj katere izobraževanje ni visoko cenjeno (Ahl 2006, str. 394). Na odločitev za izobraževanje lahko negativno vpliva posameznikov odnos do sebe, samozavest, sposobnosti za učenje. Strah pred neuspehom, občutek nezmožnosti uspešnega sodelovanja v izobraževanju, negativno mnenje o sebi mnoge odvrnejo od izobraževanja.

Med **institucijske** ovire štejemo neustrezno izobraževalno ponudbo, težave z usklajevanjem urnikov, vpisne pogoje, pomanjkanje informacij. Pogosto izobraževalni

programi niso prilagojeni potrebam in željam udeležencev, kar le te odvrča od izobraževanja.

Za starejše je značilno, da se izobražujejo bolj iz osebnih interesov in želje po osebni rasti, pomembno je, da jim je dostopno izobraževanje, ki se sklada z njihovimi potrebami. Če so starejši manj dejavni v družbenem življenju, se kot ovira za izobraževanje lahko pojavi tudi pomanjkanje informacij.

Starejši razpolagajo z več prostega časa kot druge starostne skupine, a se kljub temu večina starejših ne vključuje v organizirano izobraževanje. Pomanjkanje časa navajajo kot pomembno oviro pri izobraževanju.

V raziskavi, ki jo je leta 2004 izvedel Andragoški center Republike Slovenije, so raziskovalci ugotavljali, koliko se starejši v Sloveniji izobražujejo. V raziskavo je bilo vključenih 2457 odraslih. Šlo je za reprezentativen vzorec slovenske populacije; vključeni so bili odrasli prebivalci Slovenije, ki v tistem času niso bili učenci, dijaki ali študentje začetnega izobraževanja. Za potrebe analize izobraževanja starejših so v primerjave vključili vse osebe, starejše od 60 let. V vzorcu raziskave je bilo starejših od 60 let 8,7 % vseh anketirancev. Ti so kot zelo pomembne navedli naslednje ovire: 45 % respondentov je navedlo pomanjkanje časa, 29 % respondentov družinske obveznosti, zdravstvene razloge je navedlo 27 % respondentov in predrago izobraževanje 20 % vprašanih, starejših od 60 let (Jelenc Krašovec in Kump 2010 str. 114). V raziskavi so ugotovili, da so najpogostejše ovire, ki starejše odvrčajo od izobraževanja, oddaljen kraj izobraževanja, konkretne težave, povezane z učenjem, psihološki dejavniki, administrativne ovire, drugi problemi (zdravstvene težave, pomanjkanje informacij ...) (prav tam, str. 116–117).

Glede na ugotovitve raziskav, je pomembna ovira za izobraževanje starejših tudi finančni položaj starejših. Žnidaršič in Dimovski ugotavljata, da so starejši vedno bolj socialno-ekonomsko ogroženi (Žnidaršič in Dimovski 2009, str. 38). Jelenc Krašovec in Kump pravita, da raziskave kažejo, da je 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 (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 114).

Cross pravi, da ima ustvarjanje novih priložnosti skromen vpliv na udeležbo starejših, saj se veliko starejših vidi kot prestare za učenje, poleg tega pa je velika ovira tudi pomanjkanje interesa za njihovo vključevanje v izobraževanje odraslih (Cross 1981, str. 124–125). Podobna problematika se kaže še danes, mnogo starejših meni, da so prestari za učenje in kažejo nizko pripravljenost za izobraževanje. Kljub temu da so starejši v raziskavi z leta 2004 najpogosteje navedli kot oviro za izobraževanje pomanjkanje časa, ne vemo, ali bi se udeležba povečala, če bi imeli na voljo več časa, ki bi ga lahko porabili za izobraževanje, saj si posamezniki svoj čas zapolnijo z dejavnostmi, ki so jim blizu, ki so jim pomembne in če izobraževanje ne spada med te dejavnosti, v njem ne bodo sodelovali. Starejši pogosto v obdobju upokojitve prevzamejo tudi skrb za vnuke, kar povezujem z družinskimi obveznostmi, ki se kažejo kot pomembna ovira pri udeležbi v izobraževanju. Pogosto starejši tudi skrbijo za bolnega partnerja, kar prav tako lahko predstavlja oviro za izobraževanje.

Ovire, kot so starost, bolehnost, pozabljivost, nezainteresiranost idr., so povezane tudi s tem, kako posameznik vidi sebe. Vemo, da se je v starosti mogoče uspešno učiti tudi ob bolezni in da ni pogoj za učenje, da ničesar ne pozabimo. Starejši, ki so bili celo življenje dejavni v izobraževanju, bodo sorazmerno dejavni tudi v starosti, tisti, pri katerih izobraževanje ni imelo pomembne vloge tekom njihovega življenja pa se bodo manj verjetno udeleževali izobraževanja v starosti.

3.4 Odnos starejših do izobraževanja

Izkušnje z izobraževanjem, ki si jih posameznik pridobi tekom življenja ustvarjajo njegov odnos do izobraževanja in njegovo mnenje o sebi kot udeležencu izobraževanja.

Uhlenberg in Mueller ugotavljata, da odnos do izobraževanja vpliva na posameznikov uspeh v izobraževanju. Izkušnje z izobraževanjem pa imajo pomembne učinke tudi v odraslosti, pri delu in uspešnosti v življenju. Posamezniki z bolj pozitivnimi izkušnjami v izobraževanju bolj pogosto sodelujejo v izobraževanju odraslih kot tisti z negativnimi izkušnjami, udeležba v izobraževanju pa pozitivno vpliva na posameznikovo kakovost življenja in dela (Uhlenberg in Mueller v Mortimer in Shanahan 2003, str. 123–142). Cross izpostavlja, da je pričakovanje uspešnosti v

izobraževanju povezano s samozavestjo: posamezniki z visoko stopnjo samozavesti pričakujejo uspeh v izobraževanju, posamezniki z nizko stopnjo samozavesti pa dvomijo o možnosti uspeha (Cross 1981, str. 126).

Cross ugotavlja, da bodo tisti odrasli, ki so dejavni v izobraževanju, bolj verjetno v izobraževanju sodelovali še v prihodnje, predvidoma zato, ker je udeležba povečala njihovo samozavest, ustvarila pozitiven odnos do izobraževanja, to pa je vodilo do pozitivnega odnosa do izobraževanja in kasneje v povečano pričakovanje uspeha ter boljšo predstavo o sebi (prav tam, str. 124–133). Udeležba v izobraževanju torej prispeva k boljši samopodobi posameznika. Pozitivne učne izkušnje tvorijo pozitiven odnos do izobraževanja in posameznika motivirajo za nadaljnje učenje.

Samozavest je torej zelo pomemben dejavnik udeležbe v izobraževanju. Cross ugotavlja, da zgodnji neuspeh v šoli, konstanten neuspeh z učenjem vodi v nizko samozavest (prav tam, str. 133).

Tudi Rubenson poudarja, da bo posameznik z visoko samozavestjo uspešen, medtem ko imajo tisti z nizko samozavestjo dvome o možnosti svojega uspeha. Pomembna je povezava med cilji in pričakovanji ter odnosom do izobraževanja. Od posameznika, ki ima pozitiven odnos do izobraževanja, se pričakuje, da vidi izobraževanje kot sredstvo za doseganje njegovih ciljev in pričakovanj (Rubenson v Desjardins idr. 2006, str. 94, 111).

Glavna hipoteza o odnosu med samozavestjo in udeležbo je, da se bodo tisti z nizko samozavestjo izogibali tveganju, ki je potrebno za učenje novih stvari, zato ker ne pričakujejo, da jim bo uspelo. Po njihovih izkušnjah z izobraževanjem je rezultat truda bolj verjetno bolečina neuspeha kot nagrada v obliki nove službe, napredovanja, občudovanja drugih in zadovoljstvo s sabo, kot posledica uspešnega učenja (Cross 1981, str. 133). Hipotezo potrjujejo ugotovitve, da tisti, ki so bili neuspešni v šoli zgodaj zapustijo šolo in se izogibajo sodelovanju v organiziranem izobraževanju v odraslosti (prav tam).

Vidimo, da se »začarani krog« učnih izkušenj vleče od šolskih izkušenj do odnosa do izobraževanja odraslih.

Poleg posameznikovih lastnih izkušenj z izobraževanjem na njegov odnos do izobraževanja vpliva njegovo družinsko ter širše socialno okolje (Cross 1981, str.

125–126) Tudi Beatty in Wolf poudarjata, da pojmovanja, povezana z učenjem, ki jih delimo s člani družine, pomembno vplivajo na našo pripravljenost na učenje (Beatty in Wolf 1996). Podobno Jarvis ugotavlja, da ljudje, s katerimi preživljamo svoj čas, vplivajo na to, kaj in kako se učimo. Če imajo družinski člani, prijatelji in sodelavci posameznika pozitiven odnos do izobraževanja, bodo silnice za udeležbo pozitivne, večja bo verjetnost, da se bo posameznik udeleževal izobraževanja (Jarvis 2001).

Pozitiven odnos do izobraževanja je tudi nalezljiv (Cross 1981, str. 139), posamezniki se navzamejo zanimanja od drugih, ki jih obkrožajo; bliže kot je »okuženi« učeči se potencialnemu udeležencu, bolj verjetno je, da se bo ta »okužil« z učenjem. Motivacijski dejavnik za udeležbo v izobraževanju so torej tudi socialne interakcije z ljudmi, ki jim je izobraževanje pomembno. Le ti lahko posameznika spodbudijo k udeležbi.

II. EMPIRIČNI DEL

4 Raziskovalni problem

Starostna piramida prebivalstva v Sloveniji se spreminja, izrazito se kaže, da je delež prebivalcev, starih nad 60 let vse večji. Danes je v Sloveniji 14 % otrok in 16,5 % starejših (EUROSTAT 2011) Ljudje v povprečju živijo dlje, prav tako obdobje upokojitve traja dlje kot v preteklosti. Starejši se lahko posvetijo dejavnostim, za katere prej v življenju niso imeli priložnosti, lahko pa svojo starost doživljajo bolj pasivno, neaktivno.

Starejši različno doživljajo obdobje upokojitve, imajo različna stališča glede tretjega življenjskega obdobja, vsekakor pa se ob dogodku – upokojitvi zgodi veliko učenja. Upokojitev kot pomembna življenjska prelomnica ustvarja pri starejših potrebo po izobraževanju, kliče po novih prilagoditvah, razvoju novih virov moči in samodefiniciji. Upokojitev pa lahko spremljajo tudi neprijetna čustva, negotovost, izključenost, resigniranost (Walker 1996, str. 28). Starejši imajo v obdobju upokojitve na voljo vrsto dejavnosti, tudi Univerzo za tretje življenjsko obdobje. Na njihovo pripravljenost za izobraževanje vpliva več dejavnikov, med drugimi njihove pretekle izkušnje z izobraževanjem v mladosti in stopnja izobrazbe, kar je povezano tudi z občutkom uspešnosti oziroma neuspešnosti. Raziskave kažejo, da imajo otrokove izkušnje s formalnim izobraževanjem dolgoročne posledice za nadaljnje izobraževanje (Entwisle idr. v Mortimer in Shanahan 2003, str. 229–244) in torej vplivajo tudi na posameznikovo doživljanje izobraževanja v odraslosti in starosti. Raziskave kažejo, da se bodo posamezniki z višjo stopnjo izobrazbe pogosteje vključevali v vse oblike izobraževanja odraslih (Palls v Mortimer in Shanahan 2003, str. 123). Več formalne izobrazbe posameznik ima, več učenja si torej želi (Cross 1981). Jarvis ugotavlja, da pozitivne izkušnje z izobraževanjem pri posamezniku ustvarjajo prepričanje, da bo izobraževanje zadovoljilo njegove potrebe in da je v njem sposoben uspešno sodelovati, negativne izkušnje z izobraževanjem pa pri posamezniku ustvarjajo občutek neuspešnosti (Jarvis 2001). Uspešnost v izobraževanju je torej rezultat

preteklih izkušenj in napoveduje uspešnost v prihodnjih izkušnjah (Pearlin idr. 2007, str. 166).

Ob življenjskem prehodu – upokojitvi, se pri posamezniku lahko ustvari potreba po izobraževanju za prilagoditev novim življenjskim okoliščinam, za novo identiteto, potreba po izobraževanju za prehod iz enih v druge vloge, za nekatere starejše pa je upokojitev lahko tudi obdobje izgube, upada, odvisnosti, nemoči. Upokojitev je ena izmed večjih prilagoditvenih nalog v tretjem življenjskem obdobju. Zanima me, kaj učenje pomeni v kontekstu življenja starejših ter kakšen je vpliv izkušenj in prepričanj, ustvarjenih skozi življenje.

V raziskavi bom torej ugotavljala, kakšno vlogo igrajo pretekle izkušnje in upokojitev kot življenjska prelomnica na odločitev, ali se bodo starejši vključevali v izobraževanje in kako.

Izhajam iz predpostavke, da starejši, ki se izobražujejo, starost bolj doživljajo kot dejavno življenjsko obdobje kot tisti starejši, ki niso vključeni v izobraževanje. Sprašujem se, ali občutek uspešnosti oziroma neuspešnosti v izobraževanju vpliva na njihovo doživljanje vloge izobraževanja v starosti. Ugotavljala bom, ali je pozitiven odnos do izobraževanja v starosti in doživljanje starosti kot aktivnega obdobja neizogibno povezano z doživljanjem sebe kot uspešnega posameznika v preteklem izobraževanju in življenju nasploh.

V raziskavi bom preučevala, kakšne izkušnje z izobraževanjem imajo starejši, ki so udeleženci Univerze za tretje življenjsko obdobje (v nadaljevanju UTŽO) in tisti, ki niso udeleženi v izobraževanju. Ugotavljala bom, kako so razumeli vlogo izobraževanja tekom življenja. Predpostavljam, da so bili udeleženci UTŽO aktivni tekom življenja in to aktivnost ohranjajo tudi v tretjem življenjskem obdobju. Za tiste, ki se ta čas ne izobražujejo, pa predpostavljam, da so bili tudi v preteklosti v izobraževanju manj dejavni. Menim tudi, da vključitev v UTŽO pri udeležencih ustvarja pozitivna stališča glede starosti, neaktivnost pa pri starejših ustvarja bolj negativna stališča glede starosti. Zanima me, kaj je starejše spodbudilo k udeležbi v izobraževanju, kaj jih ovira, da bi se vključili v izobraževanje, kako doživljajo svojo starost, kakšna so njihova prepričanja, povezana s starostjo. Raziskovala bom, ali se med udeleženci UTŽO in tistimi, ki niso vključeni v izobraževanje pojavljajo razlike v stališčih o starosti in vlogi izobraževanja v tem obdobju. Sprašujem se, koliko so

starejši dejavni v lokalni skupnosti in ali se pojavljajo razlike v vključenosti v lokalno skupnost med udeleženci UTŽO in starejšimi, ki niso vključeni v izobraževanje.

Raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je povezava med preteklimi izkušnjami v formalnem in neformalnem izobraževanju in pripravljenostjo za izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju?
2. Kako starejši, ki obiskujejo UTŽO in starejši, ki niso vključeni v organizirano izobraževanje doživljajo svoje obdobje upokojitve, kako občutijo svojo starost?
3. Kakšna je povezava med stališči posameznika o tretjem življenjskem obdobju in njegovo pripravljenostjo za izobraževanje?
4. Kako vidijo starejši vlogo izobraževanja v starosti?
 - 4.1. Ali so razlike med tistimi, ki se izobražujejo in tistimi, ki se ne?
5. Koliko so starejši dejavni v skupnosti?
 - 5.1. Ali so tisti, ki se izobražujejo tudi sicer bolj dejavni v skupnosti?
6. Kateri dejavniki vplivajo na doživljanje izobraževanja v starosti?
7. Kako vpliva delovna kariera na doživljanje starosti in udeležbo/neudeležbo starejših v izobraževanju?
8. Kako vpliva aktivnost v skupnosti, udeležba v društvih na doživljanje starosti pri udeležencih UTŽO in pri tistih, ki niso udeleženci UTŽO?
9. Kateri so ključni dejavniki, v katerih se razlikujejo tisti, ki se vključujejo v izobraževanje od tistih, ki se ne?
 - 1.1. Kakšna je motivacija tistih, ki se vključujejo v izobraževanje in kaj ovira tiste, ki se ne vključujejo v izobraževanje?

5 Metodologija

5. 1. Metoda

Izvedla sem kvalitativno raziskavo. S polstrukturiranimi intervjuji sem preučevala subjektivno doživljanje posameznikov. Proučila sem vsak primer – izobraževalno zgodovino posameznika posebej, potem pa sem primere med seboj primerjala.

S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo, pri kateri sestavljajo temeljno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano besedilo, brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila in brez operacij nad števili (Mesec 1998, str. 26).

Tako sem pripovedi posameznikov obdelala in analizirala, pri tem pa nisem uporabljala merskih postopkov, temveč kvalitativne postopke.

Namen kvalitativne raziskave je dojeti avtentično razmerje družbenih procesov oziroma skupin, ki so predmet preučevanja, vendar ne glede na kategorije, ki bi jih predhodno določil raziskovalec, ampak z vidika preučevanih oseb (Vogrinc 2008, str. 47).

V raziskavi sem ugotavljala, kako se dogodki v življenju posameznika med seboj povezujejo.

Poudarek kvalitativnega raziskovanja je torej na preučevanju subjektivnih doživetij posameznika in ugotavljanju pomena, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom (Vogrinc 2008, str. 49).

Starejše sem spraševala po njihovih spominih, izkušnjah, doživetjih, o njihovem doživljanju.

5. 2. Zbiranje podatkov

Življenjske zgodbe starejših sem zbirala z intervjuvanjem, s polstrukturiranim pogovorom s starejšimi. Rdeča nit pogovorov je bila njihova izobraževalna pot.

Pogovore sem snemala in kasneje zapisala, tako sem dobila natančen zapis vsebine pogovora.

Vprašalnik za intervju za starejše, ki so vključeni v organizirano izobraževanje obsega 32 vprašanj, za starejše, ki niso vključeni v izobraževanje pa 33 vprašanj.

Pred intervjujem sem vprašanim okvirno predstavila vsebino mojih vprašanj in namen raziskave, nekaj minut pred pogovorom so si intervjuvanci pregledali vprašanja.

Med pogovorom sem besedo prepuščala vprašanemu, ga s podvprašanji spodbujala, da pogloblja odgovore, povzemala vsebino povedanega, trudila pa sem se, da ne bi med pogovorom interpretirala odgovorov ali ocenjevala povedanega.

5. 3. Izbor enot raziskovanja

V raziskavi je sodelovalo šest starejših, za namen raziskave sem jih ločila v dve kategoriji: tiste, ki so vključeni v organizirano izobraževanje in tiste, ki trenutno ne sodelujejo v nobeni izmed oblik organiziranega izobraževanja. Ugotavljala sem podobnosti in razlike med tema skupinama. Vprašani so stari od 67 do 82 let, njihova stopnja izobrazbe je različna, eden ima končanih pet razredov osnovne šole, ena intervjuvanka sedem razredov osnovne šole, ena poklicno šolo, dva imata srednješolsko izobrazbo in ena visokošolsko izobrazbo.

Vsi vprašani so v pokoju.

5. 4. Obdelava podatkov

Gradivo pridobljeno z intervjuji sem najprej prepisala in uredila. V gradivu sem nato označila dele, ki vsebinsko zajemajo pojave, ki me v raziskovanju zanimajo. Tem delom sem pripisala pojem, ki opiše pojav, pojme sem nato združila v kategorije, ki vsebinsko združujejo pojme, da sem dobila bolj pregleden pogled na vsebino. Na podlagi raziskovalnih vprašanj sem rezultate interpretirala in oblikovala ugotovitve in sklepe.

6 Izobraževalna zgodovina udeležencev

Izobraževalne poti posameznikov tu povzemam v šest zgodb oziroma povzemam potek intervjujev.

Marija, 76 let (poklicna šola, nedejavna v izobraževanju)

Marija pravi, da se starejši morajo učiti tudi v starosti, da je vedno kaj novega, kar se je potrebno naučiti.

Spominja se, da v šoli ni bila preveč uspešna, da je »glah skoz lezla«, da se je bolj težko učila in da je pogosto imela inštrukcije za matematiko in slovenščino. Pravi, da je imela v srednji šoli zadosten uspeh, v osnovni pa prav dober. V pogovoru je bolj izpostavila zadosten uspeh kot prav dober. Že v osnovni šoli je imela zelo slabe izkušnje s šolo, ni se počutila sprejeta s strani sošolcev. Pravi, da se še posebno pri pouku telovadbe ni dobro počutila. Opisuje, da se je doma dosti učila, ko pa je bila v šoli vprašana, pa je imela veliko tremo in je pozabila, kar se je naučila: »Sm pa jes bla šokirana in je blo konc.« Po navadi ni dobila dobre ocene, tudi če se je veliko učila. Ljubše ji je bilo pisno preverjanje znanja kot ustno. Spomni se, da se je dosti učila, da je starši niso priganjali k učenju. V času šolanja je pela v pevskem zboru in se učila igranja citer. Izpostavila je slabe izkušnje z učitelji, pravi, da ji je razrednik v osmem razredu ob pričetku leta »prerokoval«, da bo ponavljala razred in to se je res zgodilo. Imela je veselje do ročnih del. Po končani osnovni šoli si je želela v šolo za zobno asistentko, a ni bila sprejeta, prijavila se je dvakrat, kriterij je bil učni uspeh. Eno leto je delala kot praktikantka – zobna asistentka, potem pa ni mogla nadaljevati, čeprav si je to želela. Potem se je vpisala na dveletno administrativno šolo, študirala je ob delu. V svoji delovni karieri je zamenjala tri službe, opravljala je knjigovodska dela. Medtem ko je delala na Republiškem zavodu za statistiko, je opravila dveletni knjigovodski tečaj. Pravi, da se je na knjigovodskem tečaju uspešno učila, izpostavi, da se je naučila več kot druge sodelavke in da je znanje znala uporabljati v praksi. Spominja se, da se je z veseljem udeleževala tečaja, zaključila ga je s prav dobrim uspehom.

Danes Marija ni vključena v izobraževanje, pravi, da nima želje, da bi se vključila in da premalo zna za šolo. Pravi tudi, da bi imela občutek manjvrednosti, če bi se udeležila, da se ji zdi, da je ljudje ne bi sprejeli, da bi jo obsojali. Pravi, da se tudi pod pogojem, da bi jo ljudje sprejeli, ne bi udeležila izobraževanja, spodbuda za udeležbo bi bila zanjo, če bi jo kdo, ki ji je blizu nagovoril k temu, ne želi si iti sama.

Marija živi v vasi, v lokalni skupnosti ni dejavna, pravi, da se ji zdi, da sosedje ne vedo, da obstaja, v vasi se čuti nesprejeto. Ni članica nobenega društva, kluba, organizacije.

Spominja se, da je bilo njeno delo zelo naporno in ga po upokojitvi ni pogrešala, da pa je pogrešala sodelavke, druženje. Pravi, da ji je bilo včasih neprijetno delo s strankami, da »kšn dan so te zmerjal na veliko, čeprou nis biu nč kriv.« Stike z bivšimi sodelavkami ima še danes.

Zdaj, ko je v pokoju živi bolj »počasi« in umirjeno, pozitivno se ji zdi, da je nihče ne priganja, v prostem času najraje gleda televizijo, poleti dosti dela na vrtu. K eni sosedi hodi na kavo, ostali sosedje pa pravi, da ji niso všeč.

Pravi da se »za vsako figo« sekira in da velikokrat zaradi tega celo noč ne spi. Spominja se, da se ji je včasih v službi zdelo, da njeno delo ni bilo cenjeno. Pravi, da se ji je življenje precej obrnilo, ko je šla v pokoj, izpostavi, da ji je bilo ob delu naporno skrbeti za sina, da mož ni bil prisoten.

Zase pravi, da je manj dejavna upokojenka. Pravi, da se ne boji staranja, niti se ne boji smrti: »Ker ni nč lepo zej žvet, če po pravic povem, ker je čezdali slabš, kr se dogaja tukej.«

Pri upokojitvi se ji zdi dobro, da se lahko odpočije, ko želi, pravi, da če nimaš partnerja, te nihče ne priganja in kontrolira.

Dejavna starost zanjo pomeni, da se ukvarjaš z več dejavnostmi. Marija večino časa preživi doma.

Z izobraževanjem za potrebe dela ima pozitivne in negativne izkušnje, pravi, da je bila na knjigovodskem tečaju uspešna, v izobraževanju za uporabo računalnikov pa ni razumela vsebine: »Pa sploh navem kva nm je čvekou, nism čist nč zastupila.«

Pravi, da je bila pri delu kar uspešna, pomembno ji je bilo, da je delo pravilno opravila, da ni delala napak. Učenje za delo ji je bilo bolj v dolžnost. Spominja se, da se je na knjigovodskem tečaju uspešno učila in da se je počutila pomembno.

Milena, 67 let (visokošolska izobrazba, udeleženka UTŽO)

Milena je celo življenje študirala ob delu, zelo si je želela študirati medicino, pa za to ni imela možnosti. S petnajstimi leti je pričela delati kot praktikantka – medicinska sestra na otroški kliniki, ob delu je zaključila srednjo in visoko šolo. Medicinska sestra je bila 18 let. V nesreči si je zlomila roko in dela medicinske sestre ni mogla več opravljati, vpisala se je v študij socialnega dela, zamenjala poklic in nadaljnjih devetnajst let opravljala delo socialne delavke. Pravi, da se je ob delu veliko izobraževala, predvsem, da je »delala na sebi«, da je bolje razumela ljudi, s katerimi se je srečevala pri svojem delu, izobraževanje za delo ji je bilo v veliko zadovoljstvo.

Na učitelje ima lepe spomine, še posebno na učiteljice slovenščine, ki jih je videla kot materinske like, spominja se, da se je v osnovni šoli učila, da bi jim ustregla. Pravi, da ji v osnovni šoli učenje ni bilo zelo pomembno, da je »šla po liniji najmanjšega odpora«, v srednji šoli pa je se je začela »učiti zase«, to izpostavlja kot preobrat v svoji izobraževalni biografiji.

Spominja se, da se je v osnovni šoli učila bolj »za druge, da bodo drugi zadovoljni« in da je bila med manj uspešnimi v razredu. »Jes sm šele pol k sm bla praktikantka, se mi je nekej u glau ubrniu, da prouzaprou se učim zase ne pa za ocene pa za druge, da bodo drugi zadovoljni.« V srednji šoli ji je učenje postalo zelo pomembno, na koncu srednje šole je dobila knjigo za najboljšo učenko.

V osnovni šoli ni sodelovala v obšolskih dejavnostih, pravi, da jih ni bilo.

Ko je opravljala delo srednje medicinske sestre, se je trikrat vpisala v višjo medicinsko šolo, a ni opravila sprejemnih izpitov.

Milena pravi, da ima učenje danes v njenem življenju zelo pomembno vlogo. Pravi, da se je v izobraževanju tekom življenja predvsem naučila veliko o sebi, da je spoznala sebe, in da so jo delavnice za osebno rast »obrusile«.

Milena je preko izobraževanja spoznala moža, takrat sta bila oba upokojena, skupaj sta nadaljevala z izobraževanjem in dodaja, da ji je mož približal učenje na njej nov

način, da se je ob njem naučila učiti bolj poglobljeno. »On mi je pokazou velik več vsega, kar je on tud delou in me je nekak prtegnu, da je še men postal to všeč. On je zlo taka oseba, da se poglobi u stvari, js sm pa bl tista, ki gre bl na lahek način skoz in mi je to pomagal, da sm se pr kšnih stvareh ustaula pa mčkn bl se poglobila u to, da sva se lahko o tem pogovarjala. Se mi zdi, da je on velik prpomogu k temu, kar zdej počnem.«

Milena se je pri šestdesetih preselila iz Ljubljane v Radovljico in pravi, da je nekaj časa zelo pogrešala Ljubljano: »Se mi je zdel da brez Lublane ne bi prežvela, tm se je use dugajal in zvečer je blo velik prireditiv in športna društva so bla, use je blo.« Zdaj opaža, da je vedno več aktivnosti tudi v Radovljici in manj pogreša Ljubljano.

O vlogi izobraževanja v starosti je Milena povedala: »Mislm, da ostaneš mlad, da ti možgani skoz delajo, da nisi vezan samo na dom pa na televizijo, da se nekak, da si ves čas žiu, da ne zakrniš, da psihično ne umreš. Da si tud možgansko aktiven, ne sam telesno.«

»Ja zlo velko vlogo vidm v tem, da v osnovni šoli pa tud mal kasnej se nism tolk v stvari poglablala, naprimer zgodovina je šla tko mim mene, si nism zapomnla in zdej, ko poslušam zgodovino mi je to vse tuje in šele zdej na novo spoznavam.« Milena na UTŽO poglablja svoje učenje in ga nadgrajuje, pravi, da pridobiva »zgodovinsko kontinuiteto«.

»Hodim na Univerzo za tretje življenjsko obdobje v Ljubljano in v Radovljico, sodelvala sm v programu Grundtvig, obiskujem telovadbo tud v osnovni šoli, pri društvu upokojencev sm že od začetka.« Milena je dejavna v lokalni skupnosti.

Milena pravi, da je izobraževanje v starosti zanjo nadaljevanje službenega življenja. Pri učenju danes daje poudarek na njej osebno pomembnih temah. »Zdej je bl poudark na takih ne tolk za službo potrebnih, ampak zame osebno pomembnih.« Želela bi si sodelovati v še več aktivnostih, a ji čas tega ne dopušča, dvakrat na teden obiskuje tečaj umetnostne zgodovine, zgodovine, digitalne fotografije, glasbe, redno se udeležuje pohodov društva upokojencev, vadi jogo, hodi na telovadbo, obiskuje predavanja in aktivnosti v knjižnici, gledališke predstave. Pravi, da je njen ritem podoben tistemu, ko je bila v službi, le da si zdaj sama razporeja čas.

Milena je pet let preden se je upokojila načrtovala upokojitev: »Sm razmišlala o tem, kaj bom počela, sm iskala tud stvari k bi jih lahko pol nadaljevala al pa na nou začela, tko da tapru dan, ko sm bla upokojena, je blo zame, navem po eni strani, ko da bi mi neko breme padlo dol, po drugi strani se mi je pa zdel, ko da nism iz službe, da sm samo neko službo zamenala, tko da zame to ni bilu noben stres, od pruga dne sm uživala, da sm na večnem dopustu, tko sm si nekak to predstavlala.« Obdobje upokojitve je za Mileno prijetno obdobje.

Večja sprememba za Mileno v obdobju upokojitve je bila poroka in selitev, pravi, da ni bila navajena živeti v hiši in skrbeti za vrt.

Pomanjkljivost upokojitve vidi v omejenosti v finančnem smislu.

Milena je aktivna upokojenka. Pravi, da se ne počuti staro, opaža pa, da ji pešajo fizične sposobnosti. Izpostavlja spremembo, da se v starosti manj dokazuje sebi v fizičnih sposobnostih in bolj »posluša sebe«.

Milena takole opredeljuje dejavno starost: »To, da spoznaš sebe, kaj ti odgovarja in da to tud počneš, ne sam da razmišlaš, kuko bi blo fajn, da bi to počeu, ampak da to tud dejansko počneš.«

Milena pravi, da ji je delo prinašalo zadovoljstvo in da se je ob delu rada in veliko učila. Pri delu se je počutila uspešno in izpolnjeno, posebno, ko je kot socialna delavka pomagala otrokom.

Izobraževanje za delo je bilo Mileni obenem veselje in dolžnost. »Ja, mislm bolj v veselje mi je blo, čeprou sm to jemala kot službeno dolžnost, ampak nism šla težko, sm se veselila.«

Ob izobraževanju za delo se je učila o sebi. »Je pršlo do takih stvari, da si sploh nism mislla, da je to u men, kšne take prou negativne stvari so pršle na dan, tud tist fidbek je biu tak, da sm mislla, a sm normalna al kaj je z mano.«

Mimi, 71 let (srednješolska izobrazba, udeleženka UTŽO)

Mimi pravi, da ima zelo lepe spomine na šolo, na lestvici od 1 do 10 jih je ocenila z 9. V šoli je imela prav dober uspeh. V razredu je bila med povprečno uspešnimi.

V šoli se ji je zdelo, da boljšo oceno dobijo bolj situirani učenci, izpostavila je, da so bili učitelji pristranski. Pravi, da se je v šoli veliko učila in da ji je bila šola pomembna. Vključevala se je tudi v obšolske dejavnosti, hodila k telovadbi in uram violine. Z učitelji ima več dobrih kot slabih izkušenj. Pravi, da se je tekom formalnega izobraževanja učila samostojnosti, da je bila v šoli bolj sramežljiva, ko pa je prišla v službo pa se je to spremenilo. Spominja se, da so učitelji takrat kaznovali učence, a ona ni bila nikoli kaznovana.

Ob delu je Mimi zaključila šolo oblikovanja, zelo je bila zadovoljna s tem: »Toj blo pa tist, kr sm si jes ceu žiulene želela.« Pravi, da ji je ob službi in majhnih otrocih primanjkovalo časa za izobraževanje, ko se je upokojila in so bili otroci večji, je izkoristila možnost za izobraževanje. Mimi je imela željo in veselje slikati, želela si je to željo razviti in v tretjem življenjskem obdobju je za to našla priložnost. »Da bom začela s tem, da bom malala, že u službi sm eno tako vitrino imela ... Zmerek sm rekla, da k bom pa jes u penziji, bom pa s čim drugm se bavla.«

Opravljala je delo oblikovalke prostorov, sejmov, izložb.

Mimi je od nekdaj imela željo po oblikovanju: »Ker tud k sm jes u sredno šolo hodila, sm dobila učash slike od filmskih igraucou, jes sm use prerisala.« Upokojitev je bila zanjo priložnost, da prisluhne svojim željam. »Svojo to notranjo željo, kr sm mela nakopičenh želja, da bi, k prej nism mela možnost, sm pa zej si naprej te svoje želje z izobraževanjem razvijala.«

Mimi je sodelovala v organiziranem tečaju slikanja, skupaj s skupino so nato sami organizirali slikarski krožek, zdaj organizacijsko vodi ta krožek. Že trinajst let je članica skupine za umetnostno zgodovino.

Mimi je zelo pomembno, da se v tretjem življenjskem obdobju uči, na lestvici od 1 do 10 je pomembnost učenja v starosti ocenila z 10. Odkar je v pokoju, je obiskovala tudi tečaj računalništva, rodoslovja, krožek *Navade in običaji na slovenskem*, delavnico *Braingim*, rada obiskuje tudi predstavitve knjig.

Mimi je takole opisala, kaj njej pomeni izobraževanje: »En notranji zadovolstvo, en zadovolstvo sam s sabo, da nekej nouga odkriješ, al kaj jes vem, mene je umetnostna zgodovina od nekdej zanimala in slikanje, tist dopolnjuješ se, tiste svoje želje, k jih preh nis mogu, k so bli utroc pa služba.« Izobraževanje ji pomeni

samoizpolnitev. Dejavna je tudi v skupnosti, je članica upravnega odbora društva upokoјencev.

Mimi je bila zadovoljna, da se je upokojila, pravi, da je imela potem več časa za obnovo hiše, za vnuke, za izobraževanje in rekreacijo. Takole opiše tretje življenjsko obdobje: »Use bl ne tko stresno, mirno, use, lepše, milejše ti teče življenje.« Pravi, da ne vidi negativnih vidikov svoje upokojitve, razen finančne omejenosti. Zase pravi, da je dejavna upokoјenka. »Na čičkam pa na ajčkam duma ane, je še kej za delat ane.« Motivacija za izobraževanje je zanjo želja po izpolnitvi.

Mimi se ne boji staranja, boji se edino, da bi bila nepokretna. Takole Mimi odgovarja na vprašanje, kaj je zanjo dejavna starost: »Jes si sploh ne znam predstaulat, da neb bla dejavna.«

Mimi pravi, da ji je delo prinašalo zadovoljstvo, posebno proti koncu delovne kariere, spominja se, da je bila v svojem delu uspešna, kot najpomembnejše pri svojem delu izpostavi ustvarjanje. Meni, da se je ob delu dosti izobraževala, izobraževanje ji je bilo bolj v veselje kot v dolžnost.

Polde, 73 let (srednješolska izobrazba, udeleženec UTŽO)

Polde ima lepe spomine na šolo, na lestvici od 1 do 10 jih je ocenil z 10. V šoli je imel prav dober uspeh, v razredu je bil med bolj uspešnimi učenci. Na profesorje ima lepe spomine, pravi pa, da so bili tudi pristranski. S šolo ni imel težav, z lahkoto mu je šlo: »Jes sm šu bl na izi.« Včasih ga je bilo strah spraševanja : »Mau se pa tud treseš, a bo glih dons.« V času šolanja je treniral plavanje in igral klavir. Spodbudo za učenje je dobil tudi od učiteljev: »Jes gledam bl kot na človeka, ne tok kok tej nauču, ker si poj tud bl motiviran, da se učiš.« Ima zelo lepe spomine na učitelje.

Pravi, da se je v šoli o sebi naučil širokega pogleda na življenje, izpostavil je tudi, da so pomembne izkušnje od doma. »O seb ... Dobr, kaj jes vem. Ene širine, ene moralne drže. Nekej morš pa že od doma prnest.«

Polde je delal kot receptor v hotelu višje kategorije, srečeval se je z gosti višjega socialno-ekonomskega statusa. Pravi, da je pri delu dobil precej splošne izobrazbe. Ob delu je opravljal tečaj francoščine, ruščine in italijanščine, spominja se, da je on dajal pobudo za ta izobraževanja v podjetju.

»Men sej zdeu naumn, da folk nč na zna. Da se postauš zrawn pa da maš sam en tak len folk, da muj useen.« Izobrazba mu veliko pomeni.

Danes je Polde član glasbenega ansambla. Pravi, da ga k učenju spodbuja radovednost. Zelo pomembno mu je, da se v starosti uči, zaključil je tečaj računalništva in tečaj digitalne fotografije, zdaj znanje nadgrajuje sam s pomočjo interneta, knjig in računalniških programov. Želi se udeležiti fotografskega tečaja, a da ne najde takega, ki bi mu ustrezal. Rad bi se udeležil tečaja kuharstva, zgodovine, glasbe. Pri vsem tem pa je omejen finančno, pravi, da je »finančno oklešččen« odkar je v pokoju. Do izobraževanj, ki jih je obiskoval je kritičen: »Ja kle sta dva pogleda: kaj sm prdubiu pa kaj nej bi prdubiu, prdubiu sm tok, da se mi je pika udrla, osnove od osnov, naprej pa ni. Prdobu sm občutk nedokončane zgodbe.« Znanje, ki ga je pridobil na tečaju, si želi še nadgraditi in poglobiti. V »prejšnjem režimu« je bil član fotokluba, včlanjen je tudi v društvo upokojencev.

Polde je po upokojitvi pogrešal delo, pravi: »Jes bi rad še delou. Ceu kp negativnih strani ... Velik več zabitga časa, razdroblenga, dogodki so nekontinuirani.« Pri upokojitvi vidi več negativnih kot pozitivnih plati, moti ga, da njegov čas ni strukturiran, zdi se mu, da preveč »zabija čas«. Če bi imel možnost, bi si sam sestavil izobraževanje po njegovih željah. »Jes bi rd, da bi blo costum made. Da pobereš vn tist, kr bi rd.« Zase pravi, da je dejaven upokojenec. Polde ima veliko željo po izobraževanju. »Kaj jes vem, nagon, žiučnost, nekej te sil no.«

Takole Polde opiše, kako doživlja svojo upokojitev v primerjavi z obdobjem, ko je bil zaposlen: »Takt sej dugajal, poj pa usak dan isto.«

Polde se rad šali o svoji starosti: »Čes dementn, men bo fajn, drugm bo težko.«

»Starost ni čist nč hudga, da si pa za use svoje načrte, želje pa tko naprej omejen pa onemogočen s penzionam, ti bi jh pa mu.« Polde je finančno omejen pri svojih željah in načrtih.

Če bi si lahko privoščil, bi imel glasbeni abonma, dogradil bi svoj računalnik, da bi lažje procesiral slike, privoščil bi si dopust, ki si ga želi, kupoval bi knjige. »Jebela, s penzionam set use postrize.«

Takole Polde opiše, kaj njemu pomeni dejavna starost: »Tko, k je blo do zej, pa še nekej pa še nekej pa še nekej ... Skoz u pogonu, naprej it.« Meni, da je dejaven in želi, da bi tako nadaljeval. »Da bi šu u Lublano na en drag tečaj, k berem, da jih majo.«

Polde je rad opravljal svoje delo: »Je biu to en fajn kšeft.« Meni, da je bil pri svojem delu uspešen. Delo je bilo zanj motivacija za izobraževanje. »Deu te sil da greš naprej, da upeluješ nove stvari.«

Takole opiše svoje veselje in dolžnost do dela: »Men pa oboje, sm čutu doužnost, da grem na en tečaj, tm, k mislm, da mi manjka, tako notranjo dolžnost.« Ob izobraževanju za delo je čutil veselje in dolžnost do sebe.

Minka, 76 let (nedokončana osnovna šola, nedejavna v izobraževanju)

Minka pravi, da ima na šolo lepe spomine, v razredu je bila med boljšimi učenci, kot dobra učenka je v osnovni šoli dobila knjigo *Otrok črnega rodu*. Na vprašanje, če je imela občutek, da je bila v šoli uspešna, odgovarja: »Ja, seveda. Ne samo občutek, tuko j bo.« Rada je hodila v šolo in da je, če se je učila, dobila dobro oceno. Odraščala je na kmetiji, od nje se je pričakovalo, da bo delala na kmetiji, nikoli ni mislila, da bi šla naprej študirat. Ko je zaključila sedmi razred osnovne šole, je šla past krave v planino. V času šolanja se ni izobraževala izven šole. Pravi, da so bili učitelji v šoli strogi, a dobri, da je v šoli učiteljica govorila samo po nemško, učenci pa niso znali nemško in so se težko sporazumevali. Pravi, da so starši od nje pričakovali, da dela na kmetiji. Tekom življenja se ni vključevala v izobraževanje, kot razlog navaja pomanjkanje časa. Pravi, da se danes ne bi vključila v izobraževanje, ker je prestara, da se pod nobenim pogojem ne bi vključila.

Minka je članica društva upokojencev in poje pri cerkvenem pevskem zboru. Dogodkov, ki jih organizira društvo upokojencev se ne udeležuje pogosto.

Pri Minki so se doma preživljali z oddajo mleka. Pred šestimi leti je opustila kmetovanje. Delo ji je prinašalo veselje. »Skoz to delaš pa če z veselam delaš.« Dvainosemdesetega leta je oddala največ mleka od vseh kmetij na vasi, to pove z velikim ponosom in mi pokaže knjigo z zapisi, koliko mleka so oddale kmetije na vasi.

Zdaj večino časa preživi ob štrikanju, gre na obisk k sosedi, ob nedeljah pije kavo s pevkami iz pevskega zbora. Zase pravi, da je bolj nedejavna upokojenka. Pravi, da se ne boji svojega staranja, da ji je zdaj »fletn«, ko nima skrbi z živino in hlevom, da do enajstih zvečer štrika. Izpostavi, da je kmečko delo važno delo. Ob delu se ni izobraževala. Pravi, da ji je bilo delo v veselje in dolžnost.

Lojz, 82 let (nedokončana osnovna šola, nedejaven v izobraževanju)

Lojz je osnovno šolo obiskoval v času italijanske okupacije Slovenije, zaključil je pet razredov osnovne šole, nadaljevati ni imel možnosti, ker so italijanski vojaki požgali vse šole v kraju, kjer je živel. Po tem se ni več vrnil v šolo.

Doma je moral veliko delati, spominja se, da je bilo pri njih doma bolj pomembno delo na kmetiji kot šola. Namesto, da bi šel v šolo, se je velikokrat šel potepat, spominja se, da je bil v razredu bolj »pr tažlehtnih« pravi, da je bil v šoli »lump.« V razredu je bilo osem učencev in pravi, da je bil po učnem uspehu nekje na sredini. Z učitelji ima slabe izkušnje, ker da so ga topli in da je enkrat ugriznil učiteljico in da so učitelji imeli palice in ravnila, da so jim grozili.

Lojz se po osnovni šoli ni več vključeval v organizirano izobraževanje, pravi, da ni imel možnosti, da je po šoli s konjem oral njive.

Danes se ne želi vključiti v organizirano izobraževanje, meni, da je prestar, zdi se mu, da ne bi bil uspešen: »Sej neb nč naredu, sej nč ne bi znou.«

Lojz ni dejaven v skupnosti. V vasi, kjer živi ni krajevne skupnosti, pravi, da če bi bil izvoljen, če bi imel možnost, bi rad sodeloval.

Lojz je član društva upokojencev, občasno se udeležuje izletov, ki jih društvo organizira.

Zdaj preživi večino časa doma, rad tudi obiskuje sovaščane. Pravi, da bi še danes hodil v službo, če bi imel to možnost: »Rajš bi pa še delat šu.«

Takole Lojz odgovarja na vprašanje, če se boji svojega staranja: »Rad bi biu šeenkat mlad.« Pravi, da se je postaral.

Lojz je bil delavec v skladišču, napredoval je v skladiščnika in nato v delovodja skladišča v železarni. Pravi, da je zelo rad delal. Upokojitev je bila zanj velika sprememba na slabše, pravi, da je še več let mislil na delo, pogrešal je človeško družbo, imel je občutek, da je zelo uspešen, da ga nadrejeni zelo spoštujejo. »Toj blo za mene, mene so spoštoval šefi pa usi. Un, k je biu dežurn, k je pršu na šiht, un je biu zadovoln z mano bl, k z nevem kerim.« Na vprašanje, ali je bil pri svojem delu uspešen, odgovarja: »Ja, pa še fest!« Pravi, da mu je bilo pri svojem delu najpomembnejše, da je bil »sam svoj gospod« in da je bilo delo opravljeno natančno. »Daj bla točnost!« Enkrat na leto je opravljal izpit varstva pri delu, takole ga opiše: »Z lahkoto, ni blo nč težkga. Ja, ja, toj blo zmerej uspešno.« Spominja se, da mu je bilo delo bolj v veselje kot v dolžnost.

7 Ugotovitve in interpretacija

Izkušnje z izobraževanjem

Izkušnje s formalnim izobraževanjem

Intervjuvanci imajo s šolo tako pozitivne kot negativne izkušnje. Pri tistih, ki danes niso vključeni v organizirano izobraževanje sem zaznala več negativnih izkušenj. To dokazujejo njihove pripovedi.

Marija se je v šoli počutila izločeno, čutila je, da je drugačna od sošolcev in da je ne sprejmejo. Imela je strah pred spraševanjem, pravi, da je doma znala, v šoli pa ji ni šlo in je dobila slabo oceno: »... duma sm že znala, samo tm sm pa imela tremo, po sm pa velik pozabila, posebno pa pred tablo, takrt sm pa jes bla šokirana in je blo konc.« Z učitelji ima zelo slabe izkušnje, učitelj v osmem razredu ji je ob začetku šolskega leta napovedal, da bo ponavljala in res se je tako zgodilo, čutila je, da si učitelji želijo, da ponavlja. »Je reku moj razrednik mamic, da bom padla in zgleda, da

so delal na tem, da sm res ponaulala.« V času rednega šolanja je pela v pevskem zboru in igrala citre.

Tudi druge raziskave kažejo, da izkušnje z učitelji v izobraževanju igrajo pomembno motivacijsko vlogo. Na posameznikov uspeh v šoli pomembno vpliva odnos z učitelji. Učitelji, ki ne kažejo zanimanja za učence in ne čutijo navdušenja za učenje, na udeležence delujejo nespodbudno, medtem ko učitelji, ki svoje delo opravljajo z navdušenjem, spodbudno vplivajo na odnos do izobraževanja pri udeležencih (Withnall 2006 str. 41).

Tako kot Marija, ima tudi Minka neprijetne spomine na učitelje. Medtem ko je Marija sodelovala v obšolskih dejavnostih, Minka za to ni imela možnosti: »Sej ni blo takrat.«

Minka je hodila v nemško šolo, spominja se prvega dneva v šoli, učiteljica je znala samo nemško, učenci pa samo slovensko, pravi, da se ji je to zdelo čudno. Zaključila je sedem razredov osnovne šole, v razredu je bila med bolj uspešnimi, kot dobra učenka je prejela knjigo *Otrok črnega rodu*. Doma so od nje pričakovali, da dela na kmetiji, zato ni nadaljevala s šolanjem.

Lojz ima s šolo in učitelji slabe izkušnje, šole ni preveč maral in se tudi ni udeleževal obšolskih dejavnosti, ker je moral doma delati. »Smo mogli devat.«

Lojz je hodil v šolo do petega razreda, v času italijanske okupacije so italijanski vojaki šolo požgali, po tem se vanjo ni več vrnil. Sam pravi, da je bil v šoli »lump« in »bl pr tažlehtnih,« pravi, da se je dostikrat »šel potepat«, namesto v šolo. Tudi on ima z učitelji izrazito negativne izkušnje, v šoli je bil večkrat fizično kaznovan, enkrat je ugriznil učiteljico. »To so ns tepl, mej med nuge dala pa take douge raunila so imel pa tej našgala ko hudiča, jes sm enkat eno ugriznu.«

Tako opažam, da imajo tisti, ki danes niso dejavni v izobraževanju, neprijetne spomine na učitelje, ne morem pa trditi, da so bili tisti danes nedejavni v izobraževanju neuspešni v formalnem izobraževanju. Opažam, da je njihovo družinsko in širše socialno okolje vplivalo na njihovo vključevanje v obšolske dejavnosti, na odnos do šole in izobraževanja nasploh. Torej na njihove izkušnje s formalnim izobraževanjem so vplivala pojmovanja izobraževanja v družini in socialno okolje. Od Minke so na primer doma pričakovali, da bo opravljala delo na kmetiji, zato

po osnovni šoli ni nadaljevala šolanja. »To sploh nis mislu dauš šu u šovo ... Smo bvi navajen devat ... Sm biu pa vn s šove, sm pa šu krave past u pvanino.« Podobno pravi tudi Lojz: »Je blo treba delat, ja gutou ... Kukr so ns duma rabil, tuko je bo.« Družinsko okolje pri Minki in Lojzu ni bilo naklonjeno izobraževanju, visoko pa je vrednotilo delo. Ta pojmovanja so vplivala na to, da Lojz in Minka po osnovni šoli nista nadaljevala z izobraževanjem, temveč sta se predvsem posvečala obveznostim, povezanim z delom.

Mimi je danes dejavna v izobraževanju. V nasprotju z Lojzom in Marijo ima na šolo lepe spomine, imela je prav dober uspeh, veliko se je učila, šola ji je bila pomembna. Udeleževala se je obšolskih dejavnosti, igrala je violino in hodila k telovadbi. Tako kot Marija tudi Mimi pravi, da so bili nekateri učitelji pristranski, a da ima na splošno z učitelji več dobrih kot slabih izkušenj, v šoli nikoli ni bila kaznovana. Pravi, da se je v šoli naučila samostojnosti.

Tudi Polde je danes dejaven v izobraževanju. Podobno kot Mimi, ima tudi on s šolo in učitelji zelo dobre izkušnje.

Polde svoje izkušnje s šolo oceni z odlično oceno, v razredu je bil med boljšimi učenci, sodeloval je v obšolskih dejavnostih, igral je klavir in treniral plavanje, pravi, da se je v šoli naučil »ene širine, ene moralne drže.« Z učitelji ima predvsem dobre izkušnje. »Pr nm so bli pa bl širok ... Jes gledam bl kot na človeka, ne tok kok tej nauču, ker si poj tud bl motiviran, da se učiš.«

Tu vidim podobnosti z Mimi, ki je bila prav tako med boljšimi učenci v razredu, z učitelji ima večinoma dobre izkušnje in je tudi sodelovala v športnih in glasbenih obšolskih dejavnostih, medtem ko je Milena, ki je prav tako dejavna v izobraževanju, pričela sodelovati v obšolskih dejavnostih po končani osnovni šoli, takrat je tudi postala zelo uspešna učenka.

Medtem ko se Milena, ki se danes izobražuje, spominja, da ji v osnovni učenje ni bilo posebno pomembno. V razredu je bila med slabšimi učenci, ima pa zelo dobre izkušnje z učitelji: »Že v osnovni šoli so me te profesorice slovenščine rešvale iz najhujšga, bi reku, kukr so bile take materinske in sm jim hotla ustrešt in sm se bl učila.« V obšolskih dejavnostih ni sodelovala, ker ji niso bile ponujene.

Opažam, da imajo tisti, ki so danes nedejavni v izobraževanju, z učitelji bolj negativne izkušnje, medtem ko imajo tisti, ki se tudi v starosti izobražujejo, na učitelje bolj lepe spomine. Če primerjam njihove izkušnje s formalnim izobraževanjem, tudi opazim, da imajo nedejavni v izobraževanju več neprijetnih spominov. Sklenem lahko, da je bil pri danes nedejavnih v izobraževanju pomemben dejavnik udeležbe v formalnem izobraževanju njihovo ožje in širše socialno okolje. Od nadaljnega šolanja so jih odvrčala pričakovanja družine in širšega socialnega okolja – pričakovanje, da bodo delali na kmetiji, miselnost, da kmečki otroci niso za v šolo. Opažam tudi, da so danes nedejavni v izobraževanju svoje formalno izobraževanje prekinili prej kot tisti, ki se danes še izobražujejo.

Če povzamem, je skupno danes nedejavnim v izobraževanju, da imajo nižjo stopnjo formalne izobrazbe, dva intervjuvanca nista zaključila osnovne šole, ena intervjuvanka pa je zaključila dveletno administrativno šolo. Danes nedejavni v izobraževanju imajo tudi več negativnih izkušenj s formalnim izobraževanjem in slabe izkušnje z učitelji, njihovo socialno okolje je bilo manj naklonjeno izobraževanju in vsi so bili tudi manj dejavni v obšolskih dejavnostih, v primerjavi s tistimi, ki so danes dejavni v izobraževanju.

Skupne točke tistih, ki so danes dejavni v izobraževanju pa so višja stopnja formalne izobrazbe, ena intervjuvanka ima visokošolsko izobrazbo, druga višješolsko in en intervjuvanec je zaključil gimnazijo. Danes dejavni v izobraževanju imajo bolj pozitivne izkušnje s formalnim izobraževanjem in učitelji, pozitivno vrednotijo formalno izobrazbo in imajo občutek uspešnosti v formalnem izobraževanju.

Izkušnje z izobraževanjem odraslih

Intervjuvanci, ki so danes nedejavni v izobraževanju, so se tekom življenja manj vključevali v organizirano izobraževanje. Lojz in Minka se po formalnem izobraževanju nista več vključevala v organizirano izobraževanje, Marija si je po končani osnovni šoli želela v šolo za zobno asistentko, dvakrat se je vpisala, a ni bila sprejeta zaradi prevelikega števila vpisanih. Uspešno je zaključila dveletno administrativno šolo, ob delu je opravila knjigovodski tečaj. Kasneje se ni več vključevala v organizirano izobraževanje.

Skupno danes nedejavnim v izobraževanju je torej, da so bili tudi tekom življenja nedejavni v organiziranem izobraževanju odraslih.

Danes dejavni v izobraževanju pa so bili tudi tekom življenja izobraževalno dejavni. Skupno jim je, da so izobraževanju v svojem življenju pripisovali pomembno vlogo.

Mimi je ob delu opravljala izpite na oblikovalski šoli. Takole opiše to izobraževanje: »Toj blo pa tist, kr sm si jes ceu žiulene želela.« Ob izobraževanju je doživljala osebno izpolnitev.

Tudi Polde se je ob delu redno izobraževal. Delal je kot receptor v prestižnem hotelu. Čutil je potrebo po izobraževanju. »Poj k si u službi enkrat, moreš pa skoz nadgrajevat.« Želel si je boljše zadovoljevanje potrebe gostov, na njegovo pobudo, so v hotelu organizirali tečaj italijanščine, francoščine in ruščine. »Ja, sej sm ubistvu jes zrinu to. Men sej zdeu naumn, da folk nč na zna. Da se postauš zravn pa da maš sam en tak len folk, da muj useen.«

Prav tako se je Milena aktivno udeleževala izobraževanja odraslih. Celo življenje se je izobraževala ob delu. Takole opisuje svoj preobrat v vrednotenju učenja: »Jes sm šele pol, k sm bla praktikantka, se mi je nekej u glau ubrniu, da prouzaprou se učim zase, ne pa za ocene pa za druge, da bodo drugi zadovoljni.« Ob delu je Milena z odliko zaključila srednjo in višjo šolo, tik pred upokojitvijo se je vpisala v magistrski študij. »Na splošno sm se zlo rada skoz se učila.« V izobraževanju za delo se je učila tudi o sebi. »Zlo velik sem po seminarjih hodila, toj blo pa delo na sebi ... Seminarji za par dni ... Si se zlo velik predvsem o seb nauču.«

Kot skupno starejšim, ki so danes dejavni v izobraževanju, vidim notranjo motivacijo za izobraževanje in prepoznavanje izobraževanja kot pomembne vrednote.

Med intervjuvanci opažam razlike v vrednotenju izobraževanja. Pri tistih, ki so danes vključeni v izobraževanje opažam izobraževalno aktivnost tekom življenja, tako na področju dela kot tudi v zasebnem življenju, medtem ko pri nedejavnih v izobraževanju opažam, da izobraževanju v svojem življenju niso pripisovali pomembne vloge. Dejavnim izobraževanje pomeni osebno zadovoljstvo, občutek izpolnitve, imajo veliko željo po učenju, so radovedni, pri nedejavnih v izobraževanju pa sem opazila strah pred izobraževanjem in pomanjkanje motivacije.

Pripravljenost na izobraževanje danes

Med danes dejavnimi in nedejavnimi v izobraževanju odraslih opazam velike razlike v pripravljenosti za izobraževanje v njihovem življenju danes. Medtem ko se pri dejavnih v izobraževanju kaže želja po izobraževanju, aktivno in kontinuirano vključevanje v izobraževanje, pri nedejavnih v izobraževanju opazam nepripravljenost za izobraževanje, strah pred neuspehom, občutek neusposobljenosti za uspešno sodelovanje.

Marija danes ni vključena v organizirano izobraževanje, pravi, da ne čuti potrebe po izobraževanju in da nima dovolj znanja. »Nimam nobenih želja, dab še hudila u šolo, navem, sem zdi, da premau znam za kšno šolo.« Zdi se ji, da bi imela občutek manjvrednosti, ki ga pozna še iz osnovne šole. »Glih tuko b mela en tak občutek manjvrednosti.« Takole Marija odgovarja na vprašanje, kakšna je zanjo vloga izobraževanja v starosti: »Jes mislm, da tistm k je ušeč, nej se izobražujejo, jes si le želim, da bi u mir žvela do konca, dokler bom žvela.«

»Čeb mela kšnga takga dab me napelou ... Sama ne vem čeb šla.« Pravi, da bi ji bila motivacija za vključitev, če bi jo kdo povabil k izobraževanju.

Marija ne sodeluje v društvih, klubih, krožkih ali organizacijah.

Prav tako kot Marija tudi Minka pravi, da je prestara za izobraževanje. »S tok str, ka pa uš hodu ane,« Na vprašanje, pod kakšnimi pogoji bi se vključila v izobraževanje, odgovarja takole: »Sploh se ne bi.«

Tudi pri Lojzu sem opazila podoben odnos do udeležbe v izobraževanju. Danes ni vključen v izobraževanje, zdi se mu, da ne bi bil uspešen: »Sej neb nč naredu, sej neb nč znou.« Pravi, da je prestar za izobraževanje. »Sej sm prestr.«

Po drugi strani pa pri dejavnih v izobraževanju opazam prav nasprotno – veliko pripravljenost za izobraževanje.

Mimi danes sodeluje v slikarskem krožku, v dveh skupinah za umetnostno zgodovino in je članica v upravnem odboru društva upokojencev. Odkar je v pokoju se je udeležila tečaja digitalne fotografije, računalništva, krožka *Navade in običaji na slovenskem*, delavnice *Braingim*, slikarskega krožka, tečaja rodoslovja in krožka

Slikanje na svilo. Pravi, da je pred upokojitvijo načrtovala, katerih aktivnosti se bo udeleževala, ko se bo upokojila, razlog, da se je prej manj udeleževala izobraževanja pa je bilo pomanjkanje časa. Danes pravi, da si ne predstavlja, da se ne bi izobraževala, da zdaj uresničuje svoje želje, katerim se pred upokojitvijo ni mogla posvetiti v tolikšni meri kot bi si želela. »Svojo to notranjo željo, kr sm mela nakopičenh želja, da bi, k prej nism mela možnost, sm pa zej si najprej te svoje želje z izobraževanjem razvijala.«

Če povzamem, Mimičina pripravljenost za izobraževanje izhaja iz notranje želje po razvijanju svojih interesov. To lahko povežem z ugotovitvami, da starejši, ki so bili dejavni v izobraževanju tekom življenja, sorazmerno ohranjajo to dejavnost tudi v starosti, s tem, da si izbirajo dejavnosti, ki so zanje bolj osebno zanimive in se skladajo z njihovimi interesi (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 12).

Tako kot Mimi, je tudi Polde danes izobraževalno zelo dejaven. Odkar je v pokoju, se je udeležil tečaja računalništva, tečaja digitalne fotografije, redno se udeležuje dogodkov društva upokojencev, je član glasbenega ansambla, veliko se izobražuje sam, z računalniškimi programi, veliko bere. »Jes sm avtodidakt.« Pravi, da ga k izobraževanju spodbuja radovednost. Želi se udeležiti še kakšnega fotografskega tečaja in kuharske delavnice, želi si imeti glasbeni abonma, rad obiskuje glasbene prireditve.

Tudi pri Mileni opažam veliko pripravljenost za izobraževanje, ki se kaže tudi v tem, da je svoje dejavnosti v tretjem življenjskem obdobju načrtovala že pet let pred upokojitvijo, razmišljala je o tem, kaj bo počela in iskala aktivnosti, izobraževanja. Izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju doživlja takole: »Ja u nekem smislu je nadaljevanje službenga žiuljenja ... Zdej je bl poudark na takih, ne tolk za službo potrebnih, ampak zame osebno pomembnih vsebinah.« Odkar je upokojena sodeluje v dveh skupinah za umetnostno zgodovino, udeležila se je tečaja računalništva, hodi na digitalno fotografijo, k uram glasbe, v knjižnico na potopisna predavanja in kulturne prireditve, ima abonma v gledališču, obiskuje tečaj joge in hodi k telovadbi, letos se je s programom Grundtvig udeležila izmenjave v Belgiji. Želi si sodelovati pri tečaju retorike, pa za to ne najde časa. Takole pojasni, zakaj se izobražuje v starosti: »Mislm, da ostaneš mlad, da ti možgani skoz delajo, da nisi vezan samo na dom pa na televizijo, da se nekak, da si ves čas žiu, da ne zakrniš, da psihično ne umreš. Da

si tud možgansko aktiven, ne sam telesno.« Če povzamem, Milena vidi izobraževanje kot eno izmed ključnih sestavin zadovoljujoče starosti.

Sklenem lahko, da danes dejavni v izobraževanju kažejo veliko pripravljenost za izobraževanje in so zelo dejavni v organiziranem izobraževanju, medtem ko nedejavni v izobraževanju kažejo nepripravljenost za udeležbo v izobraževanju.

Vloga izobraževanja v življenju starejših

Med dejavnimi in nedejavnimi v izobraževanju opažam pomembne razlike v vlogi, ki jo pripisujejo izobraževanju v svojem življenju.

Ugotavljam, da tisti starejši, ki so danes vključeni v izobraževanje pripisujejo izobraževanju zelo pomembno vlogo v svojem življenju. Mimi pravi: »Jes si sploh ne predstavlam, da ne bi bila dejavna (v izobraževanju).« Milena pravi: »Pa ta Ljudska univerza, to mi pa zlo velik pomen ...« Tudi Polde, ki je danes dejaven v izobraževanju, vidi izobraževanje kot pomemben del njegovega življenja. Na vprašanje, kako pomembno mu je, da se v tretjem življenjskem obdobju izobražuje, pravi (na lestvici od 1 do 10, ko je 10 zelo pomembno): »Z 10.« Z izobraževanjem dejavni intervjuvanci uresničujejo svoje želje in interese, čutijo se zmožne uspešno sodelovati v izobraževanju, izobraževanje jim daje občutek izpolnitosti. Mimi pravi, da jo k izobraževanju spodbuja »želja po izpolnitvi.«

Danes nedejavni v izobraževanju pa menijo, da v izobraževanju ne bi bili uspešni, pravijo, da so prestari za izobraževanje: »S tok str, ka pauš hodu, sej neb nč znou.«

Doživljanje upokojitve

Med dejavnimi in nedejavnimi v izobraževanju opažam pomembne razlike v doživljanju svoje upokojitve. Prvi se opisujejo kot dejavne starejše, drugi pa se vidijo kot manj dejavne (Vprašanje v intervjuju: Bi zase rekli, da ste bolj dejaven/na ali bolj nedejaven/na upokojenec/ka?).

Upokojitev kot pomembno prelomnico v življenju posameznika so intervjuvanci doživljali zelo različno. Milena se je nanjo pripravljala že pet let prej, to obdobje opisuje kot: »Da sm na večnem dopustu.« Pravi, da zelo uživa v tem obdobju. To se sklada z ugotovitvijo Bjorklund in Bee da je za tiste, ki so se pripravljali na upokojitev, to obdobje najlepši čas njihovega življenja (Bjorklund in Bee (2008, str. 122–123). Tudi Mimi pravi, da je to zanjo čas, ko ima priložnost uresničevati želje, ki so se ji nakopičile tekom življenja: »Dopolnjuješ se, tiste svoje želje, k jih preh nis mogu, k so bli utroc pa služba pa tko naprej.« To lahko povežemo z ugotovitvami iz teorije, da v obdobju življenja po upokojitvi lahko starejši uživajo skoraj popolno avtonomijo v tistem, kar so si izbrali za svojo novo dejavnost (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 11). Opisano doživljanje upokojitve se sklada z Jarvisovim modelom doživljanja upokojitve kot novega začetka, ki pojmuje upokojitev kot čas novih priložnosti, poudarja svobodo pri zasledovanju dolgo pričakovanih ciljev in uživanje življenja (Jarvis 2001, str. 63).

Milena in Mimi ne vidita pomanjkljivosti upokojitve, razen finančno omejenost. Tudi ugotovitve raziskav kažejo, da se z upokojitvijo poslabša finančni položaj starejših (Bjorklund in Bee 2008, str. 124–125). Mimi takole opiše svoje doživljanje upokojitve: »Mirno use, lepše, milejše ti teče življenje.« Milena pa takole opiše svojo upokojitev: »Se mi je pa zdel, ko da nism iz službe, da sm samo neko službo zamenala, tko da zame to ni bilu noben stres.« Doživljanje upokojitve pri Mimi in Mileni lahko povežemo z Jarvisovim modelom upokojitve kot kontinuitete, ki vidi ta čas kot nadaljevanje življenjskih vzorcev, ohranjanje načina življenja iz prejšnjih življenjskih obdobj (Jarvis 2001, str. 63).

Na drugi strani pa sta Polde in Lojz po upokojitvi zelo pogrešala delo. Zdaj ju moti, da čas ni več strukturiran, »dogodki so nekontinuirani«, »velik zabitga cajta« pravi Polde. Lojz pravi, da je še več let po upokojitvi pogrešal delo in da bi se danes vrnil na delo, če bi imel možnost. Pogreša človeško družbo, danes je večino časa doma. Pravi, da se je v službi počutil zelo spoštovan. »To so me spoštval.« To lahko razložim kot, da sta oba ob delu doživljala občutek uspešnosti in nadzora, občutek, da ima življenje strukturo. Ko sta se upokojila, strukture in kontinuitete dela ni bilo več in sta ob tem doživljala nezadovoljstvo. Poldetovo in Lojzovo doživljanje upokojitve lahko povežemo z Jarvisovim modelom upokojitve kot vsiljene motnje, ko je služba

nenadomestljiva, upokojitev pa nesmiselna in razočarajoča (Jarvis 2001, str. 63). Ta teorija se sklada tudi z Minkinim doživljanjem upokojitve.

Minka pravi, da je svoje delo zelo pogrešala, delala je na kmetiji, delo je opustila, ker ni fizično več zmogla. »Ja fest pogrešam ... Sej namorš sam.« Težko ji je bilo, da nima več živine. »Sej praum, da sm urata ud hleva mogu imet zaprte, da se ni vidvo, da ni nubene žvine not.«

Pri Poldetu, Minki in Lojzu opažam močno navezanost na delo in določeno stisko ob upokojitvi. Raziskave kažejo, da pogosto starejši ob upokojitvi doživljajo krizo identitete, posebno, če so bili zelo navezani na delo, ki so ga opravljali (Walker 1996, str. 14).

Medtem pa Marija po upokojitvi dela ni pogrešala, je pa pogrešala z delom povezane družabne stike. Pravi, da je njeno življenje zdaj bolj umirjeno. »Živim bl u miru.« »Ud začetka je blo bl douhčas, k sm ustala duma uzačetka, po se pa navadš.« Ob upokojitvi se tudi prekinejo socialne interakcije, povezane z delom. Če posameznik nima širše socialne mreže, lahko ob upokojitvi doživlja socialno izključenost (Bjorklund in Bee 2008, str. 126–130).

Ugotavljam, da je tretje življenjsko obdobje za vse intervjuvance obdobje umiritve. Lojz, Polde in Minka so zelo pogrešali delo, Marija, Minka in Milena pa službe niso pogrešale.

Lahko strnem, da tisti, ki so vključeni v izobraževanje doživljajo upokojitev kot dejavno obdobje, tisti, ki niso vključeni v izobraževanje pa se opišejo kot bolj nedejavni upokojenci.

V doživljanju dogodka upokojitve med prvo in drugo skupino intervjuvancev ne opažam pomembnih razlik, vidim pa velike razlike med njimi v doživljanju dejavne starosti.

Doživljanje starosti

Opažam, da tisti intervjuvanci, ki so danes dejavni v izobraževanju, tretje življenjsko obdobje doživljajo precej bolj optimistično kot tisti nedejavni v izobraževanju. Menim, da udeležba v izobraževanju v starosti kaže na stališče, da je tretje življenjsko obdobje za starejše dejavno obdobje, ko lahko naprej razvijajo svoje potenciale.

Lojz, Minka in Marija se vidijo kot manj dejavni upokojenci, večino svojega časa preživijo doma. Lojz pravi, da se je postaral in bi bil rad še enkrat mlad. Marija pravi: »Ker ni nč lepo zej žvet, če po pravic povem, ker je čezdali slabš.« Lojz ne vidi pozitivnih vidikov starosti.

Kot skupno tistim, ki niso dejavni v izobraževanju vidim pesimizem in pasivnost v odnosu do starosti in življenja.

Pri udeleženi v izobraževanju pa – v nasprotju s tem – opažam stališče, da je tretje življenjsko obdobje priložnost za posvečanje dejavnostim, za katere prej ni bilo časa in priložnosti. Sklenem lahko, da udeleženi v izobraževanju na tretje življenjsko obdobje gledajo bolj optimistično.

Mimi upokojitev vidi kot možnost, da uresničuje svoje želje: »Več časa za to in pa za take dejavnosti, jes prej nism mela časa ... Svoje želje, k jih preh nis mogu, k so bli utroc pa služba pa tko naprej.« Zanj je tretje življenjsko obdobje čas novih priložnosti.

Milena doživlja tretje življenjsko obdobje kot čas, namenjen njej sami. V njenem opisovanju starosti je zaznati mladostnost. Milena takole doživlja svojo starost: »Se ne počutm da se staram, mam občutk, da mam še zadost energije.« V starosti bolj posluša sebe, pravi: »Je use bolj ležerno, prirejen temu, kar mi paše in kar mi ne paše.« Svojo starost vidi kot zelo dejavno obdobje, obdobje samorefleksije, spoznavanja sebe in lastnih želja: »To, da spoznaš sebe, kaj ti odgovarja in da to tud počeš, ne sam, da razmišlaš, kuko bi blo fajn, da bi to počeu, ampak da to tud dejansko počneš.«

Tudi pri Poldetu je zaznati pozitiven odnos do starosti, izraža ga s humorjem: »Čes dementn, men bo fajn, drugm bo težko.« »Starost sama, če z mau humorja pogledaš, ni čist nč hudga.« Negativni vidik tretjega življenjskega obdobja vidi predvsem v finančni omejenosti: »Da si pa za use svoje načrte, želje pa tko naprej omejen pa onemogočen s penzjonam.«

Skupno vsem intervjuvancem je opažanje pešanja fizičnih sposobnosti.

Dejavnost v skupnosti

Med dejavnimi in nedejavnimi v izobraževanju opažam pomembne razlike v dejavnosti v skupnosti. Tisti, ki niso dejavni v izobraževanju so tudi sicer manj dejavni v skupnosti, dejavni v izobraževanju pa se vključujejo v več dejavnosti v skupnosti.

Pet od šestih intervjuvancev je članov društva upokojencev. Tisti, ki so vključeni v izobraževanje pogosteje sodelujejo pri dejavnostih društva. Mimi je tudi članica upravnega odbora društva.

Minka je članica cerkvenega pevskega zbora, v preteklosti se je občasno udeleževala izletov, ki jih je organiziralo društvo upokojencev, pravi, da si še želi udeležiti kakega izleta, a jo ovira, da nima družbe. Pravi: »Za tak morš družno imet.«

Tudi Lojz je včlanjen v društvo upokojencev, rad se udeležuje izletov društva: »Da gremo na kšn izlet, u toplice bi šu.« Drugih dejavnosti se ne udeležuje.

Opažam, da se Lojz in Minka, ki se trenutno ne izobražujeta, vključujeta v nekatere dejavnosti v skupnosti, ne izbirata pa tistih, ki so organizirane v obliki izobraževanja.

Marija ne sodeluje v društvih, klubih, kroških ali organizacijah, pravi, da se v skupnosti čuti izločeno: »... Me kr pozabjo, da sm sploh tle, so preveč usak zase, vase zagledan.« Menim, da bi bila Marija bolj dejavna v skupnosti, če bi se počutila sprejeto s strani sovaščanov.

Intervjuvanci, ki so dejavni v izobraževanju, so tudi bolj vključeni v skupnosti. V nadaljevanju opisujem vključevanje v skupnost pri dejavnih v izobraževanju.

Mimi je zelo dejavna v skupnosti, enkrat na štirinajst dni se udeleži sestanka upravnega odbora pevskega zbora, organizacijsko vodi slikarski krožek, je članica skupine za umetnostno zgodovino, redno se udeležuje dejavnosti društva upokojencev, zaključila je tečaj digitalne fotografije.

Tudi Polde je udeleženec skupine za digitalno fotografijo, je dejaven član društva upokojencev, nekaj časa je bil tudi član fotokluba.

Prav tako je tudi Milena dejavna članica društva upokojencev, dveh skupin za umetnostno zgodovino, krožka za glasbo, redno obiskuje predstave v lokalnem

gledališču, redno obiskuje prireditve v mestni knjižnici in kulturne dogodke v skupnosti, hodi k jogi in telovadbi.

Ugotavljam, da so tisti starejši, ki so vključeni v organizirano izobraževanje mnogo bolj dejavni v skupnosti kot tisti, ki vanj niso vključeni.

Izobraževanje in učenje za delo

Ugotavljam, da so se danes dejavni v izobraževanju bolj intenzivno izobraževali ob delu kot nedejavni v izobraževanju. Prvim je organizirano izobraževanje za delo pomenilo pomembno sestavino uspešne delovne kariere, zadnji pa so se ob delu izobraževali bolj priložnostno, neorganizirano in izkušensko.

Lojz je opravljal delo skladiščnika in kasneje delo delovodje v železarni. Enkrat na leto je opravljal izpit iz varstva pri delu, izpit je vedno uspešno opravil. »Z lahkoto, ni blo nč težkga ... Toj blo zmerej uspešno.« Lojz je bil motiviran za izobraževanje za delo, čutil se je sposobnega uspešno se učiti za zahteve dela. To povezujem z dejstvom, da je imel dobro mnenje o sebi kot delavcu in da je čutil veliko odgovornost do dela, ki ga je opravljal.

Minka je opravljala kmečko delo, njeno učenje za delo ni potekalo kot organizirano izobraževanje, ampak kot neformalno, izkušensko učenje. Dela na kmetiji se je naučila v družini, v svojem delu je bila zelo uspešna, v pridelavi mleka je bila dvainosemdesetega leta najuspešnejša na vasi: »A veš, da sm dvanosndesetga leta več mleka dau, kukr pr Murnek al pa kukr pr Klinc ... največ na Guric.« Med najinim pogovorom mi je s ponosom pokazala zvezek z zapisi o količini oddanega mleka. Minka je ponosna na svoje uspehe pri delu.

Marija je ob delu opravljala dveletni knjigovodski tečaj. Pravi, da se je tečaja udeleževala z veseljem, da ji je pridobljeno znanje olajšalo delo v praksi, da je bila na tečaju uspešnejša od drugih sodelavk. Počutila se je uspešno in pomembno. »B člouk reku das pomembn.« Podobno tudi pri Minki in Lojzu opažam občutek ponosa ob uspehih pri delu.

Skupen nedejavnim v izobraževanju je občutek, da so svoje delo dobro opravljali in da so se uspešno učili za potrebe dela, manj dejavni so bili v organiziranem izobraževanju za delo v primerjavi s tistimi, ki so danes dejavni v izobraževanju.

Tisti, ki so danes dejavni v izobraževanju so se tekom delovne kariere bolj aktivno izobraževali kot nedejavni v izobraževanju. Izobraževanje za delo je bilo tudi bolj povezano z njihovimi osebnimi interesi.

Mimi je ob delu opravljala izpite na šoli za oblikovanje. Pravi, da je tam pridobila bolj celostno znanje s področja oblikovanja – »oblikovalsko širino«. Izobraževanje za delo ji je bilo v veselje in je pomembno prispevalo h kakovosti njenega dela: »Toj blo pa tist, kr sm si jes ceu žiulene želela.«

Polde je opravljal delo receptorja v hotelu. Tudi njemu je bilo izobraževanje za delo zelo pomembno. »Na usakga sm biu jezn, ker je biu len ... Zmerek te more firbc dajat.« Zelo se je zavzemal za to, da so v podjetju izvajali izobraževanja. »Sej sm ubistvu jes zrinu to.« Ob delu je opravljal tečaje francoščine, italijanščine in ruščine. Večino znanja je pridobil po neformalni poti. »(Izobraževati) sm se mogu, jes sm s takimi ljudi delou, u hotelu so bli ldje top, k so zahteval nivo in si se morou dvigat na njihov nivo ..., To pa če nis razgledan namorš.«

Tako pri Poldetu kot tudi pri Mileni opažam samoiniciativnost pri izobraževanju za delo. Polde je sam dajal pobude, da se je v podjetju, kjer je delal organiziralo izobraževanje, Milena se je udeleževala izobraževanj vedno, ko je imela možnost in pogosteje kot ostale sodelavke.

Mileni je bilo izobraževanje za delo zelo pomembno. »Se mi je pa zdel men škoda, da nek seminar obstaja, jes pa ne grem, če je možnost in sm to zlo dobr izkoristla.« Izobraževanje za delo se je pri Mileni združevalo z delom na sebi. »Kot socialna delouka sm zlo velik po seminarjih hodila, toj blo pa delo na sebi zato, da laži u službi delaš, da bolj razumeš druge.«

Ugotavljam, da sta bila intervjuvancem učenje za delo in uspešnost pri delu zelo pomembna. Intervjuvanci, ki so danes vključeni v izobraževanje so bolj pogosto sodelovali v organiziranem izobraževanju za delo, medtem ko so drugi pridobivali znanje po neformalni poti.

Motivi in ovire pri izobraževanju

Na neudeležbo v izobraževanju pri tistih, ki danes niso vključeni v izobraževanje vpliva več dejavnikov. Vsi intervjuvanci, ki niso dejavni v izobraževanju pravijo, da so prestari, da bi se izobraževali, prav tako vsi navajajo, da se jim zdi, da v izobraževanju ne bi bili uspešni – »sej neb nč znou«, »... navem zadost za kšno šolo«. Kot oviro vsi nedejavni v izobraževanju navajajo tudi pomanjkanje družabnih stikov. Minka pravi: »To morš pa že kšno družno imet.« Prav tako bi bilo Mariji v spodbudo »povabilo« k udeležbi s stani koga, ki ji je blizu: »Čeb mela kšnga dab me napelou ...«. Skupna ovira vsem nedejavnim v izobraževanju je tudi omejenost socialnih stikov v lokalni skupnosti, kar zoži socialne interakcije, ki so lahko motivacijski dejavnik za udeležbo v izobraževanju. Vsi nedejavni v izobraževanju namreč navajajo, da večino časa preživijo doma in v primerjavi z dejavnimi v izobraževanju so manj dejavni v lokalni skupnosti.

Na drugi strani so dejavni v izobraževanju zelo motivirani za izobraževanje. Mimi pravi: »Jes si sploh ne predstavlam, da ne bi bla dejavna (v izobraževanju).« Tudi Polde pomembnost izobraževanja v starosti oceni na lestvici od 1 do 10 po pomembnosti (10 – najbolj pomembno) z 10. Opisuje: »Skoz morš bit v pogonu ...«. To interpretiram tako, da je zanj motivacija dejavno preživljanje časa. Tudi Mimi pravi takole, ko opisuje svoje izobraževanje v starosti: »Ja, na čičkam pa na ajčkam.« Tu prav tako vidim željo po dejavnem preživljanju časa. Prav tako Mimi ocenjuje pomen izobraževanja v njenem življenju z 10 (1 – nepomembno, 10 – zelo pomembno). Vsem dejavnim v izobraževanju je skupen motiv za izobraževanje želja po razvijanju osebnih interesov. Mimi pravi: »Želja po oblikovanju še naprej,« ko opisuje svoje izobraževanje na področju oblikovanja in umetnosti. Pri Poldetu se motiv za izobraževanje in razvijanje osebnih interesov kaže tudi v tem, da se je tekom življenja ljubiteljsko ukvarjal s fotografijo in bil član fotokluba, danes pa je dejaven v skupini za digitalno fotografijo. V intervjuju je tudi izrazil željo, da bi se udeležil še katerega tečaja fotografije. Prav tako Milena z izobraževanjem razvija svoje interese: »Zdej je bl poudark na takih, ne tolk za službo potrebnih, ampak zame osebno pomembnih.«

Kot skupen motivacijski dejavnik tistih, ki so danes dejavni v izobraževanju se kaže tudi želja po ohranjanju vitalnosti, dejavnosti, nenaklonjenost pasivnosti. Milena pravi: »... da nis doma na televizijo vezan.« Prav tako Mimi pravi: »Na čičkam pa na

ajčkam ...« Tudi Polde ima željo biti dejaven v učenju: »Skoz nekej nouga, pa še nekej pa še nekej ...«

Withnallova v svoji raziskavi ugotavlja, da so starejši, ki so dejavni v izobraževanju zelo kritični do tistih starejših, ki tarnajo o svojem življenju, a kažejo malo pripravljenosti za vključevanje v dejavnosti in preizkušanje novih rešitev (Withnall (2006, str. 43). Podobno stališče opažam v svoji raziskavi pri dejavnih v izobraževanju. Na primer Polde pravi: »Sm biu tko jezn na tistga, k se ni hotu nč učit ...« Podobno nenaklonjenost do pasivnosti pri starejših sem zaznala pri Mimi: »Ja, na čičkam pa na ajčkam.« Tudi Milena je nenaklonjena pasivnosti v starosti: »Da nis sam na televizijo vezan.«

Dejavni v izobraževanju si preko izobraževanja tudi izgrajujejo in ohranjajo socialno mrežo, kar vidim kot močan motivacijski dejavnik za udeležbo v izobraževanju.

8 Sklepne ugotovitve o vplivu izobraževalne zgodovine posameznika na pripravljenost za izobraževanje in na doživljanje kakovostne starosti

V raziskavo so bili vključeni trije starejši, ki so danes dejavni v izobraževanju in trije, ki danes niso dejavni v organiziranem izobraževanju. Ugotavljam, da imajo tisti, ki so danes vključeni v izobraževanje bolj pozitivne izkušnje z izobraževanjem tekom življenja in ugotavljam, da so skozi življenje izobraževanju pripisovali pomembnejšo vlogo, bili so bolj motivirani za izobraževanje in so bili skozi svoje življenje bolj dejavni v izobraževanju, v primerjavi s tistimi, ki danes v izobraževanju niso dejavni. Danes dejavni v izobraževanju tudi v starosti pripisujejo izobraževanju pomembno vlogo, izobraževanje je tudi danes pomemben del njihovega življenja. Opisujejo se kot »dejavni starejši.« To lahko povežemo z ugotovitvami iz teorije, da bodo starejši, ki so bili v celotnem življenjskem ciklu dejavni, sorazmerno dejavni tudi v starosti (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 25).

Tisti, ki se danes ne vključujejo v izobraževanje, izobraževanju tekom življenja niso pripisovali pomembne vloge; kot razlog, da se danes ne vključujejo v izobraževanje navajajo, da so prestari in da ne bi »nič znali«, da ne bi bili uspešni. Tudi ugotovitve drugih raziskav kažejo, da je pri starejših pogosto ovira za izobraževanje prepričanje, da so za izobraževanje prestari (prav tam, str. 117). Cross kot najpomembnejšo oviro

za izobraževanje izpostavlja negativno samovrednotenje, prepričanje, da posameznik ni sposoben uspešno sodelovati v izobraževanju (Cross 1981, str. 124–125). Tudi v moji raziskavi se danes nedejavni v izobraževanju opisujejo kot »manj dejavni starejši«. V primerjavi s tistimi intervjuvanci, ki se danes izobražujejo, so manj dejavni v lokalnem okolju, več časa preživijo doma. Starost doživljajo bolj kot obdobje stagnacije, umika iz družbenega življenja. To lahko povežemo z Jarvisovim modelom doživljanja upokojitve kot tranzicije v starost, ki pojmuje upokojitev kot obdobje upada, počitka, upočasnitve in priprave na negativne vidike staranja (Jarvis 2001, str. 63).

Sklenem lahko, da imajo danes dejavni v izobraževanju bolj bogate in spodbudne izkušnje z izobraževanjem tekom življenja, so bolj pripravljeni na izobraževanje v starosti in starost doživljajo kot dejavno obdobje, medtem ko organizirano izobraževanje v življenju nedejavnih v izobraževanju ni imelo tako pomembne vloge, imajo manj izkušenj z izobraževanjem, v njihovem okolju izobraževanje ni bilo cenjena vrednota, kar pomembno tudi prispeva k temu, da danes niso motivirani za izobraževanje. Te ugotovitve lahko povežemo z ugotovitvami iz teorije, da na pripravljenost za izobraževanje pozitivno vplivajo pozitivne izkušnje z izobraževanjem tekom življenja (Cross 1981; Findeisen 2009; Fischer in Wolf 1998; Glendenning 2000; Jarvis 2001; Pearlin idr. 2007; Withnall 2006).

Raziskave o teorijah življenjskega poteka kažejo, da je upokojitev ena izmed pomembnih prelomnic v posameznikovem življenju (Alheit idr. 1995; Atkinson 1998; Bjorklund in Bee 2008; Cahill idr. 2006; Entwisle idr. v Mortimer in Shanahan 2003). Potreba po prilagoditvi novim življenjskim okoliščinam, povezanim z upokojitvijo tvori močno motivacijsko silo za učenje.

Tudi intervjuvanci v raziskavi so upokojitev opisali kot pomembno življenjsko prelomnico, ki je pripeljala v njihova življenja velike spremembe. Spremembe so doživljali zelo različno. Podobnosti opažam pri moških intervjuvancih, oba sta pogrešala delo, življenje pred upokojitvijo jima je bolj ustrezalo, pogrešata »kontinuiteto dogodkov«, strukturiranost časa, občutek uporabnosti in stike z ljudmi, tu opažata spremembe, povezane z upokojitvijo. Ena intervjuvanka, ki je z delom prenehala, ker fizično ni bila več sposobna opravljati kmečkega dela, je upokojitev doživela kot težko slovo od dela na kmetiji. Njihove odgovore lahko povežemo z

Jarvisovim modelom doživljanja upokojitve, ki o upokojitvi govori kot o »vsiljeni motnji«, ko je za posameznika služba nenadomestljiva, upokojitev je nesmiselna in razočarajoča (Jarvis 2001, str. 63).

Dve intervjuvanki vidita upokojitev kot obdobje novih priložnosti, svoj čas zdaj namenjata dejavnostim, ki ju osebno izpolnjujejo, za katere sta imeli tekom delovne kariere manj priložnosti. Prednost upokojitve vidita v večji svobodi pri strukturiranju časa. Opisano pojmovanje upokojitve lahko povežemo z Jarvisovim modelom doživljanja upokojitve kot »novega začetka« – ki pojmuje upokojitev kot čas novih priložnosti, poudarja svobodo pri zasledovanju dolgo pričakovanih ciljev in uživanje življenja (prav tam) – in opisom upokojitve J. Walker kot procesa postopnega soočanja s spremembami – ki opredeljuje staranje kot vseživljenjski proces spreminjanja in rasti, znotraj katerega se starejši uči iz osebnih izkušenj, sprejema avtonomne odločitve o svojem življenju in dejavno načrtuje svojo prihodnost (Walker 1996, str. 27–29).

Ena intervjuvanka doživlja starost zelo pesimistično, ne vidi njenih pozitivnih vidikov in jo doživlja kot obdobje umika iz družbenega življenja in stagnacije. Jarvis ugotavlja, da je upokojitev za posameznika lahko tudi obdobje upada življenjske energije in nedejavnosti, ko se posameznik sooča z negativnimi vidiki starosti (Jarvis 2001, str. 62–66). Tudi Glendenning ugotavlja, da upokojitev posamezniki lahko pojmujejo zelo pesimistično in deterministično, kot obdobje nedejavnosti, ko posameznik potrebuje pomoč pri soočanju s krizami, ko je odvisen od drugih (Glendenning 2000).

Med dvema skupinama intervjuvancev nisem opazila pomembnih odstopanj v doživljanju upokojitve kot pomembne prelomnice, sklenem pa lahko, da vključeni v izobraževanje doživljajo starost bolj kot »dejavno obdobje«, v primerjavi s tistimi, ki niso vključeni v izobraževanje.

Tisti starejši, ki niso vključeni v izobraževanje navajajo, da so za to prestari in da ne znajo zadosti, da bi lahko uspešno sodelovali. Pri njih opažam stališče, naj bodo stari ljudje bolj doma. Starost opisujejo kot bolj nedejavno obdobje in sebe vidijo kot »nedejavne starejše«.

Pri starejših, ki so dejavni v izobraževanju opažam veliko pripravljenost na izobraževanje, pri njih opažam stališče, da je tretje življenjsko obdobje čas novih

priložnosti, da se posvetijo aktivnostim, ki jih zanimajo, ki jih osebno izpolnjujejo in ki jim prinašajo občutek zadovoljstva in izpolnitve. Opisujejo se kot dejavni starejši in so visoko motivirani za izobraževanje. Njihovo pojmovanje starosti in vloge izobraževanja v starosti lahko povežemo z opisom starosti kot obdobja življenja, ko lahko starejši uživajo skoraj popolno avtonomijo v tistem, kar so si izbrali za svojo novo dejavnost, ko lahko izbirajo delavnosti glede na lastne želje in interese, kar krepi njihov občutek zadovoljstva in samouresničitve (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 12).

Intervjuvanci, ki se izobražujejo, vidijo izobraževanje kot zelo pomemben del svojega življenja. Izobraževanje jim daje občutek osebne izpolnitve, k izobraževanju jih spodbuja radovednost, vlogo izobraževanja vidijo v nadgradnji predhodno pridobljenega znanja, pravijo, da imajo zdaj drugačen pogled na učenje, ena intervjuvanka pravi, da se zdaj uči bolj poglobljeno, izobražujejo se na področjih, ki jih osebno zanimajo. Ti odgovori se skladajo z ugotovitvami raziskav, da se starejši izobražujejo zaradi notranje želje po učenju in osebnih interesov (Glendenning 2000; Jarvis 2001; Jelenc Krašovec in Kump 2010 str. 116). Izobražujejo se tudi z namenom, da zapolnijo manjkajoča mesta v svoji izobraževalni biografiji, kjer jih vidijo ter da dejavno preživljajo svoj prosti čas (Luppi 2009, str. 258).

Intervjuvanci, ki niso dejavni v izobraževanju pa temu ne pripisujejo pomembne vloge v svojem življenju. Ne vidijo razlogov, zakaj bi se danes vključili v izobraževanje, opažam tudi, da njihovo družinsko in širše okolje v preteklosti ni bilo izobraževalno spodbudno. Raziskovalci teorij življenjskega poteka ugotavljajo, da ima družinsko in širše socialno okolje pomemben vpliv na posameznikovo izobraževalno biografijo (Ahl 2004; Attar 2008; Beatty in Wolf 1996; Uhlenberg in Mueller v Mortimer in Shanahan 2003).

Torej lahko sklenem, da se pojavljajo razlike med skupinama intervjuvancev v tem, kakšen pomen so pripisovali izobraževanju tekom svojega življenja in kako vrednotijo vlogo izobraževanja v svojem življenju danes. Tisti intervjuvanci, ki so tekom življenja imeli pozitiven odnos do izobraževanja tudi v starosti vidijo izobraževanje kot nepogrešljiv del svojega vsakdana, danes nedejavni v izobraževanju pa izobraževanju v starosti ne pripisujejo pomembnejše vloge, kar se sklada z njihovim odnosom do izobraževanja tekom njihovega življenja. Pri intervjuvancih torej

opažam dokaj stalen odnos do izobraževanja tekom življenja. To lahko povežem z Walkerjevimi ugotovitvami, ki pravi, da obstaja kontinuiteta vzorcev delovanja skozi življenje, ki se dokaj stabilno ohranja tudi v starosti (Walker 1996, str. 25–31).

Opažam tudi velike razlike v dejavnosti v skupnosti med intervjuvanci, ki so dejavni v izobraževanju in tistimi, ki se danes ne vključujejo v izobraževanje. Ritchey pravi, da dejavnost starejših v skupnosti povečuje njihovo neodvisnost, družabno dejavnost, dejavno preživljanje časa in samoaktualizacijo (Ritchey 2008).

Dva izmed treh intervjuvancev, ki niso dejavni v izobraževanju, sta člana društva upokojencev, občasno se udeležujeta izletov, ki jih organizira društvo, v drugih dejavnostih ne sodelujeta. Ena intervjuvanka niti ni članica društva upokojencev niti drugih društev, krožkov ali organizacij.

Opažam, da so intervjuvanci, ki so dejavni v izobraževanju tudi sicer bolj dejavni v skupnosti, obiskujejo kulturne prireditve, koncerte, umetniške razstave, so člani umetniških društev, obiskujejo prireditve in potopisna predavanja v lokalni knjižnici.

Barr in Russel pravita, da starejši z dejavnostjo v skupnosti širijo in ohranjajo socialne mreže, razvijajo občutek pripadnosti in povezanosti z okoljem (Barr in Russel 2006, str. 204). To lahko povežemo z ugotovitvijo, da so tisti starejši, ki so dejavni v skupnosti tudi sicer bolj povezani z dogajanjem v lokalnem okolju.

Bryan in Turner ugotavljata, da v dejavnostih v skupnosti poteka veliko učenja, ki včasih ni tako očitno, saj poteka skozi različne aktivnosti, v obliki priložnostnega učenja. Iz tega lahko sklepamo, da dejavnost v skupnosti spodbuja učenje (Bryan in Turner 2004).

Skladno s tem tudi pri intervjuvancih ugotavljam, da so tisti, ki se izobražujejo, tudi sicer bolj dejavni v skupnosti kot tisti, ki danes niso vključeni v organizirano izobraževanje.

Ugotavljam, da na doživljanje izobraževanja v starosti vplivajo predvsem posameznikove pretekle izkušnje z izobraževanjem in pomen, ki ga je imelo izobraževanje za posameznika tekom življenja.

Tisti intervjuvanci, ki so danes vključeni v izobraževanje navajajo, da imajo z izobraževanjem tekom življenja bolj pozitivne izkušnje, sebe vidijo kot uspešnega

udeleženca/udeleženko in se čutijo sposobne, kompetentne za uspešno sodelovanje v izobraževanju. Tudi njihovo okolje je bilo tekom življenja bolj naklonjeno izobraževanju, v primerjavi z okoljem tistih, ki danes niso vključeni v izobraževanje. Ti izobraževanju danes ne pripisujejo pomembne vloge, pri vključitvi v izobraževanje jih ovira predvsem občutek, da v njem ne bi bili uspešni in da so za izobraževanje prestari.

Sklenem lahko, da na doživljanje izobraževanja v starosti vplivajo predvsem pretekle izkušnje intervjuvancev z izobraževanjem in njihovo družinsko ter širše socialno okolje.

Ugotavljam, da intervjuvanci, ki so se tekom delovne kariere veliko izobraževali, ohranjajo izobraževalno aktivnost tudi v starosti, medtem ko tisti, ki imajo z izobraževanjem za delo manj izkušenj in le to pri njihovem delu ni igralo pomembne vloge, ne doživljajo izobraževanja kot pomembnega dela njihove starosti. Te ugotovitve spet lahko povežemo s teorijo kontinuitete, ki govori o tem, da tisti starejši, ki so bili tekom življenja izobraževalno dejavni kontinuirano ohranjajo dejavnost v izobraževanju tudi v starosti (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 25). Kot se pri posamezniku lahko ohranjajo tudi vzorci in prepričanja, da izobraževanje v življenju ni pomembno (Walker 1996, str. 78–82).

Povezav med delovno kariero in doživljanjem starosti pri intervjuvancih ne vidim. Opažam, da je bilo vsem intervjuvancem pomembno, da so bili pri svojem delu uspešni in spoštovani. Ta ugotovitev se povezuje s teoretičnimi ugotovitvami (Beatty in Wolf 1996, str. 19; Rečnik 2002), da k uspešnosti, tudi karierni, pomembno prispeva občutek, da so spoštovani kot edinstveni posamezniki.

Ugotavljam, da so intervjuvanci, ki so danes dejavni v izobraževanju, tudi bolj aktivni v skupnosti in doživljajo svojo starost kot dejavno obdobje, kajti vsi intervjuvanci, ki so dejavni v izobraževanju so se opisali kot dejavni starejši (Vprašanje v intervjuju: Ali bi se opisali kot bolj dejavnega starejšega ali kot manj dejavnega?). Tisti, ki pa so v izobraževanju nedejavni, so tudi sicer manj dejavni v skupnosti in se opisujejo kot manj dejavni starejši (prav tako to sklepam po prej navedenem vprašanju iz intervjuja). Dejavnost v skupnosti udeleženim v izobraževanju daje občutek osebnega zadovoljstva, svoje življenje opisujejo kot polno in razgibano. Nedejavni v

izobraževanju so tudi manj dejavni v skupnosti, redkeje sodelujejo v dogodkih, ki jih organizira društvo upokojencev in večino svojega časa preživijo doma.

Intervjuvanci, ki niso dejavni v skupnosti doživljajo starost bolj kot nedejavno obdobje svojega življenja, kot oviro pri udeleževanju v skupnosti izpostavljajo pomanjkanje družabnih stikov in spodbude iz okolja.

Če to povežemo s teoretičnimi ugotovitvami, lahko rečemo, da prav dejavnost v skupnosti ljudi med seboj povezuje in krepi občutek povezanosti med starejšimi (Barr in Russel 2006, str. 203). Dejavnost v skupnosti prenaša med ljudi ustvarjalne ideje in skupne aktivnosti, povezuje ljudi med seboj in prinaša nove možnosti za spremembe pri ljudeh in v delovanju skupnosti (Eldred 2002). Tudi Barr in Russel opisujeta dejavnost v skupnosti kot »lepilo«, ki povezuje ljudi in skupnost. Tako lahko sklenem, da dejavnost v skupnosti pri intervjuvancih pozitivno vpliva na doživljanje dejavne starosti (Barr in Russel 2006, str. 204).

Raziskave kažejo, da se tisti, ki so dejavni v izobraževanju od tistih, ki so v izobraževanju nedejavni, razlikujejo v lastnostih, kot so odločnost, pogum, radovednost (Withnall 2006, str. 43). Withnallova v svoji raziskavi ugotavlja, da nekateri starejši, ki so udeleženi v izobraževanju pri sebi že od otroštva čutijo ljubezen do učenja, ki so jo potem gojili skozi življenje, pravijo, da jih tudi manj prijetne izkušnje z izobraževanjem tekom življenja niso odvrnile od izobraževanja (prav tam).

Razlike med intervjuvanci, ki se vključujejo v izobraževanje in tistimi, ki v izobraževanju niso dejavni, vidim predvsem v vrednotenju sebe kot udeleženca v izobraževanju. Neudeleženci se opisujejo kot neusposobljene za uspešno sodelovanje v izobraževanju in prestare za učenje, udeleženi pa ravno nasprotno, kot uspešne udeležence z željo po učenju. Cross ugotavlja, da je samovrednotenje odločilen dejavnik udeležbe v izobraževanju odraslih. (Cross 1981, str. 124–125).

Med njimi opažam tudi razlike v dejavnosti v skupnosti; udeleženci izobraževanja se veliko več udeležujejo v skupnosti kot neudeleženci izobraževanja. Dejavnost v skupnosti pri posamezniku spodbuja dejavno učenje, krepi občutek pripadnosti in povezanosti (Barr in Russel 2006, str. 207), torej dejavnost v skupnosti tvori pozitivne učne izkušnje (Ritchey 2008), ki pa so pomemben dejavnik udeležbe v organiziranem

izobraževanju. Na ta način lahko sklepamo, da sta pri starejših dejavnost v skupnosti in udeležba v organiziranem izobraževanju med seboj povezani.

Vsi intervjuvanci, ki so vključeni v izobraževanje so se opisali kot »dejavni starejši,« tisti, ki niso vključeni v izobraževanje pa so se opisali kot »nedejavni starejši.« Raziskave kažejo, da udeležba v izobraževanju prispeva k pozitivni samopodobi (Findeisen 2009).

Razlike med njimi vidim tudi v samoiniciativnosti v izobraževanju tekom življenja. Udeleženci izobraževanja so namenjali pozornost načrtovanju svojih izobraževalnih aktivnosti, izbirali izobraževanje po svojih željah, neudeleženi pa so sicer visoko vrednotili delo, organiziranemu izobraževanju pa niso pripisovali pomembne vloge. To povezujem s trditvijo, da dejavnost v izobraževanju pri posamezniku krepi zavzemanje dejavne vloge v svojem življenju (Withnall 2006, str. 29).

Motivacija tistih, ki se vključujejo v izobraževanje je želja po razvijanju osebnih interesov, ohranjanje družabnih stikov, želja po poglobitvi znanja, pridobljenega v formalnem izobraževanju, strukturiranju časa. Ugotovitve o motivaciji intervjuvancev za izobraževanje se skladajo z ugotovitvami drugih raziskav, da starejše k izobraževanju spodbuja želja po učenju in vzdrževanje socialnih stikov (Jelenc Krašovec in Kump 2010, str. 116).

Ovire pri tistih, ki se ne vključujejo v izobraževanje opažam predvsem v strahu pred neuspehom, strahu pred zavrnitvijo s strani drugih, navajajo negativne izkušnje z izobraževanjem in negativno naravnost okolja intervjuvancev do izobraževanja. Tudi te ugotovitve sovpadajo z ugotovitvami raziskovalcev, da je pomemben dejavnik udeležbe samovrednotenje (Cross 1981), posameznikovo ožje in širše socialno okolje (Barr in Russel 2006; Cross 1981; Pearlin idr. 2007; Uhlenberg v Mortimer in Shanahan 2003), da se posamezniki za udeležbo odločajo na podlagi preteklih izkušenj z izobraževanjem (Cross 1981; Glendenning 2000; Walker 1996).

Ob zaključku raziskave tako lahko sklenem, da pri izbranih starejših intervjuvancih izobraževalna zgodovina pomembno vpliva na pripravljenost za izobraževanje v starosti in doživljanje starosti, seveda pa teh ugotovitev ni mogoče širše posploševati.

9 Zaključek

Starejši so pomembna in vedno bolj zastopana družbena skupina. So tudi zelo heterogena skupina, kar se kaže v raznolikosti in pestrosti njihovih življenjskih in izobraževalnih zgodb. Njihove izkušnje so oblikovali različni življenjski dogodki in okoliščine. Glavno in najpomembnejšo vlogo pa so seveda odigrali v svoji zgodbi sami. Skozi življenje in izobraževanje so se učili o sebi, na podlagi izkušenj, ki so jih pridobili v izobraževanju so si izgrajevali podobo o sebi kot učencu/učenki in kasneje v izobraževanju odraslih kot udeležencu/udeleženki izobraževanja. Samopodoba se je izkazala za pomembno podlago pri izobraževalnih izkušnjah tekom življenja in tudi ključen motivacijski dejavnik oziroma ovira pri pripravljenosti za izobraževanje v starosti. To lahko sklepam glede na ugotovitve raziskave, ki kažejo, da imajo danes dejavni v izobraževanju boljšo podobo o sebi kot udeležencu/udeleženki v izobraževanju kot tisti, ki danes niso dejavni v izobraževanju. Razlike v doživljanju starosti in vloge izobraževanja v starosti so po mojih ugotovitvah sad najrazličnejših izkušenj z izobraževanjem tekom življenja, vplivov bližnjega in širšega socialnega okolja in ne nazadnje posameznikove notranje želje po učenju.

10 Literatura :

1. Ahl, H. (2006). Motivation in Adult Education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, št. 4, str. 385–405.
2. Alheit, P., Bron- Wojciechowska, A., Brugger, E. in Dominace, P. (ur.). (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Rema Print.
3. Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. California: SAGE Publications inc.
4. Attar, H. (2010). Ten Theses in Search of a Thesis for Late Modern Organizations. *Journal of Social Sciences*, 6, št. 1, str. 119–122.
5. Barr, F. in Russel, C. (2006). Social Capital – A Potential Tool for Analysis of the Relationship Between Aging Individuals and their Social Environment. *Ageing International*, 31, št 3, str. 203–216.
6. Beatty, P. in Wolf, M. (1996). *Connecting with older adults: Educational Responses and Approaches*. Malabar: Krieger publishing company.
7. Belanger, P. in Tuijnman, A. (1997). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. New York: Elsevier Science.
8. Bjorklund, B. in Bee, H. (2008). *Journey of Adulthood*. Sixth edition. Upper Sadle River: Pearson Prentice Hall.
9. Bookman, A. (2008). Innovative Models of Aging in Place: Transforming our Communities for an Aging Population. *Community, Work and Family*, 11, št. 4, str. 419–438.
10. Bryan, L. in Turner, C. (2004) *Funding neighbourhood learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
11. Cahill, K.E., Giandrea, M. D. in Quinn, J.F. (2006a). Retirement Patterns form Career Employment. *The Gerontologist*, 46, št. 4, str. 514–523.

12. Cappeliez, P., Beaupre, M. in Robbitaille, A. (2008). Characteristics and Impact of Life Turning Points for Older Adults. *Ageing International*, 32, št. 1, str. 54–64.
13. Cross, P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
14. Desjardins, R., Rubenson, K. in Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning : international perspectives*. Paris: UNESCO.
15. Dragoš, S. in Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
16. *Economic and Social Research Council*. (2011). Dostopno na: <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-139-25-0111/read/outputs/Date/25/1> (pridobljeno 25. 3. 2011).
17. Eldred, J. (2002). *Managing community projects for change*. Nottingham: Russel Press.
18. Entwisle, D., Alexander, K. in Olson, L. (2003) The First Grade Transition in Life Course Perspective. V: J. T. Mortimer, M. J. Shanahan (ur.). *Handbook of the Life Course*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, str. 123–148.
19. Erikson, E. (1967). *Childhood and society*. Middlesex : Penguin.
20. *EUROSTAT*. (2011). Dostopno na: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> (pridobljeno 18. 3. 2011)
21. Findeisen, D. (2009a). Izobraževanje starejših odraslih in pomen njihovega izobraževanja za njih same ter za družbo. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 3, str. 12–21.
22. Findeisen, D. (2009b). Ste dejali izobraževanje starejših odraslih, ste dejali dejavna poznejša leta življenja?. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 3, str. 5–9.
23. Fischer, J. in Wolf, M. (1998). *Using Learning to Meet the Challenges of Older Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

24. Glendenning, F. (2000). *Teaching and learning in later life*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
25. Glendenning, F. (2001). Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 20, št. 1/2, str. 63–70.
26. Govekar Okoliš, M., (2000). Izobraževalna biografija : pomen in oblikovanje osebne izobraževalne biografije. *Andragoška spoznanja*, 6, št. 4, str. 27–44.
27. Graves, S. in Larkin, E., (2006). Lessons from Erikson: A Look at Autonomy Across the Lifespan. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4, št. 2, str. 61–71.
28. Hamler, L. (2008). Drug z drugim in za drugega. *Vzgoja*, 40, 11–12.
29. Hiemstra, R., (1998). From whence have we come? The first twenty-five years of educational gerontology. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 77, str. 5–10.
30. Hodkinson, P., Ford, G., Hodkinson, H. in Hawthorn, R. (2008). Retirement as a learning Process. *Educational Gerontology*, 34, str. 176–184.
31. Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Jarvis, P. (2001). *Learning in later life : an introduction for educators & carers*. London : Kogan Page.
33. Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2010). *Prestari za učenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
34. Kaufman, S. (2002). A commentary: Hospital experience and meaning at the end of life. *The Gerontologist*, 42, str. 34.
35. Kim, A. in Merriam, S. (2004). Motives for Learning Among Older Adults in a Learning Retirement Institute. *Educational Gerontology*, št. 30, str. 441–455.
36. Kliegel, M. in Altgassen, M. (2006). Interindividual Differences in Learning Performance: The Effects of Age, Intelligence and Strategic Task Approach. *Educational Gerontology*, št. 32, str. 111–124.

37. Kopal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
38. Kolland, F. (1993). Social Determinants and Potentials of Education in Later Life: The Case of Austria. *Educational Gerontology*, 19, št. 6, str. 535–550.
39. Krajnc, A., Findeisen, D. in Vodopivec, M. (2009). *Izobraževanje odraslih v tretjem življenjskem obdobju*. Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.
40. Laslett, P. (1998). *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. London: Weidenfeld and Nicholson.
41. Lowenstein, A. (2004). Gerontology Comming of Age: The Transformation of Social Gerontology into a Distinct Academic Discipline. *Educational Gerontology*, št. 30, str. 129–141.
42. Luppi, E. (2009). Education in old age: An exploratory Study. *International Journal of Lifelong Education*, 28, št. 2, str. 241–276.
43. Marentič Požarnik, B. (2010). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
44. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. (2000). Dostopno na: <http://www.acs.si/index.cgi?m=51&id=207> (pridobljeno 22. 4. 2011).
45. Merriam, S. B., Caffarella, R., S. in Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood*. (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
46. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Paco.
47. Palls, A. (2003). Educational Transitions, Trajectories and Pathways. V: J. T. Mortimer, M. J. Shanahan (ur.). *Handbook of the Life Course*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic, str. 123–148.
48. Pearlin, L., Nguyen, K., Schieman, S. in Milkie, M. (2007). The Life- Course Origins of Mastery Among Older people. *Journal of Health and Social Behaviour*, št. 48, str. 164–179.
49. Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Bled: Samozaložba.

50. Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Bled: Samozaložba.
51. Pogačnik, A. (2008). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
52. Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
53. Pruchno, R., Wilson-Genderson, M., Rose, M. in Cartwright, F. (2010). Successful Ageing: Early Influences and Contemporary Characteristics. *The Gerontologist*, 50, Št. 6, str. 821.
54. Ramovš, A. (2003). *Kakovostna starost*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
55. Ray, R. (2002). The search for meaning in old age: Narrative, narrative process, narrativity, and narrative movement in gerontology. *The Gerontologist*, št. 42, str. 131–137.
56. Rečnik, M. (2002). *Izobraževanje starejših odraslih: mednarodni seminar, Žalec 08.–11.03. 2002*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
57. Ritchey, J. (ur.). (2008). *Adult Education in Rural Context: People, Place and Change*. San Francisco: Jossey- Bass.
58. Rogers, C. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Maxwell Macmillan.
59. Savičević, D., (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
60. Scala, M. (1996). Going Back to School: Participation Motives and Experiences of Older Adults in and Undergraduate Classroom. *Educational Gerontology*, št. 22, str. 747–773.
61. Schneider, K. (2003). The Significance of Learning for Aging. *Educational Gerontology*, št. 29, str. 809–823.
62. Sedmak, M. (2009). Kako nas (ne)vidijo in kako naj se vidimo. *Kakovostna starost*, 12, št. 1, str. 31–37.
63. Sennett, R., (1999). *Corrosion of Character*. New York: Norton.
64. Singleton, J. & Harvey, A.. (2008). Role..ing Along the Life Course. *The Gerontologist*, SPECIAL ISSUE III, št. 48, str. 210.

65. Skynner, R. in Cleese J. (1993). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Založba Tangram.
66. *Statistični urad Republike Slovenije*. (2011) Dostopno na: <http://www.stat.si> (pridobljeno 12.1. 2011)
67. Šantej, A. (2009). Razvoj in poslanstvo slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 15, št. 3, str. 22–30.
68. Taylor-Carter, M. A., Cook, K. in Weinberg, C. (1997). Planing and Expectations of the Retirement Experience. *Educational Gerontology* , št. 23, str. 273–289.
69. Thompson, J. (2002). *Community education and neighbourhood renewal*. Nottingham: Russell Press.
70. Thornton, J. (2002). Myths of Aging of Ageist Stereotypes. *Educational Gerontology*, št. 28, str. 301–312.
71. Uhlenberg, P. in Mueller, M. (2003). Family Context and Individual Well-Being. V: J. T. Mortimer in M. J. Shanahan (ur.). *Handbook of the Life- Course* New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, str. 123–148.
72. Ule Nastran, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
73. Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? : socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
74. Välimaa, J. in Hoffman, D. (2008). Knowledge Society Discourse and Higher Education. *Higher Education*, št. 56, str. 265–285.
75. Velikonja, M. (2005). *Vodenje in usmerjanje odraslih k učenju: andragoško usposabljanje izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
76. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Littera picta.

77. Walker, J. (1996). *Changing concepts of retirement: Educational implications*. Aldershot: Arena Ashgate Publishing.
78. Wallace, S. (2009). *Dictionary of Education*. New York: Oxford University Press.
79. Wang, H. (2010). Research on Aging of Population and the Sustainable Development. *Asian Social Science*, 6, št. 12, str. 206–210.
80. Weiland, S. (1989). Aging According to Biography. *The Gerontologist*, 29, št. 2, str. 191.
81. Withnall, A. (2006). Exploring Influences on Later Life learning. *International Journal of Lifelong Education*, št. 25, str. 29–48.
82. Woo, E. in Sharps, M. (2003). Cognitive Aging and Physical Exercise. *Educational Gerontology*, št. 29, str. 327–337.
83. Zimmer, Z. in Martin, L. (2007). Key Topics on the Study of Older Adult Health in Developing Countries that are Experiencing Population Aging. *Journal of Cross- Cultural Gerontology*, št. 22, str. 235–241.
84. Žnidaršič, J. in Dimovski, V. (2007). Ekonomski vidiki staranja prebivalstva v Sloveniji: kako ublažiti posledice s pristopom aktivnega staranja. *Kakovostna starost*, 10, št. 1, str. 2–15.
85. Žnidaršič, J. in Dimovski, V. (2009). Aktivno staranje: vloga delodajalcev pri zagotavljanju večje vključenosti in blaginje starejših. *Kakovostna starost*, 12, št. 1, str. 38–45.

11 Priloge

Priloga A: Vprašanja za intervju – danes nedejavni v izobraževanju

Priloga B: Vprašanja za intervju – danes dejavni v izobraževanju

Priloga C: Kodiranje intervjujev

Priloga A: Vprašanja za intervju – danes nedejavni v izobraževanju

Starost :

Stopnja izobrazbe:

IZOBRAŽEVANJE

1. Kaj menite o trditvi: Starejši imajo bogate življenjske zgodbe, od njih se lahko veliko naučimo, uspešno se učijo tudi v starosti.
2. Kakšne so vaše izkušnje in spomini na šolo?
 - Imate občutek, da ste bili v šoli uspešni?
 - Ali ste bili v razredu med bolj uspešnimi ali med manj uspešnimi?
 - Kakšen učni uspeh ste imeli v šoli?
 - Kako ste se v šoli počutili?
 - Ste imeli veselje do učenja?
 - Če ste se učili, ali ste običajno dobili dobro oceno?
3. Kakšen je bil vaš odnos do šole in učenja?
4. Ste se morda izobraževali izven šole? Pojasnite...zakaj, kako...
5. Kakšni so vaši spomini na učitelje? (ali so vplivali na vas? Kako?)
6. Česa ste se naučili o sebi tekom šolanja?
7. Ali ste se po obdobju rednega šolanja še izobraževali? Zakaj da? Zakaj ne?
Kako ste s tem zadovoljni?
 - Kakšni so vaši spomini na nadaljnje šolanje?Ali se zdaj vključujete v kakršnokoli organizirano izobraževanje?
8. Bi se danes še želeli izobraževati? Pojasnite svoj odgovor.

9. V kakšno izobraževanje bi se vključili, če bi imeli možnosti za to? V kakšnem primeru oziroma pod kakšnimi pogoji bi se izobraževali?
10. Ali menite, da vaše učne izkušnje iz otroštva in mladosti vplivajo na to da se danes niste vključeni v organizirano izobraževanje? Kako? Zakaj?
11. Kaj vas ovira, da se ne izobražujete v starosti?
12. Kakšna je za vas vloga izobraževanja v starosti?
13. Kaj pa bi po vaše lahko pridobili z udeležbo v izobraževanju?
14. Ali ste dejavni v skupnosti?
15. Ali ste člani, sodelujete v katerih krožkih, organizacijah, društvih, klubih, skupinah?
16. Kaj pridobite zase s sodelovanjem v teh skupinah?

UPOKOJITEV

17. Kaj vam je pomenila upokojitev? Ste pogrešali vaše delo ali ste bili zadovoljni, da prihaja obdobje umiritve?
18. Kakšno je vaše življenje sedaj, po upokojitvi?
 - Kakšne so razlike v vašem življenju pred upokojitvijo in zdaj?
19. Kaj počnete v prostem času?
20. Kakšne so za vas prednosti in pomanjkljivosti upokojitve?
 - Na katerih področjih ste doživeli spremembe ko ste se upokojili?
21. Bi rekli zase da ste dejavni ali bolj nedejavni upokojenec/upokojenka? Zakaj?
22. Katere spremembe ob upokojitvi so bile za vas najpomembnejše?

STAROST

23. Se bojite svojega staranja?
24. Katere pozitivne vidike vidite pri svoji starosti?
25. Katere negativne vidike vidite pri svoji starosti?
26. Kaj za vas pomeni »dejavna starost«?

DELOVNA KARIERA

27. Kakšno delo ste opravljali?
28. Ali vam je delo prinašalo zadovoljstvo in veselje?
29. Imate občutek, da ste bili v svojem delu uspešni?
30. Kaj vam je bilo pri vašem delu najbolj pomembno?
31. Kako je vaše delo vplivalo na vaše izobraževanje v odraslosti?
32. Bi rekli, da ste se ob delu dosti izobraževali?
33. Ali vam je bilo učenje za delo bolj v veselje ali bolj službena dolžnost?

Priloga B: Vprašanja za intervju – danes dejavni v izobraževanju

Starost :

Stopnja izobrazbe:

IZOBRAŽEVANJE

34. Kakšne so vaše izkušnje in spomini na šolo?
 - Imate občutek, da ste bili v šoli uspešni?
 - Ali ste bili v razredu med bolj uspešnimi ali med manj uspešnimi?
 - Kakšen učni uspeh ste imeli v šoli?
 - Kako ste se v šoli počutili?
 - Ste imeli veselje do učenja?
 - Če ste se učili, ali ste običajno dobili dobro oceno?
35. Kakšen je bil vaš odnos do šole in učenja?
36. Ali ste v času šolanja sodelovali pri katerih drugih dejavnostih v okviru šole (krožki, klubi)?

37. Kakšni so vaši spomini na učitelje? (ali so vplivali na vas? Kako?)
38. Česa ste se naučili o sebi tekom šolanja?
39. Kakšni so vaši spomini na nadaljnje šolanje?
- Kako ste bili zadovoljni s seboj kot učencem?
 - Kako ste bili zadovoljni s seboj kot udeležencem IO tekom življenja?
40. Kakšno vlogo ima izobraževanje in učenje v vašem življenju sedaj?
41. Ali menite, da vaše učne izkušnje iz otroštva in mladosti vplivajo na vaše sedanje učenje in izobraževanje? Kako? Zakaj?
42. Kaj vas spodbuja, da se izobražujete v starosti?
- Kako pomembno vam je, da se v tretjem življenjskem obdobju učite?
 - Kakšna je za vas vloga izobraževanja v starosti? Zakaj se izobražujete?
43. Kaj ste pridobili z udeležbo na UTŽO?
44. Ali ste tudi sicer dejavni v skupnosti?
45. Ali ste člani, sodelujete v katerih krožkih, organizacijah, društvih, klubih, skupinah?
46. Kaj pridobite zase s sodelovanjem v teh skupinah?
47. Zdaj, ko ste udeleženec/ka UTŽO, ali ima to kakšen vpliv na vaše življenje? Kakšen?

UPOKOJITEV

48. Kaj vam je pomenila upokojitev? Ste pogrešali vaše delo ali ste bili zadovoljni, da prihaja obdobje umiritve?
49. Kakšno je vaše življenje sedaj, po upokojitvi?
- Kakšne so razlike v vašem življenju pred upokojitvijo in zdaj?
50. Kaj počnete v prostem času?
51. Kakšne so za vas prednosti in pomanjkljivosti upokojitve?
52. Kako se je vaše življenje spremenilo odkar ste v pokoju?
- Na katerih področjih ste doživeli spremembe ko ste se upokojili?
53. Bi rekli zase da ste aktivni upokojenec? Zakaj?

54. Katere spremembe ob upokojitvi so bile za vas najpomembnejše?

STAROST

55. Se bojite svojega staranja?

56. Katere pozitivne vidike vidite pri svoji starosti?

57. Katere negativne vidike vidite pri svoji starosti?

58. Kaj za vas pomeni »dejavna starost«?

DELOVNA KARIERA

59. Kakšno delo ste opravljali?

60. Ali vam delo prinašalo zadovoljstvo in veselje?

61. Imate občutek, da ste bili v svojem delu uspešni?

62. Kaj vam je bilo pri vašem delu najbolj pomembno?

63. Kako je vaše delo vplivalo na vaše izobraževanje v odraslosti?

64. Bi rekli, da ste se ob delu dosti izobraževali?

65. Ali vam je bilo učenje za delo bolj v veselje ali bolj službena dolžnost?

Priloga C: Kodiranje intervjujev:

Kodiranje odgovorov – Lojz – nedejaven v izobraževanju

Empirični zapis	Pojem – 1. raven	Pojem – 2. raven	Pojem – 3. raven
»Jes mam samo pet razredou narjenh.«	Stopnja izobrazbe	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»So nm med okupacijo šula požgal.«	Negativne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem

»..pr tažlehtnh smo bli.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Učas ni blo kr taku ko dons, je blo treba delat.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Sm biu bl lump u šol...to se nismo nč učil.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...učash sploh nismo šli, smo se šli putepat.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Pa tej nažgava. Sej praum da sm jes enkat ena ugriznu.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»To so ns tepl.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»To se mnismo nč učil.«	Učni uspeh	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Ne, sej nč ni blu.«	Izkušnje z obšolskimi dejavnostmi	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»To se nismo nč učil.«	Negativne izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Ne, nč.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Delat, kukr s biu enkt vn s šole.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Ne, sej sm prestr. Ne bi šu ne, zej sm	Nepripravljenost za izobraževanje	Nepripravljenost za	Odnos do

prestr.«	odraslih	izobraževanje	izobraževanja
»Ka pa čem zej hodt.«	Negativen odnos do izobraževanja	Nepripravljenost na izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Ne.«	Negativen odnos do izobraževanja	Nepripravljenost na izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Sej neb nč naredu.«	Ocena lastnih sposobnosti	Negativno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Sej nč ne bi znou.«	Ocena lastnih sposobnosti	Negativno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Ja duma sm.«	Starost kot obdobje upada, umika	Odnos do starosti	Starost
»...sm bl duma.«	Socialna izoliranost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Usak more umret, rd bi biu šeenkat mlad.« »Jah str sm, postarou sm se.«	Starost kot neprijetno obdobje	Odnos do starosti	Starost
»...sej nč ni...«	(ne)dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Skoz sm imu pred očmi, jes bi šu zdejle nazaj. Sm biu med ldmi.«	Upokojitev kot izguba	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»...to so me spoštval...dons bi šu nazaj.«	Upokojitev kot izguba	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Rajš bi pa še delat šu.«	Upokojitev kot upočasnitev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Da sm mu use u red duma, u štal pa useposot, zej pa ne več.«	Upokojitev kot upočasnitev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»...bl sm duma.«	Socialna izoliranost	Doživljanje	Upokojitev

	ob upokojitvi	upokojitve	
--	---------------	------------	--

Kodiranje odgovorov – Minka – nedejavna v izobraževanju

Empirični zapis	Pojem – 1. raven	Pojem – 2. raven	Pojem – 3. raven
».. mam usnovno šovo..«	Stopnja izobrazbe	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...pu nemšk smo mogli koj guvort pa nč znat a veš kva se to prau.«	Negativne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
V: »Ste se vključevali v obšolske dejavnosti? M: »Ne, ni bvo treba.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...niti mejhn nis misvu dab šu študirat.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Ks devou na kmetij nis nč naprej mislu dauš šu u šovo.«	Osebni pomen izobraževanja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Takt s biu uhka še tepen.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem

»Zarad pulitke nekej je pa bvo tuko da naja j enkat kr dumu spodu.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...samo usnovno šovo...«	Učni uspeh	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Ne.«	Izkušnje z obšolskimi dejavnostmi	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Čist pu nepotrebnm mej zabrsava.«	Negativne izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
A ste se kej izobraževal ob delu? M: »Ne, ne.«	Izkušnje z izobraževanjem za delo	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
V: »Ali se zdaj vključujete v kakršnokoli organizirano izobraževanje?« M: »Ne.« V: »Zakaj?« M: »Sej ni bvo cajta.«	Nepripravljenost za izobraževanje odraslih	Nepripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Dab kerkat mislva dab šva naprej u šovo to nism.«	Negativen odnos do izobraževanja	Nepripravljenost na izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Smo bvi navajen devat in niti mejhn nis misvu dab šu študirat.«	Negativen odnos do izobraževanja	Nepripravljenost na izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»..sej neb nč vedu.«	Ocena lastnih sposobnosti	Negativno samovrednotenje	Samovrednotenje

»skoz štrikam...«	Starost kot obdobje upada, umika	Odnos do starosti	Starost
»...zato morš tud kr svojo držbo imet da greš ane.«	Socialna izoliranost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»ZeJ sm nogo imeva povomneno pa po veš kva.«	Starost kot neprijetno obdobje (bolezni)	Odnos do starosti	Starost
V: »Ali ste člani, sodelujete v katerih kroških, organizacijah, društvih, klubih, skupinah?« M: »Ne...sam pr upokojench.«	(ne)dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»ne to moš že kšno drušno imet.«	(ne)dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Ja fest pogrešam (delo).«	Upokojitev kot izguba	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Sej praum da sm urata ud hleva mogu imet zaprte da se ni vidvo da ni nubene žvine not.«	Upokojitev kot izguba	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»...štrikam dost.«	Upokojitev kot upočasnitev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»...neaktivna.«	Upokojitev kot upočasnitev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»...sm bl duma...«	Socialna izoliranost ob upokojitvi	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
V: »A h upukojencm kej greste? M: Oh nč kej dost.«	Socialna izoliranost ob upokojitvi	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

Kodiranje odgovorov – Marija – nedejavna v izobraževanju

Empirični zapis	Pojem – 1. raven	Pojem – 2. raven	Pojem – 3. raven
»...sm pa delala tale administrativno šolo...«	Stopnja izobrazbe	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Nism bla preječ uspešna, ponavad glih tok da sm skoz lezla.«	Občutek uspešnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Sm se bl težko učila...«	Občutek uspešnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Sm mela pa ene slabe občutke pred drugm otrocm...«	Negativne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Zoprn mi je blo telovadt, vse...«	Negativne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Tm sm pa imela tremo, po sm pa velik pozabila, posebno pa pred tablo takrt sm pa jes bla šokirana in je blo konc.«	Negativne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
V: »Poj k ste se učil a ste dobil dobro oceno?« M: » Ne, ne preveč.«	Negativne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
V: »A se vam je zdela takrt šola pomembna pa učneje pomembno?«	Osebni pomen učenja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem

M: » Ne, tega se sploh nism zavedala.«			
»...mam na kšnga slabe izkušne.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...da je reku moj razrednik mamic da bom padla in zgleda da so delal na to da sm res ponaulala.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...sm poj punaulala...«	Učni uspeh	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...sm želela jet v tole zobno asistentko na u Lublano študirat, pa nism bla sprejeta...«	Negativne izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Navem kva nm je čvkou nism čist nč zastupila.«	Negativne izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Mm, ne vem no ne vem če se bi.«	Negativen odnos do izobraževanja	Nepripravljenost na izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Sama ne vem čeb šla.«	(ne)samostojnost, neavtonomnost	Nepripravljenost na izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»...premau znam za kšno šolo...«	Ocena lastnih sposobnosti	Negativno samovrednotenje	Samovrednotenje
»B mela en tak občutek manjvrednosti...«	Ocena lastne vrednosti	Negativno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Mislm, da njim ne bi ljudem, ugajal da	Ocena lastne vrednosti	Negativno samovrednotenje	Samovrednotenje

b jes, al pa ne vem no...« <i>joka</i>			
»Jes si le želim da bi u mir žvela do konca, dokler bom žvela.«	Starost kot obdobje upada, umika	Odnos do starosti	Starost
»H drugm pa na hodm, mi niso ušeč.«	Socialna izoliranost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»...drgač pa nkamr na hodm.«	(ne)dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Ja duma sm že dejavna, dugje pa ne.«	(ne)dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Tud smrti se ne bojim, ker ni nč lepo zej žvet, če po pravic povem, ker je čezdali slabš, kr se dogaja tukej.«	Starost kot neprijetno obdobje	Odnos do starosti	Starost
»Nč nisem dejavna na Guric.«	(ne)dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
V: »Ali ste člani, sodelujete v katerih krožkih, organizacijah, društvih, klubih, skupinah?« M: »Ne, nč nism.«	(ne)dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Nism pa u noben organizacij.«	(ne)dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»... pogrešala sm pa sodelavke.«	Upokojitev kot izguba	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

»...velik bl počas delam.«	Upokojitev kot upočasnitev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»...marskej pustim...«	Upokojitev kot upočasnitev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Najraj se k televizij usedem.«	Nedejavnost v upokojitvi	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Ud začetka je blo bl doučas.«	Socialna izoliranost ob upokojitvi	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

Kodiranje odgovorov – Milena – dejavna v izobraževanju

Empirični zapis	Pojem – 1. raven	Pojem – 2. raven	Pojem – 3. raven
»Mam visoko izobrazbo.«	Stopnja izobrazbe	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Sm na konc celo knjigo dobila kot najbolša učenka. Takrt se mi je zdel da je potrebn čim več vedt, takrt sm en veselje sm čutila.«	Pozitivne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»...sm si grozn želela, da bi študirala medicino.«	Osebni pomen učenja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Prouzaprou se učim zase, ne za druge.«	Osebni pomen učenja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Mam zlo dobre izkušne in s šolo in z učitli.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Eno profesorco slovenščine smo imel že v osnovni šoli so me te	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem

profesorice slovenščine rešvale iz najhujšga bi reku kukr so bile take materinske.«			
»Če si kej delou si dobiu dobro oceno.«	Učni uspeh	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Kot socialna delouka sm zlo velik po seminarjih hodila, toj blo pa delo na sebi zato, da laži u službi delaš...«	Pozitivne izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Sm prouzaprou ceu žiulene študirala ob delu.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
V: »Kakšno vlogo ima izobraževanje in učenje v vašem življenju sedaj?« M: »Ja jes mislm da že od srednje šole naprej da ma zlo veliko.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Različni seminarji in u glavnem sva se dve iz ceuga centra vedno odločale da bi km šle.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Sm se pr kšnih stvareh ustaula pa mčkn bl se poglobila u to.«	Pozitiven odnos do izobraževanja	Pripravljenost za učenje	Odnos do izobraževanja
»Ljudska univerza.«	Osebni pomen	Pripravljenost za	Odnos do

To mi pa velik pomen.«	izobraževanja	izobraževanje	izobraževanja
»Zdej se učim in sprejemam in se mi zdi zelo zanimivo.«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Retorika...bi jes tudi rada, ampak kdaj?«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Zdej je to nekak podrejeno šoli.«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Bolj v veselje.«	Izkušnje z izobraževanjem za delo	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Si se zelo velik predvsem o sebi nauči, tko da navem, to mi je zelo pomagal.«	Učenje o sebi	Pozitivno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Sebe spoznala...so mi pa te seminarji pa delavnice so mi to dale.«	Učenje o sebi	Pozitivno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Nisi vezan samo na dom pa na televizijo, da se nekak, da si vs čas žiu, da ne zakrniš.«	Starost kot obdobje dejavnosti	Odnos do starosti	Starost
»Da si tudi možgansko aktiven, ne samo telesno.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost

»Jes bi sicer še kej družga če ne bi mela tolik te dneve okupirane.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Učash prau da je blih tko ko da bi u službo hudila sam da si sama čs razporejam, sm od sebe odvisna ne pa od službe.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Se ne počutm da se staram, mam občutk da mam še zadost energije.«	Starost kot dejavno obdobje	Odnos do starosti	Starost
»To da spoznaš sebe, kaj ti odgovarja in da to tud počeš.«	Starost kot dejavno obdobje	Odnos do starosti	Starost
»Z upokojenci mam vsake 14 dni pohod.«	Vključenost v skupnost	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Hodim na Univerzo za tretje življenjsko obdobje v Ljubljano in v radovljico, sodelovala sm v programu Grundtvig, h telovadbi tud v osnovno šolo, pri društvu upokojencev sm že od začetka.«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Digiralna fotografija, zgodovina, glazba,	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti

<p>prej je bla umetnostna zgodovina... hodva zvečer u knjižnico...i potopisi , knjge, al kkšnga igrauca, pesnico...abonma u gledališču pa če se kej dogaja tud u graščini al pa u linhartovi.«</p>			
<p>»Ko sms m pršla u Radovlico sm najprej poiskala take stvari k bi jih lahko počela.«</p>	<p>Upokojitev kot priložnost</p>	<p>Doživljanje upokojitve</p>	<p>Upokojitev</p>
<p>»Je nadaljevanje službenga žiuljenja ker takrt sm tud zlo velik se ukvarjala s temi stvarmi kr jih tle dobim, naprimer umetnostna zgodovina, tega prej nism mela tolk, zdej je bl poudark na takih ne tolk za službo potrebnih ampak zame osebno pomembnih.«</p>	<p>Upokojitev kot nova priložnost</p>	<p>Doživljanje upokojitve</p>	<p>Upokojitev</p>
<p>Ja jes sm se recimo že pet let prej psihično prpraulala na upokojitev, sm razmišlala o tem kaj bom počela, sm iskala tud stvari k bi jih lahko pol nadaljevala al pa</p>	<p>Upokojitev »večni dopust«</p>	<p>Doživljanje upokojitve</p>	<p>Upokojitev</p>

na nau začela tko da tapru dan, ko sm bla upokojena je blo zame, navem po eni strani ko da bi mi neko breme padlo dol po drugi strani se mi je pa zdel ko da nism iz službe, da sm samo neko službo zamenala tko da zame to ni bilu noben stres, od pruga dne sm uživala, da sm na večnem dopustu.«			
»Mislm da ni pomanjkljiv soti.«	Prednosti upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Prirejen temu kar mi paše in kar mi ne paše.«	Prednosti upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

Kodiranje odgovorov – Mimi - dejavna v izobraževanju

Empirični zapis	Pojem – 1. raven	Pojem – 2. raven	Pojem – 3. raven
»sm naredila višjo šolo za oblikovanje.«	Stopnja izobrazbe	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
V: »Kakšne so vaše izkušnje in spomini na šolo?»	Občutek uspešnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem

M: »Pravdobri.«			
»Prav dober.«	Učni uspeh	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Jes sm se violino učila pa k telovadbi sm hudila.«	Izvenšolske dejavnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Samostojnosti...«	izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Pomembn je blo.. učila sm se pa.«	Osebni pomen učenja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Ne, vseen nm pa ni blo.«	Osebni pomen učenja	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Eni so bli zlo fajnkšn pa tud ni bil tko.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Oh več dobrh.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Jes sm poj še nardila izpite na šoli za oblikovanje.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Toj blo pa tist kr sm si jes ceu žiulene želela.«	Pozitivne izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Želja po oblikovanju še naprej.«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Jes sm začela s tem slikanjem na svilo in steklo	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja

potem so razpisal tud tečaj slikanja.«			
»Zgodovino, slikanje, unet, zgo., tečaj običani na slovenskem.«	Dejavnost v izobraževanju	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»En notranji zadovolstvo, en zadovolstvo sam s sabo da nekej nouga odkriješ.«	Učenje o sebi	Pozitivno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Dopolnjuješ se, tiste svoje želje k jih preh ni smogu.«	Učenje o sebi	Pozitivno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Pol je blo na Ljudski univerzi rodoslovnje pol je pršla tale predavat, Kunaverjeva razne običaje pa svoje knige predstaulat, men so take stvari zlo všeč potem sem šla na tist braingim.«	Starost kot obdobje dejavnosti	Odnos do starosti	Starost
»Sej pr slikanju isto, hočeš zmerej več, zmerej več.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Ja dvakrat na tedn mam, v pondelkih slikanje, v četrkih umetnostno zgodovino potem je še kkšn sestank umes društva upokojencev enkrat na mesec recimo poj hodva gobat.«	Starost kot dejavno obdobje	Odnos do starosti	Starost

»Sm v društvu upokojencev v upravnem odboru.«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Enh pet no in smo iskal prostor da bi se nek sestajal pa slikal...po sm pa nekje pršla do tega da bi na društvo upokojencou in smo to možnost mel.«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»...pod pogojem da ste člani društva in po smo se tm sestajal v tistih prostorih.«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»Kj bla peznzija, po sm pa začela se izobraževt še naprej.«	Upokojitev kot priložnost	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Zmerek sm rekla da k bom pa jes u penziji bom pa s čim drugm se baula.«	Upokojitev kot priložnost	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Svojo to notranjo željo, kr sm mela nakopičenh želja, da bi k prej nism mela možnost sm pa zej si naprej te svoje želje z izobraževanjem razvijala.«	Upokojitev kot priložnost	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Da bom malala, že u službi sm eno tako vitrino imela.«	Upokojitev kot kontinuiteta vzorcev	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

»Jes sm bla zadovoljna zato ker sm mela več časa za otroke poj sm začela klele tole bajto obnavlat sm imela več časa za to in pa za take dejavnosti, jes prej nism mela časa zdej sm pa začela s tem. Tko da mi tud enga dneva ni blo žou da sm šla.«	Doživljanje upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Zame nima nobenih negativnih.«	Prednosti in pomanjkljivosti upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

Kodiranje odgovorov – Polde – dejaven v izobraževanju

Empirični zapis	Pojem – 1. raven	Pojem – 2. raven	Pojem – 3. raven
»gimnazija.«	Stopnja izobrazbe	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Moji pa 10.« (na lestvici od 1 do 10)	Občutek uspešnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
V: »Ali ste bili v razredu med bolj uspešnimi ali med manj uspešnimi? P: »Skor ned bl.«	Občutek uspešnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Prav dober.«	Učni uspeh	Izkušnje s formalnim	Izkušnje z

		izobraževanjem	izobraževanjem
»Ene širine, ene moralne drže.«	Pozitivne izkušnje v šoli	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Jes pa klavir pa plaval smo.«	Izvenšolske dejavnosti	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Pr nm so bli pa bl širok.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Dab mu zlo slb spumin, dab se izžiulou al pa kej to ne.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Dobre, zlo dobre še clo.«	Spomini na učitelje	Izkušnje s formalnim izobraževanjem	Izkušnje z izobraževanjem
»Ob službi si delou izpite iz francoščine.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Ja na ruščino, pa na italjanščino.«	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem odraslih	Izkušnje z izobraževanjem
»Poj k si u službi enkr moreš pa skoz nadgrajevt.«	Pozitiven odnos do izobraževanja	Pripravljenost za učenje	Odnos do izobraževanja
Sej sm ubistvu jes zrinu to. Men sej zdeu naumn da folk nč na zna. Da se postauš zravn pa da maš sam en tak len folk da muj useen.«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Firbc. Jes zmerej rečem, ene Elizabet Yelloy ena	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja

zdravnica in biologinja je rekla: najlepš kr mij moj oče dau je radovednost.«			
»Jes sm pa avtodidakt, da se sam izobražujem, ni takh tečajou da bi jes šu.«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Prdodu sm občutk nedokončane zgodbe.«	Osebni pomen izobraževanja	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Na računalništvo, na fotografijo.«	Dejavnost v izobraževanju	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Fotografsk, pa glasba pa zgodovina glasbe pa kuharstvo.«	Želje za prihodnje izobraževanje	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Jes bi rd da bi blo costum made. Da pobereš vn tist kr bi rd.«	Želje za prihodnje izobraževanje	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»...bi šu u lublano na en drag tečaj k berem da jih majo...«	Želje za prihodnje izobraževanje	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Jes sm se mogu ker sm s takimi ljudi delou.«	Izkušnje z izobraževanjem za delo	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
Men pa oboje, sm čutu doužnost da grem na en tečaj tm k mislm da mi manjka, tako notranjo dolžnost.«	Odnos do izobraževanja za delo	Pripravljenost za izobraževanje	Odnos do izobraževanja
»Jes sm šu bl na	Pozitivna ocena lastnih učnih	Pozitivno	Samovrednotenje

izi.«	spodobnosti	samovrednotenje	
»Ene širine, ene moralne drže.«	Pozitivna ocena lastnih vrednot	Pozitivno samovrednotenje	Samovrednotenje
»Morš it s časom naprej.«	Starost kot obdobje dejavnosti	Odnos do starosti	Starost
»U četrtkh mamotastar bend iz trhle veje smo se skp dobil potem mamopa vaje.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Dejaven.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Dolce fa niente no tega ni.«	Dejavnost v starosti	Odnos do starosti	Starost
»Starost sama če z mau humorja ni čist nč hudga.«	Pozitiven odnos do starosti	Odnos do starosti	Starost
»Kot fen glasbeni zaželu imet en abonma u lublan potem pa pridenjo izredni dogodki, gledališče predstave.«	Starost kot dejavno obdobje	Odnos do starosti	Starost
»U četrtkh mamotastar bend iz trhle veje smo se skp dobil potem mamopa vaje.«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
»V društvu upokojencev sm.«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
...u četrtkh tud glasbo...«	Dejavnost v skupnosti	Dejavnost v skupnosti	Odnos do skupnosti
Moja služba tko kontinuiran... je men žou da sm	Doživljanje upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

šu.«			
»Jes bi rd še delou.«	Upokojitev kot izguba	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Velik več zabitga časa, razdroblenga, dogodki so nekontinuirani.«	Pomanjkljivosti upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Ne, zanč. Ceu kp negativnih strani.«	Pomanjkljivosti upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev
»Si pa za use svoje načrte, želje pa tko naprej omejen pa onemogočen s penzjonam.«	Pomanjkljivosti upokojitve	Doživljanje upokojitve	Upokojitev

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Vida Alauf izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Vpliv izobraževalne zgodovine posameznika na pripravljenost za izobraževanje in na doživljanje kakovostne starosti* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum:

Podpis: