

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

POMEN VSEŽIVLJENJSKEGA  
IZOBRAŽEVANJA; PERCEPCIJA  
KAKOVOSTI ŽIVLJENJA V TRETJEM  
ŽIVLJENJSKEM OBDOBJU

Julija Pirnat

Koper, 2011

Mentor: izr. prof. dr. Nada Trunk Širca



## POVZETEK

Po podatkih Statističnega urada RS število ljudi v tretjem življenjskem obdobju narašča. Ker starost pride sama od sebe, toda ne kakovostna starost – UNESCO na podlagi mednarodne študije o dejavnikih kakovosti življenja navaja izobraževanje kot enega izmed šestih faktorjev, ki ključno prispevajo h kakovosti življenja. Namen naloge je raziskati, kako vpliva vključenost v vseživljenjsko izobraževanje in učenje na percepcijo kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ter tako raziskati, kateri so tisti dejavniki izobraževanja in učenja, zaradi katerih ljudje doživljajo svoje življenje kot kakovostno. Podatki so pridobljeni v kvalitativni raziskavi, ugotovitve so podane v obliki opisne statistike. V empiričnem delu raziskava odgovarja na vprašanja razumevanja pojmov izobraževanja in učenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju in njun vpliv na percepcijo kakovosti življenja. Avtorica tako potrdi tezo, da vseživljenjsko izobraževanje in učenje doprinašata h kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.

*Ključne besede:* vseživljenjsko izobraževanje, vseživljenjsko učenje, kakovost življenja, tretje življenjsko obdobje, študija primera

## SUMMARY

The data of the Statistical Office of the Republic of Slovenia show the growing number of citizens entering the third stage of life. Ageing is a normal life process, however not a quality one. Based on the international study on the quality of life factors, UNESCO states education to be one of the six key factors contributing to the quality of life. This study aims to research the impact of lifelong education and learning on people in the third stage of life, and their perception of quality life. On this basis, it intends to find out which are the education and learning factors that make people experience their life as good. The data are acquired by a qualitative research; the findings are presented in the form of descriptive statistics. The empirical part of the study answers the questions on how to understand the terms of education and learning of people in the third life stage, as well as on how education and learning impact the perception of the quality of life. By this, the author verifies the thesis that the lifelong education and learning contribute to the quality of life in the third life stage.

*Key words:* lifelong learning, lifelong education, quality of life, the third stage of life, case study

**UDK:** 374(043.2)



## ZAHVALA

Nalogo posvečam svojim staršem, ki sta vstopila v tretje življenjsko obdobje in nas z zgledom učita, da je mogoče v življenju uživati, svojim otrokom, da bodo znali ceniti življenje v vseh obdobjih življenja, in sebi, kakršna si želim, da bi nekoč postala.

Obenem se zahvaljujem svojemu partnerju in otrokom ter svojim in partnerjevim staršem, da so prijetno izkoristili za medsebojno druženje čas moje odsotnosti, ki sem ga posvetila pisanju naloge.

Zahvala gre tudi viš. pred. mag. Klemnu Široku za možnost sodelovanja pri raziskavi in dejstvu, da je bil ves čas priprave moje naloge dostopen za komunikacijo in uporabne nasvete.

Za vso podporo pri nastajanju naloge se zahvaljujem tudi mentorici izr. prof. dr. Nadi Trunk Širca.

Zahvaljujem pa se tudi Univerzi za tretje življenjsko obdobje, ki je sodelovala v raziskavi in s tem omogočila vpogled v doživljanje kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ki se tam izobražujejo. Prav tako bi se zahvalila še udeležencem raziskave, ki so nam skozi razgovore dali čutiti, da je tudi preživljanje tretjega življenjskega obdobja lahko kakovostno.



## VSEBINA

1	UVOD.....	1
1.1	Opredelitev raziskovalnega problema.....	1
1.2	Namen raziskave.....	3
1.3	Struktura naloge.....	4
2	TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE.....	6
2.1	Starost in staranje.....	6
2.2	Motivacija za vseživljenjsko učenje in izobraževanje.....	10
2.3	Učenje in izobraževanje kot posledica izobraževalne biografije.....	14
2.4	Dejavnost v starosti.....	15
3	VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE.....	18
3.1	Vseživljenjsko učenje.....	20
3.2	Vseživljenjsko izobraževanje.....	27
3.3	Sposobnost za učenje.....	33
3.4	Ovire pri izobraževanju.....	35
4	UČINKI UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA.....	38
5	KAKOVOST ŽIVLJENJA.....	42
5.1	Pregled definicij kakovosti življenja.....	42
5.2	Vpliv različnih dejavnikov na kakovost življenja.....	45
5.3	Ugotavljanje kakovosti življenja.....	48
6	EMPIRIČNI DEL.....	49
6.1	Raziskovalna paradigma.....	49
6.2	Študija primera.....	53
6.3	Fokusne skupine.....	54
6.4	Metoda raziskovanja.....	56
6.5	Namen in cilji raziskave.....	56
6.6	Predpostavke in omejitve.....	57
6.7	Predstavitev raziskave.....	58
7	ANALIZA IN PREDSTAVITEV REZULTATOV.....	61
7.1	Percepcija izobraževanja populacije v tretjem življenjskem obdobju.....	61
7.2	Percepcija učenja populacije v tretjem življenjskem obdobju.....	65
7.3	Percepcija kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.....	68
7.4	Vpliv izobraževanja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.....	72
7.5	Vpliv učenja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.....	75
7.6	Razlogi za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje.....	79

7.7	Ovire za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje .....	82
8	ZAKLJUČNE UGOTOVITVE, PRIPOROČILA ZA PRAKSO.....	85
	LITERATURA.....	91



## **PREGLEDNICE**

Preglednica 1: Razvrščanje učinkov učenja (Schuller 2004) .....	39
Preglednica 2: Skandinavski model opredelitve kakovosti življenja .....	44
Preglednica 3: Štiri kvalitete življenja .....	44



# 1 UVOD

Izobraževanje je pogosto razumljeno kot dejavnik vpliva na priložnosti posameznikov, da pridobijo in vzdržujejo kakovost življenja. UNESCO na podlagi mednarodne študije o dejavnikih kakovosti življenja (UNESCO 2006) navaja izobraževanje kot enega izmed šestih faktorjev, ki ključno prispevajo h kakovosti življenja. V luči teženj po zagotavljanju kakovostnega življenja, zmanjševanja pritiskov na zdravstvene in socialne blagajne in družbene pravičnosti, povezanih z univerzalnim procesom staranja populacije, s katerimi se soočajo razvite države (OECD 2006, 1–14), postaja vloga izobraževanja in učenja starejših vse bolj aktualna.

## 1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Vpliv vseživljenjskega izobraževanja in učenja na percepcijo kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju je osrednja tema moje naloge, ki se je porodila med sodelovanjem v projektu »Vseživljenjsko učenje in kakovost življenja v kasnejših življenjskih obdobjih«, v izvedbi Fakultete za management Koper. Gre za raziskavo o tem, kako ljudje v tretjem življenjskem obdobju razumejo kakovost življenja, koliko se vključujejo v izobraževanje in koliko časa namenijo učenju, ter povezavo med učenjem, izobraževanjem in kakovostjo življenja. V raziskavi me zanima, ali imata vseživljenjsko izobraževanje in učenje vpliv na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju in kakšen je ta vpliv. V magistrski nalogi pa bom poskušala potrditi tezo, da gre za pozitiven vpliv vseživljenjskega učenja in izobraževanja na kakovost življenja.

### *Prispevki k znanosti*

Raziskava bo prispevala nova spoznanja na področju vpliva vseživljenjskega izobraževanja in učenja na kakovost življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju – gre za spoznanja, ki so v času dolgoročnega trenda staranja prebivalstva še kako pomembna in nezadostno raziskana, o čemer so prepričani tudi številni strokovnjaki, saj ugotovitve raziskav o udeležbi starejših odraslih v Sloveniji kažejo, da je starejših odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje, sorazmerno malo. Dejavnikov, zaradi »katerih ostajajo starejši odrasli v veliki meri nedejavni in izključeni iz družbenega dogajanja, tako še ne poznamo povsem, čeprav so nekatere smeri razmišljanja že nakazane« (Jarvis 2003 v Bogataj in Findeisen 2008, 30). Gre torej za temo, o kateri se bo zagotovo tudi v bodoče še raziskovalo, saj se s tem vprašanjem ukvarja tudi Strategija razvoja Slovenije.

Cilji strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji (Jelenc 2007, 7):

- Omogočiti vsem ljudem učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, na vseh področjih življenja in v vseh okoljih. Posebno pozornost je treba pri tem nameniti zagotavljanju priložnosti za izobraževalno prikrajšane skupine.

- Krepi zavedanje, da posamezniki z učenjem povečujejo zaupanje vase, razvijajo ustvarjalnost, podjetnost in znanje, spretnosti in kvalifikacije, ki jih potrebujejo za dejavno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju ter za boljše kakovost življenja.
- Razvijati pri vseh ljudeh zavedanje, da imajo pravico do učenja in izobraževanja, in tudi krepi njihovo soodgovornost zanj.
- Omogočiti vsakemu človeku učenje po njegovi meri, to pomeni, da se skušata izobraževanje in učenje optimalno prilagoditi potrebam in zahtevam učeče se osebe.

Poleg slovenske strategije vseživljenjskosti učenja tudi Evropska unija zagovarja idejo, da vseživljenjsko učenje v prihajajočem desetletju postane vodilno načelo za ponudbo in udeležbo v celotnem kontinuumu učnih vsebin. Takšna vizija ponuja vsem Evropejcem enake možnosti prilagajanja zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in aktivnega sodelovanja pri oblikovanju evropske bodočnosti (Komisija evropske skupnosti 2000, 3).

Trend naraščanja vseživljenjskega izobraževanja in učenja nas napeljuje na potrebo po raziskovanju učenja in izobraževanja v starosti, predpostavlja Ličnova (2006, 182). Bogatajeva in Findeisnova (2008, 107) sta prepričani, da raziskovanje izobraževanja starejših odraslih do sedaj ni imelo javne podpore, čeprav gre za veliko družbeno skupino. Izobraževanje starejših je tako do danes slabo raziskano, zato je znanstveni in razvojni pristop nujen. Doslej je bilo torej to strokovno področje še nerazvito, vendar se tudi na tem področju dogajajo spremembe. Pojavljajo se raziskovalne skupine in instituti, ki bodo prinesli nova in tudi uporabna spoznanja. Prav tako bo odgovore na mnoga še neodgovorjena vprašanja prispevala izobraževalna gerontologija, včasih imenovana tudi geragogika ali gerontagogika, ki raziskuje in razvija izobraževanje v poznejših letih (Ličen 2006, 182).

Potreba po uveljavitvi vseživljenjskega izobraževanja nas tako navede na potrebo po preučevanju mnenj, vrednot in pogledov ljudi v tretjem življenjskem obdobju, o prispevanju izobraževanja in učenja k reševanju njihovih življenjskih problemov ter uresničevanju njihovih ciljev, ugotavlja Findeisnova (2003, 11–12). To smo v naši raziskavi tudi storili, kar bom pojasnila v nadaljevanju. Učenje in izobraževanje pa ne prispevata le k ohranjanju in razvijanju mentalnih zmogljivosti posameznika, pač pa tudi k izboljšanju življenja v družbi zaradi povečane družbene dejavnosti posameznikov. Ob tem se poveča tudi izobraženost vseh mlajših rodov, na katera starejši prenašajo novo znanje, še dodaja Findeisnova (prav tam).

Tako naš raziskovalni pristop predstavlja alternativo in dopolnitev obstoječim pristopom, ki obravnavajo vseživljenjsko učenje in izobraževanje, saj nas zanima prav mnenje starejših ljudi o vseživljenjskem izobraževanju in učenju ter o njunem vplivu na doživljanje kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju. Raziskave starejših v Sloveniji so do sedaj potekale le na področju izobraževanja odraslih (v starosti do 65 let) (Mohorčič Špolar idr. 2001; Mohorčič Špolar idr. 2006), pri čemer je bil spremljan tako formalni kot neformalni način

uresničevanja potreb po izobraževanju, medtem ko je bil vidik učenja zanemarjen, v našo raziskavo pa smo vključili tudi ta vidik.

Tisti, ki izobražujejo, na podlagi izkušenj namreč ugotavljajo, da ne poznamo dovolj procesov učenja v starosti, niti oblik samostojnega in priložnostnega učenja v starosti. To pomeni, da bi potrebovali več raziskav, ki bi ugotovile, kaj pomeni posamezniku učenje v starosti in kaj pomeni učenje v starosti za družbeno in kulturno okolje. Na podlagi ugotovitev raziskav bi nato lahko oblikovali teoretske podlage tudi za strokovno presojanje, odločanje in delovanje v praksi. Poznavanje učenja v starosti bi namreč pripomoglo k približevanju izobraževanja potrebam starejših in oblikovanju novih modelov za izobraževanje v tretjem in četrtem življenjskem obdobju (Ličen 2006, 184).

Korak naprej glede tretjega življenjskega obdobja bi bila sprememba sedanjega poudarjanja zgolj izobraževanja tudi k poudarjanju učenja in raziskovanju pomena, ki ga starejši ljudje pripisujejo učenju. Obstoječi empirični podatki dokazujejo, da potrebujemo novo raziskovalno paradigmo, ki bo postavila staranje samo po sebi v središče diskusije in ki bo v raziskovalni proces vključila tudi starejše ljudi, kar smo v naši raziskavi tudi storili. Le tako bo mogoče narediti korak naprej k novi, bolj inkluzivni teoriji vseživljenjskega učenja, ki bo pomembna za družbo, ki se sooča z demografskimi in ostalimi spremembami (Withnall 2000, 298).

## **1.2 Namen raziskave**

Tudi tuje raziskave ugotavljajo, da je potrebno boljše razumevanje, kaj pravzaprav pomeni učenje v kontekstu življenja starejših ljudi, ali le ti sprejemajo odločitve glede učenja, tako formalnega kot informalnega, in na kateri osnovi se odločajo za to. Prav tako je treba ugotoviti, kaj sploh določa uspešno izkušnjo učenja, in oceniti, kakšni so rezultati učenja v tretjem življenjskem obdobju, saj gre za populacijo z različnimi izkušnjami in prepričanji. Vprašanja, ki bi si jih morali ob tem zastaviti, so: »Kako starejši ljudje definirajo in razumejo učenje po upokojitvi? Kako vrednotijo učenje in izobraževanje? Kako so izoblikovali in razvili ideje in odnos do učenja in do izobraževanja? Kako razumejo rezultate formalnega, informalnega in ostalih oblik učenja v okviru svojega življenja, kako doživljajo te rezultate in kako bi jih opisali?« Odgovori na ta vprašanja, na katera smo poskušali z našo raziskavo tudi odgovoriti, nam lahko pomagajo, da se osredotočimo na širše zaključke – kakšna je samoumevnost teh odgovorov za teorijo ter za družbeno in izobraževalno politiko v splošnem, če je poudarek na učenju v tretjem življenjskem obdobju. Tak pristop ima svoje metodološke probleme in je kompleksna naloga, saj gre za holističen pristop, na katerega vplivajo medsebojno delovanje individualnih lastnosti posameznika in različne individualne in skupinske izkušnje skozi življenje, na katere vplivata dednost in okolje (Bergeman 1997 v Withnall 2000, 296). Takšna analiza ponuja različne perspektive faktorjev, ki vplivajo na to, da starejši ljudje nadaljujejo z učenjem ali z učenjem začenjajo, prav tako pa odpira možnosti

raziskave, kakšen je odnos med formalnim in informalnim okvirom učenja in spodbuja refleksijo učenja, ki je nepričakovano in nenamerno (Withnall 2000, 295–296).

Namen naloge je raziskati, kako vpliva vključenost v vseživljenjsko izobraževanje in učenje na percepcijo kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ter tako raziskati, kateri so tisti dejavniki izobraževanja in učenja, zaradi katerih ljudje doživljajo svoje življenje kot kakovostno. Poudarek naloge je tako na identifikaciji elementov vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki po mnenju ljudi v tretjem življenjskem obdobju vplivajo na spremembo percepcije življenja v smeri višje kakovosti.

Z raziskavo želim tako pridobiti poglobljen vpogled v proces vseživljenjskega izobraževanja in učenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju in raziskati njun vpliv na kakovost življenja teh ljudi, ki v naši raziskavi predstavlja odvisno spremenljivko. Obenem pa želim ugotoviti, kako starejši razumejo pojma izobraževanje in učenje.

Prav tako je namen naloge prispevati nova spoznanja na področju vpliva vseživljenjskega izobraževanja in učenja na kakovost življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju. Dobljeni rezultati bodo tako omogočili identifikacijo dejavnikov, ki so še kako pomembni v kontekstu staranja prebivalstva in bodo omogočili presojo in usmerjanje politik na tem področju.

### **1.3 Struktura naloge**

Besedilo naloge je v nadaljevanju strukturirano na naslednji način. V naslednjem poglavju predstavim tretje življenjsko obdobje in temeljni izziv, ki ga staranje prebivalstva prinaša državi in posameznikom, to je, da se »uspešno staramo«, s čimer lahko še mnogo let koristimo družbi. Nato predstavim dejavnik, ki je pomemben za odločitev za vseživljenjsko učenje in izobraževanje, to je motivacija, še posebej pa izpostavim motivacijo, ki je značilna za tretje življenjsko obdobje. Tretje poglavje namenjam predstavitvi vseživljenjskega izobraževanja in učenja in razlik med njima, ter izpostavim značilnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja v tretjem življenjskem obdobju. Nato opredelim sposobnosti za učenje v tretjem življenjskem obdobju in tako ovržem predsodke o nesposobnosti starejših za izobraževanje. Poglavje zaključim tako, da pojasnim, katere so najpogostejše ovire, zaradi katerih se posamezniki ne odločajo za vključitev v izobraževanje. Nadaljujem s predstavitvijo učinkov učenja in izobraževanja, ki se kažejo na različnih ravneh življenja, saj smo v raziskavi predpostavili pozitiven vpliv teh učinkov na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju in je takšno predpostavljjanje izhodišče naše raziskave. Peto poglavje je namenjeno pregledu teorije o kakovosti življenja ter identifikaciji različnih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost življenja.

Naslednji vsebinski sklop je namenjen predstavitvi raziskovalne paradigme, opredelitvi raziskovalnih spremenljivk in izbrane metodologije. Nato predstavim uporabljen vir podatkov

in postopek zbiranja ter obdelave podatkov. V sedmem poglavju predstavim rezultate in jih analiziram, v osmem poglavju pa povzamem ugotovitve raziskave in podam nekaj priporočil.

## 2 TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

V naslednjem poglavju predstavim tretje življenjsko obdobje in temeljni izziv, ki ga staranje prebivalstva prinaša državi in posameznikom, to je, da se »uspešno staramo«. Nato argumentiram, zakaj je večja verjetnost, da bolj kot so starejši ljudje aktivni, bolj bodo s svojim življenjem zadovoljni, in predstavim motivacijo za vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Pojasnim, da je notranja motivacija, ki izhaja iz osebnih interesov, želja, potreb in motivov osnova vseživljenjskemu izobraževanju in izobraževanju starejših, prav tako pa so pomembne posameznikove učne in izobraževalne izkušnje iz preteklosti ter posameznikov odnos do učenja.

### 2.1 Starost in staranje

Besedna zveza »poznejša leta« je razmeroma nova in pojem starosti je v današnjem času težko določiti. »Tako je starost manj časovni koncept, zato pa bolj družbeni konstrukt in vprašanje posameznikove interpretacije, oziroma njegove »psihološke starosti«. Le ta pa je odvisna od tega, kako se je človek v življenju oblikoval in v kakšnih pogojih je živel,« opredeljuje starost Findeisnova (1999, 39). Tako v današnjem času skoraj več ne uporabljamo termina »starost«, za katerega mnogi ljudje menijo, da ima slabšalen prizvok, pač pa tretje in četrto življenjsko obdobje. Tretje življenjsko obdobje predstavlja aktiven in neodvisen slog poznega življenjskega obdobja, četrto življenjsko obdobje pa je čas odvisnosti od drugih (Stuart - Hamilton 2006, 25).

»Vsekakor starost ni končno stanje v človekovem življenju; je prej preizkušnja, poseben trenutek bivanjskega časa, je dokončanje in je nadaljevanje nekega procesa. Starost je tudi posledica biološkega, fiziološkega in psihičnega staranja človeka, ki poteka pod vplivom družbenih struktur, v katerih človek živi. Eno bistvenih spoznanj psihologije staranja je, da za starost ni kriterijev, da je starost nekaj zelo osebnega,« še meni Findeisnova (1999, 67–68). Tudi Ramovš (2003, 30) soglaša, da je »starost obdobje, ko človek dozori do polne človeške uresničitve«. V tretjem življenjskem obdobju je prisotna nova kakovost svobode in življenjskih možnosti za dejavno življenje, ki omogoča starejšemu človeku, da uživa sproščeno in izbrano v skladu z osebnimi potrebami, sposobnostmi in okoliščinami v razgibanem in polnem življenju. Naloga dejavnega staranja je tudi ta, da posameznik svoja znanja in življenjska spoznanja predaja soljudem ali kulturi. Takšno dejavno staranje pripomore, da posameznik »kljubuje starostnemu usihanju in boleznim; kolikor pa to ni možno, oboje sprejema v svoj življenjski svet vključno s smrtjo, ki je zadnji mejnik življenja,« še doda Ramovš (prav tam).

Starost je tako opredeljena kot življenjsko obdobje, ki se od mladosti in srednjih let razlikuje v marsičem, ni pa v ničemer manj pomembna, smiselna, dejavna ali celo manj vredna (Ramovš 2003, 50– 51).



Ramovš (2003) je prav tako prepričan, da v tretjem življenjskem obdobju razlikujemo tri različne starosti predvsem iz razloga, ker ljudje v tretjem življenjskem obdobju sestavljajo precej heterogeno skupino:

- *kronološko starost*, ki je določena z datumom rojstva. Z vidika različne literature se tretje življenjsko obdobje začne pri dopolnjenem 60. letu starosti oziroma po dopolnjenemu 65. letu starosti;
- *funkcionalno starost*, ki je odraz tega, v kolikšni meri zmore človek samostojno opravljati temeljna življenjska opravila in koliko je zdrav;
- *doživljajsko starost*, ki se kaže v tem, kako človek sprejema in doživlja svojo trenutno starost in vse, kar je povezano z njo.

Medtem ko na kronološko staranje posameznik nima nikakršnega vpliva, saj poteka pri vseh ljudeh enako, pa to ne velja za funkcionalno staranje, kjer se različni ljudje starajo različno hitro, na kar vsak posameznik vpliva z načinom svojega življenja. Največji vpliv pa ima vsak posameznik na doživljajsko starost, ki je v celoti prepuščena doživljanju posameznika in je zelo osebna (Ramovš 2003, 69–70). Staranje je opredeljeno kot proces, ki se mu ni moč ogniti, način, kako se bomo starali, pa je odvisen le od naših misli in dejanj, oziroma od naše zavestne odločitve, kako se želimo starati in kaj bomo ob tem storili za kakovost svojega življenja (Hojnik - Zupanc 1997, 1).

Laslett (1992) dodaja še četrto vrsto starosti – socialno starost. Le ta je tista, ki jo pripiše posamezniku okolje. V preteklosti se je največji pomen pripisovalo prav kronološki in socialni starosti, saj je bilo samoumevno, da prav ti narekujeta posamezniku sprejemljivo vedenje – katere vloge so zanj v obdobju starosti primerne in kako naj jih živi. Današnji pogled na tretje življenjsko obdobje pa premika fokus iz kronološke in socialne starosti na fiziološko in doživljajsko starost, ki v povezavi dajeta človeku več svobode. Tako imajo ljudje v tretjem življenjskem obdobju več možnosti, da sami oblikujejo svoje življenje kot ga želijo živeti (Ličen 2006, 40–41).

Tudi tretje življenjsko obdobje ali pozna leta razdelimo na tri obdobja. Prvo obdobje se dogaja nekje med 60. in 65. letom in predstavlja čas pred upokojitvijo. To je obdobje, ko se ljudje bolj zavedajo bližajoče se upokojitve, načrtujejo življenje po njej in obenem doživljajo občutek tesnobe, da bodo postali socialno odrinjena skupina, zato nekateri izmed njih misli na upokojitev odlagajo. Spet drugi se upokojitve veselijo, saj vidijo v obdobju upokojitve čas, v katerem bo manj obveznosti in bo zato več časa za tiste interese, ki so bili zaradi tempa življenja zapostavljeni, ali pa celo za odkrivanje novih interesov. Naslednje (drugo) obdobje, je tisto po upokojitvi, ko se nekateri posvetijo hobijem in ponovnemu vzpostavljanju zrahljanih vezi s partnerjem, sorodniki in prijatelji, spet drugi pa občutijo težave pri prilagajanju na nov način življenja, pri čemer jim lahko vseživljenjsko učenje in izobraževanje pomagata pri reševanju le teh. Zadnje (tretje) obdobje poznih let poimenujejo

strokovnjaki starost in je obdobje pred smrtjo, ko sta lahko prisotna fizična nesposobnost in obup, lahko pa zadovoljstvo, sprijaznjenje s samim seboj in s svetom (Ličen 2006, 40).

Tudi Erikson v svoji teoriji psihosocialnega razvoja človeka meni, da se tretje življenjsko obdobje razlikuje od mladosti in srednjih let. Tako osebnostne spremembe tekom življenja pojasni z osmimi stopnjami v psihosocialnem razvoju, ki zajema spremembe v razumevanju drugih in odnosih z njimi, ter v poznavanju in razumevanju sebe kot člana družbe. Tako zadnja stopnja razvoja nastopi okoli 65. leta starosti in Erikson ugotavlja, da gre za krizo integritete, krizo soočanja s koncem življenja. Človek se zave svoje minljivosti in išče smisel preživetega življenja (ali je le to imelo smisel, je bilo dobro in pravilno, ipd.). Uspešno razrešena kriza se kaže v občutku dopolnjenosti, dovršenosti lastnega življenja, kar pomeni več motivacije za različne aktivnosti, kamor lahko sodita tudi vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Neuspešno razrešena kriza pa se kaže v obžalovanju, kaj vse bi lahko posameznik naredil, pa ni, v obžalovanju nad izgubljenimi življenjskimi možnostmi, v razočaranju nad drugimi, svetom in samim seboj (Kompore in Stražišar 2002, 244–248).

### *Teorije staranja*

Za boljše razumevanje tretjega življenjskega obdobja potrebujemo še vpogled v teoretično razumevanje samega procesa staranja in življenja po upokojitvi, saj prav staranje prebivalstva prinaša kopico izzivov današnji družbi in eden izmed teh izzivov sta vseživljenjsko učenje in izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju, kar je tudi predmet naše raziskave.

Teorija aktivnosti, na katero smo se oprli tudi v naši raziskavi, poudarja pomen vzdrževanja družbene vloge in aktivnosti, ki so starejšim ljudem pomembne za vzdrževanje dobrega počutja (Bowling 2005, 3). Tako smo predpostavili tudi v naši študiji, saj vseživljenjsko učenje in izobraževanje predstavljata izbrano aktivnost ljudi v tretjem življenjskem obdobju. Teorija aktivnosti v starosti poudarja, da večina zdravih starih ljudi ostane dejavna tudi v starosti, zaradi ekonomskih okoliščin pa je vzdrževanje in razvijanje telesne, mentalne in socialne aktivnosti nujno za uspešno staranje (Milošević 2006, 6). Teorija aktivnosti ugotavlja, da bolj kot so starejši ljudje aktivni, večja je verjetnost, da bodo s svojim življenjem zadovoljni. Teorija predpostavlja, da je posameznikovo doživljanje samega sebe osnova za njegovo vlogo in za aktivnosti, ki se jih loti v tretjem življenjskem obdobju. Številne raziskave tako potrjujejo, da nadaljevanje z vadbo, družbeno vključenostjo in produktivno vlogo v življenju prispeva k duševnemu zdravju in zadovoljstvu z življenjem (Moody 2006, 9–10). Spoznanje, da je človek star, lahko namreč slabo vpliva na razpoloženje in počutje posameznika, zato je pomembno, da se ljudje, ki se bližajo upokojitvi, na to obdobje pripravijo. Ljudje, ki se počutijo stare, so mnogo slabše prilagojeni in bolj nezadovoljni kot tisti, ki se ne počutijo nič drugače kot v srednjih letih (doživljajska starost). Prav tako je pogoj za srečo in zadovoljstvo mogoče najti v pozitivni povezavi med aktivnostjo in zadovoljstvom z življenjem. Najbolj primerno se tako »stara tisti človek, ki ostane aktiven

in ki se zmore upreti skušnjavi, da bi se preveč umaknil iz družabnega življenja« (Stoppard 1991, 79–80). Ko posameznik v tretjem življenjskem obdobju ponovno uravnoteži svoje življenje spremembam navkljub in v njem zopet odkrije smisel, zaživi novo, višjo obliko bivanja. O tretjem življenjskem obdobju prevečkrat govorimo samo »s senčne strani in premalo poudarjamo nove možnosti, svobodo in sproščenost, ki jo daje« (Kranjc 1992, 27).

Nasprotniki teorije aktivnosti menijo, da je teorija preveč poenostavljena, da ne upošteva neenakosti starejših ljudi v družbi, da ne upošteva poslabšanja zdravja in funkcioniranja in izgub znotraj socialne mreže starega človeka (Bowling 2005, 3).

Cumming in Henry (1961) s teorijo brezdelnosti, ki je nekakšno nasprotje teoriji aktivnosti, zagovarjata postopno umikanje starejšega človeka od družbenih interakcij in aktivnosti, kar zaščiti posameznika pred travmo umiranja in zmanjšuje občutek ločitve od družbe, ko posameznik umre. Šibkost te teorije je v predpostavki, da je brezdelnost zaželena in zapostavlja dejstvo, da gre pogosto za odraz politične in ekonomske prisile umika iz družbe (tudi zaradi upokojitve). Ker so v današnjem času mnogi starejši ljudje še vedno aktivni, mnogi avtorji menijo, da je ta teorija že zastarela (Bowling 2005, 3–4).

Teorija kontinuitete je še ena izmed teorij, ki izpostavi pomembnost aktivnosti v starosti. Predpostavlja prilagajanje starejših ljudi, kar jim omogoča, da občutijo kontinuiteto med preteklostjo in prihodnostjo, kar jim ohranja psihično dobro počutje. Teorija kontinuitete govori o potrebi po notranji in zunanji stanovitnosti (družbena vloga, aktivnost, odnosi) v življenju starejših ljudi in procesu neprekinjenega razvoja in prilagajanja skozi življenje kot odgovor na življenjske dogodke in spremembe (prav tam).

V nasprotju s teorijami brezdelnosti, aktivnosti in kontinuitete nekatere teorije, kot so: teorije družbene zamenjave, teorija modernizacije in teorija starostne slojevitosti, prepoznajo tudi politično in ekonomsko prisilo umika starejših ljudi iz družbe in s tem posledično njihov neenakopravni položaj, ki jih oddaljuje od kakovosti življenja, kar zagotovo delno drži. Tem teorijam pa gredo očitki, da premalo govorijo o procesu staranja in zanemarjajo področja odvisnosti v starosti, nezmožnosti in družbenih ovir (prav tam).

Pristop najnovejših raziskav prikazuje slog življenja v pokoju bolj pozitivno in poudarja zdravje, aktivnost in neodvisnost v nasprotju s preteklimi poudarki na boleznih in nezmožnosti, zato se pogosto uporablja termin »uspešno staranje«. Teorije uspešnega staranja vključujejo: imeti fizične in psihične sposobnosti kot mlajši ljudje (Rowe in Kahn 1997, 1998), širjenje posameznikovega potenciala in doseganje fizičnega, psihičnega in družbenega dobrega počutja (Gibson 1995), sposobnost prilagoditve posameznikovih prioritet izzivom tretjega življenjskega obdobja (Clark in Andersson 1967), ohranjanje realnega občutka jaza (Brandstadter in Greve 1994), uporaba različnih nadomestnih in prilagoditvenih strategij kot kljubovanje izčrpanim rezervam – kognitivna učinkovitost in psihološki viri, pridobljeni skozi življenje (Baltes in Baltes 1990, 1996). Brandstadter in Greve (1994) ugotavljata, da imajo

starejši ljudje na pojem »uspešno staranje« širši pogled, ki vključuje še družbeno aktivnost, interese in cilje (Bowling 2005, 1–43).

Večina ljudi v današnjem času pojmuje dejstvo, da se staramo, tako da se »uspešno staramo«, za kar je potrebna priprava že v obdobju pred upokojitvijo. Uspešno staranje pomeni doseganje notranjega miru, zaupanja, izkušenj in zrelosti, kar posamezniku v tretjem življenjskem obdobju omogoča redna telesna dejavnost. Tako lahko posameznik, ki se uspešno stara, še mnogo let koristi družbi (Stoppard 1991, 15–16). Prav zato, ker je staranje prebivalstva univerzalen družben fenomen in staranje prebivalstva postavlja družbene akterje pred številne nasprotujoče si izzive, smo se v raziskavi osredotočili na populacijo ljudi v tretjem življenjskem obdobju in raziskali izziv, ki ga staranje prebivalstva prinaša državi in posameznikom, to je, da se »uspešno staramo«, k čemur zagotovo pripomoreta tudi vseživljenjsko učenje in izobraževanje.

Na prvi pogled se zdi, da je pojem uspešno staranje kontradiktoren, pa vendar nas lahko spodbudi k temu, da v procesu staranja sodelujemo, namesto da staranje pasivno doživljamo kot neko realnost, ki nam je dana (Baltes in Baltes, 1990). Obstajata dva pogoja, da človek lahko začne premagovati tabu starosti, in sicer, da se »vsak sam osebno in zavestno odloči za proces sprejemanja svoje starosti, drugi pogoj pa je, da to udejanji,« je prepričan Ramovš (2003, 59–60). Proces učenja sprejemanja posameznikove starosti in že sama priprava nanjo vsebuje dve komponenti – intelektualno in emocionalno, pri čemer je intelektualna bistveno manjša kot emocionalna. Intelektualno komponento je namreč bistveno lažje zadovoljiti – to lahko storimo že z branjem o telesnem, duševnem, medosebnem in družbenem dogajanju pri staranju in ne zahteva veliko časa. Za razliko od intelektualne komponente pa ponotranjenje emocionalne komponente terja »učni proces zblíževanja s starostjo«, ki vsebuje pozitivna čustva, ki »se vzbujajo v človeku v zvezi s staranjem s tem, da se zaveda koristnih in prijetnih stvari, ki spremljajo staranje« (prav tam).

## **2.2 Motivacija za vseživljenjsko učenje in izobraževanje**

Glede na predstavljene teoretične okvire o starosti in staranju lahko nadaljujem s predstavitevijo ključnega dejavnika, to je motivacije, ki je pomemben mediator za odločitev za vseživljenjsko učenje in izobraževanje in nato še posebej izpostavim motivacijo, ki je značilna za tretje življenjsko obdobje.

Motivacija predstavlja »vse procese spodbujanja, ohranjanja in usmerjanja telesnih in duševnih dejavnosti z namenom, da bi uresničili cilj« (Stražičar idr. 2002, 189).

Motivacijo, ki je potrebna za učenje, delimo na *notranjo motivacijo* ali osebno vedoželjnost, in na *zunanjjo motivacijo*. Gre za različne motive, ki usmerjajo posameznika k izbranemu cilju. Tako notranja motivacija predstavlja posameznikovo radovednost, interese, ki usmerjajo

njegovo vedenje. »Cilj delovanja je v dejavnosti sami, proces je pomembnejši od rezultata, vir podkrepitve pa je v človeku,« še dodaja Marentič - Požarnik (2000). Osnova vseživljenjskemu izobraževanju in izobraževanju starejših je lahko le notranja motivacija oziroma splošna težnja človeka po pridobivanju znanj in iskanju novih spoznanj. Zunanja motivacija, ki izhaja iz okolja, je posredna (npr. pohvala, nagrada, kazen, ipd.) in učenje podreja določenemu cilju, tako da je izobraževanje le sredstvo, s katerim pridemo do želenega cilja (Kranjc 1982, 21–22).

Na človekovo odločitev, tudi odločitev za izobraževanje, vpliva motivacija, ki izhaja iz potreb. Maslow predstavi te potrebe (fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, potrebe po ljubezni, pripadnosti, potrebe po spoštovanju in samospoštovanju in potrebe po samorealizaciji) v hierarhični zgradbi, kjer je najvišje uvrščena potreba po samorealizaciji. Potrebe po samorealizaciji predstavljajo človekovo težnjo po realizaciji vseh svojih možnosti, posameznik želi postati tisto, kar lahko je. Zgodi se, da je zaradi zadovoljevanja potreb, ki so hierarhično podrejene samoaktualizaciji, in pomanjkanja časa zaradi službe, družine, otrok, skrbi za izgradnjo osnovne eksistence, vse življenje omejen pri zadovoljevanju potrebe po samorealizaciji. Tako je tretje življenjsko obdobje lahko več kot dobrodošlo za zadovoljitev te potrebe, saj odpade večina prejšnjih obveznosti, ki so človeka pri tem omejevale (Šantej 1992, 80). Maslow tako vidi cilj učenja v samoaktualizaciji, kar pomeni polno uporabo talentov, sposobnosti in potencialov (Knowles, Holton in Swanson 2005, 14).

Tudi različne opravljene študije so pokazale, da se odločitve starejših ljudi glede vključevanja v izobraževanje pogosto naslanjajo na motive, ki izvirajo iz preteklosti. Pogosto govorimo o tako imenovanem nadomestnem učenju, kjer se ljudje, ki so želeli pridobiti neko znanje že davno, pa tega niso mogli zaradi prej omenjenih razlogov, odločijo za izobraževanje. Mnogi se učijo stvari, ki so jih nekoč že znali, pa želijo sedaj to znanje obnoviti in nadgraditi, ugotavlja Šantejeva (2003, 21–22) in dodaja, da je močan motiv za izobraževanje tudi pomoč članom družine ali vzpostavljanje bogatejših odnosov z njimi. Pogost motiv za izobraževanje je tudi želja po boljšem razumevanju sebe, ljudi okoli sebe in razumevanju družbenih dogajanj. Ljudje v tretjem življenjskem obdobju prav tako želijo biti v stiku z ljudmi drugih generacij in slediti vprašanjem in razmišljanju, ki zaposluje te generacije, jih bolje razumeti. Najpogosteje pa slušatelje pri odločitvah za vključitev v izobraževanje preprosto vodita vedoželjnost in želja po ugodju, ki se sproži ob učenju (prav tam). Pravi čas za vključitev v izobraževanje je takrat, ko so te skrite želje še dovolj močne, da posameznik naredi načrt in se aktivira, sicer se zgodi, da v nasprotnem primeru tone v slabo razpoloženje. Ena od lastnosti človeka je, da potrebuje perspektivo in projekcijo za naprej, sicer lahko postane življenje precej brezsmiselno, kar potiska posameznika v depresivno razpoloženje (Kranjc 1992, 23). Tako je pogost razlog za izobraževanje starejših tudi ta, da »izobraževanje ljudem obogati življenje, prinese novosti, ki prekrijejo težave, prihajajoče s staranjem. Poleg tega ima izobraževanje v starosti razsežnost veselja, uživanja in dobrobiti. Učenje bogati vsakdanje življenje, daje občutek napredka in novosti,« še dodaja Ličnova (2006, 178).

V eni izmed opravljenih študij, kako motivacija vpliva na vseživljenjsko učenje ljudi v tretjem življenjskem obdobju »Učenje starejših: motivacija in vplivi«, ki sta jo opravila Dench in Regan (2000), ugotavljata, da je najpomembnejši razlog za učenje v starosti intelektualni. Starejši ljudje, ki so vključeni v izobraževanje, poročajo, da se učijo zato, ker želijo povečati svoje znanje, ker želijo ohranjati svoje možgane aktivne, ker doživljajo ob učenju izziv ali ker se učijo nekaj, kar so si od nekdaj želeli. V drugo skupino razlogov za učenje pa sodijo tako imenovani instrumentalni razlogi, kot na primer učenje zaradi dela, učenje zaradi pomoči družini ali prostovoljnega dela v skupnosti. Kot pomembne razloge za izobraževanje, ki bi jih lahko razvrstili v tretjo skupino, so našli tudi bolj osebne razloge, kot na primer pridobiti kvalifikacijo zaradi osebnega zadovoljstva, narediti nekaj s svojim prostim časom, kar jim je zasukalo življenje v različne smeri, ki jih dotlej niso poznali.

Tuje raziskave tudi kažejo, da se starejši odrasli, ki so vključeni v različne programe izobraževanja, za ta odločijo predvsem na podlagi notranje motivacije, ki se izraža skozi samouresničevanje, zadostitev intelektualne radovednosti ter obvladovanje lastnega življenja. Poleg notranje motivacije je pomemben motiv za vključitev v izobraževanje tudi vzpostavljanje novih prijateljskih vezi in medsebojna pomoč, ki tako zadovoljuje potrebe po varnosti in stabilnosti (Fisher in Woolf 1998; Gaskell 1999 v Jelenc Kraševc in Kump 2005, 252).

Učenje tako navadno poteka zaradi ljubezni do sebe, saj je vodilo ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ki se učijo in izobražujejo, samouresničitev. Kadar starejši človek tako uresničuje sebe, uresničuje tudi druge, čeprav se za izobraževanje ne odloča zaradi ugajanja drugim ljudem. Izobraževanje je koristno in potrebno tudi v tretjem življenjskem obdobju, saj se človek oblikuje tudi v starosti (Ličen 2006, 177).

Tudi Kladnik (2003) ugotavlja, da starejši ljudje z vključevanjem v izobraževanje tako ne zadostijo le svoji želji po znanju, temveč tudi potrebi po druženju. Starost je tako obdobje, ko posamezniku res slabijo telesne in duševne sposobnosti, število življenjskih izkušenj pa narašča in človek postaja modrejši. Zato ljudje v tretjem življenjskem obdobju neprijetno doživljajo obrobni položaj, ki jim ga določa družba, saj tako težko zadovoljujejo potrebe po pristnem in globokem medčloveškem stiku, potrebo po ohranjanju stikov z ostalimi generacijami in predvsem potrebo po sprejemanju starosti, ki naj bi bila enakovredno življenjsko obdobje (Kladnik, 2003). Zadnje raziskave Bogatajeve in Findeisnove kažejo, da je za ljudi v tretjem življenjskem obdobju še vedno najpomembnejše neformalno socialno omrežje, ki ga je po upokojitvi treba okrepiti. Prav zato se mnogi starejši ljudje odločajo za vključitev v različne programe izobraževanja, saj na ta način krepijo socialno mrežo in se tako izogibajo družbeni izključenosti. Prav zaradi teh razlogov bodo različni programi izobraževanja še pridobivali na pomenu (Bogataj in Findeisen 2008, 38).

Poleg že omenjenih vzrokov, zakaj se ljudje v tretjem življenjskem obdobju učijo in izobražujejo, naj omenim še spremembe in prelomnice v življenju. Življenje po upokojitvi

zagotovo predstavlja eno izmed prelomnic v življenju, ki prinaša spremembe in vrzeli, ki jih lahko posameznik zapolni z učenjem. Takšno učenje je namenjeno pridobivanju novih informacij in prilagajanju na spremenjene življenjske razmere. Tej obliki učenja zato pravimo »učenje ob prehodih«. Alheit (1994) opredeljuje učenje, povezano s prehodi, tudi kot novo povezovanje pomenljivih delcev znanja (Zalokar 2000, 76).

Starejši se z izobraževanjem tudi samopotrjujejo. Sposobnost učenja je dokaz vitalnosti, saj se želijo še v marsičem preizkusiti. Kljub temu, da Univerza za tretje življenjsko obdobje ne pozna ocenjevanja, ambiciozno spremljajo svoj napredek pri učenju. Napredek pri učenju, novo znanje in uspeh sta zanje še kako pomembna, saj tako ocenjujejo, koliko še zmorejo. Prav tako ima izobraževanje v študijskih krožkih kot oblika samopotrjevanja vpliv na osebnost tudi v širšem pomenu. Poveča se samozavest, optimizem, pričakovanja za prihodnost, samoiniciativnost in splošna aktivnost. Prav tako jim izobraževanje preusmerja pozornost iz obstoječih problemov in težav (na primer bolezni) na novo znanje in k drugim ljudem, obenem pa uživajo v uspehu. Pozitivna doživetja v študijskem krožku imajo pozitiven vpliv na ostalo življenje upokojenca (Kranjc 1992, 39–43), kakor smo predpostavili tudi v naši raziskavi. Tako je »izobraževanje ključno za zmanjševanje marginalizacije starejših odraslih zaradi ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov« (Bogataj in Findeisen 2008, 30).

Na posameznikovo odločitev za izobraževanje, kot sem že povedala, vpliva motivacija, le-ta pa izhaja iz potreb, ki se skozi življenjska obdobja spreminjajo. Človek v svojem življenju preživi dve krizi identifikacije, skozi kateri se njegova socialna vloga spremeni, s tem pa se pojavijo nove potrebe, motivi in interesi. Prva kriza se dogaja v obdobju adolescence, druga pa ob prehodu iz drugega v tretje življenjsko obdobje, ob upokojitvi. Takrat se zaradi drugačnih potreb, interesov, spremenjenih življenjskih razmer in vrednostnega sistema to odraža tudi v motivaciji za izobraževanje (Kranjc 1992, 61). Tako je za ljudi, ki se izobražujejo v tretjem življenjskem obdobju, značilna notranja motivacija ali vedoželjnost, ki je odraz osebnega sveta posameznika, njegove notranjosti, osebnih interesov, želja, potreb in motivov (Zalokar 2000, 80).

V slovenski populaciji odraslih smo lahko motive odraslih za izobraževanje razvrstili v štiri skupine (Bogataj in Findeisen 2008, 74):

- povečati svojo uspešnost bodisi pri delu bodisi na drugih področjih življenja (ta skupina je največja, obsega tri četrtine vseh, ki so bili izobraževalno dejavni),
- osebno zadovoljstvo,
- doseči stopnjo izobrazbe,
- različni drugi motivi.

Motivi za izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju pa se spreminjajo skozi čas, ugotavljata Kump in Jelenc Krašovec (2006), saj je še leta 1987 v tretji generaciji prevladoval motiv za izobraževanje predvsem zaradi uporabnosti znanja, skrbi za družino ter

napredovanja na delovnem mestu, leta 2005 pa sta pri ljudeh v tretjem življenjskem obdobju prevladovala drugačna motiva, kot je praktično znanje, potrebno za prilagajanje zahtevam sodobne družbe, ter druženje (Bogataj in Findeisen 2008, 74).

Poleg razvrstitve motivov za izobraževanje odraslih, lahko razvrstimo še odrasle v različne skupine po ciljih, ki si jih postavlja posameznik glede izobraževanja. Kot kaže znana tipologija učenja, ločimo tri poglobitvene tipe odraslih, ki se učijo. To so:

- ciljno usmerjeni, to so tisti, ki se učijo zaradi jasno določenega cilja, npr. pridobitev višje stopnje izobrazbe;
- dejavnostno usmerjeni, to so tisti, ki se učijo zaradi dejavnosti same in zadovoljitve svojih potreb po takšni dejavnosti; in
- tisti, ki se učijo zaradi učenja, torej uživajo in imajo veselje že samo s tem, da se učijo (Jelenc 2007, 22). V to skupino največkrat uvrščamo tudi ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ki se izobražujejo.

### **2.3 Učenje in izobraževanje kot posledica izobraževalne biografije**

V nadaljevanju bom predstavila še enega izmed dejavnikov, ki vplivajo na posameznikovo odločitev, da se uči in izobražuje v tretjem življenjskem obdobju, in to je izobraževalna biografija.

Izobraževalna biografija je zelo pomembna za učenje posameznika v tretjem življenjskem obdobju, saj vse, kar se je zgodilo skozi njegovo življenje, vpliva na učenje v starosti – njegovo življenje, okolje, v katerem je živel, njegovi bližnji, delo, življenjske izkušnje (Zalokar 2000, 75).

Na odločitev za učenje in izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju vplivajo posameznikove učne in izobraževalne izkušnje, njegov odnos do učenja, spreminjanje tega odnosa skozi življenje, motivi za učenje v starosti, ali je odločitev za učenje v povezavi z določenim dogodkom v njegovem življenju. Atchley govori o izobraževalni biografiji kot o »izobraževalni karieri«, ki je odvisna od posameznikovih šolskih izkušenj iz otroštva in mladosti in je prepletena s posameznikovim celotnim življenjem ter s pomembnimi življenjskimi dogodki in spremembami v družinskem življenju in na delovnem področju (Jamieson, Miller in Stafford 1998 v Zalokar 2000, 75). Dench in Reagan (2000) v raziskavi »Učenje starejših: motivacija in vplivi« ugotavljata pomembnost zgodnjega vpliva na kasnejše izobraževanje. Tako ima stik z družino, učitelji in ostalimi, ki so bili sposobni z nami podeliti zanimanje za učenje, velik vpliv na učenje v starosti. Zgodnji interes in izkušnje z učenjem prav tako opremijo posameznike z »orodjem«, kako se učiti v življenju. Tem posameznikom je skupna radovednost in splošno zanimanje v življenju. Ob upokojitvi se tako pojavi priložnost za učenje, za katero prej ni bilo časa. Univerza za tretje življenjsko obdobje tako predstavlja prelomnico v izobraževanju odraslih v Sloveniji, saj se ljudje v tretjem



življenjskem obdobju izobražujejo zaradi potreb, ki jih prinaša življenje. Izobraževanje odraslih se je šele z Univerzo obrnilo k posamezniku in majhni učni skupini (Findeisen 1995, 175–177).

Bolj kot se posameznik bliža tretjemu življenjskemu obdobju, bolj se zaveda neuresničenih želja in neizpoljenih načrtov; zdi se mu, da se še ni vsega naučil, zato se vrača k osebnim neizpoljenim željam (Kranjc 1999, 5). Mentorji iz Univerze za tretje življenjsko obdobje zaznavajo porast bolj osebnega učenja in izobraževanja v starosti, ki ga imenujemo »učenje z radostjo« (Kranjc 1992, 62). Starejši se izobraževanju predajo popolnoma, z vsem svojim bitjem.

Zato je pomembno, da se mentorji in udeleženci v izobraževanju starejših odraslih zavedajo, da je učna skupina heterogena. In prav zaradi te heterogenosti je treba pri izobraževanju starejših odraslih upoštevati njihovo življenjsko zgodbo in načrtovati dejavnosti na ta način, da »pride med udeleženci do razmeroma tesnih izmenjav« (Karloff idr. 2009, 24).

## **2.4 Dejavnost v starosti**

V naslednji točki poglavja argumentiram, zakaj je pomembno, da so ljudje v starosti aktivni, kamor uvrščamo tudi vseživljenjsko učenje in izobraževanje, in kakšen vpliv ima aktivno življenje v tretjem življenjskem obdobju na kakovost življenja, kar je tudi izhodišče naše raziskave.

V mnogih kulturah ljudi v tretjem življenjskem obdobju še vedno doživljamo kot tiste, ki jih »bremeni neprijetna teža let. S socialno varstveno politiko posamezne dežele se trudimo, da bi to »težo« zmanjšali, tako da postorimo stvari za starejše, pa čeprav ni vedno potrebe po pomoči. Žal so še vedno redka razmišljanja, da imajo starejši še v naprej vitalne in pomenljive vloge, ki so v korist njim samim in družbenemu razvoju« (Šantej 2003, 20). Bogataj in Findeisen (2008, 92–93) ugotavljata, da »starejšim namreč primanjkuje ustanov, s katerimi bi se lahko istovetili in bi hkrati simbolizirale dejavnost, vitalnost, (enakopravno) povezanost z družbo. Edina ustanova, ki jo povezujemo s starejšimi, je namreč dom starejših občanov, ta pa simbolizira nemoč in odvisnost. Starejši odrasli pa si največkrat želijo biti dejavni, vitalni, enakovredni.« In prav zaradi teh ugotovitev se model izobraževanja starejših odraslih opira na teorijo in koncepte vseživljenjskega učenja in na Lengradovo teorijo permanentnega izobraževanja iz leta 1972, predvsem v poudarjanju pomena kontinuiranega učenja in izobraževanja. Posameznika usmerja po eni strani v kultiviranje lastne osebnosti, po drugi strani pa zadovoljuje potrebe družbe (Bogataj in Findeisen 2008, 92–93).

Znanje starejših in njihove zamolčane zmožnosti so pogosto pomemben del človeškega in družbenega kapitala, ki ostaja prezrt. Zato je treba znanje in zmožnosti starejših prepoznati, jih aktivirati in uporabiti za doseg naslednjih ciljev:

- utrditev družbenega položaja starejših
- razbremenitev mlajših generacij
- preprečevanje izgubljanja dela človeškega kapitala družbe, ki ga je nekoč že razvila in imela (Krajnc 2004 v Šantej 2005).

Evropsko priporočilo navaja, da so »ljudje sami vodilni dejavniki družb znanja«, saj ima posameznik moč učinkovitega in pametnega ustvarjanja in uporabljanja znanja v času nenehnih sprememb, kar je najpomembnejše. Omogočanje posameznikom, da so svobodni v odločanju, za kar potrebujejo voljo in sposobnost, razvija njihove sposobnosti ustvarjanja in uporabljanja znanja. Izobraževanje in usposabljanje tekom življenja pa je najboljša pot za vsakogar, da se sooči z izzivi sprememb (Komisija evropske skupnosti 2000, 8).

Mnogi starejši si v tretjem življenjskem obdobju iščejo svojo vlogo, v kateri bodo potrebni tudi drugim, kjer si bodo lahko prizadevali za druge in zase, ter vlogo, kamor lahko prinesejo svoje izkustveno znanje (Kranjc 1992, 12). Bogataj in Findeisen (2008, 104–105) ugotavljata, da se »načelo dejavnega staranja v izobraževanju naslanja bolj na teorijo dejavnosti v starosti, aktivnosti in sodelovanja v družbi, bodisi v obliki plačanega dela ali v obliki prostovoljstva. Le kdor se dejavno stara, je lahko v solidarnih in sodelovalnih odnosih z drugimi generacijami. Izobraževanje pa je temeljna oblika dejavnega staranja.« Pogosto si tako ljudje v tretjem življenjskem obdobju želijo opravljati smiselno in koristno delo v družbi. Vključenost v izobraževanje in možnost uporabe znanja, s katerim razpolagajo starejši, jim ponuja priložnost, da postanejo »starejši izobraževalci in izobraževalke«. Ljudje v tretjem življenjskem obdobju torej potrebujejo priložnost, da bi svoje raznoto znanje, ki so ga pridobili tako v poklicnem kot v družinskem življenju, posredovali ne samo svoji generaciji pač pa tudi drugim generacijam, ki bodo znanje starejših znale koristno uporabiti (Kranjc 1992, 12).

Dogaja se namreč, da ljudje v tretjem življenjskem obdobju, ko izstopijo iz trga delovne sile, ne vedo, kako bi uporabili svoje znanje, saj »v družbi ni infrastrukture, preko katere bi ponovno vstopali v javnost ali na trg delovne sile na drugačen način, kot so prej s službo, in uporabili svoje znanje v prid vsem generacijam,« je prepričana Šantejeva (2005). Tako predstavlja cilj in najgloblji smisel izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju usposabljanje za reintegracijo, ponovno vključevanje starejših oseb v družbo (Kranjc 1992, 40).

Teorija aktivnosti, ki sem jo že omenila, vidi življenje starejših ljudi kot čas potenciala individualne rasti in obnovljenih družbenih odnosov – življenjsko zadovoljstvo izvira iz družbenih interakcij in aktivne udeležbe v družbi, tako da je lahko obdobje po upokojitvi zapolnjeno, kreativno in pozitivno doživeto. *Tako je naloga izobraževalnih aktivnosti v tretjem življenjskem obdobju poiskati rešitve, kako doseči uspešno staranje skozi ohranitev pozitivnega, zdravega in aktivnega načina življenja oziroma skozi prilagoditev novi družbeno sprejemljivi vlogi v življenju. V teoriji aktivnosti, na katero se v raziskavi opiramo, obstaja*

*namreč domneva, da lahko izobraževanje prispeva k boljšemu zdravju, dobremu počutju in osebnem zadovoljstvu v tretjem življenjskem obdobju (Withnall 2000, 291–295).*

Chiriboga in Pierce (1993 v Hojnik - Zupanc 1999, 54–85) ugotavljata, da posameznik v tretjem življenjskem obdobju delovne aktivnosti nadomešča s prostočasnimi aktivnostmi z namenom ohranjanja svoje identitete in kontinuitete v odnosu do sebe in do okolja. Prostočasne aktivnosti tako zagotavljajo dejavno življenje tudi v obdobju po upokojitvi, obenem pa ohranjajo posameznikove telesne in miselne sposobnosti, ki so osnova za samostojnost v starosti.

Občutek, da je starostnik aktiven in koristen, predstavlja posamezniku »intrinzično zadovoljstvo« (Lawton, 1993 v Hojnik - Zupanc 1999, 54–85), ki ima pozitiven vpliv tako na človekovo psihično kot tudi fizično počutje. Long in Lawton (1989 in 1993 v Hojnik - Zupanc 1999, 54–85) tako navajata značilnosti aktivnega vedenja v starosti. Le te so:

- družabne dejavnosti: pomagati drugim, biti potreben, ohraniti družabništvo,
- doživljajske dejavnosti: zapolniti čas, sprostiti se, samota,
- razvojne dejavnosti: biti ustvarjalen, učiti se in ostati mentalno dejaven, skrbeti za zdravje in fizično kondicijo.

Ostati aktiven v tretjem življenjskem obdobju in obenem najti zase novo identifikacijo po upokojitvi za starostnika ni enostavna naloga, saj se mora človek znajti sam. Zato je potrebno, da se posameznik že pred obdobjem upokojitve seznanja z osnovnimi značilnostmi in zakonitostmi tretjega življenjskega obdobja, da se nanj pripravi, saj razpolaga s številnimi izkušnjami, znanjem, socialnimi zvezami in materialnimi dobrinami, kar lahko izkoristi in na novo organizira v svoj prid, da ne živi kar tja v en dan. Če se torej človek na starost pripravi, lahko tudi v tretjem življenjskem obdobju uresničuje svoje načrte in sam uravnava svoje življenje. V nasprotnem primeru – kadar svojih načrtov ne usmerja v prihodnost, se lahko zgodi, da vse to ostane neizkoriščeno, medtem ko se sam bori z velikimi socialnimi, ekonomskimi in socialnimi problemi (Kranjc 1992, 12).

Z namenom, da bi izboljšali kakovost življenja in se soočili z izzivi v starosti ter tako preprečili težave ob upokojitvi, se je treba na upokojitev pripraviti še pred zaključkom poklicne poti. Najbolje bi tako bilo, da bi posameznik nanjo mislil skozi vse svoje dejavno življenje ali vsaj v zrelih letih, v zadnjih treh do petih letih pred upokojitvijo pa naj bi se na to pripravljaj še posebej intenzivno (Ušeničnik 2000, 48).

### 3 VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE

Tretje poglavje namenjam predstavitvi vseživljenjskega izobraževanja in učenja in razlik med njima, saj nas je v raziskavi zanimalo, kako ljudje v tretjem življenjskem obdobju razumejo oba pojma, kako ju razlikujejo. Nato izpostavim značilnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja v tretjem življenjskem obdobju. V nadaljevanju opredelim sposobnosti za učenje v tretjem življenjskem obdobju in tako ovržem predsodke o nesposobnosti starejših za izobraževanje. Poglavje zaključim tako, da pojasnim, katere so najpogostejše ovire, zaradi katerih se posamezniki ne odločajo za vključitev v izobraževanje.

»Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj,« je prepričan Jelenc (2007, 34), ki meni, da je »učenje mnogo širši pojem, izobraževanje pa le ena izmed možnosti za njegovo izpeljavo«.

Boyd in Apps razumeta izobraževanje kot aktivnost, ki se je posameznik loti zaradi nekega dejavnika, ki je oblikovan tako, da učinkuje na spremembe v znanju, veščinah in odnosu posameznika ali skupine. Poudarek je na izobraževalcu, povzročitelju sprememb, ki predstavlja vzpodbudo in ojačitev za učenje in oblikuje aktivnosti, ki povzročajo spremembe. Prav nasprotno je s terminom učenje, kjer je poudarek na posamezniku, ki se mu ta sprememba dogaja ali je pričakovana. Učenje je tako proces, kjer se doseže spremembe v vedenju, znanju, veščinah in odnosu. Že Smith (1982) ugotavlja, da je definicijo učenja težko oblikovati, saj zajema (prvič) obvladovanje in obogatitev tega, kar posameznik že ve o nečem, (drugič) razširitev in razjasnitev pomena posameznikovih izkušenj in (tretjič) organiziran in nameren proces preverjanja ustreznosti idej pri reševanju problemov (Knowles idr. 2005, 10–11).

V zadnjih tridesetih let se v razvoju pojmovanja vseživljenjskosti učenja dogaja »paradigmatični premik od izobraževanja k učenju«; to pomeni, da »posameznik za doseganje svojih učnih ciljev (kot na primer pridobitev znanja, spretnosti, navad itn.) ob izobraževanju (in učenju, ki poteka v izobraževanju) uporablja tudi druge možnosti učenja, ki niso sestavni del izobraževanja. Takšna usmeritev se zrcali tudi v geslu »od poučevanja k učenju«, ki nakazuje povečevanje deleža in vloge učenčeve dejavnosti (avtonomno učenje) v primerjavi z učiteljevo dejavnostjo in vlogo (poučevanje, sistematično vodenje učenja in učenca od zunaj)« (Jelenc 2007, 10).

Izobraževanje odraslih predstavlja vse dejavnosti, v katerih sodelujejo odrasli z namenom, da bi si pridobili znanje, spretnosti, oblikovali stališča, vrednote. Izobraževanje je torej organizirano z namenom, da se odrasli učijo. Vendar izobraževanje ni edina pot pridobivanja znanja. Posameznik pogosto pridobiva novo znanje in izkušnje skozi učenje, ki se dogaja samostojno, priložnostno, izkušnjsko, ob spremembah sredi vsakdanjega življenja. Koncept izobraževanja se tako dopolni s konceptom učenja, ki je različno poimenovano: biografsko, izkušnjsko, doživljajsko, priložnostno. Če je Lengrand v sedemdesetih letih prejšnjega

stoletja še pisal o permanentnem izobraževanju, pa so v devetdesetih že pisali o vseživljenjskem izobraževanju in učenju (Ličen 2006, 16–17).

Kranjčeva (1998) ugotavlja, da v začetku, ko se je v šestdesetih letih šele pojavila nova teorija permanentnega izobraževanja (Paul Lengrand), so vsi strokovnjaki pisali in pojmovali permanentnost v povezavi z izobraževanjem in ne učenjem (The Terminology, 1976 in 1980). Prehod od »izobraževanja« (education) k »učenju« (learning) je najprej nastal pri prevajanju francoskega izraza in francoskih besedil v angleščino: »permanente« v »lifelong« in prevladujočim vplivom psihologije na izobraževanje odraslih v anglo-ameriških strokovnih krogih (Lengrand 1970).

V literaturi tako najdemo uporabljena oba izraza – vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Kranjčeva (1998, 37) ugotavlja, da je vseživljenjsko učenje za ljudi očitno sprejemljivejši pojem, saj manj spominja na šolo in obvezujoče pridobivanje znanja kot pojem vseživljenjsko izobraževanje, ter zato postaja bolj populistični izraz. Tako ljudje raje privolijo v to, da se morajo učiti, kakor da se morajo izobraževati. Kranjčeva (prav tam) še meni, da ni moteče, da se pojavljata oba izraza, odvisno od tega, kaj hoče oseba poudariti, torej vseživljenjsko izobraževanje (permanentno izobraževanje) in vseživljenjsko učenje.

Bolj natančno pa je oba pojma definiral nemški andragog Guenther Dohmen, ki se je pri tem opiral na številne avtorje in se je zavzemal za razlikovanje obeh pojmov. Kot poglavitni merili za razlikovanje je uporabil mesto in vlogo subjekta v procesih izobraževanja in učenja. »Pri izobraževanju je vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določena od zunaj. Za ta proces je značilno, da poteka v skladu z družbenimi razmerami. Pri učenju pa je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno-namenskega s tem, da postavlja v ospredje posameznika in temelji na njegovih potrebah in lastni dejavnosti, to pa ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene potrebe« (Jelenc 1998, 43).

Pastulović (1998, v Jelenc 1998, 55), nasprotno, ugotavlja, da izobraževanje in učenje nista dva nasprotujoča si pojma. To sta pojma, ki se »ne samo dopolnjujeta, temveč se prežemata«. Pastulović (prav tam) je tako prepričan, da je izobraževanje pravzaprav organizirano učenje, ki je usmerjeno k cilju. Vsebuje pravila, ki omogočajo, da se ta cilj čim bolj učinkovito doseže. Izobraževanja torej ni brez učenja. Nasprotno pa obstaja učenje brez izobraževanja, saj je učenje širši pojem od izobraževanja in se dogaja tudi takrat, kadar ni organiziranega izobraževanja.

Medveš (1998, v Jelenc 1998, 18) je prepričan, da se pojma izobraževanje in učenje razlikujeta, saj se pojem izobraževanja navezuje na predpostavko normativnosti, ne pa tudi pojem učenja, saj le ta za učenje nikoli ni bila pogoj. Izobraževanje sicer lahko razumemo tudi kot proces učenja, toda le tistega učenja, ki je normativno ciljno opredeljeno. Izobraževanje je tako »hermenevtičen pojem, simbolno povezan v nekakšno celostno dejavnost, katere cilj je učlovečenje«.

Koncept vseživljenjskega učenja je spremenil vlogo izobraževanja odraslih. Tako izobraževanje odraslih ne predstavlja le dopolnjevanja in dodajanje znanja, spretnosti in navad k tistim, ki so se že oblikovale v otroštvu. »Koncept vseživljenjskega učenja osvetljuje učenje in izobraževanje kot dejavnost in proces, ki se odvijata v vseh obdobjih. Tako ima izobraževanje odraslih nalogo, da ustvarja razmere, v katerih lahko odrasli gradijo svoje znanje, oblikujejo vrednote in spretnosti kot inovacijsko znanje. Vseživljenjsko učenje se kaže kot preplet izobraževanja in usposabljanja ter izkušenskega učenja, kot preplet različnih poti učenja v vseh starostnih obdobjih in za različne vloge,« ugotavlja Ličnova (2006, 92).

### **3.1 Vseživljenjsko učenje**

Evropska komisija in njene članice so v okviru Evropske strategije zaposlovanja opredelile vseživljenjsko učenje kot »namerno učno aktivnost, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine« (Komisija evropske skupnosti 2000, 3). Dogaja se v času in prostoru, kjer človek biva, doživlja svoje okolje, se giblje, ustvarja; učenje je tako del vsakdanjega življenja (Ličen 2006, 21).

Vseživljenjsko učenje je »v različnih nacionalnih kontekstih opredeljeno na različne načine in za različne namene. Termin »vseživljenjsko učenje« pritegne pozornost na čas: učenje skozi vse življenje, ali nenehno ali periodično. Novejša sestavljenka več razsežnostno učenje bogati sliko s tem, da pritegne pozornost k razširjenosti učenja, ki se lahko odvija v razsežnosti celotnega človekovega življenja, na kateri koli stopnji našega življenja« (Komisija evropske skupnosti 2000, 9). Evropski svet v Lizboni je leta 2000 določil strateški cilj, da Evropska unija do leta 2010 postane najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Bistvo Lizbonskega načrta je vlaganje v znanje in usposobljenost državljanov ne glede na njihovo starost in s tem doseganje pospeševanja zaposljivosti in socialne vključenosti. Evropska komisija je v poročilu »Uresničevanje evropskega prostora vseživljenjskega učenja« iz leta 2001 poudarila pomen vseživljenjskega učenja za vse evropske državljane. Glavno sporočilo tega dokumenta je potreba po spremembi tradicionalnih sistemov izobraževanja – sistemi naj postanejo bolj odprti in prilagodljivi, tako da lahko učeči se posamezniki uberejo lastne poti učenja, ki se prilagajajo njihovim potrebam in interesom, ter tako resnično izkoriščajo priložnosti skozi vse svoje življenje (Komisija evropskih skupnosti 2007, 2).

Jelenc (2007, 34) meni, da »učenje označuje večja širina kot izobraževanje in to po več razsežnostih: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti. Vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet. Postalo je del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje označujeta večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca) in tako lahko učenje glede na dejavno vlogo subjekta in način organiziranosti dejavnosti delimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno«.

Medveš (1998, v Jelenc 1998, 19) učenje razume kot proces, ki je nekakšna transverzala glede na izobraževanje. To pomeni, da nam učenje pomaga razložiti psihološke zakonitosti pridobivanja znanja ne glede na cilje in namen.

Po definiciji UNESCO kot jo razlaga Požarnikova (1998, 21) je »učenje vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev«. Požarnikova (1998, 23–24) povzema razlike med tradicionalnimi in novejšimi pogledi na učenje tako:

- Pri učenju niso pomembne le vsebine, ki se jih učimo in naučimo, temveč tudi sam proces učenja (iskanja, razmišljanja, reševanja problemov).
- Učenje ni le spoznaven, temveč hkrati tudi čustveno obarvan proces; ob učenju hkrati z razmišljanjem in delovanjem razvijamo svoja čustva in odnose.
- Učenje ni le individualen, temveč tudi socialen proces;
- Učenje ni le sprejemanje že pripravljenega znanja, temveč tudi postavljanje in preverjanje domnev, vključevanje domišljije, postavljanje vizij.
- Učenje ni le sprejemanje objektivnega znanja in resnic drugih, temveč je samostojna, aktivna (re)konstrukcija idej, (po)ustvarjanje lastnega znanja.
- Učenje ni le urejen, linearen, zaporeden proces, ki zajema analitično zaporedno mišljenje; velikokrat poteka večsmerno, neurejeno, na videz kaotično; zajema tudi sistemsko in intuitivno mišljenje, ki je določeno s cilji in se opira na opažanje celote ter na interdisciplinarno povezovanje.
- Napake niso »tabu«, temveč običajna sestavina vsakega pravega učenja.
- Namen učenja ni le pridobitev disciplinarno zamejenih, »opredelčanih« spoznanj, temveč medpredmetno in z življenjskimi problemi in izkušnjami povezanega znanja.
- Merilo uspešnega učenja ni le (testno izmerjena) količina znanja, temveč kakovost pridobljenega znanja (globlje razumevanje pojavov, uporabnost v novih okoliščinah, ustvarjalnost) hkrati s kakovostjo samega procesa učenja.

»Če je učenje aktivna konstrukcija smisla, če gre za proces, ki organsko vključuje čustvene, čutne, socialne sestavine, potem je učenec dejaven iskalec znanja, v cilj usmerjen postavljavec vprašanj in hipotez; njegovo znanje, stališča, cilji, metode so pomembna sestavina procesa,« še dodaja Požarnikova (1998, 24).

Tudi opredelitve učenja, ki ožje izvirajo iz psihologije, se v zadnjih desetletjih pomembno spreminjajo. Tako se učenje vse bolj opredeljuje kot: »transformirajoč proces spreminjanja, obnavljanja in prerazporejanja znanja; proces dopolnjevanja poprejšnjega znanja; uporaba znanja in izkušenj za nove naloge, itn. Pri tem torej ne gre le za adaptiven proces, temveč za inovativno dejavnost, pri kateri je človek sam močno udeležen s svojo dejavnostjo,« ugotavlja Jelenc (1998, 45).

Medel - Anonuevo, Ohsako in Mauch (2001, 8–11) ugotavljajo, kakšne so lastnosti posameznika, ki se uči skozi vse življenje (»vseživljenjskega učenca«). Karakteristike takšnega posameznika so naslednje:

- Učenec je aktiven in kreativen raziskovalec tega sveta. Posameznik se ne odziva mehanično na dražljaje iz okolja, pač pa svoje interakcije z okoljem oblikuje skozi zaznave, aspiracije, hipoteze, vrednote, odnos, ipd. Učenje je tako medsebojno delovanje med učencem in njegovim okoljem.
- Učenec je razmišljujoč posameznik. Njegovo razmišljanje in presojanje spodbujamo tako, da spodbujamo njegovo aktivno vključevanje v probleme. Učenec mora zastavljati sam sebi vprašanja in kritično analizirati učni proces in rezultate učenja.
- Učenec je samoaktualizirajoč posameznik. Kadar je učenje zabavno in pomembno že samo po sebi, je motivacija za učenje notranja, saj gre za izpolnitev posameznikovega potenciala in radovednosti.
- Izziv posameznika, ki se uči vse življenje, je tudi povezovanje v celoto ali integracija mišljenja, občutenja in delovanja.

Andragogika pa opisuje odraslega učenca kot nekoga, ki:

- ima samostojno predstavo o samem sebi in lahko usmerja svoje učenje,
- ima nakopičene življenjske izkušnje, ki predstavljajo bogat vir za učenje,
- ima potrebo po učenju zaradi spremembe v družbeni vlogi,
- je osredotočen na problem in kaže interes za takojšnjo uporabo znanja,
- je pogosteje notranje motiviran kot zunanje (Merriam 2001, 5).

### *Formalno, neformalno in informalno učenje*

Strokovnjaki razlikujejo med različnimi načini učenja. Poznamo formalno, neformalno in informalno učenje. Definicija formalnega učenja ustreza tudi definiciji izobraževanja. Klasifikacijo formalnega, neformalnega in informalnega učenja je uvedel Coombs (1968, 1985), kasneje pa jo je prevzela politika pri pripravi Memoranduma o vseživljenjskem učenju in se pogosto uporablja v strokovnih krogih (Ličen 2006, 149).

### *Formalno učenje*

*Formalno učenje* se »odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje in vodi do priznanih diplom in kvalifikacij« (Komisija evropske skupnosti 2000, 8). K formalnemu učenju prištevamo vse dejavnosti, ki se odvijajo namerno, imajo jasne cilje, prinašajo javno veljavna potrdila o izobrazbi in nazive v sklopu šolskega sistema; rezultati so formalno potrjeni s spričevali ali diplomami. Za formalno učenje je značilno še, da gre za organizirano in vodeno dejavnost, ki ima strukturirano vsebino, največkrat pa je takšna dejavnost tudi institucionalizirana. Za formalno izobraževanje je torej značilno, da je »jasno vsebinsko in



časovno strukturirano, ima formaliziran vpis in zaključek, vlogi učitelja in učenca sta jasno opredeljeni, vodi do pridobitve stopnje izobrazbe, ki je javno veljavna,« še dodaja Ličnova (2006, 149).

### *Neformalno učenje*

*Neformalno učenje* se »odvija izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov« (Komisija evropske skupnosti 2000, 8). K neformalnemu učenju prištevamo vse dejavnosti, ki se odvijajo namerno, imajo jasne cilje in običajno tudi izbrane vsebine iz nekega področja ali spretnosti, ki naj jih usvojijo udeleženci. Neformalno učenje se razlikuje od formalnega v tem, da ne daje formalnih nazivov, se pa zato v času nenehnih sprememb in informacijske tehnologije hitreje odziva na potrebe ljudi. Tudi za neformalno učenje je značilno, da gre za organizirano in vodeno dejavnost, ki navadno poteka v krajših časovnih obdobjih (na primer tečajji) (Ličen 2006, 150). Neformalno učenje, ki je strukturirano in organizirano, se lahko izvaja na delovnem mestu ali pa se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja – kot na primer ure umetnosti, glasbe, športa, zasebne inštrukcije kot priprava za izpite (Komisija evropske skupnosti 2000, 8).

### *Informalno (priložnostno) učenje*

*Informalno (aformalno ali priložnostno) učenje* je »naravni spremljevalec vsakdanjega življenja« (Komisija evropske skupnosti 2000, 8–9). Od formalnega in neformalnega učenja se razlikuje v tem, da ni zmeraj namerno. Prav zaradi te značilnosti se zgodi, da ga niti posamezniki, ki se učijo, ne prepoznajo vedno kot tisto vrsto učenja, ki prispeva k njihovemu znanju in spretnostim (prav tam). Carter (1995) in Menard (1993) v svojih študijah ugotavljata, da je informalno učenje pogosto rezultat pomembnega nenačrtovanega ali nepričakovanega dogodka (Merriam 2001, 27).

Informalno učenje tako zajema paleto različnih dejavnosti, ki niso pripravljene z namenom izobraževalnih dejavnosti, in ravno zaradi tega nimajo oblikovanih izobraževalnih ciljev, izbranih vsebin in načrtovanih metod, a vseeno spodbujajo spremembo in implicirajo učenje. Med takšne dejavnosti lahko umeščamo: ustvarjanje ali obiskovanje predstav, koncertov, planinarjenje, tek ali sprehode. Zato pravimo, da se priložnostno učimo v zelo različnih okoljih – učenje lahko poteka povsem spontano in ga iz posameznika nepričakovano in nenačrtovano izvabi okolje, lahko pa se zgodi v prostorih, ki so organizirani z namenom pridobivanja novega znanja (Ličen 2006, 150).

Jelenc (2007, 35) meni, da je prav namen učne dejavnosti tisti, ki razlikuje med formalnostjo in neformalnostjo učenja, ne pa stopnja formaliziranosti izpeljave izobraževanja (strukturiranost programa, sosledičnost poteka, učiteljeva kvalifikacija, ugotavljanje učinka,

itn.) kot taka. Glede na takšno razlikovanje Jelenc (1991, 30) ugotavlja, da formalno izobraževanje ali učenje vodi do formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija. Neformalno izobraževanje ali učenje pa je opredeljeno kot nasprotje formalnega izobraževanja, in sicer gre za tiste vrste izobraževanja/učenja, ki je namenjeno drugi zadostitvi potreb ali interesov udeleženca izobraževanja/učenja, ki jih le ta želi namerno pridobiti. Glede na navedene razlike je ugotovljeno, da formalnost in neformalnost pomembno določata stopnjo formaliziranosti izobraževanja/učenja. Tako je za formalno izobraževanje/učenje zahtevana večja stopnja formaliziranosti izpeljave izobraževanja, ki se kaže z verifikacijo izvajalca ali programa, ki zagotavlja, da poteka program v skladu z zahtevami in da daje zahtevan učinek (le ta se izkazuje s pričevalom ali veljavnim izkazom za stopnjo in/ali vrsto dosežene izobrazbe ali kvalifikacije). Za neformalno izobraževanje pa je formaliziranost manjša kot pri formalnem izobraževanju, a moramo izpeljavo kljub temu načrtovati, strukturirati in sosledično organizirati.

Čeprav je Jelenc (2007, 35) izobraževanje in učenje opisal kot »različici ciljno enake dejavnosti«, se pri poimenovanju odloča, kakor mnogi drugi avtorji in kakor sem pojma uporabila tudi v svoji nalogi, za prednostno uporabo izraza »izobraževanje«, kadar je govora o bolj formalizirani dejavnosti, in za prednostno uporabo izraza učenje, kadar gre za manj formalizirano dejavnost. Ker tako izobraževanje kot učenje lahko vsebujeta formalen in neformalen vidik, je razlika med obema najočitnejša, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti posamezne dejavnosti, kot sem nakazala že v prejšnjem odstavku, sedaj pa bom to podrobneje pojasnila. Izobraževanje se vedno zgodi z namenom, zato pravimo, da je zmeraj namembno, učenje pa je lahko namembno in nenamembno. Kadar se učimo naključno in se učenja ne lotimo zaradi nekega namena govorimo o informalnem/aformalnem učenju, ki ga včasih imenujemo tudi naključno ali priložnostno – v tem primeru gre za najnižjo stopnjo tako po namembnosti kot tudi po formaliziranosti izpeljave učenja. Izraz »aformalno« Jelenc vpeljuje namesto v slovenščini zanj neustreznega izraza »informalno«, ki je sicer uporabljen. To je podrobneje utemeljeno v raziskovalnem poročilu Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji (Jelenc 2000 b, 85–86); v Terminologiji (Jelenc 1991, 46–55) angleški izraz »informal« še prevaja z neformalno in priložnostno; novi termin »aformalno« je bil vpeljan šele pozneje – leta 2000). Z izrazoma informalno oziroma aformalno označimo učenje, pri katerem dejavnosti potekajo neformalizirano (brez forme, aformalno) in tudi naključno (to pomeni, da namen in cilj takšnega učenja nista vnaprej določena). Za tovrstno učenje je še značilno, da se učimo neposredno iz socialnega in fizičnega okolja, kjer se učimo skozi izkušnje in z zgledi. Ker poteka spontano, praviloma ni posebej načrtovano in tudi ne nadzorovano ter tako sestavlja vsakdanje življenje in vseživljenjsko učenje. Aformalno učenje ni le učenje, je še prepričan Jelenc (1991, 54–55), temveč tudi socialni odnos, saj je usmerjeno v osebnost človeka, ki se uči. Naključno ali priložnostno učenje je »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri

delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil. Za to dejavnost je bolj kot umestitev med vrste izobraževanja ustrezna umestitev med vrste učenja, pri katerem ni zavestnega poskusa učnega vira, da bi vplival na morebitnega udeleženca izobraževanja ali učenja, in tudi učenec si zavestno ne prizadeva, da bi se učil,« pojasnjuje Jelenc (1991, 54–55).

Aformalno učenje je torej v določenih značilnostih podobno priložnostnemu učenju, saj ne poteka formalizirano, v določenih značilnostih pa se razlikuje – bistvena razlika se kaže v tem, da je aformalno učenje deloma namembno. To pomeni, da zavesten namen, ki ga imata bodisi vir učenja (informacij) bodisi učenec (sprejemalec informacij), ni časovno usklajen, torej ni sočasen; kar pomeni, da se vir učenja in učenec uskladita le naključno ali priložnostno. Jelenc (2007, 36) ugotavlja, da »to pa je lahko bodisi tako, da prihaja bolj ali manj strukturirana pobuda ali boljše rečeno priložnost ali možnost za učenje od zunaj, ne da bi subjekt tedaj že imel jasen namen, da se bo učil, bodisi tako, da se izrabi zunanja priložnost, ki zadovolji človekov že oblikovani namen ali interes (učni projekt), ki se s tem aktivira«.

Obstoj, pomembnost in uporabnost informalnega/aformalnega učenja bi morali bolj priznavati tudi načrtovalci politike, praktiki ter raziskovalci in zato informalno učenje ne bi smelo biti podrejen način učenja (Coffield 2000, 8).

Trenutno je eden izmed pristopov Evropske unije razlikovati med formalnim, neformalnim in informalnim učenjem z namenom, da bi ugotovili, če odnos in povezave med različnimi tipi učenja pripomorejo k novi formulaciji in implementaciji politike vseživljenjskega učenja (Colardyn 2004, 69). Pri razlikovanju med formalnim, neformalnim in informalnim učenjem si lahko pomagamo s štirimi dimenzijami, ki jih je opredelil Coleta (1996): premišljenost, strukturiranost, vsebina in vloga spričeval, diplom, certifikatov. Pri formalnem učenju so pomembne vse štiri dimenzije, saj gre za premišljeno odločitev posameznika, da se bo izobraževal, sam potek izobraževanja je natančno strukturiran, prav tako je določena vsebina izobraževanja, po uspešno zaključenem izobraževanju pa posameznik pridobi spričevalo. V teh dimenzijah se informalno učenje razlikuje od formalnega, saj ne gre za premišljeno učenje, ampak se pogosto zgodi spontano; takšno učenje ni strukturirano in tudi nima točno določene vsebine, ob zaključku učenja, ki ni točno določen, pa posameznik ne pridobi spričevala. Neformalno učenje pa je namerno, premišljeno, vendar se pogosto dogaja izven ustanov, v katerih po zaključenem učenju pridobiš spričevalo, tako da gre pri neformalnem učenju največkrat za pridobivanje posameznih veščin. Seveda gre za umetno določeno razlikovanje med posameznimi načini učenja, ki se v vsakdanjem življenju pogosto prekrivajo – informalno učenje lahko spodbudi posameznika, da se bo lotil formalnega učenja oziroma izobraževanja ali pa se bo lotil neformalnega učenja, prav tako pa se lahko zgodi tudi obratno (Cropley in Knapper 2000, 12). Vseživljenjsko učenje je v različnih nacionalnih kontekstih opredeljeno na različne načine in za različne namene, najnovejši podatki pa kažejo

neformalnost in pragmatičnost teh definicij, ki ostajajo tesneje povezane z dejavnostjo kot s konceptualno jasnostjo ali pravnimi pojmi (Komisija evropske skupnosti 2000, 9).

### *Vseživljenjsko učenje starejših*

Na kakovostno starost se je potrebno pripraviti že v srednjih letih, ugotavlja Ramovš (2003, 51) in dodaja, da je ta priprava podobna šolanju v mladosti, ko se posameznik pripravlja na srednja leta, saj se je v današnjem času treba vse življenje sproti učiti odgovarjati na nove razmere in zahteve, ne moremo se vsega naučiti vnaprej. Šolanje v otroštvu in mladostništvu je priprava za sprotno vseživljenjsko učenje v srednjih letih in v tretjem obdobju življenja. Ramovš (2003) predpostavlja, da je »izrazita kulturno zgodovinska potreba« vseživljenjsko učenje, ki jo je prineslo današnje informacijsko obdobje, saj informacije in znanje, ki je potrebno že za obvladovanje vsakdanjih življenjskih nalog, zastarevajo na kratek rok, vsekakor pa v nekaj letih. Potrebi po vseživljenjskem učenju se pridružuje še potreba po vseživljenjskem socialnem učenju, da se človek vse življenje nenehno prilagaja novim življenjskim razmeram ter pridobiva nove navade in se uči dobre komunikacije, zlasti med generacijami (Ramovš 2003, 68–69).

Prav zato, ker se v svetu vse hitrejših sprememb in globalizacije spreminja odnos posameznika do časa in prostora, je vseživljenjsko učenje še kako pomembno, saj ljudem omogoča obvladovanje lastne usode (Delors idr. 1996, 93). Tudi Rogers (1985, 223) meni, da je življenje človekov glavni učitelj. To je učenje, ki vodi do sprememb in ga Rogers imenuje »resnično učenje«. Učenje namreč vpliva na celotno osebnost posameznika in zaobjame vse njegove izkušnje, zato nanj novejša teorije učenja gledajo kot na del širše socialne izkušnje (Radovan 2000, 6–12).

Načela učenja v tretjem življenjskem obdobju po izkušnjah Bogatajeve in Findeisnove (2008, 80–83) temeljijo na »recipročnosti, soustvarjanju novega znanja, z učenjem skušajo doseči izboljšanje življenja starejših, njihove izobraževalne skupine, družin, lokalne in drugih skupnosti, ki jim starejši pripadajo«. Cilji učenja in izobraževanja v okviru Univerze za tretje življenjsko obdobje so torej:

- vključiti starejše v družbo, povečati stopnjo njihovega sodelovanja v družbenem in ekonomskem razvoju,
- spodbujati, razvijati, raziskovati in predvsem omogočati izobraževanje starejših kot način bivanja in krepitev družbenih vezi,
- izobraževanje starejših kot osebni razvoj – to je: več znanja, boljše razumevanje sebe in drugih ter sveta, večja samozavest, boljša povezanost z drugimi; večja pripravljenost nuditi drugim pomoč,
- usposabljanje mentorje in druge strokovnjake za razumevanje starejših in delo z njimi,
- raziskovati izobraževanje starejših, osebne in družbene posledice izobraževanja in izsledke širiti v strokovno in splošno javnost,

- nuditi svetovalno pomoč na lokalni, nacionalni in internacionalni ravni,
- voditi javno kampanjo za spreminjanje položaja starejših in za sožitje med rodovi (prav tam).

Starejši odrasli uporabnost učenja in izobraževanja merijo s tem je prepričan Brečko (1998, 133, »koliko jim pomaga razumeti celoto lastnega življenja, socialno okolje, odnose z drugimi ljudmi. Pa tudi koliko spodbuja njihova čustva, hrani njihovo navdušenje, jim omogoča izživeti neke vrednote, ki so v okolju prezrte in ne najdejo odziva«. Ker se odrasli učijo skozi vse življenje (prav od tod tudi izraz vseživljenjsko učenje), pričakujejo, da je rezultat naučenega uporaben, stremijo k enakovrednosti učitelju, zanimajo jih različna področja, s katerimi se ukvarjajo – od tod jim tudi številne izkušnje, ki lahko vzpodbujajo nova in nova zanimanja in spodbujajo k učenju, učijo se prostovoljno ter želijo aktivno sodelovati v učnem procesu in redno preverjati svoje znanje (prav tam).

### **3.2 Vseživljenjsko izobraževanje**

Izobraževanje je »proces učenja, ki je organiziran in nameren, s cilji po spremembi glede na osebna ali javna pričakovanja, zanj je značilna sistematičnost, načrtnost in zavestnost« (Ličen 2006, 21).

Izobraževanje kot ga pojmuje UNESCO je »organizirano in nepretrgano poučevanje, namenjeno prenašanju znanja, spretnosti in spodbujanju razumevanja, kar je koristno v vseh dejavnostih življenja odraslih« (Jarvis 1990, 105). UNESCO je že leta 1976 sprejel definicijo, da »izobraževanje odraslih označuje celoto organiziranih izobraževalnih procesov katere koli vsebine, stopnje, uporabljenih metod, formalno ali drugačno. V teh procesih razvijajo osebe, ki jih v posameznih družbah štejejo za odrasle, svoje sposobnosti, bogatijo znanje, spreminjajo stališča, vedenje ali poklicno usmerjenost, da bi se polnovredno osebno razvijale in sodelovale pri oblikovanju socialnega, kulturnega in gospodarskega razvoja« (Ličen 2006, 16).

Pri izobraževanju sta vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določeni od zunaj. Proces učenja, ki zajema pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. je največkrat opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen in organiziran od zunaj. Proces učenja je prav tako strokovno organiziran in nadzorovan (praviloma s poukom in učiteljem) ter določen s strani družbenih okoliščin in potreb (Jelenc 2007, 34).

Jarvis (1990, 105) povzema definicije izobraževanja različnih avtorjev in ugotovi, da je »izobraževanje vsako načrtno zaporedje epizod, usmerjenih v človeka; to je k njegovemu učenju in razumevanju«. O izobraževanju lahko govorimo tudi, kadar gre za organizirano učenje iz izkušenj drugih. Lengrand tako ugotavlja, da je »izobraževanje odraslih učenje, s katerim se človek moralno, intelektualno in čustveno dopolni« (Ličen 2006, 16).

Vseživljenjsko izobraževanje je tako neprekinjen proces, ki vsakemu posamezniku pomaga pri dopolnjevanju in prilagajanju svojih znanj in spretnosti, presoji in delovanju. Vsem ljudem mora omogočati, da se zavedo sebe in okolja ter odigrajo družbeno vlogo tako v osebnem življenju kot tudi v širši skupnosti. Temeljno in uporabno znanje in tisto, kar posameznik ve o življenju samem in o življenju z drugimi, so štirje med seboj tesno povezani vidiki ene stvarnosti (Delors idr. 1996, 78–94).

Vseživljenjsko izobraževanje predstavlja razvoj prirojenih sposobnosti in pridobitev novih preko prepletanja formalnega in neformalnega učenja. Zahteva trud, ki je poplačan z zadovoljstvom ob odkrivanju naučenega. Je posebna izkušnja vsakega posameznika, a prav tako najbolj zapleten družbeni odnos, saj hkrati vključuje kulturno, delovno in državljansko področje. Izobraževanje mora biti celovita izkušnja skozi vse življenje, ki obsega tako razumevanje kot uporabo znanja in se osredotoča na posameznika in na njegovo mesto v družbi (prav tam).

Kranjčeva (1998, 34–37) meni, da v informacijski družbi ni več dovolj pričakovati, da bo posameznika »življenje samo izučilo«. Spmembe, ki jim mora posameznik v življenju slediti, da ga ne »povozi čas«, se dogajajo neprekinjeno, zato je potrebno, da se posameznik ne le vseživljenjsko uči, pač pa tudi izobražuje, saj izobraževanje predstavlja strukturirano učenje, ki je zavestno in ciljno naravnano. Ciljna naravnost, strukturiranost, povezanost in namenskost so potrebne zaradi tega, da so dosežki hitri. Pot vseživljenjskega učenja (učenje kot način življenja) je včasih prepočasna. Izobraževanje kot način življenja pomeni, da posameznik ve, kaj išče. Izobraževanje, meni Kranjčeva (prav tam), je bolj strukturiran proces pridobivanja znanja od učenja, ki lahko predstavlja tako pozitivno kot negativno spreminjanje posameznika pod zunanjimi vplivi, zato predstavlja prosvetni politiki veliko obvezo.

Cilj vseživljenjskega izobraževanja je učenje tekom celega življenja. V tem primeru učenje ni mišljeno kot spontano učenje, ki se odvija dan za dnem, pač pa namerno učenje, ki ga lahko opišemo s štirimi karakteristikami:

- Učenje je namerno – tisti, ki se uči, to počne z namenom.
- Učenje ima specifičen cilj – ne gre le za nedoločno posploševanje, da se pri učenju razvija mišljenje.
- Cilji učenja so razlog, da se posameznik sploh odloči za učenje (cilji posameznika motivirajo).
- Posameznik, ki se uči, namerava pridobljeno znanje ohraniti in uporabiti (Cropley in Knapper 2000, 11–12).

### *Vseživljenjsko izobraževanje starejših*

Za izobraževanje starejših v slovenščini uporabljamo besedno zvezo »izobraževanje za tretje življenjsko obdobje«, v angleškem in španskem jeziku se je ohranil Petersonov izraz iz leta 1976 »izobraževalna gerontologija«, v francoščini ga je nadomestila besedna zveza »izobraževanje tretjega življenjskega obdobja« in v nemščini geragogika, (Findeisen 1999a, 102).

Izobraževalna gerontologija je opredeljena v Unescovem slovarju kot »študijsko področje in praksa, kjer se križata izobraževanje odraslih in znanstveno proučevanje starosti in procesa staranja,« povzema Findeisnova (1999, 103–104). Glendenning in Battersby (1993) pod pojmom izobraževalna gerontologija razumeta vse (filozofijo te prakse, vsebino, metodologijo, evalvacijo, za usposabljanje mentorjev in organizatorjev), kar je povezano s prakso izobraževanja starejših odraslih. Z izobraževalno gerontologijo se ukvarja tudi McClusky (1964), ki zaznava izobraževanje odraslih izredno optimistično, saj človeka osebno potrdi. Tako se izobraževanje odraslih razvija iz hipoteze, da izobraževanje pozitivno vpliva na kakovost življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, kakor predpostavljam tudi v nalogi. Prav tako pa izhaja tudi iz hipoteze, da so starejši sposobni, da se konstruktivno odzovejo na izobraževalne pobude (prav tam).

Gledano iz andragoškega vidika pomeni izobraževanje odraslih vračanje odraslega človeka v organizirano izobraževanje, nadaljevanje s svojim izobraževanjem samostojno ali učenje kako drugače. Za razliko od ljudi v tretjem življenjskem obdobju človeku srednjih let izobraževanje večinoma ne predstavlja glavnega vira potrjevanja, pač pa gre bolj za vzporedno vlogo, ki jo posameznik usklajuje z delom, zasebnim življenjem, prostim časom, dejavnostjo v skupnosti (Ličen 2006, 33).

Še vedno je vedenje o tem, kako naj poteka uspešno izobraževanje ljudi v tretjem življenjskem obdobju, dokaj skromno. V evropski družbi in tudi drugod je še vedno premalo zavedanja o pomenu in potrebnosti izobraževanja starejših, čeprav predstavlja izobraževanje starejših odraslih bistveno družbeno spremembo (Karloff idr. 2009, 8). Dognano je, da je potrebno, da izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju utrdi jasna stališča, ki bodo ljudem po eni strani omogočala, da jih tok številnih informacij, ki so velikokrat le bežne in vdirajo na skupna in osebna področja, ne bo preplavil, po drugi strani pa bodo takšna stališča pomagala, da bo razvoj posameznikov in skupnosti vedno v ospredju. Izobraževanje mora zagotoviti »zemljevide« tega zapletenega sveta in biti hkrati kompas, ki bo ljudem pomagal najti pravo pot (Delors idr. 1996, 77).

Da bi starejši lahko nadaljevali s svojim življenjem in da bi še nadalje sodelovali v družbenem in ekonomskem razvoju, torej potrebujejo znanje. Pomembno je, da se posameznik prične učiti in izobraževati že v otroštvu in da s tem nadaljuje tudi v dobi odraslosti in starosti, saj so skozi posamezna obdobja v življenju potrebna določena znanja; prav zato je pomembno

dejansko, kontinuirano in konceptualno postavljeno izobraževanje, saj na takšen način vzdržujemo celovitost človekovega življenja. Samo tedaj bomo dosegli, da »pojem vseživljenjskega izobraževanja ne bo zgolj prazna beseda,« meni Findeisnova (1999, 15). Po Lengardovi teoriji permanentnega izobraževanja se morajo posamezniki zaradi nenehnih sprememb in razvoja izobraževati sproti, da zadostijo potrebam po razvoju osebnih kompetenc za socialne vloge (Kranjc 1999, 6).

Poslanstvo učenja in izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju se tako združi v tri sklope: ob vprašanih posameznika, ob vprašanih družbe in ob vprašanih sveta. Prvi sklop predstavlja poslanstvo učenja in izobraževanja na nivoju posameznika, kar pomeni skrb za svoj razvoj, za svojo mentalno in fizično kondicijo, ohranjanje spomina in socialnih stikov, sodelovanje v organizirani dejavnosti, ki je v okolju priznana. Na nivoju družbe se trenutno rušijo stereotipi o »betežnih, v sivo oblečenih in pomoči potrebnih« starejših, saj vključevanje v izobraževanje izpostavlja potrebe in sposobnosti starejših in njihovo vlogo v globaliziranem svetu (Ličen 2006, 176).

Cilji izobraževanja starejših odraslih so (Bogataj in Findeisen 2008, 109):

- doseganje osebne rasti (več znanja, spretnosti, samozavesti, umeščanja v družbo, razumevanja sebe in družbe, itd.);
- doseganje in razvoj lastne družbene vrednosti s pomočjo organizirane in podprte družbene participacije (denimo v lokalni skupnosti);
- sodelovanje v gospodarstvu, upravi, komunikaciji, prostovoljstvu, ...zlasti v procesih odločanja o starejših;
- razvoj zaposljivosti in konkurenčnosti starejših na trgu dela;
- razvoj novih, času ustreznih »profesionalnih« prostovoljskih vlog starejših;
- priprava starejših odraslih na življenjske spremembe in nove socialne vloge;
- strukturirano in smiselno preživljanje prostega časa;
- medgeneracijsko povezovanje s prepoznavanjem in vključevanjem izkušenjskih znanj, življenjskih izkušenj, spretnosti, vrednot starejših v družbeni in ekonomski razvoj;
- krepitev socialne opore (informacijske, emocionalne, materialne, ...);
- spodbujanje raziskovanja:
  - a) različnih razsežnosti izobraževanja starejših odraslih in znanstvene podpore razvoju njihovega izobraževanja,
  - b) vprašanj starejših odraslih in razvoja programov kritične geragogike;
- okrepitev mreženja in sodelovanja med ponudniki izobraževanja in različnimi partnerskimi organizacijami iz javnega, zasebnega in predvsem civilnega sektorja;
- okrepitev vloge obstoječih organizacij v civilnem sektorju, kjer je doslej nastalo največ spoznanj, tematiziranega znanja in kvalitativnih raziskav na področju.



Tako opredeljeni cilji omogočajo starejšim odraslim »tolmačenje njihove kulture v sedanjosti, dostop do znanja in spodbujanje k učenju niže izobraženih, kontekstualizacijo in posodabljanje znanja, obvladovanje dinamike izključevanja iz družbe ter dinamike sprememb družbe, ki so ji izpostavljeni, pogosto brez javne opore ter ohranjanje ravnotežja in razvoj medgeneracijskega sodelovanja« (Bogataj in Findeisen 2008, 109).

Strategija vseživljenjskosti učenja vključuje tudi spodbujanje kakovostnega staranja, integriranosti starejših v družbo in sožitje generacij. Strategija vseživljenjskosti učenja je pomembna in potrebna, saj v času staranja prebivalstva potrebujemo vizijo izobraževanja starejših odraslih, ker je ciljna skupina starejših precej raznolika. V to skupino uvrščamo starejše delavce, osebe pred upokojitvijo, osebe v tretjem in tudi četrtem življenjskem obdobju ali v obdobju odvisnosti (Jelenc 2007, 23).

Izobraževanje je za ljudi v tretjem življenjskem obdobju izrednega pomena, saj obogati življenje, prinese novosti, ki prekrijejo težave, prihajajoče s staranjem. V obdobju po upokojitvi imajo starejši čas in željo po novem znanju in spoznanjih. Včasih je ta želja po izobraževanju prisotna že dlje časa, pa je posameznik ni uspel uresničiti. Če se človek nekaj uči, ga to spodbuja, ima želje in motive, ker opazuje svoje napredovanje. Tako ima izobraževanje v starosti »razsežnost veselja, uživanja in dobrobiti« (Ličen 2006, 178).

V zahodnem svetu opazijo še drugačne razloge za izobraževanje starejših, katerih vzrok je mešanje kultur in hitre kulturne spremembe. Izobraževanje je tako dobrodošlo kot pomoč pri srečevanju z drugačnimi kulturami ter mobilnostjo in kot pomoč razumevanju časa in problemov, povezanih s časom. Organizirano izobraževanje starejših obenem strukturira čas v vsakdanjem življenju (Ličen 2006, 177).

Findeisnova (1999, 66) tudi meni, da je izobraževanje v poznejših letih lahko »pomemben vir vzpostavljanja nove identitete«, saj starejšega človeka vodi k novim spoznanjem, obenem pa mu daje možnost potrjevanja osebnosti skozi dejavnost. Posameznik v tretjem življenjskem obdobju se tako lahko potrjuje skozi učenje ali pa skozi odgovornost za druge člane študijske skupine ali morda za širše socialno okolje. »V učnih skupinah najde odziv nase,« zaključí Findeisenova (prav tam).

V izobraževanju starejših odraslih tako poskušamo priklicati to, kar je že v človeku. Govorimo torej o potencialih nedoživetega. Le ti so izjemnega pomena tako za starejšega udeleženca izobraževanja kot tudi za načrtovalce in izvajalce izobraževanja. Kakovostno izobraževanje starejših poteka takrat, kadar »izhaja iz starejših samih, takrat ko se z učenjem vzpostavljajo osebni odnosi in se podaljšujejo v življenje,« ugotavlja Findeisnova (1999, 44–55).

Mnogi odrasli, ki se vračajo v izobraževanje, lahko sam proces izobraževanja in učenja doživljajo kot izzivalen, obvezujoč in celo mučen, še posebej kadar gre za ocenjevanje

pridobljenega znanja. Dench in Regan (2000) predpostavljata, da se starejši ljudje ne vključujejo v izobraževanje z namenom, da bi ob zaključku preverjali in ocenjevali njihovo znanje, zato se včasih ljudem zdi, da njihov namen ni resen. Za starejše ljudi, ki se vključijo v izobraževanje je pri pridobivanju novega znanja ali lotevanju nove aktivnosti pomembno, da se ob tem zabavajo, da se družijo in da se počutijo vključene v družbo, skratka da so aktivni in da niso osamljeni.

Tudi že omenjena teorija aktivnosti vidi življenje v tretjem življenjskem obdobju kot čas potencialne osebne rasti in obnovljenih družbenih odnosov – življenjsko zadovoljstvo tako izvira iz medosebnih odnosov in aktivne udeležbe starejših, tako da je lahko obdobje po upokojitvi pozitivno, kreativno in zaposleno. Tako obstaja implicitna predpostavka, da lahko izobraževanje prispeva k temu procesu in tako doprinaša k dobremu zdravju in počutju ter osebni zadovoljstvu v starosti. Teorija aktivnosti tako odpira vrata izobraževanju, ki ponuja starejšim ljudem izbiro in priložnost za ohranjanje možganske aktivnosti in posledično ohranjanje zdravja, osebnega izpopolnjevanja in osebnostnega razvoja, vsekakor pa je zaželeno še nadaljnje raziskovanje tega področja (Withnall 2000, 291). Kadar je omenjeno učenje v tretjem življenjskem obdobju, navadno ni izpostavljenih razlik med formalno organiziranimi možnostmi izobraževanja ter neformalnim in informalnim učenjem, katerega bi se starejši ljudje tudi lahko lotili. Pravzaprav še ni čisto raziskano, kako pojem »učenje« interpretirajo različne skupine starejših ljudi, prav tako še ni sistematičnih raziskav, kakšni so individualni učni stili starejših ljudi. Nova formulacija ponuja korak naprej, kar pomeni osredotočenost na učenje in manj na izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju (Withnall 2000, 295).

Okvir poteka izobraževanja ljudi v tretjem življenjskem obdobju ima bistveno vlogo pri oblikovanju vsebine tega izobraževanja. Vsebina izobraževanja pa vpliva na pridobivanje znanja in spretnosti, obenem pa poteka tudi učenje medsebojnih odnosov. Tako govorimo o izkustvenem učenju starejših, ki skozi izobraževanje vstopajo v odnose z drugimi generacijami in z drugimi fizičnimi okolji, ki jim sicer niso dostopna (Karloff idr. 2009, 21).

V želji, da ostane izobraževanje za tretje življenjsko obdobje resnično del vseživljenjskega izobraževanja, mora ostati povezano z življenjem, v rokah ljudi samih in ne ustanov. To pomeni, da obstaja potreba po dejavni vpetosti in vpletenosti starejših v upravljanje, organiziranje in izvajanje svojega izobraževanja, da pridobljeno znanje ne ostaja zgolj med njimi samimi, ampak ga vračajo v okolje in drugim generacijam, da se povezujejo z okoljem in pripadniki vseh drugih generacij (Findeisen 1999, 175–177).

Uspeh Univerze za tretje življenjsko obdobje v Veliki Britaniji in Avstraliji ter ostale podobne oblike informalnega učenja so pokazali, da so v pomoč nekaterim starejšim ljudem pri oblikovanju identitete po upokojitvi. Lahko gre tudi za zavestno odločitev za začetek individualnega učenja ali ponovno odkrivanje nekdanjih interesov. Alternativno učenje v tretjem življenjskem obdobju lahko vsebuje individualen odraz življenjskih spoznanj in se

odvija neredno in nestrukturirano, pa vendar pripelje do boljšega razumevanja sebe in boljšega vpogleda vase (Withnall 2000, 295).

### 3.3 Sposobnost za učenje

Kot sem omenila že uvodoma, v nadaljevanju opredelim sposobnosti za učenje v tretjem življenjskem obdobju in tako ovržem predsodke o nesposobnosti starejših za izobraževanje, ki so dolgo časa predstavljali oviro starejših pri odločitvi za izobraževanje. Prav tako želim poudariti smiselnost spodbujanja vseživljenjskega izobraževanja in učenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, saj je to tudi eden od načinov ohranjanja mentalnih sposobnosti, ki pozitivno vplivajo na zdravje in socialno dejavnost starejše osebe, kar ključno prispeva h kakovosti življenja.

Žal se večina razprav o potrebah starejših prične z ugotovitvami o ovirah starejših (so gibalno ovirani, jim krnijo kognitivne zmožnosti, so manj prilagodljivi, bolni, revni, ipd.). Vse omenjene ovire so mogoče pri ljudeh v tretjem življenjskem obdobju, pozabljamo pa, da so možne tudi pri mlajših generacijah. Opravljene so bile številne raziskave, ki kažejo, da so »kognitivne zmožnosti tudi v visoki starosti odvisne od prehojene življenjske poti, od socialnih vlog, ki jih je kdo imel in jih še ima, od kognitivnih zmožnosti partnerja, seveda pa tudi od žilnih, presnovnih in drugih bolezni, ki lahko zmanjšajo zmožnosti učenja,« zapišeta Bogatajeva in Findeisnova (2008, 99). Nenazadnje na kognitivne zmožnosti vpliva tudi »socio-ekonomski položaj starejše osebe, njegova izobraženost, socialno in prostočasno življenje, urejenost družinskega okolja, posameznikova prožnost, zadovoljstvo z lastnim življenjem, kaj starejši človek počne, koliko je povezan s socialnim okoljem in koliko le-to sprejema in podpira njegovo učenje. Le do neke mere je pri tem odločilna tudi kronološka starost,« še dodajata Bogatajeva in Findeisnova (prav tam).

Predsodek o nesposobnosti starejših za izobraževanje so strokovnjaki ovrgli. Požarnikova ugotavlja, da vse sestavine inteligentnosti ne upadajo enako strmo. Tako dosti počasneje upadeta besednost in sposobnost verbalnega razumevanja, kot upada mehansko pomnjenje. S starostjo upada predvsem »hitrost« ne pa toliko »moč« intelektualnega funkcioniranja. Zmanjša se predvsem zmožnost starejših, da se znajdejo v povsem novih situacijah, ki niso v skladu s pridobljenimi izkušnjami ali pa so z njimi celo v nasprotju. Prav tako je hitrost upada sposobnosti močno odvisna od stopnje izobrazbe ter intelektualne zahtevnosti poklica oziroma dela, ki ga je kdo opravljal; ljudje, ki so v svojem poklicu stalno aktivni, ki se stalno uče, ki spremljajo novosti in se nanje živo odzivajo, bodo veliko dlje ohranili svežino duha (Stepančič 1992, 108).

Kreativnost je povezana z inteligentnostjo oziroma bolj natančno s fluidno inteligentnostjo, ki se nanaša na presojanje v novih situacijah, na ustvarjanje kreativnih idej v nepredvidenih situacijah. Nekateri raziskovalci verjamejo, da je ključ fluidne inteligentnosti v divergentnem

mišljenju. Na drugi strani pa govorimo o kristalizirani inteligentnosti, ki se nanaša na izkušnje, ki so se posamezniku nabrale skozi izkušnje in socializacijo. Kristalizirana inteligentnost predstavlja širino in globino splošnega znanja, predstavlja modrost. Strokovnjaki tako ugotavljajo, da fluidna inteligentnost z leti upada, kristalizirana pa raste. Starejši ljudje pogosto kompenzirajo upad v hitrosti fluidne inteligentnosti z modrostjo in pragmatičnimi izkušnjami (Moody 2006, 76–80).

Za ljudi v tretjem življenjskem obdobju je torej značilno, da imajo ogromno pridobljenega znanja, ki se je nabiralo skozi leta in se preizkusilo tudi v praksi, ter življenjskih izkušenj. Zaradi obilice znanja in izkušenj imajo pogosto še vedno izostrene sposobnosti, kar jim omogoča videti in presojati stvari tudi v podrobnosti ter primerjati med seboj. Vse to znanje, ki ga pogosto nimajo s kom deliti, bi mlajšim generacijam pogosto olajšalo pot do ciljev, zmanjšalo vložene napore in pripomoglo k pravilnejšim odločitvam (Štantej, 2005).

Če pridobljeno znanje z leti le počasi upada, Merriam (2001) ugotavlja, da na kognitivne funkcije in na sposobnost učenja v tretjem življenjskem obdobju vplivajo še nekateri drugi dejavniki, kot na primer: poleg slabšega vida in sluha še neustrezen krvni pritisk, depresija in številne kronične bolezni. Proces staranja ne more zaustaviti nihče, lahko pa na sposobnost učenja in na spomin vplivamo z vajami, izobraževanjem in ostalimi aktivnostmi, ki stimulirajo delovanje možganov.

Schaie (1994, 1995) na podlagi Seattleske longitudinalne študije ugotavlja, da je intelektualno staranje sicer povezano s postopnim upadom, poudarja pa, da merljiv upad sposobnosti nastopi šele v poznejših letih ter da pri tem nastopajo velike individualne razlike in razlike med posameznimi področji miselnega funkcioniranja. Večinoma se torej kot najzanesljivejši potezi, povezani s kognitivnim staranjem, kažeta: upočasnitev procesiranja informacij in visoka individualiziranost procesa staranja. Študija (Reynolds, Finkel, McArdle, Gatz, Berg, Pedersen 2005) potrjuje, da fluidne sposobnosti in spomin kažejo vzorec longitudinalnega upada s starostjo, manjše spremembe pa je zaznati pri merah verbalnih sposobnosti. Avtorji na področju vseživljenjskega razvoja pa dodajajo, da kognitivnih sprememb v odraslosti ni mogoče opisati z enim samim kriterijem, kot je recimo biološki upad (Bakračevič 2005, 420–421).

Baltes (1990) poudarja, da se spremembe v odrasli dobi odvijajo v medigri med pridobitvami in izgubami, rastjo in upadanjem ter da je razvoj v odraslosti večsmeren proces, v osnovi katerega je več različnih faktorjev. Ena od študij istega avtorja kaže, da se bistvene spremembe v intelektualnem funkcioniranju odrasle osebe najpogosteje pojavijo pozno v življenju in da se spremembe, ki so posledica upada sposobnosti, največkrat pokažejo pri sposobnostih, ki niso najpomembnejše za življenje posameznika in so torej manj prakticirane. Tako se upad sposobnosti pri kognitivnem staranju najbolj kaže ravno v visoko kompleksnih, manj znanih situacijah, ki zahtevajo aktivacijo dodatnih kapacitet (Bakračevič 2005, 420–421).

Če torej želimo, da bo učenje v tretjem življenjskem obdobju uspešno, meni Jelenc (2007, 22), morajo biti izpolnjeni trije temeljni pogoji:

- da občuti človek potrebo po učenju ali ga to zanima,
- da ima voljo, motivacijo, hotenje itn. za učenje in si za to ustrezno prizadeva,
- da ima priložnost za učenje.

Pri motiviranih odrasli, ki imajo željo po učenju, gre navadno za preplet vseh treh prej omenjenih dejavnikov. Glede na številne raziskave se to pogosteje zgodi ljudem, ki imajo višjo stopnjo temeljne izobrazbe. Tisti, z nižjo stopnjo temeljne izobrazbe, za aktivacijo vseh treh dejavnikov potrebujejo več zunanje vzpodbude in bolj ugodne okoliščine, da se odločijo za vključitev v izobraževanje ali učenje (Jelenc 2007, 22).

### **3.4 Ovire pri izobraževanju**

V zadnji točki poglavja bom predstavila najpogostejše ovire, zaradi katerih se posamezniki ne odločajo za vključitev v izobraževanje, kar smo v raziskavi tudi sami preverjali skozi mnenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju.

Dench in Reagan (2000) v raziskavi »Učenje starejših: motivacija in vplivi« ugotavljata najpogostejše razloge, zaradi katerih se starejši ljudje ne izobražujejo. Neudeleženci izobraževanja kot razloge najpogosteje navajajo pomanjkanje časa, pomanjkanje interesa za učenje ali pa se jim zdi, da so se v življenju že dovolj učili, spet drugi se za učenje počutijo prestare, zopet nekateri pa raje ves svoj čas namenijo varovanju vnukov. Pogost razlog za neudeležbo v izobraževanju je tudi slabo zdravje ali zdravstvene omejitve, kar vpliva na slabšo mobilnost, na težjo komunikacijo, pomanjkanje energije ali nezmožnost skrbeti zase.

Pri vključevanju odraslih v izobraževanje in učenje naletimo na različne ovire, ki jih lahko razvrstimo v tri sklope:

- situacijske (na primer pomanjkanje časa, stroški izobraževanja, družinske razmere, oddaljenost od kraja izobraževanja);
- institucionalne (neustrezna ponudba, vpisne zahteve, organiziranost izobraževanja, pomanjkljiva informiranosti itn.);
- dispozicijske (premahnno zaupanje vase, predsodki – na primer sem prestar, strah pred neuspehom, nezadostne učne navade, premahnne zmožnosti za učenje, premalo zanimanja, stališča in odnos do izobraževanja in učenja itn.) (Jelenc 2007, 22).

Enako kažejo rezultati raziskave iz Slovenije, ki sta jo opravili Jelenc in Krašovec. Izkazalo se je, da starejši ljudje za ovire glede vključitve v izobraževanje najpogosteje navajajo dispozicijske ovire, kot sta starost in prejšnja izobrazba (Jelenc Krašovec in Kump, 2005, 253). Purdie in Boulton (2003) sta v svoji raziskavi o potrebah in ovirah pri zadovoljevanju teh potreb starejših ljudi, kjer sta intervjuvala 17 ljudi, 160 pa jih je izpolnjevalo anketo, prav

tako ugotovila, da največjo oviro predstavlja fizična nezmožnost in težave z zdravjem. Raziskava je bila izvedena na podlagi predpostavke, da na ohranjanje fizične, mentalne in družbene aktivnosti vplivata vseživljenjsko učenje in izobraževanje.

Dejstvo je, da v odraslosti začneta pešati vid in sluh. »A bolj kot slabljenje je pomembna za učenje interpretacija tega dogajanja in oblikovanje samopodobe glede na to,« je prepričana Ličnova (2006, 48–49). Mnoge izmed ovir so namreč premostljive. Tako lahko slabši vid ali sluh ustrezno korigiramo z ustreznimi pripomočki, težje pa je spremeniti prepričanje posameznika, da je prestar za učenje zaradi slabšega vida in sluha. Pogosto omenjena ovira s strani ljudi v tretjem življenjskem obdobju je tudi počasnost. Dejstvo je, da so starejši ljudje navadno nekoliko počasnejši, da se povečuje odzivni čas, vendar hitrost ne pogojuje učenja in ni nepremostljiva ovira. Starejši človek mora sprejeti dejstvo, da potrebuje več časa, da se nauči novih stvari. Odrasli kompenzirajo upad hitrosti z razmislekom, saj ko upade fluidna inteligenca, o kateri sem že govorila, povezana s hitrostjo, spominom in prostorsko percepcijo, ostane kristalizirana inteligentnost, povezana s presojanjem in besediščem. Illeris (2003) zapiše, da učenje v različnih življenjskih obdobjih poteka različno, saj vsako obdobje postavlja pred posameznika različne probleme in izzive. Odraslost in starost tako vplivata na proces učenja, ker ima človek v različnih starostnih obdobjih v družbi različne vloge in je različno vpet v kulturo (Ličen 2006, 48–49).

Ovire za vključevanje v izobraževanje pa ne izvirajo iz slabega zdravstvenega stanja posameznika; lahko gre za težave, ki izhajajo iz posameznika. V tem primeru govorimo o socio-psiholoških ovirah, kamor uvrščamo zaskrbljenost, pomanjkanje zaupanja. Dobro usposobljen mentor lahko starejšemu človeku pomaga prebroditi tovrstne težave, pri čemer je pomembno, da razume motivacijo starejših odraslih za sodelovanje v izobraževanju (Karloff idr. 2009, 22).

Ovir pri vključevanju v izobraževanje starejših ljudi je lahko veliko, od prostorskih do vsebinskih. Mlajše generacije starejše pogosto opazujejo z veliko predsodki, ki se dotikajo njihovih potreb, načinov vedenja, želja, sposobnosti in celo estetskih meril. A najpomembnejša ovira, ki jo je treba premagati je stereotipno prepričanje, da so starejši ljudje onemogli in posledično nezmožni za aktivacijo. Starejšim tako pripisujemo neaktivnost, nedejavnost in čemernost ter smo prepričani, da potrebujejo medicinsko pomoč in oskrbo. Vse to starejši nato sprejemajo za svoje, začnejo se identificirati s tako postavljeno vlogo starega človeka in socialnim stereotipom o starosti (Ličen 2006, 182).

Problemi, ki se pogosto izkažejo kot ovire, so še »konkurenca« drugih dejavnosti, predsodki in ponudba, ki ni usklajena s potrebami ljudi v tretjem življenjskem obdobju nizka izobraženost in socio-ekonomski položaj. Za mlajšo generacijo odraslih so najpogosteje ovire prezaposlenost in družinske obveznosti, za starejšo generacijo (ljudi v tretjem življenjskem obdobju) pa dojemanje starosti kot ovire (Kump in Jelenc Krašovec 2006 v Bogataj in Findeisen 2008, 71).

Ovire, ki jih v svoji raziskavi predvideva evropska izobraževalna politika, so naslednje: »dostopnost izobraževanja; slabe prometne zveze na podeželju; vključevanje v družbo; starejše odrasle lahko družba vidi kot breme; stopnja razvitosti računalniške pismenosti in dostop do računalniškega izobraževanja; materni jezik (tisti, ki jim je materni jezik angleščina imajo na razpolago precej več virov izobraževanja – gradivo, spletne strani); tradicija izobraževanja odraslih v posamezni deželi (močan vpliv ima kultura učenja v posameznem okolju ter odnos do učenja in razvoja starejših ljudi); zdravje in morebitna prizadetost – na primer slabši vid, slabši sluh, gibalna oviranost ipd.; strah pred novostmi in spremembami ter dvom v svoje zmožnosti; oslABLJENE miselne povezave; spremembe v emocionalni občutljivosti (starejši lahko postanejo bolj čustveni); dober dolgoročni spomin, ampak slabši kratkoročen spomin za tisto, kar so se nedavno naučili« (Karloff idr. 2009, 25–30).

#### 4 UČINKI UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Nadaljujem s predstavitvijo učinkov učenja in izobraževanja na kakovost življenja, ki se pozitivno odražajo na zdravju, psihološkem dobrem počutju in zadovoljstvu z življenjem. Takšno predpostavlanje je namreč izhodišče naše raziskave, kar smo v nadaljevanju tudi empirično preverili.

Schuller (2004) predpostavlja različne učinke učenja tako na življenje odraslih kot tudi starejših odraslih, kar se kaže kot človeški, socialni in identitetni kapital, ki se odraža v boljšem zdravju, trdnjih socialnih omrežjih, kakovostnejšem družinskem življenju in na drugih področjih. Učinki učenja so zelo različni. Tako so nekateri lahko zelo opazni (na primer sprememba vedenja po končanem programu izobraževanja), zopet drugi pa niso tako očitni, saj gre pogosto za učinke, ki so precej kompleksni, kajti »učenje ni le kot občasno prisotna dejavnost, ampak integralni del življenja posameznika,« sta prepričani Bogatajeva in Findeisnova (2008, 34–35).

Izobraževanje lahko ustvarja učinke vsaj na tri načine (prav tam):

- lahko spreminja posameznikovo izbiro,
- lahko spreminja ovire, s katerimi se posameznik sooča, ali pa
- povečuje zalogo znanja in informacij, ki vplivajo na posameznikovo vedenje.

Merjenje učinkov učenja in izobraževanja je težko, saj navadno na posameznika, na njegovo vedenje in odločitve vpliva več dejavnikov, zato lahko govorimo o kompleksnih interakcijah. Učenje tako ni edini dejavnik pri oblikovanju, ohranjanju in spreminjanju posameznikove osebnosti. Poleg učenja na oblikovanje osebnosti vplivajo še družina, poklic in vpetost v širši družbeni kontekst. Učinki učenja se tako pogosto kažejo kot sposobnost za razumevanje in premagovanje različnih družbenih, poklicnih in osebnih ovir in možnosti, ki se pojavljajo v sodobnem življenju (Bogataj in Findeisen 2008, 34–35).

Za starejše ljudi so zelo pomembni tudi nekateri drugi »nevidni« učinki učenja, kot so: »samospoštovanje, občutek smiselnosti življenja, sposobnost za samoaktualizacijo in sposobnost kritičnega mišljenja – ki ga oblikuje družbeno okolje, v katerem posameznik živi, dela in se giblje in ki določa motivacijo, odločitve za vključitev v izobraževanje, ravnanje posameznika v učni skupini ter njegove učne rezultate« (Bogataj in Findeisen 2008, 34–35). Prav tako je pomemben učinek učenja za ljudi v tretjem življenjskem obdobju tudi druženje, vzpostavljanje omrežij socialne opore in vključevanje v družbo.

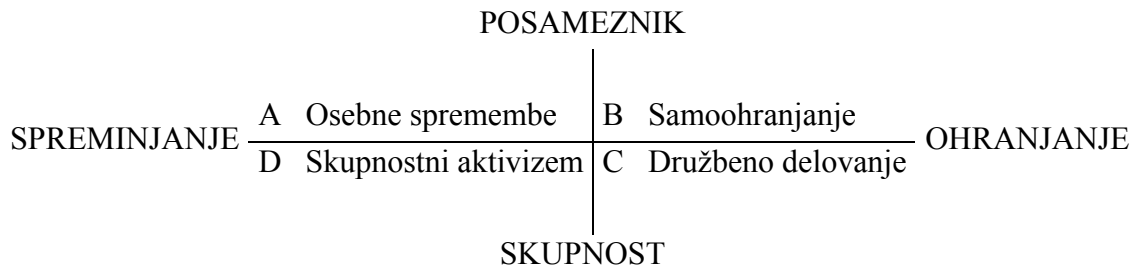
Schuller (2004) definira učinke oziroma posledice učenja na dveh ravneh:

- individualna raven (dobro za posameznika),
- kolektivna/skupnostna raven (dobro za širšo skupnost).



Prav tako se učinek učenja odraža kot spremembe v življenju posameznika in družbe. Učinek ohranjanja je manj opazen kot učinek spreminjanja. Učinke učenja prikazuje tudi naslednja preglednica, ki prikazuje primer prepletenosti posameznikovega in skupnega učenja (Bogataj in Findeisen 2008, 32).

**Preglednica 1: Razvrščanje učinkov učenja**



Vir: Schuller 2004.

Iz preglednice 1 je razvidno, da učenje posameznika lahko spreminja tako osebno kot strokovno v določenih obdobjih njegovega življenja, v nekaterih drugih obdobjih pa ohranja (na primer svoje zdravje, dobro fizično ali mentalno počutje). Dogaja se, da ko se počutje posameznika ustali, se začnejo spremembe, posameznik se začne spreminjati (premik v levo polovico kvadranta). Posameznik se tako uči, da bi še naprej živel polno in zadovoljno življenje (Bogataj in Findeisen 2008, 32–33).

Učinki učenja se na ravni družbenega delovanja kažejo skozi ohranjanja kot na primer ohranjanje čiste okolice, kulturno življenje, ohranjanje skupnostnega mentalnega zdravja, razumevanje vrednot in položaja drugih, komuniciranje med državljani, kar zahteva »komunikacijske kompetence« (Habermas 1994). Po drugi strani pa se učinki učenja odražajo skozi spodbujanje in omogočanje družbenih sprememb, kar lahko spodbuja posameznik ali družba v želji po spremembi (prav tam).

Vseživljenjsko izobraževanje pokriva formalne, neformalne in informalne vzorce učenja skozi življenjski cikel posameznika za zavestno in kontinuirano dvigovanje kakovosti življenja posameznika in družbe, ugotavlja tudi Dave (1976). Vseživljenjsko učenje vsebuje kontinuiteto, ki daje tako stabilnost kot prekinitve, ki prinašajo spremembe (Medel - Añonuevo 2001, 2–6).

Raziskovalci Feinstein, Hammond, Woods, Preston in Bynner pa so se z drugega zornega kota osredotočili na učinke različnih oblik učenja odraslih, in sicer glede na številne rezultate učenja, ki se kažejo na zdravju, psihološkem dobrem počutju in zadovoljstvu z življenjem (Feinstein idr. 2003, 5).

## *Tipologija kanalov*

Feinstein in drugi predpostavljajo, da se učinki učenja odraslih kažejo skozi šest »kanalov«.

Le ti so:

- učinki, ki so povezani z razvojem in specifičnimi veščinami,
- splošen kognitiven razvoj,
- osebni razvoj,
- učinki druženja, opore v skupini,
- položajna korist,
- ekonomski učinki.

Učinki, ki so povezani z razvojem in specifičnimi veščinami, se nanašajo na razvoj veščin in spretnosti pri uporabi informacijske tehnologije ter na tečaje v prostem času, ki vključujejo telesno aktivnost, šport, ples. Le ti koristno vplivajo tako na zdravje kot na zadovoljstvo z življenjem (Feinstein idr. 2003, 8).

Splošen kognitiven razvoj se kaže kot veščina reševanja problemov in kot zmožnost kritične evalvacije informacij, kar prispeva k boljšemu obvladovanju različnih mehanizmov, k izboljššanemu dostopu do zdravstvenih storitev, kar je nujno za vzdrževanje psihološkega, mentalnega in telesnega zdravja (Feinstein idr. 2003, 8–9).

Osebni razvoj, na katerega vpliva učenje, se kaže preko čustvene prožnosti, osebne učinkovitosti in dobrega počutja. Gre na primer za globlje razumevanje družbenega okolja in tako omogoča posameznikom, da osmislijo svoje življenje. Lahko pa se po zaključku učenja poveča tudi družbeni status skozi učinke položajne koristi, razumevanje kakega področja ali pa posameznik zmore opraviti neko nalogo, ki je do tedaj ni znal (Feinstein idr. 2003, 9–10).

»Starejši, ki napredujejo, ki s pomočjo izobraževanja bolje razumejo sebe in svet, se tako s pomočjo izobraževanja iz »družbenega bremena« spreminjajo v integrirano skupino, krepijo svojo družbeno vrednost ter se vračajo v družbeni in ekonomski razvoj,« je prepričana Šantejeva (2003, 21–24). Kranjčeva (1999, 7) opisuje, da je med večletno prakso večkrat naletela na pripombe udeležencev izobraževanja, da so se, odkar se izobražujejo na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, tudi osebno spremenili, so bolj veseli, samozavestni, spet kujejo načrte in ne »čepijo samo doma«. Prav zato, ker se mnogih znanj ne da zapisati, je potrebno, da se prenašajo naprej z zgledom, posnemanjem, opazovanjem. Če starejše z upokojitvijo družbeno izločimo, preprečimo, da bi nabrano bogastvo znanj in izkušenj prenašali na mlajše; že pridobljena spoznanja in izkustva se izgubijo (Kranjc 2003, 8).

Cilj izobraževanja starejših je aktivno življenje tudi v pozni starosti, ohranjanje zdravja in prilagajanje spremembam. Izobraževanje naj bi omogočalo druženje in vpetost v okolje. Poleg tega izobraževanje ponudi možnosti, da starejši ohranjajo mentalno čilost, da osebno rastejo, da ohranjajo telesno aktivnost (Ličen 2006, 183).

Epidemiologi namreč ugotavljajo, da višji nivo izobrazbe vodi k daljšemu življenju in večji odpornosti na bolezni in nezmožnosti poskrbeti zase, kar je ključni element uspešnega staranja (Bowling idr. 2003, 269–306). Poleg antropoloških, andragoških in socioloških raziskav tudi medicinske raziskave potrjujejo pozitiven vpliv izobraževanja v starosti na zdravje, socialno dejavnost starejše osebe in njene možnosti pridobivanja ter ohranjanja moči in vpliva (Glendenning 2000; Cusack in Thompson 1998, Cusack 1999 v Jelenc Krašovec in Kump 2005, 243–261).

V raziskavi, ki sta jo opravila Dench in Reagan (2000) »Učenje starejših: motivacija in vplivi« prav tako ugotavljata, kako učenje vpliva na posameznikovo dobro počutje. Tako je 80 odstotkov anketiranih v raziskavi potrdilo pozitiven vpliv učenja na vsaj enega od naslednjih področij:

- uživanje življenja,
- samozavest,
- dojetje samega sebe,
- zadovoljstvo na ostalih življenjskih področjih,
- sposobnost spoprijemati se z vsakodnevnim življenjem.

Udeleženci raziskave so še poročali o pozitivnem vplivu, da se znajo končno postaviti zase, da se jim je izboljšalo družabno življenje in da znajo prevzemat odgovornosti. Prav tako poročajo o pozitivnih učinkih učenja tisti udeleženci, ki so slabšega zdravja ali pa imajo zdravstvene omejitve. Dench in Reagan (2000) poročata še o nekaterih pozitivnih učinkih učenja. Le ti so: razširjena obzorja, osebno zadovoljstvo, občutek sreče, večja kakovost življenja, več medosebnih stikov z ljudmi, ohranjanje aktivnosti in zaposlenosti, boljši odnosi z drugimi ljudmi. Raziskava tako dokazuje, da ima udeležba pri učenju veliko prednosti, prav tako prispeva k boljšemu zdravju in družbenemu dobremu počutju posameznika in skupnosti. Študija je razkrila tudi nekatere druge aspekte življenja – tako so tisti starejši ljudje, ki so vključeni v izobraževanje, bolj dejavni, bolj aktivno se posvečajo hobijem in osebnim interesom kot na primer obiskovanju gledališč, kina, ukvarjanju s športom in vključenosti v različne prostovoljne dejavnosti od tistih starejših ljudi, ki se ne izobražujejo.

Učenje v tretjem življenjskem obdobju torej predstavlja vrsto socializacije, saj se tudi v tretjem življenjskem obdobju posameznik sooča s številnimi spremembami. Tako išče načine soočanja s spremembami in izgubami ter načine ponovne integracije v okolje in skupnost. Tudi starejši potrebujejo znanje za življenje, za osebno rast in delo ter dejavno povezovanje z drugimi ljudmi (Findeisen 1999, 59). Za človeka je najpomembnejše, da »se socializira v tolikšni meri, da optimalno komunicira s soljudmi, da sprejema humane družbene norme, ideje in vrednote, hkrati pa mora ostati samostojna osebnost, individuum, ki zna misliti s svojo glavo in čustvovati z lastnim srcem, se svobodno odločati in osebno odgovorno delovati,« je prepričana Žerovnikova (1996, 24).

## 5 KAKOVOST ŽIVLJENJA

Peto poglavje je namenjeno pregledu teorije, na katero smo se opirali pri raziskavi o kakovosti življenja, ki v naši raziskavi predstavlja odvisno spremenljivko, katere spreminjanje opazujemo v funkciji prisotnosti in odsotnosti izobraževanja. Poglavje prav tako posvečam identifikaciji različnih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost življenja, in pojasnim, zakaj sploh lahko predpostavimo vpliv vseživljenjskega učenja in izobraževanja na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju.

### 5.1 Pregled definicij kakovosti življenja

Splošno je znano, da predstavlja pojem »kakovost življenja« netočen koncept, ki ga je težko opredeliti. Tako v preobilici definicij ni enotne definicije. McDowell in Newell (1996) opisujeta pojem kakovosti življenja kot »intuitivno vsakdanjega«, za katerega vsi ljudje verjamemo, da razumemo njegov pomen, v realnosti pa pojem kakovosti življenja vsakemu človeku predstavlja kaj drugega. Edino, pri čemer so si enotni strokovnjaki, je, da ne obstaja univerzalna definicija kakovosti življenja (Courtney idr. 2003, 58–64).

Farquhar (1994) loči definicije kakovosti življenja na strokovne in laične. Strokovne definicije pa deli na globalne, komponentne in osredotočene. Med globalne definicije sodi Abramsova, ki je nekoliko bolj splošna. Abrams (1973) definira kakovost življenja kot stopnjo zadovoljstva ali nezadovoljstva, ki jo občutijo ljudje na različnih aspektih življenja. Komponentne definicije poudarjajo večdimenzionalno naravo koncepta kakovosti življenja in ločijo različne dimenzije kakovosti življenja. George in Bearon (1980) tako ločita štiri dimenzije: dve »objektivni« (splošno zdravje in funkcioniranje ter socialno ekonomski status) in dve »subjektivni« (življenjsko zadovoljstvo in samopodobo). Hughes (1990) razlikuje osem dimenzij kakovosti življenja. Le te so: osebna avtonomija, izražanje zadovoljstva, fizično in mentalno dobro počutje, socialno ekonomski status, kvaliteta okolja, smiselne aktivnosti, socialna integracija in kulturni dejavniki. Osredotočene definicije pa se ponavadi usmerijo le na eno ali dve dimenziji kakovosti življenja. Farquharjeva (1994) ugotavlja, da starejši ljudje, kadar govorijo o kakovosti življenja, največkrat izpostavljajo družino oziroma otroke, družbene stike, zdravje, mobilnost, materialne okoliščine, aktivnost, srečo, mladostnost in življenjsko okolje (Bond 2004, 4–5).

Kakovost življenja je definirana tudi kot individualna percepcija posameznikovega položaja v življenju v povezanosti s kulturo, v kateri posameznik živi, ter sistemom njegovih vrednot in v odnosu do njegovih ciljev, pričakovanj, standardov in zanimanj. Gre za koncept širokega obsega, ki na kompleksen način vključuje telesno zdravje, psihološko stanje, stopnjo neodvisnosti, družbene odnose in osebna prepričanja (WHOOL Group 1998, 153).

Kakovost življenja Rus (1984, 33) definira kot »agregatni pojem za vse tiste pojme, ki so potrebni za srečo, ne pa sreča kot taka in se meri s činitelji, ki omogočajo zadovoljstva, ne pa z merjenjem zadovoljstev kot takih«.

Svetlik (1996, 5) meni, da »kakovost življenja ni odvisna samo od sredstev, ki jih imajo ljudje na voljo, temveč tudi od tega, kako ta sredstva uporabljajo. Kakovost življenja se prav tako ne more meriti le z lastništvom materialnih sredstev in zadovoljevanjem materialnih potreb, temveč tudi s takimi viri, kot so znanje, zdravje in zaposlitev ter z zadovoljevanjem nematerialnih potreb, kot so potrebe po varnosti, po pripadnosti in po samouresničevanju«. Ramovš (2003, 45) se sprašuje, ali sta tolikokrat omenjena zdravje in materialno udobje res ključna dejavnika za kakovostno starost. Prepričan je, da v primeru, da bi to držalo, življenje izgubi svojo kakovost takoj, ko posameznik zboli ali ko zaide v materialne težave.

Nekoliko drugačna je Allardtova konceptualizacija kakovosti življenja, katere značilnost je, da razširja raziskovanje življenjske ravni z analizo želja in zadovoljstva ljudi z danimi življenjskimi potrebami. Takšen koncept vsebuje različne potrebne pogoje razvoja ljudi. *Imeti*, *ljubiti* in *biti* so temeljni stebri, ki se merijo z objektivnimi in subjektivnimi kazalci in na katere se navezujejo pogoji, ki govorijo o obstoju in razvoju človeka (Novak 2007, 6).

Materialne razmere v smislu *imeti* se merijo z enakimi kazalniki kot v skandinavski raziskavi življenjske ravni: gmotni viri, bivalne razmere, zaposlitev, delovne razmere, zdravje in izobrazba. Prav tako je pomembna še kakovost biološkega in fizičnega okolja, ki se kaže v stopnji in naravi onesnaženega zraka (prav tam). Pojem *ljubiti* se nanaša na medčloveške odnose in na oblikovanje družbene identitete, kazalci teh potreb pa merijo odnose in stike v lokalni skupnosti, odnose v družini in sorodstvu, pristna prijateljstva, odnose in stike med člani različnih združenj in organizacij ter odnose s sodelavci na delovnem mestu (prav tam). Pojem *biti* opredeljuje potrebo po vključenosti v družbo in skladnem življenju z naravo (prav tam).

Srečujemo torej celo vrsto opredelitev kakovosti življenja in s tem v zvezi tudi več metodoloških načinov za njeno merjenje. Najpogosteje uporabljeni kazalniki kakovosti življenja so ekonomski kazalniki, poleg le teh pa so v raziskavah uporabljeni še kazalci, kot na primer kakovost naravnega okolja in ohranjenost le tega, zdravje in dostop do zdravstvenih storitev, izobraževanja, možnosti kulturnega življenja, politična svoboda, ipd., ki predstavljajo objektivne kazalnike kakovosti življenja. Nekateri raziskovalci pa želijo v svoje raziskave tudi človekova subjektivna stanja, ki se kažejo v stališčih, čustvih, vrednotah in doživljanju, saj zgolj merjenje objektivnih kazalnikov ne zadosti potrebam raziskave (Antončič in Boh 1991, 7–8). Tako se tudi v nalogi osredotočam na subjektivno doživljanje kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju.

Antončič in Bohova (1991) opisujeta skandinavski model:

## Preglednica 2: Skandinavski model opredelitve kakovosti življenja

	<i>blaginja</i>	<i>sreča</i>
<i>življenjska raven</i>	Potrebe, ki jih je mogoče zadovoljiti z materialnimi in neosebnimi resursi.	Subjektivne evalvacije in percepcije o tem, kako je posameznik zadovoljen s svojimi materialnimi pogoji življenja.
<i>kakovost življenja</i>	Potrebe, ki se lahko zadovoljijo samo z osebnimi odnosi in s tem, kako se človek povezuje z drugimi ljudmi in z družbo.	Subjektivne evalvacije in percepcije o tem, kako je posameznik zadovoljen s svojimi osebnimi in socialnimi odnosi.

Vir: Antončič in Boh 1991

Iz preglednice 2 je razvidno, da materialno življenjsko raven običajno ocenjujemo z objektivnimi merili, ravno obratno pa za pojem kakovosti življenja pogosto uporabljamo subjektivne ocene in percepcije. Pri tem je pomembno, da lahko oboje, življenjsko raven in kakovost življenja, ugotavljamo z objektivnimi merili in eksternimi prijemi, kakor tudi s subjektivnimi percepcijami.

V skandinavski raziskavi tako raziskovalci ločijo med:

- Blaginjo in srečo, kjer je blaginja opredeljena s stopnjo zadovoljenosti potreb (predstavlja povezavo s konceptom potreb), sreča pa z željami. Srečo so preprosto ugotavljali s tem, koliko se človek počuti srečen. V tem kontekstu je torej blaginja bolj »objektivno«, sreča pa izrazito »subjektivno« določena. Na operacionalni ravni to pomeni, da je blaginjo možno določiti z vedenjskimi kazalci, medtem ko je sreča merljiva le s stališči, percepcijami in aspiracijami.
- Življenjsko ravni in kakovostjo življenja; življenjska raven je v raziskavi določena s količino materialnih in neosebnih resursov, ki jih ima človek na voljo in ki jih obvladuje, kakovost življenja pa z zadovoljenostjo potreb, ki so uresničljive samo v odnosu do drugih ljudi.

Veenhovnova (2005) klasificira »štiri kvalitete življenja« nekoliko drugače:

### Preglednica 3: »Štiri kvalitete življenja«

	<i>Zunanje kvalitete</i>	<i>Notranje kvalitete</i>
<i>Priložnosti</i>	Prikladnost okolja	Življenjska zmožnost posameznika
<i>Rezultati</i>	Koristnost življenja	Vrednotenje življenja

Vir: Veenhovn 2005

Prvi kvadrat iz preglednice 3, ki ga Veenhovna poimenuje kot »prikladnost okolja« predstavlja tiste okoljske pogoje, ki so potrebni za dobro življenje (dostopnost hrane, primeren zrak, družba ipd.). Drugi kvadrat, ki ga Veenhovna poimenuje »življenjska zmožnost posameznika«, so individualne sposobnosti (fizične in mentalne sposobnosti; na primer inteligentnost) izkoriščanja teh okoljskih pogojev. Tretji kvadrat, poimenovan »koristnost življenja«, predstavlja vpliv okolja na življenje, kar v sociološkem smislu pomeni posameznikov prispevek družbi. Četrti kvadrat »vrednotenje življenja« se manifestira kot življenjsko zadovoljstvo (Veenhoven 2005, 457–487).

Ta koncept loči priložnosti za dobro življenje od dobrega življenja samega (od rezultatov). Druga dimenzija pa ločuje zunanje kvalitete od notranjih (Veenhovnovi se zdi tako bolj smiselno v nasprotju z nekaterimi avtorji, ki razlikujejo med objektivnimi in subjektivnimi indikatorji). Zunanje kvalitete so locirane v okolju, notranje pa so individualne. Zgornja kvadrata predstavljata priložnosti za dobro življenje in pokažeta na dostop do virov iz okolja in življenjske sposobnosti posameznika. Spodnja kvadrata pa predstavljata kvaliteto življenja kot rezultat koristnosti za druge ljudi in zase (vrednotenje življenja), kar drugi avtorji pogosto pojmujejo kot subjektivno dobro počutje, zadovoljstvo z življenjem, srečo in podobno. Veenhovna je spodnji levi kvadrat (koristnost življenja) dodala prav zaradi kritik, da je subjektivno dobro počutje preveč individualna stvar. V koristnosti življenja do drugih je sporočilo, da mora biti dobro življenje dobro tudi zaradi višjih koristi in mora imeti smisel, ki je tudi nad osebnim zadovoljstvom. Posameznikovo zavedanje teh koristi posameznik prejme (ali pa tudi ne) preko vrednotenja od drugih ljudi in ga lahko vidimo kot del subjektivnega dobrega počutja, kot dobro mnenje o samem sebi. Lahko pa dobro mnenje o samem sebi vidimo tudi kot osebni vir in ga tako umestimo v zgornji desni kvadrat (življenjska zmožnost posameznika), zato je včasih meja oziroma razlikovanje med kvadrati spremenljivo, model pa nam vseeno pomaga razjasniti, kako različni elementi vplivajo skozi čas drug na drugega (Daatland 2005, 371–372).

## **5.2 Vpliv različnih dejavnikov na kakovost življenja**

Na kakovostno starost se je potrebno pripraviti, ugotavlja Ramovš (2003, 51), nas pa je v raziskavi zanimalo prav to – kateri so tisti dejavniki, ki doprinašajo h kakovosti življenja, kar bom poskušala teoretično osvetliti v tem podpoglavju.

Življenje vsakega izmed nas je lahko kakovostno, ugotavlja Kristanič (2005, 164–65), kar pomeni, da znamo uživati življenje, doživljati čustveno zadovoljstvo in da imamo možnost ustvarjati in izražati samega sebe. Kako bomo to razvijali, pa je odvisno od nas samih (prav tam). Kakovostna starost je torej delovna, dejavna, razgibana in ustvarjalna. Možnosti, ki se ponujajo ljudem v tretjem življenjskem obdobju, so številne, pomembno pa je, da zna posameznik izbrati ustrezno. Prav tako je za kakovostno starost potrebna skrb za svoje telesno in duševno zdravje. Tako se je tudi v starosti potrebno dovolj gibati, zdravo prehranjevati in

zmerno zadovoljevati potrebe (Ramovš 2003, 96–97). Za doživljanje kakovosti v tretjem življenjskem obdobju je prav tako potrebno posameznikovo sprejemanje svoje starosti, aktivno prizadevanje za ohranjanje le te, sprejemanje solidarne pomoči drugih brez občutka grenkobe in ohraniti ali ustvariti z nekom pristen medčloveški odnos. Vse to daje starejšemu človeku občutek smisla in vrednosti njegovega življenja (Ramovš 2003, 51).

Kakovost človeškega življenja se meri glede na zadovoljenost vseh njegovih potreb. Le te so (Ramovš 2003, 88 –129):

- potreba po materialni preskrbljenosti,
- potreba po ohranjanju telesne, duševne in delovne svežine,
- potreba po osebnem medčloveškem odnosu,
- potreba po predajanju življenjskih izkušenj in spoznanj mladi in srednji generaciji,
- potreba po doživljanju smisla starosti,
- potreba po negi v starostni onemoglosti,
- potreba po nesmrtnosti.

Uspešno zadovoljevanje nekaterih izmed potreb še ne predstavlja zadovoljstva, kadar druge ostanejo nezadovoljene, saj to lahko povzroča življenjske motnje, ali celo izniči občutek zadovoljstva obstoječih zadovoljitev. Pogosto imajo starejši ljudje zadovoljene materialne potrebe, so zdravi in duševno čili, nezadovoljene pa ostajajo potrebe na področju medčloveških odnosov, saj so starejši pogosto osamljeni. V starosti so medčloveški odnosi enako pomembni kakor materialna preskrbljenost, »materialne potrebe so ena plat kakovostne starosti, nematerialne pa druga,« ugotavlja Ramovš (2003, 88 –129).

Renerjeva (1997) pa ugotavlja, da je kakovost življenja starejših ljudi odvisna od naslednjih virov:

- materialni/strukturni viri, kot so: dohodek, lastništvo trajnih dobrin, stanovanjske razmere in kakovost bivalnega okolja;
- telesni viri fizičnega zdravja in funkcionalnih sposobnosti posameznika;
- dostop do institucij, ki zagotavljajo psihosocialno in zdravstveno pomoč in varstvo;
- obstoj družinsko sorodniških, varovalnih, negovalnih in podpornih mrež (Rener 1997, 42).

Hartman - Stein, Potkanowicz in Biermann (2003) ugotavljajo, da imajo vpliv obnašanja, koristnost fizične vadbe, faktorji življenjskega stila, kognitivno stimulativne aktivnosti (kamor umeščamo tudi vseživljenjsko učenje in izobraževanje), ohranjanje optimističnega pogleda na prihodnje dobro počutje in zdravje posledice na kakovost življenja, kar smo predpostavili in kasneje tudi preverjali v naši raziskavi. Prav tako jih zanima vpliv socialno ekonomskega statusa skozi življenje na trenutno zdravje in družbene okoliščine (Bowling 2005, 7).



Kakovostno življenje je v vseh življenjskih obdobjih odvisno tudi od dobrega razmerja med osebno samostojnostjo in ustrezno vpetostjo v medčloveške povezave, na kar so ljudje v tretjem življenjskem obdobju še bolj občutljivi in venomer iščejo ravnotežje med tako želeno neodvisnostjo in samostojnostjo, ter tem, da so sprejeti pri svojcih, drugih ljudeh in ustanovah. Za človeka v tretjem življenjskem obdobju ima tako velik pomen intimitna individualnost, saj mu omogoča ohranjanje dostojanstva. Človek nujno potrebuje zavarovano intimitnost na treh področjih, meni Ramovš (2003, 181–188):

- Starajočemu se človeku daje varno intimitnost njegov osebni prostor.
- Človekovo osebno doživljanje in njegova zavest o sebi – človek mora vse življenje, na starost pa še posebej, gojiti v svoji osebni globini trdno jedro pozitivnega doživljanja samega sebe in svoje življenjske poti.
- Komunikacija z drugimi – komunikacija je zveza med človekom in njegovim okoljem (prav tam).

Na kakovostno starost se je treba pripraviti z zavestnim vzpostavljanjem pozitivnega odnosa do tretjega življenjskega obdobja. To pomeni, da posameznik misli na svojo starost in jo načrtuje, obenem pa goji pozitivna čustva do tretjega življenjskega obdobja. Na starost se je treba pripraviti materialno, duševno in socialno. Že nekaj časa obstajajo tudi programi za kakovostno staranje; gre za »konkretne sklope dejavnosti v socialnih mrežah, ki pomagajo ljudem v tretjem življenjskem obdobju osebno skrbeti za kakovostno staranje, družinam pa pri njihovi oskrbi starejših članov,« poudarja Ramovš (2003, 246–279).

Vseživljenjsko izobraževanje je tako proces, ki pomaga pri uresničevanju osebnega, socialnega in strokovnega razvoja v življenju posameznika, z namenom izboljšanja tako njegove kakovosti življenja kot kakovosti življenja širše družbe (Wain 2004, 9), kar smo želeli potrditi tudi z našo raziskavo.

Naj povzamem, zakaj sploh lahko predpostavimo vpliv vseživljenjskega učenja in izobraževanja na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju. Glede na pregledano literaturo različni avtorji ugotavljajo, da imajo različne aktivnosti, izmed katerih smo v naši študiji izpostavili vseživljenjsko učenje in izobraževanje, posledice na kakovost življenja (kot na primer ohranjanje zdravja in možganske aktivnosti, zadovoljstvo, samozavest, neodvisnost, izboljšanje ekonomskega položaja ipd.) kar smo predpostavili in kasneje tudi preverjali v naši raziskavi. Prav tako je izpostavljen pozitiven vpliv vseživljenjskega izobraževanja na medosebne odnose (ki predstavljajo enega izmed vidikov kakovostnega življenja), saj se medosebni odnosi v študijskih skupinah na novo vzpostavljajo, prav tako pa nova znanja pomagajo pri ohranjanju kakovostnih medgeneracijskih odnosov. Novo znanje omogoča prilagajanje življenjskim spremembam, ki jih prinese tretje življenjsko obdobje in na katere se ne moremo vnaprej pripraviti, in tako doprinaša h kakovosti življenja.

### 5.3 Ugotavljanje kakovosti življenja

V naslednjem podpoglavju bom predstavila nekaj raziskav, v katerih so raziskovalci ugotavljali različne aspekte kakovosti življenja. Glede na to, da sem predhodno že pojasnila, da predstavlja kakovost življenja odvisno spremenljivko v naši raziskavi, me v tem podpoglavju zanima, kako jo lahko merimo, zato bom predstavila nekaj obstoječih raziskav, na katere sem se v nalogi tudi oprla.

Raziskovalci so identificirali aspekte, ki so pomembni pri zagotavljanju optimalne kakovosti življenja, kot so avtonomija, možnost izbire, kontrola, zasebnost in dostojanstvo. Ball (2000) je s sodelavci odkril kar 14 področij kakovosti življenja – le ta so: psihološko dobro počutje, neodvisnost in avtonomija, družbeni odnosi in interakcije med ljudmi, smiselne aktivnosti, olajšave, udobje, kognitivne sposobnosti kot na primer spomin, spanje, prehrana, povezanost z ostalim svetom, telesno funkcioniranje, vera oziroma duhovnost, okolje, varnost in zaščita. Kane in Kane (2000) sta predstavila 11 področij kakovosti življenja – le te so: občutek varnosti, zaščita in red, telesno udobje, užitek, odnosi, zmožnost funkcioniranja, dostojanstvo, zasebnost, individualnost, avtonomija, duhovno dobro počutje (Courtney idr. 2003, 58–64).

Bowlingova (2003) je s sodelavci opravila raziskavo v veliki Britaniji, kjer so skoraj tisoč ljudi, starejših od petinšestdeset let, spraševali po definiciji in prioritetah kakovostnega življenja, kako oni sami in njihovi vrstniki razumejo kakovost življenja. Najpogostejši odgovor je bil: dober odnos z drugimi ljudmi, temu je sledila družbena vloga in aktivnost, zdravje, fizičen videz in dobro počutje, dom in soseska, denar, neodvisnost. Kot prioritete kakovosti življenja so izpostavili medsebojne odnose in zdravje. Udeleženci raziskave so večinoma tudi soglašali, da bi jim najbolj vplivalo na kakovost življenja poslabšanje zdravstvenega stanja.

Eden največjih izzivov raziskovanja kakovosti življenja starejših ljudi je bil ta, da gre za zelo heterogeno populacijo. Stewart, Sherbourne in Brod (1996) izpostavijo dejstvo, da skupina ljudi, starejših od 65 let, variira od ljudi, ki so zdravi in dobro funkcionirajo, pa do tistih, ki so slabotni in slabega zdravja. Naslednji izziv raziskav pa je bil, da so raziskovalci pogledali na kakovost življenja skozi oči ljudi v tretjem življenjskem obdobju (Courtney idr. 2003, 58–64), kar smo storili tudi v naši raziskavi.

Kakovost življenja zagotovo je atribut, ki se nanaša na posameznika in jo lahko obravnavamo na dva načina – kot subjektiven ali objektiven atribut. V primeru, da kakovost življenja obravnavamo kot objektiven atribut, se jo meri z deskriptivnim anketnim instrumentom, v nasprotnem primeru – če jo torej obravnavamo kot subjektiven atribut, pa se jo meri z evalvacijskim anketnim instrumentom ali z intervjujem (Antončič in Boh 1991, 13), kot smo to storili v naši raziskavi.

## 6 EMPIRIČNI DEL

Metodologija je veda, ki »predpisuje, kako naj znanstvenik pride do resničnega spoznanja na najbolj ekonomičen način, pri čemer se opira na epistemologijo – epistemologija je filozofska veda, ki preučuje resničnost znanstvenih spoznanj« (Flere 2000, 51).

V tem poglavju so predstavljeni: raziskovalna paradigma, različne metode raziskovanja in zbiranja podatkov s poudarkom na tistih metodah, ki sem jih sama uporabila pri raziskavi in z utemeljitvijo, zakaj sem se odločila za izbiro le teh. Nato predstavim uporabljeni vir podatkov ter postopek zbiranja in obdelave podatkov. V sedmem poglavju predstavim rezultate in jih analiziram, v osmem poglavju pa povzamem ugotovitve in podam nekaj priporočil.

### 6.1 Raziskovalna paradigma

Za vsakim raziskovanjem stoji konkretna filozofija raziskovanja, ki ji največkrat rečemo raziskovalna paradigma. Raziskovalna paradigma je način razumevanja splošnega znanstvenega pristopa pri znanstvenem raziskovanju. Izraz paradigma predstavlja niz medsebojno povezanih predpostavk o družbenih pojavih, ki dajejo filozofski in pojmovni okvir za njihovo proučevanje (Mužič 1994, 39–51). Paradigma (po Kuhnu 1962) je način razumevanja in pojmovanja ter določanja vsebine predmeta vsake znanosti, na kar so navezana osnovna stališča, nazorji in hipoteze le te znanosti. Paradigma odločilno vpliva na to, kaj se raziskuje, kako se raziskuje, kako se empirični material tolmači in seveda tudi, do kakšnih rezultatov se pride, do kakšnih empiričnih generalizacij, pojmovanja determinizmov, znanstvenih zakonitosti, pa tudi teorij (Flere 2000, 43). Burrell in Morgan (1979) tako ločita tri nivoje razumevanja pojma paradigma:

- na filozofskem nivoju je odsev temeljnih prepričanj o svetu,
- na socialnem nivoju prinaša raziskovalcu smernice za izvajanje raziskave,
- na tehničnem nivoju z njeno pomočjo določamo najprimernejše metode in tehnike za neko raziskavo (Tratnik 2002, 23).

»Paradigme se med seboj razlikujejo glede na temeljna epistemološka, metodološka in ontološka vprašanja. V tem smislu so polarizirane, ne pa tudi vrednostno opredeljene kot boljše ali slabše. Paradigma korespondira z raziskovalčevim pogledom na svet, pri čemer ne moremo prezreti tega, kaj sploh velja kot znanstveno raziskovanje v nekem raziskovalnem okolju« (Trnavčević 2001, 27–28). Tako ločimo pozitivistično in fenomenološko paradigmo. Fenomenološki pristop, uporabljen v nalogi (ki je v literaturi Smith-a, Thorpe-a in Lowe-a pojmovan kot socialni konstrukcionizem), izhaja iz ideje, da je družbena stvarnost rezultat dejavnosti ljudi in ne objektivna danost. Naloga raziskovalca naj ne bi bila zgolj zbiranje dejstev in ugotavljanje pogostosti pojavov, pač pa odkrivanje, kako ljudje razumejo neko dejavnost in kakšen pomen ji pripisujejo, kar je bil tudi predmet naše raziskave, zato je kot metoda iskanja odgovorov na raziskovalna vprašanja primerna študija primera ali intervju

(Tratnik 2002, 26–38). Smith, Thorpe in Lowe (2005) še dodajajo, da je naloga raziskovalca predvsem ocena različnih konstrukcij in pomenov, ki jih ljudje pripišejo svojim lastnim izkušnjam, poudarek torej mora biti na tem, kaj ljudje mislijo in čutijo.

Poznamo kvantitativno raziskavo, kjer »osnovno izkustvo predstavljajo podatki, pridobljeni s standardiziranimi merskimi postopki, ki jih je mogoče izraziti s številkami in analizirati z matematičnimi in statističnimi metodami in kvalitativno raziskavo, kjer osnovno izkustvo predstavljajo podatki, pridobljeni v raziskovalnem procesu, ki jih izrazimo z besednimi opisi in pripovedmi ter analiziramo besedno, brez merskih postopkov« (Mesec 1998, 26). Kvalitativno raziskavo sem uporabila tudi sama v magistrski nalogi, kar bom pojasnila v nadaljevanju. Ob identifikaciji raziskovalnega problema sem namreč ocenila, da podrobnejša raziskava, ki bi obravnavala vpliv vseživljenjskega izobraževanja in učenja na percepcijo kakovosti ljudi v tretjem življenjskem obdobju, v slovenskem prostoru še ni bila izvedena. V tem vidim priložnost, da s kvalitativno raziskavo, ki sem jo izbrala kot najboljši način raziskovanja tovrstne problematike, odkrivam različnost in kompleksnost individualnih izkušenj in doživljanj ljudi v tretjem življenjskem obdobju.

Prav kvalitativno raziskovanje se namreč »osredotoča na probleme manjšega obsega, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike, ima običajno oblike študij primerov, saj teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov« (Sagadin 2001, 12–13). Ugotovitve kvalitativne raziskave pogosto ne dajejo odgovorov na to, kaj se bo dogajalo v prihodnosti, pač pa dajejo odgovore na to, kako nek dogodek ali situacijo razumejo udeleženci raziskave. Bistvo takšnega pristopa je razumevanje interesov in pogleda na dogodek ali situacijo s strani udeležencev raziskave in ne s strani raziskovalca. Naslednja karakteristika kvalitativne raziskave je, da raziskovalec predstavlja osnoven instrument za zbiranje podatkov in njihovo analizo (glede na naravo problema prilagodi metode in tehnike raziskave). Kvalitativno raziskovanje tako teži k razumevanju situacij v njihovi edinstvenosti in znotraj posameznega konteksta (Merriam 1998, 6–7).

Bryman (2004, 266) definira kvalitativno raziskovanje kot »raziskovalni pristop, ki ima naslednje pglavitne poudarke: videti svet skozi oči proučevanih oseb, opisovanje in upoštevanje konteksta, poudarjanje procesa in ne le končnih izidov, prožnost ter oblikovanje konceptov in teorij kot rezultatov raziskovalnega procesa« (Vogrinc 2008, 110). Tako je rezultat kvalitativne študije bogato opisen, saj raziskovalec predstavi svoje ugotovitve o nekem fenomenu z besedami in ne s številkami (Merriam 1998, 8), tako kot bom to storila tudi sama v nadaljevanju.

Bistvo kvalitativne metodologije je v interpretativnem postopku (tolmačenju), kjer raziskovalci ne izhajajo iz predpostavke, da bi bile vloge in potek dogodkov fiksirani, temveč domnevajo, da se vzorci vedenja in posamično vedenje akterjev nenehno lahko spreminjajo pod vplivom njihove interpretacije situacije kot pri družbeni konstrukciji razmerij (Flere 2000, 35).

Kvalitativno raziskovanje je bolj »usmerjeno v induktivno analizo podatkov in induktivno pridobivanje raziskovalnih hipotez in njihovo poznejše empirično preverjanje« (Sagadin 2001, 15). Pri kvalitativni analizi gre za analizo procesa oziroma poteka določenega dogajanja (Hammersley 1989 v Flere 2000, 37). Kadar govorimo o kvalitativni metodologiji, merimo predvsem na naslednje tehnike: opazovanje z udeležbo, nestrukturirani razgovori, uporaba pisnih virov. Uporabo metod in tehnik zbiranja podatkov določajo raziskovalčeva teoretična usmerjenost, problem in namen raziskave ter izbran vzorec (Merriam 1998, 70). Ločimo več tehnik zbiranja podatkov: anketni vprašalnik, intervju – lahko tudi skupinski intervju, fokusno skupino, analiza dokumentov ipd. Intervju je verjetno najpogostejša oblika zbiranja podatkov pri kvalitativnih raziskavah in v številnih študijah je to tudi edini vir podatkov. V svoji raziskavi sem uporabila tehniko fokusnih skupin, ki jo bom predstavila v nadaljevanju, prav tako bom pojasnila, zakaj smo se v raziskavi odločili prav za uporabo te tehnike.

Kvalitativna metodologija tako izhaja s stališča, da metodološka pravila ne smejo omejevati raziskovalca v njegovem spoznavnem prizadevanju. Predstavniki kvalitativne metodologije zagovarjajo, naj raziskovalec raziskuje čim bolj svobodno, brez strogo vnaprej določenih metod, pojmov in stališč, naj si prizadeva razumeti akterje, njihov način doživljanja družbenega življenja (Flere 2000, 38).

Pomanjkljivosti kvalitativne metodologije so:

- Subjektivnost, ki izhaja iz okoliščine, da je raziskovalec (predvsem participativni opazovalec) sam lahko tudi »raziskovalno sredstvo«.
- Obremenjenost z vrednotnimi stališči, ki so lastna raziskovalcu.
- Ni možnosti ponovitve raziskave.
- Ni možnosti posplošitve, kar pomeni, da je odsotna zunanja veljavnost (Flere 2000, 39).

### *Veljavnosti in zanesljivost*

Vsaka kvalitativna raziskava mora zagotavljati veljavnost, zanesljivost in etičnost raziskave, prav tako želi vsak raziskovalec prispevati rezultate, ki bodo verjetni in zaupanja vredni (Merriam 1998, 198–218), kot smo to storili v naši raziskavi.

*Veljavnost* pomeni, da se indikator dejansko nanaša na pojav, ki ga želimo opazovati. Veljavnost se zastavlja nekoliko drugače v primeru kvalitativnih raziskav. Pravzaprav so možnosti za zagotovitev veljavnosti tu skrčene (Flere 2000, 70–72).

Razlikujemo več vrst veljavnosti kvalitativnih raziskav. Pri *notranji veljavnosti* gre za odgovor na vprašanje, v kolikšni meri se ugotovitve raziskave ujemajo z realnostjo, ali raziskovalec opazuje in meri res tisto, kar misli, da preučuje (Merriam 1998, 201). Raziskava je tem bolj notranje veljavna čim natančneje njeni izsledki odsevajo – opisujejo in razlagajo enkratno raziskovani primer. V ta namen moramo poskrbeti, da bodo veljavni tako podatki

(odgovori intervjuvancev), kakor tudi rezultati njihove analize; da se bodo induktivno nastale raziskovalne hipoteze prilegale podatkom in da bodo, kolikor bo le mogoče, tudi ustrezno teoretično preverjene; da bodo tudi deduktivno (na podlagi »zunanje« teorije) pridobljene raziskovalne hipoteze preverjene empirično na podlagi podatkov, zbranih pri raziskavi. Pri *zunanji veljavnosti* raziskave pa gre za to, kako so izsledki prenosljivi in posplošljivi zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta (Sagadin 2001, 20).

V raziskavi je pomembna tudi veljavnost odgovorov intervjuvancev – »le ti so veljavni, če odsevajo pojave, na katere se nanašajo; čim natančneje odsevajo tisto, kar naj bi, tem bolj so veljavni. Pri tem si lahko pomagamo s triangulacijo – primerjanje odgovorov s podatki o isti stvari iz drugih virov« (Sagadin 2001, 20–21).

Triangulacija pomeni po splošno sprejeti definiciji »uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema« (Vogrinc 2008, 114). Po mnenju Denzina (1978) je triangulacija metod le ena oblika triangulacije; poznamo tudi triangulacijo virov podatkov, ki je uporabljena tudi v nalogi, ter triangulacijo raziskovalcev in teorij. O triangulaciji virov podatkov govorimo takrat, ko raziskovalci uporabijo pri proučevanju nekega raziskovalnega problema čim več različnih virov podatkov. Pri triangulaciji virov podatkov lahko raziskovalci uporabijo isto tehniko v različnih okoliščinah in tako dobijo celostnejši vpogled v proučevani problem. Kombinacija odgovorov vseh intervjuvanih oseb pa bo raziskovalcu omogočila celostnejši vpogled v proučevani problem, kot bi mu omogočil intervju z le eno intervjuvano osebo (Vogrinc 2008, 114–115).

»Triangulacija ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje preučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost spoznanj vsake raziskave« (Flick 1998, 230; Denzin in Lincoln 2005, 5 v Vogrinc 2008, 115).

Čedalje bolj se je utrjevalo tudi spoznanje, da triangulacija ni le strategija preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, temveč da omogoča polnejše razumevanje vsakega proučevanega pojava. Tudi sama v nalogi uporabim triangulacijo virov podatkov z namenom zagotavljanja veljavnosti raziskave in zaradi boljšega razumevanja preučevanega problema. Zdi se, da če različne tehnike, viri podatkov, teorije in znanstvene discipline vodijo do enakih ugotovitev, da smo dobili veljavne podatke (Vogrinc 2008, 115–118).

*Zanesljivost* je drugi kriterij za oceno znanstvene vrednosti indikatorja, celotne operacionalizacije, ugotovitev, vsebovanih v razlagi (Flere 2000, 72). Tako se mora raziskovalec vprašati, »ali je način, kako smo dobili pomen iz grobih podatkov, dovolj razviden« (Smith, Thorpe, Lowe 2005, 75). Zanesljivost nam izpričuje stabilnost in ekvivalentnost merjenja skozi čas in prostor. To pomeni, da v času in prostoru dobimo enake rezultate, pridemo do enakih ugotovitev z enakim instrumentom ob različnih časovnih

trenutkih, v različnih okoljih. V praksi to pomeni, da se zanesljivost doseže s ponavljanjem, preverjanjem, triangulacijo – kjer prihajamo do enakih rezultatov. Glede na to, da imamo v družboslovju opravka predvsem z opazovanjem in merjenjem pojavov na posreden način, je ena od možnosti za zagotavljanje večje zanesljivosti tudi razdelitev vzorca, ki je predmet raziskave, na dve polovici (Flere 2000, 72).

## 6.2 Študija primera

V nadaljevanju bom predstavila študijo primera, saj je bila tudi naša raziskava zasnovana po tej metodi.

Študija primera je usmerjena na poglobljeno razumevanje situacije, tako kot že omenjeno tudi v naši raziskavi, in v sam proces, ne pa toliko v rezultat, v kontekst situacije bolj kot na posamezne variable, v odkrivanje bolj kot v potrjevanje (Merriam 1998, 19). Yin (2003) opredeli študijo primera kot empirično poizvedovanje, ki preučuje sodoben fenomen v kontekstu resničnega življenja, še zlasti takrat, kadar meje med fenomenom in kontekstom niso povsem jasne. Študije primerov so tako uporabne za ugotavljanje poteka družbenih procesov (Flere 2000, 97), saj gre za celovit opis posameznega primera in njegovo analizo (Mesec, 1998, 45).

Študija primera teži k »celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah, ter v kontekstu časa, kraja in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v vsakokratni raziskovani situaciji« (Sagadin 2001, 13), zato smo v raziskavi tudi uporabili to metodo, saj smo želeli poglobljeno osvetliti dejavnike vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki doprinašajo h kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.

Yin (2003) meni, da so ključna vprašanja, ki si jih zastavljamo pri študiji primera »kako« in »zakaj«.

Pri študiji primera že pred zbiranjem podatkov konceptualiziramo in strukturiramo raziskovalno problematiko toliko, kolikor je v nekem primeru mogoče in smiselno. To storimo v okviru oblikovanja izhodiščne ideje, saj so vnaprej pripravljena raziskovalna vprašanja raziskovalcu vodilo in opora pri pripravi in izvedbi intervjuvanja ter pri izboru in analizi drugih virov podatkov (Sagadin 2001, 17).

Vlogo raziskovalca pri študiji primera lahko primerjamo z vlogo detektiva. V začetku raziskave je vse pomembno, vsak udeleženec raziskave je »osumljenec«. Raziskovanje zato zahteva veliko časa in potrpljenja, da pridemo do ključnih ugotovitev, da najdemo manjkajoče delce raziskave, da »sestavimo sestavljanke«. Prav tako je pomembna občutljivost oziroma intuitivnost raziskovalca za kontekst raziskave in vse vključene variable (okolje raziskave, udeleženci in njihovo neverbalno obnašanje, zapisniki ipd.). Občutljivost raziskovalca je pomembna tudi v fazi zbiranja podatkov, saj mora raziskovalec vedeti, kdaj je podatkov

dovolj. Pri intervjuvanju pa občutljivost pomeni tudi to, da raziskovalec ve, kdaj lahko dovoli tišino, kdaj naj z vprašanji raziskuje še globlje in kdaj naj spremeni smer razgovora. Poleg tega, da je raziskovalec občutljiv, je pomembno tudi, da je več v komuniciranju, kar pomeni v zastavljanju smiselnih vprašanj, ki bodo dala čim več uporabnih odgovorov, in v poslušanju (Merriam 1998, 21–23).

Pri raziskovanju, kjer smo osredotočeni na specifično enoto, kombiniramo različne vire pridobivanja podatkov, zato se metoda študija primera šteje kot veljavna in zanesljiva metoda v raziskovanju (Tratnik 2002, 34).

Pomembna pomanjkljivost raziskovanja s študijo primera je, da na podlagi njenih ugotovitev ni mogoče posploševanje (Haralambos in Holborn 1999, 841), na kar sem opozorila tudi v naši raziskavi.

### **6.3 Fokusne skupine**

Z namenom, da bi identificirala trende in vzorce v percepciji udeležencev, sem se poslužila diskusije fokusnih skupin, saj imajo posebno vrednost prav zato, ker omogočajo razumevanje razmišljanja udeležencev in ker nas preskrbijo z informacijami o zaznavah, občutkih in odnosu udeležencev do obravnavane teme (Krueger, 1994, 9), kar je bil tudi namen naše raziskave, in sicer da bi pridobili mnenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, kako in če sploh, vplivata vseživljenjsko izobraževanje in učenje na kakovost življenja.

Diskusija fokusnih skupin je uporabna:

- kadar je potreben vpogled v obravnavano temo raziskave, kot je to v našem primeru, ali preliminarne raziskave z namenom, da pridobimo mnenja in reakcije udeležencev na tistih področjih, ki jih nameravamo raziskati ali izboljšati;
- kadar raziskujemo faktorje, ki so povezani s kompleksnejšim vedenjem ali motivacijo, saj preko diskusije v fokusni skupini dobimo vpogled v bolj zahtevne teme, kjer je treba spoznati mnenja in odnos udeležencev do obravnavane teme;
- kadar želimo sinergijo mnenj udeležencev, česar pri individualnem intervjuju ni mogoče ustvariti;
- diskusijo fokusne skupine lahko izvedemo kot uvod v postopek kvantitativne raziskave. Takšen potek omogoči raziskovalcu, da se nauči besednjak, ki ga uporablja ciljna populacija in da odkrije vzorce razmišljanja ciljne populacije (Krueger, 1994, 44–45);
- ljudje se v permisivnem okolju, ki ni obsojajoče, dobro počutijo in se tako tudi bolj odprejo in razkrijejo svoje misli (Krueger, 1994, 12–13).

Diskusije fokusnih skupin imajo posebno vrednost, saj omogočajo razumevanje razmišljanja udeležencev. Fokusne skupine nas preskrbijo z informacijami o zaznavah, občutkih in odnosu udeležencev do obravnavane teme (Krueger, 1994, 9).



Fokusna skupina je posebna vrsta skupine v smislu namena, velikosti, značaja in postopka. Navadno jo sestavlja 7 do 10 udeležencev, ki so bili izbrani zaradi določenih karakteristik, ki so jim skupne, in so povezane s temo fokusne skupine (Krueger, 1994, 6). Skupina mora biti dovolj majhna, da imajo vsi udeleženci možnost predstaviti svoje mnenje, in dovolj velika, da slišimo tudi različne percepcije obravnavane teme (Krueger, 1994, 17).

Udeleženci se navadno med seboj ne poznajo ali pa so le bežni znanci. Raziskovalec se mora odločiti, kdo sploh predstavlja ciljno občinstvo, in povabiti ljudi s takšnimi karakteristikami. Slabost skupine, kjer se udeleženci poznajo, je v tem, da lahko odgovarjajo opirajoč se na pretekle izkušnje, dogodke ali diskusije in ne na aktualna vprašanja. Prednost take skupine pa je ta, da se udeleženci navadno bolj odprejo (Krueger, 1994, 17–18).

Prednosti fokusne skupine so:

- do izraza pride več aspektov in pogledov,
- večji obseg reakcij (na spoznavnem in čustvenem planu),
- udeleženci spodbujajo drug drugega k podrobnejšemu izražanju,
- na dan pridejo tudi nekatere vsebine, ki v individualnem intervjuju ostanejo zakrite,
- diskusijska situacija ustvarja pogoje za odpravo psihične kontrole ter provocira spontano nekontrolirane reakcije (Flere 2000, 117).

Slabosti fokusne skupine so:

- nekateri ljudje ne želijo odgovarjati v skupini,
- včasih je težko v pogovor vključiti vse sodelujoče, da ne prevladujejo le mnenja nekaterih posameznikov (Tratnik 2002, 57).

Skupinsko diskusijo bomo v naši raziskavi vodili trikrat s podobnimi skupinami udeležencev z namenom, da bi identificirali trende in vzorce v percepciji udeležencev. Gre za namenske vzorce ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ki se med seboj bežno poznajo. V vzorec bomo vključili tri skupine ljudi v tretjem življenjskem obdobju: prvo in drugo predstavljajo tisti udeleženci, ki so vključeni v vseživljenjsko izobraževanje, v tretjo skupino pa sodijo tisti udeleženci, ki v vseživljenjsko izobraževanje niso vključeni. Zanimal nas bo poglobljen vpogled v spoznanja in stališča udeležencev glede vpliva vseživljenjskega izobraževanja in učenja na njihovo doživljanje kakovosti življenja. Teme diskusije v fokusni skupini so skrbno določene in temeljijo na analizi izbrane situacije. Ta analiza vključuje poglobljeno študijo dogodka in izkušnje. Vprašanja so umeščena v okolje, ki je razumljivo udeležencem. Ta vprašanja se zdijo spontana, v resnici pa so vedno skrbno preiščena (Krueger, 1994, 20).

Rezultatov, pridobljenih s pomočjo fokusnih skupin, ne moremo kar posploševati na populacijo. Raziskovalci pridobljene rezultate razumejo kot ilustrativne in raziskovalne (Krueger, 1994, 32).

## 6.4 Metoda raziskovanja

V nadaljevanju bom povzela prej navedeno teorijo in jo povezala z metodo naše raziskave, tako da bom izbrano metodo naše raziskave utemeljila in argumentirala.

Pri oblikovanju teoretičnega ozadja raziskave si bom pomagala s proučitvijo relevantne strokovne literature, ko se bom oprla na temeljna izhodišča s področja vseživljenjskega izobraževanja, vseživljenjskega učenja in kakovosti življenja. Raziskava je zasnovana kot kvalitativna, saj gre za podatke, pridobljene v raziskovalnem procesu, ki jih izrazimo z besednimi opisi in pripovedmi ter analiziramo besedno, brez merskih postopkov. Z namenom razumevanja in odkrivanja različnosti in kompleksnosti individualnih izkušenj ljudi v tretjem življenjskem obdobju je raziskava zasnovana kot študija primera, ki je definirana kot empirična raziskava, ki raziskuje trenutne fenomene v kontekstu resničnega življenja. Metodologija raziskovanja ima značilnosti fenomenološkega pristopa. Proučevanja fenomena se namreč loteva celovito, z naravnostjo na ljudi in upoštevajoč njihove izkušnje, mnenja, občutenja in vrednotenja udeležencev raziskovanja. Z namenom, da bi identificirala trende in vzorce v percepciji udeležencev, sem se poslužila metode fokusnih skupin, saj imajo posebno vrednost prav zato, ker omogočajo razumevanje razmišljanja udeležencev in ker nas preskrbijo z informacijami o zaznavah, občutkih in odnosu udeležencev do obravnavane teme.

Enota študije je skupina ljudi v tretjem življenjskem obdobju, ki so vključeni v vseživljenjsko izobraževanje, in tistih, ki niso vključeni (gre za primerjavo dveh ekstremnih primerov: udeležencev in neudeležencev vseživljenjskega izobraževanja).

## 6.5 Namen in cilji raziskave

*Namen naloge*, ki sem ga pojasnila uvodoma, se tako odraža skozi raziskovalna vprašanja, za katera Merriam (1998, 60) meni, da odražajo raziskovalčevo razmišljanje o najpomembnejših točkah raziskave. Če smo se odločili za kvalitativno raziskovanje, ostanemo samo pri raziskovalnih vprašanjih, saj bo tako naše nadaljnje raziskovanje ostalo odprto za morebitna presenetljiva odkritja in spremembe. Za raziskovalna vprašanja je značilno, da se ponavadi začnejo s »kaj« in »kako«, da se pri njihovem oblikovanju ne uporabljajo besede, kot so: vzrok, odnos, povezanost, vpliv, ipd., ki so tipične za opise odnosov med variablami (Tratnik 2002, 30–31). Raziskovalna vprašanja so podobna hipotezam pri kvantitativni raziskavi (Merriam 1998, 60).

Vprašanja tako usmerjajo našo raziskavo in vplivajo na to, na kakšen način bomo kot raziskovalci zbrali podatke. Z raziskavo želim odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako ljudje v tretjem življenjskem obdobju doživljajo kakovost življenja?
2. Kakšna je percepcija izobraževanja populacije v tretjem življenjskem obdobju?
3. Kakšna je percepcija učenja populacije v tretjem življenjskem obdobju?

4. Kako lahko v tretjem življenjskem obdobju vpliva vseživljenjsko izobraževanje na kakovost življenja, kako starejši občutijo in opisujejo te posledice?
5. Kako lahko v tretjem življenjskem obdobju vpliva vseživljenjsko učenje na kakovost življenja, kako starejši občutijo in opisujejo te posledice?
6. Zakaj se ljudje v tretjem življenjskem obdobju vključujejo v vseživljenjsko izobraževanje?
7. Katere so tiste ovire, zaradi katerih se posamezniki v tretjem življenjskem obdobju ne odločajo za izobraževanje?

Vse to so relevantna vprašanja, ki bodo osvetlila izzive, s katerimi se bo v prihodnjih nekaj letih soočala Slovenija. V magistrski nalogi ugotavljam, to predstavlja mojo temeljno tezo, da vseživljenjsko izobraževanje in učenje pozitivno vplivata na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju, kar je potrdila tudi empirična raziskava in kar ugotavljajo še nekatere tuje raziskave.

#### **Prej opredeljen namen dosegam z zasledovanjem naslednjih ciljev:**

- S pregledom literature ugotoviti razlike med učenjem in izobraževanjem ter raziskati povezave med dejavniki, ki vplivajo na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju.
- Obravnavati vpliv vseživljenjskega izobraževanja in učenja na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju.
- Analizirati, kako ljudje v tretjem življenjskem obdobju dojemajo razliko med izobraževanjem in učenjem.
- Raziskati, ali vključenost v vseživljenjsko izobraževanje doprinaša k doživljanju kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju.
- Ugotoviti, kateri so tisti dejavniki izobraževanja in učenja, ki dvigujejo kakovost življenja.
- Razumeti proces vseživljenjskega izobraževanja in učenja z vidika ljudi v tretjem življenjskem obdobju.

#### **6.6 Predpostavke in omejitve**

V nadaljevanju predstavim predpostavke, ki predstavljajo izhodišče naloge, in omejitve, ki sem jih upoštevala ob nastajanju naloge.

##### *Predpostavke*

V nalogi predpostavljam, da vseživljenjsko izobraževanje in učenje pomembno prispevata k doživljanju kakovosti življenja. Prav tako predpostavljam razliko med vseživljenjskim učenjem in vseživljenjskim izobraževanjem, ki jo navajajo številni avtorji.

## *Omejitve*

Obravnavala bom vpliv vseživljenjskega učenja in izobraževanja na percepcijo kakovosti življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju. Celosten pogled na pojem kakovosti življenja, vseživljenjskega učenja in izobraževanja mi obravnavano problematiko sicer pomaga razumeti, vendar se bom za potrebe naloge vsebinsko omejila predvsem na pomen kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju ter na vseživljenjsko učenje in izobraževanje starejših ljudi. Upoštevajoč, da obstajajo številni dejavniki, ki vplivajo na percepcijo kakovosti življenja, se bom v nalogi omejila le na raziskovanje povezanosti vseživljenjskega učenja in izobraževanja na kakovost življenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju.

Rezultatov raziskave seveda ni mogoče posploševati, lahko pa nam omogočijo kritičen vpogled v odkrivanje različnosti in kompleksnosti individualnih izkušenj ljudi v tretjem življenjskem obdobju z vseživljenjskim izobraževanjem in učenjem in tako nakažejo teoretično posplošitev, prav tako pa nam lahko odkrijejo povezave med faktorji, ki se ne zdijo povezani in tako generirajo hipoteze, ki jih nato lahko analiziramo še na velikem vzorcu.

## **6.7 Predstavitev raziskave**

V nadaljevanju predstavim, kako je potekala raziskava, na kakšen način je potekalo zbiranje in obdelava podatkov in kakšen je bil vzorec podatkov.

### *Zbiranje in obdelava podatkov*

Empirični podatki bodo pridobljeni z metodo fokusnih skupin, ki imajo posebno vrednost, saj omogočajo razumevanje razmišljanja udeležencev (Krueger 1994, 9), kar je bil tudi namen naše raziskave.

Udeleženci fokusnih skupin so bili izbrani z namenskim vzorčenjem. Tako smo oblikovali tri skupine ljudi v tretjem življenjskem obdobju: prvo in drugo predstavljajo tisti udeleženci, ki so vključeni v vseživljenjsko izobraževanje, v tretjo skupino pa sodijo tisti udeleženci, ki v vseživljenjsko izobraževanje niso vključeni. Z raziskavo želim pridobiti poglobljen vpogled na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju; zanima me predvsem vidik, kako vseživljenjsko učenje in izobraževanje prispevata k doživljanju kakovosti življenja, kako starejši ljudje razumejo pojma vseživljenjsko učenje in izobraževanje, kako pridobivajo te izkušnje in kje vidijo nekateri posamezniki ovire, da se ne izobražujejo. Z namenom izboljševanja veljavnosti študije bom uporabila triangulacijo vira podatkov in dosledno izvedbo metode fokusnih skupin ter obenem upoštevala načela kvalitativnih pristopov zbiranja in analiziranja podatkov.

V nalogi bom raziskovala vzročni odnos o vplivu vseživljenjskega učenja in izobraževanja na kakovost življenja. Rezultate bom analizirala s pomočjo tehnike pregledne mreže in se tako

osredotočila na posameznikov poglobljen pogled in osebno doživljanje problematike. V zaključnem delu naloge me bo zanimal odnos med teoretičnimi izhodišči in rezultati analize pridobljenih podatkov. Z interpretacijo rezultatov bom preverjala ustreznost postavljene teze in podala priporočila za nadaljnjo prakso.

### *Vzorec udeležencev*

Vzorčenje je »postopek, s katerim iz določene širše celote (npr. študentje določene univerze ipd.), vzamemo v raziskavo samo določene enote, manjši skupek, ker vseh enot ni možno raziskati, ker je predrago in traja preveč časa« (Sagadin 2001, 77). Pri kvalitativni raziskavi ponavadi izberemo majhen, namenski vzorec udeležencev, ki niso izbrani nenaključno (Merriam 1998, 8). Prizadevamo si, da vzorec odseva celoto – osnovno množico. Ločimo več vrst vzorcev – eden izmed njih je tudi namenski vzorec, ki je bil uporabljen v okviru raziskave za magistrsko nalogo. Za namenski vzorec je značilno, da gre za vzorec posebne družbene skupine, kjer ni zagotovljena nikakršna resnejša reprezentativnost. Zanj se odločimo, če pri zbiranju podatkov potrebujemo posameznike, ki nam bodo o proučevani zadevi dali kar največ podatkov. Pri fenomenološkem raziskovanju nas pri izbiri vzorca ponavadi ne vodi načelo posploševanja pač pa posamezniki in dogajanja kot taki (Tratnik 2002, 67–70).

Za raziskavo smo izbrali heterogen vzorec, v katerem so bili združeni ljudje z zelo različnimi lastnostmi ali izkušnjami, vezanimi na temo proučevanja.

Tako smo v raziskavi oblikovali tri skupine ljudi v tretjem življenjskem obdobju: prvo in drugo predstavljajo tisti udeleženci, ki so vključeni v vseživljenjsko izobraževanje, v tretjo skupino pa sodijo tisti udeleženci, ki v vseživljenjsko izobraževanje niso vključeni. V prvi skupini je sodelovalo 8 udeležencev, ki so vključeni v izobraževanje, v drugi skupini je sodelovalo 10 udeležencev, ki so prav tako vključeni v izobraževanje, v tretji skupini pa je sodelovalo 10 udeležencev, ki niso vključeni v izobraževanje. Zaradi varovanja osebnih podatkov so uporabljena imena izmišljena, za razlikovanje med udeleženci in neudeleženci izobraževanja sem imena tistih, ki so v izobraževanje vključeni, pisala z velikimi tiskanimi črkami.

### *Potek raziskave*

Raziskava Fakultete za management »Vseživljenjsko učenje in kakovost življenja v kasnejših življenjskih obdobjih« se je začela leta 2007 in takrat sem se tudi odločila za sodelovanje pri raziskavi. Gre za raziskavo o tem, kako ljudje v tretjem življenjskem obdobju razumejo kakovost življenja, koliko se vključujejo v izobraževanje in koliko časa namenijo učenju, ter povezavo med učenjem, izobraževanjem in kakovostjo življenja.

Vse skupaj se je začelo s proučevanjem relevantne strokovne literature, kjer smo se oprli na temeljna izhodišča s področja vseživljenjskega izobraževanja, vseživljenjskega učenja in kakovosti življenja. Za sodelovanje pri izbiri udeležencev raziskave smo se obrnili na Univerzo za tretje življenjsko obdobje. Organizatorko izobraževanja ljudi v tretjem življenjskem obdobju smo prosili, če bi lahko intervjuvali nekatere izmed udeležencev različnih oblik izobraževanja.

Sama priprava na diskusijo fokusnih skupin je potekala po temeljitih pripravah – najprej smo si pridobili znanje o teoretičnih izhodiščih raziskovalnega problema ter o tem, kaj vse je pomembno za kvalitetno diskusijo fokusnih skupin; na podlagi tega smo pripravili vprašanja. Želeli smo, da so vprašanja udeležencem fokusnih skupin razumljiva, zato smo vprašanja predhodno preverili (pilotna verzija) pri dveh profesorih, ki izobražujeta starejše ljudi na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Šele nato smo intervjuvali udeležence raziskave.

Tako smo prvo diskusijo fokusnih skupin izvedli 6.2.2008 s skupino osmih udeležencev izobraževanja, druga fokusna skupina je bila dne 4.4.2008 s skupino desetih udeležencev raziskovanja, tretja pa je potekala 5.5.2008 z desetimi neudeleženci izobraževanja. Tretjo skupino ljudi smo poiskali na način, da smo udeležence izobraževanja prosili, naj znance, ki se ne izobražujejo, vprašajo, ali bi bili pripravljene sodelovati v raziskavi, če nas lahko kontaktirajo.

Pred pričetkom diskusije fokusnih skupin smo udeležencem natanko pojasnili, kakšen je namen raziskave, kje in kako se bodo uporabili rezultati raziskave, zagotovili smo jim tudi anonimnost, saj jih po osebnih podatkih nismo povpraševali, zanimalo nas je zgolj njihovo razumevanje pojmov učenje in izobraževanje, njihovo razumevanje kakovosti življenja ter če in kako doživljajo vpliv vseživljenjskega učenja in izobraževanja na kakovost življenja. Zanimale so nas tudi ovire, zakaj se za izobraževanje ali učenje ne odločajo. Pogovor smo tudi snemali, za kar smo dobili predhodno soglasje udeležencev intervjuja.

Po zaključenih skupinskih intervjujih je sledil prepis razgovorov, temu pa je sledila analiza podatkov.

## 7 ANALIZA IN PREDSTAVITEV REZULTATOV

V sedmem poglavju predstavim rezultate kot odgovore na raziskovalna vprašanja skozi pridobljena mnenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju o izbranih temah in jih analiziram.

Pri kvalitativnem raziskovanju je podatkovno gradivo navadno zelo obsežno (protokoli intervjujev in opazovanj; razni drugi zapisi, ki nastanejo med zbiranjem podatkov; transkripcije magnetofonskih posnetkov; razni dnevniki ipd.). Postopek kvalitativne analize je težko strukturirati ustrezno za vse študije primerov, saj obdelava podatkov ni enaka pri vseh študijah primerov. Tako razlikujemo nekaj temeljnih sestavin celotne procedure analize podatkov po koncu njihovega zbiranja, ki sem jih uporabila tudi sama:

1. kompletiranje podatkovnega gradiva,
2. kategoriziranje in klasificiranje podatkov,
3. empirične ugotovitve, raziskovalne hipoteze in njihovo preverjanje (verificiranje) ter v zvezi s tem teoretične razlage empiričnih ugotovitev,
4. izdelava končne študije – poročila o raziskavi (Sagadin 2001, 18).

Na podlagi raziskovalnih vprašanj in kompletiranja podatkov, pridobljenih v fokusnih skupinah, sem kategorizirala in klasificirala zbrane podatke in tako oblikovala naslednje vsebinske kategorije:

1. Percepcija izobraževanja populacije v tretjem življenjskem obdobju.
2. Percepcija učenja populacije v tretjem življenjskem obdobju.
3. Percepcija kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.
4. Vpliv izobraževanja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.
5. Vpliv učenja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju.
6. Razlogi za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje.
7. Ovire za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje.

V raziskavi si prizadevamo, navaja Mesec (1998), da bi »dogodek, pojav, dogajanje ali ravnanje ne le klasificirali in pojmovno opisali, ampak da bi ga pojasnili. Morda je najpomembnejša značilnost kvalitativne raziskave prav ta, da privede do formuliranja in preveritve teorije, ki opisuje in pojasnjuje določen pojav ali ravnanje. Pri kvalitativni analizi ves čas ohranjamo stik s teorijo« (Kržin Stepišnik 2007, 57). Tako sem tudi sama v nadaljevanju pridobljena mnenja udeležencev raziskave, ki odgovarjajo na zastavljena raziskovalna vprašanja, teoretično podprla.

### 7.1 Percepcija izobraževanja populacije v tretjem življenjskem obdobju

Z raziskavo smo poskušali dobiti odgovore na vprašanje, kako ljudje v tretjem življenjskem obdobju razumejo pojem izobraževanje, ter ugotoviti, kdaj se po njihovem mnenju sami izobražujejo.

SLAVKO tako preveri svoje razumevanje pojma izobraževanje: *»Ali ni izobraževanje mogoče organizirano, oziroma osvajanje nekega znanja – organizirano?«*. Matija, ki je pred upokojitvijo delal v izobraževanju, se strinja: *»Jz mislim, da je izobraževanje institucionalno, učenje je pa neodvisno od tega.«*, kakor ugotavlja že Jelenc (2007, 34), da je izobraževanje proces, ki zajema pridobivanje znanja ter je največkrat strokovno organiziran, opredeljen s cilji, in organiziran od zunaj, kar potrđita tudi udeleženca razgovora, ki podata še najbolj natančno definicijo izobraževanja.

Večina izmed udeležencev diskusij se tako strinja, da se izobražujejo, kadar so vključeni v študijske kroške. Udeleženka, ki se izobražuje na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, KATICA, razmišlja tako: *»Potem je tretja univerza tud izobraževanje, a ne?«* in ANITA jo dopolni: *»Izobraževanje je pa zame to, kr hodim na tretjo univerzo, hodim tudi v center za aktivnosti starejših in tm je veliko teh aktivnosti in to. Tud računalnik sm se tm začela učit, zdej ga pa tud uporabljam, to pa je tud izobraževanje, ne«*. KARMEN, ki obiskuje predavanja iz književnosti, meni: *»Izobraževanje je – mi dobimo enga avtorja tukaj in o tem avtorju povemo določene stvari, se seznanmo, od kod prihaja, kakšen je njegov način pisanja, se izobražujemo o literaturi.«* In BERNARDA jo dopolni: *»Izobražujem se pa takrat, kadar moram povedat, v katero dobo spada ta pisatelj, hm, kaj je značilno za posamezno obdobje, kaj je značilno za ta roman in tako naprej. Takrat se izobražujem.«*

Izobraževanje odraslih namreč pomeni *»vse dejavnosti, v katerih sodelujejo odrasli z namenom, da bi si pridobili znanje, spretnosti, oblikovali stališča, vrednote«*, trdi Ličnova (2006, 16-17). KATICA, ki obiskuje predavanja iz medsebojnih odnosov, doživlja izobraževanje na tretji univerzi tako: *»Al pa tretja univerza, medsebojni odnosi, recimo kr jz hodim, ne. Ko je neki novga, ko se naučimo neki novga, je pa to izobraževanje.«* SLAVKO je prav tako mnenja, da je izobraževanje predvsem pridobivanje znanja: *»Ko se pa izobražujem, si pa širim znanje, hočem vedet nekej, ni pa nujno, da bom jz to juttr, pojutrišnjem uporabljal in koristu v vsakodnevnem življenju, ampak bom recimo samo v kontaktih z ljudmi s tem seznanjen.«*

Tudi ANDRAŽ meni, da se izobražuje na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, ko izpopolnjuje znanje angleškega jezika: *»Če, ampak če hočeš znanje, ki ga maš, še mal izboljšat, če se hočeš izobraževat, greš pa še mal na tretjo univerzo, da ti na lažji način nekdo kej prezentira al pa da lažje do tega prideš. K tisto, k je ena gospa rekla, da čitaš, pa čitaš. Jz lahko čitam tri dni tm iz interneta to, un, tret, sej vse dobiš dones tm gor, ampak to ni učenje, ne. To je informiranje v bistvu, ne, o tekočih zadeva in tko naprej, ne, ampak tm ozad je pa kup stvari, ki jih morš ti zraven obvladat, da se sploh tist lahko, kako bi reku, komuniciraš sploh z računalnikom. Ne morš ti komunicirat, če osnovnih stvari ne poznaš, ne. In to se lahko tle naučimo.«*



KARMEN pa pojem izobraževanje še najbolj asociira na šolo in meni: *»Izobraževala sm se pa v šoli, k me je preganjal, ko mi je dal popravni izpit, me je izobraževal, ker nisem samo klepetala v jeziku, ampak sm morala vedet vseh tistih 9 časov«*.

Iz razgovorov je razvidno, da pa nekateri udeleženci diskusij ne doživljajo izobraževanja kot organiziran in strukturiran proces in pogosto ne razlikujejo med pojmom izobraževanje in učenje, kakor ugotavlja tudi Pastulović (1998, v Jelenc 1998, 55), da *»izobraževanje in učenje nista dva nasprotujoča si pojma, ampak sta pojma, ki se ne samo dopolnjujeta, temveč se prežemata«*. Pastulović (prav tam) je tako prepričan, da je izobraževanje pravzaprav organizirano učenje, ki je usmerjeno k cilju. Izobraževanja torej ni brez učenja. Nasprotno pa obstaja učenje brez izobraževanja, saj je učenje širši pojem od izobraževanja. Tako razmišlja KARMEN: *»Izobraževanje potrebuje učenje, med tem ko učenje ni nujno, da potrebuje izobraževanje.«* in NEŽA doda: *»Vedno ko neki novga zveš, se izobražuješ in učiš hkrati. Tko. Zame se pa učenje in izobraževanje praktično poklapa. Ne morš dat narazen. Če se učiš tuj jezik, se ga učiš, ampak se potem tud izobražuješ. To sigurno. Če greš na kuharski tečaj, se ribe učiš pečit, se pa učiš samo praktično, ne, to ni glih izobraževanje ne vem kakšno, ampak poslušat umetnostno zgodovino al pa jz na razstavo potem, to je pa izobraževanje. Je pa to to. Praktično se poklapa.«* Dragica ugotavlja: *»Ja, jz pa pravim, da je izobrazba papir, a ne. Dobiš ena znanja, uči te pa življenje.«* BERNARDA je prav tako mnenja, da človeka uči življenje, izobraževanje pa je bolj namensko: *»Izobraževanje, bi rekla, je tudi to, če si postaviš neko nalogo pa jo tudi izpolniš, ne? Da si daš, tole vsebino hočem osvojiti, in to tudi dosežeš. To, bi rekla, je izobraževanje. Drugače pa, življenje nas vedno znova, seveda gradi, ne?«*.

ANDRAŽ razmišlja takole: *»Tretja univerza je lahko je eno in drugo (izobraževanje in učenje – opomba avtorja). Če si ti začetnik, ne. Drugo pa je, če že ti neki obvladaš, če hočeš samo naprej to nekako osvojiti bolj, kvalitetnejše, ne. Ja lahko pomaga h kvalitetnejšemu izražanju recimo v jeziku, k sigurno ne poznaš zadnjih novosti, kaj jz vem, računalnik gre naprej, gre jezik gre naprej, se izpopolnjuje, nove besede nastajajo in tega ti sigurno manjka, ne. In to je neke vrste izobraževanje, ki ti koristi v vsakdanjem življenju«*. MILKA se strinja in predstavi svoj pogled: *»To, kar pa zdej recimo delam, na tretji univerzi, ponavljam angleščino, ponavljam nemščino, pa me tud veseli, recimo berem kaj angleškega ali nemškega, se mi zdi, mi pomaga to k višji izobrazbi.«* Tudi Jelenc (2007, 35) se pri poimenovanju odloča za prednostno uporabo izraza *»izobraževanje«*, kadar je govora o bolj formalizirani dejavnosti, in za prednostno uporabo izraza *učenje*, kadar gre za manj formalizirano dejavnost. Ker tako izobraževanje kot učenje lahko vsebujeta formalen in neformalen vidik, je razlika med obema najočitnejša, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti posamezne dejavnosti. Izobraževanje se vedno zgodi z namenom, zato pravimo, da je zmeraj namembno, učenje pa je lahko namembno in nenamembno.

SLAVKU se zdi izobraževanje potrebno za pridobivanje novega znanja, ki ga bo potreboval v prihodnosti: *»Jz se bom neki nauču zato kr vem, da, ker sm se odloču, da bom to uporabljaj, da bom to neko rutino, ki se jo bom nauču, juttr, pojutrišnjem al pa petkrat na mesec, rabu in jo hočem znat.«* Tako potrjuje Delorsovo (1996, 77) trditev, da izobraževanje mora zagotoviti *»zemljevide«* tega zapletenega sveta in biti hkrati kompas, ki bo ljudem pomagal najti pravo pot.

Delors (1996, 94) predpostavlja še, da je *»vseživljenjsko izobraževanje nepretrgan proces, ki vsakemu posamezniku pomaga večati in prilagajati svoja znanja in spretnosti«*, kar s svojim razmišljanjem potrjuje ANDREJ: *»Izobraževanje pa je, če se odločiš, da boš se nauču, ne vem, enga tujga jezika al pa da ga boš spravu na bistveno višji nivo in se lotiš tega sistematično, ne. Pač. In to ni stvar ene urce al pa parih, ampak kr lahko večih let, da prideš do nekega višjega nivoja.«*

Nekaj udeležencev diskusij, pa je menilo celo, da se lahko človek tudi sam izobražuje. Tako razmišlja MILKA: *»No, jz bom en primer povedala, k mi pride na misel, kako da sm se izobrazla, k sm brala neko knjigo o nekem problemu. To mislim, da je blo izobraževanje iz sociološkega področja. To je blo izobraževanje, k sm recimo imela literarno delo, je pa blo mogoče mal bolj znanstveno. Lahko je izobraževanje. Sem šla s ciljem, ne,«* in tako asociira BERNARDO, ki s svojim mnenjem podpre Delorsovo (1996, 94) teorijo, da izobraževanje vpliva tudi na sposobnosti presoje in delovanja, ter mora *»vsem ljudem omogočati, da se zavedo sebe in okolja in odigrajo družbeno vlogo v širši skupnosti ter ugotavlja«*: *»A je lahko izobraževanje tud to, ne, ktere revije ima človk naročene in spremlja tisto vsebino. Se prav, da pridobivam nova znanja, ki mi lajšajo življenje, al pa si jst izboljšam način življenja in lahko ga izboljšam tud drugim ljudem, ker sem se neki naučila iz tistih člankov, recimo, ne?«*

Tudi MIRJANA se strinja, da se človek lahko sam izobražuje: *»Ja jz mislim, da je izobraževanje lahko bolj splošen pojem, zato ker se lahko človek sam izobražuje in ne recimo na predavanjih al pa recimo na šoli, na fakulteti in tako dalje. Lahko se recimo doma izobražuje tisto, kar mu leži, čita umetnostno zgodovino, kakšne enciklopedije čita, potem se s tem že izobrazil, ne, al pa čita, kaj jz vem, književnost čita, a ne. Čita karkoli, ne, in se lahko človk sam izobražuje, lahko se pa tud izobražuje tko kot recimo mi tlele na tretjem življenjskem obdobju. Medtem ko menim, da je učenje bolj, ne vem, jz tko mislim, bolj nekaj šolsko, ne. Da je bolj šolsko in da če se učiš, da morš ponavljat in recimo to nekaj obvladat. Recimo, če se pa tko izobražuješ, ti si prečital, prijetno ti je blo, nekaj ti je ostalo v spominu, nekaj pa ne. Tko mislim, da je to bolj širok pojem, ne, s tem da se velik ljudi samih izobražuje doma, ne, če so motivirani za to. Pa tud velik ljudi sami, kaj jz vem, prek interneta iščejo tisto, kar jih zanima, pa se, bi rekla, že kar tam izobrazijo. Sami si najdejo tisto področje, ki jih zanima in čitajo in tam se usmerjajo. Tko si jz to predstavljam.«*

SLAVKO razume pojem izobraževanja še širše kot le branje, po mnenju Ličnove (2006, 150) pa je to pravzaprav priložnostno učenje, ki zajema paleto različnih dejavnosti, ki niso

pripravljene z namenom izobraževalnih dejavnosti, in ravno zaradi tega nimajo oblikovanih izobraževalnih ciljev, izbranih vsebin in načrtovanih metod, a vseeno spodbujajo spremembo in implicirajo učenje. Med takšne dejavnosti lahko umeščamo: ustvarjanje ali obiskovanje predstav, koncertov, planinarjenje, sprehode. Zato pravimo, da se priložnostno učimo v zelo različnih okoljih – učenje lahko poteka povsem spontano in ga iz posameznika nepričakovano in nenačrtovano izvabi okolje. SLAVKO meni, da predstavlja izobraževanje: *»Celo množico stvari mogoče – gledališče, gledanje televizije, branje časopisov. Vse to je vsakodnevno izobraževanje. Spontano izobraževanje.«* MILKA pa meni: *»Prav tko, recimo za primer, vzamem recimo gledališki list za Dramo, kjer mam abonma, in ga skušam čim bolj prebrat, da si ustvarim eno sliko o tisti drami. Se mi zdi, da se s tem že naučim in izobrazim o pisatelju, o igri, o vsem tem. Tko, da jest mislm da nekak ne vidim tko razlike – učenje pa izobraževanje. Al pa, da je recimo učenje neka lestev, po kateri prideš do izobrazbe.«*

ZVEZDANA pa je celo prepričana, da se izobraževanje in učenje povsem prepletata in da, kadar se učiš, se tudi že izobražuješ: *»Mislim, da izobraževanje ni sam če hodiš na predavanja, mislim ni nujno, da je to ne vem kakšna umetnost, bi jz rekla, pa take neke višje cilje zasledovat. Sej ti se lahko tud med komunikacijo od nekoga neki naučiš in se tudi izobražuješ. Čist tko v medsebojnem odnosu. Nekdo ti pove neke izkušnje in s tem ti dobivaš neka nova znanja. Tko da to ni sam na tečajih in tko. Čist v komunikaciji. Medsebojno.«* S svojim razmišljanjem potrjuje teorijo Požarnikove (1998 v Jelenc 1998, 21) o učenju – učenje ni le individualen, temveč tudi socialen proces.

## **7.2 Percepcija učenja populacije v tretjem življenjskem obdobju**

Že Smith (1982 v Knowles idr. 2005, 10-11) ugotavlja, da je definicijo učenja težko oblikovati, saj zajema obvladovanje in obogatitev tega, kar posameznik že ve o čem, razširitev in razjasnitev pomena posameznikovih izkušenj. MIRJANA razmišlja takole: *»Temu (učenju – opomba avtorja) bi mrbit človk reku tud širjenje obzorja, ne.«*

To potrdi še KATICA, ki obiskuje predavanja iz medsebojnih odnosov in ki doživlja izobraževanje na tretji univerzi predvsem kot ozaveščanje oziroma nadgradnjo tega, kar v življenju že ve: *»Al pa medsebojni odnosi, recimo kr jz hodim, ne. To je v bistvu samo nadgradnja tega, kar mi v življenju vidmo, znamo, obvladamo, ne.«*

Učenje prav tako predstavlja organiziran in nameren proces preverjanja ustreznosti idej pri reševanju problemov (Knowles idr. 2005, 10-11), o čemer razmišlja ANDREJ: *»Novo parkirno hišo odprejo, ne, pa moreš že sam da not prideš, pa da pogruntaš vse tiste vstopne signale in to, pa kje plačat pa tko naprej, je že to spet neki se moreš naučit.«*, KATICA pa poda drugačen primer iz svojega življenja: *»Kaj pa recimo vrtnarjenje, ne, da ti pač – sej imaš tud vse sorte novih semen to, uno, nove stvari se uvajajo in ne morš ti tko tisto klasično kot pred 40 leti. S tem se tud v bistvu kej naučiš, ne?«*

Učenje se dogaja v času in prostoru, kjer človek biva, doživlja svoje okolje, se giblje, ustvarja; učenje je tako del vsakdanjega življenja, je prepričana Ličnova (2006, 21). Alenka takšno učenje doživlja takole: *»Zame je učenje vsak dan. Vsak dan se učimo. Učimo se živet. Kako se učimo? Ne samo, da se učimo delat stvari, ampak da se tud duhovno učimo, en drugega razumevat, ne, iz dneva v dan. Ker mi smo pač upokojenci, živimo s starimi ljudmi, jz recimo se velik ukvarjam v društvu upokojencev.«*, MIRAN pa pove: *»Učim se čez cel dan po malem. Kadar imam čas in kadar imam voljo. Pa televizijo gledam, k je prej nikol tolk nisem kot zdej, mal zadremam vmes, pa spet berem, pa grem na računalnik.«*. Tudi Matija pristavi, da je vsakodnevno učenje zanj samoumevno: *»Jz se pa učim po deseti. Takrat vzamem knjigo v roke in berem.«*

Za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja gre pri naključnem učenju, meni Jelenc (1991, 54-55). Predstavlja del vsakdanjega življenja ter vseživljenjskega učenja, saj poteka spontano in ni načrtovano, kar iz izkušenj potrди nekaj udeležencev diskusij, ki že imajo vnuke. KARMEN ugotavlja sledeče: *»Recimo, situacija učenja je, sej se mogoče smešno sliši, ampak, a, moja vnukinja je stara 2 leti. Ampak, s takim mejhnim otrokom se lahko mi ta stari učimo.«* Takšno učenje ni le učenje, temveč tudi »socialni odnos, saj je usmerjeno v osebnost človeka, ki se uči. Naključno učenje je proces skozi vse življenje, pri katerem posameznik oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, ipd.« še dodaja Jelenc (1991, 54–55). Dragica soglaša: *»Poleg tega se učiš tud v sami družini, ne. Jz imam dve vnukinji, ne, in se kr naprej učim. Kako se, kako se ti morš učit, vsak dan prilagajat mladim. Pa da veš, da ga ne kritiziraš.«* Tudi Lengrand (v Ličen 2006, 16) ugotavlja, da je »izobraževanje odraslih učenje, s katerim se človek moralno, intelektualno in čustveno dopolni«.

ALEKSANDRA razume pojem učenja še širše – ne le da se učimo znotraj družine, pač pa se lahko učimo od vseh ljudi: *»Jaz pravim, da se učimo vsak dan. In učiš se, ko opazuješ, ko se poskušaš vživet v obdobju, tako kot je danes, ker je popolnoma drugačno, kot takrat, ko smo bili mi mladi, se prilagajaš in se s tem tudi učiš. In nato se učiš tudi na cesti, ko opazuješ. Prav povsod, v stiku z ljudmi se učiš. Tudi recimo tu pri tem krožku se veliko učimo in tudi izobražujemo.«* Tako ugotavlja tudi Požarnikova (1998 v Jelenc 1998, 21), da učenje ni le »individualen, temveč tudi socialen proces; v skupinskem sodelovanju, interakciji in dialogu luščimo pomen naučenega«, s čimer soglaša tudi KARMEN: *»Obenem, ko pa mi potem komentiramo tisto besedilo (prebrano knjigo – opomba avtorja), se pa učimo. To, se mi zdi, je pa učenje. Vsak teden se izobražujemo in učimo hkrati. Tko jaz to doživljam.«*, BERNARDA pa doda: *»Jaz se pri tem krožku učim, ko poslušam, kako vsaka posamezna pove svoj odnos do kakšnega problema in to je zame fantastično. Čist drugače, recimo – jaz imam takšen odnos in potem jaz izvem še pet, šest drugih odnosov, ne in potem to razmišljaš«*, kar ugotavljata tudi Bogatajeva in Findeisnova (2008), ki sta prepričani, da ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju in krepitvi socialnih omrežij »kolektivno učenje, zlasti učenje drug od drugega,

ko lahko udeleženci tega učenja izrazijo, izmenjujejo in širijo svoje izkušnje in znanje ter na osnovi tega delujejo« (Bogataj in Findeisen 2008, 37).

KARMEN je prav tako prepričana, da se uči iz okolja: *»Meni je pa učenje jezika recimo tko k sm bla v stiku, kr sm živela na dvojezičnem območju in sm nehote italjanščino sprejemala, učila sm se je tko s televizije, z radia, to sm se ga tko učila, mimogrede.«* Po mnenju Jelenca (2007, 35) gre pri učenju tako za dejavnosti, ki potekajo neformalizirano (brez forme, aformalno) in tudi naključno (to pomeni, da namen in cilj takšnega učenja nista vnaprej določena). Za tovrstno učenje je še značilno, da se učimo neposredno iz socialnega in fizičnega okolja, kjer se učimo skozi izkušnje in z zgledi.

Tudi MILKA je mnenja, da je učenje lahko spontano: *»Če se učim, recimo angleščino, ne, pa tud vse drugo, tud če berem, pa to, se mi pa zdi, da to ni učenje, ampak je pač, grem skozi življenje, odpirajo se mi novi pogledi, hm, neki dons drugače razumem, to, kar sem nekaj prebrala, čeprav dojemam življenje na način z večjo razgledanostjo, al kako bi rekla. Pa ne, to ne sprejemam kot učenje, ne, ampak kot življenje, preprosto.«* Starejši odrasli uporabnost učenja in izobraževanja merijo s tem, je prepričan Brečko (1998, 133), koliko jim *»pomaga razumeti celoto lastnega življenja, socialno okolje, odnose z drugimi ljudmi«*.

Udeleženci diskusij glede učenja tudi soglašajo s tem, da se človek v današnjem času vsega ne more naučiti vnaprej, kar predpostavlja že Ramovš (2003, 68-69), ki meni, da je vseživljenjsko učenje *»izrazita kulturno zgodovinska potreba«*, ki jo je prineslo današnje informacijsko obdobje, saj informacije in znanje, ki je potrebno že za obvladovanje vsakdanjih življenjskih nalog, zastarevajo na kratek rok, vsekakor pa v nekaj letih. ANDREJ je prepričan: *»V učenje nas okolje sili, kokr pa, mhm, za izobraževanje se pa sami bolj odločamo,«* s čimer soglašata tudi SLAVKO: *»Mogoče je učenje majčken bolj kot obveza, nekej kar mormo, pa ne prav radi, medtem ko je izobraževanje, izobraževanje je pa lahko recimo spontano al pa načrtno.«*

Tudi Matija ugotavlja, da se danes ne moreš naučiti vsega vnaprej in predstavi svojo izkušnjo z vrtnarjenjem, ko je želel kupiti strup proti listnatim ušem: *»Pa še to sm se spomnu, ko sm hotu kupit strup proti listnim ušem, pa pridem v trgovino, pa me gospa vpraša, če imam izkaznico. Kakšno izkaznico? Pa sm zvedel, da moram v šolo, če hočem kupit eno majhno stekleničko strupa za listne uši. Pa mam vrt že leta.«*

Nekateri izmed naših sogovornikov, so še prepričani, da je učenje bolj *»praktično«* od izobraževanja. Tako je ANDREJ izpostavil svoj pogled: *»No, če jz začnem. Za mene je učenje – dobiš nov model mobilnega telefončka, ki ima neki novih funkcij, ki jih moreš pa še osvojiti od začetka. In potem k se jih naučiš, jih recimo znaš, ne. To je učenje, ne.«* Tudi Feinstein in drugi (2003, 5-10) predpostavljajo, da se učinki učenja odraslih kažejo skozi šest različnih *»kanalov«* in eden izmed njih so učinki, ki so povezani z razvojem in specifičnimi veščinami, kar pomeni, da gre za razvoj veščin in spretnosti pri uporabi informacijske tehnologije. Tako

razmišlja tudi ANITA: *»Ja, jz bi pa tkole rekla. Zame je učenje vse to, če nek nov aparat kupim, pa se moram naučit, kako upravljat z njim, ne, tista navodila prevest. To se mi zdi, da je neko učenje.«*

Maruša pa dojema učenje kot: *»Jz imam pa občutek, da se učim, kar delam z rokami. Oblikujem, tipkam, no tud računalnik sm se učila in ne izobraževala, kr delaš, tipkaš z rokami,«* kar ugotavljajo tudi Knowles in drugi (2005, 10-11), da je učenje proces, kjer se doseže spremembe v vedenju, znanju in veščinah. Aljoša nam je predstavil svojo izkušnjo praktičnega učenja: *»Imam pa izkušnjo učenja, neposrednega, ki ga prej takšnega nisem imel. Ker sem pač bil prisiljen, da sem tam na deželi sestavil iz lesa en okvir, en plato majhen z enimi potrebnimi dvanajstimi žebli. Jaz sem jih porabil 24, ker sem jih mal polomu, pa prste opraskal. Ampak izkušnja je ta, ne, čeprav sem gledal mnogo časa, kako se zabija, gledal druge, tega potem sam nism znal.«* Tako pravi tudi Požarnikova (1998 v Jelenc 1998, 21), da *»učenje ni le sprejemanje objektivnega znanja in resnic drugih, temveč je samostojna, aktivna (re)konstrukcija idej in (po)ustvarjanje lastnega znanja«*.

BERNARDA pa razume učenje nekoliko drugače in poudari, da ga dojema kot proces pridobivanja znanja, ki je domača aktivnost, saj se na predavanja za tretjo univerzo prej pripravi doma: *»Ja, se mormo tudi pripravt. Če hočmo resno sodelovat in če hočeš neki imet od tega, moraš gradivo prebrat. In to branje ni samo tako, da boš bral, ampak moraš razumsko brat in jz si delam tudi zapiske, jz si pišem kaj, kar mi je všeč, si tudi zabeležim in tako naprej. Tko se učim.«* Tudi Maruša se uči doma sama: *»Zame učenje v tem trenutku je to, da se učim sama, doma nemščino. To je zame učenje. Učim se.«*

### **7.3 Percepcija kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju**

Udeleženci skupinskih intervjujev so nam v diskusiji razkrili, kako doživljajo kakovost življenja in skozi povedano potrdili, kar so ugotovili številni raziskovalci, da je kakovostna starost delovna, dejavna, razgibana, ustvarjalna (Ball idr. 2000, Ramovš 2003, Kane in Kane 2000 ter drugi).

Kane in Kane (2000) ter Ball (2000) s sodelavci so odkrili več področij kakovosti življenja, ki so jih opisali tudi udeleženci intervjuja. Gre za psihološko dobro počutje in ALEKSANDRA ga doživlja kot: *»Zdejle v tej dobi k sm, doživljam najlepše stvari svojga življenja. Človek ima časa za razmislek, za premišljevanje, za branje, za svoje hobije, ki jih poprej niti nisem mogla opravljat.«* KARMEN pa opiše svoje doživljanje takole: *»Kvalitetno živim zato, ker ko zjutraj vstanem, si rečem, uaaa, kak lep dan je pred menoj, in je potem res lep dan in živim tako življenje, ki me izpolnjuje in osrečuje.«* in Alenka doda: *»Ja veste za to (za kakovost življenja – opomba avtorja), za to lahko vsak marsikaj nardi za sebe. Če bi se tisti zjutraj naravnal na pozitivno, bi reku: jz se pa dones dobro počutim, čeprav se mogoče ne tolk, ampak jz se pa dones dobro počutim in želim se dobro počutit, jz bom pa neki nardila za sebe in grem lahko*

*na sprehod, lahko pomagam, lahko si delo naštimam al karkoli, bom neki nardila za sebe in bom pozabila na bolezen in bom to prešla. Kr ti lahko iz pozitivne energije črpaš in sebe polniš s pozitivno energijo. No vsaj jz delam tko.»* Podobno meni tudi Branka: *»No in zdej k sm v pokoju, sm se naučila res, da je potrebno nekej za svoje zdravje nardit, da je potrebno pozitivno gledanje in da se zjutrej zbudiš in rečeš: kaj bom naredu zase oziroma kaj me čaka in se razveselim novga dne.«*

ZVEZDANA pa se dobro počuti kadar: *»Zame je kvaliteta ena dobra psihofizična kondicija, bi se rekel, da lahko zase skrbim, pa da sm pozitivno naravnana, tko da znam v majhnih stvareh uživat, da ne rabim ne vem kaj, da imam svoje potrebe zadovoljene, ne sam tiste najbolj osnovne, majčken več že, da se v svojem okolju lepo počutim in da se tud tisti k so s tabo skup, zarad tebe boljš počutjo. Al dobr vsaj. Tko.»* MIRJANA pa priznava, da: *»Ja moram priznat, odkar sm v penziji, zdej že neki let, sm z malim zadovoljna. Grem na tržnico, vse je drago, na koncu si kupim eno vrtnico in tisto vrtnico doma gledam in sm srečna. To mislim rečt, take malenkosti, vrtnica, neka malenkost mi je čedalje bolj pomembna in sm čedalje bolj zadovoljna, sm ugotovila, z majhnim.«* In NEŽA jo dopolnjuje: *»Jz preišlujem, pa pravim – jz imam pa čist vse, kar rabim. Jz sploh nč ne rabim imet tolk dnarja, sam skrbel bi me, ne. To je tko kot tista pravljica »Srajca srečnega človeka«, če jo poznate, k je kralj hotu imet srajco srečnega človeka, pa so tm enga drvarja, k je drva sekal, slekli, pa ni imel nobenih skrbi, pa srečen je bil.«* Aljoša pa meni: *»Če imaš prevelika pričakovanja, potem ni nujno, da si zadovoljen. Prej smo govorili o dnarju – vse je relativno. Ni samo od dnarja odvisno, kako živiš, ampak tud od pričakovanj.«* Tudi MILKA soglaša: *»Jz mislim, da je to kvaliteta, da si sposoben si tko osmislit življenje, da si v pogojih, k jih maš, ne, zadovoljen.«* Branka še dodaja: *»Da sm sedaj, ko nisem več v službi, da sm mnogo bolj strpna. Strpna do sebe, strpna do ljudi, in da me tiste malenkosti res, ki so me prej včasih mogoče motile in sm reagirala takoj, me zdaj ne – toliko ne vznemirijo in si mislim: dobro, ni potrebno, da se zaradi tega sekiram, to ni moja stvar.«*

MILKA pa navaja duhovno dobro počutje kot ga opredelita Kane in Kane (2000): *»Če si se sposoben vsak dan, tud se včasih potrudit, seveda bolezen pride, to boli, un boli, razne ovire pridejo, ampak človk se ne sme zapustit, tko da bi reku, zdejle pa ni več možnosti. Vedno so še možnosti, jz pravim, dokler diham, upam, ne, vedno je možnost, kej lepga doživet, seveda zato je pa potrebno tudi kej nardit.«*

Prav tako udeleženci diskusij soglašajo s tem, da sta za kakovostno življenje v tretjem življenjskem obdobju zelo pomembna neodvisnost in avtonomija (po Ball idr. 2000, Kane in Kane 2000), kar za MIRANA predstavlja: *»Srečen sem, da si lahko vse sam nardim, ker živim sam.«* In SLAVKO soglaša: *»Je lepo, če smo sposobni sami sebe »komandirat«, da rečem po domače.«* ANDRAŽ pa dodaja: *»Pa da nisi odvisen od drugih, čim dlj želiš bit samosvoj, da si sam seb pomagaš, da tiste osnovne človeške potrebe zadovoljiš, kot hoja, kaj jz vem, da nisi, da ne zboliš, če se le da, da se giblješ, v tem smislu da si fit tud tko fizično kot psihično.«*

NATAŠA pa si želi: *»Tko da bi jz bla čim dlj samostojna, ne od drugih odvisna, ker to je grozno, če si celo življenje sam, skoz si se sam vse uštimal, pa da bi zdej mogu naenkrat v tist nivo pridet, k bi bil čist nezmožen, da bi enga mogla prosit za kozarc vode, da ne bi jz mogla narest.«*

Udeleženci diskusij doživljajo kakovost še skozi družabne dejavnosti, družbene odnose in interakcije med ljudmi, pomoč drugim, biti drugim potreben, ohraniti družabništvo (po Ball idr. 2000 ter Kane in Kane 2000). Tako KARMEN doživlja kot zelo pomembne odnose z drugimi ljudmi: *»Jaz imam še nekaj za opozorit, kaj se zdi men kvaliteta življenja: prijatelje imet. To, se mi zdi, je res izjemna kvaliteta, mogoče zato, k mam tako srečo, da mam še iz študijskih, študentskih let, dve zelo dobri prijatelji. Poleg tega se z možem zelo lepo razumem in sem hvaležna, da se mava fajn.«* ALEKSANDRA pove, da svoje potrebe po druženju zadovolji na različne načine: *»Recimo moj bralni interes zadovoljujem tukaj (na tretji univerzi – opomba avtorja), svoj sprehajalni s štirimi souličnimi gospemi, fitnes imamo spet svojo družbo, smo vsi z različnih vetrov, ampak ga ni dneva, da ne bi pol ure posedeli in poklepetali. To mi polepša dneve.«* Tudi Maruša soglaša: *»Zame je pa kvaliteta, da si izberem družbo, da si zberem prijatelce, da se dobimo nekdanji sodelavci vsak tretji torek v mescu, da lahko pokličem brata kadarkoli... Skratka, da počnem veliko stvari, ki me veselijo, z ljudmi, ki si jih zberem.«*

ZVEZDANA odnose doživlja: *»En občutek pripadnosti, pa da te sprejemajo, to da je v družini uredu, to se mi zdi zelo kvaliteta življenja. Eni uredu medsebojni odnosi pa ena pozitivna naravnost, da ne gledaš sam, kaj je vse narobe, ampak da znaš videt tud, kaj je lušten.«* ANDRAŽ še pripomni: *»Pa da znaš zadovoljstvo pokazat.«* ANITA pa meni: *»Jz sm recimo cel dan srečna, če me zjutraj v avtobusu kdo lepo ogovori, ne.«*

Občutek, da si koristen oziroma nekomu potreben izraža večina udeležencev intervjujev. ANDREJ pove: *»Po moje je kakovost, ne, da si tud še nekomu potreben, ne. Ne samo da vegetiraš, ampak da živiš, ne, da je nekdo drug okol tebe, ne, torej enako razmišlja, da je dobr, da si ti na svetu.«* SLAVKO doda: *»Je lepo, da smo nekomu potrebni, krasno.«*, MIRJANA pa meni: *»Pa tud medsebojni odnosi, so mi tud zelo važni v familiji.«* Doroteja ugotavlja: *»Tud dones se še vedno odlično počutim, najbolj se pa počutim koristna, če lahko kej nardim za svoje domače, za družino, da lahko jz kej namesto njih nardim, veste mladi so dones tko zaposleni.«* In ANDRAŽ dopolni: *»Da imaš, kaj jz vem, družino, nekako da si potreben, da otroc vidjo, da ti lahko še kej nardiš tud za njih.«*

Izjemen doprinos na kakovost življenja udeleženci diskusij pripisujejo tudi različnim aktivnostim. Long in Lawton ugotavljata, da biti aktiven in koristen ne pomeni zgolj nekaj početi, ampak gre za neko smiselno aktivnost (po Ball idr. 2000), ki pomeni posamezniku *»intrinzično zadovoljstvo«*, kar potrjuje KARMEN: *»Jaz živim kvalitetno. Živim kvalitetno, zato ker hodim smučat in mi je to v veliko veselje in ker grem dostikrat na morje, ker obožujem morje. Je pa zvišana moja kvaliteta življenja tudi s tem, ko sem dobila vnuke. Te*



sreče, k jo lahko z njimi doživljaš, ko počneš različne reči, to je, to je nepopisna čustvena kvaliteta.« ALEKSANDRA razmišlja takole:« Da sem lahko aktivna v tistem, kar mi lepša življenje,« ANITA pa dodaja: »Pa to, če nekdo kej zboli, ne, da mu pač pomagamo, če je potreben kakšne pomoči, drugič bo pa on men pomagal, ne, ker jz recimo živim sama, ne.« MIRJANA občuti kakovost v naslednjih aktivnostih: »So pa tud taka zadovoljstva, kaj bi jz rekla, mal u gledališče al kej takega, al pa na sprehod popoldne za eno urco. Mislim rečt, to so ena taka majhna zadovoljstva, ki me izpolnijo.«

Užitek (po Kane in Kane 2000) je naslednja izmed kategorij kakovosti življenja, ki jo Dragica doživlja kot: »Jz mislim, da živim kvalitetno. S kolegico greva vn, pa v kino, pa v gledališče...,« SLAVKO pa razmišlja: »Lepo je pa tud, če znamo spoznavat in uživat v vrednotah bodisi v umetnosti, v literaturi, v odnosih z ljudmi, v novih spoznanjih, v odkritjih, v novih dosežkih tehnike in tako naprej. Da to lahko registriramo, da se temu lahko recmo začudmo in smo navdušeni nad tem.« in ANDRAŽ doda: »Da uživaš v tem, da še neki spoznavaš, da kej novga odkriješ, da nekej delaš, da nekej še ustvarjaš.«

Long in Lawton pod kakovost življenja uvrščata še razvojne dejavnosti, kamor umestita: biti ustvarjalni, učiti se in ostati mentalno dejaven, skrbeti za zdravje in fizično kondicijo. Tudi Ball (2000) s sodelavci meni, da so kognitivne sposobnosti še eden izmed dejavnikov kakovostne starosti. NEŽA je prepričana: »Psihične potrebe mam pa zadovoljene – to, da ne pozabljam, da nisem pozabljiva, skratka, da lahko čist samostojno živim.« MIRAN razmišlja: »Pred dvema leti me je kap zadela, sm se mogu naučit brat na novo, pisat se pa zdej učim.«

Tudi zdravje (po Bowling idr. 2003, 269–306) ima zelo pomembno vlogo za kakovostno življenje in udeleženci intervjujev soglašajo z MILKO, ki meni, da je za kakovost njenega življenja pomembno: »Zdravje in dobri medsebojni odnosi. Zvečer, k sem pa že v postli, pa še mal tko analiziraš dan, o, pa rečem, sej je kar dobro, sam, da je še tako, da sem še tok pri zdravju, da vse to zmorem.« KARMEN, ki je prepričana, da: »Kvaliteta na prvem mestu je zdravje, ker vse drugo potem lahko lažje izvedeš, ne? Brez zdravja tko ne moreš nič, ne?«

Ball (2000) s sodelavci definira še eno kategorijo: »telesno funkcioniranje« kot enega izmed dejavnikov kakovostnega življenja, kar potrjuje ANITA: »...potem tm hodim na telovadbo, na plesne vaje, na računalništvo.« Tudi NATAŠI se zdi telesno funkcioniranje izjemnega pomena: »Jz, zdej k sm že tolk stara, sm rekla, zdej morm pa jz velik nase gledat, da bom tole kondicijo, kolkr sm jo že imela, ohranila čim dlj. No potem sm šla na pohode, v hribe in tko naprej, da sm skoz jz trenirala hojo, da bi me noge čim dlj časa nesle.« Maruša dodaja: »Jz imam pa 15 telovadnih vaj, k jih delam, in hodim peš – kamorkoli. Če ne bi bla pozitivna, ne bi to delala. Že od mojga 15 leta naprej. Redna telovadba. Vsako jutro tuširanje z mrzlo vodo (smeh). Ja, še vedno. Ima 19 stopinj morje, jz še vedno skočim v vodo, še vedno na glavo skačem, odplavam 2 urci, tako, ampak neki nardim zase.« Telesno funkcioniranje je pomembno tudi za NEŽO: »Jz mislim, da kvalitetno živi tist, katerega fizične, psihične in čustvene potrebe so zadovoljene, ko smatra, da so zadovoljene. Fizično recimo, da grem na

*en hrib, na katerega si jz zaželim it. Pa postavim sama to mejo, ne. Če je to Rudnica, je to Rudnica, če je pa Triglav, je pa Triglav. Odvisno, kaj si takrat zaželim.«. Tudi ALEKSANDRA je aktivna: »Zdej mam čas na fitnes hodit, vsak dan pet kilometrov prepešačim, hodim h književnosti, v svet hodim, ga spoznavam, kar prej ni bilo mogoče zaradi drugih obveznosti. Zato lahko rečem, da sm zadovoljna.«.*

Kane in Kane (2000) pa menita, da za ljudi v tretjem življenjskem obdobju predstavlja kakovost življenja že sama zmožnost funkcioniranja, čemur pritrdi Zdenka: *»Zame je kakovost, da si aktiven, da ne obsediš. Da neki počneš, kar te veseli, skratka da nisi pri miru.«.*

Ball (2000) s sodelavci poudarja tudi pomen individualnosti in Nuša poudari: *»Zahtevat od sebe sam tolk, kolkr si sam zmožen. Tako, sam si meje postaviš.«.* Maruša pa razmišlja: *»Zame je pa kvaliteta, da lahko zjutraj vstanem kadar hočem, da grem spat kadar hočem, a ne, da si zberem kaj bom pravzaprav počela.«.* In ANDREJ ugotavlja: *»Ja, men je ena stvar v mojem življenju še pomembna – imam, sm še zlo mal cajta u penziji – pomembno je, da znaš ti v bistvu nehat tekmovat s tistimi, kateri pravzaprav niso več v tvoji kategoriji.«.* ANDRAŽ pa opozarja tudi na dostojanstvo: *»Nekako se ti ne sme tempo življenja ustavit, da se zanemariš, kaj jz vem, da sam sebe ne zapustiš popolnoma.«.*

Naslednja izmed kategorij kakovosti življenja je udobje (po Ball in drugi 2000), ki ga KARMEN razume kot: *»Ampak, kvaliteto življenja vseeno tudi pogojujem z materialnimi dobrinami, ne.«.* BERNARDA pa dodaja: *»Mam tolk, da lahko delam, kar rada delam pa kr mi je dobro.«.* Maruša pa razmišlja: *»Jz mislim, da je (kakovost življenja – opomba avtorja) odvisna tud od denarja, ki ga imamo. Ampak jz si pa rada kupim novo bluzo. Ampak tud delam poleti, da še neki zaslužim. No, pa ne sam zato, a ne, ampak ker mi je to v veselje.«.* Matija pa pove: *»Se nama je z ženo kvaliteta življenja popravla (smeh) in si lahko več privoščiva, kam greva, parkrat na leto greva tud v toplice.«.*

#### **7.4 Vpliv izobraževanja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju**

Kakovostno izobraževanje starejših poteka takrat, kadar »izhaja iz starejših samih, takrat ko se z učenjem vzpostavljajo osebni odnosi in se podaljšujejo v življenje,« ugotavlja Findeisnova (1999, 44–55) kar potrjujejo tudi naši sogovorniki. Tako razmišlja ZVEZDANA: *»Jz mislim, da tko, da je ena velika vrednost to kot, jz recimo v dva tečaja hodim, to nekako že 10 let in imamo pa recimo osem ljudi, no recmo da je osem ljudi v vsakem tečaju, to se prav 16 ljudi in naši odnosi so čedalje bolj globlji, niso to neki površinski odnosi med nami, a ne, pa če v vsaki grupi imaš 3, s katerimi si zelo, kako bi rekla, neposreden oziroma se zgovarjaš, to kr velik pridobiš. Ker smo tko res navezal stike, pa še možovi so navezal stike in tko naprej.*

*Tko da se je to druženje, se mi zdi, poglobljaj, daje pa tud ene take izkušnje življenjske, se mi zdi.«.*

Izobraževanje naj bi omogočalo druženje in vpetost v okolje po mnenju Ličnove (2006, 183), kar viša kakovost življenja, kot to potrdi ANDRAŽ: *»Mi gremo po angleščini, po angleščini gremo zmerej kele na čajček, pa pol tm debatiramo še eno uro, ne. Običajno, ne. To je druženje. Je sproščen še bolj ko tukej. To je tist – medsebojni odnosi pa neko komuniciranje.«.*

MILKA pa je prepričana: *»Neki za svojo dušo nardim, ko se izobražujem. Ampak to nardim na način, da sem tud v družbi, da sm z ljudmi, ne, da jim to lahko povem, kako stvari razumem, kako čutim, kaj me zanima in to je tisto, kar mi dela pestro življenje tudi zdaj, nč manj kolkr prej, bi jz rekla, ne. In sama mislim, sm zadovoljna z življenjem,«* s čimer soglaša tudi Findeisnova (1999, 44–55), ki meni, da v izobraževanju starejših odraslih tako *»poskušamo priklicati to, kar je že v človeku.«.*

Izobraževanje, poleg druženja, na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju, po mnenju Findeisnove (1999), vpliva tako, da se posameznik v tretjem življenjskem obdobju lahko potrjuje skozi učenje o čemer razmišlja KARMEN: *»Poleg tega, je, hm...mojo kvaliteto življenja višajo tile krožki, zato ker tule živim duhovno zelo bogato življenje; ker dajem in dobivam. S tem, ko oni povejo svoj vidik na prebrano besedilo, jaz ogromno pridobim in uživam,«* kar potrujeta s svojo raziskavo tudi Dench in Reagan (2000), kjer udeleženci raziskave potrjujejo pozitiven vpliv učenja na uživanje življenja.

Izobraževanje daje tudi možnost potrjevanja skozi odgovornost za druge člane študijske skupine ali morda širše socialno okolje, predpostavlja Findeisnova (1999, 66), o čemer govori MIRJANA: *»Ja mi, ki hodimo na medsebojne odnose, veliko lažje razumevamo sebe. Predvsem svoja dejanja lažje razumevam...,«* kar ugotavljata s svojo raziskavo tudi Dench in Reagan (2000), kjer udeleženci raziskave potrjujejo pozitiven vpliv učenja na kakovost življenja skozi dojetanje samega sebe. MIRJANA še doda: *»Včasih pa tudi druge lažje razumevam. Sm zelo zadovoljna, da sm marsikaj zvedla o obnašanju ljudi.«*

Findeisnova (1999, 66) je še prepričana, da je *»izobraževanje v poznejših letih lahko pomemben vir vzpostavljanja nove identitete«,* čemur pritrjuje BERNARDA: *»Izobraževanje ti pa, bi rekla, zlo širi zmožnost dojetanja življenja, kar te osrečuje, ne. Al pa, bi rekla, imaš bolj polno življenje, če več stvari razumeš, z veliko več zornih kotov lahko stvar ocenjuješ, ne, in življenje bolj razumemo, naše medsebojne odnose razumemo, smo lahko bolj strpni, ker smo se bolj sposobni vživljati v soljudi al pa bolj vemo, kaj vse ljudi vodi do tega, da so taki in drugačni, ne, in strpnost je, ko se navadimo strpnosti, to je tudi kvaliteta življenja, ne.«*

V učnih skupinah najde odziv nase tudi ANGELCA: *»Potem sm prišla v ta krožek, sm bla zelo in še dones sm zelo zadovoljna in tako. In marsikaterim tud to priporočam, knjige pa*

*soočanje z ljudmi, pa magari samo za pol urce na klepet. Ampak če grem v tak prazen klepet, samo da je tisto opravljanje, to mi ni všeč. Jz hočem iz vsebine nekej odnest. In sem zadovoljna s temu, kar imam.»*

Uspehi (po Withnall 2000, 295) Univerze za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji, Veliki Britaniji in Avstraliji ter uspehi ostalih podobnih oblik informalnega učenja so pokazali, da so v pomoč nekaterim starejšim ljudem pri oblikovanju identitete po upokojitvi. ANDREJ pove: *»Noben od nas najbrž ne misli, da je kakovost njegovega življenja z vključevanjem v izobraževanje po upokojitvi, ostala enaka, al pa da je celo padla. Vsi verjetno mislimo, da je ta kakovost sigurno zrasla, ne. To definitivno, če ne brez tega ne bi niti vztrajali. Kot sm reku – od tega, da se lahko družiš, komuniciraš, da lažje spoznaš reakcije drugih. Vse to so velike kvalitete, a ne. Ob tem, mi tukej imamo angleško konverzacijo, zraven pa obdelamo še vsaj 10, 15 al pa 20 drugih tem, vse mogoče govorimo, vsak o svojih izkušnjah govori in vsi skoz to neki pridobivamo, a ne.»*

KARMEN vidi doprinos izobraževanja na kakovost njenega življenja, ker ji dviguje samozavest, kar opiše takole: *»Izobraževanje, se mi zdi, da mi dviga samozavest, mi dviga samozavest v določenem krogu ljudi, ki se o eni stvari pogovarjajo, in jaz sem se izobraževala tudi na določenem področju, se lahko vključim v debato in potem vpliva na mojo samozavest. Recimo, če se izobražujem pa če se mi s tem dviga samozavest, pa si jest upam, recimo namesto, da bi ostala doma, ker se bodo tm taki in taki ljudje zbrali, dviga mojo kvaliteto življenja, ker se jest upam vključit k tem ljudem, grem na to srečanje in, in tam še marsikaj doživim in to je kvalitetno veliko bolj, kot če bi doma sedela pa gledala tm eno limonado,«* kar potrjuje tudi Kranjčeva (1999, 7) skozi svojo večletno prakso, kjer ugotavlja, da so se tisti ljudje v tretjem življenjskem obdobju, ki se izobražujejo tudi osebno spremenili, so bolj veseli, samozavestni, spet načrtujejo prihodnost in ne *»čepijo samo doma«*. Do enakih ugotovitev, da izobraževanje dviguje samozavest, sta prišla v svoji raziskavi tudi Dench in Reagan (2000).

Življenjsko zadovoljstvo, ugotavlja Withnallova (2000, 291–295), izvira iz družbenih interakcij in aktivne udeležbe v družbi, tako da je lahko obdobje po upokojitvi zapolnjeno, kreativno in pozitivno doživeto. Teorija aktivnosti namreč vidi življenje starejših ljudi kot čas potenciala individualne rasti in obnovljenih družbenih odnosov. BERNARDA ugotavlja: *»No, za to obdobje, pa se mi zdi, da je človek v tem obdobju najsrečnejši, če živi tako, da ima občutek, da je še koristen, da lahko še nekomu pomaga, da imaš ta občutek in da ne živiš samo tja v tri dni, da samo ješ in spiš, ampak da si ustvarjalen, da nekaj počneš. Recimo, tretja univerza, če recimo, to je zelo uredi za starejšo generacijo.»* V teoriji aktivnosti obstaja namreč domneva, da lahko izobraževanje prispeva k boljšemu zdravju, dobremu počutju in osebni zadovoljstvu v tretjem življenjskem obdobju.

## 7.5 Vpliv učenja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju

»Starost pride sama od sebe, toda ne kakovostna starost; nanjo se je treba zavestno pripraviti«, ugotavlja Ramovš (2003, 51), s čimer v nadaljevanju soglašajo tudi naši sogovorniki.

Po mnenju Feinsteina, Hammondove, Woodsove, Prestona, in Bynnera (2003, 5–10) je eden izmed vplivov učenja na kakovost življenja tudi osebna rast ali razvoj, ki se kaže preko čustvene prožnosti, osebne učinkovitosti in dobrega počutja. Gre naprimer za globlje razumevanje družbenega okolja in tako omogoča posameznikom, da osmislijo svoje življenje. MILKA tak vpliv učenja na kakovost življenja doživlja kot duhovno rast: »*Lahko branje, ne, če dobiš knjige, ne, ki podpirajo razglede o življenju, nova spoznanja, človek bi se počutil, kot da duhovno raste, ne. To je to, da duhovno raste, bi rekla, to da se nekemu idealu približuje, čeprout se nikol ne bo približal. Ampak je to pot, ki osrečuje.*« Enako ugotavlja tudi Withnallove (2000, 291–295), da učenje ponuja starejšim ljudem priložnost za osebni razvoj, o čemer razmišlja tudi KATICA: »*Ko pridem domov, preberem tist predavanje, ampak pol, ko začneš razmišljat, pa se najdeš v tem kontekstu – dobr, sej to smo se dons učil, logično, ne. Tko življenjsko je to učenje, ne sam tist – teorija, in v tem uživam.*«

Po ugotovitvah Withnallove (2000, 291–295) učenje v tretjem življenjskem obdobju lahko vsebuje tudi individualen odraz življenjskih spoznanj, kar pripelje do boljšega razumevanja sebe in boljšega vpogleda vase, kar viša kakovost življenja, čemur pritrjuje NATAŠA: »*Sm šla v tečaj za medsebojne odnose. No in zdej to jz obiskujem, pa vam povem da marsikakšno stvar, k sm včasih zmeram rekla – pa zakaj tko – sm na tem tečaju marsiktero reč razkrila zakaj. Res. Ker takrat mora človek čist drugač razmišljat kokr pa, kako bi rekla, da tisto kar si mislu, kar si si zastavil, ni blo prout. Bi mogla tko narest, kokr sm se pol seznanla, kako naj bi nardila. Res marsiktero reč zvem. Mene to zlo zanima.*«

KARMEN čuti vpliv učenja na kakovost življenja predvsem v občutku zadovoljstva: »*Učenje mi pa izpolnjuje zadovoljstvo. Ko sem se neki naučila, da mam, sem zadovoljna.*« Izobraževanje ljudem v tretjem življenjskem obdobju, po mnenju Ličnove (2006, 178) »obogati življenje, prinese novosti, ki prekrijejo težave, prihajajoče s staranjem. Tako ima izobraževanje v starosti razsežnost veselja, uživanja in dobrobiti.« Zdenka povzame: »*Ampak je blo pa fino, da smo takole malo naglas ozavestli, koliko stvari prinaša zadovoljstvo v naša življenja. Doprinese h kvaliteti, če se izrazim po vaše (smeh.) Ja, jz se kr strinjam, da je učenje tud še za nas pomembno.*«

Velik vpliv učenja in izobraževanja na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju pripisuje večina udeležencev fokusnih diskusij medsebojnemu odnosu, ki se ob tem vzpostavljajo, saj imajo po upokojitvi manj stikov z ostalimi ljudmi, kar pogosto nadomestijo v študijskih krožkih. MIRJANA: »*Veliko pridobivamo, ja. V tem druženju in učenju velik pridobivamo, ja.*« Po mnenju Ramovša (2003, 88–129) je »medčloveški odnos nekaj notranjega, duhovnega, izvirno človeškega, osebno enkratnega in v katerem gre za veliko

človeško odprtost drug drugemu, kar je za vsakega človeka izjemnega pomena«. ANITA vidi vpliv učenja v medsebojnih odnosih na kakovost življenja tudi v tem, da se naučimo razumeti in spoštovati drugačne od sebe: *»Pa tud to, da ljudi razumemo, zakaj so taki, da jih ne obsojamo. Tud to se tuki naučimo. Vsak, če mislimo, da kej narobe počne, nek vzrok obstaja, ne. In da jih razumemo, da jih ne obsojamo in da jim pomagamo s kakšnim razgovorom, s tem druženjem. Pa da smo zadovoljni tud sami s seboj, ne, in vsako drobno malenkostjo.«*

ANDRAŽ pri vplivu druženja in medsebojnih odnosov na kakovost življenja izpostavi pomen komunikacije, o kateri so marsikaj novega izvedeli na študijskem krožku medsebojnih odnosov. ANDRAŽ meni: *»Komunikacija je važna. Druženje in komuniciranje med sabo,«* kar je poudaril že Ramovš (2003, 88 –129), ki pravi, da se »medčloveški odnosi in razmerja med ljudmi najbolj udejanjajo s komunikacijo, saj se v komuniciranju v celoti kažejo oblika, vsebina in kakovost medčloveških odnosov in razmerij«. KARMEN dodaja: *»Jaz sploh v razgovoru vidim kvaliteto življenja, ne. V pogovarjanju. To se mi zdi velika kvaliteta, k je pa dans zlo zlo težko jo najti,«* ZVEZDANA pa dopolni: *»Da se naučiš čustva izražat in da ni tista komunikacija tko površna, kakšno je vreme, ampak da da gre od enga do drugga.«*

SLAVKO pa meni, da h kakovosti v komunikaciji, ki je posledica naučenega, doprinese dopuščanje drugačnosti: *»Jz bi pa imel en komentar. Mislim, da je pa izjemna kvaliteta, da se znamo pogovarjat tud z ljudmi, ki mislijo drugače. In da se pri tem ne skregamo.«* Brečko (1998) meni, da »starejši odrasli uporabnost učenja merijo s tem, koliko jim omogoča izživeti neke vrednote, ki so v okolju prezrte in ne najdejo odziva«.

Izjemnega pomena znotraj medsebojnih odnosov, ki odražajo enega izmed vidikov kakovostnega življenja, so zaradi vpliva učenja, po mnenju naših sogovornikov, tudi medgeneracijski odnosi, kar naši sogovorniki v razgovoru večkrat poudarijo. Strategija vseživljenjskosti učenja zajema tudi spodbujanje kakovostnega staranja, integriranosti starejših v družbo in sožitje generacij. BERNARDA pove: *Jz sm enajst let živela s sinom in sm se tolk naučila od ta mladga sina in marsikakšno stvar drugače gledam, kot sm jo jz gledala, ko sm bla mlada. In učiš se, ko opazuješ, ko se poskušaš vživet v obdobju, tako kot je danes, ker je popolnoma drugačno, kot takrat, ko smo bli mi mladi.«* Tudi MIRAN soglaša: *»Ja, jst sem fajn, z življenjem kar zadovoljen. Srečen sem, ne, da me pride vsak večer hčerka obiskat, ne, od mladih ljudi morš spoštovat njihovo življenje, ne jim to oporekat, ne se delat, kako bi reku, važn nad tem, k si pač star, da več veš, kot oni, treba jih je poslušat, imaš stik z njimi.«*

Ramovš (2003, 88 –129) je prepričan, da je v »človeški naravi utemeljen čustveni primanjkljaj srednje generacije do svojih otrok zaradi pomanjkanja časa, ki pa ima svoje naravno komplementarno dopolnilo v čustvih starih staršev do svojih vnukov, kar doprinaša h kakovosti življenja«. Zdenka meni: *»Jz se ogromno učim pri mojih vnukih in lahko rečem, da je moje življenje boljše, al pa bogatejše, odkar jih mam.«* ALEKSANDRA pa to doživlja kot: *»Življenje me povsem zadovoljuje tud zato, ker imam vnuke. Ob teh svojih vnukih jz*

*neizmerno uživam, izpolnijo mi marsikej, cesar prej nism mogla ob svojih otrocih doživljat, ne. Zdej sm lahko z otroci dolgo časa, kratko časa, odmerim jz, ne pa druge dejavnosti. Čas si razporejam tko kot meni odgovarja.«* Matija to potrjuje: *»Zdej šele vidim, kako otroc rastejo, k mam vnuke. Vprašal sm se, kdaj so moji otroci odrasli, jz se nisem nikol tolko ukvarjal z njimi kot zdejle z vnuki. Prej k sm imel svoje, ni blo časa. Tako da to je ena taka lepa starostna izkušnja, ne, k vpliva na kakovost.«* Stara generacija ima po mnenju Ramovša (2003, 88 –129) svobodno na razpolago svoj čas – seveda v primeru, da posameznik tretje življenjsko obdobje sprejema in ga smiselno in kakovostno živi. In prav otroci so tisti, ki ta pristna in zreła čustva najbolj zaznavajo in prav zato imajo tako radi svoje babice in dedke. Obenem pa generacija v tretjem življenjskem obdobju uživa z otroki in mladimi ljudmi zaradi njihove razposajenosti in radovednosti, ter vira energije. Starejši tako »sodoživljajo in vpijajo mladostne razsežnosti življenja, da lahko svojo starost živijo polno. Tako se učijo kakovostnega življenja drugi od drugih in obratno.« še dodaja Ramovš (2003, 88 –129). Tudi KARMEN vnuke doživlja takole: *»Je pa zvišana moja kvaliteta življenja tudi s tem, ko sem dobila vnuke. Te sreče, k jo lahko z njimi doživljaš, ko počneš različne reči, pa tud učiš se od njih, to je, to je nepopisna čustvena kvaliteta.«* BERNARDA dodaja: *»To recimo tisti, ki nima vnukov, pač ne more vedet tega. Mi, ki jih mam, pa lahko to vemo, kaj to pomeni. To je nekaj posebnega.«*

Kakovostno življenje je »v vseh življenjskih obdobjih, poleg dobrih medsebojnih odnosov, odvisno od dobrega razmerja med osebno samostojnostjo in ustrežno vpetostjo v medčloveške povezave«, ugotavlja Ramovš (2003, 181–188). V tretjem življenjskem obdobju je človek še posebej občutljiv, da je neodvisen in samostojen, k čemur pripomore tudi učenje, kar potrjujeta tudi naši sogovornici. Alenka pripoveduje: *»Ko je meni umrl mož, sm se mogla znajt sama, kr nisem hotla bit odvisna od drugih. In sm si najprej kupila kosilnico. Veste, sm hotla bit neodvisna in sm si rekla: se bom pa naučila kosilnico uporabljat. In sm se jo. In tko je blo pol tud z ostalimi stvarmi – je blo treba zamenjat žarnico, pa jo zdej znam zamenjat, pa sm se naučila še pobarvat ograjo na vrtu, pa še kej.«* MILKA pa razmišlja: *»Sem tam bila izobražena, bi človek reku, ampak to se mi je zdelo eno tako osnovno učenje, da sem pršla do tega. Jaz tud žarnice nisem znala zamenjat, mislm, takih osnovnih stvari, ne? Dons mam jaz komplet, hm komplet šraufencigerjev doma in si lepo sama vse nardim. Ampak, mislm, te stopnje so se mi zdele zlo, zlo pomembne, da sem se čist osamosvojila, ne, kar mi daje en tak dobr občutek.«*

Cilj izobraževanja starejših je še, da bi ohranjali svoje zdravje, ostajali aktivni in se prilagajali spremembam čim dlje časa, je prepričana Ličnova (2006, 183). NADJA kot vpliv učenja na kakovost življenja, ki podaljšuje samostojnost, izpostavi prav vidik aktivnosti: *»Ja jz mislim, da vsi stremimo za tem, da smo čim bolj samostojni, da bi se še kej naučili, ti pa tretje univerza nudi tudi to, da si aktiven in si lahko pač aktiven na tistih področjih, ki te zanimajo, te veselijo,«* kar v raziskavi potrjujeta Dench in Reagan (2000), da ima udeležba pri učenju veliko prednosti – tako so tisti starejši ljudje, ki so vključeni v izobraževanje bolj dejavni, bolj

aktivno se posvečajo hobijem in osebnim interesom kot naprimer obiskovanju gledališč, kina, ukvarjanju s športom in vključenosti v različne prostovoljne dejavnosti od tistih starejših ljudi, ki se ne izobražujejo. Z ugotovitvami se ujema tudi NEŽINO mnenje: *»Ampak vsako učenje in izobraževanje pomeni napredek, ne glede na starost človeka. To se pravi, da tudi pri 70 letih je dobro, če se učiš in izobražuješ. Na ta način si aktiven in dokler si živ, morš bit aktiven.«*

Posameznik po mnenju Ličnove (2006, 176) z izobraževanjem in učenjem skrbi za svoj razvoj, za svojo mentalno in fizično kondicijo, kar kot pozitiven vpliv učenja na kakovost življenja predstavi KATICA: *»Ja, fizična in psihična kondicija. Ja, ravno izobraževanje in učenje vplivata na psihično kondicijo,«* in ohranja spomin, čemur pritrjuje Doroteja: *»Veste, jaz zlo rada berem in pol si naslednji dan, ko kuham al pa pospravljam, poskušam, no zgodbo, ki sm jo prebrala, jo probam v spominu ponovit, da vidim, kaj sm si zapomnila in tko imam občutek, da treniram spomin. In bom rekla, da sm prav ponosna, da imam še vedno tko dobro spomin.«* Teorija aktivnosti po mnenju Withnallove (2000, 295) tako odpira vrata izobraževanju, ki ponuja starejšim ljudem izbiro in priložnost za ohranjanje možganske aktivnosti in posledično ohranjanje zdravja. Tudi ALEKSANDRI se zdi pomembno: *»Učenje vpliva tudi v tem, a ne, da mi možgani še delajo, da ne stagniram. Nočem, kaj jaz vem, da bom tko pozabljiva – to prav zavestno želim, a ne, si kej zapomnt pa neko znanje osvojiti, da mam, tko, umsko, bolj kvalitetno življenje, k nočem da bi tko stagnirala.«* Splošen kognitiven razvoj, ki je posledica učenja, se po mnenju Feinsteina in drugih (2003, 5-10) kaže kot večina reševanja problemov in kot zmožnost kritične evalvacije informacij, kar je nujno za vzdrževanje psihološkega, mentalnega in telesnega zdravja.

Ramovš (2003, 246–279) je prepričan, da je v obdobju po upokojitvi za posameznika pomembno, da si zavestno oblikuje urnik. Predlaga, da naj bo na urniku starega človeka vsak dan telesna aktivnost in tudi nek umski ali duševni napor, ki mu bo ohranjal spomin, svežino čustev in razumskih zmožnosti. Zdenka soglašá: *»Jz sm si pa kupila leksikon. Najprej za reševat križanke. Potem pa mi to ni blo več dovolj, pa sem začela sistematično brat – tko po abecedi. Pa včasih kej primerjam – kolk je v tem leksikonu novih stvari, ki jih v starem še ni blo. Potem pa včasih ponoči ponavljam – se zbudim, pa se neki ne morem spomnit, pa grem preverit.«*

Da bi starejši lahko kakovostno nadaljevali svoje življenje in da bi še nadalje sodelovali v družbenem in ekonomskem razvoju, torej potrebujejo znanje, je prepričana Findeisnova (1999, 15), čemur pritrjuje Zdenka, ki honorarno še dela: *»Jz sm s pomočjo – ob vnučinji seveda nadaljujem s svojo stroko, ko se skupaj učiva – ampak jo nadaljujem tudi sicer, ker veliko lektoriram, ker sem poučevala pač tak predmet v šoli, slovenščino, ne. Ampak vidm – veste kolk se ti naučiš ob teh nalogah, to je nekej neverjetnega. In to teče, tko da nisem izven stroke.«* Takšno izkušnjo ima tudi STANKA: *»Ampak recimo jaz računalnika tudi pogledat ne maram. Hočem rečt, me sploh ne zanima. Ampak jaz sm en določen obdobje, ne, sm si zamisla,*



*da bom prevajala, ne. Takrat sm bla že v penziji. In takrat sm se spravla, da bom prevajala in takrat sm morala začet računalnik uporabljat.*» Feinstein s sodelavci (2003, 5–10) prav tako predpostavlja, da se vplivi učenja odraslih na kakovost življenja kažejo skozi šest »kanalov« in eden izmed njih so prav ekonomski učinki in honorarno delo zagotovo izboljša ekonomski status. Feinstein in sodelavci (prav tam) menijo, da se lahko zaradi učenja poveča tudi družbeni status skozi učinke položajne koristi, razumevanje nekega področja ali pa posameznik zmore opraviti neko nalogo, ki je do tedaj ni znal.

## **7.6 Razlogi za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje**

V informacijski družbi ni več dovolj pričakovati, da bo posameznika »življenje samo izučilo«, ugotavlja Kranjčeva (1998 v Jelenc 1998, 34) in dodaja, da se mora posameznik v današnjem času zaradi nenehnih sprememb tudi izobraževati in ne le učiti, kar vidi tudi kot enega izmed motivov vse večjega števila udeležencev Univerze za tretje življenjsko obdobje, čemur pritrdijo tudi naši sogovorniki.

Tudi različne opravljene študije so pokazale, da se odločitve starejših ljudi glede vključevanja v izobraževanje pogosto naslanjajo na motive, ki izvirajo iz preteklosti. Pogosto govorimo o tako imenovanem nadomestnem učenju, kjer se ljudje, ki so želeli pridobiti neko znanje že davno, pa tega niso mogli zaradi prej omenjenih razlogov, odločijo za izobraževanje, je prepričana Šantejeva (2003, 21–22), kar potrjuje tudi NADJA: *»Al pa da se vključiš tudi tam (v tečaj oziroma krožek – opomba avtorja), kjer prej nisi imel časa in se nisi posvetil temu in zdej odkriješ, kje bi lahko še dodatno pridobil druga znanja in izobrazbo.«*

Mnogi se učijo stvari, ki so jih nekoč že znali, pa želijo sedaj to znanje obnoviti in nadgraditi, je še prepričana Šantejeva (2003, 21–22). NATAŠA pove: *»Vem, kaj bi rekla, ko sem bla že upokojena, sem hodila na angleški tečaj, da bi se ja čimbolj izpopolnila, ker jeziki so mi zlo ležali že v šoli. No in takrat pač nismo imel angleščine, ampak samo nemščino, italjanščino, francoščino. To so bli naši jeziki takrat. No in sm prou z veseljem šla na te tečaje.«*

Šantejeva (2003, 21–22) dodaja, da je pogost motiv za izobraževanje tudi želja po boljšem razumevanju sebe, ljudi okoli sebe in razumevanju družbenih dogajanj. Ljudje v tretjem življenjskem obdobju prav tako želijo biti v stiku z ljudmi drugih generacij in slediti vprašanjem in razmišljanju, ki zaposluje te generacije, jih bolje razumeti. ANDRAŽ ugotavlja: *»Jz sm prepričan, da vas je pol (opomba: mišljeno kot polovica) ravno zarad tega, ker so vam vnuki rekli, ti pejd na tretjo univerzo, jz nimam časa, da te bom računalnik učil. Al pa v jeziku – mejhen že govoriš, ampak da boš pa doma skoz govoru – sej otroc nimajo časa, ne.«*

Šantejeva (2003, 21–22) še meni, da se starejši največkrat odločajo za izobraževanje zaradi vedoželjnosti in želje po ugodju, ki se sproži ob učenju, kar potrdi MILKA: *»Vsak dan*

*mislim, da moram neki storit tud zase in zato, da si nardim lep dan, da si polepšam, da neki za svojo dušo nardim, da se sama sebe osrečim, zato hodim na tretjo univerzo.»*

Pri tistih starejših ljudeh, meni Zalokar (2000), ki se izobražujejo v tretjem življenjskem obdobju, prevladuje notranja motivacija za učenje ali vedoželjnost. Izhaja iz osebnega sveta posameznika, iz njegove notranjosti, osebnih interesov, iz želja, potreb in motivov, s čimer soglaša tudi KATICA: *»S tem, da za tretjo univerzo se ti naučiš sam kokr se hočeš, ker pač nimamo izpitov in tud ni tega, mislim, zdej pa to moram znat, ne. Je tvoj interes in odvisno kolk te sploh ktera tema zanima, vsakega sigurno vse ne.«* BERNARDA dodaja: *»Tudi zavestno moraš to delat. Jz recimo, velikokrat se mi ne da, moram nekam it, ne, na svojo dolžnost, to kar imam, to so obveznosti in potem ne bi šla. Ne. Sama sebi rečem, moraš it, ker drugič boš šla še težje. Tako. Enkrat ne greš...«* In ANDRAŽ povzame: *»Če ne bi blo potreb, nas ne bi blo na tretji univerzi.«*

Dench in Reagan (2000) v raziskavi »Učenje starejših: motivacija in vplivi« ugotavljata, da je najpomembnejši razlog za učenje v starosti, intelektualni. Starejši ljudje, ki so vključeni v izobraževanje, poročajo, da se učijo zato, ker želijo povečati svoje znanje, ker želijo ohranjati svoje možgane aktivne, kar potrjuje NADJA: *»Ja mogoče sm še premal časa v penziji, da bi gledala tko kot drugi, ampak jz mislim, jz sm na tretji univerzi predvsem za to, da bi stimulirala svoje miselne sposobnosti, da bi se naprej še kej učila, ker mislim, da jezika se morš tud učit, recimo, če hodiš na jezike in da se tud ostalo izobražuješ, če hodiš na druga predavanja. To je bil v glavnem bolj moj motiv, bolj to kot pa druženje, ker pač družbo – vsak ima nek svoj krog ljudi. No, seveda je lepo spoznat druge in nova spoznanja. S tem sigurno pridobiš. Ampak predvsem nova znanja.«*

Izobražujejo se, ker doživljajo ob učenju izziv ali ker se učijo nekaj, kar so si od nekdaj želeli. MIRJANA pove: *»Ja jz sm na začetku, ko sm šla v penzijo, sm se takoj vključila v tečaj tud za medsebojne odnose pa u tečaj oblikovanja gline. In nekak sm si vedno želela ročno kej delat, pa izprobat se, če znam jz to delat. Taka ročna dela so me veselila. To je ene vrste umetnost in sm hotla videt, a je to, a jz to zmorem.«*

Ramovš (2003, 68–69) ugotavlja potrebo po vseživljenjskem učenju, saj informacije in znanje posameznika, za obvladovanje vsakdanjih življenjskih opravil in nalog zastarevajo, s čimer soglaša tudi ANDRAŽ: *»Veš, aha, to bom pa lahko rabil nekoč, ne. Ne nekoč, ampak v bližnji prihodnosti, ne, to je pa fajn, da bi vedel. Ne bomo tko kot je un reku, ne, da sam še matildo čakamo. Ravno nasprotno, ne, vsak si želi živeti čim dlje in ohranjat tisto svojo vitalnost, vsaj v tem določenem delu, ne. To je tud eden od glavnih... ključna stvar, da ostaneš vitalen, pa da se še kej naučiš, ne, da vidiš, a ti gre še kej v glavo, ne, ne samo poročila pa Delo pa tko naprej.«* Vse to je potrebno seveda zaradi tega, da so dosežki hitri, saj je pot vseživljenjskega učenja prepočasna. Izobraževanje kot način življenja pomeni, da posameznik ve, kaj išče, meni Kranjčeva (1998, 34).

Potrebi po vseživljenjskem učenju se pridružuje še potreba po vseživljenjskem socialnem učenju, da se človek vse življenje nenehno prilagaja novim življenjskim razmeram ter pridobiva nove navade in se uči dobre komunikacije, zlasti med generacijami, dodaja Ramovš (2003, 68–69), kar potrjuje ANITA: *»No, potem so me pa v tem centru zainteresiral za računalnik, k so mi pokazal, k so mi tolk: pa pejd, pa pejd, pa boš vidla in zdej je mene to tko navdušlo, ker si dopisujem po mailu s sorodniki recimo v Ameriki, Kanadi, na Reki, ne, k imam te sorodnike in to me zdej vleče, ne. In to komej čakam, da pridem v center, ker doma ga nimam, ne. V tistem centru imamo 3 računalnike na razpolago, zdej komej čakam, da odprem pošto in da tud svoje naprej pošljem. Pa še kej zanimivga pogledam zraven.«*

Dench in Regan (2000) ugotavljata še to, da je za starejše ljudi, ki se vključijo v izobraževanje, pri pridobivanju novega znanja ali lotevanju nove aktivnosti pomembno, da se ob tem zabavajo, da se družijo in da se počutijo vključene v družbo. Veliko udeležencev intervjuja je soglašalo, da je druženje pomemben motiv za vključevanje v izobraževanje. Tako je KATICA prepričana: *»Ampak jz mislim, da gre pri tem, če se vrnemo konkretno na tretjo univerzo, ne, tudi za druženje, ne, da nisi ti samo doma, da, mhm, k velik ljudi, k se enkrat zaprejo v tist svoj stanovanje, se pol neprijetno počuti v družbi.«* NEŽA dodaja: *»No, želja po druženju je zmeri za razliko pr tistih, k grejo na tretjo univerzo, od tistih, ki ne grejo. Želja po druženju in spoznavanju drugih ljudi, ne sam tistega ožjega kroga okrog sebe.«* SLAVKO soglaša: *»No, to sm hotu rečt. Za mene je bil en od ključnih razlogov te univerze ta, da spoznaš nove ljudi in njihove izkušnje, ne.«* Tudi ANITA soglaša: *»Jz pa to tko gledam, da je čas izpopolnjen, da ni to neko samevanje, da je vse tko izpopolnjeno. Eno z drugim, ne, tud to s tem druženjem, tko tud spoznamo druge ljudi. K mogoče mislim, da imam neko težavo, pa ima nekdo drug še večjo, ne, in si potem izmenjujemo ta mišljenja, mnenja, en drugmu neki lahko tud svetujemo.«* Prav tako je bil za NATAŠO razlog druženja ključen pri odločitvi, da se vključi v študijsko skupino: *»No zdej sm pa našla mojo sosedo, k me je pa potegnila, da sm šla v tečaj za medsebojne odnose.«*

Poleg že omenjenih vzrokov, zakaj se ljudje v tretjem življenjskem obdobju učijo in izobražujejo, naj omenim še spremembe in prelomnice v življenju. Življenje po upokojitvi zagotovo predstavlja eno izmed prelomnic v življenju, ki prinaša spremembe in vrzeli, ki jih lahko posameznik zapolni z učenjem, ugotavlja Zalokar (2000). ANITA se je v izobraževanje vključila po moževi smrti in je prepričana: *»Ko mi je mož umrl, sm bla zlo nekaj zapuščena in prou s to tretjo univerzo sm se potem spet nazaj vključla v družbo in neko polno življenje, ko sm se srečevala z ljudmi in tako. Zdej živim čisto uredi, ne. Tko sm bla pa čist zgubljena.«* MIRJANA pa poleg druženja uživa tudi ob tem, da se uredi, ko gre od doma tako kot se je nekoč uredila za službo: *»To je že res tko, da gre človek vn, da gre od doma, da se lepo obleče, da je v družbi, a ne, in da ni stalno doma, ne. Ja, da ima obveznost, ja. In da se vključi v družbo, med soljudi. Ker smo bli v službi, pa smo tm morali bit vsak dan urejeni in pri sebi in na mestu, zdej pa tega ni, pa je prijetno, da sm prideš.«* Tudi ANGELCA se je vključila v študijski krožek po upokojitvi: *»K sm se upokojila, sm eno leto bla kr malo izgubljena, nekaj*

*mi je manjkalo, pa čeprav sem mela dovolj dela, ampak tko nekaj mi je manjkalo družčine in potem sem sama začela razmišljat in opazovat okolico. Tisti, ki so bli aktivni, kako so mel lep dan, a tisti, k so bli doma in sm se vprašala, kako zdržijo po cele dneve in vidla sm, kako, tud če sm prišla v stik z njimi, družga nisem slišala: Ti to smo skuhal, to bomo jedli, zdejle spet grem jest in tako. Nism pa slišala neki takega, da bi blo od njih, da bi jih potegnil na drugo stran. Potem sm prišla v ta krožek, sm bla zelo in še dones sm zelo zadovoljna in tako. In marsikaterim tud to priporočam.»*

V zadnjo skupino razlogov za učenje pa sodijo (po Dench in Reagan 2000) tako imenovani instrumentalni razlogi kot naprimer učenje zaradi dela, učenje zaradi pomoči družini ali prostovoljnega dela v skupnosti. Dragica se je po upokojitvi aktivirala v lokalni skupnosti, kjer se je veliko naučila: *»Ko sm se pa upokojila, a ne, sm pa razmišljala, kaj bom pa počela. In tko sm začela vodit društvo upokojencev v Ivančni Gorici. Tm sm se tud veliko naučila. No, potem so mi pa odvzeli še to skrb, a ne, in sm razmišljala – ja kaj naj pa zdej počnem – no in so mi predlagal, da bi prevzela društvo upokojencev v Kosezah in zdej sm tm, a ne. Je pa to drugače kot na Dolenjskem, so ljudje drugačni. So Dolenjci prav posebni ljudje, a ne. (smeh).«* Različne raziskave prav tako kažejo, da se »posameznikova družbena umeščenost, na primer vpetost v skupnost, razvija tudi s pomočjo učenja« (Bogataj in Findeisen 2008, 32).

## **7.7 Ovire za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje**

Udeleženci skupinskih intervjujev potrjujejo ovire za vključevanje v izobraževanje, kot jih ugotavljajo že avtorji Dench, Reagan in Jelenc. Najpogosteje navajajo situacijske ovire, in sicer pomanjkanje časa in to predvsem tisti udeleženci skupinskega intervjuja, ki niso vključeni v izobraževanje. Tako Matija pravi: *»Tist moment, ko sm šel v penzion, sm s svojo profesijo prekinil. Dones mi je žal, da nisem še mal potegnu. Še ene dve, tri leta. In se ukvarjam v bistvu samo s kmetijstvom. Vrt, pa sadovnjak, je s tem tolko dela, da mi ni nikoli, nikoli dolgčas. Niti na tretjo univerzo se še nisem utegnil vpisat (smeh), čeprav me zanima, ne.«* Sogovornica Doroteja mu pritrđi: *»Kot je prej gospod omenjal, da dela na vrtu, no, tud jz sm hotela povedat, da imam tud jz vrt doma in da se velik ukvarjam z njim, pa ni časa za druge reči.«* Naslednja sogovornica Maruša pa dopolni: *»Al pa recimo računalnik – so me tamali (nečaki – opomba avtorja) naučili. Pa bi šla na tečaj, ampak ni časa. Ni časa.«* Kot pomanjkanje časa Zdenka navaja tudi honorarno delo: *»Lektoriram v glavnem diplomske naloge, ne, pa razne magistrske naloge. Tko da jz vsak teden prou gotovo po dve diplomski nalogi obdelam ali oddelam, pa vse se grozno mudi, tko. Tko da včasih moram tud ponoč kr do polnoči, da to gre skoz, ne, kr me priganja. In to teče, tko da nisem izven stroke.«*

Kot pomanjkanje časa navajajo tudi družinske razmere, največkrat varovanje vnukov. Dragica pove: *»No, potem sm pa to (različne dejavnosti – opomba avtorja) pustila, kr sm neki časa čuvala 2 vnuka in z njima sm se ogromno naučila.«* Sogovornica Zdenka doda: *»Jz imam tri in vsak ima svoje okupacije, ima svoje delo. Kr babica je tm pr njih bog i batina, ne, to sm jz,*

*ne. Kr sta obadva starša odsotna, oba sta zdravnika, jih nikol ni. Jz sm že ob 7.15 pri njih.« Doroteja pa ugotavlja: »Ampak takrat sm imela najprej tolik dela z možem, pol pa še z mamo. Mojga moža je pred leti kap in je bil zelo bogi, vse se je moral na novo naučit, veste, nič ni več znal. In to je bilo zelo težko za oba. Jz sm ga učila govorit.«*

Sogovorniki v razgovoru potrjujejo tudi dispozicijske ovire kot razlog za ne vključenost v izobraževanje. ZVEZDANA navaja premajhno zaupanje vase: *»Ja ker sem se bala, da imam premal predznanja, češ da tuki že ljudje marsikaj znajo. Ker pridejo z različnim predznanjem ljudje na tečaj in kakšni pa res nič ne znajo, kakšni pa pravjo, da nič ne znajo in potem je malo težko začeti, če prej nič ne znaš. In zato se marsikdo ne vpiše. Se ne upa.«* MIRJANA pa navaja strah pred neuspehom: *»Recimo za slikarstvo sm pa razmišljala, da mrbit pa nimam tolik smisla za barve, a veste. Ker pri slikarstvu je treba barve kombinirati. Tle pri glini sm pa mislna, bi pa obliko že znala narediti. Ja, tko sm razmišljala.«*

Udeleženci navajajo tudi različne predsodke, tako ima ALEKSANDRA predsodke glede starosti in ugotavlja: *»Veste, kaj je hudo v naših letih, s to, zelo veliko tehniko in s hitrim napredovanjem? Mi smo že v spominu malo okorni. In mene to moti. Ker si več ne zapomnim stvari, tako kot sem jih včasih in ne gre več tako hitro. Veliko bolj počasna sem.«* ANITA meni: *»Ja jz sm se dolga upirala računalništvu, zato in to zato, da ne bi preveč presedela, ne.«* ANDREJ pa dopolni: *»Prehod v penzijo je za moške ponavadi večji šok kot za ženske. Moški težko sprejme to, kot je gospa zelo lepo rekla, to filozofijo prehoda – zadovoljstvo z manjšimi stvarmi. In to mislim, je za moške malo težje.«* Mitja je prepričan, da se je v življenju že dovolj učil: *»No, v bistvu sm hotel povedati, da sm 60 let hodil v šolo, zdej pa, zdej pa ne bom več«* (gospod je bil precej let zaposlen v šoli – opomba avtorja).

Lahko pa je razlog za ne vključenost v izobraževanje preprosto učenje doma, kot to potrjuje Matija: *»Jz sm se sicer delno ukvarjal z računalnikom, tu pa tam nekaj napisal, pol pa pustil, ne. Zdej sm se pa intenzivno lotil računalnika, ne. K men pride na dom (smeh). Moja hči. Včasih ima zvečer čas in tole sm se pa jz zaklel, tole se bom pa do konca naučil kolikor se bo največ dalo.«*

Pogost razlog za neudeležbo v izobraževanju je tudi slabo zdravje ali zdravstvene omejitve, kar potrjuje KATICA: *»Al pa tudi ne zmoreš. Jz sm hotela se vpisati na risanje, ne, ampak k nimam unih očal, da gledam blizu in deleč, enostavno to ni šlo, ker tkole zmerit to pa na papir. Nisem mogla očala gor dol, ja tolik se mi dioptrija spreminja, da so mi rekli zdravniki brezveze, ne, tolik denarja dati za taka očala, pol pa vsake par mesece menjati. Zato, drugače bi.«*

ANGELCA pa je povedala, kako je oviro premagala in: *»Jz imam pa majhen drugačen primer zdej, ker so me oči začele boleti in ne morem več tolik čitati. In zato sem to že tudi povedala tuki (na študijskem krožku književnosti – opomba avtorja), ampak jz pridem tuki še*

*vedno z voljo in z vsem, poslušam vsebino, to kar delamo in potem kr lahko, zabeležim, in potem doma si zamišljam in se poglobljam in dobim veliko dobrega še vn.«*

## 8 ZAKLJUČNE UGOTOVITVE, PRIPOROČILA ZA PRAKSO

»Na koncu povem zgodbo o tem, kar smo spoznali. Še enkrat naj poudarim, da v večini primerov to ne bo »velika teorija«, pač pa teorija kratkega ali srednjega dosega. V idealnem primeru bo to zgodba, ki pojmovno opisuje pojav in ga pojasnjuje« (Mesec 1998, 121).

V zaključku strnem mnenja udeležencev skupinskih intervjujev, povzamem ugotovitve in podam nekaj priporočil.

Raziskava je podala odgovore na naša raziskovalna vprašanja skozi mnenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, kako le-ti doživljajo kakovost življenja, kako razumejo vseživljenjsko izobraževanje in učenje in ali zaznavajo njun vpliv na kakovost življenja ter kakšen je ta vpliv, skozi katere dejavnike se kaže. Prav tako smo dobili pojasnila, zakaj se ljudje v tretjem življenjskem obdobju odločajo za izobraževanje, oziroma zakaj se za to ne odločijo, ter katere ovire jim to preprečujejo.

### *Percepcija kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju*

Naj najprej povzamem razmišljanja o doživljanju kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju in pojasnim, kateri so tisti dejavniki, ki jim po mnenju naših sogovornikov predstavljajo kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju. Udeleženci raziskave soglašajo, da jim kakovost življenja vsekakor predstavljata neodvisnost in avtonomija, kar jim predstavlja zmožnost poskrbeti zase, ne da bi ob tem potrebovali pomoč, ob tem pa izpostavijo tudi občutek dostojanstva, ki jim ga samostojna skrb zase zagotavlja. Še več, ne samo, da želijo biti samostojni in neodvisni, ampak občutijo kakovost življenja tudi, kadar so potrebni drugim, da jih drugi doživljajo kot »da še kdo razmišlja, da je dobr, da si ti na svetu« in kadar lahko komu pomagajo. Kot pomemben vidik kakovostnega življenja izpostavijo medsebojne stike in družbene odnose ter potrebo po osebnem medčloveškem odnosu, ki jo zadovoljujejo znotraj družine in prijateljstev, ki so se bodisi izoblikovala znotraj študijskih skupin, bodisi jih ohranjajo tekom življenja.

Naslednja tema, ki jih asociira na kakovost življenja, je psihološko dobro počutje, ki ga doživljajo kot občutek svobode za izbiro hobijev in aktivnosti, ki jim ga omogoča več prostega časa, kar je ugotavljal že Ramovš (2003, 50–51), da se »z upokojitvijo pojavi nova kakovost svobode in življenjskih možnosti za dejavno življenje, ki je bolj sproščeno in izbrano v skladu z osebnimi potrebami, sposobnostmi in okoliščinami«. Sogovorniki v tem okviru prav tako navajajo pomen individualnosti pri uresničevanju osebnih potreb, kot navaja ena izmed udeleženk: »Zahtevat moraš od sebe sam tolik, kolikor si sam zmožen, sam si meje postaviš.«

Sogovorniki kakovost življenja doživljajo tudi kot pozitivno naravnost do življenja in optimizem, zadovoljstvo z majhnimi stvarmi in večjo strpnost, ki so jo pridobili z leti. V

razgovoru izpostavijo še užitek in navdušenje v odkrivanju novih stvari ter kulturnem udejstvovanju, prav tako pa ne pozabijo na pomen udobja, ki po mnenju naše sogovornice »kvaliteto življenja vseeno tudi pogojujem z materialnimi dobrinami« ni nepomembno.

Tudi sodelovanje pri različnih aktivnostih (biti ustvarjalen, učiti se in ostati mentalno dejaven, skrbeti za zdravje in fizično kondicijo) predstavlja našim sogovornikom kakovost življenja in naša sogovornica je to misel povzela takole: »Da sem lahko aktivna v tistem, kar mi lepša življenje.« Prav tako skrb posvečajo telesnim aktivnostim, kot sta hoja in telovadba, in skrbi za zdravje, saj velja prepričanje: »Kvaliteta na prvem mestu je zdravje, ker vse drugo potem lahko lažje izvedeš, ne?«.

### *Percepcija izobraževanja populacije v tretjem življenjskem obdobju*

Raziskava je prav tako podala mnenja ljudi v tretjem življenjskem obdobju, kako razumejo izobraževanje. Znanstveniki soglašajo, da je »izobraževanje proces učenja, ki je organiziran in nameren, s cilji po spremembi« (Ličen 2006, 21). Tudi mnogi udeleženci naših diskusij so bili prepričani, da se izobražujejo, kadar organizirano pridobivajo novo znanje. Takšen način pridobivanja znanja največkrat povezujejo z vključenostjo v različne študijske skupine na Univerzi za tretje življenjsko obdobje ali v katerega izmed tečajev. Nekateri izmed udeležencev pa so prepričani, da se ves čas izobražujemo, da nas lahko izobražujejo tudi vsakdanji življenjski dogodki, predvsem skozi interakcije z drugimi ljudmi.

Spet drugim izmed udeležencev razgovorov pa se zdi, da se lahko izobražujejo tudi sami s prebiranjem strokovne literature, gledanjem izobraževalnih oddaj na televiziji ali celo z obiskovanjem gledališča. Takšno razmišljanje utemeljujejo z razlago, da se takšnega učenja lotijo s ciljem pridobivanja novega znanja in ga zato razumejo kot izobraževanje.

Tretji skupini udeležencev pa je skupno to, da so prepričani, da se izobraževanje in učenje prepletata in da ju ne moremo ločiti, s čimer soglašajo nekateri strokovnjaki, med njimi tudi Pastulović (1998 v Jelenc 1998, 55), ki meni, da »izobraževanje in učenje nista dva nasprotujoča si pojma, ampak sta pojma, ki se ne samo dopolnjujeta, temveč se prežemata«.

### *Vpliv izobraževanja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju*

Vsi naši sogovorniki, ki so vključeni v izobraževanje, soglašajo, da izobraževanje na različne načine doprinaša h kakovosti njihovega življenja, kot je povzel eden izmed njih: »Noben od nas najbrž ne misli, da je kakovost njegovega življenja z vključevanjem v izobraževanje po upokojitvi ostala enaka, al pa da je celo padla. Vsi verjetno mislimo, da je ta kakovost sigurno zrasla, ne. To definitivno, če ne, brez tega ne bi niti vztrajali«.



Vpliv izobraževanja na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju zaznavajo kot občutek koristnosti, da ne živijo »tja v tri dni«, s čimer soglaša tudi Kranjčeva (1998), ki je prepričana, da si mora posameznik v tretjem življenjskem obdobju cilje postaviti sam v soglasju z okoljem in razmerami v katerih živi, s čimer soglašajo naši sogovorniki. Cilji morajo predstavljati izziv, posameznik mora videti smisel, da se je zanje vredno potruditi. Tako ohranja zdravje in duševno ravnotežje. Kratkoročni cilji tako prinašajo sprotna veselja in samopotrjevanje, o čemer govorijo tudi udeleženci skupinskih diskusij. Možnost potrjevanja osebnosti skozi izobraževanje mnogi izmed njih doživljajo podobno kot to doživlja ena od sogovornic: *»Mojo kvaliteto življenja višajo tile krožki, zato ker tule živim duhovno zelo bogato življenje; ker dajem in dobivam.«* Vse to pozitivno vpliva tudi na samozavest, saj novo znanje suvereno uporabljajo v različnih situacijah.

Zelo pomemben vpliv izobraževanja na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju doživljajo naši sogovorniki v medsebojnih odnosih, ki so se vzpostavili skozi izobraževanje in se razvili v prijateljske vezi. Tudi Kranjčeva (1998) poudarja, da je za enakovredno in polno življenje po upokojitvi potrebna nova socialna mreža, saj se obstoječa socialna mreža po upokojitvi skrči. Temeljne psihosocialne potrebe (kamor sodita tudi potreba po pripadnosti in ljubezni) pa ostajajo skozi vse človekovo življenje. Človek tudi v tretjem življenjskem obdobju »potrebuje okoli sebe ljudi tudi za to, ker samo z njimi lahko krepí svoj družbeni jaz in gradi svojo družbeno vrednost«, je prepričana Kranjčeva (1998).

Prav tako izobraževanje po mnenju naših sogovornikov doprinaša k boljšemu razumevanju sebe in drugih ljudi, kot pove ena izmed udeleženk razgovora *»mi, ki hodimo na medsebojne odnose, veliko lažje razumevamo sebe. Predvsem svoja dejanja lažje razumevam. Včasih pa tudi druge lažje razumevam.«* ter priklíče znanje, ki je že v posamezniku in širi zmožnost dojetanja življenja z več zornih kotov, kar po mnenju udeležencev razgovorov osrečuje.

#### *Percepcija učenja populacije v tretjem življenjskem obdobju*

Udeleženci fokusnih diskusij razumejo učenje predvsem kot širjenje obzorja v znanju, pa tudi kot ozaveščanje ali nadgradnjo tega, kar o življenju že vedo. Tudi Jelenc (2007, 34) poudarja, da »učenje označuje večja širina kot izobraževanje in to po več razsežnostih: poteka povsod in zajema vse priložnosti. Vsebine se prepletajo in niso tako načrtno usmerjene na predmet«, s čimer soglašajo tudi udeleženci. Nekateri izmed njih so prepričani, da se učijo vsak dan, da jih uči življenje samo, da je za takšno učenje potrebno le to, da sprejmeš znanje, ki se ti ponuja, kot nam ponuja svoj pogled ena izmed udeleženk *»Jaz pravim, da se učimo vsak dan. In učiš se, ko opazuješ, ko se poskušaš vživeti v obdobju, tako kot je danes, ker je popolnoma drugačno, kot takrat, ko smo bili mi mladi, se prilagajaš in se s tem tudi učiš.«* Mnogi so prepričani, da jih v učenje »sili« okolje zaradi vseh sprememb in novosti, ki jih življenje prinaša.

»Učimo se tudi drug od drugega, ne le pod strokovnim vodstvom«, še ugotavlja Jelenc (1998, 43) in kar nekaj udeležencev razgovorov izpostavi prav ta vidik učenja. Prepričani so, da se učijo od ostalih udeležencev v študijskih krožkih, da učenje poteka skozi različne poglede ostalih udeležencev izobraževanja na življenje, o katerih pogosto izmenjujejo mnenja. Tako so številni izmed njih prepričani, da se v študijskih krožkih izobražujejo na področjih, ki jih predstavi mentor, obenem pa se učijo skozi izkušnje in razmišljanja udeležencev študijske skupine, kar najbolje povzame udeleženka: »Jaz se pri tem krožku učim, ko poslušam, kako vsaka posameznica pove svoj odnos do kakšnega problema in to je zame fantastično. In potem jaz izvem še pet, šest drugih odnosov, ne in potem to razmišljam.« Prav tako izpostavijo, da se ne učijo le od ljudi na študijskih krožkih, pač pa tudi znotraj družine in še posebej izpostavijo učenje od vnukov in učenje iz okolja.

#### *Vpliv učenja na percepcijo kakovosti življenja v tretjem življenjskem obdobju*

Vpliv učenja na kakovost življenja zaznavajo udeleženci razgovorov, ko pridobivajo novo znanje predvsem z branjem knjig, kot duhovno rast, ki odpira nove poglede na življenje, kar lahko vodi tudi k boljšemu razumevanju in vpogledu vase ali pa se preprosto odraža v občutku zadovoljstva. Nekateri vidijo vpliv učenja v medsebojnih odnosih na kakovost življenja tudi v tem, da se naučijo bolje razumeti in spoštovati ne samo sebe, pač pa tudi drugačne od sebe. Mnogi udeleženci pri vplivu učenja na kakovost življenja izpostavijo tudi učenje komunikacije, ki ni samo površna, ampak pogloblja medsebojne odnose in ohranja medgeneracijske odnose, ki so za večino naših sogovornikov izjemnega pomena in veliko doprinesejo h kakovosti življenja.

Učenje našim sogovornikom predstavlja tudi samostojnost in neodvisnost, ki sta velikega pomena za kakovostno življenje v tretjem življenjskem obdobju, enako pa tudi aktivno življenje, kar po njihovem mnenju doprinaša k zdravju in dobremu počutju. Prav tako jim novo znanje, ki ga pridobijo skozi učenje, povečuje možnosti honorarnega dela in s tem zaslužka, ki povečuje udobje življenja.

#### *Razlogi za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje*

Kot sem že omenila, Kranjčeva (1998 v Jelenc 1998, 34) ugotavlja, da v informacijski družbi ni več dovolj pričakovati, da bo posameznika »življenje samo izučilo«, s čimer se strinjajo tudi udeleženci raziskave, ki ugotavljajo, da samo obstoječe znanje, ki ga imajo, ni dovolj, saj na določenih področjih hitro zastareva, kar Kranjčeva vidi tudi kot enega izmed motivov vse večjega števila udeležencev Univerze za tretje življenjsko obdobje, čemur pritrjuje tudi naši sogovorniki.

Pogosto jih v izobraževanje vodijo tudi motivi iz preteklosti, saj imajo zdaj ponovno čas za različne aktivnosti, pa tudi želja po obnavljanju ter nadgradnji obstoječega znanja, saj na

takšen način po njihovem mnenju ohranjajo aktivnost svojih možganov, nekateri izmed sogovornikov pa zatrjujejo, da so se za izobraževanje odločili preprosto zaradi vedoželjnosti. Spet drugim izobraževanje predstavlja izziv.

Kot zelo pomemben razlog za izobraževanje so naši sogovorniki navedli tudi druženje, saj jim vključenost v študijske krožke prinaša nova poznanstva, zabavo in kot povzame udeleženka razgovora, je zanj najpomembnejša prav »želja po druženju in spoznavanju drugih ljudi, ne sam tistega ožjega kroga okrog sebe«, kar ugotavlja tudi Kranjčeva (1998), da predstavlja velik doprinos na kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju prav druženje med študijskim krožkom, pa tudi izven časa, namenjenega izobraževanju.

#### *Ovire za vključevanje v vseživljenjsko izobraževanje*

Skozi razgovore v fokusnih skupinah smo izvedeli tudi, kaj predstavlja najpogostejšo oviro, zaradi česar se posamezniki ne odločajo za izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju. Kot najpogosteje navajana ovira se je izkazalo pomanjkanje časa, ki ga udeležencem pogosto zapolni varovanje vnukov, skrb za bolnega partnerja ali pa delo na vrtu, kot je povedal tudi naš sogovornik »vrt, pa sadovnjak, je s tem toliko dela, da mi ni nikoli, nikoli dolgčas. Niti na tretjo univerzo se še nisem utegnil vpisat (smeh), čeprav me zanima, ne«, občasno pa tudi honorarno delo. Kot razlog za pomanjkanje časa in ne vključitev v izobraževanje je bilo omenjeno tudi učenje doma.

Naslednja najpogostejša ovira se je izkazala kot slabo zdravje ali zdravstvene omejitve, ki ljudem otežujejo ali celo onemogočajo odločitev za izobraževanje. Udeleženci diskusije pa so nam kot oviro zaupali tudi premajhno zaupanje vase, kot je dejala naša sogovornica »ker sem se bala, da imam premal predznanja, češ da tuki že ljudje marsikaj znajo«, ali pa različne predsodke.

#### *Priporočila za prakso*

Iz ugotovitev, ki nam jih je podala raziskava skozi opažanja in izkušnje ljudi v tretjem življenjskem obdobju o vplivu vseživljenjskega izobraževanja in učenja na kakovost življenja, bom oblikovala naslednja priporočila.

Prvi predlog se nanaša na ugotovitev, da se je večina tistih starejših ljudi, ki se izobražujejo v študijskih krožkih, za to odločila na pobudo katerega izmed svojih znancev, saj se informacije o pozitivnem vplivu izobraževanja na kakovost življenja največkrat širijo preko ustnega izročila, so nam zaupali naši sogovorniki. Nekateri izmed udeležencev diskusije pa so še povedali, da so se na podlagi pozitivne izkušnje pri enem študijskem krožku odločili za izobraževanje še na katerem drugem področju. Tako bi bilo treba na različne načine bolj informirati starejše ljudi o možnostih izobraževanja, ki se jim ponujajo, kot ugotavljata že

Bogatajeva in Findeisnova (2008, 105–111), »potrebno bi bilo o obstoječi ponudbi izobraževanja bolje informirati in nenehno animirati javnost in še zlasti starejše odrasle za udeležbo.« Da bi potencialno dostopnost do izobraževanja uresničili tudi v praksi, je treba torej starejše o njej informirati, jim prilagoditi ponudbo in preučiti ovire za odziv, ugotavljata že Bogatajeva in Findeisnova (prav tam).

Prav tako bi bilo, kot drugi predlog, treba okrepiti predupokojitveno izobraževanje, saj kot pravi Ramovš (2003, 51), se je na kakovostno starost potrebno pripraviti že v zrelih letih. Glede na ugotovitve Bogatajeve in Findeisnove (2008, 38–115) manj kot polovico podjetij razpolaga s kadrovskim načrtom upokojevanja, ki vključuje izobraževanje. Tako je predlagan ukrep na nacionalni ravni »v obliki razvoja svetovanja za dejavno staranje, za izobraževanje starejših odraslih in medgeneracijsko povezovanje«.

Prav zaradi odsotnosti predupokojitvenega izobraževanja v Sloveniji je pomembno, da se starejši seznanijo, kaj vse jim prinaša tretje življenjsko obdobje, kajti kot ugotavlja Kranjčeva (1992), je pravi čas za vključitev v izobraževanje takrat, ko so te skrite želje še dovolj močne, da posameznik naredi načrt in se aktivira, sicer se zgodi, da v nasprotnem primeru tone v slabo razpoloženje. Ena od lastnosti človeka je namreč ta, da potrebuje perspektivo in projekcijo za naprej, sicer lahko postane življenje precej brezsmiselno, kar potiska posameznika v depresivno razpoloženje (Kranjc 1992, 23). Pojavljanje depresije po upokojitvi je problem tudi v Sloveniji, saj se po upokojitvi precej skrči socialna mreža posameznika, vseživljenjsko izobraževanje in učenje pa pozitivno vplivata na ohranjanje in vzpostavljanje družbenih stikov, kot sem predhodno že pojasnjevala, in tako bi takšne probleme s predupokojitvenim izobraževanjem lahko omilili.

Naslednji predlog se nanaša na pozitiven vpliv ne samo izobraževanja, pač pa tudi učenja, kar je pogosto zanemarjeno, kot ugotavlja tudi Withnallova (2000), da korak naprej glede tretjega življenjskega obdobja bi bila sprememba sedanjega poudarjanja zgolj izobraževanja tudi k poudarjanju učenja in raziskovanju pomena, ki ga starejši ljudje pripisujejo učenju. Tudi v naši raziskavi smo ugotovili, da se tisti udeleženci diskusije, ki niso vključeni v izobraževanje in so v raziskavi predstavljali kontrolno skupino, pogosto učijo (sami doma, z obiskovanjem kulturnih prireditev, branjem, skozi medsebojne odnose s predstavniki različnih generacij ipd.). In prav zato predlagam, kot je omenil že Coffield (2000), da bi obstoj, pomembnost ter uporabnost informalnega učenja morali bolj priznavati tudi načrtovalci politike, praktiki in raziskovalci in zato informalno učenje ne bi smelo biti podrejen način učenja, saj tudi informalno učenje doprinaša k večji kakovosti življenja skozi ohranjanje mentalnih funkcij, zdravja in boljšega počutja.

In nenazadnje bi bilo smiselno z raziskovanjem nadaljevati tudi na večjem vzorcu, saj so nam odgovori udeležencev diskusij podali dobre iztočnice za oblikovanje anketnega vprašalnika. Tako bi z raziskavo s pomočjo poznavanja učenja v starosti približali izobraževanje potrebam starejših in oblikovali nove modele za izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju.

## LITERATURA

- Abrams, M. 1973. Subjective social indicators. *Social Trends* 1 (4): 35–50.
- Alheit, Peter. 1994. The biographical question as a challenge to adult education. *International review of education* 40 (3/5): 283–298.
- Allard, Erik. 1993. Having, loving, being: An alternative of swedish model of welfare research. V *The quality of life*, ur. Martha Craven Nussbaum in Sen K. Amarty, 88–94. Oxford: Clarendon Press.
- Antončič, Vojko in Katja Boh. 1991. *Premise za raziskovanje kvalitete življenja*. Ljubljana: Slovensko sociološko društvo.
- Bakračevič Vukman, Karin. 2005. Razlike v dosežkih in točnost metakognitivnih ocen na različnih področjih kognitivnega funkcioniranja od adolescence do srednje odrasle dobe. *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved* 1 (4): 419–432.
- Ball, Mary M., Whittington, Frank J., Perkins, Molly M., Patterson, Vickie L., Hollingworth Carole, King Sharon V. 2000. Quality of life in assisted living facilities: view points of residents. *Journal of applied gerontology* 19(3): 304–325.
- Baltes, Paul B. in Margaret M. Baltes. 1990. *Successful ageing: Perspectives from the behavioral sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Baltes, Margaret M. 1996. *The Many Faces of Dependency in Old Age*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Bergeman, Cindy. S. 1997. *Aging: Genetic and environmental influences*. Thousand Oaks: Sage.
- Bond, John. 2004. *Quality life and older people*. Maidenhead; New York: Open University Press.
- Bogataj, Nevenka in Dušana Findeisen. 2008. *Celostni model izobraževanja starejših odraslih v Sloveniji upoštevajoč družbene temelje in vlogo izobraževanja odraslih, značilnosti starejši odraslih in primere dobre prakse*. [Http://Arhiv.acs.si/Celostni\\_model\\_izobrazevanja\\_starejsih\\_odraslih\\_v\\_Sloveniji.Pdf](http://Arhiv.acs.si/Celostni_model_izobrazevanja_starejsih_odraslih_v_Sloveniji.Pdf) (18. 1. 2011).
- Boulton - Lewis, Gillian in Nola Pourdie. 2003. The Learning needs of older adults. *Educational Gerontology* 29 (2): 129–149.
- Bowling, Ann, Gabriel Zahava, Joanna Dykess, Lee Marriott Dowding, Anne Fleissig, David Banister, Stephan Sutton in Olga Evans. 2003. Let's ask them: A national survey of definitions of quality of life and its enhancement among people aged 65 and over. *International Journal of Aging and Human Development* 56 (4): 269–306.
- Bowling, Ann. 2005. *Ageing well: Quality of life in old age*. Berkshire: Open University Press.
- Brandtstadter J. in W. Greve. 1994. The ageing self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review* 14 (1): 52–80.
- Brečko, Dejan. 1998. *Kako se odrasli spreminjamo?* Radovljica: Didakta.
- Brown, Jackie, Ann Bowling in Terry Flynn. 2004. *Models of quality of life: A taxonomy, overview and sistematic review of the literature*. [Http://www.ageingresearch.group.shef.ac.uk/pdf/qol\\_review\\_no\\_tables.pdf](http://www.ageingresearch.group.shef.ac.uk/pdf/qol_review_no_tables.pdf) (12. 1. 2011).

- Bryman, Alan. 2004. *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Burrell, Gibson in Gareth Morgan. 1979. *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann.
- Carter, G. 1995. *Stroke survivors: Finding their way through informal and incidental learning*. Doktorska disertacija, University of Texas, Austin, Texas.
- Chiriboga, D.A. in R. C. Pierce. 1993. Changing contexts of activity. V *Activity and ageing: Staying involved in later life*, ur. J.K. Kelly, 42–59. Newbury Park: Sage.
- Clark, M. M. in B. G. Anderson. 1967. *Culture and aging: An anthropological study of older Americans*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Coffield, Frank. 2000. *The necessity of informal learning – the learning society*. Bristol: The Policy Press.
- Colardyn, Danielle in Jens Bjornavold. 2004. Validation of formal, non–formal and informal learning: policies and practices in EU member states. *European Journal of Education* 39 (1): 69–89.
- Coombs, Philip H. 1968. *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, Philip H. 1985. *The world crisis in education: A view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
- Courtney, Mary D., Helen E. Edwards, Stephan Joyce, Maria T. O'Reilly in Cate Duggan. 2003. Quality of life measures for residents of aged care facilities. *Australasian Journal on Ageing* 22 (2): 58–64.
- Cropley, Arthur J. in Christopher Knapper. 2000. *Lifelong learning in higher education*. London: Routledge.
- Cumming, Elaine in William Henry. 1961. *Growing old: The process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Cusac, C. A. in W. J. A. Thomson. 1998. Mental fitness: developing a vital ageing society: mens sana in corpore sano. *International journal of lifelong education* 17 (5): 307–317.
- Cusac, C. A. 1999. Critical educational gerontology and the imperative to empower. *Education and Ageing* 14 (1): 21–37.
- Černigoj - Sadar, Nevenka in Alenka Brešar Iskra. 1996. Kakovost življenja v različnih življenjskih obdobjih. V *Kakovost življenja v Sloveniji*, ur. Ivan Svetlik, 183–197. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Daatland, Svein Olav. 2005. Quality of life and aging. V *Age and ageing*, ur. Malcom L. Johnson in Vern L. Bengtson, 371–378. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dave, R. H. 1976. *Foundations of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- Dench, Sally in Jo Regan. 2000. *Learning in later life: Motivation and impact*. [Http://www.employment-studies.co.uk/policy/summary.php?id=rr183](http://www.employment-studies.co.uk/policy/summary.php?id=rr183) (16. 3. 2009).
- Delors, Jacques, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padron Quero, Marie - Angeliqe Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavehagen, Myong Won Suhr in Zhou Nanzhao. 1996. *Učenje – skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Denzin, Norman K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, Norman K. in Yvonna S. Lincoln. 2005. *Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dohmen, Gunther. 1996. *Lifelong learning: Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Bundesministerium fuer Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Farquhar, M. 1994. Quality of life in older people. *Advances in medical sociology* 5 (1): 139–158.
- Feinstein, Leon, Cathie Hammond, Laura Woods, John Preston in John Bynner. 2003. *The contribution of adult learning to health and social capital*. London: The centre for research on the wider benefits of learning.
- Findeisen, Dušana. 1999. *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Findeisen, Dušana. 1999a. Uvodnik: Za družbo ljudi vseh starosti. *Andragoška spoznanja* 5 (3): 3–4.
- Findeisen, Dušana. 2003. Je vseživljenjsko izobraževanje res izobraževanje skozi vse življenje. *Kakovostna starost – časopis za socialno gerontologijo in gerontagogiko* 6 (4): 9–17.
- Fisher, James C. in Mary Alice Wolf. 1998. *Using learning to meet challenges of older adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija – temelji metodološkega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Flick, Uwe. 1998. *Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oak: Sage.
- Gaskell, Tilda. 1999. Motivation, process and participation: The effect of context. *Triangle Journals. Education and ageing* 14 (3): 261–276.
- George, L. K. in L. B. Bearon. 1980. *Quality of life in older persons: Meaning and measurement*. New York: Human Sciences Press.
- Gibson, R. C. 1995. Promoting successful and productive aging in minority populations. V *Promoting successful and productive aging*, ur. L. A. Bond, S. J. Cutler, in A. Grams, 279-288. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glendening, F. 2000. *Teaching and learning in later life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Habermas, J. 1994. *The theory of communicative action: Reasons and the Rationalisation of Society*. London: Heinemann.
- Hammersley, Martyn. 1989. *The Dilemma of Qualitative Method*. London: Routledge.
- Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1999. *Sociologija – teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Hartman - Stein, Paula, Edward S. Potkanowicz in Jeanette S. Biermann. 2003. *Behavioral determinants of health aging revisited: An update on the good News for the baby boomer generation*. [Http://www.nursingworld.org/mods/mod642/article.pdf](http://www.nursingworld.org/mods/mod642/article.pdf) (19. 1. 2009).

- Hojnik - Zupanc, Ida. 1997. *Dodajmo življenje letom*. Ljubljana: Gerontološko društvo Slovenije.
- Hojnik - Zupanc, Ida. 1999. *Samostojnost starega človeka v družbeno-prostorskem kontekstu*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede.
- Hughes B. 1990. *Quality of life: Researching social gerontology*. London: Sage.
- Illeris, Knud. 2003. *Three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar: Krieger.
- Illeris, Knud. 2004. *The three dimensions of learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Jamieson, Anne, Allison Miller in Julia Stafford. 1998. Education in a life course perspective: Continuities and discontinuities. *Education and Ageing* 13 (3): 213-228.
- Jarvis, Peter. 1990. *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- Jarvis Peter. 2003. *Human learning as existencial – behaviourism revisited: Current issues in adult learning and motivation, adult education colloquium, abstracts*. [Http://arhiv.acs.si/publikacije/Current\\_Issues\\_in\\_Adult\\_Learning\\_and\\_Motivation.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Current_Issues_in_Adult_Learning_and_Motivation.pdf). (4. 5. 2010).
- Jelenc, Zoran. 1991. Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini, ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italjanskem jeziku. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Zoran. 1998. Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, ur. Zoran Jelenc, 39–53. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. [Http://www.acs.si/studije\\_in\\_raziskave](http://www.acs.si/studije_in_raziskave) (3. 6. 2010).
- Jelenc, Zoran. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. [Http://www.najdi.si/search.jsp?q=Jelenc%2C+Z.+2007.+Strategija+vse%25%BEivljenjskosti+u%25%8Denja+v+Sloveniji.+Ministrstvo+za+%25%A1olstvo+in+%25%A1port+Republike+Slovenije+in+Javni+zavod+Pedago%25%A1ki+in+%25%A1titut.&hpage=my&offset=0&selfld=0&acnum=10&foxsbar=page&searchProvider=najdisi](http://www.najdi.si/search.jsp?q=Jelenc%2C+Z.+2007.+Strategija+vse%25%BEivljenjskosti+u%25%8Denja+v+Sloveniji.+Ministrstvo+za+%25%A1olstvo+in+%25%A1port+Republike+Slovenije+in+Javni+zavod+Pedago%25%A1ki+in+%25%A1titut.&hpage=my&offset=0&selfld=0&acnum=10&foxsbar=page&searchProvider=najdisi) (5. 6. 2010).
- Jelenc Krašovec, Sabina in Sonja Kump. 2005. Izobraževanje – možni dejavnik krepitev moči in vpliva starejših odraslih. *Družboslovne razprave* 21 (49/50): 243–261.
- Jelenc Krašovec, Sabina in Sonja Kump. 2006. *Širjenje socialnih mrež starejših ljudi s pomočjo izobraževanja*. [Http://www.fsd.si/sd/SLO/arhiv/2006\\_3-5/KAZALO-ABSTRAKTI.HTML#143](http://www.fsd.si/sd/SLO/arhiv/2006_3-5/KAZALO-ABSTRAKTI.HTML#143) (23. 1. 2011).
- Kane R. L. in Kane R. A. 2000. Assessment in long-term care. *Annual Review of Public Health* 3: 659-686.
- Kane R. A. 2000. Accomplishments, problems, trends, and future challenges. V *Assessing older persons: Measures, meaning and practical applications*, ur. R. L. Kane in R. A. Kane, 519-529. New York: Oxford University Press.
- Kane R. A. 2001. Long-term care and a good quality of life: Bringing them closer together. *The Gerontologist* 41 (3): 293-304.
- Karloff, Kathrin, Dušana Findeisen, Ann-Kristin Bostrom, Thomas Fischer, Patrizia Giorio, Allan Hattan-Yeo, Emilka Kramkowska, Averil Meehan, Michael Schwaiger in Llani



- Tena. 2009. *Izobraževanje v poznejših letih življenja; Ianusove smernice in priporočila za doseganje kakovosti*. [Http://arhiv.acs.si/knjiznica/2010/Novosti\\_01-03.pdf](http://arhiv.acs.si/knjiznica/2010/Novosti_01-03.pdf) (8. 9. 2010).
- Kladnik, Tone. 2003. *Starost – obdobje, na katerega običajno začnemo misliti prepozno*. [Http://med.over.net/onko/glasilo-okno/letnik17-st1-2003/strokovnjaki\\_govorijo\\_5.htm](http://med.over.net/onko/glasilo-okno/letnik17-st1-2003/strokovnjaki_govorijo_5.htm) (18. 11. 2005).
- Knowles, Malcom S., Elwood F. Holton III in Richard A. Swanson. 2005. *The adult learner*. Burlington: Elsevier.
- Komisija evropskih skupnosti. 2000. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. [Http://linux.acs.si/memorandum/memorandum.doc](http://linux.acs.si/memorandum/memorandum.doc) (12. 6. 2008).
- Komisija evropskih skupnosti. 2007. *Sporočilo komisije svetu, evropskemu parlamentu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij – akcijski načrt izobraževanja – za učenje je vedno čas*. [Http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_sl.pdf#=#2](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_sl.pdf#=#2) (12. 6. 2008).
- Kompare, Alenka in Mihaela Stražišar. 2002. Psihoanalitične teorije osebnosti. V *Psihologija*, ur. Jana Šmagelj, 235–251. Ljubljana: DZS.
- Kranjc, Ana. 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost, ČGP Delo.
- Kranjc, Ana. 1992. Tretje življenjsko obdobje. V *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*, ur. Ana Kranjc, 9–69. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Kranjc, Ana. 1998. Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, ur. Zoran Jelenc, 31–39. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. [Http://www.acs.si/studije\\_in\\_raziskave](http://www.acs.si/studije_in_raziskave) (3. 6. 2010).
- Kranjc, Ana. 1999. Paradoks tretjega življenjskega obdobja. *Andragoška spoznanja* 5 (3): 5–18.
- Kranjc, Ana. 2003. Družbeni položaj starejših. *Kakovostna starost, časopis za socialno gerontologijo in gerontagogiko* 6 (4): 18–26.
- Kranjc, Ana. 2004. *Zbirka prispevkov okroglih miz in predavanj / Festival za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Zveza društev upokojencev Slovenije.
- Kranjc, Ana. 2005. *Kako doseči polno življenje po upokojitvi*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Kristanič, Azra. 2005. *Nova podoba staranja – siva revolucija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Krueger, Richard A. 1994. *Focus Groups*. London: Sage.
- Kržin Stepišnik, Jasna. 2007. *Vidiki spremljanja dejanske obremenitve študentov – študija primera*. Magistrska naloga, Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.
- Kuhn, Thomas S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kump, Sonja in Sabina Jelenc Krašovec. 2005. Izobraževanje – možni dejavnik krepitev moči in vpliva starejših odraslih. *Družboslovne razprave* 19 (49/50): 243–261.
- Laslett, Peter in James S. Fishkin. 1992. *Justice between age groups and generations*. New Haven: Yale University Press.

- Lawton, M. P. 1993, Meanings of activity. V *Activity and ageing; Staying involved in later life*, ur. J.K. Kelly, 125–144. Newbury Park: Sage.
- Lengrand, Paul. 1970. *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Ličen, Nives. 2006. *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Long, J. 1989. A part to play: Men experiencing leisure through retirement. V *Becoming and being old*, ur. B. Bytheway, 41-54. London: Sage.
- Marentič - Požarnik, Barica. 1998. Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, ur. Zoran Jelenc, 21–31. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. [Http://www.acs.si/studije\\_in\\_raziskave](http://www.acs.si/studije_in_raziskave) (3. 6. 2010).
- Marentič - Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McClusky, H. Y. 1964. The relevance of psychology for adult education. V *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*, ur. G. E. Jensen, A. A. Liveright in W. Hallenbeck. Washington: Adult Education Association of the USA.
- McDowell I. in C. Newell. 1996. *Measuring health: A guide to rating scales and questionnaires*. New York: Oxford University.
- Medel - Añonuevo, Carolyn, Toshio Ohsako in Werner Mauch. 2001. *Revisiting lifelong learning for the 21<sup>st</sup> century*. [Http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf) (18. 11. 2010).
- Medveš, Zdenko. 1998. Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, ur. Zoran Jelenc, 15–23. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. [Http://www.acs.si/studije\\_in\\_raziskave](http://www.acs.si/studije_in_raziskave) (3. 6. 2010).
- Menard, S. A. W. 1993. *Critical learning incidents of female army nurse Vietnam veterans and their perceptions of organizational culture in a combat area*. Doktorska disertacija, Columbia University, New York.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan B. 2001. *The new update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milošević Arnold, Vida. 2006. *Socialno delo s starimi ljudmi*. [Http://www.fsd.uni-lj.si/.../SD+s+S+-+literatura+in+viri+09.doc](http://www.fsd.uni-lj.si/.../SD+s+S+-+literatura+in+viri+09.doc) (15. 10. 2010).
- Ministrstvo za šolstvo in šport RS. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS in Pedagoški inštitut.
- Moody, Harry R. 2006. *Aging – concepts and controversies*. London: Sage.
- Mohorčič Špolar, Vida A., Angela Ivančič, Jasmina Mirčeva in Marko Radovan. 2006. *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicen kariere: zaključno poročilo*. [Http://porocila.acs.si/datoteke/Model%20poklicne%20kariere%20koncni%20txt\\_.pdf](http://porocila.acs.si/datoteke/Model%20poklicne%20kariere%20koncni%20txt_.pdf) (20. 9. 2007).

- Mohorčič - Špolar, Vida A., Angela Ivančič, Jasmina Mirčeva, Ester Možina, Marko Radovan, Tanja Vilič Klenovšek in Zvonka Pangerc Pahernik. 2001. *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mužič, Vladimir. 1994. Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 45 (1/2): 39–51.
- Novak, Mojca. 2007. *Kakovost življenja v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- OECD. 2004. *Lifelong learning, policy brief*. [Http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf) (18. 2. 2008)
- OECD. 2006. *Live Longer, Work Longer: making it happen in the labour market*. [Http://www.cefsee.org/pension\\_reform/Labor%20Market%20and%20Ageing\\_.pdf](http://www.cefsee.org/pension_reform/Labor%20Market%20and%20Ageing_.pdf) (12. 11. 2008).
- Pastulović, Nikola. 1998. Razprave. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, ur. Zoran Jelenc, 55–58. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. [Http://www.acs.si/studije\\_in\\_raziskave](http://www.acs.si/studije_in_raziskave) (3. 6. 2010).
- Pobuda za prihodnost NVO. 2006. *Osnutek Državnega razvojnega programa Republike Slovenije za obdobje 2007–2013*. [Http://www.dodogovor.org/dodoarhiv/Data/Files/LogicniokvirDRP.doc](http://www.dodogovor.org/dodoarhiv/Data/Files/LogicniokvirDRP.doc) (14. 9. 2007).
- Radovan, Marko. 2000. Od psihologije k sociologiji učenja. *Andragoška spoznanja* 6 (1): 6–12.
- Ramovš, Jože. 2003. *Kakovostna starost*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka in Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Renner, Tanja. 1997. Rastoče manjšine. *Družboslovne razprave* 13 (24/25): 40–48. [Http://Dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr24-25Renner.PDF](http://Dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr24-25Renner.PDF) (10. 10. 2010).
- Reynolds, Chandra A., Deborah Finkel, John J. McArdle, Margaret Gatz, Stig Berg in Nancy L. Pedersen. 2005. Quantitative genetic analysis of latent growth curve models of cognitive abilities in adulthood. *Developmental psychology* 41 (1): 3–16.
- Roberson, Donald N., Jr. in Sharan B. Merriam. 2005. *The self-directed learning process of older, rural adults*. [Http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/55/4/269](http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/55/4/269) (12. 1. 2008).
- Rowe, John W. in Robert L. Kahn. 1997. Successful ageing. *The Gerontologist* 37 (4): 433–440.
- Rowe, John W. in Robert L. Kahn. 1998. *Successful ageing*. New York: Dell.
- Rus, Veljko. 1984. Kvaliteta življenja in država blaginje. V *Letno strokovno srečanje sociologov – kvaliteta življenja*, ur. Ivan Svetlik, 31–49. Ljubljana: Slovensko sociološko društvo.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- Schaie, K. W., S. L. Willis in A. M. O'Hanlon. 1994. Perceived intellectual performance change over seven years. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 49 (3):108–118.
- Schaie, K. W. 1995. Cohort-sequential longitudinal studies of personality and intelligence. V *Psychologie der lebensalter (Lifespan psychology)*, ur. A. Krusel in R. Schmidt-Scherzer, 23–48. Darmstadt: Steinkopf.

- Schuller, Tom, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassett-Grundy in John Bynner. 2004. *The benefits of learning - The impact of education on health, family life and social capital*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Smith, Robert M. 1982. *Learning how to learn: applied theory for adults*. Milton Keynes : Open University Press.
- Stepančič, Marjetka. 1992. Izobraževanje za tretje življenjsko obdobje v drugih državah. V *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*, ur. Ana Kranjc, 107–131. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Stewart A. L, C. D. Sherbourne in M. Brod. 1996. Measuring health-related quality of life in older and demented populations. V *Quality of life and pharmacoeconomics in clinical trials*, ur. B. Spilker, 819-830. Philadelphia: Lippincott-Raven.
- Stoppard, Miriam. 1991. *Življenje po petdesetem*. Ljubljana: DZS.
- Stražišar, Mihaela, Norbert Jaušovec, Janina Curk in Irena Dogša. 2002. Motivacija. V *Psihologija*, ur. Jana Šmagelj, 189–213. Ljubljana: DZS.
- Stuart - Hamilton, Ian. 2006. *The psychology of ageing*. London: Jessica Kingsley.
- Svetlik, Ivan. 1996. Kakovost življenja v Sloveniji – predgovor. V *Kakovost življenja v Sloveniji*, ur. Ivan Svetlik, 5–6. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Šantej Alijana. 1992. Razvoj Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. V *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*, ur. Ana Kranjc, 69–95. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Šantej, Alijana. 2003. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje skozi svojih dvajset let. *Kakovostna starost – časopis za socialno gerontologijo in gerontagogiko* 6 (4): 18–24.
- Šantej, Alijana. 2005. *Starejši – neizkoriščen zaklad človeških virov – starost je lahko nova priložnost v življenju*. [Http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/strokovniClanki/Santej-Starejsi%20neizkorisen%20zaklad.pdf](http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/strokovniClanki/Santej-Starejsi%20neizkorisen%20zaklad.pdf) (21. 3. 2009).
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita. 2001. Kvalitativna in kvantitativna paradigma pedagoškega raziskovanja: izhodišča in dileme. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 27–34.
- UNESCO. 2006. *Quality of life*. [Http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=28845&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=28845&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (23. 9. 2006).
- Ušeničnik, Meta. 2000. Priprava na upokojitev: ali slovenska podjetja in bodoči upokojenci načrtujejo odhod v pokoj. *Andragoška spoznanja* 6 (1): 42–48.
- Veenhoven, Ruth. 2005. Return to inequality in modern society. *Journal of happiness study* 1 (6): 457–487.
- Vlada RS. 2006. *Ukrep 52, stran vlade RS namenjena strategiji razvoja*. [Http://www.slovenijajutri.gov.si/](http://www.slovenijajutri.gov.si/) (25. 11. 2006).
- Vogrinc, Janez. 2008. Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 56 (5): 108–124.
- Yin, Robert, K. 2003. *Case study research*. Thousand Oaks, London in New Delhi: Sage.

- Wain, Kenneth. 2004. *The learning society in a postmodern world: The education crisis*. New York: Peter Lang.
- WHOQOL Group. 1998. Development of the world health organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine* 28 (3):551-558.
- Withnall, Alexandra. 2000. Reflectiones on lifelong learning and the Third Age. V *Lifelong learning: education across the lifespan*, ur. John Field in Mal Leicester, 289–300. London in New York: Routledge.
- Zalokar, Monika. 2000. *Vpliv izobraževalne biografije na izobraževanje starejših odraslih v tretjem življenjskem obdobju*. Diplomaska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Žerovnik, Angelca. 1996. *Pedagogika družinskega ognjišča*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.