

# Učenje starejših v skupnosti

## (Uvodnik)

Staranje prebivalstva in posledičen pojav starih družb sta v razvitih zahodnih državah dejstvo, s katerim se na nacionalni in nadnacionalni ravni vse intenzivneje ukvarjajo demografske, socialne, ekonomske in izobraževalne politike. O zavedanju, da gre za vprašanja, ki zadevajo celotno družbo, torej vse generacije, ter da gre hkrati za vprašanja, ki presega meje nacionalnih držav, govori dejstvo, da je leto 2012 razglašeno za evropsko leto dejavnega staranja in medgeneracijske solidarnosti. Leto je zaznamovalo veliko dejavnosti, posvečenih ozaveščanju prebivalstva in spreminjanju odnosa do starosti, staranja in starih ljudi, ki pa niso nič novega; področje se namreč razvija že nekaj desetletij, intenzivno raziskovalno delo pa poteka že skoraj desetletje, kar dokazujejo tudi nekatere znanstvene publikacije (med drugim Hlebec 2009; Hlebec idr. 2012; Kump in Jelenc Krašovec 2010; Ličen in Gubalová 2010; Ramovš 2003). Leto 2012 smo v Sloveniji zaznamovali tudi z mednarodno znanstveno konferenco Evropskega združenja raziskovalcev s področja izobraževanja odraslih (ESREA), natančneje omrežja ELOA (*Education and learning of older adults*), z naslovom »Medgeneracijska solidarnost in izobraževanje starejših v skupnosti«. Na konferenci predstavljeni rezultati raziskav s področja izobraževanja starejših in medgeneracijskega izobraževanja, ki preučujejo staranje in vlogo različnih dejavnosti v procesu vključevanja starejših ljudi v skupnost in družbo nasploh, nakazujejo, da učenje in izobraževanje – kot pomembni podporni in spremljevalni dejavnosti – dobivata vse pomembnejše mesto v celoviti strokovni ponudbi dejavnosti za starejše (Jelenc Krašovec in Radovan 2012). Kljub očitno intenzivnemu strokovnemu razvoju pa je izobraževanje starejših v političnem smislu še vedno obrobna dejavnost, njena dejanska marginalnost pa se kaže tako v pomanjkljivem financiranju kot tudi v neustrezni sistemski ureditvi tega področja. Razmišljanja različnih avtorjev kažejo, da je to značilnost mnogih evropskih držav (Findsen in Formosa 2011; Withnall 2010).

Razvoj področja izobraževanja starejših prinaša različne izzive: spreminjanje terminologije in razvoj konceptov, povezanih z vlogo izobraževanja starejših. Tako se razpravlja o utemeljenosti in možnostih udejanjanja načel kritične (izobraževalne) gerontologije (prim. Estes 2011; Formosa 2011), pa tudi o pomenu in pasteh, ki jih prinaša (politično obarvan) koncept dejavnega staranja (npr. Boudiny in Mortelmans 2011). Slednjega so kritični avtorji že opredelili kot vsiljeno teoretsko strategijo za spodbujanje starejših, da bi se čim bolj odgovorno in dejavno – po dolgem obdobju dela in vse poznejšem upokojevanju – vključili v nadaljnje družbene dejavnosti in bili pri tem čim bolj samostojni in proaktivni; v tem procesu je tudi izobraževanje nujno. Razprave o izobraževanju starejših kot pomembne poudarjajo zlasti dejavnosti starejših v lokalnih skupnostih in pri tem izpostavljajo težave zaradi neustreznosti ponudbe izobraževanja za starejše, ki ni odsev resničnih potreb le-teh, obenem pa kritično ocenjujejo osredinjenost na skrbstvene dejavnosti za

starejše (Withnall 2010) in sočasno zanemarjanje drugih potreb starejših v skupnosti (npr. potreb po učenju in ustvarjalnem druženju ipd.) (Field 2009). Odpira se vprašanje, ali ponudba izobraževanja starejših v skladu s perspektivo kritične izobraževalne gerontologije vključuje širjenje družbene zavesti o starejših odraslih kot kolektivnem telesu, ki ni le sprejemnik pomoči, ampak je tudi subjekt procesa socialne transformacije.

Tokratna številka »Sodobne pedagogike« je nastala kot rezultat znanstvenega sodelovanja evropskih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem starejših. Odkriva nekatere dileme razvoja področja in z vprašanji, ki jih odpira, kaže na celostno problematiko izobraževanja starejših. Pri tem odpira možnosti za postavljanje aktualnih ciljev področja v prihodnosti ob zagotavljanju bolj vseobsegajoče in večstranske strokovne ter politične podpore izobraževanju starejših odraslih na nacionalni in nadnacionalni ravni.

Da gre pri izobraževanju starejših za področje, ki se intenzivno razvija, kaže razprava v prispevku **Marvina Formose** z naslovom »*Kritična geragogika: umeščanje teorije v prakso*«. Razprava omogoča vpogled v razumevanje pojmov, kot so izobraževalna gerontologija, kritična izobraževalna gerontologija, geragogika in kritična geragogika, ter pokaže na možno vpeljavo teh konceptov v prakso s konkretnim izobraževalnim programom. Izobraževalna gerontologija, ki povezuje področje izobraževanja odraslih in socialne gerontologije, poudarja pomen izobraževanja pri zmanjševanju marginalizacije starejših odraslih, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov v družbi; hkrati pojasnjuje, da je izobraževanje v starosti odvisno od posameznikovega izobraževanja skozi celoten življenjski cikel (Glendenning 2000). Kritična izobraževalna gerontologija, ki izhaja iz radikalnega prizadevanja, da se preseže zatiranje, ki spravlja starejše v nevednost, revščino in nebogljenost, pa zagovarja stališče, da starejši odrasli sami nadzirajo svoje mišljenje in učenje, poleg tega pa imajo možnosti za nadaljnji razvoj, razmišljanje, spraševanje in reflektiranje o tistem, kar že vedo, ali pa o novih vsebinah učenja. Formosa tudi drugje (npr. 2011) poudarja pomen udejanjanja načel kritične izobraževalne gerontologije, med katerimi je poudarek na izvajanju ustrezne politike ter na zavračanju stališč, da lahko starejše osebe pridobivajo moč s katerokoli vrsto izobraževanja. Formosa opozarja, da je z izobraževanjem treba doseči vse različne segmente starejših ljudi, pri čemer naj bi imeli pomembno vlogo starejši sami, poleg tega pa bi bilo treba vključevati tudi kulturo samopomoči. Končno je v prakticiranju kritične izobraževalne gerontologije treba zavzeti vlogo »progresivnega« gibanja, vključno s kontrahegemonskimi dejavnostmi. Ena od paradigem kritične izobraževalne gerontologije je kritična gerontagogika, ki je opredeljena kot izobraževalna praksa kritične izobraževalne gerontologije, katere namen je emancipacija in pridobitev moči in vpliva starejših odraslih (Glendenning in Battersby 1990). Kritična gerontagogika poučevanje in učenje pojmuje kot kolektivno in pogajalsko prizadevanje med starejšimi odraslimi, ki naj bi pridobili več moči in nadzora nad vsemi vidiki izobraževalne dejavnosti, vključno z vsebino, organizacijo in načrtovanjem učnega programa (Glendenning 2000).

Prispevek **Antónia Fragosa** z naslovom »*Starejši udeleženci izobraževanja v skupnosti? Premislek o položaju starejših odraslih na Portugalskem*« opozarja na posledice staranja prebivalstva na Portugalskem – zlasti na povečevanje deleža najstarejšega prebivalstva ter na težave starejših ljudi, ki se ob tem porajajo. Med težavami izpostavlja zlasti osamljenost in izločenost starejših iz skupnosti. Po drugi strani avtor opozarja tudi na problem naraščajoče institucionalizacije starejših (govori o »institucionalnih družinah«), kjer je govora zlasti o najstarejšem segmentu ljudi, večinoma ovdovelih, z nizko stopnjo izobrazbe in nepismenih, ki so vse bolj izločeni iz skupnosti in usmerjeni v neke vrste »odlagališča« za revne. Analiza kaže, da se tudi evropske države približujejo stanju, ki ga že nekaj časa zaznavajo npr. na Japonskem, kjer se staranje prebivalstva izrazito kaže v osamljenosti in zapuščenosti starejših ljudi v skupnosti (Sawano 2012), kar je izdatno podprto z neustrezno socialno in izobraževalno politiko države, utemeljeno na neoliberalnih načelih. Fragoso ugotavlja, da se starejši z nizko stopnjo izobrazbe na Portugalskem izobraževanja v skupnosti ne udeležujejo, in si postavlja vprašanje, kako se tega problema sploh lotiti. Kakšni naj bi bili programi izobraževanja za te, najpogosteje izključene starejše? Ugotavlja, da je skupnost pogosto prostor, kjer konflikti nastajajo in se ohranjajo, in ne prostor, kjer bi jih zlahka presegali in stavili na občutek pripadnosti. Skozi premislek o skupnostnem razvoju na Portugalskem odpira tudi razpravo o možnostih, ki se ponujajo za formalno in neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje starejših ljudi v skupnosti ter za povečevanje možnosti, da starejši dejavno sodelujejo pri skupnostnem razvoju in izboljšanju lastnega položaja v skupnosti. Več kot dvajset let nazaj sta Glendenning in Battersby (1990) opozarjala, da je večina izobraževalnih programov za starejše odrasle zasnovanih na zmotnih domnevah. Menila sta, da prevladuje prepričanje, da sposobnosti starejših odraslih za učenje z leti upadajo, da vsakršno izobraževanje prispeva k emancipaciji in pridobivanju moči starejših, da so starejši homogena skupina, ki ima podobne motive za izobraževanje, poleg tega pa je po njunem mnenju pogosto prisotna tudi napačna domneva, da se večina izobraževanja starejših odraslih izvaja v interesu starejših ljudi. Tudi večina strokovnjakov, ki se danes ukvarjajo s temi vprašanji, ugotavlja, da v izobraževanju starejših teh zmot še nismo presegli in da izobraževalni programi še vedno niso dovolj raznoliki, dostopni, emancipacijski in namenjeni različnim potrebam različnih starejših ljudi.

S ponudbo izobraževalnih programov za starejše in njihovo ustreznostjo glede na potrebe se ukvarjata dva prispevka slovenskih avtoric. **Sonja Kump** in **Sabina Jelenc Krašovec** v svojem prispevku »*Izobraževanje starejših in blaginja lokalnih skupnosti*« preučujeta, ali je ponudba izobraževanja za starejše v Sloveniji odvisna od ravni blaginje v občini (Rovan idr. 2009) in ali se ponudba in vsebina izobraževanja za starejše spreminjata glede na stopnjo urbanosti oz. ruralnosti naselja. Avtorici predpostavljata, da imajo slovenske občine z višjo ravno blaginje tudi ustreznjšo ponudbo izobraževanja za starejše, pri čemer že v izhodišču ugotavljata, da izobraževanje odraslih pri ugotavljanju ravni blaginje ni obravnavano kot eden od pomembnih dejavnikov in ga torej med kazalniki za vrednotenje blaginje ni. Zanima ju, ali ponudba izobraževanja za starejše izhaja iz ugotovljenih potreb starejših po izobraževanju in ali, kot izpostavlja tudi A. Withnall (2010, str. 14),

prispeva k ohranjanju neodvisnosti starejših, njihovi družbeni vključenosti, razumevanju in spoštovanju raznolikosti ter osebnostni rasti tudi v poznejših letih. S študijami primera ugotovita, da je v izbranih skupnostih ključni dejavnik vpliva na raznovrstnost in kakovost ponudbe izobraževanja za starejše ruralnost ali urbanost zaselka; potreb po izobraževanju starejših večinoma ne ugotavljajo, ponudba je stihijska in odvisna od zmožnosti skupnostnih organizacij. Avtorici ugotovita tudi, da je ponudba v izobraževalnih organizacijah večinoma namenjena bolj izobraženim ženskam, v društvih pa so dejavnosti pogosto spolno definirane. Podobno kot ugotavlja Formosa (2011) za izobraževanje na Malti, avtorici za izbrane skupnosti v Sloveniji ugotovita, da programi v povprečju niso pripravljene v skladu z načeli kritične izobraževalne gerontologije, katere cilj je z izobraževanjem zagotoviti boljši nadzor starejših nad lastnim znanjem in razmišljanjem.

Prispevek **Gabi Ogulin Počrvina** z naslovom »*Izobraževanje starejših odraslih s podeželja na ljudskih univerzah v jugovzhodni Sloveniji*« obravnava ponudbo izobraževanja za starejše v izbranem predelu Slovenije. Avtorica ugotavlja, da starejši v nacionalnih in evropskih dokumentih s področja izobraževalne politike niso obravnavani kot prednostna ciljna skupina; posledično so tudi nacionalne strategije za razvoj ponudbe izobraževanja za starejše neusklajene, neenotne in neciljne. Avtorico zanima, ali ponudba izobraževanja v skupnosti, posebej pa ponudba univerz za tretje življenjsko obdobje in ljudskih univerz v jugovzhodnem delu Slovenije, odgovarja potrebam starejših, ki tam živijo, in koliko si slednji sploh želijo vplivati na oblikovanje ponudbe. Ugotavlja, da na ponudbo vplivajo zlasti tisti, ki se samega izobraževanja tudi udeležujejo, s čimer se potrjuje že večkrat izpostavljeni problem – starejši, ki se v ponujene izobraževalne dejavnosti ne vključujejo, nimajo pravega vpliva na razširjanje in spreminjanje izobraževalne ponudbe, če zanemarimo dejstvo, da bi za vključevanje teh skupin starejših potrebovali povsem drugačne spodbude in motivacijske vzvode za vključevanje v skupnostne dejavnosti. G. Ogulin Počrvina ugotavlja tudi, da sta stopnja izobrazbe in socioekonomski položaj dejavnika, ki najbolj vplivata na udeležbo in pripravljenost starejših za dejavno vključevanje v izobraževanje.

Tematski skop zaključujemo s prispevkom **Ann-Kristin Boström** o vpetosti izobraževanja odraslih in starejših v evropski kontekst, o čemer avtorica piše v prispevku »*Učenje odraslih v evropskem kontekstu*«. Avtorica presoja, koliko sta izobraževanje starejših in medgeneracijsko učenje vključeni v dokumente in strategije nadnacionalnih organizacij, kot so OECD, Evropska skupnost, WHO ipd. Koncepte, povezane z izobraževanjem starejših in medgeneracijskim izobraževanjem, ovrednoti z vidika dveh dimenzij vseživljenjskega učenja – po vsej dolžini in širini življenja – in z vidika možnosti, ki se pri tem vzpostavljajo za ustvarjanje socialnih omrežij, krepitev družbene kohezivnosti in zviševanje kakovosti življenja in blaginje v skupnosti. Blaginjo skupnosti razume kot nakopičen socialni kapital, ki se vzpostavlja z omrežji v skupnosti; v okviru tega je pomembno tako formalno kot neformalno izobraževanje in priložnostno učenje starejših, pri tem pa je vključitev v katero od njih odvisno od individualnih potreb in konteksta, v katerem starejši živi.

V tej številki revije predstavljene razprave odpirajo le nekaj aktualnih vprašanj, povezanih s področjem izobraževanja starejših, nedvomno pa obetajo nove možnosti za zanimivo nadaljnje sodelovanje.

Tematski številki smo dodali še netematsko razpravo **Ljubice Marjanovič Umek, Katje Grgič in Ajde Pfifer** z naslovom »Učinek vrtca na bralno pismenost 15-letnikov: sekundarna analiza PISE 2009«. Avtorice z analizo podatkov raziskave PISA 2009 pokažejo, da v večini držav, za katere se zbirajo podatki, petnajstletniki, ki so bili dalj časa vključeni v vrtec, dosegajo višjo raven bralne pismenosti kot njihovi sovrstniki, ki v vrtec niso bili vključeni ali pa so ga obiskovali le eno leto ali manj. Poleg same vključenosti v vrtec na višjo raven bralne pismenosti pomembno vpliva tudi spodbudno ekonomsko, socialno in kulturno okolje. Ob tem opozarjajo, da vključenost v vrtec sama po sebi še ni zadosten kazalnik, ampak je treba analizirati ključne kazalnike kakovosti, med katere sodijo dolžina trajanja vključenosti v vrtec, razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku in tudi nekateri drugi sistemski kazalniki (npr. izobrazba strokovnih delavk, število otrok v oddelku ipd.). A čeprav po teh kazalnikih Slovenija dosega standarde nordijskih držav, je učinek vrtca na bralno pismenost dijakov pri nas manjši kot v teh državah. V sklepnem delu razprave avtorice izpostavijo tudi nekatere sistemske rešitve, ki so bile zasnovane v novi »Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju« in bi prispevale predvsem k večji pravičnosti vrtecev.

*Dr. Sabina Jelenc Krašovec,  
dr. Valentina Hlebec,  
tematski urednici*

## Literatura in viri

- Boudiny, K. in Mortelmans, D. (2011). A critical perspective: Towards a broader understanding of »active ageing«. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 7, št. 1, str. 8–14.
- Estes, C. L. (2011). Crises and Old Age Policy. V: R. A. Settersten in J. L. Angel (ur.). *Handbook of Sociology of Ageing*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Findsen, B. in Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life. A Handbook on Older Adult Learning*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: a third statement of first principles. *International Journal of Education and ageing*, 2, št. 1, str. 317–332.
- Formosa, M. (2012). Lifelong education for older adults in Malta: Current trends and future visions. *International Review of Education*, 58, št. 2, str. 271–292.
- Hlebec, V. (ur.). (2009). *Starejši ljudje v družbi sprememb*. Maribor: Aristej.
- Hlebec, V., Filipovič Hrast, M., Kump, S., Jelenc Krašovec, S., Pahor, M. in Domajnko, B. (2012). *Medgeneracijska solidarnost v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Jelenc Krašovec, S. in Radovan, M. (ur.). (2012). *Intergenerational solidarity and older adults education in community* (spletna izdaja). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ličen, N. in Gubalová, J. (ur.). (2010). *Intergenerational learning and education in later life*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community. A trigger for change and development*. Leicester: NIACE.
- Newman, S. in Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, št. 8, str. 31–39.
- Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Rovan, J., Malešič, K. in Bregar, L. (2009). Blaginja občin v Sloveniji (Well-being of the municipalities in Slovenia). *Geodetski vestnik*, št. 53, str. 70–91.
- Sawano, Y. (2012). Lifelong Learning to Revitalize Community – Case studies of citizens' learning initiatives in Japan. V: D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans in R. Bagnall (ur.). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, str. 665–678.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. London, New York: Routledge.