

Jens Friebe in Bernhard Schmidt-Hertha

Dejavnosti in ovire pri izobraževanju starejših

Povzetek: Izobraževanje v poznejših letih lahko pomembno vpliva na ohranjanje samostojnosti starejših in spodbujanje družbene udeležbe v starosti, zato je treba tako s stališča posameznika kot družbe spodbujati izobraževalne dejavnosti za starejše. Dejavni starejši, ki imajo dobro samopodobo in pozitivno doživljajo starost, ohranjajo mentalno in fizično kondicijo ter sodelujejo v organizacijah, politiki in medgeneracijskem dialogu. Podatki raziskave jasno kažejo vzajemno povezanost posameznikovega samoznavanja in doživljanja staranja, hkrati pa kažejo tudi pomen vpliva obeh konceptov na učenje in udeležbo v izobraževalnih dejavnostih.

Starejši se redkeje kot mlajši udeležujejo nadaljnega izobraževanja. To je posledica individualnih učnih navad, pa tudi pomanjkanja možnosti učenja v različnih regijah in življenjskih okoljih. V območjih, kjer večinoma živijo ljudje z nižjim življenjskim standardom, nizko izobrazbo ali pa prevladujejo priseljenci, zaznamo pomanjkanje možnosti izobraževanja in posledično manjšo udeležbo pri izobraževanju odraslih. Analiza kvalitativnih intervjujev v različnih bivanjskih okoljih kaže, da socialno okolje, družbena vključenost in posameznikovo doživljanje lastnih sposobnosti za učenje vplivajo na učne zmožnosti in pripravljenost za učenje.

Ključne besede: doživljanje staranja, samoznavanje, življenjski pogoji, družbeno okolje, biografija

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

Dr. Jens Friebe, Nemški inštitut za izobraževanje odraslih, Center za vseživljenjsko učenje, Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn, Nemčija; e-naslov: friebe@die-bonn.de

Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Univerza Tuebingen, Pedagoški inštitut, Muenzgasse 11, 72070 Tuebingen, Nemčija; e-naslov: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Uvod

Izobraževalne dejavnosti v poznejših obdobjih življenja postajajo za vsakdanje življenje starejših vse pomembnejše. Novi izzivi in prizadevanje za blaginjo zahtevajo od posameznika v poznejših letih precej dejavnosti in ustvarjalnosti. Raziskave o staranju kažejo velike razlike med starejšimi ljudmi glede na življenjske situacije in življenjske sloge. Zlasti dimenzije družbene neenakosti pomembno vplivajo na izobraževalne izbire. Splošno rečeno, v poznejših letih je soočanje z vsakodnevnimi izzivi odvisno od možnosti in kompetenc, ki zagotavljajo samostojno in družbeno vključujoče življenje. Te možnosti lahko razvijamo in podpiramo z lokalnimi izobraževalnimi programi, žal pa se starejši soočajo z mnogimi ovirami pri vključevanju v izobraževanje. Od izobraževanja jih odvrčajo tako zunanje ovire, npr. neustreznost izobraževalnih institucij in programov za starejše, kot tudi notranje ovire, npr. pomanjkanje motivacije in samozaupanja.

Naše besedilo predstavlja izobraževalne priložnosti in ovire skupine starejših od 65 let; gre za delne rezultate raziskovalnega projekta CiLL »*Zmožnosti v poznejših letih*«, ki je tudi del širše raziskave. Upoštevamo tudi rezultate raziskave EdAge (*Education for Elderly*), ki jo izvajata univerza Ludwig-Maximilians iz Münchna in Nemški inštitut za izobraževanje odraslih (DIE). Prispevek obravnava pomembne dejavnike, ki vplivajo na z izobraževanjem povezano ravnanje starejših ljudi in ki temeljijo na prevladujočih predstavah o starosti in samozaznavanju ter sociozgodovinskem ozadju. Ta informacija bo izobraževalcem odraslih v pomoč pri razvoju regionalnih izobraževalnih programov s starejšimi in za starejše.

Teoretsko ozadje: poznejša leta in individualno doživljanje starosti

Za starajočo se populacijo se pogosto predpostavlja zmanjševanje njene družbene prilagodljivosti, to stališče pa ne upošteva zmožnosti in učnih sposobnosti starejših odraslih (Baltes 1992; Lehr 2005). Pomembno je torej z izobraževanjem razvijati zmožnosti starejših ljudi za dejavno in sodelujoče življenje, pri tem pa

prepoznati tudi pozitivne učinke, ki jih družbi prinašajo znanja, izkušnje in kompetence starejših ljudi.

Diskurz o vseživljenjskem učenju nujno vodi k vprašanju, kako starost kot življenjsko obdobje vpliva na ohranjanje učnih zmožnosti in kompetenc. Raziskovanje vseživljenjskega učenja kaže, da lahko večjo elastičnost v življenjskem poteku dosežemo le z novimi strategijami za ustvarjanje in povezovanje znanja. Predpogoji za razvoj dejavne kompetentnosti pri vseh starejših ljudeh niso enaki (Findsen in Formosa 2011). Da bi le-ti lahko ohranjali neodvisen življenjski slog, je treba zagotoviti različne dejavnike, npr. starosti prilagojeno življenjsko okolje, posameznikovo zdravje, pozitivno doživljanje starosti in neprekinjeno udeležbo v vseživljenjskem učenju.

Upokojitev kot življenjsko obdobje se iz obdobja, namenjenega potrošnji in preživljanju prostega časa, spreminja v obdobje družbene udeležbe. Soočanje s starostjo povezanimi razvojnimi nalogami postaja vse pomembnejše vprašanje v starosti (Kruse 2008). Donosna zaposlitev, udeleževanje v civilni družbi in podpora, ki jo starejši dobijo od družine, jim zagotavljajo družbeno udejstvovanje. Izobraževanje odraslih ima pomembno vlogo pri razvoju zmožnosti in motiviranju za družbeno vključenost v starosti. Starejši z visoko stopnjo izobrazbe in tisti, ki se pogosteje udeležujejo izobraževanja odraslih, so temu tudi bolj zavezani. In obratno, državljanska in družbena udeležba spodbujata učne procese, če se – ob teh dejavnostih – starejši odrasli soočajo z novimi izzivi in zahtevami po novih spretnostih, ki osmišljajo tako učenje (Tippelt idr. 2009).

Izobraževanje ne ustvarja le predpogojev za udeležbo na različnih področjih družbenega življenja; je tudi prvi korak k procesu dejavnega staranja. To izpostavlja pomen raziskovanja, ki bo osredinjeno na enakost in neenakost možnosti starejših, da se udeležujejo izobraževanja odraslih, ki upošteva in se odziva na regionalne ter individualne razlike.

Izobraževalne dejavnosti so v poznejših letih močno odvisne od različnih biografskih in družbenih okoliščin. Na izobraževalne interese in stališča do učenja vplivajo zgodnje izobraževalne izkušnje, ki si jih pridobimo v šoli ali med poklicnim usposabljanjem, pa tudi s prejšnjimi dejavnostmi v izobraževanju odraslih (Schmidt 2007). Možnosti za udeležbo v formalnem in neformalnem izobraževanju so bile in so še vedno zelo raznolike za različne generacije in ljudi z različnim socialnim ozadjem (Schmidt-Hertha, v tisku), zato so poleg vpliva individualne biografije pomembni tudi pogoji temeljnega izobraževanja (šolskega sistema, izobraževalne infrastrukture, avtoritarnih učiteljev itd.), ki se razlikujejo med generacijami in celo v starosti vplivajo na pripravljenost za udeležbo v vseživljenjskem učenju, pa tudi na učne zmožnosti. Skupne izkušnje generacij, ki so zasidrane v zgodovinskem in kulturnem ozadju (Mannheim 1928), verjetno vplivajo na individualno doživljanje starosti ravno tako kot individualne biografije in trenutni življenjski pogoji. Samozaznavanje in posameznikove predstave o starosti so pomembni kazalci izobraževalnih dejavnosti, po drugi strani pa jih moramo videti tudi kot proizvode biografskih izkušenj, individualnih življenjskih pogojev in kulturno-zgodovinskega konteksta (de Gracio idr. 2004; Levy in Schlesinger 2005). Te kompleksne interakcije socialnega okolja, individualnih virov, prepričanj, stališč

in ravnanja, povezanega z izobraževanjem, ne moremo pojasniti s preprostimi vzročnimi razlagami; namesto tega so potrebne poglobljene analize, ki jih lahko omogoči le kvalitativni pristop.

Nadalje, raziskovanje doživljanja starosti je odvisno od povezanosti med negativnimi stereotipi o staranju in samozaznavanjem v starosti. Teorija samostereotipiziranja (self-stereotyping) temelji na predpostavki, da se negativne predstave o staranju vsaj deloma prenašajo in preslikavajo na posameznikovo samozaznavanje v njegovem procesu staranja (Levy 2003). Čeprav smo identificirali le majhne razlike v podobah staranja med mlajšimi in starejšimi odraslimi, se izkaže, da predstave o staranju postanejo delujoče šele takrat, ko se posamezniki začnejo prištevati med stare ljudi. Takrat se splošni stereotipi bolj ali manj nespremenjeni prenesejo v posameznikovo samopodobo (prav tam). Doživljanje posameznikovih pridobitev in izgub/sprememb, povezanih s starostjo, temelji na občutku samouresničujočih se prerokb (Merton 1948), kjer so pričakovane izgube precenjene, pridobitve pa ostajajo neopažene. Raziskave kažejo, da je samostereotipiziranje le eden od vidikov, ki pomaga pojasniti razvoj doživljanja staranja med starejšimi odraslimi, medtem ko sta psihološka blaginja in zadovoljstvo z zdravjem druga vplivna dejavnika (Schmitt 2004). Povezanost med blaginjo, subjektivnim vrednotenjem zdravja in doživljanjem staranja se kaže kot vzajemna, delujoča v obeh smereh. Podobno koherentnost zaznamo med samopodobo, samodoživljanjem in doživljanjem staranja. Obstaja dokaz vpliva doživljanja staranja na te dejavnike (npr. Ory idr. 2003), kot velja tudi za nasprotno vzročnost (de Gracio idr. 2004; Rothermund in Brandtstädter 2003). V soočenju omenjenih rezultatov raziskav je koncept samouresničujočih se prerokb lahko dobro orodje za pojasnjevanje ugotovljenih interakcij.

Empirično ozadje: raziskava CiLL

Ob koncu leta 2009 se je v Nemčiji začel raziskovalni projekt »Kompetence v poznejših letih« (Competencies in Later Life – CiLL) s ciljem proučiti kompetence starejših odraslih in njihove učne dejavnosti ter povezanost teh vidikov. Še več, upoštevati je treba življenjske pogoje, socialna omrežja, izzive v vsakdanjem življenju in izobraževalne biografije starejših odraslih. Raziskava se osredinja na skupino starejših odraslih, starih od 65 do 80 let, in vključuje kvantitativno vrednotenje kompetenc odraslih ter kvalitativne študije primera. Namen raziskave je zagotoviti informacije o tem, katere kompetence so potrebne v poznejšem življenju ter kaj so pridobitve in izgube v razvoju zmožnosti v starosti glede na trenutne življenjske pogoje in biografske izkušnje.

Raziskava vključuje kombinacijo kvantitativnega raziskovanja s pomočjo vprašalnikov in kvalitativnih študij primerov, kar je podprto s sekundarnimi podatki poglobljene mednarodne raziskave. Glavni izziv pri študijah primerov je povezati rezultate z ugotovitvami predhodnih raziskav – še zlasti raziskav »EdAge-study« in »Adult Education Survey« – in primerjati te rezultate z rezultati, ki izhajajo iz kvantitativnega vrednotenja kompetenc. V prispevku se bomo osredinili na

kvalitativni del raziskave, ki jo v glavnem sestavlja 42 študij primerov starejših odraslih, ki živijo v različnih življenjskih pogojih.

Glavni namen študij primera je pridobiti podatke o življenjskih pogojih, o vsakdanjem življenju starejših odraslih in o potrebah po specifičnih kompetencah, ki izhajajo iz individualnega življenjskega sloga in stališč starejših. Za te namene v študijah primera uporabljamo strategijo rekonstrukcije primerov (Hildenbrand 1991), ki se osredinja na odnos med splošnimi in posebnimi elementi vsakega posameznega primera. Soočanje z vsakdanjimi praktičnimi izzivi, individualna izbira in interpretacija oblikujejo strukturo primera. Ta struktura vključuje temeljni habitualni pogled na posameznikov svet, interpretacijo le-tega, delovanje v svetu in sodelovanje z njim.

Da bi pridobili bolj poglobljen vpogled v posameznikov svet, učne procese in kompetence, ki jih zahteva dnevna rutina ali pa izhajajo iz kritičnih dogodkov v življenju, smo uporabili kvalitativno analizo, ki jo je razvil Mayring (2003) in je sledila metodi vsebinske analize. Intervjuje smo v celoti transkribirali in razvili kompleksen, na teoriji osnovan sistem kodiranja. V nadaljevanju smo kode pripisovali gradivu. Da bi preverjali razumevanje procesa kodiranja glede na razlike v interpretaciji (Saldana 2008, str. 27), so nekatere intervjuje analizirali trije raziskovalci ali celo več; več kot polovico intervjujev sta analizirala vsaj dva raziskovalca. V procesu transkribiranja smo razvili dodatne kode in druge odstranili ali zamenjali. Nazadnje smo sistem 47 kod uporabili pri vseh 42 intervjujih.

Raziskava CiLL je vzporedno vključevala tudi raziskavo PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Program mednarodnega vrednotenja kompetenc odraslih*), ki poteka v Nemčiji. PIAAC vodi OECD, pri raziskavi pa se vrednotita raven in porazdelitev veščin odraslih na tri kompetenčna področja, in sicer za odrasle do 64 let v 23 državah po svetu (Literacy, Numeracy ... 2012). CiLL povečuje vzorec raziskovanja v Nemčiji na odrasle, stare od 65 do 80 let, pri tem pa uporablja enako metodo za predstavitev podatkov kot vzorec nemške raziskave PIAAC. PIAAC vključuje reprezentativni vzorec, kar, seveda, velja tudi za vzorec odraslih, starih od 65 do 80 let. V nemških uradih za registracijo smo izbrali 3.600 starejših državljanov v 111 občinah, ki so bile s seznama izbrane slučajnostno. Po vsej državi je odrasle intervjuvalo 90 za intervjuvanje usposobljenih oseb. Opravljenih je bilo 1.325 intervjujev, pri čemer je bila odzivnost 38 %. Podatki za CiLL so bili zbrani z izpopolnjenim vprašalnikom o izobraževalnem ozadju intervjuvancev, ki je vključeval sociodemografske podatke, informacije o procesu izobraževanja in pridobivanja kvalifikacij ter delovni položaj oz. prejšnjo zaposlitev. PIAAC je vključeval tri ključna področja kompetenc: pismenost, numerične spretnosti in reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju. Anketiranci, ki so imeli razvite računalniške veščine, so testna vprašanja izpolnjevali s pomočjo prenosnega računalnika, drugi anketiranci pa so dobili testne knjižice. Skoraj 30 % starejših anketirancev je odgovarjalo s pomočjo računalnika. Da bi zagotovili mednarodno primerljivost raziskave, vključno z dodatnim vzorcem starejših odraslih, niti vprašalnik niti kompetenčni test nista bila prilagojena vzorcu starih od 65 do 80 let. Vprašalnik PIAAC je oblikovan tako, da se v povsem enaki obliki in s povsem enakim instrumentom izvaja v vseh vključenih državah, s čimer se

poskušamo izogniti stranskim učinkom. Trenutno je kvantitativni del raziskovalnega projekta v fazi zbiranja podatkov, prvi rezultati pa za predstavitev ne bodo na voljo pred začetkom leta 2014.

Ni še jasno, ali se bo PIAAC nadaljeval po prvi izvedeni raziskavi. Panelna raziskava kompetenc odraslih bi bila pomembna za raziskovanje področja izobraževanja, ker bi zagotovila kazalce za razlikovanje učinkov staranja, učinkov kohorte in periodičnih vplivov na kompetence odraslih. Za raziskovanje udeležbe starejših odraslih v izobraževanju in učenju bi bilo zelo pomembno odredi se pretirani osredinjenosti na delovno silo in bolj sistematično vključevati tudi starejše od 64 let, in to ne le v nacionalne, temveč tudi v mednarodne raziskave.

Samozaznavanje, podobe staranja in njihov pomen za učenje in razvoj kompetenc

Glede na predstave o lastnih učnih zmožnostih in potencialih za osebni razvoj so odrasli bolj ali manj pripravljeni na nove učne izkušnje in hkrati tudi na vključevanje v izobraževalne procese. Nadalje je dejavnost odraslih odvisna od njihovega lastnega zaznavanja in dejstva, ali se bolj dojemajo kot dejavni oblikovalci lastnega okolja ali kot nemočne žrtve lastne usode (Cross 1981). Seveda poleg starosti obstajajo tudi drugi kazalci za napovedovanje ravnanja, povezanega z izobraževanjem, npr. situacijski dejavniki, trenutne življenjske razmere, izobraževalna ponudba in ovire, s katerimi se odrasli soočajo, socialno in poklicno ozadje. Brez temeljnega razumevanja posameznikovih lastnih izobraževalnih zmožnosti in prepričanj o vplivu učenja na razširjanje posameznikovih zmožnosti delovanja so izobraževalne dejavnosti in usmerjen razvoj kompetenc malo verjetni. Kljub temu da je pomen vpliva lastnega doživljanja in doživljanja procesa staranja na učenje in razvoj v poznejših letih po eni strani pričakovan, je po drugi strani to še vedno znanstveno neraziskano področje.

Poročila različnih strokovnjakov, objavljena v poročilu nemške vlade o staranju, kažejo, da so umetnost življenja, subjektivna blaginja, pa tudi pripravljenost za družbeno vključenost in odprtost za izobraževalno ponudbo ter učne možnosti močno odvisne od lastnega doživljanja ljudi in njihovih predstav, povezanih s starostjo kot življenjskim obdobjem (Wurm in Huxhold 2012). Po drugi strani na predstave o staranju vplivajo predhodne izobraževalne izkušnje, posameznikova biografija, družbene okoliščine in trenutne življenjske razmere. Če subjektivne predstave o staranju vplivajo na pripravljenost starejših za vključevanje v neformalno izobraževanje in priložnostno učenje in če te predstave celo sodijo med najpomembnejše napovednike udeležbe v izobraževanju starejših odraslih (Tippelt idr. 2009), potem so tudi možnosti razvoja kompetenc v poznejših letih definirane z istimi dejavniki. Retrospektivno pa vpliv predhodnih izobraževalnih izkušenj na samozaznavanje in stereotipe, povezane s starostjo, po drugi strani lahko vpliva na pozitivnejše doživljanje samega sebe in lastne starosti pri osebah z višjo ravniyo kompetenc (Schmidt-Hertha in Mühlbauer 2012). Pri tem ostaja nejasno, katera področja kompetenc bi lahko bila v tem odnosu pomembna in koliko bi se te kompetence v trenutnih razmerah še lahko spremenile.

V teoretičnem smislu obstajajo močni argumenti za povezovanje kompetenc ter na le-teh utemeljenega razvoja in učenja v poznejših letih z doživljanjem samega sebe in lastnega procesa staranja (Schmidt 2010). Vendar pa zaenkrat ni zadostnih empiričnih dokazov za tovrstno povezanost; še zlasti vzročnost ostaja nejasna, in kljub temu da predpostavljamo kompleksno povezanost, le-ta še ni raziskana.

Koncept, ki kaže na povezanost med samozaznavanjem posameznika in učnimi dejavnostmi, se imenuje model verige odgovorov (Chain-of-response model) in je delo P. Cross (1981), ki posameznikovo samovrednotenje postavlja kot prvi in osrednji korak v procesu odločanja za izobraževanje. Še preden na udeležbo ali neudeležbo v izobraževanju odraslih začnejo vplivati stališča do izobraževanja, trenutni interesi, cilji in učne priložnosti, se že kaže vpliv doživljanja osebnih učnih zmožnosti in učnih slogov v dobro ali proti odločitvi za nadaljnje učenje. Pri starejših ljudeh imajo predstave o staranju velik vpliv na vrednotenje lastnih učnih zmožnosti, in sicer približno takega, kot ga ima samozaznavanje za ostale starostne skupine.

Naši kvalitativni intervjuji zagotavljajo informativno osnovo za analiziranje interakcij med podobami staranja, doživljanjem starosti kot življenjskega obdobja in samopodobo posameznika na eni ter uresničevanjem učnih možnosti na drugi strani. Za začetek ponujamo nekaj raziskovalnih pristopov, ki zagotavljajo kazalce in spodbudo za nadaljnje raziskovanje.

Samozaznavanje in doživljanje staranja

Navedbe, povezane s samozaznavanjem in samopodobo, ter izjave, povezane z doživljanjem staranja, smo ločili, a obe vrsti sta nedvomno neodvisni ena od druge. V našem vzorcu lahko na eni strani najdemo osebo, katere predstave o starosti kot obdobju življenja so (še vedno) le zelo ohlapno povezane z lastno osebnostjo in samodoživljanjem. Na drugi strani nekateri anketiranci opažajo značilnosti in procese znotraj svoje lastne osebnosti, ki jih povezujejo s starostjo in vplivajo na njihovo samozaznavanje vsaj toliko, da pri oceni svoje lastne osebnosti in socialnega umeščanja ločujejo med sedanostjo in preteklostjo. Izjave starejših anketirancev, ki so tesno povezane s samozaznavanjem, kažejo na tri skupine z zelo različno samopodobo. Skupine smo identificirali s komparativno analizo intervjujev in pri tem sledili načelom maksimalne homogenosti v skupinah ter maksimalne heterogenosti med njimi. Kar opisujemo v naslednjem poglavju, bi po Webbru (1922; glej tudi Schmidt in Toppelt 2011) lahko poimenovali na empiričnem gradivu zasnovani idealni tipi.

- *Ustvarjalci* (the makers) same sebe dojemajo kot tiste, ki premikajo stvari, da bi spodbudili inovacije in odločitve. V tej vlogi se doživljajo kot vplivne osebe za svoje zasebno in (nekdanje) poklicno okolje. Pogosto se opisujejo kot večstransko nadarjene, kompetentne na različnih področjih in uspešne pri dejavnostih. V to skupino sodijo tako starejši moški kot ženske različne starosti in z različno stopnjo izobrazbe. V celoti gledano kaže, da je samozaznavanje le šibko povezano s sociodemografskimi spremenljivkami.

- *Pomagači* (the helpers) samih sebe ne dojemajo najbolj kot tiste, ki spodbujajo spremembe, temveč bolj kot spodbujevalce in pomočnike iz ozadja, ki so nujno potrebni, da stvari same po sebi dobro tečejo. Trdo delo in visoka raven altruizma sta temelj njihovega samozaznavanja. Menijo, da bi se morali v primeru, da je njihova pomoč drugim omejena, opravičevati, četudi so razlogi za nedejavnost morda povezani z zdravstvenimi težavami. Med pomagači so predvsem ženske, ki, v nasprotju z »ustvarjalci«, same postavljajo meje svojih zmožnosti.
- Na koncu smo identificirali še skupino starejših odraslih, ki jih lahko opredelimo kot *vodene* z okoliščinami. Svoje preteklo in trenutno vedenje bolj ali manj opisujejo kot odziv na težavne situacije in spremembe v svojem življenju. Dejavnosti ponavadi doživljajo kot mučne obveznosti, s katerimi ohranjajo lastno življensko raven. Veliko pogostejše kot druge skupine opozarjajo na svoje lastne šibkosti in pomanjkljivosti ter se pritožujejo nad pomanjkanjem samozavesti.

Nekateri intervjuvanci opozarjajo na pozitivne vidike staranja tako na splošno kot tudi v odnosu do lastne starosti, medtem ko drugi izpostavljajo negativne vidike ali pa so do doživljanja staranja ambivalentni. Na prvi pogled ni videti povezave med doživljanjem staranja in samozaznavanjem posameznika. Medtem ko osebe s pozitivnim pogledom na staranje upad fizične moči doživljajo kot manj pomembno dejstvo ter hkrati poudarjajo kakovost in koristi starosti, starejši z bolj negativnim doživljanjem staranja doživljajo upad fizičnih moči kot začetek počasnega in ireverzibilnega razvoja. Ambivalentni koncept staranja označuje simultanstvo koristi in izgub, ki jih prinaša razvoj. Zlasti intervjuvanci z ambivalentnim doživljanjem starosti opozarjajo na svoja prizadevanja, da bi preprečili nadaljni kognitivni in fizični upad. To stališče, ki poudarja nujnost in učinkovitost različnih vrst preventivnih dejavnosti, se kaže kot del konceptov staranja mnogih starejših odraslih (Schmidt 2010) in je postavljeno v središče spoprijemanja s staranjem zlasti pri osebah z ambivalentnim odnosom do starosti. V nasprotju s tem je poudarjanje kakovosti visoke starosti prisotno zlasti pri odraslih s pozitivnim sprejemanjem staranja, za ljudi z negativnim doživljanjem staranja pa je značilno poudarjanje ireverzibilnosti upada v starosti. Še enkrat poudarjamo, da ni opaziti nikakršnih sistematičnih razlik med tremi oblikami konceptov staranja glede na spol, starost, družinsko situacijo ali raven izobrazbe intervjuvancev.

Za vseh 26 intervjujev lahko naredimo povzetek različnih doživljanj samega sebe in staranja, medtem ko lahko komentarje 18 nadaljnjih intervjujev presojamo le za en koncept ali nobenega. Povzetek (glej tabelo 1) kaže različne kombinacije samozaznavanja in predstav o staranju, ki smo jih izpeljali na podlagi empiričnega gradiva. Vseeno lahko identificiramo nekaj ključnih področij.

	Ustvarjalec/Maker	Pomagač/Helper	Vodeni/Driven
Pozitivno doživljanje staranja	4	–	–
Ambivalentno doživljanje staranja	4	9	3
Negativno doživljanje staranja	4	1	1

Tabela 1: Razporeditev odgovorov intervjuvancev glede samozaznavanja in doživljanja staranja

V skupini »pomagačev«, pa tudi v skupini »vodenih« starejših odraslih, je ambivalentno doživljanje staranja prevladujoče. V nasprotju s tem »ustvarjalci« nimajo prevladujočega stališča glede doživljanja staranja. Ker meje med različnimi koncepti staranja ne moremo jasno postaviti, je morda upravičeno delno združevanje različnih kombinacij, še zlasti, če upoštevamo, da tako razlike med štirimi združenimi skupinami postanejo očitnejše.

Samozaznavanje in učenje

Le starejši odrasli iz skupine *ustvarjalcev s pozitivnim doživljanjem staranja*, ki same sebe dojemajo kot dejavne ustvarjalce, se občasno udeležujejo organiziranih izobraževalnih programov kot ene od učnih možnosti. Intervjuvanci se učijo v izobraževalnih centrih za odrasle (Volkshochschulen), na univerzah za tretje življenjsko obdobje in v drugih podobnih izobraževalnih organizacijah, pa tudi ob samostojnih učnih dejavnostih, pri katerih uporabljajo različne oblike medijev (npr. splet in knjige) in sodelujejo s svojim socialnim okoljem. Te vrste priložnostnega učenja so pogosto povezane z vsakdanjimi življenjskimi težavami, delno pa so tudi rezultat interesa za določeno temo. Ti interesi so ponavadi rezultat raziskovanja novih izzivov ali pa so povsem nepovezani s trenutnimi zahtevami po dejavnosti.

Ustvarjalci z negativnim doživljanjem staranja se osredinjajo na preteklost in kot učne priložnosti izpostavljajo izključno neformalne okoliščine. Še enkrat poudarjamo, da je za njihovo učenje ključno sodelovanje s prijatelji in sorodniki ter predvsem uporaba medijev. Omenjajo zlasti knjige in televizijske programe, v katerih so učne vsebine tesno povezane z vsakdanjim življenjem, ne pa tudi vedno s težavami, ki jih morda občutijo.

Za *pomagače* je učenje v prvi vrsti povezano s prizadevanjem in težkim delom. Učenje dojemajo kot absolutno nujno investicijo časa in energije, ki je neizogibna za reševanje trenutnih težav. Učenje vedno pomeni samostojno učenje, pogosto s poskusi in napakami, zlasti kadar je povezano z novimi tehnologijami in napravami. Poleg teh, k cilju usmerjenih oblik učenja, ki so povezane s situacijskimi izzivi, je zanje zelo pomembno tudi naključno učenje, ki povečuje uspešnost njihovega delovanja.

Naključno in nenačrtno učenje (glej Dohmen 2001, str. 44) prevladuje med učnimi dejavnostmi znotraj skupine *vodenih*. Anketiranci omenjajo izključno priložnostno učenje, ki v večini primerov ni bilo sproženo zavestno. V tem smislu učenje ni več kot stranski produkt reševanja problemov, pri katerem učeči se doživljajo same sebe v vlogi osebe, ki se odziva na določeno situacijo, a je ne ureja konstruktivno.

Z analizo kvalitativnih intervjujev s starejšimi odraslimi nismo potrdili odnosa oz. povezave med doživljanjem staranja in samozaznavanjem, kot to dokumentirajo druge raziskave (npr. Rothermund in Brandstaedter 2003), kar verjetno ni le posledica drugačne zasnove raziskave (presečnosti raziskave). Vendar pa so povezave postale vidne, kar poudarja pomen doživljanja staranja, ki je odvisno od posameznikovega samozaznavanja. Zlasti starejši odrasli, ki same sebe vidijo

kot dejavne ustvarjalce lastnega življenjskega okolja, izražajo močno nasprotno usmerjenost, če/kadar starost in staranje doživljajo negativno. Ta skupina ljudi se nagiba k povezovanju samodoživljanja in lastne samozavesti z dejavnostmi in dogodki v preteklosti. Trenutno življenjsko obdobje namreč doživljajo kot počasen in nenameren umik s položaja osrednjega »igralca« na njihovem socialnem in strokovnem področju. V nasprotju s tem se zdi, da je pri starejših, ki se v vsakdanjem življenju dojemajo kot spodbujevalci, pa tudi pri tistih, ki so v pasivni vlogi, samozaznavanje redkeje posledica doživljanja staranja. Vendar pa so to zgolj prvi, začetni rezultati ter deskriptivni dokazi, ki jih bo treba podrobneje longitudinalno analizirati.

Nadaljnja analiza podatkov kaže tudi, da so možnosti in strategije razvoja kompetenc le delno povezane z doživljanjem samega sebe in staranja. Zdi se, da na povezanost obojega vplivata življenjski slog in obvladovanje vsakdanjih izzivov. Starejši odrasli, ki se še vedno počutijo kot osrednji protagonisti svojega življenjskega okolja, samostojno gledajo na nove izzive in področja učenja, ki so povezana z njihovimi zmožnostmi. Drugi se doživljajo soočene z učnimi nalogami in razvojem kompetenc takrat, ko kot spodbujevalci pomagajo drugim v svoji socialni bližini. V nasprotju s tem pa se starejši odrasli, ki se doživljajo kot žrtve življenjskih okoliščin, ali tisti, ki imajo negativne stereotipe o starosti in so osredinjeni na svoje lastne razvojne izgube, izogibajo novim situacijam in se gibljejo zlasti v njim znanem okolju. Zanje to pomeni kar najmanjše tveganje, hkrati pa tudi najmanjše učne priložnosti.

Motivi za to ostajajo nejasni, obenem pa nam naši podatki ne povedo, kako močno obstoječe kompetence in razvojni potenciali vplivajo na posameznikov življenjski slog in ali je razvoj kompetenc v visoki starosti rezultat dejavnega življenjskega sloga. Naslednje nerazrešeno vprašanje je, ali je pozitivno doživljanje samega sebe in staranja pomembno za življenjski slog, ki spodbuja razvojne dosežke, ali pa je pozitivno doživljanje posledica individualnega življenjskega sloga.

Druge raziskave kažejo tako vzajemno povezavo med doživljanjem staranja in življenjskim slogom (Schmidt-Hertha in Mühlbauer 2012; Sachverständigenkommission Altenberichterstattung 2010) kot tudi povezave med življenjskim slogom in razvojem zmožnosti v starosti (Kruse 2010; Tippelt idr. 2009). Pomen samozaznavanja in predstav o samem sebi za učenje in razvoj zmožnosti v starosti je treba upoštevati takrat, ko interpretiramo rezultate vrednotenja zmožnosti (glej zgoraj). Četudi je treba predstavljene rezultate razumeti le kot začetno stopnjo proučevanja, so vseeno pomemben dokaz, da je treba pri raziskovanju izobraževanja podrobneje proučiti samozaznavanje in doživljanje staranja.

Očitno je, da doživljanje staranja ni le proizvod posameznikove biografije in življenjskega sloga, temveč tudi kulturnega in zgodovinskega ozadja. Vzorec raziskave CiLL vključuje generacije odraslih, ki so rojeni pred ali med drugo svetovno vojno in za katere se predpostavlja, da imajo skupna stališča in interpretativne vzorce (Mannheim 1928), ki prav tako lahko vplivajo na doživljanje samega sebe in procesa staranja.

Zizobraževanjem povezano ravnanje starejših odraslih glede na družbeni in zgodovinski razvoj

V slučajnostnem vzorcu projekta CiLL so bili intervjuvani zlasti ljudje, stari od 66 do 80 let (v letu 2011 so to ljudje, rojeni med letoma 1931 in 1946). Življenja predstavnikov te starostne skupine so bila pomembno zaznamovana z zgodovinskimi dogodki med vojno in v povojnem obdobju. Generacijski vplivi so očitni, lahko pa jih opredelimo s pojmom »otroci vojne in povojnega obdobja« (Radebold 2005). »Družbeno-zgodovinski generacijski pojem« (Franz 2011) lahko torej uporabimo za opredelitev te konkretne starostne skupine.

Zgodovinsko ozadje

V zgodnjih 30-ih letih 20. stoletja je velik del nemškega delavskega razreda potonil v revščino, ki je bila rezultat velike depresije in visoke brezposelnosti. Politično gledano je ekonomska situacija »tlakovala pot« vzpenjajočemu se nacionalno-socialističnemu obdobju in Hitlerjevemu prevzemu oblasti leta 1933. Totalitarni režim je povsem premagal svoje nasprotnike in z invazijo na Poljsko prožil drugo svetovno vojno. Izobraževalni sistem je postal podrejen vojnim interesom. Pripadniki starejše generacije, ki smo jih v raziskavi intervjuvali, so bili med vojno otroci. Mnogi so vedeli za smrt svojih sorodnikov in od leta 1943 preživljali bombne napade na nemška mesta. V letu 1944 je val beguncev zapustil Nemčijo in zavzel vzhodna ozemlja. To je vplivalo zlasti na nemško populacijo v Rusiji, na Poljskem in Češkoslovaškem: mnogi Nemci so pobegnili iz Vzhodne v Zahodno Nemčijo. Mlajša generacija proučevane skupine je bila rojena po predaji Nemčije, toda tudi njihovo zgodnje življenje je bilo zaznamovano s stiskami in razvalinami pvojne Nemčije.

Po koncu vojne – v 50-ih letih – je bilo življenje v Zvezni republiki Nemčiji (ZRN) bistveno drugačno kot življenje v Nemški demokratični republiki (NDR). Z zavezniško pomočjo si je Zahodna Nemčija ekonomsko opomogla, medtem ko se je Vzhodna Nemčija soočala s pomanjkanjem potrošnih dobrin in emigracijo. Tudi izobraževalni sistemi v Zahodni in Vzhodni Nemčiji so bili zelo različni. V raziskavi proučevana generacija je začela svoje strokovno življenje večinoma z zelo nizko formalno izobrazbo. Šole in univerze med zadnjimi vojnimi leti in takoj po vojni niso delovale; zgradbe so bile uničene in primanjkovalo je učiteljskega kadra. Obnova je zahtevala veliko strokovnjakov, ki pa so bili pogosto polkvalificirani ali usposobljeni s krajšim usposabljanjem. Mnogi udeleženci proučevane skupine so imeli pomembne položaje, čeprav brez ustreznih formalnih kvalifikacij. V poznih 50-ih letih je porast izobraževanja v Zahodni Nemčiji vnovič okrepil povezave med izobraževanjem in strokovno kariero. Člani proučevane skupine so uživali dokaj varne položaje v časih polne zaposlenosti in nanje je prihajajoča ekonomska kriza v 70-ih in 80-ih letih zelo malo vplivala. Brezposelnost je bila nadzorovana z zgodnjim upokojevanjem delavcev pri 55 letih (s tranzicijskim dogovorom) – najprej v Zahodni, nato tudi v Vzhodni Nemčiji.

V poznejših letih poklicne kariere in v času upokojitve je bila proučevana generacija starejših ljudi v primerjavi z mlajšimi bistveno manj izobraževalno dejavna. Sistemska poročila o nadaljevalnem izobraževanju (the Reporting System on Continuing Education) v rednih poročilih potrjujejo te ugotovitve (Rosenblatt and Bilger 2008, str. 227). A dejstvo je, da leta niso edini razlog za nizko udeležbo pri nadaljevalnem izobraževanju. Z izobraževanjem povezano vedenje starejših prebivalcev je dokaj kompleksno: šolske kvalifikacije in strokovni položaj namreč močno vplivajo na udeležbo pri nadaljevalnem izobraževanju. Ljudje, stari od 55 do 64 let, ki imajo nizko stopnjo izobrazbe in/ali nizko strokovno kvalifikacijo, se redko vključujejo v nadaljevalno izobraževanje (Tippelt idr. 2009, str. 57). Ženske so še posebej redko udeleženske nadaljevalnega poklicnega izobraževanja (ibid., str. 43); trdijo, da se izobraževanja ne udeležujejo zaradi domačih opravil (Kolland in Ahmadi 2010, str. 60). Na ravnanje, povezano z izobraževanjem, vpliva družbeno-zgodovinski razvoj, pa tudi biografski dejavniki. V mnogih intervjujih, ki smo jih opravili v raziskavi CiLL, so intervjuvanci kot zelo pomembno izpostavili ustvarjanje družine, pa tudi rojstvo otrok in vnukov. Tudi življenjska situacija in prelomni dogodki so pomembni za učenje v starosti.

Življenjska situacija in ovire pri nadaljevalnem izobraževanju

Gerontologija pogosto izpostavlja pomen individualnih razlik v življenjskih situacijah in življenjskih slogih v starosti (Backes idr. 2004). Na življenje in vedenje, povezano z izobraževanjem, v starosti ne vplivajo le socialne razlike, temveč tudi neenakosti. Ob udeležbi v izobraževanju se še zlasti razlikujejo tudi potrebni viri za prilagajanje posameznika in okolja kritičnim dogodkom. V projektu CiLL smo zato upoštevali tudi teme, kot so npr. »življenjske prelomnice«, kritični življenjski dogodki ter krize. Življenjske prelomnice (npr. konec delovnega obdobja ali obdobja skrbi za otroke) so bile razumljene kot manj obremenilni dogodki, kot pa velja za kritične življenjske dogodke. Le-ti so bili pogosto povezani z izgubo bližnjih (npr. bolezen ali smrt življenjskega sopotnika/sopotnice). Pri kritičnih življenjskih dogodkih vedno obstaja možnost, da se spremenijo v pomembne življenjske krize, če npr. intervjuvanec zboli ali postane odvisen od pomoči drugih. Samski starejši ljudje in starejši brez otrok (Schnurr 2010) so še posebej ranljivi za krize, kadar postane njihovo socialno omrežje krhko. V takih okoliščinah je družinska življenjska situacija bistven dejavnik soočanja s težavami. Mnogi anketiranci poudarjajo pomen ohranjanja družinskih stikov; zlasti starejši v domovih pa se npr. pritožujejo nad svojo življenjsko situacijo.

Starejši se pogosteje kot mladi soočajo z nezadostnimi zmožnostmi za uresničevanje neodvisnega življenjskega sloga (Sachverständigenkommission Altenberichterstattung 2010). V raziskavi CiLL smo na podlagi proučevanja prostovoljno danih informacij identificirali tri značilne situacije tveganja starejših ljudi: življenjska situacija starejših, materialne spremembe in potreba po oskrbi. Izpostavljena je bila vloga nadaljnjega izobraževanja za reševanje težav v različnih življenjskih situacijah.

- Življenjski prostor in okolje postajata v starosti vse pomembnejša zaradi zmanjšane mobilnosti in posledično naraščajočega pomena dostopnosti do storitev. Družbena udeležba se kaže v neposredni življenjski skupnosti na politični, družbeni, prostovoljski in izobraževalni ravni. Tveganje za družbeno izključenost v starosti (Kronauer 2010) in možnosti za izobraževalne dejavnosti so odvisne od tega, v katerem delu mesta, okraja ali družbene četrti posameznik živi, in se glede na to zelo razlikujejo.
- Zgodnje izključevanje starejših iz delovnega procesa, zviševanje upokojitvenih let in začasna brezposelnost negativno vplivajo na višino pokojnin. Posledično se bo v prihodnjih letih revščina med starejšimi povečevala in bo vplivala na njihov neugodni položaj, kar bo najverjetneje imelo tudi negativni učinek na udeležbo v izobraževanju (Friebe 2010).
- Starost pogosto prinaša tudi zdravstvena tveganja, fizične omejitve in potrebo po oskrbi. Te situacije še poslabšujejo družbeno vključenost starejših in prinašajo tveganje za soočanje z različnimi ovirami. Družbene pogodbe so omejene (npr. v primeru demence tako za bolnika kot tudi za družino). Družine, ki imajo zadovoljivo finančno situacijo, lažje izkoriščajo zunanjo podporo in pogosteje sodelujejo v izobraževalnih dogodkih.

Omenjene življenjske okoliščine so za starejše ljudi pogosto ovira za udeležbo v izobraževanju (Rosenblatt in Bilger 2008, str. 151). Ne le finančna situacija, tudi pomanjkanje informacij in zmožnosti lahko povečuje težave, povezane s starostjo. Kljub temu pa lahko življenjske situacije poleg ovir nudijo tudi možnosti za vključevanje starejših državljanov. Življenje v urejenih delavskih naseljih lahko npr. zagotavlja več virov vzajemne opore in učenja kot pa življenje v novih naseljih. Ukvarjanje z vprašanji ohranjanja zdravja lahko zagotavlja pomembno spodbudo za iskanje novih načinov učenja in avtodidaktičnih dejavnosti. Premislek o samopodobi in predstavah o starosti lahko razkrije cel niz dejavnosti v starosti. Vse to pomeni, da so starejši državljani bolj ranljivi v smislu tveganja za izključenost (Kruse 2008, str. 23), hkrati pa imajo še vedno možnosti za vključevanje v družbo in za izboljšanje izobraževalnih dejavnosti.

Praktične perspektive in sklep

Zgodovinsko in družbeno ozadje, pa tudi življenjski prostor vplivajo na učenje in razvojne zmožnosti v vseh obdobjih življenja, torej tudi v visoki starosti. »Mesto staranja pomembno prispeva k okoliščinam staranja.« (Kocka in Staudiner 2009, str. 65) Družbeno vključevanje poteka v bivalni četrti posameznika, in sicer na politični, družbeni, pristočasni in izobraževalni ravni. Poznavanje ovir za udeležbo v izobraževanju starejših je za načrtovalce in predavatelje v izobraževanju odraslih izrednega pomena. Za nadaljevalno izobraževanje lahko ponudimo naslednje sklepe:

- Premislek o sociozgodovinskem ozadju zagotavlja védenje o pretekli socializaciji te starostne skupine, kar je podlaga za medgeneracijske izobraževalne programe, ki ustrezajo procesu staranja (Antz idr. 2009). Izkušnje starejših državljanov so pogosto bistvene za proučevanje nemške zgodovine, kar starejše postavlja v vlogo sodobnih prič v političnem izobraževanju.
- Predstave o starosti vsebujejo tudi izkušnje določene skupine državljanov, ki vplivajo na vedenje, povezano z izobraževanjem. Dolžnost ponudnikov izobraževanja je ne le upoštevati pričakovanja in strahove njihove ciljne skupine ter njihove predstave o starosti, temveč tudi skrbno proučiti te predstave, da bi se izognili izključevanju določene starostne skupine.
- Obdobje starosti očitno definirajo izjemna heterogenost in zelo raznoliki izobraževalni predpogoji, ki nastajajo zaradi vseživljenjskega kopičenja kulturnega kapitala (Blossfeld idr. 2011). Posledično mora področje nadaljevalnega izobraževanja zagotoviti široko paleto programov, pri tem pa se je treba tudi zavedati odgovornosti, da se osredinjajo na starejše, ki cenijo nadaljevalno izobraževanje.
- Javne izobraževalne organizacije naj bi programe namenjale tudi izobraževalno prikrajšanim starejšim državljanom. Programi, ki obstajajo v sosesčini in so brezplačni, so zanimivejši za starejše. Bivanjska soseska je središče za spodbujanje izobraževalnih dejavnosti (Friebe and Hülsmann 2011).

Splošno gledano lahko trdimo, da se s podaljševanjem pričakovane življenjske dobe možnosti za vključevanje v izobraževalne programe in ustvarjanje individualnih učnih procesov v starosti povečujejo, žal pa nekatere družbene skupine še niso pridobile možnosti dostopa do izobraževalnih programov (Bremer in Kleemann-Göhring 2010). Tako je v izobraževalnih institucijah za starejše treba razvijati nove izobraževalne programe, ki bodo tudi didaktično primerni zanje (Nuisse 2008) in bodo povečevali možnosti udeležbe v starosti. Cilj je razvijati koncepte »dobrega življenja v starosti« (Sachverständigenkommission Altenberichterstattung 2010, str. 423), ki so povezani z idejo učečih se skupnosti. Strategije »učenja v poznejših letih« so lahko uspešne, če vzpostavimo nekatere kriterije za izobraževalne dejavnosti za starejše. Ključno je naslednje: izobraževanje mora biti dostopno. To vključuje predvsem geografsko bližino izobraževanja, dostopnost brez ovir in nizko ceno izobraževanja. Da bi spodbujali dostopnost do izobraževanja, morata biti potek programa (urnik) in učna ponudba prilagojena zahtevam starostne skupine. Obveščanje o ponudbi in posledično boljši dostop zagotovimo s pomočjo posebnih terenskih »zaupnikov« in z ustnim obveščanjem. Ponudba mora biti torej pregledna, programi za starejše, še zlasti izobrazbeno prikrajšane, pa morajo biti v lokalni skupnosti prepoznavni – običajni načini obveščanja (natisnjeni programi, zloženke, obveščanje v časopisih) namreč ne dosežejo ciljne skupine. Končno in izredno pomembno pa je »mreženje« različnih izvajalcev. Sodelovanje različnih lokalnih protagonistov prispeva k boljši razporeditvi programov, povezovanje različnih programov za različne ciljne skupine pa zagotavlja medgeneracijsko in medkulturno srečevanje ter vzajemno učenje.

Sklenili bi lahko, da je izobraževalno vedenje stranski produkt celostnih življenjskih pogojev in subjektivnega doživljanja lastnega razvoja, vendar pa pomen individualnega doživljanja življenjskih pogojev ne more zmanjšati pomena družbene nepravilnosti in neenakosti, ki se jasno kažeta v vseh obdobjih življenja (Blossfeld idr. 2011). Izobraževalna politika in nadaljevalno izobraževanje lahko prispevata k pripravi na izzive, ki jih postavlja dolgoživa družba. Za ohranjanje samostojnosti, pripravo vodil in razvoj novih perspektiv v tretjem in četrtem življenjskem obdobju bo tako treba vzpostaviti nove načine delovanja, kar je ključno tako za posameznika kot tudi za družbo.

Prevod: Sabina Jelenc Krašovec

Literatura in viri

- Antz, E.-M., Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A. in Tolksdorf, M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Backes, G., Clemens, W. in Künemund, H. (ur.). (2004). *Lebensformen und Lebensführung im Alter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baltes, P. B. (1993). The Aging Mind: Potential and Limits. *The Gerontologist*, 33, št. 5, str. 580–594.
- Bremer, H. in Kleemann-Göhring, M. (2010). *Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln*. Duisburg, Essen: University Press.
- Blossfeld, H. P., Rossbach, H. G. in Maurice, J. von (ur.). (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Gracio Blanco, M., Olmo, J. G., Arbonès, M. M. in Bosch, P. M. (2004). Analysis of Self-Concept in Older Adults in Different Contexts. Validation of the Subjective Aging Perception Scale (SAPS). *European Journal of Psychological Assessment*, 20, št. 4, str. 262–274.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Berlin: BMBF.
- Findsen, B. in Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in later Life. A Handbook on Older Adult Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Franz, J. (2011). Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern. *Forum Erwachsenenbildung*, 11, št. 2, str. 34–37.
- Friebe, J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. V: M. Kronauer (ur.). *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, str. 141–184.
- Friebe, J. in Hülsmann, K. (2011). *Zur Weiterbildungssituation bildungsferner und bildungsbenachteiligter älterer Menschen in ausgewählten Stadtteilen der Modellregionen (GenRe)*. Dostopno na: http://www.die-bonn.de/doks/Abschlussbericht_Genre_Juli_2011.pdf (pridobljeno 1. 2. 2013).

- Hildenbrand, B. (1991). Fallrekonstruktive Forschung. V: U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel in St. Wolff (ur.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München: Beltz, str. 256–259.
- KDA – Kuratorium Deutsche Altershilfe (2010). Akteure im Quartier. *Pro Alter*, 42, št. 5/6, str. 30–35.
- Kocka, J. in Staudinger, U. (ur.). (2009). *Gewonnene Jahre, Empfehlungen der Akademien-gruppe Altern in Deutschland*. Halle (Saale): Leopoldina.
- Kolland, F. in Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion-Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die Soziale Frage der Gegenwart. V: M. Kronauer (ur.). *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, str. 24–58.
- Kruse, A. (2008). Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. V: A. Kruse (ur.). *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte: Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demographischen Wandels*. Bielefeld: Bertelsmann, str. 21–48.
- Kruse, A. (2010). Bildung im Alter. V: R. Tippelt in A. von Hippel (ur.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, str. 827–840.
- Lehr, U. (2005). Heute gejagt – morgen gefragt? *Weiterbildung*, št. 3, str. 20–23.
- Levy, B. R. (2003). Mind Matters: Cognitive and Physical Effects of Aging Self-Stereotypes. *The Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B, št. 4, str. 203–211.
- Levy, B. R. in Schlesinger, M. J. (2005). When Self-Interest and Age Stereotypes Collide: Elders Opposing Increased Funds for Programs Benefiting Themselves. *Journal of Aging and Social policy*, 17, št. 2, str. 25–39.
- Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments – Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. (2012). Paris: OECD.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, št. 2, str. 157–185; št. 3, str. 309–330.
- Mayring, P. A. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Stuttgart: UTB.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, str. 193–210.
- Nuissl, E. (2009). Professionalisierung in der Altenbildung. V: U. Staudinger in H. Heide-meier (ur.). *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2*. Halle: Leopoldina, str. 95–102.
- Ory, M., Hoffmann, M. K., Hawkins, M., Sanner, B. in Mockenhaupt, R. (2003). Challenging Aging Stereotypes. Strategies for Creating a More Active Society. *American Journal of Preventive Medicine*, št. 25, str. 164–171.
- Radebold, H. (2005). *Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenblatt, B. von in Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rothermund, K. in Brandstaedter, J. (2003). Age stereotypes and self-views in later life: Evaluating rival assumptions. *International Journal of Behavioral Development*, 27, št. 6, str. 549–554.

- Sachverständigenkommission Altenberichterstattung. (2010). *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland, Altersbilder in der Gesellschaft*. Berlin: BMFSFJ.
- Saldana, J. (2008). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Schmidt, B. (2007). Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13, št. 2, str. 156–174.
- Schmidt, B. (2010). Perception of Age, Expectations of Retirement and Continuing Education of Older Workers. V: Cedefop (ur.). *Working and ageing: emerging theories and empirical perspectives*. Luxembourg: Publications Office, str. 210–226.
- Schmidt-Hertha, B. (v tisku). Generationensolidarität und Generationengerechtigkeit. V: M. Fath in E. Zwick (ur.). *Bildung und Ethik*. München: Lit Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. in Mühlbauer, C. (2012). Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. V: F. Berner, J. Rossow in K.-P. Schwitzer (ur.). *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung. Band 1*. Wiesbaden: VS Verlag, str. 109–149.
- Schmidt-Hertha, B. in Tippelt, R. (2011). Typologien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34, št. 1, str. 23–35.
- Schmitt, E. (2004). Aktives Altern, Leistungseinbußen, soziale Ungleichheit und Altersbilder – Ein Beitrag zum Verständnis von Resilienz und Vulnerabilität im höheren Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 37, št. 4, str. 280–292.
- Tippelt, R., Schmidt, B. in Kuwan, H. (2009). Bildungsteilnahme. V: R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner in C. Theisen (ur.). *Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann, str. 32–45.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. in Theisen, C. (ur.). (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weber, M. (1922/2012). *Collected Methodological Writings*. London: Routledge.
- Wurm, S. in Huxhold, O. (2012). Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung von Altersbildern. V: F. Berner, J. Rossow in K. P. Schwitzer (ur.). *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung. Band 1*. Wiesbaden: VS Verlag, str. 27–70.