

ALI SE ODRASLI NA PODEŽELJU UČIJO DRUGAČE KOT V MESTIH?

Učna dejavnost odraslih v različnih bivanjskih okoljih

Povzetek. V prispevku s študijami primera ugotavljamo, ali se posameznikovo vrednotenje izobraževanja oblikuje v družini ter ali se ohranja iz generacije v generacijo; z analizo pojmov iščemo razlike v vrednotenju izobraževanja pri posamezniku ter preverjamo, ali na pripravljenost za učenje bolj kot starost vplivajo življenjske in bivanjske okoliščine ter socialna omrežja posameznika. Analiziramo podatke raziskave o socialnih omrežjih starostnikov v Sloveniji, v kateri smo med drugim proučevali značilnosti učenja v družini in pri posameznikih (generacija staršev in starih staršev) v dveh časovnih točkah (leta 1987 in 2005). Ugotovili smo, da se s starostjo zmanjšuje pripravljenost za učenje in dejanska vključenost starejših v različne učne dejavnosti ne glede na možnosti, ki jih ponuja določeno okolje. Kljub različnim spodbudam je še vedno izredno pomembno vrednotenje učenja v družini in posameznikov odnos do učenja, ki se oblikuje skozi njegovo celotno življenje. Na pripravljenost za učenje močno vpliva stopnja izobrazbe, ki je pri generaciji starih staršev zelo nizka. Predvidevamo, da bo pripravljenost prihodnjih generacij starejših odraslih za učenje večja predvsem zaradi višje stopnje njihove izobrazbe.

Ključni pojmi: starejši odrasli, socialna omrežja, bivanjska okolja, učne dejavnosti starejših

Uvod

Učenje odraslih se v novejših razpravah pogosto obravnava v kontekstu neposrednega socialnega okolja, in sicer v kontekstu družine, delovnega okolja, prijateljev, soseske, lokalne skupnosti ipd. V prispevku nas zanima predvsem, v kakšni meri so starejši odrasli vpeti v svoje bivanjsko okolje in kakšne posledice ima to na njihovo učenje; ugotavljamo vpliv različnih elementov socialnega omrežja, predvsem soseske in nekaterih skupnostnih or-

* Dr. Sabina Jelenc Krašovec, docentka na Filozofski fakulteti, Univerza v Ljubljani.

** Dr. Sonja Kump, izr. prof. na Filozofski fakulteti, Univerza v Ljubljani.

ganizacij. Pri tem izhajamo iz domneve, da se učna dejavnost starejših odraslih s starostjo zmanjšuje, zanima pa nas, kateri dejavniki vplivajo na to. Ko v tem prispevku omenjamo učno dejavnost, imamo v mislih tako formalno kot neformalno izobraževanje ter učenje odraslih v različnih organiziranih oblikah; vsebina, stopnja in metode izobraževanja so lahko različne¹ (Jelenc, 2000: 71). Izobraževanje pojmuje tudi kot pomembno možnost oz. sredstvo za vzpostavljanje socialnih omrežij starejših odraslih, ki lahko omogoča različne oblike socialne opore, predvsem instrumentalno in emocionalno oporo ter druženje. V tem kontekstu je lahko izobraževanje pomemben element zmanjševanja družbene izključenosti starejših odraslih.

Pri raziskovanju učne dejavnosti starejših odraslih izhajamo iz naslednjih predpostavk:

- značilnosti bivanjskega okolja in socialna omrežja posameznika so močno povezana z učno dejavnostjo posameznika;
- pripravljenost za izobraževanje in vključenost starejših odraslih v izobraževalne dejavnosti se s starostjo zmanjšujeta;
- primerjava značilnosti učenja med različnimi generacijami kaže, da bodo učne dejavnosti in potrebe prihodnjih generacij v obdobju starosti bistveno drugačne od potreb zdajšnje generacije starejših odraslih.

Pripravljenost za izobraževanje in učenje ter dejansko vključenost odraslih v učne dejavnosti lahko tesno povezujemo s posameznikovim vrednotenjem izobraževanja, posledično pa tudi z učnimi navadami, ki se oblikujejo skozi življenje posameznika.

Predstavljene teze smo preverjali s pomočjo analize kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, ki smo jih zbrali v okviru raziskovalnega projekta o socialni integraciji starejših odraslih v Sloveniji.

Učenje odraslih v družbenem kontekstu

Teoretiki socialnega učenja (npr. Bandura, 1977) menijo, da vedenje posameznika ni odvisno le od njegove osebne strukture, temveč od značilnosti situacije, v kateri se nahaja. Še dlje gredo teoretiki socialnega konstruktivizma (npr. Gergen, 1994; Wenger, 1998), ki trdijo, da učni proces sicer izhaja iz posameznika, vendar pa je narava tega procesa vedno določena z

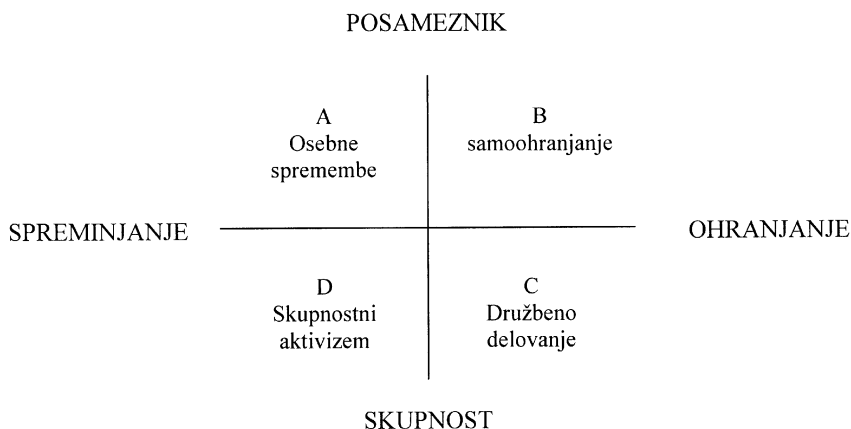
1 Tu bomo na kratko opredelili razlike med pojmom izobraževanje in učenje. »Pri izobraževanju sta vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določeni od zunaj; v ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad /.../ poteka v procesu, ki je praviloma (ni pa nujno) uradno opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen,« (Jelenc, 2000: 74) praviloma pod vodstvom učitelja. Ta proces močno določajo družbene okoliščine in potrebe. Učenje »označuje večja širina po več razsežnostih: poteka pousod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti, vsebine se prepletajo« (prav tam, str. 74) in niso tako načrtne; značilna je večja dejavnost in avtonomnost subjekta (učenca). Učenje je lahko organizirano in priložnostno. Medtem, ko je izobraževanje zmeraj namembno, je učenje lahko namembno in nenamembno.

odnosi v družbenem polju; za učenje so bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla ter lastnih domnev v skupini, tj. skupinsko sodelovanje v socialnem procesu konstrukcije znanja (Illeris, 2004: 125).

Tudi Jarvis razmišlja o učenju v družbenem kontekstu. Pravi, da lahko učenje opredelimo kot posledico razhajanja med posameznikovo biografijo in družbeno ustvarjenimi izkušnjami, kar sproža človekovo samospraševanje in učenje. Tako opredeljeno učenje je temeljno za človeka, saj je neposredno povezano z življenjem in ga torej ne omejujejo neke družbene zahteve, ki se zrcalijo v od zunaj postavljenih ciljih. Posamezniki se začno sčasoma odzivati na socialni svet, ki jih je oblikoval, saj je učenje gibalno sprememb in hkrati posledica spreminjanja (Jarvis, 1992: 10). Za naš prispevek je predvsem pomembno razmišljanje, da je učenje v bistvu bivanja; če je dejavno, sodelovalno in reflektivno, je v središču procesa rasti posameznika. Takšno učenje naj bi vključevalo dialoški proces, v katerem človeška bitja izmenjujejo izkušnje in se opredeljujejo do njih; to pa je mogoče le v ustrezno spodbudnem družbenem okolju.

Ker nas zanima povezanost učenja starejših odraslih z njihovo vpetostjo v skupnost, je zanimivo tudi Schullerjevo razmišljanje; avtor (Schuller, 2004: 24) ugotavlja, da so posledice učenja vidne tako na individualni ravni (dobro za posameznika) kot na kolektivni/skupnostni ravni (dobro za širšo skupnost). Posameznika in skupnost lahko opazujemo v dveh dimenzijah, usmerjenih v nasprotna pola: prva dimenzija z učenjem prinaša spremembe v človeško življenje, druga pa z učenjem omogoča posamezniku ali skupnosti, da ohranja obstoječe stanje. Učinek ohranjanja je manj viden kot učinek spreminjanja.

Graf 1: Razvrščanje učinkov učenja



Vir: Schuller, 2004: 25

Na podlagi učenja se posameznik lahko spreminja strokovno ali osebno – drugo je še posebej pomembno za starejšega odraslega, ko si npr. prizadeva, da ohrani svoje zdravje ter dobro fizično in mentalno počutje; v starejših letih pa je zelo pomembno tudi vzdrževanje že pridobljenih sposobnosti. Učenje za družbeno delovanje (kvadrant C) poteka na mnogih področjih: ohranjanje čiste okolice, sodelovanje v kulturnem življenju, ohranjanje skupnostnega mentalnega zdravja, razumevanje vrednot in položaja drugih (npr. starejših odraslih) ipd. Učenje, ki spodbuja in omogoča družbene spremembe (kvadrant D), pa poteka v okviru konkretnih akcij, npr. izboljšanje lokalnega socialnega skrbstva za starejše ali pa v okviru spontanega druženja z željo, da bi nekaj spremenili.

V tej zvezi tudi Kilgore opozarja, da so individualistično zasnovane teorije učenja (npr. samostojno učenje) neustrezne za razumevanje učenja odraslih v kontekstu družbenih sprememb (Kilgore, 1999: 192). Teorija kolektivnega učenja (in razvoja kolektiva) vključuje tako individualne kot skupinske komponente. Individualne komponente (identiteta, občutek povezanosti in zavest) in komponente kolektivnega razvoja (kolektivna identiteta, skupinska zavest, solidarnost in organiziranost) moramo po mnenju Kilgore videti kot dialektično totalnost. Ta spoznanja so zelo pomembna za razumevanje učenja starejših odraslih v skupnosti, ki je, kot ugotavljamo, odvisno od kolektivnih dejavnikov in možnosti v skupnosti, nikakor pa ne moremo zanikati tudi posameznikovih individualnih lastnosti in preddispozicij.

Wenger (1998) ugotavlja, da je učenje kot interaktivna in kontekstualno umeščena dejavnost oblika socialnega kapitala. Teorije socialnega kapitala izhajajo iz podmene, da so za ustvarjanje socialnega kapitala pomembna socialna omrežja. Odnosi, ki jih ljudje ustvarjajo z najbližjimi, so pomembni za njihovo delovanje v vsakdanjem življenju, za sodelovanje z drugimi in posledično za ohranjanje širše socialne kohezije in stabilnosti (Field et al., 2000: 251). Ena od vrednosti koncepta socialnega kapitala se kaže v tem, da je pozornost preusmeril od zgolj individualnih akterjev k vzorcem odnosov med akterji, med družbenimi enotami in institucijami. Tako pomeni povezavo med mikro-, mezo- in makro ravno analize, to pomeni med posamezniki, majhnimi skupinami in širšo socialno strukturo. Posameznikove vezi torej vplivajo na njegovo dobrobit (bogastvo, zdravje, izobraževanje itd.), pomembne pa so tudi za demokratično življenje širše družbe (Field, 2005: 19).

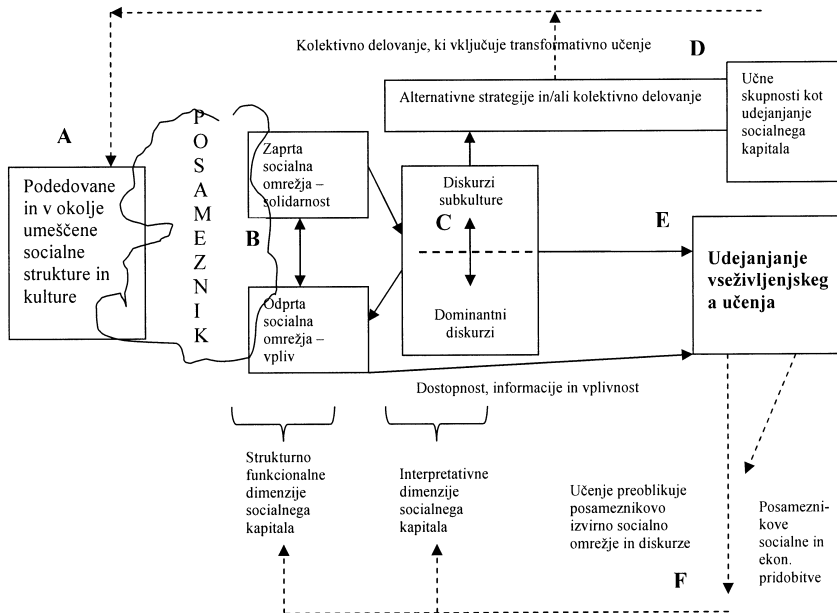
Neformalni stiki, prijateljske skupine in skupine v soseski se pojavljajo kot pomembni elementi povezovanja ljudi in njihovega sodelovanja. Preston (2004: 121) ugotavlja, da je rezultat tako neformalnih kot tudi bolj formalnih oblik udeležbe odraslih v skupnostnih dejavnostih socialni kapital. Strawn dokazuje, da ima lahko socialni kapital različen vpliv glede na različne tipe socialnih omrežij. Struktura omrežij kot indikator socialnega kapitala ima pomemben vpliv na izobraževalne strategije posameznikov (Strawn, 2003:

53). Ljudje z močnim in tesnim omrežjem (običajno gre za sorodstveno oziroma družinsko omrežje) se redkeje vključujejo v organizirano, še posebej v formalno izobraževanje. Takšno močno in tesno povezano družinsko omrežje napoveduje 70 % manjšo udeležbo odraslih v formalnem izobraževanju kot pri tistih, ki imajo majhna omrežja; hkrati pa napoveduje petkrat večjo dejavnost na področju priložnostnega samostojnega učenja (Strawn, 2003: 45). Obratno pa se odrasli z velikim in bolj ohlapnim omrežjem raje vključujejo v organizirano formalno in neformalno izobraževanje (Strawn, 2003: 43). Strawn ugotavlja tudi, da tesna, pogosto zaprta in samozadostna omrežja napovedujejo majhno udeležbo v kakršnemkoli izobraževanju in učenju. Raziskave kažejo, da se v Sloveniji posameznikovo socialno omrežje s starostjo manjša (posameznik se počasi umika iz družbe); tako je vse pomembnejše družinsko omrežje, pri nekaterih pa tudi omrežje, integrirano v socialno okolje (pomembna vloga sosedov) (Filipovič et al., 2005). Iz tega lahko sklepamo, da bo v Sloveniji pripravljenost starejših odraslih za organizirano izobraževanje z naraščanjem starosti v povprečju manjša, še posebej, če v bivanjskem okolju ne bo ustreznih spodbud za izobraževanje. Če želimo vplivati na boljšo kohezivnost družbene sredine s pomočjo izobraževanja, je po mnenju Alheita (1999: 67) potrebno razvijati izobraževalne dejavnosti na srednji, mezoravni družbe. Ta raven omogoča, da se posamezniki v spodbudnem okolju (s pomočjo socialnih omrežij) seznanijo s strukturno raznolikostjo modernega sveta, ki ga tako proučujejo tudi sami.

Izobraževanje lahko vpliva na dejavno vključevanje starejših odraslih v družbeno sredino, saj lahko poteka v različnih kontekstih in z različnim namenom. Četudi predpostavljamo, da imajo starejši odrasli pretežno družinska socialna omrežja, jih v ugodnih okoliščinah lahko dopolnijo z diskurzi z drugimi akterji. Strawn namreč ugotavlja, da v sodobni družbi ljudje ne pripadajo nespremenljivemu krogu sorodnikov, sosedov in prijateljev, temveč mnogovrstnim socialnim omrežjem in pogovornim skupnostim (Strawn, 2003). Med njimi se gibljejo, izbirajo in medsebojno sodelujejo, kar lahko počnejo tudi v zrelih letih. Strawn ta gibanja in izbire ponazarja z grafom, v katerem strukturira vplive socialnega kapitala na vseživljenjsko učenje.

Posameznik se giblje skozi faze. Že od rojstva ga najprej oblikuje okolje, v katerem se rodi in v njem odrašča – socioekonomski položaj staršev, primarni diskurz družine in skupnosti ter druge značilnosti vplivajo na njegove možnosti v odraslosti (A). Kot odrasel človek se umešča v makro- in skupnostno (mezo-) okolje, kjer ustvarja različne socialne vezi. Omrežja, v katera se vključuje, so lahko zaprta, odprta ali kombinirana – značilnosti socialnih omrežij vplivajo na odločitev za udeležbo v dejavnostih vseživljenjskega učenja (B). S sodelovanjem v osebnem omrežju in izven njega posameznik sodeluje v različnih diskurzih, kar ga usmerja k udeležbi v učnem procesu (C). Vseživljenjsko učenje se lahko pojavi kot dejavnost v skupnosti, ki us-

Graf 2: Model strukturiranja vplivov socialnega kapitala na vseživljenjsko učenje



Vir: Strawn, 2003: 21

tvarja svoj lastni socialni kapital in diskurze (D). Posamezniki lahko izbirajo formalne ali neformalne strategije za lasten razvoj (E). Učenje vpliva na spreminjanje socialnega konteksta (F). Delovanje, ki ustvarja socialni kapital in generira učenje, nastaja skozi diskurz. Strawn (2003: 5) definira diskurz kot skupni pojem, ki se oblikuje v skupnosti z verbalnim, telesnim in pisnim komuniciranjem. Skupnostne vrednote, ki se oblikujejo skozi te diskurze, lahko vplivajo na posameznikovo izbiro glede vseživljenjskega učenja.

Predstavljeni diagram prikazuje socialno interakcijo posameznika z družbenim kontekstom in prikazuje, kako posameznikova osebna naravnost vpliva na njegov položaj v socialnih omrežjih in kako posledično vpliva na odločitve za učenje. Posameznik se lahko vključuje v vseživljenjsko učenje na lastno pobudo ali s podporo njegove skupnosti; lahko pa skupnost oblikuje strategije za kolektivno akcijo. Prav iniciativo skupnosti poudarjamo v našem prispevku kot pomemben element spodbujanja učenja in izobraževanja starejših odraslih, za katere ugotavljamo, da so pretežno družbeno in učno nedejavni.

Iz nadaljnje analize kvalitativnih in kvantitativnih podatkov, zbranih s terenskim raziskovanjem družinskih zgodb v Sloveniji, ter s študijo primera bomo identificirali značilnosti učenja v kontekstu vpetosti družine v skupnost.

Metodologija raziskovanja

Predstavljeni podatki so zbrani v okviru raziskovalnega projekta Socialna integracija starostnikov v Sloveniji. Namen raziskave je opazovanje sprememb v omrežjih socialne opore starejših. Podatke o omrežjih smo zbrali z merskim instrumentom (Antonucci, 1986), ki omogoča opazovanje več vrst socialne opore ter opazovanje omrežij socialne opore v preteklosti. Te kvantitativne podatke smo zbrali za tri generacije v istih družinah v dveh časovnih točkah (2005 in 1987). Kvantitativne podatke smo dopolnili še s kvalitativnimi, polstrukturiranimi intervjuji za štiri vsebinska področja: emocionalna opora, socialna opora v primeru bolezni, izobraževanje in spremembe v omrežjih socialne opore.

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

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

Za namen tega članka smo iz predstavitve družine izbrali opis bivanjskega okolja, odnose družine s sosedi, vključenost v sosesko in odnose znotraj družine. V prispevku predstavljamo podrobnejšo analizo nekaj izbranih primerov. S študijo posameznih primerov, z idiografskim pristopom (Mesec, 1998: 44), smo skušali odkriti specifične značilnosti posameznih izbranih primerov in njihovo vpetost v okolje; zanimalo nas je sovplivanje dejavnikov, s katerimi bi osvetlili dosedanje razumevanje problema, torej njihove izobraževalne dejavnosti. Pri tem smo se zavedali specifičnosti tovrstnega kvalitativnega raziskovanja, ki omogoča sklepanje na podlagi analize primerov, podprte z ustreznimi teoretskimi predpostavkami (in modeli). To raziskovanje omogoča postavitev »sorazmerno verjetne teorije« (Mesec, 1998: 48), nikakor pa ne sklepov, ki bi temeljili na preverljivih dejstvih in zakonitostih. Poskušali smo primerjati implicitne in eksplicitne teorije ravnanja v naših primerih ter z analitično indukcijo sklepati, kateri dejavniki odločajo o vključevanju v izobraževanje in učenje. Naše raziskovanje je sledilo izhodiščem, ki sta jih zagovarjala Strauss in Corbin (1990), prej pa tudi Glaser in Strauss (1967) v svojem pojasnjevanju utemeljene teorije² (*angl. Grounded Theory*).

² Izbrali smo prevod utemeljena teorija, ki ga uporablja Blaž Mesec; V. Flaker termin *Grounded Theory* prevaja kot pritehna teorija (Flaker v Mesec, 1998: 61), B. Dekleva pa kot bazična teorija (Dekleva v Mesec, 1998: 61) ipd.

Gre za induktivno sklepanje iz niza podatkov, ki pa ne omogoča dedukcije. Upoštevali smo tudi sam proces raziskovanja kot pomemben del raziskave in analitično opazovali vse spremembe dejavnosti, ki so se pojavljale v času.

Opredelitev vzorca

V celotnem vzorcu za leto 1987 je bilo 84 % žensk, za leto 2005 pa 86 % žensk. V letu 1987 je bila povprečna starost anketirancev v 2. generaciji (mama/oče) 32 let, v letu 2005 pa 50 let. V tej skupini so odkloni od povprečja kar veliki, tako da je med najmlajšo in najstarejšo osebo v drugi generaciji več kot 20 let razlike. Ti osebi se v življenjskem ciklu lahko pojavljata v povsem različnih vlogah in pred različnimi zahtevami. Najstarejša oseba v tej generaciji se lahko približa starosti najmlajših predstavnikov 3. generacije. Predstavniki 3. generacije (stara mama/stari oče) so bili v letu 1987 v povprečju stari 58 let (najmlajši 45, najstarejši 81 let), leta 2005 pa 75 let (najmlajši 63 let, najstarejši pa 90 let). V obdobju 18 let, ki so minila med obema časovnima točkama, je 27 oseb že umrlo.

Stopnja izobrazbe staršev (2. generacija) se med letoma 1987 in 2005 ni bistveno spremenila; nekaj več kot tretjina jih ima končano triletno poklicno šolo ali manj, približno tretjina srednjo šolo in četrtna višjo ali visoko šolo. Med obema časovnima točkama se je nekoliko povečal delež tistih, ki so končali srednjo šolo (posledično se je znižal delež manj izobraženih). Stari starši (3. generacija) so imeli v obeh izbranih časovnih točkah bistveno nižjo stopnjo izobrazbe kot njihovi otroci (2. generacija). Približno tri četrtine jih je imelo končano triletno šolo ali manj (med temi večina dokončano in celo nedokončano osnovno šolo), manj kot 15 % jih je končalo srednjo šolo in le nekaj odstotkov (leta 1987 6,7 %, leta 2005 8,6 %) višjo ali visoko šolo. Med obema časovnima točkama se njihova izobrazba ni bistveno spremenila.

Podatki slovenskega urada za statistiko kažejo, da je raven izobrazbe zdajšnje generacije starejših odraslih močno nižja od izobrazbe sedanje generacije odraslih v srednjih letih. Po razpoložljivih podatkih je bilo leta 1993 v Sloveniji 43 % prebivalcev starih 15 let in več brez šolske izobrazbe, z nedokončano ali dokončano osnovno izobrazbo; v starostni skupini 65+ je bilo takšnih 68 %. Čez pet let je bilo v tej izobrazbeni kategoriji 36 % vsega prebivalstva, starejšega od 15 let, v starostni skupini starejših odraslih pa je delež še vedno znašal 62 %. Tudi leta 2004 je bil delež odraslih z nizko stopnjo izobrazbe najvišji med starejšimi odraslimi in je znašal 52 %, medtem ko se je ta delež v celotni populaciji, starejši od 15 let, skrčil na 29 %. Sorazmerno z navedenimi podatki je med bolj izobraženimi delež starejših dvakrat nižji kot pri drugih starostnih skupinah« (Statistični urad Republike Slovenije³). Na

³ Dostopno preko <http://www.stat.si/pxweb/dialog/statfile2.asp>.

podlagi tega domnevamo, da bodo prihodnje generacije starejših odraslih v Sloveniji mnogo bolj izobražene in da bodo tudi bolj motivirane za izobraževanje.

Študije primerov

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

Podatki kvantitativnega dela raziskave kažejo, da se je učna dejavnost anketirancev v osemnajstih letih nekoliko spreminjala, kar je bolj izrazito pri generaciji starih staršev. Tako je leta 1987 51,6 % anketirancev, ki jih uvrščamo v 2. generacijo (generacija staršev), odgovorilo, da so se izobraževali⁴; podoben odstotek jih je dejavnih tudi leta 2005 (52,4 %). V 3. generaciji (stari starši) je v letu 1987 učno dejavnih bistveno manj anketirancev, le 16,4 %, delež pa se do leta 2005 še zmanjša in znaša 11,5 %. Ti podatki jasno kažejo, da se pripravljenost in dejanska vključenost v izobraževanje pri najstarejših prebivalcih s starostjo zmanjšuje, kar smo tudi predpostavljali. Stari starši (3. generacija) so v letu 2005 v povprečju stari že 75 let, toda zanimivo je, da so bili leta 1987 stari v povprečju 58 let, kar ni dosti več kot njihovi otroci danes (2. generacija), vendar pa ti kažejo za izobraževanje večjo pripravljenost in interes. To je gotovo povezano z višjo stopnjo njihove izobrazbe, večjimi družbenimi zahtevami po stalnem izobraževanju, pa tudi z boljšimi možnostmi za izobraževanje.

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

⁴ V tej raziskavi smo kot izobraževalno dejavne opredelili tiste odrasle, ki so se vključevali bodisi v formalno bodisi v neformalno izobraževanje odraslih. Pri formalnem izobraževanju odraslih gre za organizirano izobraževanje, s katerim si posameznik spreminja stopnjo izobrazbe, neformalno izobraževanje pa je namenjeno drugim potrebam odraslih, povezanim z osebno ali poklicno življenjsko potjo (učenje za osebni razvoj, usposabljanje za delo ali prosti čas, učenje, povezano s hobiji, druženjem ipd.).

ževala v društvih, klubih in drugih družbenih organizacijah. Med letoma 1987 in 2005 se je močno povečal tudi delež odraslih iz 2. generacije, ki so se izobraževali v zasebnih izobraževalnih organizacijah (22 %) in v verskih organizacijah (13,2 %). To lahko pripišemo po eni strani boljši ponudbi, verjetno pa je tudi sprememba družbeno-političnega sistema vplivala na pripravljenost ljudi, da so ti svobodneje izrazili svojo versko pripadnost. Ugotovimo lahko, da je generacija staršev v večini še vedno zaposlena ter da se zahteve, povezane z delom, stalno povečujejo. To dokazujejo podatki, saj se jih tudi v letu 2005 nekaj več kot 40 % še vedno izobražuje v povezavi z delom in zaposlitvijo.

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

Iz analize intervjujev lahko razberemo povezavo med vpetostjo odraslih v prostovoljske organizacije in njihovo motiviranostjo za učenje v skupini, delno tudi povezano s tipom družine (v okolje odprta ali vase zaprta družina, notranje povezana ali odtujena družina ...).

V nadaljevanju prikazujemo študije primera treh družin v značilnih tipih bivanjskih okolij, ki smo jih identificirali na osnovi opisa študentov in analize intervjujev. Za vsako bivanjsko okolje pa predstavljamo še opis značilne družine, ki biva v tem okolju, značilnosti družine, njeno vpetost v okolje, učne dejavnosti staršev in starih staršev ter primerjavo učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev.

Vaško naselje

Splošna ocena življenja v vaškem naselju

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

Družina 1

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

Učna dejavnost staršev

Mama ima dokončano osnovno šolo, saj zaradi slabih razmer (revščina, njen oče je bil domobranec) ni imela možnosti nadaljnjega šolanja. Oče ima končano obrtno šolo. Starši veliko sodelujejo v župnijskem življenju, še posebej oče – vedno pomaga pri delu v cerkvi, poleg tega redno poje v mešanem cerkvenem zboru in je aktiven član župnije. Oče prav tako veliko pomaga pri ostalem dogajanju in delih v vasi, in sicer kot prostovoljni gasilec in član civilne zaščite. Oba starša se redno udeležujeta romanj, ki jih pripravi župnik. Mama ne sodeluje v skupnih vaških aktivnostih, saj je bolj zadržana. Sicer pa izraža interes za učenje – če bi imela možnost, bi se vključila v skupino za učenje tujih jezikov. O svojih zdajšnjih sposobnostih in pripravljenosti za učenje v primerjavi s preteklostjo pa meni:

(1)

SIS-227-2-Majda-2005:

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

Njena učna dejavnost je omejena na družino. Pravi:

(2)

SIS-227-2-Majda-2005:

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

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

(3)

SIS-227-2-Majda-2005:

Ne. Z vaščani nimamo veliko stikov.

Učna dejavnost starih staršev

Stara mama (86 let) je hodila v italijansko osnovno šolo, pozneje pa se je izučila za šiviljo. Tako kot mama se tudi stara mama zadržuje bolj v hiši. Veliko počiva. Tudi stara mama je kmečki tip človeka, ki je vaje skromnega in trdega življenja. Študentki se zdi zanimivo, da tudi stara mama, ki ima samo italijansko osnovno šolo, redno prebira vse časopise in revije, ki jih dobi. Na vprašanje, ali se izobražuje, odgovarja:

(4)

SIS-227-3-Tereza-2005:

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

288

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

(5)

SIS-227-3-Tereza-2005:

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

Primerjava učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev družine 1.

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

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

Predmestno naselje zasebnih hiš

Splošna ocena življenja v naselju zasebnih hiš

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

Družina 2

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

Učna dejavnost staršev

Oče ima končano univerzitetno izobrazbo, mama pa končano osemletno šolanje, opravila pa je še šiviljski tečaj. Oče se ukvarja z različnimi športi. Mama je tako po opisu hčerke kot tudi glede na analizo odgovorov v intervjuju povsem nekomunikativna oseba. Razen gospodinjskega dela nima drugih interesov. Vključena ni v nobeno društvo ali prostovoljsko organizacijo v lokalni skupnosti, prav tako ni vključena v nobeno izobraževanje. Nič je ne zanima, je brez volje, ne razume se s hčerko, dela samo v hiši ali počitniški hišici in okrog nje ter skrbi za hišne ljubljence. S hčerkama ne najde stika. Na vprašanje, ali se je v preteklosti izobraževala, je odgovor kratek:

(6)

SIS-202-2-Mira-1987:

Takrat se nisem nič izobraževala, leta 87.

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

(7)

SIS-202-2-Mira-2005:

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

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

(8)

SIS-202-2-Mira-2005:

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

Učna dejavnost starih staršev

Stara mama, ki ima dokončano višjo stopnjo izobrazbe (gimnazijo) kot njena hčerka (osnovno šolo), se je po poroki preselila iz velikega mesta v rojstno vas svojega moža, vendar v soseski, kjer so ljudje sicer povezani, ni zadovoljna. Z možem se občasno udeležuje upokojenskih srečanj, drugače pa se v glavnem ukvarjata z vrtnarjenjem in skrbita za dom, družino in hišne ljubljence. Vrednotenje izobraževanja je pri stari mami in mami precej podobno, zelo negativno. Stara mama meni, da je brez izobraževalnih interesov, ker živi v popolnoma nespodbudnem okolju – sploh, če primerja svoje življenje z življenjem v mestu, kjer je kot deklice obiskovala operne, gledališke in koncertne prireditve. Tako pravi, da bi se tudi danes izobraževala, vendar:

(9)

SIS-202-3-Stanka-2005:

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

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

(10)

SIS-202-3-Stanka-2005:

... ne, ne. Zdaj pa nimam nobenega veselja več. Sploh pa, ko

sem iz Ljubljane na Dolenjsko prišla, nimam nobenega veselja več.

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

(11)

SIS-202-3-Stanka-2005:

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

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

Primerjava učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev družine 2

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

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

Mestno blokovsko naselje

Splošna ocena življenja v blokovskem naselju

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

Družina 3

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

Učna dejavnost staršev

Mama je končala visoko poslovodsko šolo, oče pa je končal srednjo elektrotehniško šolo. V prostem času se udeležujeta različnih prireditev, predvsem glasbenega abonmaja, ki ga prireja glasbena šola. Če je mogoče, si ogledata tudi kakšno gledališko igro, toda v kraju in bližnji okolici je za kulturne dejavnosti slabo poskrbljeno. Pred kratkim sta se starša priključila marketinški mreži Network Twentyone, v okviru katere se udeležujeta dnevnih in vikend seminarjev ter bereta različne knjige. Mama visoko vrednoti izobraževanje in meni, da jima obiskovanje različnih seminarjev in predavanj koristi pri krepitvi samozavesti; meni, da ima učenje na njiju pozitiven vpliv, ju pomladi in dobro dene za dušo. Dodaja tudi:

(12)

SIS-229-2-Jelka-2005:

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

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

(13)

SIS-229-2-Jelka-2005:

Mislim meni je to, jaz sem vedno rekla, ko bom jaz, ko bom

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

Učna dejavnost starih staršev

Stara mama je bila ves čas izredno aktivna. Bila je pri vseh društvih – pri društvu upokojencev, pri društvu invalidov. Hodila je na vse izlete, bila je zelo aktivna. (Zanjo je odgovarjala mama, saj je stara mama v vmesnem času, tj. med 1987 in 2005, umrla.)

Primerjava učne dejavnosti med generacijama staršev in starih staršev družine 3

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

Sklepne ugotovitve

Rezultati, predstavljeni v članku, kažejo, da na razlike v učnih dejavnostih starejših odraslih močno vplivajo življenjske in bivanjske okoliščine. Na osnovi študije primerov smo identificirali tri značilne tipe bivanjskih okolij: vaško naselje, naselje zasebnih hiš v predmestju in mestno blokovsko naselje. Vaško naselje deluje s svojimi značilnostmi najbolj kohezivno, kar je verjetno povezano s tradicionalno usmerjenostjo tega okolja – močno družinsko strukturo podpirajo tudi zelo ekstenzivne dejavnosti katoliške cerkve. Kadar se pričakovanja članov družine ujemajo s pričakovanji v okolju, je to lahko spodbudno učno okolje. Toda opisani primer družine v vaškem naselju pokaže, da na pripravljenost za učenje in učno dejavnost odraslih in starejših odraslih močno vplivajo prisotni stereotipi o sposobnostih starejših glede učenja ter vpliv tradicionalne, patriarhalne zasnovanosti družinskega in skupnostnega življenja.

Razkroj skupnostnih aktivnosti je v Sloveniji mnogo bolj viden v skupnostih, ki jih lahko označimo kot primestna naselja zasebnih hiš. Tam postaja bolj pomembna posameznikova motiviranost in samoiniciativnost, ki je ključna tudi za posameznikovo odločitev za učenje. Manj motivirani odrasli bodo za druženje in učenje lahko uporabljali sosedsko ali skupnostno omrežje in možnosti, ki so tam na voljo, bolj motivirani pa bodo verjetno iskali vire tudi drugod. Druženje v okviru skupnosti tu večinoma ni več povod

za oblikovanje dejavnih učnih skupin, saj obstoječa društva običajno niso ustrezen kohezivni element. Tudi Dragoš in Leskošek ugotavljata, da je zaradi izgube skupnostnih prostorov v primestnih naseljih »povezav med ljudmi vedno manj, možnosti za skupne akcije se zmanjšujejo, večata se osamljenost in osebno nezadovoljstvo« (Dragoš in Leskošek, 2003: 48). Na učno in izobraževalno dejavnost v takem okolju močno vplivajo družinska klima in pričakovanja v družini. Kot ugotavlja tudi Strawn (2003), je za učno dejavnost pomemben diskurz, ki poteka v nekem okolju. Če pogledamo ugotovitve iz grafa 2, vidimo, da je posameznikov položaj v zaprtem omrežju pogosto povezan z diskurzom subkulture, kar verjetno najizraziteje vpliva na posameznikovo trenutno učno dejavnost in na njegovo nadaljnje izobraževanje, posledično pa tudi na spreminjanje posameznika in skupnosti. Bolj kot so take zaprte skupnosti neprožne, nedejavne, manj dejavnosti in sprememb lahko pričakujemo tudi v prihodnosti. V zaprtih skupnostih pa je manjša tudi možnost za vdor dejavnikov, ki bi to stanje lahko spremenili. To tezo potrjujejo rezultati analize intervjujev – ne glede na izobraževalne dejavnosti v okolju, ki jih je imel posameznik na voljo, se njegova učna dejavnost ni bistveno spreminjala.

Z analizo učenja odraslih, ki živijo v mestu v blokovskih naseljih, smo ugotovili, da poteka vključevanje v učne dejavnosti predvsem na podlagi posameznikovih interesov. Učinki skupnostne iniciative ali lokalnega okolja so minimalni oz. jih ni. Učna dejavnost posameznika je odvisna od njegovih prizadevanj, da si med obilico možnosti poišče pravo učno dejavnost zase. Zaradi relativne osamljenosti oz. povezanosti ljudi le z bližnjimi sosedi je tudi njihova učna dejavnost drugačna. Odgovori intervjuvancev, ki živijo v mestu, v večji meri kažejo, da z udeležbo v učnih dejavnostih poleg znanja pogosto iščejo tudi socialne stike in možnost za preživljanje prostega časa. To lahko dopolnimo z ugotovitvami C. Campbell, ki je s svojo raziskavo⁵ ugotovila, da v vseh skupnostih v 21. stoletju nikakor ne obstaja visoka raven medsebojnega zaupanja in identitete (Campbell, 2000). Današnje življenje v skupnosti je bolj zaznamovano z visoko ravni mobilnosti, nestabilnosti in pluralnosti. To gotovo velja tudi za življenje v mestu. Ljudje so v skupnost vključeni do različnih ravni in na različne načine, pri čemer imata pomemben vpliv predvsem starost in spol.

Field, Schuller in Baron (2000) ugotavljajo, da močna socialna omrežja in visoka raven zaupanja v omrežjih spodbujajo hiter prenos informacij in znanja, ki poteka pogosto zelo koordinirano in povezano; to hkrati zmanjšuje potrebo po organiziranem izobraževanju. Raziskava v Veliki Britaniji je po-

⁵ Raziskavo v lokalni skupnosti v Lutonu v Angliji so izvedli Campbell, Wood in Kelly leta 1999. Vključevala je 85 poglobljenih intervjujev, s katerimi so želeli ugotavljati raven socialnega kapitala v majhni lokalni skupnosti. Ugotoviti so želeli predvsem resnično vrednost socialnega kapitala in preveriti, kakšen je njegov potencial za izboljšanje položaja odraslih v skupnosti.

kazala, da so odrasli, katerih prostočasni interesi so povezani z družino, redkeje vključeni v učne dejavnosti kot pa odrasli, katerih interesi niso povezani z domom in družino (Field, 2005: 105). To se do neke mere izraža tudi v Sloveniji, saj dejavnosti, povezane z domom in družino, pogosto izključujejo dejavnosti izven doma.

Podobno, kot ugotavljajo Field, Schuller in Baron za Severno Irsko in Škotsko, ugotavlja tudi Strawn za Oregon – da ljudje z obsežnim socialnim kapitalom (z močnimi in povezanimi omrežji) težijo k vključevanju v neformalno, priložnostno učenje, ki se pojavlja znotraj teh omrežij, in ne iščejo toliko možnosti v organiziranem izobraževanju odraslih, ki se pojavlja v skupnosti (Strawn, 2003: 57). Tako učenje se pojavlja skozi medosebne vezi, pogovore z drugimi; učenje sproža interakcija med ljudmi.

Do podobnih ugotovitev smo prišli tudi v naši raziskavi. V analizi študije primerov smo opazili, da so značilnosti bivanjskega okolja in socialna omrežja povezana z učno dejavnostjo posameznika. V vaškem okolju, kjer je prisotno močno in tesno socialno omrežje, je bolj pogosto priložnostno učenje, do katerega prihaja spontano skozi druženje, pogovore in sodelovanje v okviru omrežja. V primestnem okolju, kjer po opisu anketirancev prevladuje zaprto socialno omrežje in nespodbudno bivanjsko okolje, nismo zaznali pripravljenosti za kakršnokoli učno dejavnost. V mestnem okolju z bolj ohlapnimi socialnimi omrežji, hkrati pa s pestro ponudbo izobraževalnih možnosti, je v večji meri prisotna želja po vključevanju v organizirane oblike izobraževalne dejavnosti.

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

Tudi analiza intervjujev pokaže, da se interes za učenje s starostjo zmanjšuje ne glede na možnosti, ki jih ponuja določeno okolje. Vidimo, da izredno nespodbudno okolje sicer zmanjšuje pripravljenost odraslih za učenje, po drugi strani pa ugotavljamo, da tudi okolje, ki zagotavlja pestrejše učno okolje, starejšim odraslim (3. generacija) ni dovolj dobra spodbuda za učenje. Z analizo tudi ugotavljamo, da je izobraževalna ponudba v vseh treh izbranih tipih bivanjskega okolja v Sloveniji večinoma neprilagojena potre-

bam starejših odraslih, kar gotovo še dodatno prispeva k njihovi slabi učni dejavnosti.

Če primerjamo izobrazbeno strukturo med generacijama v obeh časovnih točkah, lahko sklepamo, da bodo potrebe prihodnjih generacij starejših odraslih po izobraževanju bistveno drugačne od potreb, ki jih pri starejših odraslih ugotavljamo danes. Med učnimi dejavnostmi, stopnjo izobrazbe in pripravljenostjo za učenje je velika razlika med zdajšnjo generacijo starejših odraslih in odraslimi, ki bodo v to obdobje šele vstopili. Z retrospektivno analizo značilnosti izobraževalnih dejavnosti 3. generacije ugotavljamo, da se učna dejavnost dveh generacij v istem starostnem obdobju močno razlikuje. Na temelju današnjih značilnosti učnih dejavnosti starejših odraslih ne moremo napovedovati, kaj bodo potrebovali starejši v prihodnosti; na osnovi izobrazbene strukture pa domnevamo, da bodo njihove potrebe po izobraževanju drugačne, predvsem pa bistveno večje.

UPORABLJENI VIRI

- Alheit, Peter (1999): On a contradictory way to the »Learning Society«: A critical approach. *International Journal of University Adult Education* 31(1): 66–82.
- Antonucci, Toni C. (1986): Measuring Social Support Networks: Hierarchical Mapping Technique. *Generations* 1: 10–12.
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Campbell, Catherine (2000): Social Capital and Health: Contextualizing Health promotion within Local Community Networks. V Stephen Baron, John Field, Tom Schuller (ur.), *Social Capital: Critical Perspectives*, 182–196. Oxford: University Press.
- Dragoš, Srečo, Leskošek, Vesna (2003): *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Field, John, Schuller, Tom, Baron, Stephen (2000): Social Capital and Human Capital Revisited. V Stephen Baron, John Field, Tom Schuller (ur.), *Social Capital: Critical Perspectives*, 243–263. Oxford: University Press.
- Field, John (2005): *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Filipovič, Maša, Kogovšek, Tina, Hlebec, Valentina (2005): Starostniki in njihova vpetost v sosedska omrežja. *Družboslovne razprave* 21(49/50): 205–221.
- Gergen, Kenneth (1994): *Realities and Relationships*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Co.
- Illeris, Knud (2004): *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Jarvis, Peter (1992): *Paradoxes of learning: On Becoming Individual in Society*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jelenc, Zoran (2000): *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ra-

- ziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kilgore, Deborah (1999): Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education* 3: 191–202.
- Mesec, Blaž (1998): Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Preston, John (2004): A continuous effort of sociability: Learning and social capital in adult life. V Tom Schuller, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassett-Grundy and John Bynner, *The Benefits of Learning: The impact of education on health, family life and social capital*, 119–136. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Schuller, Tom (2004): Three capitals: A framework. V Tom Schuller, John Preston, Cathie Hammond, Angela Brassett-Grundy in John Bynner, *The Benefits of Learning: The impact of education on health, family life and social capital*, 12–33. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno preko <http://www.stat.si/pxweb/dialog/statfile2.asp>, 26.2.2007.
- Strawn, Clare L. (2003): *The Influences of Social Capital on Lifelong Learning among Adults who did not finish High School*. Cambridge: NCSALL.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.