

Dr. Sabina
Jelenc
Krašovec
in dr. Sonja
Kump
Filozofska
fakulteta
Univerze
v Ljubljani

VLOGA IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH ODRASLIH PRI SPODBUJANJU NJIHOVE DRUŽBENE VKLJUČENOSTI

POVZETEK

V prispevku avtorici predpostavljata, da ima izobraževanje starejših odraslih pomembno vlogo pri zmanjševanju njihove družbene izključenosti. S pomočjo izobraževanja narašča število virov socialne opore, hkrati pa izobraževanje spodbuja različne razsežnosti socialne opore, saj starejšim odraslim omogoča druženje, emocionalno oporo, instrumentalno in informacijsko oporo. Avtorici v prispevku ugotavljata, da je v Sloveniji – kljub boljši ponudbi izobraževanja za starejše odrasle – njihova udeležba v izobraževanju med leti 1987 in 2004 upadla. Podatki treh raziskav kažejo, da se je število zaznanih ovir, ki starejše odrasle odvrtačo od izobraževanja, zmanjšalo v letu 1998 in še bolj v letu 2004, če se podatke primerja s podatki iz leta 1987, kar lahko pomeni, da bi se ob ustrežnejši ponudbi izobraževanja starejši odrasli gotovo v večji meri odločali za izobraževanje. Da bo potrebno izobraževanje za starejše odrasle drugače zasnovati, dokazuje tudi v letu 2004 pri starejših odraslih najmočneje izraženi motiv za izobraževanje – potreba po socialnih stikih.

Ključne besede: starejši, družbena vključenost, socialna omrežja, udeležba v izobraževanju

V družbi, ki se vedno bolj stara, je pomembno spreminjati odnos do starosti, staranja in starih ljudi. S pomočjo izobraževanja naj bi prišlo do premika v razumevanju starosti kot »preostanka« neaktivnega, družbeno marginalnega življenja do iskanja pozitivnih potez in pogojev, t. i. »uspešnega staranja«, možnosti za razvoj potencialov starejših odraslih in za njihovo sodelovanje v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju v skupnosti. Raziskave, ki se ukvarjajo s staranjem in z vlogo različnih

dejavnosti v tem procesu, kažejo, da dobiva učenje in izobraževanje vse pomembnejše mesto v celoviti ponudbi za starejše. Poleg antropoloških, andragoških in socioloških raziskav tudi medicinske raziskave potrjujejo pozitivni vpliv izobraževanja v starosti na zdravje, socialno dejavnost starejše osebe in njene možnosti pridobivanja ter ohranjanja moči in vpliva (Glendenning, 2000; Cusack in Thompson, 1998; Cusack, 1999). V okviru raziskovalnega projekta Socialna integracija starostnikov v Sloveniji¹ proučujemo



stopnjo socialne integracije starostnikov (v nadaljevanju starejših odraslih) s pomočjo analize socialnih omrežij; ti so vir socialnih opor starejših odraslih na ravni lokalne skupnosti in na individualni ravni. V metodološko kompleksno zasnovanem raziskovalnem projektu bomo identificirali potrebe po zagotavljanju socialne opore in vzpostavljanju socialnih omrežij tudi skozi alternativne možnosti izobraževanja starejših odraslih. Da bi lahko v nadaljevanju raziskave pripravili model širjenja socialnih omrežij s pomočjo izobraževanja, moramo dobro poznati izobraževalno ponudbo in dejansko vključevanje starejših odraslih v izobraževanje.

V prispevku želimo proučiti stanje in možnosti izobraževanja starejših odraslih v Sloveniji. Predstavili bomo ugotovitve treh raziskav o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju, še posebej bomo izpostavili značilnosti izobraževanja starejših odraslih. Na osnovi sekundarne analize podatkov treh raziskav, ki so potekale v razmiku sedemnajstih let (leta 1987, leta 1998 in leta 2004), bomo preverjali tezo, da so se starejši odrasli leta 1998, še bolj pa leta 2004 pogosteje udeleževali organiziranih oblik izobraževanja, da so imeli pri tem manj ovir in so bili bolj intrinzično motivirani kot leta 1987. Te predpostavke izhajajo iz dejstva, da je postala ponudba izobraževalnih možnosti za starejše po osamosvojitvi Slovenije pestrejša in številčnejša. Menimo tudi, da lahko samo izobraževanje, ki udejanja načela kritične izobraževalne gerontologije, zmanjšuje marginalnost in povečuje vpliv in moč starejših odraslih v družbi.

SOCIALNA OMREŽJA STAREJŠIH ODRASLIH IN IZOBRAŽEVANJE

V novejših razpravah lahko zasledimo razločevanje socialnih omrežij na dva tipa: omrežja socialne opore in skupnostna omrežja (Mandič, Hlebec, 2005, str. 265). Omrežja so-

cialne opore ali osebna omrežja nudijo posamezniku različne vrste neformalne pomoči in opore. Skupnostna omrežja pa so usmerjena na kolektivno oz. skupnostno raven, k artikuliranju skupnih kolektivnih problemov in rešitev. Pomembno vlogo pri vzpostavljanju in krepitvi socialnih omrežij ima kolektivno učenje, zlasti učenje drug od drugega, ko lahko udeleženci tega učenja izrazijo, izmenjujejo in širijo svoje izkušnje in znanje ter na osnovi tega delujejo. V istem

interaktivnem procesu, v t. i. »procesu socialnega učenja«, se oblikujejo individualne in kolektivne identitete. Teorija kolektivnega učenja (in razvoja kolektiva, skupnosti) torej vključuje individualne in skupinske komponente (Kilgore, 1999). Individualne komponente so identiteta, občutek povezanosti in zavest. Komponente kolektivnega razvoja pa vključujejo kolektivno identiteto, skupinsko zavest, solidarnost in organiziranost. Po mnenju Kilgorea moramo individualno in kolektivno videti kot dialektično totalnost. Na podoben način se v kontekstu skupnostnega izobraževanja (*community education*) obravnava izobraževanje starejših prebivalcev, ki naj bo usmerjeno na krepitev moči posameznika in lokalne skupnosti (Crowther, Galloway, Martin, 2005).

Vigotski in Wenger ugotavljata, da je učenje kot interaktivna in kontekstualno umeščena dejavnost oblika socialnega kapitala (v Strawn, 2003, str. 5). Teorije socialnega kapitala (tu jih ne bomo podrobneje obravnavali) izhajajo iz podmene, da so za ustvarjanje socialnega kapitala pomembna socialna omrežja. Odnosi, ki se jih ljudje učijo pri najbližjih, so pomembni za njihovo delovanje v vsakdanjem življenju, za sodelovanje z drugimi in tako posledično za ohranjanje širše socialne kohezije in stabilnosti (Field idr., 2000, str. 251). Posameznikove vezi torej vplivajo na

Raziskave potrjujejo pozitivni vpliv izobraževanja v starosti na zdravje in socialno dejavnost starejših.

Zadnje raziskave kažejo, da je v populaciji starejših v Sloveniji še vedno najpomembnejše neformalno socialno omrežje, še posebej pomembna pa socialna omrežja, ki jih sestavljajo sorodniki in partner (Hlebec, Kogovšek, 2003; Hlebec, 2004); raziskave tudi kažejo, da izginjajo skupnostne vezi (Dragoš, Leskošek, 2003; Mandič, Hlebec, 2005), ki jih bo potrebno v prihodnosti spet okrepiti. Prav zato bodo verjetno programi skupnostnega izobraževanja in drugih oblik izobraževanja za starejše v prihodnosti pridobivali na pomenu, saj lahko pomembno zmanjšujejo družbeno izključenost starejših odraslih.

Posameznikov socialni kapital vpliva na njegovo dobrobit.

njegovo dobrobit (bogastvo, zdravje, izobraževanje, relativno imunost za zločine itd.), pomembne pa so tudi za demokratično življenje širše družbe (Field, 2005, str. 19). Ena od vrednosti socialnega kapitala je to, da je

pozornost usmeril od zgolj individualnih akterjev k vzorcem odnosov med akterji, med družbenimi enotami in institucijami. Tako pomeni povezavo med mikro-, mezo- in makroravnijo analize, to

pomeni med posamezniki, majhnimi skupinami in širšo socialno strukturo.

Strawn dokazuje, da ima socialni kapital lahko različen vpliv glede na različne tipe socialnih omrežij. Struktura omrežij kot pokazatelj socialnega kapitala močno vpliva na izobraževalne strategije posameznika (Strawn, 2003, str. 53). Ljudje z močnim in tesnim omrežjem ter z izstopajočim družinskim omrežjem se redkeje vključujejo v organizirano izobraževanje. Obratno pa se odrasli z velikim in bolj ohlapnim omrežjem rajši vključujejo v organizirano formalno in neformalno izobraževanje (Strawn, 2003, str. 43). Priložnostno učenje in samostojno učenje po drugi strani spodbuja bližina povezav med ljudmi. Glede povezanosti med socialnimi omrežji in udeležbo v formalnem izobraževanju ugotavlja Strawn sledeče: bolj ko so omrežja povezana, tesna in družinska, manjša je možnost, da se bo posameznik udeleževal formalnega izobraževanja. Tako močno družinsko omrežje napoveduje 70-odstotno manjšo udeležbo v formalnem izobraževanju odraslih kot pri tis-

tih, ki imajo majhna omrežja (Strawn, 2003, str. 42). Hkrati pa izključno družinska omrežja napovedujejo petkrat večjo dejavnost na področju priložnostnega samostojnega učenja (Strawn, 2003, str. 45). Strawn tudi ugotavlja, da tesna omrežja napovedujejo majhno udeležbo v kakršnemkoli izobraževanju in učenju, torej zaprtost, samozadostnost.

Če želimo vplivati na boljšo kohezivnost družbene sredine s pomočjo izobraževanja, je po mnenju Alheita (1999, str. 67) potrebno razvijati izobraževalne dejavnosti na srednji ravni družbe, na mezoravnji. Ta raven omogoča, da se posamezniki v spodbudnem okolju, s pomočjo socialnih omrežij, dejavno vključijo v okolje. Tu gre za pomembne funkcije socialnega omrežja, ki jih navaja Alison Gilchrist (2004), med katerimi je potrebno izpostaviti izmenjavo in obdelavo informacij oziroma znanja med člani omrežja ter artikuliranje in skupno reševanje problemov. Alheit govori o sferi civilne družbe kot novem učnem okolju, ki spodbuja predvsem neformalno izobraževanje in samostojno učenje odraslih, to pa pomeni senzibilizacijo in deformalizacijo področja izobraževanja odraslih. Neformalno izobraževanje in priložnostno učenje odraslih je v moderni družbi lahko kvalitetno le, če se posredniki učenja (društva, prostovoljske organizacije in izobraževalne institucije) ustrezno spreminjajo v smislu zagotavljanja novega, demokratičnega in spodbudnega učnega okolja. To še posebej velja za izobraževanje starejših odraslih, ki so prešibko včlenjeni v dejavnost skupnosti. Vse te težnje so povezane z novejšimi pogledi na učenje

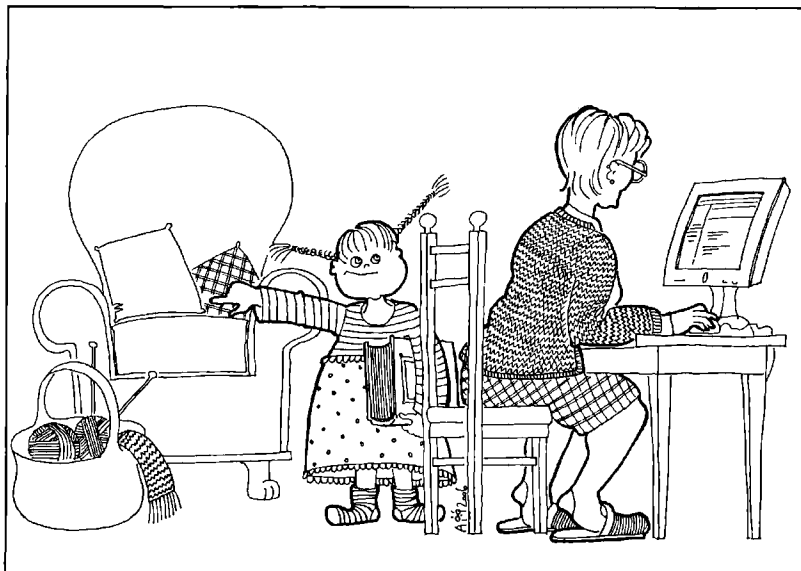
posameznika, ki zagovarjajo vseživljenjsko učenje in dejavno vlogo učečega se v njem.

POMEN KRITIČNE IZOBRAŽEVALNE GERONTOLOGIJE

Izobraževalna gerontologija poudarja pomen izobraževanja pri zmanjševanju marginalizacije starejših odraslih, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov v družbi; povezuje področje izobraževanja odraslih in socialne gerontologije ter pojasnjuje, da je izobraževanje v starosti odvisno od posameznikovega izobraževanja skozi celoten življenjski cikel (Erikson, 1994; Sugerman in Woolfe, 1997; Glendenning, 2000). Reakcije na nekritično in apolitično držo splošno sprejetih načinov mišljenja in delovanja na področju izobraževalne gerontologije predstavlja kritična izobraževalna gerontologija, ki izhaja iz radi-

kalnega prizadevanja, da se preseže zatiranje, ki spravlja starejše v nevednost, revščino in neobgljenost. Začetki kritične izobraževalne gerontologije so povezani z Allmanovim političnim pozivom glede izobraževanja starejših odraslih, v katerem trdi, da do dviga kakovosti življenja starejših ljudi ne bo prišlo s kakršnokoli učno izkušnjo, ampak le s pomočjo osvobajajočega izobraževanja (Allman, 1984). Ena od paradigem kritične izobraževalne gerontologije je kritična gerontogogika, ki je opredeljena kot izobraževalna praksa, katere namen je emancipacija in pridobitev moči in vpliva starejših odraslih (Glendenning in Battersby, 1990). Kritična izobraževalna gerontologija v nasprotju s funkcionalistično ali psihološko paradigmo zagovarja »kritično« gerontogogoško prakso, v okviru katere starejši odrasli sami nadzirajo svoje mišljenje in

*Izobraževanje
starejših spodbuja
medgeneracijsko
tolerantnost.*



učenje, poleg tega pa imajo možnosti za nadaljnji razvoj, razmišljanje, spraševanje in reflektiranje o tistem, kar že vedo, ali pa o novih vsebinah učenja.

Perspektiva kritične izobraževalne gerontologije vključuje širjenje družbene zavesti o starejših odraslih kot kolektivnem telesu, ki ni le sprejemnik pomoči, ampak je tudi subjekt procesa socialne transformacije. Danes prevladujoče intervencijske strategije ne vključujejo premisleka o potencialih starejših odraslih; obravnavajo jih bolj kot problem, kot osebe, ki potrebujejo pomoč.

Elmore (*prav tam*) ugotavlja, da ima izobraževanje starejših odraslih podoben moralni status kot zdravstveno varstvo starejših, zato predstavlja javno dobro. Izobraževanje starejših odraslih pomaga razumeti spreminjanje medgeneracijskega vrednostnega sistema in spodbuja medgeneracijsko tolerantnost, zmanjšuje socialno diskriminacijo in izključevanje ter krepi večšine starejših odraslih za politično, socialno in skupnostno delovanje. Izboljšanje izobraževalnih in kulturnih pogojev za starejše je potrebno pred-

vsem zato, ker izobraževanje predpostavlja izboljšanje kakovosti posameznikovega življenja in ohranjanje njegove dejavne vloge v družbi.

Izobraževanje starejših odraslih je ta čas v političnem smislu le obrobna dejavnost, kar se kaže tako glede financiranja kot sistemske ureditve tega vprašanja. Zato bi bilo nujno zagotoviti večstransko

strokovno in politično podporo izobraževanju starejših odraslih. Formosa (2002) poudarja pomen uresničevanja načel kritične gerontologije, med katerimi je poudarek na izvajanju ustrezne politike ter na zavračanju stališč, da lahko starejše osebe pridobivajo moč s katerokoli vrsto izobraževanja. Formosa opozarja, da je potrebno z izobraževa-

njem doseči vse različne segmente starejših ljudi, poudarek naj bi bil na spodbujevalnih izobraževanja, ki so sami starejše osebe, poleg tega bi bilo potrebno vključevati tudi kulturo samopomoči. Končno je v prakticanju kritične gerontologije potrebno zavzeti vlogo »progresivnega« gibanja, vključno s kontra hegemonskimi dejavnostmi.

ALI SE STAREJŠI ODRASLI V SLOVENIJI UČIJO IN IZOBRAŽUJEJO?

Odpira se nam vprašanje, ali so možnosti učenja in izobraževanja, ki jih imajo starejši odrasli v Sloveniji na voljo, ustrezne in zadostne ter kolikšen delež starejših odraslih se v ponujene programe vključuje.

V ta namen smo analizirali podatek treh raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju v Sloveniji. Prvo raziskavo *Izobraževanje odraslih kot strateški dejavnik pospeševanja našega družbenega in tehnološkega razvoja* je v okviru širšega projekta *Slovensko javno mnenje* leta 1987 izvedel Pedagoški inštitut (Jelenc, 1989). Drugo in tretjo raziskavo, ki sta bili izvedeni leta 1998 in leta 2004 – obe raziskavi z naslovom *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*² sta bili del mednarodnega projekta *International Adult Literacy Survey* –, pa je izvedel Andragoški center Republike Slovenije (Mohorčič Špolar, 2001; Mirčeva, 2005). Med omenjenimi raziskavami je kar nekaj razlik v vsebini in izboru kazalcev ter uporabljeni metodologiji.³ kar zmanjšuje možnost primerjave zbranih podatkov. Raziskave niso bile zasnovane z namenom longitudinalne analize, vendar dajejo vsaj nekaj delno primerljivih podatkov o izobraževanju starejših odraslih v Sloveniji.

V raziskavo leta 1987 je bilo vključenih 1934 odraslih, starih več kot 18 in manj kot 70 let, medtem ko so bili v drugo in tretjo raziskavo vključeni odrasli, stari več kot 16 in manj kot

Struktura upokojencev v Sloveniji zahteva ponovni razmislek o izobraževanju dejavnostih za starejše.



65 let (leta 1998 je bilo v raziskavo zajetih 2558 odraslih, leta 2004 pa 2457 odraslih). V vseh treh raziskavah gre za reprezentativni vzorec slovenske populacije; vključeni so bili odrasli prebivalci Slovenije, ki v tistem času niso bili učenci, dijaki ali študentje začetnega izobraževanja. Za potrebe naše analize smo v primerjave vključili vse osebe, starejše od 60 let (ne glede na zgornjo starostno mejo anketiranih v raziskavah).

Če primerjamo delež starejših od 60 let med vsemi respondenti v treh raziskavah vidimo, da je njihov delež v vzorcu prve raziskave (leta 1987) 12-odstoten, v vzorcu druge raziskave (leta 1998) 7,4-odstoten, v vzorcu tretje raziskave (leta 2004) pa je starejših od 60 let 8,7 odstotka vseh anketirancev.

Za interpretacijo podatkov je pomembno tudi dejstvo, da je veliko upokojencev mlajših od 60 let. Leta 1998 je tako obsegal delež upokojencev 15,3 odstotka celotnega vzorca; 39,4 odstotka vseh upokojencev je starih 61 let in več, 35,5 jih je starih 56–60 let, kar 24,8 odstotka upokojencev pa je starih 55 let in manj. V letu 2004 je delež upokojencev v celotnem vzorcu narasel na 18,4 odstotka; 45,8 odstotka upokojencev je starejših od 60 let, kar 24,8 odstotka anketirancev pa je bilo tudi v tem letu starih 55 let ali manj. Leta 2004 je v skupini starejših od 60 let 95,2 odstotka upokojencev. Ti podatki kažejo na počasno dvigovanje starosti upokojencev, po drugi strani pa na povečevanje deleža upokojencev v slovenski družbi. V preteklem obdobju je bilo za Slovenijo značilno zgodnje ali predčasno upokojevanje nekaterih skupin prebivalstva, ki so v procesu prestrukturiranja gospodarstva v času tranzicije postali odvečna ali težko zaposljiva delovna sila. Struktura upokojencev v Sloveniji zahteva ponovni razmislek o zasnovi in organizaciji izobraževalnih dejavnosti za starejše in upokojence, ki so še zelo dejavna ciljna skupina z možnostjo za kvalitetno preživljanje prostega časa.

PRIMERJAVA UDELEŽBE STAREJŠIH ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU MED LETI 1987, 1998 IN 2004

Delež odraslih in tudi delež starejših odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje⁴ v Sloveniji, se je od leta 1987 do leta 2004 precej spreminjal. Podatki raziskave iz leta 1987 kažejo, da je med vsemi odraslimi, dejavnimi v izobraževanju (26,8 odstotka celotnega vzorca) delež starejših od 60 let le 5,3 odstotka. Še pomembnejše za nas pa je dejstvo, da je med starejšimi od 60 let v letu 1987 dejavnih udeležencev izobraževanja 15,6 odstotka, morebitnih udeležencev 2,6 odstotka, nedejavnih pa kar 81 odstotkov vseh starejših odraslih. V letu 1998 je bilo med vsemi dejavnimi (31,1 odstotka celotnega vzorca) starejših od 60 let le 1 odstotek. Po drugi strani vidimo, da je bilo istega leta med starejšimi od 60 let takih, ki so se izobraževali, le 3,6 odstotka anketirancev, morebitno dejavnih starejših je bilo 21,7 odstotka in izobraževalno nedejavnih starejših 74,7 odstotka. Leta 2004 pa je bilo med starejšimi od 60 let dejavnih 12,1 odstotka respondentov, 21,4 jih je bilo morebitno dejavnih, še vedno pa je bilo med vsemi starejšimi od 60 let kar 66,5 odstotka takih, ki se niso izobraževali.

Ti podatki kažejo, da se odrasli s starostjo vse manj izobražujejo, kajti za druge starostne skupine odraslih (mlajše od 60 let) je značilno, da je delež dejavnih v izobraževa-

Tabela 1: Starejši od 60 let glede na dejavnost, morebitno dejavnost ali nedejavnost v izobraževanju odraslih v letih 1987, 1998 in 2004.

	Dejavni v %	Morebitno dejavni v %	Nedejavni v %
1987	15,6	2,6	81,8
1998	3,6	21,7	74,7
2004	12,1	21,4	66,5

nju le malo manjši kot delež nedejavnih. Na osnovi rezultatov vseh treh raziskav vidimo, da se je delež dejavnih starejših odraslih v izobraževanju od leta 1987 do leta 1998 precej zmanjšal, nato pa spet nekoliko povečal.

Iz tega lahko sklepamo, da poleg drugih dejavnikov na odločitev starejših odraslih, da

Izobrazbena struktura starejših odraslih se iz leta v leto izboljšuje.

se izobražujejo, gotovo vpliva tudi obstoječa ponudba izobraževanja za starejše, ki še vedno ni ustrezna – bodisi da s svojimi vsebinami pa tudi z organiziranostjo ne pritegne zadostnega števila starejših

odraslih bodisi se ne odziva dovolj na izražene in predvidene potrebe starejših odraslih. S pregledom možnosti izobraževanja za starejše v Sloveniji smo ugotovili, da se je med letoma 1987 in 2004 ponudba izobraževanja za starejše sicer nekoliko izboljšala, očitno pa bo potrebno razmišljati tudi o drugih dejavnikih, ki vplivajo na vključevanje starejših odraslih v izobraževanje; tu mislimo predvsem na upoštevanje izkušenj in znanja starejših odraslih, starejšim primeren način dela, ustrezno postavljene cilje izobraževanja, dostopnost izobraževanja, upoštevanje razlik med starejšimi tako glede stopnje izobrazbe

kot tudi motiviranosti in drugo.

Stopnja izobrazbe je pomemben dejavnik udeležbe v izobraževanju odraslih. Podatki o izobrazbeni strukturi starejših odraslih v programih izobraževanja v Sloveniji v letu 1998 kažejo, da ima več kot polovica anketirancev, starejših od 60 let, končano le osnovno šolo ali manj. Skoraj

tretjina starejših od 60 let (29,8 odstotka) ima le 5–8 razredov osnovne šole, kar predstavlja skupino z največjim deležem glede na ostale starostne skupine. Približno četrtnina starejših ima 2- ali 3-letno srednjo šolo (24,3 odstotka),

15,6 odstotka jih ima končano 4-letno srednjo šolo, 7,3 odstotka starejših pa ima višjo šolo ali več. Podatki za leto 1998 kažejo, da je delež starejših odraslih, ki imajo končano zgolj osnovno šolo ali manj, bistveno višji od deleža odraslih s tako stopnjo izobrazbe v drugih starostnih skupinah.

Do leta 2004 je delež starejših odraslih s končano osnovno šolo ali manj upadel na 35,2 odstotka; delež starejših odraslih, ki so končali poklicno šolo, ostaja skoraj enak (27,2 odstotka starejših), narasel pa je delež starejših odraslih s štiriletno srednjo šolo (22,1 odstotka) in višjo oz. visoko šolo ali več (15,5 odstotka). Vidimo, da se je izobrazbena struktura starejših odraslih v zadnjih letih izboljšala, kar bi lahko razumeli kot boljšo pripravljenost starejših odraslih za izobraževanje. Delno se je to sicer pokazalo s ponovnim porastom udeležbe od leta 1998 do 2004, vendar pa delež izobraževalno dejavnih starejših odraslih še vedno ni dosegel ravni izpred sedemnajstih let, kar nas opozarja na kompleksnost problematike. Pričakujemo lahko, da se bo izobrazbena struktura starejših odraslih v prihodnosti še izboljševala.

Podatki iz vseh treh raziskav kažejo, da se starejši odrasli najpogosteje odločajo za izobraževanje, ki je bodisi povezano z njihovimi hobiji bodisi zvišuje kakovost njihovega življenja. Formalno izobraževanje in izobraževanje za delo bolj privlačita mlajše, starejši pa se bolj vključujejo v programe neformalnega izobraževanja in v splošne programe (Jelenc, 1989, str. 57); med tistimi, ki so se izobraževali preko radia in televizije ali se odločali za izobraževanje v društvih in klubih, je bil velik delež starejših od 60 let.

To lahko pojasnimo tudi z dejstvom, da je bilo pred tranzicijo malo izobraževalnih programov (predvsem neformalnega izobraževanja), ki bi bili namenjeni starejšim odraslim oz. bi zadovoljevali predvsem potrebe starejših odraslih. Prvenstveno je bilo poskrbljeno za socialno oskrbo starejših odraslih,

Starejši odrasli se najpogosteje odločajo za izobraževanje, ki zvišuje kakovost njihovega življenja.

če so jo potrebovali, pri tem pa izobraževanje ni imelo pomembne vloge. Izobraževanje je lahko pomemben dejavnik vzpostavljanja socialne opore starejšim, če je seveda ustrezno zasnovano in organizirano. Prav v tej fazi je pomembno sodelovanje različnih strok, saj lahko le s timskim pristopom upoštevamo vse izražene in zaznane potrebe starejših odraslih po izobraževanju, ki se povezujejo tudi z drugimi potrebami starejših odraslih.

Med starejšimi od 60 let, ki so se v času anketiranja izobraževali, se jih je v letu 1998 kar 61,3 odstotka izpopolnjevalo in usposabljalo; 91,4 odstotka starejših od 60 let je navedlo, da so se izobraževali zaradi osebnega interesa in ne poklicne kariere oz. dela. Anketiranci, starejši od 60 let, se v anketi niso mogli odločiti med programi in organizacijami, ki se ukvarjajo z izobraževanjem starejših odraslih, ker vprašalnik ni vključeval te ponudbe. Ščasoma, še posebno pa po 60. letu starosti, se dejavnost starejših odraslih pomembno spreminja, večina njihovih interesov pa se preseli iz delovne v zasebno sfero. To narekuje pripravo ustreznih izobraževalnih dejavnosti za starejše, ki naj bi bile drugačne od tradicionalne ponudbe programov za izobraževanje odraslih.

KAJ STAREJŠE ODRASLE SPODBUJA K IZOBRAŽEVANJU IN KAJ JIH OD NJEGA ODVRAČA?

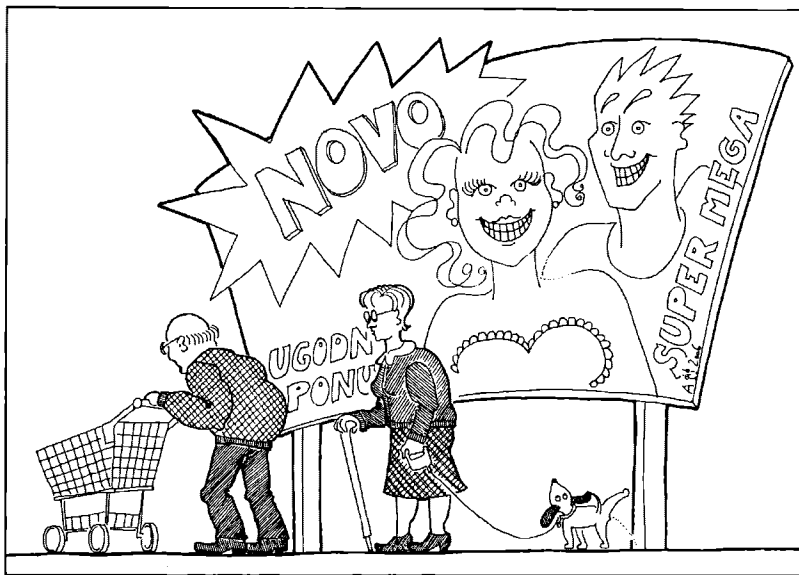
Med pomembne dejavnike udeležbe v izobraževanju odraslih lahko prištevamo stopnjo predhodne izobrazbe, izkušnje iz začetnega

ter nadaljevalnega izobraževanja, pomemben je vpliv poklica oz. zaposlitve posameznika, zelo pomembno vlogo pa imajo tudi različni psihološki dejavniki, kot npr. motivacija za izobraževanje, ovire, s katerimi se posameznik sooča pri svojem izobraževanju, pa tudi posameznikove osebnostne lastnosti in drugi dejavniki. Raziskave kažejo, da se starejši odrasli v izobraževanje vključujejo predvsem zaradi notranje motivacije, saj pomeni vključevanje v te dejavnosti poleg samouresničevanja, zadostitve intelektualne radovednosti ter obvladovanja lastnega življenja tudi možnost za vzpostavljanje novih prijateljskih vezi in medsebojno pomoč – zadovoljevanje potrebe po varnosti in stabilnosti (Fisher in Woolf, 1998; Gaskell, 1999; Findeisen, 1999).

Večina starejših od 60 let je kot temeljne motive za izobraževanje tako v raziskavi leta 1987 kot leta 1998 navajala motive, ki tvorijo skupni motiv »povečati uspešnost svojega delovanja«. Med te motive so vključeni odgovori, kot npr. »pridobiti znanje, omogočiti si svoj razvoj«, »izboljšanje svojega položaja«, »uspešnost pri delu, poklicu, stroki«, »obvladovanje odnosov v družbi, uveljavitev« ipd. Za motiv »povečati uspešnost svojega delovanja« se je leta 1987 opredelilo 57 odstotka starejših od 60 let, leta 1998 pa 61 odstotka vseh v tej starostni skupini. Pri obeh raziskavah so bili pomembni tudi drugi motivi, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v nobeno od kategorij – npr. »doseči cilj«, »imeti urejeno okolje«, »veselje do narave«, »veselje do

*S starostjo se
večajo tudi ovire
za izobraževanje.*

Motivacija za učenje in izobraževanje je v starosti pogosto šibka in je odvisna zlasti od ustreznih spodbud v okolju, še posebno, če izobraževalna ponudba ni osmišljena in poleg novega znanja ne vzpostavlja drugih razsežnosti socialne opore in pomoči starejšim odraslim. Prav zaradi tega je potrebno vlogo izobraževanja za to ciljno skupino osmisлити predvsem z vidika povezovanja in aktiviranja starejših odraslih ter čim dejavnjšega vključevanja vseh udeležencev v učne dejavnosti. To daje učenju smisel in učečim se zadovoljstvo; s tega vidika moramo tudi presojeti obstoječo ponudbo izobraževanja za starejše.



določenega znanja« ipd. Pomemben razlog za vključitev starejših od 60 let v izobraževanje je »veselje do učenja«, ki je pri obeh raziskavah pri starejših od 60 let glede na ostale starostne skupine tudi najmočnejše zastopan motiv. Leta 1998 je kar 17 odstotkov starejših odraslih ta motiv izbralo kot pomemben. To ne preseneča, saj s starostjo motive, povezane z delom in zaposlitvijo – še posebno pri bolj izobraženih – nadomeščajo motivi, povezani z željo po samouresničevanju ter večjo kakovostjo bivanja.

Raziskava iz leta 2004 je bila metodološko nekoliko drugačna kot prejšnji dve raziskavi, ko so anketiranci med vsemi navedenimi motivi izbirali najpomembnejše; v letu 2004 pa so respondenti vsakemu od navedenih motivov določali za njih ustrezno vrednost (nepomemben, pomemben, zelo pomemben). Starejši od 60 let so v letu 2004 kot zelo pomembne izbrali naslednje razloge: »družabni stiki« (64 odstotkov starejših anketirancev), »veselje

do učenja in izobraževanja« (61 odstotkov), »uspešnost pri delu, v stroki« (32 odstotkov respondentov). Ostali navedeni motivi se starejšim od 60 let niso zdeli pomembni, kar pa ni presenetljivo, saj so bili predvsem povezani z delom in zaposlitvijo.

Rezultati raziskave iz leta 1987 kažejo, da se s starostjo večajo ovire za izobraževanje. Pri vseh enajstih ovirah, ki so jih udeleženci navajali za izobraževanje v preteklosti, se je izkazalo, da so zaznavali starejši odrasli že od 40. leta starosti dalje več ovir pri svojem izobraževanju kot mlajši (Jelenc, 1989, str. 164). Pri skupini odraslih, starejših od 60 let, sta se v letu 1987 kot najbolj izraziti oviri v preteklem izobraževanju⁵ izkazali prezaposlenost (36,4 odstotka starejših) in družinske obveznosti (36,4 odstotka). Starejši odrasli nato kot oviro navajajo prevelike stroške (31,2 odstotka) in oddaljen kraj izobraževanja (25,1 odstotka), sledijo pa težave, ki so jih imeli zaradi neustrezne prejšnje izobrazbe (19 odstotkov). Ista

skupina pri svojem izobraževanju v prihodnosti kot največjo oviro vidi starost (to oviro navaja 61,9 odstotka anketirancev), skrbi pa jih tudi, da jim bo izobraževanje oteževala prejšnja izobrazba (19,5 odstotka). Kot pomembno oviro pri izobraževanju v prihodnosti navajajo tudi zahteven program izobraževanja (16,9 odstotka) ter prevelike stroške (13 odstotkov), izpostavljajo pa tudi strah pred izpiti (12,1 odstotka).

V raziskavah leta 1998 in 2004 so po razlogih, ki so anketirance odvrčali od izobraževanja, spraševali le dejavne in morebitno dejavne odrasle (v letu 1987 pa tudi nedejavne odrasle), in sicer glede izobraževanja, usposabljanja ali izpopolnjevanja, ki se ga v preteklosti niso udeležili, a bi se ga želeli (Mohorčič Špolar, 2001, str. 135). Pri tem starejši od 60 let kot najpomembnejšo oviro, ki jih je odvrnila od izobraževanja, navajajo prezaposlenost (35 odstotkov). Precej manjši delež starejših od 60 let navaja kot pomembno oviro neustrezne programe izobraževanja (16 odstotkov) ter družinske obveznosti (14 odstotkov). Od izobraževanja so starejše odvrčali tudi preveliki stroški (11 odstotkov anketirancev), medtem ko prejšnja izobrazba ni bila več ovira.

Podobno kot pri ugotavljanju razlogov za udeležbo je bila v letu 2004 tudi pri ugotavljanju ovir za izobraževanje metodologija zbiranja drugačna kot v prejšnjih dveh raziskavah, kar otežuje neposredno primerjavo s prejšnjima raziskavama. Anketiranci so navedenim oviram določali pomembnost (zame nepomembna, pomembna ali zelo pomembna ovira). V letu 2004 so starejši od 60 let kot zelo pomembne navedli naslednje ovire: »pomanjkanje časa« (45,5 odstotka respondentov), »družinske obveznosti« (28,9 odstotka), »zdravstveni razlogi« (26,7 odstotka) in »izobraževanje je bilo predrago« (20,5 odstotka starejših od 60 let).

Če primerjamo podatke vseh treh raziskav, vidimo, da so pomanjkanje časa kot največjo oviro ocenili starejši odrasli tako leta 1987

kot tudi v letih 1998 in 2004. Družinske obveznosti, stroški izobraževanja in prejšnja izobrazba starejših odraslih v letu 1998 ne ovirajo več tako kot desetletje prej. Ta premik lahko pojasnimo z dejstvom, da je leta 1998 večino izobraževanja, v katerega so se vključevali starejši odrasli, financirala bodisi država bodisi organizacije, v katerih je potekalo izobraževanje. Morda lahko odgovore starejših odraslih leta 1998, da stroški izobraževanja ne predstavljajo pomembne ovire za vključitev, razložimo tudi z dejstvom, da se izobražujejo predvsem tisti starejši odrasli, ki imajo dovolj visoke prihodke (to pa so večinoma bolj izobraženi).

SKLEPNE MISLI

Poleg skrbstvenih dejavnosti so za vzpostavljanje omrežja socialne opore pomembne tudi druge dejavnosti za starejše, ki se jim do sedaj ni namenjalo zadostne pozornosti. Z uveljavljanjem strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja postaja vse bolj pomembno izobraževanje za odrasle v t. i. tretjem življenjskem obdobju, ki zmanjšuje družbeno izključenost starejših. Možnosti izobraževanja starejših odraslih so v Sloveniji še vedno relativno skromne, saj je

izobraževalna ponudba za odrasle v vseh starostnih obdobjih večinoma namenjena bolj motiviranim in tudi bolj izobraženim odraslim, vsebinsko pa prevladuje izobraževanje za potrebe dela in zaposlitve.

Na osnovi rezultatov zgoraj predstavljenih raziskav lahko sklepamo, da bo v Sloveniji potrebno okrepiti obstoječe možnosti izobraževanja za starejše (univerza za tretje življenjsko obdobje kljub stalnemu povečevanju števila programov izobraževanja ne more zadostiti vsem potrebam starejših), potreben pa bo tudi razmislek o vzpostavljanju drugačnih strate-

V Sloveniji bo potrebno okrepiti izobraževalno ponudbo za starejše odrasle.



Podatki treh raziskav o udeležbi v izobraževanju kažejo, da se starejši odrasli pri nas vključujejo predvsem v programe neformalnega izobraževanja, ki jih organizirajo različne, tudi neizobraževalne institucije. Nove možnosti za izobraževanje starejših odraslih se ponujajo predvsem z razširivjivo programov univerze za tretje življenjsko obdobje po Sloveniji ter z razvejanim omrežjem študijskih krožkov, dopolnitev pa pomenijo tudi medgeneracijski programi in skupine starejših za samopomoč, ki jih izvajajo nekatere organizacije (npr. Inštitut Antona Trstenjaka, Združenje za socialno gerontologijo in gerontagogiko Slovenije, Gerontološko društvo, Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost).

gij pridobivanja stalnih neudeležencev izobraževanja, ki trenutno predstavljajo največji delež starejših odraslih. Tudi podatki treh omenjenih slovenskih raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju, kjer so izpostavljeni dejavniki, ki starejše odrasle odvrčajo od izobraževanja (prezaposlenost, družinske obveznosti, oddaljenost od kraja izobraževanja ter neustrezni programi), kažejo, da bo v prihodnosti pri zagotavljanju izobraževanja za starejše odrasle potrebno bolj upoštevati dejanske interese, potrebe in možnosti starejših. Ker gre pri izobraževanju starejših za povsem drugačne cilje izobraževanja, ki so bolj povezani s socialnimi in družbenimi cilji ter manj s kognitivnimi in poklicnimi cilji, bi bila za razvoj različnih vrst izobraževalnih dejavnosti za starejšo populacijo nujno potrebna jasnejša strategija razvoja izobraževalnih možnosti, ki bi vključevala tudi mehanizme spodbujanja udeležbe ter večjo finančno podporo s strani države.

Čeprav so starejši odrasli skupina, ki se glede na druge starostne skupine v večjem deležu vključuje v izobraževanje zaradi »veselja do učenja«, preseneča njihova nizka udeležba. Očitno so možnosti za izobraževanje, ki bi pritegnile starejše, še vedno nezadostne, saj se starejši odrasli kljub intrinzični motivaciji vanje ne vključijo. V nadaljevanju raziskave bomo s kvalitativnim pristopom podrobneje preučili značilnosti izobraževanja starejših odraslih in globlje vzroke za njihovo nizko udeležbo v izobraževanju. V luči kritične izobraževalne gerontologije bi bilo potrebno

premisлити tudi o možnostih, ki jih nudi izobraževanje za vzpostavlanje socialnih omrežij starejših ter možnosti za dejavnije integracijo starejših odraslih v njihovo okolje. Z izobraževanjem bi naraščalo število virov socialne opore, hkrati pa bi izobraževanje spodbujalo vse štiri razsežnosti socialne opore, saj starejšim odraslim omogoča druženje, emocionalno oporo, instrumentalno in informacijsko oporo.

V svetu dopolnjujejo socialna omrežja starejših odraslih različni medgeneracijski ali mešani programi izobraževanja, s katerimi se povečujeta sodelovanje in interakcija med generacijami (tako obstajajo »co-learning« programi – delo s šolskimi otroki; »helping« programi – mlajši in starejši si medsebojno pomagajo; »mentoring« programi – starejši so v vlogi svetovalca; medgeneracijski »child-care« programi – sodelovanje predšolskih otrok in starejših) (Manheimer, 1995; Midwinter, 1997; Granville in Ellis, 1999). Primeri takih programov so v svetu pogosti, dopolnjujejo pa jih različne oblike skupnostnega izobraževanja in prostovoljnega dela – raziskave v Veliki Britaniji poudarjajo pomen obeh tudi za uspešno vzpostavlanje socialne opore starostnikov v skupnosti in zmanjševanje njihove socialne izključenosti (Bowman in Burden, 2002). Tudi v Sloveniji naj bi v prihodnosti več pozornosti namenili takim programom, ki spodbujajo dejavno udeleževanje starejših odraslih na različnih ravneh družbenega življenja. Zlasti z različnimi izobraževalnimi projekti bi bilo potrebno razviti

takšne modele, ki bi bili najbolj ustrezni za družbo, ki se vedno bolj stara. Takšni modeli naj bi vključevali dinamične možnosti vloge starejših odraslih, predvsem naj bi vključevali izobraževalne dimenzije. To pa pomeni, da se s pomočjo izobraževanja spreminja odnos vseh do starih ljudi v družbi in odnos starih ljudi do samih sebe, da se aktivirajo zaloge znanja in izkušnje starejših, da si starejši pridobivajo nova znanja in sposobnosti zaradi prilagajanja na nove okoliščine ter da se spodbujata njihov individualni razvoj in osebna rast. Pri tem je izredno pomembno, da so starejši sami gonilo in izvor vsebinskega in izvedbenega načrta izobraževalnih dejavnosti. V ponudbi programov za izobraževanje starejših so pomembni tudi programi in organizacije za zaposlitev in delo. Njihova vloga je lahko nadaljevanje zaposlitvene dejavnosti starejšega, ki lahko poteka z delnim delovnim časom, lahko pa ti programi podpirajo prostovoljsko delo v organizacijah v skupnosti, ljubiteljsko delovanje, povezano s hobiji ali pa domača in gospodinjstva dela, ki jih starejši opravljajo zase ali za druge (svoje otroke, sosede ipd.). V sodobni družbi ljudje kljub vsemu ne pripadajo nespremenljivemu krogu sorodnikov, sosedov in prijateljev, temveč običajno mnogovrstnim socialnim omrežjem in pogovornim skupnostim, med katerimi se gibljejo, izbirajo in medsebojno sodelujejo, če imajo za to ustrezne možnosti.

LITERATURA IN VIRI

- Bowman, H., Burden, T. (2002). Ageing, Community Adult Education, and Training. *Education and Ageing*, 2-3, str. 147-167.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the »Learning Society«: A critical approach. *International Journal of University Adult Education*, let. 31, 1, str. 66-82.
- Allman, P. (1984). Self-help Learning and Its Relevance for Learning and Development in Later Life. V *Midwinter* (ur.), Mutual Aid Universities. Beckenham: Croom Helm.
- Crowther, J., Galloway, V., Martin, I. (ur.) (2005). *Popular Education: Engaging the Academy*. International Perspective. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Cusack, S. A. (1999). Critical Educational Gerontology and the Imperative to Empower. *Education and Ageing*, 1, str. 21-37.
- Cusack, S. A., Thompson, W. J. A. (1998). Mental fitness; developing a vital aging society: Mens sana in corpore sano. *International journal of lifelong education*, 5, str. 307-317.
- Leskošek, V. (2003). Družbena neenakost in socialni kapital. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobno družbene in politične študije.
- Elmore, R. (1999). Education for older people: the moral dimension, *Education and ageing*, 1, str. 9-20.
- Erikson, E. H. (1994). *Vital involvement in old age*. New York, London: W. W. Norton in Company.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Field, J., Schuller, T., Baron, S. (2000). *Social Capital and Human Capital Revisited*. V Baron, Field, Schuller (ur.), *Social Capital: Critical Perspectives*, str. 243-263. Oxford: University Press.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko (Doktorska disertacija).
- Fisher, J. C., Wolf, M. A. (ur.) (1998). *Using learning to meet the challenges of older adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Formosa, M. (2002). Critical Gerogogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 1, str. 73-85.
- Gaskell, T. (1999). Motivation, process and participation; the effect of context, *Education and ageing*, 3, str. 261-276.
- Gilchrist, A. (2004). *The well-connected community*. Bristol: The Policy Press.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and Learning in Later Life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Glendenning, F., Battersby, D. (1990). *Why We Need Educational Gerontology and Education for Older Adults: a statement of first principles*. V Glendenning, Percy (ur.), *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*. Keele: University of Keele, Association for Educational Gerontology.
- Granville, G., Ellis, S. W. (1999). Developing theory into practice; researching intergenerational exchange. *Education and ageing*, 3, str. 231-248.
- Hlebec, V. (2004). *Socialna omrežja starostnikov*. V Novak idr. (ur.), *Omrežja socialne opore prebivalstva Slovenije*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Hlebec, V., Kogovšek, T. (2003). *Konceptualizacija socialne opore*. *Družboslovne razprave*, 21, 43, str. 103-126.

Jelenc, Z. (1989). Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Skupnost izobraževalnih centrov.

Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 3, str. 191–202.

Mandič, S., Hlebec, V. (2005). Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002. *Družboslovne razprave*, 21, 49/50, str. 263–285.

Manheimer, R. J., Snodgrass, D. D., Moskow-McKenzie, D. (1995). *Older Adult Education; A Guide to Research, Programs, and Policies*. Asheville: North Carolina Center for Creative Retirement, University of North Carolina.

Midwinter, E. (ur.) (1997). *Releasing the Resource; Older Adults as Helpers in Learning Processes*. Barcelona: European Association for the Education of Adults.

Mirčeva, J. (2005). Vključenost odraslih v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 4, str. 10–21.

Mohorčič Špolar, V., idr. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Strawn, C. L. (2003). *The Influences of Social Capital on Lifelong Learning among Adults who did not Finish High School*. Cambridge: NCSALL.

Dostopno preko http://www.lsal.pdx.edu/downloads/op_strawn.pdf, 15. 8. 2006.

Sugarman, L., Woolfe, R. (1997). *Piloting the Stream; the Life Cycle and Counselling*. V Palmer, McMahon (ur.), *Handbook of Counselling*. London, New York: Routledge. Second Edition.

se tudi niso izobraževali v zadnjih dvanajstih mesecih, ne vemo. Podatki o tem bi bili gotovo pomembni za premislek o zasnovi in organiziranju izobraževanja, ki naj bi postalo privlačnejše za skupine, ki se ga zdaj ne udeležujejo.

⁴ *Za dejavne udeležence v izobraževanju so šteli vse tiste, ki so odgovorili, da so se izobraževali v času anketiranja ali pa v zadnjih dvanajstih mesecih (v različnih programih izobraževanja, bodisi v izobraževalnih organizacijah bodisi v drugih organizacijah, vključno z izobraževalnimi programi na radiu in televiziji). Za morebitne dejavne udeležence so šteli tiste, ki so odgovorili, da se zdaj ne izobražujejo in se tudi v zadnjem letu niso izobraževali, da pa bi se želeli izobraževati v prihodnosti. Nedejavni so vsi tisti, ki se niso udeleževali programov izobraževanja in ki tudi za naprej ne navajajo, da se želijo izobraževati (Jelenc, 1989, str. 17–18).*

⁵ *Anketiranci so tu lahko izbirali med več ovirami, zato je seštevek deležev odraslih, ki so navajali posamezne ovire, več kot 100-odstoten. Pri tej raziskavi imamo odstotke natančne do ene decimalke, kar smo pri prikazu tudi uporabili; pri raziskavi leta 1998 smo lahko uporabili le odstotne podatke, znokrožene na celo število.*

¹ *Temeljni raziskovalni projekt Socialna integracija starostnikov v Sloveniji poteka od leta 2004 v okviru Centra za proučevanje družbene blaginje pri Fakulteti za družbene vede. Zaključen bo v letu 2007. Vodja raziskovalnega projekta je doc. dr. Valentina Hlebec.*

² *Dostop do baze podatkov obeh raziskav nam je omogočil Andragoški center Slovenije. V prispevku smo uporabili le podatke, ki se nanašajo na izobraževanje starejših odraslih v starosti nad 60 let in nam jih je Andragoški center Slovenije odstopil za potrebe primerjave s predhodnima raziskavama o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju.*

³ *V raziskavi leta 1987 so bili zbrani podatki o formalnem in neformalnem izobraževanju, samostojnem učenju in samoizobraževanju odraslih. V raziskavi leta 1998 in 2004 pa so bili zbrani le podatki o formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih (ožji izbor indikatorjev), vprašanje o ovirah pa se je postavljalo le pri izobraževanju dejavnih in morebitno dejavnih odraslih. Kaj je oviralo tiste, ki se ne izobražujejo in*

