

8 Zakaj ne skupaj: medgeneracijsko izobraževanje in učenje

Nives Ličen in Dušana Findeisen

8.1 Uvod

Starost je darilo in starejši so vez med generacijami, zapiše V. Andreoli (2020) v svoji knjigi *Una certa età*. Profesor Andreoli, uveljavljeni psihiater, ki je tudi sam star, razmišlja o starosti kot o novem obdobju, ki ga v prejšnjih kulturah ljudje niso poznali, vsaj ne na tak način, kot ga danes živijo starejši. O starosti razmišlja kot o zadnjem poglavju v knjigi bivanja in zadnje poglavje knjige je navadno najpomembnejše poglavje, ki razkrije celoto, razkrije smisel in pomen. Zadnji del življenja ni bolno obdobje – taka miselnost je posledica absurdne redukcije življenja –, temveč je obdobje, ko lahko človek uživa blagostanje, kakršnega v preteklosti stari niso poznali. Andreoli (2020) meni, da kdor je dlje časa »plesal s časom«, ima večje zmožnosti, da izkuša veselje in zadovoljstvo. Včasih je za to dovolj nasmeh, vnuk, ki posluša, včasih umetniško ustvarjanje, včasih učenje nečesa novega. Zadovoljstvo v starosti se poveže z novimi oblikami odnosov do sebe in do drugih.

Sabina Jelenc Krašovec je veliko svojih raziskav namenila raziskovanju dejavne starosti, starejših in njihovih povezav v sodobni zahodni družbi, kar lahko razumemo kot iskanje strategij za kakovostno staranje (gl. Filipovič Hrast idr., 2014; Hlebec idr., 2013; Jelenc Krašovec in Gregorčič, 2017; Jelenc Krašovec in Kump, 2012, 2016; Kump in Jelenc Krašovec, 2010). Zanimala so jo socialna omrežja starejših, medgeneracijsko povezovanje, organizirala je mednarodna srečanja o učenju in izobraževanju starejših (gl. npr. Jelenc Krašovec in Štefanc, 2015; Radovan in Jelenc Krašovec, 2014).

Poleg tega, da se prebivalstvo stara, se tudi generacijsko (raz)ločuje. Vedno manj je stikov med generacijami, saj institucije vključujejo otroke, mlade, odrasle in stare v ločenih skupinah. Zaradi tega so se začele razvijati načrtnke prakse, kjer bi se generacije srečevale, medsebojno učile, ustvarjale odnose in se povezovale. To je vodilo tudi v potrebo po raziskovanju novonastalih praks. In tudi na tem področju je bila Sabina Jelenc Krašovec ustvarjalna in pronicljiva raziskovalka, kar se odraža, denimo, v delu, ki ga je uredila z evropskima kolegoma, raziskovalcema učenja in izobraževanja v starosti (gl. Schmidt-Hertha idr., 2014).

Raziskovanje medgeneracijskosti se je v raziskovalni skupini *Pedagoško-andragoške raziskave: Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti*, katere članica

je bila Sabina Jelenc Krašovec, povezovalo najprej z nekaterimi mednarodnimi projekti. Eden takih je bil projekt *Tandems Go!* (2008–2010), drugi je bil *Raising awareness of lifelong learning strategies: Intergenerational cohabitation as an item of the lifelong learning strategy* (2009–2010). Kot sta zapisali Jelenc Krašovec in Kump (2010) v zborniku projekta *Tandems go!*, postaja medgeneracijsko učenje možnost za kakovostno medgeneracijsko povezovanje in razvoj družbene kohezivnosti. Od začetkov raziskovanja medgeneracijskega izobraževanja in učenja se je področje zelo razvilo tudi v Sloveniji. Nastali so centri za medgeneracijsko učenje, dnevni centri aktivnosti, ki povezujejo mlajše in starejše, razvilo se je prostovoljno delo pri poučevanju starejših o digitalnih tehnologijah, npr. projekta *Simbioza* in *Znaš – nauči drugega*. Vse to so dejavnosti povezovanja. Če je bilo 20. stoletje »stoletje otroka«, je 21. stoletje »stoletje starih«, medgeneracijsko učenje in izobraževanje povezuje oboje v skupno pripoved, ki prispeva k razvoju blagostanja za vse generacije.

8.2 Pregled razvoja medgeneracijskega učenja in izobraževanja

Hitro se spreminjajoče kulturno okolje, nove prakse in tudi interdisciplinarno raziskovanje nakazujejo, da postaja medgeneracijsko učenje in izobraževanje vedno bolj zanimiv prostor ustvarjanja inovacij in raziskovanja. V središču raziskav in praks je ideja, da stiki med generacijami vodijo v medsebojno učenje, zato se strokovnjaki in tudi aktivisti zavzemajo za organiziranje prostorov medgeneracijskega srečanja (*intergenerational contact zones*) (gl. Kaplan idr., 2020). Tudi v izobraževalnih praksah vznikajo težnje po povezovanju starostno ločenih skupin. Pri načrtovanju programov, organizaciji in izvedbi nas to vodi v razmislek o dvojem, in sicer:

- a) da so lahko izobraževalni programi namenjeni tudi skupinam, ki niso monogeneracijske (*unigenerational*) in da z medgeneracijskim izobraževanjem razvijamo inkluzivnost;
- b) da lahko medgeneracijske izobraževalne programe namenimo tudi drugim ciljem, ne le izobraževalnim; cilji so lahko usmerjeni v razvoj socio-emocionalne inteligentnosti, odnosnih dobrin, povezovalnih kompetenc in kohezijskih strategij. Na ta način se medgeneracijsko učenje in izobraževanje pojavljata tudi v političnih dokumentih¹ ali načrtih za družbeni razvoj v okviru paradigme trajnostnega razvoja in ekosocialnega blagostanja.²

1 OZN uporablja kot ključno idejo »*society for all ages*«, kot zapišeta Jelenc Krašovec in Kump (2010) in s to (tudi politično) idejo so povezane tudi zamisli medgeneracijske prakse.

2 Ekosocialno blagostanje (ali ekosocialno razumevanje blagostanja) izhaja iz ekosocialne teorije, ki se je razvila v povezavi z javnim zdravjem. Povezuje se z ekosocialno pravičnostjo (*ecosocial justice*), postmaterialističnimi vrednotami postantropocena in izpostavlja, da se vsi dejavniki povezujejo v dinamičen sistem ali »ekologijo«.

Širši miselni okvir medgeneracijskega učenja in izobraževanja sestavljajo koncepti vseživljenjskega izobraževanja in učenja, vseživljenjskega formiranja ali postajanja,³ ki implicirajo tudi nastajanje medgeneracijskih skupin tam, kjer so navadno bili udeleženci približno enake starosti. Če se človek uči vse življenje in prihajajo novosti za vse skupine, se različne generacije učijo o istih novostih. Skupine so lahko večgeneracijske (*multigenerational*) – v teh so istočasno prisotni udeleženci, ki pripadajo več generacijam. Lahko pa so tudi medgeneracijske (*intergenerational*) – pri teh je poudarek na odnosu med generacijami (npr. sodelovanje, tekmovanje, sožitje ipd.). V literaturi se najbolj pogosto pojavlja poimenovanje medgeneracijsko, ki vključuje oba pomena, vendar pa nas različna poimenovanja opozarjajo tudi na konceptualne nejasnosti, ki vplivajo na načrtovanje in organizacijo medgeneracijskega izobraževanja.

Kako uporabljamo pojem generacija, medgeneracijsko izobraževanje in učenje? Pojem generacija ima različne pomene, če uporabimo različne leče za opazovanje generacije (Chauvel, 2002; Geeraerts idr., 2021, str. 181). V družinski skupini pomeni generacija skupine otrok, staršev, starih staršev. To imenujemo družinsko razumevanje generacije. Medgeneracijsko učenje v družini pomeni prenos znanja od starejših na mlajše in obratno ter skupno ustvarjanje pomenov in praks. V širšem družbenem razumevanju pa pomeni generacija prebivalce, ki so pripadniki neke socialne skupine, in medgeneracijsko učenje pomeni učenje med skupinami, ki so različno stare. Poleg teh konceptualizacij se pojavlja tudi tretje razumevanje generacije, in sicer kronološko ali zgodovinsko razumevanje generacije kot kohorte, ki doživlja isti čas in dogodke v določenem času. Različno razumevanje generacije vodi tudi v različno razumevanje medgeneracijskega učenja.

Pogosto se postavi vprašanje, zakaj sploh razmišljati o medgeneracijskosti in o družanju generacij. Odgovor na to vprašanje je v skupnih značilnostih, npr. socialni identiteti (Lyons idr., 2019, str. 2), skupnih doživetjih, pri ljudeh, ki so pripadniki neke generacije. Ker je učenje kumulativni proces, so pomembne predhodne izkušnje, identiteta, znanje in navade. Pojem generacija se zelo pogosto navezuje na socialno identiteto, povezano s starostjo, pripadnostjo, z izkušnjami zgodovinskih dogodkov in demografsko kohorto. Vse to vpliva na način razmišljanja, čutenja, želje, načine delovanja.

Medgeneracijsko učenje in izobraževanje je del medgeneracijskih praks. Ta besedna zveza se uporablja približno od 80. let prejšnjega stoletja in pomeni dejavnosti, ki vključujejo različne generacije ter se odvijajo z recipročno uporabo virov, ki jih

3 Pojem postajanje je tu uporabljen kot *becoming* v pomenu, kot ga opisuje Deleuze v Beighton (2015). Vseživljenjsko učenje pomeni tudi vseživljenjsko postajanje.

generacije prinašajo. Take opredelitve izhajajo iz zgodnjih del Centra za medgeneracijske prakse Beth Johnson (*Center for intergenerational practice Beth Johnson Foundation*). Intenzivneje pa se pojem in prakse pojavljajo v zadnjih 20 letih; tako lahko zasledimo več del o medgeneracijskem učenju tudi v dokumentih Unesca (Hatton-Yeo, 2006; Springate idr., 2008) ter v raziskavah o izobraževalnih programih (Martins idr., 2019).

Medgeneracijske prakse so dejavnosti (programi), ki spodbujajo interakcijo, sodelovanje, izmenjavo med različnimi generacijami. Včasih se pojavi opredelitev, da vključuje nestične generacije (vnuki in stari starši), vendar je bolj uveljavljena opredelitev, da vključuje različne generacije (gl. Baschiera idr. 2014; Sanchez in Kaplan, 2014). Tudi koncept (in dejavnost) medgeneracijskega učenja in izobraževanja se je začel intenzivneje razvijati in vzbujati zanimanje raziskovalcev v zadnjih dveh desetletjih (Baschiera idr., 2014). Razvijati so se začela razna orodja, strategije za razvoj medgeneracijskega izobraževanja, saj so akterji (odločevalci, praktiki, razvojniki in raziskovalci, študenti) na različnih področjih, kot so socialna gerontologija, pedagogika, andragogika, poslovne vede, sociologija in antropologija, ugotovili, da imata lahko učenje in izobraževanje pomembno vlogo pri povezovanju med generacijami in tudi znotraj generacij, torej poznamo intergeneracijsko in intrageneracijsko učenje in povezovanje. Raziskovanje se je usmerilo na odnose med generacijami, kar ni le posledica staranja prebivalstva, temveč tudi uveljavljanja teorije sistemov, ki izpostavljajo pomen odnosov med elementi in pomen procesov ter dinamičnost sistemov. Tudi v izobraževanju starejših avtorji pišejo o recipročnih in sodelovalnih oblikah učenja (gl. npr. Findeisen idr., 2016; Strom in Strom, 2016). Vse bolj jasno postaja, da so se s podaljševanjem življenja razvile nove potrebe po učenju in povezovanju, zato je treba ustvariti tudi nove prakse izobraževanja in učenja starejših.

V takih okoliščinah so se razvile medgeneracijske šole (npr. Intergenerational schools v Clevelandu) in medgeneracijski razredi (*multiage classrooms*) ter nova omrežja (npr. European network for intergenerational learning (ENIL)), ki so vplivali na razvoj praks medgeneracijskega učenja in izobraževanja. V angleškem jeziku se pojavljata dve poimenovanji: *intergenerational learning* in *intergenerational education*. Med njima v zapisih ni jasne razlike, ker se prvo poimenovanje navezuje na koncept *lifelong learning*, drugo pa na *lifelong education*, tako da pogosto poimeunujeta iste procese. Ko gre za organizirano izobraževalno dejavnost, navadno uporabljamo poimenovanje medgeneracijsko izobraževanje. Ključne oznake pri tem so: recipročnost, vzajemnost, več generacij, razvijanje ali pridobivanje znanja, veščin, vrednot, stališč, kompetenc, praks.

Medgeneracijsko izobraževanje je načrtna dejavnost, ki vključuje ljudi različnih starosti in ima postavljene vzgojno-izobraževalne cilje. Poleg neformalnega izobraževanja kot načrtni dejavnosti poteka vzporedno tudi informalno učenje, ki implicira nastajanje tihega znanja, tako da vsi vključeni ne razvijejo enakega znanja ali vrednot. Medgeneracijsko izobraževanje je pogosto povezano z lokalnim okoljem, zato se pojavijo tudi opredelitive z upoštevanjem prostora oz. kraja (geografskih elementov); t. i. »place-based« elementi (ki jih lahko razumemo kot vse elemente v neki lokalni skupnosti, ki živi v nekem kraju) vplivajo na medgeneracijsko izobraževanje.

Ni vsako medgeneracijsko srečanje že medgeneracijsko izobraževanje. Prav tako ni medgeneracijsko izobraževanje tisto izobraževanje, kjer je nekdo starejši (učitelj), nekdo mlajši (študent), ker bi v tem primeru bilo vse izobraževanje medgeneracijsko izobraževanje. Medgeneracijsko izobraževanje vključuje udeležence dveh ali več generacij, sledi različnim interesom in vodi do zadovoljitve potreb udeležencev, prispeva k osebnemu in skupnostnemu razvoju, boljšemu medsebojnemu razumevanju generacij v nekem okolju/kraju (*place*). To pomeni, da ne moremo govoriti o medgeneracijskem učenju, če so v procesu različne generacije, vendar proces ničesar ne prispeva k boljšemu medsebojnemu spoznavanju in razumevanju.

Načrtovanje medgeneracijskega izobraževanja izhaja iz realnih (začutenih, doživetih, zaznanih) problemov, ki jih želijo ljudje različnih starosti razrešiti. Izobraževalni cilji in rezultati izobraževanja se ne nanašajo le na eno generacijo (npr. zgolj na otroke, stare 10 let, ki obiskujejo osnovno šolo, kot je to primer pri šolskem izobraževanju), temveč se izobraževalni cilji nanašajo na vse vključene generacije. Najboljši rezultati medgeneracijskega izobraževanja so doseženi tedaj, ko se različne generacije učijo ob reševanju takega skupnega problema, ki so ga vsi identificirali, da ga želijo rešiti. Tako prispevajo k zviševanju ekosocialnega blagostanja. Po teh značilnostih je medgeneracijsko izobraževanje zelo podobno skupnostnemu izobraževanju (*community education*) in bi ga lahko v nekaterih primerih razumeli kot strategijo za razvoj skupnosti.

V preteklosti je bila poznana družinska paradigma medgeneracijskega učenja, ki jo v sodobnosti razširi zunajdružinska paradigma medgeneracijskega učenja, saj je jedrna družina majhna in otroci ne živijo z več generacijami, temveč najbolj pogosto le s starši. Ob hkratnem staranju prebivalstva in manjšanju družine vzniknejo nove, to je nedružinske medgeneracijske povezave in prakse. Na to opozorita Kump in Jelenc Krašovec (2014), vendar pa ugotavljata, da ostaja družina pomembna za medgeneracijski prenos znanja (Kump in Jelenc Krašovec, 2013). Medgeneracijsko učenje znotraj družine se večinoma nanaša na učenje navad, emocij, vrednot, ostaja

v mikro skupnosti in se ne, vsaj ne neposredno, povezuje s širšimi socio-kulturnimi problemi. Za nekatere ljudi je medgeneracijsko učenje še vedno predvsem družinsko učenje, ki poteka informalno, nenačrtno in je kot »tok« znanja. Pojavljajo se poimenovanja kot »migracija znanja in veščin«, »pretok znanja« med generacijami v življenjskem poteku. V zadnjem obdobju se poudarja recipročnost prenosa znanja, ki se ne odraža le v reprodukciji, temveč tudi v transformaciji in konstrukciji novega znanja. Družinsko medgeneracijsko učenje pomeni razvoj različnih vrst znanja: znanje o svetu, znanje o drugih, znanje o sebi. Raznolikost rezultatov medgeneracijskega učenja lahko strnemo v štiri skupine: (a) naučijo se dejstev, idej, (b) naučijo se veščin ali razvijejo proceduralna znanja, (c) razvijajo prepričanja, stališča, vrednote in vrline, (č) razvijajo socialno-kulturno znanje, ki je nujno za življenje v določeni skupnosti. Pri medgeneracijskem učenju prihaja do pridobivanja neke oblike vsebin prek različnih oblik interakcije (npr. izkušnja, participacija, transmisija).

Pri razvoju medgeneracijskih programov je v zadnjih 20 letih prišlo do premikov, ko se je razvila zunajdružinska paradigma medgeneracijskega učenja. Vedno bolj se poudarja (a) pomen načrtovanja programov, ki niso le za eno generacijo, poudarja se tudi implicitno učenje, ki poteka v organiziranih programih kot kolateralni proces, in (b) poudarja se to, da izobraževanje vpliva na širšo skupnost in ne le na vključene. S temi značilnostmi se medgeneracijsko izobraževanje približa značilnostim skupnostnega izobraževanja in je skladno z načeli rezilientnosti, opolnomočenja, socialne pravičnosti, ki so imanentna skupnostnemu izobraževanju.

Medgeneracijsko izobraževanje nima namena le povezovati generacije in razvijati socialne dobrine v izobraževanje vključenih generacij, temveč so nameni in rezultati širše prepleteni s skupnostjo v kraju, zato raziskujemo tudi povezavo med medgeneracijskim izobraževanjem in ekosocialnim blagostanjem v kraju (*ecosocial wellbeing in places*), razvoj kohezivnosti, inkluzivnosti, odgovornosti do okolja. Medgeneracijsko izobraževanje vzdržuje skupno dobro (*local commons*) in razvija zeleni življenjski slog. Taki so denimo primeri medgeneracijskega okoljskega izobraževanja. Starajoča se skupina ljudi odpira nova (»modra«) vprašanja za vse, ali kot napišeta Kump in Jelenc Krašovec (2014, str. 167), starajoča se populacija odpira nove možnosti za razmišljanje tudi pri ljudeh, ki sicer mislijo drugače, vendar imajo podobne cilje, to je: razvijati skupnost, ljudi in ohranjati naravne vire. Medgeneracijsko izobraževanje (lahko) postane učinkovita strategija v okoljskem izobraževanju, ki spodbuja informirane odločitve, izhajajoče iz znanja in poznavanja okolja, poznavanja problemov v kraju (okolju) ter je motivirano s potrebo po reševanju problemov; vzgaja kritično državljskost in kritično ekološko zavest (*critical environmental consciousness*; gl. O'Sullivan in Taylor, 2004). Primeri dobrih praks

kažejo na to, kar sta zapisali Kump in Jelenc Krašovec (2010), da je treba začeti razmišljati drugače o družbenih in okoljskih problemih, da bomo okolje (in odnosne dobrine) ohranili tudi za naslednje generacije.

8.3 Univerza kot kraj medgeneracijskega učenja

V empiričnih raziskavah je ugotovljenih veliko pozitivnih učinkov medgeneracijskega učenja tudi v formalnem organiziranem izobraževanju, kot je šola (Kaplan idr., 2020; Williams in Dixon, 2013) ali v predšolski vzgoji (McAlister idr., 2019). Teme, ki jih raziskave opisujejo, so različne: digitalno opismenjevanje, vrtnarjenje, pot v šolo, ohranjanje kulturne dediščine, povezovanje mlajših odraslih, ki so preboleli raka, in starejših vrtnarjev, medgeneracijski ples, povezovanje generacij v urbanih parkih, povezovanje v domovih za starejše. Povsod poročajo o pozitivnih rezultatih: izboljšali so se učni uspeh, medosebni odnosi, motivacija, zavzetost.

Medgeneracijsko izobraževanje poteka na različne načine. Ko so starejši vključeni v vlogi mentorjev ali spremljevalcev, prostovoljcev, ki delujejo v okviru izobraževalne ustanove, potrebujejo tudi dodatno usposabljanje, kot sta zapisali že Kump in Jelenc Krašovec (2010). Ko se starejši vključujejo v organizirano dejavnost šole, so v podobni vlogi, kot so prostovoljci, ki vstopajo v novo dejavnost, zato običajno vodstvo šole ali vrta poskrbi za krajša usposabljanja. Tudi ko so mlajši mentorji starejšim (t. i. obrnjeno mentorstvo), npr. študenti ali srednješolci so mentorji starejšim pri razvijanju digitalnih spretnosti, potrebujejo uvodno usposabljanje. Le-to je lahko v obliki krajših spletnih predavanj, pogovora, svetovanja.

Sabina Jelenc Krašovec se je v svojih raziskavah ukvarjala tudi z značilnostmi univerze iz zornega kota vseživljenjskega učenja. V svojem doktoratu in monografiji (Jelenc Krašovec, 2003) ter referatih ugotavlja, kako velike potenciale ima univerza za vključevanje različnih skupin odraslih in starejših odraslih v izobraževanje. Njene zamisli potrjujejo sodobni trendi na področju povezovanja univerze s starejšimi v gibanju Starosti prijazna univerza (*Age Friendly University – AFU*) ali pri razvoju medgeneracijskih programov. Izobraževalne institucije v terciarnem izobraževanju v Evropi in ZDA vedno bolj vključujejo v svoje strategije tudi načelo medgeneracijskosti. Medgeneracijsko izobraževanje se hitro širi (gl. Cesnales idr., 2020; Dauenhauer idr., 2016; Dauenhauer idr., 2021). V člankih, ki opisujejo medgeneracijsko/večgeneracijsko izobraževanje na univerzah, je zaznati kritičen odnos do opredelitve pojma generacija. Zelo težko je namreč opredeliti skupne značilnosti za skupino ljudi, rojeno v nekem času, po značilnostih kulture v tem času, ker so intenzivni vplivi družine, izobrazbe, zdravja. Izraz milenijci sta uvedla

Howe in Strauss za tiste, ki so rojeni od 1984 do 2002, kar npr. kritično presojata Sanchez in Kaplan (2014). Vse to le kaže na intenzivno dinamiko pri razvoju teorije in prakse medgeneracijskega učenja tudi v terciarnem izobraževanju. Univerze se usmerjajo v spoznavanje dinamične in odnosne identitete, odvisne od situacij, v katerih posameznik živi, in tem značilnostim sledijo tudi z načrtovanjem programov, ki so namenjeni več generacijam. Moč medgeneracijskih programov je v tem, da se udeleženci medsebojno spoznavajo, komunicirajo, drug na drugega vplivajo. Medgeneracijske skupine razumemo kot skupke, dinamične sisteme, ki implicirajo transformacije v znanju, praksi in socialni identiteti. Na univerzah se uveljavljajo nove oblike medgeneracijskega študija, npr. študij starejših v tujini, kot ga poznajo univerze, ki so združene v omrežju Starosti prijazna univerza. Razvijajo se tudi oblike izobraževalnega medgeneracijskega turizma, ki se izogibajo segregaciji ljudi po starosti. Zanimiv medgeneracijski projekt na ravni terciarnega izobraževanja je Semester na morju (*Semester at Sea*).⁴ To je primer medgeneracijskega študija, ki poteka na ladji, s katero potujejo okrog sveta. Predmeti so akreditirani pri Colorado State University. Program vključuje študente, upokoјence, popotnike, ki želijo študirati, in tudi odrasle na dopustu. Program oglašujejo z besedno zvezo »potujoči razred« ali z izjavo: »*The World is Your Campus*«.

Posebno vlogo pri razvoju medgeneracijskega izobraževanja imajo univerze za tretje življenjsko obdobje. Ponekod so le-te sestavni del univerz, drugod so samostojna društva. Tak primer je tudi v Sloveniji.

8.4 Evolucija medgeneracijskega izobraževanja in učenja na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje

Medgeneracijsko izobraževanje običajno izide iz izobraževanja starejših. Tako je tudi na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje (SUTŽO). Medgeneracijsko izobraževanje, medgeneracijsko učenje, medgeneracijski projekti in nekatere medgeneracijske prakse so se na SUTŽO začeli izvajati razmeroma zgodaj, skupaj z nastajanjem te univerze leta 1984 in 1986 ter skupaj z vpletenostjo različnih generacij v učni proces, ki je temeljil na metodi »*learning by doing*« ali učenju z delovanjem ter akcijskem učenju in raziskovanju. V njem so sodelovale kohorte mladih študentov andragogike, strokovnjaki v aktivnem delovnem obdobju ali v pokoju (Findeisen, 2016). V tistem času so se izluščila tudi prva izkustvena spoznanja o medgeneracijskosti, ki so jih po letu 2012 na SUTŽO teoretizirali in načrtno uveljavljali. Medgeneracijskost – sodelovanje, ustvarjanje, izmenjava znanja, skupno ustvarjanje novega znanja, so sprva našli svoje mesto v študijskih skupinah, kjer

4 Program je dostopen na <https://www.semesteratsea.org/>.

so se skupaj učili mentorji in starejši študenti, denimo v programu *Zvočna podoba slovenske besede*, ki ga je leta 1986 vodila Ana Mlakar, vzgojiteljica rodov radijskih napovedovalcev na RTV Slovenija. Skupni so bili izobraževalna tema, cilji, izmenjave, ustvarjanje novega znanja. Medgeneracijsko učenje je potekalo med mentorji in starejšimi študenti, pa tudi med različnimi generacijami starejših študentov samih. Na SUTŽO tedaj še ni bil razvit koncept medgeneracijskega učenja generacij starejših. Nadomeščal ga je koncept povezanosti in povezovanja vsega in predvsem vseh. Pogled SUTŽO na starost in staranje je, tako se zdi, za dolga leta zastal ob tem, da so starejši študenti raznoliki, učne skupine pa niso le skupine enako starih, marveč so v vseh pogledih heterogene. Danes imata znanje posameznih generacij starejših ter znanje, ki ga starejši študenti in študentke prinesejo v študijsko skupino kot kapital (tudi) svojega socialno-kulturnega spola, posebno mesto v teoretskem razmisleku in praksah, ki nastajajo na SUTŽO. Dolga desetletja je trajalo, da so se oblikovala ustrezna diferencirana spoznanja o generacijah in vrednosti socialno-kulturnega spola v izobraževanju starejših, navsezadnje tudi pod vplivom družbenih sprememb in političnega delovanja SUTŽO v mednarodnem prostoru.

Pozneje, v letu 2012, evropskem letu aktivnega staranja in solidarnosti med generacijami, ko so na SUTŽO pričeli konceptualizirati medgeneracijskost in medgeneracijsko izobraževanje, se je izkustveno znanje pričelo prelivati v nove, načrtovane pa tudi spontane, oblike medgeneracijskega izobraževanja. To je tudi čas delovanja andragogov SUTŽO, predvsem dr. Dušane Findeisen in dr. Ane Krajnc, v mednarodni ekspertni skupini, ki je pripravljala konferenco na Brdu pri Kranju na temo dejavnega staranja. Krajnc se v mnogih svojih delih (gl. npr. Krajnc, 2016) zavzema za medgeneracijsko sodelovanje in izobraževanje. Medgeneracijskost je bila leta 2012 na predlog Inštituta Antona Trstenjaka teza, ki jo je v času prvega predsedovanja Evropski uniji zagovarjala slovenska vlada. SUTŽO se odtlej v ključnih vlogah pojavlja na mednarodnih konferencah s temo medgeneracijskega učenja in izobraževanja.

Na SUTŽO so se sprva posvetili vprašanju programiranja vsebin medgeneracijskega izobraževanja, učenja v dvojicah (medgeneracijska mreža Znaš, nauči drugega), nastanku medgeneracijskega izobraževanja v sodelovanju z zavodom Mladinsko informativno svetovalno središče Slovenije (MISSS), Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše itd. Ana Krajnc je zasnovala obliko mentorstva Znaš, nauči drugega. Nad medgeneracijskimi dvojicami te mreže bdi tretji »izključeni partner«, to je SUTŽO.

SUTŽO je sodelovala pri nastajanju mreže *European Map of Intergenerational Learning (EMIL)* in pozneje *European Certificate in Intergenerational Learning*

(*ECIL*) ob podpori *Sklada Calouste Gulbenkian* iz Lizbone. Če je bilo delovanje mreže *EMIL* še tipajoče, pa je *ECIL* odprl nova vprašanja. Po analogiji z izobraževanjem starejših uvedejo na *SUTŽO* koncept medgeneracijskega izobraževanja, ki poleg dejstva, da se generacije učijo skupaj, uveljavlja tudi izobraževanje za medsebojno poznavanje generacij, njihovih skupnih značilnosti, poznavanje teorije generacij ter pozicioniranje generacij in medgeneracijskih vprašanj v družbi. Izkaže se, da je medgeneracijska vprašanja treba v izobraževalnih programih vezati na posamezna okolja, kot so družina, lokalna skupnost, podjetje, učna skupina itd., ter situacije v teh okoljih, s tem pa se odprejo spet nova, malo raziskana vprašanja. Na *SUTŽO* razvijejo tudi razmislek o vlogi generacij in njihovega znanja v muzejih (gl. Bračun Sova, 2009; Bračun Sova idr., 2015). Gradi se refleksija o tem, kako urbani prostor odslikava generacije.

Projektu *ECIL* sledi prelomni projekt *CINAGE* (*European Cinema for Active Ageing*) ali *Evropski film za dejavno staranje*, in sicer s področja razvoja vizualne pismenosti v izobraževanju starejših (gl. Ličen idr., 2020). *CINAGE* nenačrtovano prinese uvid v značilnosti medgeneracijskega izobraževanja; generacije se z učenjem in delovanjem med seboj povežejo, če sta procesa ustvarjalna in postaneta vidna javnosti, denimo v obliki filmov, umetnostnih del itd.; to je vsega, kar ni pisana beseda.

V najnovejšem projektu *SUTŽO Families* na področju medgeneracijskega športa pa so se nabrala nova spoznanja, ki jih *SUTŽO* pionirsko uveljavlja na tem, zanjo novem področju. Z raziskavo, ki so jo izvedli v petih državah, se je izkazalo, da medgeneracijski šport delno obstaja, vendar predvsem v obliki medgeneracijskih tematskih športnih dogodkov in v društvih bolnikov. Najbolje se razvija v medgeneracijskih in skupnostnih centrih, vraščenih v lokalno skupnost. Omogoča medsebojno spoznavanje generacij in mili stereotipe o generacijah, družbo pa dela bolj kohezivno. Medgeneracijski šport temelji na afinitetah posameznih generacij do športov ter na športnih dejavnostih mladih in starih, kjer pride do prekrivanja afinitet.

8.5 Zaključek

Medgeneracijsko izobraževanje, učenje in sodelovanje so aktualni procesi za povezovanje generacij. Na tem področju se razvija veliko inovativnih praks, povezujejo se z novejšimi teoretskimi okviri, kot so poststrukturalistične teorije prakse. Namen tega prispevka je bil stopiti v pogovor z deli Sabine Jelenc Krašovec na področju medgeneracijskega učenja in izobraževanja. Njene raziskave so bile

usmerjene s sociološko lečo in družbeno kritično teorijo. Prispevale so izredno plodna izhodišča za nadaljnje raziskave odnosnih značilnosti na mikro in mezo ravni, emocionalni ravni in tudi na ravni zdrsov v medgeneracijskem učenju. Sabina Jelenc Krašovec je v svojih raziskavah napovedovala razvoj medgeneracijskih programov in izobraževanja starejših v novih okoljih. To se že kaže na univerzah in v mnogih drugih kulturnih in izobraževalnih organizacijah, npr. v muzejih in šolah. Medgeneracijsko izobraževanje se vedno bolj artikulira ob geslu ustvarjalnosti ali rodovitnosti (generativnosti), razvija odgovornost, pripadnost, kritičnost. Pri vseh pozitivnih rezultatih pa ne smemo opustiti skrbne evalvacije, saj je velika ovira pri razvoju medgeneracijskega izobraževanja, učenja in sodelovanja neustrezno pričakovanje, da je medgeneracijsko učenje vedno pozitivno in brez konfliktov.

Pri načrtovanju medgeneracijskih programov je pogosto uporabljen integrativni model, ki sledi potrebam okolja in udeleženih ter upošteva procesnost pri nastajanju programov. Programi medgeneracijskega izobraževanja odgovarjajo na probleme kraja in udeležencev, tako da lahko govorimo o umeščenih programih (*place-based education*). Zelo ustvarjalne prakse (s)poznamo na SUTŽO. Mnogo vprašanj o medgeneracijskem izobraževanju še ostaja odprtih, eno od takih je vprašanje transformativne ali vzgojne moči medgeneracijskega izobraževanja. Drugo vprašanje je povezano z raziskovanjem. Razvoj akcijskega raziskovanja in participatornega akcijskega raziskovanja pri ustvarjanju novih programov ob povezovanju z akterji v lokalnem okolju je v hitrem porastu. Raziskave Sabine Jelenc Krašovec so za izobraževalce in raziskovalce lahko vir novih zamisli. Teoretični okvir, ki ga je razvijala, pa sestavlja izhodišče za kritični premislek tudi o medgeneracijskem izobraževanju.

Literatura

- Andreoli, V. (2020). *Una certa età: Per una nuova idea della vecchiaia*. Solferino Libri.
- Baschiera, B., Deluigi, R. in Luppi, E. (2014). *Educazione intergenerazionale*. Franco Angeli.
- Beighton, C. (2015). *Deleuze and lifelong learning: Creativity, events and ethics*. Palgrave.
- Bračun Sova, R. (ur.). (2009). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje in muzeji z roko v roki: Izobraževanje za razumevanje in uvajanje prakse starejših prostovoljnih kulturnih mediatorjev*. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Bračun Sova, R., Ličen, N., Findeisen, D. in Kramberger, U. (2015). Personal experience of education for formally organised older volunteering. *Review of European studies*, 7(11), 166–174.

- Cesnales, N. I., Dauenhauer, J. A. in Heffernan, K. (2020). Everything gets better with age: Traditional college-aged student perspectives on older adult auditors in multigenerational classrooms. *Journal of Intergenerational Relationship*. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1835781>
- Chauvel, L. (2002). *Le Destin des générations, structures sociales et cohortes en France au XXe siècle*. Presses universitaires de France.
- Dauenhauer, J., Hazzan, A., Heffernan, K. in Milliner, C. (2021). Faculty perceptions of engaging older adults in higher education: The need for intergenerational pedagogy. *Gerontology & Geriatrics Education*. <https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1910506>
- Dauenhauer, J., Steitz, D. W. in Cochran, L. (2016). Fostering a new model of multigenerational learning: Older adults perspectives, community partners, and higher education. *Educational Gerontology*, 42(7), 483–496.
- Filipovič Hrast, M., Hlebec, V., Knežević Hočevar, D., Černič Istenič, M., Kavčič, M., Jelenc Krašovec, S., Kump, S. in Mali, J. (2014). *Oskrba starejših v skupnosti: Dejavnosti, akterji in predstave*. Fakulteta za družbene vede.
- Findeisen, D. (2016). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje – oranje in utrjevanje poti k družbeno zaznani in prepoznani dejavni starosti. V M. Šorn (ur.), *Starost – izzivi historičnega raziskovanja* (str. 279–295). Inštitut za novejšo zgodovino.
- Findeisen, D., Boström, A. K., Melville, J., Sanchez, M. in Hatton-Yeo, A. (2016). *Stopimo skupaj, bodimo skupaj*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J. in Van Den Bossche, P. (2021). Flemish teachers' age-related stereotypes: Investigating generational differences. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 179–195.
- Hatton-Yeo, A. (2006). *Intergenerational programmes: An introduction and examples of practice*. Beth Johnson Foundation.
- Hlebec, V., Filipovič Hrast, M., Kump, S., Jelenc Krašovec, S., Pahor, M. in Domajnko, B. (2013). *Medgeneracijska solidarnost v Sloveniji*. Fakulteta za družbene vede.
- Jelenc Krašovec, S. (2003). *Univerza za učečo se družbo: Kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Sophia.
- Jelenc Krašovec, S. in Gregorčič, M. (2017). Intergenerational exchange of knowledge, skills, values and practices between self-organized active citizens in Maribor, Slovenia. *Australian journal of adult learning*, 57(3), 401–420.

- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2010). The concept of intergenerational education and learning. V N. Ličen in J. Gubalova (ur.), *Intergenerational learning and education in later life* (str. 15–26). University of Ljubljana, Faculty of Arts.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2012). The educational offer for older adults in different municipalities in Slovenia. V S. Jelenc Krašovec in M. Radovan (ur.), *Intergenerational solidarity and older adult's education in community: The third conference of ESREA network on education and learning of older adults* (str. 105–121). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2016). Slovenia. V B. Findsen in M. Formosa (ur.), *International perspectives on older adult education: Research, policies, and practices* (str. 389–398). Springer.
- Jelenc Krašovec, S. in Štefanc, D. (ur.). (2015). *Perspectives on community practices: Living and learning in community* (ESREA conference proceedings). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kaplan, M., Thang, L. L., Sanchez, M. in Hoffman, J. (2020). *Intergenerational contact zones: Place-based strategies for promoting social inclusion and belonging*. Routledge.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Pedagoški inštitut; Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2013). Družina ostaja pomembna za medgeneracijsko sodelovanje in učenje. *Andragoška spoznanja*, 19(2), 10–28.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). Intergenerational learning in different contexts. V B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec in M. Formosa (ur.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (str. 167–177). Sense Publishers.
- Ličen, N., Findeisen, D., Kutin, M. in Kožar Rosulnik, K. (2020). Socially engaged older adult education on refugees and migrants: Documentaries on role model refugees as an innovative strategy leading towards an inclusive society. *Razprave in gradivo: Revija za narodnostna vprašanja*, 84, 31–49.
- Lyons, S. T., Schweitzer, L., Urick, M. J. in Kuron, L. (2019). A dynamic social-ecological model of generational identity in the workplace. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(1), 1–24.

- Martins, T., Midao, L., Martinez Veiga, S., Dequech, L., Busse, G., Bertram, M., McDonald, A., Gilliland, G., Orte, C., Vives, M. in Costa, E. (2019). Intergenerational programs review: Study design and characteristics of intervention, outcomes, and effectiveness. *Journal of Intergenerational Relationship*, 17(1), 93–109.
- McAlister, J., Briner, E., Maggi, S. (2019). Intergenerational programs in early childhood education: an innovative approach that highlights inclusion and engagement with older adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(4), 505–522.
- O'Sullivan, E. in Taylor, M. (ur.). (2004). *Learning toward an ecological consciousness: Selected transformative practices*. Palgrave Macmillan.
- Radovan, M. in Jelenc Krašovec, S. (ur.). (2014). *Older men learning in the community: European snapshots*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; Universidade do Algarve.
- Sanchez, M. in Kaplan, M. (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473–485.
- Schmidt-Hertha, B., Jelenc Krašovec, S. in Formosa, M. (ur.). (2014). *Learning across generations in europe*. Sense Publishers.
- Springate, I., Atkinson, M. in Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature* [LGA Research Report F/SR262]. National Foundation for Educational Research.
- Strom, R. D. in Strom, P. S. (2016). Grandparent education and intergenerational assessment of learning. *Educational Gerontology*, 42(1), 25–36.
- Williams, D. R. in Dixon, P. S. (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools synthesis of research between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, 83(2), 211–235.