

Izr. prof. dr.
Sonja Kump

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

NOVA PARADIGMA MEDGENERACIJSKEGA UČENJA

POVZETEK

Prispevek obravnava teoretična izhodišča, ki medgeneracijsko učenje povezujejo s koncepti, kot so socialno učenje, socialni kapital in učenje v skupnosti. Pri tem avtorica opozori na potrebno previdnost, ko te koncepte medsebojno povežemo. V nadaljevanju predstavi nastanek in razvoj medgeneracijskega učenja v izbranih državah ter primerjalno analizira glavne poteze učenja med različnimi starostnimi skupinami, zlasti mlajših in starejših. Posebej opiše stanje na področju medgeneracijskega učenja v Sloveniji. V zaključku poda nekaj razmislekov za uspešno implementacijo programov medgeneracijskega učenja in za nadaljnje delo strokovnjakov, politikov in praktikov, ki naj bi v Sloveniji pripomogli k razširjanju medgeneracijskega učenja.

Ključne besede: socialno učenje, skupnost, socialni kapital, mladi, starejši

Medgeneracijsko učenje je neformalni ali priložnostni način prenosa znanja.

Medgeneracijsko učenje v družinah je stoletja predstavljalo neformalni ali priložnostni način za sistematičen prenos znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot med generacijami – dejansko se je odvijalo skozi celotno človeško zgodovino. Za takšno učenje je značilno, da stari

starši delijo svojo modrost in izkušnje z mlajšimi člani družine, ki jih spoštujejo zaradi njihovega ohranjanja vrednot, kulture in edinstvenosti družine (Hoff, 2007). Namen medgeneracijske izmenjave v družini je tudi v njenem ohranjanju vezi s preteklostjo, ki se prenaša na nove

generacije. Družinsko medgeneracijsko učenje je neformalno in vključuje vzajemno delovanje več generacij. Toda v sodobnih, bolj kompleksnih družbah se medgeneracijsko učenje ne odvija samo znotraj družin, ampak pogosto tudi

v širšem socialnem okolju. Čeprav tradicionalne družine še vedno cenijo starejše kot prenašalce kulturnega izročila, postaja usposabljanje mladih posameznikov za življenje v sodobnem, bolj kompleksnem svetu, funkcija širših, nedružinskih socialnih skupin.

V tej zvezi posamezni avtorji (na primer, Newman in Hatton-Yeo, 2008) opozarjajo na pojav nove, nedružinske paradigme medgeneracijskega učenja, ki je posledica demografskih, socialnih in ekonomskih sprememb. Delež starejšega prebivalstva nenehno narašča, kar je posledica podaljševanja življenjske dobe. Spreminja pa se tudi struktura družin; vse več je družin z dvema zaposlenima staršema, narašča število enostarševskih družin, hkrati pa je vse manj razširjenih družin, ko v istem gospodinjstvu ali v bližnji soseski živi skupaj več generacij. Prostorska ločenost nuklearne (starši in otroci) od razširjene družine

Newman in Hatton-Yeo (2008) medgeneracijske programe učenja opredelita kot načrtovane dejavnosti, ki namerno povežejo različne generacije, da izmenjujejo svoje izkušnje, ki prinašajo obojestransko korist. Podobno definicijo lahko zasledimo v opredelitvi Centra za medgeneracijsko prakso fundacije Beth Johnson (Intergenerational Directory, 2008), ki v medgeneracijsko učenje vključuje izmenjavo informacij, razmišljanj, občutenj in izkušenj med dvema generacijama, kar obogati vse vključene. Cilj medgeneracijskega učenja je povezati ljudi v namenske, vzajemno koristne dejavnosti, ki spodbujajo večje razumevanje in spoštovanje med generacijami in lahko prispevajo tudi k izgrajevanju kohezivnejših skupnosti. V uspešnih medgeneracijskih programih se krepi samopodoba obeh generacij ter medsebojna zavest in razumevanje mlajše in starejše generacije (Hatton-Yeo, 2007). V takšnih programih, kjer sta vključeni vsaj dve sosedsko in družinsko nepovezani generaciji, imajo medsebojne koristi vsi udeleženci; mlajši in starejši udeleženci se uvajajo v nove družbene vloge, razvijajo se medgeneracijski odnosi.

(stari starši) vpliva na krčenje priložnosti za ustaljeno medgeneracijsko učenje in podporo. Zaradi takšne ločenosti postajajo mladi in starejši ranljivi. Vse več mladih ima redke stike s starejšimi člani svojih družin, ki bi jim lahko s svojimi izkušnjami in modrostjo nudili oporo pri njihovem odraščanju in učenju ter brezpogojno ljubezen in razumevanje. Zaradi omejenih stikov z mlajšimi družinskimi člani so tudi stari starši prikrajšani za neposredno seznanjanje s sodobnimi družbenimi dogajanjmi ali novimi tehnologijami, za vitalnost in pripadnost, kar bi jim lahko nudili mlajši, če bi živeli prostorsko bližje. Obe skupini izgubljata zanesljivo podporo, ki jo lahko nudijo družinski člani iz nasprotnega konca življenjskega kontinuuma. Raziskovalci in praktiki, ki preučujejo področja družine, odraščanja, staranja in izobraževanja, ugotavljajo, da je treba ustvariti priložnosti za medgeneracijsko učenje, ki bi združevale nebiološko povezane otroke, mladino in starejše odrasle.

Rezultati raziskav so pokazali, da se starejši z veseljem udeležujejo učenja v starostno mešanih skupinah, saj radi delijo svoje izkušnje z mladimi in se učijo od njih (Jarvis, 2001). V medgeneracijskih projektih lahko starejši postanejo pomembna podpora preostalim, spodbujajo druge v učenju, osebnostnem razvoju in v aktivnem družbenem delovanju (Midwinter, 1997). Takšni projekti so priložnost za socialno povezovanje, pridobivanje samozavesti ter občutka lastne vrednosti. Z razvojem medgeneracijskega učenja se povečujejo tudi priložnosti za prostovoljno delo starejših, s tem pa tudi njihove možnosti za aktivno vključevanje v lokalno skupnost.

Medgeneracijsko učenje spodbuja mlade in stare k premagovanju stereotipov o starih oziroma stereotipov o mladih, spodbuja sodelovanje med generacijami in njihovo medsebojno pomoč (Manheimer in drugi, 1995). Takšno izobraževanje krepi spoznanje, da se v življenju vsi srečujemo z enakimi težavami in izzivi, s tem pa povezuje generacije med seboj. Učne dejavnosti v medgeneracijskih programih, ki so lahko formalni ali neformalni, povezujejo starejše odrasle in otroke oziroma mladostnike ter hkrati krepijo njihova socialna omrežja.

Programi medgeneracijskega vzajemnega učenja, učenja drug od drugega, vključujejo običajno dve generaciji, včasih tudi več različnih generacij. Najpogostejša oblika je učenje mlajših od starejših, ko starejši v organiziranih, običajno šolskih situacijah, učijo ali delijo svoje spretnosti z mlajšimi. V modernih družbah, ki se srečujejo s hitrimi družbenimi in tehnološkimi spremembami, pa je pomembno tudi, da mlajši ljudje učijo starejše. Starejši morda ne potrebujejo vseh znanj kot mlajši, toda s pridobivanjem nekaterih novih znanj na področju družbenih, kulturnih in tehnoloških sprememb se izogone nevarnosti, da bi postali marginalizirani. Starejši

Programi medgeneracijskega vzajemnega učenja, učenja drug od drugega, vključujejo običajno dve generaciji, včasih tudi več različnih generacij. Najpogostejša oblika je učenje mlajših od starejših, ko starejši v organiziranih, običajno šolskih situacijah, učijo ali delijo svoje spretnosti z mlajšimi. V modernih družbah, ki se srečujejo s hitrimi družbenimi in tehnološkimi spremembami, pa je pomembno tudi, da mlajši ljudje učijo starejše. Starejši morda ne potrebujejo vseh znanj kot mlajši, toda s pridobivanjem nekaterih novih znanj na področju družbenih, kulturnih in tehnoloških sprememb se izogone nevarnosti, da bi postali marginalizirani. Starejši

Medgeneracijsko učenje povezuje starejše odrasle in otroke ter krepi njihove socialne mreže.

ljudje, ki nimajo rednih stikov z mlajšimi, so tako v nevarnosti, da ostanejo neinformirani in s tem ne sledijo sodobnim družbenim tokovom (Uhlenberg, De Jong Gierveld, 2004). Najbolj splošen primer tega, kaj lahko mlajši učijo starejše, je uporaba e-maila in interneta.

Sodobno medgeneracijsko učenje pomeni dvosmerni proces učenja starejših od mlajših in obratno.

Poleg tega so še druga področja, kjer je prišlo do kulturnih sprememb. Da bi lahko vse generacije produktivno sodelovale v družbi, je potrebna starostna integracija tako v tradicionalnih kot modernih družbah. Poleg tega so seveda še drugi razlogi za vzajemno delovanje starejših in mlajših.

Odsotnost interakcije ali starostna segregacija spodbuja neobčutljivost za probleme, s katerimi se srečujejo ljudje, ki so druge starosti. V tem oziru lahko igra medgeneracijsko učenje ključno vlogo pri premagovanju starostne segregacije. To je pomembno še zlasti ob dejstvu, da se posledice ekonomskih in socialnih sprememb kažejo tudi v »spremembah družbene pogodbe in naraščanju pričakovanj glede relativnega položaja posameznih generacij v družbi« (Hanks in Icenogle, 2001: 52). Problem generacijske pravičnosti narašča; za nekatere so starejši bolj breme kot bogastvo, toda v vse bolj ekonomsko produktivistični družbi se tudi na otroke gleda podobno.

Prvi bolj sistematični in formalno zasnovani medgeneracijski programi učenja, ki so se pojavili v poznih sedemdesetih letih 20. stoletja, so bili sestavni del modelov socialnega načrtovanja (Hanks in Icenogle, 2001). Osnovni namen teh programov, ki so vključevali nebiološko povezane stare in mlade ljudi, je bil spodbujati socialno rast, učenje in čustveno stabilnost, kar je pogosto značilnost odnosov med starejšimi in mlajšimi družinskimi člani.

MEDGENERACIJSKO UČENJE KREPI SOCIALNI KAPITAL

Newman in Hatton-Yeo (2008) ugotavljata, da imajo poteze uspešnega medgeneracijskega učenja veliko skupnega z značilnostmi socialnega kapitala. Koncept socialnega kapitala se nanaša na mreže, norme, vrednote in zaupanje, do katerih imajo posamezniki dostop kot člani skupnosti. Po mnenju Colemana (1988) in Putnama (2000) je socialni kapital dobrobit tako za posameznika kot za skupnost. Posamezniki, ki črpajo iz teh otipljivih in neotipljivih virov ter odnosov, lahko povečajo svoje življenjske priložnosti (Balatti in Falk, 2002). Tudi skupnosti, v katerih je prisotno zaupanje, vzajemnost in močno socialno omrežje, bodo na osnovi kolektivnega delovanja in sodelovanja povečevale kakovost življenja svojega prebivalstva. Bourdieu (1997) pa nasprotno opozarja, da je socialni kapital neenakomerno razporejen med ljudmi. S svojimi analizami je dokazal, da imajo tisti ljudje, ki premorejo velike zaloge socialnega kapitala, običajno tudi velike zaloge drugih vrst kapitala, kot sta na primer ekonomski in kulturni. Ključna razlika med Colemanovim in Putnamovim pristopom na eni strani ter Bourdieujevim na drugi strani je predvsem sporno vprašanje, ali socialni kapital deluje izključujoče, torej ali je zasebna ali javna dobrina. V tej zvezi se je pri obravnavi medgeneracijskega učenja v kontekstu socialnega kapitala treba zavedati, da imajo posamezniki neenake možnosti dostopa do pozitivnega socialnega kapitala, s tem pa je tudi večje tveganje, da bodo socialno izključeni, posledica česar je negativni socialni kapital (Bostrom, 2002). Družina predstavlja tipičen začetni vir socialnega kapitala posameznika, toda sodobne družbene spremembe vse bolj vplivajo na ta vir: naraščanje pričakovane življenjske dobe, večja mobilnost, povečano zanašanje na nedružinsko ponudbo negovalne oskrbe za oba konca življenjskega loka, bolj starostno segregirana družba (na primer, centri

mladinske kulture in skupnosti upokojencev), upad civilnega angažmaja in podobno.

Raziskovalci ugotavljajo, da so današnje generacije segregirane in izolirane v prostorskem, čustvenem ter kulturnem smislu (Bostrom, 2002). Teorije o staranju poudarjajo potrebo starejših ljudi po večji povezanosti z družbo, kar lahko interpretiramo kot sodelovanje v načrtnih dejavnostih, skupaj z drugimi, kar je hkrati tudi pogoj za njihovo blaginjo. Toda danes, ko številni avtorji opozarjajo na primanjkljaj socialnega kapitala, smo vse bolj soočeni s pojavom izoliranih skupnosti, društev, naselij, v katerih se zbirajo starejši na enem koncu generacijskega spektra, medtem ko MTV in reklamna industrija proizvajajo »mladinsko kulturo«, ki vključuje mlajše generacije na drugem koncu tega spektra. Posledica tega je negativni socialni kapital med generacijami.

VLOGA MEDGENERACIJSKEGA UČENJA V SKUPNOSTI

Medgeneracijsko učenje se običajno tesno povezuje z učenjem v prostorih, kjer ljudje živijo. V primeru skupnostnega učenja je razumevanje skupnosti najbližje Loughranovemu pojmovanju (2003: 89), ki skupnost vidi kot socialno enoto, opredeljeno s fizičnimi in socialnimi mejami. Te meje so v nekaterih skupnostih toge, v drugih pa bolj fluidne in odprte. Za nekatere ljudi in skupine so skupnosti lahko inkluzivne, za druge izključujoče. Duša Findeisen (1996: 29) meni, da skupnost opredeljujejo skupne potrebe in skupni interesi njenih članov, ki jih medsebojno povezujejo. Takšni interesi so na primer: skupna tradicija, kulturna dediščina, skupna identiteta, pripadnost in zvestoba kraju, socialne vezi v soseski ali kraju, solidarnostna pomoč, prizadevanje za skupno politično moč, skupno delovanje za spremembe in podobno.

Izhodišče teoretičnih razprav o učenju v skupnosti običajno predstavlja delo Etienne

Wenger (1998) o socialni naravi učenja, ki trdi, da je narava učnega procesa določena z odnosi v družbenem polju. Za učenje so bistvenega pomena dialog, možnost spraševanja, sprotnega preverjanja smisla ter lastnih domnev v skupini, to je, skupinsko sodelovanje v socialnem procesu konstrukcije znanja (Illeris, 2004: 125). Socialno učenje v skupnosti se razvije takrat, ko si želijo ljudje nadzorovati dogodke v svojem vsakdanjem življenju in zato te dogodke poglobljeno spoznavajo skozi učne procese. Ljudje se učijo postati aktivni člani skupnosti, *učijo se biti* v smislu ustvarjanja skupne družbene identitete. Značilna poteza te oblike učenja so prostovoljna udeležba, delitev vlog učenja in poučevanja med vsemi člani in spreminjanje skupnosti ter posameznikov, kar je posledica kolektivnega namena in delovanja.

Učenje v skupnosti lahko razumemo tudi kot učenje z in od drugih. Te skupnosti postajajo prostori kolektivne zakladnice idej, ki se vzdržujejo z razvojem »kapitala modrosti« (Gaudiani, 1998: 59). Ljudje se povežejo, da bi s poglobljenim preučevanjem lokalnih situacij ustvarili novo lokalno vednost in to, kar so se naučili, prenesli tudi v prakso. Takšna izkušnja učenja v skupnosti ustvarja kolektivno vednost, katere lastniki so vsi člani (Stein in Imel, 2002).

Jane Thompson (2002) navaja naslednje namene skupnostnega izobraževanja:

- da bi prišlo do kakovostne spremembe v življenju ljudi, združuje nova znanja in spretnosti s tistim, kar ljudje že vedo iz lastne izkušnje;
- zagotavlja povezovanje »problemov«, »idej« in »razumevanja« s »praktičnim delovanjem«;

Medgeneracijsko učenje vzpostavlja in spodbuja socialni kapital.

Socialno učenje v skupnosti pomeni učenje z in od drugih.

Glavna osredotočenost skupnostnega učenja je izobraževanje znotraj in za skupnost. Skupnostno izobraževanje na splošno briše tradicionalne meje, kot so na primer tiste med formalnimi izobraževalnimi institucijami in neformalnimi oblikami izobraževanja v prostovoljskih društvih, študijskih krožkih in podobno. Tako se lahko učenje v skupnosti odvija na različnih lokacijah in v različnih oblikah tako formalnega kot neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Dejavnosti skupnostnega izobraževanja obsegajo različne vrste izobraževalnih praks in namenov, ki izhajajo iz različnih tradicij, vključno z izobraževanjem odraslih, izobraževanjem za demokracijo, mladinskim delom in sodelovanjem v skupnosti (English, 2005: 131). Najpomembnejše značilnosti učenja v skupnosti so močna skupinska identiteta, aktivna udeležba in delovanje za skupno dobro.

- lahko gradi mostove med ljudmi v razdeljenih skupnostih in pomaga okrepi pogosto okrnjeno solidarnost;
- premaga odtujenost in osamljenost, še zlasti če je osredotočeno na skupinsko delo in kolektivne dejavnosti;
- pomaga pri izgrajevanju posameznikovega samospoštovanja in spodbuja večje razumevanje stališč in mnenj drugih ljudi.

Crowther glede odgovornosti in organizacije skupnostnega učenja opozarja na razliko med »skupnostjo kot politiko« in »skupnostjo kot preudarnostjo« (Crowther, 2004: 133). Za prvo je značilen pristop »od zgoraj navzdol«, v katerem so pričakovani nameni in cilji opredeljeni zunaj skupnosti. Tu gre bolj za koncentracijo kot pa za razpršitev moči. Za »skupnost kot preudarnost« je značilna večja avtonomija same skupnosti in alternativne zamisli, ki so pogosto nasprotne javnim politikam, saj vključujejo resnična prizadevanja za spremembo kakovosti življenja v lokalni skupnosti.

Hkrati pa je pri obravnavi skupnostnega učenja treba opozoriti tudi na tveganje, da bo javna politika zmanjšala odgovornost širše družbe oziroma države za to vrsto učenja (Thompson, 2001: 11). V tej zvezi obstaja namreč nevarnost, da se krivdo za socialno izključenost in revščino prenese na ravnodušne, zavestno nesodelujoče posameznike namesto na širše strukturne in družbene trende ter vplive.

V okviru raziskave *Socialna integracija starostnikov v Sloveniji*, ki je potekala od leta 2005-2007 na Fakulteti za družbene vede, smo ugotovili, da se med različnimi bivalnimi

okolji kažejo velike razlike glede spodbud za povezovanje, druženje in učenje (Jelenc Krašovec in Kump, 2007). Vaško okolje s svojimi značilnostmi (močna družinska struktura, ekstenzivne dejavnosti katoliške cerkve) deluje najbolj kohezivno, to pa lahko hkrati močno determinira posameznikovo učno dejavnost. Razkroj skupnostnega dogajanja je v Sloveniji vidnejši v primestnih skupnostih (naselje zasebnih hiš), kjer postaja bolj pomembna posameznikova motiviranost in samoiniciativnost pri izbiri učnih dejavnosti. Učenje odraslih, ki živijo v blokovskih naseljih v mestu, poteka predvsem na podlagi posameznikovih interesov; učinki skupnostne iniciative ali lokalnega okolja so tu minimalni oziroma jih ni. Izsledki raziskave nakazujejo povezanost med udejstvovanjem v skupnostnih dejavnostih in udeležbo odraslih v učnih dejavnostih. Kljub različnim zunanjim spodbudam pa je še vedno izredno pomembno vrednotenje učenja v družini in njenem okolju ter posameznikov odnos do učenja, ki se oblikuje skozi njegovo celotno življenje.

Primer medgeneracijskega učenja v skupnosti je projekt SCIPSHA *Senior Citizens Involved in Public Services, Health and Advocacy* (Granville, 1998), ki je potekal v okviru Fundacije Beth Johnson. Cilj projekta je bil med drugim oblikovati skupine v soseščinah, ki so jih sestavljali mladi in stari. Ti so delali skupaj, in sicer v enakopravnih odnosih, obe generaciji sta se spoštovali, poslušali in podpirali druga drugo. Tako mladi kot stari so kmalu ugotovili, da so oboji zaradi svoje starosti mar-

ginalizirani in prezrti v družbi. Med razgovori so prišli do spoznanja, da lahko dejansko veliko nudijo drug drugim, pa tudi širši skupnosti. Medgeneracijsko sodelovanje in odnose vzajemne podpore so dosegli tako, da so skupaj identificirali načine, kako lahko vplivajo na odločitve v svoji soseski. Ta primer ilustrira, da je skupno učenje mladih in starejših v njihovem lokalnem okolju pomembno tudi zaradi pridobivanja moči obeh starostnih skupin, saj pogosto obe skupini obravnavajo pokroviteljsko, hkrati pa so, tako mladi kot stari, odrinjeni iz odločanja o ključnih problemih življenja v skupnosti.

V zaključku teoretičnih izhodišč o medgeneracijskem učenju je treba poudariti, da se pojmi, kot so »skupnost«, »socialni kapital«, pa tudi »vseživljenjsko učenje«, uporabljajo v zelo različnih kontekstih in za zelo različne namene. Zaradi teh razlogov in različnih razumevanj omenjenih pojmov je nujna skrajna previdnost, ko te koncepte medsebojno povezujemo.

MODELI MEDGENERACIJSKEGA UČENJA V IZBRANIH DRŽAVAH

Modeli medgeneracijskega učenja se razlikujejo glede na različne tradicije in kulturne, gospodarske, družbene ter politične razmere v posameznih državah. Strokovnjaki odsvetujejo nepremišljeno prenašanje tujih modelov, kajti v vsakem primeru je treba izhajati iz lokalnih potreb in okoliščin (Hatton-Yeo, Ohsako,

1999). V nadaljevanju predstavljamo modele medgeneracijskega učenja v tistih državah, ki so začele tovrstno učenje najprej razvijati, to je v osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja.

V ZDA so medgeneracijske učne aktivnosti zasnovali v zgodnjih osemdesetih letih 20. stoletja (Manheimer, 2002).

Običajno te aktivnosti vključujejo starejše odrasle in otroke ali mladostnike. Medgeneracijske učne aktivnosti so lahko formalne ali neformalne, organizirajo pa jih tako univerze kot Elderhostel. Univerza Temple je bila ena prvih, ki je prepoznala pomen interakcije med različnimi generacijami. Leta 1979 je ustanovila poseben center za medgeneracijsko učenje, ki po državi povezuje različne medgeneracijske programe (Newman v Hatton-Yeo, Ohsako, 1999). Zaradi tesne povezave medgeneracijskega učenja z univerzami, ZDA od preostalih državah izstopajo po zelo razvitem usposabljanju strokovnjakov za to področje. V splošnem programi, kjer se dve različni generaciji uči skupaj, kažejo na to, da se vsaka generacija veliko nauči o drugi, hkrati pa doživi pozitivno izkušnjo glede medsebojnega odnosa.

Iz mednarodne analize Hatton-Yeo in Ohsako (1999:) lahko razberemo, da v Nemčiji prevladujejo štirje modeli medgeneracijskih programov sodelovanja: starejši nudijo pomoč mladim (na primer: pomoč pri domačih nalo-

Medgeneracijsko učenje lahko okrepí vlogo starejših in mlajših v neki skupnosti.

V ZDA obstajajo trije osnovni modeli medgeneracijskih programov (Hatton-Yeo, Ohsako, 1999: 58). Prevladujoči in hkrati najobsežnejši model vključuje programe v šolah, kjer več kot dva milijona starejših deluje v vlogah mentorjev, svetovalcev ali prijateljev otrok in mladih v starosti od pet do osemnajst let. Drugi model vključuje programe, kjer otroci in mladi iz vseh slojev družbe pomagajo starejšim odraslim, ki so običajno izolirani ali živijo v domovih za starejše. Tretji model pa se nanaša na programe, kjer delujejo heterogene skupine mladih in starih v korist skupnosti (na primer, poskrbijo za hrano brezdomcev, zbirajo obleko in igrače, urejajo igrišča, sodelujejo v skupnostnih projektih). Medgeneracijski programi se razlikujejo po različnih vidikih, tako glede na udeležence, lokacijo, vrsto dejavnosti, organiziranost in podobno.

Medgeneracijsko učenje je priložnost starejših za prostovoljno delo v obliki mentorstva, svetovanja.

gah, razni nasveti, svetujejo mladim pri ustanavljanju novih podjetij in podobno); mladi nudijo pomoč starejšim (na primer: obiski na domu, uvajanje v računalništvo, predavanja, potovanja in podobno); združene učne aktivnosti mladih in starejših (na primer: skupno

učenje tujih jezikov, preučevanje družinskih rodovnikov, diskusijski krožki in podobno) in programi, ki ponujajo vzajemne dejavnosti (borza znanja; izboljšanje življenja v skupnosti, sodelovanje v amaterskih gledališčih, skupne športne dejavnosti in podobno). Primer medgeneracijskega programa je pomoč starejših, ki pomagajo

dijakom srednjih šol pri prehodu v poklicno življenje. Starejši mladostnikom pomagajo pri izbiri poklica in prijavi za službo, izboljšanje šolskega uspeha, krepitvi socialnih veščin in prepoznavanju ter uporabi lastnih prednosti. Vendar pa imajo od tega projekta koristi tudi starejši, saj ostanejo v stikih z mlajšimi generacijami ter spoznavajo njihov pogled na svet. Na tak način lahko premagajo medsebojne predsodke in zadržke. V Nemčiji so medgeneracijski programi pomembni tudi zaradi združitve vzhodne in zahodne Nemčije. Gre za to, kako lahko starejši ljudje, ki so se rodili v Nemčiji med drugo svetovno vojno in so 40 let živeli v drugačnih kulturnih okoliščinah, v kapitalizmu in komunizmu, živijo in se učijo skupaj ter tvorijo skupno prihodnost.

V Veliki Britaniji je na razvoj številnih medgeneracijskih programov najbolj vplivalo spoznanje, da je treba za starejše ustvariti možnosti prostovoljstva, s tem pa tudi njihove možnosti za aktivno vključevanje v lokalno skupnost. V teh programih lahko starejši postanejo pomembna podpora preostalim, programi pa spodbujajo tudi socialno povezovanje, prispevajo k osebostnemu razvoju in aktivnemu državljanstvu (Midwinter, 1997). V Veliki Britaniji obstaja širok spekter med-

generacijskih programov, ki se šele razvijajo ali pa so se že v celoti uveljavili (Hatton-Yeo, Ohsako, 1999: 54). To so na primer programi, pri katerih skupaj sodelujejo mladi in starejši pri različnih projektih in akcijah v lokalnih skupnostih; programi, v okviru katerih starejši ljudje svetujejo otrokom in staršem v ranljivih samohraniških družinah; programi, v okviru katerih mladi obiskujejo starejše na domu ali v dnevnih centrih; programi, v katerih starejši ljudje delujejo kot mentorji v šolah in mladim pomagajo pri premagovanju učnih in drugih težav. Večino teh programov izvajajo šole ali ustanove za starejše.

Na Nizozemskem so medgeneracijske dejavnosti začeli uvajati leta 1993, vendar so se takrat odvijale bolj priložnostno, na primer, ko so otroci ob posebnih dogodkih obiskovali domove za starejše, starejši pa so bili gostje na šolah (Klerq v Hatton-Yeo, Ohsako, 1999: 42). Pomembno vlogo pri nadaljnjem razvoju, spodbujanju in organizaciji medgeneracijskih programov je imel Nizozemski inštitut za socialno varstvo in blaginjo. Danes imajo v državi številne in raznolike medgeneracijske programe, ki vključujejo mnoge izobraževalne dimenzije. Veliko pobudnikov novih medgeneracijskih programov je med starejšimi odraslimi, ki se zaradi upokojitve počutijo odrinjene oziroma nepomembne, hkrati pa si želijo, da bi lahko svoje znanje posredovali drugim. Na njihovo pobudo so nastali zanimivi programi, kot so na primer »Bratovščine«, v okviru katerih starejši kot svetovalci posredujejo svoje znanje in izkušnje drugim ljudem ter jim pomagajo na najrazličnejših področjih. Program se je začel v Amsterdamu, kasneje se je razširil še v 90 nizozemskih mest. Ljudje, stari 50 let in več, ki so pripravljene svoje znanje in večino deliti z drugimi, oblikujejo posebne bratovščine, ki jih lahko kdor koli prosi za brezplačno pomoč. Starejši prostovoljci tako pomagajo kot mentorji v šolah, mlajšim pomagajo z nasveti pri poslovnih zadevah in pazijo otroke s posebnimi potrebami. Na takšen način se seveda spod-

buja pozitivna medgeneracijska interakcija. V Programih PUM, ki jih je oblikovala ena od nizozemskih organizacij za zaposlovanje, sodelujejo upokojeni menedžerji in kot prostovoljci ponujajo svoja strokovna znanja za potrebe gospodarstev v deželah tretjega sveta. Upokojeni strokovnjaki in menedžerji delajo tudi kot začasni svetovalci za neprofitne organizacije. Nekaj medgeneracijskih programov je nastalo zaradi vse večje multinacionalnosti nizozemske družbe. V teh programih mladi iz etničnih manjšin pomagajo onemoglim starejšim in si tako zaslužijo nekaj denarja; starejši Nizozemci pomagajo otrokom priseljencev, da se lažje vključijo v nizozemsko družbo; prav tako pomagajo odraslim priseljencem pri učenju nizozemščine kot njihovega drugega jezika. Preostali programi nastajajo na pobudo kulturnih, socialnih in zdravstvenih ustanov, delovnih organizacij in različnih institutov. Tudi vsebine teh programov so raznolike in pestre. Med njimi so najštevilčnejši naslednji programi:

- promocija zdravja: čeprav se je veliko teh programov začelo kot »starejši za starejše«, so kasneje v programe vključili tudi mlade prostovoljce; pomagajo starejšim na domu in tistim, ki skrbijo za svoje stare starše;
- razvoj stanovanjskih skupnosti: promocija socialne lokalne infrastrukture;
- medgeneracijski programi v raznih organizacijah: veliko tradicionalnih organizacij se srečuje s starejšo populacijo in odkriva nove možnosti v medgeneracijskih dejavnostih;
- medgeneracijski programi na delovnih mestih: v nekaterih podjetjih so razvili svetovalne programe za mlade delavce, ki jih starejši uvajajo in usmerjajo v delo, ter za starejše zaposlene, ki jim mlajši kolegi pomagajo pri delu z računalniki;
- medgeneracijski programi za oskrbo in pomoč: otroci obiskujejo vrte in starejše odrasle v domovih.

Starejši odrasli kot prostovoljci s svojim znanjem in izkušnjami sodelujejo tudi v ustanovah, kot so knjižnice in muzeji. Večina med-

generacijskih programov je organizirana na lokalni ravni ob podpori ene od obstoječih lokalnih organizacij.

Na Švedskem se stopnja izobrazbe mlajših generacij nenehno povečuje, s tem pa se povečuje tudi razkorak v stopnji izobrazbe med mladimi in starejšimi. Enega od načinov zmanjševanja prepada med generacijami predstavljajo medgeneracijski programi (Thang, Warvik, 2000). Tako je vlada leta 1999 financirala obsežen projekt *Starejši odrasli*, v okviru katerega so razvijali nove izobraževalne programe; 10 od 64 projektov, ki so bili izbrani, so bili medgeneracijski programi (Boström v Hatton-Yeo, Ohsako, 1999: 49). Med njimi so na primer programi, katerih cilj je povezovanje mlajših in starejših v virtualni resničnosti, kot tudi v življenju nasploh; programi, v katerih učence osnovnih šol seznanjajo s starostjo in staranjem, na primer, projekti, imenovani »Čez generacijske ovire«, »Mladi srečujejo starejše«, »Mešanica generacij« in projekti, kjer mlajši spremljajo starejše, ter projekti, ki razvijajo skupne, javne prostore, kjer se srečujejo vse generacije. Medgeneracijski programi so se na Švedskem začeli širiti konec osemdesetih let 20. stoletja. Organizatorji programov so sredstva zbirali s pomočjo sponzorjev, sami organizatorji pa so delali prostovoljno. Primer takšnega programa je program »Stari očetje«, ki se je začel leta 1996 v šolah, imenovan je tudi »Več moških v šolah«. Ustanovila sta ga dva starejša moška kot poskusni projekt. Ker se je izkazal za uspešnega, se je postopno razširil na različne šole. Učinke tega programa je preučevala Boström (2002), ki je na šolah ugotavljala sovplivanje in medsebojno učenje med otroki, »dedki« (starejšimi gospodi) ter učitelji. Ugotovila je, da so učenci sodelovanje »dedkov« pri šolskih in obšolskih dejavnostih pozitivno sprejeli in ocenili, da se z »dedkovo« prisotnostjo povečuje zaupanje, občutek opore in varnosti, sodelovanje in kakovost življenja vseh vpletenih. Program medgeneracijskega učenja je razvilo tudi švedsko društvo

upokojencev PRO (Pensionarernas Riksorganisation), ki ima posebno sekcijo o medgeneracijskem izobraževanju. Cilji programa so zmanjšati segregacijo med mlajšimi in starejšimi generacijami, ustvariti družbo, ki bo varna za vse, kjer sodelujejo vse generacije, in povečati vključenost starejših odraslih v družbo. Programi medgeneracijskega izobraževanja v okviru PRO vključujejo različne teme, kot so: mladi in starejši skupaj za boljšo prihodnost, vključevanje starejših v skupnost in starejši v delovnem okolju, odnos do staranja in starejših, informacijska tehnologija, obveščanje študentov o staranju in medgeneracijske ovire.

MEDNARODNO SODELOVANJE NA PODROČJU MEDGENERACIJSKEGA UČENJA

Na mednarodni ravni poteka vrsta projektov, ki razvijajo različne modele medgeneracijskega učenja. Eden večjih je projekt EAGLE (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning), ki se v okviru formalnega in še zlasti neformalnega ter priložnostnega učenja osredotoča na procese medgeneracijskega učenja in učenja v poznejših letih. Na spletni strani projekta EAGLE (<http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle//practice-showcase>) so predstavljeni najnovejši primeri medgeneracijskega učenja v šestih evropskih državah (Finska, Italija, Nemčija, Grčija, Romunija in Velika Britanija). S sodelovanjem in izmenjavo izkušenj raziskovalci preučujejo potenciale in omejitve medgeneracijskega formalnega in neformalnega učenja, razpravljajo o politikah, konceptih in izkušnjah v različnih državah s ciljem izgrajevanja modelov dobre prakse in oblikovanja političnih priporočil. Izvedenci poudarjajo, da je pri načrtovanju medgeneracijskega učenja izredno pomemben dialog med raziskovalci, razvijalci programov, praktiki, predstavniki različnih starostnih skupin, svetovalci in politiki.

Bogat vir informacij o raznovrstnih programih medgeneracijskega učenja in programih usposabljanja lahko potencialni izvajalci poiščejo na spletnem portalu Centra za medgeneracijsko učenje na Univerzi Temple (<http://templecil.org>), ki je eden prvih pobudnikov uvajanja te vrste učenja v ZDA. Podobne informacije so dostopne tudi na Centru za medgeneracijsko prakso fundacije Beth Johnson (<http://www.centreforip.org.uk>) v Veliki Britaniji, ki med drugimi dejavnostmi koordinira Mednarodni konzorcij za medgeneracijske programe (<http://www.icip.info>), v okviru katerega izhaja strokovna revija »The Journal of Intergenerational Relationships«.

MEDGENERACIJSKO UČENJE V SLOVENIJI

V Sloveniji medgeneracijsko učenje za zdaj še nima takšnih razsežnosti kot v izbranih državah, ki smo jih predstavili v tem prispevku. Kljub temu imamo nekaj organizacij, ki razvijajo medgeneracijske programe za sodelovanje med generacijami in krepitev socialnih omrežij starejših ljudi. Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost s pomočjo medgeneracijskih skupin omogoča starejšim, da zadovoljujejo nematerialne socialne potrebe, srednji generaciji, da se pripravlja na lastno kakovostno starost, mladim pa, da odkrivajo modrost življenja pri starejših (dostopno na: <http://www.zveza-medgendrustev.org>). Na Inštitutu Antona Trstenjaka z različnimi programi izobraževanja prostovoljcev razvijajo socialno mrežo medgeneracijskih programov za kakovostno starost. Mrežo sestavlja šest komplementarnih programov (<http://www.inst-antonatrstenjaka.si/medgeneracije.html>):

- ozaveščanje celotnega prebivalstva o kakovostni starosti in o potrebnosti priprave nanjo;
- tečaj za lepo sožitje s starejšim družinskim članom;

- tečaj za pripravo na kakovostno starost ob upokojitvi;
- osebno družabništvo z osamljenim starim človekom;
- medgeneracijske skupine za kakovostno starost;
- krajevna samoorganizacija mreže medgeneracijskih programov za kakovostno starost na področju medčloveških odnosov.

Po podatkih Zveze društev za socialno gerontologijo Slovenije je bilo v okviru tega programa do zdaj ustanovljenih sedemnajst medgeneracijskih društev (http://www.skupine.si/medgeneracijska_drustva/), katerih delovanje bi bilo treba še podrobno analizirati.

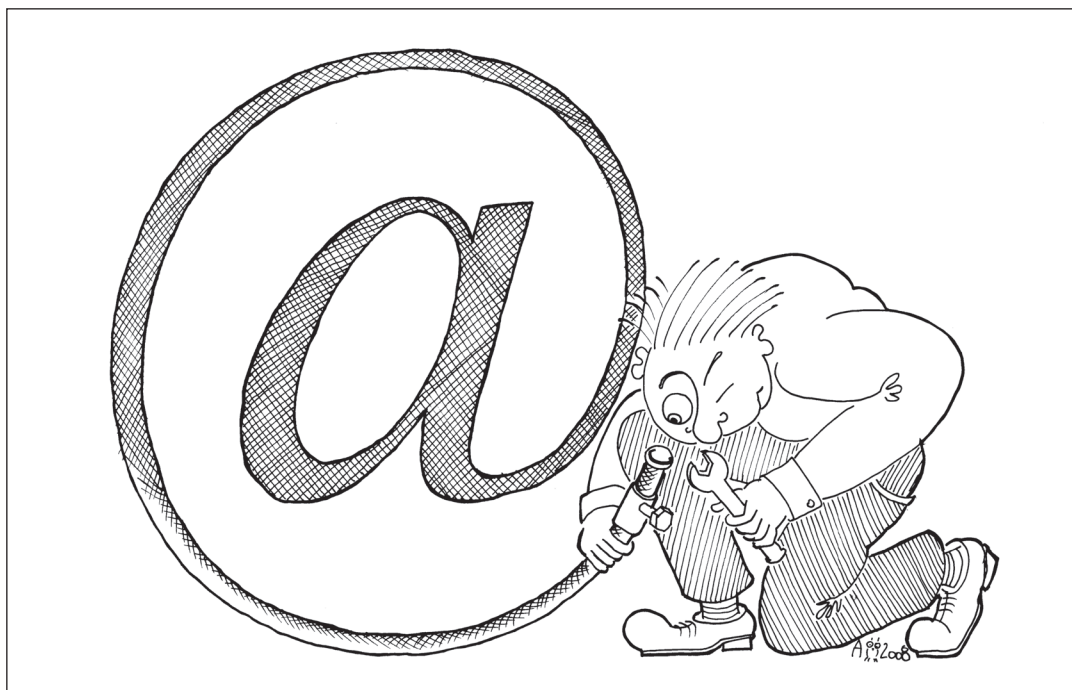
Premike glede namenov uvajanja medgeneracijskega učenja v socialni politiki Slovenije lahko razberemo v Strategiji varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (2006). Omenjena Strategija izhaja iz smernic Zelene knjige Sveta EU (2005) »Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami«, ki članice opozarja na nujnost ustvarjanja političnih in drugih pogojev za novo solidarnost med generacijami. Avtorji strategije med drugim načrtujejo rekonceptualizacijo razumevanja medgeneracijskih odnosov ter vloge različnih generacij na področju vzgoje in izobraževanja.

Tako naj bi se mlade generacije seznanjale z značilnostmi staranja, starajoče se družbe ter z znanji za kakovostno medgeneracijsko sožitje.

To vključuje tudi razvoj socialnih veščin (na primer prostovoljno delo) in usposabljanje mlade generacije za medgeneracijsko komunikacijo. Za doseganje teh ciljev pa naj bi zagotovili ustrezno obravnavo medgeneracijskega sožitja v učbenikih in drugih učnih gradivih, vključevanje starejših v delo šole, usposabljanje učiteljev, vzpostavljanje medgeneracijskih centrov za spodbujanje in razvoj e-vsebin ter usposabljanje za življenje v informacijski družbi. Vlada je leta 2007 ustanovila Svet za solidarno sožitje generacij in za kakovostno staranje prebivalstva v Sloveniji, ki naj bi skrbel za uresničitev in izvajanje strategije, pa tudi za usklajeno sodelovanje države, stroke in civilne družbe pri načrtovanju in izvajanju politike na tem področju. Toda glede na to, da slovenske vlade sprejemajo strategije na različnih področjih, ki jih oblikujejo po smernicah Sveta Evropske unije, se seveda sprašujemo, kaj od načrtov se bo do leta 2010 dejansko uresničilo. Tako imamo tudi na področju izobraževanja odraslih že od leta 2004 sprejeto Resolucijo o

V Sloveniji je potrebna rekonceptualizacija medgeneracijskih odnosov in medgeneracijskega učenja.

V zadnjem času je Slovenija sodelovala v dveh mednarodnih projektih Grundtvig (Neformalno učenje ranljivih skupin, 2008), ki vključujejo izobraževanje odraslih in njihovo vključevanje v medgeneracijsko sodelovanje. V okviru projekta LACE – »Vseživljenjsko učenje in dejavno državljanstvo starejših Evropejcev«, so na Univerzi za tretje življenjsko obdobje razvili program izobraževanja za organizirano prostovoljstvo v javnih ustanovah. Do zdaj so usposobili starejše za kulturne mediatorje v muzejih, za prostovoljne družabnike bolnikov na Onkološkem inštitutu v Ljubljani in za pripovedništvo, ko prostovoljci branje in pripovedništvo vpletajo v različna okolja: vrtce, šole, bolnišnice, knjižnice, domove starejših občanov. Glavni namen drugega projekta »Stari starši in vnuki«, v katerega je bila vključena Ljudska univerza Jesenice, sta bila promocija in razvoj digitalne pismenosti med populacijo 55+. »Vnuki« – dijaki srednjih šol so v okviru svojih obveznih izbirnih vsebin brezplačno poučevali »stare starše« – starejše odrasle o brskanju po spletu in uporabi elektronske pošte ter drugih spletnih storitev (npr. e-bančništvo, e-nakupovanje, e-uprava).



nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2010, vendar z dosedanja realizacijo načrtovanega ne moremo biti zadovoljni. Tudi Osnutek strategije predšolske vzgoje in izobraževanja v Mestni občini Ljubljana za obdobje 2009–2019: Izziv za povečanje kakovosti vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih (2008) vključuje spodbujanje medgeneracijskega in medkulturnega sodelovanja ter skupno učenje mladih in odraslih. Toda pričakovani rezultati na področju izobraževanja odraslih v obdobju 2009–2019 so glede medgeneracijskega učenja razmeroma skromni in omejeni na nudenje pomoči in druženje mladih (dijakov, študentov) s starejšimi občani ter na vključevanje odraslih v obšolske dejavnosti (na primer upokojeni pedagoški delavci).

V vsebinsko pripravo in izvajanje programov medgeneracijskega učenja bi bilo treba v prihodnosti, v različnih slovenskih krajih, poleg šol pritegniti tudi univerze, univerze za tretje življenjsko obdobje, društva upokojencev, Zvezo prijateljev mladine ter različne nevladne organizacije in društva. Izvajalce

programov medgeneracijskega učenja pa bi bilo nujno usposobiti za uspešno načrtovanje teh programov, kar vključuje oceno potreb, oblikovanje namenov in ciljev, novačenje udeležencev, osebja in potencialnih partnerjev, usposabljanje strokovnjakov in udeležencev pred vključitvijo v program, iskanje potencialnih financerjev, opredelitev nalog in dejavnosti udeležencev, pripravo finančnega načrta, vodenje in implementacijo ter evalvacijo programov.

ZAKLJUČEK

Načrtovalci modelov blaginje, zaradi demografskih trendov sodobnih družb, opozarjajo na potrebo po ponovnem premisleku o našem razumevanju staranja in starih ljudi. V času, ko se upokojuje generacija »baby boom«, moramo spoznati, da lahko stari ljudje postanejo pomembni viri učenja in bogastva njihovih skupnosti. To je tudi razlog, da bi morali načrtovalci javnih politik zagotoviti okvire, znotraj

katerih bi promovirali aktivno staranje vseh starejših državljanov. V času, ko se podaljšuje delovna doba, lahko starejši delavci prevzamejo aktivno vlogo pri nudenju podpore mlajšim sodelavcem, s tem pa prispevajo tudi k razvoju uspešnega in vzdržljivega gospodarstva. V času, ko nenehno naraščata pomen izobraževanja za konkurenčnost gospodarstva in hkrati zaskrbljenost glede deleža osipnikov med mladimi ljudmi, lahko starejši igrajo pomembno vlogo kot mentorji in svetovalci mladim pri njihovem doseganju boljših učnih rezultatov in oblikovanju pozitivne samopodobe, s tem pa predstavljajo tudi pomembne dodatne vire v izobraževalnih sistemih. V družbi, ki se nenehno spreminja zaradi novih tehnologij in povečane mobilnosti ljudi, je izredno pomembno, da imajo ljudje možnost svojo prihodnost zasnovati na razumevanju preteklosti. To pa vključuje kulturo kot pomemben del naše identitete. Pri tem bi bilo treba okrepiti vlogo starejših kot pomembnih prenašalcev kulture na mlajše generacije. Ker postajajo lokalne skupnosti vse bolj raznolike glede sestave prebivalstva, lahko starejši v medgeneracijskem učenju spodbujajo medkulturno razumevanje. Raziskave potrjujejo, da starejši pomembno prispevajo k rasti socialnega kapitala v skupnosti in sodelujejo v razvoju skupnosti, kjer se visoko cenijo civilni angažma, prostovoljstvo, solidarnost in sodelovanje vseh posameznikov. Starejši s svojo prisotnostjo v skupnostih in bivanjskih soseskah igrajo pomembno vlogo kot izobraževalci in svetovalci pri krepitvi samozavesti in samopodobe ter pri pridobivanju moči mladih v družbi. Izvedenci poudarjajo, da je za uvažanje uspešnih programov medgeneracijskega učenja potrebno partnerstvo med vlado, pristojnimi ministrstvi, lokalnimi oblastmi, nevladnimi organizacijami, delodajalci, sindikati, raziskovalnimi instituti, mediji, centri učenja v skupnosti in promotorji ter specialisti za medgeneracijsko učenje (Newman in Hatton-Yeo, 2008). Za uresničevanje teh programov so potrebni pripravljenost družbe in vsestranska

politična podpora, identifikacija potreb v skupnosti in podpora lokalnih oblasti pri izvedbi programov, primerna zaloga socialnega in človeškega kapitala ter ustrezni ekonomski viri.

LITERATURA IN VIRI

- Balatti, J., in Falk, I. (2002). Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective. *Adult Education Quarterly*, 4, str. 281–298.
- Boström, A. K. (2002). »Informal learning in a formal context: problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context«. *International Journal of Lifelong Education*, 6, str. 510–524.
- Bourdieu, P. (1997). »The forms of capital«. V: Halsey, A. in drugi (ur.). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, J.S. (1988). »Social capital in the creation of human capital«. *American Journal of Sociology*, 94, str. 95–120.
- Crowther, J. (2004). »In and against« lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 2, str. 125–136.
- EAGLE – *European approaches to Intergenerational Life-long Learning (2007)*. Intergenerational learning in Europe. Dostopno na: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/policies-programs-initiatives>.
- English, L.M. (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko (Doktorska disertacija).
- Findeisen, D. (1996). »O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja«. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 27–32.
- Gaudiani, C. (1998). »Wisdom as Capital in Prosperous Communities«. V: F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard in R. Schubert (eds.). *The Community of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Granville, J. (1998). »The Foundation as a Learning Organisation: a model for responsible risk-taking and the empowerment of older people«. *Education and Ageing*, 2, str. 163–176.
- Hanks, R.S. in Icenogle, M. (2001). »Preparing for an Age-Diverse Workforce: Intergenerational Service-Learning in Social Gerontology and Business Curricula«. *Educational Gerontology*, 1, str. 49–70.
- Hatton-Yeo, A., Ohsako, T. (1999). *Intergenerational programmes: public policy and research implicati-*

- ons: *an international perspective*. Stoke on Trent: The Beth Johnson Foundation, Hamburg: Unesco Institute for Education, UIE.
- Hatton-Yeo, A. (2007). *Intergenerational Practice: Active Participation Across the Generations*. Stoke on Trent: Beth Johnson Foundation.
- Hoff, A. (2007). *Intergenerational Learning as an Adaptation Strategy in Ageing Knowledge Societies*. V: European Commission: Education, Employment, Europe. Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union, str. 126–129.
- Illeris, Knud (2004): *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Intergenerational Directory (2008). Stoke on Trent: Centre for Intergenerational Practice, Beth Johnson Foundation.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: an introduction for educators and carers*. London: Kogan Page.
- Jelenc Krašovec, S., Kump, S. (2007). »Ali se odrasli na podeželju učijo drugače kot v mestih?: učna dejavnost odraslih v različnih bivanjskih okoljih«. *Teorija in praksa*, 1–2, str. 277–297.
- Loughran, K. (2003): *The idea of community, social policy and self*, Belfast: APJ.
- Manheimer, R. J. (2002). *Older Adult Education in the United States: Trends and Predictions*. http://www.unca.edu/ncccr/Reports/older_adult_education_in_the_US.htm.
- 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«. V: *Older Adults as Helpers in Learning Processes*. Barcelona: European Association for the Education of Adults.
- Neformalno učenje ranljivih skupin (2008)*. Zbornik tematske konference. Ljubljana: Zveza ljudskih univerz in CMEPIUS. Dostopno na: http://arhiv.acs.si/publikacije/Neformalno_ucenje_ranljivih_skupin.pdf.
- Newman, S., Hatton-Yeo (2008). »Intergenerational Learning and the Contributions of Older People«. *Ageing Horizons*, 8, str. 31–39.
- Osnutek strategije predšolske vzgoje in izobraževanja v Mestni občini Ljubljana za obdobje 2009–2019: »Izziv za povečanje kakovosti vzgoje in izobraževanja otrok, mladine in odraslih« (2008)*. Dostopno na: http://www.ljubljana.si/si/aktualno/aktualno/osnutek_strategije_sola/default.html
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostna staranje prebivalstva (2006)*. Dostopno na: <http://www.mddsz.gov.si/dokumenti>.
- Stein, D.S., Imel, S. (eds). *Adult Learning in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thang, P. in Warvik, G. (2000). »Adult education in Sweden: possibilities for the middle aged and older people«. *Education and Ageing*, 1, str. 49–63.
- Thompson, J. (2002). *Community education and neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Thompson, J. (2001). *Rerooting Lifelong Learning: Resourcing neighbourhood renewal*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Uhlenberg, P., De Jong Gierveld, J. (2004). »Age segregation in later life: an examination of personal networks«. *Ageing & Society*, 24, str. 5–28.
- Zelena knjiga: Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami (2005). Dostopno na: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/mar/comm2005-94_sl.pdf.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.