

VEDNO RADOVEDNI

IZZIVI IN PRILOŽNOSTI ZA UČENJE
STAREJŠIH ODRASLIH NA UNIVERZAH

Uredniki: Nives Ličen, Meta Furlan, Maja Mezgec,
Danijela Lahe, Anže Štrancar

Vedno radovedni: izzivi in priložnosti za učenje starejših odraslih na univerzah

Uredniki: Nives Ličen, Meta Furlan, Maja Mezgec, Danijela Lahe, Anže Štrancar

Avtorji: Nives Ličen, Meta Furlan, Tanja Dmitrovič, Verena Perko, Lučka Lorber, Simon Colnar, Vlado Dimovski, Urša Kapler, Jana Mali, Anže Štrancar, Zala Zupan, Robert Potočnik, Ana Vogrinčič Čepič, Polona Petek, Maja Krajnc, Rok Kajzer Nagode, Barbara Kopačin, Eda Birska, Nina Tušek, Mojca Leskovec, Meta Lah, Anne-Cécile Lamy-Joswiak, Alenka Kavčič, Urša Bratun, Cecilija Lebar, Petra Javrh, Teja Dušak, Monika Šparl, Tatjana Kolenc, Primož Fijavž, Raša Urbas

Recenzentki za celotno monografijo: Tadeja Jere Jakulin, Jasna Fakin Bajec

Recenzenti po delih: Aleksandra Šindić, Branka Javornik, Tina Cupar, Majda Černič, Andreja Barle Lakota, Zoran Pavlovič, Aleš Kenda, Jelka Pirkovič, Vlasta Novak Zabukovec, Anja Pirih, Dušana Findeisen, Marjana Šifrer Kalan, Urška Gruden

Lektoriranje (slovenski jezik): Anja Muhvič

Lektoriranje (angleški jezik): Paul Steed

Tehnično urejanje: Tanja Šulak

Prelom: Irena Hvala

Avtorice motiva na ovitku: Zala Arič, Hana Bostner, Gaja Dornik, Eva Kastelic, Klementina Peternel

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Tisk: Birografika Bori d. o. o.

Ljubljana, 2025

Prva izdaja

Naklada: 200 izvodov

Cena: 24,90 EUR



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VISOKO ŠOLSTVO,
ZNANOST IN INOVACIJE



UNIVERZA
V LJUBLJANI



Financira
Evropska unija
NextGenerationEU

Projekt NOO ULTRA Vseživljenjsko učenje, trajnostni razvoj in dolgoživa družba: razvoj učnih vsebin, strategij, evalvacije in sistema mikrodokazil za starejše študente (2023–2025) sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije ter Evropska unija – NextGenerationEU.



Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije).

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>

DOI: 10.4312/9789612977047

Katalogna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID=255297539
ISBN 978-961-297-706-1

E-knjiga
COBISS.SI-ID=254924547
ISBN 978-961-297-704-7 (PDF)

Kazalo

Znanje in modrost nimata roka trajanja.	5
<i>Tanja Dmitrović</i>	
Uvod	7
<i>Nives Ličen in Meta Furlan</i>	
 ZNANJE BREZ MEJA: UNIVERZE IN DOLGOŽIVOST	 13
Učenje, nesmrtna duša humanizma	15
<i>Verena Perko</i>	
Starosti prijazna univerza v Sloveniji	27
<i>Lučka Lorber</i>	
Medgeneracijski prenos znanja v visokošolskem okolju	43
<i>Simon Colnar in Vlado Dimovski</i>	
Dva modela starosti prijazne univerze: Dublin City University in Univerza v Ljubljani.	63
<i>Urša Kapler</i>	
Vloga medgeneracijskega učenja pri oblikovanju za starost prijazne univerze in skupnosti	77
<i>Jana Mali in Anže Štrancar</i>	
 IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH: POT K POZITIVNEMU STARANJU	 93
Likovno ustvarjanje starejših kot pot do zadovoljnega življenja	95
<i>Zala Zupan in Robert Potočnik</i>	
Bralna pogovarjalnica: teorija, metode dela in evalvacija	113
<i>Ana Vogrinčič Čepič</i>	
Antipedagoške razsežnosti filmskega opismenjevanja starejših skozi medgeneracijsko povezovanje	133
<i>Polona Petek, Maja Krajnc in Rok Kajzer Nagode</i>	
Izvajanje umetniških dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri.	147
<i>Barbara Kopačin in Eda Birsa</i>	
Pristopi k poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih.	169
<i>Nina Tušek in Mojca Leskovec</i>	
Motivacija in učne strategije starejših pri tečajih francoščine kot tujega jezika	187
<i>Meta Lah in Anne-Cécile Lamy-Joswiak</i>	

UČENJE ZA MODRE IN AKTIVNE: NOVI PROGRAMI 201

Razvoj svetovanja za starejše na Univerzi v Ljubljani: individualna vsebinska pomoč za krepitev digitalne pismenosti 203

Alenka Kavčič

Razvoj programa tranzicijskega izobraževanja za osebe na prehodu iz dela v upokojitev: vidik delovne terapije 223

Urša Bratun in Cecilija Lebar

Finančna pismenost za varno starost 241

Petra Javrh

Povezani v različnosti: nove strategije za medgeneracijsko sodelovanje. 255

Teja Dušak, Monika Šparl in Nives Ličen

Mentorstvo kot spodbujevalec kroženja znanja: primer Skupnosti srčnega mentorstva 273

Tatjana Kolenc

Obrazi starosti: vizualni dialog o starizmu 287

Raša Urbas in Primož Fijavž

Avtorice in avtorji 331

Iz recenzij 334

Znanje in modrost nimata roka trajanja

Za koncept starosti prijazne univerze sem prvič slišala, ko je spomladi 2021 Maja Dizdarevič, vodja Kariernega centra Univerze v Ljubljani, predlagala spletni sestanek o iniciativi, ki so jo razvijale kolegice na Filozofski fakulteti. Spletni sestanki so bili v tistem času nekaj vsakdanjega: pandemija covida-19 je še vedno opletala z repom, predavanja so potekala v hibridnem načinu in vsi smo bili že pošteno utrjeni od omejitev druženja, dela na daljavo ter osamitve v vseh možnih pojavnih oblikah. To smo občutili učitelji, še bolj študenti, zagotovo pa najbolj starejši, za katere je bila osamitev boleč imperativ. Pandemija je razgalila razpoke v družbenem tkivu. Vrednost, ki jo starejši prinašajo s svojo modrostjo, življenjskimi izkušnjami in radovednostjo, je bila potisnjena ob stran; odnos družbe do njih se je skrčil na skrb za ranljivo skupino, ki jo stiki in druženje ogrožajo.

V takih razmerah se je rodila ideja univerze, ki ni zgolj prostor za mlade, temveč odprta skupnost znanja za vse generacije. Ko je prišla do mene, ni šlo le za ohlapno zamisel, temveč za domišljen projekt. Ta je povezal široko interdisciplinarno mrežo strokovnjakov z različnih članic univerze in iz širšega družbenega okolja, ki so prepoznali pomen ustvarjanja prostora za vključevanje starejših v univerzitetno življenje na načine, ki presegajo klasične oblike izobraževanja. Projekt je Univerzi v Ljubljani ponudil priložnost za rast in razvoj. Vloga univerze v sodobni družbi se namreč ne meri zgolj v diplomah in znanstvenih objavah, temveč tudi v sposobnosti povezovanja ljudi, ustvarjanja medgeneracijskega dialoga in krepitve družbene vključenosti. Modra fakulteta je nastala kot pogumen korak v razvoju Univerze v Ljubljani, ki je tako dobila še 27. članico. Članico, ki nima poštnega naslova, temveč živi v samem tkivu univerze, v medprostoru brez zidov, ki se pnejo med vedami in disciplinami, zidov, ki jih je sicer tako težko prebiti.

V času študija in gradnje kariere praviloma ostajamo zaverovani v svoje ozko strokovno področje. Saj se je treba toliko naučiti, napredek v znanosti pa je vedno hitrejši! Že to, da ostanemo v stiku z razvojem, zahteva veliko truda. Ob številnih drugih življenjskih ciljih in nalogah pogosto nimamo časa, volje in energije pogledati čez plot. Ko pa se poslovna in življenjska pot prevesita v drugo polovico, lahko odpremo srce in um drugim področjem. Morda tistim, ki so nas nekoč že poklicala, pa smo jih odrinili na stran. Ali pa uberemo nove poti in se lotimo stvari, za katere smo bili ves čas prepričani, da zanje nimamo talenta oziroma sposobnosti. In presenečeni odkrijemo povsem nove svetove. Kot je zapisala prof. dr. Nives Ličen, gonilna sila pri ustanovitvi Modre fakultete:¹ »Obdobje aktivne modrosti je obdobje, ko lahko postanemo svobodni.«

1 Prispevki: »Obdobje aktivne modrosti je obdobje, ko lahko postanemo svobodni.« | Univerza v Ljubljani

Učiti se je privilegij; ne le zaradi pridobivanja novih znanj in veščin, temveč zato, ker nas učenje preoblikuje. Učenje v obdobju, ko so tipična šolska leta že za nami, v okolju, ki ga izberemo sami in ga delimo z ljudmi s podobnimi interesi, je neprecenljivo. Resnična moč Modre fakultete se kaže v zgodbah njenih udeležencev: tistih, ki so se naučili novega jezika, začeli umetniško ustvarjati, se spoprijateljili s sodobno tehnologijo ali pa preprosto znova našli občutek pripadnosti. V teh zgodbah se zrcali poslanstvo univerze prihodnosti. Modra fakulteta pomeni več kot individualni napredek njenih udeležencev. Pomeni gradnjo družbe, ki ceni staranje kot proces bogatenja, ne kot umik. Pomeni krepitev solidarnosti med generacijami, zmanjševanje predsodkov in odpiranje univerze kot javnega prostora, ki pripada vsem.

O Univerzi v Ljubljani kot prostoru znanja so razmišljali že študenti ob njeni 100-letnici. O prostoru znanja za vse, v skupnosti, ki ne izključuje, temveč povezuje. O tem smo razmišljali tudi ob snovanju strateških usmeritev za naslednje desetletje, ki so nastajale v času oblikovanja Modre fakultete. Humboldtov ideal univerze, ki išče »vednost« zaradi vednosti same, ne zaradi (tržne) vrednosti, je še vedno živ. Pa vendar Modra fakulteta prinaša oboje: vednost in vrednost. Novo znanje in vrednost vitalnega staranja. Modra fakulteta ni le projekt. Je gibanje. Je povabilo k soustvarjanju družbe, v kateri znanje in modrost nimata roka trajanja.

Brez predanosti pobudnikov iz vrst univerzitetnih učiteljev, ki neomajno verjamejo v moč učenja, druženja in sodelovanja v vseh življenjskih obdobjih, ter brez sodelavk Kariernega centra Univerze v Ljubljani, ki so poiskale načine, kako starosti prijazno univerzo udejanjiti tudi na naši alma mater, bi pobuda ostala le na papirju. Študenti, učitelji, sodelavci in alumni Univerze v Ljubljani lahko rečejo le: iskrena hvala.

prof. dr. Tanja Dmitrović

Prorektorica za prenos znanja na Univerzi v Ljubljani, 2017–2021

Uvod

Dolgoživost ni več le del futurologije. Dolgoživost postaja realnost. Življenjska doba se podaljšuje, ljudje se aktivno starajo, ustvarjajo novo razumevanje starosti in staranja. Po mnenju nekaterih nastaja »nov narativ« staranja, drugi poudarjajo, da v vsakdanjem življenju vsakega starejšega človeka vznikajo nove prakse. Odpirajo se nove poti na različnih področjih, zato želimo razumeti nove pojave staranja in dolgih prehodov med (pod)obdobji starosti, izzive, s katerimi se soočajo starejši, ter spodbujati strategije, ki prispevajo k pozitivnemu ali dobremu staranju. V strokovni literaturi se pojavljajo poimenovanja: uspešno staranje, dobro staranje, produktivno staranje, aktivno staranje, pozitivno staranje itd. Včasih se pojavijo kot samostojni koncepti, včasih kot sopomenke; najpogosteje dobro staranje sloni na zdravju in aktivnosti ter vključenosti. Prav tako se nizajo različni napotki za dobro staranje, ki izhajajo iz znanstvenih raziskav (npr. biologije staranja, nevroznanosti, medicine) ali iz tradicionalnih religioznih spoznanj (npr. budizma). Pri vseh konceptih in napotkih se pojavlja vseživljenjsko učenje, ki je sicer različno imenovano, toda vedno gre za razvoj novih veščin, znanja, stališč, emocionalnih spretnosti, vrednot, mentalnih strategij ... Učenje lahko spodbujamo z organiziranimi praksami in ena izmed pomembnejših strategij za dobro staranje je izobraževanje starejših. Sodobni starejši niso le pasivni opazovalci razvoja, temveč so vse bolj aktivni soustvarjalci praks, znanja, nosilci življenjske modrosti in vir navdiha. Univerze, ki odpirajo vrata tudi ljudem, starejšim od 55 let, postajajo prostori srečevanja, povezovanja in ustvarjanja – znanja, medgeneracijskih vezi ter osebnega zadovoljstva, kot povedo študenti in študentke Modre fakultete Univerze v Ljubljani. Starejši študenti in študentke so nova ciljna skupina za univerze v Evropi, Ameriki, na Kitajskem (Archer in Kops, 2020; Gonçalves Gaia idr., 2024; *The benefits ...*, b. d.), ki na različne načine odgovarjajo na dolgoživost.

Modra fakulteta na Univerzi v Ljubljani je projekt, ki podpira aktivno modrost in pozitivno staranje ter je odmik od marketizacije, kot je poznana v izobraževanju odraslih (gl. Fejes idr., 2016; Muhrman in Andersson, 2021). Izobraževanje starejših odraslih na Univerzi v Ljubljani mislimo kot prakso izobraževanja, ki upošteva nove načine sodelovanja pri ustvarjanju znanja (gl. Milazzo idr., 2023) in organiziranju javnih dejavnosti (gl. D'Alema in Manzini, 2024). Zoperstavlja se tekmovalnosti in izločevanju ter spodbuja vključevanje vseh. Znanje in drugi rezultati učenja so namenjeni osebnemu in socialnemu blagostanju, duhovnemu, duševnemu in socialnemu razvoju. Če se pri izobraževanju v podjetjih sprašujejo o tem, koliko in kako znanje prispeva k tržni uspešnosti podjetja, se pri izobraževanju starejših na univerzi sprašujemo predvsem o tem, koliko in kako znanje prispeva k dobrobiti študentov, sprašujemo se o učenju kot nesmrtni duši humanizma, kot je zapisano v poglavju monografije z naslovom *Učenje, nesmrtna duša humanizma*.

Modra fakulteta ozavešča o pomenu znanja (ne zgolj informacij) za dobrobit življenja, za smiselnost in pravičnost, za dobre odnose, ustvarjalnost, ki napolni vsakdanje življenje. Starejši – tako kot druge generacije – potrebujejo vodnjak znanja za kritično premišljevanje o pojavih, odnosih, procesih. Potrebujejo znanje, s katerim ustvarjajo odnose jaz-ti, odnose za dobro počutje ter odnose za pravično, odgovorno in skrbno skupnost. Negujemo ali vzgajamo polne vzajemne odnose, kjer drug drugega doživljamo kot celovito osebo, in ne kot objekt.

Monografija *Vedno radovedni: izzivi in priložnosti za učenje starejših odraslih na univerzah* osvetljuje izobraževanje starejših skozi tri skupke, ki smo jih naslovili s strokovnimi besedami, vendar lahko za ista sporočila uporabimo tudi osebne besede iz izjav študentov Modre fakultete, ki smo jih povzeli iz anket in intervjujev.

Prvi del monografije, **Znanje brez meja: univerze in dolgoživost**, se posveča vlogi univerz v času starajoče se družbe. Ta sklop bi lahko doživljajsko naslovili: **»UL je moja univerza. Lepo je, da mi po upokojitvi ponuja, da se še naprej izobražujem na njej.«**

Modra fakulteta in druge oblike izobraževanja starejših na univerzah so del tretjega poslanstva univerz (Cai in Lattu, 2022; Milazzo, 2025; Pinheiro in Stensaker, 2014), ki ga sestavlja splet aktivnosti za prenos znanstvenih, tehnoloških in kulturnih dosežkov/inovacij v okolje. Gre za prenos akademskega znanja ali »produktivno transformacijo« raziskovalnih spoznanj in umetniških dosežkov za lokalno okolje, ki poteka v sodelovalnem procesu med univerzo ter okoljem (organizacije, civilna družba, lokalne skupnosti ...) z namenom spodbujati družbeni in gospodarski razvoj. Odprtost univerze za prenos znanja postane pot za doseganje blagostanja prek povezovanja z lokalnimi partnerji in ustvarjanja inovativnih učnih okolij, kot je primer povezovanja Modre fakultete s Centrom aktivnosti Fužine, ki je opisano v poglavju *Povezani v različnosti*. Dejavnosti tretjega poslanstva se razvijajo prek dveh osi. Ena od teh je kulturno in socialno poslanstvo (javno angažiranje, produkcija dobrin, ki so namenjene dvigu družbene dobrobiti), druga je prenos znanja v gospodarstvo (ekonomsko poslanstvo). Izobraževanje starejših v večji meri prispeva k družbenemu poslanstvu. Starejši študenti doživljajo univerzo kot pomembno za prenos znanja, za medgeneracijsko povezovanje, kot je predstavljeno v poglavju *Vloga medgeneracijskega učenja pri oblikovanju za starost prijazne univerze in skupnosti*. Starejši se počutijo dobrodošli in razvija se skupnost, ki je podobna modrim območjem (ang. blue zones). Razvoj dejavnosti izobraževanja starejših je povezan s sodelovanjem javnosti po načelih povezovanja na temelju pravičnosti in skrbnosti (D'Alema in Manzini, 2024). Modra fakulteta je inovativna in kritična praksa, ki jo razvijajo študenti in učitelji ter organizatorji izobraževanja in raziskovalci kot odgovor na fluidnost, povezave, ki razpadajo, in institucije, ki sicer ukoreninjene v tradiciji iščejo nove poti.

Drugi del, **Izobraževanje starejših: pot k pozitivnemu staranju**, poudarja pomen vseživljenjskega učenja za dobro počutje, samopodobo in aktivno staranje. Drugi sklop bi z besedami študentov naslovili z izjavo: **»Rada se vračam na svojo fakulteto.«**

Zgornja poved je izjava »modre študentke«, kot je bila napisana v evalvaciji izobraževalnih programov. Študenti in študentke povedo, da ob vračanju na fakulteto oživijo občutki, oživi utelešeno znanje o višini stopnic in gumbih pri dvigalu ter legendarni modri ograji na Filozofski fakulteti. Takole je dejala neka druga študentka: »Ko stopim skozi vrata, me preplavi občutek domačnosti in občutek mladosti. Hodniki, ki jih poznajo moji koraki, učilnice, ki še vedno dišijo po onem doživetem znanju izpred 40 let, po radovednosti in upornosti ... Moji novi kolegi na Modri fakulteti me spomnijo, zakaj se rada vračam. Ni le nostalgija tisto, kar me vleče. Bolj je prijeten občutek pripadnosti v času, ko vse hitro mineva.«

Starejši študenti in študentke poudarjajo drugačne poti, poudarjajo svobodo, spomin, narativno znanje, kot je opisano v poglavju o antipedagoških razsežnostih filmskega opismenjevanja starejših ali v poglavju o bralni pogovarjalnici. S svojim delovanjem in razmišljanjem imajo pomembno vlogo pri iskanju novih rešitev v negotovem svetu. Starejši razvijajo aktivno modrost (ang. *active wisdom*),¹ ki je značilna za obdobje med približno 55 in 75 leti, in radikalno radovednost. Dovolijo si prevetrili ustaljene norme in spontano odkrivati smisel življenja, kot npr. junakinja v filmu *Babica gre na Jug*. Obdobje aktivne modrosti je obdobje, ko (lahko) postanemo svobodni in spremenimo svoje življenje, ko se vprašamo, ali je delo res naša identiteta in kaj si želimo. Ta želja ni želja v pomenu primanjkljaja, temveč je želja v pomenu procesa. S staranjem narašča želja po učenju in spoznavanju, ljudje so radovedni. Radovednost pa je eliksir življenja, ki vodi v veselje. Starejši študenti, prosti prisil in pritiskov, ki so del mlajših let in pričakanj okolja, zasijejo v novi svobodi. V času aktivne modrosti je kristalizirana inteligenca pomembnejša od hitrosti, dobri odnosi so pomembnejši od dosežkov, ki veljajo za uspeh v srednjem odraslem obdobju. Starejši preizprašujejo pomen uspešnosti, kot jo promovira tekmovalna družba, in gradijo prostore sprejetosti, zato pa potrebujejo novo znanje, nove programe ter strategije učenja.

Tretji del monografije, **Učenje za modre in aktivne: novi programi**, predstavlja konkretne prakse in inovativne programe, ki starejšim omogočajo vključujoče in zanje relevantno izobraževanje, ki jim prinaša polnost časa. Tretji sklop bi naslovili z izjavo študentke: **»Oživile ste me.«**

1 Kronološka starost pri tem ni tako pomembna, pomembnejša je mentalna čilost. To je obdobje, ki velja kot »novo obdobje« ali prehodno obdobje v starost. Mary Bateson, ki je vpeljala izraz aktivna modrost, je za to obdobje uporabila besedo odraslost II. Ker se predvideva, da se bo življenje še podaljševalo, pomeni obdobje po 55. letu drugo polovico življenja, ki ga moramo še odkriti in napolniti. To ni več čas nemoči, temveč je čas, ki ga nekateri imenujejo »drugi val«. V tem kontekstu pomeni upokojevit nov začetek.

Po upokojitvi ljudje pogosto doživijo stres, tranzicija je zapletena, izgubijo del identitete, ki je bil povezan s poklicnim delom, izgubijo obsežno socialno omrežje, povezano z delovnim okoljem, zato potrebujejo nove možnosti za osebno rast, kot je opisano v poglavju o razvoju tranzicijskega učenja za prehod iz dela v upokojitve. Ključno je spoznanje, da učenje ne pozna starostnih meja, da nova prijateljstva nastajajo v vseh življenjskih obdobjih. Starejša študentka je povedala svojo zgodbo o prehodu. Zelo zapletena tranzicija je bila povezana z boleznijo, tako da je pripovedovalka občutila izgubo profesionalne identitete in identitete zdrave ženske z mnogimi načrti. Zdelo se ji je, da tone in da ne bo zmogla. Ko se je vključila v prvi izobraževalni program, je spoznala tudi zgodbe drugih. Učenje in odnosi v skupini so imeli moč transformacije. S spoznavanjem novih področij, novih ljudi je ponovno začutila polno dihanje ali z njenimi besedami: »Oživile ste me.«

Ker starejši ljudje doživljajo novo obdobje predvsem prek dobrega počutja, dobrobiti, dobrih odnosov, povezanosti in smiselnosti delovanja, potrebujejo nove programe za izobraževanje, povezovanje, vključevanje. Do leta 2050 bo približno četrtnina evropskega prebivalstva starejšega od 65 let. Ker je izobraževanje dokazano v pozitivni korelaciji z boljšim počutjem, bolj zdravim življenjem in aktivnostjo pri starejših, bi morali na univerzah razviti programe, ki sledijo potrebam starejših alumnov in drugih v okolju univerze. Raziskave (gl. npr. The benefits ..., b. d.) dokazujejo, da je mentalna dejavnost »instrument« za ohranjanje duševnega in telesnega zdravja ter razvoj blagostanja. Ker to vemo, je le vprašanje, kako naj univerze in druge visokošolske organizacije raziskujejo in razvijejo inovacije za dolgoživo družbo. European University Foundation (EUF) je leta 2024 organizirala med drugimi skupinami tudi Knowledge Exchange Community (KEC) z razpravami o aktivnem staranju in vlogi univerz (Active ageing ..., 2024). Zanimalo jih je, kako razvijati internacionalizacijo izobraževanja starejših na univerzah (kakšne so prednosti in kakšne ovire, kakšne strategije uporabljati, da se starejši vključijo v mednarodno povezovanje) ter kako razviti možnosti za prakse izobraževanja z mednarodnim povezovanjem.

Ta monografija je nadaljevanje dveh del, ki sta nastali od začetka projekta Modra fakulteta na Univerzi v Ljubljani v sodelovanju raziskovalcev in učiteljev z Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem. Prva knjiga je izšla kot visokošolski učbenik – Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših (2022). Druga je izšla kot dopolnitev učbenika s prispevki raziskovalcev – Homo senescens II: izbrane teme (2023). Monografija Vedno radovedni: izzivi in priložnosti za učenje starejših odraslih na univerzah (2025) prikazuje prakse na univerzah in preizprašuje možnosti za nadaljnji razvoj. Vsa tri dela so poklon ljudem, ki ostajajo radovedni v zrelih letih, in so povabilo k razmisleku o družbi znanja, ki naj vključuje vse generacije, ter o vlogi univerze pri izobraževalnih inovacijah.

Literatura

- Active ageing and the Role of Higher Education (2024). <https://uni-foundation.eu/2024/08/19/active-ageing-and-the-role-of-higher-education/>
- Archer, W. in Kops, W. (2020). Older Adult Learners: An Opportunity for Universities. V M. Slowey, G. H. Schuetze in T. Zubrzycki (ur.), *Inequality, Innovation and Reform in Higher Education* (str. 251–264). Springer.
- Cai, Y. in Lattu, A. (2022). Triple Helix or Quadruple Helix: Which Model of Innovation to Choose for Empirical Studies?. *Minerva*, 60, 257–280.
- D'Alema, M. in Manzini, E. (2024). *Fare insieme. Una nuova generazione di servizi pubblici collaborativi*. EGEA, Università Bocconi.
- Fejes, A., Runesdotter, C. in Wärvick, G. B. (2016). Marketisation of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsibilised students. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), str. 664–681.
- Gonçalves Gaia, W. N., Vieira da Silva, W., Santos Costa Vieira da Silva, L., Alves Barbosa, M., Kuhn, N. in Veiga, C. P. (2024). Enhancing quality of life for older adults through university education: a scoping review. *Educational Gerontology*, 50(11), 973–992.
- Milazzo, N. (2025). Non c'è due senza tre: perché la Terza Missione per le università è importante, e migliora la didattica e la ricerca. *Scienza in rette*. <https://www.scienzainrete.it/articolo/non-c-due-senza-tre-perch%C3%A9-terza-missione-le-universit%C3%A0-importante-e-migliora-didattica-e>
- Milazzo, N., Carra, L. in Bianchi, M. (ur.). (2023). *Nuovi modi di condividere il sapere*. Milano University Press.
- Pinheiro, R. in Stensaker, B. (2014). Strategic Actor-Hood and Internal Transformation: The Rise of the 'quadruple-helix university'?. V J. Branković, M. Klemenčić, P. Lažetić in P. Zgaga (ur.), *Global Challenges, Local Responses in Higher Education* (str. 171–189). Sense Publishers.
- The benefits of lifelong learning for older adults (b. d.). <https://www.uil.unesco.org/en/thematic-studies-benefits-lifelong-learning-older-adults>

Nives Ličen in Meta Furlan

**ZNANJE BREZ MEJA:
UNIVERZE IN DOLGOŽIVOST**

Učenje, nesmrtna duša humanizma

Verena Perko

Povzetek

Prispevek prikazuje opredmeteno učenje starejših v muzejih. Avtorica opira prikaz na vprašanje neusahljive žeje po znanju, ki je značilna za starejšo publiko. Osvetljen je enostranski pogled sodobne družbe na celoto znanja in vlogo znanosti ter predstavljena konvivalna in hermenevtska znanja, ki so zakodirana v predmetih kulturne dediščine, pokrajini in narativi. Z vidika človekove presežnostne narave je predstavljena vloga učenja o preteklosti, ki prek semiotičnega veriženja pomenov omogoča učenje o samem sebi. Motrenje lastnih življenjskih vlog in nalog v luči preteklosti vzpodbuja dojetje širšega smisla človekovanja. Vzpodbuja samorefleksijo in posredno tudi stik z lastnim bivanjskim smislom. Učenje je naravni odziv na človekove psihofizične in duhovne potrebe. Predstavlja jedro procesov človekovanja, ki osmišljajo sobivanje in družbo usmerjajo v humanizem. Učenje v muzejih nastaja kot »stranski produkt« interpretacije muzejskega gradiva. Je vključujoče narave, uporabljene metode opredmetenega, izkustvenega učenja pa omogočajo vzpostavitev divergentnih diskurzov. Učenje na podlagi dediščine poteka večidel na polju etičnega. Prispevek opozarja na ključni pomen sobivanja in odločilno vlogo Drugega, ki vodi v osrčje etičnega.

Ključne besede: učenje, humanizem, muzej, dediščina

Learning, the immortal soul of humanism

Abstract

This paper presents a method of object-based learning for older adults in museums. The author bases her presentation on the issue of the inexhaustible thirst for knowledge that characterizes the older audience. The one-sided view of modern society on the totality of knowledge and the role of science is highlighted. The convivial and hermeneutic knowledge encoded in cultural heritage objects, landscapes and narratives is presented. From the point of view of human transcendence, the role of learning about the past is also presented, which enables learning about oneself through a semiotic chain of meaning. The consideration of one's own life roles and tasks in the light of the past stimulates the perception of the wider meaning of humanity. It encourages self-reflection and, indirectly, contact with one's own existential meaning. Learning is a natural response to one's psycho-physical and spiritual needs. It is at the heart of the processes of humanization that make coexistence meaningful and orient society towards humanism. Learning

in museums is a by-product of the interpretation of museum collections. It is inclusive in nature, and the methods of object-based and experience-based learning used allow for the creation of divergent discourses. Heritage-based learning takes place largely in the field of the ethical. The paper draws attention to the crucial importance of coexistence and the decisive role of the Other, which leads to the heart of the ethical.

Keywords: learning, humanism, museum, heritage

1 Uvod

Pisati o učenju, humanizmu in etiki je velik izziv, vendar velja poskusiti. Potrebna pa je dobršna mera poguma in znanja. Poguma so me učili moji »sošolci«, člani skupin za tretje življenjsko obdobje, ki se z velikim navdušenjem učijo o preteklosti s pomočjo muzejskih predmetov. Bolje rečeno, poguma se učimo, kajti med njimi, izkušenimi in izkušanimi, sem tudi jaz učenka in sošolka. Moje teoretično in strokovno znanje pa je popotnica na poti skupnega učenja.

Teoretična znanja ne opogumljajo, so pa nepogrešljivi temelj znanstvenih vredenj, ki se v sodobni družbi vse bolj oddaljujejo od človeka. Kot arheologinja sem imela srečo, da me je nadaljnji, interdisciplinarni študij muzeologije na zagrebški univerzi usmeril v humanistične vrednote. Toda šele v pristnem stiku s starejšo muzejsko javnostjo sem začela zares razmišljati o učenju, posebej še o pomenu vseživljenjskega učenja. Posebej me je vznemirjalo, zakaj vlada v skupinah starejših tolikšna žeja po znanju, ko pa vendarle minljivost življenja čedalje bolj prežema zavest bivanjskosti. Ob skupnem učenju o preteklosti, zasnovanem na arheoloških znanjih in izkustvenih, življenjskih spoznanjih, so rastla moja najdragocenejša spoznanja. Razkrila se mi je ključna, osmišljevalna vloga učenja. Spoznala sem, da je znanje vrednota samo po sebi. To me je vzpodbudilo k interdisciplinarnemu raziskovanju družbenega pomena dediščinskega učenja, ki združuje mnogotera humanistična znanja. Nastalo je razmišljanje, ki bi ga rada podelila z vami.

2 Nič ni bolj božanskega kot izobraževanje. Samo z izobrazbo človek zares postane človek. (Platon)

Prispevek temelji na predpostavki, da je učenje vrednota že samo po sebi, vendar pa dobi humanistični značaj šele, ko je proces učenja odprt na vse strani, je recipročen in vključuje družbeno-socialne cilje¹ (Hooper-Greenhill, 2007; Ep-

1 V muzejih uporabljamo delitev na družbene in socialne cilje. Družbeni cilji so usmerjeni na povezovanje družbe in procese demokratizacije, socialni cilji pa omogočajo udeležencem, da s svojim znanjem in z dejavnostmi izboljšajo svoj položaj v skupnosti.

štejn, 2012, str. 10). Humanističnim ciljem lahko sledimo z učenjem, ki odkriva ontološke vsebine in je antropičnega značaja. To pomeni, da vključuje samospoznavanje in vzpodbuja razmišljanje o samem sebi. Učenje s pomočjo dediščine je zelo specifično, zaradi vključujočnosti ima tudi terapevtske učinke (Silverman, 2002; Simon, 2010; van Mensch in Meijer-van Mensch, 2011). Dediščina je družbena vrednota in v svojem bistvu področje etičnega (Howard, 2003; Harrison, 2013; Perko 2023a; Pirkovič, 2023; Rovšnik, 2020). Druga predpostavka se zato glasi, da so procesi humanističnega učenja usmerjeni k spoznavanju Drugega, ki je po judovsko-francoskem filozofu Emmanuelu Levinasu primarno etično načelo človekovanja (Levinas, 1998).

Utemeljimo najprej osnovne pojme: učenje, znanje in humanizem, ki so v okviru družbenih potreb postmodernizma dobili nove vsebine. Z izrazom postmodernizem običajno v sodobnih kulturnih, razvojno-ekonomskih in družbeno političnih diskurzih označujemo širše razumljene kulturne ter intelektualne pojave skupaj s specifičnim načinom življenja poznega 20. in zgodnjega 21. stoletja. Besedo »postmodernizem« je leta 1979 uporabil Jean-François Lyotard, poenostavljeno rečeno, gre za nadaljevanje dobe moderne, vendar na spremenjen in drugačen način (Lyotard, 2002). Prav zaradi tega je sociolog in filozof Zygmunt Bauman predlagal rabo izraza »tekoča moderna« (Bauman, 2002). Poimenovanje je prisposoda nestalnosti sodobne družbe, njene mobilnosti in naglih sprememb, ki se odražajo v odnosih, identitetah ter globalnem ekonomskem okolju. Za postmoderno družbo pa je značilen na splošno tudi zelo ozek, tehnicistično pozitivističen pogled na znanje.²

Splošnega strinjanja glede definicije znanja skorajda ni.³ Nesoglasja izhajajo iz različne opredelitve znanja z ozirom na cilj in glede na rabljene metode za doseg zadane cilja.⁴ Na splošno velja za »objektivno in pravo« le znanje, pridobljeno z znanstvenimi metodami v procesih kvantitativnih, empiričnih raziskav. Ključnega pomena so tudi veljavne paradigme ali splošno sprejeti dogovori o veljavnih, znanstveno dognanih »resnicah«. Precenjevanje sodobnih znanosti je razvidno na več nivojih. Neomejeno zaupanje sodobne družbe znanosti je navsezadnje očitno tudi iz ekonomsko politične moči naravoslovno-tehniških in družbenih ved. Znanje s tega področja se večidel nekritično enači že tudi s celoto človeškega znanja (Patočka, 2021, 2023).

2 Večina definicij se omejuje na t. i. proposicijsko znanje, ki velja za najbolj paradigmatično vrsto znanja in nastaja kot raziskovanje odgovorov na vprašanja kaj, kje, kdaj, zakaj.

3 Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje znanje kot »celoto podatkov, ki si jih kdo vtisne v zavest z učenjem, študijem«, in tudi kot »celoto znanih, ugotovljenih podatkov o stvarnosti« (SSKJ, geslo Znanje).

4 Glej npr. prispevek Damijana Štefanca, Pojmovanje znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi, *Sodobna pedagogika*, 62/128, št. 1, mar. 2011, str. 100–140.

Češki filozof Jan Patočka je že pred desetletji opozarjal na nevarnost, da »bomo nakopičili ogromno količino védenja, ne da bi pri tem izvedeli, ali in v kolikšni meri je resnično enotno in kakšen je njegov dejanski pomen« (Patočka, 2023, str. 193). Le nekaj desetletij pozneje lahko potrdimo upravičenost njegovih strahov. Tehnicistična, empirično pridobljena znanja so postala neobvladljivo razdrobljena, njihovega pomena ne poznamo, celota védenj ostaja tesnobo vzbujajoča neznanka.⁵

Vprašanje védenja ali znanja je vznemirjalo že antične mislece.⁶ Sokrat je razlikoval med različnimi vrstami znanja in jih označil kot epistêmê, téchnê, phrónêsis in mêtis. Epistêmê je razlagal kot znanstveno pridobljena znanja in spoznanja. Téchnê, kot nakazuje iz grščine prevzeta sodobna beseda, so bila tehnična znanja in praktične izkušnje, kamor je v antiki sodila tudi umetnost. Téchnê lahko razumemo kot instrumentalno organizirano vrsto praktičnega in teoretičnega védenja (Parry, 2014). Epistêmê in téchnê sta medsebojno povezani, kažeta pa tudi temeljne razlike. Téchnê je temeljila na logični dedukciji, bila je organizirano in univerzalno znanje, kar velja tudi za sodobno znanost. Phrónêsis je védnost ali sposobnost moralne presoje, ki se pridobi z razumevanjem samega sebe. Podobno razlaga phrónêsis tudi Aristotel v Nikomahovi etiki.⁷ Razlaga jo kot intelektualno vrlino, ki omogoča pametno odločanje v zadevah, ki zadevajo življenjske dobrine. Phrónêsis lahko razumemo tudi kot življenjsko modrost. Mêtis, ki nosi ime po mitični izjemno bistri in prevêjani prvi Zevsovi soprogi, je znanje, povezano z ženskim principom. Že ime namiguje na zvitost in strateško inteligenco, ki povezuje praktične veščine z življenjsko modrostjo. Je sposobnost odzivanja na nenehno se spreminjajoče okolje. V grški filozofiji, zlasti v delih Platona in Aristotela, se mêtis razlikuje od drugih oblik znanja. V nasprotju z epistêmê in téchnê, ki ju je mogoče kodificirati in sistematično posredovati, je mêtis kontekstualno znanje, zakoreninjeno v praktičnih izkušnjah.⁸

Zelo poenostavljeno, in izključno za potrebe pričujočega prispevka, je sodobno tehnicistično, empirično pridobljeno znanje mogoče prepoznati predvsem v antičnih epistêmê in téchnê, phrónêsis in mêtis pa sta pristala na obrobju sodobnega védenja. Heritologija, sodobna interdisciplinarna veda o dediščini in njeni družbeni vlogi, razkriva v svojih raziskavah mnogovrstno naravo človeškega znanja, zaobjetega in zakodiranega v snovni in nesnovni dediščini (Appadurai, 2013). Po antropozofu Ivanu Ilichu imenujemo ta največkrat neopazna, pa vendar vseobsežna in vseprisotna človeška védenja konvivalna znanja. Kot pove samo ime, gre za znanja,

5 V neobvladljivosti celote znanj tiči tudi upravičeni strah pred umetno inteligenco.

6 Platon v Teajtetu obravnava številne Sokratove teorije o znanju, podrobno G. Kocijančič, Platon, Zbrana dela, Celje, Mohorjeva družba, 2004, str. 221–282.

7 Aristotel v Nikomahovi etiki (VI. knjiga) opisuje intelektualne vrline, fronesis enači s preudarnostjo in sofijo ali modrostjo.

8 Obsežno Detienne in Vernant (1991), glej tudi Parry (2014).

podedovana in pridobljena z življenjskimi izkušnjami, ki največkrat niso stvar razuma in logike, temveč intuicije. Pogosto so neločljivo povezana z dediščinskimi vrednotami in modrostmi (Perko, 2014, str. 324 in tam navedeni viri).

Konvivalna znanja so specifična védenja, ki so nastajala in se prenašala skozi dolgo dobo učlovečenja in človekovanja v naravnem in družbenem okolju.⁹ Poražala so se v dolgotrajnih in raznovrstnih procesih »udomačevanja« narave in oblikovanja družbe. Večidel gre za oblike izkustvenih in intuitivnih kolektivnih védenj, modrosti, pa tudi veščin, usvojenih z načinom življenja, ki ga določa življenjsko okolje. Posredovana so prek tradicije in kulturnih habitusov ter spominskih sklopov. V dediščini so usnovljena na specifičen način, inherentna so širokemu spektru kulturnih in verskih pojavov ter izrazov. V jedru predstavljajo tradicijo, tisto rdečo nit življenjskega veriženja, ki nas po Hansu-Georgu Gadamerju navezuje na preteklost in jo napravi razumljivo (Gadamer, 2009). Konvivalna védenja predstavljajo neizmerljivo bogat vir divergentnega diskurza, ki se po Mihailu Epštejnu razpira navzven, gradi in razširja med dediščinskim doživljajskim, vključujočim in dialoškim učenjem (Epštejn, 2012, str. 19).

Konvivalna znanja so sad kontinuiranega prizadevanja človeške vrste za preživetje in ohranjanje skupnostnega življenja, »upravljanega in nadzorovanega« z duhovnimi in verskimi nauki ter zakoni. So izraz kolektivnega razuma in kulturnega spomina, ki je po Janu Assmannu »tradicija v nas, besedila, podobe in obredi, ki so se utrjevali skozi generacije, stoletja, v nekaterih primerih celo tisočletja ponavljanja in ki oblikujejo našo zavest o času in zgodovini, naš pogled nase in na svet« (Assmann, 2006, str. 70).

Konvivalna znanja so časovno in prostorsko specifična. Odražajo se v materialih, oblikah in načinih uporabe predmetov, v oblačilni in bivanjski kulturi, v vsakodnevnih opravilih, lovu in grobnih pridatkih. Pojavno predmetni svet je bil vse do industrijske dobe simbolno metaforičen odraz mnogovrstnih izkustvenih in duhovnih védenj ter zapovedanih odnosov, ki so omogočali obstoj skupnosti in preživetje skupnosti podrejenih posameznikov (Appadurai, 2013). Duhovna znanja so nastajala v simbolnem dialogu s preteklimi in prihajajočimi rodovi. Odražala so generacijska spoznanja in védenja, vrednote in verovanja. Niso bila stvar samo razumske odločitve posameznika, temveč prvenstveno stvar skupnosti in presežnega, kolektivnega razuma.

Sodobnemu človeku se zdi samoumevno, da znanost, ki je po svoji naravi univerzalna, pozna odgovore na vsa vprašanja in odkriva resnico. Karl Jaspers pojasnjuje, da se znanost omejuje »na razum obvezujočo, obče veljavno pravilnost«. Resnica, ki je obsežnejša, naj bi se po njegovem kazala predvsem umu

9 Izraz učlovečenje je rabljen v smislu razvojne antropologije od dobe pojava človeka in najzgodnejših, kame-
nodobnih kultur do stalne poselitve v mlajši kameni dobi ali neolitiku. Človekovanje je pojem, ki zaobsega
specifični način človekovega bivanja v svetu, ki se odraža v oblikovanju kulture in nastanku civilizacij.

filozofiranja. Filozofijo pa je opredelil kot vir tiste resnice, h kateri znanstveno védenje nima dostopa (Jaspers, 1999, str. 19).

Jan Patočka je filozofska spoznanja opredelil kot hermenevtska znanja, vane je uvrstil tudi druga duhovna védenja kot skupno dediščino svetnih in verskih spoznanj, ki težijo k spoznanju celote. Hermenevtska znanja so vraščena v konvivalna védenja, ni jih mogoče jasno razlikovati ali ločevati, hkrati pa se tudi razlikujejo. Večidel so zapisana in kodificirana, prenašana z učenjem, toda hkrati tudi sporočana z obredjem, narativo in upodobitvami. To velja tako za filozofske kot religijske vsebine, ki se prepletajo in odražajo v vseh oblikah človekove komunikacije z bivanjskim svetom. Obležena so materialno, formalno in vsebinsko v umetniškem ustvarjanju, oblikovanju, npr. v pokrajini. Hermenevtska znanja so po svoji naravi holistična, težijo k prikazovanju celote: vključujejo epistemološka in ontološka znanja, so transcendenčna in ključnega pomena za osmislitev človekovanja. Vključujejo tudi arhetipsko obarvane prvine, posebej pri temah o življenju, minljivosti in smrti. Posredovana so tudi v sklopih zakodiranih kulturnih sporočil, npr. v mitih, pripovednem blagu in obrednih formulah, ter so terapevtskega značaja na kolektivni in individualni ravni (Škodlar in Ciglencečki, 2021).

Humanizem je kot samorefleksivna misel nastal v antiki in se ponovno rodil v času renesanse (Škamperle, 1999). Oblikoval se je s postavitvijo »velikih« vprašanj o človeku, o njegovih vrlinah in načinih bivanja, o smislu obstoja, o izvoru in ciljni naravnosti (Škamperle, 2021, str. 426). To so tudi danes osrednja vprašanja sodobne družbe, ki s stopnjo človekove odtujenosti le še pridobivajo na svoji teži. V sodobnem mnogoplastnem, kompleksnem, toda na drugi strani tudi atomiziranem svetu človek najbolj trpi za akutno izgubo življenjskega smisla. Humanizem, ki temelji na samospoznavanju, lahko najbolje opredelimo kot vrnitev k človeku in kot pot iskanja resnice o sebi. Kot pravi I. Škamperle, je to pot, »ki vedno ostaja nedokončana in je ni mogoče zarisati na nobenem zemljevidu. Je pot, na kateri se ni mogoče ustaviti in ki je ni mogoče zapisati« (Škamperle, 2021, str. 428).

Humanizem sloni na bistveni človekovi lastnosti, ki jo je pionir filozofske antropologije, Max Scheler, osvetlil z naslednjimi besedami: »Edino človek (...) se kot živo bitje lahko povzpne nad samega sebe in si iz centra, ki je hkrati onstran prostorsko-časovnega sveta, naredi vse za predmet svojega spoznanja, med drugim tudi samega sebe. Kot duhovno bitje je človek torej tisti, ki presega samega sebe kot živo bitje in svet« (Scheler, 1998, str. 42; Škamperle, 2021, str. 427). Presežnostna pa je tudi narava znanja, ki presega meje individualnega prostora in časa. Schelerjeva trditev o človekovi sposobnosti, da se povzpne »onstran prostorsko-časovnega sveta, naredi vse za predmet svojega spoznanja, med drugim tudi samega sebe«, je ključna za razumevanje presežnostnostnih procesov učenja in narave znanja. Ponuja pa tudi uvid, kako ključnega pomena je za obstoj človeštva učenje o preteklosti.

Preteklost preživi kot predmet, krajina ali narativa (Perace, 2003, str. 27). Učenje o preteklosti pa temelji na psihološkem pojavu t. i. zrcaljenja, pogojenega s človekovo zmožnostjo, »da se povzpne nad samega sebe in si naredi za predmet svojega spoznanja tudi samega sebe« (Scheler, 1998, str. 42). Heritološko gledano gre za pojav semiotičnega veriženja pomenov, ki omogoča, da se vsebine prenašajo in se s časovne distance osvetli podoba lastnega položaja v družbi.¹⁰ Z uztjem lastnega, bitnega časa in družbenega okolja pa se učimo tudi o sebi.

Učenje širi posameznikovo obzorje v sfere preteklega in prihodnjega, omogoča oceniti lastni položaj v toku časa in ga skozi spremembe motriti v prostoru lastne biti. Uziranje časovno oddaljenih kultur vzpodbuja h kritičnemu razmisleku o sodobju. Učenje o preteklosti usmerja pogled na lastne družbene vloge in omogoča, da jih s časovne distance bolje razumemo. Olajšuje premagovanje egocentrizma, sproža samorefleksijo in vodi v samozavedanje. Jernej Šček prepoznava samozavedanje, notranji dialog in tišino kot izvire človekovega mišljenja, posebno vrsto energije, ki se sprošča v družbenost.¹¹

Motrenje lastnih življenjskih vlog in nalog v luči preteklosti vzpodbuja dojetje širšega, razumu težko zapopadljivega in izmuzljivega smisla človekovanja. Vzpodbuja samorefleksijo in posredno tudi stik z lastnim bivanjskim smislom (Škodlar in Ciglencečki, 2021). Sklenemo lahko, da je učenje naravni odziv na človekove psihofizične in duhovne potrebe, da predstavlja jedro procesov človekovanja, ki osmišljajo sobivanje in družbo usmerjajo v humanizem.

3 Ves svet je moja šola in vse človeštvo je moj učitelj. (George Whitman)

Opredmeteno ali dediščinsko učenje se je razvilo in je najbolj v rabi v muzejih (Rovšnik, 2020, in tam objavljeni prispevki). Poteka v sklopu širokega spektra muzejske komunikacije z javnostjo, največkrat v okviru razstav. Sodobni muzej je prepoznaven predvsem po aktivnem vključevanju javnosti (van Mensch in Meijer-van Mensch 2011). Muzej mora poleg zbirk dobro poznati svojo javnost ter spremljati družbene potrebe in navade lokalnega okolja (Šola, 2011). Muzejsko učenje je zasnovano na podlagi zbirk, vsebina učenja pa ni omejena na znanstvene discipline, ki jim zbirke pripadajo, npr. arheologijo, zgodovino, etnologijo. Vključuje interdisciplinarna znanja in alternativne poglede ter znanja in izkušnje svoje javnosti (Hooper Greenhill, 2007).

10 Metafora omogoča spremembe pomena na podlagi očitne povezave z neko sorodno vsebino; pri metonimiji pa gre za prenos pomena, ki poteka s pomočjo logične povezave med predmeti, ki jih označujejo te besede.

11 Citat je vzet iz intervjuja z italijansko filozofinjo Simono Forti, ki ga je za Sobotno prilogo Dela pripravil Jernej Šček (Oblast ni zlobna, postane pa nevarna, ko se zdviga v nadvlado, intervju, Sobotna priloga Dela, 25. januar 2025, str. 10–13).

Učenje nastaja kot stranski produkt interpretacije muzejskega gradiva in dediščinskih vsebin, izbranih v sodelovanju z javnostjo in oblikovanih, upoštevajoč njeno identitetno obarvanost (Pearce, 2003; Hooper Greenhill, 2007, str. 242). Strokovnjak ima vlogo svetovalca, nekakšnega *primus inter pares* ali prvega med enakimi. Prvega, ker skrbi za vzpostavitev modela opredmetenega učenja, ki se osredotoča na izkustvo, doživetje in dialoško izmenjavo mnenj. Skrbi za aktualne znanstvene podatke, ki jih s pomočjo skupine »pretvarja« v zgodbe, v katerih se prepletajo spomini ter izmenjavajo izkušnje in znanja. Opredmeteno učenje odpira veliko zakladnico konvivalnih védenj, ki se ob znanstveno pridobljenih znanjih povezujejo v celoto humanističnih vrednot. Interpretacija s hermenevtsko zanko, ki se od interpretirane teme vedno znova obrača k interpretatorju, upira pogled v nas same in vzpodbuja kritično opazovanje lastne dobe (Gadamer, 2009; Perko, 2023b; Pirkovič, 2023).

Hermenevtika se odpoveduje eni sami, nespremenljivi resnici (Klun, 2014, str. 107–108). To pripomore k skupnemu uvidu, da preteklosti ni mogoče zanesljivo spoznati. Z zanesljivimi znanstvenimi podatki se tej podobi približamo, navkljub temu pa ostaja zgolj ena od možnih podob nespoznave resničnosti. Nemoč spriči z znanstvenimi dokazi podprte, pogosto »institucionalizirane resnice« in odprt dialog o alternativnih pogledih razpirata prostor za spoštovanje drugega. Hermenevtika kaže na potrebo dialoga in pomen kolektivnega spomina ter odstira družbeno ideološke vplive na splošno podobo znanja.

Metoda opredmetenega, izkustvenega učenja omogoča vzpostavitev divergentnih diskurzov, ki po Mihailu Epštejnu predstavljajo množstvo različnosti »in razpletajo vozlišča pojmov ter puščajo proste niti, ki vodijo v neznano« (Epštejn, 2012, str. 19). Divergentnost omogoča na eni strani večsmerne, recipročne poti učenja, ki omogočajo, da javnost s svojim znanjem povečuje muzejska znanja in dokumentacijo. Na drugi strani pa se večajo zakladnice skupnih in osebnih znanj, ki hranijo in ohranjajo kolektivni spomin. Recipročne poti učenja so pomemben dejavnik zmanjševanja avtoritativnega dediščinskega diskurza, ki ustanovam in strokovnjakom daje odločilno vlogo pri odločanju o dediščini (Smith, 2006; Watterton in Watson, 2015, str. 29). Divergentni diskurz zmanjšuje ali celo izključuje kontrolo in v procesih muzejskega učenja večja stopnjo demokratičnosti (Epštejn, 2012, str. 19).

Načelo dialoškosti in komunikacije je odločilno tudi pri osvetljevanju »tiste resnice, ki zadeva bit in vse tisto, kar je iznad vsake biti« (Jaspers, 1999, str. 11). Govorimo torej o resnici, ki po K. Jaspersu »ne more biti nikjer zapisana in se zaiskri le skozi mišljenje v ugodnem trenutku komunikacije« (Jaspers, 1999, str. 11). Morda prav te nevidne iskre vnemajo v udeležencih voljo za skupno učenje in odkrivanje novega tudi v življenjski dobi, ko prežame človekovo bit zavest minljivosti. V tretji življenjski dobi, ko se človek zave svoje končnosti in soodvisnosti

od sočloveka, pa se odnos do Drugega zlije tudi z osrednjim vprašanjem življenjskega smisla (Frankl, 2020).

Učenje na podlagi dediščine, ki je družbena vrednota, poteka večidel na polju etičnega (Sandell, 2011). Zrenje v preteklost pomeni simbolno uziranje drugih, prepoznavanje drugačnega in Drugega. Na presodni pomen človekovega odnosa do Drugega je pokazal Emmanuel Levinas. Središče Levinasove etike ni lastni »jaz«, temveč je drugi. »Ta drugi je moj bližnji in ... me določa v jedru moje subjektivnosti« (Klun, 2014, str. 162). Drugi je človekova primarna naloga in vnaprejšnja etična odgovornost (Levinas, 1998). Zagotavljanje spoštovanja do Drugega je srž vsega človeškega in torišče procesov demokratizacije. Vsak odmik, čemur smo v dobršni meri priča v sodobnosti, pomeni nevaren pomik na polje totalitarizma in usoden odmik od humanizma (Desmet, 2023).

Dediščina je družbena vrednota. Odraža se v bolj povezanem, osveščenem in duhovno bogatejšem življenju posameznika ter skupnosti (Pirkovič, 2023). Dediščinsko učenje opozarja na ključni pomen sobivanja in odločilno vlogo Drugega, ki vodi v osrčje etičnega. In nas neopazno potiska v območje dobrega, lepega in pravičnega, k osmišljevanju človekovega delovanja.

4 Zaključek

Učenje je ena najbolj značilnih, bivanjskih potreb človeka, ki jo že od samega začetka terjata naravno okolje in boj za preživetje. Znanje je skupnostno in presežnostno. Omogoča obstoj skupnosti in vzpodbuja posameznikov intelektualni razvoj. Znanje ni nekaj, kar bi pripadalo enemu samemu človeku, je stvar človeštva, skupnosti preteklih, sodobnih in prihodnjih rodov. Je bistvo kulture in civilizacijskega duha ter je sad dialošкости in komunikacije. Znanje ima skrit, z osebnega vidika težko spoznaven smisel. Podobno velja tudi za učenje, ki ni nikdar enotiren ali celo individualen proces. Osmišljajoče, v prihodnost naravnano učenje je vključujoče in skupnostno. Bogati in plemeniti se na skupnih izkušnjah, znanjih in védenjih. V skupnosti se porajajo nova spoznanja in se sprožajo ciklični procesi med družbami preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Karl Jaspers opozarja, da »prihodnost ne prihaja po vzorčni nujnosti, kot dogajanje bivajočega, ampak po tem, kar se zdaj stori in živi iz svobode« (Jaspers, 1999, str. 32).

Učenje v skupini, ki je vzpostavila etične temelje na odnosu do Drugega, presega objektivnost znanstvenih raziskav in njihovih znanj. Emmanuel Levinas je pokazal, da »se subjektivnost osnuje v odnosu, ko sprejme, da je odgovorna za drugega«. Poenostavljeno rečeno, se proces ponotranjenja, subjektiviranja naučenega, tj. osvojenega znanja zgodi prek etičnih mehanizmov, vzpostavljenih v učni skupini.

Naj zaključimo s spoznanjem, da konvivalna in hermenevtska ali tudi dediščinska znanja postajajo spričo postmodernističnega relativizma in etičnega utilitarizma ključna za ohranitev civilizacijskih ter humanističnih norm. Lepo, dobro in resnično ostajajo temelji spoznavanja sveta in samega sebe.

Literatura

- Appadurai, A. (2013). *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge University Press.
- Aristoteles (1964). *Nikomahova etika*. Cankarjeva založba.
- Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization*. Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Založba /*cf.
- Desmet, M. (2023). *Psihologija totalitarizma*. Sanje.
- Detienne, M. in Vernant, J.-P. (1991). *Cunning Intelligence in Greek Culture and Society*. University of Chicago Press.
- Epštein, M. (2012). *Znak_vrzeli. O prihodnosti humanističnih ved*. Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Frankl, V. E. (2020). *Človekovo iskanje najvišjega smisla*. Celjska Mohorjeva družba.
- Gadamer, H.-G. (2009). Tekst in interpretacija. *Phainomena*, 18(70/71), 183–211.
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical Approaches*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Howard, P. (2003). *Heritage: management, interpretation, identity*. Continuum.
- Jaspers, K. (1999). *O pogojih in možnostih novega humanizma*. KUD Apokalipsa.
- Klun, B. (2014). *Onkraj biti. Biblični odmevi v postmoderni misli*. KUD Logos.
- Kocijančič, G. (2004). *Platon, Zbrana dela*. Mohorjeva družba.
- Levinas, E. (1998). *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Družina.
- Liotard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje*. Analecta.
- Parry, R. (2014). Episteme and Techne. V N. Zalta in U. Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition). Metaphysics Research Lab, Philosophy Department Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/episteme-techne/>
- Patočka, J. (2021). *Krivoverski eseji o filozofiji zgodovine*. KUD Apokalipsa.
- Patočka, J. (2023). *Večnost in zgodovinskost. Nadcivilizacija in njen notranji konflikt*. KUD Apokalipsa.
- Pearce, S. (2003). Objects of Meaning; or narrating past. V S. Pearce (ur.), *Interpreting Objects and Collections* (str. 19–29). Routledge.

- Perko, V. (2014). *Muzeologija in arheologija za javnost. Muzej Krasa*. Kinetik, zavod za razvijanje vizualne kulture.
- Perko, V. (2023a). Arheologija za javnost, muzeji in odnos do človeških telesnih ostankov. *Arheo. Glasilo Slovenskega arheološkega društva*, 40, 89–100.
- Perko, V. (2023b). Interpretacija kulturne dediščine s pomočjo mitov in pravljic. Sodobni pogledi na literarno prevajanje. *Ars & Humanitas*, 17(1), 215–228.
- Pirkovič, J. (2023). Model interpretacije dediščine, prilagojen soudeležbi javnosti. *Ars & Humanitas*, 16, 271–270.
- Rovšnik, B. (ur.). (2020). *Dostopnost dediščine starejšim odraslim. Priročnik za dobro prakso*. Skupnost muzejev Slovenije.
- Sandell, R. (2011). On ethics, activism and human rights. V J. Marstine.(ur.), *The Routledge Companion to Museum Ethics* (str. 129–145). Routledge.
- Scheler, M. (1998). *Položaj človeka v kozmosu*. Nova revija.
- Silverman, L. H. (2002). The therapeutic potential of museums as pathways to inclusion. V R. Sandell (ur.), *Museums, Society, Inequality* (str. 69–83). Routledge.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). (2014). *Geslo: Znanje*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=znanje>
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Šček, J. (2025). Oblast ni zlobna, postane pa nevarna, ko se zdvija v nadvlado. Intervju s Simono Forti. *Delo, Sobotna priloga*, 25. januar (str. 10–13).
- Škamperle, I. (1999). *Magična renesansa*. Študentska založba Univerze v Ljubljani.
- Škamperle, I. (2021). Prihodnost humanistike in pojem humanologije v delu Mihaila Epštejna. V *O poslanstvu humanistike in družboslovja: ob stoletnici Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani* (str. 425–433). Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/274/408/6299-1>
- Škodlar, B. in Ciglencečki, J. (2021). *Meandri duše. Antična filozofija in psihoterapija*. KUD Logos.
- Šola, T. (2011). *Prema totalnom muzeju*. Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu. Nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 62/128(1), 100–140.
- Van Mensch, P. in Meijer-van Mensch, L. (2011). *New Trends in Museology*. Muzej novejšje zgodovine Celje.
- Waterton, E. in Watson, S. (2015). Heritage as a Focus of Research: Past, Present and New Directions. V E. Waterton in S. Watson (ur.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research Paperback* (str. 1–14). Palgrave, Macmillan.

Starosti prijazna univerza v Sloveniji

Lučka Lorber

Povzetek

Starosti prijazne univerze so dolgoročna vizija v trajnostni razvoj usmerjenih sodobnih družb. Omogočile naj bi enakopravno vključevanje starejših v učne in raziskovalne dejavnosti univerz, na formalni, neformalni in priložnostni ravni. V času slovenskega predsedovanja Svetu EU je Slovenija jasno opredelila vprašanje vključevanja in odpiranja evropskega visokošolskega prostora pri reševanju gospodarske in socialne krize, zlasti pri odpravljanju posledic demografskih sprememb in pandemije ter zagotavljanju trajnostnega razvoja. Vključenost vseh generacij, tudi starejšega prebivalstva 55+, v vse oblike visokošolskega izobraževanja v okviru odprtega, formalnega vseživljenjskega učenja, je ključno za doseganje ciljev pametnega staranja.

Evropska zveza univerz (European University Association, EUA) v dokumentu o viziji »Univerze brez zidov«, ki ga je objavila leta 2021 govori, da je naša evolucija v družbe znanja postavila univerze v epicenter človeške ustvarjalnosti in učenja, ki je temeljnega pomena za preživetje in družbeni uspeh. Univerze s tem prevzemajo odgovornost za družbeni in trajnostni razvoj, ki bi naj vsem zagotovil kakovost življenja. Namen uvajanja sistema vseživljenjskega visokošolskega učenja, ki bo odprt, prilagojen posameznikovim potrebam in interesom, je zagotavljanje pridobivanja kompetenc znanja z namenom prilagajanja potrebam trga dela in kakovosti življenja v starajoči družbi.

Ključne besede: univerza, aktivno staranje, dolgoživa družba

An age-friendly university in Slovenia

Abstract

Age-friendly universities are a long-term vision of modern societies oriented towards sustainable development. They should enable the equal participation of older people in the teaching and research activities of universities at formal, informal and occasional levels. During the Slovenian Presidency of the Council of the European Union, Slovenia clearly identified the issue of the integration and opening up of the European Higher Education Area as a means of overcoming the economic and social crisis the region is facing, in particular the consequences of demographic change and the pandemic, and of ensuring sustainable development. The involvement of all generations, including the

older population aged 55+, in all forms of higher education in the context of open, formal lifelong learning is key to achieving the objectives of smart ageing.

The European University Association (EUA), in its vision document "Universities without Walls", published in 2021, argues that our evolution towards knowledge societies has placed universities at the centre of human creativity and learning, which is fundamental for survival and societal success. As such, universities have a responsibility for social and sustainable development that should ensure a quality of life for all. The aim of establishing a lifelong higher education system that is open and responsive to individual needs and interests is to ensure the acquisition of knowledge competences in order to adapt to the needs of the labour market and ensure the quality of life in an ageing society.

Keywords: university, active ageing, long-lived society

1 Uvod

Prehod iz dela v upokojitev ostaja sivo polje za izobraževalne iniciative, kljub pomembnosti te faze, ki je odločilna za kasnejšo življenjsko pot starejših. Demografski izziv, s katerim se srečuje evropska družba, je treba obravnavati s politikami, ki vključujejo spremembo paradigme, s katero bodo starejši postali vidni, v ospredju pa ne bo več oskrba, temveč opolnomočenje starejših in opustitev negativnih stereotipov o njih.

Sedanji demografski izziv zahteva, da odpravimo ovire in izkoristimo priložnosti, povezane s staranjem prebivalstva. Sem sodi tudi srebrna ekonomija.¹ Tržni delež proizvodov in uslug, namenjenim starejšim, je najhitreje rastoči del trga in s tem generator novo ustvarjene dodane vrednosti. Srebrno ekonomijo je mogoče opredeliti kot ekonomske možnosti in priložnosti, ki izhajajo iz javnih in potrošniških izdatkov in so povezane s staranjem prebivalstva in s specifičnimi potrebami ljudi, starejših od 50 let. Koncept srebrne ekonomije zajema področja, povezana z vseživljenjskim in medgeneracijskim učenjem, izobraževanjem, raziskovanjem in inovacijami, institucionalnimi spremembami, karierno in delovno aktivnostjo po upokojitvi in dejavnim vključevanjem v družbo. Izdelki in storitve za potrebe starejših lahko močno vplivajo na razvoj obstoječih in nastajajočih trgov in dejavnosti, kot so zdravstvo (vključno z medicinskimi pripomočki in e-zdravjem, farmacevtskimi in kozmetičnimi izdelki), storitvena robotika, varnost, pametni domovi (ki omogočajo neodvisno bivanje), moda, turizem, wellness,

1 Izraz srebrna ekonomija je nastal ob opazovanju japonskega gospodarstva, v katerem je zaradi naraščanja števila starejših potrošnikov prišlo do oblikovanja novih dejavnosti in tržnih niš.

kultura, zabava, mobilnost (javni, osebni prevoz), bančništvo.² Koncept srebrne ekonomije je skladen z idejo o družbenem razvoju, katere temelj je povezanost gospodarske rasti s socialnim napredkom na vseh življenjskih področjih, kar spodbuja starostnike k lastni odgovornosti za blaginjo in socialno varnost (Hadner in Lorber, 2022). Priložnost starejših je, da se aktivno vključijo v medgeneracijsko sodelovanje na osnovi svojih spoznanj in znanj z načrtovalci in ustvarjalci razvoja novih proizvodov in storitev za starejše v vseh segmentih družbe.

Evropski ekonomsko-socialni odbor v strategiji za starejše poziva k javno-za-sebnim partnerstvom kot dopolnilni formuli za izkoriščanje potenciala aktivnega sodelovanja starejših na področjih, kot so kultura, izobraževanje, šport in turizem. V Evropski platformi starejših na splošno ugotavljajo, da ni sistematičnega pristopa in podpore v smislu financ, logistike, komunikacije ali krepitve zmogljivosti. Hkrati ugotavljajo, da ostajajo nedostopne možnosti učenja za številne starejše osebe, še posebej to velja za skupine, ki se soočajo z dodatnimi ovirami: starejši invalidi, starejši na podeželju in starejše osebe z imigrantskim ozadjem. Starejše osebe z nižjo izobrazbo se soočajo tudi z ovirami za dostop do vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

Vključenost vseh generacij, tudi starejšega prebivalstva 55+, v vse oblike visokošolskega izobraževanja v okviru odprtega, formalnega vseživljenjskega učenja, je ključno za doseganje ciljev pametnega staranja. Zato so starosti prijazne univerze dolgoročna vizija v trajnostni razvoj usmerjenih sodobnih družb. Omogočile naj bi enakopravno vključevanje starejših v učne in raziskovalne dejavnosti univerz, tako na formalni, neformalni in priložnostni ravni.

Vsebina članka temelji na družbeni analizi obstoječih virov in na strokovnem delu avtorice prispevka. Pri predstavitvi problematike starosti prijazne univerze smo analizirali ključne dokumente mednarodnih institucij, kot so Evropski visokošolski prostor (European Higher Education Area, EHEA), Evropska zveza univerz (EUA), Evropska komisija (EC) in Svetovna zdravstvena organizacija (WHO). Opravljen je bil kritičen pregled literature, sekundarnih virov in spletnih strani. Avtoričin prispevek je tudi odraz njenega ekspertnega dela v okviru IEP EUA (Institutional Evaluation Programme EUA) in aktivnega soustvarjanja sistema zagotavljanja kakovosti visokošolskega prostora v Republiki Sloveniji. Področje kakovosti, ki je bilo razvito na Univerzi v Mariboru (2011-2018) je bilo v tesni soodvisnosti od razumevanja trajnostnega razvoja in družbene odgovornosti visokošolskih institucij do okolja (tretje poslanstvo). Ves čas je bila prisotna skrb za zaposlene, zlasti v starosti 55+. Z ustanovitvijo Centra za zaslužne profesorje in visokošolske učitelje Univerze v Mariboru (2019) in njene vključitve v globalno mrežo starosti prijaznih univerz (Age Friendly University, AFU, 2020), se je področje delovanja

2 Evropska komisija (2015) *Growing the European silver economy*.

usmerilo na vprašanja dolgožive družbe ob udejanjanju načel starosti prijaznih univerz. Namen prispevka je, da v Sloveniji institucionalno pristopimo k udejanjanju načel odprte univerze za vse, s poudarkom na vzpostavljanju starosti prijazne slovenske univerze.

2 Evropski visokošolski prostor

Evropski visokošolski prostor (EHEA)³ je rezultat politične volje 48 držav, ki so korak za korakom gradile območje na skupnih vrednotah in s skupnimi orodji. Te države izvajajo reforme v visokem šolstvu na podlagi skupnih ključnih vrednot, kot so akademska svoboda, institucionalna avtonomija ter sodelovanje študentov in osebja pri upravljanju visokega šolstva. S tem procesom, znanim kot bolonjski proces, države, institucije in zainteresirane strani nenehno prilagajajo svoje visokošolske sisteme, da bi jih naredili bolj združljive, in krepijo svoje mehanizme zagotavljanja kakovosti.

Ministrski komunike, podpisan 2015 v Erevanu, je opozoril, da se EHEA sooča s trajajočo gospodarsko in socialno krizo, z velikimi stopnjami brezposelnosti in demografskimi spremembami. Zato mora Evropski visokošolski prostor odigrati ključno vlogo pri soočanju z naštetimi izzivi in kar najbolj izkoristiti priložnosti evropskega sodelovanja, v dialogu s partnerji po vsem svetu. Sjur Bergan,⁴ predstavnik Sveta Evrope, je izpostavil, da če želimo najti odgovor na vprašanje »kakšne vrste izobraževanja potrebujemo«, moramo najprej odgovoriti na vprašanje »kakšno družbo potrebujemo oz. želimo«.

Pri strukturnih reformah to ne pomeni le sprejetja novih struktur, temveč tudi zagotovitev, da je njihov namen znan, razumljen in da se izvaja. Izvajanje ni le bolj zahtevno kot postavljanje ciljev, pomeni tudi, da je treba preusmeriti pozornost z evropskega na nacionalno in institucionalno raven. Zagotoviti je potrebno, da akademske skupnosti in širša javnost razumejo njihov pomen, ter s tem preprečijo tveganje, da bi neusklajeno nacionalno in institucionalno izvajanje struktur, ki so na papirju videti kot združljive, povzročilo, da bodo te strukture v praksi nezdružljive (EHEA, 2015).

V Pariškem komunikeju (EHEA, 2020) so bili ministri enotni, da mora visoko šolstvo imeti ključno vlogo pri ugotavljanju dejstev in sprejemanju odločitev pri zagotavljanju možnosti za vseživljenjski osebni razvoj celotnega prebivalstva, da ostane čim dlje družbeno dejavno. Poudarek naj bo na razvoju in celovitem

3 Evropski visokošolski prostor je bil ustanovljen marca 2010 med ministrsko konferenco Budimpešta in Dunaj ob 10. obletnici bolonjskega procesa.

4 Sjur Bergan (1. 1. 1957) je bil do 1. februarja 2022 vodja oddelka Sveta Evrope za izobraževanje. Deluje kot samozaposleni neodvisni izobraževalni strokovnjak.

izvajanju odprtega izobraževanja v okviru vseživljenjskega učenja. Prevladuje zavedanje, da je zavračanje ideje vseživljenjskega učenja postalo »politično neokorektno« in jo zato sprejemajo na ravni politike. V odsotnosti »pravega vodstva« pa se institucije pogosto spopadajo s pomanjkanjem struktur, sredstev in spodbud. Ministri opozarjajo, da se naše družbe spopadajo s povsem novimi izzivi, povezanimi s širjenjem covid-19 po svetu in njegovimi posledicami. Še pred pandemijo je bilo prisotno zavedanje, da ima digitalizacija pomembno vlogo na vseh družbenih področjih. Njene zmožnosti, spremeniti način izvajanja izobraževanja prebivalstva in njihovega učenja v različnih življenjskih obdobjih, so nepredstavljive. Ključnega pomena bo podpora učiteljem in uporabnikom, tudi starejšim generacijam, za ustvarjalno delovanje v digitalnem okolju (EHEA, 2020).

Poudarki iz Tiranskega komunikeja (EHEA, 2024) so, da zeleni in digitalni prehod zahteva inovacije, nove tehnologije s procesi in praksami za spodbujanje pozitivnih sprememb, pa tudi naprednejše in bolj razširjene ravni znanja in spretnosti, ki spodbujajo ozaveščenost, vključenost in odgovornost študentov. To vključuje tudi priznavanje predhodnega učenja in nove oblike zagotavljanja izobraževanja, kot so mikrodokazila, večjo uporabo skupnih programov, ter podporo podjetniškim in inovacijskim zmogljivostim visokošolskih ustanov. Poučevanje je treba ceniti enako kot raziskovanje in druge strokovne dejavnosti, vključno s transnacionalnim sodelovanjem in vključevanjem v skupnost (EHEA, 2024). Sporočilo Evropske študentske zveze (ESU)⁵ ministrom danes, včeraj in jutri je, da potrebujemo navdihujoč EHEA, ki bo dosegel najnižje ravni in vplival na skupnosti (pristop od spodaj navzgor) s procesnimi in sistemskimi rešitvami in ne le proces ministrov in ministrstev. To bi se moralo pokazati tudi v Tirani z ambicioznostjo, odprtim dialogom med ministrstvi in zainteresiranimi stranmi, plodnimi izmenjavami ter občutkom skupnega prizadevanja, ki temelji na zaupanju in skupni odgovornosti (ESU, 2024).

Evropska zveza univerz⁶ (European University Association, EUA) je leta 2021 objavila dokument »Univerze brez zidov« (Universities without walls). V njem govori, da je naša evolucija v družbo znanja postavila univerze v epicenter človekove ustvarjalnosti in učenja, ki sta ključnega pomena za preživetje in družbeni uspeh. Vizija EUA je, da so evropske univerze odprte, transformativne in transnacionalne ter gradijo partnerstva s številnimi akterji na lokalni in mednarodni ravni. Univerze bodo krepile svoje priložnosti, ki jih ponuja digitalizacija, združevanje fizičnih in virtualnih prostorov v celostnem učenju in raziskovalnem

5 Evropska študentska zveza (ESU) je krovna organizacija 45 nacionalnih zvez študentov iz 40 držav in zastopa preko dvajset milijonov študentov.

6 EUA zastopa več kot 800 visokošolskih ustanov iz 48 držav in jim zagotavlja forum za sodelovanje in izmenjavo informacij o visokošolski in raziskovalni politiki. Je rezultat združitve Združenja evropskih univerz in Konfederacije rektorskih konferenc Evropske unije 31. marca 2001 v Salamanki.

okolju, ki se prilagaja potrebam raznolike univerzitetne skupnosti. Univerze s tem prevzemajo odgovornost za družbeni in trajnostni razvoj, ki bi naj zagotovila kakovost življenja vsem (EUA, 2021, 2022).

3 Odprtost slovenskega visokošolskega prostora

V slovenskem visokošolskem prostoru nas že sprejeti dokumenti usmerjajo k doseganju ciljev za dostopnost do znanja v dolgoživi družbi. Leta 2017 je vlada Republike Slovenije sprejela Strategijo dolgožive družbe.⁷ Dokument je zasnovan na konceptu aktivnega staranja in predstavlja vsebinski okvir predlaganih sprememb, vizije in cilje. Vključeni so predlogi in prilagoditve, prvič potrebni za razvoj trga dela in izobraževanja, drugič za samostojno, zdravo ter varno življenje vseh generacij in tretjič za vključenost v družbo pri oblikovanju okolja za dejavnost v vseh življenjskih obdobjih (UMAR, 2017).

V času slovenskega predsedovanja Svetu EU⁸ je Slovenija jasno opredelila vprašanje vključevanja in odpiranja evropskega visokošolskega prostora pri reševanju gospodarske in socialne krize, zlasti pri odpravljanju posledic demografskih sprememb in pandemije ter zagotavljanju trajnostnega razvoja. Vključenost vseh generacij, tudi starejšega prebivalstva 55+, v vse oblike visokošolskega izobraževanja v okviru odprtega, formalnega vseživljenjskega učenja, je ključno za doseganje ciljev pametnega staranja (GOV.SI, 2021).

Predstavniki slovenskega visokega šolstva so poudarjali, da je pri tem potrebno zagotoviti standarde kakovosti izobraževanja odraslih in izboljšati mehanizme kakovosti, kar je še posebej pomembno pri uvajanju digitalnih oblik učenja.

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva RS do 2030⁹ upošteva Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa visokega šolstva 2021–2030, ki jih je sprejel Svet RS za visoko šolstvo aprila 2021, ter smernice dokumentov, kot so: Ustava RS, Magna Charta Universitatum Bologna 1988, Bolonjski proces – Rimska deklaracija 2020, EUA – Evropske univerze 2030 (Universities without walls – A vision for 2030, 2021). Opredeljuje strateške cilje na področju kakovosti C 3.6: Vzpostavitev sistema vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni. Vzpostavljen bo delujoč sistem vseživljenjskega učenja na visokošolski ravni, vključno z ustreznim vrednotenjem in priznavanjem, s ciljem opolnomočenja širših krogov

7 Družba je dolgoživa, če jo v velikem številu in deležu tvorijo stari ljudje, in če lahko tudi njeni mlajši člani pričakujejo, da bodo dolgo živeli. Govorimo o spremenjeni starostni strukturi prebivalstva. <https://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerentologija/slovar/1031.html>.

8 Od 1.7. do 31.12.2021 je bila Slovenija tudi tokrat v triju z Nemčijo, ki je predsedovala v drugi polovici leta 2020, in Portugalsko, ki je predsedovala v prvi polovici leta 2021.

9 Ključni strateški cilji resolucije so dvigniti raven in kakovost visokošolske izobrazbe v Sloveniji.

aktivnega prebivalstva z novjšimi spoznanji znanosti, umetnosti in stroke. Ključni namen je uvajanje sistema vseživljenjskega učenja, ki bo odprt, prilagojen posameznikovim potrebam in interesom, in bo zagotavljal pridobivanje kompetenc znanja z namenom prilagajanja potrebam trga dela in kakovosti življenja v starajoči družbi. Izhajajoč iz konceptov dolgoživosti, aktivnega staranja in inkluzivnosti so vključeni starejši študenti in programi zanje kot možnost za razvoj terciarnega izobraževanja (GOV.SI, 2022).

Predlog novega Zakona o visokem šolstvu RS¹⁰ se osredotoča na netradicionalne študente (to pomeni na tiste, ki se takoj po srednji šoli ne vpišejo na naslednjo stopnjo izobraževanja za čas polnega študija), ki so še del aktivnega prebivalstva in morajo, zaradi spreminjajočih se zahtev na trgu dela, nadgrajevati ter dopolnjevati svoje visokošolsko znanje. Smernice so, kljub imenu, zastavljene širše ter usmerjene v zeleni in digitalni prehod ter vseživljenjsko učenje oz. vseživljenjsko izobraževanje v visokem šolstvu preko razvijanja sistema mikrodokazil (GOV.SI, 2024).

Preko evropske kohezijske politike in drugih mehanizmov je dana podpora in finančni viri v okviru Načrta za okrevanje in krepitev odpornosti¹¹ za reševanje razvojnih razlik ter izvajanje številnih ukrepov na področju socialne politike, vključevanja, vseživljenjskega izobraževanja, zagotavljanja dostopnosti, mobilnosti in predvsem izboljšanja kakovosti življenja prebivalcev in prebivalcev v Republiki Sloveniji. Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj je zagotovilo, da bodo za to namenili sredstva tudi v finančni perspektivi 2021 – 2027 (Urad Republike Slovenije za okrevanje in odpornost, 2021).

4 Starosti prijazne univerze v Sloveniji

Starosti prijazno gibanje na univerzah, ki se je oblikovalo v letu 2024, želi, da se pospeši vključenost starejših v visokošolsko kakovostno izobraževanje, ki presega obstoječa prizadevanja. Potreben je razmislek, katere dodatne korake lahko naredijo odločevalci na svoji instituciji, da se pridobi zagon in zagotovitev, da bodo pobude dosegle širše soglasje v visokošolskem prostoru, tako v akademski skupnosti kot pri študentih in širši javnosti, tako na lokalnem kot nacionalnem nivoju. Pri tem je bistvenega pomena, da se vzpostavi zaupanje pri institucijah, krepí povezave med disciplinami in članicami univerze ter spodbuja sodelovanje in povezovanje med deležniki v širšem družbenem okolju. V Ljubljani je bila

10 Predlog Zakona o visokem šolstvu mora zdaj še v nadaljnjo obravnavo, v Državnem zboru bo predvidoma sprejet v začetku leta 2025.

11 Načrt za okrevanje in krepitev odpornosti je nacionalni program reform in naložb, s katerimi želimo ublažiti gospodarske in socialne posledice pandemije.

8. 11. 2024 konferenca z naslovom Angažirana univerza v dolgoživi družbi: inovativne strategije izobraževanja starejših na univerzah v Sloveniji. Univerze imajo v dolgoživi družbi nove vloge, zato so se avtorji in avtorice prispevkov spraševali o različnih izobraževalnih praksah, ki odgovarjajo na vprašanja podaljševanja življenja, kakovosti staranja, pravice do znanja za vse generacije, prenosa znanja med generacijami in prenosa znanja o dolgoživosti z univerze in raziskovalnih laboratorijev med ljudi (Lah, 2024).

Slovenske univerze (NAKVIS, 2024) uresničujejo posamezna priporočila starosti prijazne univerze pri izvajanju svojega izobraževalnega poslanstva in v povezovanju z lokalnim in nacionalnim okoljem na gospodarskih in družbenih projektih. Poslanstvo univerze kot starosti prijazne univerze je obvezujoče tako do zaposlenih, ki so starejši od 55 let in v odnosu do starajoče družbe ter njenih potreb. Prav tako so posamezni visokošolski učitelji in raziskovalci vpeti v več mednarodnih raziskovalnih projektov, ki so pomembni gradnik pri razumevanju starosti prijazne družbe in dviga kakovosti življenja vseh generacij našega prebivalstva.

Ob pregledu spletnih strani slovenskih univerz ugotavljamo, da v svojih strateških dokumentih le delno sledijo načelom starosti prijaznih univerz. Univerza v Mariboru je sprejela strateško opredelitev, da bo kot javna visokošolska institucija usmerjala svoje aktivnosti in potencialne tudi na področje dejavnega staranja ter razvijanje srebrne ekonomije in trajnostnega razvoja. Do nedavnega se je analiziral in obravnaval predvsem vidik trajnosti v izobraževanju in učenju v visokošolskih programih kot potrebi oblikovanja kulture ekološke zavesti in odgovornosti človeka do okolja. Danes pa zavedanje o trajnostnem razvoju kroži v različne smeri, vključuje celotno raziskovalno in izobraževalno visokošolsko dejavnost ter vpliva na interesno mreženje v družbi (Lorber, 2011).

Začetek starosti prijazne univerze pomeni ustanovitev Zrele univerze Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (ZUF FF UM), ki deluje v okviru Centra za vseživljenjsko izobraževanje FF UM¹² vse od leta 2012. Program ZUF je bil oblikovan za populacijo vedoželjnih, ki so stari najmanj 55 let in jih (ponovni) vstop v univerzitetne prostore ne prestraši. Program je izjemno razgiban in vsako leto ciljno oblikovan glede na relevantne teme v lokalnem, nacionalnem in globalnem okolju ter orientiran glede na želje slušateljev. Predavatelji in predavateljice prihajajo iz različnih fakultet in inštitutov, ki praviloma delujejo pod okriljem Univerze v Mariboru, predavanja pa se odvijajo v prostorih FF UM. Sama ideja oblikovanja programa, ki bi naslavljal to populacijo, na Univerzi v Mariboru ni nova, je pa ZUF prvi program, ki deluje kontinuirano in celostno pokriva praktično vsa disciplinarna področja, ki so zajeta v kontekstu Univerze v Mariboru. Motivi za

12 Več na spletni povezavi <https://ff.um.si/center-za-vsezivljenjsko-izobrazevanje/zuf/>.

oblikovanje so bili številni in dobro utemeljeni, med njimi je prevladovala želja ponuditi vsebine tistim, ki ostajajo radovedni in jih ponudniki, ki so dostopni v lokalnem okolju, ne morejo zadovoljiti (Lahe in Naterer, 2023).

Senat UM je 24. 9. 2019 sprejel Akt o ustanovitvi in delovanju Centra za za-
služne profesorje in upokojene visokošolske učitelje UM (CZPUVU, 2019). S tem
aktom se ureja ustanovitev, sestava in delovanje posebne organizacijske enote
znotraj Univerze v Mariboru za zaslužne profesorje in visokošolske učitelje UM.
Center ima 62 članov in spodbuja medgeneracijsko sodelovanje s priznavanjem
heterogenosti in raznolikosti znotraj in med starostnimi skupinami. Dejavnost je
usmerjena na področja: e-učenje in e-izobraževanje, skrb za zdravje, inovativen,
trajnostni in družbeno odgovoren razvoj, varstvo okolja ter področje kulture in
humanistike (CZPUVU, 2024). Delovanje Centra je usklajeno s cilji in načeli global-
ne mreže Starosti prijaznih univerz,¹³ ki je bila ustanovljena v Dublinu 2012. Da-
nes šteje preko 110 univerz. Člani centra v svojih prispevkih predstavljajo različ-
ne strokovne in medgeneracijske poglede na aktualna družbena dogajanja, ki so
ključnega pomena za razvoj humane, demokratične družbe. Aktivno so sodelovali
v javni razpravi ob pripravi Zelene knjige o staranju (Green paper on Ageing, Fo-
stering and responsibility between generation, Evropska komisija, 2021). Prispevki
so bili objavljeni pod naslovom Na obrobju ali aktivno vključeni? (Lorber, 2021).
Razpravljavci so se zavedali velikega pomena dokumenta za udejanjanje priho-
dnjih politik kot posledice demografskih sprememb in zahtev dolgožive družbe
tako v prostoru Evropske unije kot v Sloveniji. Nosilci posameznih tem so upora-
bili svoje znanje in izkušnje, delovali so interdisciplinarno s holističnim pristopom
do posameznega izziva. Prispevki so odraz njihovega akademskega razmišljanja in
v skladu s poslanstvom in cilji starosti prijazne univerze. Podana je bila iniciativa,
naj se v Zelenu knjigi pojavi tudi beseda »umetnost«, saj sta kulturna/umetnostna
dediščina in odličnost v sodobni ustvarjalnosti neprecenljivo bogastvo Evropske
skupnosti. Umetnost je odlična priložnost za obogatitev vseživljenjskega učenja,
digitalnega opismenjevanja in medgeneracijskega sodelovanja, čemur Zelena
knjiga posveča veliko pozornosti (Ciglenečki, 2021). Prav tako je bilo opozorjeno
na nujnost osveščanja za ohranjanje dostojanstva vseh ljudi in krepitev empati-
je. Dostojanstvu in empatiji je treba nameniti skrb v edukaciji, v formalnem in
neformalnem usposabljanju (Knez Riedl, 2021). Center sledi tudi usmeritvam do-
kumenta Svetovne zdravstvene organizacije Active Ageing, A Policy Framework
(WHO, 2002). Člani Centra se vse bolj zavedajo pomena sodelovanja z lokalno
skupnostjo. Zato so se odzvali na povabilo župana Mestne občine Maribor in ime-
novali svojega člana v Svet starejših, ki je posvetovalno telo župana.

13 Pionirska pobuda Starosti prijazne univerze (AFU) odraža delo mednarodne, interdisciplinarne skupine irske
Dublinske mestne univerze (DCU), da bi identificirala značilne prispevke, ki jih lahko dajo visokošolske institu-
cije pri odzivanju na interese in potrebe starajočega se prebivalstva.

Univerza v Ljubljani s programi vseživljenjskega učenja Modre fakultete spodbuja starejše prebivalstvo za študij, vključevanje ter povezovanje. Pri razvoju izobraževalnih in raziskovalnih praks upošteva načela gibanja Starosti prijazna univerza (Age Friendly University) in načela Svetovne zdravstvene organizacije WHO o starosti prijaznih mestih (WHO, 2024). Modra fakulteta je skupnost starejših Univerze v Ljubljani. Deluje v sklopu Mreže klubov alumnov UL. Programi, ki jih razvija, so namenjeni vsem starejšim od 55 let. Z vključevanjem starejših študentov in študentk razvijajo nove prakse izobraževanja, ki prispevajo k dobrobiti starejših in k družbenemu povezovanju.¹⁴

Modra fakulteta razvija:

- izobraževanje za starejše,
- raziskovanje staranja in starosti,
- medgeneracijsko povezovanje.

Sledi ciljem:

- razvijati vključujočo univerzo, omogočati povezovanje med starejšimi, alumnimi in študenti,
- povečati poznavanje staranja in starosti (izobraževanje in raziskovanje) in ozaveščati o pomembnosti dejavnega staranja ter vplivu starizmov,
- razvijati nove programe (predvsem kot socialno inovativne prakse), ki bodo spodbujali hiter pretok znanja in sodelovanje med generacijami in z družbenim okoljem (Modra fakulteta, 2024).

V okviru Univerze v Novem mestu deluje Srebrna univerza kot skupnost, ki združuje modrost preteklih generacij z energijo mlajših, s čimer spodbuja medgeneracijski prenos znanja, izkušenj in vrednot. Ponuja novo obliko izobraževanja, ki presega tradicionalne starostne in akademske meje, ter gradi trdnjšo, bolj povezano in vključujočo družbo z vizijo, da ponuja unikatno okolje, kjer upokojeni profesorji in strokovnjaki aktivno sodelujejo pri izobraževanju mladih, hkrati pa omogoča starejšim, da se vključujejo v programe vseživljenjskega učenja.

Pri svojem delovanju sledi ciljem medgeneracijskega sodelovanja in tako ohranja in nadgrajuje bogato dediščino akademskega znanja. Z vseživljenjskim učenjem za starejše omogoča starejšim osebam, da ostanejo intelektualno aktivni, se osebno razvijajo in ohranjajo radovednost v zrelih letih. Mlajšim študentom nudi priložnost, da se učijo od mentorjev, ki imajo desetletja praktičnih izkušenj na svojih področjih. S tem se ustvarja prostor, kjer se starejši in mlajši povezujejo, izmenjujejo ideje in skupaj prispevajo k napredku znanosti, družbenih vprašanj in kulturnega razvoja.

14 Nabor programov za študijsko leto 24/25 https://www.uni-lj.si/assets/Center-za-vseživljenjsko-učenje/Katalog-Modre-fakultete_24-25.pdf.

Svoje cilje uresničuje z akademskimi tečaji za mlajše generacije, ki so zasnovani in vodeni v sodelovanju z upokojenimi profesorji, ki prenašajo znanje v obliki predavanj, delavnic in seminarjev. Ponuja široko paleto programov za starejše odrasle, vključno s tečaji umetnosti, znanosti, tehnologije in kulturnih študij. Starejši mentorji vodijo mlajše študente pri raziskovalnih projektih, kar spodbuja poglobljeno učenje skozi skupno delo. Svoje delo promovirajo z organizacijo rednih dogodkov, kjer se generacije srečujejo, razpravljajo o aktualnih temah ter izmenjujejo izkušnje in poglede (Univerza v Novem mestu, 2024).

Na Univerzi na Primorskem deluje Center za vseživljenjsko učenje UP PEF (CVŽU UP PEF), ki je bil ustanovljen z namenom po širitvi znanja. Visokošolski učitelji, zaposleni na fakulteti, pokrivajo raznovrstna znanstvena področja in lahko s svojimi kompetencami pomembno prispevajo k razvoju družbe znanja tako na regionalni kot tudi nacionalni ravni. CVŽU UP PEF ponuja izobraževanja različnim ciljnim skupinam (učenci, dijaki, študenti, diplomanti, zaposleni, starostniki), namenjena posameznikom ali vzgojno-izobraževalnim zavodom.

V skladu s sodobnimi zahtevami vključevanja starejših v aktivno staranje so ustanovili Modro fakulteto. Želijo nagovoriti starostnike, da se pridružijo in kvaliteto svojega življenja izboljšajo s pridobivanjem novih znanj in spretnosti s področja zdravja, umetnosti, računalništva itd. Program Modre fakultete bo potekal v obliki enomesečnih (dvournih) srečanj, in sicer od oktobra do maja. Sama vsebina posameznega srečanja bo oblikovana na podlagi potreb in želja udeležencev (UP PEF, 2024).

5 Prihodnji izzivi

Vključenost v družbo¹⁵ na družbenem, socialnem, gospodarskem in kulturnem področju je pomembna za dostojno in kakovostno življenje vseh generacij (UMAR, 2017). Da bi lahko dobro razumeli strategijo aktivnega staranja, je treba ločevati med individualnimi in kolektivnimi oblikami populacijskega staranja, prav tako pa tudi med demografskim in družbenim staranjem. Demografsko staranje je lahko kronološko (tudi retrospektivno) ali prospektivno staranje (koliko let življenja še lahko pričakujemo). Družbeno staranje je družbeni konstrukt, ki vključuje pričakovanja in tudi institucionalne omejitve glede tega, kako starejši ljudje živijo, ko se starajo. Upošteva prospektivno staranje, spremembe v zdravju, pričakovano življenjsko dobo, preživetje, umrljivost, obolenost, kognitivno kapaciteto, (ne) zmožnost, delazmožnost itd. Te spremembe bodo močno vplivali na posameznike in družbo ter zahtevale spremembe na številnih področjih (Lipar, 2014).

15 Predpogoj za vključenost v družbo je dohodkovna varnost posameznika v vseh življenjskih obdobjih.

Univerze se bodo na potrebe svojega okolja odzivale z znanjem, ki je potrebno za napredek in trajnostni razvoj družbe že med študijem in z novo vzpostavljenim sistemom vseživljenjskega učenja, ki se bo razvijal v bodoče. Želeli bi si, da v Sloveniji institucionalno pristopimo k udejanjanju načel odprte univerze za vse, s poudarkom na vzpostavljanju starosti prijazne slovenske univerze. Uresničevanje načel starosti prijaznih univerz bi naj temeljilo na osnovnih stebrih: raziskovanje in inovacije; učenje in izobraževanje; vseživljenjsko učenje; institucionalne spremembe; medgeneracijsko učenje; kariera in podjetništvo po upokojitvi in dejavno vključevanje v civilno družbo (od lokalne skupnosti do države).

Starejši 55+ so danes aktivni soustvarjalci družbe, tako kot delovno aktivni prebivalci in kot potrošniki. Razvija se globalna strategija za »srebrno dobo«, kjer nastajajo potrebe za nove storitve in proizvode. Družba se bo morala prilagoditi novi stvarnosti z oblikovanjem učinkovite strategije za doseganje, usmerjanje in motivacijo sodelovanja starejših odraslih v vseh dejavnostih univerze. Pri tem se pričakuje, da bodo starejši vključeni tudi v izobraževalne in raziskovalne programe, ki bodo podpirali njihov osebni in karierni razvoj, vključno z »drugo kariero«. Zato je potrebno razumevanje različnih izobraževalnih potreb starejših odraslih, od tistih brez formalne izobrazbe do tistih, ki želijo pridobiti magisterij ali doktorat, ter razširiti dostop do spletnih izobraževalnih možnosti. Pomembno je spodbujanje medgeneracijskega učenja za lažje vzajemne izmenjave strokovnega znanja in izkušenj med študenti vseh starosti. Na ta način bogatimo razumevanje študentov o koristih dolgoživosti in prispevku staranja k družbeni kompleksnosti in bogastvu. Raziskovalni in študijski programi univerz naj upoštevajo potrebe starajoče se družbe tudi na področju proizvodov in uslug, namenjenih starejšim (srebrna ekonomija). S povečanjem ponudbe in uporabe visokokakovostnih storitev, bralne in računske pismenosti ter digitalnih znanj in spretnosti bomo izboljšali dostop starejših do univerzitetnih programov o zdravju, dobrem počutju ter umetnostnih in kulturnih dejavnostih. S spremembami v razumevanju delovnega življenjskega cikla in ozaveščenostjo o spremenjenih medgeneracijskih razmerjih v družbi bomo pripomogli k spremembi konvencionalnega razmišljanja, da staranje prebivalstva prinaša zgolj breme zaradi tveganja nižje produktivnosti in višjih javnofinančnih izdatkov. Zato je nujno uveljavljanje vseživljenjskega učenja z različnimi oblikami daljše aktivnosti v obdobju po upokojitvi. S temi ukrepi bi ne nazadnje lahko dosegli spremembo razumevanja, da je starejša generacija po odhodu v pokoj večinoma le pasivni prejemnik različnih oblik pomoči in podpore socialne države, kar lahko vodi k starizmu.¹⁶

16 Starizem je vrsta stigme, ki zajema stereotipe, predsodke in diskriminacijo oseb na podlagi njihove starosti.

6 Zaključek

V prihodnje je potrebno opredeliti strateški cilj, uveljavitev sistema vseživljenjskega učenja, ki bo odprt, fleksibilen, prilagojen individualnim učnim ciljem, posameznikovim potrebam in interesom. Kot je poudarila Evropska študentska zveza, je potrebno ukrepati od spodaj navzgor. Pri razvoju študijskih programov naj bi bila upoštevana interdisciplinarnost, aktualnost in mednarodna poveztljivost. Pri doseganju učnih kompetenc bo potrebno upoštevati družbene potrebe, ne samo za trg zaposlovanja, temveč za dvig kulture kakovosti človekovega življenja v dolgoživi družbi. Različni medgeneracijski pogledi so temeljnega pomena, ne samo pri univerzitetnem delu, temveč za razvoj humane, demokratične družbe, kar mora biti osnovno poslanstvo akademskih institucij. Povezovanje visokošolskih iniciativ v Republiki Sloveniji je ključno za razvoj vseživljenjskega učenja ter oblikovanje celovite meduniverzitetne iniciative.

Viri in literatura

- Ciglencečki, M. (2021). Dostopnost do kulturnih in umetnostnih dobrin. V L. Lorber (ur.), *Na obrobju ali aktivno vključeni? : prispevek k javnemu posvetovanju Evropske komisije: Zelena knjiga o staranju: spodbujanje solidarnosti in odgovornosti med generacijami*, Evropska komisija. <https://dk.um.si/lzpis-Gradiva.php?lang=slv&id=78979>
- Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje UM (CZPUVU). (2024). <https://www.verbaseniorum.si>
- Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje UM (CZPUVU). (2019). Akt o ustanovitvi in delovanju CZPUVU. CZPUVU - Dokumenti. Akt-o-ustanovitvi-in-delovanju-centra-za-zasluzne-profesorje-in-upokojene-visokosolske-ucitelje-Univerze-v-Mariboru.pdf - Google Drive
- Hadner, M. in Lorber, L. (2020). Srebrna ekonomija in aktivno staranje prebivalstva v ruralnem območju Podravske regije. *Podravina*, 19(38), 144-160. <https://hrcak.srce.hr/248878>
- European Higher Education Area (EHEA). (2015). Yerevan Ministerial Communique. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- European Higher Education Area (EHEA). (2018). Paris Ministerial Communique. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- European Higher Education Area (EHEA). (2020). Rome Ministerial Communique. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

- European Higher Education Area (EHEA). (2024). Tirana Ministerial Communique. <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique1.pdf>
- European Student Union (ESU). (2024). ESU's message towards the 2024 Tirana Ministerial Conference. <https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/05/Resolution-ESUs-message-to-the-Ministerial-Conference.pdf>, <https://esu-online.org/policies/>
- European University Association (EUA). (2021). Universities without walls. A vision for 2030. <https://www.eua.eu/publications/positions/universities-without-walls-eua-s-vision-for-europe-s-universities-in-2030.html>
- European University Association (EUA). (2022). Pathways to the future. A follow-up to "Universities without walls – A vision for 2030". <https://www.eua.eu/publications/reports/pathways-to-the-future.html>
- GOV.SI. (2021). Predsedovanje Slovenije Svetu EU 2021. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/predsedovanje-slovenije-svetu-eu-2021/>
- GOV.SI. (2022). Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva do 2030. <https://www.gov.si/novice/2022-01-13-resolucija-o-nacionalnem-programu-visokega-solstva-2030/>
- GOV.SI. (2024). Predstavitev novega Zakona o visokem šolstvu. <https://www.gov.si/novice/2024-09-16-predstavitev-novega-zakona-o-visokem-solstvu/>
- Hadner, M. in Lorber, L. (2020). Srebrna ekonomija in aktivno staranje prebivalstva v ruralnem območju Podravske regije. *Podravina*, 19(38), 144-160. <https://hrcak.srce.hr/248878>
- Knez Riedl, J. (2021). Ohranjanje dostojanstva in krepitev empatije. V L. Lorber (ur.), *Na obrobju ali aktivno vključeni? : prispevek k javnemu posvetovanju Evropske komisije: Zelena knjiga o staranju: spodbujanje solidarnosti in odgovornosti med generacijami, Evropska komisija*. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=78979>
- Lah, M. (ur.). (2024). *Angažirana univerza v dolgoživi družbi*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789612974473>
- Lahe, D. in Naterer, A. (2023). Za radovedne 55+ : ZUF med leti od ustanovitve do danes V L. Lorber in P. Glavič (ur.), *Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje Univerze v Mariboru : 2019-2023*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Lipar, T. (2014). Indeks aktivnega staranja 2012. *Kakovostna starost, revija za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje*, 17(2), str. 35-41.
- Lorber, L. (2011). Trajnostna Univerza. *Revija za geografijo*, 6(2), 29-39. https://ff.um.si/wp-content/uploads/062-05_lorber.pdf
- Lorber, L. (ur.). (2021). *Na obrobju ali aktivno vključeni? : prispevek k javnemu posvetovanju Evropske komisije: Zelena knjiga o staranju: spodbujanje solidarnosti in odgovornosti med generacijami, Evropska komisija*. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=78979>

- Lorber, L. in Glavič, P. (ur.). (2023). *Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje Univerze v Mariboru: 2019–2023*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Modra fakulteta. (2024). *Univerza Ljubljana, Modra fakulteta*. <https://www.uni-lj.si/studij/alumni/modra-fakulteta>
- Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). (2024). *Javna evidenca akreditacij visokošolski zavodov*. <https://nakvis.si/akreditacije-in-evalvacije-v-visokem-solstvu/javne-evidence/>
- Urad RS za makroekonomske analize in razvoj (UMAR). (2017). *Strategija dolgožive družbe*. https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Strategija_dolgozive_druzbe/Strategija_dolgozive_druzbe.pdf
- Univerza v Novem mestu. (2024). *Srebrna univerza*. https://uni-nm.si/univerza/srebrna_univerza/
- Univerza na Primorskem (UP) PEF. (2024). *Center za vseživljenjsko učenje*. <https://www.pef.upr.si/sl/vsezivljenjsko-ucenje/>
- Urad Republike Slovenije za okrevanje in odpornost. (2021). *Načrt za okrevanje in odpornost*. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/nacrt-za-okrevanje-in-odpornost/dokumenti/>
- World Health Organization (WHO). (2002). *Active ageing : a policy framework*.
- World Health Organization (WHO). (2024). *Age Friendly Cities*. <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/age-friendly-cities-framework/>

Medgeneracijski prenos znanja v visokošolskem okolju

Simon Colnar in Vlado Dimovski

Povzetek

Prispevek obravnava vpliv prenosa znanja na uspešno delovanje organizacij ter medgeneracijskega prenosa znanja, medgeneracijskih timov in področja skrivanja znanja kot pomembnih organizacijskih dejavnikov, ki lahko vplivajo na delovanje visokošolskih organizacij. Uporabljeni so bili izsledki treh poglobljenih polstrukturiranih intervjujev, zbranih leta 2024 v okviru pilotne študije v Sloveniji s pomočjo zaposlenih v visokošolskih organizacijah na Univerzi v Ljubljani. S pomočjo tematske analize obdelave empiričnih podatkov smo ugotovili, da prenos znanja pozitivno vpliva na uspešnost delovanja organizacije, pridobili smo vpogled v trenutni medgeneracijski prenos znanja in medgeneracijske time ter ugotovili, da je v visokošolskih organizacijah prisotno tudi skrivanje znanja, ki je lahko posledica tekmovalnosti okolja in individualističnih karakteristik, ki so povezane s poklicem. Rezultati raziskave ponujajo teoretične in praktične implikacije, ki so lahko uporabne za visokošolske organizacije ter za širši krog drugih deležnikov v visokošolskem okolju in praksi.

Ključne besede: medgeneracijski prenos znanja, management znanja, visokošolsko okolje, medgeneracijski timi, skrivanje znanja

Intergenerational knowledge transfer in the higher education environment

Abstract

The paper discusses the role of knowledge transfer in the successful functioning of organizations, intergenerational knowledge transfer, intergenerational teams and the issue of knowledge hiding as important organizational factors that can influence the functioning of higher education organizations. The results of three in-depth semi-structured interviews, carried out in 2024 in Slovenia with the help of employees at higher education organizations at the University of Ljubljana, were used. With the help of the thematic analysis of the empirical data, we found that the transfer of knowledge has a positive effect on the performance of the organization, and gained insights into intergenerational knowledge transfer and intergenerational teams, and found that knowledge hiding is also present in higher education organizations, which may be a result of the competitive environment and individualistic characteristics that are associated with the academic

profession. The results of the research offer theoretical and practical implications that can be useful for higher education organizations and other stakeholders in the academic environment and in practice.

Keywords: intergenerational knowledge transfer, knowledge management, higher education environment, intergenerational teams, knowledge hiding

1 Uvod

Organizacije, ki so sposobne učinkovitega in uspešnega prenosa znanja, so pogosto boljše od drugih (De Zubielqui idr., 2019). Thomas (2020) je mnenja, da lahko prenos znanja organizacijam prinaša konkurenčno prednost, kar velja tudi za organizacije, ki delujejo v visokošolskem okolju. Eden izmed ključnih izzivov za današnje sodobne organizacije je razumevanje, da so ljudje ključni za prenos znanja in iskanje načinov, kako lahko olajšajo in izboljšajo prenos znanja med svojimi zaposlenimi. Ta raziskava prispeva k obstoječim raziskavam o prenosu znanja s posebnim poudarkom na vplivu prenosa znanja na uspešnost delovanja celotne organizacije (Fasbender in Gerpott, 2022) in na vidiku medgeneracijskega prenosa znanja (Dietz idr., 2022). Raziskava prav tako poudarja vlogo medgeneracijskih timov pri prenosu znanja v organizaciji (Sobrino-De Toro idr., 2019) in se dotakne negativnega vidika širšega področja managementa znanja, to je skrivanja znanja v organizaciji (Fauzi idr., 2019).

S prispevkom želimo ponuditi vpogled v širše področje managementa znanja v visokošolskem okolju v Sloveniji. Malo raziskav do danes je namreč obravnavalo vpliv prenosa znanja na organizacijsko uspešnost ter medgeneracijskega prenosa znanja, medgeneracijskih timov in skrivanja znanja na delovanje organizacij v visokošolskem okolju. Obstaja identificirana potreba po večjem številu raziskav o različnih dejavnikih prenosa znanja, ki pomembno vplivajo na uspešnost iniciativ, povezanih z managementom znanja v različnih organizacijah in organizacijskih okoljih (Muhammed in Zain, 2020). V okviru naše raziskave se osredotočamo predvsem na izboljšanje razumevanja pomena in iskanje načinov izboljšanja prenosa znanja, ki predstavlja pomemben vidik napredka delovanja sodobnih organizacij, ki temeljijo na znanju (Cross Walker, 2020).

S širšo raziskavo želimo zapolniti vrzel v literaturi o prenosu znanja z izboljšanjem razumevanja različnih vidikov, povezanih s prenosom znanja in njegovim vplivom na delovanje organizacij (Ferrer-Serrano idr., 2022) v visokošolskem okolju. V okviru širše raziskave želimo proučiti tudi obstoječo literaturo o prenosu znanja v visokošolskem okolju (Anand idr., 2021). S prispevkom, ki ga je mogoče razumeti kot pilotno študijo in opisuje le del omenjene širše raziskave, pa ponujamo vpogled v trenutno stanje v visokošolskem okolju v Sloveniji. Osredotočamo

se na individualni vidik zaposlenih v visokošolskih organizacijah, saj ta vključuje poseben poudarek na njihovem znanju, ki je tesno povezano s poklicem, ki ga opravljajo. Al-Kurdi idr. (2020) pripoznavajo zaposlene v visokošolskem okolju kot delavce znanja, pri čemer menijo, da je lahko vloga prenosa znanja ključni del pri uspešnem delovanju visokošolskih organizacij.

Namen raziskave je predvsem bralcu ponuditi vpogled v različne vidike prenosa znanja, ki vplivajo na delovanje organizacij v visokošolskem okolju (Fullwood in Rowley, 2017). Raziskovalni vprašanji sta povezani s splošnim vpogledom v področje medgeneracijskega prenosa znanja ter analizo razmerja med prenosom znanja in uspešnim delovanjem visokošolskih organizacij. Med drugim smo analizirali tudi delovanje medgeneracijskih timov in osvetlili področje skrivanja znanja v visokošolskem okolju. Empirične podatke smo pridobili v visokošolskih organizacijah v Sloveniji s kvalitativno metodologijo poglobljenih polstrukturiranih intervjujev.

2 Pregled literature

2.1 Današnja delovna mesta in večgeneracijska delovna sila

V današnjem svetu je treba raziskati izzive in priložnosti, ki jih ponuja večgeneracijska delovna sila (Iqbal, 2024). Govorimo lahko o vse večji raznolikosti delovne sile, kjer imamo zaposlene različnih starostnih skupin, kultur in okolij, ki delajo skupaj (Sobrino-De Toro idr., 2019). Starostna raznolikost na delovnem mestu je posledica dejstva, da generacija »babyboomerjev« dlje časa vztraja v zaposlitvi, in priključevanja mlajših generacij v delovno okolje (Bennett idr., 2012). V letu 2020 je raziskovalec Pruett postavil tezo, da bo v naslednjih desetih letih globalno 36,5 milijona zaposlenih izpolnilo formalne pogoje za upokožitev. S tem bo nastala vrzel na različnih položajih znotraj organizacij (Pruett, 2020). Teoretično osnovo za raziskovanje medgeneracijske delovne sile predstavlja teorija socialne identitete (Tajfel idr., 1979), ki pravi, da se posamezniki identificirajo s svojo pripadnostjo določeni socialni skupini, kot je na primer generacija.

Treba je razumeti dinamiko medgeneracijskega sodelovanja, kar vključuje različne vidike, kot so komunikacija, management, strategije sodelovanja, ki pomagajo pri izkoriščanju potenciala sodelovanja različnih generacij. Prav tako je treba poznati razlike v vrednotah, preference glede sloga vodenja, naklonjenost tehnološkim rešitvam in različne komunikacijske sloge. Priložnosti, ki so izpostavljene v literaturi, pa vključujejo višjo stopnjo kreativnosti in inovativnosti ter prenos znanja (Iqbal, 2024). Razumevanje in uspešno delovanje na področju iniciativ glede medgeneracijske delovne sile sta za organizacije izrednega pomena, saj vplivata tako na uspeh celotne organizacije kot na blagostanje posameznih

pripadnikov delovne sile različnih starostnih skupin (Nurhas idr., 2023), kar velja tudi za organizacije, ki delujejo v visokošolskem okolju.

Medgeneracijsko sodelovanje na delovnem mestu je izrednega pomena tudi zaradi pozitivnega vpliva na socialno kohezijo in zaradi preprečevanja pojava starizma na delovnem mestu. S sodelovanjem in učenjem drug od drugega lahko imajo organizacije in posamezniki korist zaradi heterogenosti pogledov ter prenašanja izkušenj in znanja drug na drugega (Iweins idr., 2013), kar pomaga pri razbijanju stereotipov, ki nimajo podlage v empiričnih podatkih, in spodbuja medsebojno spoštovanje. Z vidika organizacije velja izpostaviti prednosti, povezane z izobraževanjem zaposlenih o generacijskih vprašanjih, in sicer lahko opazimo višjo stopnjo razumevanja, spoštovanja in produktivnosti ter znižanje starostne diskriminacije, poleg tega pa se s tem gradi ugled organizacije kot primerne delodajalca za pripadnike različnih starostnih skupin (Cvenkel, 2020). Prav tako raziskave izpostavljajo pozitiven vpliv medgeneracijskih mentorskih odnosov, od katerih imajo korist zaposleni vseh starostnih skupin, ki v tovrstnem procesu delijo in prejemajo znanje. Če pa sodobne organizacije razmišljajo o prihodnosti, je zanje bistvenega pomena, da okrepijo in ponotranjijo zavedanje, da je delovno okolje postalo starostno izjemno raznoliko, in da usmerijo napore v kreiranje strategij, ki bodo ustrezale potrebam njihove večgeneracijske delovne sile (Pruett, 2020).

2.2 Medgeneracijski prenos znanja

Management znanja širše sicer lahko opredelimo kot funkcijo različnih organizacijskih dejavnikov (Mahmoudsalehi idr., 2012). Raziskave kot medgeneracijski prenos znanja opredeljujejo prenos znanja med zaposlenimi, med katerimi je vsaj deset let starostne razlike in ki vključuje dve aktivnosti, to je delitev znanja in prejemanje znanja (Burmeister idr., 2020). Znanje in prenos znanja med zaposlenimi, ki ga lahko opredelimo kot tok uporabnih informacij, veščin in kompetenc od vira k prejemniku (Bartol in Srivastava, 2002), sta lahko ključni element doseganja konkurenčne prednosti sodobnih organizacij (Jiang in Chen, 2018). V času staranja prebivalstva in delovne sile so raziskovalci postali še posebej pozorni na področje medgeneracijskega prenosa znanja (Dietz idr., 2022). Prenos znanja je tako aktualna tema, ki je predmet raziskav na področju družboslovja, vendar so omejene empirične raziskave, ki proučujejo prenos znanja in njegov vpliv na delovanje organizacij (Muhammed in Zaim, 2020), sploh v visokošolskem okolju.

Medgeneracijski prenos znanja prispeva k delovanju organizacije tako, da prepreči izgubo znanja ob upokojitvi starejših zaposlenih, spodbuja kreiranje novega znanja in prispeva h kontinuiteti organizacijskega znanja (Manzi idr., 2019). Ker je vse večja starostna raznolikost realnost današnjega časa za organizacije v različnih kontekstih, postaja prenos znanja med generacijami vse pomembnejši

(Burmeister idr., 2018). Podobno tudi Fasbender in Gerpott (2022) trdita, da medgeneracijski prenos znanja preprečuje organizacijsko izgubo znanja in prispeva k uspešnemu delovanju organizacije. Avtorja pa opozarjata, da se kljub številnim prednostim, ki jih prinaša medgeneracijski prenos znanja v organizacijah ta ne zgodi sam po sebi. Izzivi so povezani predvsem z razlikami, ki se pojavljajo glede vrednot, obnašanj in identificiranja z organizacijo, ki so posledica starostnih razlik, kar pozneje vpliva na uspešnost prenosa znanja med mlajšimi ter starejšimi zaposlenimi (Schmidt in Muehlfeld, 2017).

Ko govorimo o povezavi med negativnimi starostnimi stereotipi glede starejših zaposlenih, raziskave kažejo, da ti negativno vplivajo na delovno uspešnost posameznikov in tudi na njihov namen glede sodelovanja v aktivnostih medgeneracijske delitve znanja (Wang in Shi, 2024). Druga izziva, povezana z medgeneracijskim prenosom znanja (Becker idr., 2022), sta tudi visoka stopnja fluktuacije med mladimi zaposlenimi in visok delež starejših zaposlenih, ki odhajajo v pokoj (Peet idr., 2010). Ko pa govorimo o mladih zaposlenih, pri njih je visoka stopnja motivacije, da se razvijajo in učijo v procesu prenosa znanja (Kooij in Van De Voorde, 2011), vendar hkrati obstaja tudi v določenih primerih strah, da bi delili svoje lastno znanje s starejšimi zaposlenimi (Fang, 2017). Študije tako ugotavljajo, da obstaja potreba po dodatnih raziskavah in razvoju rešitev, ki spodbujajo medgeneracijski prenos znanja v času starostno raznolike delovne sile (Singh idr., 2021). Tovrstne študije so lahko zanimive tudi za zaposlene v visokošolskem okolju in zaposlene v privatnem sektorju, predvsem pri iskanju učinkovitih rešitev za proces prenosa znanja v prakso v njihovih organizacijah (Fasbender in Gerpott, 2022).

2.3 Medgeneracijski prenos znanja v visokošolskem okolju

Visokošolske organizacije so že dolgo vključene v aktivnosti, povezane s prenosom znanja (Geuna in Muscio, 2009). Univerze in njihove fakultete so namreč priznane kot organizacije, katerih delovanje temelji na znanju, in kreirajo ter prenašajo svoje znanje študentom, poslovnemu okolju in celotni družbi (Al-Kurdi idr., 2020). Ko govorimo o prenosu znanja v visokošolskem okolju, so največkrat omenjeni tradicionalni kanali, kot na primer izmenjava kadrov, objavljene raziskave, svetovalne aktivnosti in znanstvene konference. Pomen znanja, ki se kreira v visokošolskem okolju, pa lahko vidimo tudi v prenosu znanja in dognanj raziskav v podjetniško okolje ter širšo družbo. Univerze in njihove fakultete namreč že dolga leta pomembno prispevajo h gospodarskemu razvoju (Geuna in Muscio, 2009). Prenos znanja v visokošolskem okolju z vidika posameznega zaposlenega poteka med običajnimi delovnimi aktivnostmi, tako v odnosu s študenti kot v odnosu s sodelavci (Sohail in Daud, 2009). Akademik je bil v okviru tuje literature sicer definiran kot član fakultete, ki je neposredno vpleten v proces poučevanja, raziskovanja in druge akademske aktivnosti, kot so projekti, v okviru naše

raziskave pa je naslovljen kot zaposleni v visokošolskem okolju. Večina zaposlenih v visokošolskem okolju je pripoznanih kot strokovnjakov na svojem področju z veliko tacitnega znanja, ki je v njihovi glavi in ga težko delijo (Al-Kurdi idr., 2020).

Kljub priznavanju vloge univerz, fakultet in njihovih zaposlenih kot bogatih virov za shranjevanje in diseminacijo znanja pa se management znanja in prenos znanja v akademskem okolju soočata s številnimi izzivi (Al-Kurdi idr., 2020). Posebej sta izpostavljena kopičenje znanja in skrivanje znanja (Fauzi idr., 2019). Morda lahko razloge za nepripravljenost na delitev znanja v visokošolskih krogih iščemo v značilnostih poklica, ki velja za izjemno tekmovalnega z vidika objavljanja raziskav in iskanja virov financiranja, pa tudi sicer lahko govorimo o visokošolskem poklicu kot izredno individualističnem poklicu (Tippins, 2003). Zaposleni v visokošolskem okolju so dojeti kot neodvisni, individualistični in avtonomni posamezniki (Fullwood idr., 2013). Pri soočanju z izzivi, povezanimi s prenosom znanja v visokošolskem okolju, študija Al-Kurdija idr. (2020) izpostavlja pozitiven vpliv organizacijske klime, kulture, zaupanja in sloga vodenja na namero zaposlenih o prenosu znanja, ki ga imajo. Avtorji prav tako menijo, da se prenosa znanja ne da izsiliti, ampak ga je pomembno spodbujati s pomočjo motivacijskih mehanizmov.

Naša študija želi spodbuditi razvoj na področju prenosa znanja v visokošolskem okolju, ki je pripoznano kot bogat vir za prenos znanja, vendar se hkrati sooča s številnimi izzivi (Al-Kurdi idr., 2020). Visokošolsko okolje je izpostavljeno kot eno izmed ključnih, kjer se zaposleni ukvarjajo z znanjem v okviru poučevanja in raziskovanja, vendar je raziskav na omenjeno temo danes še vedno premalo (Fullwood in Rowley, 2017). Kljub ugotovljenemu pomenu prenosa znanja med zaposlenimi v visokošolskem okolju namreč danes obstaja malo študij, ki so bile izvedene v visokošolskem okolju (Fullwood idr., 2019).

Z raziskavo želimo prispevati k izgradnji baze literature o prenosu znanja v visokošolskem okolju, ki ga je na primeru organizacij v Sloveniji mogoče razumeti tudi v kontekstu širše raziskave o managementu znanja v okolju organizacij javnega sektorja (Al Ahbabi idr., 2019). Danes velja, da je raziskav o prenosu znanja v visokošolskem okolju premalo (Fullwood idr., 2019). V skladu z našo osnovno teorijo o pogledu na organizacijo, temelječem na znanju (Grant, 1996; Hislop idr., 2018; Kogut in Zander, 2003), ki poudarja ključno vlogo znanja v organizacijah, je naša raziskava predpostavila razmerje med prenosom znanja kot enim izmed ključnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na uspešnost delovanja visokošolskih organizacij. Prav tako prispevamo k empiričnim raziskavam o pristopu, temelječem na znanju, v okoljih, katerih značilnost je visoka stopnja hierarhičnosti. Prenos znanja in hierarhično okolje pa se pogosto lahko znajdetata v konfliktu (Grant, 1996).

3 Metodologija

3.1 Poglobljeni polstrukturirani intervjuji

Uporabili smo poglobljene polstrukturirane intervjuje. Tovrstni intervju smo uporabili, ker omogoča bolj poglobljen vpogled posameznikov v razumevanje in razlaganje proučevane tematike. Literatura priporoča, da se pogovor začne z razmeroma enostavnimi in odprtimi vprašanji (Knott idr., 2022). Tako je bilo tudi v primeru našega raziskovanja, kjer so bila začetna vprašanja povezana z raziskovalno temo, vendar dovolj široka in preprosta za odgovor, kar je olajšalo nadaljnji potek intervjuja. Za proučitev kvalitativnih podatkov, pridobljenih v intervjuju, smo uporabili tematsko analizo, ki je še posebej uporabna in dostopna metoda za kodiranje podatkov za razlago tem, odprtih v intervjuju (Braun in Clarke, 2022). Oba avtorja sva bila zadolžena za tematsko analizo vsebine intervjujev. V prvi fazi je šlo za samostojno branje transkriptov, v drugi fazi pa smo odkrivali in zapisovali najpomembnejše teme, ki so se pojavile med izvedbo intervjujev.

Intervjuje v okviru raziskave smo izvedli v juliju 2024. Podatke smo zbrali v treh poglobljenih polstrukturiranih intervjujih osebno ali v spletnem okolju z zaposlenimi v visokoškolskem okolju na Univerzi v Ljubljani in njihovih fakultetah. V vzorec smo povabili nekoga na začetku kariere v visokoškolskem okolju, na delovnem mestu mladega raziskovalca na fakulteti A, nekoga v sredini svoje kariere, na delovnem mestu docenta na fakulteti B, in nekoga v zrelem obdobju svoje kariere, na delovnem mestu rednega profesorja na fakulteti C. Intervjuji so trajali od 35 do 55 minut. Intervjuvanci so bili seznanjeni z namenom raziskave in jim je bilo zagotovljeno, da bodo ves čas ostali anonimni. Značilnosti vzorca so predstavljene v spodnji tabeli.

Preglednica 1: Osnovne informacije o profilih intervjuvancev

Spremenljivka	Intervju A	Intervju B	Intervju C
Najvišja dosežena stopnja izobrazbe	Mag. posl. ved	Dr.	Dr.
Starost	30–40 let	50–60 let	60–70 let
Fakulteta	A	B	C
Spol	Ž	Ž	Ž

Vir: lastno delo

4 Rezultati raziskave

4.1 Splošni povzetek rezultatov raziskave

Rezultati intervjujev so pokazali, da se intervjuvanci strinjajo, da je vloga prenosa znanja za uspešno delovanje organizacije pomembna. Pri tem izpostavljajo, da gre za prenos znanja tako z vidika zaposlenih na študente kot med samimi zaposlenimi. Dodatno se izpostavljata tudi vloga in pomen prenosa znanja od starejših k mlajšim kolegom oziroma medgeneracijski prenos znanja, ki se najbolj običajno dogaja v obliki mentorskega odnosa. Izpostavljajo pa, da tega včasih v praksi ni dovolj oziroma sploh ni prisotno v njihovem delovnem okolju. Mnenja so, da trenutno ne obstaja neki sistematični pristop, neki sistem, ki bi urejal medgeneracijski prenos znanja v njihovih organizacijah, ki so del visokošolskega okolja. Ko govorimo o medgeneracijskem prenosu znanja v formalni obliki, kot je mentorski odnos, so mnenja, da ni to vedno samoumevno, veliko je odvisno od tega, kakšni so medsebojni odnosi, pomemben je osebni stik med ljudmi. Vidijo možnost za izboljšave, sploh ker je v preteklosti bilo nekaj poskusov konkretnih aktivnosti, da bi to sistemsko uredili, ki pa v praksi žal niso zaživele.

Ko govorimo o prenosu znanja od mlajših k starejšim, je tega manj, so pa mladi, zaposleni v visokošolskem okolju, spodbujeni, da delijo in prispevajo svoje ideje. Pri tem velja izpostaviti značilnost visokošolskega okolja, ki je precej hierarhično, kar včasih vpliva na prenos znanja od mlajših do starejših zaposlenih. Problem, ki ga vidijo, je tudi prilaščanje idej drugih, kar se včasih lahko dogaja znotraj mentorskega odnosa. Druga značilnost visokošolskega okolja je, da gre tudi za precej samotarski poklic, kjer je veliko dela individualnega, posamezniki veliko delajo od doma in niso toliko v stiku s svojimi sodelavci, kar med drugim vpliva na prenos znanja v njihovi organizaciji.

Področje, kjer prevladujejo pozitivne ugotovitve, so medgeneracijski timi, ki so na vseh proučevanih organizacijah prisotni in dobro delujoči, intervjuvanci so izpostavili dobro sodelovanje v medgeneracijskih timih, kjer se dogaja tudi prenos znanja. Predlogi za izboljšanje vključujejo večji poudarek na neformalnih aktivnostih, velja pa izpostaviti, da se medgeneracijski timi oblikujejo v okviru povezovanja pri različnih projektih, s katerimi imajo udeleženci v raziskavah večinoma dobre izkušnje.

Ugotovitve žal kažejo, da je prisoten tudi negativni vidik, in sicer skrivanja znanja. Eden izmed pomembnih faktorjev, ki vplivajo na to, je tekmovalnost visokošolskega okolja, kjer zaposleni tekmujejo za kader, sredstva, projekte in znanstvene objave. Do tega sicer prihaja več v odnosu med starejšimi zaposlenimi med seboj, ne prenaša pa se toliko na odnos med starejšimi in mlajšimi sodelavci. To lahko razumemo tudi kot poskus ohranjanja konkurenčne prednosti pred drugimi. Intervjuvanci izpostavijo tudi občutek ogroženosti, ko lahko v poznejši

fazi kariere starejšim zaposlenim enostavno zmanjka novih idej. Včasih je prisotno tudi mnenje, da bi se morali mladi potruditi vsaj toliko, kot so se morali njihovi starejši kolegi na začetku svoje kariere, ko je bilo visokošolsko okolje nekoliko drugačno v primerjavi z današnjim časom. Razloge za skrivanje znanja lahko iščemo tudi v občutku nepripadanja neki skupnosti, prav tako je visoka stopnja individualizma v visokošolskem okolju.

4.2 Vloga prenosa znanja za uspešno delovanje organizacije

Intervjuvanka A izpostavlja, da je vloga prenosa znanja za uspešno delovanje organizacije zelo pomembna. Najprej je to predstavila na osnovnem poslanstvu fakultete, to je prenos znanja s pedagoškega osebja na študente. S tem se študentom omogoči tudi boljša priprava na vstop na trg dela. Pozneje se je dotaknila prenosa znanja v okviru raziskovalne dejavnosti fakultete, ki je tesno povezana z raziskovalnimi dosežki in na primer prenosom znanja med kolegi na različnih konferencah. Pri tem posebej izpostavlja prenos znanja *»tudi na svoje mlajše sodelavce, na nas, mlade raziskovalce, asistente, da se tudi omogoča razvoj mladega kadra, ker to jasno izboljšuje neke individualne kompetence, kar pa krepi celotno organizacijo, v primerjavi z drugimi organizacijami, drugimi fakultetami, ko se primerjajo«*. Poleg tega se ji zdi, *»da je zelo pomembno, da je ta prenos znanja res kakovosten, da se generira tudi čez to čim več idej, ker potem tudi s tem nastaja veliko kakovostnih člankov, vemo, da so [v našem okolju] pomembne objave, kje objaviš, kako dobro objaviš, tako da ja, sigurno se mi zdi tudi za raziskovalno dejavnost pomembno [prenos znanja], da je organizacija uspešna«*.

Tudi intervjuvanka B izpostavlja velik pomen prenosa znanja za uspešno delovanje organizacije, pri tem pa posebej poudarja, da je *»razlika verjetno tudi v tem, koliko časa že delaš znotraj organizacije oziroma znotraj fakultete«*, saj, kot meni, tisti, ki pridejo na fakulteto morda na začetku zaposlitve na fakulteti, še toliko bolj potrebujejo ta prenos znanja na način, ki bi ga lahko opisali kot mentorstvo oziroma kot usmerjanje posameznika. Po njenem mnenju *»je ključnega pomena prenos znanja, glede na to, da z leti pridobiš več izkušenj in se potem to nanaša na medgeneracijski vidik«*, ampak ni nujno, da v praksi dejansko pride do medgeneracijskega prenosa znanja in to je *»nekaj, kar sem pogrešala, zelo [v svojem primeru]«*.

Intervjuvanka C je najprej izpostavila, da je težko podati neko objektivno mnenje za celotno fakulteto, tako da gre v njenem primeru zgolj za predvidevanja, mnenja. Izpostavlja pa, da bi bilo zelo pomembno, *»da bi vzpostavili nek sistem, ki bi načrtno deloval za prenos znanja med generacijami«*. Trenutno po splošnem védenju še ni vzpostavljen noben tak sistem, bi bilo pa po njenem mnenju zelo dobro, če bi ga imeli, zato da bi lahko prenos znanja deloval, posebej, ker so v primeru njene fakultete zaposleni zelo raznoliki med seboj in vidi

dodano vrednost v kombiniranju znanja tako medgeneracijsko kot medresorsko. Po njenem mnenju *»ti prenosi lahko privedejo do nekih novih uvidov, nekih novih spoznanj«*.

4.3 Vloga medgeneracijskega prenosa znanja

V okviru medgeneracijskega prenosa znanja intervjuvanka A izpostavlja: *»da ko kot mladi raziskovalec prideš na fakulteto, najprej ne veš čisto točno, kako akademsko okolje deluje. Na tej točki je zelo pomembno, da imaš nekoga, ki ti pomaga. Formalno v tej vlogi že imaš mentorja, ki te spodbuja, da tudi bereš članke in sprejmeš določene izzive, mentor ti lahko svetuje, včasih pa se zgodi to mentorstvo kar neformalno, na primer na hodnikih fakultete z drugimi kolegi. Sicer ni ravno navada, da s starejšimi hodiš na kavo ali da se redno srečuješ z njimi, je pa res, da če te kaj zanima, lahko kogarkoli vprašaš in ti bo načeloma pomagal.«* Ko se dotaknemo specifično prenosa znanja od starejših do mlajših kolegov, intervjuvanka A izpostavlja, da se ji zdi, *»da so skoraj vsi starejši vedno pripravljeni nekaj pomagati, preko predstavitev, ki jih imamo, mogoče tudi kdo, ki ni tvoj mentor, ti da nasvet, ni nujno, da je formalno, od vseh lahko dobiš neko povratno informacijo (ang. feedback) ali pa nasvete, če jih iščeš«*.

Ko govorimo o prenosu znanja od mlajših do starejših kolegov, pa je stanje nekoliko drugačno, in sicer intervjuvanka A pravi: *»[V] resnici bi rekla, da je tega bolj malo. Sploh zato, ker pač vsi te starejši profesorji pa raziskovalci so že šli čez nek ta postopek, ko greš tudi ti zdaj čez, in večinoma so strokovnjaki na svojem področju, imajo že toliko izkušenj, pač vejo, kako deluje ta svet, kako raziskujejo, res dobro poznajo svoje področje, tudi tako, ko imaš te predmete (na dr. študiju) ali predstavitve, ti nekaj poveš, potem pa ti nekdo, ki sploh ni s tvojega področja, reče, ali si videla ta članek, pač res, vedo veliko stvari, se mi zdi, da mogoče obratno je težko, da bi mlajši kaj učili starejše. Se mi zdi, da je tega zelo malo, ne vem, vsaj po mojem mnenju.«*

Glede prenosa znanja od starejših k mlajšim je drugačno mnenje izpostavila intervjuvanka B, ki meni, da *»kvečjemu, ko pride, če pride do tega, pride v odnosu med asistentom in njegovim mentorjem, v drugačni obliki so to zelo izjeme. Do medgeneracijskega prenosa znanja pride predvsem v tem odnosu mentor in asistent. Ni pa to nekaj, kar bi bilo samoumevno, kar bi človek pričakoval, da je, tako da edino v tem primeru se mi zdi tisto, kar je res nekako pričakovano, pa tega ne dosegamo vedno.«* Splošno mnenje, ki ga je izpostavila, je, da si v veliki meri prepuščen samemu sebi.

Nekoliko drugačno je tudi njeno mnenje glede prenosa znanja od mlajših do starejših zaposlenih. Najprej izpostavlja, da je akademsko okolje zelo hierarhično, če pa štejemo kot znanje ne samo izkušnje, ampak tudi neke nove metode dela, rezultate, ideje, bi lahko rekli, da so mladi spodbujeni k temu, da dajejo ideje. Pri tem pa

izpostavlja slabo prakso: *»Včasih se dogaja slaba praksa, da si potem starejši kolegi te ideje prilastijo v obliki kakšnih člankov, kar je res ena slaba praksa.«* Po drugi strani pa je mnenja, da so ideje, kako bi se dalo kaj drugače narediti, načeloma pričakovane od mlajših kolegov. Včasih se zgodi celo, *»da so mogoče starejši kolegi že brez idej, kaj in kako, česa se lotiti, in so jim te ideje s strani mlajših kolegov dobrodošle«*.

Intervjuvanka C je razkrila, da so zelo pomembni medsebojni odnosi, osebni stik, da se vzpostavi dober odnos med dvema osebama. Ni pa to *»nikjer sistematično pripravljeno, spodbujeno, organizirano, da bi se znanje prenašalo«*. Nadaljevala je s konkretnimi primeri, ko so imeli nekaj let nazaj idejo o torkovih dopoldnevih, ko bi si povedali med seboj, kaj kdo bere, kaj je kdo zasledil, kaj je novega, toda to v praksi potem ni zaživel. Druga ideja je bila, da bi pred mesečnimi srečanji (na primer seja katedre) imeli dodatno uro in pol srečanja z namenom prenosa znanja, vendar se tudi to ni udeležilo v praksi. Glede stanja na področju medgeneracijskega prenosa znanja tako pravi: *»Kljub temu, da so bile neke dobre ideje, potem v resničnem življenju se to ni realiziralo. To, kar zaživi, je odvisno od medsebojnih odnosov, se pravi, če se vzpostavi dober odnos med nekom, ki je starejši, in med nekom, ki je mlajši, potem pride do pretoka znanja, da bi bilo pa to načrtovano, organizirano, tega pa nimamo.«*

Ko govorimo o prenosu znanja od mlajših do starejših zaposlenih, pa je mnenja, da se to dogaja tam, kjer so mentorski odnosi. Tukaj, meni, se to zgodi, ko *»so v stiku, da skupaj raziskujejo, da skupaj nastajajo neke objave, neki teksti, potem prihaja do prenosa«*. Kot posebej zanimivo izpostavlja, da niso vzpostavljene neke poti, po katerih bi se to lahko zgodilo, med drugim pa omenja še realnost, ki je prisotna v akademskem okolju, da večino časa zaposleni delajo od doma, kar lahko potencialno vpliva tudi na medgeneracijski prenos znanja. Meni, da bi bilo treba k tej problematiki pristopiti načrtno. Kar je zaskrbljujoče, je razvidno iz njenega mnenja, da *»žal kaj takega ni organizirano in jaz mislim, da je to največji primanjkljaj pri nas, da se najmanj naučimo v službi [na fakulteti]«*.

4.4 Kako delujejo medgeneracijski timi

Naslednja tematika v raziskavi se je dotaknila medgeneracijskih timov. Intervjuvanka A meni, da je tega na njeni fakulteti veliko. Na primeru lastne projektne skupine pravi, da je sestavljena iz izkušenih profesorjev in sodelavcev na začetku kariere. To področje je dobro pokrito, ljudje med seboj dobro sodelujejo in tukaj se znanje prenaša v precejšnji meri. Tudi drugod po fakulteti sledijo strukturi izkušenih zaposlenih v kombinaciji z mladimi raziskovalci in asistenti. Na vprašanje, ali gre za primer dobre prakse, je odgovorila: *»Ja, sigurno. Sploh s [skupnimi] projekti se najbolj nekaj naučiš. Vidiš, kako mogoče razmišljajo te profesorji pa iz kje dobivajo ideje in potem pač tudi ti poskusiš imeti nek svoj doprinos, nek del narediti kot mlajši član in se truditi po najboljših močeh, da narediš dobro. Iščeš*

neko povratno informacijo (ang. feedback) in si vesel, ko te kdo pohvali. Tako da ja, sigurno to medgeneracijsko sodelovanje je pomembno in je dobro, ker saj je jasno, se mi zdi pomembno, da sodeluješ z nekom, ki ima neke izkušnje s tega tvojega področja.» V okviru te tematike pa posredno omenja karakteristiko, ki je značilna za akademsko okolje, da je prisotna hierarhija; čeprav lahko dobro sodeluješ, je prisoten občutek, da nisi povsem enakopraven, skoraj nikoli.

Tudi v intervjuju B ugotavljamo, da obstajajo medgeneracijski timi. Sicer to ni načrtno, ampak je nekako posledica tega, da imaš običajno kombinacijo nekoga, ki ima že daljši staž, in pa mlajših kolegov, na primer v okviru različnih komisij. Po mnenju intervjuvanke je to sodelovanje večinoma zgledno, medgeneracijski timi dobro delujejo. Pri razmisleku o morebitnih izboljšavah na samem področju pravi, da je potreben razmislek, *»na kakšen način bi se dalo bolj spodbujati, da se omogoči in spodbudi več aktivnosti neformalnega druženja«*.

Tudi na primeru fakultete C obstajajo medgeneracijski timi, in sicer gre pri tem najbolj za povezovanje pri različnih projektih in v glavnem so tukaj prisotne pozitivne izkušnje. Pozitivne izkušnje predvsem zato, ker so ljudje motivirani, ko se vključijo v interdisciplinarne projekte, ker tisti, ki so iz mehurčkov z negativnimi stališči, z manipulativnimi odnosi, že po naravi niso tako odprti, da bi se takih projektov lotili. Primer dobre prakse je tudi sodelovanje pri projektih med različnimi fakultetami. Pri tem dodaja, *»da je vsako interdisciplinarno, medgeneracijsko, vsako tako povezovanje je tudi del nekega, neke psihološke odprtosti, neke odprtosti duha, ker sicer si ti zaprt v svoje in mirno opravljaš svojo rutino, se ne lotiš tega«*. Obstaja pa pozneje pri projektih nevarnost, ko postanejo malo bolj utečeni in se začnejo priključevati tudi posamezniki, ki niso več tako motivirani, ki niso več tako odprti in s tem s seboj prinesejo tudi težave, ker je to lahko en element skrivanja nedela posameznikov.

4.5 Skrivanje znanja

V okviru prispevka o prenosu znanja nas je zanimal tudi negativni vidik, povezan s tem, in sicer skrivanje znanja. Po mnenju intervjuvanke A glede prisotnosti skrivanja znanja lahko rečemo, da *»verjetno obstaja, ker ravno zaradi te tekmovalnosti, to je pač, je pomembno, koliko kdo objavi, kaj objavi, v katerem časopisu (ang. journal) objavi, pa itak že programske skupine tekmujejo med seboj za raziskovalna sredstva, nagrade, raziskovalne dosežke in podobno«*. V luči medgeneracijskih odnosov pa razmišlja, da je to verjetno bolj prisotno med starejšimi med seboj, saj verjetno koga na začetku kariere ne vidijo ravno kot grožnjo. Kot glavni razlog za to vidi tekmovalnost, saj, pravi, *»v resnici nimaš nič od tega, če nekomu nekaj ne poveš iz ljubega miru, seveda hočeš človeku pomagati, pa mu olajšati nekaj, kar vidiš, da se na primer matra. Ampak ne vem, če gre za neka raziskovalna sredstva, mogoče pa več, da bo to vplivalo na tvoj tim, recimo, da*

ne boš dobil enega projekta, pa potem mogoče vpliva, da nekaj ne poveš [skrivaš znanje], je pa res, da jaz tega nisem doživela.»

Tudi v okviru fakultete B je mogoče sklepati, da nekaj skrivanja znanja je. K temu pripomore predvsem občutek ogroženosti, ko nekomu zmanjka idej, kaj, kako naprej. Takrat *»srkajo od drugih, ne želijo pa deliti, ali pa nastopijo celo defenzivno, takrat ko pride do situacij, ko bi morali res iskreno pristopiti k sodelovanju«*. Pri tem je tudi prisotno mnenje starejših zaposlenih, da bi se moral vsak mlajši, ki pride za njimi, potruditi vsaj toliko, kot so se morali oni, da je prav, da so vrata včasih čim bolj zaprta, da se ne pomaga. Tudi sama vidi fakultetno okolje kot zelo tekmovalno, čeprav meni, da ne bi smelo biti tako, ker bi s sodelovanjem lahko vsi skupaj dosegli več. Je pa glede na svoje dosedanje izkušnje mnenja, da pri veliko vidikih obstajajo pomembne razlike med fakultetami.

Vpogled v intervju C razkriva, da tudi v tem okolju prihaja do skrivanja znanja. Ponovno se omenja tekmovalnost akademskega okolja, kar človek včasih žal ugotovi šele z leti in izkušnjami. Pri tem dodaja: *»Ker tudi v akademsko okolje vstopamo navadno z enim takim pozitivnim stereotipom, da so ljudje zelo inteligentni, zelo racionalni in da bodo znali vse urejati z nekim racionalnim dialogom, s komunikacijo, da bodo reševali konflikte, to enostavno ni res, ne, v akademskem okolju imajo ljudje osebne lastnosti, tako kot v vseh drugih okoljih, in delujejo na zelo podobne načine kot v drugih okoljih. Samo ker so veliko bolj inteligentni, so potem še bolj ustvarjalni tudi pri prikrivanju, pri zlorabah, laganju, kraji, tako da, odgovor je ja, skrivajo.«* Kot glavne razloge za skrivanje znanja vidi morebitno prednost pri pridobivanju projektov in objavah znanstvenih člankov. Meni, da *»je to del našega poklicnega znanja, profesionalnega znanja znotraj našega delovanja in to se seveda skriva, če nisi del neke skupnosti, v kateri se te informacije predajajo, se te stvari ne pove. Zato, da nekdo drugi tam ne bo objavil.«* To lahko povzamemo kot tekmovalnost, zadržanje prednosti, konkurenčnosti. Drugi razlog, ki ga izpostavlja, je občutek nepripadanja neki skupnosti, kar se lahko pogosto zgodi v akademskem poklicu, ki je po svoji naravi dela precej samotarski. Veliko je odvisno od medsebojnih odnosov, ampak *»v akademskem svetu je zelo veliko individualizma in bi morali prav načrtno graditi skupnost«*.

5 Diskusija

Ugotovitve študije so pokazale, da lahko prenos znanja razumemo kot pomemben dejavnik, ki lahko vpliva na delovanje in uspešnost visokošolskih organizacij. Zato je potrebno nenehno spremljanje področja in iskanje načinov, ki lahko pripomorejo k uspešnemu prenosu znanja v visokošolskih organizacijah. Naša pilotna raziskava je empirično pokazala, da ima prenos znanja pomembno vlogo pri uspešnem delovanju organizacij, dotaknila se je področij medgeneracijskega

prenosa znanja in medgeneracijskih timov ter prispevala k raziskavam na področju skrivanja znanja. Študija je pomembna, ker naslavlja zaposlene v visokošolskem okolju, ki opravljajo enega izmed ključnih poklicev, ki se ukvarjajo z znanjem (Fullwood in Rowley, 2017), in prispeva k izgradnji empirične baze študij o prenosu znanja, izvedenih v visokošolskem okolju (Fullwood idr., 2019).

Z našo študijo smo preverili teoretične implikacije, ki jih najdemo v obstoječi literaturi, ki povezuje področje managementa znanja, prenosa znanja in visokošolske organizacije. Raziskali in pridobili smo poglobljeno znanje o nekaterih dejavnikih, ki vplivajo na uspešnost managementa znanja ter prenosa znanja v visokošolskem okolju. Na podlagi empiričnih podatkov podpiramo ugotovitve Fasbender in Gerpott (2022), ki trdita, da vloga prenosa znanja pomembno vpliva na uspešnost delovanja organizacije. Prav tako podpiramo ugotovitve Dietz idr. (2022), ki izpostavljajo pomembno vlogo medgeneracijskega prenosa znanja v organizacijah. Pilotna študija empirično potrjuje tudi vlogo medgeneracijskih timov pri prenosu znanja (Sobrino-De Toro idr., 2019) in razkriva prisotnost skrivanja znanja v visokošolskih organizacijah (Fauzi idr., 2019).

Ugotovitve, povezane s prenosom znanja v visokošolskih organizacijah, imajo uporabno vrednost tudi z vidika napredka delovanja sodobnih organizacij, ki temeljijo na znanju (Cross Walker, 2020). Rezultati širše prispevajo k boljšemu razumevanju managementa znanja v javnem sektorju (Al Ahbabi idr., 2019), natančneje v visokošolskem okolju kjer smo izvedli raziskavo. Raziskave, ki proučujejo prenos znanja v visokošolskem okolju, so danes namreč še vedno redke. Empirično smo se dotaknili tudi povezave med organizacijami, ki temeljijo na znanju in kjer je prisotna visoka stopnja hierarhije (Grant, 1996). Prispevek raziskave pa je prav tako k širšemu področju literature o pogledu na organizacijo, temelječo na znanju (Grant, 1996; Hislop idr., 2018; Kogut in Zander, 2003), posredno pa smo se z medgeneracijskega vidika dotaknili tudi teorije socialne identitete (Tajfel idr., 1979). Ugotovljene teoretične implikacije predstavljajo dodano vrednost naše raziskave in so pomemben prispevek k obstoječi znanstveni literaturi o prenosu znanja v visokošolskem okolju.

Praktični prispevek raziskave je mogoče najti v pripoznanih priložnostih za iskanje aktivnosti, ki lahko izboljšajo prenos znanja v visokošolskem okolju. Tukaj velja poudariti medgeneracijski prenos znanja, medgeneracijske time in zmanjšanje negativnega vpliva skrivanja znanja, ki je prisotno tudi v visokošolskem okolju. Deležniki v visokošolskem okolju, predvsem pa vodje organizacij, bi morali nenehno iskati priložnosti za izboljšanje razumevanja, kaj študenti, zaposleni in širša javnost potrebujejo ali si želijo, da bi lahko dosegli ali celo presegli njihova pričakovanja glede delovanja visokošolskih organizacij. Obseg in rezultate raziskave bi namreč lahko razširili s pomočjo priporočil za vodje in posredno celo državne odločevalce glede delovanja visokošolskih organizacij za doseganje napredka na področju prenosa znanja in poznejši pozitiven vpliv na izboljšanje

uspešnosti delovanja različnih organizacij, kar prinaša s seboj tudi pozitiven vpliv za širšo družbo. Natančneje bi priporočila oblikovali glede medgeneracijskega prenosa znanja, medgeneracijskih timov in področja skrivanja znanja. S praktičnega vidika pa naša pilotna študija prek empiričnih rezultatov predvsem poudarja potrebo po spremljanju področja prenosa znanja tudi v visokošolskem okolju v Sloveniji danes in v prihodnje.

Vseeno velja poudariti, da je treba zaključke študije razumeti z določeno stopnjo previdnosti, kar izhaja iz obstoječih omejitev naše raziskave. Prvič, težko rečemo, da obstajajo objektivni kazalniki, ki obravnavajo in vrednotijo področje prenosa znanja v visokošolskem okolju v Sloveniji. Tako raziskava temelji predvsem na percepciji intervjuvancev, kar odpira možnost določene pristranskosti pri njihovem mnenju. Drugič, ker je bila raziskava izvedena v slovenskem visokošolskem okolju, smo mnenja, da bi podobno raziskavo lahko opravili v mednarodnem okolju. Tretjič, longitudinalna študija bi lahko povečala zanesljivost in veljavnost naših rezultatov. Četrtrič, v akademskem okolju je prisotna visoka stopnja kompleksnosti, kakor tudi specifičnosti, povezane s poklicem, kot je visoka stopnja hierarhije, tekmovalnosti in individualizma, kar ima lahko vpliv na rezultate raziskave. Petič, raziskava je bila omejena na okolje Univerze v Ljubljani, pri čemer bi veljalo raziskavo razširiti še na druge univerze v Sloveniji in morda na zasebne ponudnike visokošolskega izobraževanja. Šestič, trije intervjuji predstavljajo pilotno študijo širše raziskave. Zaradi subjektivnosti podatkov, pridobljenih z intervjuji, je potrebna nadaljnja triangulacija njenih rezultatov. Tako gre za prikaz dela raziskave, ki ponuja vpogled v proučevano področje in katere namen ni posploševanje rezultatov.

Za prihodnje raziskave predlagamo naslednje: (1) razvoj objektivnih kazalnikov, ki proučujejo in vrednotijo področje prenosa znanja v (slovenskem) visokošolskem okolju; (2) uporaba mešanih metod raziskovanja, kjer bi kombinirali kvantitativne in kvalitativne raziskovalne metode, kot so ankete in intervjuji, za potrebe triangulacije; (3) vključitev mednarodnega vzorca; (4) izvedba longitudinalne študije; (5) prihodnje raziskave z večjim številom intervjuvancev v vzorcu; (6) vključitev drugih univerz in potencialna vključitev drugih ponudnikov visokošolskega izobraževanja, vključno z zasebnimi ponudniki; (7) povečanje vzorca vključenih respondentov v raziskavo.

6 Zaključek

Povzamemo lahko, da je študija empirično proučevala prenos znanja v visokošolskem okolju. Posebej smo proučevali vpliv prenosa znanja na uspešnost delovanja visokošolskih organizacij, vidik medgeneracijskih timov in skrivanje znanja. Rezultati pilotne študije prikazujejo pozitiven vpliv prenosa znanja na uspešnost delovanja visokošolskih organizacij. Prav tako smo ugotovili, da so izkušnje,

povezane z delovanjem medgeneracijskih timov v visokošolskih organizacijah, pozitivne. Rezultati potrjujejo tudi prisotnost skrivanja znanja v visokošolskih organizacijah, ki je povezana predvsem s stopnjo tekmovalnosti in individualizma, ki sta značilni za visokošolsko okolje.

Literatura

- Al Ahabbi, S. A., Singh, S. K., Balasubramanian, S. in Singh Gaur, S. (2019). Employee perception of impact of knowledge management processes on public sector performance. *Journal of Knowledge Management*, 23(2), 351–373. <https://doi.org/10.1108/JKM-08-2017-0348>
- Al-Kurdi, O. F., El-Haddadeh, R. in Eldabi, T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education. *International Journal of Information Management*, 50, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.05.018>
- Anand, A., Muskat, B., Creed, A., Zutshi, A. in Csepregi, A. (2021). Knowledge sharing, knowledge transfer and SMEs: evolution, antecedents, outcomes and directions. *Personnel Review*, 50(9), 1873–1893. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2020-0372>
- Bartol, K. M., in Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 64–76. <https://doi.org/10.1177/1071791902009001>
- Becker, K. L., Richards, M. B. in Stollings, J. (2022). Better together? Examining benefits and tensions of generational diversity and team performance. *Journal of Intergenerational Relationships*, 20(4), 442–463. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.18377>
- Bennett, J., Pitt, M. in Price, S. (2012). Understanding the impact of generational issues in the workplace. *Facilities*, 30(7/8), 278–288. <https://doi.org/10.1108/02632771211220086>
- Braun, V., in Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Burmeister, A., Fasbender, U. in Deller, J. (2018). Being perceived as a knowledge sender or knowledge receiver: A multistudy investigation of the effect of age on knowledge transfer. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(3), 518–545. <https://doi.org/10.1111/joop.12208>
- Burmeister, A., Wang, M. in Hirschi, A. (2020). Understanding the motivational benefits of knowledge transfer for older and younger workers in age-diverse coworker dyads: an actor–partner interdependence model. *Journal of Applied Psychology*, 105(7), 748–759. <https://doi.org/10.1037/apl0000466>

- Cross Walker, T. (2020). Inclusive talent management in the public sector: Theory and practice. *Transnational Corporations Review*, 12(2), 140–148. <https://doi.org/10.1080/1918644>
- Cvenkel, N. (2020). Multigenerational Workforce and Well-Being in the Twenty-First-Century Workplace. V: *Well-Being in the Workplace: Governance and Sustainability Insights to Promote Workplace Health, Approaches to Global Sustainability, Markets, and Governance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3619-9_9
- De Zubielqui, G. C., Lindsay, N., Lindsay, W. in Jones, J. (2019). Knowledge quality, innovation and firm performance: a study of knowledge transfer in SMEs. *Small Business Economics*, 53(1), 145–164. <https://doi.org/10.1007/s11187-018-0046-0>
- Dietz, L., Burmeister, A. in Fasbender, U. (2022). Age and knowledge exchange: Ability, motivation, and opportunities. V H. Zacher in C. W. Rudolph (Ur.), *Age and work: Advances in theory, methods, and practice*. SIOP Organizational Frontiers Series.
- Fang, Y. H. (2017). Coping with fear and guilt using mobile social networking applications: Knowledge hiding, loafing, and sharing. *Telematics and Informatics*, 34(5), 779–797. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.03.002>
- Fasbender, U. in Gerpott, F. H. (2022). Knowledge Transfer Between Younger and Older Employees: A Temporal Social Comparison Model. *Work, Aging and Retirement*, 8(2), 146–162. <https://doi.org/10.1093/workar/waab017>
- Fauzi, M. A., Tan, C. N. L., Thurasamy, R., in Ojo, A. O. (2019). Evaluating academics' knowledge sharing intentions in Malaysian public universities. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 24(1), 123–143. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol24no1.7>
- Ferrer-Serrano, M., Fuentelsaz, L., in Latorre-Martinez, M. P. (2022). Examining knowledge transfer and networks: an overview of the last twenty years. *Journal of Knowledge Management*, 26(8), 2007–2037. <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2021-0265>
- Fullwood, R., Rowley, J. in Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123–136. <https://doi.org/10.1108/13673271311300831>
- Fullwood, R. in Rowley, J. (2017). An investigation of factors affecting knowledge sharing amongst UK academics. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1254–1271. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2016-0274>
- Fullwood, R., Rowley, J. in McLean, J. (2019). Exploring the factors that influence knowledge sharing between academics. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1051–1063. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1448928>

- Geuna, A. in Muscio, A. (2009). The Governance of University Knowledge Transfer: A Critical Review of the Literature. *Minerva*, 47, 93–114. <https://doi.org/10.1007/s11024-009-9118-2>
- Grant, R. (1996). Towards a knowledge-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 109–122. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171110>
- Hislop, D., Bosua, R. in Helms, R. (2018). *Knowledge management in organisations – A critical introduction* (4. izd.). Oxford University Press.
- Iqbal, A. (2024). Understanding Intergenerational Collaboration: Exploring Challenges and Collaboration Strategies in the Multigenerational Workforce. *Journal of Economics, Business & Organization Research*, 6(1), 15–43.
- Iweins, C., Desmette, D., Yzerbyt, V. in Stinglhamber, F. (2013). Ageism at work: The impact of intergenerational contact and organisational multi-age perspective. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2012.748656>
- Jiang, Y. in Chen, C. C. (2018). Integrating knowledge activities for team innovation: Effects of transformational leadership. *Journal of Management*, 44(5), 1819–1847. <https://doi.org/10.1177/0149206316628>
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K. in Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2, 73. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00150-6>
- Kogut, B. in Zander, U. (2003). Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation. *Journal of International Business Studies*, 34(6), 516–529. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400058>
- Kooij, D. T. A. M. in Van De Voorde, K. (2011). How changes in subjective general health predict future time perspective, and development and generativity motives over the lifespan. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(2), 228–247. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02012.x>
- Mahmoudsalehi, M., Moradkhannejad, R. in Safari, K. (2012). How knowledge management is affected by organizational structure. *The Learning Organization*, 19(6), 518–528. <https://doi.org/10.1108/09696471211266974>
- Manzi, C., Paderi, F., Benet-Martínez, V. in Coen, S. (2019). Age-based stereotype threat and negative outcomes in the workplace: Exploring the role of identity integration. *Eur. J. Soc. Psychol.*, 49(4), 705–716. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2533>
- Muhammed, S. in Zaim, H. (2020). Peer knowledge sharing and organizational performance: the role of leadership support and knowledge management success. *Journal of Knowledge Management*, 24(10), 2455–2489. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2020-0227>
- Nurhas, I., Geisler, S., Ojala, A. in Pawlowski, J. M. (2023). Barriers and well-being-oriented enablers of intergenerational innovation in the digital age.

- Universal Access in the Information Society*, 22, 591–607. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00844-w>
- Peet, M. R., Walsh, K., Sober, R. in Rawak, C. S. (2010). Generative knowledge interviewing: A method for knowledge transfer and talent management at the University of Michigan. *International Journal of Educational Advancement*, 10(2), 71–85. <https://doi.org/10.1057/ijea.2010.10>
- Pruett, C. C. (2020). *Intergenerational mentoring: A systematic review of facilitating knowledge transfer in a multigenerational workforce* [Doktorska disertacija]. University of Maryland.
- Sadiq Sohail, M. in Daud, S. (2009). Knowledge sharing in higher education institutions: Perspectives from Malaysia. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 39(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/03055720910988841>
- Schmidt, X. in Muehlfeld, K. (2017). What's so special about intergenerational knowledge transfer? Identifying challenges of intergenerational knowledge transfer. *Management Revue*, 28(4), 375–411. <https://www.jstor.org/stable/26407256>
- Singh, S., Thomas, N. in Numbudiri, R. (2021). Knowledge sharing in times of a pandemic: An intergenerational learning approach. *Knowledge and Process Management*, 28(2), 153–164. <https://doi.org/10.1002/kpm.1669>
- Sobrinho-De Toro, I., Labrador-Fernández, J. in de Nicolás, V. L. (2019). Generational diversity in the workplace: Psychological empowerment and flexibility in Spanish companies. *Frontiers in Psychology*, 10, 1953. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01953>
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G. in Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. V W. G. Austin in S. Worschel (Ur.), *The social psychology of intergroup relations*. Brooks/Cole Publishing.
- Thomas, N. (2020). Debates around the nature of knowledge transfer: how well do we know about the construct? *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 50(3), 409–425. <https://doi.org/10.1108/VJKMS-09-2018-0077>
- Tippins, M. J. (2003). Implementing knowledge management in academia: Teaching the teachers. *International Journal of Educational Management*, 17(7), 339–345. <https://doi.org/10.1108/09513540310501021>
- Wang, Y. in Shi, W. (2024). Effects of Age Stereotypes of Older Workers on Job Performance and Intergenerational Knowledge Transfer Intention and Mediating Mechanisms. *Behavioral Sciences*, 14(6), 503. <https://doi.org/10.3390/bs14060503>

Priloga 1: Vprašanja, uporabljena za poglobljeni polstrukturirani intervju

1. Kako pomembna je po vašem mnenju vloga prenosa znanja za uspešno delovanje vaše organizacije?
2. Kako po vašem mnenju poteka prenos znanja od starejših do mlajših zaposlenih (ang. *mentoring*) v vaši visokošolski organizaciji?
3. Kakšen pa je prenos znanja v obratni smeri (ang. *reverse mentoring*), torej od mlajših do starejših zaposlenih, v vaši visokošolski organizaciji?
4. Ali v vaši organizaciji obstajajo medgeneracijski timi, v okviru katerih člani tima sodelujejo med seboj v delovnem procesu?
5. Se vam zdi, da v določenih primerih prihaja do skrivanja znanja v vaši organizaciji? Kateri so glavni razlogi, da prihaja do skrivanja znanja?

Dva modela starosti prijazne univerze: Dublin City University in Univerza v Ljubljani

Urša Kapler

Povzetek

Starosti prijazna univerza (SPU) se uveljavlja kot organizacijska enota znotraj že obstoječih univerz, pri čemer temelji na skupnih načelih in temeljnih stebrih. Na individualni ravni SPU omogoča izobraževanje starejših, kar spodbuja pridobivanje kakovostnega znanja ter krepitev socialnih vezi. Kot prostor interdisciplinarnega raziskovanja SPU deluje kot inkubator inovacij in sodeluje z lokalnim okoljem. Ključno vlogo ima tudi v mednarodnem povezovanju, kjer spodbuja širjenje koncepta starosti prijazne družbe. SPU se umešča v javni prostor kot integralni del starosti prijaznega ekosistema, ki starejšim omogoča aktivno vključevanje v družbeno življenje. Na nacionalni in nadnacionalni ravni lahko predstavlja platformo za sodelovanje med različnimi resorji s ciljem oblikovanja strategij, ki izboljšujejo možnosti za kakovostno staranje.

Razlike med preučevanima primeroma SPU – Age-Friendly University na Dublin City University in Modra fakulteta Univerze v Ljubljani – izhajajo iz različnih interpretacij osnovnih načel pobude, različno dolgega obdobja delovanja, lokalnih posebnosti, kulturnih značilnosti, različnih razumevanj koncepta izobraževanja, institucionalnih ureditev in financiranja. Kljub tem razlikam obe instituciji sledita desetim načelom delovanja SPU in prepoznavata ključno vlogo univerze pri odzivanju na družbene izzive, povezane s staranjem prebivalstva. Prav raznolikost praks in izzivov odpira priložnosti za izmenjavo dobrih praks ter skupno iskanje rešitev za kompleksna vprašanja starajoče se družbe.

Ključne besede: univerza, starejši, starosti prijazna univerza, angažirana univerza, vseživljenjsko učenje

Two models of age-friendly universities: Dublin City University and the University of Ljubljana

Abstract

The concept of the Age-Friendly University (AFU) is establishing itself as an organizational unit within existing universities. On an individual level, the AFU provides education for older people, promotes the acquisition of high-quality knowledge and strengthens social ties. As a space for interdisciplinary research, the AFU acts as an incubator for

innovation and works with the local community. It also plays a key role in international networking and promotes the concept of an age-friendly society. The AFU positions itself in the public space as an integral part of an age-friendly ecosystem that enables older people to actively participate in society. At the national and transnational level, it can be a platform for inter-ministerial cooperation with the aim of developing strategies that improve the conditions for quality ageing.

The differences between the two case studies – the AFU at Dublin City University and the Faculty of Active Wisdom at the University of Ljubljana – arise from the different interpretation of the basic principles of the initiative, the different lengths of operation, local characteristics, cultural characteristics, understanding of the concept of education, and institutional arrangements, as well as the differences in funding. Despite these differences, both institutions follow the ten principles of the AFU and recognize the key role of the university in addressing the societal challenges of an ageing population. It is precisely the diversity of actions and challenges that opens up opportunities for the exchange of best practices and the joint search for solutions to the complex issues of an ageing society.

Keywords: university, older people, age-friendly university, engaged university, lifelong learning

1 Uvod

V družbi 21. stoletja, trajnostno naravnani družbi 5.0, prihaja do konceptualnega premika, ki ga spremlja prehod iz starosti prijazne družbe v družbo, ki je pripravljena na dolgoživost (ang. longevity ready). Na univerzi, zaznamovani s humanistično zapuščino ter usmerjeni v raziskovanje in razvoj, se sooblikuje družbena pripravljenost na spremembe in izzive, ki jih prinaša dolgoživa družba. Koncept vseživljenjskega učenja in izobraževanja se v institucionalnem okviru univerze oblikuje skozi mnoge novosti in izzive.

Na univerzah po svetu se že 14 let premišljajo različne oblike vključevanja starejših, raziskovanja starosti in staranja ter ponudbe izobraževanja ne glede na determinanto starosti. Načela starosti prijazne univerze (SPU) se aplicirajo v delovanje vsake univerze drugače. S pomočjo raziskovanja dveh univerz – Dublin City University Age-friendly University in Modre fakultete na Univerzi v Ljubljani – se bo skušalo odgovoriti na kompleksna vprašanja: kaj lahko starosti prijazna univerza predstavlja za dolgoživo družbo ter kakšno mesto lahko zavzame v sistemu izobraževanja in življenja starejših. Ključno vlogo pri tem bo imelo razumevanje razlik med interpretacijami omenjenih starosti prijaznih univerz.

2 Prihodnost univerze je starosti prijazna

V Sloveniji je za kulturno-politično razumevanje staranja prebivalstva ključna Strategija dolgožive družbe (UMAR, 2017), ki temelji na konceptu aktivnega staranja in merskem instrumentu indeksu aktivnega staranja. S pomočjo teh konceptov in orodij so v Sloveniji prepoznane potrebe ter pomanjkljivosti v družbi, povezane z vključevanjem naraščajoče starejše populacije v socialni in gospodarski okvir. Evropska unija je v svojih strateških smernicah prešla od politike aktivnega staranja k politiki zdravega staranja, pri čemer trenutno usmerja svojo pozornost na strategijo 2020–2030 za zdravo in aktivno staranje (WHO, 2002). Strategija razvoja Slovenije 2030 (UMAR, 2017), ki izhaja iz evropskih smernic, poudarja trajnostni razvoj ter si prizadeva za zagotavljanje kakovostnega življenja za vse. V okviru ciljev, ki se nanašajo na starejšo populacijo, strategija stremi k zdravemu in aktivnemu življenju, vseživljenjskemu učenju in izobraževanju ter stabilnemu gospodarstvu.

Demografske spremembe v družbi pomembno vplivajo na družbeno infrastrukturo. Premik k spremembi razmišljanja o staranju kažejo koncepti, kot so: zdravo, uspešno, produktivno in aktivno staranje. Ti usmerjajo premike v zdravstvu, politiki in gospodarstvu ter pomembno vplivajo na vsakdanje življenje. Naštetim konceptom je po mnenju Zaidija in Howsa skupno to, da predstavljajo spremembe v razmišljanju o starejši populaciji, in sicer v tem, da se odmikajo od koncepta pomoči (Zaidi in Howse, 2017).

Preglednica 1: Izbrani koncepti staranja

Koncept	Avtor in opis koncepta
Koncept zdravega staranja	Splošno stanje staranja duha in telesa običajno pomeni, da ni bolezni, poškodb ali bolečin.
Ego integriteta proti obupu (1950)	<i>Erickson</i> Subjektivna ocena lastnega življenja kot izpolnjujočega in uspešnega, zadovoljujoče življenje.
Uspešno staranje (1961–1963)	<i>Havighurst</i> Razmere, ki spodbujajo največje zadovoljstvo in srečo. Notranji občutki sreče in zadovoljstva s sedanostjo ter preteklim življenjem.

Koncept	Avtor in opis koncepta
Uspešno staranje (1987, 1998)	<i>Rowe in Kahn</i> Vzajemno delovanje med socialno vključenostjo, zdravjem in delovanjem za pozitivno izkušnjo staranja (majhna verjetnost bolezni in z boleznijo povezane invalidnosti).
Produktivno staranje (1990)	<i>Butler idr.</i> Vsaka dejavnost starejšega posameznika, ki prispeva k proizvodnji blaga ali storitev oz. razvija sposobnost za njihovo proizvodnjo (ne glede na to, ali je posameznik za to dejavnost plačan).
Aktivno staranje (2002)	<i>WHO</i> Aktivno staranje je proces optimizacije možnosti za zdravje, sodelovanja in varnosti za izboljšanje kakovosti življenja v starosti.
Zdravo staranje (2006)	<i>Swedish National Institute of Public Health</i> Optimizacija možnosti za dobro zdravje, da lahko starejši ljudje izkoristijo aktivno sodelovanje v družbi ter uživajo neodvisno in visoko kakovost življenja.
Zdravo in aktivno staranje (2011)	<i>Evropska komisija</i> Proces optimizacije priložnosti za zdravje za izboljšanje kakovosti življenja, ko se ljudje starajo.
Rezilientno staranje (2014)	<i>Hicks in Conner</i> Proces, ki ga starejša oseba preživi po fizični, psihosocialni ali kognitivni nesreči, z zaščitnimi dejavniki, ki vplivajo na lastnosti obvladovanja, odpornosti in samopodobe v prizadevanjih osebe za kakovostno življenje.
Zdravo staranje (2015)	<i>WHO</i> Zdravo staranje je več kot le odsotnost bolezni; je proces razvijanja in ohranjanja funkcionalnih sposobnosti, ki omogočajo dobro počutje v starosti.

Vir: Martin idr. v Michel in Sadana, 2017, str. 2.

Za namen te raziskave pa je ključnega pomena koncept, ki izvira iz spremembe v odnosu do starosti in staranja – »starosti prijazno«, oziroma še novejši koncept, ki opisuje »družbo, ki je pripravljena na dolgoživost«. »Starosti prijazno« je lahko mesto, skupnost, bolj celostno pa lahko razmišljamo o starosti prijaznih ekosistemih, ki zahtevajo sodelovanje več sektorjev – zdravstvenega sistema, mesta/skupnosti, javnega zdravstva, univerze in trga dela oz. delovnega mesta (Fulmer idr. 2020, Age-Friendly University Global Network, b. d.).

Univerza je tako prepoznana kot eno od petih področji, kjer je starosti prijazno delovanje nujno. Koncept vseživljenjskega učenja in izobraževanja prinaša v institucionalnem okviru univerze mnoge novosti in izzive. Primarna naloga današnjih univerz je izobraževanje mladih, kljub temu pa se je izobraževanje starejših začelo na univerzah in se pozneje selilo in preoblikovalo v npr. eno pomembnejših društev v Sloveniji, ki starejšim ponuja najrazličnejše izobraževalne priložnosti že več kot 40 let – Univerzo za tretje življenjsko obdobje (UTŽO). Takšne oblike izobraževanja so v Evropi velikokrat del univerzitetne strukture (npr. Francija), lahko pa so popolnoma ločene, kot je to organizirano v Sloveniji.

Starosti prijazna univerza je v evropskem prostoru prisotna že 14 let. V svetovnem merilu se je gibanju Starosti prijazne univerze do danes pridružilo že več kot 110 univerz. Pionirska univerza je bila Dublin City University (DCU). Skupina, ki je zasnovala SPU na DCU, opredeljuje vlogo starosti prijazne univerze kot »okolje, ki si prizadeva igrati vodilno vlogo pri strateškem reševanju izzivov starajočega se prebivalstva s svojim raziskovalnim programom, razvojem učnih načrtov, sodelovanjem s starajočo se skupnostjo ter odnosom do lastnega akademskega in podpornega osebja ter študentov. To zahteva interdisciplinarno perspektivo, ki pobira sadove, kot so strokovno znanje in ekspertize institucije za raziskovanje ter obravnavanje interesov starejših odraslih v povezavi s širšimi družbenimi vprašanji. Pristop SPU vključuje tudi program medgeneracijskega učenja, ki združuje mlajše in starejše študente, ki se učijo drug od drugega v obojestransko korist« (Corrigan idr., 2013).

3 Skupna načela starosti prijazne univerze vodijo v različne oblike in sisteme: etnografska študija dveh primerov starosti prijaznih univerz v Evropi

Iniciativo SPU predstavljajo skupni cilji, vendar se njihovo uresničevanje razlikuje glede na družbeno okolje, v katerega so umeščeni, ekonomsko in politično ozadje ter tradicijo same univerze. Na podlagi tega razmisleka je bila izvedena raziskava – etnografska študija primera dveh starosti prijaznih univerz v Evropi – Dublin City University Age-Friendly University in Starosti prijazne univerze Modra fakulteta. Pri primerjavi dveh izbranih primerov SPU so bile ugotovljene skupne značilnosti in razlike, ki jih prinaša okolje, v katero je univerza umeščena. Ugotovitve raziskave so bile pridobljene na podlagi kvalitativne raziskovalne paradigme z etnografsko raziskovalno metodologijo. Podatki so bili zbrani s pomočjo petih obsežnih kvalitativnih polstrukturiranih intervjujev, z opazovanjem z udeležbo in z analizo izbrane dokumentacije (spletne strani, elaborati, socialna omrežja, projektna dokumentacija, načrt dela itd.) leta 2023.

3.1 Dublin City University Age-Friendly University (DCU AFU)

DCU AFU je nastala z zavezo rektorja, ki je ustanovil interdisciplinarno partnerstvo visokih uslužbencev na univerzi. Oblikovanih je bilo deset načel in šest glavnih stebrov delovanja, na katerih temeljijo vse starosti prijazne univerze po svetu. S temi načeli so univerze usmerjane k oblikovanju lastnih interpretacij, prilagojenih posamezni kulturni, socialni in ekonomski situaciji. Načela obstajajo kot vodila in opomnik na to, katere aktivnosti zajema starosti prijazna univerza, pri čemer se vsaka univerza lahko postopoma in selektivno odloča za njihovo implementacijo.

Začetna spodbuda za razvoj starejšim prijazne univerzitetne politike na DCU AFU je bila pozneje razširjena na udeležbo v procesu vseživljenjskega učenja na celotni univerzi (Mark, 2018, str. 179). Od leta 2016 je bilo izvedenih in vodenih več kot 20 različnih državnih ter mednarodnih projektov. Organizirani so bili dogodki, delavnice, srečanja in izobraževanja na različne tematike, povezane s starejšimi odraslimi. Od leta 2012 do leta 2023 je bila DCU AFU vključena kot koordinator mednarodne mreže starosti prijaznih univerz (Age-Friendly University Global Network, b. d.). Do avgusta 2023 je bilo v globalno mrežo vključenih 82 univerz.

Starosti prijazna univerza v Dublinu si prizadeva za vodilno vlogo pri strateškem naslavljanju izzivov starajočega se prebivalstva. To poskuša doseči s pomočjo razvijanja učnih načrtov, sodelovanja s starejšimi in lokalno skupnostjo ter vzpostavitvijo vzajemnega odnosa med akademskim kadrom (učitelji), podpornim osebjem (organizatorji, administrativno osebje) ter študenti. Prav tako je ključna interdisciplinarna perspektiva, s katero se izkorišča strokovno znanje institucije za raziskovanje in obravnavanje interesov starejših odraslih v povezavi s širšimi družbenimi vprašanji (Mark, 2018, str. 172).

Prednost SPU pred drugimi oblikami izobraževanja starejših je v raziskovalni skupnosti, ki spodbuja sodelovanje med fakultetami in univerzami ter vzpostavlja potreben dialog. To se je zgodilo tudi v času nastajanja starosti prijazne univerze na DCU, kjer so bila znanja deljena z University of Strathclyde na Škotskem. Obe instituciji si prizadevata, da bi bile v izobraževanje vključene tudi odrasle osebe in starejši odrasli iz prikrajšanih skupin (Mark, 2018, str. 175). Pri svojem delu univerza tesno sodeluje z organizacijami iz lokalne skupnosti in s tistimi, ki se ukvarjajo s podobnimi cilji. Za pomoč pri delovanju in izboljšanju sodelovanja z lokalnim okoljem je bila ustanovljena posebna komisija, v katero so vključene različne organizacije, ki se ukvarjajo s starejšimi odraslimi (Irish Senior Citizens Parliament, Active Retirement Ireland itd.).

3.2 Starosti prijazna univerza Modra fakulteta (MoF)

Modra fakulteta je nastala kot akcijska participativna raziskava (v študijskem letu 2020/21), v kateri sodelujejo učitelji in raziskovalci ter starejši alumni. Organizacijsko se dejavnost umešča v Mrežo klubov alumnov UL.

Modra fakulteta med svoje dejavnosti vključuje izobraževanje za starejše in o starejših, razvoj in raziskovanje izobraževanja starejših in medgeneracijskega izobraževanja ter ozaveščanje javnosti o staranju in starosti (Ličen idr., 2023). Modra fakulteta pomeni dvoje: skupnost starejših alumnov UL, ki delujejo kot eden od klubov alumnov, ter organizacijo, ki pripravlja in vodi izobraževalne programe, ozavešča javnost in razvija izobraževanje starejših na univerzi. Razvoj v zadnjih treh letih poteka v treh smereh, najbolj razvita je izobraževalna smer.

Modra fakulteta v svojem delovanju (Ličen idr., 2023) poudarja naslednje teme:

- raziskovanje staranja in starosti, razvoj terminologije;
- razvoj možnosti za vključevanje starejših, ki to želijo, v študijske programe (npr. medgeneracijske skupine);
- neformalno izobraževanje za starejše in razvoj didaktike za neformalno izobraževanje starejših;
- razvoj novih praks (npr. iskanje možnosti za skupno bivanje (angl. cohousing) študentov in starejših).

Poleg neformalnega izobraževanja za starejše se na MoF UL spodbujajo tudi raziskovanje in razvoj ter aktivnosti ozaveščanja javnosti o starosti, starejših in starizmi (interno gradivo). V tem trenutku se najbolj osredotočajo na razvoj (Modra fakulteta, b. d.):

- neformalnega izobraževanja za starejše (razvoj novih programov, obveščanje, ozaveščanje ...),
- raziskovanja staranja in starosti (nastala sta dva elaborata, Homo senescens I in II, v sodelovanju raziskovalcev z različnih fakultet ter v sodelovanju raziskovalcev z univerz v Ljubljani, Mariboru in Kopru),
- medgeneracijskega povezovanja (razvija se medgeneracijska skupina v okviru filmskega izobraževanja, življenjskih zgodb in študentskih projektov).

Izobraževanja potekajo individualno, npr. svetovanja na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT-svetovanje) (Modra fakulteta, b. d.), skupinsko (študijski krožki/programi) in skupnostno (javni nastopi, medijsko sporočanje, povezovanje z drugimi organizacijami v projekte skupnostnega izobraževanja).

Razvoj Modre fakultete je tesno povezan s sodelovanjem UL z lokalnim okoljem, kar se izraža tudi v njenih praksah. Modra fakulteta sodeluje s Centrom aktivnosti Fužine (sodelovanje pri raziskovanju, pisanju magistrskih nalog, razvoju študentskih projektov), Domom starejših občanov Fužine (npr. skupna razstava Podobe aktivne modrosti), UTŽO (skupni razvojni projekti in izobraževanje mentorjev/učiteljev), računalniškim muzejem, knjižnicami, Zavodom za zaposlovanje (promocija predupokojitvenih programov) itd. (Kapler, 2023).

3.3 Skupni cilji in načela, različno delovanje

Da bi spoznala osnovne razlike med delovanjem izbranih SPU, sem ju primerjala glede na kazalnike. DCU AFU je začela delovati leta 2012, z začetno pobudo rektorja, ter je povezana z globalnim omrežjem SPU in ima številne mednarodne povezave. MoF UL, ustanovljen leta 2021 na pobudo skupine učiteljev, še ni vključena v globalno mrežo AFU, toda sodeluje z lokalnimi institucijami ter ponuja programe za starejše odrasle in študente 55+. Oba programa vključujeta interdisciplinarno raziskovanje in sodelovanje z različnimi organizacijami ter različne oblike izobraževalnih dejavnosti, kot so umetnost, zgodovina in skupinske ter individualne dejavnosti, vendar ima pri tem MoF UL širšo tematsko ponudbo izobraževanj.

Preglednica 2: Primerjava med MoF UL in DCU AFU

Kategorija	DCU AFU	MoF UL
Začetek (čas)	2012	2020/2021
Začetek (pobuda)	Rektor	Skupina učiteljev
Mednarodne povezave	Vodilna v globalnem omrežju SPU do 2023	Leta 2023 še ni imela formalnih mednarodnih povezav
Povezovanje v lokalnem okolju	U3A, Age Action, Active Retirement Ireland, Age and Opportunity, Third Age, Irish Senior Citizens Parliament, Retirement Planning Council, Men's Sheds	SPU Univerza Maribor, Univerza na Primorskem, Centri dnevnih aktivnosti Fužine, UTŽO, kulturne ustanove (Muzej za arhitekturo in oblikovanje Ljubljana, knjižnice), društva upokojencev
Povezovanje na univerzi	Povezovanje s študentskimi organizacijami, oddelki različnih fakultet, športnim centrom ...	Povezave na UL: Kompetenčni center za socialne inovacije za aktivno in zdravo staranje, Center za obštudijske dejavnosti UL, študentska organizacija

<i>Kategorija</i>	<i>DCU AFU</i>	<i>MoF UL</i>
Mentorji/učitelji	Prostovoljci	Sodelavci UL ali alumni UL Plačilo za delo
Študenti	Odpri vpis	Odpri vpis, 55+
Oblike dela	Skupinske (manjše in večje skupine)	Skupinske (manjše skupine), individualne (IKT-svetovanje)
Programi (vsebine)	Pisanje, umetnost, sociološke teme, španski jezik, zborovsko petje, izleti	Tuji jeziki, umetnost (likovna, glasbena, literatura, film), ples, umetnostna zgodovina
Projekti	Coach Assistant via Projected and Tangible Interface (CA-PTAIN), Traditions, Recipes and Cuisines of Europe using Smartphones (TRACEUS), Culture on prescription in Europe (COPE), Music and wellbeing itd.	UL za trajnostno družbo – ULTRA, študentski projekti (Socialne inovacije in dolgoživost)
Način organiziranja dejavnosti znotraj univerze	Samostojna organizacijska enota	V okviru mreže klubov alumnov
Raziskovanje	Interdisciplinarno povezovanje učiteljev/raziskovalcev, starejši velikokrat sodelujejo kot raziskovanci	Interdisciplinarno povezovanje učiteljev/raziskovalcev in študentov pri pripravi elaboratov za načrtovanje ter organizacijo dela na MoF

Vir: Kapler, 2023

4 Ključna spoznanja in izzivi

Organizacija izobraževanja za starejše odrasle predstavlja osrednjo dejavnost obeh preučevanih SPU. Akterji (koordinatorji, profesorji in študenti) na obeh univerzah so visokomotivirani in osebno predani razvoju izobraževanja starejših, pri čemer prepoznajo številne možnosti za izboljšanje delovanja in koncepta SPU. Kljub temu se soočajo z omejitvami zaradi pomanjkanja kadrov, zaradi česar ni možno uresničiti vseh prepoznanih potencialov.

Število starejših študentov narašča, povečuje se spolno neravnovesje med udeleženci izobraževalnih programov v korist žensk. Številne raziskave (npr. Bjursell, 2019; Brady, 1983; Formosa, 2000 v Hachem, 2023) opisujejo starejše

študente kot motivirane posameznike, večinoma ženskega spola, pogosto poročene (ali vdove), upokojene in pripadnike srednjega razreda, kar potrjujejo tudi vzorci na obeh SPU. Starejši študenti pogosto izstopajo po višji izobrazbeni ravni in večjih možnostih za mobilnost. Za nadaljnji razvoj SPU je nujno preučiti to problematiko in razviti strategije, ki bi spodbudile večje vključevanje moških, starejših od 55 let, širitev geografske baze študentov ter spodbujanje vključevanja posameznikov z raznolikimi predhodnimi izobrazbenimi ozadji.

Izobraževalci v programih za starejše so najpogostejše profesorji, upokojeni profesorji, doktorji znanosti ter študentje doktorskega študija. V nekaterih programih, kjer se uporablja strategija obrnjenega mentorstva, pa mentorstvo prevzamejo tudi študentje višjih letnikov magistrskega študija. Pri primerjavi obeh preučevanih SPU je mogoče opaziti, da DCU AFU manj natančno določa izobrazbene zahteve za mentorje. Vsem mentorjem je skupno, da morajo imeti željo po poučevanju starejših in ponujati vsebine, ki so v skladu z interesi te ciljne skupine. V slovenskem okolju pa se pojavlja tudi trend profesionalizacije poklica izobraževalca starejših. Na Modri fakulteti se razvijajo specializirane didaktike za različna področja in usposabljanja za profesionalno delo v izobraževanju starejših.

Razvoj sistematičnega spremljanja kakovosti izobraževanja starejših je še posebej izražen na MoF. Čeprav je izobraževanje starejših pogosto organizirano kot neformalno izobraževanje, se vanj vse bolj vključujejo strategije spremljanja kakovosti, značilne za izobraževanje odraslih. Vendar pa so te strategije, ki so običajno prilagojene izobraževalnim potrebam odraslih v smislu usposabljanja za delo, manj primerne za specifične potrebe izobraževanja starejših.

Na obeh SPU je prisoten trend razvoja novih strategij za obveščanje in oza-veščanje starejših. Izkušnje DCU AFU kažejo, da je osebni stik ključen za uspešno sodelovanje z generacijo baby boom (npr. srečanja, čajanke, informacijske pisarne, stalni dogodki). Tudi na Modri fakulteti so prve izkušnje potrdile pomen osebnega stika pri motiviranju starejših. Te ugotovitve, ki izhajajo iz izkušenj koordinatork, so skladne z raziskavo Tušek (2022), ki je pokazala, da je promocija med starejšimi najučinkovitejša, ko temelji na osebnih stikih, bodisi skozi izkušnje, prijateljske odnose ali stike z družinskimi člani, ali pa je neposredno povezana z ustanovo, ki ponuja izobraževanje.

SPU je postal pomemben del lokalnih skupnosti, v katerih univerze delujejo. Povezovanje z institucijami s podobnimi izobraževalnimi cilji je ključno za širjenje dejavnosti, pri čemer DCU AFU svoje interese širi tudi na področja politike, zdravstva, lokalnih podjetij itd. S sodelovanjem z lokalnimi organizacijami lahko SPU doseže cilje, ki jih samostojno ne bi mogel realizirati, kot so vplivanje na politične razprave, razvoj mestnih politik ali izboljšanje zdravstvenega sistema. Povezovanje je pogosto odvisno tudi od kulturnega okolja posameznih lokalnih skupnosti. Na Irskem je prisotna močnejša tradicija skupnostnega izobraževanja znotraj

univerzitetnega študija, medtem ko v slovenski družbi tovrstne dejavnosti delujejo predvsem na ravni društev, brez posebnih študijskih smeri, ki bi raziskovale skupnostno izobraževanje in izobraževale o njem. V nasprotju z njimi Irska pozna področje skupnostnih študij (ang. community studies). Kampus predstavlja zanimiv koncept z velikim potencialom. Ponuja priložnosti za medgeneracijska srečanja študentov, in to ne le v učilnicah, ampak tudi v kavarnah, športnih centrih ter drugih skupnih prostorih. V okviru raziskave nisem opazila neposredne povezave med SPU in kampusi, kot to ugotavljajo Montepare idr. (2020, str. 278), ki trdijo, da so kampusi ključni za razvoj infrastrukture, prijazne starejšim. Kljub pomanjkanju teh skupnih prostorov na Modri fakulteti vidim potencial za njihov razvoj v prihodnosti.

SPU, predvsem v slovenskem prostoru, ponuja univerzi priložnost povezovanja s starejšimi alumni. Poleg izobraževanja je ključno tudi raziskovanje, saj pridobljeno znanje predstavlja temelj za oblikovanje politik, ki vplivajo na življenje starejših in širšo družbo. DCU AFU se na tem področju aktivno angažira, medtem ko MoF v letih svojega delovanja še ni vključil sodelovanja s političnimi akterji v svojo strategijo. Politike, na katere se DCU AFU osredotoča, delujejo na lokalni ali državni ravni. Izziv interdisciplinarnega sodelovanja med strokovnjaki z različnih področij – od družboslovno-humanističnih do naravoslovno-tehničnih, pa tudi povezovanje z umetniki – prinaša težave, saj se ti strokovnjaki pogosto ne zavedajo potrebnosti ali možnosti sodelovanja. SPU lahko s pomočjo različnih projektov spodbuja promocijo interdisciplinarnega sodelovanja, vendar moja raziskava kaže, da je obseg raziskav na tem področju še vedno omejen, še posebej v primerjavi z raziskavami, ki se izvajajo na večjih ameriških univerzah, ki so vključene v gibanje SPU.

5 Zaključek

Starosti prijazna univerza predstavlja ključni element starosti prijaznega ekosistema, saj ne le omogoča neformalno izobraževanje starejših, temveč pomembno prispeva k oblikovanju politik, dvigu družbene zavesti in premagovanju medgeneracijskih izzivov. Poleg tega spodbuja pretok znanja med generacijami, krepi povezave z lokalnim okoljem in podpira družbeno vključenost starejših. Raziskave kažejo, da so prakse starosti prijaznih univerz raznolike in prilagodljive specifičnim potrebam lokalnih okolij; Modra fakulteta npr. ponuja osem različnih jezikovnih tečajnih skupin, medtem ko DCU AFU organizira številne dogodke, ki povezujejo lokalno skupnost.

Raziskava nakazuje smernice za nadaljnji razvoj starosti prijaznih univerz. Ključni izzivi vključujejo razvoj specialnih didaktik in orodij za spremljanje kakovosti izobraževanja starejših, profesionalizacijo poklica izobraževalcev starejših ter poučitev na njihovem strokovnem usposabljanju. Prav tako so potrebne izboljšave pri

oblikovanju skupnih prostorov za vse generacije, kot so večgeneracijski kampusi, in pri promociji izobraževanja odraslih s specializiranimi pristopi. Za celovitejši razvoj bo prihodnje raziskovanje moralo preseči evropski okvir in vključiti prakse iz drugih delov sveta, kot so ZDA, Japonska in Avstralija, kar bo omogočilo oblikovanje bolj raznolikih in prilagodljivih modelov starosti prijaznih univerz.

Literatura in viri

- Age-Friendly University Global Network. (b. d.). *Age-friendly ecosystem*. <https://www.afugn.org/age-friendly-ecosystem>
- Bjursell, C. (2019). Inclusion in education later in life. Why older adults engage in education activities? *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 215–230.
- Brady, E. M. (1983). Personal growth and the Elderhostel experience. *Lifelong Learning*, 7(3), 11–13.
- Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje. (b. d.). *Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje*. <https://www.um.si/o-univerzi/center-za-zasluzne-profesorje-in-upokojene-visokosolske-ucitelje/>
- Corrigan, T., Mcnamara, G. in O'Hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 117–136.
- Formosa, M. (2000). Older adult education in a Maltese university of the third age: A critical perspective. *Education and Ageing*, 15(3), 315–339.
- Hachem, H. (2023). Educating older adults: Theoretical and empirical examinations of the learning Philosophies in older age [doktorska disertacija]. Örebro University.
- Hudournik, K. (2023). *Igrifikacija pri poučevanju španščine kot tujega jezika pri starejših odraslih* [magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Hughes, S., Murphy, C. in O'Kelly, C. (2022). *DCU Age-Friendly University Activities Review 2016–2021* (raziskovalno poročilo). Dublin City University.
- Fulmer, T., Patel, P., Levy, N., Mate, K., Berman, A., Pelton, L., Beard, J., Kalache, A. in Auerbach, J. (2020). Moving toward a global age-friendly ecosystem. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(9), 1936–1940.
- Kapler, U. (2020). *Položaj starejših današnjega časa v Evropi* [diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kapler, U. (2023). *Izobraževanje starejših na univerzi: študija primera Univerze v Ljubljani in Univerze v Dublinu* [magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://repozitorij.unilj.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=151430>
- Krajnc, A. (2009). Vpliv izobraževanja starejših na motivacijo za izobraževanje ostalih generacij. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 31–39.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2007). Education: A possibility for empowering older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), 635–649.

- Ličen, N. (2023). Starosti prijazna univerza. *Kakovostna starost*, 26(2), 26–42.
- Ličen, N., Gruden, U. in Furlan, M. (2023). *Izhodišča za organizacijo izobraževanja starejših na Univerzi v Ljubljani* (fazno poročilo). Modra fakulteta.
- Ličen, N. in Mezgec, M. (ur.). (2022). *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje starejših*. Založba Univerze v Ljubljani.
- Lindenberg, J. in Westendorp, R. G. J. (2015). Overcoming Old in Age Friendliness. *Journal of Social Work Practice*, 29(1), 85–98.
- Mark, R. (2018). Promoting age friendly universities, which are sustainable and open to all: A new challenge for the academy? *Widening Participation and Lifelong Learning*, 20(2), 169–183.
- Michel, J. P. in Sadana, R. (2017). „Healthy aging“ concepts and measures. *Journal of the American Medical Directors Association*, 18(6), 460–464.
- Modra fakulteta. (b. d.). *Modra fakulteta*. https://www.uni-lj.si/alumni/modra_fakulteta/
- Slowey, M. in Schuetze, H. (2000). *Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives on Change*. Routledge/Falmer.
- Slowey, M., Schuetze, H. in Zubrzycki, T. (ur.). (2020). *Inequality, Innovation and Reform in Higher Education: Challenges of Migration and Ageing Populations*. Springer.
- Talmage, C., Mark, R., Slowey, M. in Knopf, R. C. (2016). Age Friendly Universities and engagement with older adults: Moving from principles to practice. *International Journal of Lifelong Education*, 35(5), 1–18.
- Tušek, N. (2022). *Analiza informiranja starejših odraslih in možnosti načrtovanja promocije izobraževalnih programov* [magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- UMAR – Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. (2017). *Strategija dolgožive družbe*. http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Strategija_dolgozive_druzbe/Strategija_dolgozive_druzbe.pdf
- Univerza v Ljubljani. (b. d.). *Raziskovalno in razvojno delo na Univerzi v Ljubljani*. https://www.uni-lj.si/raziskovalno_in_razvojno_delo/raziskovalno_razvojni_center/2022092814315761/
- Walker, A. (ur.). (2019). *The Future of Ageing in Europe*. Palgrave Macmillan.
- World Health Organisation (WHO). (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. https://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/
- Zaidi, A. in Howse, K. (2017). The Policy Discourse of Active Ageing: Some Reflections. *Journal of Population Ageing*, 10, 1–10.

Vloga medgeneracijskega učenja pri oblikovanju za starost prijazne univerze in skupnosti

Jana Mali in Anže Štrancar

Povzetek

Na Fakulteti za socialno delo smo v okviru Modre fakultete v š. l. 2023/24 izvajali krožek z naslovom Življenjske zgodbe v objemu spominov. Udeleženke programa so raziskovale življenjski svet ljudi ter spoznavale različne metode in tehnike zapisovanja in analiziranja intervjujev, na podlagi katerih so se učile oblikovanja življenjskih zgodb ljudi. Pridobivale so veščine sporazumevanja, tako besednega kot nebesednega, ter spoznavale uporabnost življenjskih zgodb v vsakdanjem življenju in v družbenih spremembah sodobnega časa. Učenje je potekalo medgeneracijsko, saj so bile udeleženke tako upokojenke kot študentke magistrskega študija Socialno delo. Prav medgeneracijsko učenje je dodalo srečanjem poseben čar, nove izkušnje in izmenjavo stališč udeleženk do obravnavnih tem. Rezultati izobraževanja kažejo, da medgeneracijsko učenje omogoča medsebojno izmenjavo strokovnega znanja med študentkami različnih starosti, krepi osebnostni in profesionalni razvoj mladih študentk socialnega dela ter študentk v drugi polovici življenja, predvsem pa prispeva k preseganju starizmov in iskanju novih načinov medgeneracijskega sožitja.

Ključne besede: izobraževanje, medgeneracijsko sodelovanje, pripovedovanje, poslušanje, krepitev socialnega omrežja

The role of intergenerational learning in creating age-friendly universities and communities

Abstract

At the Faculty of Social Work, we ran an educational programme titled "Life Stories in the Embrace of Memories" as part of the Faculty of Active Wisdom in the 2023/24 academic year. Participants in the programme explored people's lives, learned about different methods and techniques for recording and analysing interviews and, on this basis, learned how to create people's life stories. They acquired communication skills, both verbal and non-verbal, and learned about the usefulness of life stories in everyday life and in today's changing society. The learning was intergenerational, as

the participants were both retired women and students of social work. The intergenerational learning that took place gave rise to new experiences and the exchange of opinions on the topics discussed. The results of the training show that intergenerational learning enables the exchange of expertise between students of different ages, promotes the personal and professional development of young social work students and students in the second half of life and, above all, helps to overcome age discrimination and find new ways of intergenerational coexistence.

Keywords: education, intergenerational cooperation, storytelling, listening, social networks empowerment

1 Uvod

Spremembe v družbi, ki se kažejo kot demografske spremembe, večanje števila starih ljudi,¹ podaljševanje življenja ter skrb za ustvarjalno in dejavno starost, postavljajo nove izzive za izobraževalne politike, visokošolske ustanove in obstoječe programe izobraževanja. Epidemija covid-19 je med drugim opozorila, da je vrednotenje starosti, kljub naraščanju števila starih ljudi, še vedno močno negativno, saj se razume, da je položaj starih ljudi izrazito ranljiv in da so stari ljudje družbena skupina, ki jo je treba ne vse možne načine zaščititi (denimo pred koronavirusno boleznijo), pri tem pa uporabiti vsa sredstva, da njihov glas ni slišan in so njihove potrebe prezrte (Mali in Grebenc, 2021). Različna gibanja, ki se zavzemajo za krepitev moči starih ljudi ter njihove socialne vključenosti in participacije, so zato izredno pomembna. Eno takšnih je gibanje Starosti prijazna univerza, ki se mu je pridružila tudi Univerza v Ljubljani. V prispevku pokažemo, kako smo na Fakulteti za socialno delo, ki je članica Univerze v Ljubljani, v š. l. 2023/24 izvedli izobraževanje, ki temelji na medgeneracijskem učenju in dialogu, omogoča osebnostni in profesionalni razvoj v starosti ter prispeva k preprečevanju in odpravljanju predsodkov in negativnih stališč do staranja ter starosti.

Za socialno delo je sprememba visokošolskega izobraževanja na način vključevanja starih ljudi v izobraževanje že tradicionalno zanimiva, saj omogoča realizacijo in prikaz uporabniške ter participativne perspektive, na kateri je socialno delo zasnovano. Učinki takšnega učenja se po prvi evalvaciji programa kažejo kot izredno pozitivni, saj so študentke mlade generacije z medgeneracijskim učenjem okrepile znanje za ravnanje v socialnem delu s starimi ljudmi, študentke starejše generacije pa pridobile na krepitvi družbene moči in socialnem vključevanju.

1 V socialnem delu uporabljamo besedno zvezo stari ljudje, kar utemeljujemo na konceptih socialnega dela (glej Mali, 2008 in 2024) in za starost prijazna skupnost kot prevod za angl. izraz *age friendly community* (glej Mali in Grebenc, 2021).

2 Opredelitev staranja v sodobni družbi ter sprememb v razumevanju staranja in starosti

Demografske spremembe, ki se kažejo kot spremembe v razmerjih med mladim in starim prebivalstvom, ne spreminjajo le zdravstvenih, socialnih in pokojninskih politik, temveč se odražajo tudi na področju izobraževanja. K temu v zadnjem obdobju prispevajo tudi interesi starajoče se populacije, ki sprejemajo starost kot priložnost za pridobivanje novih življenjskih izkušenj, med katerimi zaseda področje znanja in izobraževanja pomembno mesto. Montepare idr. (2020, str. 274) navajajo, da se v Združenih državah Amerike povečuje interes starejših od 50 let za visokošolsko izobraževanje. Njihovi motivi za izobraževanje so predvsem v iskanju možnosti za osebni razvoj, kar kaže na usmeritev novih starajočih se generacij k prizadevanju za zagotavljanje pozitivnega staranja ter vzdrževanje fizične in psihosocialne moči tudi na stara leta.

Staranje prebivalstva, daljša življenjska doba in naraščanje števila starih ljudi v družbi sami po sebi še ne pomenijo tudi pozitivnega vrednotenja starosti. Na to je že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja opozarjal Butler (Bytheway, 2005) ter s pojmom starizem (ang. ageism) opredelil proces sistematičnega stereotipiziranja in diskriminiranja ljudi le zato, ker so stari. Stari ljudje so v sodobni družbi pogosto karakterizirani kot pozabljivi, rigidni, nazadnjaški, slabših sposobnosti ipd. K spreminjanju podobe staranja in starosti so usmerjeni številni mednarodni in nacionalni dokumenti različnih držav, saj staranje prebivalstva ostaja neizpodbitno dejstvo vseh narodov, zato je treba ustvariti družbene razmere, v katerih bodo stari ljudje zasedali pomembno mesto.

Negativna podoba starosti vpliva tudi na manjšo vlogo starih ljudi v družbi, slabše uresničevanje človekovih pravic in slabšo kakovost življenja. Kot protistrup navedenim negativizmu se pojavlja ideja ustvarjanja skupnosti, ki spoštujejo stare ljudi, razumejo njihove specifične potrebe in so na splošno za starost prijazne, sprejemajo starost in je ne zapostavljajo oz. omenjajo kot življenjskega obdobja, ki se ga bojimo ali ga ne želimo dočakati. Za starost prijazne skupnosti (ang. age-friendly society) so skupnosti, v katerih člani živijo polno in smiselno življenje ves čas starosti (Scharlach in Lehning, 2016, str. 15). V takšnih skupnostih je poseben poudarek na zagotavljanju storitev, ki omogočajo zdravo staranje vseh prebivalcev, predvsem pa njihovo socialno participacijo. V kontekstu za starost prijaznih mest pričakujemo, da bodo mesta posebej pozorna na potrebe starih ljudi, ki so z vidika zdravja še posebej specifične in se lahko razlikujejo od potreb drugih starostnih skupin; zato je poseben poudarek v skupnostih, ki so prijazne za starost na tem, da ne izključujejo prebivalcev drugih starostnih skupin, le večjo pozornost namenjajo potrebam starih ljudi.

V skupnostih, ki so prijazne za starost je pomembna subjektivna percepcija staranja. Stari ljudje najpogosteje navajajo, da na dobro staranje vplivajo stiki med ljudmi, še posebej pomembni so tesni prijateljski odnosi, medsebojna pomoč, spoštovanje, dobri medosebni odnosi (Scharlach in Lehning, 2016, str. 18). Zelo vplivajo tudi percepcija staranja, sprejemanje in doživljanje samega staranja starih ljudi, pri tem pa imajo pomembno vlogo sprejemanje telesnih sprememb zaradi staranja, doživljanje zadovoljstva in srečnega življenja na stara leta, kakor tudi želja in smisla življenja v starosti.

Na oblike socialne participacije v starosti vpliva veliko dejavnikov. Stari ljudje so bolj socialno dejavni v bližini svojega doma, soseski, v kateri živijo, se bolj povezujejo s sosedi in manj z ljudmi, ki ne živijo v njihovi bližini. Torej so bolj odvisni od socialnih stikov, ki jih navezujejo neposredno v skupnosti, v kateri živijo. Na to vplivajo tudi njihove zmožnosti za mobilnost. Močne socialne vezi v soseski so izjemno pomembne za preprečevanje socialne izolacije in zagotavljanje blaginje v starosti (Scharlach in Lehning, 2016, str. 69).

Ljudem veliko pomenijo osebni stik, neposredno družabništvo, to, da človeka vidijo, čutijo, se ga dotaknejo. Po telefonu je stik drugačen, predvsem kratkotrajen, vendar pogosto prekine dolgoročno izključenost iz skupnosti in nenehno osamljenost. Pomoč na daljavo ima določene prednosti, ki so se pokazale za pomembne še posebej v času epidemije covida-19. Zaradi omejenih socialnih stikov je klic po telefonu ali vzpostavitev videokonference za veliko starih ljudi edina možnost za stike z drugimi. Težave se kažejo v tem, kako uporabiti nove pripomočke za sporazumevanje (mobilne telefone, tablične računalnike, programe za videokonference), kako stare ljudi v teh novih razmerah sploh naučiti uporabljati novo tehnologijo. Že pred epidemijo covida-19 so imeli stari ljudje težave z uporabo sodobne komunikacijske tehnologije, kazale pa so se tudi druge težave (Mali in Grebenc, 2021).

Prilagajanje življenja staranju in prilagajanje staranja življenju je eno od vodil, ki zagotavlja dobro, pozitivno usmerjeno staranje (ang. ageing well). Takšen pogled na staranje je korak stran od uveljavljenega prepričanja, da stari ljudje ne marajo sprememb ali celo da se s spremembami niso pripravljeni spoprijemati. Je tudi vodilo za zagotavljanje socialne participacije, kajti brez razumevanja staranja kot procesa prilagajanja spremembam ne moremo razumeti niti pomena participativne vloge starih ljudi. Vsekakor se mora tem spremembam priključiti tudi izobraževanje, in sicer tako, da po eni strani starim ljudem omogoči pridobivanje želene izobrazbe ter po drugi strani mlado in srednjo generacijo izobražuje o procesu staranja in starosti v sodobni družbi. Pred sistemom izobraževanja na različnih stopnjah so torej veliki izzivi, saj se na splošno izobraževanje še vedno razume kot pravica otrok in mladih, zato so oblike in načini pridobivanja izobrazbe bolj ali manj prilagojeni njihovim potrebam (Ličen, 2023). Visokošolsko

izobraževanje pri tem ni izjema, zato so pred njim veliki izzivi, kako prostor izobraževanja prilagoditi potrebam in predstavam starih ljudi ter ga zasnovati na medgeneracijskem sožitju (Montepare idr., 2020).

3 Nekatere značilnosti medgeneracijskega učenja

Demografske spremembe in staranje prebivalstva kličejo po spremembah v družbi in oblikovanju vzajemno koristnih odnosov med generacijami, predvsem z omogočanjem izmenjave virov ter učenjem med starejšimi in mlajšimi generacijami, tako zaradi individualnih kot družbenih koristi (Cook in Bailey, 2013). V številnih evropskih državah je institucionalizacija izobraževanja omejila in ločila stike med generacijami, saj se otroci in mladostniki šolajo, veliko starih ljudi je v institucionalni oskrbi, medtem ko so pripadniki srednje generacije zaposleni. Zavedanje, da je medgeneracijska solidarnost temeljnega pomena za blaginjo skupnosti, je povečalo povezanost in izmenjavo med generacijami tako v družinah kot zunaj njih (Jarrott, 2011).

Sredi šestdesetih let prejšnjega stoletja so se v ZDA pričeli razvijati programi povezovanja starih ljudi s šoloobveznimi otroki, večinoma zaradi spodbujanja večje socialne vključenosti tistih, ki so živeli v revščini, z izkušnjo nasilja in zlorab prepovedanih substanc (Newman, 1997). V Evropi so se prve pobude pojavile v Združenem kraljestvu v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja (Jones, 1996) in so se osredotočale predvsem na krepitev socialne participacije starejših – zlasti z vključevanjem starejših prostovoljcev v različne dejavnosti, kot so sodelovanje v kulturnih in izobraževalnih programih ter mentorstvo predstavnikom mlajših generacij. Od devetdesetih let prejšnjega stoletja je področje medgeneracijskega povezovanja postajalo del evropske politične agende, ki so jo zaznamovali trije pomembni dogodki. Leta 1993 je bilo evropsko leto starejših in solidarnosti med generacijami, leta 1999 je bilo mednarodno leto starejših ter leto 2012 evropsko leto aktivnega staranja in solidarnosti med generacijami. Ta agenda je bila dobro sprejeta v družbi, med političnimi odločevalci, raziskovalci, praktiki in v širši javnosti. Tako se je od takrat do danes razvilo veliko medgeneracijskih programov, dejavnosti in praks po vsej Evropi (Vieira in Sousa, 2016).

Učenje je proces, ki poteka od rojstva do smrti. Vseživljenjsko učenje igra pomembno vlogo pri krepitvi moči posameznikov, s tem da jih »pripravi« na življenjske spremembe in preizkušnje (Yembuu, 2021). Sestavljajo ga tri komponente – formalno (ang. formal learning), neformalno (ang. non-formal learning) in priložnostno učenje (ang. informal learning). Ahmed (2010; 2014) opisuje neformalno učenje kot vsako sistematično in organizirano obliko izobraževalne dejavnosti za pridobivanje točno določenega znanja, ki se izvaja zunaj formalnega

sistema izobraževanja. Neformalno izobraževanje ima lahko številne oblike, kot so izobraževanje ob delu, mladinski klubi z izobraževalnimi nameni, programi osebnega razvoja, skupnostno izobraževanje, strokovni in poklicni programi za brezposelne ter izobraževanje zaposlenih z namenom pridobivanja točno določenih znanj. Priložnostno učenje izhaja iz vsakodnevnih aktivnosti, povezanih z delom, družino in prostim časom. Pogosto ga označimo tudi kot izkustveno učenje, saj se povezuje z življenjskimi izkušnjami – velikokrat naključno. Priložnostno učenje ni strukturirano, nima učnih ciljev in učne podpore ter ne vodi do certificiranja (npr. mature, diplome). Lahko je namerno, vendar se največkrat zgodi nenamerno in po naključju (Evropska komisija, 2000), ter je bistvenega pomena tako za osebni razvoj kot tudi za razvoj skupnosti oz. širše družbe. Neformalno in priložnostno učenje skupaj tvorita med 70 in 90 % procesa vseživljenjskega učenja (Latchem, 2014).

Izobraževanje Modre fakultete lahko opredelimo kot neformalno. Gre za načrtovano in organizirano dejavnost, ki se sicer izvaja v instituciji formalnega izobraževanja, vendar nima strogih standardov, podrobnih učnih načrtov in ob koncu izobraževanja ne prinese nikakršnega naziva (stopnje izobrazbe). Krožek Življenjske zgodbe v objemu spominov, ki se izvaja v okviru Modre fakultete na Fakulteti za socialno delo, je oblikovan medgeneracijsko. Gre za krožek, kjer redne študentke magistrskega študija v paru z upokojenimi osebami, nekdanjimi študentkami Univerze v Ljubljani, raziskujejo življenjsko zgodbo in življenjski svet starejše članice para. Ob tej interakciji se med dvema generacijsko različnima osebama izmenjujejo znanja in življenjske izkušnje. Udeleženske krožka so vključene v neformalno izobraževanje, hkrati pa so deležne tudi priložnostnega učenja, ki se pojavlja ob medgeneracijski interakciji.

Med prehodom v 21. stoletje je postal opazen medgeneracijski razkorak, ki je opredeljen kot kulturni prepad med generacijami. Medgeneracijsko učenje je pomembno sredstvo za zmanjševanje omenjenega prepada ter doseganje solidarnosti in zaupanja med generacijami (Kump in Jelenc Krašovec, 2010). Možno ga je izvajati z metodami sodelovanja, učenja, prenosa in menjave znanja v različnih institucijah in v različnih oblikah (Villas Boas, Oliveira in Ramos, 2014). Kaplan (1998) opisuje prednosti medgeneracijskega učenja pri mladih in starih ljudeh v krepitvi socialnega kapitala. Stari ljudje lahko ustvarjajo učne izkušnje, ki temeljijo na skupnosti, ne le zase, ampak tudi za mlade. Oba pola tvorita skupno sfero vseživljenjskega učenja. Medgeneracijsko učenje je preobrazbeni proces, ki poudarja sodelovanje in interakcijo med dvema ali več generacijami. Avtor proces označuje kot preobrazbeni prav zato, ker generaciji vplivata ena na drugo in s tem preobrazita življenjski svet ena druge. Hoff (2007, str. 126–127) dodaja, da v tem procesu starejša in mlajša generacija delita izkušnje, znanje, veščine, odnose in vrednote.

Različne oblike medgeneracijskega učenja so orodje za integracijo tradicionalnih in sodobnih sistemov znanja ter metod za izmenjavo idej, znanja, vrednot in veščin. Za tradicionalne kulture je neformalno medgeneracijsko učenje glavno sredstvo znotraj družin za sistematičen prenos znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot med generacijami. Organizirane dejavnosti, ki povežejo več generacij, lahko pozitivno vplivajo na stališča in stereotipe neke generacije o drugi. Tako lahko z medgeneracijskim učenjem zadovoljujemo osebne in socialne potrebe različnih generacij in vplivamo na povečevanje socialnega kapitala (Meshell in McGlinn, 2004).

Kljub konceptualizaciji medgeneracijskega učenja, ki se razvija v zadnjih desetletjih, je slednje prisotno že od pradavnine. To je neformalni in priložnostni način za sistematičen prenos znanja, veščin, kompetenc, norm in vrednot. Značilno je, da starši in stari starši delijo svoje izkušnje z mlajšimi člani družine. Medgeneracijska izmenjava znanj ima tudi namen ohranjanja vezi s preteklostjo in njen prenos na nove generacije. Družinsko medgeneracijsko učenje je neformalno, v njem vzajemno delujejo družinski člani različnih starosti (Hoff, 2007; Kump in Jelenc Krašovec, 2010). Kot posledica demografskih, socialnih in ekonomskih sprememb v sodobni družbi se pojavljajo nove, nedružinske paradigme medgeneracijskega učenja. Ob spremenjenih demografskih razmerjih med generacijami se spreminjata tudi struktura in funkcioniranje družin. Nekdaj je bil v družini zaposlen le oče, enostarševskih družin je danes več kot nekoč, razširjenih družin je npr. danes manj. Zaradi preseljevanja v večja mesta zaradi služb imajo mladi manj stika s starimi starši. Vse te družbene spremembe vplivajo na medgeneracijski prenos znanja. Tako mladi ne poznajo nekaterih dejstev in načinov opravljanja dela iz preteklosti. Starejše generacije pa tako ne pridejo v stik z novimi tehnologijami in sodobnimi družbenimi dogajanjem (Kump in Jelenc Krašovec, 2010). Boström (2002) ugotavlja, da med današnjimi generacijami obstaja prevelika vrzel, so preveč segregirane in izolirane v prostorskem, emocionalnem ter kulturnem smislu.

Kump in Jelenc Krašovec (2010, str. 50–51) navajata tri modele medgeneracijskega učenja. Prvi vključuje programe, v katerih predstavniki starejše generacije delujejo kot mentorji ter svetovalci otrokom in mladim v starosti do osemnajst let – običajno v šolskem okolju. Drugi model vključuje programe, kjer je vloga mladih večja. V tem primeru tudi mladi ponujajo pomoč starim ljudem. Tu je najpogostejša praksa učenje uporabe novih tehnologij, predvsem telefonov in računalnikov. Tretji model pa se nanaša na programe, kjer heterogene skupine s skupnim delovanjem prispevajo k izboljšanju življenja v skupnosti. Te dejavnosti so lahko zelo različne, saj izhajajo iz potreb ene ali druge generacije ali celo obeh.

V Sloveniji medgeneracijsko učenje nima velikih razsežnosti, imamo pa nekaj organizacij, ki razvijajo medgeneracijske programe. Kump in Jelenc Krašovec

(2010) kot primer navajata Zvezo medgeneracijskih društev, Inštitut Antona Trstenjaka in nekaj mednarodnih projektov, ki so zajemali izobraževanje odraslih in njihovo vključevanje v medgeneracijsko sodelovanje. Omenjata tudi načrte za uvajanje medgeneracijskega učenja v socialni politiki in se sklicujeta na Strategijo varstva starejših do leta 2010 (Vlada RS, 2006). V skoraj petnajstih letih smo pridobili še nekaj organizacij, ki v svoje delo vpeljujejo medgeneracijske programe in medgeneracijsko učenje, denimo: Univerza za tretje življenjsko obdobje, projekt Simbioza, Andragoški center Slovenije (vodi projekt Teden vseživljenjskega učenja, ki je medgeneracijsko naravnan) in Modra fakulteta, ki ima nekatere tečaje medgeneracijsko nastavljene. Ob tem so v več slovenskih mestih začeli delovati medgeneracijski centri, ki zagotavljajo prostor in podporo za medgeneracijsko druženje.

4 Gibanje Za starost prijazna univerza

Po zgledu že prej predstavljenih za starost prijaznih skupnosti je nastalo tudi gibanje Za starost prijazna univerza. Na razvoj gibanja je vplivalo več dejavnikov, od razumevanja staranja kot obdobja novega razvoja, aktivne modrosti, pogledov na starost kot procesa ali poteka, za katerega je značilno tudi pridobivanje, ne le izgubljanje, do različnih raziskovalnih rezultatov in projektov, ki so vplivali na oblikovanje različnih politik, ki promovirajo za starost prijazne načine in oblike življenja (Ličen, 2023). Preboj je globalno gibanje doseglo leta 2012, ki ga je evropski parlament poimenoval evropsko leto aktivnega staranja in medgeneracijske solidarnosti ter s tem v središče pozornosti postavil staranje prebivalstva in z njim povezane družbene spremembe. Na Dublin City University so tega leta pozvali univerze po vsem svetu k odzivu na potrebe starajoče se družbe in k upoštevanju posebnih načel starosti prijazne univerze, ki temeljijo na šestih stebrih univerzitetnih aktivnosti: poučevanje in učenje, raziskovanje in inovacije, vseživljenjsko učenje, medgeneracijsko učenje, učenje za razvoj ali nadaljevanje kariere ter družbeno angažiranje (Montepare, 2019; Tamage idr., 2016). Na podlagi teh načel naj bi univerze pričele uvajati spremembe, s katerimi bodo starim ljudem omogočile pridobivanje znanja na višjih stopnjah izobraževanja in nadaljevanje ali pričetek nove kariere ter vplivale na razvoj kulture pozitivne in dejavne starosti, s katero bodo seznanjale tudi mlajše generacije (Montepare idr., 2020). Postale naj bi bolj starostno vključujoče in omogočile razvoj novih oblik delovanja, s katerimi bodo lahko sledile zahtevam starajočih se generacij in starostno mešanih skupin študentov (Montepare in Brown, 2022). Za starost prijazne univerze podpirajo raziskave o staranju in starosti ter razvijajo izobraževalne programe, ki temeljijo na izkušnjah starejših odraslih in njihovih potrebah.

Povezovanje univerz v globalno gibanje Za starost prijazna univerza omogoča razvoj novih partnerstev. Po podatkih gibanja (Age Friendly University, Global Network, b. d.) je danes priključenih že 110 univerz na petih celinah, vključno z Evropo, Severno in Južno Ameriko, Azijo in Oceanijo.

Univerza v Ljubljani je ena izmed dveh univerz v Sloveniji, ki razvijata programe po načelih globalnega gibanja Za starost prijazna univerza. Je osrednja in največja izobraževalna ustanova v državi, hkrati pa tudi osrednja in največja raziskovalna institucija. V študijske programe 26 članic, od tega 23 fakultet in treh umetniških akademij, je bilo v š. l. 2023/24 vpisanih 37.400 študentk in študentov (Univerza v Ljubljani, 2024). Fakulteta za socialno delo je ena izmed članic univerze, katere temeljni nalogi sta izobraževanje in raziskovanje. V okviru dodiplomskega in podiplomskega študija ter strokovnega izpopolnjevanja (vseživljenjskega učenja) izobražuje in usposablja študentke in študente za izvajanje strokovnih nalog ter storitev na področju socialnega varstva, zaposlovanja in drugih področjih, kjer so potrebna ali koristna znanja in spretnosti socialnega dela (Fakulteta za socialno delo, 2024). Kot raziskovalna ustanova pospešuje razvoj stroke in znanosti socialnega dela, izvaja temeljne in aplikativne raziskave in razvojne projekte, objavlja raziskovalne ugotovitve ter jih prenaša v prakso in ustrezne politike. V š. l. 2023/24 je izvajala redni študijski program Socialno delo na prvi stopnji, redni študijski program Socialno delo na drugi stopnji, izredni študijski program Duševno zdravje v skupnosti na drugi stopnji ter izredni študij Interdisciplinarni doktorski študijski program Humanistika in družboslovje, področje Socialno delo, na tretji stopnji. Letno na fakulteti študira dobrih 550 študentk in študentov, za izobraževanje katerih je zaposlenih 32 pedagoških delavcev (Fakulteta za socialno delo, 2024). Posebnost fakultete je v tem, da je med redkimi članicami Univerze, ki razvijajo študijske programe ter v njih predmete z različnimi vsebinami, vezanimi na staranje in starost.

Milošević Arnold (1999, str. 16) navaja, da so bila vprašanja, povezana s starostjo, del izobraževanja za socialno delo v Sloveniji prisotna vse od sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Pozneje je Fakulteta za socialno delo v predmetnik med obvezne študijske vsebine vpeljala predmet Socialno delo s starimi. Kljub razvijanju specializiranega znanja na področju organizacije, duševnega zdravja, psihosocialne pomoči, skupnostne oskrbe in dela z mladimi v devetdesetih letih se je področje socialnega dela s starimi ljudmi na fakulteti pojavilo šele z bolonjsko prenovo študija in se poučuje razširjeno od leta 2010 dalje (Mali, 2013).

Bolonjska prenova študijskega programa Socialno delo na dodiplomskem študiju poleg obveznega predmeta Socialno delo s starimi ljudmi omogoča tudi specializirano smer študija, saj je modul Socialno delo s starimi ljudmi eden od šestih izbirnih modulov na fakulteti. Na modulu potekajo naslednji predmeti: Pomoč umirajočim in njihovim sorodnikom, Socialna omrežja, Osebno načrtovanje

dolgotrajne oskrbe ter Socialno delo z ljudmi z demenco (skupaj 25 kreditnih točk v okviru predmetov na temo socialnega dela s starimi ljudmi). V vseh štirih letnikih študentke opravljajo tudi praktično usposabljanje na tem področju.

Na podiplomski stopnji smo prvič v zgodovini izobraževanja za socialno delo vpeljali študij Socialno delo s starimi ljudmi (Mali, 2015). Program se od leta 2017 izvaja kot izredni študij in vsebuje 60 kreditnih točk. Kot redni študij na drugi stopnji poteka v okviru programa Socialno delo modul Dolgotrajna oskrba starih ljudi, ki vsebuje naslednje predmete: Dolgotrajna oskrba in socialno delo, Skrbstveni režimi in omrežja opor ter Socialnodelovni model razumevanja demence (z vpisom na drugo stopnjo študija in izborom modula Dolgotrajna oskrba starih ljudi študentke pridobijo 60 kreditnih točk). Nekatere od navedenih predmetov vsako leto razpišemo tudi za tuje študentke in študente (Erasmus).

Z vnosom specializiranega znanja v kurikulum socialnega dela želimo vpeti študente v poglobljen in samostojen študij socialnega dela s starimi ljudmi ter jih usposobiti za specializirano socialno delo s starimi ljudmi v skupnosti in v institucijah za stare ljudi ter za svetovanje pri pripravi na starost vseh tistih generacij, ki v proces staranja šele vstopajo (Mali, 2015). Študij omogoča študentom spoznavanje in razumevanje sodobnih teoretičnih konceptov in praks na področju socialnega dela s starimi ljudmi ter njihov prenos v konkretno praktično delo. Diplomanti podiplomskega programa so usposobljeni v praksi prepoznati in analizirati stiske starih ljudi ter iskati rešitve in razvijati inovativne pristope pri njihovem reševanju na specifičen, socialnodelovni način. Do š. l. 2023/24 smo te vsebine razpisovali le za študentke in študente mlade in srednje generacije. Sedaj ponujamo tudi dva predmeta za ljudi s statusom upokojenca. V naslednjem poglavju predstavljamo vsebino in študij enega od njih.

5 Program izvajanja Modre fakulteta kot primer medgeneracijskega učenja na Fakulteti za socialno delo

Na Fakulteti za socialno delo razvijamo učenje za stare ljudi, ki temelji na medgeneracijskem povezovanju in je del Modre fakultete, ki deluje v okviru Mreže klubov alumnov UL in vključuje upokojene in/ali starejše od 55 let. Izobraževanje poteka kot del gibanja, ki je v mednarodnem okolju poznano kot Za starost prijazna univerza. V sklopu te dejavnosti si prizadevamo, da bi okrepili izobraževanje za stare ljudi, spodbudili raziskovanje staranja in starosti, medgeneracijsko povezovanje, povečali ozaveščanje javnosti o staranju in starosti, oblikovali študij, ki vpliva na sodelovanje in povezovanje med ljudmi tudi v poznejših letih. Cilji Modre fakultete so usmerjeni v razvoj univerze, ki bo utemeljena na povezovanju med starimi ljudmi, diplomanti in študenti, da bi okrepili znanje o staranju in

starosti, omogočili različne dejavnosti tudi v starosti ter s tem preprečevali prevladujoči negativen pogled na starost v družbi. V skladu s temi cilji na Fakulteti za socialno delo razvijamo nove učne programe, ki omogočajo pretok znanja in sodelovanje med generacijami. Med njimi je tudi izobraževanje v obsegu 20 ur z naslovom Življenjske zgodbe v objemu spominov. Udeleženci izobraževanja se seznanijo z raziskovanjem življenjskega sveta ljudi ter spoznavajo različne metode in tehnike zapisovanja in analiziranja intervjujev, pripovedovanj in drugih oblik narativnih zapisov. V ospredju študija je spoznavanje veščin sporazumevanja, tako besednega kot nebesednega, s katerimi vzpostavljamo delovni odnos s starimi ljudmi, ki je osnova za krepitev moči in sposobnosti, pridobljenih s staranjem in starostjo. Udeleženci izobraževanja spoznavajo uporabnost življenjskih zgodb v vsakdanjem življenju in v družbenih spremembah sodobnega časa.

Izobraževanje je v š. l. 2023/24 potekalo v medgeneracijskih parih, ki jih sestavljata ena predstavnica starejše generacije in ena predstavnica mlajše generacije. Predstavnik srednje generacije vodiva izobraževanje in skrbiva za učinke medgeneracijskega izobraževanja.

Za potrebe tega prispevka smo opravili kvalitativno in kvantitativno analizo anketnega vprašalnika, ki ga je izpolnilo šest starejših udeleženk izobraževanja,² ter kvalitativno analizo pisnih nalog devetih študentk socialnega dela,³ ki so bile vključene v program izobraževanja. Udeleženke, ki so izpolnile vprašalnik, so označile odgovore na raziskovalni vprašanji: (1) Kako ste zadovoljni s programom? in (2) V kolikšni meri je usposabljanje izpolnilo vaša pričakovanja? Udeleženke so pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika na lestvici od 1 do 5 označile odgovore tudi na nekaj trditev glede zadovoljstva s programom in izpolnjenimi pričakovanji izobraževanja.

Pri vseh vprašanjih program dosega zelo visoke ocene (vse ocene so nad 4,67). Trditev *Tečaj je zadovoljil moja pričakovanja* je bila ocenjena s povprečno oceno 4,83. Trditvi *Vsebine, ki smo jih obravnavali na tečaju, so bile zanimive* in *Vsebine, ki smo jih obravnavali na tečaju, sem uporabil v praksi* sta prejeli povprečno oceno 4,67. Trditvi *Zadovoljen sem s strokovnim znanjem izvajalca* in *Zadovoljen sem z načinom dela* sta obe prejeli povprečno oceno 4,83. Naslednja vprašanja so zahtevala pisne odgovore. Prvo vprašanje je zahtevalo odgovor o tem, ali bi udeleženke pri tečaju kaj spremenile in kako bi delo izboljšale. Odgovori so bili pozitivni in pričajo o dobrem načinu vodenja tečaja. Anketiranke so

2 Vse udeleženke izobraževanja živijo v Ljubljani, imajo srednjo ali univerzitetno izobrazbo, izkušnje z učenjem v okviru Modre fakultete ima ena udeleženka, dve imata izkušnjo z udeležbo na Univerzi za tretje življenjsko obdobje.

3 Študentke socialnega dela so v š. l. 2023/24 obiskovale magistrski študij Socialno delo s starimi ljudmi, modul Dolgotrajna oskrba v socialnem delu. Predhodno so vse zaključile prvo stopnjo študija Socialno delo na Fakulteti za socialno delo. Sodelovalo je osem študentk in en študent.

bile navdušene predvsem nad tem, da je bil tečaj medgeneracijsko obarvan in so imele priložnost sodelovati s študentkami mlajše generacije. Glede vodenja tečaja udeleženke predlagajo samo eno izboljšavo, in sicer:

»Na nek način zavezati prijavljene člane, da tečaj res obiskujejo, če so se prijavili – zaradi boljše dinamike.« Nad vsebino programa so bile udeleženke pozitivno presenečene: *»Bila sem iskreno presenečena nad tem, kar smo počeli, in res upam, da bo našim mladim soustvarjalkam poslušanje in zapisovanje naših zgodb pomagalo pri njihovem delu. Zahvala tudi njihovi profesorici/mentorici dr. Jani Mali.«* Ena udeleženka je v tem zapisu predlagala nadaljevalni tečaj.

Razlogi za udeležbo na programu so se med seboj nekoliko razlikovali, vse pa je pritegnila tema izobraževanja – življenjske zgodbe. Udeleženke poročajo o radovednosti, prostem času ter želji po učenju in novih poznanstvih. Poročajo o tem, da sta jih najprej pritegnila naslov in opis tečaja. Zaradi zanimivosti teme so se odločile za prijavo. Študentke socialnega dela so svoje izkušnje z medgeneracijskim učenjem opisale v pisnih nalogah, ki so jih pripravile kot odgovore na raziskovalno vprašanje: Kako ste doživeli medgeneracijsko učenje?

Razvoj vključujoče skupnosti sloni na medgeneracijskem sodelovanju, zato se razvijajo strategije za poučevanje v medgeneracijskih skupinah, povezovanje mlajših in starejših študentov, pa tudi strategije za participativno medgeneracijsko raziskovanje ter medgeneracijsko skupnostno raziskovanje (Ličen, 2023, str. 32).

Z vidika potrebe po povečevanju socialnih stikov v starosti medgeneracijsko izobraževanje gradi mreže, zaupanje, vzajemnost in solidarnost. Nove in močne vezi med mlajšo in starejšo generacijo, krepitev sodelovanja, je ena od študentk takole opisala:

»S skupnimi prizadevanji smo druženje prepletle s strokovnim delom, kar je pripomoglo h krepitvi medsebojnemu spoznavanju. Vzpostavile smo toplo in zaupljivo okolje, kjer smo se sproščeno pogovarjale, delile smeh in odkrивale pomembne življenjske nauke. Na ta način smo krepile medgeneracijsko sodelovanje in prispevale k vzpostavljanju trajnih vezi med študentkami socialnega dela ter udeleženkami projekta Modra fakulteta.« (LH_3)

Učenje v poznejšem življenjskem obdobju spodbuja družbeno udejstvovanje ter pomaga starejšim odraslim pri vzpostavljanju podpornega okolja in negovalne skupnosti (Talmage idr., 2016, str. 233). Krepitev moči odraslih z željo po učenju in priložnostmi zanj vpliva na odnose v družini, med partnerjema in v skupnosti ter je nedvomno koristno za splošno kakovost življenja. Tudi študentke socialnega dela so v medgeneracijskem izobraževanju prepoznale priložnost za dvig samozavesti in potrditev svoje izobraževalne poti:

»Skrb mi je predstavljalo dejstvo, da bom sama vodila pogovor, sama bom tista, ki bom morala pogovor peljati, kljub morebitnim zapletom, tišini, težkim temam in stiskam, ki jih morda pogovor lahko prinese. Začetne skrbi so kaj kmalu

izginile, saj so gospe, ki so se udeležile našega krožka, prinesle pozitivno, dobro voljo in veselje do dela in sodelovanja z nami. Na vsakem srečanju so gospe poudarile, kako vesele in hvaležne so, da lahko sodelujejo s študenti, koliko jim pomeni, da jih poslušamo, o njih pišemo in smo z njimi.» (LH_3)

Medgeneracijsko učenje se vse bolj obravnava ne le kot osebno koristno, temveč tudi kot način za daljše vključevanje starejših odraslih na trg delovne sile in podporo mlajšim pri zaposlovanju. Študentke so npr. navajale, da so teme, obravnave na krožku, sicer že poznale, ampak so ob dialoškem učenju s starejšo generacijo dobile nov pogled nanje in na ta način pridobile dodatno znanje za svoj poklic.

»Poleg tega medgeneracijsko učenje spodbuja razvoj bistvenih življenjskih veščin. Gospa J., s katero sem sodeloval v okviru projekta Modra fakulteta, je z mano pogosto delila praktična znanja o odnosih, karieri ter osebnem razvoju. Ti pogovori služijo kot vir vodstva in mentorstva, in osebno menim, da v splošnem, širšem kontekstu tovrstni projekti in sodelovanja nudijo mlajšim posameznikom dragocene nasvete pri njihovem lastnem življenjskem potovanju.» (DČ_6), navaja edini študent v skupini. V okviru te paradigme starejši odrasli veljajo za mentorje, prenašajo znanje in zagotavljajo vire za podporo dosežkom in samospoštovanju mladih ter krepijo medkulturno razumevanje (Clark in Leedahl, 2019, str. 273). To smo zaznali tudi v našem programu, saj ena od študentk navaja:

»Preko pogovorov smo veliko izvedeli o razvoju družbe, socio-kulturnih napredkih ter izzivih, s katerimi so se soočale prejšnje generacije (Gospa J. pove, da je otrok na kmetiji v tistem času bil delovna sila, in spominja se, kako so morali iz potoka za živino nositi vodo v velikih lesenih škafih. Aktivnost je lahko trajala po več ur in pri 10/11 letih so se ji zaradi težkega fizičnega dela natrgale vezi v rokah.). Ta osebna izpoved zgodovine omogoča globlje razumevanje in cenjenje korenin sodobnih problemov.» (DČ_6)

Medgeneracijsko učenje je staro in mlado kot človeštvo samo. Evropska mreža za medgeneracijsko učenje ga opredeljuje kot vzajemno izmenjavo znanja med ljudmi vseh starosti, tako da se lahko učijo skupaj ter se učijo drug od drugega in na različnih področjih izobraževanja (Pstross idr., 2017, str. 160). V našem izobraževanju smo zasledili dialog med mlado in staro generacijo, ki je mladim zagotavljal znanje o staranju in starosti za socialno delo z vidika uporabniških izkušenj:

»Poudarila bi tudi moje začudenje ob spoznanju, da so gospe, ki so se udeležile projekta Modra fakulteta, polne življenja, zaposlene z mnogimi aktivnostmi, dejavne na različnih področjih in so med nas vnesle energijo. Gospe so v meni zbudile dejstvo, da starost ni le naporna, brez energetskega in prepojena z upadanjem življenja, temveč je lahko ravno obratna, lepa, prepojena z izzivi, dejavnostmi in jo lahko posameznik živi po svoje.» (AS_7)

7 Sklep

Staranje prebivalstva spada med največje civilizacijske dosežke in visokošolske ustanove so se dolžne odzvati na ta fenomen. Na Fakulteti za socialno delo smo v š. l. 2023/24 pilotno pričeli z uvajanjem sprememb, tako da smo izvedli 20-urni izobraževalni program, ki je potekal po načelih medgeneracijskega izobraževanja kot primer implementacije gibanja Starosti prijazna univerza.

Prvo leto izobraževanja kaže dobre rezultate na treh ravneh: (1) promovira medgeneracijsko učenje in izobraževanje za medsebojno izmenjavo strokovnega znanja med študenti različnih starosti; (2) omogoča osebnostni in profesionalni razvoj v drugi polovici življenja; (3) povečuje poznavanje staranja, starosti in dejavne starosti ter prispeva k preprečevanju starizmov. Evalvacija izobraževanja je pokazala, da je medgeneracijsko sodelovanje dobrodošla dodana vrednost, zato na Fakulteti za socialno delo vidimo potencial v razvoju medgeneracijskih programov učenja in bomo v prihodnosti razvijali tak pristop k izobraževanju starih ljudi.

Predstavljene novosti v izobraževanju za socialno delo ne razumemo le kot novo pedagoško prakso, s katero dosegamo večjo učinkovitost pri pridobivanju kompetenc za socialno delo s starimi ljudmi. Spoznali smo tudi, da je takšno učenje priložnost za preverjanje in razvoj konceptov socialnega dela s starimi ljudmi, saj jih preverjamo skupaj s predstavniki starejše generacije, ki bodo nekoč verjetno uporabniki storitev socialnega varstva, v katerem se ti koncepti uresničujejo.

Literatura

- Age Friendly University, Global Network (b. d.). <https://www.afugn.org/principles>
- Ahmed, M. (2010). Education as Transformation – Education for transformation. *Development*, 53(4), 511–517.
- Ahmed, M. (2014). Lifelong Learning in a Learning Society: Are Community Learning Centres the Vehicle? V G. Carbonnier (ur.), *Education, learning, training* (str. 102–125). Graduate Institute of International and Development Studies.
- 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*, 21(6), 510–524.
- Bytheway, B. (2005). Ageism. V M. L. Johnson (ur.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing* (str. 338–345). Cambridge University Press.
- Clark, P. G. in Leedahl, S. N. (2019). Becoming and being an Age-Friendly University (AFU): Strategic considerations and practical implications, *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(2), 166–178. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1579714>

- Cook, G. in Bailey, C. (2013). Older care residents' views of intergenerational practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(4), 410–424.
- Evropska komisija. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission of the European Communities.
- Fakulteta za socialno delo. (2024). *Letno poročilo 2023*. Fakulteta za socialno delo.
- Hoff, A. (2007). Intergenerational learning as an adaptation strategy in aging knowledge societies. V European Commission (ur.), *Education, Employment, Europe* (str. 126–129). National Contact Point for Research Programmes of the European Union.
- Jarrott, S. (2011). Where we have been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 37–52.
- Jones, C. (1996). *Handbook for solidarity between generations*. Community Education Development Centre.
- Kaplan, M. (ur.). (1998). *Intergenerational programs: Support for children, youth, and elders in Japan*. SUNY Press.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Pedagoški inštitut.
- 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. Research on the Education and Learning of Adults* (str. 167–177). Sense Publishers.
- Latchem, C. (2014). Informal Learning and Non-Formal Education for Development. *Journal of Learning for Development*, 1(1), 0–13.
- Ličen, N. (2023). Starosti prijazna univerza. *Kakovostna starost*, 26(2), 26–42.
- Mali, J. (2008). *Od hiralnic do domov za stare ljudi*. Fakulteta za socialno delo.
- Mali, J. (2013). *Dolgotrajna oskrba v Mestni občini Ljubljana*. Fakulteta za socialno delo.
- Mali, J. (2015). Magistrski študij socialnega dela s starimi ljudmi kot odziv na demografske spremembe v družbi: uvod. *Socialno delo*, 54(1), 3–10.
- Mali, J. (ur.). (2024). *Dolgotrajna oskrba ljudi z demenco v Sloveniji v teoriji in praksi socialnega dela*. Založba Univerze.
- Mali, J. in Grebenc, V. (2021). *Strategije raziskovanja in razvoja dolgotrajne oskrbe starih ljudi v skupnosti*. Založba Univerze v Ljubljani.
- Meshell, D. S. in McGlinn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30(6), 457–479.
- Milošević Arnold, V. (1999). Razvoj in značilnosti socialnega dela s starimi ljudmi. *Kaljenje*, 1, 8–24.

- Montepare, J. M. (2019). Introduction to the Special Issue-Age-Friendly Universities (AFU): Principles, practices, and opportunities. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(2), 139–141. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1591848>
- Montepare, J. M. in Brown, L. M. (2022). Age-Friendly Universities (AFU): Combating and inoculating against ageism in a pandemic and beyond. *Journal of Social Issues*, 78, 1017–1037. <https://doi.org/10.1111/josi.12541>
- Montepare, J. M., Farah, K. S., Bloom, S. F in Tauriac, J. (2020). Age-Friendly Universities (AFU): Possibilities and Power in Campus Connections. *Gerontology & Geriatrics Education*, 41(3), 273–280. <https://doi.org/10.1080/02701960.2020.1726744>
- Newman, S. (1997). History and evolution of intergenerational programs. V S. Newman, C. R. Ward, T. B. Smith, J. O. Wilson in J. McCrea (ur.), *Intergenerational programs: Past, present, and future* (str. 55–80). Taylor & Francis.
- Pstross, M., Corrigan, T., Knopf, R. C., Sung, H., Talmage, C. A., Conroy, C. in Fowley, C. (2017). The Benefits of Intergenerational Learning in Higher Education: Lessons Learned from Two Age Friendly University Programs. *Innovative Higher Education*, 42(2), 157–171.
- Scharlach, A. E. in Lehning, A. J. (2016). *Creating aging-friendly communities*. New York, Oxford University Press.
- Talmage, C. A., Mark, R., Slowey, M. in Knopf, R. C. (2016). Age Friendly Universities and engagement with older adults: moving from principles to practice. *International Journal of Lifelong Education*, 35(5), 537–554.
- Univerza v Ljubljani (2024). <https://www.uni-lj.si/univerza/o-nas>
- Vieira, S. in Sousa, L. (2016). Intergenerational practice: contributing to a conceptual framework, *International Journal of Lifelong Education*, 35(4), 396–412.
- Villas Boas, S., Oliveira, A. in Ramos, N. (2014). The Intergenerational Educational Programs: A new Sphere of Lifelong Education. V P. Guimarães idr. (ur.), *ESREA Network on Between Global and Local: Adult Learning and Development. Local Change, Social Actions and Adult Learning. Challenges and Responses* (str. 36–43). University of Lisbon, Institute of Education.
- Vlada RS. (2006). *Strategija varstva starejših do leta 2010*. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
- Yembuu, B. (2021). Intergenerational learning of traditional knowledge through informal education: the Mongolian context. *International Journal of Lifelong Education*, 40(4), 339–358.

**IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH:
POT K POZITIVNEMU STARANJU**

Likovno ustvarjanje starejših kot pot do zadovoljnega življenja

Zala Zupan in Robert Potočnik

Povzetek

V procesu likovnega ustvarjanja lahko pridobivamo ter učinkovito uporabljamo znanje, stališča in veščine, potrebne za razumevanje in upravljanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev in občutkov ter izkazovanje empatije do drugih. S pomočjo različnih pristopov smo v proces likovne dejavnosti s starejšimi odraslimi vključevali vsebine, ki so jih posredno nagovarjale in jim omogočale obravnavo oziroma krepitev omenjenih vsebin v obliki likovnih rešitev. Pri tem smo ugotavljali tudi vlogo pedagoga v samem procesu. V raziskavo je bilo vključenih pet starejših oseb, starih okoli 70 let. Pri likovnih delih so udeleženske vsaka na svoj način v temo vključevale posebnosti življenjskih situacij, čustveno doživljanje ob tem, dejstva zavedanja, spremenbe, ki so vplivale na druge ljudi (npr. družina, prijatelji). Raziskava je pokazala, da se je odnos udeleženk do vsebine in samih delavnic spreminjal, prav tako tudi odnos v skupini.

Ključne besede: tretje življenjsko obdobje, čustvene in socialne veščine, samopodoba, pomoč z likovnimi dejavnostmi, vloga pedagoga

Art creation among older people as a path to a more contented life

Abstract

In the process of art creation, we can acquire and effectively utilize the knowledge, attitudes and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, develop feelings and show empathy towards others. Using different approaches, we included content in art activities with older adults that indirectly addressed them and enabled them to consider or reinforce this content in the form of artworks. In doing so, we also identified the role of the educator in the process itself. Five older people aged around 70 were included in the study. The participants included in their artworks the specifics of their life situations, emotional experiences, elements of their own awareness, and changes affecting others who are close to them (e.g., family, friends). The study showed that the participants' attitudes towards the content and the workshops themselves changed, as did the attitudes within the group.

Keywords: third stage of life, emotional and social skills, self-image, help with art activities, role of the educator

1 Teoretična izhodišča

V tretjem življenjskem obdobju se številni ljudje spopadajo z različnimi izzivi, ki lahko vplivajo na njihovo čustveno in socialno dobrobit. Proces staranja ne pri-
naša le fizičnih sprememb, temveč tudi spremembe v načinu razmišljanja in ču-
stvovanja ter socialnih interakcijah. Likovno ustvarjanje predstavlja enega izmed
načinov, kako lahko starejši ljudje izrazijo svoja čustva, reflektirajo svoje izkušnje
in se povežejo z drugimi.

Kristančič (2005) pravi, da se morajo ljudje v tretjem življenjskem obdobju
spoprijeti z novimi izzivi in težavami, kot so prilagajanje upadanju telesne moči
in spreminjanju zdravstvenega stanja, priprava na prenehanje poklica, prilagaja-
nje na vlogo upokojenca, sprejemanje preoblikovanja telesnih in psihičnih spo-
sobnosti, medgeneracijsko povezovanje in interesno prostovoljstvo, oblikovanje
izrazite pripadnosti z vrstniki, prilagajanje na izgubo partnerja, priprava na more-
bitno spremembo bivanja (npr. selitev v drugo stanovanje, odhod v dom za sta-
rejše) ipd. Upokožitev je zaključek delovno aktivnega obdobja ali prekinitve dela
po dosegu določene starosti in je pomemben življenjski mejnik za posameznika,
lahko tudi predstavlja eno najbolj stresnih obdobji v življenju (Pečjak, 1998; Me-
zgec, 2022). Z upokožitvijo se spremenita dnevna rutina in dnevni urnik posame-
znika. Čas, namenjen poklicu, je treba zdaj zapolniti z drugimi dejavnostmi (Li-
čen, 2022). Tisti posamezniki, ki imajo hobije, jim upokožitev lahko pomeni vstop
v prijetnejše obdobje. Lahko se ukvarjajo z dejavnostmi, za katere prej niso imeli
časa, npr. z likovnim ali glasbenim ustvarjanjem, branjem knjig, obiskovanjem
koncertov, športom, zbirateljstvom. Na drugi strani pa ljudje, ki so radi opravljali
svoj poklic, težje prenašajo upokožitev. Cetinski (2023) pravi, da obstajata dva
razloga, zakaj je upokožitev ena od najbolj travmatičnih izkušenj zahodnega člo-
veka. Prvi razlog je ta, da je kariera postala temelj osebne identitete in ob upo-
kožitvi se človeku poruši del osebne identitete, izgubi socialno okolje, sodelav-
ce ter prijatelje. Drugi razlog je lahko tudi finančni, saj bo pokojnina le redkim
omogočala ustrezen življenjski standard. O emocionalnem življenju starejših se
je izoblikovala »razvojna shema«, ki starejše stereotipno povezuje s specifičnimi
negativnimi čustvi. Starost človeka spremeni v smislu večje negativne emocio-
nalne odzivnosti. Starejši pogosto postanejo ujetniki negativnih, neprijetnih stanj
in razpoloženj. So bolj emocionalno povezani s preteklostjo kot mlajši posame-
zniki, zato pogosto izražajo žalost in jezo ter govorijo o svoji preteklosti (Šadl,
2007). Najbližji družinski člani ali na splošno socialna mreža starejšim lahko po-
nuja emocionalno oporo, ki je usmerjena v zadovoljevanje emocionalnih potreb
individuuma v stresnih in kriznih življenjskih situacijah z namenom varovanja in
izboljšanja psihološkega počutja. Zajema niz vedenj in ekspresivnih aktivnosti, ki
izražajo skrb, sočutje in razumevanje ter konkretno pomoč pri reševanju osebnih
stisk in soočanju s kriznimi situacijami (Šadl in Hlebec, 2007).

V obdobju staranja je lahko izobraževanje na likovnoustvarjalnem področju za starejše pomembno, saj jim pomaga pri razvoju samopodobe, pridobivanju novih kompetenc in zdravem staranju (Birsa in Kopačin, 2023). Dvigne jih na višjo raven prepoznavanja osebnih izzivov in potreb, saj omogoča lažje premagovanje starostnih težav, jih osmišlja, pušča trajno sled in je sredstvo proti starostni depresiji, dviga samozavest ter s tem lahko deluje kot nekakšna psihoterapija (Pečjak, 2007). Starejši pogosto uporabljajo različne zvrsti umetnostnega izražanja, še posebej likovno ustvarjanje, in sicer kot način za refleksijo svojih življenjskih izkušenj in ohranjanje identitete. Ustvarjanje postane način za predelavo preteklosti in izražanje čustev, povezanih s staranjem (McFadden, 1999). Likovno izražanje lahko pomaga ljudem, ki v življenju težje izrazijo svoja čustva, na način, da z uporabo likovnih materialov in pripomočkov najdejo družbeno sprejemljive načine za izražanje jeze, ljubezni, razočaranja in raznih drugih čustev, ki jih je zaradi družbenih navad težko ali nemogoče izraziti (Vogelnik, 1996). Z likovnim ustvarjanjem lahko izražajo svoje izkušnje, mnenja, potrebe in druge vsebine, ki so jim v danem trenutku pomembne (Potočnik, 2023). Majerhold (2010) pravi, da so čustva ter razumevanje lastnih čustvenih stanj tisto, kar daje posamezniku smisel življenja in bogati posameznikov vsakdan, tudi v interakciji z drugimi (Potočnik in Rapuš Pavel, 2024). Čustvene in socialne veščine¹ tako predstavljajo zmožnosti, ki jih lahko razvijemo z učenjem, omogočajo pa nam razvijanje odnosov z drugimi ljudmi, npr. empatije, asertivnosti, sposobnosti poslušanja, opredeljevanja težav, vrednotenja rešitev in pogajanja (McLaren in Arnold, 2016). Socialne in čustvene veščine predstavljajo pet med seboj povezanih področij (samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja odločitev), ki jih v procesu socialnega ter čustvenega učenja pridobivajo otroci, mladostniki ali odrasli (Tacol idr., 2019).

Pri načrtovanju likovnopedagoškega procesa znotraj likovnoustvarjalnih dejavnosti je primeren pristop pedagoga pri delu s starejšo populacijo ključnega pomena (Potočnik, 2023), saj načrtuje temeljne vsebine z vseh likovnih področij in pripravlja likovne dejavnosti, primerne starosti. Njegova didaktična vloga se navezuje na izbor ustreznih metod in oblik dela ter izbor likovnih materialov in pripomočkov, njegova psihološka vloga pa zajema motiviranje osebe in predvidevanje njihovega odzivanja glede na njihove značilnosti (Tacol, 2003). Pedagog naj bi osebe, vključene v likovno dejavnost, usmerjal k likovnemu znanju in ustvarjalnemu načinu likovnega izražanja ter spodbujal razvoj njihovih likovnih potencialov (Tacol, 2011). Še posebej pa pedagog pomaga osebam, vključenim v likovnoustvarjalni proces, pri zavedanju in krepitvi socialnih, čustvenih, kulturnih

1 V strokovni literaturi se pojavljajo različna poimenovanja, npr.: socialno-emocionalne kompetence, emocionalna inteligentnost, socialna inteligentnost, emocionalne spretnosti, zmožnosti za upravljanje čustev. V tem besedilu uporabljamo izraz čustvene in socialne veščine (ang. emotional and social skills).

in drugih veščin z likovnim izražanjem ter transformacijo idej in podob (Tacol in Supšakova, 2019). Odziva se na ustvarjene likovne izdelke (Kay, 2020) ter lahko, pod pogojem, da pridobi dodatna strokovna znanja (Vidrih idr., 2024), ustvari vez, ki v pogovoru o nastalih likovnih rešitvah odpira nove načine razmišljanja in komunikacije ter deluje kot pomoč posamezniku ali skupini (Malchiodi, 2003). Za uspešno poučevanje so potrebni tudi primerno urejena učilnica ali drug prostor, priprava razpoložljivih likovnih materialov in pripomočkov ter nazorna učila za vse sodelujoče v likovnoustvarjalnih aktivnostih (Tacol, 2003).

Likovno ustvarjanje je priznan pristop, ki lahko pomaga posameznikom pri spopadanju s čustvenimi izzivi, spodbuja ustvarjalnost in izboljšuje splošno kakovost življenja (Potočnik in Rapuš Pavel, 2024; Malchiodi, 2003). Zlasti pri starejših ljudeh lahko likovnoustvarjalne dejavnosti prinesejo občutek smisla, pripadnosti in povezanosti z drugimi (Potočnik, 2023).

2 Raziskovalni problem in raziskovalna vprašanja

V procesu likovnega ustvarjanja lahko pridobivamo in učinkovito uporabljamo znanje, stališča in veščine, potrebne za razumevanje in upravljanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev in občutkov ter izkazovanje empatije do drugih. Odločili smo se za izvedbo in evalvacijo procesa pomoči z likovnimi dejavnostmi. Namen je bil prispevati k ugotovitvam o možnostih dela z osebami v tretjem življenjskem obdobju. Osnovni namen raziskave je predstaviti izkušnje oseb, ki so se udeležile likovnih dejavnosti, z namenom razumevanja in upravljanja čustev, postavljanja in doseganja pozitivnih ciljev in občutkov, izkazovanja empatije do drugih ter same likovne dejavnosti (možnosti izboljšav, prilagoditev, dobrih praks idr.). Zanimalo nas je, katere vsebine so se oseb v tretjem življenjskem obdobju najbolj dotaknile in zakaj ter kakšno je njihovo mnenje glede vsebine likovnih dejavnosti. Prav tako nas je zanimalo, kakšen je pogled starejših ljudi na likovne dejavnosti kot obliko pomoči za razumevanje in upravljanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev ter občutkov in izkazovanje empatije do drugih ter kakšna je vloga pedagoga pri tem. Oblikovali smo naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere vsebine so se starejših oseb skozi proces likovnih dejavnosti najbolj dotaknile in zakaj? Kakšno vlogo ima pri tem pedagog?
2. Kako starejše osebe povezujejo izkušnjo likovnih dejavnosti z razumevanjem in upravljanjem čustev, postavljanjem in doseganjem pozitivnih ciljev in občutkov ter izkazovanjem empatije do drugih? Kakšno vlogo ima pri tem pedagog?
3. Kakšno je mnenje starejših oseb glede likovnih dejavnosti (možnosti izboljšav, prilagoditev, dobrih praks idr.)?

3 Metoda in raziskovalni pristop

Uporabili smo kvalitativno metodo in deskriptivni raziskovalni pristop (Vogrinc, 2008).

3.1 Raziskovalni instrument

Pri raziskovanju smo uporabili instrument polstrukturiranega intervjuja (Vogrinc, 2008) in vnaprej oblikovali osnutek vprašanj (preglednica 1).

Preglednica 1: Vprašanja polstrukturiranega intervjuja

1.	Katere dejavnosti (glede na motiv, likovno tehniko in druge posebnosti) so se vas najbolj dotaknile (vam bile blizu, zanimive ...) ? Za vsako dejavnost odgovorite, zakaj tako menite.
2.	Izberite si tri najljubša likovna dela, ki ste jih ustvarili. Prosimo, delite fotografije izbranih likovnih izdelkov. Za vsako delo predstavite: a) Katere posebnosti glede lastnega življenja sem prikazal-a / vključil-a v temo (motiv)? b) Kako te posebnosti doživljam (katera čustva se pojavljajo – so lepa, so morda težja ...)? c) Sem v zvezi s to vsebino v življenju sprejel-a kakšna dejstva, se odločil-a za spremembe ...? d) So te posebnosti vplivale tudi na druge ljudi okoli mene (mojo družino, prijatelje, sosede ...)? e) Drugo (karkoli vam pade na misel oziroma ni bilo predstavljeno).
3.	Kako se je vaš odnos do vsebine delavnic in same skupine spreminjal skozi čas (odnos do kolegov, pedagoga)? Kaj vam je pomagalo, da ste se lažje vklopili?
4.	Zakaj ste se odločili, da se vključite v dejavnosti z likovnim ustvarjanjem, kjer je poudarek na spoznavanju posebnosti čustvovanja oziroma sebe in drugih ljudi? Kaj vam te dejavnosti pomenijo?
5.	Kakšno je vaše mnenje na splošno o dejavnostih – kje vidite možnosti izboljšav, prilagoditev ...? Imate kakšne posebne želje, s katerimi bi želeli nadaljevati v prihodnjih semestrih?

Vprašanja smo sprva postavljali v zapisanem vrstnem redu, nato pa glede na potek pogovora in teme dodali še podvprašanja.

3.2 Vzorec

Vzorec raziskave je namenski. Vanj je bilo vključenih pet starejših oseb (starost okoli 70 let). Osebe so bile vključene v dejavnosti na osnovi osebne privolitve, želje in zainteresiranosti za sodelovanje.

3.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili z individualnim pogovorom z osebami na srečanjih, ki so potekala enkrat tedensko v obsegu 20 ur, med marcem in aprilom 2024. V raziskavi smo uporabili naslednje pripomočke za zbiranje podatkov:

- polstrukturirani intervju s predhodno oblikovanimi temeljnimi vprašanji, ki smo jih med intervjujem dopolnjevali;
- odziv na izvedene likovne dejavnosti, ki so bile usmerjene na vsebinska področja, predstavljena v preglednici 2.

Preglednica 2: Vsebina likovnih dejavnosti – krepitev čustvenih in socialnih veščin, motiv, način prikaza motiva, oblike dela, likovno področje

Vsebina likovnih dejavnosti (preoblikovano po Tacol idr., 2019; Potočnik, 2023; Potočnik in Rapuš Pavel, 2024)
Dejavnost 1: Sprejemanje samega sebe ; Avtoportret (po opazovanju, samostojno) ali Kolaž človeka (po domišljiji, delo v skupini), risanje, slikanje
Dejavnost 2: Pozitivno razmišljanje ; Jaz in žival – jaz kot žival (po domišljiji, samostojno delo), slikanje
Dejavnost 3: Sodelovanje z drugimi ; Figura in okolje (risanje z zaprtimi očmi, po domišljiji, samostojno delo), risanje, slikanje, grafika
Dejavnost 4: Ozaveščanje lastnih kvalit et; Drevo – moja drža (po spominu in domišljiji, samostojno delo in delo v skupini), kiparstvo
Dejavnost 5: Prepoznavanje, sprejemanje in izražanje lastnih občutkov ; Pripovedujem zgodbo svojega življenja (po spominu in predstavah, samostojno delo), risanje, slikanje
Dejavnost 6: Načrtovanje (izzivi/cilji/življenjske spremembe ...) ; Slovo – kaj odnašate s sabo (darovi, konkretne vsebine, vir moči ...), risanje, slikanje, grafika, kiparsko arhitekturno oblikovanje (medpodročno)

Vsebine polstrukturiranih intervjujev so bile posnete s privolitvijo sodelujočih v raziskavi. Po analizi so bili posnetki uničeni. Pred objavo podatkov v monografiji je bila vsebina poslana sodelujočim v vpogled.

3.4 Postopek obdelave podatkov

Postopek kvalitativne analize lahko razdelimo na šest korakov, in sicer urejanje gradiva; določitev enot kodiranja; kodiranje; izbor in definiranje relevantnih pojmov ter oblikovanje kategorij; definiranje kategorij; oblikovanje končne teoretične formulacije (Vogrinc, 2008). Besedilo smo uredili na način smiselnega dodajanja ločil in premorov ter zamenjali kakšno besedo oziroma besedno zvezo, ki se nam je zdela manj razumljiva. Ohranili smo izrečene izjave.

4 Rezultati in interpretacija

Rezultate bomo prikazali glede na postavljena raziskovalna vprašanja. Na osnovi raziskovalnih vprašanj in analize gradiva smo oblikovali tri teme:

- vsebine, ki so se udeleženk najbolj dotaknile,
- povezovanje izkušnje likovne dejavnosti s čustvenimi in socialnimi veščinami,
- izboljševanje in razvoj vsebin ter dejavnosti študija.

4.1 Vsebine, ki so se udeleženk najbolj dotaknile

Pri prvem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, katere vsebine so se ljudi v tretjem življenjskem obdobju v procesu likovnih dejavnosti najbolj dotaknile in zakaj ter kakšno vlogo je pri tem imel pedagog. Gospe, poimenovane kot študentke (Š), na prvo raziskovalno vprašanje odgovarjajo različno.

Š1 pravi, da se je najbolj dotaknilo ustvarjanje z žico, in sicer oblikovanje drevesa. To je tematika, ki jo zanima, saj je v povezavi z okoljem oziroma skrbjo in odnosom do okoljske problematike. Prav tako se je Š1 še posebej dotaknila dejavnost Figura in okolje – Objem, saj tematizira njene pristne družinske odnose. Pomembno je, da pedagog pri delu z različno populacijo pri likovni dejavnosti vnaša raznovrstne vsebine, še posebej pa družbeno pereče vsebine (Zupančič, 2006) in vsebine, ki krepijo zmožnosti empatije (Kay, 2020). Blizu ji je na splošno področje kiparstva (različne tehnike manipuliranja različnih kiparskih materialov), kar je na splošno pomemben vidik likovnoustvarjalnega dela (Tacol in Šupšakova, 2019).

Š2 izpostavlja, da sta se najbolj dotaknili likovni dejavnosti, kjer je ustvarjala v likovni tehniki kolaž (kolaž v povezavi z vsebino pravic žena) in skulpturo drevesa – v motiv drevesa je vključila posebnosti lastne življenjske drže oziroma ozaveščanja lastnih kvalit.

Dejavnost lepljenja pri oblikovanju kolaža se je zelo dotaknila Š3, ki je dejala, da se je počutila kot v osnovni šoli. Rokovanje z likovnimi materiali in pripomočki lahko deluje v smeri, da človeku priključijo spomine in občutja ter posledično vpliva na proces zavedanja življenjskih situacij (van der Kolk, 2023). Všeč ji je bilo, da je lahko ustvarjala in se izražala v različnih likovnih tehnikah z različnimi likovnimi materiali in pripomočki, ki so bili na voljo, ter imela svobodo pri izbiri.

Pomembno je, da likovna dejavnost poteka v primernih prostorih, kjer so na voljo različni likovni materiali in pripomočki, ki jih lahko posameznik prosto izbira, če je nalogo pedagog tako zastavil (Tacol, 2003). V tehniki kolaža (področje slikanja) je Š3 upodobila več občutij. Počutje je bilo vezano na to, s kakšnimi spremembami se je spopadala v zadnjem času (upokožitev) in kaj v življenju pričakuje. Z drugim likovnim delom pa ozavešča vizijo »Za dolgo življenje«. Izpostavila je, da se je počutila zelo »varno« pri likovnem izražanju. Raziskave izpostavljajo, da je pri delu z različnimi starostnimi skupinami pomembno, da se v procesu likovnega ustvarjanja počutijo varno, vzpostavitev t. i. varnega prostora je ključna za ustvarjalni proces (Potočnik in Rapuš Pavel, 2024; Malchiodi, 2005) in posledično prenos zavedanja v smeri, ki lahko deluje terapevtsko (Kay, 2020). Študentka tudi izpostavlja, da jo je zelo pritegnilo, ko so dobili možnost preučevanja literature kot izhodišče za razmišljanje o lastnem likovnem delu in »preštudirati čustva ter to tudi izraziti skozi samo likovno dejavnost«. Izpostavlja, da si je izbrala osnovna čustva, kot so groza, strah, veselje, jeza, žalost, in to poskušala izraziti skozi izbrane barvne kombinacije ter držo baletk. Pri tem je izbrala tehniko akril in ustvarjala kot »po tekočem traku«. Usmeritev v branje literature ali druge ustvarjalne dejavnosti za osebe, ki so bolj motivirane, lahko predstavlja primerno dejavnost, ki jo lahko izvajajo tudi zunaj vodene aktivnosti (npr. organizirane likovne dejavnosti) in si tako lajšajo morebitne stiske ali izzive, ki nastopijo ob različnih življenjskih situacijah (Vidrih idr., 2024). Š3 izredno ustreza, da dobi neki »cilj«, kako do tega cilja priti, pa je njena skrb in iznajdljivost. V pomoč ji je bila spodbuda pedagoga, da se je opogumila in nekako poskušala prikazati vsebine »večplastno«. Vse slike je dala uokviriti in jih je razstavila v domači dnevni sobi. Pomembno je, da pedagog pri likovni dejavnosti krepí pozitiven odnos do lastnega ustvarjalnega dela in nastalih likovnih izdelkov (Potočnik, 2023). Izpostavila je tudi kratke »igrice« kot ustvarjalni koncept dela (Vogelnik, 1996), kjer so bile študentke usmerjene v omejenem času vsebino predstaviti skozi likovno izražanje. Še bolj je bila navdušena nad risbo s tušem Na poti domov (slika 1).



Slika 1: Š3, likovni izdelek Na poti domov.

Š3 pravi, da ves čas opazuje drevesa in razmišlja, kako bi jih upodobila, in potem se je kar zgodilo. Posebej je izpostavila tudi drugo likovno dejavnost (Pozitivno razmišljanje; Jaz in žival – jaz kot žival), kjer je v tehniki kolaž prikazala žival, ki ji je najbolj všeč, in tisto, ki ji je najmanj. Nastala je slika z naslovom Ko-ča (konj in kača). Izoblikovala je tudi vizualni dnevnik, ki pa ga je tekom srečanj opustila. Za to ji je žal, saj pravi, da je pametno, da si odgovorimo na predvidena vprašanja, ob tem pa je treba tudi malo premisliti in ostanejo ti zapisi kot spomin (ali kot arhiv, ko pozabiš, kateri motiv te je že vodil k ustvarjanju).



Slika 2: Š4, likovni izdelek Pisani mački.

Š4 izpostavlja, da se pri likovnih dejavnostih najrajši izraža v likovni tehniki kolaž.

Š4 se spominja, da je v preteklosti vedno rada likovno ustvarjala, čeprav ji lastni likovni izdelki niso bili všeč. Rada vidi, da ji pedagog pomaga pri odločitvah in sugerira način izvedbe izdelka.

Pedagog, ki izvaja likovno dejavnost, se mora vedno prilagoditi osebi (učencu, odraslemu), v smislu njegovih potreb in posebnosti (Tacol in Šupšakova, 2019). Stremeti mora k temu, da prilagodi dejavnost osebi na način, da ji omogoči, da fokus preusmeri na sam likovnoustvarjalni proces, in ne na končni izdelek (Tacol, 2003; Potočnik, 2023). Pedagog tako omogoči, da se oseba prepusti likovnemu procesu, sprosti in v ustvarjanju uživa (Potočnik, 2023).

Pri likovnem ustvarjanju sta se Š4 najbolj dotaknila likovna tehnika kolaž in kiparsko oblikovanje – drevesa oziroma gozd iz odpadne embalaže in papirja. Drevesa oziroma gozd je delala s kolegico v skupini in pravi, da ji je bilo pri tem prijetno druženje. Končni izdelek se je obema zdel kakovosten (bil obema »všeč«), čeprav je nekoliko »odštekan«. Pravi, da si je z likovnim ustvarjanjem zelo razširila obzorja, v smislu, da so likovne rešitve lahko drugačne, čisto nje-ne, ne nujno samo poustvarjanje podob likovnih del drugih likovnih ustvarjalcev, kar daje smisel tovrstnim dejavnostim (Potočnik in Rapuš Pavel, 2024). Osvetlila je svoj pogled na likovno ustvarjanje – na začetku druženja ni zmoгла ustvariti likovnega dela glede na usmeritve, s časom pa se je »sprostila« ter zdaj lahko prikaže tudi kaj bolj nenavadnega ali abstraktnega, torej popolnoma svojo lastno likovno podobo (slika 2). Tega si prejšnja leta ni upala narediti. Sprejela je, da je to lahko eden od načinov prikaza, bolj njen način. Kljub nekaterim izzivom je z večino lastnih likovnih del zadovoljna, četudi niso »vsa ravno za okras«, je pa to v njej zagotovo prebudilo druga čustva in veselje do likovnega ustvarjanja.

Š5 pravi, da sta jo nagovorili naslednji dejavnosti: izdelava figure iz žice in lepljenje papirja, kjer so lahko oblikovali konkreten lik po lastni zamisli (npr. domačo žival). Dotaknili so se je tudi likovni izdelki, s katerimi je lahko izrazila svoja občutja pri likovni nalogi, predvsem na temo onesnaževanja okolja (slika 3).



Slika 3: Š5, likovni izdelek Onesnaževanje okolja.

Navdušila se je tudi nad kolaži in kreacijami iz recikliranih materialov, kjer je prosto pot lahko prepustila svoji domišljiji. Š3 in Š4 sta posebej izpostavili vlogo pedagoga pri likovnem ustvarjanju. Kiss (2013) pravi, da so likovni pedagogi strokovnjaki, ki so usposobljeni za vodenje likovnega procesa. Kot strokovnjaki bi s pravilnim dodatnim usposabljanjem lahko učečim se pomagali uporabiti ustvarjalne procese za osebno rast (Potočnik, 2023). Vloga pedagoga je, da se odziva na družbene, vedenjske in čustvene potrebe učečega se (Tacol, 2003).

Študentkam so najbolj prepričljive likovne tehnike kolaž (slikanje) in oblikovanje kiparskih form iz različnih likovnih materialov (prepletanje žice in manipulacija drugih odpadnih materialov). Vse izpostavljajo, da se jim zdi pomembno, da so dejavnosti zasnovane na način, da jih nagovarjajo z namenom razumevanja in upravljanja lastnih čustev, postavljanja in doseganja pozitivnih ciljev ter občutkov in izkazovanja empatije do drugih.

4.2 Povezovanje izkušnje likovne dejavnosti s čustvenimi in socialnimi veščinami

Pri drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kako starejše osebe povezujejo izkušnjo likovnih dejavnosti z razumevanjem in upravljanjem čustev, postavljanjem in doseganjem pozitivnih ciljev ter občutkov in izkazovanjem empatije do drugih ter kakšno vlogo ima pri tem pedagog. Vse študentke, nekatere bolj, nekatere manj, so v likovne izdelke vnašale posebnosti življenjskih situacij in različnih čustvenih dimenzij.

Š1 je z likovnim ustvarjanjem uspelo tudi motivirati samo sebe za dodatne aktivnosti, saj je imela za seboj nekaj žalostnih let. V svoje motive so študentke vključevale predvsem vsebine iz vsakdanjega življenja. Zanima jih odnos do okolja, živali in ljudi. Š5 je izpostavila odnos »tukaj in zdaj«, kar lahko razumemo kot dovoliti si neposredno doživljati sebe in svet okoli sebe (Radionov, 2013). Študentke se zavedajo, da so v tretjem življenjskem obdobju in v tem času želijo izkoristiti čim več, kar jim okolje ponuja, pri tem pa tudi imeti čas zase, ki ga prej v življenju niso imele. Motivirane so za odprtost, ne želijo biti zaprte vase in odtujene od drugih. Študentke želijo biti povezane z življenjem »tukaj in zdaj«, tudi v povezavi s posebnostmi na področju socialnega okolja (npr. obiskovanja likovnih razstav). Starejši lahko od družbe veliko dobijo ter so od nje nekako odvisni, sočasno pa tudi sami lahko veliko dajo družbi (Ramovš, 2003). Študentke so izpostavile, da so vse imele podporo družine pri svoji odločitvi glede vključitve v likovnoustvarjalne dejavnosti. So zadovoljne, da počnejo to, kar so se odločile, ter da ob ustvarjanju najdejo svoj mir in motiviranost, ne nazadnje tudi spoznavanje novih ljudi in vključevanje v novo družbo. Š1 je izpostavila, da se je znotraj skupine družila z drugačnimi ljudmi, kot je sama. Bili so bolj čustveni, dojemljivi in rahločutni. Na materialni svet se niso ozirali, kar ji je bilo všeč.

Pri odgovorih o tem, kako se je odnos študentk znotraj dejavnosti in skupine spreminjal skozi čas, smo zaznali podobnosti. Š1 pravi, da ko ljudje delijo skrite misli in občutke, se z njimi lahko poveže. K temu pripomore tudi pedagog, ki je dojemljiv do vsega – veselega, žalostnega, čudnega, mističnega ali običajnega. Š2 pravi, da se ji na splošno ni težko vklopiti v družbo in tako je bilo tudi pri tej skupini. Vsi udeleženci so bili prijetni in z veseljem se je družila z vsemi in pedagogom. Vedno bolj se ji je dozdevalo, da se skupina povezuje. Š3 je povedala, da ji ni problem sami priti nekam, če pa je nekdo tam, ki ga pozna, pa je še toliko bolj prijetno. Zdi se ji, da je vzpostavila stike vsemi iz skupine in se na neki način vsakega posameznika navadila na svoj način. Potem ko so se skupini pridružili še drugi člani z drugimi pogledi, se ji je zdelo zanimivo. Pravi, da jo zanima, na kakšen način se ljudje odprejo in povejo kakšne svoje zgodbe.

Medsebojni odnosi in sodelovanje temeljijo na komunikaciji in njen namen je biti opažen, slišan, razumljen, priznan ter sprejet. Namen komunikacije je

spodbujanje akcij, s katerimi se doseže vpliv na druge ljudi okoli nas; druženje, izražanje potreb, želja in čustev (Rungapadiachy, 2003).

Š4 meni, da je smiselno in pozitivno, da taka delavnica likovnega ustvarjanja traja več let. Prvo leto so člani skupine še odtujeni in si komaj zapomnijo imena sodelujočih. Ko se srečajo naslednje leto, pa so že bolj sproščeni in postanejo »stari znanci«.

Na vprašanja o tem, zakaj so se študentke odločile za vključitev v dejavnosti z likovnim ustvarjanjem, smo prejeli različne odgovore. Š1 pravi, da se je pravzaprav vpisala v »likovni krožek«, ni pa se na začetku zavedala, da je poudarek na spoznavanju posebnosti čustvovanja oziroma sebe in svojega doživljanja. Izpostavila je, da se ji je zdelo zanimivo, kako je pedagog z različnimi pristopi pri njej izzval dojemanje za posebnosti in čustvovanje.

Čustvene in socialne veščine predstavljajo sposobnosti, ki se jih lahko naučimo, omogočajo pa nam krepitev odnosov z drugimi ljudmi, doživljanje empatije, asertivnost, sposobnost poslušanja, opredeljevanje težav, vrednotenje rešitev in pogajanja idr. (McLaren in Arnold, 2016).

Š2 pravi, da ji v tretjem življenjskem obdobju zelo veliko pomeni slikanje. Pravi, da je pri delu veliko izhajala iz svojih občutkov, želja, spoznanj, spominov na mladost. Nekatere likovne tehnike, ki so jih spoznavale, so ji bile povsem nove. Š3 pravi, da se je prijavila, ker je prebrala besedico »likovno«. Pričakovala in upala je, da bo nekaj na temo likovnega izražanja, da bo bolj po šolsko, v smislu seznanjenja z različnimi likovnimi tehnikami in nato ustvarjanja. Ta »nadgradnja« z vsebinami krepitve čustvenih in socialnih veščin se ji zdi še posebej zanimiva in vsekakor primerna. Pravi, da je bolj ustvarjalec in iskalec novih likovnih idej kot pa neka oseba, ki »finišira« oziroma oblikuje likovni izdelek do nekakšne perfekcije. Š4 pravi, da je rada obiskovala dejavnosti z likovnim ustvarjanjem, tam se je počutila sproščeno in domov je prišla z zavedanjem, da je storila nekaj dobrega zase. Za udeležbo se je med drugim odločila, ker se ji je prijetno družiti z drugimi v skupini.

Novak Zabukovec (2023) piše, da se morajo starejši za ohranjanje medosebnih odnosov udeleževati socialno in čustveno. S starostjo se kakovost medosebnih odnosov izboljšuje, kar prispeva k osebni rasti posameznika ter dobremu mentalnemu in fizičnemu zdravju.

Š4 je z vključitvijo v likovnoustvarjalno skupino počela nekaj, za kar nikoli prej v življenju ni imela časa. V tretjem življenjskem obdobju ima prvič čas zase in se tega tudi zaveda. To zavedanje se ji zdi zelo dragoceno. Prostočasne dejavnosti so neobvezne in pogosto izbirne ter zagotavljajo globoko zadovoljstvo in smisel, zlasti v okviru različnih hobijev, kjer posameznik doseže osebno izpolnitev s trajnim vključevanjem (Roberts, 2010).

Š5 pravi, da se je v skupino likovnega ustvarjanja vključevala že pred to delavnico, ki pa se je zaključila, saj jim ni uspelo pridobiti pedagoga. Želi si likovno ustvarjati.

Katz (2004) ugotavlja, da starejšim likovno ustvarjanje omogoča, da se spopadajo z izzivi staranja in obdržijo občutek smiselnosti. Z ustvarjanjem lahko izražajo svoje izkušnje. To potrjuje Š5, ki edina poudarja, da ji dejavnosti pomenijo vključevanje v aktivno skupino, v kateri lahko izrazi svojo kreativnost in likovno dejavnost ter družabno preživlja svoj prosti čas. Prostočasne dejavnosti so tesno povezane z osebno svobodo, saj posamezniku omogočajo, da izbere, kako bo preživel svoj prosti čas, ter tako raziskuje lastne interese, želje in vrednote (Roberts, 2010).

4.3 Izboljševanje in razvoj vsebin ter dejavnosti študija

V tretjem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kakšno je mnenje starejših oseb na splošno o likovnih dejavnostih ter kje osebe v tretjem življenjskem obdobju vidijo možnosti za izboljšave, prilagoditve in dobre prakse glede vsebine likovnih dejavnosti. Prav tako so lahko izrazile posebne želje glede nadaljnjih udejstvovanj.

Š1 pravi, da si je zelo želela ustvarjati z glino. Prepričana je, da je za slikarstvo premalo sposobna in izrazna. Povedala je, da je bilo na likovnih delavnicah poudarjeno, da ni bistveno, kakšen izdelek izide iz procesa. Meni, da je veliko večje zadovoljstvo, če si z izdelkom zadovoljen in ti je všeč. Pravi, da je na področju kiparstva bolj izrazna, glede slikarskih likovnih rešitev pa ima slabo mnenje oziroma ji niso všeč. Š4 pravi, da je opazila, da različni ljudje ustvarjamo različne likovne izdelke. Zanimivo se ji zdi, da so v enem dnevu izdelki med posamezniki popolnoma različni in da nihče ni prisiljen delati nečesa, kar mu ne gre dobro od rok. Š3 izpostavlja, da ji je bilo všeč to, da so bile na začetku likovnih dejavnosti kratke igrice. S tem se je sprostila in pripravila na nadaljnje delo. Glede morebitnih smernic za izboljšanje Š5 pravi, da ji začetno obdobje ni bilo všeč, saj je bilo preveč šolsko, potem pa je pedagog predlagal kratke aktivnosti, dal kratka navodila, da niso vse delale z isto likovno tehniko oziroma da je lahko ustvarjala z različnimi likovnimi tehnikami tisto, kar ji je blizu. Tudi Š1 je izrazila željo, da bi več ustvarjala z glino. Š4 zagovarja, da delavnice potekajo vsako leto, saj se lahko le na ta način spletejo dobra poznanstva in prijateljstva.

5 Sklep

Z raziskavo smo na manjšem vzorcu petih starejših oseb želeli dobiti vpogled v likovne dejavnosti starejših ljudi kot oblike pomoči za razumevanje in upravljanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev ter občutkov in izkazovanje empatije. Raziskava je pokazala, da so udeleženke še posebej nagovorili ustvarjanje z likovno tehniko kolaž, motivika v povezavi z okoljem (odnos do okolja, skrb za okolje) in izražanje občutkov ob likovnem ustvarjanju. V skupini je vladalo pozitivno,

podporno in prijetno vzdušje. Udeleženke so pojasnile, da so se za vključitev v likovne dejavnosti odločile zaradi različnih razlogov, vsem pa je bilo vodilo želja po likovnem ustvarjanju. Nekatere so imele željo po novem znanju, po času zase in druženju. Ugotovitve raziskave potrjujejo, da lahko likovno ustvarjanje pomembno prispeva k izboljšanju čustvenega stanja starejših posameznikov ali skupine. Nadaljevanje raziskav vidimo predvsem v smeri, kako likovno ustvarjanje približati ljudem v tretjem življenjskem obdobju, kot pristop za izražanje lastne identitete (izražanje osebnih izkušenj, spominov in vrednot) ter posredno kot obliko pomoči, ob primernem vodenju pedagoga z dodatnimi strokovnimi znanji.

Literatura

- Birsa, E. in Kopačin, B. (2023). *Pomen izobraževanja na področju umetnosti za starejše odrasle ter izzivi med pandemijo*. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 123–140). Založba Univerze na Primorskem.
- Cetinski, V. (2023). *Upokojitev? Ni problema: 5 nasvetov, kako si organizirati najboljša leta vašega življenja*. Zavod Aktivni starejši.
- Katz, M. (2004). *Art, Emotion, and the Brain*. Springer.
- Kay, L. (2020). *Therapeutic Approaches in Art Education*. Davis Publications.
- Kiss, V. (2013). Reflections on drawings in art pedagogy and art therapy. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art* 2(1), 55–68.
- Kristančič, A. (2005). *Nova podoba staranja – siva revolucija*. AA Inserco, Svetovalna služba.
- Ličen, N. (2022). Izobraževanje starejših: dejavno staranje in dejavno učenje. V N., Ličen in M. Mezgec, (ur.), *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje starejših* (str. 9–30). Založba Univerze v Ljubljani.
- Majerhold, K. (2010). Čustva so del našega razvoja kot vrste. *Časopis za kritiko znanosti*, 38, 241, 7–103.
- Malchiodi, C. (2003). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press.
- McFadden, S. H. (1999). *Art and Aging: Enhancing Quality of Life*. Springer.
- McLaren, M. in Arnold, J. (2016). Transforming Pedagogies: Encouraging Pre-service Teachers to Engage the Power of the Arts in their Approach to Teaching and Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 5. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n5.2
- Mezgec, M. (2022). Upokojitev in priprava na upokojitev. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših* (str. 69–84). Založba Univerze v Ljubljani.

- Novak Zabukovec, V. (2023). Obdobje pozne odraslosti kot obdobje blagostanja. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 15–32). Založba Univerze na Primorskem.
- Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze.
- Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Samozaložba.
- Potočnik, R. (2023). *Strengthening the emotional and social skills through fine art activities: art therapy approach in fine art classes*. Faculty of Educational Sciences University of Sarajevo.
- Potočnik, R. in Rapuš Pavel, J. (2024). Visual arts teachers making art – a qualitative study of strengthening the emotional and social skills through visual arts activities. *Cogent Education*, 11,1, 2372157, DOI: 10.1080/2331186X.2024.2372157
- Radionov, T. (2013). *Geštalt terapija*. Naklada Slap.
- Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika*. Inštitut Antona Trstenjaka.
- Roberts, K. (2010). *Sociology of Leisure*. Routledge.
- Rungapadiachy, M. D. (2003). *Medosebna komunikacija v zdravstvu*. Educy.
- Šadl, Z. (2007). Čustveno doživljanje starostnikov. *Socialno delo*, 46(1/2), 13–19.
- Šadl, Z. in Hlebec, V. (2007). Emocionalna opora v omrežjih srednje in starejše generacije v časovni perspektivi. *Teorija in praksa*, 44(1/2), 226–253.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski likovni pouk vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Debora.
- Tacol, T. (2011). Specialne didaktike: kaj nas povezuje in kaj ločuje. V V. Manfreda Kolar, B. Sicherl Kafol in D. Skribe Dimec (ur.), *Ustvarjalno poučevanje in učenje pri pouku likovne vzgoje* (str. 67–81). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Tacol, T. in Šupšakova, B. (2019). *Likovni razvoj in simbol v vizualni komunikaciji otroka*. Debora.
- Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar, N. in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- van der Kolk, B. A. (2023). *Telo si vse zapomni: možgani, um in telo pri zdravljenju travme*. V. B. Z.
- Vidrih, A., Szőke, B., Ambrož, L., Pataky, G. in Potočnik, R. (2024). Artist teacher and fine art education support activities in prison: the key to awareness and self-esteem. *International journal of educational methodology*, 10(3), 455–463. DOI: 10.12973/ijem.10.3.455
- Vogelnik, M. (1996). *Likovnost v skupini in umetnostna terapija*. Vita.

- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta: priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bralna pogovarjalnica: teorija, metode dela in evalvacija

Ana Vogrinčič Čepič

Povzetek

Prispevek predstavlja program tečaja bralno-literarne pogovarjalnice, ki sem ga skupaj z dr. Veroniko Rot Gabrovec v okviru Modre fakultete izvedla v letnem semestru 2023. Razgrinja teoretska izhodišča, ki se naslanjajo na t. i. antropologijo oz. etnografijo branja, na avtoetnografijo in na nekatere postavke utelešene kognicije, ter opisuje metode dela in potek posameznih srečanj ter njihove učinke. Pomemben del članka obravnava odzive in refleksije vseh petih sodelujočih študentk, ki bodo lahko služili kot korektiv pri pripravi smernic za vodenje tovrstnih bralno-konverzacijskih skupin.

Ključne besede: bralna pogovarjalnica, evalvacija tečaja, antropologija branja, teorija in metode bralnega pogovora

Reading discussion group: theory, working methods, and evaluation

Abstract

The article presents the course programme of the reading-literary discussion group which I conducted together with Dr Veronika Rot Gabrovec as part of the Faculty of Active Wisdom at the University of Ljubljana during the summer semester of 2023. It outlines the theoretical foundations of this work, drawing on the so-called anthropology or ethnography of reading, autoethnography, and certain principles of embodied cognition. It describes the working methods, the structure of individual sessions, and their effects. A significant part of the article discusses the responses and reflections of the five participating students, which may serve as a corrective in the development of guidelines for leading similar reading-discussion groups.

Keywords: reading discussion group, course evaluation, anthropology of reading, theory and methods of reading discussion

1 Uvod

Zamisel za bralno pogovarjalnico se mi je utrnila, ko me je dr. Nives Ličen, vodja in duša Modre fakultete, pred leti povabila k sodelovanju z idejo, da pripravim nekaj na temo branja. Zdelo se mi je, da je bralnih klubov in krožkov na voljo že precej (gl. Vogrinčič Čepič, 2023a) in da bi bilo fino, če bi naš program zasukali malo drugače, in ker sem imela takrat že kar nekaj dobrih izkušenj z individualnimi intervjuji o branju, ki sem jih od leta 2018 vodila v okviru programa Vodni-kove domačije, sem sklenila poskusiti s skupinskimi pogovori in aktivnostmi, ki bi vse tako ali drugače naslavlale naše bralne izkušnje in naša bralna doživetja. Na mojo pobudo in veselje se mi je pri snovanju in vodenju pridružila dr. Veronika Rot Gabrovec, ki pa je pri tem podvigu vseskozi nastopala v dvojni vlogi: kot slušateljica in sovodja oz. sooblikovalka našega 'tečaja', vendar jo v članku obravnavam izključno v vlogi slednje. Spomladi leta 2023 smo tako na Filozofski fakulteti s skupino petih slušateljic, skupaj nas je bilo torej sedem, izpeljale sedem triurnih strukturiranih srečanj, ki pa se še danes nadaljujejo v obliki občasnih neformalnih druženj: do maja 2024 smo se po uradnem zaključku tečaja srečale še desetkrat. V tukajšnjem zapisu bom najprej predstavila in teoretsko utemeljila glavne smernice bralne pogovarjalnice in pojmovanja branja, kot ga ta način dela predpostavlja, potem pa opisala aktivnosti naših srečanj in s pomočjo odzivov udeleženk izpostavila njihove učinke in koristi. Če sem v svojem prispevku za monografijo *Homo Senescens II* (2023) samo nakazala možne aktivnosti takrat šele načrtovanega tečaja, se v pričujočem zborniku torej osredotočam na že izvedena srečanja skupine tega programa Modre fakultete in njihove učinke, tako v luči teoretskih izhodišč kot tudi izzivov.

2 Pogovor o branju: teoretska izhodišča in metodologija

Osnova bralne pogovarjalnice je, že po imenu sodeč, seveda pogovor o branju. O svoji metodi bralnega pogovora in o opravljenih intervjujih sem že pisala (Vogrinčič Čepič, 2019, 2023a, 2023b, 2024), zato bom tu samo na kratko očrtala bistvene postavke tega pristopa. Prvič, gre primarno za pogovor o branju, in ne o literaturi oz. besedilih; drugič, branje razume kot večplastno dejavnost s kognitivno, telesno in emocionalno dimenzijo; in tretjič, predpostavlja osebni pristop, tako tistega, ki sprašuje, kot tistega, ki odgovarja. Pri tem branje oz. 'čtivo' pojmuje zelo na široko, tako rekoč kot branje kateregakoli besedila, in s tem zavestno širi izhodišče razprave z namenom prepoznanja ter ovrednotenja raznoterih bralnih pojavnosti, tudi tistih fragmentarnih, neknjižnih, perifernih in mimobežnih, ki jih sproti vpletamo v svoje dnevne opravke. To nam omogoči, da lahko premišljamo

o svojih bralnih specifikah, saj je prav poznavanje lastne bralne identitete eden ključnih doprinosov takega pogovora. V tem mi je blizu prepričanje Rite Felski, da »vrednost literature tiči v bralni izkušnji« in da »se skozi dejavnost branja naučimo nekaj o samih sebi« (2008, str. 12). Kot pravi, nas branje literature in refleksija te izkušnje na nove načine odpreta za naša življenja, zato nas poziva, da uporabimo literaturo za premišljanje o sebi, o svojih vlogah, o tem, kako vplivamo na druge in kako drugi vplivajo na naša ravnanja (ibid.). Čeprav tudi sama literarna kritičarka, s konceptom ‚rabe literature‘ (ang. the uses of literature) spodkopava ter ‚širi‘ omejitve konvencionalne literarne kritike oz. preči razkorak med literarno teorijo in zdravorazumskimi prepričanji o tem, zakaj beremo literaturo (Spiegel, 2021, str. 204–206).

Toda za razliko od Felski me v prvi vrsti zanimajo rabe branja, s čimer naslavljamo konkretne bralne prakse in njihove osmislitve. Branje namreč razumem kot dinamično in spremenljivo heterogeno prakso, ki jo vsakokrat močno sodoločajo zunaj- oz. neliterarni vidiki: individualni in družbeni, zasebni in javni kontekst. To vključuje prostor ter čas branja (tako na makro ravni neke dobe in lokacije kot na mikro nivoju določene ure dneva in fizičnega okolja), pa tudi trenutno razpoloženje, počutje, telesno držo, način branja, nosilce besedila, skratka konkretne okoliščine, ki determinirajo našo interpretacijo prebranega in vplivajo na intenzivnost naše recepcije, vendar so še vedno velikokrat – če že ne spregledane – pa vsaj prepogosto marginalizirane oz. premalo upoštevane.¹ Po drugi strani zato sledim tudi raziskovalnim zastavitvam Lana Collinsona, ki skuša v knjigi s povednim naslovom, *Everyday Readers: Reading and Popular Culture* (2009), ujeti tisto, »kar navadni bralci dejansko počnejo s svojimi knjigami; [...] branje fikcije, kot se pač zgodi, skorajda neopazno, v dnevnih sobah in spalnicah, v parkih, na plaži in na javnih prevoznih sredstvih, v neprofesionalnem kontekstu pristočasja« (Collinson, 2009, str. 6–7).

Obe opisani gledišči je mogoče umestiti na presečišče antropologije oz. etnografije in fenomenologije branja. Antropologije zato, ker v središče postavlja nekogaršnje bralno vedênje in načine, kako ljudje živijo različna bralna življenja oz. vzpostavljajo različne bralne sloge, fenomenologije pa zato, ker nas vseskozi zanima vpliv individualnega konteksta (čustev, izkušenj, zalednega vedenja) na branje in na recepcijo besedila. Ker ob osebnih bralno vedenje na različnih ravneh prav tako spreminjajo družbene okoliščine, gre tudi za svojevrstno sociologijo branja. Zaradi določujoče vloge, ki jo številni fizično-materialni in prostorski dejavniki igrajo v soustvarjanju bralnega doživljanja, se ob naštetem naslanjam še na koncept utelešene kognicije (Sadoski, 2018; McLaughlin, 2015; Rowlands,

1 Če že, se posamezne študije osredinjajo zgolj na enega od dejavnikov, v zadnjem času zlasti na razliko med e- in t-branjem, ne pa na njihove kompleksne kombinacije, ki terjajo prilagajanja in nas urijo v številnih bralnih prijemih.

2010; Wilson, 2002; Mackey, 2016). Ta nas uči, da je naše mišljenje vedno utelešeno, tj. da ne mislimo samo z možgani, pač pa s celim telesom, zato zunanji (okoljsko-prostorski) dejavniki, v kontekstu katerih poteka to mišljenje, niso nedolžni, marveč pomembno sodelujejo, ter da je treba to upoštevati in izkoristiti tudi pri razumevanju branja (Schilhab in Groth, 2024). Takšno interdisciplinarno optiko Sarah Bro Trasmundi s soavtoricami opisuje kot »distribuirano raziskovanje branja« (2021), ker je branje »preveč zapleteno, da bi ga bilo mogoče razumeti zgolj z ene same perspektive« (gl. tudi Žunkovič, 2022). Verjamem, da je na ta inkluzivno-panoramski način mogoče krepiti vidnost in vlogo branja, ga bolje razumeti v njegovih raznoterih pomenih in učinkih, s tem pa namisliti tudi nova orodja za bralne spodbude ter tlakovati pot za več branja. To pa je – glede na nizko raven pismenosti in bralne kulture, kot jo izkazujejo mednarodne raziskave – nujno in potrebno.

Metodološko pri našem raziskovanju branja uporabljamo kvalitativne etnografske pristope, predvsem intervjuje, pa tudi opazovanje z udeležbo in samo-opazovanje oz. t. i. avtoetnografijo in reflektivnost (za več o tem glej Vogrinčič Čepič, 2024; Olmos-Vega idr., 2023; Koopman idr., 2020).² Tudi tukajšnji prispevek se do neke mere poraja iz kombinacije naštetih metod, ampak njegov glavni namen je deskriptivno predstaviti program oz. posamezna srečanja bralne pogovarjalnice, nato pa v prepletu izsledkov opazovanja z udeležbo, samorefleksije in analize odzivov udeleženk premisliti učinke izvedenega programa.

3 Predstavitev srečanj

Bralna pogovarjalnica je bila zasnovana na podlagi spoznanj mojih preteklih raziskovanj in predvsem na podlagi bralnih intervjujev s starejšimi. Ampak semestrski tečaj seveda ne more biti zgolj ponavljanje ali dolga verzija bralnega intervjuja, pač pa ga – čeprav ta ostaja sidrišče bralne pogovarjalnice – nujno presega, nadgrajuje in preobraža. Najprej že zato, ker gre za kolektivno formacijo, poleg tega pa kot tečaj omogoča kontinuiteto in s tem nadgradnjo. Periodična srečanja poglobljajo vezi in krepijo zaupanje, po drugi strani pa skupinska dinamika predstavlja tudi izziv.

Naša bralna pogovarjalnica tako ni bila samo niz poljubnih pogovorov, povezanih z branjem, pač pa aktivno premišljevanje in analiziranje lastnih bralnih praks, ki med drugim črpa tudi iz samoopazovanja bralnega vedenja v zasebnosti

2 Avtoetnografija je kvalitativna reflektivna etnografska metoda, kjer je raziskovalec sam subjekt obravnave (v Deitering, 2017, str. 2), (osebna) reflektivnost pa se, podobno, nanaša na (preučevanje in) priznavanje raziskovalčevih lastnih prepričanj in ravnanj ter na to, kako lahko ta vplivajo na samo raziskovanje. Pri tem delim prepričanje Linde Finlay, da bi morala biti reflektivnost del vsake raziskave (1998).

doma ter preizkušanja novih bralnih pristopov. V tem smislu so se naša srečanja vselej odpirala tudi v raziskovanje in eksperimentiranje, vključevala so domače naloge, zapise itd., zato je bil vsak pogovor do neke mere pripravljen oz. so udeleženske vanj vstopale vsaka s svojo individualno refleksijo, obenem pa odprt in spontan, saj so se premisleki sogovornic vsakič nadaljevali v primerjave in dopolnitve, vodili k novim vprašanjem ter v številne ekskurze. V nadaljevanju bom popisala, česa vse smo se na naših srečanjih 'lotile' in kako se zgoraj opisana teoretska izhodišča navezujejo na izvedene aktivnosti.

Prvo srečanje: spoznavanje

Prvo srečanje je bilo spoznavno, uvodno-udomačevalno, z željo po vzpostavitvi čim mehkejšega, sproščenega vzdušja in občutka varnosti, ki sta vedno ključna za uspešno sodelovalno delo. Takšno ozračje se resda lahko ustvari spontano, vendar to nikakor ni samoumevno, zato ga je vredno zavestno kurirati, med drugim tudi z eksplicitno izraženo željo po njem in z lastnim zgledom. Kot nas uči teorija utelešene kognicije, skrb za dobro počutje vključuje tudi organizacijo prostora na način, da ta spodbuja neposredno, povezovalno, enakovredno komunikacijo, zato smo se v eni od predavalnic Filozofske fakultete posedle okoli otoka skupaj staknjenih miz, za dobro počutje in preganjanje morebitne začetne zadrege pa postregle s kavo in rogljički, kar je postala naša stalnica. V skladu z osebnim pristopom sva se najprej predstavili medve z Veroniko, potem pa prosili še druge, naj delijo z nami svoje želje in pričakovanja glede bralne pogovarjalnice. Tako sva izvedeli, da imajo štiri udeleženske nekje med 65 in 70 let in so nedavno upokojene, ena pa je mlajša, stara nekaj čez 50, in upokojena invalidsko; da so vse univerzitetno izobražene, dve ekonomistki ter po ena arhitektka, psihiatrinja in prevajalka, vse z otroki, dve tudi z vnučki. Svojevrstna skupinska dinamika se je vzpostavila že takoj: izkazalo se je, da so nekatere bolj glasne in dominantne, druge pa zadržane in introvertirane, vendar vse odprte, radovedne in zainteresirane; da je – kot je bilo pričakovati – branje vsem ljubo, ampak da se kot bralke in tudi sicer zelo razlikujejo, kar je našim srečanjem vseskozi zagotavljalo iskriča soočenja, nama z Veroniko pa nalagalo odgovornost za ustvarjanje občutljivega ravnovesja v vodenju pogovora.

Za boljšo predstavo o našem druženju sem jim v nadaljevanju prvega srečanja predstavila t. i. smernice bralne pogovarjalnice, ki v ospredje postavlja bralca in njegovo bralno izkušnjo, razumljeno v vsej svoji celovitosti, kompleksnosti in večplastnosti. Takšna zastavitev nujno predpostavlja vsakega udeleženca kot osrednjega akterja oz. soustvarjalca, saj je samo in edino on ekspert iz lastne izkušnje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). Obe z Veroniko sva v skladu z metodo reflektivnosti pojasnili tudi svoje formativno študijsko ozadje in tako raziskovalno kot osebno motivacijo za vzpostavitev te skupine. Okvir je bil s tem načrtan

in led prebit, v zraku pa vznemirjenje in občutek, da se podajamo na zanimivo pustolovščino. Gospe so dobile tudi prvo domačo nalogo, in sicer da premislijo, kakšne vrste bralke so, oz. 'oblikujejo svoj bralni avtoportret', s preprostim namenom, da začnejo reflektirati svoje bralno vedenje, se samoopazovati in na ta način ozaveščati nekaj, kar je običajno spregledano ali celo marginalizirano kot nepomembno.

Drugo srečanje: branje kot polje preučevanja in skupinski intervju

Na naslednje srečanje, 14 dni pozneje, je Veronika – ob kavi in piškotih – za dobrodošlico vsaki prinesla natisnjeno pesem »Ljubezen« Nika Grafenauerja (zbirka *Skrivnosti*, 2012). Njena literarna darilca so nas do konca tečaja še velikokrat razveselila. Po tem, ko smo si jo prebrale in pokomentirale, je morebitno zadrego ob začetku že zdavnaj odpihnilo.

Z namenom utemeljiti branje kot polje preučevanja in avtonomni študijski objekt sem na našem drugem srečanju najprej predstavila relativno nov knjižni žanr, t. i. knjige o branju in nebranju (gl. Vogrinčič Čepič, 2010), ki približno od začetka tisočletja, oz. odkar digitalizacija spreminja tradicionalne oblike branja, na različne načine in praviloma v izrazito osebni slogu tematizirajo vlogo branja v vsakdanjem življenju, pogosto s poudarkom na neprofesionalnem branju za užitek. Paradna podzvrst med njimi so bralne avtobiografije, veliko je esejskih zbirk in priročnikov. Nekaj sem jih prinesla na vpogled, fizična prisotnost knjig se mi zdi, če se pogovarjamo o branju in njegovih različnih oblikah, namreč skoraj nujna. Citat, ki ga preberemo na strani kodeksa, zveni drugače kot dekontekstualiziran zapis na drsnicah, poleg tega pa tiskane knjige lahko zaokrožijo med udeleženci in omogočijo, da jih ti prelistajo po svoje, ponudijo se v ogled in otip ter imajo s svojo platnico, ki oglašuje avtorja in naslovno temo, večji manevrski prostor zapeljevanja.

V drugem delu smo izpeljali skupinski bralni intervju, s katerim sem želela pokazati, kaj vse je mogoče vprašati na temo branja, obenem pa tudi demonstrirati samo metodo bralnega pogovora. Ker so morale udeleženke za domačo nalogo že premisliti, kakšne vrste bralke so, je pogovor stekel brez posebnih zadržkov, toda ubeseditev lastnega bralnega vedenja je še vedno predstavljala izziv (Balling, 2016, str. 43). To pač ni ravno najobičajnejša tema pogovora oz. kot piše Todorov: »Nič ni bolj običajnega kot izkušnja branja, vendar hkrati ni nič bolj neznanega. Branje je nekaj tako samoumevnega, da se na prvi pogled zdi, da ni o njem kaj povedati« (1980, str. 67). Poleg tega pa se povedano nujno do neke mere razlikuje od dejanskega izkustva, saj obstaja na drugi ravni, ne kot telesna, senzualna, afektivna, pač pa kot jezikovna izreka in kognitivni opis doživetega (Skjerdingsstad in Rothbauer, 2016, str. 3). Skupinska interakcija je pri tem zelo v pomoč: vedno znova me fascinira, kako se naši bralni slogi razlikujejo, vendar

obenem tudi, kako hitro se skozi primerjave najdejo skupni imenovalci ter kako se prek tega, kaj kdo pove in kako, vzpostavi prostor medsebojnega učenja in povezovanja.

Da pa se ne bi o branju samo pogovarjale, pa tudi da bi si omogočile debato o branju konkretnega čtiva, so članice skupine tokrat za nalogo dobile domače branje: do naslednjič so morale prebrati eno kratko zgodbo Mirane Likar iz zbirke Sobotne zgodbe (2009), do četrtega srečanja pa roman Irene Svetek Sedmi val (2008).³

Tretje srečanje: bralni stereotipi in poskus skupnega branja

Tretje srečanje smo začele s predstavitvijo in komentiranjem izsledkov individualnih bralnih pogovorov, ki sem jih pet let (2018–2022) izvajala v okviru programa Vodnikove domačije – hiše branja, pisanja in pripovedovanja (gl. Vogrinčič Čepič, 2019). Udeleženke je najbolj zintrigirala ugotovitev, da so bile moje sogovornice predvsem bralke, in to starejše bralke, kar je odprlo razpravo o številnih družbeno-zgodovinskih dejavnikih, ki prispevajo k takšni statistiki,⁴ pa tudi k poenostavljenim stereotipom. Zaradi zasedenosti prostorov smo tokrat sedele v drugi predavalnici, ki pa ni omogočala prerazporeditve miz v bolj komunikativno postavitev, in prvič jasno občutile, kako prostor soustvarja vzdušje, kar nas je v nadaljevanju tečaja tudi spodbudilo k menjavi lokacij in iskanju alternativnih srečevališč.

Čeprav sem po tihem računala, da bomo vsaj eno kratko zgodbo Mirane Likar prebrale skupaj in na glas, po metodi skupnega branja,⁵ nam to ni uspelo in smo se o prebranem samo pogovarjale, nam je pa zato ena od udeleženk prebrala *svojo* kratko zgodbo, kar je bilo še posebej dragoceno. Za domačo nalogo smo si tokrat zadale pripravo izbora oz. seznama petih pomembnih knjig svojega življenja, ki naj bi jih, če le mogoče, prinesle s sabo na peto srečanje.

3 Izbor seveda ni bil naključen. Sobotne zgodbe so bile leta 2011 nominirane za nagrado fabula, ki se je podeljevala za najboljšo zbirko kratkih zgodb preteklih dveh let, so kratke in dostopne, obenem pa skozi na videz običajne vsakdanje epizode upovedujejo epsko globino. Sedmi val pa kot eno zgodnejših del danes priznane romanopiske ponuja številna izhodišča za poglobljeno in kritično razpravo o ‚delovanju‘ romana, o orodjih karakterizacije, o pisateljskih prijemih in o tem, kaj vse soustvarja pomen.

4 Tudi po zadnji raziskavi slovenske bralne kulture, Knjiga in bralci VII, med bralci prevladujejo ženske (53 % proti 47 %), ki obenem pogosteje in več berejo. Med nebralci je 71 % moških in 29 % žensk (Gerčar idr., 2024, str. 231). Pet let prej, leta 2019, je bil razkorak med bralci po spolu še večji (gl. *KiB VI*, Rupar idr., 2019).

5 Tehnika je zelo preprosta: vodja skupine sam ali v sodelovanju z drugimi prebere kratko zgodbo oz. pesem, lahko tudi poglavje romana. Vmes se večkrat ustavi, vpraša za komentar, ponudi kakšno iztočnico in bere naprej. Sodelujoče spodbuja, da delijo občutke, misli in spomine, ki jih sproži branje, vendar besedilo deluje kot sidrišče in vsak se lahko umakne nazaj vanj. Kakovost besedil pri tem ni nepomembna, zato je izboru čtiva namenjene veliko pozornosti (gl. Raes, 2021).

Četrto srečanje: kako govoriti o prebranem in kriteriji dobre literature

Na četrtem srečanju smo se ob romanu *Sedmi val* posvetile vprašanju, ki so ga pred časom načele udeleženske same, in sicer: kako brati bolj poglobljeno in kako se o prebranem pogovarjati na ravni, ki presega golo izmenjavo mnenj. Želele so si ,orodij' in strukture pogovora, ki bi jim pomagala v besedilu uvideti več, kot jim je bilo očitno ob lastnem branju. V ta namen smo morale knjigo vse prebrati, jaz pa sem na srečanju demonstrirala nekatere prijeme oz. postopke, za katere se mi je zdelo, da jih ta intrigantni roman ponuja v izobilju. Po uvodni razpravi prvih vtisov smo tako predelale način pripovedovanja, koncept fokalizacije, pripovedni ritem, narativne preskoke, strukturo romana, umestitev v čas in prostor, pomen naslova, simboliko platnice, sporočilnost imen, vlogo dialoga, način karakterizacije, žanrsko opredelitev, motivno-tematski aspekt in še kaj. Z osvetlitvijo vsakega posameznega postopka smo množile naše uvide v besedilo in na ta način primerjale tudi bolj razumele svoj lastni odziv nanj.

Peto srečanje: knjižni okusi in najljubše knjige

Peto srečanje smo otvorile s predstavitvijo osebnih izborov knjig, pri čemer je vsaka povedala nekaj o svojem seznamu oz. o tem, zakaj se je odločila prav za te naslove. Tiste, ki so knjige lahko prinesle s seboj, so jih jemale v roke in jih potem zaokrožile med preostale; nekatere smo poznale ali pa prepoznale prav ob pogledu na naslovnico. Na osnovi svojih izborov smo potem skušale opisati svoje bralne okuse oz. (si) odgovoriti na vprašanje, kakšne vrste literatura nas privlači vsebinsko in slogovno oz. kakšno bralno izkušnjo zasledujemo. Ker se je skupina v tem času že dodobra spoznala, so postali pogovori osebnejši, več je bilo vprašanj, debate pa so tudi vse pogostejše zavile stran od branja in literature. Kot že večkrat ugotovljeno, je govoriti o svojem branju nekaj zelo osebnega (Collinson, 2009); ob tem pravzaprav vedno pripovedujemo tudi o svojih življenjih. Iz te ugotovitve se je porodila tudi naslednja domača naloga, in sicer premislek o tem, v kakšnem žanru bi bilo lahko izpisano naše življenje, in še, kateremu pisatelju oz. pisateljici bi najraje zaupale to nalogo. Napovedale smo tudi pogovor o knjigah svojega otroštva in določile, da bomo zadnje, sedmo srečanje posvetile še eni zanimivi temi: filmski adaptaciji.

Šesto srečanje: biografski narativi in knjige našega otroštva

Refleksija o žanrih naših življenjepisov je spodbudila živahno debato, še posebej ker so nekatere udeleženske nalogo razumele nekoliko drugače oz. jo vzele tako rekoč dobesedno ter se same preizkusile v avtobiografskem pisanju. Izkazalo se je, da so se – morda proti pričakovanjem – v ospredju znašle posamezne epizode,

in ne splošna avtobiografska obnova. Tema debate je neizogibno poglobila naše vezi, povedale smo si še več o sebi in se tudi lepo navezale na knjige iz svojega otroštva ter njihove junake in junakinje, ki jih lahko z distanco odraslosti dojema-mo tudi povsem drugače.

Sedmo, zaključno srečanje: ogled filmske adaptacije romana in diskusija po projekciji

Na zaključnem, sedmem srečanju smo želele preveriti, kako bi se obneslo pogo-vore o branju razširiti z navezavo na raznotere medijske preobrazbe literature, začeni s filmskimi priredbami. Veronika nam je priskrbel film, nastal po predlo-gi nagrajenega romana novozelandskega avtorja Witija Ihimaere, *Legenda o jez-decu kitov* (2004), ki smo ga vse prej tudi prebrale, in tako smo se – tokrat v kletni predavalnici Filozofske fakultete, kinoprojekciji ustrezno, brez oken in s sedeži na dvignjeni tribuni – zbrale na ogledu. Tečaj smo zaključile z razpravo o razlikah in podobnostih med obema prikazoma ter primerjale njune učinke, Veronika pa nam je podala tudi nekaj uvidov v novozelandsko kulturo.

Čeprav je bilo uradno to zadnje srečanje tečaja, smo se v skupini dogovo-rile, da se bomo srečevale še naprej, četudi neformalno in zunaj prostorov Fi-lozofske fakultete. Med majem 2023 in majem 2024 se je tako zvrstilo še deset druženj na različnih lokacijah, na katerih smo klasično bralno izkušnjo širile na branje kot poslušanje oz. zvočne knjige, na branje stripov oz. grafičnih roma-nov, govorile smo o odnosu do avtorja in kako to lahko vpliva na našo recepcijo, ter si v Kinodvoru ogledale dokumentarec o Patricii Highsmith (Ljubezni Patri-cie Highsmith, 2022). Brale smo kresnikove finaliste in si zadale skupni poletni knjižni seznam. Nekaj nas je v sklopu spremljevalnega programa sejma aka-demske knjige LiberAc, ki ga vsako leto prireja Filozofska fakulteta, nastopilo na okrogli mizi o Modri fakulteti, ves čas pa smo si dopisovale tudi po elektronski pošti. V prihodnosti načrtujemo še ogled kakšne dramske oz. gledališke prired-be literarnega dela in pa obisk razstave, ob predpostavki, da prej preberemo nanjo tematsko vezano literarno delo.

Pogovarjalnica je t. i. napredujoče delo (ang. work in progress). Z Veroniko imava še veliko idej, bi pa radi srečanja v nadaljevanju zapeljali v bolj 'delavniško' obliko, ki bi nas do uvidov o lastnih branjih pripeljala na igriv, manj konvenciona-len način, v slogu pedagogike branja za užitek (Kucirkova in Cremin, 2020; Arizpe in Cliff Hodges, 2018; Cremin idr., 2014). Bolj kot se poglobljam v pristope spod-bujanja branja pri otrocih, bolj se mi zdi, da bi, v navezavi na ustrezno gradivo, mnogi uspevali tudi pri odraslih.

4 Evalvacija

Čeprav smo z udeleženkami tečaja do neke mere sproti evalvirale naša srečanja, in ne glede na to, da so poleti leta 2023 izpolnile tudi uradno standardizirano evalvacijo Modre fakultete, sva z Veroniko z željo po podrobnejši analizi bralne pogovarjalnice jeseni 2024 vsem petim slušateljicam poslali še en, obsežnejši vprašalnik, ki je ob splošni oceni programa predvidel komentar vsakega posameznega srečanja in nama s tem omogočil več oprijemljivih odzivov. Vprašalnik s 17 odprtimi vprašanji sva sredi oktobra 2024 poslali po e-pošti in prosili za čim izčrpnnejše odgovore. Iz njih izhajajo vsi navedeni citati sogovornic, ki jih preprosto označujem z zaporednimi števkami, od U1 do U5. V tem podpoglavju združeno obravnavam tako vedenjske oz. neverbalizirane odzive sodelujočih, ki sem jih zaznala sama kot soudeleženka v vseh aktivnostih, kot tudi njihove eksplicitne sprotne komentarje in predvsem odgovore na evalvacijski vprašalnik. Ta je bil sestavljen tako, da so začetna vprašanja preverjala motive prijave na pogovarjalnico in prve vtise (Zakaj ste se pridružili bralni pogovarjalnici? Ali se spomnite svojih prvih vtisov? Kakšni so bili?), potem pa sva z Veroniko prosili za mnenje o vsakem srečanju posebej (npr. Kakšen se vam je zdel skupinski bralni intervju na temo vaših in naših bralnih navad?). Zanimalo naju je tudi, kako so doživljale dinamiko skupine, pa tudi različne lokacije srečanj, in kaj jim je bilo najbolj všeč, ter nazadnje še, kakšni so bili morebitni učinki našega druženja (Ali ste zaradi druženja v bralni pogovarjalnici začeli kako drugače razmišljati o branju, brati oz. dojemati branje?) Vsa vprašanja so terjala odgovore odprtega tipa. V nadaljevanju po sklopih povzemam opazke in navajam komentarje, ki so se mi zdeli najpomembnejši.

4.1 Odziv udeleženk

Vzgibi za vstop v skupino so bili pri vseh petih bolj ali manj podobni:

Zelo rada berem in me je zanimalo izvedeti kaj novega o samem branju, ne samo o vsebini knjig (U4).

Upala sem, da bom našla sogovornike, ki radi berejo (U3).

U2 se je veselila izmenjave izkušenj še z drugimi člani skupine.

Enako velja tudi za vtise ob prvem srečanju, ki so bili v splošnem pozitivni in naklonjeni: *Zelo dobri, topli, srčni (U3); Prijetna skupina, zanimive bralke (U4)*, pa tudi malce zaskrbljeni, predvsem v odnosu do soudeleženk:

Bila sem precej zadržana do drugih članic skupine. Zdelo se mi je, da nimamo nič skupnega (U1).

Počutila sem se kar nekoliko slabo, da ne rečem klavrno, ko sem slišala, kako – in koliko! – ostale članice skupine berejo (U3).

Ne glede na to so se zadržki hitro razblinili in razlike udomačile.

Postale smo zelo sproščene, usmerjeni pogovori o knjigah so se razširjali na naša osebna življenja, nedavne dogodke ... Od prvega srečanja, ko smo si bile tujke, smo prišle do naklonjenosti in prijateljskih čustev druga do druge. Spoznale smo se, razlike med nami smo sprejele in so nam bile dobrodošle, ker so nas bogatile (U1).

Imela sem občutek, da si postajamo blizu, še bliže, kot smo si bile že na začetku (U3).

Tudi prej izraženi bralni kompleks nam je uspelo z odprtostjo do raznolikih bralnih slogov vsaj zmehčati, če že ne pregnati.

Skupinski bralni intervju na drugem srečanju je bil dobro sprejet: *Bilo je zanimivo, saj sem imela priložnost spoznati tudi bralne navade drugih in jih primerjati s svojimi (U1).*

Kot zastavljeno v teoretskem delu, se je dejansko pokazalo, da je tak pogovor tudi učinkovit način (samo)spoznavanja:

Bilo je zanimivo slišati, kaj berejo kolegice, se na ta način spoznavati ... (U5).

Ta pogovor mi je dal boljši uvid v to, kar me v literaturi bolj privlači [...], začela sem tudi bolj poglobljeno razmišljati, zakaj me posamezne vsebine bolj pritegnejo (U2).

Neformalno smo ta pogovor pravzaprav nadaljevale še na vseh naslednjih srečanjih, saj je klepet o tem, kaj smo vmes prebrale in kako nam je bilo kaj všeč, postal stalnica naših snidenj, pa tudi spletnih dopisovanj, tako kot so stalnica postale tudi knjige, ki smo jih prinašale na druženja. Fizična prisotnost ni nedolžna – soustvarja vzdušje, saj nas, kot pravi Daniel Miller, »stvari konstituirajo« (2016, str. 43), njihova materialna prezenca se nam vpiše v zavest in spomin, predvsem pa poglobi izkušnjo, s tem ko se nam ponujajo na ogled in otip. O tem pričajo tudi izjave udeleženk:

Prisotnost knjige je bila čudovita – kot bi se nam članicam skupine pridružile še nove, neme, pa vendar bogate članice. [...] Videz naslovnice, debelina, barva papirja, velikost in postavitev črk in možnost, da knjigo otipaš, je nenadomestljiva (U1).

Fizična prisotnost knjig je pri meni vzbudila boljšo povezanost z materijo, o kateri smo govorili. To se mi je dogajalo, ko sem knjigo lahko vzela v roke, ogledovala njeno vezavo, opremljenost platnic in nenazadnje tudi vonj tiskanih strani, posebno, če je knjiga novejša (U2).

Včasih se mi je zdelo, kot da je [knjiga] glavna protagonistka ob meni ali vsaj prisotna v prostoru (U3).

Snovna prisotnost čtiva ob naših pogovorih nam v skladu s teorijo utelešene kognicije vsakič znova predoči, da je branje, kot vsako kognitivno dejanje, vselej utelešeno, udejanjeno, umeščeno in razširjeno (Schilhab in Groth, 2024), in to

na različne načine.⁶ Glasno branje tako terja drugačen angažma telesa kot tiho (vključuje nadzor glasu in dihanja, pogosto si beroči pomaga z zapisi premolkov ali poudarkov), prav tako se moramo drugače naravnati, ko besedilo poslušamo ali pa ko beremo stripe oz. grafične romane. Tudi zato smo v bralni pogovornici preizkušale različne bralne modalitete in medijske pretvorbe besedil.

Ravno ta medijska preigravanja so prinesla dodano vrednost našemu knjižnemu klubu, ki na ta način ni bil običajni knjižni klub (U4).

Čim več podobnih možnosti in izkušenj! In vedno kaj novega, naj se rast ne ustavi ... (U5).

Najmanj navdušenja so požele zvočnice (*Poslušanje romana na zvočni knjigi me ni pritegnilo (U2)*), vsaj dve sta bili zadržani tudi do stripov (*Filme obožujem, manj blizu so mi zvočne knjige in stripi, verjetno zato, ker sta to novejša medija (U1)*), medtem ko sta bila ogleda filma in dokumentarca kot dveh bolj udomačenih formatov pozitivno sprejeta kot zelo uspešna podaljška branja. Ampak tudi odklonilna mnenja so ustvarila dobro debato in niso v ničemer poslabšala naših srečanj.

Nekako v skladu z odzivom na zvočnice se tečajnice niso ogrele niti za skupno glasno branje, ki smo ga zato tudi 'preskočile'.

Glasno branje mi je sicer všeč, [ampak] v skupini pa je vendarle več vreden pogovor o prebranem, saj je čas omejen (U1).

Mogoče nismo hotele izgubljati dragocenega časa, ki nam je bil odmerjen, z branjem pri uri, če smo to lahko naredile doma (U3).

Knjige iz otroštva so se pokazale za zelo hvaležno temo, o kateri bi zlahka govorile na več srečanjih.

Razmišljanje o tem ti lahko zares pomaga ozavestiti, kako si jih kot otrok izbral, razumel in kako čustvoval ob posameznih likih. Hkrati pa lahko odkriješ posamezne povezave med tistimi prvobitnimi odzivi in današnjimi pogledi na svet (U2).

Asociacij je bilo veliko; kar preplavile so nas (U1).

Podobno je udeleženka U3 v navezavi na to srečanje povedala: *[O]pravičujem se, če sem bila predolga [pri predstavitvi svojega izbora], zaneslo me je. Vendar sem zelo uživala (U3).*

Ob opisanem je bil izrazito oseben tudi premislek o tem, v katerem žanru bi bila lahko spisana naša lastna fikcionalizirana (avto)biografija. Zdi se, da so prav tista vprašanja, ki so terjala oz. omogočala največ samorefleksije in introspekcije, najbolj 'potegnila', v tem primeru pa nekatere celo spodbudila k lastnemu pisanju:

6 Uteleseno zato, ker gre za aktivno telesno dejavnost, ki branje sploh pogojuje (drža rok, usmerjanje pogleda); udejanjeno zato, ker vedno znova izvajamo geste branja, ki se kot vednost telesa kažejo v navadah, ritualih in konvencijah; umeščeno, ker se vselej organizira v skladu s posamezno situacijo in kontekstom (drugače npr. v naravi kot na avtobusu); in razširjeno, ker se tudi ob branju navežemo na razpoložljivo materialnost, z namenom, da si kaj boljše zapomnimo oz. razumemo, npr. tako, da si pomagamo s svinčnikom, markerjem, ravnilom, bralnimi znamenji, zavihki itd. (podobno kot si pri štetju pomagamo s prsti na rokah). Gre za t. i. teorijo štirih 'E-jev': *embodied, embedded, enacted, extended* (Newen idr., 2018; Menary, 2010).

O tem veliko premišljujem in skušam napisati (U1).

Sama zase sem pričela s pisanjem sklopa kratkih zgodb iz svojega otroštva (U2).

V nasprotju s pričakovanji in tudi v nasprotju z mojimi občutenji pri intervjujih s starejšimi bralci oz. bralkami, pri katerih je starost bodisi skozi osamo bodisi skozi bolezen ostreje zarezala v njihov vsakdan, smo se v bralni pogovarjalnici počutile bolj ‚v isti zgodbi‘. Da gre za skupino Modre fakultete za starejše alumne oz. slušateljice ‚tretjega življenjskega obdobja‘, nikoli ni determiniralo naših pogovorov niti metod dela. Ko sem to opazko nekje na sredini naših srečevanj delila z drugimi, so se vse po vrsti strinjale, da naša starost pri delovanju skupine ne igra posebne vloge. Dejstvo je, da so bile vse gospe zelo vitalne, nobena ni imela posebnih, z leti povezanih težav, vse so bile še zelo aktivne, nekatere so, četudi upokojene, še delale, skratka, z Veroniko se nama ni nikoli zdelo, da imava opravka ‚s starejšimi‘ v pomenu, ki bi sodelujoče kakorkoli razločeval od naju. K temu je prispevalo tudi to, da nas je bilo malo in da skupina starostno ni bila homogena (tri smo imele pod 60, štiri pa nad 65 let).

Velikost skupine, pet slušateljic in dve voditeljici, se je za potrebe bralne pogovarjalnice izkazala za pravšnjo. Prinesla je dovolj dinamike in raznolikosti, obenem pa je še vedno omogočala, da nas vseh sedem nekaj pove.

Sedem je pravljичno število, ki povsem ustreza dinamiki pogovorov. Če bi nas bilo več, bi bile frustrirane, ker bi težko prišle na vrsto, če bi nas bilo manj, bi morda nastajali premolki, saj moraš včasih zbrati svoje misli, da se lahko kvalitetno izraziš (U1).

Imam občutek, da smo se bolj poslušale, sprejemale mnenja drugih, si včasih upale tudi kaj več povedati, za kar v večjih skupinah ne bi imele priložnosti, ali pa si morebiti niti ne bi upale (U3).

Število je ravno pravšnje, pri večjem številu ne more priti do pogovora, ampak bolj vsak pove svoje in potem čaka, da pride zopet na vrsto (U4).

Gotovo bi vsebine delovale tudi v nekoliko večjem krogu, vendar bi jih bilo treba izpeljati bolj centralizirano, z manj osebnimi ekskurzi in spontanimi intervencijami, skupina več kot devetih oz. manj kot petih članov pa bi terjala že precejšnje spremembe v poteku dela.

4.2 Učinki in izzivi

Izjave sodelujočih po koncu tečaja dajejo slutiti, da je druženje pustilo sledi.

Bolj sem začela razmišljati o branju, vsekakor sem ga začela še bolj ceniti. Zanimati me je začelo tudi ozadje, okoliščine. [...] Branje se mi je prej zdelo nekako samoumevno ... (U3).

V tem času sem še več brala (U4).

Po delu v tej skupini sem več razmišljala o lastnih vrednotah, o lastnih odzivih in počutju v skupini, o tem, kako zanimiva so lahko različna stališča in koliko zanimivega povedo o sogovorniku (U2).

To potrjuje moje pretekle ugotovitve o spodbujevalnem in motivacijskem učinku bralnih pogovorov (gl. Vogrinčič Čepič, 2023a, 2024) in o tem, da ponujajo diskreten vhod v premislek o sebi in drugih. Delujejo torej kot sprožilci pravcatih avtobiografskih narativov, kot orodje samodefiniranja z emancipatornim potencialom.

S tem ko glasno spregovorim o svojih vtisih, razumevanju in emocionalnih odzivih, ojačam zavedanje o sebi in lastnem doživljanju (U2).

Drugače kot pri individualnih intervjujih k temu izrecno prispeva prisotnost skupine, izmenjava oz. alternacija uvidov, zato v resnici lahko govorimo o narativnem učenju oz. sprotnem učenju *in situ*. »Ker je vsaka naracija sama po sebi tudi učenje, ker je urejanje doživetega, se skozi dialog lahko spremenijo pomeni pri pripovedovalcu« (Ličen, 2013, str. 42). V kontekstu skupine je transformativni potencial še večji. Gre za prenos tihega, implicitnega znanja, ki se zgodi spotoma (Bateson, 1994) in je posebej dragoceno v medgeneracijskem kolektivu, zato starostna raznolikost takšnih skupin predstavlja še dodatno vrednost (Galimberti in Eagelman v Ličen, 2021, str. 125).

Vir novega so bile prav izkušnje članic skupine (U1).

Ampak ni bilo vse, kar se je zgodilo, tudi pričakovano. Vzgib k lastnemu avtofikijskemu pisanju je presenetil tudi udeleženke same. Ena od njih je, ko je začela razmišljati o tem, kako bi bilo v romanu videti njeno življenje, ugotovila, da ji kljub travmatičnemu otroštvu na misel prihajajo samo lepi, veseli dogodki, in jih začela popisovati.

Proti koncu tečaja se je vse več tematik odpiralo sproti in spontano, tako da nam je zmanjkovalo časa za že predvidene aktivnosti. To je bilo sicer po eni strani dragoceno, ker je impliciralo sproščenost in odprtost ter udeleženkam omogočilo, da so predlagale oz. uveljavile svoja zanimanja, po drugi pa je naredilo skupino dozretnejšo za ekskurze in občasno razvezalo prvotno strukturiranost tečaja. K temu je prispevala tudi menjava lokacij: po zaključku tečaja, ko smo se dogovorile, da se bomo sestajale neformalno, nismo imele več zagotovljenega prostora na fakulteti, zato smo se, ker se nam je zdelo tudi v skladu z naravo druženja, začele srečevati v kavarnah. Čeprav pozitivno sprejeta – *Bile smo bolj sproščene ..., bilo je drugače, očarljivo, prijetno, živahno (U3); Ravno zato to ni bil navadni knjižni klub (U4); Zelo za (U5)* – je sprememba do neke mere otežila zavzeto in vključujočo razpravo. Delno zato, ker se v lokalih nismo vedno dobro slišale (U1) oz. so ene slišale bolje kot druge, kar nas je postavilo v neenak položaj, predvsem pa zaradi nekoliko bolj razpuščene kavarniške atmosfere, ki je bila hkrati dobrodošla in tvegana. Kot je koncizno opisala ena od članic:

Ko smo delavna skupina, se praviloma vzpostavi meja med skupino in zunanjim svetom. Pri menjavi lokacij, posebno v kavarnah, sem doživela, da se je izgubil karakter skupine, ki se zbere, da dela nekaj skupnega in to brez zunanjih motenj (U2).

Dejstvo je, da se je že na samem začetku pokazalo, da nekatere članice lažje in hitreje spregovorijo ter tudi več govorijo, so glasnejše oz. v razpravi dominirajo, kar je bilo v kontekstu zagotovljenega miru predavalnice lažje nadzorovati kot v javnem družabnem prostoru, kjer se je *dogajalo več digresij in je zmanjkovalo časa za enakovredno participacijo vseh članov* (U2). Osrednjo temo so prej povozile mimobežne asociacije in nam spodnašale osredotočenost na izbrano tematiko. Majhno število sodelujočih ob vseh naštetih prednostih naredi skupino v resnici ranljivejšo in občutljivejšo ter viša pričakovanja: ker posameznik pride bolj do izraza, se bolje spoznamo in tudi vodja se bolj zaveda preferenc drugih, ki pa se ne pokrivajo vedno, zato je skrb za njihovo usklajevanje in vključevanje resen izziv.

Ravno zato, ker je skupina hitro vzpostavila živahno interakcijo, bi v kurikulu morda potrebovale več zapikov, da bi se lahko umirile, prisluhnile in dlje časa zadržale pri posamezni vsebini, potem pa v kavarni srečanja morda samo zaključile. V tem oziru ostaja izziv še neizvedeno skupno glasno branje, na katerega naša skupina v prvi polovici druženja še ni bila pripravljena, v nadaljevanju pa bi bilo vredno vsaj kakšno srečanje posvetiti urjenju pozornosti in čuječnosti (gl. Zadravec Šedivy in Poštuvan, 2023) oz. skupino preizkusiti tudi v aktivnostih, pri katerih bi si delile recepcijsko izkušnjo v skupnem doživljanju branega besedila in potem o njej še razpravljale. Skupno branje omogoča prehod notranjega izkustva v razmišljanje (Ettrup Christiansen in Dalsgard v Rosen, 2023, str. 10), pa tudi spremembo razpoloženja med prej, vmes in potem, kar lahko dodatno izostri doprinos bralne izkušnje. Poleg tega pa, po raziskavah sodeč, glasno branje prinaša še celo vrsto koristi, je šestkrat počasnejše od tihega, zahteva trud in nas naredi dojemljivejše za podrobnosti (Kawashima idr., 2005; Banks, 1999).

Izzivov je torej še precej. Večinoma zanje ni enoznačnih rešitev, zato nam ostane pot učenja in poskusov. V zaključku razmišljam o zahtevnem iskanju ravnotežja med spontanostjo in strukturiranostjo, med interakcijo in prostorom za individualni razmislek, med rutino in preigravanjem novih pristopov. Pogled nazaj je namreč vedno tudi priložnost za nova spoznanja.

5 Zaključek: iskanje ravnotežja v območju vmesnosti

Bralna pogovarjalnica se je v marsičem izkazala za prostor 'vmesnosti' (Giesen, 2017) z vsemi prednostmi in slabostmi, ki jih to prinaša. Delno gotovo zato, ker sva obe z Veroniko želeli v skupini sodelovati vsaj toliko, kot jo voditi, zato sva tudi medve redno izpolnjevali domače in druge naloge, ki sva jih sami zastavili. Poleg tega pa je bila Veronika tudi formalno v dvojni vlogi sovoditeljice in slušateljice. Program je bil zastavljen na osebni participaciji, samorefektivnosti in

avtoetnografiji, kar je dodatno rahljalo klasično hierarhijo v organiziranih učnih programih. Tečaj tudi ni imel točno določenega končnega cilja, izpita ali česarkoli podobnega. Vseskozi je šlo za delovni proces, za delo ‚v nastajanju‘, s poudarkom na soustvarjanju in obojestranskem učenju, kar je spet brisalo razlike med učenjem in poučevanjem.

Ko so se ure tečaja iztekle in smo se začele srečevati v zunajfakultetnih prostorih, ki primarno niso namenjeni učenju, pač pa neformalnemu druženju, se je ta vmesnost še okrepila. Če smo se v predavalnicah trudile zmehčati šolsko vzdušje s tem, da smo v prostor prinašale kavo in piškote ter prerazporejale stole v krog, smo v kavarnah s knjigami in zapiski skušale vzpostaviti format delovne skupine v sicer pretežno prostočasnem kontekstu. Na ta način smo vedno znova vzdrževale stanje vmesnosti, ki je tudi neposredni učinek izbranih metod dela. Te so nam omogočile, da smo v pogovoru o branju lahko govorile o sebi oz. skozi sebe raziskovale lastno branje. Prav ta posrednost in možnost, da se lahko vedno umakneš nazaj iz širših v ožje bralne teme, tlakuje prostor varnosti in opogumlja za odpiranje drugim v lastnem ritmu. Zaradi opisanega načina dela je skupina hitro začela delovati kot zaključena celota, ki si ni posebej želela širitve, ampak kvečjemu nadaljevalnega tečaja z rednim urnikom, česar pa z Veroniko zaenkrat še nisva mogli ponuditi.

Naše nadaljnje delo bo vzelo na znanje vsaj troje. Prvič: čeprav smo se veliko pogovarjale že sproti, so končne pisne evalvacije vseeno podale drugačen, globlji in nekoliko distanciran pogled, predvsem pa so ga podale vse udeleženske, zato mislim, da bi bilo koristno na ta način, pisno, preverjati odzive tudi vmes oz. sproti in tako poskrbeti, da so slišane vse, ter v skladu s tem uravnava delo v skupini.

Drugič: čeprav oz. ravno zato, ker smo se udomačile v klepetavem duhu bralne pogovarjalnice, bi bilo vredno vztrajati tudi na drugače zastavljenih srečanjih, takih, ki terjajo tišino in kontemplacijo skupnega branja, ter tudi na ta način iskati ravnotežje med preverjenim območjem udobja in preizkušanjem novega.

In tretjič: strukture – ne glede na ves čar neformalnosti – ne gre podcenjevati, niti za ceno ponavljanja in rutine, ker prispeva k občutku varnosti. Preigravanje lokacij zato velja dobro premisliti in omejiti.

Kot bralni intervjuji, ki sem jih metodološko izpilila šele skozi leta, tudi vodnje skupinske bralne pogovarjalnice terja svoj čas. Prva izkušnja je bila vsekakor lepa in dragocena ter ponuja dobro izhodišče za nadaljnje delo.

Literatura in viri

- Arizpe, E. in Cliff Hodges, G. (2018). *Young People Reading. Empirical Research Across International Contexts*. Routledge.
- Balling, G. (2016). What Is a Reading Experience? The Development of a Theoretical and Empirical Understanding. V P. M. Rothbauer, K. I. Skjerdingsstad, L. McKechnie in K. Oterholm, K. (ur.), *Plotting the reading experience. Theory, practice, politics* (str. 37–53). Wilfrid Laurier University Press.
- Banks, C. (1999). Reading Aloud to the Elderly. *The Lancet: Literature and Aging*, 354, 10–11. [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS01406736\(99\)90263.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS01406736(99)90263.pdf)
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral Visions. Learning Along the Way*. Harper.
- Bro Trasmundi, S., Kokkola, L., Schilhab, T. in Mangen, A. (2021). A distributed perspective on reading: implications for education. *Language Sciences*, 84(101367). <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2021.101367>
- Collinson, I. (2009). *Everyday Readers. Reading and Popular Culture*. Equinox.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S. in Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers. Reading for Pleasure*. Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. 2019. *Socialno delo z družino. Soustvarjanje želenih izidov in družinske razvidnosti*. Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.
- Deitering, A.-M. (2017). Why Autoethnography? V A.-M. Deitering, R. Schroeder in R. Stoddar (ur.), *The Self as Subject. Autoethnographic Research into Identity, Culture, and Academic Librarianship* (str. 1–22). Association of College and Research Libraries.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell.
- Finlay, L. (1998). Reflexivity: an essential component for all research? *British Journal of Occupational Therapy*, 61(10), 453–456.
- Gerčar, J., Kovač, K., Blatnik, A. in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII*. UMco.
- Giesen, B. (2017). Inbetweenness and Ambivalence. V J. C. Alexander, R. N. Jacobs in P. Smith (ur.), *The Oxford Handbook of Cultural Sociology* (str. 788–804). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195377767.013.30>
- Grafenauer, N. (2012): *Skrivnosti*. Založba Grafenauer.
- Ihimaera, W. (2004). *Legenda o jezdecu kitov*. Založba Miš.
- Kawashima, R., Okita, K., Yamazaki, R., Tajima, N., Yoshida, H., Taira, M., Iwata, K., Sasaki, T., Maeyama, K., Usui, N. in Sugimoto, K. (2005). Reading Aloud and Arithmetic Calculation Improve Frontal Function of People With Dementia. *The Journals of Gerontology: Series A*, 60(3), 380–384. <https://doi.org/10.1093/gerona/60.3.380>

- Koopman, W. J., Watling, C. J. in LaDonna, K. A. (2020). Autoethnography as a Strategy for Engaging in Reflexivity. *Global Qualitative Nursing Research*, 7. <https://doi.org/10.1177/2333393620970508>
- Kucirkova, N. in Cremin, T. (2020). *Children Reading for Pleasure in the Digital Age*. Sage.
- Ličen, N. (2013). Paradoksi narativne metode pri raziskovanju učenja in situ. *An-dragoška spoznanja*, 19(3), 32–45.
- Ličen, N. (2021). *Učenje kroz sretanje generacija. Međugeneracijsko učenje i (re) generacija zajednice*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Likar, M. (2009). *Sobotne zgodbe*. Cankarjeva založba.
- Mackey, M. (2016). Literacy as material engagement: the abstract, tangible and mundane ingredients of childhood reading. *Literacy* 50(3), 166–172.
- McLaughlin, T. (2015). *Reading and the body: The physical practice of reading*. Palgrave.
- Menary, R. (2010). Introduction to the special issue on 4E cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9, 459–463.
- Miller, D. (2016). *Materialna kultura*. Studia humanitatis.
- Newen, A., De Bruin, L. in Gallagher, S. (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. in Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research. *Medical Teacher*, 45(3), 241–251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Raes, J. (2021). *Shared Reading. The Ultimate Therapy*. Lanoo Publishers.
- Rosen, M. (2023). Introduction. V M. Rosen (ur.), *The Ethnography of Reading at Thirty* (str. 1–16). Palgrave.
- Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. Cambridge University Press.
- Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M. in Rugelj, S. (2019). *Knjiga in bralci VI. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. UMco.
- Sadoski, M. (2018). Reading comprehension is embodied: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 30(2), 331–349. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9412-8>
- Schilhab, T. in Groth, C. (ur.). (2024). *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach. Exploring Perspectives in Teaching Practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003341604>
- Skjerdingsstad K. I. in Rothbauer, P. M. (2016). Plotting the Reading Experience. V P. M. Rothbauer, K. I. Skjerdingsstad, L. McKechnie in K. Oterholm, K. (ur.), *Plotting the reading experience. Theory, practice, politics* (str. 1–15). Wilfrid Laurier University Press.
- Spiegel, M. (2021). The Uses of Literature – review. *Literature and Medicine*, 30(1), 203–207.

- Svetek, I. (2008). *Sedmi val*. Beletrina
- Todorov, T. (1980). Reading as Construction. V S. R. Suleiman in N. Crosman (ur.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (str. 67–82). Princeton University Press.
- Vogrinčič Čepič, A. (2019). Branje kot prostorska praksa: odnos bralcev do neposrednega fizičnega prostora branja. *Ars & Humanitas*, 13(2), 163–183.
- Vogrinčič Čepič, A. (2010). Pleasure and shame: books on (not) reading (an overview of the field). *The international journal of the book*. 7(3), 57–67.
- Vogrinčič Čepič, A. (2023a). Bralni pogovori s starejšimi kot oblika učenja, pripovedovanja in povezovanja – priložnost in izziv. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo Senescens II: Izbrane teme* (str. 141–163). Založba Univerze na Primorskem.
- Vogrinčič Čepič, A. (2023b). Pogovor o branju kot način zapeljevanja v branje. V N. Žalec (ur.), *Podobe branja. Umeščanje branja v izobraževanje odraslih* (str. 27–33). Andragoški center Slovenije.
- Vogrinčič Čepič, A. (2024). Conversations about Reading with Older Adults: Self-Knowledge and Empowerment. *Storytelling, Self, Society*, 19(1), 91–116.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Zadravec Šedivy, N. in Poštuvan, V. (2023). Čuječnost pri starejših odraslih: učinki programov čuječnosti na duševno zdravje starejših ter uspešno staranje. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo Senescens II: Izbrane teme* (str. 33–48). Založba Univerze na Primorskem.
- Žunkovič, I. (2022). Kaj je branje z vidika nevrokognitivne literarne vede? *Alternator* 07. <https://doi.org/10.3986/alternator.2022.07>

Antipedagoške razsežnosti filmskega opismenjevanja starejših skozi medgeneracijsko povezovanje

Polona Petek, Maja Krajnc in Rok Kajzer Nagode

Povzetek

Poučevanje starejših na področju filma in drugih avdiovizualnih medijev je podvig, ki terja inovativnost: kako uspešno in spoštljivo nagovoriti generacijo, ki – čeprav je tu v vlogi učencev – po življenjskih izkušnjah in z njimi pridobljeni modrosti zagotovo prekaša učitelje, hkrati pa jo nagel tehnološki razvoj, ki poganja avdiovizualni sektor, nemalokrat navdaja z negotovostjo ali celo tesnobo? V tem prispevku predstavljamo pedagoški oziroma antipedagoški model, ki je odgovor na to vprašanje našel v medgeneracijskem povezovanju. V tem modelu porazdelitev vlog učiteljev in učencev ni fiksna, temveč se sodelujoči v teh vlogah nenehno izmenjujejo in se zanje v pedagoškem procesu tudi aktivno potegujejo.

Ključne besede: filmska pedagogika, kritična filmska geragogika, antipedagoški pristopi, Rancière, Bergala

Anti-pedagogical dimensions of film education for the elderly through intergenerational integration

Abstract

Teaching the elderly in the field of film and other audiovisual media is an undertaking that requires innovation: how do we successfully and respectfully address a generation that, although here in the role of students, certainly surpasses teachers in terms of life experience and the wisdom gained from it, while at the same time the rapid technological development that drives the audiovisual sector often fills them with uncertainty or even anxiety? In this article, we describe a pedagogical or, more precisely, anti-pedagogical model which has identified an answer to this question in intergenerational integration. In this model, the allocation of the roles of teachers and students is not fixed; instead, the participants constantly alternate between these roles and negotiate them actively in the learning process.

Keywords: film pedagogy, critical film geragogy, anti-pedagogical approaches, Rancière, Bergala

1 Uvod

Pred nekaj leti smo se na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani (UL AGRFT) pridružili Modri fakulteti, skupnosti starejših Univerze v Ljubljani, ki deluje v sklopu Mreže klubov alumnov UL. Naš prispevek, filmski krožek za starejše, v prvi izvedbi ni imel posebnega pedagoškega oziroma geragoškega cilja, temveč je bil zamišljen preprosto kot serija projekcij, pospremljena s krajšimi predavanji in pogovori ter namenjena ljubiteljem filma v starejši generaciji. Namesto izostrene pozornosti za specifične pedagoškega dela s starejšimi sta bili v prvem letu v našem fokusu filmska hermenevtika in interpretacija, torej tisto polje ukvarjanja s filmom, za katero smo predvidevali, da ga bodo starejši filmofili sprejeli z najmanj tesnobe, morda celo z občutkom, da ne gre za pridobivanje povsem novih kompetenc, temveč ostrenje že usvojenih veščin.

Izhodiščna zasnova filmskega krožka – ki je bil strukturiran kot niz srečanj, v sklopu katerih je uvodnemu predavanju sledila projekcija, tej pa še daljša vodena diskusija – je bila torej filmofilska, pedagoško pa klasična oziroma enosmerna: domnevali smo, da udeleženci filmskega krožka nimajo strokovnih in znanstvenih predznanj, ki jih bo torej treba posredovati v pedagoškem procesu z jasno opredeljenima in hierarhiziranimi vlogama učitelja (tisti, ki znanje podaja) in učenca (tisti, ki znanje usvaja).

Odločitev, da krožek zastavimo filmofilsko, se je izkazala za tvorno, saj je že pri prvi izvedbi krožka bistveno prispevala k sproščenosti, družabnosti in komunikativnosti, ki so se v skladu z dognanji stroke (npr. Peterson, 1983; Glendenning in Battersby, 1990; Wlodkowski, 2008; Dench in Regan, 2000; Van Wynen, 2001; Kobylarek, 2010; Withnall, 2010; Formosa, 2012) izkazale za pomembno motivacijo tudi pri vključevanju starejših v programe Modre fakultete. V klasični pedagoški zasnovi pa se je postopoma, toda kar hitro, začela razkrivati slepa pega: zaznavati smo začeli poudarjeno dvosmernost pedagoškega procesa ter asimetričnost izhodišč tistih, ki smo vanj vstopali kot pedagogi, in tistih, ki so se ga udeleževali kot učenci. To je terjalo vnovičen razmislek o specifikah pedagoškega dela s starejšimi pri načrtovanju novih izvedb filmskega krožka. Izkazalo se je namreč, da nagel tehnološki razvoj, ki poganja avdiovizualni sektor, starejše nemalokrat navdaja z negotovostjo ali celo tesnobo in da jim, kot smo domnevali, manjkajo strokovna, tehnična, tudi teoretska znanja s področja filma in avdiovizualnih medijev; to se neredko manifestira tudi kot zavora pri analizi-ranju in interpretiranju filmov oziroma drugih avdiovizualnih del. Česar pri prvi izvedbi krožka nismo dovolj predvideli, pa je bilo spoznanje, da so prav v polju filmske hermenevtike in interpretacije starejši učenci na življenjskoizkustveni ravni praviloma opremljeni bolje od tistih, ki v učni proces vstopajo kot učitelji; to vodi v izrazito dvosmerno izmenjavo znanj in kompetenc v pedagoškem

procesu, ki jo učitelj zaznava in bi jo kljub boljši opremljenosti z znanstvenimi in strokovnimi znanji lahko doživel kot grožnjo, vsekakor pa predstavlja izziv njegovi pedagoški avtoriteti.

Prve izkušnje so nas tako vodile v razmislek, kako vlogo pedagoga na področju filma in drugih avdiovizualnih medijev prilagoditi učni situaciji, v kateri ima učitelj sicer več znanstvenega in strokovnega znanja od svojih učencev, ki pa v učilnico prihajajo z bogatejšimi življenjskimi izkušnjami in modrostjo, pridobljeno z njimi, kot motivacijo za udeležbo pa ob pridobivanju novih znanj pogosto navajajo tudi socializacijske razloge (izobraževanje kot družabni dogodek, priložnost za konverzacijo in podobno). Naš filmski krožek je s tem dobil ambiciozen cilj: zasnovati kritičnogeragoški »decentraliziran« model izobraževanja starejših (Formosa, 2012, str. 20), v katerem vlogi učitelja in učenca nista fiksni in v katerem je družabnost enakovredna prenosu znanj, ter izoblikovati nabor pedagoških strategij, ki bodo ne le zanimive in primerne za starejše kot udeležence izobraževanja, temveč tudi emancipatorne za pedagoga, ki v takšni učni situaciji ne zaseda klasične pozicije vednosti.

Razvoj našega modela je potekal v dveh fazah, ki ju popisujemo v osrednjih razdelkih tega prispevka. V prvi fazi smo se osredotočili na zamišljanje suverena učitelja, ki pa ne zavzema pozicije avtoritete oziroma vsevednega subjekta. Najpomembnejši navdih za takšno zasnovo vloge učitelja smo našli v konceptu »nevednega učitelja« v istoimenskem delu francoskega filozofa Jacquesa Rancière (2005), ki si v osemdesetih letih, ko je nastalo to delo, za cilj nikakor ni zastavil le intervencije v razprave o vprašanih pedagogike in reformah izobraževalnega sistema; zanimala so ga širša družbena in filozofska vprašanja, zlasti vprašanja intelektualne emancipacije ter enakosti. Kot je na primeru resnične zgodbe francoskega profesorja Josepha Jacotota (1770–1840) pokazal Rancière, v pedagoškem procesu intelektualne emancipacije in enakosti (drugim udeležencem in sebi) ne zagotavlja učitelj, ki nastopa s pozicije moči, temveč pedagog, ki takšno pozicijo ukine in se postavi v antipedagoško vlogo moderatorja oziroma katalizatorja učnega procesa. Takšna vloga za filmskega pedagoga na kateri koli stopnji izobraževanja pravzaprav ni nič novega. Pri oblikovanju pedagoškega modela za starejše smo se zato lahko oprli na bergalajevsko šolo filmske pedagogike, ki prakticira oziroma priporoča antipedagoški pristop na celotni izobraževalni vertikali.

V prvi fazi so koraki, ki smo jih ubirali, sledili spoznanjem kritičnih geragov oziroma jih potrjevali. V drugi fazi pa smo se odločili za potezo, ki pomeni precejšen odklon od tega, kar je dolgo veljalo za konsenz stroke, namreč da je »vrstniško poučevanje najučinkovitejša metoda pri učenju v starosti« (Formosa, 2012, str. 21; glej zlasti Simson idr., 2001; Brady idr., 2003; Erickson, 2009). Zaradi že omenjene asimetričnosti izhodišč vseh udeležencev v pedagoškem

procesu in nuje, da pedagog svoje vloge ne zavzame kot vsevedni subjekt, se je zdelo smiselno preizkusiti pedagoški model, v katerem bi bili v vlogo učiteljev postavljeni predvsem tisti, ki običajno nastopajo v vlogi učencev, so pa že usvojili tista znanja, ki jih starejšim potrjeno primanjkuje: k sodelovanju smo zato povabili študente drugostopenjskih študijskih programov s področja filma in televizije. V drugi fazi razvoja našega modela smo se tako odločili, da osnova pedagoškega procesa postane medgeneracijsko povezovanje oziroma soustvarjanje, ki v ospredje raziskav prihaja šele v tem tisočletju (glej npr. Flogie idr., 2013; Kump, 2008; Ličen in Gubalová, 2010; Ličen idr., 2013; Ropes, 2013; Sanches, 2007 in 2009), zlasti po tem, ko so njegov pomen za trajnostnost oziroma trajnostni razvoj v dolgoživi družbi (Ličen idr., 2021) začele poudarjati tudi organizacije, kot so Združeni narodi (United Nations, 2007).

Odločitev za vpeljavo medgeneracijske komponente je narekovala novo zasnovo filmskega krožka, z večjim poudarkom na praktičnem usposabljanju udeležencev, pri čemer so v ospredje lahko prišla strokovna in tehnična znanja ter kompetence študentov. Sedaj sta v fokus prišla filmski jezik in njegovo ustvarjanje v praksi, filmski krožek pa je dobil novo strukturo. Že preizkušeni formuli krajših predavanj, projekcij in diskusij, ki jih je vsebinsko povežalo izbrano filmsko izrazno sredstvo (v nadaljevanju bomo predstavili tisto izvedbo krožka, ki se je osredotočila na filmsko fotografijo), smo dodali filmsko delavnico. Pri slednji so študenti prevzeli vlogo pedagoško in življenjsko manj izkušenih, toda tehnično in strokovno kompetentnih učiteljev, visokošolski učitelji smo se umaknili iz neposrednega pedagoškega procesa v (svojo tudi sicer ustaljeno) vlogo mentorjev študentom, starejši kot udeleženci krožka pa so v celoto prispevali tako povratne informacije glede uspešnosti pedagoških pristopov, ki so jih kot učitelji ubirali študenti, kot tudi lastna življenjsko-izkusna znanja, ki so jih – po zaključenem praktičnem delu delavnice – mnogo bolj suvereno kot poprej aktivirali pri analizi in interpretaciji rezultatov filmske delavnice.

Do nastanka tega članka smo izvedli že tri krožke z integrirano filmsko delavnico, pri katerih se v predavalnici, kinodvorani in na filmskih delavnicah srečujemo udeleženci Modre fakultete, študenti in visokošolski učitelji naše akademije. Izkušnje vseh treh edicij potrjujejo, da smo zasnovali obetaven geragoški oziroma antipedagoški model, ki ponuja prijetno, aktivno in predvsem emancipatorno izkušnjo za vse udeležence, kajti v tem modelu ni fiksnih pozicij, temveč se udeleženci v vlogah učiteljev in učencev nenehno izmenjujemo.

2 Nevedni učitelj v bergalajevski šoli filmske pedagogike

V tem razdelku povzemamo konceptualno osnovo prve faze snovanja geragoškega modela poučevanja filma in drugih avdiovizualnih medijev, v kateri smo se osredotočili na zamišljanje suverena, toda ne »vsevednega« učitelja. Pri tem smo se oprli zlasti na bergalajevsko šolo filmske pedagogike, ki prakticira oziroma priporoča antipedagoški pristop na celotni izobraževalni vertikali.

Pedagoške metode in pristopi Alaina Bergalaja¹ se v kar nekaj segmentih staknejo z *Nevednim učiteljem* Jacquesa Rancièra (2005). Bergalajeva *Vzgoja za film: razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih* (2017) je hkrati teoretsko delo in praktični priročnik, je svojstvena filmska avtobiografija in obenem manifest nove pedagogike, premislek o poučevanju filma, vendar tudi razprava o filmski umetnosti nasploh. Osnovni namen monografije se odraža na povsem praktični ravni, saj se trudi učiteljem filma pomagati pri njihovih pedagoških prizadevanjih. Med bistvenimi vrednotami Bergalajeve razprave sta njeni širina in večplastnost. Prizadeva si slediti lastnim načelom enostavnosti in prilagodljivosti, s čimer skuša spodbuditi tudi učitelje – zlasti tiste med njimi, ki niso bili nikoli zares strokovno izobraženi na filmskem področju. Bergalajeve izpeljave koreninijo v prepričanju, da je pri približevanju filma za predanega pedagoga bolj kot poznavanje pomembno spoštovanje kinematografije.

Bergala tako v monografiji postavlja vrsto hipotez,² ključno izhodišče njegove nove pedagogike pa je, da se je s filmom treba soočiti kot z umetnostjo: »Edina resnična izkušnja srečanja z umetniškim delom je povezana z občutkom izгона iz udobja lastnih navad in idej. [...] Prizadevati si moramo za takšno srečanje, če-tudi učinki niso takoj vidni ali izmerljivi. Resnično srečanje z umetnostjo je tisto, ki pusti trajne sledi« (Bergala, 2017, str. 72–73). Idealen izobraževani proces po Bergalaju se po navadi začne z gledanjem filmov, nadaljuje s premišljanjem o njih in razumevanjem, izražanjem lastnih spoznanj ter zaključuje z ustvarjalnimi poskusi, čemur dosledno sledimo s praktičnimi medgeneracijskimi delavnicami ob koncu vsakokratne edicije našega filmskega krožka.

Na tem mestu posebno pozornost namenimo izhodišču: zagotavljanju možnosti srečanja med udeleženci krožka in filmskim delom. Pri izbiri filmov sledimo načelom, da izbiramo dela, na katera udeleženci krožka ne naletijo na rednem sporedu kinematografov oziroma na televiziji ali pa se nam zdijo vredna

1 Alain Bergala sodi med najvidnejša imena sodobne francoske filmske misli in pedagogike. V svojem bogatem udejstvovanju na filmskem področju je pustil najvidnejši pečat kot glavni urednik slovite revije *Cahiers du cinéma*, kot avtor študij o Jeanu-Lucu Godardu, predvsem pa kot filmski pedagog – vodja državnega projekta *Film v šoli*. Izkušnja z uvajanjem filma v francoski šolski sistem predstavlja tudi jedro monografije *Vzgoja za film*, ki so jo pri Društvu za širjenje filmske kulture KINO! in Zavodu Membrana izdali tik za tem, ko je bila leta 2016 v Sloveniji sprejeta Strategija razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje.

2 Izvirni naslov se glasi *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*.

revidiranja nekih ustaljenih oznak, ki se jim pripisujejo. Pri približevanju filmov je bistveno, da ne omejujemo interpretacije udeležencev, temveč predvsem poudarimo odprtost filmov: gledalci so tisti, ki ustvarijo njihov pomen, če se seveda odločijo, da ta sploh obstaja. Ena izmed Bergalajevih hipotez je, da bi morali gledalce s filmom soočiti tako, da bi ta zanje predstavljal svojevrsten šok, srečanje z drugostjo: »Umetnosti ne moremo poučevati, temveč se moramo z njo srečevati, jo izkusiti, jo približati na različne načine, ne samo z diskurzom znanja, včasih celo brez kakršnegakoli diskurza« (Bergala, 2017, str. 24).³

Sledimo torej načelu, da je pedagoški proces treba osvoboditi prenašanja znanja, ki ga za učenca izbere nekdo drug. Fokus je pravzaprav drugje – najti je treba način, kako učencu omogočiti, da se samostojno nauči učiti, samostojno pridobivati znanje. »Kdor poučuje, ne da bi emancipiral, poneumlja. In kdor emancipira, mu ni treba skrbeti, kaj se mora emancipirani naučiti. Naučil se bo, kar bo hotel, morda nič. Vedel bo, da se lahko nauči, ker je v vseh proizvodih človekove umetnosti na delu ista inteligenca, da lahko človek vedno razume drugega človeka« (Rancière, 2005, str. 29).

Tako pred projekcijo predvsem razgrinjamo različne (tudi socialno-politične in zgodovinske) kontekste, seznanjamo z zanimivostmi ustvarjalnega procesa in podobnim, uporabljamo tudi primerjalno metodo fotogramov⁴ in/ali odlomkov, s katero sopostavljamo različne filme – ne le različnih avtorjev, lahko tudi filme različnih obdobj in okraj okvirov nacionalnega filma, žanrov in zvrsti; ti raznoliki filmi pa se staknejo na določeni ravni, delijo posamezne motive, integralno filmsko sredstvo, nianse atmosfere, situacije, določene estetske prijeme ali pa si v njih celo nasprotujejo ...

Primer dobre prakse metode z odlomki in fragmenti predstavlja besedilo Bettine Henzler in Stefanie Schlüter (2019), v katerem nanizata metodične predloge za primerjavo filmov *Vsi drugi se imenujejo Ali* (Angst essen Seele auf, Rainer Werner Fassbinder, Nemčija, 1974) in *Z glavo ob zid* (Gegen die Wand, Fatih Akin, Nemčija/Turčija, 2004). Avtorici izhajata iz zaobrata perspektive:

3 Čeprav Bergalajeva Vzgoja za film v osnovi ponuja smernice za približevanje umetnosti otrokom in mladostnikom, jih lahko uspešno preizkušamo tudi pri študentih, odraslih in starejših, saj nam prav njegov antipedagoški pristop omogoča, da ne spregledamo bogatega izkustvenega polja starejših udeležencev učnega procesa.

4 *Fotogram* je najmanjši materialni del filma, slička z vrednostjo ene štiriindvajsetinke sekunde (natančno toliko časa se zadrži pred svetlobnim snopom projektorja). Prednost dela s fotogrami namesto z gibljivimi podobami je, da jih lahko natančno zaznavamo, tudi zato, ker je pozornost usmerjena samo na raven podobe. Zaznavo lahko tako zlahka usmerimo na estetsko formo podobe, to je na temeljne principe slikovne kompozicije, recimo na pozicijo kamere, izbira izreza (kadriranje), lestvico planov, na prikazani prostor skupaj z dekorjem, barvami in svetlobo ter na razporeditev likov v njem. Na ta način opis fotograma, ki pomeni urjenje v analizi, prebudi zavest o neločljivosti vsebine in forme ter tako preprečuje zgolj čisto na vsebino vezan interpretativni pristop. »Z analizo fotogramov lahko zahtevamo Alaina Bergalaja, da je treba film pri pouku obravnavati kot umetnino, prevedemo v prakso, zlasti če film povežemo z drugimi umetnostmi, recimo s fotografijo in slikarstvom« (Henzler in Schlüter, 2019, str. 92).

priseljivanje tujih delavcev od petdesetih let naprej, ki je na dolgi rok trajno spremenilo fiziognomijo nemške družbe, se je v nemškem filmu pojavilo z zaka-snitvijo. Fassbinder velja za enega prvih nemških režiserjev, ki je v okviru svojega kritičnega spoprijema s povojno nemško družbo tematiziral tudi migracijo, od devetdesetih let naprej pa se pojavlja vse več režiserjev, ki sami pripadajo drugi ali tretji generaciji priseljencev. Rezultat tega je pomenljiv zaobrat perspektive, saj nemška kinematografija migracije ne obravnava več predvsem kot družbeni problem, ampak jo že vnaprej pred(po)stavlja kot nekaj samoumevnega. In če filma postavimo enega ob drugega, lahko temu zaobratu perspektive nazorno sledimo. Razen o njuni estetski kakovosti namreč velik uspeh obeh filmov priča tudi o tem, da sta vsak ob svojem času zadela ob »nevralgične točke družbe in njenega (kulturnega) samorazumevanja« (ibid.).

Sledeč smernicam Bergalajevega pedagoškega zastavka, da je treba film gledati kot umetnost, metodični predlogi ponujajo analizo forme in vsebine v njunem tesnem součinkovanju, saj prav forma »določa učinek zgodbe in nam omogoča, da prepoznamo politično držo obeh režiserjev« (ibid.). Postopek z odlomki obeh filmov je še posebej primeren zaradi časovne omejenosti (tako dela v razredu kakor tudi izvajanja filmskega krožka). Z natančno analizo in primerjavo fotogramov, z analizo vzorčnih sekvenc iz obeh filmov in njihovo primerjavo ter povezavo z odlomki iz filmov se učitelj skupaj z učenci korak za korakom pribli-žuje obema filmoma v njuni celostnosti. Začenši pri detajlih postopoma širi zor-no polje na celoto obeh in na njune kontekste, pri tem pa mu kot vodila služijo trije motivi: motiv poroke dvojice z družbeno neenakim statusom, ki ima v obeh filmih osrednjo dramaturško vlogo, motiv izobčenja iz družine in televizor kot motiv osamljenosti, ki odpira pogled še v zgodovino filma.

V primeru običajnega ogleda filma kinodvoranski projekciji sledi vodena ozi-roma usmerjena diskusija, pri kateri spodbujamo izražanje različnih interpretacij tistega, kar so udeleženci krožka videli na platnu. Pri tem jih postopoma sezna-njamo z ustvarjalčevo biografijo, umetniškimi gibanji, v katera posega videni film, ter s tem skušamo predstaviti tudi namen filma, pri čemer stremimo k odprtosti, nikakor ne k enoznačnosti. Skratka, poudarja se emancipatorni prostor svobode, ki udejanja njihovo domišljijo in aktivira njihovo življenjsko izkustvo; prostor, v katerem so legitimni vsi načini pristopanja in razlaganja videnega. Samo s takšni-mi, pozitivnimi, afirmativnimi načini gledanja se lahko širi njihovo pojmovanje filma in umetnosti nasploh, s čimer se vsaj odpirajo vrata v povsem nov svet umetnosti. In s tem sledimo tudi Rancièrovi misli ustvarjanja prostora za emanci-pacijo. Po metodi emancipacije namreč na tisto, kar se naučimo, navezujemo vse drugo: »Učenec mora vse videti sam, nenehno primerjati in vedno odgovarjati na tri vprašanja. Kaj vidiš? Kaj misliš o tem? Kaj s tem narediš? In tako v neskonč-nost.« Učenec na svoji poti ne bo izstopil »iz uveljavljanja svoje svobode«, učitelj pa »ne bo smel stati nikjer drugje kot samo na vratih« (Rancière, 2005, str. 34).

»Emancipacijo lahko razumemo kot nepristajanje na katerokoli družbeno določeno vlogo, ki bi predpostavljala neenakost med subjekti.« Rancièrovega emancipiranega gledalca je treba gledati kot »subjekt, ki noče biti predmet instrumentalizacije, ne spektakla, ne etičnega, ne participatornega režima. In kot subjekt, ki lahko emancipira, participira v umetnosti, ki sama ne pristaja na vnaprejšnje družbeno pozicioniranje ravno s tem, da vedno znova preizprašuje same pogoje lastnega delovanja.« (Rancière, 2010, str. 82)

3 Medgeneracijsko povezovanje in soustvarjanje v filmski delavnici

V tem razdelku povzemamo izkušnje, ki smo jih pridobili s prvo izvedbo krožka z integrirano medgeneracijsko filmsko delavnico, pri kateri so se udeležencem Modre fakultete in visokošolskim učiteljem v pedagoškem procesu prvič pridružili tudi magistrski študenti UL AGRFT. Do nastanka tega članka smo sledeč temu vzoru izvedli še dva krožka in izkušnje vseh treh edicij potrjujejo, da smo zasnovali obetaven geragoški oziroma antipedagoški model, ki ponuja prijetno, aktivno in predvsem emancipatorno izkušnjo za vse udeležence.

Kot smo orisali v uvodu, nas je pri odločitvi, da poučevanju dodamo medgeneracijsko razsežnost, navdihnili spoznanje, da iščemo optimalno strukturo za pedagoški proces, v katerem ni fiksnih pozicij, temveč se vsi udeleženci v vlogah učiteljev in učencev nenehno izmenjujejo ter se za te vloge tudi aktivno potegujejo. Tradicionalna pedagoška hierarhija tistega, ki znanje podaja, in tistega, ki znanje usvaja, se v takšnem procesu nenehno ruši in vnovič vzpostavlja. Prepoznali smo torej fluidnost vlog v pedagoškem procesu, v katerega se starejši vključujejo kot učenci, in jo skušali čim bolj sistematično integrirati v načrtovanje poučevanja. To nam je narekovalo vključitev tretje skupine akterjev – študentov kot tistih, ki običajno nastopajo v vlogi učencev, hkrati pa so že usvojili velik del tistih znanj, ki jih starejšim potrjeno primanjkuje, in torej lahko privzamejo tudi vlogo pedagoško in življenjsko manj izkušenih, toda tehnično in strokovno kompetentnih učiteljev. Visokošolski učitelji smo se med praktičnim delom delavnice umaknili iz neposrednega pedagoškega procesa v (svojo tudi sicer ustaljeno) vlogo mentorjev študentom, starejši kot udeleženci krožka pa so v celoto prispevali tako povratne informacije glede uspešnosti pedagoških pristopov, ki so jih kot učitelji ubirali študenti, kot tudi lastna življenjsko-izkustvena znanja, ki so jih – po zaključenem praktičnem delu delavnice – mnogo bolj suvereno kot poprej aktivirali pri analizi in interpretaciji rezultatov filmske delavnice. Vsi udeleženci učnega procesa – starejši, študenti in visokošolski učitelji – smo se tako v različnih fazah izvedbe delavnice izmenjevali v vlogah nevednih učiteljev in vedoželjnih učencev, pri čemer si je bilo vsako od teh vlog treba vsakokrat znova najprej »izpogajati«. Oglejmo si, kako je to potekalo v praksi.

Učni proces, ki obsega tudi praktični del, kot je delavnica ustvarjanja gibljivih podob s poudarkom na filmski fotografiji, je za udeleženca brez strokovnega in tehničnega predznanja zelo zahtevna naloga. Čeprav so starejši kot učenci na srečanjih pred delavnico poslušali teoretsko-zgodovinska predavanja o filmski fotografiji ter se v diskusijah po projekcijah urili v opazovanju te razsežnosti filmskega jezika in verbaliziranju svojih opažanj in razumevanja vidnega, se je bilo na začetku praktične delavnice treba najprej soočiti s pomanjkanjem tehničnega znanja. Stremeč k fluidni porazdelitvi vlog v pedagoškem procesu smo se odločili, da se s premoščanjem te očitne in kritične vrzeli ne bo spopadel visokošolski učitelj snemanja, temveč sta seznanitev s tehničnimi osnovami in pastmi, v katere se zlasti na začetku svoje kariere pogosto ujamejo ustvarjalci filmskih podob, prevzela študenta, ki se v okviru svojega magistrskega študija izobražujeta prav na področju filmskega in televizijskega snemanja. (Študenta sicer nista bila povsem brez pedagoških izkušenj, vendar so bile te dotlej omejene na filmske delavnice za otroke in mladostnike.) Delavnico sta začela s kratkim predavanjem v obliki niza praktičnih nasvetov, s katerimi je mogoče začeti filmske podobe beležiti z napravo, ki jo ima praktično vsak od nas vedno pri sebi – z mobilnim telefonom.

Pomemben element njune vključitve je bilo pričakovanje, da bo njun nastop – v uvodnem predavanju in še bolj v nadaljevanju, pri praktičnem delu – izzvenel strokovno, vendar tudi komunikativno, poljudno in sproščeno. To naj bi izvedbo delavnice razbremenilo pridiha tipične pedagoške situacije z učiteljem kot vsevedno avtoriteto, po drugi strani pa tudi vzpostavilo emancipatorno okolje eksperimentalnega laboratorija, kjer je delo v veliki meri v rokah udeleženca, pedagog pa nad procesom bdi le kot »klic v sili«, kot kompetentni katalizator, ki ne ponuja pravih odgovorov, temveč učencu pomaga pri odkrivanju različnih možnosti in usmeritev.

Uvod v delavnico sta študenta torej zasnovala kot seznanitev s teoretskimi osnovami oziroma koncepti in slogovnimi usmeritvami filmske fotografije, ki sta jo obogatila s pregledom izbranih izsekov filmskih del, ki so predstavljene stilistične koncepte in tehnološke pojme prikazali v sodobni filmski praksi; na osnovi tega sta nato razvila uvodno diskusijo z udeleženci. Odzivi, pridobljeni v diskusiji, so jima v nadaljevanju pomagali kot orodje za formiranje ustvarjalnih skupin, v katerih je vsak udeleženec dobil svojo posebno funkcijo, in izbor sprožilnih momentov oziroma akcijskih stavkov, ki so postali osnova za snovanje in nato snemanje prizora. Skupine so dobile režiserja, snemalca, osvetljevalca in igralce, pri čemer sta študenta kljub skopi opreči samoiniciativno vztrajala pri vključitvi osvetljevalca zaradi dodatnega poudarka na svetlobi, ki predstavlja pomemben element filmske fotografije. Študenta sta želela z uvedbo te vloge v ustvarjalni skupini dodatno spodbuditi razmislek o svetlobi, ki bi jo (še nekompetentni) ustvarjalci lahko vzeli za samoumevno, pozneje pa ta spregled obžalovali; pri izvedbi snemanja prizora se je ta poteza izkazala za nadvse koristno.

Zaradi majhnosti skupine je delavnica potekala v idealnih razmerah, v katerih so se vsi udeleženci lahko zvrstili oziroma izmenjali v več vlogah v ekipi. Študenta sta skupine vodila čez proces zasnove, od pisanja kratkega sinopsisa do zasnove mizanscene, komuniciranja med različnimi člani ekipe, oblikovanja okvirnega zgodborisa, izbora primerne osvetlitve, pozicijskih vaj, kadriranja ter nato do končnega snemanja prizora. Pri vodenju čez proces dela sta študenta udeležencem prepuščala kreativne odločitve, spodbujala njihovo sodelovanje in jim predlagala različne rešitve oziroma različice izvedenih akcij.

Udeleženci so s precejšnjim navdušenjem začasno opustili vlogo učencev oziroma jo prepletili s še eno (zanje ravno tako novo) vlogo ustvarjalcev, ki so začeli aktivno sooblikovati nastajanje filmskega prizora. V treh šolskih urah so tako na osnovi izbranih sprožilnih momentov pripravili osnoven sinopsis filmskega prizora, izbrali lokacijo snemanja, zasnovali zgodboris, postavili mizansceno igralcev, izvedli nekaj pozicijskih vaj za koordinacijo igralcev in snemalca ter se pripravili na končno snemanja prizora. Odločili so se za izvedbo najzahtevnejše izmed režijskih tehnik snemanja, tako imenovane kader-sekvence, torej neprekinjenega kadra, v katerem se izvede celotno dogajanje. Izbira tega pristopa je od udeležencev zahtevala dodatno preciznost pri postavitvi mizanscene prizora, predvsem pa sorazmerno natančno koordinacijo in časovno usklajenost med igralci ter preostalimi ustvarjalci v skupini. To je vplivalo tudi na večje število pozicijskih vaj in poznejše večje število posnetih poskusov načrtovanega prizora. Zahtevna filmska režijska tehnika je udeležencem predstavljala izziv in jih spodbudila k resnemu in natančnemu delu ter medsebojnemu sodelovanju. Po uspešni izvedbi več poskusov snemanja prizora so – v želji po eksperimentiranju in spoznavanju še drugih filmskih vlog – zamenjali vloge v ekipi in prizor nekoliko prilagodili ter ga vnovič posneli, pri tem pa so drug drugemu že dajali nasvete na osnovi pravkar pridobljenih izkušenj in tako dinamiko odnosa med učiteljem in učencem vnesli tudi v medsebojno komunikacijo. Opremljeni z osnovnim tehničnim znanjem iz uvodnega dela delavnice so celotno snemanje prizora izvedli z mobilnim telefonom ene od udeleženk in tako praktično uporabili znanje, ki ga lahko po zaključeni delavnici prenesejo tudi v svoje vsakdanje rokovanje s tovrstnimi orodji.

Po zaključenem snemanju in prenosu posnetkov s telefona se je prvi del delavnice zaključil s krajšo analizo in izmenjavo izkušenj vseh udeležencev. Opisovali so predvsem pozitivne izkušnje dela v skupini in medsebojnega sodelovanja ter ubesedovali spoznanja o zahtevnosti snemanja filmskih prizorov, ki terja nadzorovanje vrste potrebnih parametrov.

Drugi del delavnice, ki je bil hkrati sklepno srečanje filmskega krožka, smo izvedli en teden pozneje, ko smo se zbrali v polni zasedbi, torej ko so se skupinam in študentoma spet pridružili tudi visokošolski učitelji. Zaključno srečanje je obsegalo projekcijo, analizo in interpretacijo prizora, ki ga je ustvarjalna ekipa

izbrala kot najboljšega. Prizor smo večkrat predvajali, sledila pa je diskusija z analizo dela v skupinah in primerjavo izkušenj.

Starejši, ki so se filmskemu krožku pridružili kot učenci in so se med delavnico prelevili v ustvarjalce, ki so bili v nekaterih segmentih sposobni že tudi oblikovati nasvete, so sedaj suvereno komentirali svoje kreativne odločitve ter v interpretacijo posnetega aktivno vključevali svoja siceršnja znanja in življenjske izkušnje. Študenta sta svojo novo pedagoško izkušnjo komentirala predvsem v luči podobnosti in razlik med starejšimi in mlajšimi udeleženci filmskih delavnic, torej z analizo primerjave lastnih učiteljskih izkušenj, skozi katero pa sta spet stopila v vlogo učencev. Visokošolski učitelji pa smo kot moderatorji zaključnega srečanja predvsem potrdili izhodiščno ugotovitev o fluidnosti oziroma o izmenjavanju vlog v medgeneracijsko zasnovanem učnem procesu, ki od posameznika vedno znova terja aktivno vzpostavljanje pozicije bodisi tistega, ki znanje ustvarja ali podaja, bodisi tistega, ki ga usvaja. Srečanje smo sklenili s pobudami, kako bi bilo delavnico in krožek mogoče še izboljšati: udeleženci so bili enotni v mnenju, da bi krožek obogatil dodaten termin za praktično delavnico oziroma razširitev praktičnega dela na več srečanj.

4 Sklep

Pretok informacij oziroma prenos znanj je pomemben element vsakega pedagoškega procesa, ki pa zlasti v izobraževanju starejših ni omejen le na to razsežnost; bistvena sta aktivno vključevanje starejših ter integracija njihovih znanj in izkušenj, na osnovi česar starejši v nekaterih segmentih procesa nastopajo kot učenci, v drugih pa tudi kot učitelji, medtem ko tisti, ki v proces učenja vstopijo kot pedagogi, postanejo njihovi učenci. Vloge v takšnem učnem procesu, ki ga zato imenujemo antipedagoški, niso fiksne, temveč se udeleženci v njih izmenjujejo in se zanje aktivno potegujejo.

Snovanje in predvsem izvajanje antipedagoškega procesa je lahko emancipatorna izkušnja, če se fluidnosti vlog zavedajo in jo sprejemajo vsi sodelujoči. Naše izkušnje na področju poučevanja filma in drugih avdiovizualnih medijev kažejo, da prehod v takšen model učenja bistveno pospeši vključitev mlajše generacije, v našem primeru študentov. Medgeneracijska zasnova poučevanja v okviru filmske delavnice vzpostavi situacijo, v kateri študenti prevzamejo vlogo pedagoško in življenjsko manj izkušenih, toda tehnično in strokovno kompetentnih učiteljev, ki pa se v pedagoškem procesu ves čas tudi učijo; visokošolski učitelji se odpovejo klasični neposredni poziciji avtoritete ter se v veliki meri umaknejo v vlogo mentorjev, moderatorjev in opazovalcev učnega procesa; starejši pa v tej situaciji najintenzivneje izmenjujejo vloge učencev, ustvarjalcev in učiteljev, saj

ves čas prehajajo med usvajanjem strokovnih in tehničnih znanj, preizkušanjem teh znanj v praksi in že tudi oblikovanjem nasvetov na osnovi teh izkušenj ter njihovim povezovanjem s svojimi siceršnjimi znanji in življenjskimi izkušnjami. Ne nazadnje pa naše izkušnje kažejo tudi to, da so film in drugi avdiovizualni mediji, zaradi svojega kompleksnega ustroja, v katerem se povezujejo umetnost, humanistika, družboslovje, naravoslovje in tehnika, paradigmatški teren za razvijanje tovrstne pedagoške prakse, kajti v poučevanju umetnosti, ki zajema celoten spekter človeških dejavnosti, se lahko vsak učenec slej ko prej znajde v vlogi učitelja in vsak učitelj v vlogi učenca.

Literatura

- Bergala, A. (2017). *Vzgoja za film. Razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih*. Društvo za širjenje filmske kulture KINO! in Zavod Membrana.
- Brady, M., Holt, S. R. in Welt, B. (2003). Peer teaching in lifelong learning institutes. *Educational Gerontology*, 29(10), 851–868.
- Creech, A. in Hallam, S. (2015). Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music. *London Review of Education*, 13(1), 43–57.
- Dench, S. in Regan, R. (2000). *Learning in Later Life: Motivation and impact*. Department for Education and Employment.
- Erickson, D. (2009). Learning in retirement peer instructors: In over their heads or swimming comfortably. *Educational Gerontology*, 35(5), 393–408.
- Flogie, A., Hamler, L., Štuhec, I., Šverc, A. in Veber, S. (2013) *Medgeneracijsko sožitje za kakovost življenja: vsebinski priročnik*. Zavod Antona Martina Slomška.
- Formosa, M. (2012). Kritična geragogika: umeščanje teorije v prakso. *Sodobna pedagogika*, 63(5), 18–54.
- Glendenning, F. (ur.). (2018). *Educational Gerontology: International Perspectives*. Routledge.
- Glendenning, F. in Battersby, D. (1990). Why we need educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. V F. Glendenning in K. Percy (ur.), *Ageing, Education and Society: Readings in educational gerontology* (str. 219–231). Association for Educational Gerontology.
- Govekar Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Henzler, B. in Schlütter, S. (2019). Zaobrat perspektive. Metodični predlogi za primerjavo filmov *Vsi drugi se imenujejo Ali* (R. W. Fassbinderja) in *Z glavo ob zid* (Fatiha Akina). *KINO!*, 39, 89–120.
- Javrh, P. (ur.). (2011). *Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Andragoški center Slovenije.

- Jelenc Krašovec, S. in Hlebec, V. (2012). Učenje starejših v skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 63(5), 6–17.
- Jelenc, Z. (ur.). (2009). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Kobylarek, A. (2010). Integration of Elderly Citizens through Learning. *The New Educational Review*, 22(3/4), 309–14.
- Kump, S. (2008). Nova paradigma medgeneracijskega učenja. *Andragoška spoznanja*, 14(3/4), 62–74.
- Ličen, N. in Gubalová, J. (ur.). (2010). *Intergenerational Learning and Education in Later Life*. Faculty of Arts.
- Ličen, N., Gubalová, J., Bel, M. in Hočevar Ciuha, S. (2013). Characteristics of Intergenerational Education Findings from eight case studies. *Research in Social Change*, 5(1), 5–39.
- Ličen, N., Šindić, A., Lepičnik Vodopivec, J. in Kožar Rosulnik, K. (2021). Intergenerational Education to Enhance Sustainable Community Development. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), 49–62.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating Education for Older Learners*. Jossey-Bass.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj*. Zavod EN-KNAP.
- Rancière, J. (2010). *Emancipirani gledalec*. Zavod Maska.
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727.
- Sanches, M. (ur.). (2007). *Intergenerational Programmes: Towards a Society for All Ages*. *Social Studies Collection*, 23. <https://doi.org/10.1080/15350770802466286>
- Sanches, M. (ur.). (2009). *Intergenerational Programmes Evaluation*. Spanish National Institute for Older Persons and Social Services.
- Simson, S., Thompson, E. in Wilson, L. B. (2001). Who is teaching lifelong learners? A study of peer educators in Institutes for Learning in Retirement. *Gerontology and Geriatrics Education*, 22(1), 31–43.
- United Nations (2007). *Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties*. United Nations Social Policy and Social Development Division.
- Van Wynen, E. A. (2001). A key to successful aging: Learning-style patterns of older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 27(9), 6–15.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn* (3. izd.). Jossey Bass.

Izvajanje umetniških dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri

Barbara Kopačin in Eda Birska

Povzetek

Vedno bolj se poudarja pomen umetniških dejavnosti za izboljšanje kakovosti življenja starejših odraslih. Namen raziskave je preučiti in analizirati izvajanje umetniških dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri. Cilji raziskave vključujejo identifikacijo vrst umetniških dejavnosti, raziskovanje doživljanja in vrednotenja udeležbe pri starejših odraslih ter preučevanje povezave teh dejavnosti s spodbujanjem osebnostnega razvoja, ustvarjalnega izražanja in socialnih povezav. V kvalitativni raziskavi je sodelovalo 50 odraslih, ki so vključeni v umetniške dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri. Ugotovili smo, da te dejavnosti ne prispevajo le k razvoju umetniških spretnosti, temveč pomembno vplivajo na ohranjanje psihofizičnega zdravja, spodbujajo socialno povezanost in podpirajo ohranjanje kulturne dediščine. Raziskava je pomembna, saj osvetljuje ključno vlogo umetniških programov pri izboljševanju kakovosti življenja starejših in ustvarjanju vključujoče, solidarne skupnosti.

Ključne besede: dolgoživa družba, umetniške dejavnosti, starejši odrasli, univerze za tretje življenjsko obdobje, izobraževalne strategije

Artistic activities at third age universities in Slovenian Istria

Abstract

The importance of artistic activities in enhancing the quality of life for older adults is increasingly being emphasized. This study aims to examine and analyse the implementation of artistic activities at universities of the third age in Slovenian Istria. The research objectives include identifying the types of artistic activities offered, exploring participants' experiences and evaluations of these activities, and investigating their connection to personal development, creative expression, and social engagement. A qualitative study was conducted with 50 older adults participating in artistic programmes at universities of the third age in Slovenian Istria. The findings reveal that these activities not only support the development of artistic skills but also play a significant role in maintaining psychophysical health, fostering social connections, and preserving cultural heritage. This research highlights the crucial role of artistic programmes in

improving the quality of life for older adults and in fostering inclusive and supportive communities.

Keywords: ageing society, artistic activities, elderly, universities for the third age, educational strategies

1 Uvod

Starajoča se družba prinaša številne izzive in priložnosti, ki zahtevajo celovite in prilagojene pristope k spodbujanju aktivnega staranja ter socialne vključenosti starejših odraslih. Eden od načinov je tudi vključevanje v univerze za tretje življenjsko obdobje, ki so že več desetletij pomemben del izobraževalnega sistema, namenjenega starejšim odraslim (Findeisen, 2009; Kalenda in Kočvarová, 2022; Mreža Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, 2024; Statistični urad Republike Slovenije, 2022; Novak Zabukovec, 2023; OECD/WHO, 2020; Slovenska tiskovna agencija, 2024). Tudi različne raziskave (Birsa in Kopačin, 2023; Čopič in Srakar, 2015; Gačnik in Kovač, 2021; Lipovec Čebren in Ličen, 2021; Lorber in Glavič, 2023) poudarjajo pomen delovanja univerz za tretje življenjsko obdobje pri vključevanju starejših odraslih k različnim aktivnostim, saj je pomembno, da po prekinitvi delovnih obveznosti še vedno ostajajo aktivni ter razvijajo različne veščine in znanja, ki ohranjajo zdravo staranje. V Sloveniji so to osrednje izobraževalne institucije, namenjene vključevanju starejših odraslih v izobraževalne in kulturne aktivnosti (Lipovec Čebren in Ličen, 2021; Tomić, 1997). Njihov cilj ni zgolj izobraževanje, temveč tudi spodbujanje vseživljenjskega učenja, družbene vključenosti in osebnostnega razvoja. Med različnimi dejavnostmi, ki jih ponujajo univerze za tretje življenjsko obdobje, zavzemajo umetniške dejavnosti posebno mesto zaradi svoje vsestranskosti in terapevtskih učinkov (Birsa in Kopačin, 2023; Gačnik in Kovač, 2021). Čopič in Srakar (2015) pišeta, da lahko razpisani umetniški programi usmerjajo svoje člane ne samo k ustvarjalnemu izražanju, temveč tudi v vključevanje v skupnost, kar je ključnega pomena za zmanjšanje socialne izolacije. Po raziskavi Gačnik in Kovač (2021) so organizirane umetniške vsebine zasnovane tako, da omogočajo predvsem aktivno sodelovanje vključenih ter izražanje lastnih občutkov in izkušenj, kar pomembno prispeva tudi k izboljšanju psihofizičnega in socialnega blagostanja starejših.

Umetniške dejavnosti, kot so skupinsko petje, učenje igranja glasbil, ples in likovno izražanje, so še posebej pomembne za kakovost življenja starejših odraslih pri vzdrževanju kognitivnih, socialnih in psihofizičnih funkcij (Birsa in Kopačin, 2023; Camareno, 2019; Gačnik in Kovač, 2021; Kopačin, 2014, 2016; Kuzma, 2004; Lunežnik idr., 2018; Sicherl Kafol, 2001; Simčič idr., 2020; Slosar, 1993; Zhao idr., 2016). Raziskave (Birsa in Kopačin, 2023; Gačnik in Kovač, 2021;

Grau-Sánchez idr., 2017; Lunežnik idr., 2018; Novak Zabukovec, 2023) poudarjajo, da je pomembna tudi socialna funkcija umetniških dejavnosti, ki omogočajo krepitev socialnih vezi in občutka pripadnosti skupnosti. Sodelovanje v umetniških skupinah starejšim odraslim omogoča druženje, izmenjavo izkušenj ter premagovanje občutkov osamljenosti in izolacije. Vključevanje starejših v umetniške dejavnosti omogoča tudi aktivno sodelovanje v kulturnem življenju ter ohranjanje njihove identitete in samopodobe (Birska in Kopačin, 2023; Čopič in Srakar, 2015; Gačnik in Kovač, 202).

Poleg klasičnih umetniških dejavnosti, kot so slikanje, risanje, kiparstvo, ples in petje v zboru, so se v zadnjih letih na univerzah za tretje življenjsko obdobje začele uveljavljati tudi digitalne umetnosti, predvsem pri fotografskih dejavnostih (Šantej, 2023). Digitalne tehnologije starejšim omogočajo dostop do novih tehnik in medijev, tudi če so mobilno omejeni ali živijo na podeželju (Findeisen, 2024). S tem pristopom univerze za tretje življenjsko obdobje ponujajo interaktivne delavnice, virtualne razstave in druge spletne umetniške vsebine, kar odpira nove možnosti za kulturno udejstvovanje, kot na primer v času, ki smo ga živeli še nedolgo nazaj (v času pandemije). Digitalne umetniške dejavnosti tako prispevajo k zmanjševanju digitalnega razkoraka med generacijami ter spodbujajo vseživljenjsko učenje in tehnološko pismenost starejših odraslih (Lorber in Glavič, 2023).

Namen tega prispevka je analizirati izvajanje umetniških dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri ter oceniti njihovo povezavo s kakovostjo življenja starejših odraslih. Prispevek temelji na pregledu obstoječih raziskav ter kvalitativni analizi programov univerz za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri z namenom osvetliti pomen teh dejavnosti za spodbujanje aktivnega staranja. Na ta način smo želeli preučiti izobraževalne prakse, da bi lahko spodbudili oblikovanje programov, ki bi podpirali vseživljenjsko učenje in izboljšali kakovost življenja starejših odraslih. S tem želimo prispevati k oblikovanju vključujoče in solidarne družbe, kjer starejši odrasli ohranjajo svojo vitalnost, občutek koristnosti ter aktivno sodelovanje v družbenem življenju.

2 Vključevanje umetniških dejavnosti za starejše odrasle v programe univerz za tretje življenjsko obdobje

Dostop do formalnega in neformalnega izobraževanja je ključnega pomena za vse generacije, pri čemer imajo izobraževalne institucije osrednjo vlogo pri zagotavljanju enakopravnih možnosti. V Sloveniji je izobraževanje starejših odraslih vključeno predvsem v polje splošnega, neformalnega izobraževanja, ki je skromno državno financirano, zato ohlapno nadzorovano in površno ovrednoteno (Jelenc Krašovec in Kump, 2016). Njihovo prizadevanje za vključevanje

vseh starostnih skupin prispeva k zmanjševanju izobraževalnih vrzeli in omogoča vseživljenjsko učenje. Takšen pristop spodbuja osebno rast posameznikov in jim omogoča, da ostajajo dejavni člani družbe skozi celotno življenjsko obdobje. Poleg zagotavljanja dostopnosti pridobivanja novih znanj in veščin izobraževalne institucije spodbujajo tudi medgeneracijsko sodelovanje. Upoštevajo raznolikost in heterogenost znotraj posameznih skupin, kar ustvarja prostor za sodelovanje in medsebojno učenje. Programi, ki povezujejo različne starostne skupine, krepijo socialno kohezijo ter zmanjšujejo predsodke in stereotipe o starosti. Na ta način se gradijo mostovi med generacijami, kar vodi v bolj povezano in vključujočo družbo (Birska in Kopačin, 2023; Lorber in Glavič, 2023; Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost, 2022). V mrežo slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje je vključenih 56 univerz v 54 krajih po Sloveniji, ki s pomočjo številnih mentorjev in prostovoljcev ponujajo izobraževanje več kot 21.000 starejšim odraslim. Mreža omogoča aktivno druženje in pridobivanje znanj, med katerimi so številni umetniški programi. Poudariti velja, da so ti programi prilagojeni potrebam starejših odraslih, saj omogočajo prilagodljivo učenje ter upoštevajo njihovo življenjsko izkušnjo in znanje (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost, 2022; Urbančič idr., 2020). Svoje poslanstvo uresničujejo s ponudbo različnih izobraževanj in aktivnosti, ki so usmerjene v potrebe starajoče se populacije. S tem spodbujajo dejavno staranje in izboljšujejo kakovost življenja starejših. Njihovo delovanje je usklajeno z načeli sodobne univerze, ki vključujejo inovativnost, trajnost in družbeno odgovornost. Takšne univerze ne le izobražujejo, temveč tudi omogočajo prostor za raziskovanje in ustvarjanje rešitev, ki prispevajo k boljši prihodnosti za vse generacije (Findeisen, 2009, 2024; Lorber in Glavič, 2023).

Po mnenju Findeisen (2009, str. 13–14) je pomembno, da so vsi segmenti prebivalstva izobraženi. Omenja pomembnost funkcionalne pismenosti ter razvite računalniške spretnosti za vključevanje tudi starejših odraslih v e-gospodarstvo, e-komunikacijo, e-upravo in podobno, zato je pomembno razmisliti, na kakšen način pristopiti k izobraževanju tudi starejše populacije, da bodo lahko sodelovali v sodobni družbi. Univerza za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji uporablja različne strategije za spodbujanje umetniškega udejstvovanja starejših odraslih, pri čemer so v ospredju interdisciplinarne metode in vključevanje lokalnih umetniških virov. Poleg izobraževalne note je ena izmed ključnih strategij tudi sodelovanje z lokalnimi kulturnimi organizacijami, kot so galerije, muzeji, kulturni centri, glasbene šole in podobno. Te organizacije omogočajo starejšim odraslim dostop do profesionalnih umetnikov in mentorjev, kar povečuje kakovost programov. Skupne umetniške razstave, koncerti in delavnice združujejo različne generacije, kar spodbuja medgeneracijsko sodelovanje in učenje. Druga strategija, ki

jo uporabljajo univerze za tretje življenjsko obdobje, vključuje prilagajanje umetniških programov specifičnim potrebam starejših. Programi so zasnovani tako, da vključujejo različne oblike umetnosti, od tradicionalnih tehnik, kot je slikanje z akvareli, do sodobnih, kot je digitalno oblikovanje (Čopič in Srakar, 2015; Lipovec Čebren in Ličen, 2021; Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost, 2022).

Race (1998, str. 7–9) opredeljuje osem različnih oblik in metod izobraževanja, ki jih je mogoče prilagoditi starejšim odraslim, tudi na umetniškem področju. Odprto učenje omogoča udeležencem, da sami izbirajo čas, kraj in način učenja. Druga oblika je izobraževanje na daljavo, ki ni vezano na fizično prisotnost v izobraževalni ustanovi; fleksibilno učenje pa se prilagaja specifičnim potrebam posameznika. Pri individualiziranem učenju se udeleženci izobražujejo samostojno, po potrebi z mentorjevo podporo; samostojno podprto učenje združuje uporabo pisnih virov in mentorjeve pomoči, medtem ko neodvisno učenje temelji na vnaprej določenih ciljih. Posebej je izpostavljeno tudi učenje, osredotočeno na posameznika, kjer so metode in literatura prilagojene posamezniku. Računalniško podprto učenje pa vključuje uporabo informacijske komunikacijske tehnologije, tako analogne, kot digitalne. Vse te oblike in metode so lahko koristne pri izobraževanju starejših odraslih tudi pri izvajanju umetniških dejavnosti. Lunežnik, Hofman in Ličen (2018) izpostavljajo različne pristope k učenju umetnosti v poznejšem življenjskem obdobju. Poudarjajo pomen umetnosti za krepitev govora, gibanja in spomina. Ti pristopi se ne osredotočajo le na pridobivanje umetniških spretnosti, temveč tudi na ohranjanje mentalne in telesne kondicije. Starejši lahko v umetniških dejavnostih sodelujejo aktivno, kot ustvarjalci, ali pasivno, kot opazovalci. Aktivno sodelovanje omogoča razvoj ustvarjalnih spretnosti in krepi samopodobo.

Raziskave (Gačnik in Kovač, 2021; Kuzma, 2004; Lunežnik idr., 2018; Marinič, 2008; Simčič idr., 2020) potrjujejo pozitivne učinke ukvarjanja z umetnostjo na starejše odrasle, zlasti na psihosocialni in emocionalni ravni, osebni rasti, izražanju notranjih doživetij ter pozitivnejši samopodobi. Pod umetniške dejavnosti so na univerzah za tretje življenjsko obdobje vključeni pevski zbori, instrumentalne skupine, plesne aktivnosti, slikarske in kiparske dejavnosti, ustvarjanje z odpadnim materialom, fotografske dejavnosti ... (Birska in Kopačin, 2023; Gačnik in Kovač, 2021; Lunežnik idr., 2018; Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost, 2022). Vsaka od omenjenih umetniških dejavnosti pripomore k zmanjševanju stresa in boljšemu razpoloženju ter spodbuja kognitivne funkcije. Starejši, ki se ukvarjajo na primer z glasbo, pogosto poročajo o izboljšanju koncentracije, spomina in motoričnih spretnosti. Sodelovanje v pevskih zborih ali igranje instrumentov prispeva tudi k občutku pripadnosti in povezanosti s skupnostjo. Likovne in druge ustvarjalne

dejavnosti omogočajo udeležencem, da z ustvarjanjem izrazijo svoja čustva in doživljanja, kar lahko pripomore k zmanjšanju tesnobe in depresije (Birska in Kopačin, 2023; Bračun Sova, 2013; Gačnik in Kovač, 2021; Kuzma, 2004; Marinič, 2008). Seveda je oblikovanje, načrtovanje in izvajanje programov ter umetniških dejavnosti pogojeno z razpoložljivostjo in strokovno usposobljenostjo mentorjev.

3 Izzivi in priložnosti mentorjev v umetniških programih za starejše odrasle

Izvajanje umetniških dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje odpira vrsto priložnosti za aktivno vključevanje starejših odraslih v ustvarjalne in izobraževalne programe. Mentorji imajo ključno vlogo pri oblikovanju teh dejavnosti, saj niso zgolj posredovalci znanja, temveč tudi moderatorji, motivatorji in ustvarjalci podpornega okolja za osebni razvoj ter socialno in kulturno vključenost starejših. Zaradi te kompleksne vloge se mentorji pogosto srečujejo z določenimi izzivi, ki zahtevajo specifične pristope in kompetence (Findeisen, 2017; Holt-Lunstad 2022; Lorber in Glavič, 2023).

Eden izmed pomembnih izzivov mentorjev v umetniških programih za starejše je prilagajanje vsebin in metod dela potrebam ter zmožnostim udeležencev. Starejši odrasli prihajajo v programe z različno stopnjo predznanja, različno motivacijo ter s specifičnimi fizičnimi in kognitivnimi posebnostmi. Mentorji morajo upoštevati te raznolikosti in uporabljati personalizirane pristope ter interdisciplinarne metode, ki združujejo umetnost, socialne vsebine in empatijo (Findeisen, 2017, 2024; Lunežnik idr., 2018). Takšen pristop omogoča celostno obravnavo starejših in krepi njihovo dobro počutje. Findeisen (2024) prav tako piše o tem, da je treba pri starejših odraslih krepiti različna znanja in sposobnosti tudi za ohranjanje motoričnih spretnosti in spomina ter razvijanje vizualne pismenosti. Mentorji poskušajo le-to pri umetniških dejavnostih krepiti in razvijati z uporabo različnih metod in oblik dela – pri likovnih dejavnostih na primer z uporabo različnih likovnih tehnik ter različnih likovnih in drugih pripomočkov, z oblikovanjem različnih majhnih oziroma velikih kompozicij, s spodbujanjem k izražanju svojih doživetij na različnih podlagah, z uporabo različnih materialov ter oblikovanjem dvo- in trodimenzionalnih oblik ter prostorov; pri izvajanju glasbenih dejavnosti pa z izvajanjem, in sicer z učenjem različnih besedil in notnih zapisov pri petju ter pevskim dihanjem in jasno izgovorjavo ali z igranjem glasbil, s poslušanjem sopevca ali soigralca, pri čemer se morajo pevci uskladiti in glasovno pobarvati, z ustvarjanjem (v ali ob glasbi) različnih zvočnih slik in izražanjem svojih doživetij skozi interpretacijo. Ne glede na to, katera umetniška dejavnost se izvaja, se morajo mentorji nenehno prilagajati in iskati načine, kako najbolje izkoristiti potenciale vsakega

posameznika. To zahteva visoko stopnjo fleksibilnosti in empatije (Birsar in Kopačin, 2023; Findeisen, 2024; Kopačin in Birsar, 2022; Slosar, 2007, 2008).

Prilagodljivost mentorjev zahteva tudi sposobnost refleksije ter poznavanje psihofizične in okoljske razsežnosti staranja. Mentorji morajo prepoznati močne točke vsakega posameznika in jih vključiti v učni – ustvarjalni proces. Nekateri udeleženci so bolj vešč v risanju, drugi v pisanju, tretji v fotografiji ali raziskovanju. Ne glede na to, katero močno področje izkazuje udeleženec, morajo mentorji znati ustvariti okolje, kjer vsak posameznik lahko razvija svoje potencialne. Njihova sposobnost prilagajanja in spodbujanja ustvarjalnosti je temelj za uspešno izvedbo umetniških dejavnosti (Lipovec Čebrown in Ličen, 2021; Šantej, 2023).

Vzpostavitev okolja, kjer se lahko vsak posameznik svobodno ustvarjalno izraža, je ključna za oblikovanje pozitivne socialne klime. Mentorji so tisti, ki z oblikovanjem spodbudnega vzdušja zagotavljajo, da se udeleženci v skupini počutijo sprejete in povezane. Spodbudna klima v skupinah starejših odraslih je eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na njihovo učenje in aktivno sodelovanje. Mentorji morajo znati ustvarjati pozitivno, podporno vzdušje, ki temelji na spoštovanju, zaupnosti in sodelovanju. Pri tem imajo pomembno vlogo dialogi, recipročno in vzajemno učenje, kjer mentor ni le predavatelj, temveč tudi učenec. Raziskave kažejo, da starejši odrasli pogosto zapustijo skupino, če socialna klima ne ustreza njihovim pričakovanjem, zato je fleksibilnost pri oblikovanju skupin in izbiri mentorjev nujna. Mentorji morajo biti pripravljeni prilagoditi svoj pristop in ustvariti razmere za tesno povezanost skupine. Fluktuacija udeležencev v prvih tednih programa je pogosto del procesa iskanja najustreznejše skupine, ki se lahko nato razvije v primarno socialno skupino z visoko stopnjo pripadnosti. S tem se starejšim omogoča, da razvijajo tudi svoje kompetence, ohranjajo avtonomijo ter razvijajo občutek odgovornosti do skupine in svojega dela (Birsar in Kopačin, 2023; Krajnc, 2023; Krajnc idr., 2017; Lorber in Glavič, 2023; Šantej, 2023).

Za uspešno podporo starejšim odraslim je potrebno stalno strokovno izpolnjevanje mentorjev, nenehno izobraževanje in razvoj kompetenc, saj le tako lahko uspešno odgovarjajo na izzive, ki jih prinaša delo s starejšimi. Razvoj izobraževalnih programov za starejše zahteva od mentorjev, da so seznanjeni z novimi metodami poučevanja, teorijami staranja in specifičnimi potrebami starejših (Findeisen, 2017, 2024).

Mentorji v umetniških programih ne le razvijajo umetniške spretnosti udeležencev, temveč dolgoročno prispevajo k njihovem socialnemu vključevanju, samozavesti in občutku pripadnosti. Njihovo delo omogoča, da starejši odrasli skozi umetnost aktivno sodelujejo v družbenem dialogu, kar prispeva k večji vidnosti in vključevanju starejših odraslih v skupnost. Umetniško izražanje, podprto s skrbnim mentorskim delom, starejšim odpira možnosti za nove izkušnje, medosebne povezave in osebno rast, kar pomembno prispeva k izboljšanju njihove kakovosti življenja.

4 Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je preučiti in analizirati izvajanje umetniških dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri. Zanima nas, kako organizirane umetniške dejavnosti prispevajo h kakovosti življenja starejših odraslih ter kakšen je njihov pomen za osebno rast in ustvarjalno izražanje.

Glede na namen raziskave smo oblikovali naslednje cilje:

- Prepoznati in opisati vrste umetniških dejavnosti, ki se izvajajo na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri.
- Raziskati, kako starejši odrasli doživljajo in vrednotijo svojo udeležbo v umetniških dejavnostih.

Glede na namen in cilje raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere umetniške dejavnosti se najpogosteje izvajajo na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri in kakšen je način izbire ponujenih vsebin ali programov?
- Kakšni so razlogi in motivacija starejših odraslih za vključevanje v umetniške dejavnosti?

5 Metodologija

5.1 Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo kvalitativno raziskavo, v katero smo namensko vključili starejše odrasle, ki so mentorji, člani upravnih odborov in udeleženci umetniških dejavnosti, ki potekajo na treh univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri. Z deskriptivno metodo smo poskusili opisati in pojasniti posamezne pojave raziskovalnega problema. S kavzalno neeksperimentalno metodo smo iskali vzroke in vzročno-posledične povezave izpostavljene problematike (Sagadin, 1991, 1993).

5.2 Vključeni v raziskavo

V raziskavo smo vključili 42 starejših odraslih, ki se udeležujejo umetniških dejavnosti na območju Obalno-Kraške regije, in sicer na Univerzi za tretje življenjsko obdobje Piran (Društvu Faros), Univerzi za tretje življenjsko obdobje Izola (Andragoškem društvu Morje) in Univerzi za tretje življenjsko obdobje Koper (Društvu Pristan). Njihova povprečna starost v času raziskave je bila 73,76 leta ($\pm 6,36$). V raziskavo smo vključili

tri predstavnike upravnega odbora. Njihova povprečna starost je bila 70,33 leta ($\pm 2,05$). Intervjuvali smo tudi pet izvajalcev programov, ki so jih tri izbrane univerze za tretje življenjsko obdobje ponujale v študijskem letu 2024/25. Njihova povprečna starost je bila 57,25 leta ($\pm 16,49$). Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno.

5.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali na dva načina. Opravili smo analizo trenutno veljavnih in razpisanih umetniških programov vseh treh univerz za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri, ki so na voljo tudi na spletnih straneh (Andragoško društvo Morje, Univerza za tretje življenjsko obdobje Izola, b. d.; Društvo Faros, Univerza za tretje življenjsko obdobje Piran, b. d.; Društvo Pristan – Univerza za tretje življenjsko obdobje Koper, b. d.). Pri tem smo upoštevali predhodno zastavljene kriterije o vrstah ponujenih umetniških dejavnosti, prilagodljivosti programov potrebam udeležencev, vlogi mentorjev in načinu izvajanja delavnic, socialni razsežnosti delavnic, dostopnosti umetniških delavnic ter o načinu promocije le-teh. Opravili smo tri individualne polstrukturirane intervjuje s predstavniki upravnega odbora in dva polstrukturirana intervjuja s fokusnima skupinama, v eno so bili vključeni izvajalci umetniških programov, v drugo pa udeleženci le-teh. V sklopu intervjujev smo vključene v raziskavo spraševali o tem, kako poteka izbira ponujenih umetniških vsebin in programov, kakšni so razlogi in motivacija starejših odraslih za vključevanje v umetniške dejavnosti, na kakšen način te dejavnosti spodbujajo ustvarjalno izražanje ter osebne in socialne interakcije udeležencev. Spraševali smo jih tudi o vlogi upravnega odbora pri oblikovanju in izvajanju programov, o izzivih pri načrtovanju in organizaciji umetniških programov, o zagotavljanju ustreznih mentorjev in o tem, kakšno je njihovo mnenje o povezavi obiska umetniških dejavnosti s kakovostjo življenja starejših odraslih.

5.4 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke iz intervjujev smo zapisali, pregledali in sestavili podroben zapis. Na podlagi namena in ciljev raziskave ter uporabe tako imenovane utemeljene teorije (ang. grounded theory) (Mažgon, 2008; Oktay, 2012) smo besedilo razčlenili, določili enote kodiranja, identificirali ključne pomene z definiranjem relevantnih pojmov ter izvedli integracijo ugotovitev. Nato smo oblikovali dve kategoriji, ki smo ju nadalje interpretirali (Mažgon, 2008; Mesec, 1998; Vogrinc, 2008). Kategoriji se nanašata na najpogostejše izvajane umetniške dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri ter način izbire ponujenih vsebin ali programov in kakšni so razlogi in motivacija starejših odraslih za

vključevanje v te dejavnosti. Za boljšo pojasnitev obravnavanih tem smo v kategorije vključili nekatere dobredne navedbe sodelujočih, označene s poševnim tiskom. Pri izvedbi intervjujev smo upoštevali tudi konsenzualno validacijo (Mecsec, 1998; Onwuegbuzie in Leech, 2006; Williams in Hill, 2012), saj so sodelujoči potrdili resničnost in ustreznost zapisanih podatkov kot svoje dejanske izjave o obravnavanih vprašanjih, ki so vključene v predstavitev rezultatov.

6 Rezultati in razprava

6.1 Umetniške dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri in način izbire vsebin

Kvalitativna analiza trenutno veljavnih in razpisanih umetniških programov vseh treh univerz za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri je pokazala, da je njihova ponudba raznolika in prilagojena specifičnim potrebam udeležencev. Nasprotno sta v raziskavi leta 2016 Jelenc Krašovec in Kump (2016) prišli do ugotovitve, da takratna izobraževalna ponudba za starejše odrasle ne odgovarja na dejanske raznolike potrebe različnih skupin starejših. Iz tega lahko razberemo, da se je ponudba izobraževanja v teh nekaj letih izboljšala. S kvalitativno analizo smo raziskali vrste ponujenih umetniških dejavnosti, prilagodljivost programov potrebam udeležencev, vlogo mentorjev in način izvajanja delavnic, socialno razsežnost delavnic, dostopnost umetniških delavnic ter promocijo teh programov.

Ugotovili smo, da ponujeni programi vključujejo širok nabor ustvarjalnih dejavnosti, med katerimi so najpogostejše grafične, slikarske, fotografske in pevske delavnice ter delavnice modelarstva in oblikovanja gline. Izvajajo se tudi delavnice učenja igranja na kitaro, prostovoljstvo – izdelovanje igračk iz cunj, potovanje v svet glasbe, likovni tečaj, izdelovanje fotoknjige, likovno usposabljanje ter delavnica pletenja in drugih ročnih spretnosti. Programi se izvajajo na različnih stopnjah, od začetnih do nadaljevalnih tečajev, s poudarkom na tehničnem usposabljanju in razvoju osebnega umetniškega izraza. Vse delavnice vključujejo teoretični in praktični del, kar omogoča poglobljeno učenje ter pridobivanje znanj in spretnosti na posameznih umetniških področjih. Umetniški programi so zasnovani tako, da ustrezajo potrebam starejših odraslih, ki imajo različne stopnje predhodnega znanja in spretnosti, saj je omogočen prehod od enostavnejših tehnik k bolj kompleksnim, kar zagotavlja progresivno učenje ter razvoj, o čemer so pisali že različni avtorji (Findeisen, 2017, 2024; Lunežnik idr., 2018; Urbančič idr., 2020). Na primer, na grafičnih delavnicah se udeleženci začnejo spoznavati z osnovnimi tehnikami, kot je monotipija, nato pa preidejo na zahtevnejše grafične tehnike. Podobno so zasnovane slikarske in fotografske delavnice v več fazah, osnovni in nadaljevalni, kar omogoča prilagajanje glede na individualne želje in predhodne izkušnje posameznikov.

Z analizo podatkov smo ugotovili, da imajo izvajalci programov ključno vlogo pri uspešni izvedbi umetniških delavnic. Njihova strokovna usposobljenost pripomore h kakovosti izvedbe programa in izobraževanja ter pridobivanja umetniških veščin, saj so mentorji, ki vodijo umetniške programe, večinoma akademsko usposobljeni in visokoizobraženi na ustreznem področju, kar poudarjajo tudi drugi strokovnjaki (Findeisen, 2017, 2024). V okviru raziskave smo ugotovili, da so nekateri izvajalci umetniških programov na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri dejavni na več univerzah hkrati. Ta ugotovitev ima več pomembnih implikacij za kakovost izvedbe programov, dostopnost mentorjev in širšo organizacijo delavnic. Iz tega je razvidno, da imajo univerze za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri omejeno število izvajalcev, ki so specializirani za delo s starejšimi udeleženci v umetniških programih. To vodi k večjemu povpraševanju po njihovih storitvah in posledično k njihovi obremenitvi, kar lahko vpliva na kakovost izvedbe delavnic. Vendar pa to predstavlja tudi prednost, saj izvajalci, ki delujejo na več lokacijah, širijo svoje izkušnje in znanja, kar prispeva k izmenjavi dobrih praks ter izboljšanju kakovosti programov na posamezni univerzi. Prav tako omogoča kontinuiteto in standardizacijo kakovosti umetniških programov. S tem se zagotavlja, da udeleženci, ne glede na lokacijo univerze, dobijo dostop do podobno visokokakovostnih vsebin, kar zmanjšuje morebitne razlike med posameznimi univerzami glede kakovosti izvedbe in dostopnosti programov. Na ta način se različne univerze povezujejo v mrežo sodelovanja, kjer je mogoča izmenjava informacij in virov, kar lahko pozitivno vpliva na nadaljnjo načrtovanje in izvedbo umetniških programov. Da mreža omogoča aktivno druženje, so pisali tudi Urbančič in sodelavke (Urbančič idr., 2020).

Umetniške delavnice na univerzah za tretje življenjsko obdobje imajo tudi pomembno socialno funkcijo. Udeleženci lahko poleg pridobivanja novih spretnosti in izražanja skozi umetnost pridobijo možnost socializacije in povezovanja z drugimi člani skupnosti. Delavnice pogosto vključujejo skupinske dejavnosti, kot so obiski ateljejev, fotografski izleti in skupinski nastopi, kar spodbuja sodelovanje med udeleženci. Delovanje v pevskih zborih (glej sliko 1) na primer vključuje nastope na prireditvah, kar udeležencem omogoča izkušnjo javnega nastopanja in družbene interakcije. O pomembnosti socialne interakcije za zdravo staranje so pisali tudi drugi strokovnjaki (Findeisen, 2009; Lipovec Čebren in Ličen, 2021; Novak Zabukovec, 2023; Šantej, 2023; Tomić, 1997; Zhao idr., 2016).

Ugotovili smo, da umetniške delavnice pogosto vključujejo elemente lokalne kulturne dediščine. Na primer iz vsebin programov pevskih zborov je razvidno, da v svoj repertoar vključujejo tako slovenske kot tuje ljudske pesmi. Delavnice modelarstva pa se osredotočajo na gradnjo modelov ribiških bark, ki so zgodovinsko povezane z lokalno kulturno identiteto Istre. S tem se spodbuja ohranjanje in prenašanje kulturne dediščine med generacijami in le-te dodatno povezuje. Na

ta način se uresničuje tudi ena izmed strategij delovanja slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje (Čopič in Srakar, 2015; Lipovec Čebtron in Ličen, 2021; Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost, 2022).



Slika 1: Nastop Ženskega pevskega zbora Morje Andragoškega društva Morje Univerze za tretje življenjsko obdobje Izola na otvoritvi fotografske razstave udeležencev – starejših odraslih na fotografskih delavnicah. Zborovodja dr. Barbara Kopačin (osebni arhiv Barbare Kopačin).

Ugotovili smo, da je dostopnost umetniških delavnic v veliki meri odvisna od razpoložljivosti mentorjev, materialnih sredstev in infrastrukture ter števila vpisanih udeležencev. Po ugotovitvah Jelenc Krašovec in Kump (2016) je bila pred nekaj leti stopnja vključenosti starejših odraslih v izobraževalne programe zelo nizka zaradi različnih dejavnikov, kot so stopnja izobrazbe udeležencev, mobilnost in dostop do izobraževanja, stereotipno dojemanje staranja in strah pred vključitvijo v izobraževalne dejavnosti, pa tudi njihov način izobraževanja. V raziskavi smo poleg tega ugotovili, da morajo udeleženci v nekaterih primerih sami kriti stroške materialov in delo izvajalca ter druge načrtovane stroške, kot so vstopnine in prevoz. Težave v povezavi s financiranjem dejavnosti, ki jih organizirajo univerze za tretje življenjsko, sta raziskovali tudi Jelenc Krašovec in Kump (2016).

Univerze za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri iščejo različne načine in vire pridobivanja finančnih sredstev ter promocije lastnih programov. Kvalitativna analiza podatkov je razkrila, da promocija umetniških programov poteka po različnih komunikacijskih kanalih, kar pomembno vpliva na dostopnost in prepoznavnost delavnic. Med najpogostejše uporabljenimi so spletne platforme in družbena omrežja, kot je Facebook. Ta raznolikost promocijskih kanalov omogoča širši doseg ciljne populacije, saj starejši udeleženci dobijo informacije prek digitalnih in tradicionalnih virov, kar povečuje njihovo vključenost v umetniške dejavnosti. O posebnostih vključevanja starejših odraslih v izobraževanja v tretjem starostnem obdobju sta pisala tudi Kalenda in Kočvarová (2022).

Ugotovitve, pridobljene s kvalitativno analizo umetniških programov, prispevajo k razumevanju vloge le-teh na univerzah za tretje življenjsko obdobje in njihove povezave s kakovostnim staranjem. Programi ne prispevajo le h krepitvi kognitivnih in čustvenih sposobnosti, temveč tudi k socialnemu povezovanju, kar spodbuja aktivno in vključujočo starost, o čemer je pisala že Holt-Lunstad (2022). Vključevanje lokalne kulturne dediščine v umetniške programe ohranja kulturno identiteto in medgeneracijski prenos znanja.

6.2 Razlogi in motivacija starejših odraslih za vključevanje v umetniške dejavnosti

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako starejši odrasli doživljajo in vrednotijo svojo udeležbo v umetniških dejavnostih, v katere se vključujejo na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri. Iz zbranih podatkov smo ugotovili, da so sodelujoči v raziskavi kot glavni razlog za vključevanje v umetniške dejavnosti navedli druženje in osebno rast ter ohranjanje psihofizičnega zdravja. Od različnih ponujenih dejavnosti so med bolj priljubljenimi glasbene, kot so pevski zbori in igranje kitare, kar ima pomembno vlogo pri spodbujanju socialne interakcije. Udeleženci raziskave so poudarili, da jim petje omogoča prijetno druženje ter prispeva k ohranjanju in vzpostavljanju stikov z vrstniki. Skupinsko petje so izpostavili kot izrazito pozitivno obliko socializacije, kar kaže na to, da tovrstne dejavnosti niso zgolj sredstvo umetniškega izraza, temveč predstavljajo tudi ključni dejavnik za medosebno povezanost. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi različni strokovnjaki (Birska in Kopačin, 2023; Čopič in Srakar, 2015; Gačnik in Kovač, 2021; Grau-Sánchez idr., 2017; Lunežnik idr., 2018; Novak Zabukovec, 2023; Šantej, 2023). Izjava udeleženke »*Ma, petje je res lepo, me veseli, ko se najdemo z našimi. Se zberemo, malo poklepeta-mo, potem pa zapojemo, ma je res en tak lep občutek. To je pravo veselje, čutiš, kako smo skupi, ko zapojemo iz duše,*« ponazarja pomen vzajemnega povezovanja znotraj pevske skupine. Vaje pevskega zbora so za mnoge udeležence močan motivator za aktivno vključevanje v skupnost, kar potrjuje tudi naslednja izjava: »*Zelo rada se družim, kar me jutraj spodbudi, da vstanem in se odpravim na pevske*

vaje.« Ti podatki kažejo, da zborovske dejavnosti ne spodbujajo le umetniškega izražanja, temveč zagotavljajo tudi podporno družbeno okolje, ki pomembno prispeva k vztrajnemu obiskovanju vaj in dolgoročni udeležbi v skupini. Dolgotrajna udeležba v pevskih zborih je pogosto povezana z občutkom pripadnosti in socialne sprejetosti: *»V zboru imamo tudi Viber skupino, v kateri si tudi voščimo ob rojstnih dnevih in slavljenka nas na naslednjih vajah tudi pogosti. Skupino smo naredili tik pred korono, kar nas je zelo povezovalo, kljub temu, da nismo imeli vaj. Še vedno pa si tudi sedaj pošiljamo kakšne vice, da se nasmejemo.«* Ugotovili smo, da se med člani pevskega zbora razvijajo močne medosebne vezi in občutek skupnosti. To ima poseben pomen pri zmanjševanju občutka osamljenosti ali socialne izoliranosti, kar je še posebej pomembno za posameznike v poznejših življenjskih obdobjih. Izkazalo je, da je ta povezanost za udeležence pomembna tudi, ko se ti ne morejo več udeleževati umetniških aktivnosti zaradi zdravstvenih, finančnih ali drugih omejitev. Ena izmed nekdanjih udeleženek, ki je z obiskovanjem pevskih vaj zaradi zdravstvenih razlogov zaključila pred kratkim, je izrazila željo, da se je iz Viber skupine pevk ne izključi. O premagovanju občutkov osamljenosti s pomočjo udeležbe pri različnih dejavnostih so pisali že različni avtorji (Birsa in Kopačin, 2023; Čopič in Srakar, 2015; Gačnik in Kovač, 2021).



Slika 2: Druženje pevk Ženskega pevskega zbora Morje Andragoškega društva Morje Univerze za tretje življenjsko obdobje Izola po nastopu na reviji Primorska poje (osebni arhiv Barbare Kopačin).

Vprašani so večkrat izpostavili, da sodelovanje v umetniških dejavnostih pripomore k njihovem psihofizičnemu zdravju. Petje in vaje vokalne tehnike, ki vključujejo dihanje s prepono, so prepoznane kot dejavnosti, ki koristijo ne le glasu, temveč tudi telesnemu zdravju. O koristnosti umetniških dejavnosti sta pisala tudi Gačnik in Kovač (2021). Ena izmed vprašanih je povedala: *»Dobro je, da delamo vokalno tehniko, zato sedaj še govorimo. Dihanje s prepono je dobro*

tudi za telesno zdravje.» Druga udeleženka, ki že veliko let poje v pevskem zboru, je pojasnila: *»Petje je dobro tudi za naše možgane. Je dober antidepresiv.*» Udeleženka, ki sodeluje v delavnicah oblikovanja gline, je povedala: *»Zelo mi je všeč oblikovati z glino, ker vem, da je to za moje prste ena zelo dobra terapija. Zaradi tega mi ni potrebno pogosto na terapije v zdravilišče.*» Udeleženka, ki redno obiskuje delavnico izdelovanja igračk iz cunj, je razkrila še en razlog za svojo aktivno udeležbo: *»Delavnice se udeležujem, ker me vsebina in delo zanima, pomembno pa je, da sem aktivna. Med šivanjem in izdelovanjem lutk se veliko pogovarjamo, izmenjujemo mnenja, si svetujemo in pomagamo. Naše delo pa ima tudi dobrodelno noto.*» Ugotovili smo, da umetniške dejavnosti služijo kot priložnost za osebno rast in razvijanje ustvarjalnih talentov, ki jih posamezniki morda niso razvili med aktivno delovno dobo. Po upokojitvi se mnogi odločajo za vključevanje v delavnice, ker želijo biti aktivni in odkriti svoje ustvarjalne sposobnosti. Ena od sodelujočih v raziskavi je pojasnila: *»Kot otrok sem vedno pela. Ko sem si ustvarjala družino, za to ni bilo časa. Otroci so zrasli, jaz sem se upokojila in si lahko vzela čas zase. Vesela sem, da lahko spet pojem.*» Sodelujoči v raziskavi so poudarili, da je to priložnost tudi za raziskovanje novih interesov, pri čemer jih motivira vidik odkrivanja lastnih sposobnosti in samozavedanja, kar se pogosto povezuje z željo po izobraževanju in intelektualnem izzivu tudi v zrelih letih (Findeisen, 2024).

Raziskava je pokazala tudi, da umetniške dejavnosti pomagajo starejšim odraslim pri soočanju z osamljenostjo in življenjskimi stiskami, zlasti v primeru vdovstva ali izgube bližnjih. Mnogi se vključujejo prav zaradi socialnega vidika, saj jim druženje pomaga prebroditi težke čase. Ena izmed intervjuvank je povedala: *»Na univerzi za tretje življenjsko obdobje nas je aktivnih več žensk, tudi zato, ker smo vdove, in s tem ohranjamo stike z okolico in si zapolnimo čas.*» Socialna interakcija (glej sliko 2), ki jo omogočajo te dejavnosti, jim pomaga premagovati občutke izolacije in izboljšati kakovost življenja, o čemer so pisali že različni avtorji (Findeisen, 2009; Lipovec Čebren in Ličen, 2021; Novak Zabukovec, 2023).

Dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje privabljajo tudi priseljence. To potrjuje, da so umetniške dejavnosti lahko poleg učenja slovenskega jezika prav tako priložnost za socialno vključenost in povezovanje med različnimi kulturami. Ena izmed udeleženk pevskega zbora je povedala: *»V Slovenijo sem prišla pred nekaj leti in se vključila takoj v zbor, kjer so me lepo sprejeli. Pri petju jezik ni tako zelo velika ovira, sem se pa z novimi besedami v pesmih hitreje naučila jezika.*» Iz povedanega ugotavljamo, da imajo umetniške dejavnosti pomembno vlogo tudi pri krepitvi medkulturnega dialoga in socialne kohezije v lokalni skupnosti. Tudi Lorber in Glavič (2023) pišeta, da lahko spodbujamo sodelovanje ter socialno kohezijo z medgeneracijsko solidarnostjo ter s priznavanjem heterogenosti in raznolikosti tako znotraj starostnih skupin kot med njimi.

Vključevanje v umetniške dejavnosti je med drugim pogosto povezano s predhodnimi izkušnjami udeležencev. Ugotovili smo, da so vprašani, ki so bili že pred upokojitvijo aktivno vključeni v različne umetniške aktivnosti, tudi po upokojitvi bolj nagnjeni k sodelovanju v tovrstnih dejavnostih. Po drugi strani pa se tisti, ki niso imeli tovrstnih izkušenj, tudi v starejših letih težje aktivno vključijo. Iz podatkov, ki smo jih pridobili z intervjuji v fokusnih skupinah, smo ugotovili, da je med udeleženci, vključenimi v dejavnosti, ki jih ponujajo univerze za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri, večina takih, ki imajo višjo ali visoko izobrazbo. Izkazalo se je tudi, da je med njimi zelo veliko upokojenih učiteljev in zdravnikov. Podobno ugotavljata Jelenc Krašovec in Kump (2016), da bodo prihodnje generacije starejših odraslih v Sloveniji bolje izobražene, bolj zahtevne glede izobraževalne ponudbe in bodo v poznejših letih imele višjo stopnjo motivacije za izobraževanje.

Ugotovitve kažejo, da so glavni razlogi za vključevanje starejših odraslih v umetniške dejavnosti predvsem druženje, osebna rast, razvijanje umetniškega izraza, soočanje z življenjskimi stiskami in ohranjanje psihofizičnega zdravja. Poleg tega te dejavnosti spodbujajo socialno interakcijo in vključenost, kar je še posebej pomembno za posameznike, ki se soočajo z osamljenostjo ali želijo razvijati svoje ustvarjalne sposobnosti v poznejših življenjskih obdobjih.

7 Sklepne misli

Na podlagi kvalitativne analize umetniških programov na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri lahko zaključimo, da imajo ti pomembno vlogo pri zagotavljanju kakovostnega staranja in vključevanja starejših odraslih v družbo. Ti programi ne služijo zgolj razvijanju umetniških veščin, temveč predstavljajo celovito podporo pri ohranjanju psihofizičnega zdravja, grajenju socialnih vezi ter krepitvi občutka pripadnosti in identitete. Poudarek na prilagajanju programov različnim stopnjam predznanja omogoča dostopnost širokemu spektru udeležencev, medtem ko teoretični in praktični vidiki delavnic omogočajo poglobljeno učenje in izražanje.

Ključni doprinos umetniških programov je tudi v njihovi socialni funkciji. Dejavnosti, kot so skupinsko petje ter ročne, fotografske in druge ustvarjalne delavnice, omogočajo udeležencem druženje, izmenjavo izkušenj ter premagovanje občutkov osamljenosti in izoliranosti. Posebno dragoceno je vključevanje elementov lokalne kulturne dediščine, saj to spodbuja medgeneracijski prenos znanja in ohranjanje kulturne identitete. Dejavnosti, kot sta izdelovanje modelov ribiških bark ali izvajanje ljudskih pesmi, krepijo povezanost z lokalnim okoljem in pomen kulturnega izročila. Vključevanje priseljencev in spodbujanje

medkulturnega dialoga še dodatno osvetljuje vlogo umetniških programov kot orodja za socialno integracijo in grajenje povezane skupnosti. Ugotovljeno je bilo, da so ti programi pogosto tudi korak k vključevanju priseljencev v lokalno okolje ter njihovemu učenju slovenskega jezika in kulture.

Z raziskavo smo ugotovili, s katerimi izzivi se soočajo univerze za tretje življenjsko obdobje, kot sta omejena dostopnost usposobljenih mentorjev in finančno breme, ki pogosto pade na udeležence. Kljub temu je razvidno, da univerze z mrežnim sodelovanjem in deljenjem dobrih praks uspešno zagotavljajo visoko kakovost programov in standardizacijo njihove izvedbe.

Pomembna ugotovitev raziskave je, da imajo umetniške dejavnosti tudi »terapevtsko« vrednost. Udeleženci poročajo o pozitivnih učinkih teh dejavnosti na telesno in duševno zdravje, kar vključuje izboljšanje tudi motoričnih spretnosti, dihalne tehnike in kognitivnih funkcij. Poleg tega sodelovanje v umetniških programih udeležencem lajša soočanje z življenjskimi stiskami, kot sta izguba bližnjih in osamljenost, ter jim pomaga pri ohranjanju občutka koristnosti in vitalnosti.

Na koncu velja izpostaviti, da umetniške dejavnosti na univerzah za tretje življenjsko obdobje v slovenski Istri ne prinašajo le individualnih koristi, temveč prispevajo k širšemu družbenemu dobremu. Spodbujajo aktivno staranje, medsebojno povezovanje, ohranjanje kulturne dediščine in krepitev medkulturnega dialoga. S tem ustvarjajo podporno okolje, kjer lahko starejši odrasli razvijajo svoj potencial, delijo znanje in izkušnje ter ohranjajo kakovostno in polno življenje v zrelih letih. Raziskava tako potrjuje, da imajo umetniški programi na univerzah za tretje življenjsko obdobje ključno vlogo pri oblikovanju vključujoče in solidarne družbe. Pridobljene ugotovitve predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskave na področju inovativnih izobraževalnih praks, ki podpirajo kakovostno staranje in vseživljenjsko učenje.

Viri in literatura

- Andragoško društvo Morje, Univerza za tretje življenjsko obdobje Izola.* (b. d.). <https://univerzamorje.si/>
- Birsas, E. in Kopačin, B. (2023). Pomen izobraževanja na področju umetnosti za starejše odrasle ter izzivi med pandemijo. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 123–140). Založba Univerze na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-314-2.pdf>
- Bračun Sova, R. (2013). Razvoj odnosa starejših odraslih do sodobne likovne umetnosti. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 65–77.
- Camareno, N. (2019). *An Analysis of Music Therapy and Music Education Intergenerational Programs and Their Importance to The Psychosocial, Physical,*

- and Cognitive Needs of Older Adults* [Doktorska disertacija, The Florida State University ProQuest Dissertations Publishing]. <https://www.proquest.com/openview/92cd2b11a06ea6dae20b0ee8e7f44b6e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Čopič, V. in Srakar, A. (2015). *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe* (16th ed.). *Country profile Slovenia*. Council of Europe/ERICarts. https://www.culturalpolicies.net/wp-content/uploads/pdf_full/slovenia/slovenia_122014.pdf
- Društvo Faros, Univerza za tretje življenjsko obdobje Piran. (b. d.). <http://www.faros-piran.si/>
- Društvo Pristan – Univerza za tretje življenjsko obdobje Koper. (b. d.). <https://www.drustvo-pristan.si/>
- Findeisen, D. (2009). Izobraževanje starejših odraslih in pomen njihovega izobraževanja za njih same ter družbo. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 12–21.
- Findeisen, D. (2017). Oranje in utrjevanje poti k družbeno zaznani in prepoznani dejavni starosti. V M. Šorn (ur.), *Starost – izzivi historičnega raziskovanja* (str. 279–294). Inštitut za novejšo zgodovino. https://www.sistory.si/cdn/publikacije/43001-44000/43121/vpogledi_18-splet.pdf
- Findeisen, D. (2024). Učijo se, torej so: Prispevek slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje k procesu profesionalizacije izobraževanja starejših. *Andragoška spoznanja*, 30(1), 139–149.
- Gačnik, U. in Kovač, J. (2021). Mnenja o izobraževanju starejših oseb na kulturno-umetniškem področju. *Andragoška spoznanja*, 27(1), 139–151.
- Grau-Sánchez, J., Foley, M., Hlavová, R., Muukkonen, I., Ojinaga Alfageme, O., Radukić, A., Spindler, M. in Hundevad, B. (2017). Exploring Musical Activities and Their Relationship to Emotional Well-Being in Elderly People across Europe: A Study Protocol. *Frontiers in Psychology*, 8, 330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00330>
- Holt-Lunstad, J. (2022). Social Connection as a Public Health Issue: The Evidence and a Systemic Framework for Prioritizing the 'Social' in Social Determinants of Health. *Annual Review of Public Health*, 43(1), 193–213.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2016). Slovenia. V B. Findsen in M. Formosa (ur.), *International Perspectives on Older Adult Education* (str. 389–398). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24939-1_34
- Kalenda, J. in Kočvarová, I. (2022). 'Why Don't They Participate?' Reasons for Nonparticipation in Adult Learning and Education from the Viewpoint of Self-determination Theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(2), 193–208.
- Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 81–96.

- Kopačin, B. (2016). Medsebojna povezanost glasbenih aktivnosti in spodbudnega družinskega okolja s psihosocialnim razvojem devetošolcev. *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovodstvo*, 19(1/2), 4–12.
- Kopačin, B. in Birska, E. (2022). *Prožne oblike učenja in poučevanja glasbenih ter likovnih vsebin*. Založba Univerze na Primorskem.
- Krajnc, A. (2023). Pomen socialne klime in fluktuacija v izobraževanju starejših. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 185–198). Univerza na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-314-2.pdf>
- Krajnc, A., Findeisen, D., Rapoša Tajnšek, P. in Bizovičar, M. (2017). *Izobraževanje starejših v Sloveniji. Zakaj in kako. Nacionalna mreža nevladnih organizacij izobraževanja starejših*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Kuzma, M. (2004). Spodbujanje kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja s pomočjo glasbe. *Psihološka obzorja*, 13(1), 123–137.
- Lipovec Čebren, U. in Ličen, N. (2021). Izobraževanje odraslih na področju zdravja: Pomen družbenokulturnih dimenzij in interdisciplinarnosti. *Andragoška spoznanja*, 27(2), 3–13.
- Lorber, L. in Glavič, P. (2023). Starosti prijazna univerza: Primer Univerze v Mariboru. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 103–122). Založba Univerze na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-314-2.pdf>
- Lunežnik, V., Hofman, A. in Ličen, N. (2018). Glasba in staranje: Prispevek k raziskovanju vloge glasbe pri kakovostnem staranju na primeru doma za starejše Ptuj. *Muzikološki zbornik*, 54(1), 123–140.
- Marinič, D. (2008). Likovna terapija v projektnem učenju mlajših odraslih. *Socialna pedagogika*, 12(2), 161–182.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno metodologijo*. Visoka šola za socialno delo.
- Mreža Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*. (2024). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. <https://www.uto.si/o-nas/predstavitev/>
- Novak Zabukovec, V. (2023). Obdobje pozne odraslosti kot obdobje blagostanja. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 15–32). Založba Univerza na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-314-2.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development / World Health Organization. (2020). *Health at a Glance: Asia/Pacific 2020 Measuring progress towards universal health coverage*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/26b007cd-en>

- Okta, J. S. (2012). *Grounded Theory*. Oxford University Press. https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=6L6YHb9vuukC&oi=fnd&pg=PP1&dq=grounded+theory&ots=NR-5WglSvW&sig=XxWTPMjMQ4nxi8oe0VDVcrDtYB0&redir_esc=y#v=onepage&q=grounded%20theory&f=false
- Onwuegbuzie, A. J. in Leech, N. L. (2006). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41(2), 233–249.
- Race, P. (1998). *500 tips for open and flexible learning*. Kogan Page.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja* (2., predelana in dopolnjena izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Debora.
- Simčič, K., Rašl, K., Bojadjeva, L. in Derlink, M. (2020). Glasba kot sredstvo za spodbujanje psihofizičnega blagostanja starostnikov v domovih za starejše. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 16(32), 39–57.
- Slosar, M. (1993). Vloga glasbe pri učenju jezika. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 25/26, 59–60.
- Slosar, M. (2007). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I*. Debora.
- Slosar, M. (2008). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje II*. Debora.
- Slovenska tiskovna agencija. (2024, zima). Staranje prebivalstva bo v prihodnjih desetletjih najverjetneje imelo vse večji pomen. *Mladina*. <https://www.mladina.si/232363/staranje-prebivalstva-bo-v-prihodnjih-desetletjih-najverjetneje-imelo-vse-vecji-pomen/>
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost. (2022, 9). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. <https://www.utoz.si/>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2022). V slovenskih občinah je več starega kot mladega prebivalstva. <https://www.stat.si/obcine/sl/Theme/Index/PrebivalstvoIndex>
- Šantej, A. (2023). Mednarodni festival znanja in kulture starejših – za povezovanje s skupnostjo in vstop v javni prostor. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: izbrane teme* (str. 165–183). Univerza na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-314-2.pdf>
- Tomič, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike. Študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Urbančič, M., Kutin, M., Findeisen, D., Mezgec, M., Ličen, N. in Kožar Rosulnik, K. (2020). Ekspanzivno učenje in raziskovalne prakse na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 26(1), 97–114.

- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf>
- Williams, E. N. in Hill, C. E. (2012). Establishing trustworthiness in consensual qualitative research studies. V C. E. Hill (ur.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (str. 175–185). American Psychological Association.
- Zhao, K., Bai, Z. G., Bo, A. in Chi, I. (2016). A systematic review and meta-analysis of music therapy for the older adults with depression. *International journal of geriatric psychiatry*, 31(11), 1188–1198.

Pristopi k poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih

Nina Tušek in Mojca Leskovec

Povzetek

Cilj jezikovnega izobraževanja skladno s postulatoma Skupnega evropskega jezikovnega okvira (2001) ni uravnoteženo obvladati posamezne jezike, temveč razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti. K izgradnji sporazumevalne zmožnosti posameznika namreč prispevajo njegovo celotno znanje in izkušnje z jezikom. Ker so slednje pri starejših odraslih praviloma številne in raznolike, jih je pomembno aktivno vključiti v pouk tujih jezikov s to ciljno skupino. Toda dosedanje raziskave o uporabi pluralističnih pristopov v jezikovnem izobraževanju se osredotočajo predvsem na primarno in sekundarno izobraževanje.

Znanje poznanih jezikov in spretnosti v njih, kot tudi pridobljene strategije za njihovo učenje lahko pomembno prispevajo k učinkovitosti pouka dodatnih jezikov. Obenem pa je pri načrtovanju in izvedbi pouka nujno upoštevati značilnosti učenja starejših odraslih ter njihove izobraževalne potrebe in ovire, saj poleg ustrezno izbranih metod in gradiva predstavljajo ogrodje za pripravo izobraževalnega programa za izbrano ciljno skupino. Prispevek pretresa sodobne pristope k poučevanju tujih jezikov z vidika izzivov in priložnosti za ciljno skupino starejših odraslih ter podaja predlog smernic za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih.

Ključne besede: tuji jeziki, izobraževanje starejših odraslih, poučevanje starejših odraslih, pluralistični pristopi

Approaches to teaching foreign languages to older adults

Abstract

The goal of language education, in line with the Common European Framework of Reference for Languages (2001), is not to achieve balanced proficiency in individual languages but to develop a linguistic repertoire in which all language skills have their place. An individual's entire knowledge and experience with languages contribute to their communicative competence. Since older adults typically have numerous and diverse experiences, it is crucial to actively integrate them into foreign language teaching. However, existing research on the use of pluralistic approaches in language education primarily focuses on primary and secondary education.

Knowledge of familiar languages and skills within them, as well as acquired strategies for language learning, can significantly enhance the effectiveness of additional language instruction. At the same time, when planning and conducting foreign language courses it is essential to consider the learning characteristics, educational needs, and barriers faced by older adults, as these, along with appropriately chosen methods and materials, form the framework for developing an educational programme tailored to this target group. The article explores contemporary approaches to foreign language teaching from the perspective of challenges and opportunities for the target group of older adults and proposes guidelines for teaching foreign languages to older adults.

Keywords: foreign languages, older adult education, teaching older adults, pluralistic approaches

1 Uvod

Jezik ni zgolj sistem simbolov in slovničnih pravil, ki nam omogoča komunikacijo, temveč je tudi prenašalec kulture iz generacije v generacijo. Z njim smo v stiku vse življenje ter pomembno vpliva na naše mišljenje in dojemanje sveta. Poleg maternega jezika se skozi življenje srečujemo tudi z jeziki okolice ali se učimo tujih jezikov. Ravno slednje je eno bolj priljubljenih področij izobraževanja starejših odraslih,¹ kar kažejo tudi urniki različnih izobraževalnih ustanov, kot so univerze za tretje življenjsko obdobje, dnevni centri aktivnosti, ljudske univerze, Modra fakulteta Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani idr.

Prav v zvezi z učenjem tujih jezikov pri ciljni skupini starejših odraslih pa se pogosto srečujemo s prepričanjem o njihovi zmanjšani zmožnosti učenja. Toda cilj jezikovnega izobraževanja, skladno s postulatoma Skupnega evropskega jezikovnega okvira (v nadaljevanju SEJO) (Svet Evrope, 2011), ni uravnoteženo obvladati posamezne jezike, temveč »razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti«. Že pridobljeno znanje in izkušnje niso zanemarljiv dejavnik učenja tujih jezikov, temveč, nasprotno, bistveno pripomorejo k njegovi učinkovitosti. K izgradnji sporazumevalne zmožnosti posameznika namreč prispevajo njegovo celotno znanje in izkušnje z jezikom. Ker so slednje pri starejših odraslih praviloma številne in raznolike, jih je torej pomembno aktivno vključiti v pouk tujih jezikov s to ciljno skupino. Toda dosedanje raziskave o uporabi pluralističnih pristopov v jezikovnem izobraževanju se osredotočajo predvsem na primarno in sekundarno izobraževanje.

Namen poglavja je predstaviti temeljne motive in ovire za udeležbo starejših odraslih na tečajih tujih jezikov, kot tudi značilnosti ključnih elementov

1 Starejše odrasle v poglavju opredeljujemo kot osebe, starejše od 65 let, ki niso več delovno aktivne.

izobraževalnih programov, ki nam lahko pomagajo pri načrtovanju tečajev, da bodo kar najbolj prilagojeni željam in potrebam ciljne skupine, ter spoznati pluralistične pristope, ki lahko pripomorejo k uspešnejšemu poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih.

2 Učenje tujega jezika pri starejših odraslih

V dolgoživi družbi, ko vseživljenjsko učenje postaja vse pomembnejša komponenta posameznikovega življenja, se v različne neformalne izobraževalne programe, kamor uvrščamo jezikovne tečaje, vključujejo tudi starejši odrasli. Na odločitve o njihovi dejanski vključenosti vplivajo različni dejavniki,² kot so: spol, starost, zakonski stan, stopnja izobrazbe, stališča do učenja, spremembe življenjskega sloga ter ovire in motivi, na katere se bomo osredotočili v nadaljevanju prispevka (Chang in Lin, 2011; Yamashita idr., 2015).

2.1 Motivi za udeležbo na jezikovnih tečajih

Motivi so le eden od dejavnikov, ki vplivajo na odločitev starejših odraslih o vključevanju v izobraževalne programe. Kot izpostavljata Kump in Jelenc Krašovec (2007), prične motivacija s starostjo upadati. Za razliko od mlajših generacij, pri katerih odločitve za vključevanje v izobraževanje pogosto narekujejo zunanji dejavniki in zahteve okolice, starejši odrasli svojo udeležbo v programih večinoma utemeljujejo na osebnem interesu (Krajnc, 2016).

Različni avtorji (Cross, 1981, str. 82; Findsen in Formosa, 2011, str. 120) v okviru motivacije odraslih za izobraževanje navadno povzemajo Houlovo tipologijo motivov. V prvo skupino Houle uvršča tiste, ki se izobražujejo z namenom doseganja določenega cilja, pri čemer je učenje le pot z vmesnimi etapami, ki jih morajo opraviti z namero po doseganju končnega cilja. Kot izpostavlja Cross (prav tam), ob tem niso obremenjeni z izbiro institucije ali metode, s pomočjo katere želijo doseči cilj. Houle v drugo skupino uvršča tiste, ki jih motivira sama aktivnost učenja in izobraževanja. Udeležba na izobraževalnem programu lahko zanje predstavlja pobeg pred težkimi občutji, priložnost za tkanje novih vezi idr. (prav tam). Tipologijo zaokrožuje zadnja skupina odraslih, ki jih navdušujeta sam proces učenja in razvoj, ki ga ob tem dosežejo. Z zavedanjem omenjenih motivov do sedaj opravljene raziskave kažejo na nekatere bolj izražene motive starejših odraslih za vključevanje v izobraževalne programe, kot tudi konkretno v jezikovne tečaje.

2 Glede na dejavnike se v neformalne izobraževalne programe pogosteje vključujejo ženske ter posamezniki z višjim socialno-ekonomskim statusom in/ali višjo stopnjo izobrazbe, ki prihajajo iz urbanega okolja (Formosa, 2012, str. 286; Formosa, 2019, str. 265; Jelenc Krašovec in Kump, 2016, str. 394).

Ob tem lahko izpostavimo izobraževanje zaradi osebne interesa, ki odloča o relevantnosti izobraževalnega programa glede na posameznikove izobraževalne potrebe, česar bi se morali zavedati tudi načrtovalci izobraževalnih programov (Boulton-Lewis in Buys, 2015; Duay in Bryan, 2008). Poleg omenjenega motiva prese- neča tudi izobraževanje z namenom vključenosti v skupino, ki se oblikuje znotraj izobraževalnih programov in kaže na pomembnost ohranjanja ali vzpostavljanja socialnih stikov starejših odraslih (Åberg, 2016; Boulton-Lewis in Buys, 2015).

Poleg splošnih motivov (starejših) odraslih za vključevanje v izobraževalne programe se bomo v nadaljevanju osredotočili na specifične motive za udeležbo na jezikovnih tečajih. Kim in Kim (2015) v svoji raziskavi predstavljata dejavnike, ki starejše ženske v Južni Koreji motivirajo k učenju angleščine. V raziskavo je bilo vključenih 420 žensk, starih med 43 in 78 let, od tega 46,9 % starih med 51 in 60 let ter 31,4 % starih med 61 in 70 let. Čeprav starostni razpon presega izbrano ciljno skupino starejših odraslih, kot jih opredeljujemo v našem prispevku, nam omenjena raziskava, z upoštevanjem drugega kulturnega okolja, ki ni primerljivo z evropskim prostorom, podaja vpogled v motive starejših odraslih za vključevanje v jezikovni tečaj angleščine. Kim in Kim (prav tam, str. 125) kot najpomembnejši dejavnik izpostavljata samoaktualizacijo, ki se kaže v posameznikovi želji po učenju jezika in navdušenju nad njim. Eden od pomembnih motivov je notranja želja po znanju jezika, kar so v intervjujih izpostavili tudi starejši odrasli na Kitajskem. Slednji omenjajo še učenje jezika, ki se ga prej niso imeli možnosti učiti, oz. jim učenje predstavlja doseganje novega cilja (Chen, 2022). Kot izpostavljajo nekateri intervjuvanci, se jezika učijo z mislijo na potovanja oz. komunikacijo v tujini (prav tam). Drugi najbolj prepoznaven motiv, ki ga navajata Kim in Kim (2015, str. 125), je ohranjanje dostojanstva oz. ugleda (angl. face saving), kar se kaže v odločanju za učenje jezika v izogib potencialnim neprijetnim situacijam kot posledicam neznanja tega jezika. Starejše ženske v Koreji se za učenje angleščine odločajo tudi zaradi občutka dolžnosti poznavanja jezika, saj njegovo pomembnost izpostavlja neposredna okolica, ker to krepi njihov ugled in/ali potrditev. Avtorja (prav tam) kot najmanj izrazit motiv izpostavljata instrumentalni motiv, tj. učenje z namenom dosega nekega drugega cilja.

V okviru evropskega raziskovalnega okolja lahko izpostavimo raziskavo s področja tujih jezikov, opravljeno med starejšimi odraslimi na Poljskem. Klimczak-Pawlak in Kossakowska-Pisarek (2018) sta v raziskavo vključili 54 udeležencev jezikovnega tečaja angleščine, starih med 50 in 59 let, ki glede na našo opredelitev sicer ne spadajo med starejše odrasle, pa vendarle predstavljajo skupino tistih, ki so v procesu tranzicije v novo življenjsko obdobje, tj. starost. Na podlagi izvedenega vprašalnika in polstrukturiranih intervjujev sta prepoznali ključne motive starejših odraslih za učenje angleščine. Udeleženci so kot enega ključnih motivov izpostavili nujnost aktivnega znanja angleščine, pri čemer motivov,

čemu želijo doseči aktivno znanje jezika, niso eksplicitno predstavili, z izjemo manjšega deleža tistih, ki so kot razlog izpostavili uporabnost znanja jezika na potovanjih, vendar je slednjih le 6 % (prav tam, str. 258–259). Drugi pomemben motiv predstavlja komunikacija z družino in sorodniki, ki živijo v tujini. Nekateri udeleženci raziskave so izpostavili željo po ohranjanju aktivnosti in kognitivne čilosti. Podobno kot v raziskavi opažata Kim in Kim (2015), tudi Klimczak-Pawlak in Kossakowska-Pisarek (2018, str. 259) omenjata motiv pritiska okolice, ki ga občutijo udeleženci raziskave, s tezo, da »vsi okoli njih govorijo angleško«, kar jih spodbuja k učenju tega jezika.

Kot začetek andragoškega raziskovanja motivov starejših odraslih za udeležbo na jezikovnih tečajih v Sloveniji lahko štejemo raziskavo Zavrl in Radovana (2016, str. 13), ki kot ključne motive starejših odraslih za učenje španščine navajata: ljubezen do jezika, potovanja po špansko govorečih deželah, aktivno preživljanje prostega časa, vsesplošno zanimanje za učenje tujih jezikov, sporazumevanje v izbranem jeziku ipd. Podobno v kvantitativni raziskavi ugotavlja Miklič (2018, str. 62), ki izpostavlja namero pridobivanja novega znanja in nadgradnjo že obstoječega ter ohranjanje kognitivne funkcije.

Iz predstavljenih raziskav sledi, da so se starejši odrasli pretežno odločali za izobraževanje zaradi svojega osebnega interesa ter zanimanja za jezik in kulturo, zaradi potrebe po aktivni komunikaciji v tujem jeziku ter zaradi ohranjanja življenjske aktivne drže in/ali kognitivne kondicije. Navkljub poznavanju motivov starejših za udeležbo na jezikovnih tečajih nas kot načrtovalce izobraževalnih programov zanimajo ovire, ki starejše odvrčajo od udeležbe. Skromen nabor raziskav, katerih začetki segajo v prejšnje desetletje, kaže na podhranjenost raziskovalnih podatkov s področja geragogike tujih jezikov v Sloveniji ter potrebo po proučevanju in razvijanju področja, saj so jezikovni tečaji vseprisotni med različnimi ponudniki izobraževalnih vsebin za starejše odrasle v Sloveniji.

2.2 Ovire za udeležbo na jezikovnih tečajih

Cross (1981, str. 98) ovire odraslih za izobraževanje deli na dispozicijske, situacijske in institucionalne. Dispozicijske ovire izhajajo iz negativnih izobraževalnih izkušenj in/ali prepričanj o (ne)zmožnosti učenja v starosti (Kump in Jelenc Krašovec, 2010, str. 26). Hu (2023) v sklopu kvalitativne raziskave predstavlja razloge, zakaj se intervjuvani starejši odrasli ne vključujejo v izobraževalne programe. Slednji med drugim navajajo soočanje z različnimi oblikami bolezni, ki jim otežujejo vključevanje v izobraževalne programe, medtem ko nekateri dvomijo v lastne sposobnosti učenja (prav tam, str. 7–8). Med situacijske ovire vključujemo ekonomske, socialne, lokacijske in družinske dejavnike. Starejši odrasli se verjetneje ne bodo vključili v izobraževalne programe, če se soočajo z izgubo bližnjega, imajo nizke prihodke, so preveč oddaljeni od lokacije izobraževanja

ali nimajo dovolj časa (Kump in Jelenc Krašovec, 2010; Tam, 2016; Wang idr., 2016). Hu (2023, str. 49) navaja, da osamljenost zmanjšuje pripravljenost starejših odraslih za vključevanje v izobraževanje. Poudarja, da se starejši pogosteje vključujejo v (nove) dejavnosti v družbi prijateljev, partnerjev ali znancev, redkeje pa so se v nepoznane situacije pripravljeni vključiti sami. V tretjo kategorijo ovir spadajo institucionalne ovire, nad katerimi imajo popoln nadzor ponudniki izobraževalnih programov, ki morajo skrbeti za ustrezno dostopnost lokacije izvedbe programa, prilagojene urnike ter ustrezno izbiro oblik in metod tako poučevanja kot vsebine (Kump in Jelenc Krašovec, 2010, str. 26). Hu (2023, str. 50) dodaja, da nekateri ponudniki niti ne preverjajo potreb starejših odraslih, ki predstavljajo temeljni gradnik za načrtovanje izobraževalnih programov. Četudi načrtujemo visokokakovostni izobraževalni program, slednji ne bo obiskan, če informacije o njem ne bodo dosegle ciljne skupine udeležencev, kar ugotavljajo tudi Menéndez idr. (2018, str. 602), ki v sistemskem pregledu raziskav s področja visokošolske izobraževalne ponudbe za starejše odrasle izpostavljajo delež člankov, ki poudarjajo pomanjkanje informacij o izobraževalni ponudbi, ki jim je namenjena. Pomanjkanje informacij kaže na vrzel med na eni strani pestro izobraževalno ponudbo ter na drugi poznavanjem potreb in ovir starejših, saj je za učinkovito informiranje nujno dobro razumevanje značilnosti ciljne skupine, njenih pričakovanj in morebitnih preprek, kar nam omogoča ustrezno prilagoditev sporočil ter izbiro komunikacijskih kanalov, po katerih lahko širimo informacije o izobraževalnih priložnostih.

Če se osredotočimo na dejavnike, ki ovirajo oz. zmanjšajo motiviranost starejših za udeležbo na jezikovnih tečajih, lahko izpostavimo izsledke raziskave Kim in Kim (2015, str. 127), ki med drugim izpostavljata težave pri učenju angleškega jezika, ko udeleženci niso deležni niti podpore okolice. S stopnjevanjem težavnosti učenja jezika lahko pride do občutka pritiska starejših odraslih glede poznavanja jezika, posledično pa upade samozavest glede znanja jezika. Starejše ženske pa se najbolj nemotivirane počutijo takrat, ko so pretirano osredotočene na opravljanje izpita, ki sledi na koncu izobraževanja (prav tam). Pomembno je torej, da se načrtovalci izobraževalnih programov zavestno lotimo izobraževanja z zavedanjem vseh ovir, ki vplivajo na potencialno udeležbo v programih.

Zaradi izrednega pomanjkanja virov, ki bi predstavili ovire starejših odraslih za vključevanje v jezikovne tečaje, težko govorimo o vzrokih, ki preprečujejo njihovo udeležbo. Ob tem pa velja poudariti, da se z določenimi ovirami starejši srečujejo tudi med udeležbo na jezikovnih tečajih. Ovire med učenjem angleščine kot drugega jezika starejših ruskih migrantov, živečih v Združenih državah Amerike, je raziskovala Hubenthal (2004). Kvalitativna raziskava je vključevala deset starejših odraslih, starih nad 64 let, pri čemer so večino (sedem) predstavljale ženske. Ključne ugotovitve intervjujev kažejo na nekatere ovire, specifične za

starejše, kot so težave s pomnjenjem, saj naj bi učenje jezika predstavljajo večji napor za posameznika, kar pa jih ne odvrača od mnenja, da se ga je možno vseeno naučiti tudi v starosti (prav tam, str. 116). Glede na specifičnost raziskave, tj. proučevanje ovir migrantov, je bilo zaznati tudi občutek sramu med udeleženci, saj njihov napredek v jeziku ni takšen, kot bi želeli, kar se kaže tudi v občutkih frustracije ob oblikovanju zahtevnejših povedi in/ali pogovoru z naravnimi govorci (prav tam). Moč sramu je vplivala tudi na udeležbo starejših na jezikovnih tečajih angleščine. Kot smo že omenili, ne smemo zanemariti niti zdravstvenih težav starejših odraslih, akutnih ali kroničnih, s katerimi se soočajo sami ali njihovi bližnji, kar jih odvrne od nadaljnje vključenosti v učenje jezika (prav tam). Hubenthal (2004, str. 116) izpostavlja tudi bližino oz. dostopnost tečajev starejšim odraslim, ki ni bila prilagojena njihovim potrebam in željam.

2.3 Pomen in vloga izobraževalca tujih jezikov skozi oči starejših odraslih

V slovenskem akademskem prostoru se šele v zadnjih letih začenja razvijati področje geragogike tujih jezikov, znotraj katere ima ključno vlogo izobraževalec starejših odraslih. Njegovo pomembnost ugotavljata tudi Duay in Bryan (2008, str. 1078), ki sta v kvalitativni raziskavi proučevali lastnosti izobraževalne izkušnje, ki so pomembne starejšim odraslim pri vključevanju v izobraževalne programe. Eden pomembnejših soustvarjalcev izobraževalne izkušnje je izobraževalec, ki vodi izobraževalni program ter mora biti po mnenju starejših odraslih entuziastičen, strokoven, odprtega duha, prepoznati mora vrednost izkušenj starejših odraslih, uporabljati preproste izraze in ustvarjati prijetno vzdušje v skupini. Udeleženci programa zatorej ne smejo imeti občutka, da so se vrnili v šolske klopi, kjer se postavljajo roki in določila, kaj je treba opraviti v sklopu izobraževanja. Starejši se za izobraževanje odločajo zaradi lastnih interesov, zato tovrstnega pritiska ne želijo (prav tam, str. 1079).

Značilnosti izobraževalca tujih jezikov za starejše odrasle je v kvalitativni raziskavi ugotavljala tudi Grotek (2018, str. 131–132), in sicer med 87 osebami, vključenimi v jezikovne tečaje v Katovicah. Udeležence so v več kot 90 % predstavljale ženske, medtem ko se je starost vseh gibala med 58 in 83 let, pri čemer so jezikovne tečaje obiskovali od tri do pet let (prav tam). Želene lastnosti izobraževalcev jezikovnih tečajev avtorica (prav tam, str. 133) deli v pet kategorij. Vprašanim je ključnega pomena (1) izobraževalčeva strokovna usposobljenost za pripravo na jasno sporazumevanje posameznikov v tujem jeziku. Starejši odrasli, ki so bili udeleženi v raziskavi, preferirajo osredotočenost na aktivno rabo jezika, ki se kaže v govorjenju in/ali slušnem razumevanju jezika ter pravilni izgovorjavi besed, medtem ko je poznavanje slovnice nižje na njihovi prioritetni lestvici. Ob tem opozarjajo na nujnost upoštevanja posebnosti ciljne skupine, ki zahteva dodaten didaktični premislek glede kar najbolj učinkovite izvedbe ure tečaja. Kot

smo že omenili, je eden od motivov za udeležbo starejših v izobraževalnih programih nasploh vključevanje v skupino in pomembnost dobrega počutja v njej. Intervjuvanci štejejo (2) ustvarjanje prijetnega in sproščenega vzdušja v skupini za še eno pomembno sposobnost izobraževalca tujih jezikov (prav tam, str. 136). Ob tem udeleženci tečajev navajajo tudi izbrane osebnostne značilnosti, kot so: prijaznost, empatija, potrpežljivost in mirnost izobraževalca. Četudi gre za skupino, znotraj katere so vidne precejšnje razlike v znanju, je po njihovem mnenju naloga izobraževalca, da najde stične točke, ki skupino povezujejo. Ciljna skupina udeležencev raziskave kot pomembno kategorijo navaja tudi (3) pestro paleto različnih nalog, učnih materialov in drugih gradiv, ki jim pomagajo pri težavah s pomnjenjem in jim omogočajo več ponavljanja. Obravnavane tematike naj se navezujejo na njihovo vsakdanje življenje oz. njihove interese, ob tem pa naj se tako gradivo kot hitrost govorjenja prilagodita posebnostim ciljne skupine (npr. več ponovitev, počasnejše govorjenje, večji font) (prav tam, str. 137). Z zavedanjem njihovega upada spominske kapacitete si želijo (4) več ponavljanja naučenega z domačimi nalogami, hkrati pa se zavedajo tudi (5) pomembnosti povratne informacije, pri čemer jim misel na formativno ocenjevanje predstavlja stres in negativna občutja, zato je naloga izobraževalca, da poišče druge načine podajanja konstruktivne povratne informacije o njihovem znanju (prav tam, str. 138–141). Naloga izobraževalca je torej, da poskuša zmanjšati občutke tesnobe in povečati občutek lastne sposobnosti učenja jezika starejših odraslih, ki je lahko skrhan zaradi predhodnih negativnih izkušenj, omejitvenih prepričanj o nezmožnosti učenja v starosti ipd.

Chen (2022, str. 84–85) je poleg intervjujev s starejšimi odraslimi izvedla tudi opazovanje tečaja angleščine za starejše. Ugotovila je, da sta bila oba izobraževalca v središču učnega procesa, pri čemer je v obeh skupinah vladalo prijetno in sproščeno vzdušje. Izobraževalec 1 je vzpostavil spodbudno in sprejemajoče okolje brez pritiska na udeležence, medtem ko je izobraževalec 2 pogosto prekinjal udeležence in jih spodbujal k hitrim odgovorom (prav tam). Kljub prekinjanju so starejši še naprej aktivno sodelovali. Tečaji so bili osredotočeni na govorno komunikacijo v angleščini in spoznavanje nekaterih slovničnih pravil, kar je bilo v skladu s cilji udeležencev, ki so se jezika učili predvsem zaradi uporabe na potovanjih (prav tam). Med opazovanjem niso bile opažene interaktivne metode, kot je igra vlog. Izbrana metoda opazovanja spodbuja k nadaljnjemu raziskovanju in analizi izvedb tečajev tujega jezika, ki bi nam podala boljši vpogled v trenutno stanje izobraževanja starejših odraslih ter omogočila pripravo smernic za učenje jezika, prilagojeno starejšim odraslim (prav tam).

3 Pristopi k poučevanju tujih jezikov pri starejših odraslih

3.1 Pluralistični pristopi k jezikom in kulturam

Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam te opredeljuje kot »didaktične pristope, ki v pedagoških/učnih dejavnostih vključujejo več (tj. več kot eno) različic jezikov ali kultur« (Svet Evrope, 2017, str. 14). Kot tiste, ki so v zadnjih treh desetletjih zaznamovali načine poučevanja jezikov, izpostavlja štiri pluralistične pristope: medkulturni pristop, integrirani didaktični pristop k različnim jezikom, medjezikovno razumevanje med sorodnimi jeziki in jezikovno prebujanje (prav tam).

Medkulturni pristop ima več različic, pri čemer vse temeljijo na didaktičnih načelih, ki zagovarjajo uporabo pojavov iz enega ali več kulturnih območij kot podlago za razumevanje drugih iz enega ali več drugih območij (Svet Evrope, 2017, str. 14). Integrirani didaktični pristop je usmerjen v pomoč učečim se pri vzpostavljanju povezav med jeziki, ki se poučujejo v okviru šolskega kurikula, da bi se bodisi tradicionalno naučili enake zmožnosti v vseh poučevanih jezikih bodisi delne zmožnosti v nekaterih med njimi; cilj je uporabiti prvi jezik oz. jezik izobraževanja kot odskočno desko za lažje usvajanje prvega tujega jezika, nato pa uporabiti ta jezik kot podlago za učenje drugega tujega jezika (prav tam). Pri medjezikovnem razumevanju med sorodnimi jeziki učeči se vzporedno obravnavata dva ali več jezikov iste jezikovne družine, od katerih je eden njegov prvi jezik, jezik izobraževanja ali drug predhodno naučeni jezik, pri čemer se pristop sistematično osredotoča na receptivne spretnosti, ne izključuje pa niti nekaterih dodanih prednosti za produktivne spretnosti (prav tam, str. 15). Izraz *jezikovno prebujanje* pa opisuje pristope, v katerih se nekatere učne dejavnosti nanašajo na jezike, ki jih šola na splošno ne namerava poučevati, ter je bil zasnovan predvsem kot način za predstavljanje jezikovne raznolikosti otrok in njihovih jezikov na začetku šolanja kot gibalo za širše prepoznavanje jezikov (prav tam).

Pluralistični pristopi tako predstavljajo nasprotje didaktičnim pristopom v smislu komunikacijskega, ki upoštevajo le en jezik ali kulturo, ga/jo obravnavajo samostojno ter prepovedujejo prevajanje in siceršnje uporabo prvega jezika pri poučevanju nadaljnjih (Svet Evrope, 2017, str. 14). Toda če cilj jezikovnega izobraževanja skladno s postulatoma SEJO ni uravnoteženo obvladati posamezne jezike, temveč »razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti« (Svet Evrope, 2011), potem so pri tujejezikovnem pouku nujni prav pluralistični pristopi.

Številne in raznolike pridobljene izkušnje ter že razvite učne strategije so ena od prednosti starejših odraslih pri učenju, ki jih navajajo mnogi avtorji in avtorice (prim. Grein, 2013; Grotjahn, 2016; Miklič, 2018; Stiel, 2011). Prav na tovrstnih predhodnih izkušnjah učečih se gradi didaktika terciarnih jezikov, ki jo je pri

razvoju usmerjal integrirani didaktični pristop k različnim jezikom (Svet Evrope, 2017, str. 14). Po Hufeisen (2003, str. 9) predhodno pridobljene izkušnje namreč omogočajo, da se pouk drugega tujega jezika prične na višji ravni, da je progresija hitrejša in so vsebine zahtevnejše. Transfer se pri tem nanaša tako na znanje in spretnosti kot na učne strategije. Toda kot pravi Miklič (2018, str. 58), »/z/agata lahko nastane, ko se neka strategija v procesu učenja tujega jezika izkaže za manj uporabno«. Da so učne biografije odraslih učečih se z vidika učnih rutin in strategij lahko moteče, meni tudi Vogt in omenja, da lahko denimo fonetični inventar učečega se otežuje usvajanje novih glasov (2016, str. 203).

3.2 Sodobna načela tujejezikovnega pouka

Grein (2013, str. 23) opozarja, da je uporaba nepoznanih metod poučevanja pri ciljni skupini starejših odraslih težja, načela modernega pouka tujih jezikov pa so jim tuja. Stiel (2011, str. 33) ugotavlja, da so se današnje generacije starejših odraslih v času šolanja tujega jezika učile po slovnično-prevajalni metodi, zato pričakujejo pouk, osredotočen na učitelja, v frontalni obliki, z mnogo slovničnih vaj in individualnega dela, kar pa je v nasprotju s ciljem sporazumevalne zmožnosti. In vendar je raziskava, ki jo je Miklič (2018, str. 63) opravila med udeleženci jezikovnih tečajev Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, pokazala, da je »želja po izboljšanju sporazumevalne zmožnosti /.../ tudi pri starejših odraslih v ospredju«.

V sodobnem, postmetodnem³ obdobju se pri pouku ravnamo po didaktično-metodičnih načelih. Kot opozarja Klippel (2016, str. 315), ne v splošni didaktiki ne v didaktiki tujih jezikov ni enotnosti o definiciji, vrsti in številu didaktično-metodičnih ali metodično-didaktičnih načel oz. načel pouka; kot ugotavlja, so odvisna od vsakokrat uveljavljenih didaktičnih konceptov in vodil ter so se v zgodovini izobraževanja posledično spreminjala. Kot didaktično-metodična načela sodobnega pouka izpostavlja usmerjenost h kompetencam, akcijsko usmerjenost, samostojno delovanje in avtentičnost (prav tam, str. 317–319). Grotjahn in Kleppin (2013, str. 26) poleg akcijske usmerjenosti, usmerjenosti h kompetencam in k učečim se ter aktivacije učečih se navajata še spodbujanje avtonomnega učenja ter usmerjenost k interakciji, raznokulturnosti in raznojezičnosti ter k opraviлом.

Eno od didaktično-metodičnih načel sodobnega pouka tujih jezikov je torej njegova raznojezična usmerjenost, kar pomeni navezovanje na sporazumevalne in jezikovne izkušnje učečih se, ki so se večinoma že učili kak tuji jezik, to pa jim nato lahko pomaga pri hitrejšem prepoznavanju določenih struktur ciljnega

3 Funk (2012, str. 299) sicer opozarja, da ta pogosto uporabljeni izraz morda ni najnatančnejši, vendar odlikava realno situacijo na področju poučevanja in raziskovanja jezikovnega izobraževanja, saj je obdobje makrometodoloških pristopov zaključeno.

jezika in sklepanju o pomenu besed v njem (Goethe-Institut, 2013). Sodobni tujejezikovni pouk tako odpira pot pluralističnim pristopom.

Nanje se opira tudi didaktika terciarnih jezikov, katere ključna načela – ki seveda potrebujejo prilagoditev posebnostim vsakokratne učne skupine – Neuner (2003, str. 27–32) povzema s kognitivnim učenjem, razumevanjem kot podlago in izhodiščem učenja, usmerjenostjo k vsebini in besedilu ter ekonomizacijo učnega procesa, pri čemer kognitivno učenje opredeljuje kot nadgradnjo deklarativnega znanja o jeziku in proceduralnega znanja oz. konkretno postopke primerjanja in razgovarjanja ter zavestno aktivacijo vsega jezikovnega znanja in izkušenj z učenjem jezikov pri učečih se. Kognitivni postopki, poznani iz slovnično-prevajalne metode, so pri didaktiki terciarnih jezikov torej dobrodošli.

Nadaljnje z ozirom na postulat dokumenta SEJO osrednje didaktično-metodično načelo sodobnega tujejezikovnega pouka pa je njegova akcijska usmerjenost. Skladno z njo pouk pripravlja udeležence na jezikovno delovanje, kar simulira tudi v razredu oz. na tečaju, in sicer tako, da jim ponuja avtentične jezikovne situacije in gradiva (Goethe-Institut, 2013). Akcijsko usmerjeni pouk v ospredje postavlja dejavnosti in lastno odgovornost učečih se, tako da jim zagotavlja zanje relevantno (poskusno) delovanje v avtentičnih situacijah z realnimi cilji, sicer ne brez strukture in priprave, toda z manj usmerjanja (Roche, 2016, str. 469). SEJO svoj pristop opredeljuje kot akcijsko usmerjen, »ker uporabnike in učence jezikov obravnava kot ‚družbene agense‘, torej kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila /.../ v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja« (Svet Evrope, 2011, str. 31). S takšnim pristopom tesno povezano je sodobno didaktično-metodično načelo usmerjenosti k opraviлом, po katerem naj se učeči se pri pouku soočajo predvsem z nalogami, ki so povezane z njihovim življenjem, oz. nalogami, ki uvajajo njihova bodoča jezikovna opravila; novo besedišče in slovnična pravila pri tem sicer lahko imajo določeno vlogo, vendar ne stojijo v središču zanimanja (Goethe-Institut, 2013).

3.3 Model štirih učnih področij

Kako torej zadostiti na videz nasprotujočim si načelom kognitivnega učenja in raznojezične usmerjenosti ter akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opraviлом? Rešitev ponuja model štirih učnih področij, implementiran v serijo učbenikov za nemščino kot tuji jezik za ciljno skupino odraslih (prim. Funk, 2012, str. 303–304), ki namesto tradicionalnih štirih spretnosti branja, pisanja, govorjenja in poslušanja (ter besedišča in slovnice kot ločenih komponent) vpeljuje področja dela s smiselnimi vsebinami (učenje s poslušanjem, branjem in gledanjem posnetkov), dela z jezikovnimi oblikami (učenje, usmerjeno k jezikovnim oblikam), smiselnega izražanja (učenje z ustnim in pisnim izražanjem) ter treninga tekočnosti (v ustnem in pisnem izražanju, poslušanju, branju, gledanju posnetkov), pri čemer

naj bi učne dejavnosti v okviru celotnega obsega tečaja ali šolskega leta vsa štiri področja pokrile v enakem obsegu, tako da je zagotovljen uravnotežen razvoj kompetenc (Funk idr., 2014, str. 23).⁴ Kot poudarjajo Funk idr. (prav tam), je namreč treba razpoložljivi čas porabiti za tisto, česar naj bi bili učeči se pozneje zmožni, saj se branja naučimo le z branjem in govorjenja z govorjenjem, tekoče izražanje v jeziku pa lahko dosežemo le, če ga tudi treniramo.

3.4 Smernice za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih

Na obstoječe znanje in predhodno pridobljene izkušnje se opirata večjezikovna didaktika in didaktika terciarnih jezikov, na katerih bi glede na praviloma številne in raznolike predhodno pridobljene izkušnje in usvojeno znanje ob upoštevanju učnih značilnosti, izobraževalnih potreb in ovir ciljne skupine starejših odraslih ter sodobnih didaktično-metodičnih načel akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opazilom veljalo osnovati geragoško didaktiko tujih jezikov. Rešitev za sinhrono implementacijo kognitivnega učenja kot načela didaktike terciarnih jezikov ter raznojezične usmerjenosti, akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opazilom kot sodobnih didaktično-metodičnih načel tujejezikovnega pouka ponuja predstavljeni model štirih učnih področij, tj. dela s smiselnimi vsebinami, dela z jezikovnimi oblikami, smiselnega izražanja in treninga tekočnosti (Funk idr., 2014). Izhajajoč iz predstavljenih konceptov, v nadaljevanju podajamo nabor smernic za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih, ki se bo z nadaljnjimi raziskavami ustrezno dopolnjeval.

1. Glede na predhodne izkušnje starejših odraslih z učenjem tujih jezikov, ki je potekalo pretežno po slovnično-prevajalni metodi, naj se pri sodobnem pouku tujega jezika pri starejših odraslih uporabljajo kognitivni postopki učenja, vendar se izmenjujejo z avtomatizacijo; učenje, usmerjeno k jezikovnim oblikam, naj tako za doseg cilja sporazumevalne zmožnosti dopolnjuje trening tekočnosti.
2. Da se lahko naveže na že pridobljeno znanje in izkušnje ter strategije učečih se, mora izobraževalec (starejših) odraslih pridobiti informacije o njih. Pred pričetkom pouka s skupino starejših odraslih je tako smiselna izvedba anketnega vprašalnika o predznanju ali na enem prvih skupnih srečanj izdelava učnih biografij oz. jezikovnih portretov.
3. Ob izkoriščanju prednosti ciljne skupine starejših odraslih pri učenju tujega jezika glede na že pridobljeno znanje in spretnosti je tako pri pripravi kot izvedbi pouka nujno upoštevati tudi njihove morebitne ovire, zlasti težave s sluhom in vidom, zaradi česar je pomembno omogočiti primerno

4 Kot opozarja Funk (2012, str. 303), pa model ni mišljen za zaporedno uporabo postopkov v razredu, ki bi si sledili v smeri urinega kazalca.

osvetljenost in zvočnost prostora ter dobro slišne, na začetku preproste avdioposnetke za razvijanje razumevanja ustnega izražanja (prim. Grothjahn 2016, str. 252–253). Prav tako je pri pisnih gradivih priporočljivo uporabljati neserifne pisave v primerni velikosti in večji razmik med vrsticami.

4. Da bi omejili vpliv morebitnih predhodnih negativnih izkušenj z učenjem bodisi ciljnega bodisi drugega (tujega) jezika in strah pred napakami, je pomembna vpeljava situacij, ki potrjujejo uspešnost učenja: pri začetnem učenju denimo uvajanje besedišča z mednarodnimi izrazi, skupnimi ciljnemu jeziku in drugim, že znanim jezikom, pri uvajanju novih struktur na vseh ravneh učenja pa v prvi fazi vadenje v zavarovanem načinu, ki v veliki meri izključuje možnost pojavljanja napak (vaje za avtomatizacijo struktur).
5. Časovni pritisk povzroča dodatno izločanje adrenalina in kortizola ter stres, zato Grein (2013, str. 24) opozarja tudi na izogibanje tovrstnim situacijam in poudarja pomembnost ponavljanja. Za posamezne dejavnosti učne ure je torej pomembno načrtovati dovolj časa.
6. Glede na socialne stike kot enega od identificiranih motivov za vključevanje starejših odraslih v tečaje tujih jezikov je priporočljiva pogosta uporaba sodelovalnih oblik pouka, kot je delo v dvojicah in skupinah, ki spodbuja interakcijo med udeleženci.
7. Osrednjo vlogo pri vsem navedenem ima kot načrtovalec in izvajalec jezikovnih tečajev učitelj. Za delo s ciljno skupino starejših odraslih mora biti ustrezno senzibiliziran s poznavanjem njenih značilnosti, motivov za učenje in ovir, kot tudi prednosti, zmožen vživljanja v njene potrebe in želje ter odprt za sooblikovanje in -ustvarjanje programa.

4 Zaključek

Skromni nabor raziskav o motivih starejših odraslih za vključevanje v jezikovne tečaje v slovenskem prostoru sega v prejšnje desetletje ter izkazuje potrebo po proučevanju in razvijanju področja, saj so prav jezikovni tečaji eno najbolj zastopanih področij izobraževanja starejših odraslih, ki ga izvajajo različne institucije. V prispevku smo s pregledom nabora literature skušali zapolniti del vrzeli med pestro izobraževalno ponudbo ter poznavanjem ovir in dejanskih potreb starejših, ki se nanaša na načrtovanje in izvedbo pouka tujih jezikov za ciljno skupino.

Ker že pridobljeno znanje in izkušnje, ki so pri starejših odraslih praviloma številne in raznolike, niso zanemarljiv dejavnik učenja tujih jezikov, temveč bistveno pripomorejo k njegovi učinkovitosti, jih je pomembno aktivno vključiti v pouk tujih jezikov s to ciljno skupino. Na obstoječe znanje in predhodno pridobljene izkušnje se opirata večjezikovna didaktika in didaktika terciarnih jezikov,

na katerih bi ob upoštevanju učnih značilnosti, izobraževalnih potreb in ovir ciljne skupine starejših odraslih ter sodobnih didaktično-metodičnih načel akcijske usmerjenosti in usmerjenosti k opravi tako veljalo osnovati geragoško didaktiko tujih jezikov. Izhajajoč iz navedenih konceptov smo oblikovali nabor smernic za poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih, ki se bo z nadaljnjimi raziskavami ustrezno dopolnjeval.

V geragogiki tujih jezikov ima ključno vlogo izobraževalec. Kot načrtovalec in izvajalec jezikovnih programov mora biti za delo s ciljno skupino starejših odraslih ustrezno opremljen – s poznavanjem njenih značilnosti, motivov za učenje in ovir, kot tudi prednosti učenja v starosti. Za doseg tega cilja bi bilo geragoško didaktiko tujih jezikov treba vključiti v pedagoške študijske programe, ki izobražujejo bodoče učitelje tujih jezikov, učiteljem, delujočim v praksi, pa ponuditi programe nadaljnega usposabljanja za delo s ciljno skupino starejših odraslih.

Pregled dosedanjih virov kaže na precejšnji primanjkljaj kvantitativnih in kvalitativnih raziskav s področja proučevanja motivov in ovir starejših odraslih za vključevanje v jezikovne tečaje tako v evropskem kot slovenskem prostoru. Ne smemo zanemariti tudi psiholoških in socioloških dejavnikov, ki (ne)posredno vplivajo na vključevanje starejših odraslih v jezikovne tečaje ter bi jih bilo ravno tako pomembno raziskati v slovenskem kontekstu. Čeprav vemo, da je ponudba jezikovnih tečajev v Sloveniji pestra, pa na drugi strani vemo premalo o (geragoško)didaktičnih pristopih izobraževalcev starejših na tovrstnih tečajih, kot tudi o značilnostih, ki jih od kakovostnega izobraževalca pričakujejo predstavniki ciljne skupine. Tovrstne raziskave bodo pomembno prispevale k postavljanju nadaljnjih smernic za kakovostno poučevanje starejših odraslih v luči razvijajoče se geragoške didaktike tujih jezikov in nam hkrati pomagale pri učinkovitejšem naslavljanju le-te v okviru jezikovnih tečajev, ki so jim na voljo.

Viri in literatura

- Åberg, P. (2016). Nonformal learning and well-being among older adults: Links between participation in Swedish study circles, feelings of well-being and social aspects of learning. *Educational Gerontology*, 42(6), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1139972>
- Boulton-Lewis, G. M. in Buys, L. (2015). Learning Choices, Older Australians and Active Ageing. *Educational Gerontology*, 41(11), 757–766. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1039455>
- Chang, D. F. in Lin, S. P. (2011). Motivation to learn among older adults in Taiwan. *Educational Gerontology*, 37(7), 574–592. <https://doi.org/10.1080/03601271003715962>

- Chen, L. (2022). Exploring the motivation of the older Chinese people learning English in China: A case study in a senior college in Guangdong. *Educational Gerontology*, 48(2), 74–102. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.2021720>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Duay, D. L. in Bryan, V. C. (2008). Learning in later life: What seniors want in a learning experience. *Educational Gerontology*, 34(12), 1070–1086. <https://doi.org/10.1080/03601270802290177>
- Findsen, B. in Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later Life: A handbook on older adult learning*. Sense.
- Formosa, M. (2012). Lifelong education for older adults in Malta: Current trends and future visions. *International review of education*, 58(2), 271–292. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9282-8>
- Formosa, M. (2019). Concluding Remarks and Reflections. V: M. Formosa (ur.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (str. 259–272). Springer.
- Funk, H. (2012). Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (Suppl. 1), 298–311. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v9s12012/funk.pdf>
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. in Wicke, R. E. (2014). *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- Goethe-Institut (2013). *DLL: Didaktisch-methodische Prinzipien*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf>
- Grein, M. (2013). Fremdsprachenlernen im Alter. V E. Feigl-Bogenreiter (ur.), *Mehrsprachig statt einsilbig. Sprachenlernen bis ins hohe Alter* (str. 5–29). Verband Österreichischer Volkshochschulen (= VÖV Edition Sprachen. 6). http://files.adulteducation.at/uploads/MEHRSPRACHIGstattEINSILBIGfertig_EF_Vers3.pdf
- Grotek, M. (2018). Student Needs and Expectations Concerning Foreign Language Teachers in Universities of the Third Age. V D. Gabrys-Barker (ur.), *Third Age Learners of Foreign Languages* (str. 127–144). Multilingual Matters.
- Grotjahn, R. (2016). Alter. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (str. 250–254). A. Francke Verlag.
- Grotjahn, R. in Kleppin, K. (2013). Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. V K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin in I. Mohr (ur.), *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (str. 26–32). Goethe-Institut, Langenscheidt.

- Hubenthal, W. (2004). Older Russian Immigrants' Experiences in Learning English: Motivation, Methods, and Barriers. *Adult basic education*, 14(2), 104–126.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. V B. Hufeisen in G. Neuner (ur.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (str. 7–11). Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267>
- Hu, H. M. (2023). A Qualitative Study on Why Older Adults May Be Reluctant to Participate in Learning Activities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 39–55.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2016). Slovenia. V: B. Findsen in M. Formosa (ur.), *International Perspectives on Older Adult Education: Research, Policies and Practice* (str. 389–398). Springer.
- Kim, T. Y. in Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120–135. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.929345>
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) (str. 315–320). A. Francke Verlag.
- Klimczak-Pawlak, A. in Kossakowska-Pisarek, S. (2018). Language learning over 50 at the Open University in Poland: An exploratory study of needs and emotions. *Educational Gerontology*, 44(4), 255–264. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1454389>
- 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. (2007). Education: a possibility for empowering older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), 635–649. <https://doi.org/10.1080/02601370701711331>
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje?: vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Menéndez, S., Pérez-Padilla, J. in Maya, J. (2018). Empirical research of university programs for older people in Europe: a systematic review. *Educational Gerontology*, 44(9), 595–607. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1518459>
- Miklič, T. (2018). Vidiki učenja tujih jezikov na univerzi za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 57–75. <https://doi.org/10.4312/as.24.2.57-75>
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. V B. Hufeisen in G. Neuner (ur.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiär sprachenlernen*

- Deutschnach Englisch* (str. 13–34). Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267>
- Roche, J. (2016). Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) (str. 466–471). A. Francke Verlag.
- Stiel, J. (2011). Deutsch lernen im Alter. *Migration und soziale Arbeit*, 30(1), str. 29–35.
- Svet Evrope (2017, 2012). *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>
- Svet Evrope (2011, 2001). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Tam, M. (2016). Later life learning experiences: listening to the voices of Chinese elders in Hong Kong. *International Journal of Lifelong Education*, 35(5), 569–585. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1224042>
- Vogt, K. (2016). Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung: Curriculare Dimension. V E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch in H. Krumm (ur.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (str. 200–205). A. Francke Verlag.
- Wang, R., De Dondera, L., De Backera, F., Shihuaa, L., Honghuia, P., Thomasa, V., Vanslambroucka, S. in Lombaertsa, K. (2016). Back to school in later life: Older Chinese adults' perspectives on learning participation barriers. *Educational Gerontology*, 42(9), 646–659. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1205385>
- Yamashita, T., Lopez, E. B., Keene, J. R. in Kinney, J. M. (2015). Predictors of Adult Education Program Satisfaction in Urban Community-Dwelling Older Adults. *Educational Gerontology*, 41(11), 825–838. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1050909>
- Zavrl, K. in Radovan, M. (2016). Tečaji španščine za starejše odrasle na univerzi za tretje življenjsko obdobje in v dnevni centrih aktivnosti za starejše. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 7–20. <https://doi.org/10.4312/as.22.1.7-20>

Motivacija in učne strategije starejših pri tečajih francoščine kot tujega jezika

Meta Lah in Anne-Cécile Lamy-Joswiak

Povzetek

Pri starejših odraslih je eden glavnih razlogov za učenje tujega jezika osvežitev znanja, ki so ga že pridobili v času svojega šolanja. Kar se tiče motivacije, študenti po navadi navajajo tudi željo po novem znanju, spoznavanje kulture ciljne dežele in potrebo po druženju. Metode poučevanja tujih jezikov so se od časov njihovega šolanja zelo spremenile. Pri tečajih francoščine kot tujega jezika na Modri fakulteti smo ugotovili, da bi sodobne učne metode, ki temeljijo na akcijskem pristopu, lahko predstavljale izziv za to vrsto slušateljev. V tem prispevku nas bo zato zanimalo tudi, kakšne učne strategije uporabljajo tečajniki v tem obdobju, da bi razumeli, kako se učijo, in temu prilagodili metode poučevanja. V članku bodo predstavljeni rezultati raziskave, izvedene med starejšimi učenci dveh tečajev francoščine na Modri fakulteti. V prvem delu analize se osredotočamo na motivacijo, v drugem pa na učne strategije, ki jih uporabljajo starejši odrasli.

Ključne besede: učenje tujega jezika, starejši odrasli, motivacija, učne strategije

Motivation and learning strategies of older adults in French as a foreign language courses

Abstract

For older adults, one of the main reasons for learning a foreign language is to refresh knowledge they had previously acquired during their schooling. In terms of motivation, learners often mention a desire for new knowledge, an interest in the culture of the target country, and the need for social interaction. However, the methods of teaching foreign languages have changed significantly since the time of their formal education. In the French as a foreign language courses held at the Faculty of Active Wisdom (Modra fakulteta) at the University of Ljubljana, we observed that modern teaching methods based on the action-oriented approach may pose a challenge for this group of learners. Therefore, this paper also explores the learning strategies used by participants at this stage of life, in order to better understand how they learn and to adapt our teaching methods accordingly. The article presents the results of a study conducted among older learners attending

two French courses at the Faculty of Active Wisdom. The first part of the analysis focuses on motivation, while the second part examines the learning strategies employed by older adults.

Keywords: foreign language learning, older adults, motivation, learning strategies

1 Uvod

Izobraževanje starejših odraslih predstavlja del koncepta vseživljenjskega učenja, vendar so, kot sta leta 2009 ugotavljali Kump in Jelenc Krašovec (2009, str. 7), konceptualne opredelitve ter razlage pojma vseživljenjsko učenje dolgo ostajale neenotne. Čeprav so morda definicije starosti še vedno različne glede na posameznega avtorja in njegov fokus, se v zadnjih letih tudi v slovenskem merilu področju posveča več pozornosti, o čemer poleg del prej omenjenih avtoric pričajo tudi dela drugih raziskovalcev (med drugim Kranjc, 2016, ter monografiji *Homo senescens*, 2022, in *Homo senescens II*, 2023).

Izobraževanje starejših, ki ga imenujemo z različnimi imeni: izobraževanje v starejših letih, izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju, izobraževanje starejših odraslih (Ličen in Mezgec, 2022, str. 5), se izvaja na več načinov in v različnih oblikah. Tuji jeziki so na tem področju prisotni od začetkov organiziranega izobraževanja za to starostno skupino. Kot pišejo Kapler, Hudournik in Bratož (2022, str. 161), segajo »začetki poučevanja tujih jezikov v Sloveniji za starejše v leto 1984, ko so na Centru za tuje jezike začeli s prvo skupino za francoščino. Vajo so bili vključeni štirje študenti, učno skupino pa je vodila Dušana Findeisen.« Igra naključij je, da je bila tudi na Modri fakulteti prva skupina prav Francoščina I in da je bilo enako tudi število vključenih slušateljev – štirje. V tem poglavju bosta predstavljeni dve izobraževalni skupini za francoski jezik, ki sta sodelovali v raziskavi.

Namen našega prispevka je predstaviti dva vidika učenja tujega jezika pri starejših odraslih; motivacijo za učenje in rabo učnih strategij. Zanimalo nas bo, zakaj se starejši odrasli odločajo za tečaj francoščine kot tujega jezika in kako se učenja lotevajo. Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnika, pripravljenega prek portala 1ka (glej priložo), ki smo ga poslali študentom dveh skupin, Francoščine V in Francoščine VII. Predpostavljali smo, da bo pri odločitvi za tečaj glavna notranja motivacija, saj na izbiro v tem starostnem obdobju ne vplivajo več zunanji dejavniki. Pri učnih strategijah pa smo predvidevali, da bodo prevladovale tiste, ki so jih uporabljali pri učenju tujih jezikov v zgodnejših obdobjih življenja. V prvem delu poglavja je predstavljena motivacija, v drugem delu so opisane strategije učenja pri starejših odraslih, ki so bili vključeni v raziskavo.

2 Kako in zakaj se tujih jezikov učijo starejši odrasli

Kot piše Kranjc (2016, str. 59), so v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja šele začeli odkrivati motivacijo starejših za izobraževanje: »Na veliko začudenje raziskovalcev je prevladala vedoželjnost starejših in njihova sla po znanju. Po podatkih jo je mogoče primerjati z najbolj vedoželjno skupino znanstvenikov, umetnikov in najvišjih vodilnih v njihovi generaciji, ko so bili ti še v srednji starosti.« Kranjc (prav tam, str. 68) nadaljuje, da so starejši študenti ambiciozni, imajo jasne učne cilje in želijo dobro zastavljen program. Imajo svoje predloge, izražajo želje ter, kar je zlasti pomembno, sprašujejo se, kako jim bo znanje koristilo.

Za učenje tujih jezikov se starejši odrasli odločajo iz različnih razlogov. Miklič (2018, str. 60) omenja Berndt (2003), ki navaja naslednje razloge za učenje: po upokojitvi je na voljo več časa za ljubezen do tujih jezikov, želja po stalnih stikih z vrstniki, ki jih zanimajo podobne stvari, mobilnost omogoča uporabo tujega jezika v tujini, težnja po nadaljevanju pred leti prekinjenega učenja in želja po samostojnem učenju zunaj pouka. Naštetim razlogom, ki se dotikajo prav učenja tujega jezika, bi dodali še zanimanje za kulturo tujega jezika. Tem se pridružujejo še drugi, splošnejši razlogi, na primer želja po druženju in ohranjanju socialnih stikov, želja po ohranjanju mentalne kondicije, želja po spoznavanju novega. Zavrl in Radovan (2016, str. 13) omenjata še dodatne razloge, kot so aktivno preživljanje prostega časa, spoznavanje kulture dežele, v kateri se določeni jezik govori, ter lažje branje različnih besedil in lažje spremljanje TV programov.

Kot ugotavlja Radovan (2012, str. 6), se odrasli učijo z delovanjem, se navezujejo na svoje življenje in izkušnje, ki jih osmišljajo ter presojujejo. Središče učenja so sami, njihovo učenje pa je socialno, pri čemer je pomembna vloga učitelja, ki v taki skupini deluje kot enak med enakimi in ima predvsem vlogo posrednika, mentorja in usmerjevalca učenja. Tudi Kranjc (2016, str. 68) poudarja vlogo mentorja. Po njenem mnenju si starejši študenti pri učenju lahko privoščijo stranpoti, če se pri mentorju počutijo varne. Študenti nikoli niso bolj motivirani kot prav v tretjem življenjskem obdobju, kar je za mentorje posebna nagrada.

3 Motivacija za izbiro jezikovnega tečaja

Motivacija za izbiro kateregakoli tečaja je bistvenega pomena za delo s skupino in je ni mogoče opazovati neposredno, o njej pa lahko sklepamo z opazovanjem vedenja posameznika, prek napora, ki ga kaže, opravljenih nalog in pričevanj (Kobal Grum idr., 2013, str. 115). Pričakovati je, da bo pri starejših odraslih prevladovala notranja, intrinzična motivacija, ki se nanaša na izvajanje dejavnosti, ki posameznika zanima ali mu prinaša zadovoljstvo (prav tam, str. 117). Avtorice

v nadaljevanju navajajo, da nekateri avtorji intrinzično motivacijo dojemajo kot enoten konstrukt, drugi pa znotraj te motivacije razlikujejo še med bolj specifičnimi motivi: motiv po védenju, motiv po dosežkih in motiv po občutenju stimulacije. Motiv po védenju se nanaša na to, »da posameznik izvaja določeno aktivnost zaradi užitka in zadovoljstva, ki ga doživlja med učenjem, raziskovanjem ali prizadevanjem, da bi razumel nekaj novega. Motiv po dosežkih posameznika pripravi do tega, da se v določene aktivnosti vključi zaradi užitka in zadovoljstva, ki ga doživlja, medtem ko poskuša nekaj doseči ali ustvariti. Ta motiv je bolj usmerjen v proces kot v rezultat. Motiv po občutenju stimulacije pa se pokaže, ko se posameznik vključi z namenom doživljanja občutij, kot so senzorni občutki, estetska doživetja, zabava, vznemirjenje in podobno« (prav tam, str. 117).

Odgovore na vprašanje, zakaj so se odločili za izbiro tečaja francoščine, bi lahko razdelili v več sklopov:

- Želja po obnovitvi in nadgradnji znanja. Tako je odgovorilo dvanajst študentov od triindvajsetih (vzorec je podrobneje predstavljen v nadaljevanju), torej več od polovice sodelujočih. Odgovor se je pojavljal v precej enotni obliki: *»Obuditi / da osvežim gimnazijsko znanje«*, *»Za obnovitev in širjenje znanja«*, *»Da osvežim znanje in ga tudi vsaj delno nadgradim«*.
- Zanimanje za tuje jezike in posebej za francoščino je prav tako izraženo v veliki meri (sedem odgovorov) in na različne načine, od bolj entuziastičnih (*»Francoščina je zame najlepši svetovni jezik«*, *»Navdušenje nad francoskim jezikom«*) do bolj umirjenih (*»Ker mi je všeč francoščina«*, *»Rada imam tuje jezike«*, *»Interes«*).
- Zanimanje za francosko kulturo (trije odgovori): *»Zaradi francoske kulture, odkrivanja francoskih pokrajin ...«*, *»Ker sem želela brati v francoščini«*; *»Branje književnosti, potovanja«*.
- Družabnost, socialni stiki (dva odgovora): *»Druženje z vrstniki«*, *»Družabnost«*.
- Sorodstvene povezave (dva odgovora): *»Da bi lahko komunicirala z domačimi«*, *»Sorodniki so v francosko govoreči državi«*.

Naštete kategorije odgovorov so bile pričakovane. Učenje tujih jezikov v starosti temelji na notranji motivaciji posameznika, saj študentov pri izbiri tečaja ne motivirajo zunanji dejavniki (na primer delo ali pritisk okolice). To potrjujeta tudi Zavrl in Radovan (2016, str. 9), ki pravita, da je za učenje v poznejši odraslosti in starosti značilno, da ni osnovano na zunanji motivaciji, pač pa na notranji motivaciji posameznika, ki se uči tistega, kar želi vedeti, znati, razumeti ali uporabiti.

Kot se pri vprašanjih o učenju francoščine pogosto zgodi, sta v odgovorih poudarjeni ljubezen do francoščine in lepota jezika. Preseneča, da pri študentih, ki omenjajo kulturo, nihče ni omenil frankofonske kulture in so se vsi odgovori nanašali na Francijo. Morda to lahko razložimo z njihovimi preteklimi učnimi

izkušnjami, saj so bili učbeniki, ki so jih uporabljali v mlajši dobi, izrazito naravnan na Francijo (pogosto celo samo na Pariz).

Eden od odgovorov je izstopal in si ga nismo znali razložiti: »Vsega je kriv *Santiago de Compostela*«. Po opravljeni anketi smo v skupini prosili za razlago. Avtor odgovora je pojasnil, da je med romanjem v Santiago de Compostela srečal Francoza, ki je tako slabo govoril angleško, da pogovor z njim, čeprav sta bila zanj zainteresirana oba, ni bil mogoč. Študent se je zato odločil, da nadgradi svoje znanje francoščine.

4 Učne strategije pri učenju tujega jezika

Najpopolnejši pregled učnih strategij pri poučevanju tujih jezikov je v slovenskem merilu pripravila Šifrar Kalan (2007). Kot opozarja (prav tam, str. 33–35), pri sami definiciji strategij naletimo na nejasnosti in različne opredelitve. Čok strategije pojmuje kot »organizacijo določenih učnih metod in tehnik, ki spremljajo temeljno usmeritev ali so njen sestavni del«, za Marentič Požarnik pa so strategije »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije. Strategije lahko delimo na spoznavne (kako si snov zapomniti, strukturirati) in materialne (kako delati izpiske, zapiske) (oboje citirano v Šifrar Kalan, 2007, str. 34). Med tujimi avtorji Šifrar Kalan izpostavlja definiciji Rubin (1987): »/Učne strategije vsebujejo nize ravnanj, korakov, načrtov, postopkov, ki jih učenec uporabi, da si s tem olajša pridobitev, skladiščenje, priklic in rabo informacij,« in Oxford (1990), ki učne strategije razume kot korake, ki jih naredi učenec, da izboljša svoje učenje ter ga tudi pospeši, olajša, samouravnava in naredi prijetnejše (prav tam, 2007, str. 34–35).

Šifrar Kalan je na podlagi del različnih avtorjev strnila tudi splošne zaključke o tem, kakšen naj bi bil uspešen učenec tujega jezika, ki jih na kratko povzemamo, saj so pomembne za naš kontekst. Tak učenec

- ima razlog in motivacijo za učenje tujega jezika,
- ima pozitiven odnos do ciljnega jezika in kulture,
- verjame, da se je jezika sposoben naučiti,
- izkoristi vse možnosti za rabo ciljnega jezika,
- je pripravljen tvegati, čeprav ve, da se bo morda osmešil,
- je pripravljen veliko ugibati in je v tem uspešen,
- skuša čimveč komunicirati v ciljnem jeziku in se iz komunikacije čimveč naučiti, pri čemer daje prednost sporočilnosti pred obliko oziroma tekočnosti pred pravilnostjo,
- se poleg osredotočenja na sporočilnost zna osredotočiti tudi na obliko in išče vzorce in strukture v jeziku,
- veliko vadi,

- nadzira svoj govor in govor drugih,
- ima dovolj analitičnih sposobnosti, da lahko sprejme, klasificira in skladišči značilnosti ciljnega jezika in se uči iz svojih napak (Šifrar Kalan, 2007, str. 37).

Večina navedenih značilnosti se v večji ali manjši meri nanaša na motivacijo in rabo različnih učnih strategij, kot jih navajamo v nadaljevanju. Med njimi jih je nekaj, ki bi za naše slušatelje lahko bile problematične, če izhajamo iz njihovih preteklih učnih izkušenj. Večinoma so se tujih jezikov učili po bolj tradicionalnih učnih metodah, ki so dajale prednost obliki in pravilnosti pred tekočnostjo oz. sporočilnostjo, prav tako se v preteklosti pri učenju nasploh, ne le pri tujih jezikih, ni pogosto spodbujalo ugibanje, še zlasti pa ne tveganje (»je pripravljen tvegati, čeprav ve, da se bo morda osmešil«).

Za preverjanje rabe učnih strategij smo izdelali vprašalnik (v dodatku), naslonili smo se na taksonomijo učnih strategij po Oxford (1990). Prevodi so povzeti po Šifrar Kalan (2007, str. 46–47).

Preglednica 1. Taksonomija učnih strategij

Neposredne strategije	Spominske strategije	Ustvarjanje miselnih povezav Uporaba slikovnih in zvočnih podob Ponavljanje Uporaba dejavnosti (telesni odziv ali zaznava, mehanske tehnike)
	Kognitivne strategije	Urjenje Sprejemanje in oddajanje sporočil Razčlenjevanje in sklepanje Ustvarjanje struktur za vnos in uporabo
	Kompenzacijske strategije	Inteligentno ugibanje Premostitev ovir pri govoru in pisanju
Posredne strategije	Metakognitivne strategije	Osredinjanje učenja Načrtovanje učenja Vrednotenje svojega učenja
	Čustvene strategije	Manjšanje tesnobe Spodbujanje sebe Merjenje čustvene temperature
	Družbene strategije	Spraševanje Sodelovanje z drugimi Vživljanje v druge

Vir: Rebecca Oxford (1990, str. 18–21) in Šifrar Kalan (2007, str. 46)

4.1 Vprašalnik

Vprašalnik je bil sestavljen iz šestih delov in petdesetih trditev, ki so jih morali anketiranci oceniti od 1 do 5 – ob trditvi je posameznik navedel, v kolikšni meri trditev zanj velja. Posamezne ocene pomenijo: 1 – zame sploh ne velja, 2 – zame ne velja, 3 – zame nekoliko velja, 4 – zame velja, 5 – zame povsem velja.

Po uvodnih in osebnih vprašanjih o spolu, starosti in razlogu za izbiro tečaja so bile izjave razvrščene v naslednje kategorije: (1) spominske strategije, (2) kognitivne strategije, (3) kompenzacijske strategije, (4) metakognitivne strategije, (5) čustvene strategije, (6) družbene strategije. Anketirancem so bile postavljene trditve v šestih sklopih, ki so pokrili vse naštetе kategorije strategij.

Na vprašalnik je odgovorilo 24 študentov, dobili smo 23 veljavnih odgovorov. Vzorec sestavlja 21 žensk in dva moška, v starosti od 56 do 77 let (en odgovor je bil podan kot 70+). Študentje so obiskovali dva tečaja na Modri fakulteti, Francoščino V in Francoščino VII. Pri Francoščini V so imeli slušatelji za sabo približno 100 šolskih ur pouka in je njihova jezikovna raven nekje med A1 ter A2. Pri Francoščini VII jezikovno raven težko določimo, saj je skupina zelo heterogena; od študentov, ki so se francoščine začeli učiti na Modri fakulteti (in so v danem trenutku imeli za sabo 140 ur učenja), do tistih, ki so se vključili z veliko boljšim predznanjem. Nekateri od študentov so celo študirali francoščino ali živeli v francosko govorečem okolju.

4.2 Analiza odgovorov

Pri prvem delu vprašalnika, v katerem smo spraševali po strategijah pomnjenja, je najvišje povprečje dosegel odgovor 1, »*Razmišljam o povezavah med tem, kar že znam, in novimi stvarmi, ki se jih učim v francoščini*« (povprečna vrednost 4,3). Prav tako visoko ocenjen je bil odgovor, ki se nanaša na uporabo slovarčka (postavka 6, povprečje 4,0). V približno enaki meri so bili vrednoteni odgovori, ki se nanašajo na razmislek o situaciji, v kateri bi se beseda lahko uporabila (povprečje 3,7), povezovanje slušne in vizualne podobe besede (povprečje 3,6) ter pregledovanje oz. ponavljanje snovi z učnih ur francoščine (povprečje 3,5), in odgovor 2, ki se nanaša na uporabo novih besed v stavkih (povprečje 3,4). Slabše vrednoteni so bili odgovori 9, 5 in 7. Prvi se nanaša na položaj besede ali besedne zveze v knjigi ali na tabli (povprečje 3,0), drugi na uporabo rim (povprečje 2,1), najslabše vrednoten je bil odgovor »*Nove francoske besede fizično odigram*« (povprečje 1,9).

Študenti torej najpogosteje uporabljajo klasične in bolj strukturirane strategije pomnjenja (povezovanje nove snovi z že usvojeno, uporaba slovarčkov in uporaba novih besed v konkretnih situacijah). Manj pogoste so strategije, povezane s telesno aktivnostjo (»besede fizično odigram«), ali bolj kreativne strategije, kot je uporaba rim za pomnjenje.

Med kognitivnimi strategijami ima najvišje povprečje trditev 10, »*Večkrat povem oz. izgovorim ali napišem nove francoske besede*« (4,1), sledi ji trditev 11, ki se nanaša na pogosto vajo v izgovorjavi (povprečje 3,8). Tema dvema sledijo strategije, ki imajo povprečne vrednosti med 3,3 in 3,7: »*Gledam televizijske oddaje ali filme v francoskem jeziku*«, »*Francoski odlomek najprej preberem na hitro, nato se vrnem in ga preberem pozorno*«, »*Poskušam najti vzorce v francoskem jeziku*«, »*Poskušam se izogniti prevajanju besede za besedo*«, »*Francoske besede, ki jih poznam, skušam uporabljati na različne načine*«, »*Za užitek berem v francoščini*«. Najredkeje izbirana strategija je »*Pišem zapiske, sporočila ali pisma v francoščini*« (povprečje 2,7). V tej kategoriji so odgovori pri nekaterih postavkah bolj razpršeni.

Najpogostejše izbirane kognitivne strategije temeljijo na govoru, izgovorjavi in poslušanju, nekoliko manj so slušatelji izbirali strategije, ki se nanašajo na branje in tehnike branja, najmanj pa tisto, ki omenja pisanje. Kar se tiče pedagoških priporočil za delo s to skupino, bi bilo smiselno spodbujati pisno sporočanje (na primer pisanje sporočil ali pisem) in bolj ozaveščati o uporabi analitičnih pristopov, na primer iskanju vzorcev, razčlenjevanju besed. V tej kategoriji so opazni visoki standardni odkloni pri nekaterih kategorijah (na primer pri vprašanju, ki se nanaša na iskanje vzorcev), kar nakazuje različne sloge učenja; nekateri študenti se raje učijo bolj analitično, drugi bolj intuitivno.

Med kompenzacijskimi strategijami je najpogostejša uporaba dvojezičnega slovarja (povprečje 4,0), nekoliko redkejša so uporaba sinonimov (3,8) ter uporaba gest namesto besed (3,5) in bralna strategija, »*Berem v francoščini, ne da bi poiskal_a vsako novo besedo*« (3,5). Študenti so manj izbirali kreativnejšo strategijo, »*Če ne poznam pravih besed, si izmislim nove*«, prav tako pa tudi strategijo, ki se nanaša na predvidevanje, »*Poskušam uganiti, kaj bo sogovorec rekel v nadaljevanju*«.

Med metakognitivnimi strategijami so študenti najvišje ovrednotili strategijo 31, »*Pozoren sem, ko nekdo govori francosko*« (4,0), le nekoliko manj pa dve strategiji, ki se nanašata na samorefleksijo, »*Poskušam ugotoviti, kako se lahko bolje učim*« ter »*Opazujem svoje napake in informacije uporabljam, da bi se izboljšal*« (3,9). Dokaj visoko so študenti ovrednotili tudi strategijo, ki opisuje razmislek o napredku pri učenju (3,7), in postavko 35, ki govori o tem, da iščejo priložnosti, da čim več berejo v francoščini (3,6). Redkeje so izbirali strategije, ki se tičejo načrtovanja učenja, zastavljanja ciljev in iskanja sogovornikov, s katerimi bi lahko govorili francosko. Zadnje je bilo pričakovano, saj imajo starejši odrasli manj potencialnih stikov s tujimi govorniki kot mlajši študentje.

Glede na dane odgovore imajo študenti dobro razvite strategije opazovanja in refleksije – poslušanje/opazovanje govorcev v francoščini ter razmislek o lastnih napakah in načinu učenja so najpogostejše imenovane strategije. Smiselno bi bilo razvijati strategije, ki vključujejo načrtovanje učenja in zastavljanje ciljev.

Zelo zanimivi so bili odgovori študentov v petem delu ankete, ki se nanaša na čustvene strategije. Le ena od navedenih strategij ima visoko povprečje, »*Spodbujam se, da govorim francosko, tudi če se bojim, da bom naredil napako*« (4,1). Veliko manj višje ovrednotenih odgovorov imajo druge našete strategije, sproščanje v primeru strahu pred govorjenjem, opažanje napetosti med učenjem/uporabo jezika ali pogovor z drugimi o čustvih, ki jih opažajo med učenjem francoščine. Odgovori bi lahko kazali na to, da manj pogosto prepoznajo svoja čustva. Glede na našo prejšnjo raziskavo (Lah, 2025), v kateri se je pokazalo, da strah pred napakami v eni od obeh skupin ni pogosto prisoten, pa menimo, da so ti študentje samozavestnejši od mlajših učencev, se učijo na lastno pobudo in bolj z veseljem ter se z negativnimi čustvi pri učenju ne soočajo pogosto. Glede na odgovore je smiselno študente spodbujati, da še naprej ohranjajo pozitiven odnos do napak, ki je v tej skupini že močno prisoten.

Med družbenimi oz. socialnimi strategijami je bila najvišje ovrednotena »*Odgovor poiščem drugje, na primer v spletnem prevajalniku*« (povprečje 4,0). Nekoliko slabše so bile ovrednotene strategije, ki se nanašajo na postavljanje vprašanj učiteljici ali na pomoč sošolcev (»*Postavim vprašanje*« – 3,8, »*Prosim učiteljico, naj upočasni ali ponovi*« – 3,3 ali »*Prosim sošolce za pomoč*« – 3,0). Še redkeje so bile uporabljene strategije, ki zahtevajo več osebnega pristopa ali komunikacije po uri, na primer »*Učiteljico neposredno prekinem*« (2,9), »*Učiteljico vprašam individualno po pouku*« (2,2) ali »*Učiteljici pošljem elektronsko sporočilo*« (1,9). Najmanj ovrednotena strategija je bila »*Ne odzovem se*« (1,6).

Študenti so torej pri iskanju pomoči samoiniciativni, kar opazimo tudi pri pouku. Med urami opazimo, da iščejo po telefonu. Ker to ni generacija, ki bi bila sicer med poukom vajena brskati po telefonu, je zelo verjetno, da si v primeru nerazumevanja res pomagajo s spletnimi stranmi. Med uro se občasno zgodi, da učiteljico prekinajo z vprašanjem; vseeno pa bi veljalo te strategije še spodbujati, prav tako zastavljanje vprašanj zunaj pouka, po uri ali po elektronski pošti.

4.3 Povzetek in interpretacija

Na podlagi podatkov iz vprašalnika, v katerem je sodelovalo 23 starejših študentov Modre fakultete, smo analizirali šest sklopov strategij učenja: strategije pomnjenja ter kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, čustvene in družbene strategije.

Najvišje ocenjene so bile metakognitivne strategije (povprečje vseh 3,62). Udeleženci pogosto razmišljajo o svojem napredku ter ugotavljajo, kako se lahko učijo in spremljajo lastne napake, kar kaže na visoko stopnjo zavedanja in pripravljenosti za samoregulacijo učenja. Za to skupino študentov so taki rezultati pričakovani, saj imajo bogate izkušnje z učenjem, prav tako večinoma tudi z učenjem tujih jezikov.

Prav tako so pogosto uporabljane kognitivne (3,39) in kompenzacijske strategije (3,29). Le nekoliko manj študentje uporabljajo strategije pomnjenja (3,28). Pogosto povezujejo novo znanje z že znanim, prav tako jim ni tuja uporaba spletnih slovarjev. Med temi strategijami redkeje uporabljajo tiste, povezane s telesnim odzivom, na primer rabo gest. Med družbenimi strategijami (3,05) prevladujeta postavljanje vprašanj med poukom in iskanje odgovorov v slovarjih ali na spletu. Redkeje je izbirana komunikacija z učiteljico po pouku. Najmanj izražene so čustvene strategije (2,76). Čustveni vidiki, sproščanje, nagrajevanje in razmislek o napetosti/strahu pred govorjenjem, so najmanj prisotni, kar je pravzaprav dober znak, saj nakazuje, da se študenti med urami dobro počutijo.

Kar zadeva priporočila za pouk s to starostno skupino, je iz analize uporabljanih strategij mogoče potegniti nekaj zaključkov. Čeprav so že visoko ovrednotene, bi veljalo še spodbujati nekatere metakognitivne strategije, kar bi morda lahko dosegli s pogovorom o individualnih ciljih in navajanju na samoocenjevanje (morda v obliki dnevnika učenja). Med poukom opažamo, da so študenti do svojega znanja precej kritični in bi jim taki pogovori lahko pomagali uzavestiti realne cilje. Prav tako bi bilo s pogovorom o občutkih pri učenju dobro razviti čustveno dimenzijo učenja. Študente moramo še naprej spodbujati, da ohranjajo pozitiven odnos do napak, ki ga že izkazujejo.

Pri delu s to starostno skupino velja spodbujati strategije, ki se ne nanašajo na takojšnjo uporabo slovarja, še zlasti ne dvojezičnega. Veljalo bi študente opolnomočiti za rabo sopomenk (in tudi druge kompenzacijske strategije, na primer rabo protipomenk, opis neznane besede, vprašanje, postavljeno sogovorniku, kadar besede ne najdemo), pa tudi strategije, ki vključujejo predvidevanje ter ugibanje, tako pri branju in poslušanju kot pri komunikaciji s sogovornikom. Čeprav za pomnjenje starejši odrasli večinoma niso vajeni uporabe gest, rim, asociacij in podobnega, bi jih kazalo k temu spodbujati, saj bi vsaj določenim študentom tak način učenja pomagal pri pomnjenju struktur in besedišča.

Zelo pomembno je tudi spodbujanje družbenih strategij, saj je prav interakcija z drugimi v tem starostnem obdobju ključnega pomena. Študenti pogosto navajajo, da se tečajev udeležujejo tudi zaradi druženja, ne le zaradi tega, da bi se naučili česa novega.

5 Zaključek

Kot smo pričakovali, odgovori na prvi del vprašalnika kažejo, da se starejši odrasli za tečaje francoščine odločajo zaradi intrinzične, notranje motivacije. Vpisujejo se, ker želijo obuditi v prejšnjih življenjskih obdobjih pridobljeno znanje in ga nadgraditi, zanima jih vse, kar je povezano s kulturo ciljnega jezika. Pogosto

navajajo tudi uresničevanje potrebe po druženju. V odgovorih na anketno vprašanje je očitna osredotočenost študentov na Francijo, zato bi bilo v poučevanje priporočljivo vnašati več vsebin, povezanih s frankofonijo in drugimi deželami, kjer se govori francosko. To bi študentom brez dvoma razširilo obzorje in jih morda še bolj motiviralo za pouk.

Analiza uporabljenih učnih strategij je pokazala prevlado metakognitivnih strategij. To kaže na visoko raven zavesti o lastnem učenju. Prav tako starejši odrasli pogosto uporabljajo kognitivne in kompenzacijske strategije, v nekoliko manjši meri pa čustvene in družbene. Študenti se torej v teh skupinah zanašajo na ustaljene in premišljene pristope k učenju, obstajajo pa možnosti za dodaten razvoj določenih strategij, ki bi jim lahko učenje olajšale ali jih še bolj motivirale.

Kar zadeva didaktična priporočila za poučevanje tujega jezika v tem obdobju, je smiselno še razvijati metakognitivno razsežnost učenja, z uvajanjem refleksije, samoocenjevanja in postavljanja osebnih ciljev. Koristno bi bilo tudi več pozornosti nameniti čustvenim vidikom učenja ter morda uvesti pogovore o strahovih in izzivih, ki jih prinaša učenje tujega jezika v poznejših obdobjih. Med urami namreč pogosto slišimo pripombe o pozabljanju in stresu, ki ga to prinaša.

Zelo pomembno je tudi spodbujanje družbenih strategij, saj je povezovanje z drugimi za starejše odrasle ključnega pomena. Povezovanje skupine in navezovanje stikov lahko dosežemo z različnimi metodami. Čeprav se zdi ne navadno, je tudi skupina starejših odraslih naklonjena uporabi iger (Hudournik idr., 2023; Šifrar Kalan idr., 2023). Igre omogočajo sproščeno učno okolje, spodbujajo sodelovanje in (če so primerno izbrane, ne pretirano) tekmovalnost ter povečujejo motivacijo.

V nasprotju s pričakovanji, ki se nanašajo na pretekle učne izkušnje, starejši odrasli novejši didaktične pristope sprejemajo z radovednostjo in brez predsodkov. Pripravljeni so preizkušati različne načine učenja, kar odpira priložnost za vključevanje inovativnih metod v jezikovno izobraževanje te generacije. Če učne pristope primerno predstavimo in jih uvajamo postopno, jih starejši z veseljem sprejmejo, kar je opazno tudi pri uporabi digitalnih orodij ter igrifikaciji.

Ugotovimo torej lahko, da številne značilnosti, ki jih Šifrar Kalan (2007) navede kot značilnosti uspešnega učenca tujega jezika – notranja motivacija, pozitiven odnos do jezika, odprtost do napak in pripravljenost tvegati, uporaba različnih strategij, pripravljenost za komunikacijo – lahko pripišemo tudi anketiranim študentom. Kljub drugačnim izkušnjam od mlajših učencev so starejši odrasli pri učenju francoščine samostojni in zelo predani, zato brez dvoma lahko rečemo, da so uspešni predstavniki vseživljenjskega učenja.

Literatura

- Hudournik, K., Ličen, N. in Šifrar Kalan, M. (2023). Igrifikacija pri poučevanju španskega jezika v skupinah starejših odraslih. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senecens II* (str. 217–232). Založba Univerze na Primorskem.
- Kapler, U., Hudournik, K. in Bratož, S. (2022). Razvoj učbenikov za starejše na področju poučevanja tujega jezika. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje odraslih* (str. 159–172). Založba Univerze.
- Kobal Grum, D., Kolenc, J. in Seničar, M. (2013). Povezanost med motivacijo za izobraževanje, tekmovalnostjo in različnimi vrstami samopodobe pri študentih. V M. Puklek Levpušček in K. Šterman Ivančič (ur.), *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih* (str. 115–146). Pedagoški inštitut.
- Kranjc, A. (2016). *Starejši se učimo: Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2009). *Vseživljenjsko učenje – izobraževanje starejših odraslih*. Pedagoški inštitut.
- Lah, M. (2025). Attitudes toward errors in learning French as a foreign language. The case of Slovenian learners from different age groups. *XLinguae*, 18(1), 48–62.
- Ličen, N. in Mezgec, M. (2022). Uvod. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje odraslih* (str. 5–7). Založba Univerze.
- Miklič, T. (2018). Vidiki učenja tujih jezikov na univerzi za tretje življenjsko obdobje. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 57–75.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Radovan, M. (2012). Kako se odrasli učijo. *Andragoška spoznanja*, 18(1), 5–7.
- Šifrar Kalan, M. (2007). Učne strategije pri učenju tujega jezika. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (str. 30–50). Tangram.
- Šifrar Kalan, M., Hudournik, K. in Ličen, N. (2023). Gamificación en los cursos de español para los adultos mayores. *Vestnik za tuje jezike* 15(1), 311–327.
- Zavrl, K. in Radovan, M. (2016). Tečaji španščine za starejše odrasle na Univerzi za tretje življenjsko obdobje in v dnevnih centrih aktivnosti za starejše. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 7–20.

Priloga: Vprašalnik

1. del: strategije pomnjenja

1. Razmišljam o povezavah med tem, kar že znam, in novimi stvarmi, ki se jih učim v francoščini.
2. Nove francoske besede uporabljam v stavku, da si jih lahko zapomnim.
3. Povezujem zvok nove francoske besede in sliko ali podobo besede, da si jo lažje zapomnim.
4. Novo francosko besedo si zapomnim tako, da si v mislih predstavljam situacijo, v kateri se beseda lahko uporabi.
5. Nove francoske besede si zapomnim tako, da uporabljam rime.
6. Nove francoske besede si zapomnim tako, da uporabljam zapiske v obliki slovarčka.
7. Nove francoske besede fizično odigram.
8. Pogosto pregledujem oz. ponavljam snov z učnih ur francoščine.
9. Nove francoske besede ali besedne zveze si zapomnim tako, da si zapomnim, kje so zapisane v knjigi ali na tabli.

2. del: kognitivne strategije

10. Večkrat povem oz. izgovorim ali napišem nove francoske besede.
11. Vadim glasove oz. izgovorjavo francoskega jezika.
12. Francoske besede, ki jih poznam, uporabljam na različne načine.
13. Gledam televizijske oddaje ali filme v francoskem jeziku.
14. Za užitek berem v francoščini.
15. Pišem zapiske, sporočila ali pisma v francoščini.
16. Francoski odlomek najprej preberem na hitro, nato se vrnem in ga preberem pozorno.
17. V svojem jeziku poiščem besede, ki so podobne novim besedam v francoščini.
18. Poskušam najti vzorce v francoskem jeziku.
19. Pomen francoske besede poiščem tako, da jo razdelim na dele, ki jih razumem.
20. Poskušam se izogniti prevajanju besede za besedo.
21. Naredim si povzetek informacij, ki jih slišim ali preberem v francoščini.

3. del: strategije kompenzacije

22. Da bi razumel/-a neznane francoske besede, ugibam.
23. Kadar se med pogovorom v francoščini ne morem spomniti besede, uporabim geste.
24. Če v francoščini ne poznam pravih besed, si izmislim nove.

25. Berem v francoščini, ne da bi poiskal/-a vsako novo besedo.
26. Poskušam uganiti, kaj bo sogovorec v francoščini rekel v nadaljevanju.
27. Če se ne morem spomniti francoske besede, uporabim besedo ali besedno zvezo, ki pomeni isto stvar.
28. Spletni ali fizični dvojezični slovar je bistvenega pomena za moje učenje francoščine.

4. del: metakognitivne strategije

29. Trudim se najti čim več načinov za uporabo francoskega jezika.
30. Opazujem svoje napake v francoščini in te informacije uporabljam, da bi se izboljšal/-a.
31. Pozoren/pozorna sem, ko nekdo govori francosko.
32. Poskušam ugotoviti, kako se lahko bolje učim francoščine.
33. Svoj urnik načrtujem tako, da bom imel/-a dovolj časa za učenje francoščine.
34. Iščem ljudi, s katerimi se lahko pogovarjam v francoščini.
35. Iščem priložnosti, da čim več berem v francoščini.
36. Imam jasne cilje za izboljšanje svojega znanja francoščine.
37. Razmišljam o svojem napredku pri učenju francoščine.

5. del: čustvene strategije

38. Kadar me je strah uporabljati francoščino, se poskušam sprostiti.
39. Spodbujam se, da govorim francosko, tudi če se bojim, da bom naredil/-a napako.
40. Ko mi gre pri francoščini dobro, si privoščim nagrado ali priboljšek.
41. Opazim, če sem med učenjem ali uporabo francoščine napet/-a ali živčen/živčna.
42. Z drugimi se pogovarjam o tem, kako se počutim, ko se učim francoščino.

6. del: socialne strategije

Če nečesa v francoščini ne razumem med poukom, ...

43. ... učiteljico neposredno prekinem.
44. ... prosim učiteljico, naj upočasni ali ponovi.
45. ... postavim vprašanje.
46. ... učiteljico vprašam individualno po pouku.
47. ... učiteljici pošljem elektronsko sporočilo.
48. ... prosim sošolce za pomoč.
49. ... odgovor poiščem drugje (na primer na internetu, v knjigah, v slovarju).
50. Ne odzovem se.
51. Drugo: ...

**UČENJE ZA MODRE IN AKTIVNE:
NOVI PROGRAMI**

Razvoj svetovanja za starejše na Univerzi v Ljubljani: individualna vsebinska pomoč za krepitev digitalne pismenosti

Alenka Kavčič

Povzetek

V prispevku povzemamo pridobljene izkušnje in rezultate raziskave prvih dveh let izvajanja individualnega medgeneracijskega vsebinskega svetovanja za starejše na področju digitalne pismenosti ter pridobivanja digitalnih kompetenc, ki smo ga jeseni 2022 poskusno uvedli na Univerzi v Ljubljani. Svetovanje je zastavljeno kot obrnjeno mentorstvo, saj so svetovalci študenti računalništva, ki svetujejo starejšim odraslim (55+) in jim pomagajo premagovati težave pri uporabi digitalne tehnologije. V prvih dveh letih se je svetovanja udeležilo 164 starejših (16 moških in 148 žensk), ki so zajeti v tej raziskavi, sodelovalo pa je pet svetovalcev in prav toliko opazovalcev, ki so spremljali proces svetovanja ter vodili zapisnike svetovanj. Potek svetovanja smo metodološko spremljali in evalvirali ter pripravili smernice za izvedbo individualnega svetovanja starejšim. Najpogostejša vprašanja svetovancev so se nanašala na uporabo pametnega telefona, zlasti na organizacijo in urejanje fotografij. Pridobljene izkušnje kažejo, da je takšen pristop uspešen pri spodbujanju digitalne pismenosti starejših.

Ključne besede: svetovanje za starejše, obrnjeno mentorstvo, digitalne kompetence, uporaba digitalne tehnologije, smernice za izvedbo svetovanja

Development of counselling for older adults at the University of Ljubljana: individualized content support to improve digital literacy

Abstract

In this paper, we summarize the experiences and results of our research on the first two years of the implementation of individualized intergenerational content-based counselling for older adults in the field of digital literacy and digital competences, which we piloted at the University of Ljubljana in the autumn of 2022. The counselling is designed as reverse mentoring, as the counsellors are computer science students who help older adults (55+) overcome difficulties in using digital technology. In the first two years, the 164 older adults (16 men and 148 women) involved in this study participated in the counselling. The sessions were led by five counsellors and an equal number of observers

who monitored the process and kept detailed records of each session. We methodically monitored the progress of the counselling sessions, evaluated them and then produced guidelines for conducting individual counselling sessions for older adults. The most frequent questions asked by participants related to the use of smartphones, in particular the organization and editing of photos. The experience gained shows that this approach is effective in promoting digital literacy among older adults.

Keywords: counselling for older adults, reverse mentoring, digital competences, use of digital technology, counselling guidelines

1 Uvod

Današnja družba se sooča s številnimi izzivi, ki izhajajo iz hitrih sprememb na različnih področjih. Eden večjih izzivov so demografske spremembe, ki s staranjem prebivalstva in nizko rodnostjo povzročajo pritisk na socialne sisteme, zdravstveno varstvo in trg dela. Tudi tehnološki napredek in digitalizacija, kljub številnim koristim, nas postavljata pred velike preizkušnje, kot so digitalna neenakost, kibernetika varnost, zasebnost ter vpliv umetne inteligence na trg dela in družbo.

1.1 Staranje prebivalstva

Staranje prebivalstva je eden najizrazitejših demografskih trendov sodobnega sveta. V mnogih državah, še posebej v razvitih, je ta pojav postal neizogiben izziv, ki ga spremljajo pomembne družbene, ekonomske in zdravstvene posledice. Ključni dejavnik staranja prebivalstva je poleg zmanjševanja rodnosti predvsem daljšanje življenjske dobe, ki je posledica napredka v medicini, izboljšanja življenjskih razmer in splošnega dviga kakovosti življenja.

Po podatkih Združenih narodov se je povprečna življenjska doba na svetovnem nivoju v zadnjih 30 letih povečala za skoraj devet let in je leta 2019 znašala 72,8 leta, medtem ko so napovedi za leto 2050 že 77,2 leta (United Nations, 2022). Z višanjem življenjske dobe pa raste tudi populacija starejših, in sicer tako v absolutnih številkah kot tudi v deležu prebivalstva. V svetu je bil leta 2022 odstotek starejših od 65 let okoli 10 %, do leta 2050 pa naj bi narasel na 16 % (United Nations, 2022). Še izrazitejše trende staranja prebivalstva imamo v Evropi in tudi v Sloveniji. Pri nas je delež prebivalcev, starih najmanj 65 let, od leta 1991 do 2023 zrasel z 10,8 % na 21,4 %, kar je na nivoju povprečja EU-27 (Svetin, 2023).

Za mnoge države ta demografska sprememba pomeni nove izzive in priložnosti, saj vpliva na skoraj vse vidike življenja – od trga dela in socialnih sistemov do zdravstvene oskrbe ter medgeneracijskih odnosov. Države morajo zato nujno razviti politike, ki bodo starejšim omogočile, da ostanejo aktivni dlje časa, bodisi

na trgu dela bodisi skozi druge oblike participacije v družbi. To vključuje prilagoditev delovnih mest starajoči se delovni sili, razvoj fleksibilnih delovnih razmer ter spodbujanje vseživljenjskega učenja, da bi starejši lahko ohranili svoje spretnosti in znanje. Prav tako se poudarja pomen medgeneracijske solidarnosti in sodelovanja, saj starejši vse aktivneje prispevajo družbi, bodisi z delom bodisi s prostovoljstvom in prenosom znanja.

1.2 Digitalna pismenost in digitalni razkorak

V današnjem hitro razvijajočem se svetu digitalnih tehnologij postaja digitalna pismenost ena ključnih veščin, potrebnih za uspešno delovanje posameznika v družbi. Digitalna pismenost ne vključuje le osnovnega tehničnega znanja, kot je uporaba računalnikov, pametnih telefonov in programske opreme, temveč gre za širši koncept, ki zajema tudi zmožnost kritične presoje spletnih vsebin (npr. preverjanje verodostojnosti informacij in prepoznavanje lažnih novic), varne uporabe digitalnih storitev (npr. zaščita osebnih podatkov in prepoznavanje nevarnosti na spletu) ter komunikacije po različnih digitalnih kanalih (npr. uporaba družbenih omrežij, e-pošte ali drugih spletnih orodij). Digitalno pismen posameznik ima sposobnost, da učinkovito uporablja digitalne tehnologije, orodja in platforme za iskanje, razumevanje, ocenjevanje, ustvarjanje in izmenjavo informacij v digitalnem okolju (UNESCO Institute for Statistics, b. d.). Zmožen je uporabe digitalnih orodij tako za iskanje informacij in reševanje problemov kot tudi za izvajanje vsakodnevnih nalog, kot so spletni nakupi, digitalno bančništvo ali uporaba e-uprave (Law idr., 2018; UNESCO Institute for Statistics, b. d.).

Pomembnost problematike se odraža tudi v dejstvu, da je Organizacija združenih narodov opredelila kakovostno izobraževanje kot enega od 17 glavnih ciljev trajnostnega razvoja, sprejetih kot del Agende 2030 za trajnostni razvoj (Portal GOV.SI, b. d.). Cilj 4 tako zastavlja, da je treba »vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar« (Portal GOV.SI, b. d.), v njem pa so še posebej izpostavljene veščine digitalne pismenosti (UNESCO Institute for Statistics, b. d.).

Digitalna pismenost postaja vedno bolj povezana tudi z ekonomskimi in socialnimi priložnostmi, zato pomanjkanje teh veščin lahko vodi do digitalne izključenosti, ki preprečuje dostop do informacij, zaposlitvenih priložnosti in storitev, kar povečuje neenakost v družbi. Digitalna pismenost je ključni dejavnik socialne vključenosti, ekonomskega napredka in osebne avtonomije. Kdor je slabše digitalno pismen, je v veliki nevarnosti, da postane izključen iz številnih družbenih in ekonomskih dejavnosti, kar ustvarja novo obliko digitalne neenakosti. Zato je pomembno, da si kot družba prizadevamo za spodbujanje digitalne pismenosti na vseh ravneh izobraževanja in v vseh življenjskih obdobjih, saj bo to ključno za zagotavljanje enakovredne in vključujoče prihodnosti.

Pomembnost digitalne pismenosti ni omejena le na mlajše generacije, ki so odraščale s tehnologijo, temveč zajema vse starostne skupine. Tudi starejša generacija potrebuje te veščine za dostop do zdravstvenih storitev, družbenih omrežij ali upravnih storitev, ki se vse bolj selijo v digitalno sfero (Rasi-Heikkinen in Doh, 2023; UNESCO Institute for Lifelong Learning, b. d.). Hkrati se z naraščajočo prisotnostjo lažnih informacij in spletnih prevar povečuje potreba po kritični presoji digitalnih vsebin, kar dodatno poudarja pomen digitalne pismenosti.

Raziskave pa kažejo (Svetin, 2023), da v Sloveniji približno tretjina starejših interneta ni še nikoli uporabljala (32,5 % v letu 2022), čeprav število uporabnikov interneta med starejšimi narašča (odstotek tistih, ki so vsaj enkrat v zadnjih treh mesecih pred anketiranjem uporabili internet, je s 6,9 % v letu 2007 narasel na 60,5 % leta 2022). Kar 14,3 % starejših, ki ne uporabljajo interneta, je kot razlog za to navedlo pomanjkanje veščin (Svetin, 2023).

Sprejemanje (nove) tehnologije je zapleten in večplasten proces, ki pri starejših pogosto naleti na številne ovire. Ključne dejavnike, ki vplivajo na sprejemanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), lahko razdelimo v štiri glavne kategorije: tehnološki, kulturni, socialni in osebni dejavniki (Bahadori idr., 2024). Poleg pomena uporabe IKT za posameznika je pri vključevanju starejših v digitalni svet ključna tudi podpora, ki je na voljo v njihovem okolju, zlasti dostop do znanja in izobraževanja (Larsson idr., 2013). Te povezane dejavnike je treba nasloviti celovito, da bi učinkoviteje premagali ovire in spodbudili večjo digitalno vključenost starejših.

2 Uvedba svetovanja na Univerzi v Ljubljani

V Sloveniji imamo zadnja leta na voljo precej širok nabor tečajev in delavnic s področja digitalne pismenosti. Predvsem se je povečala ponudba brezplačnih tečajev od leta 2023, ko je bilo v okviru javnega razpisa Temeljne kompetence 2023–2029 (Portal GOV.SI, 2023) izbranih kar 21 prijaviteljev – ponudnikov osnovnih in nadaljevalnih tečajev za pridobivanje digitalnih kompetenc; vendar so to večinoma vodeni tečaji, ki potekajo v večjih ali manjših skupinah, kar omejuje posvečanje posamezniku in njegovim specifičnim težavam pri uporabi sodobne tehnologije. Poleg tega so tečaji pripravljeni na vnaprej izbrane teme, ki niso nujno tiste, pri katerih imajo posamezniki deficit in težave pri vsakodnevni uporabi tehnologije. Kar nekaj tečajev je ponujenih le na spletu, kar še zmanjša možnost ustreznega prilagajanja učne snovi in razlage posameznim tečajnikom.

Pohvalno je, da so nekateri ponujeni tečaji posebej namenjeni in prilagojeni starejši populaciji, ki je najbolj izpostavljena nevarnosti digitalne izključenosti. Ti so večinoma organizirani na ljudskih univerzah (Zasavska ljudska univerza, b. d.)

in na univerzah za tretje življenjsko obdobje (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, b. d.), pa tudi v okviru društev upokojencev ali domov za starejše občane (Dom starejših občanov Ljubljana Bežigrad, b. d.).

Kljub veliki ponudbi skupinskega izobraževanja pa so možnosti za bolj individualen pristop k pridobivanju digitalnih kompetenc precej omejene. Tako možnost imajo npr. uporabniki Simbioze (*Simbioza*, b. d.) v okviru projekta Simbioza BTC City Lab (Simbioza, b. d.), ki ponuja »individualno pomoč/svetovanje pri uporabi pametnih naprav«, pri katerem strokovnjaki za IKT v ekipi Simbioze ponujajo »individualna svetovanja in individualne učne ure, ki so v celoti prilagojene željam in potrebam« uporabnika. Podobno individualno delo omogoča tudi program Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje Znaš, nauči drugega (Krajnc, 2012), ki se osredotoča na računalniško pismenost starejših. Gre za prostovoljsko učenje v dvojicah, delno medgeneracijsko in delno kot izobraževanje starejših v dvojicah med seboj, pri katerem neformalni mentor svoje računalniško znanje posreduje drugemu.

Izzive starajoče se družbe in pomanjkanje digitalnih veščin pri starejših smo prepoznali tudi na Univerzi v Ljubljani (UL). Prav tako smo prepoznali pomanjkanje programov, ki so prilagojeni posamezniku, njegovim potrebam in nivoju že pridobljenih kompetenc. V okviru Modre fakultete (*Modra fakulteta*, b. d.), ki deluje v sklopu Mreže klubov alumnov UL, smo tako starejšim ponudili možnost nadgrajevanja njihovih digitalnih kompetenc prek individualnega svetovanja. Svetovanje je popolnoma prilagojeno nivoju digitalne pismenosti svetovanca in je namenjeno starejšim odraslim (55 let ali več), ki želijo razvijati svojo digitalno pismenost.

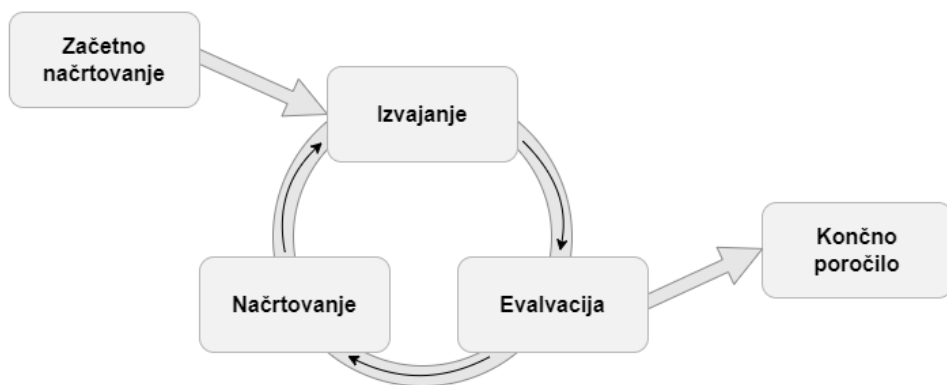
Svetovanje, ki smo ga svetovancem ponudili brezplačno, smo zastavili kot medgeneracijsko vsebinsko svetovanje. Svetovalce smo poiskali med študenti UL, ki so bili dobro podkovani na področju novih tehnologij in njihove uporabe. Svetovalni proces je imel tudi značilnosti obrnjenega mentorstva, saj so mlajši (študenti) delovali kot mentorji starejšim pri premagovanju težav z informacijsko-komunikacijskimi tehnologijami (IKT) in naslavljanju vsebinskih vprašanj, povezanih s sodobnimi tehnologijami.

3 Metodologija

Pri uvajanju svetovanja za starejše smo uporabili pristop akcijskega raziskovanja (Dickens in Watkins, 1999; Mesec, 1994), v okviru katerega smo najprej načrtovali in uvedli svetovanje v praksi, nato pa spremljali prakse (tj. izvajanje svetovanja), jih evalvirali ter oblikovali teoretične modele. Za spremljanje in evalvacijo smo uporabili različne metode (študija primera, opazovanje z udeležbo, skupinska

razprava) ter tehnike (opazovanje in zapisniki svetovanja, poročila svetovalcev, analiza zapisnikov), aktivno pa so bili pri tem udeleženi tako svetovalci kot opazovalci in raziskovalci.

Celoten proces je potekal ciklično, kot prikazuje slika 1, kjer so se izmenjevale in ponavljale faze akcije (izvajanje svetovanja) ter refleksije (evalvacija in načrtovanje) (Dickens in Watkins, 1999). Tako po evalvaciji nismo le zabeležili izsledkov, ampak smo tudi poskrbeli, da so naše ugotovitve ustrezno uporabljene v praksi.



Slika 1: Potek uvajanja svetovanja za starejše na Univerzi v Ljubljani

Začetno načrtovanje svetovanja je zajemalo začetne priprave na svetovanje in njegovo organizacijo. Najprej smo poiskali primerne svetovalce in zanje pripravili krajše usposabljanje na temo svetovanja za starejše odrasle. Posebnost našega pristopa je ta, da smo svetovalce poiskali med študenti računalništva in s tem poskrbeli za medgeneracijsko sodelovanje v obliki obrnjenega mentorstva, kjer so se starejši učili od mlajših. Poiskali smo tudi opazovalce procesa, ki so spremljali in beležili proces svetovanja. Ko smo sestavili ekipo, sta sledili priprava načrta dela in sama organizacija svetovanja.

Izvajanje svetovanja je bilo na začetku enkrat na teden po dve šolski uri. Začeli smo previdneje, v manjšem obsegu, kar je bilo lažje pozorneje spremljati in sproti tudi vrednotiti. Pozneje, med študijskim letom, smo obseg svetovanja razširili, se prilagodili povpraševanju in ga ponudili dvakrat na teden. Poleg samega svetovanja so svetovalci tudi tedensko organizirali delo in skrbeli za korespondenco.

Evalvacije smo na začetku izvajali pogosteje, prvo smo naredili že po dveh izvedbah svetovanja. V drugem letu izvajanja, ko je bilo svetovanje že bolj utečeno in smo imeli pripravljene tudi osnutke smernic za njegovo izvedbo, smo cikel podaljšali ter evalvacijo naredili na koncu vsakega semestra. Pri evalvacijah

smo se pogovorili o izvedbi svetovanja, pregledali sam proces izvedbe, naredili refleksijo, poskusili ugotoviti pomanjkljivosti in predlagali izboljšave. Poleg tega smo naredili analizo zbranih podatkov z opazovanj ter jo povezali s povratnimi informacijami svetovalcev. Zbrane ugotovitve so bile osnova za naslednji korak, to je ponovno načrtovanje.

Pri **načrtovanju** naslednjih izvedb svetovanja smo upoštevali rezultate evalvacije in pripravili plan uvedbe predlaganih sprememb. Tako smo naslednje izvedbe ustrezno prilagodili glede na to, kar smo se naučili pri predhodni izvedbi in njeni evalvaciji. S tem smo nova spoznanja in pridobljena znanja takoj prenesli tudi v prakso.

Po zadnji izvedbi svetovanja smo s **končno evalvacijo** ob zaključku študijskega leta zaključili akcijsko raziskavo in pripravili poglobljeno poročilo o izvedbi svetovanja, ki vključuje tudi smernice za izvajanje svetovanja starejšim.

4 Postopek in analiza podatkov

Z uvajanjem svetovanja na Univerzi v Ljubljani smo začeli v zimskem semestru študijskega leta 2022/23 in vse do konca poletnega semestra 2023/24 izvajali akcijsko raziskovanje, ugotovitve raziskave pa smo sproti uvajali v prakso naslednjih svetovanj. Poleti 2023, po zaključenem prvem letu svetovanja, smo na podlagi izvedenih svetovanj, njihove analize in spoznanj pripravili osnutek smernic za izvedbo svetovanja starejšim (Cehner idr., 2023), ki temelji na medgeneracijskem povezovanju in obrnjenem mentorstvu (mlajši so mentorji starejšim). Konec študijskega leta 2023/24 pa smo cikel zaključili s posodobljenimi smernicami ter razvitim splošnim modelom svetovanja starejšim (Cehner, 2024), ki ga lahko uporabimo tudi za druge vrste svetovanja in obrnjenega mentorstva (ne le na področju digitalnih kompetenc). To pomeni, da so naše izkušnje, ugotovitve, spoznanja in pridobljena znanja prenosljiva tudi v druga okolja.

V svetovanje smo kot svetovalce vključili študente računalništva in informatike, ki so svetovanje opravljali v okviru splošnega izbirnega predmeta kot del svojih študijskih obveznosti. Potek svetovanja so spremljale tudi študentke andragogike v okviru študijske prakse, torej prav tako v sklopu svojih študijskih obveznosti. Tako je projekt omogočil tudi interdisciplinarno povezovanje sodelujočih študentov. Študente sta spremljali in usmerjali dve mentorici, ena s področja računalništva in druga s področja andragogike.

Spremljevalci so opazovali potek svetovanja in vodili zapisnik, kar je omogočalo poznejšo analizo poteka svetovanj, identifikacijo najpogostejših tematik, s katerimi so se ukvarjali na svetovanjih, prilagajanje poteka svetovanja in pripravo splošnih smernic za svetovanje.

Z začetnim načrtovanjem svetovanja smo začeli na začetku študijskega leta 2022/23 z izvedbo pripravljalnih dejavnosti. Te so zajemale promocijo dejavnosti med študenti ter pridobivanje svetovalcev in opazovalcev – kot svetovalki sta v prvem letu sodelovali dve študentki računalništva in informatike, proces svetovanja pa je spremljala študentka andragogike. Do novembra smo sestavili ekipo, nato pa so sledile dejavnosti v zvezi z organizacijo svetovanja: dogovor o možnih terminih svetovanja, iskanje primernih prostorov, ki bi bili na voljo v danih terminih, administrativne priprave, razdelitev dela, dogovor o okvirnem poteku svetovanja (kaj so naloge svetovalcev in kaj opazovalcev, kako naj bo izvedeno, kaj se lahko pričakuje ...). Sledila sta obveščanje potencialnih udeležencev (slušateljev drugih programov Modre fakultete) ter promocija, ki smo jo izvedli v okviru Modre fakultete na družbenih omrežjih (npr. Facebook), spletnih straneh, po e-pošti ... Ker študentki svetovalki nista imeli izkušenj s svetovanjem, smo zanju pripravili tudi kratko usposabljanje na temo svetovanja in geragogike.

Svetovanja smo poskusno zastavili enkrat tedensko, ob četrtnih popoldne, po dve šolski uri. To smo začeli izvajati v drugi polovici novembra in zaključili sredi januarja, skupaj smo imeli sedem srečanj. Svetovanje smo imeli v svetovalnici na rektoratu v centru Ljubljane (Kongresni trg 12), le prvi dve srečanja smo zaradi zasedenosti prostorov na rektoratu izvedli na Fakulteti za računalništvo in informatiko (FRI) Univerze v Ljubljani (Večna pot 113, blizu živalskega vrta). V podanem terminu sta bili na voljo dve svetovalki, njuno delo pa je spremljala ena opazovalka. Na začetnih srečanjih je bilo le malo zanimanja za svetovanje in obiski svetovancev so bili bolj redki, zato vnaprejšnja najava ni bila potrebna – svetovalki sta bili na voljo v podanem terminu in sprejemali starejše, ki so prišli po nasvet in pomoč. V povprečju so se svetovanci zadržali približno eno uro, nekateri pa so ostali na svetovanju tudi cel čas srečanja (dve šolski uri).

Po dveh izvedbah svetovanja (obeh na FRI) smo naredili evalvacijski sestanek z vsemi vpletenimi (svetovalkama, opazovalko in mentoricama). Na njem smo zbrali prve ugotovitve in načrtali nadaljnje korake. Ugotovili smo, da bo z večanjem števila zainteresiranih svetovancev treba omejiti trajanje posameznega svetovanja. Primerna časovna omejitev bi bila ena šolska ura (45 minut). Tako bi v eni izvedbi svetovanja lahko sprejeli štiri svetovance (vsak svetovallec po dva).

V poletnem semestru študijskega leta 2022/23 se je svetovanje že lepo prijealo, potekalo je od sredine februarja do sredine maja. Zaradi povečanega zanimanja smo svetovanje izvajali dvakrat tedensko, in sicer ob torkih zjutraj na FRI ter ob četrtnih popoldne na rektoratu, skupaj pa smo izvedli 26 srečanj. Svetovanje smo tudi časovno omejili na 45 minut in s tem na enem srečanju omogočili štiri termine svetovanja (dve svetovalki, vsaka dva termina po 45 minut). Udeležence

smo prosili tudi za predhodno prijavo na svetovanje, da ne bi prihajalo do prezasedenosti in nepotrebnega čakanja. Prijave smo omogočili po e-pošti in telefonu ali osebno.

Po zaključku svetovanja v poletnem semestru študijskega leta 2022/23 smo ponovno naredili evalvacijo izvedenega svetovanja. Na podlagi ugotovitev smo pripravili osnutek smernic za izvedbo svetovanja starejšim (Cehner idr., 2023), kjer smo zbrali tudi dobre prakse in izpostavili pomembne sociološke vidike svetovanja. Te smernice smo uporabili tudi pri svetovanju v naslednjem študijskem letu in jih tako preizkusili v praksi.

V drugem letu smo zaradi večjega zanimanja za svetovanje povečali število razpoložljivih terminov svetovanja in tudi okrepili ekipo. Sodelovali so trije svetovalci, vsi trije študenti računalništva in informatike (dva sta začela že v zimskem semestru, tretja svetovalka pa se jima je pridružila v začetku koledarskega leta), ter v vsakem semestru po dve študentki andragogike, ki sta opazovali in zapisovali proces svetovanja. Ena svetovalka je sodelovala že v prvem letu izvajanja svetovanja ter je s pridobljenim znanjem in izkušnjami omogočala kontinuiteto svetovalnih ur in tudi prenos znanja svetovalcema, ki sta začela na novo.

5 Rezultati

Pod rezultati so zbrani trije pomembni vidiki vpeljanega svetovanja: izvajanje svetovanja (predstavljeno skozi številke), obravnavane teme na svetovanjih in glavne smernice za izvedbo svetovanja.

5.1 Izvedba svetovanj in število svetovancev

V pričujoči raziskavi je zajeto obdobje od vzpostavitve svetovanja za starejše na Univerzi v Ljubljani (novembra 2022) do konca študijskega leta 2023/24. Izvedba svetovanj je prikazana v preglednici 1, kjer imamo posamezne izvedbe svetovanja razdeljene po obdobju (študijsko leto in semester), lokaciji (na FRI ali na rektoratu) ter dnevu in uri svetovanja. Zraven je pripisano tudi število svetovalcev, ki so bili prisotni na posamezni izvedbi svetovanja. V preglednici 2, ki prikazuje statistiko zasedenosti svetovanj, smo zato eno izvedbo svetovanja pri eni svetovalki obravnavali kot en termin.

Preglednica 1: Povzetek izvajanja svetovanj

Študijsko leto	Semester	Lokacija	Dan	Ura	Število izvedb	Svetovalci
2022/23	zimski*	FRI	četrtek	17.00–18.30	2	2
	zimski*	rektorat	četrtek	17.00–18.30	5	2
	poletni	FRI	torek	8.00–9.30	13	2
	poletni	rektorat	četrtek	16.00–17.30	13	2
2023/24	zimski	rektorat	ponedeljek	18.30–20.00	9	2
	zimski	rektorat	četrtek	17.30–19.00	10	2 (3**)
	poletni	FRI	ponedeljek	14.00–15.30	10	2
	poletni	rektorat	sreda	16.00–18.30	11	3

*Na začetku svetovanja v letu 2022/23 smo prva dva termina izvedli na FRI, vse naslednje pa na rektoratu.

**Januarja 2024 so občasno sodelovali trije svetovalci.

Preglednica 2: Svetovanje v prvem letu izvedbe

2022/23*	Termini svetovanj		Svetovalci		
	razpoložljivi	nezasedeni	ženske	moški	skupaj
zimski – FRI	4	1	3	0	3
zimski – rektorat**	10	4	7	1	8
zimski skupaj	14	5	10	1	11
poletni – FRI	26	20	4	2	6
poletni – rektorat***	26	2	28	0	28
poletni skupaj	52	22	32	2	34

V preglednici so zabeleženi razpoložljivi termini in koliko teh je bilo dejansko zasedenih. Zabeleženo je tudi število svetovancev.

*Na začetku svetovanje še ni bilo časovno omejeno, zato smo upoštevali le en termin na srečanje za vsakega svetovalca.

**Čeprav je bilo nekaj terminov neobiskanih, pa sta bila na zadnjem svetovanju v semestru dva svetovanca več, kot je bilo razpoložljivih terminov, zato je skupno število svetovancev večje od števila zasedenih terminov.

***Tudi v poletnem semestru je bilo na svetovanjih na rektoratu (predvsem na zadnjem svetovanju v semestru) več svetovancev, kot je bilo razpoložljivih terminov; skupaj so bili štirje svetovalci več.

Preglednica 2 prikazuje zasedenost terminov v prvem letu svetovanja in število svetovancev. V preglednici so zabeleženi vsi razpoložljivi termini svetovanja in ločeno še nezasedeni termini. Kot nezasedene termine nismo šteli le tistih, na katere se ni prijavil noben svetovanec (torej zanje ni bilo nobenega interesa), ampak tudi vse tiste, na katere so se prijavili svetovanci (in s tem zasedli termin), vendar so jih pozneje odpovedali (toda prepozno, da bi nanje lahko povabili drugega svetovanca) ali pa enostavno niso prišli. Kar nekaj je bilo odpovedi terminov zaradi bolezni, predvsem v zimskem času.

Pri številu svetovancev smo podali tudi njihovo strukturo po spolu. Pri tem velja poudariti, da število svetovancev ne pomeni vedno različnih oseb, saj podatkov o svetovancih zaradi varstva osebnih podatkov nismo beležili. Pravzaprav je bilo nekaj svetovancev, ki so redno, skoraj tedensko, prihajali na termine svetovanja, čeprav je večina svetovancev na svetovanje prišla največ dvakrat. Točne analize pa zaradi pomanjkljivih podatkov nismo mogli narediti.

Zasedenost terminov v drugem letu svetovanja prikazuje preglednica 3, v kateri sta poleg števila svetovancev zapisana tudi število vseh razpoložljivih terminov svetovanja in število nezasedenih terminov. Tu smo že upoštevali časovno omejitev posameznega termina svetovanja na 45 minut, tako da imamo v času enega svetovanja štiri do šest terminov (dva do trije svetovalci, vsak po dva termina).

Preglednica 3: Svetovanje v drugem letu izvedbe

2023/24	Termini svetovanj		Svetovanci		
	razpoložljivi	nezasedeni	ženske	moški	skupaj
zimski – ponedeljek	36	18	18	0	18
zimski – četrtek	41	16	25	0	25
zimski skupaj	77	34	43	0	43
poletni – FRI	38	14	12	12	24
poletni – rektorat	64	12	51	1	52
poletni skupaj	102	26	63	13	76

V preglednici so zabeleženi razpoložljivi termini in koliko teh je bilo dejansko zasedenih. Svetovanja smo časovno omejili na 45 minut in tako v času enega svetovanja omogočili 4 do 6 terminov svetovanja. Zabeleženo je tudi število svetovancev.

Svetovanja v zimskem semestru smo izvajali le na rektoratu, in sicer dvakrat tedensko, ob ponedeljkih in četrtek (glej preglednico 1). V poletnem semestru pa smo imeli svetovanja ponovno na dveh različnih lokacijah, na FRI in na rektoratu.

Iz preglednic je razvidno, da so se svetovanja udeleževale večinoma ženske (93,3 % vseh svetovancev v prvem letu in 89,1 % v drugem letu), čeprav se je v drugem letu delež moških občutno povečal in je znašal skoraj 11 %.

Svetovanja na rektoratu so bila v prvem letu veliko bolj obiskana, na FRI je bila namreč zasedena manj kot četrtnina terminov (23 %), na več kot polovico svetovanj (61,5 %) pa ni prišel niti en svetovanec. Po drugi strani pa je bila zasedenost terminov na rektoratu več kot 92 %, na vsako svetovanje je prišel vsaj en svetovanec, v povprečju pa skoraj 2,2 (tu je upoštevan le poletni semester, ker smo v zimskem semestru svetovanje izvajali le enkrat tedensko, na eni lokaciji, zato podatki niso primerljivi). Tudi v poletnem semestru drugega leta smo svetovanje izvajali na dveh lokacijah (rektorat in FRI). Na FRI smo imeli razpisane štiri termine na srečanje (dva svetovalca po dve uri), medtem ko smo na rektoratu ponudili kar šest terminov, saj so sodelovali trije svetovalci. Več kot tretjina terminov na FRI (36,8 %) ni bila zasedena, torej nanje ni prišel noben svetovanec. Takih nezasedenih terminov je bilo na rektoratu le slabih 19 %.

Razlog za precej manjšo obiskanost svetovanj na FRI v prvem letu bi lahko pripisali terminu svetovanja, saj se je svetovanje izvajalo v zgodnjih dopoldanskih urah. Vendar sta bili v drugem letu obe svetovanji, na FRI in na rektoratu, v popoldanskih urah, pa so bile še vedno velike razlike v obiskaniosti terminov. Torej bi lahko sklepali, da na obiskanost bolj vpliva lokacija svetovanja. Tu bi bila potrebna podrobnejša analiza za razjasnitev dejanskih vzrokov, ki je v okviru zbranih podatkov ne moremo narediti. Treba bi bilo narediti dodatne raziskave, da bi ugotovili, kaj so faktorji, da so svetovanci raje prihajali na rektorat kot na FRI.

Kljub temu bi v splošnem lahko rekli, da lokacija dejansko vpliva na prihod svetovancev: lokacija na rektoratu je bolj poznana, svetovanci, ki so večinoma alumni Univerze v Ljubljani, jo poznajo še iz svojih študijskih let. Lokacija na FRI pa je nekoliko oddaljena od centra mesta in tudi težje dosegljiva z javnim prevozom, poleg tega pa je stavba nova, svetovancem neznana ter morda tudi zato bolj tuja in manj privlačna.

5.2 Obravnavane teme

Zanimiva je tudi analiza vprašanj, s katerimi so se svetovanci obračali na svetovalce. Svetovanje so iskali za različne naprave, kot so računalnik, tablica, pametna ura, toda največ za pametni telefon (in uporabo aplikacij na telefonu). Čeprav je bil nabor vprašanj precej širok, lahko opazimo, da so nekatere teme bolj aktualne in se večkrat ponavljajo. V preglednici 4 so predstavljene najpogostejše teme svetovanja, ki smo jih razdelili na šest področij.

Preglednica 4: Najpogostejše teme vprašanj svetovancev IKT-svetovanja

Področje	Teme
Fotografije	• fotografije na telefonu (galerija) • prenos fotografij v Google Foto • albumi in galerije (ustvarjanje, urejanje, brisanje) • urejanje fotografij (orodja za urejanje) • objavljane fotografij na družbenih omrežjih in deljenje fotografij
Družbena omrežja	• Instagram (objava fotografij, iskanje uporabnikov in objav ...) • Facebook (iskanje objav, urejanje profila, objava v skupini ...) • Viber (pošiljanje glasovnih sporočil, skupine, nastavitve aplikacije ...)
Gmail in Google Koledar	• iskanje in arhiviranje sporočil • pošiljanje pošte (besedilo, dodajanje fotografij) • označevanje sporočil • vnos in urejanje dogodkov v koledarju • sinhronizacija koledarjev
Splošna uporaba in nastavitve naprave	• telefon • tablica • računalnik • pametna ura
Zdravje	• aplikacija za e-zdravje • e-naročanje • portal za dostop do osebnega zdravnika (prijava, pošiljanje sporočil zdravniku, naročanje receptov ...)
Razno	• navigacija (načrtovanje poti, Google Zemljevidi ...) • javni prevozi (LPP, Travana, slovenske železnice ...) • prevajanje (aplikacije za prevajanje, Google Prevajalnik) • digitalno potrdilo, storitev SI-PASS

Teme so povzete iz priloge 10 v Cehner (2024).

Veliko vprašanj svetovancev se je nanašalo na fotografije, ki jih naredimo z mobilnim telefonom, predvsem kako (in kam) te fotografije shraniti, kako jih organizirati v albume, kako jih deliti z drugimi (npr. pošiljanje po e-pošti ali deljenje na družbenih omrežjih) ter kako jih urejati in obdelati. Pogosta so bila tudi vprašanja, ki so se nanašala na različna družbena omrežja in z njimi povezano uporabo določenih funkcionalnosti. Glede na analizo tematik bi lahko sklepali, da

svetovanci največ uporabljajo telefon kot pripomoček za fotografiranje, dostop do družbenih omrežij in iskanje informacij.

Ker smo ugotovili, da je delo s fotografijami področje, za katero so svetovanci izrazili večje zanimanje, smo na to tematiko pripravili še vsebino za okoli 20-urno delavnico. Delavnica pokriva tako osnove digitalne fotografije in naprednejšo uporabo aplikacije za fotografiranje na telefonu kot tudi shranjevanje in urejanje albumov na telefonu (aplikacija Galerija) ter delo z Google Foto. Vsebina je zastavljena modularno in se lahko razbije na več delavnic, kjer na vsaki obravnavamo enega ali več vsebinsko zaključenih delov.

5.3 Smernice za izvedbo svetovanj

Po evalvaciji prvega leta izvedbe svetovanja smo na podlagi pridobljenih izkušenj pripravili smernice za izvedbo takega svetovanja (Cehner idr., 2023), ki smo jih v drugem letu izvedbe še nadgradili s splošnim modelom individualnega medgeneracijskega vsebinskega svetovanja starejšim (Cehner, 2024). V nadaljevanju so predstavljene smernice za izvedbo svetovanja starejšim na področju digitalne pismenosti (povzeto po Cehner idr., 2023). Smernice smo razdelili na tri sklope, vsak se osredotoča na en vidik: svetovalci, termini in izvedba svetovanja ter organizacija svetovanja, ki vključuje tudi informiranje in promocijo. Ker smo svetovanje organizirali v okviru dejavnosti UL in ga dve leti pilotno izvajali v okviru raziskave, se nismo posebej posvečali vidiku financiranja, čeprav je ta ključnega pomena za dolgoročno vzdržno izvajanje aktivnosti.

5.3.1 Svetovalci

- Svetovalci so študenti računalništva, ki lahko svetovanje opravljajo tudi kot del svojih študijskih obveznosti.
- Svetovanje naj skupaj izvajata vsaj dva svetovalca, da se lahko po potrebi medsebojno dopolnjujeta in si pomagata (tudi zaradi medgeneracijskega sodelovanja se je izkazalo kot koristno, da imajo pri svetovanju mlajši podporo vrstnika).
- Če pride svetovanec na svetovanje večkrat, naj ga vedno obravnava isti svetovallec (če je le mogoče). Tako se lahko razvije odnos, v katerem sta oba bolj sproščena, svetovanec je manj zadržan pri postavljanju vprašanj in tudi bolj odprt za prejete nasvete.
- Svetovalci morajo imeti (oziroma predhodno pridobiti) določene kompetence za svetovanje, zato je priporočljivo zanje pripraviti krajša usposabljanja na tem področju (svetovanje starejšim, izvajanje izobraževalnega procesa za starejše, prepoznavanje drugih težav in lastnih omejitev ...).
- Svetovalci morajo imeti široko razumevanje različnih tehnologij in sposobnost iskanja relevantnih informacij po spletu. Pomembno je tudi zavedanje

o zasebnosti in varnosti pri uporabi sodobnih tehnologij in to znanje prenesti svetovancem pri odgovarjanju na njihova vprašanja.

- Pomembne so tudi osebnostne lastnosti svetovalcev, ki jih ne moremo enostavno pridobiti v kratkem času. Tako je pomembno, da so svetovalci empatični in imajo potrpljenje, saj je to ključnega pomena pri delu s starejšimi, ki niso zelo vešč pri uporabi digitalnih tehnologij in se zato lahko počutijo nelagodno ali zmedeno ob njihovi uporabi. Svetovalec se jim mora posvetiti in jih spodbuditi, da premagajo negotovost in strah ter da so bolj samozavestni tudi pri uporabi novih tehnologij. Poleg tega se morajo svetovalci prilagoditi različnim potrebam in sposobnostim svetovancev, znati morajo dobro komunicirati s starejšimi ter jim predstaviti tehnologijo na razumljiv način (uporabljati domače besede in se izogibati slengu in žargonu).

5.3.2 *Termini in izvedba svetovanja*

- Če je možno, naj se svetovanje izvaja vsaj dvakrat tedensko.
- Priporočljivo je, da je svetovanje v popoldanskih urah.
- Treba je dobro razmisliti o lokaciji svetovanja, saj lahko pomembno vpliva na dostopnost (in posledično obiskanost) svetovanj.
- Trajanje termina svetovanja je treba vnaprej natančno opredeliti. Ena šolska ura (45 minut) se je izkazala za dovolj časa, da lahko svetovanec postavi nekaj vprašanj, svetovalec pa mu poda dovolj podroben odgovor, pokaže na napravi in obrazloži. Če je treba srečanja časovno omejiti, je priporočljiva omejitev od 45 do 60 minut.
- Svetovanci prinesejo svoje naprave, vendar je dobro, da imajo tudi svetovalci pri roki pametni telefon in računalnik, na katerem lahko preverijo ali poiščejo rešitev.
- Na svetovanju je dobro imeti pisala in liste, ki jih lahko ponudimo svetovancem, če bi si želeli kaj zapisati.

5.3.3 *Organizacija svetovanja (vključno z informiranjem in promocijo)*

- Priporočljivo je, da za organizacijo svetovanja ne skrbijo svetovalci, ampak dodatno osebje.
- Prijave na svetovanje se lahko zbirajo po e-pošti (najbolje je za ta namen pripraviti poseben e-poštni naslov), vendar pa je treba ohraniti tudi alternativne načine prijave, kot je po telefonu ali osebno. Prijavljenim svetovancem se dodeli ustrezen termin svetovanja.
- Če je termin svetovanja časovno omejen, je treba to poudariti že v začetni komunikaciji s svetovancem (npr. ob potrditvi prijave na svetovanje), tako da vnaprej vedo, da nimajo na voljo celotnega srečanja.

- V primeru, da se termini svetovanja hitro zapolnijo in so rezervirani za nekaj tednov vnaprej, je treba razmisliti tudi o pošiljanju opomnikov posameznikom, ki so prijavljeni na določeni termin. S tem lažje zagotovimo, da se termina bolj verjetno udeležijo (da nanj ne pozabijo oziroma se od termina odjavijo, če nanj ne bodo mogli priti).
- Ob oglaševanju svetovanja je treba jasno povedati, da je svetovanje individualno in prilagojeno posamezniku ter da to ni delavnica ali tečaj, kjer bi obravnavali vnaprej določene teme. Svetovanci morajo sami izpostaviti svoja vprašanja glede uporabe sodobnih tehnologij in kje potrebujejo pomoč.

6 Razprava

Pri razvoju individualnega svetovanja na Univerzi v Ljubljani smo uporabili inovativno strategijo povezovanja formalnega in neformalnega izobraževanja, kar predstavlja nov pristop k reševanju izzivov, povezanih s starajočo se populacijo. Razviti model združuje formalno organizirani študij na Fakulteti za računalništvo in informatiko, v sklopu katerega so svetovalci opravljali svetovanje kot del svojih študijskih obveznosti, z razvojem novih strategij za starejše kot del neformalnega izobraževanja, kar omogoča tako medgeneracijski prenos znanja kot tudi razvijanje novih veščin, ki starejšim pomagajo pri vsakdanjih izzivih v digitalnem okolju.

Ključni inovativni element je prav model individualnega medgeneracijskega svetovanja. Ta je prilagojen posameznemu svetovancu in se tako bistveno razlikuje od ustaljenih modelov učenja, kjer delo pogosto poteka v skupinah. Individualno svetovanje omogoča, da vsak svetovanec sprejema novo znanje po lastnem tempu, glede na svoje predhodno znanje in izkušnje ter svoje sposobnosti, kar povečuje učinkovitost pridobivanja novega znanja. Z individualnim pristopom se lahko poglobljeno obravnavajo specifične potrebe in želje posameznega svetovanca, kar še dodatno prispeva k občutku osebnega napredka ter samozavesti. Zagotovljena podpora svetovancem pri uporabi digitalne tehnologije poveča njihovo samostojnost in omogoča premagovanje strahu pred novostmi.

S sodelovanjem študentov smo zagotovili tudi medgeneracijsko sodelovanje in učenje, ki se je na koncu izkazalo kot zelo učinkovita praksa. Svetovanje v obliki obrnjenega mentorstva, kjer mlajši postanejo mentorji starejšim in z njimi delijo svoje znanje s področij, na katerih so boljše podkovani, je še posebej primerno za znanja digitalnih veščin, novih tehnologij ali družbenih omrežij. Vendar pa je izmenjava znanja in izkušenj potekala v obe smeri, tudi od svetovancev do svetovalcev, saj model omogoča starejšim, da svoje življenjske izkušnje in znanje delijo z mlajšimi generacijami, s čimer se ustvarja okolje za vzajemno učenje. Ta pristop spodbuja izmenjavo znanj in sodelovanje med generacijami, hkrati pa povečuje

tudi razumevanje in spoštovanje med generacijami, saj obe strani pridobita nove perspektive. V takem okolju so študenti poleg strokovnega znanja razvijali tudi veščine dela z ranljivimi skupinami.

Družbena vrednost razvitega modela je v tem, da poleg prenašanja specifičnih veščin in znanj, kot je digitalna pismenost, omogoča tudi širše socialne koristi. Starejši s sodelovanjem v teh dejavnostih vzdržujejo občutek pripadnosti in vrednosti, izboljša pa se tudi njihova socialna vključenost, saj se med svetovalcem in svetovancem vzpostavlja odnos, ki temelji na zaupanju in prilagajanju. Prav tako se v tem procesu gradi odnos med svetovalcem in svetovancem, ki ni zgolj profesionalen, temveč tudi oseben, kar prispeva k večji motivaciji ter angažiranosti starejših.

V prvem letu raziskave se je individualno vsebinsko svetovanje izkazalo kot zelo dober pristop, saj naslavlja individualne potrebe posameznika in tako učinkoviteje nadgrajuje njegove digitalne kompetence. V poletnem semestru drugega leta smo zato prakso razširili tudi na lokalno skupnost in svetovanje izvedli dodatno še v Centru aktivnosti Fužine (CAF). Tam je svetovanje potekalo enkrat tedensko v dopoldanskem času, kjer je bilo organizirano kot del aktivnosti centra za njihove udeležence. Tako je potekalo hkrati z drugimi aktivnostmi, ki se sicer izvajajo v centru, kamor starejši bolj ali manj redno prihajajo in se srečujejo. Tudi to svetovanje je bilo izredno dobro sprejeto in v nekaj dneh so bili zapolnjeni vsi termini svetovanja, ki smo jih ponudili v poletnem semestru. Zato smo dodatna srečanja izvedli še v juliju in kljub poletnim počitnicam so bili tudi ti termini polno zasedeni. Ker je svetovanje na CAF-u potekalo zunaj univerze in ni bilo dosledno spremljano, podatkov tega svetovanja nismo zajeli v naši raziskavi.

7 Zaključek

V prispevku smo predstavili pilotno izvedbo svetovanja za starejše na Univerzi v Ljubljani na področju digitalnih tehnologij, na podlagi katere smo oblikovali smernice in razvili splošni model svetovanja, ki ga lahko uporabimo tudi na drugih področjih. Inovativna strategija, ki združuje formalno organizirano izobraževanje in neformalno učenje, s posebnim poudarkom na individualnem svetovanju, predstavlja dragocen prispevek k razvoju vseživljenjskega učenja in medgeneracijske solidarnosti. Razviti model omogoča učinkovito prenašanje znanja in veščin med generacijami, hkrati pa pomembno prispeva tudi k izboljšanju kakovosti življenja starejših, saj jim sodelovanje v teh programih prinaša občutek pripadnosti in osebne vrednosti. Takšni pristopi so ključni za naslavljanje izzivov starajoče se družbe in prispevajo k oblikovanju bolj vključujoče in povezane družbe, ki ceni pomen vseživljenjskega učenja ter medgeneracijskega sodelovanja.

Zahvala

Zahvaljujem se vsem študentom, tako računalništva in informatike kot tudi andragogike, ki so sodelovali v tem eksperimentu in s svojim predanim delom omogočili zelo kakovostno izvedbo svetovanja. Zahvaljujem se tudi prof. dr. Nives Ličen, ki je sodelovala pri idejni zasnovi in pri sami realizaciji svetovanja za starejše.

Vzpostavitev svetovanja je bila sofinancirana iz projekta Vseživljenjsko učenje, trajnostni razvoj in dolgoživa družba: razvoj učnih vsebin, strategij, evalvacije in sistema mikrodokazil za starejše študente, pilotnega projekta v okviru projekta UL za trajnostno družbo – ULTRA. Projekt sofinancirajo Republika Slovenija, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in šport ter Evropska unija – NextGenerationEU in sklad ISF FF 2024 v okviru institucionalnega stebra financiranja.

Viri in literatura

- Bahadori, F., Abolfathi Momtaz, Y., Mohammadi Shahboulaghi, F. in Zandieh, Z. (2024). Evaluating the barriers to information and communication technology adoption among older adults in Iran. *Educational Gerontology*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03601277.2024.2397575>
- Cehner, P. (2024). *Svetovanje starejšim odraslim* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Cehner, P., Sekulović, U., Volk, J., Kavčič, A. in Ličen, N. (2023). *IKT svetovanje starejšim odraslim na Univerzi v Ljubljani*. Univerza v Ljubljani, Modra fakulteta.
- Dickens, L. in Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127–140. <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>
- Dom starejših občanov Ljubljana Bežigrad. (b. d.). *Tečaj uporabe tabličnega računalnika*. <https://www.dsolj-bezigrad.si/aktivnosti/projekti/tečaj-uporabe-tablicnega-racunalnika/>
- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorsko gibanje Znaš, nauči drugega. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 19–28. <https://doi.org/10.4312/as.18.2.19-28>
- Larsson, E., Larsson-Lund, M. in Nilsson, I. (2013). Internet based activities (IBAs): Seniors' experiences of the conditions required for the performance of and the influence of these conditions on their own participation in society. *Educational Gerontology*, 39(3), 155–167. <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.699833>
- Law, N., Woo, D., de la Torre, J. in Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403/PDF/265403eng.pdf.multi>

- Mesec, B. (1994). Model akcijskega raziskovanja. *Revija Socialno delo*, 33(1), 3–16.
- Modra fakulteta. (b. d.). <https://www.uni-lj.si/studij/alumni/modra-fakulteta>
- Portal GOV.SI. (13. 10. 2023). *Javni razpis Temeljne kompetence 2023–2029*. <https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/javni-razpis-temeljne-kompetence-2023-2029/>
- Portal GOV.SI. (b. d.). *Spremenimo svet: agenda za trajnostni razvoj do leta 2030*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateralala/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf
- Rasi-Heikkinen, P. in Doh, M. (2023). Older adults and digital inclusion. *Educational Gerontology*, 49(5), 345–347. <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2205743>
- Simbioza. (b. d.). <https://simbioza.eu/>
- Simbioza. (b. d.). *Simbioza BTC City Lab*. <https://simbioza.eu/projekti/simbioza-btc-city-lab>
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. (b. d.). *Digitalna univerza za tretje življenjsko obdobje*. <https://www.utzo.si/projekti/digitalna-univerza-za-tretje-zivljenjsko-obdobje/>
- Svetin, I. (27. 9. 2023). *Mednarodni dan starejših*. Republika Slovenija Statistični urad. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/11379>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (b. d.). *The benefits of lifelong learning for older adults: Thematic studies (2023 to 2025)*. <https://www.uil.unesco.org/en/thematic-studies-benefits-lifelong-learning-older-adults>
- UNESCO Institute for Statistics. (b. d.). *SDG 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/Metadata-4.4.2.pdf>
- United Nations. (2022). *World population prospects 2022: Summary of results*. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf
- Zasavska ljudska univerza. (b. d.). *Računalniška in digitalna pismenost (RDO)*. <https://www.zlu.si/projekti/temeljne-kompetence-zasavje---2023---2029/racunalniska-in-digitalna-pismenost-rdo/>

Razvoj programa tranzicijskega izobraževanja za osebe na prehodu iz dela v upokojitev: vidik delovne terapije

Urša Bratun in Cecilija Lebar

Povzetek

Upokojitev je ena izmed najkompleksnejših tranzicij v življenju posameznika, zato se vedno bolj poudarja pomen priprav na prehod iz dela v upokojitev. Namen: Razviti program tranzicijskega izobraževanja, ki bo namenjen osebam na prehodu iz dela v upokojitev in bo vključeval vidik delovne terapije. Metode: Narejena sta bila pregled literature in analiza potreb (anketa). V pregled so bili vključeni članki, ki so obravnavali vlogo delovnih terapevtov pri prehodu iz dela v upokojitev. Rezultati: Izsledki pregleda literature in ankete so bili uporabljeni pri razvoju novega predupokojitvenega programa s poudarkom na delovnoterapevtskih vsebinah. Program vključuje pet delavnic, in sicer na temo življenjskega ravnesja, iskanja novih smiselnih aktivnosti, zdravega življenjskega sloga, odnosa do staranja in finančnih priprav na upokojitev. Razprava in zaključek: Vidik delovne terapije lahko pomembno prispeva pri razvoju novih programov za priprave na upokojitev. Pri zasnovi tranzicijskega izobraževanja bi bilo v prihodnje dobro bolj upoštevati pomen interdisciplinarnosti.

Ključne besede: dejavno in zdravo staranje, gerotranscendenca, pregled literature, priprave na upokojitev

Developing a programme for people transitioning from work to retirement: an occupational therapy perspective

Abstract

Retirement is one of the most complex transitions in a person's life. Therefore, the importance of preparing for the transition from work to retirement has been emphasized. The aim was to develop a programme for people transitioning from work to retirement that will include an occupational therapy perspective. Methods: A scoping literature review and a needs analysis (survey) were conducted. The articles included in the analysis describe the role of occupational therapists in the transition from work to retirement. The findings from the articles and survey were used to develop a new pre-retirement programme that focused on occupational therapy content. The programme includes

five thematic workshops on life balance, the search for new meaningful activities, a healthy lifestyle, attitudes towards aging, and finances. The study shows that occupational therapy can make an important contribution to the development of pre-retirement programmes. However, when developing such transition programmes it is important to consider the issue of interdisciplinarity.

Keywords: gerotranscendence, healthy and active ageing, literature review, preparation for retirement

1 Uvod

Upokojitev predstavlja pomemben življenjski prehod, pri katerem ne gre za enkraten dogodek, temveč za tranzicijski proces, ki obsega daljše časovno obdobje (De Wind idr., 2018; Faustino idr., 2020). Uspešen in zadovoljujoč prehod iz dela v upokojitev zahteva številne prilagoditve v življenjskem slogu in strukturi dneva ter spremembo življenjskih vlog in navad (Eagers idr., 2019). Medtem ko nekateri posamezniki prenehanje delovne aktivnosti doživljajo pozitivno (Gerdina, 2020; Gorry idr., 2018), se drugi soočajo z izzivi prilagajanja na novo vsakodnevno rutino ter izgubo vloge delavca in aktivnosti, vezanih na to vlogo (Eagers idr., 2019). Pomemben dejavnik stresa ob prehodu iz dela v upokojitev lahko predstavlja tudi spremenjena finančna situacija po upokojitvi (Bratun idr., 2023; Bratun in Zurc, 2022; Kim in Moen, 2002).

Vpliv upokojitve na življenje posameznika je večplasten, vključuje pa psihološke, socialne in ekonomske dimenzije (Kim in Moen, 2002), ki so povezane tako s posameznikom kot tudi z njegovim ožjim in širšim družbenim okoljem (Bratun in Asaba, 2021). Prisotno je lahko ponotranjenje stereotipov, vezanih na kronološko starost, kar pri nekaterih posameznikih negativno vpliva na motivacijo za vključevanje v delovne in druge aktivnosti (Rahn idr., 2021). Vigezzi idr. (2021) opozarjajo, da je temu obdobju treba posvetiti posebno pozornost z vidika ohranjanja in vzpodbujanja zdravih življenjskih vzorcev, promocije zdravja ter preventive. To je področje dela, ki zajema tudi kompetence delovnih terapevtov (American Occupational Therapy Association, 2020).

2 Dejavniki, ki vplivajo na prehod iz dela v upokojitev

Zdravje in upokojitev sta obojestransko povezana; zdravje vpliva na upokojitveno starost in vrsto upokojitve, upokojitev pa lahko različno vpliva na zdravje, odvisno od demografskih, socialno-ekonomskih in psiholoških dejavnikov (Bratun idr., 2023; Oksanen in Virtanen, 2012). V raziskavi Bratun in Zurc (2022) so udeleženci

zdravje in sposobnosti navajali kot enega od možnih dejavnikov za odločitev o prenehanju delovne aktivnosti ob izpolnitvi pogojev za upokožitev. Številni drugi avtorji so proučevali povezavo med upokožitvijo in zdravjem oziroma vedenjskimi vzorci, ki so pomembni za zdravje, ter pri tem prišli do nasprotujočih si ugotovitev. Nekatere raziskave (Vigezzi idr., 2021; Xue idr., 2020) so pokazale, da odsotnost delovnih aktivnosti omogoča več fizičnih prostočasnih aktivnosti. Po drugi strani pa so Leskinen idr. (2018) ugotovili povečanje sedečih aktivnosti, kot sta gledanje televizije in uporaba računalnika. Raziskovalci so domnevali tudi, da je prehod iz dela v upokožitev obdobje, v katerem se lahko pojavijo negativni vedenjski vzorci, kot so kajenje, pitje alkohola in slabe prehranjevalne navade. Tega niso potrdili, saj so ugotovili, da je upokožitev bodisi zmanjšala kajenje bodisi ni vplivala nanj (Xue idr., 2020); prav tako ni jasnega zaključka glede pitja alkohola in prehranjevalnih navad (Vigezzi idr., 2021; Xue idr., 2020). So pa Vigezzi idr. (2021) ugotovili pozitivno povezavo med upokožitvijo in subjektivno oceno zdravja.

Ob prehodu iz dela v upokožitev se lahko bistveno spremeni tudi struktura dneva, saj ni več treba slediti strogi delovni rutini. To lahko vodi v spremembe v dnevni navadah, kot so čas vstajanja, prehranjevalne navade in urnik telesne dejavnosti (Bratun in Asaba, 2021). Pri nekaterih posameznikih izguba strukture dneva lahko negativno vpliva na njihovo psihično dobro počutje, medtem ko drugi izkoristijo priložnost za vzpostavitev nove, bolj prilagodljive rutine (Pinquart in Schindler, 2007). Ob prehodu v upokožitev se lahko spremenita tudi obseg in kakovost socialnih interakcij. Študije kažejo, da socialna opora in aktivno sodelovanje v skupnosti pomembno prispevata k pozitivnemu prilagajanju na upokožitev (van Solinge in Henkens, 2008).

Trenutno v slovenskih programih za priprave na upokožitev sodelujejo različni strokovnjaki, kot so: socialni delavci, psihologi, kadrovniki in pedagogi (Scagnetti idr., 2018). V razvoj in izvedbo teh programov pa niso vključeni delovni terapevti, ki so kompetentni strokovnjaki za delo z ljudmi ob življenjskih prehodih, vezanih na delo (Eagers idr., 2016, 2022a). Da bi zapolnili vrzel v znanju in področju priprav na prehod iz dela v upokožitev dodali delovnoterapevtsko perspektivo, smo se odločili za pripravo programa tranzicijskega izobraževanja, namenjenega osebam, ki se bližajo prehodu v upokožitev ali so ga že doživele, ki bi ga izvajali delovni terapevti. Pri pripravi vsebin programa smo izhajali iz pregleda literature in analize potreb.

3 Metode dela

Narejen je bil pregled literature (Arksey in O'Malley, 2005), s katerim smo želeli raziskati, kaj je do sedaj znanega o tranziciji iz dela v upokožitev z vidika delovne terapije. Izvedenih je bilo prvih pet korakov pregleda literature (angl. *scoping*

review), ki jih opisujeta Arksey in O'Malley (2005): postavitve raziskovalnega vprašanja, iskanje relevantnih študij, izbira študij, izpis podatkov in sinteza rezultatov.

V prvem koraku sta bili postavljeni dve raziskovalni vprašanji: Kaj je znanega o vlogi delovnih terapevtov ob tranziciji iz dela v upokožitev? Kakšne so značilnosti predupokožitvenih programov, v katere so vključeni delovni terapevti?

Sledilo je iskanje relevantnih študij, in sicer v bibliografsko-kataložnih bazah CINAHL Ultimate, Web of Science in PubMed ter z ročnim pregledom referenc. Vključitveni in izključitveni kriteriji za vključitev študije so prikazani v preglednici 1, iskalne formule s številom zadetkov v vsaki bibliografsko-kataložni bazi pa v preglednici 2.

Preglednica 1: Vključitveni in izključitveni kriteriji

	Vključitveni kriterij	Izključitveni kriterij
Populacija	Delovni terapevti, ki se ukvarjajo s prehodom delo – upokožitev; osebe, vključene v predupokožitveni program, v katerem sodelujejo delovni terapevti.	Članek ne omenja delovnih terapevtov.
Fenomen	Vsebine, vezane na prehod iz dela v upokožitev in programe priprav na upokožitev; vloga delovnega terapevta.	Programi, vezani na starejše delavce in starejše odrasle, (npr. preprečevanje padcev, ergonomija); programi, ki so namenjeni mlajšim osebam, ki se upokojujejo (npr. invalidska upokožitev).
Kontekst	Tranzicija iz dela v upokožitev (priprava, upokožitev in prilagoditev na upokožitev).	Življenjski prehodi, ki niso vezani na upokožitev.
Vrste študij	Znanstveni članki (izvirni in pregledni).	Siva literatura, strokovni članki.
Jezik	angleški	drugi jeziki
Leto objave	2010–2024	pred 2010

Preglednica 2: Iskalna formula in število zadetkov v izbranih bibliografsko-kataložnih bazah

Bibliografsko-kataložna baza	Iskalna formula	Število zadetkov
CINAHL Ultimate	(TI (retire* OR transition* OR pension* OR »older worker*« OR »bridge employ*«)) AND (TI (»occupational therap*« OR MH (»occupational therap*«))	364
Web of Science	(TI (retire* OR transition* OR pension* OR »older worker*« OR »bridge employ*«)) AND (TI (»occupational therap*«))	72
PubMed	(retire*[Title] OR transition*[Title] OR pension*[Title] OR »older worker*«[Title] OR »bridge employ*«[Title]) AND ((»occupational therap*«[Title]) OR (»occupational therap*«[MeSH Terms]))	103

V bibliografsko-kataložnih bazah je bilo skupaj dobljenih 539 zadetkov; po odstranitvi duplikatov jih je ostalo 398. Po pregledu naslovov in izvlečkov smo identificirali 27 potencialnih člankov, ki so se nanašali na temo raziskovanja. Te smo pregledali v celoti in jih izključili 19 (neustrezna populacija (n = 4), neustrezno leto objave (n = 4), neustrezna vrsta publikacije (n = 3), neustrezen jezik (n = 1), ne obravnava raziskovanega fenomena (n = 7). V končno analizo je bilo vključenih osem študij; izsledki so bili sintetizirani in povezani v zadnjem koraku pregleda literature.

Sočasno je potekala analiza potreb, vezanih na izvedbo tranzicijskega izobraževanja v slovenskem prostoru. Izvedli smo jo s pomočjo spletnega vprašalnika, ki je bil distribuiran v okviru Kluba alumnov Univerze v Ljubljani (UL), v obdobju med 10. 9. in 1. 12. 2023. Vprašalnik je izpolnilo 47 oseb, od tega 39 žensk. Povprečna starost anketirancev je bila 59,6 leta. Anketiranci so bili večinoma visokoizobraženi, saj sta jih imeli skoraj dve tretjini (64 %, n = 29) vsaj univerzitetno izobrazbo. Približno tretjina (30 %, n = 14) je imela končano višjo oziroma visoko šolo, 4 % (n = 2) pa srednjo šolo ali manj.

4 Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati pregleda literature in izsledki ankete.

4.1 Rezultati pregleda literature

Nobena izmed osmih študij, vključenih v končno analizo in sintezo, ni bila narejena v evropskem kontekstu. Večinoma ($n = 6$) so bile narejene v Avstraliji, ena v ZDA in ena v Singapurju. Metodološko so bile to kvalitativne študije ($n = 4$), dve kvantitativni študiji in dva pregleda literature.

Iz vključenih člankov lahko razberemo vsebino in konceptualne modele predupokojitvenih delovnoterapevtskih programov, in sicer so ti programi skladni s sodobno paradigmo delovne terapije, ki poudarja povezavo okupacije¹ z zdravjem in dobrim počutjem (Eagers idr., 2022a, 2022b). Znotraj teh programov se navaja uporaba sodobnih delovnoterapevtskih konceptualnih modelov (Eagers idr., 2019, 2022a, 2022b; Eagers idr., 2018) ter teorije gerotranscendence in teorije kontinuitete (Eagers idr., 2022b). Vsebina programov se nanaša na načrtovanje dobrega življenja, ravnanje z denarjem, (uspešno) staranje, za posameznika smiselne dejavnosti, podaljševanje delovne aktivnosti, pomen in prilagoditve okolja ter uporabo pripomočkov in tehnologije (Eagers idr., 2016, 2022a, 2022b).

Delovni terapevt se lahko vključuje v prehod delo–upokožitev v sklopu poklicne rehabilitacije, ko neka poškodba/bolezen sproži temo upokojitve (Eagers idr., 2022b), ali v okviru posebnih predupokojitvenih delavnic (Cole in Macdonald, 2011; Chan idr., 2015; Eagers idr., 2022b) (TAU. Chan idr. (2015) so predupokojitveno delavnico organizirali v šestih srečanjih po 1,5 do 3 ure. Običajno delo poteka v skupini, cilji udeležencev pa so individualizirani, postavljeni na osnovi začetnega ocenjevanja. Pri postavljanju ciljev delovni terapevti uporabljajo ocenjevalne instrumente, kot so Kanadska metoda za ocenjevanje izvajanja dejavnosti, analiza aktivnosti, čeklisle interesov, analiza uporabe časa in ocenjevanje kakovosti življenja (Eagers idr., 2022a). Eagers idr. (2022b) navajajo, da so delovni terapevti v obravnavi uporabljali pristope, kot so: coaching, psihoedukacija, motivacijski intervju, čuječnost, terapevtska uporaba okupacij, terapevtska uporaba sebe in promocija zdravja. Eagers idr. (2022a) v tovrstnih programih poudarjajo pomen celostnega in interdisciplinarnega pristopa.

1 Okupacija je strokovni izraz, ki se v delovni terapiji uporablja za aktivnosti, ki so za posameznika smiselne in pomembne ter jih izvaja zato, ker si to želi, jih potrebuje ali se to od njega pričakuje. V prispevku se izmenjujejo izrazi okupacija, dejavnost in aktivnost. Zaradi lažjega razumevanja se pogosto uporabljajo kot sinonimi, vendar med njimi obstaja razmejitev, ki pa ni tema tega prispevka.

Delovni terapevti sodelujejo z osebnim zdravnikom, fizioterapevtom, socialnim delavcem, psihologom in dietetikom.

Vloga delovnega terapevta na področju prehoda iz dela v upokojitev naj bi bila pomagati starejšemu delavcu, da ostane na delovnem mestu, če si to želi; če se želi upokojiti, pa ga podpre pri prehodu v upokojitev. V ta proces vključi delavca in delodajalca (Eagers idr., 2018). Eagers idr. (2016) v tovrstnih intervencijah vidijo vlogo delovnih terapevtov pri vzpostavljanju zdravih navad in promociji zdravja ter omogočanju vključenosti v okupacije, ki so za posameznika smiselne. Eagers idr. (2019) predlagajo, da se delovni terapevt osredotoča na koncepte iz Modela človekove okupacije (Kielhofner, 2008), kot so: volja, vzorci izvajanja, zmogljivost za izvajanje in okolje. Po mnenju oseb, vključenih v raziskavo Eagers idr. (2022a), naj bi se delovni terapevti v proces prehoda iz dela v upokojitev vključili že v fazi priprave na upokojitev ali še bolj zgodaj. Nekateri so omenjali pomen priprave in delovnoterapevtske intervencije že 15 let pred upokojitvijo ali celo na začetku zaposlitve, vendar bi bila vloga delovnega terapevta izrazitejša v obdobju prehoda iz dela v upokojitev. Cole in Macdonald (2011) vidita vlogo delovnih terapevtov tudi v usmerjanju oseb v prostovoljno delo ter sodelovanju s prostovoljskimi organizacijami pri opredelitvi in organizaciji vloge prostovoljcev. Eagers idr. (2022b) poudarjajo, da vloga delovnega terapevta v procesu prehoda iz dela v upokojitev še ni jasno opredeljena, zato je to področje treba še razvijati in promovirati.

V preglednici 3 so predstavljene študije, vključene v končno analizo in sintezo.

Preglednica 3: Študije, vključene v končno analizo in sintezo

Avtor in leto	Namen	Populacija/vzorec	Vsebina, vezana na prehod in značilnosti predupokojitvenega programa, vloga DT
Cole in Macdonald, 2011	Raziskati vlogo/mesto prostovoljstva v novi življenjski strukturi upokojenega DTh.	50 upokojenih DTh z izkušnjo prostovoljstva.	Altruizem motivira, daje možnost vključevanja in povezovanja z drugimi. Vloga DT je promocija prostovoljskih dejavnosti, vezanih na osebe z omejitvami, skupinske intervencije za osebe ob upokojitvi ter sodelovanje s prostovoljskimi organizacijami.
Chan idr., 2015	Raziskati, ali predupokojitveni program vzpodbudi večjo vključenost v aktivnosti in dobrobit upokojenih voznikov taksija.	20 upokojenih voznikov taksija (73 let), ki so se upokojili v zadnjih 6 mesecih.	Predupokojitveni program je prispeval k boljšemu počutju in samo-účinkovitosti. Udeleženci so izrazili zadovoljstvo z individualiziranimi cilji, spremembe so ohranjali tudi 3 mesece po intervenciji.
Eagers idr., 2016	Raziskati prispevek in vključenost DT v procesu prehoda iz dela v upokojitev v Avstraliji.	8 članov (kvalitativnih), preiskovanci iz Avstralije.	Vloga DT je osebam pomagati pri vzpostavljanju zdravih navad, promovirati in omogočati vključenost v smiselne okupacije po upokojitvi.
Eagers idr., 2018	Raziskati, kako značilnosti dela vplivajo na proces prehoda iz dela v upokojitev, povezanost teh ugotovitev s konceptom volje iz MOHO* in potencialna vloga DT.	11 oseb (starih 58–75 let, 5 žensk in 6 moških), upokojenih od 7 mesecev do 4 leta in 3 mesece.	Nekatere odločitve med delom, vezane na zamenjavo zdravlja in zdravega življenjskega sloga, vplivajo na življenje po upokojitvi. MOHO se je izkazal kot primeren za usmerjanje DT- obravnave na prehodu iz dela v upokojitev. Vloga DT v procesu prehoda iz dela v upokojitev je povezati delavca in delodajalca. Če delavec ostane na delovnem mestu, pa svetuje potrebne prilagoditve.

Avtor in leto	Namen	Populacija/vzorec	Vsebina, vezana na prehod in značilnosti predupokojitvenega programa, vloga DT
Eagers, Franklin, Yau, idr., 2018	Raziskati, kateri dejavniki, vezani na vrsto dela pred upokojitvijo, vplivajo na prehod v upokojitev in kakšna je lahko vloga DT pri tranziciji delo-upokojitev.	15 člankov (3 kvalitativni, 11 kvantitativnih ter 1 študija, ki je vključevala kvalitativno in kvantitativno metodo).	Vrsta dela pred upokojitvijo vpliva na potek prehoda v upokojitev (v članku je uporabljena primerjava med pisarniški in fizičnimi delavci). Pisarniški delavci bolj načrtujejo finančni vidik upokojitve, imajo več možnosti odločanja, se lahko postopoma upokojujejo, se upokojujejo mlajši, iščejo zaposlitev za obdobje prehoda, so v boljši finančni situaciji. Klasifikacija delovnih mest ni enotna, kar otežuje analizo vpliva.
Eagers idr., 2019	Razumeti, kako na delo gledajo upokojenci (njihova izkušnja dela) in kakšna je vloga DT pri tranziciji delo-upokojitev	11 oseb (5 žensk, 6 moških), starih 58–75 let, upokojeni 7–51 mesecev.	Udeleženci so na delo gledali kot na svojo ambicijo in vir volje. Delo je del življenja, ki prinaša zadovoljstvo in nagrado ter človeka definira. Delo je povezano s posameznikovimi sposobnostmi, interesi in osebnostjo, daje občutek doprinosa. Pomemben je tudi kontekst (odnosi z drugimi, izzivi v delovnem okolju).
Eagers idr., 2022a	Ugotoviti, kaj obsega DT-praksa na področju tranzicije delo-upokojitev in kaj vpliva nanjo, ter umestiti ugotovitve v okvire DT-prakse.	14 DTh (starost 31–65 let).	DT-praksa na tem področju obsega iskanje smiselnih okupacij, prilagajanje življenjskega sloga in doma, uporabo tehnologije in pripomočkov, intervencije, vezane na delovno okolje (kako ostati zaposlen ali se postopoma upokojiti). DTh uporabljajo holistični in interdisciplinarni pristop. Cilje intervencije postavljajo na osnovi izsledkov DT-ocenjevanja. Pomembno je, da se DTh vključijo v tranzicijo iz dela v upokojitev čim prej.

Avtor in leto	Namen	Populacija/vzorec	Vsebina, vezana na prehod in značilnosti predupokojitvenega programa, vloga DT
Eagers idr., 2022b	Raziskati izkušnje DTh, ki delajo z ljudmi na prehodu v upokojitev; ugotoviti, kaj obsega DT-praksa v povezavi s prehodom v upokojitev in kateri dejavniki vplivajo nanjo.	14 DTh (starost 31–65 let), ki imajo izkušnje na področju tranzicije delo–upokojitev ali jih to področje dela zanima.	DTh uporabljajo sodobno DT-paradigmo; sodobne konceptualne modele in pristope. V pripravi na upokojitev je izpostavljeno iskanje novih okupacij in socialnih povezav. DTh so se na področje tranzicije iz dela v upokojitev najpogosteje vključevali v sklopu poklicne rehabilitacije, manj je bilo napotitev, vezanih specifično na tranzicijo. Izražena je bila potreba po jasnejši opredelitvi vloge DTh na tem področju.

Opomba: DT = delovna terapija; DTh = delovni terapevt

*MOHO = *Model of Human Occupation* (Model človekove okupacije)

4.2 Rezultati analize anketnega vprašalnika

Na petstopenjski lestvici, kjer je 1 pomenilo najmanjšo stopnjo strinjanja (sploh se ne strinjam), 5 pa največje strinjanje (popolnoma se strinjam), je več kot 60 % (n = 28) anketirancev ocenilo svoje strinjanje s potrebo po oblikovanju tranzicijskega izobraževanja z oceno 4 ali 5, nekaj manj kot četrtina (n = 11) z oceno 3, 16 % (n = 7) pa z oceno 1 ali 2.

Več kot polovica (52 %, n = 24) anketirancev je z oceno 4 ali 5 ocenila verjetnost, da bi se udeležili tranzicijskega izobraževanja. Skoraj četrtina (n = 11) jih je verjetnost ocenila z oceno 3 in ravno toliko z 1 ali 2. Glede na odgovore predvidevamo, da obstajata pozitivna naravnost do razvoja novega programa tranzicijskega izobraževanja in določena skupina ljudi, ki bi se takega izobraževanja udeležila.

Med možnimi vsebinami, ki bi jih lahko ponudili znotraj izobraževanja, je največ udeležencev izbralo kot pomembne za vključitev področje zdravega življenjskega sloga (62 %, n = 29), iskanje novih smiselnih aktivnosti (57 %, n = 27), življenjsko ravnovesje (55 %, n = 26) in nadaljevanje delovne aktivnosti (45 %, n = 21). Sledilo je področje, povezano z osebnim odnosom do staranja in minljivosti (40 %, n = 19), področje medosebnih odnosov (40 %, n = 19), prilagoditve okolja in ergonomija (21 %, n = 10) ter področje življenjskih vlog (19 %, n = 9). Dodani so bili še štirje dodatni odgovori (drugo), in sicer:

- telesna, fizična urejenost, lepota v starosti,
- osebna biografija in smisel življenja,
- finančno načrtovanje,
- pravilna telovadba glede na anamnezo, zdravstvena znanja, vključevanje v aktivno družbeno populacijo z učenjem informacijskih vsebin; aktivizem na področju preseganja starizma, medosebni odnosi na različnih ravneh (od najenostavnejših izobraževanj do teorije sistemov in travm).

5 Razvoj novega programa tranzicijskega izobraževanja in razprava

Pri načrtovanju novega programa tranzicijskega izobraževanja smo upoštevali teme, ki so izhajale iz pregleda literature, in teme, ki so bile v anketi prepoznane kot najzanimivejše. Pri tem smo izhajali iz prepričanja, da je ljudi ob življenjskih spremembah treba podpreti, da lahko še naprej aktivno sodelujejo v družbi glede na lastne želje in sposobnosti (Ikiugu in Pollard, 2015). Tranzicijsko izobraževanje je zajemalo uvodno srečanje in pet tematskih delavnic, in sicer na temo življenjskega ravnovesja, iskanja novih smiselnih aktivnosti, zdravega življenjskega sloga, nadaljevanja delovne aktivnosti in odnosa do staranja. Izobraževanje

sta zasnovali in vodili avtorici prispevka, ki sta po osnovni izobrazbi delovni terapevtki.²

Pri zasnovi programa smo za teoretična izhodišča uporabili Model človekove okupacije (Kielhofner, 2008) in teorijo gerotranscendence (Tornstam, 2005, 2011, 2017), podobno kot je bilo omenjeno v pregledani literaturi. Zaradi izražene zanimanja udeležencev je bila ena izmed delavnic (podaljševanje delovne aktivnosti) naknadno nadomeščena z vsebino, vezano na finance, izvedel pa jo je zunanji predavatelj. Za preostala štiri srečanja so bili pripravljeni učni načrti.

5.1 Življenjsko ravnovesje

Zaposlitev predstavlja pomemben del človekovega življenja in pomembno prispeva k posameznikovemu občutku življenjskega ravnovesja (Karlsson idr., 2023), zato je pomembno, da po upokojitvi, ko se ta del dneva »sprosti«, posameznik na novo ovrednoti in vzpostavi življenjsko ravnovesje. Z vidika delovne terapije se življenjsko ravnovesje ne osredotoča zgolj na uravnoteženje različnih življenjskih področij v enakem razmerju. Razume se kot kompleksen koncept, ki se osredotoča na to, koliko dejavnosti ima nekdo in koliko časa jim nameni. Vključuje še razmerje/ravnovesje med različnimi področji dejavnosti (gospodinska opravila, služba, prosti čas, počitek), med različnimi vrstami dejavnosti (fizične, intelektualne, družabne, za sprostitev), med dejavnostmi, ki jih nekdo počne zase in/ali za druge, med dejavnostmi, ki jih mora opraviti, in tistimi, ki jih želi, ter dejavnostmi, ki osebi dajejo in/ali jemljejo energijo (Håkansson idr., 2020). Ti vidiki življenjskega ravnovesja so bili vodilo pri zasnovi ene izmed delavnic.

5.2 Iskanje novih smiselnih aktivnosti

Psihološki vplivi upokojitve vključujejo prilagoditev na izgubo identitete, povezano z delom, iskanje novih virov samopotrditve in zadovoljstva (van Solinge in Henkens, 2008) ter potencialno spremembo vrednot in prioritet v življenju posameznika (Bratun idr., 2024). V tem procesu je ključno delo nadomestiti z drugimi, adekvatnimi aktivnostmi (Jonsson idr., 2001), kar je osrednje področje dela delovnih terapevtov. Jonsson idr. (2001) so ugotovili, da ob prehodu v upokojitev nekateri posamezniki pripovedujejo o posebni vrsti okupacij, imenovanih okupacije, ki smo jim zavezani (angl. *engaging occupations*). Te okupacije izstopajo iz življenjske zgodbe posameznika ter imajo pogosto značilnosti dela

2 Izobraževanje je potekalo v okviru Modre fakultete Univerze v Ljubljani. Zasnovano in organizirano je bilo v okviru projekta UL za trajnostno družbo (ULTRA), sklop »Vseživljenjsko učenje, trajnostni razvoj in dolgoživa družba: razvoj učnih vsebin, strategij, evalvacije in sistema mikrodokazil za starejše študente«. Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije, ter Evropska unija – NextGenerationEU.

in družbene odgovornosti, ki presega lastne interese. Ljudje, ki lahko razvijejo ali identificirajo take aktivnosti v svojem življenju, prehod iz dela v upokojitev doživljajo bolj zadovoljujoče. Na delavnicah so bile udeležencem predstavljene glavne značilnosti okupacij, ki smo jim zavezani, ki so jih poizkušali prepoznati tudi v svojem življenju in življenju soudeležencev. Ob tem je kot vodilo pomagala tudi klasifikacija okupacij, ki jo je prvi predstavil Jonsson (2008) in ki temelji na izkušnjah posameznika.

5.3 Zdrav življenjski slog

Upokojitev ima za posameznika različne posledice in ena od teh je spremenjen življenjski slog (van Solinge in Henkens, 2008). Izguba vsakodnevne rutine, telesne in duševne dejavnosti ter družabnih stikov lahko negativno vpliva na življenjski slog in zdravje posameznika po prehodu v upokojitev (Bratun idr., 2023). Negativno ravnovesje med zdravimi in nezdravimi vedenjskimi vzorci, povezanimi z upokojitvijo, lahko poveča breme kroničnih bolezni v poznem življenjskem obdobju. Nasprotno pa manj delovnega stresa in več prostega časa ugodno vpliva na psihološko dobro počutje pri nekaterih posameznikih (Hernaes idr., 2013). Ker oseba po upokojitvi na novo vzpostavlja nekatere življenjske vzorce, smo eno delavnico posvetili vzorcem prehranjevanja in telesne dejavnosti ter na to vezali spremembe navad in strategije za razvoj novih navad.

5.4 Odnos do staranja

Poleg izgube delovne identitete se ob prehodu iz dela v upokojitev ljudje lahko srečujejo še s poslabšanjem fizičnih in kognitivnih sposobnosti, smrtjo bližnjih, poslabšanjem zdravja ter lastno minljivostjo (Bratun idr., 2024; Ikiugo in Pollard, 2015). Udeleženci so izpostavili, da bi želeli nasloviti temo odnosa do staranja in občutka minljivosti, ki ga upokojevanje lahko vzbudi. Kot izhodišče za zasnovo delavnice je bila uporabljena teorija gerotranscendence (Tornstam, 2005, 2011, 2017), ki je bila udeležencem tudi predstavljena. Gre za alternativno teorijo staranja, ki poudarja pomen razvoja in osebnostne rasti (modrosti) ter se ne osredotoča na materialne vidike življenja, pač pa na odnos do sebe, drugih in sveta. Teorija je skladna s paradigmo delovne terapije, saj izpostavlja, da dobro staranje pomeni tudi to, da posameznik izbere dejavnosti (in odnose), ki so mu pomembni, ter se jim posveti, medtem ko površinske aktivnosti in odnosi lahko izostanejo iz okupacijskega vzorca posameznika, kar posledično vodi do večjega zadovoljstva in kakovosti življenja.

6 Zaključek

Prehod iz dela v upokožitev je kompleksen življenjski prehod, ki ga posamezniki doživljajo različno. Posameznike, ki se približujejo temu življenjskemu prehodu, je treba podpreti v njihovem razmišljanju in pripravi na upokožitev, ne glede na to, ali si oseba želi upokožiti ali podaljšati delovno aktivnost. Vidik delovne terapije bi lahko pomembno prispeval k vsebini predupokožitvenih programov, ki bi jih bilo priporočljivo zasnovati interdisciplinarno.

Literatura

- American Occupational Therapy Association. (2020). Occupational Therapy Practice Framework: domain and process—fourth edition. *The American Journal of Occupational Therapy*, 74 (Suppl. 2). <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>
- Arksey, H. in O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bratun, U. in Asaba, E. (2021). Experiences and motives of retirement-aged workers during the first wave of COVID-19 in Slovenia: "This was the first time in 40 years that I really saw spring." *Journal of Aging Studies*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2021.100954>
- Bratun, U., Asaba, E. in Zurc, J. (2023). Motives of retirement-aged workers and the importance of doing, being, becoming, and belonging: A systematic review of qualitative studies. *Journal of Occupational Science*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/14427591.2022.2057574>
- Bratun, U., Gerdina, O. in Asaba, E. (2024). Gerotranscendence and motivation for work past retirement age: A cross-sectional study. *Educational Gerontology*, 50(11), 1071–1088. <https://doi.org/10.1080/03601277.2024.2372915>
- Bratun, U. in Zurc, J. (2022). The motives of people who delay retirement: An occupational perspective. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 29(6), 482–494. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832573>
- Chan, M. L., Gustafsson, L. in Liddle, J. (2015). An intervention to support professional driver retirement transition: Results of a pilot study for older taxi drivers in Singapore. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(6), 391–400. <https://doi.org/10.1177/0308022614562400>
- Cole, M. B. in Macdonald, K. C. (2011). Retired occupational therapists' experiences in volunteer occupations. *Occupational Therapy International*, 18(1), 18–31. <https://doi.org/10.1002/oti.307>

- De Wind, A., Scharn, M., Geuskens, G. A., Van Der Beek, A. J. in Boot, C. R. L. (2018). Predictors of working beyond retirement in older workers with and without a chronic disease – Results from data linkage of Dutch questionnaire and registry data. *BMC Public Health*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5151-0>
- Eagers, J., Franklin, R. C., Broome, K. in Yau, M. K. (2016). A review of occupational therapy's contribution to and involvement in the work-to-retirement transition process: An Australian perspective. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(4), 277–292. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12300>
- Eagers, J., Franklin, R. C., Broome, K. in Yau, M. K. (2018). The influence of work on the transition to retirement: A qualitative study. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(11), 624–632. <https://doi.org/10.1177/0308022618766244>
- Eagers, J., Franklin, R. C., Yau, M. K. in Broome, K. (2018). Pre-retirement job and the work-to-retirement occupational transition process in Australia: A review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(4), 314–328. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12452>
- Eagers, J., Franklin, R. C., Broome, K. in Yau, M. K. (2019). The experiences of work: Retirees' perspectives and the relationship to the role of occupational therapy in the work-to-retirement transition process. *Work*, 64(2), 341–354. <https://doi.org/10.3233/WOR-192996>
- Eagers, J., Franklin, R. C., Broome, K., Yau, M. K. in Barnett, F. (2022a). Potential occupational therapy scope of practice in the work-to-retirement transition in Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 69(3), 265–278. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12788>
- Eagers, J., Franklin, R. C., Broome, K., Yau, M. K. in Barnett, F. (2022b). Current occupational therapy scope of practice in the work-to-retirement transition process: An Australian study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 29(6), 495–510. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1841286>
- Faustino, J. A. C., Serrano, J. O. in de Guzman, A. B. (2020). What's on your bucket list? Utility and importance of the retirement preferences of 40–70-year-old Filipino teachers using discrete choice estimation. *Educational Gerontology*, 46(11), 668–677. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1807086>
- Gerdina, O. (2020). Gerotranscendence in odnos med zakoncema v starosti: primer gospoda Metoda. *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo*, 14(1–2), 143–159.
- Gorry, A., Gorry, D. in Slavov, S. N. (2018). Does retirement improve health and life satisfaction? *Health Economics*, 27(12), 2067–2086. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/hec.3821>
- Håkansson, C., Wagman, P. in Hagell, P. (2020). Construct validity of a revised version of the Occupational Balance Questionnaire. *Scandinavian Journal of*

- Occupational Therapy, 27(6), 441–449. <https://doi.org/10.1080/11038128.2019.1660801>
- Hernaes, E., Markussen, S., Piggott, J. in Vestad, O. L. (2013). Does retirement age impact mortality? *Journal of Health Economics*, 32(3), 586–598. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2013.03.001>
- Ikiugu, M. in Pollard, N. (2015). Meaningful living through occupation. Occupational-based intervention strategies for occupational therapists and scientists. Whiting and Birch.
- Jonsson, H. (2008). A new direction in the conceptualization and categorization of occupation. *Journal of Occupational Science*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1080/14427591.2008.9686601>
- Jonsson, H., Josephsson, S. in Kielhofner, G. (2001). Narratives and experience in an occupational transition: A longitudinal study of the retirement process. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(4), 424–432. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.4.424>
- Karlsson, L., Erlandsson, L. K., Cregård, A., Nordgren, L. in Lydell, M. (2023). Taking control of one's everyday life – a qualitative study of experiences described by participants in an occupational intervention. *BMC Public Health*, 23(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15515-z>
- Kielhofner, G. (2008). Model of human occupation: Theory and application. Lippincott Williams & Wilkins.
- Kim, J. E. in Moen, P. (2002). Retirement transitions, gender, and psychological well-being: A life-course, ecological model. *Journals of Gerontology – Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(3), 212–222. <https://doi.org/10.1093/geronb/57.3.P212>
- Leskinen, T., Pulakka, A., Heinonen, O. J., Pentti, J., Kivimäki, M., Vahtera, J. in Stenholm, S. (2018). Changes in non-occupational sedentary behaviours across the retirement transition: The Finnish Retirement and Aging (FIREA) study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(8), 695–701. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-209958>
- Oksanen, T. in Virtanen, M. (2012). Health and retirement: A complex relationship. *European Journal of Ageing*, 9(3), 221–225. <https://doi.org/10.1007/s10433-012-0243-7>
- Pinquart, M. in Schindler, I. (2007). Changes of life satisfaction in the transition to retirement: A latent-class approach. *Psychology and Aging*, 22(3), 442–455. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.22.3.442>
- Rahn, G., Martiny, S. E. in Nikitin, J. (2021). Feeling out of place: internalized age stereotypes are associated with older employees' sense of belonging and social motivation. *Work, Aging and Retirement*, 7(1), 61–77. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa005>

- Scagnetti, N., Gabrijelčič Blenkuš, M., Gračner, U., Mezinec, A. in Belščak, A. (2018). Predupokojitvene priprave za zdravo in aktivno starost. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. Cambridge University Press.
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 43(2), 166–180.
- Tornstam, L. (2017). Gerotranscendence. Razvojna teorija o dobrem staranju. OPRO.
- van Solinge, H. in Henkens, K. (2008). Adjustment to and satisfaction with retirement: two of a kind? *Psychology and Aging*, 23(2), 422–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.2.422>
- Vigezzi, G. Pietro, Gaetti, G., Gianfredi, V., Frascella, B., Gentile, L., d'Errico, A., Stuckler, D., Ricceri, F., Costa, G., Odone, A., Amerio, A., Ardito, C., Carioli, G., Fontana, D., Leombruni, R., Odone, A., Sacerdote, C. in Zengarini, N. (2021). Transition to retirement impact on health and lifestyle habits: analysis from a nationwide Italian cohort. *BMC Public Health*, 21(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11670-3>
- Xue, B., Head, J., McMunn, A. in Heyn, P. C. (2020). The impact of retirement on cardiovascular disease and its risk factors: a systematic review of longitudinal studies. *Gerontologist*, 60(5), E367–E377. <https://doi.org/10.1093/geront/gnz062>

Finančna pismenost za varno starost

Petra Javrh

Povzetek

Razvita finančna pismenost omogoča starejšim odraslim dobro upravljanje vrste praktičnih življenjskih izzivov: sprejemanje ustreznih finančnih odločitev, kar je ključno za načrtovanje pokojnine, obvladovanje zdravstvenih izdatkov, prenos premoženja na naslednje generacije in ohranjanje kakovosti življenja v poznejših letih. Predstavili bomo razvoj, nastanek in uporabnost novega javno veljavnega izobraževalnega programa, ki krepi finančno pismenost pri starejših. V prispevku bomo orisali dileme izobraževanja izobraževalcev, ki naj ta program izvajajo. Program je namenjen starejšim od 55 let, ki želijo pridobiti ali posodobiti znanja s področja finančne pismenosti, da bi lažje obvladovali »finančno krajino«, načrtovali svoje finance ter sebi in bližnjim zagotavljali varno starost.

Ključne besede: finančna pismenost, starejši odrasli, javno veljavni izobraževalni program

Financial literacy for a safe old age

Abstract

Financial literacy enables older adults to manage a range of practical life challenges well: making appropriate financial decisions that are critical to planning for retirement, managing health expenses, transferring wealth to the next generation, and maintaining quality of life in one's later years. We will present the development and usefulness of a new publicly verified educational programme that strengthens financial literacy among the elderly, and will also outline issues related to the training of adult educators when implementing this programme in practice. The programme is intended for seniors over 55 who want to acquire or update knowledge in the field of financial literacy in order to more easily manage the financial landscape, plan their finances and ensure a secure old age for themselves and their loved ones.

Keywords: financial literacy, older adults, publicly valid programmes

1 Uvod

Zaradi povečane obremenitve finančnih sistemov posamezniki in gospodinjstva tudi v razvitem svetu ponovno (kot že nekajkrat v zgodovini kriz) prevzemajo več osebne odgovornosti za svojo finančno stabilnost. Da bi to res lahko storili, potrebujejo tudi več finančnih kompetenc oziroma razvito finančno zmožnost. Finančna pismenost je sestavni del finančne zmožnosti (Javrh, 2022). Za potrebe raziskave PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev, ang. Programme for International Student Assessment), ki je preverjala tudi finančno pismenost 15-letnikov, so uporabili definicijo, kjer -finančna pismenost obsega znanje in razumevanje finančnih konceptov in finančnih tveganj ter veščine, motivacijo in samozavest, da je to razumevanje in znanje uporabljeno pri finančnih odločitvah z namenom izboljšanja blagostanja posameznikov in družbe ter sodelovanja v ekonomskem življenju (gl. OECD, 2013). Ta definicija je precej kompleksnejša od številnih predhodnih, saj posega na področje zmožnosti, kjer so pomembne tudi vrednote, motivacija ter ustrezna stopnja avtonomije in kritičnega mišljenja. Kot bomo pokazali pozneje, je bila konceptualizirana podobna opredelitev tudi pri razvoju izobraževalnega programa Seniorji v akciji.¹

Zlasti ljudje iz ranljivih skupin morajo v novi družbeno-ekonomski situaciji nositi dodatna tveganja negotovih poklicnih poti in zaslužkov, ob tem pa še tveganja, povezana z okoljskimi in podnebnimi spremembami. Finančni trgi postajajo zapleteni, za povprečnega potrošnika težko dosegljivi, in ob večjih spremembah se kaže potreba po zagotavljanju vsaj osnovne finančne stabilnosti v starosti. Ključni pomen pri tem ima pravočasno razvijanje zadostne finančne pismenosti. To ni samo izziv razvitih držav, boljša finančna pismenost bi lahko pripomogla k premagovanju revščine tudi drugod po svetu (prim. Sparkassenstiftung für internationale Kooperation, 2007).

Vpliv omenjenih negotovosti je mogoče blažiti s skrbnim načrtovanjem in ustreznim upravljanjem financ, ki pa od posameznika zahteva dobršno mero finančnih kompetenc, za katere so še posebej prikrajšani ravno pripadniki ranljivih skupin (prim. OECD, 2022, str. 3). Ljudje z nizko stopnjo finančne pismenosti pogosto ne razumejo finančnih storitev, ki jih imajo na voljo, in se velikokrat tudi napačno odločajo pri upravljanju svojih financ, kar spiralno poslabšuje njihov finančni položaj. Razvita finančna pismenost pa – še posebej starejšim ljudem – omogoča dobro upravljanje vrste praktičnih življenjskih izzivov: sprejemanje ustreznih večjih finančnih odločitev, načrtovanje pokojnine, obvladovanje zdravstvenih izdatkov, prenos premoženja na naslednje generacije in ohranjanje

1 Program Seniorji v akciji: Povečajmo svojo finančno pismenost, Program za generacije 55+, je nastal v okviru projekta Finančna pismenost za odrasle, ki ga je v letih 2022–2024 izvajal Andragoški center Slovenije s sredstvi Ministrstva za vzgojo in izobraževanje ter Načrta za okrevanje in odpornost (NOO).

kakovosti življenja v poznejših letih, doseganje/ohranjanje finančnega blagostanja zanje in za njihove bližnje tudi v starosti. Seveda pa je treba upoštevati, da zgolj znanje ali finančna pismenost ne more rešiti revščine, saj je »stopnja tveganja revščine starejših od 65 let v Sloveniji relativno visoka, na kar pomembno vplivajo relativno nizke pokojnine, ki so glavni vir dohodkov starejših« (UMAR, 2018, str. 49).

2 Spremljanje raziskav finančne pismenosti odraslih v Sloveniji

Prva pomembnejša raziskava o finančni pismenosti odraslih v Sloveniji je bila izvedena leta 2010, kjer so se pokazali posebej nizki rezultati v dveh starostnih skupinah: pri »mladih« (od 18 do 29 let) in »starejših odraslih« (od 56 do 65 let) (Mihajlovič, 2013). V tej raziskavi so najboljšo povprečno oceno dosegli prebivalci Osrednjeslovenske regije, najslabšo pa na Koroškem ter v Zasavski in Savinjski regiji. Rezultati evropske primerjalne raziskave Eurobarometer (Evropska komisija, 2023) iz leta 2023 so pokazali zadnje stanje finančne pismenosti v EU: 64 % prebivalcev je imelo srednjo, 18 % pa nizko stopnjo finančnega znanja in vedenja. Med državami so se pokazale precejšnje razlike, Slovenija se je uvrstila okrog povprečja EU (nad povprečje glede razumevanja vpliva inflacije – 78 % Slovencev v primerjavi s 65-% povprečjem EU; nekoliko pod povprečje glede razumevanja temeljnega obrestno obrestnega računa – 44 % Slovencev v primerjavi s 45-% povprečjem EU). Opravljenih je bilo tudi več parcialnih interesnih raziskav, analiz in drugih aktivnosti, ki so shematsko prikazane v preglednici.

Preglednica 1: Finančna pismenost – analize stanja v zadnjih 15 letih

Preučevanje finančne pismenosti odraslih v Sloveniji	Leto
Raziskava o finančni pismenosti Slovencev revije Moje finance v sodelovanju tržnoraziskovalne hiše Ipsos	2010
Finančna pismenost na področju zavarovalništva v Sloveniji po naročilu Slovenskega zavarovalnega združenja v sodelovanju s podjetjem Moretti	2013
Raziskava finančne pismenosti podjetja Vezovišek & Partnerji	2014
Raziskava o finančni pismenosti odraslih Slovencev zavoda Vem, da ne vem	2015
Analize v sklopu diplomskih nalog in magistrskih del, Univerza v Mariboru in Univerza v Ljubljani	2016–2020

Preučevanje finančne pismenosti odraslih v Sloveniji	Leto
Finančna pismenost odraslih Slovencev Zavoda za finančno opismenjevanje, FINPLAC	2018/2019
Raziskava o finančni pismenosti med Slovenci, Slovensko zavarovalniško združenje v sodelovanju z raziskovalno hišo Valicon	2019
Raziskava o finančni pismenosti mladih v Sloveniji, Fakulteta za družbene vede ²	2019
Raziskava finančne starosti Slovencev, Vezovišek & Partnerji, d. o. o.	2019/2020
Poročilo o finančni stabilnosti in pismenosti, Banka Slovenije	2020
Mnenje potrošnikov, SURS	2022
Razvijamo finančno pismenost, Opredelitev finančne pismenosti s primeri dejavnosti	2022
Rezultati raziskave Eurobarometer	2023
Poročilo o analizi stanja in potreb po finančni pismenosti odraslih v Sloveniji, Andragoški center Slovenije v okviru projekta Finančna pismenost za odrasle	2024
Pobude za krepitev finančne pismenosti, Slovensko zavarovalno združenje in Agencija za zavarovalni nadzor, v okviru tedna finančnega opismenjevanja Global Money Week	2024
Poročilo o finančni stabilnosti, Banka Slovenije	2024

Vir: lastni.

Vsaka od teh analiz je imela drugačno ozadje, zato rezultati med seboj niso neposredno primerljivi ter so na prvi pogled nekonsistentni in v več dimenzijah tudi nasprotujoči si. Pozornost za področje finančne pismenosti celotne populacije in s tem tudi starejših odraslih se je opazno začela stopnjevati, ko so bili objavljeni rezultati raziskave PISA 2012, kjer so slovenski 15-letniki mednarodni preizkus s področja finančne pismenosti rešili podpovprečno (OECD, 2013).

Leta 2019 je bilo v večjo domačo spletno raziskavo vključenih več kot 8600 odraslih, starih med 25 in 60 let (Finplac, 2019, str. 13). Avtorji so zapisali: »Izkazalo se je, da odrasli Slovenci zelo malo vedo o osebnih financah, še največ o varčevanju, najmanj pa o vodenju družinskega proračuna« (prav tam, str. 31). Avtorji poročila so zaključili, da ima le 6 % Slovencev osnovna znanja iz finančne pismenosti, 14 % jih razume nekatera področja, kar 80 % pa jih je finančno nepismenih (prav tam, str. 1).

2 V pregled je uvrščena tudi ta študija, ki se sicer ukvarja z mladimi, vendar med drugim obravnava tudi odrasle.

Slovensko zavarovalno združenje je v sodelovanju z raziskovalno hišo Valicon v istem letu izvedlo del mednarodne raziskave o finančni pismenosti med Slovenci. V vzorec 1019 sodelujočih so bili vključeni odrasli, stari med 15 in 75 let. Osnova je bil vprašalnik OECD za merjenje finančne pismenosti, rezultati raziskave pa so bili vključeni v mednarodno poročilo finančne pismenosti OECD/INFE za leto 2020 (OECD, 2020). Indeks finančne pismenosti med Slovenci je na lestvici od 0 do 21 dosegel 14,5 (Valicon, 2019, str. 9). V starostni skupini med 55 in 64 let jih je samo 6 % menilo, da je njihovo finančno znanje visoko. Sicer so se v največji meri (44 %) finančno prebijali iz meseca v mesec. Le tretjina je bila zadovoljna s svojo finančno situacijo. Glede na druge starostne skupine je prav skupina med 55 in 64 let imela zelo majhen delež (36 %) tistih, ki jim je na koncu meseca ostalo nekaj denarja (Valicon, 2019, str. 8). Kar 21 % iz te starostne skupine pa jih je vseeno vlagalo v sklade, delnice in depozite (prav tam, str. 14). Rezultati domačih analiz o tako imenovani finančni starosti iz let 2019–2020 so pokazali, da so finančno neodvisni starejši odrasli najbolj finančno pismeni in finančno svobodni (Vezovišek in Vezovišek, 2019, str. 170–171). Avtorji analize so odrasle umestili v šest »finančnih starosti«: obdobje otroka, mladostnika, odraslega, zrelega odraslega, starostnika in modreca. Obdobje finančnih začetkov so primerjali z biološkim obdobjem otroka, sledilo naj bi obdobje mladostnika, kjer se gradijo finančni temelji. Finančna varnost je dosežena z odraslostjo, finančna zrelost pa v zreli dobi oziroma starosti. Podatki so pokazali, da je po teh kriterijih med odraslimi prebivalci Slovenije skoraj 51 % »finančnih otrok in mladostnikov«, dobrih 46 % se jih finančno uvršča v obdobje odraslih. V zadnjih dveh obdobjih pa je manj kot 2 % vseh odraslih, ki se jim prisojajo lastnosti »finančnih starostnikov in modrecev«, ki so najvišje finančno opolnomočena podskupina. Primerjava med biološko in finančno starostjo v skupini od 45 do 65 let je pokazala, da je bilo v tej skupini le 3,8 % odraslih finančno in biološko enako starih, kar 91,5 % odraslih iz te starostne kategorije pa je v finančni starosti zaostajalo za svojo biološko starostjo (prav tam, str. 18). Najnovejši rezultati v evropski raziskavi finančne pismenosti leta 2023 pa so vendarle razkrili (vanjo so bili vključeni prebivalci vseh starostnih skupin od 18. leta dalje), da je v Sloveniji delež najstarejše preiskovane skupine, ki dosega nizek rezultat finančne pismenosti, manjši kot pri podobni skupini mladih (od 18 do 24 let) (Evropska komisija, 2023), kar še posebej vzbuja zanimanje raziskovalcev.

Po pregledu dostopnih virov je mogoče zaključiti, da mednarodna merjenja, analize in raziskave konsistentno kažejo na slabo stanje finančne pismenosti tako v Sloveniji kot po svetu, saj večina odraslih ni bila deležna izobraževanj s področja finančne pismenosti. Med slabše finančno pismenimi je tudi podskupina starejših. Pokazala se je potreba po izobraževalnem programu, v katerega bi družba oziroma država vložila javna sredstva, da bi bil po načelu brezplačnosti dostopen starejši populaciji, posebej tistim, ki imajo zelo nizko raven finančne pismenosti.

3 Proces razvoja izobraževalnega programa

Razvoj izobraževalnega programa smo pripravili glede na priporočila strokovnjakov za načrtovanje programov za odrasle in starejše odrasle (gl. Krajnc idr., 2013; Ratcliff Daffron in Caffarella, 2021). Poleg analize različnih slovenskih in tujih konceptov, modelov ter kurikulumov za razvoj finančne pismenosti odraslih je bila izpeljana analiza izobraževalnih potreb ciljne skupine starejših, ki je dala vpogled v znanje, spretnosti in kompetence na področju finančne pismenosti pri starejših odraslih, od 55 let dalje. Do določene mere je tudi pojasnila družbeni kontekst in okoliščine, ki določajo specifične potrebe in okoliščine, v katerih starejši finančne spretnosti, znanje in kompetence uporabljajo. To je bil prvi ključni korak pri programiranju oziroma načrtovanju izobraževalnega programa, naslovljenega Seniorji v akciji, ki je namenjen starejšim odraslim, 55+, in v katerega se je mogoče vključiti tudi v zelo pozni starosti, saj ni omejen z leti navzgor. Analiza aktualne izobraževalne ponudbe s področja financ, bančništva in zavarovalništva je zajela širši pregled izobraževalnih programov za odrasle, ki so bili pripravljeni v javnih zavodih za izobraževanje odraslih, zasebnih organizacijah in podjetjih.

S prilagojeno metodo akcijskega raziskovanja je 17-članska razvojna skupina, sestavljena iz raziskovalcev, teoretikov in praktikov, v obdobju leta in pol razvila program Seniorji v akciji: Povečajmo svojo finančno pismenost, ki je namenjen generacijam 55+; program je pilotno preizkusila ter predstavila in zagovarjala na strokovnem svetu RS za izobraževanje odraslih.³

3.1 Konceptualizacija finančne pismenosti

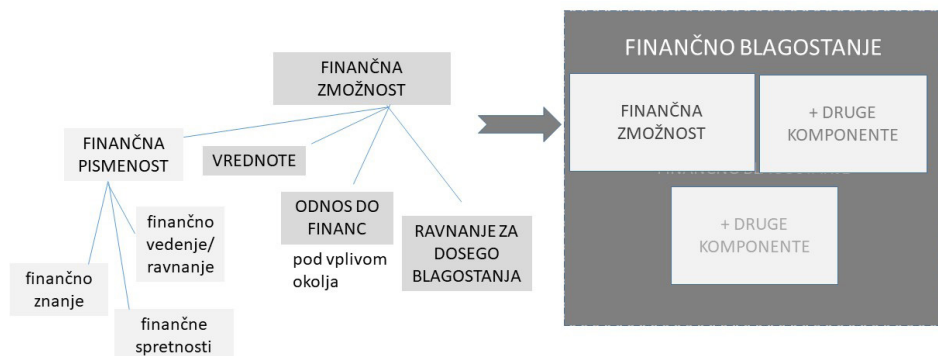
Med najbolj citiranimi avtorji na področju sta A. Lusardi in O. S. Mitchell (2006, 2011, 2014), ki opozarjata, da tretje življenjsko obdobje prinaša nove skrbi, povezane s financami, na primer dedovanje, oplemenitenje imetja, pridobljenega skozi življenje, in slabšanje zdravstvenega stanja, zaradi česar se starejši hitro lahko znajdejo v situaciji, ko precenijo svoje finančno znanje in se izpostavijo prevelikemu tveganju (Lusardi in Mitchel, 2014).

V izhodišču priprave programa je bila izvedena analiza opredelitev finančne pismenosti, saj gre za novejši koncept, kjer strokovne definicije še niso poenotene. Pregled literature o finančni pismenosti je pokazal, da ima finančna pismenost raznovrstne definicije, ki so kontekstualizirane glede na zanimanje oziroma prednostno področje pisca. Med vsemi je bila za potrebe razvoja izobraževalnega

3 Program z imeni vseh sodelavcev je dostopen na povezavi https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Odrasli/Programoteka/Seniorji_v_akciji.pdf. Nacionalni zavod za izobraževanje odraslih (Andragoški center Slovenije) pa je v letih 2023 in 2024 tudi zasnoval ter preskusil novo obliko usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje tega programa.

programa finančne pismenosti za starejše najprimernejša opredelitev, ki jo je pripravila B. Swiecka. Finančno pismenost po njenem pojmovanju sestavlja: finančno znanje, finančne spretnosti, ustrezen odnos do financ in finančno vedènje v specifičnih situacijah na finančnem trgu (Swiecka, 2019). Finančno znanje je opredelila kot razumevanje finančnih konceptov in procesov, kot tudi uporabo tega védenja, da bi rešili finančne probleme; finančne spretnosti kot sposobnost uporabiti znanje in razumevanje, da bi obvladali pričakovane ali nepredvidljive situacije in reševali finančne probleme ter jih spreminjali v lastne prednosti in priložnosti. Ustrezen odnos do financ predstavlja voljnost oziroma pripravljenost uporabiti znanje in ekonomske spretnosti v različnih finančnih situacijah, k temu sodi tudi ustrezno finančno vedènje v specifičnih situacijah na finančnem trgu (prav tam, str. 4).

Oblikovali smo definicijo, primerno za pripravo javno veljavnih programov finančne pismenosti za odrasle, ki je skladna z novejšimi opredelitvami: finančna pismenost je sestavni del finančne zmožnosti, ki je ena od pomembnih življenjskih zmožnosti. Razvita finančna pismenost omogoča sprejemanje ustreznih finančnih odločitev ter doseganje finančne blaginje za posameznika in za njegove bližnje. Omogoča finančno vključenost (Javrh, 2023). Pri tem je treba razlikovati med izrazi finančna pismenost in finančna zmožnost ter finančno izobraževanje in finančna vključenost.



Slika 1: Konceptualizacija finančne pismenosti za izvajanje javno veljavnih programov
Vir: lastni.

Finančna zmožnost je najširši koncept, je kombinacija finančne pismenosti in ustreznega finančnega ravnanja (vedènja), z njo želimo doseči cilj – to je finančno blaginjo. Povedano natančneje: je sposobnost kombinirane uporabe primerne finančnega znanja, zaželenega odločanja/ védenja in ravnanja za doseg

finančnih ciljev ter blaginje. Obsega štiri temeljne komponente: finančno znanje, spretnosti, ravnanje in odnos (vrednote).

Finančno blagostanje je tesno povezano s finančno zmožnostjo. Pojavlja se so-glasje, da je končno merilo uspeha prizadevanj finančnega izobraževanja. Finančno blagostanje je ohlapno opredeljeno kot stanje, v katerem ima potrošnik nadzor nad vsakodnevnimi, mesečnimi financami, je sposoben absorbirati finančni šok, je na dobri poti, da doseže finančne cilje, in ima finančno svobodo sprejemanja odlo-čitev, ki mu omogočajo uživati življenje (Svetovna banka, 2021, str. 7).

Finančna vključenost pomeni dostop do uporabnih in cenovno ugodnih finančnih produktov ter storitev, kot so transakcije, plačila, varčevanje, krediti in zavarova-nja, ob tem pa odgovorno in trajnostno uporabo teh (Svetovna banka, 2022).

3.2 Za finančno odpornost so pomembna številna znanja in spretnosti

V naslednjem koraku priprave programa za razvoj finančne pismenosti pri starej-ših smo analizirali, katere organizacije izvajajo izobraževanje starejših v Sloveniji. Med institucijami, ki izvajajo raznolike dejavnosti, ki vodijo v učenje, usposablja-nje, izpopolnjevanje in v nekaterih primerih tudi izobraževanje, so: ljudske uni-verze, univerze za tretje življenjsko obdobje, univerze, centri dnevnih aktivnosti, društva upokojencev, knjižnice in druge kulturne ustanove, domovi za starejše, večgeneracijski centri, društva za medgeneracijsko sodelovanje. Analiza je po-kazala, da s tem obstaja dober potencial, kjer se lahko sistematično pristopi k pospeševanju finančne pismenosti starejših. Program Seniorji v akciji predstavlja neke vrste osnovni program za razvoj znanja o financah, ki je aktualno za sleher-nega starejšega odraslega. Iz opredelitve finančne pismenosti smo izpeljali tudi namen programa. Namen izobraževanja za razvoj finančne pismenosti bi torej (glede na opisano razumevanje finančne pismenosti) bil: posameznike pripraviti na učinkovito upravljanje lastnega denarja in lažje doseganje lastnih finančnih ciljev ter na uspešno izogibanje finančnemu stresu in drugim finančnim težavam.

Pri razvoju programa je bil upoštevan tudi koncept finančne odpornosti. Ta je sestavljena iz šestih ključnih elementov: ohranjanja nadzora nad denar-jem, previdnosti pri izdatkih, zagotavljanja razpoložljivosti finančnih prihrankov, spoprijemanja s finančnim primanjkljajem, načrtovanja individualnih financ in ozaveščenosti o goljufijah (OECD, 2020, str. 36). Podatki namreč kažejo, da je fi-nančna odpornost pri številnih odraslih, tudi pri starejših odraslih, nizka. Starejši odrasli imajo v resnici neodtujljiv stalni dohodek, po podatkih SURS iz leta 2022 pa je 97.000 upokojencev živelo v gospodinjstvih z dohodki, nižjimi od praga tve-ganja revščine (SURS, 2022). Podatki iz mednarodne raziskave finančne pismo-nosti odraslih (2020) v 26 sodelujočih državah s treh celin so tudi pokazali, da ima le 28 % posameznikov ne glede na svojo starost »varovalno blazino« za primer izgube ali posebne obremenitve glavnega finančnega dohodka. Po samooceni bi

jih približno četrtnina lahko brez dohodka preživela en mesec, 15 % od treh do šestih mesecev, le 18 % bi jih lahko brez dohodkov preživelo več kot pol leta. Nekaj več kot 14 % anketiranih je odgovorilo, da tega podatka ne vedo, kar samo po sebi razkriva nepripravljenost za takšne možnosti ali pa pomanjkanje finančnih sredstev. Ob tem ljudje doživljajo tudi hud finančni stres, saj je v celotnem vzorcu kar 42 % posameznikov izrazilo, da jih skrbi kritje svojih vsakodnevnih stroškov (prim. OECD, 2022, str. 35).

Glede na spoznanja iz omenjenih analiz in konceptualnih razmislekov so se načrtovalci programa Seniorji v akciji: Povečajmo svojo finančno pismenost odločili, da bo temeljni cilj novega programa obnovitev, nadgraditev ali pridobitev spretnosti in znanj za uspešno upravljanje osebnega in družinskega finančnega poslovanja ter obvladovanje finančne krajine. Na osnovi namena in ciljev ter analiziranih vsebin smo načrtovali časovni obseg programa in nabor vsebin. Novonastali javno veljavni program obsega 105 ur (63 ur obvezni del, 21 ur izbirni del, 21 ur odprti del). Sestavljen je iz treh sklopov. Obvezni del programa vključuje naslednje vsebinske module: Denar, Načrtovanje in upravljanje financ, Dedovanje, Zavarovanje, Finančno okolje, Varovanje potrošnikov in Naložbe. Izbirni del je razširjen z aktualnimi tematikami, ki jih starejši vse bolj potrebujejo, da bi lahko suvereno upravljali svoje finance: Dragoceni predmeti in drage kovine kot naložba, Bančni depoziti, Vrednostni papirji, Dedovanje, Matematična pismenost in Uporaba e-storitev v finančnem svetu. Moduli ponujajo poglobljen uvid v področja, ki so za starejše odrasle najzanimivejša in so bila v osnovah že obdelana v obveznem delu. Poleg tega je enaka količina časa namenjena tako imenovanemu odprtemu delu programa, kjer ima izobraževalec skupaj z udeleženci enkratno možnost, da v programu poudari določene tematike ali uvede povsem nove, glede na to, kaj je za vsakokratne udeležence najbolj aktualno oziroma največja potreba.

Pri načrtovanju izobraževalnega programa smo upoštevali tudi značilnosti ciljne skupine. Po raziskavah s področja psihologije staranja lahko prehitro sklepamo, da v tretjem življenjskem obdobju prihaja le do postopnega upada kognitivnih zmožnosti. Za vsako dejansko skupino, ki se programa udeleži, je treba uporabiti primerne izobraževalne metode, saj so starejši odrasli danes zelo heterogena populacija. Posameznik od posameznika se lahko zelo razlikuje in do kognitivnega upada pri nekaterih kljub visoki starosti sploh ne pride. Za uporabo ustreznih metod je treba usposobiti mentorje, svetovalce, predavatelje. Naša analiza potreb po izobraževanju starejših za razvoj finančne pismenosti je pokazala, da doslej učitelji v izobraževanju odraslih, sploh pa v izobraževanju starejših, niso imeli usposabljanj, kjer bi spoznali didaktične posebnosti izvajanja izobraževanj odraslih na področju finančne pismenosti. V načrtovanju izobraževalnega programa smo zato razmišljali tudi o usposabljanju izobraževalcev. Ugotovili smo

namreč, da so na področje izobraževanja in svetovanja starejšim za razvoj finančne pismenosti vstopile druge institucije, ki so v tej dejavnosti videle predvsem del svojega finančnega interesa.

Program za finančno opismenjevanje starejših bo okrepil izobraževanje, ki ni del interesov finančnih organizacij, temveč je del neodvisne izobraževalne dejavnosti.

Finančno zmožnost v programu Seniorji v akciji so načrtovalci razumeli dovolj široko: kot kombinacijo finančne pismenosti in finančnega ravnanja, s katerima je mogoče doseči finančno blagostanje. Vključen je ideal aktivne finančne odpornosti, ki predvideva, da se starejši odrasli znajo prilagajati finančnim izzivom ter tudi proaktivno delovati v smeri ohranjanja in izboljšanja svoje finančne stabilnosti. Pomanjkanje finančne pismenosti lahko pripelje do socialne izključenosti, saj starejši odrasli, ki ne razumejo osnov finančnega sistema, težje sodelujejo v družbi, težje dostopajo do nekaterih storitev in se soočajo z večjo ranljivostjo, ko gre za njihovo finančno varnost. Slednje verjetno vodi do povečanja revščine in negotovosti v obdobju upokojitve. Poleg tega lahko pomanjkanje finančne pismenosti prispeva k povečanju bremena socialnih sistemov, saj starejši odrasli, ki niso dovolj seznanjeni z upravljanjem financ, pogosteje potrebujejo državno denarno socialno pomoč.

4 Zaključek

Poglavitni cilj oblikovanja javno veljavnih programov za starejše odrasle na področju finančne pismenosti je povečanje blagostanja in odpornosti. Ti programi bi morali pomagati pri pridobivanju ustreznih kompetenc, na primer za smotrno porabo finančnih sredstev in smotrno upravljanje dolgov. Za doseganje namenov so potrebni kakovostni izobraževalni programi za starejše odrasle, ki niso odvisni od interesov finančnih ali kakšnih podobnih institucij, temveč upoštevajo potrebe starejših odraslih. Trenutna ponudba programov za razvoj finančne pismenosti za starejše odrasle v Sloveniji je zelo šibka, zato bo opisan program prispeval k novim znanjem. Za finančno odpornost so pomembne vsebine prepoznavanja ključnih finančnih vprašanj in ravnanja z denarjem, odnos do denarja, razumevanje pogodb, dolgov in njihovega odplačevanja, razumevanje tveganj in koristi, poznavanje regulacije, varstva potrošnikov ter zanesljivih virov finančnih informacij.

V sklepu se pridružujemo priporočilom analitikov, ki so se v zadnjih letih intenzivneje ukvarjali z vprašanji finančne pismenosti vseh odraslih, ne le starejših: okrepiti bi bilo treba osnovno finančno znanje; spodbuditi pozitivno finančno vedenje in »odnos do« financ ter izboljšati finančno odpornost; upoštevati

različne potrebe ciljnih skupin; poskušati bolje razumeti finančno blaginjo posameznikov; povečati ozaveščanje o pomenu finančne pismenosti med ponudniki in potrošniki; usklajevati ukrepe in določiti minimalne standarde finančnega izobraževanja ter razvijati instrumente za merjenje stopnje uspešnosti (prim. OECD, 2020, str. 64–66; Sparkassenstiftung für internationale Kooperation, 2007, str. 10–11).

Literatura in viri

- Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X. in Laibson, D. (2009). The age of reason: Financial decisions over the life-cycle with implications for regulation. *Brookings Papers on Economic Activity*, (2), 51–117.
- Bon, M., Dervarič, M., Kavčič-Čolić, A., Marian, M., Marian, T., Morawska, K., Tarnowska, B., Vartonick, R. in Zlateva, E. (2020). *Project FINLIT: financial literacy through public libraries: (Erasmus+): mapping report*. Narodna univerzitetna knjižnica.
- Bone, J. (ur.). (2022). *Razvijamo finančno pismenost, Opredelitev finančne pismenosti s primeri dejavnosti*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Razvijamo_financno_pismenost.pdf
- EAEA. (2022). *Financial competence framework for adults in the European Union: We need a coordinated, comprehensive and inclusive approach (EAEA's statement)*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2022/04/EAEA-statement_Financial-competence-framework_April-2022.pdf
- Evropska komisija. (2023). *Monitoring the level of financial literacy in the EU*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2953>
- Finplac. (2019). *Rezultati in komentar poglobljene raziskave finančne pismenosti odraslih Slovencev (ppt)*. Ljubljana: Zavod Finplac.
- Gradstein, H. L., Bint Abbas, S. in Tomilova, O. (2021). *Building a Financial Education Approach: A Starting Point for Financial Sector Authorities – Financial Inclusion Support Framework: Technical Note*. The World Bank Group.
- Javrh, P. (ur.). (2021). *Doseganje in osveščanje ranljivih skupin. Strokovne podlage*. Andragoški center Slovenije. https://www.acs.si/wp-content/uploads/2021/10/Doseganje_in_osvescanje_ranljivih_skupin.pdf
- Javrh, P. (ur.). (2022). *Poročilo o analizi stanja in potreb po finančni pismenosti odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/porocilo-o-analizi-stanja-in-potreb-po-financni-pismenosti-odraslih-v-sloveniji/>
- Javrh, P. (ur.). (2023). *Strokovne smernice za pripravo javnoveljavnih programov finančne pismenosti za odrasle*. Andragoški center Slovenije. <https://www.>

- dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-I5U0WDCX/?query=%27keywords%3Dprip
rava%27&pageSize=25&fyear=2024&language=eng
- Javrh, P., Možina, E. in Volčjak, D. (2017). *Report on Life Skills Approach in Europe*.
<https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/LSE-Reprot.pdf>
- Klapper, L., Lusardi, A. in van Oudheusden, P. (2015). *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's ratings services global financial literacy survey*. https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf
- Krajnc, A., Findeisen, D., Ličen, N., Ivanuš Grmek, M. in Kunaver, J. (2013). Posebnosti izobraževanja starejših. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje. <https://www.utzo.si/wp-content/uploads/2015/09/posebnosti-izobra%C5%BEevanja-starej%C5%A1ih.pdf>
- Lusardi, A. in Mitchell, O. S. (2006). *Financial literacy and Retirement Preparedness: Evidence and Implications*. https://repository.upenn.edu/cgi/view-content.cgi?article=1548&context=prc_papers
- Lusardi, A. in Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 497–508.
- Lusardi, A. in Mitchel S. O. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.
- Mihajlovič, S. (17. 12. 2013). Alarm! Finančna pismenost Slovencev: zd(2). *Moje Finance*. <https://mojefinance.finance.si/razno/alarm-financna-pismenost-slovencev-zd%282%29/a/300361>
- Mundy, S. (2011). *Financial capability: Why is it important and how can it be improved?* <https://edtlive.b-cdn.net/live/media/hxzjhn5r/financial-capability-why-is-it-important-and-how-can-it-be-improved.pdf>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD. (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. https://www.dmfinancialliteracy.org/uploads/1/3/3/1/133196403/oecd_survey_of_adult_financial_literacy.pdf
- OECD. (2022). *Recommendation of the Council on Financial Literacy*. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>
- Ratcliff Daffron, S. in Caffarella, R. (2021). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide*. Jossey-Bass.
- Smyczek, S. in Matysiewicz, J. (2015). Consumers' financial literacy as a tool for preventing future economic crisis. *Review of Business: a quarterly publication of the Business Research Institute*, 36(16), 19–33.
- Sparkassenstiftung für internationale Kooperation. (2007). *Financial Literacy – A comparative study in selected countries*. <https://www.sparkassenstiftung>

- de/fileadmin/160923_Sparkassenstiftungen_HTML/downloads/Financial_Literacy_Study.pdf
- SURS. (2022). *Kazalniki dohodka, revščine in socialne izključenosti*, podrobni podatki, 2022. <https://www.stat.si/statweb/News/Index/11062>
- Svetovna banka. (2021). *Building a Financial Education Approach: A Starting Point for Financial Sector Authorities*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36212>
- Svetovna banka. (2022). *Financial Inclusion*. <https://www.worldbank.org/en/topic/financialinclusion/overview#2>
- Swiecka, B. (2019). A theoretical framework for financial literacy and financial education. V B. Swiecka, A. Grzesiuk, D. Korczak in O. Wyszowska-Kaniewska (ur.), *Financial Literacy and Financial Education: Theory and Survey*. De Gruyter Oldenbourg.
- UMAR. (2018). *Strategija dolgožive družbe*. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/strategija-dolgozive-druzbe>
- Valicon. (2019): *Finančna pismenost odraslih v Sloveniji, Splošna finančna pismenost in poznavanje zavarovalništva (Poročilo)*. https://www.zav-zdruzenje.si/wp-content/uploads/2019/06/SZZ_Finan%C4%8Dna-pismenost_PORO%C4%8CILO_za-objavo.pdf
- Vezovišek, A. in Vezovišek, M. (2019). *Adijo, finančni stres. Mirna pot skozi obdobja finančne starosti*. Mladinska knjiga.
- Xiao, J. J. in O'Neill, B. (2016). Consumer financial education and financial capability. *International journal of consumer studies*, 40(6), 712–721. /doi/10.1111/ijcs.12285
- Xiao, J. J. in Porto, N. (2021). Financial capability and wellbeing of vulnerable consumers. *Journal of Consumer Affairs*, 56(2), 1004–1018. doi/10.1111/joca.12418

Povezani v različnosti: nove strategije za medgeneracijsko sodelovanje

Teja Dušak, Monika Šparl in Nives Ličen

Povzetek

Študija primera prikazuje medgeneracijsko povezovanje z izmenjavo znanja in veščin. Kot primer je bil izbran projekt FACE, v katerem brez finančnega povračila na inovativen način v lokalnem okolju ljubljanske soseske spodbujajo medgeneracijsko učenje in povezovanje. Projekt FACE uporablja spletno povezovanje generacij za izmenjavo znanja ter spodbuja vzajemno učenje, kjer generaciji mlajših in starejših odraslih usmerjata proces učenja in skozi dialog ustvarjata prostor za transformativno učenje. Ugotovili smo, da z medgeneracijskim sodelovanjem po mnenju sodelujočih pridobijo vsi vključeni. Poveča se občutek zadovoljstva, zmanjšajo se stereotipi o starejših kot pasivnih prebivalcih, poveča se empatija.

Ključne besede: medgeneracijski programi, dolgoživost, soustvarjanje znanja

Connected in diversity: new strategies for intergenerational cooperation

Abstract

The case study presents intergenerational connections through the exchange of knowledge and skills. The FACE project was selected as an example, wherein, without financial compensation, intergenerational learning and connections are innovatively promoted within the local environment of a neighbourhood in Ljubljana. The FACE project employs online intergenerational connections to facilitate knowledge exchange and promotes mutual learning, where both younger and older generations guide the learning process and create a space for transformative learning through dialogue. According to the participants, all the parties involved benefited from intergenerational collaboration, which increased the feeling of satisfaction, reduced stereotypes of older people as passive, and increased empathy.

Keywords: intergenerational programs, longevity, co-creation of knowledge

1 Uvod

Strokovnjaki vedno bolj opozarjajo na pomen neformalnega in informalnega ali priložnostnega učenja, učenja v javnih prostorih, muzejih, prek medijev in spleta, učenja z novimi oblikami mentorstva za družbeno povezovanje in dobrobit. Če združimo vseživljenjsko učenje in dolgoživost, se nam odprejo mnogi novi izzivi. Naša raziskava izhaja iz predpostavke, da potrebujemo nove prakse, ki bi delovale povezovalno in spodbujevalno v času, ko se stara generacija B (ang. baby boom), ki ustvarja dolg prehod v starost in nove poteke staranja.

Mnogi raziskovalci (npr. Böstrom, 2014; Brečko, 2021; Doolittle, 2020; Kaplan idr., 2020) ugotavljajo, da so v sodobnem svetu generacije ločene, zato se porajajo potrebe po strategijah, ki bi prispevale k povezovanju generacij in razvoju vključujoče skupnosti (Cardoso Romão Freitas in Domingues de Magalhães de Almeida, 2017; Chigeza idr., 2020; Hlebec in Mandič 2021; Kaplan idr., 2017). V tem poglavju bomo predstavili novo prakso, ki združuje medgeneracijsko povezovanje z uporabo socialnih omrežij. Predstavljen bo primer platforme FACE, kjer starejši posamezniki ponujajo svoje znanje ali storitev. Projekt je nastal v Centru aktivnosti Fužine (CAF) v Ljubljani. Miselni okvir pri načrtovanju in izvedbi raziskave so tvorili naslednji koncepti: dolgoživost, medgeneracijsko sodelovanje ter socialna inovacija, ki bodo kratko opisani v prvem delu poglavja. V drugem delu bo predstavljena študija primera.

2 Dolgoživost

Dolgoživost v tej raziskavi opredeljujemo s pomočjo raziskav na Univerzi Stanford (The New Map of Life, 2022), dokumentov Svetovne zdravstvene organizacije (WHO, 2020) in besedila Strategija dolgožive družbe (2017), kjer je (str. 4) zapisano, da je strategija oblikovana tako, da upošteva aktivno in zdravo staranje, ustvarjalnost v vseh življenjskih obdobjih, medgeneracijsko sodelovanje ter solidarnost. Omenjeni dokumenti poudarjajo, da je dolgoživost dosežek sodobnega človeka, ki implicira razvoj programov za blagostanje vseh prebivalcev. V raziskovalnih centrih, kot je National Innovation Center for Ageing (UKNICA) v Veliki Britaniji razvijajo nove poglede na dolgoživost. Premikajo se od paradigme starosti prijaznega mesta k paradigmi dolgoživega mesta (ang. city of longevity ali longevity ready city). Razvijajo se inovacije kot petnajstminutno mesto (ang. 15 minutes city). Dolgoživo mesto promovira zdrav življenjski slog in izobraževanje za vse, lokalne univerze pa vključujejo starejše in razvijajo prakse za izzive dolgoživosti. Upošteva lokalne tradicije in kulturno dediščino. Spodbuja socialno kohezivnost in medgeneracijsko povezovanje. Akterji v študiji primera, ki jo opisujemo v drugem delu, se zavzemajo za vse omenjene cilje.

3 Medgeneracijsko sodelovanje

Medgeneracijsko učenje in sodelovanje potekata v mnogih prostorih, včasih kot načrtovano, včasih kot priložnostno učenje, včasih kot nevidno učenje, vendar pa ni tako razširjeno, kot bi si želeli. Raziskave kažejo, da ločenost generacij prinaša večjo ranljivost in pomanjkanje možnosti za razvoj občutka pripadanja. Povečujejo se predsodki, ker se ljudje različnih generacij med seboj ne poznajo. Da bi spodbudili povezovanje med generacijami, nastajajo medgeneracijski programi, ki jih Kaplan (2002, str. 306) opredeljuje kot socialne mehanizme za ustvarjanje stalne izmenjave virov ter učenja med mlajšo in starejšo generacijo. V 70. letih prejšnjega stoletja so se začeli pojavljati programi za povezovanje nestičnih generacij. Raziskave, ki so sledile v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja, ugotavljajo, da mnogokrat ostajajo starejši s svojimi izkušnjami in znanjem nevidni, brez glasu, na robu skupnosti, kar je v 90. letih vodilo v oblikovanje novih ciljev medgeneracijskih programov. Teh programov ne usmerjajo le v prenos znanja in veščin (kot je bilo značilno za prvo fazo njihovega razvoja), temveč jih želijo uporabiti za graditev vključujoče skupnosti. Medgeneracijski programi torej niso namenjeni le povezovanju dveh generacij, temveč so namenjeni povezovanju celotne skupnosti. Različne generacije se v teh primerih srečujejo v novih okoljih, kot so muzeji, univerze, parki in vrtovi, ki zaživijo kot območja medgeneracijskega stika. Projekt FACE je primer sodelovanja različnih generacij, ki soustvarjajo območja medgeneracijskega stika. Ker raziskovalci ugotavljajo številne pozitivne učinke (npr. povečanje socialnega kapitala, opolnomočenje, znižanje osamljenosti) medgeneracijskih programov na različne generacije ter na celotno skupnost (Granville, 2002; MacCallum idr., 2006; Šindić idr., 2022; Voorberg idr., 2014), razvijamo nove možnosti z metodologijami za ustvarjanje socialnih inovacij.

4 Socialna inovacija

Socialna inovacija je krovni pojem za nove, pozitivne rešitve, ki nagovarjajo družbene izzive. Odprta je v odnosu do svojega kulturnega in prostorskega okolja (Mulgan idr., 2017, str. 8; Oslo Manual, 2018). Gre za novo idejo, ki rešuje izbrani družbeni problem, najpogosteje se to dogaja s participativnimi strategijami. Westley in Antadze (2010) ter Adalbert in Ewert (2015) navajajo, da so socialne inovacije zapleten proces uvajanja novih produktov, metod ali programov, ki bistveno preoblikujejo temeljne rutine, porazdelitev virov in moči ali prepričanja znotraj družbenega sistema. Uspešne družbene inovacije so dolgotrajne. Socialne inovacije prehajajo čez šest ključnih faz. V prvi fazi se

problem diagnosticira in oblikuje vprašanje tako, da se osredotoči na osnovne vzroke. Druga faza zajema ustvarjanje idej in predlogov ter vključuje različne metode, kot so metoda oblikovalskega razmišljanja, metoda spekulativnega oblikovanja in strategija formativne intervencije. Te metode so odprte, izhajajo iz potreb ljudi. Tretja faza zajema pilotne projekte, ko se ideje preizkušajo v praksi. V četrti fazi si prizadevamo za vzdrževanje inovacije, kar vključuje tudi iskanje finančnih virov. Peta faza zajema rast in širjenje inovacije, šesta pa sistemsko spremembo, kar je končni cilj socialne inovacije. Sistemska sprememba zajema različne elemente: socialna gibanja, poslovne modele, zakone in predpise, infrastrukture ter popolnoma nove načine razmišljanja in delovanja (Murray idr., 2010). Zanimalo nas je, ali lahko projekt FACE opredelimo kot socialno inovacijo, ki starejšim omogoča, da delijo svoje znanje in razvijajo aktivno družbeno vlogo.

5 Namen raziskave in metoda raziskovanja

Namen raziskave je bil prispevati spoznanja za razvoj novih medgeneracijskih praks, saj potrebujemo nove pristope, kot ugotavlja več avtorjev (Cardoso Romão Freitas in Domingues de Magalhães de Almeida, 2017; Voorberg idr., 2014). Prepoznati moramo inovativne prakse in z njimi spodbuditi tudi nadaljnje raziskovanje. Po analizi raziskav o medgeneracijskem učenju (Böstrom, 2025; Kaplan idr., 2020; Ličen, 2020; Withnall, 2017) smo želeli pridobiti spoznanja, kako razviti inovativen medgeneracijski program, ki bi bil prilagojen izbrani lokalni skupnosti, zato smo izbrali primer projekt FACE, in sicer zato, ker: (a) deluje kot izmenjevalnica znanja, (b) poteka v urbanem okolju (več starejših živi v urbanem okolju kot v ruralnem), (c) je organiziran v Centru aktivnosti Fužine, tako da lahko izsledke prenašamo v podobna okolja, npr. v centre dnevnih aktivnosti, na univerze za tretje življenjsko obdobje, v društva upokojencev, (č) je vključeval študente, ki obiskujejo programe izobraževanja za starejše, in študente, ki obiskujejo študijske programe na univerzi, kar omogoča povezovanje izsledkov z delom študentov, bodisi prostovoljnim delom bodisi organiziranim delom v okviru študijskih projektov ali vaj. Zanimalo nas je, ali lahko projekt FACE razumemo kot mikro inovacijo, ki prispeva k medgeneracijskemu povezovanju, zato smo si postavili tri raziskovalna vprašanja:

Kako je nastala izmenjevalnica znanja?

Kako je organizirano delovanje izmenjevalnice?

Katere so značilnosti učenja v izmenjevalnici znanja?

5.1 Metodologija

Uporabljena je bila kvalitativna raziskovalna paradigma (Hesse-Biber, 2017). Zbiranje podatkov je potekalo v študijskem letu 2022/2023, in sicer ciklično. Najprej je bilo izvedeno nestrukturirano opazovanje z udeležbo, kjer so nastali terenski zapisi, ki so predstavljali vir za pripravo vprašanj za polstrukturirane intervjuje. Nato so bili izbrani medgeneracijski pari in izvedeni polstrukturirani intervjuji z njimi. V tretji fazi je bilo ponovno izvedeno opazovanje z udeležbo, ki je bilo namenjeno preverjanju oblikovanih kategorij in tem, ki smo jih oblikovali po tematski analizi. V tretji fazi raziskave smo opravili tudi ekspertni intervju s strokovnjakinjo s področja izobraževanja odraslih.

Za polstrukturirane intervjuje smo pripravili tri vprašalnike; eden je bil namenjen vključenim v medgeneracijske pare, drugi organizacijski vodji projekta, tretji pa ekspertinji s področja izobraževanja odraslih. V intervjuje je bilo vključenih dvanajst oseb. Intervjuvanci so bili različne starosti, najmlajši je bil star 22 let, najstarejši 75 let. Polstrukturirani intervju z organizacijsko vodjo projekta je potekal v več delih. Delno smo ga izvedli ob zaključku intervjujev z udeleženci, delno pa v tretji fazi in fazi interpretacije podatkov. Vse intervjuje smo posneli in prepisali. Po transkribiranju smo posnetke po dogovoru z udeleženci izbrisali. Intervjuji so bili označeni z zaporednimi številkami, ki jih bomo uporabili tudi pri navajanju izjav. Intervjuji za posamezne pare so označeni s številko para in črko osebe [1a, 1b]. Intervju z ekspertinjo smo označili s črko [E], intervju z vodjo s črko [V]. Gradivo smo uredili v tri skupke: terenski zapiski opazovanja in zapiski analize spletnih strani ter transkripti intervjujev. Uporabili smo vsebinsko tematsko analizo podatkov. Potekala je v naslednjih korakih: (a) urejanje gradiva, (b) kodiranje in zbiranje v kategorije, (c) oblikovanje tem, ki so sledile raziskovalnim vprašanjem. Načelo etičnosti smo upoštevali tako, da so vsi sodelovali prostovoljno in so podpisali informirano soglasje (Hesse-Biber, 2017, str. 73, 79). Udeleženci so dovolili, da njihove izjave anonimizirano uporabimo v besedilih.

6 Rezultati in interpretacija

Po tematski analizi zapisanega gradiva in z upoštevanjem raziskovalnih vprašanj smo oblikovali tri teme:

- (a) nastanek izmenjevalnice znanja,
- (b) organizacija delovanja izmenjevalnice znanja,
- (c) medgeneracijsko učenje v izmenjevalnici znanja.

V nadaljevanju bomo v narativni obliki predstavili izsledke raziskave po posameznih temah.

6.1 Nastanek izmenjevalnice znanja

Tema vsebuje naslednje kategorije: povezovanje institucij, lokalno okolje, participativno sodelovanje starejših.

Za razvoj projekta spletne strani, ki bi omogočala delitev znanja starejših, je bilo zelo pomembno okolje, kjer deluje. Kontekst (dejavniki in odnosi med dejavniki) tvori ekologijo učenja ter pojasnjuje umeščenost dejavnosti, zato bomo pri opisu primera izpostavili institucije in odnose, ki so vplivali na razvoj nove prakse. Projekt FACE deluje kot medgeneracijska izmenjevalnica znanja, podoben je »borzi znanja«, vendar ima svoje značilnosti, ki izhajajo iz umeščenosti v okolje. Združuje pare, ki si izmenjujejo znanje, veščine ali storitve. Nastal je leta 2021 v Centru aktivnosti Fužine (CAF), ki deluje pod okriljem Doma starejših občanov Fužine v Ljubljani. Glavni namen CAF je druženje in izobraževanje starejših v lokalnem okolju, zato je dobro povezan z drugimi organizacijami v soseski Nove Fužine v Ljubljani. Prav ta povezanost in možnost sodelovanja sta pomembna dejavnika za delovanje vključenih v projekt FACE. Projekt je nastal v sodelovanju CAF z Muzejem za arhitekturo in oblikovanje (MAO) ter Oblikovalskim studiem Ljudje. Člani izmenjevalnice znanja so namreč dejavni tudi v projektu Muzej v skupnosti, ki ga organizira MAO, ter v drugih aktivnostih, npr. sodelujejo pri študentskih projektih, ki povezujejo študente Univerze v Ljubljani, CAF in MAO. V proučevanju primera se potrjuje pomen sodelovanja različnih organizacij v lokalnem okolju pri snovanju in ohranjanju inovacij. Kot je v intervjuju poudarila ekspertinja, večina medgeneracijskih programov izhaja iz vključenosti v lokalno ali organizacijsko okolje in prek ekologij učenja prispeva k medsebojni povezanosti.

Nastanek projekta FACE korenini v sodelovanju pri Bienalu industrijskega oblikovanja (BIO), ki je potekal na prehodu 2019/2020. BIO 26 je gradil temo o skupnem znanju (ang. common knowledge) in je slonel na ideji krize informacij. K sodelovanju so povabili starejše, s čimer so opozorili na pomen znanja starejših. Poudarjanje znanja in veščin ter modrosti starejših je tudi namen izmenjevalnice FACE. Na BIO 26 je prišlo do povezovanja Oblikovalskega studia Ljudje ter CAF, in sicer v oglaševalski kampanji na temo Lepo življenje. Dvanajst članov CAF je sodelovalo v delavnicah sitotiska. Usvojili so tehniko sitotiska in ustvarili dvanajst grafik, v katerih je vsak predstavil utrinek življenja, ki ga je vredno živeti. S kampanjo so želeli spodbuditi ozaveščanje o izzivih in priložnostih, ki jih prinašajo demografske spremembe, dolgoživost, aktivno staranje in medgeneracijsko sodelovanje. Grafike so dobile digitalno podobo in nastala je spletna Galerija lepega življenja, v kateri so lahko spletno glasovali za najljubšo grafiko. Vsak glas je sodelujoča zavarovalnica spremenila v donacijo za razvoj dejavnosti, ki starejšim omogočajo aktivnejše življenje. CAF je prejete donacije namenil razvoju projekta FACE, Oblikovalski studio Ljudje je prosil za postavitev spletne strani FACE. Za izmenjevalnico znanja FACE je značilno, da je nastala v omrežju

praks več organizacij (CAF, MAO, Studio Ljudje, Mednarodni grafični center idr.). To potrjuje ugotovitve drugih raziskav o socialnih inovacijah pri izobraževanju starejših (Voorberg idr., 2014; Böstrom, 2025): navadno socialne inovacije nastanejo v sodelovanju med skupinami ali institucijami in vključujejo zainteresirane ljudi v okolju. Tako je bilo tudi pri tej inovaciji, kjer je bilo vključenih več institucij in so bili starejši aktivno vključeni že od začetka, tudi starejši.

6.2 Organizacija delovanja izmenjevalnice znanja

Tema o organizaciji delovanja vključuje naslednje kategorije: namen projekta, način povezovanja generacij, financiranje projekta, vloga CAF pri projektu, ocenjevanje uspešnosti projekta ter nadaljnji cilji, prednosti in slabosti projekta.

Zamisel o projektu FACE se je začela z vprašanjem, kako bi lahko starejši ljudje delili svoje znanje v lokalnem okolju. Vodja projekta je pri opazovanju delovanja udeležencev v programih za izobraževanje starejših v CAF spoznala, da imajo starejši veliko znanja, ki ga ne morejo deliti z drugimi. V izobraževalnih programih so predvsem »prejemniki«, premalo pa je možnosti, da bi znanje soustvarjali in delili. Podobno kot ugotavljajo raziskave o zmožnostih starejših in njihovih potrebah, da so vključeni v družbo, ter o koristi učenja, je tudi vodja [V] prepoznala zakladnico znanja starejših kot neizkoriščen družbeni in osebni potencial starejših. Vodja poudarja, da *»je treba starejšim dati možnost, da svoje znanje delijo, da so v svojem okolju dejavni, povezani in sprejeti«*. Spoznala je platformo Fiverr, kjer ljudje ponujajo različna znanja in storitve, kar je vodilo v zamisel za spletno stran FACE, kjer bi svoje vsebine za izmenjavo ponujali starejši. Zamisel se je gradila iz spoznanj o potrebah v lokalnem okolju (soseska Nove Fužine), predvsem je izstopala potreba po prenosu izkustvenega znanja, ki je nastalo v tem okolju.¹ Kot je v intervjuju povedala ekspertinja [E], starejši in mlajši v sodobni družbi tekmovalnosti in nenehnih zahtev po uspehu pogosto delijo občutek krivde, ker niso dovolj aktivni, produktivni. Starejšim okolje sporoča, da so družbeno breme, premalo pa opazimo zmožnosti starejših in premalo je možnosti, da bi starejši delili svoje znanje na način, ki je njim blizu. Razmislek o potrebnosti novih praks, kot sta ga izrazili vodja in ekspertinja, potrjujejo tudi raziskave na Univerzi Stanford (Center za raziskovanje dolgoživosti), ki izpostavljajo razvoj možnosti za dejavnost t. i. novih starejših. Stara se namreč generacija B (ang. baby boom), ki se razlikuje od prejšnjih generacij; ustvarja nove načine staranja, nove prehode, drugače doživlja svoje staranje. Namen projekta FACE je torej omogočiti starejšim, da delijo svoje znanje in oblikujejo prostor medgeneracijskega stika (ang.

1 Vernakularna znanja lahko povežemo tudi s konceptom nesnovne kulturne dediščine in spomina, kar se je zgodilo pri projektu Muzej v skupnosti, kjer sodelujejo tudi člani skupine FACE. Več o vernakularnem znanju glej poglavje v tej monografiji Učenje, nesmrtna duša humanizma.

intergenerational contact zone), s čimer lahko prispevajo skupnosti in se počutijo vključeni. Ob tem pa uporabljajo in razvijajo tudi digitalne spretnosti.

Povezovanje med ponudniki in iskalci znanja poteka prek spletne strani FACE, kjer najdemo profile starejših z vsebino (tj. znanjem, veščino ali storitvijo), ki jo ponujajo. V objavi je opredeljeno tudi, kaj si ponudniki želijo v zameno. Povpraševalci po določeni vsebini morajo na spletni strani izpolniti obrazec, kjer pustijo svoje kontaktne podatke in napišejo, kaj ponujajo v zameno. Povpraševalce in ponudnike poveže organizatorica, za kraj, čas in vsebino se potem dogovorijo sami. Najpogosteje se povežeta generacija starejših (večinoma so pripadniki generacije B) in mladi, ki študirajo (ali generacija Z). Mlade, ki so sodelovali pri projektu, so pritegnili oglasni plakati in dizajn spletne strani, kar je skladno z ugotovitvami, da so mlajši digitalno bolj spretni; generacija Z je mobilna, živi v več »resničnostih« in veliko uporablja socialna omrežja (Geeraert idr., 2021). Projekt ima veliko možnosti, da pritegne še več mladih, glede na to, da jim digitalna tehnologija predstavlja pomemben komunikacijski kanal.

Projekt je zaživel s pomočjo donacij oz. enkratnega vira financiranja, kar je podobno kot v drugih primerih. Bressler idr. (2005) so ugotovile, da je pogosto prvi finančni vir medgeneracijskih programov enkratna donacija. Za pridobitev prvotnega vira financiranja oz. donacij za projekt je bila odločilna kreativnost pri snovanju projekta, ki so jo donatorji prepoznali. Za nadaljnji razvoj projekta pa bi nujno potrebovali trajen vir financiranja oz. več virov financiranja, kar je tudi po ugotovitvah drugih raziskovalcev medgeneracijskih projektov (Fischer, 2008; Kaplan, 2002) pogoj, da inovativen program, ki se je izkazal za uspešnega, postane dolgotrajen. Zamisel ima tudi potencial, da se poveže v omrežje izmenjevalnic znanja. Razvoj omrežij za delitev znanja je zamisel iz dela Illicha (2024), a tudi drugi avtorji, pišejo, da bi potrebovali mednarodno mrežo, kjer bi ljudje delili svoje znanje. Posebnost pri mreži FACE je to, da so ponudniki le starejši, saj je osnovni namen izmenjevalnice razvijati možnosti za aktivnost starejših in medgeneracijsko povezovanje.

Po intervjujih in opazovanju smo ugotovili, da so za uspešnost medgeneracijskih projektov pomembni dobra organizacija in upravljanje ter učinkovita administrativna podpora, kar je skladno tudi z ugotovitvami drugih raziskovalcev (Bressler idr., 2005; Feldman idr., 2002; Kaplan idr., 2017). Prostorske razmere za izmenjavo znanja so dobre, saj CAF ponuja različne prostore za srečanje različnih generacij (npr. kuhinjo, telovadnico, učilnice), s čimer deluje kot prostor medgeneracijskega stika. Izmenjava znanja, za katero se ponudnik in povpraševalec dogovorita, lahko poteka v prostorih CAF.

V času naše raziskave je vodja CAF, ki je tudi vodja projekta, sama vodila izmenjevalnico – ustvarjala profile na spletni strani, sprejemala naročila ter povezovala ponudnike in povpraševalce. Prisostvovala je pri prvih srečanjih ter skrbela za

fotografiranje in oglaševanje. Ker se dejavnost širi, bi nujno potrebovali osebo, ki bi projekt vodila. Razvoj projekta je zaradi finančnega in kadrovskega primanjkljaja upočasnen. Več ljudi bi lahko izmenjalo svoje znanje, če bi imeli samostojnega organizatorja za izmenjave. Po teh ugotovitvah so cilji za nadaljnji razvoj projekta usmerjeni predvsem na pridobitev stalnega vira financiranja, ki bi omogočil zaposlitev osebe za vodenje projekta. Razmišljajo tudi o reorganizaciji CAF v socialno podjetje ter o angažiranju članov CAF kot prostovoljcev za vodenje projekta. Vendar pa bi tudi za organizacijo prostovoljskega dela potrebovali finančna sredstva, kajti kot navajajo raziskovalci prostovoljnega dela (Findeisen, 2012), sta poleg pridobivanja prostovoljcev potrebna njihovo usposabljanje in organizacija dela.

Pri ocenjevanju prednosti in slabosti projekta so vprašani poudarjali prednosti. Izstopajo prednosti, povezane z dostopom do znanja, in individualiziranost procesa učenja ali storitve. Projekt je izredno prožen in deluje vključujoče za različne starejše. Vključeni v projekt so zaznali prednosti projekta na dveh ravneh:

- (a) na subjektivni ravni, kjer izstopajo izmenjava znanja, dostopnost znanja in raznolikost znanja, zadovoljevanje potrebe starejših po predajanju znanja ter individualni prenos znanja;
- (b) na ravni skupnosti, kjer so izpostavili možnosti za srečevanje in ustvarjanje skupne prakse.

Prek izmenjevalnice znanja so se razvili nekateri dolgotrajnejši odnosi. Izmenjave znanja so pri eni od intervjuvanih dvojic vodile v prijateljski odnos.

Kot izziv so vključeni opazili problem motivacije za sodelovanje. Znanje je na voljo, ampak se ljudje ne vključijo v izmenjavo. Nekateri se vključijo, pa vztrajajo le nekaj časa (nekaj srečanj). Sodelujoči v raziskavi so menili, da bi bilo potrebne več promocije projekta in tudi izobraževanja starejših na področju digitalnih spretnosti, ker je včasih ovira dostop do ponudbe na spletu. Upoštevati moramo, da so nekateri starejši manj digitalno spretni in potrebujejo tudi digitalno podporo.

6.3 Medgeneracijsko učenje v okviru izmenjevalnice znanja

Tema medgeneracijsko učenje v okviru izmenjevalnice znanja vključuje naslednje kategorije: vsebine učenja, potek medgeneracijskega učenja, počutje med učenjem, učinki medgeneracijskega učenja na različne generacije, motivacija za medgeneracijsko učenje v okviru projekta ter ovire pri medgeneracijskem učenju.

Vsebine, ki jih starejši ponujajo, so različne: slikanje, kuhanje, pilates, gong kopel. Nekatera znanja so profesionalna, druga pa so izkustvena. Mladi starejšim v zameno ponujajo znanja tujih jezikov ter uporabe pametnega telefona in aplikacij. Kot vsebine in dobrine za izmenjavo se pojavljajo tudi refleksoterapija, energijska terapija, šivanje, karte za gledališče, zabojček z domačo zelenjavo. Prevladujejo praktične vsebine. Glede vsebin medsebojnega učenja ni nikakršnih omejitev, dogovor o izmenjavi je torej povsem v domeni obeh akterjev.

Udeleženci so izbrali različne poteke medgeneracijskega učenja – glede na oblike, kraj oz. prostor in pogostost srečanj. Večina srečanj je bila v prostorih CAF. Ponudniki znanja in veščin lahko podajajo svoje izkušnje in znanje v obliki tečajev (npr. kratek kuharski tečaj), skupinskih delavnic, pogovorov ali pa individualnih srečanj. Odnosi, ki so se razvili pri medgeneracijskih dvojicah, so bili podobni, kot se oblikujejo pri izobraževalnih srečanjih, v enem primeru od štirih dvojic pa se je oblikovalo trajno sodelovanje z rednimi srečanji na domu udeleženk.

Ob upoštevanju modelov medgeneracijskega učenja (Kaplan idr., 2020; Kump in Jelenc Krašovec, 2014; Ličen, 2020, str. 37) ugotavljamo, da gre pri projektu FACE za vzajemno učenje, ki poteka dvosmerno. Dve generaciji se skupaj učita in v dialogu ustvarjata lasten skupni program glede na izobraževalne potrebe. V ospredju je dialoško učenje. Takšno izobraževanje (dialoško in v dvojicah) je lahko transformativno za udeležence in za okolje, kar pomeni, da prihaja do sprememb stališč, zornega kota, razumevanja pojavov, spreminjanja odnosov. Po mnenju udeleženi v raziskavi se z medgeneracijskim učenjem spreminja posameznik (oseba) in spreminja se tudi skupnost, saj s svojim delovanjem v skupnost vnašajo nove informacije o odnosih (pomen sodelovanja), znanju (pomen vseh vrst znanja), staranju (nasprotovanje starizmu in mladizmu). Skupno učenje je obema generacijama predstavljalo pozitivno izkušnjo. Medgeneracijska izmenjava je po njihovih izjavah pozitivno vplivala na njihovo počutje, kar je skladno tudi z drugimi raziskavami (Boström, 2014; Gallagher in Fitzpatrick, 2018; Giraudeau in Bailly, 2019; Tambaum, 2023), zato menimo, da bi bilo dobro spodbujati razvoj novih možnosti. Ekspertinja pa je v intervjuju poudarila pomen medgeneracijskega učenja za boljše razumevanje učenja in razvoj teorij o učenju:

»Učenje lahko analiziramo z različnimi teorijami, npr. teorija opolnomočenja, teorija umeščenega učenja. Ta izpostavlja pomen medgeneracijskih programov za spremembe v okolju in prispeva k razumevanju vernakularnega znanja.« [E]

Poleg pozitivnega vpliva na dobro počutje udeležencev je imelo medgeneracijsko učenje še druge pozitivne učinke na mlade in starejše. Pri mladih je bilo zaznati zmanjševanje starostnih stereotipov (npr. prepričanja, da so starejši pasivni) in razvoj bolj pozitivnega pogleda na starejše ter širjenje podobe aktivne starosti, kar po mnenju Cohn-Schwartz idr. (2023) ter Gardner in Alegre (2019) pozitivno vpliva na pripravo na lastno starost in zmanjševanje tabuja starosti v družbi. Omenjeno je razvidno v besedah ene od intervjuvank mlajše generacije:

»Ampak če pa primerjam s svojimi starimi starši [...]. Moj dedek se je prvi dan penziona ulegel na kavč in je cel svoj penzjon preležal. Moja babica po drugi strani je imela tudi veliko zdravstvenih težav in ni bila fizično aktivna. Jaz v svojem družinskem okolju nisem imela te podobe aktivne starosti. Mi je super, da zdaj poznam nekoga, ki je absolutni model, kako to zgleda, in da to ni samo nek mit ali dobra želja in da to je možno.« [Intervju 4b]

V raziskavi smo prepoznali učinek na mlajšo generacijo na ravni prenosa praks (veščinsko znanje) in narativnega védenja. Kot pišejo Buffel idr. (2014), medgeneracijsko učenje v praksi poteka s skupnim delovanjem (npr. s kuhanjem) in tudi s pripovedovanjem. Starejši so poročali o splošnem dobrem počutju ob mlajši generaciji ter o občutku koristnosti ob predajanju znanja in izkušenj tako ob skupnih praksah kot tudi ob pripovedih:

»Rada predajam znanje. To me izpolni. Pa tudi počutiš se koristnega. Jaz tega ne bi zamenjala za nobeno stvar. To je pa veliko vredno, da si še živ in potreben.« [Intervju 1a]

Iz pogovorov lahko ugotovimo, da starejše napolnjuje prijeten občutek koristnosti, pripadanja ter si želijo deliti svoje znanje in izkušnje z drugimi generacijami, kar vpliva na njihovo doživljanje smiselnosti življenja. Iz njihovih pripovedi lahko sklepamo, da učenje kot proces formiranja osebe v sociokulturnem okolju povezuje spoznavanje in bivanje ter ga lahko razumemo v luči sodobnih pogledov na holistično učenje. Njihove pripovedi vključujejo raznovrstne prakse spoznavanja, od znanstvenega do senzornega, od učenja z delovanjem do socialnega učenja. Starejši, vključeni v raziskavo, so ustvarili nove socialne mreže. Ena od intervjuvank je povedala, da jo je udeleženka povabila v svoje društvo, da bi še tam predstavila svojo delavnico. Nekateri starejši so izpostavili povezovanje z novimi ljudmi kot motiv za vključevanje v projekt:

»Odločila sem se zato, da življenje malo popestriš, da spoznaš nove ljudi, pač da se ti v življenju še kaj zgodi.« [Intervju 3a]

Mlade in starejše udeležence v projektu izmenjevalnice znanja je motiviral predvsem individualni pristop, ki omogoča, da se učni proces popolnoma prilagodi udeležencu, kar je poudarila ena od intervjuvank:

»Pa to individualno je super. Ker najbolj se naučim in ko imam vprašanja, dobim odgovore.« [Intervju 2b]

Poleg individualnega dela jih je motivirala tudi vsebina programa. Mladi s svojo ekološko ozaveščenostjo želijo osvojiti tista znanja, ki so že skoraj pozabljena, npr. domača priprava rezancev ali kuhanje nekaterih tradicionalnih slovenskih jedi. Na motivacijo starejših za sodelovanje pri projektu je vplivalo povabilo vodje CAF. Osebnostno vabilo je tudi po ugotovitvah Cohen-Mansfield (2022) pomemben dejavnik za sodelovanje starejših v medgeneracijskih programih. Pri širitvi dejavnosti je treba motivirati tudi mlade. Tako kot Cohen-Mansfield (2022), ki je v svoji raziskavi o motivaciji za udeležbo v medgeneracijskih programih ugotovila, da je med mladimi motivacija povezana z neko obvezo ali z neko drugo dejavnostjo, npr. prejemanjem štipendije, učnimi obveznostmi / kreditnimi točkami, tudi v primeru projekta FACE ugotavljamo, da bi potrebovali nove strategije za motiviranje mlajših za dolgotrajnejše medgeneracijsko sodelovanje.

Pri starejših udeležencih raziskave je bil zaznan pozitiven odnos do starosti. Gre za t. i. nove starejše, ki ne doživljajo staranja zgolj kot kronološko podaljševanje življenjske dobe, temveč tudi kot izziv za razvoj novih praks. Intervjuvanci so se zavedali, da je subjektivno pojmovanje staranja in starosti pomemben dejavnik za razvoj aktivnega staranja. Stereotipi o starejših so lahko, nasprotno, ovira za razvoj medgeneracijskih programov. Ekspertinja je v intervjuju dejala:

»Povsem jasno je, da se z raziskavami na področju psihogerontologije, socialne gerontologije, izobraževalne gerontologije idr. ponujajo nove možnosti za inovacije. Iščemo alternativne rešitve za čas, ki prihaja. Povezovanje mlajših in starejših študentov prek izmenjevalnice znanja je po mojem mnenju taka inovacija, ki je dobro sprejeta.« [E]

Ko se mlajši in starejši srečajo pri neki skupni dejavnosti, se spoznajo. Če pa takih možnosti ni v skupnosti, se srečanja ne bodo zgodila, saj so dejavnosti v družbi zelo generacijsko ločene. Arko idr. (2011) navajajo, da je ena izmed ovir pri implementaciji medgeneracijskih programov nepoznavanje druge generacije in tega, kako se uči, zato je pomembna komunikacija med različnimi deležniki. Veliko lahko pripomorejo animatorji, ki bi spodbujali in informirali za udeležbo v medgeneracijskih programih. Ker sta medgeneracijsko sodelovanje in učenje pozitivno sprejeta, bi morali poiskati več novih možnosti.

7 Zaključek

Izmenjevalnica znanja je del medgeneracijskih programov, ki prispevajo k socialnemu kapitalu, zmanjševanju stereotipov in promoviranju aktivnega staranja. V raziskavi smo ugotovili, da ima izbrani primer značilnosti mikro socialne inovacije. S procesom povezovanja različnih vrst znanja dekonstruira ustaljene pomene o vrstah pomembnega znanja, menjavi in sikonstruiranju znanja ter predstavo o starejših kot pasivnih prejemnikih znanja. Glede na faze razvoja socialnih inovacij, kot jih opisujejo Murray idr. (2010), je analizirani projekt v fazi vzdrževanja oz. ga lahko definiramo kot prakso v nastajanju, ki ima možnosti za razvoj, če bo prostovoljno delo tudi profesionalno podprto.

V tem projektu se je združilo več inovativnih idej, ki so nastajale v povezovanju različnih organizacij v lokalnem okolju (center aktivnosti, muzej, dom starejših) in so vodile do nove storitve, tj. izmenjevalnice znanja. Inovacija prispeva k boljšemu počutju in večji povezanosti med ljudmi. Da lahko projekt uvrstimo med mikro socialne inovacije, utemeljujemo z elementi, ki smo jih zaznali v analizi primera in ustrezajo opredelitvi mikro socialne inovacije:

- (a) cilj je izboljšati kakovost življenja in reševati izzive naraščanja števila starejših in aktivnega staranja v izbrani urbani soseski;

- (b) praksa prinaša novost, saj podobnih dejavnosti za medgeneracijsko izmenjavo doslej v slovenskem prostoru nismo poznali;
- (c) spodbuja participacijo in sodelovanje različnih deležnikov pri nastajanju in pozneje pri delovanju;
- (č) usmerjen je k dolgoročni rešitvi za povezovanje, ki je prilagodljiva;
- (d) če se bo dejavnost razširila, bo presegla lokalno okolje.

Starejši so dobili aktivno vlogo pri ponudbi in širjenju svojega znanja. Oni sami postajajo ustvarjalci novih praks. Z izmenjavo znanja so nastali novi in prijetni medgeneracijski odnosi, včasih tudi prijateljski. V slovenskem okolju je več projektov povezovanja predšolskih in osnovnošolskih otrok s starejšimi, kjer kot povezovalac delujejo šole ali vrtci. Pri povezovanju generacij B in Z, ki sta bili udeleženi v našem primeru, je lahko povezovalni kanal spletna platforma, aktivno vlogo pa prevzamejo starejši.

Literatura

- Adalbert, E. in Ewert, B. (2015). Social Innovation for Social Cohesion. V A. Nicholls, J. Simon in M. Gabriel (ur.), *New Frontiers in Social Innovation Research* (str. 107–127). Palgrave Macmillan.
- Arko, T., Goričan, B., Kovač, J. in Novak, T. (2011). *Sadeži družbe: priročnik za izvajanje medgeneracijskih aktivnosti*. Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva.
- Böstrom, A. K. (2014). Intergenerational Learning and Social Capital. V M. Formosa, S. Jelenc Krašovec in B. Schmidt-Herta (ur.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education* (str. 191–201). Sense Publishers.
- Böstrom, A. K. (2025). Social Capital and Intergenerational Relationships in Times of Pandemic. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1–10. doi.org/10.1080/15350770.2025.2483211
- Brečko, D. (2021). Intergenerational cooperation and stereotypes in relation to age in the working environment. *Changing societies & personalities*, 5(1), 103–125.
- Bressler J., Henkin N. in Adler, M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Temple University Center for Intergenerational Learning.
- Buffel, T., De Backer, F., Phillipson, C., De Donder L. in Lombaerts, K. (2014). Promoting sustainable communities through intergenerational practice. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 116, 1785–1791.
- CAF Center aktivnosti Fužine (b. d.). <https://www.caf-ljubljana.si/>

- Cardoso Romão Freitas, F. in Domingues de Magalhães de Almeida, F. (2017). Contributions of social innovation to deal with the challenge of global increasing longevity. *Journal on Innovation and Sustainability*, 8(4), 181–199.
- Chigeza, S., Claasen, N. in Roos, V. (2020). Our Community, Our Traditional Food: Around the Fire as an Intergenerational Contact Zone. V M. Kaplan, L. Thang, M. Sanchez in J. Hoffman (ur.), *Intergenerational Contact Zones* (str. 29–38). Routledge.
- City of Longevity* (b. d.). <https://cityoflongevity.uknica.co.uk/>
- Cohen-Mansfield, J. (2022). Motivation to Participate in Intergenerational Programs: A Comparison across Different Program Types and Generations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3554. doi.org/10.3390/ijerph19063554
- Cohn-Schwartz, E., Couto, C. P., Fung, H., Graf, S., Mhess, T., Liou, S., Nikitin, J. in Rothermund, K. (2023). Contact with older adults is related to positive age stereotypes and self-views of aging: The older you are the more you profit. *The Journals of Gerontology Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 2, 78(8), 1330–1340.
- Decade of healthy aging* (b. d.). <https://www.decadeofhealthyaging.org/>
- Doolittle, B. R. (2020). The Blue Zones as a model for physician well-being. *The American Journal of Medicine*, 133(6), 653–654.
- Feijoo-Quintas, S., Gerbaudo-Gonzalez, N., Gandoy-Crego, M., Gutierrez-Moar, C., Costa, E. in Facal, D. (2024). Higher Education Institutions as Strategic Centers for Promoting Social Innovation in Gerontology: Insights from the Senior Innovation Lab Training Initiative. *Geriatrics*, 9(3), 76. doi: 10.3390/geriatrics9030076
- Feldman, S., Mahoney, H. in Seedsman, T. (2002). *Building Intergenerational Capacity: A National Study of Intergenerational Programmes*. Alma Unit for Research on Ageing, Victoria University.
- Findeisen, D. (2012). *Koraki v prostovoljstvo*. Društvo za tretje življenjsko obdobje.
- Fischer, T. (ur.). (2008). *Intergenerational learning in Europe – Policies, programmes and practical guidance*. EAGLE – european approaches to inter-generational lifelong learning. <https://www.yumpu.com/en/document/view/45686781/intergenerational-learning-in-europe-policies-programmes->
- Gallagher, C. in Fitzpatrick, A. (2018). It's a Win-Win Situation – Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 26–44.
- Gardner, P. in Alegre, R. (2019). »Just like us«: Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service learning project. *Educational Gerontology*, 45(2), 146–158.

- Geeraert, K., Wanhoof, J. in Van Den Bossche, P. (2021). Flemish Teachers' Age-related Stereotypes: Investigating Generational Differences. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 179–195.
- Giraudeau, C. in Bailly, N. (2019). Intergenerational programs: What can school-age children and older people expect from them? A systematic review. *European Journal of Aging*, 16, 363–376.
- Granville, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Beth Johnson Foundation.
- Hesse-Biber, S. N. (2017). *The Practice of Qualitative Research*. Sage.
- Hlebec, V. in Mandič, S. (2021). Socialne inovacije kot nov tip kolektivnega delovanja. *Teorija in praksa*, 58(1), 5–27.
- Illich, I. (2024). Razšolanje družbe; Medicinska nemeza. KUD Logos.
- Jackson, A. Y. in Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Routledge.
- Jelenčič, M. (2020). Snovalsko razmišljanje. V E. Boštjančič (ur.), *Kako spodbujati zaposlene: psihološki pristopi od A do Ž* (str. 388–398). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programmes in Schools: Considerations of Form and Function. *Intergenerational Review of Education*, 48(5), 305–334.
- Kaplan, M., Sanchez, M. in Hoffman, J. (2017). *Intergenerational Strategies for Sustaining Strong Communities. In Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. Springer.
- Kaplan, M., Thang, L. L., Sanchez, M. in Hoffman, J. (ur.). (2020). *Intergenerational Contact Zones Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging*. Routledge.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). Intergenerational Learning in Different Contexts. V M. Formosa, S. Jelenc Krašovec in B. Schmidt-Hertha (ur.), *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education* (str. 167–177). Sense Publishers.
- Leonor, S. in Palma, D. (2024). Framework for a Project Methodology in Design – Interactions in Speculation and Fictional Futures. V A. Marcus, E. Rosenzweig in M. M. Soares (ur.), *Design, User Experience, and Usability. Lecture Notes in Computer Science*, 14713. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61353-1_21
- Lewrick, M., Link, P. in Leifer, L. (2020). *The Design Thinking Toolbox: A Guide to Mastering the Most Popular and Valuable Innovation Methods*. John Wiley.
- Ličen, N. (2020). *Učiti se ob srečanju generacij*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Ličen, N., Šindić A., Lepičnik Vodopivec, J. in Kožar Rosulnik, K. (2021). Intergenerational Education to Enhance Sustainable Community Development. *Open Journal for Educational Research*, 5(1), 49–62.

- Ljudje Strategic Design Studio* (b. d.). <https://www.ljudje.si/>
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potrin, W., Northcote, J., Brooker, M. in Tero, C. (2006). *Community Building Through Intergenerational Exchange Programs*. Australian Government Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs (FaCSIA) on Behalf of NYARS.
- MAO – Muzej za arhitekturo in oblikovanje (b. d.). <https://mao.si/>
- Mi smo FACE – Center aktivnosti Fužine CAF (b. d.). <https://www.facebook.com/centeraktivnostifuzine/posts/1934804470062252>
- Mitrović, I., Auger, J., Hanna, J. in Helgason, I. (ur.) (2021). *Beyond Speculative Design: Past–Present–Future*. University of Split.
- Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R. in Sanders, B. (2017). *Social Innovation: What it is, why it matters and how it can be accelerated*. University of Oxford Business School.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. in Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. The Young Foundation.
- Newman, S. in Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8, 31–39.
- O nas – FACE (b. d.). <https://www.mismoface.si/o-nas>
- Oslo Manual (2018). *Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. OECD. <https://www.oecd.org/science/oslo-manual-2018-9789264304604-en.htm>
- Sanchez, M. (2007). *Intergenerational Programmes Evaluation*. Spanish National Institute for Older Persons and Social Services.
- Schmidt-Hertha, B., Jelenc Krašovec, S. in Formosa, M. (ur.). (2014). *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. Sense Publishers.
- Strategija dolgožive družbe (2017). https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/kratke_analize/Strategija_dolgozive_druzbe/SDD_sprejeta/DolgozivaDruzba_splet.pdf
- Šindić, A., Partalo, D. in Ličen, N. (2022). Preschool teachers' perspective on factors of intergenerational learning important for professional development. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(1), 125–142.
- Šparl, M. (2022). Face: platforma izmenjevanja znanja za ohranjanje aktivnosti starejših. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših* (str. 259–269). Založba Univerze.
- Tambaum, T. (2023). Intergenerational Learn in Action. V K. Evans, W. On Lee, J. Markowitsch in M. Zukas (ur.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (str. 739–762). Springer.
- Taylor, C. (2019). Diffracting the Curriculum: Putting “New” Material Feminism to Work to Reconfigure Knowledge-Making Practices in Undergraduate Higher

- Education. V J. Huisman in M. Tight (ur.), *Theory and Method in Higher Education Research* (str. 37–52). Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/S2056-375220190000005004
- The New Map of Life* (2022). <https://longevity.stanford.edu/wp-content/uploads/2022/04/Short-Report-2.pdf>
- UK National Innovation Centre Ageing UKNICA* (b. d.). <https://uknica.co.uk/>
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. in Tummers, L. G. (2014). A systematic review of co-creation and co-production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9), 1333–1357.
- Westley, F. in Antadze, N. (2010). Making a Difference – Strategies for Scaling Social Innovation for Greater Impact, *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 15(2), 1–19.
- Withnall, A. (2017). Intergenerational relationships and lifelong learning: Missing links. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 4–13. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260393>
- World Health Organisation. (2020). *Decade of Healthy Ageing: Baseline Report*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900>

Mentorstvo kot spodbujevalec kroženja znanja: primer Skupnosti srčnega mentorstva

Tatjana Kolenc

Povzetek

Mentorstvo predstavlja učinkovit okvir za krepitev pridobivanja in prenosa znanja. V Sloveniji se pomen mentorstva vse bolj prepozna, kar potrjujejo številni mentorski programi. Večina jih naslavlja relativno omejen nabor izzivov, povezanih z določenimi ciljnimi skupinami, kar kaže na to, da potenciali mentorstva še niso v celoti izkoriščeni. Za poglobljeno razumevanje večdimenzionalnosti mentorstva, njegovega približevanja širši javnosti in lažje dostopnosti je potreben bolj celosten pristop. Primer tovrstnega pristopa je Skupnost srčnega mentorstva. Prispevek predstavi namen in način delovanja ter doprinos Srčnega mentorstva k razvoju mentorskih praks. Izpostavlja pomen povezovanja posameznikov v formalne in neformalne skupnosti, katerih cilj je krepitev medosebnih odnosov in sodelovanja.

Ključne besede: mentorstvo, vseživljenjsko učenje, medgeneracijsko sodelovanje, kroženje znanja, skupnost

Mentoring as a catalyst for knowledge circulation: the case of the Heart Mentoring Community

Abstract

Mentoring represents an effective framework for strengthening the acquisition and transfer of knowledge. In Slovenia, the importance of mentoring is increasingly being recognized, as evidenced by numerous mentoring programmes. However, most of these address a relatively limited set of challenges related to specific target groups, indicating that the potential of mentoring has not yet been fully utilized. A more holistic approach is needed to gain a deeper understanding of the multidimensional nature of mentoring, bring it closer to the wider public, and make it more accessible. An example of such an approach is the Heart Mentoring Community. The article presents the purpose, mode of operation, and contribution of Heart Mentoring to the development of mentoring practices. It highlights the importance of connecting individuals in formal and informal communities aimed at strengthening interpersonal relationships and collaboration.

Keywords: mentoring, lifelong learning, intergenerational cooperation, knowledge circulation, community

1 Uvod

Vloga mentorjev kot učiteljev, prijateljev, vodnikov in zaščitnikov, ki se ohranja že vse od antične Grčije, se je s časom spreminjala, skladno s pojavom novih oblik mentorstva in razvojem transformativnega mentorstva. To, v primerjavi s tradicionalnim mentorstvom, pri katerem je bil poudarek predvsem na prenosu znanja in razvoju konkretnih spretnosti, opolnomoča in usmerja posameznike v uresničevanje lastnih potencialov ter globlje spremembe s spodbujanjem samozavedanja in miselnosti rasti (Clutterbuck, 2013). Udeležence spremlja na poti celostnega razvoja, spreminjanja pogleda na sebe in svet ter ravnovesja na vseh področjih življenja. Pri transformativnem mentorstvu, še bolj kot pri tradicionalnem, pride do izraza dvosmernost procesa, v katerem oba oziroma vsi udeleženci rastejo in se razvijajo – z ohranjanjem avtentičnosti, empatije, skupnega raziskovanja identitete, vrednot in smisla. V prispevku celovito opisujem vlogo transformativnega mentorstva v sodobni družbi in jo podkrepljujem s študijo primera – Skupnosti srčnega mentorstva.

2 Kaj je mentorstvo

Opredelitev mentorstva je veliko. Crisp in Cruz (2009) navajata, da je v strokovni literaturi več kot petdeset opredelitev. Skupno jim je to, da mentorstvo razumejo kot metodo za podporo osebni in profesionalni rasti, ki jo uporabljamo v vseh življenjskih obdobjih. Zaradi specifičnosti mentorskega odnosa, ki udeležence povezuje tudi še potem, ko se ta formalno izteče, mentorji iz različnih obdobji sestavljajo posameznikovo mrežo mentorjev kot pomemben del njegovega podpornega okolja.

Mentorstvo je lahko formalno ali neformalno. Formalno mentorstvo poteka v izobraževalnem sistemu, delovnem okolju in v različnih profesionalnih združenjih. V delovnih okoljih se običajno izvaja v začetnih fazah zaposlitvenega cikla, redkeje v fazi kariernega razvoja. Neformalno mentorstvo je značilno za sodelovalna in učeča se okolja, ki spodbujajo stalno interakcijo med posamezniki na vseh ravneh. Neformalno mentorstvo se pogosto osredotoča na osebni razvoj posameznikov.

3 Vloga mentorstva v sodobni družbi

O pomembnosti mentorstva pišejo številni domači avtorji in avtorice, med njimi Govekar Okoliš in Krajnc (2016), Pavlović Milijašević (2022) ter Boštjančič in Lep (2022). O vlogi mentorstva sem pisala tudi sama v več publikacijah (Ivanušič-Bezjak idr., 2024; Kolenc in Javornik, 2020; Kolenc in Javornik, 2022; Kolenc,

2023; Kolenc, 2024). V nadaljevanju bom opredelila vlogo mentorstva v sodobni družbi, kar bo izhodišče za predstavitev izbranega primera Srčnega mentorstva, ki ga opisujem v drugem delu poglavja.

Vloga mentorstva postaja vse kompleksnejša in pomembnejša, ker:

- spodbuja vseživljenjsko učenje ter omogoča prenos, izmenjavo in kroženje znanja in praks med posamezniki;
- predstavlja vez med generacijami;
- predstavlja most med sodobnimi tehnologijami in umetno inteligenco ter tradicionalnimi človekovimi vrednotami;
- krepi razumevanje in pomen raznolikosti ter vključenosti vseh;
- utrjuje zavedanje pomena in moči medsebojnega sodelovanja, zaupanja in spoštovanja;
- s svojo sodelovalno in povezovalno vlogo spodbuja nastajanje različnih skupnosti ter njihovo povezovanje.

3.1 Mentorstvo kot spodbujevalec vseživljenjskega učenja

Vseživljenjsko učenje pomeni učenje v vseh obdobjih življenja. Vključuje tudi učenje v starosti. Mentorji imajo pomembno vlogo pri spodbujanju starejših za učenje. Vseživljenjski učenci ne predpostavljajo, da že vse vedo, temveč ob novih izzivih vidijo priložnost za učenje. Vodi jih razvojna miselnost (ang. growth mindset),¹ kot jo imenuje Dweck (2006), ki spodbuja željo po stalnem učenju. Nasprotje je toga miselnost (ang. fixed mindset), ki je ovira za učenje. Mentorji, ki izhajajo iz teorije prožne miselnosti, podpirajo mentorirance pri razvoju miselnosti rasti, kar je povezano s sodobnimi pogledi na mentorstvo v modelu transformativnega mentorstva (ang. transformative mentoring).

3.2 Mentorstvo kot metoda prenosa, izmenjave in kroženja znanja

Pri delitvi znanja postaja poleg prenosa in izmenjave vedno pomembnejše kroženje. Če pri prenosu govorimo o strukturiranem procesu ter pri izmenjavi o prostovoljni, večinoma neformalni in odprti izmenjavi znanj znotraj skupin ter med njimi, kroženje znanja pomeni širši koncept. Izkorišča namreč možnost, da znanje teče v več smereh, organizirano ali spontano, ter vključuje tako strukturirane (formalno organizirane) kot neformalne in priložnostne procese. Kroženje znanja vodi do obogatitve obstoječega in do novega znanja, saj se med kroženjem prilagaja, razvija, aktivno uporablja, izpopolnjuje ter nadgrajuje. Mentorstvo je

1 Besedna zveza growth mindset se v slovenskem jeziku pojavlja kot razvojna miselnost, prožna miselnost, razvijajoča se miselnost, miselnost rasti. Delo C. Dweck se povezuje s pozitivno psihologijo in tako imenovano pozitivno edukacijo.

učinkovita metoda za vse naštetе oblike delitve znanj. Posebej pomembno je pri prenosu plemenskega znanja (ang. tribal knowledge). Plemensko znanje je vrsta tihega znanja v organizaciji, ki temelji na (nedokumentirani) kolektivni modrosti zaposlenih in se običajno prenaša prek neformalnih stikov. Gre za osebne izkušnje, intuicijo, vpoglede in spretnosti, ki se med posamezniki prenašajo z neposredno interakcijo in opazovanjem. Najboljši prostor za to je mentorstvo, še posebej določene oblike mentorstva, kakršna je na primer osvetljevanje delovnega mesta (ang. job shadowing).²

V okolju z razvito mentorsko kulturo starejše zaposlene oziroma tiste z daljšim delovnim stažem, ki so nosilci tihega znanja, lažje navdušimo in po potrebi usposobimo za to, da bodo svoje znanje predajali drugim. V mnogih organizacijah je že uveljavljena praksa, da nekajkrat na leto povabijo bivše (praviloma upokojene) sodelavce, da mentorirajo novozaposlene. To je učinkovit način ohranjanja znanja v organizaciji, ob katerem se bivši sodelavci čutijo cenjene in koristne.

3.3 Mentorstvo kot most med generacijami

Večgeneracijska in večkulturna delovna okolja so naša velika prednost, če jih znamo učinkovito upravljati. Razlike med generacijami v delovnem okolju se običajno nanašajo na vrednote, odnos do dela, način komunikacije, motivacijske dejavnike in pričakovanja. Posledica njihovega nepoznavanja so nesporazumi in oteženo ali celo onemogočeno sodelovanje. Pri povezovanju generacij igra pomembno vlogo mentorstvo s soustvarjanjem okolja, ki omogoča vključenost in enakovrednost vseh ter prenos znanja med generacijami. Generacije se med seboj razlikujejo, skupna vsem generacijam pa je potreba po nadgradnji znanja in spretnosti, zato je to lahko skupen cilj za medgeneracijsko sodelovanje. Mentorska kultura, ki upošteva in zna izkoristiti prednosti različnih generacij, vodi do bolj zavzetih, inovativnih, empatičnih ter zadovoljnih posameznikov. Delovna okolja, izobraževalne inštitucije in druge skupnosti so namreč žive entitete, v katere vsaka generacija vnese nekaj novega. Mentorstvo pa je tisto, ki jih povezuje, premošča razkorake med njimi ter jih združuje v skupnem učenju in rasti.

3.4 Mentorstvo kot most med sodobno tehnologijo, umetno inteligenco in vrednotami

Mentorstvo v dobi hitrega tehnološkega napredka in umetne inteligence povezuje sodobna tehnološka znanja ter digitalne spretnosti z vrednotami, kot so spoštovanje, sočutje, odgovornost, medsebojna pomoč in sodelovanje. S tem soustvarja vključujoča, etična in inovativna delovna okolja ter posameznikom vseh

2 Besedno zvezo job shadowing prevajajo kot sledenje pri delu, spremljanje pri delu, opazovanje pri delu. V psihologiji dela uporabljajo izraz metoda osvetlitve dela, po katerem povzemam prevod.

generacij omogoča razvoj ključnih kompetenc prihodnosti, kot jih opredeljuje poročilo o prihodnosti dela (WEF, 2025). Mednje sodijo analitično in kreativno razmišljanje, odpornost in prilagodljivost, tehnološka in digitalna pismenost, motivacija in samozavedanje, empatija in aktivno poslušanje, radovednost in vseživljenjsko učenje ter družbeni vpliv.

Ena ključnih kompetenc je digitalna pismenost, ki jo opredeljujemo kot zmožnost varne in kritične uporabe digitalnih tehnologij pri delu, v prostem času in za sporazumevanje z drugimi. Čeprav se motivi za razvoj digitalne pismenosti med generacijami razlikujejo,³ je lahko mentorstvo priložnost, s katero se razlike premostijo. Vloga mentorjev je posameznikom pomagati razumeti, da digitalna pismenost ni izbira, temveč nuja. Z delitvijo lastnih praks in izkušenj s področja digitalne pismenosti jim svetujejo, kako tehnologijo izkoristiti za krepitev lastnega potenciala. Opozarjajo na pomen odgovorne in etične uporabe digitalnih tehnologij, ki vključuje spoštovanje pravic, zasebnosti in varnosti sebe in drugih ter zavedanje družbenega in okoljskega vpliva digitalizacije. Kako zaščititi svojo zasebnost in varnost na spletu, kako pravilno citirati in se sklicevati na vire, kako oceniti verodostojnost in ustreznost informacij, kako jasno in spoštljivo komunicirati na spletu ali kako ustvarjati in deliti digitalne vsebine, ki odražajo naše strokovno znanje in vrednote. Pri razvoju digitalne pismenosti leta (kronološka starost) niso pomembna. Bistveni sta motiviranost in razvojna miselnost. V podpornem okolju mentorskega odnosa posamezniki dobijo zaupanje vase, v lastne učne in digitalne sposobnosti, kar jim pomaga premagovati morebitni strah in zadržke pred učenjem novih stvari. Potreba po digitalnem opismenjevanju in uporabi umetne inteligence za predstavnike mlajših generacij in zaposlene s krajšim delovnim stažem pomeni tudi priložnost, da prevzamejo vlogo mentorjev, s čimer se razvije tako imenovano obrnjeno mentorstvo.

3.5 Mentorstvo kot spodbujevalec povezovanja posameznikov v skupnosti

Ljudje so se od nekdaj združevali v manjše in večje skupnosti zaradi uresničevanja določenih ciljev ali zadovoljevanja različnih potreb. Pri tem so posebej pomembne relacijske potrebe, med katerimi Erskine (1999) izpostavlja:

- potrebo po varnosti, ki jo lahko uresničimo v odnosu, v katerem smo lahko taki, kot smo, kjer lahko pokažemo svoje različne obraze in čustvena nihanja brez strahu, da bomo naleteli na nerazumevanje, obsojanje ali da bomo izgubili naklonjenost nam pomembnih ljudi;
- potrebo po spoštovanju naše edinstvenosti, da lahko počnemo stvari po svoje, da nam svojega ravnanja ni treba prilagajati pričakovanjem drugih, da lahko izrazimo sebe in svoje poglede ter da jih drugi slišijo;

3 Glej na primer objave Stanoje in Florijančič (2018), Ovin idr. (2021), Javrh idr. (2018).

- potrebo po občutku, da imamo v življenju nekoga, na kogar se lahko zanesemo, ko se znajdemo na razpotju, pred pomembnimi odločitvami ali v težavah;
- potrebo po občutku, da smo razumljeni, zaradi česar se povezujemo z ljudmi, ki doživljajo ali pa so doživeli podobne preizkuse in izzive kot mi;
- potrebo po vplivu na druge – občutek, da smo dovolj pomembni, zanimivi, upoštevani vredni, da pustimo pečat v življenju nekoga drugega ali v širši skupnosti.

Omenjene potrebe posamezniki uresničujejo s povezovanjem, pri čemer imajo lahko mentorji vidno vlogo. Med skupnosti, kjer so mentorji pomembni povezovalci, uvrščamo:

- Strokovna in interesna združenja, ki povezujejo posameznike s podobnimi interesi in ekspertnimi znanji, ki imajo s svojim zgledom, praksami ter znanjem moč vplivati na spremembe v širši družbi.
- Ekspertne skupnosti in forume, katerih osnovni cilj je suvereno obvladovanje stroke, njen razvoj ter skupno reševanje izzivov. Oblikujejo strategijo razvoja določenega področja, narekujejo trende, rešujejo različne izzive, širijo dobre prakse, pomagajo pri razvoju spretnosti svojih članov.
- Mreže alumnov, v katere se ne povezujejo več samo diplomanti izobraževalnih ustanov ter udeleženci različnih akademij in učnih programov, temveč tudi bivši zaposleni in posamezniki iz različnih okolij, v katerih se spletajo tesne in dolgotrajne vezi. V njih je prisoten močan občutek pripadnosti, ponujajo mentorsko podporo ter so prave oglasne deske za nove karijerne priložnosti in na drugi strani za iskanje talentov.
- Neprofitne in prostovoljne organizacije, ki ponujajo priložnosti za razvoj novih spretnosti. Ukvarjanje z dejavnostmi zunaj poklicnega delovanja izboljša prilagodljivost in razširi nabor spretnosti ter posameznikom daje občutek izpolnitve, s tem ko prispevajo skupnosti.

Zelo pomembne so tudi učne skupnosti kot prostor, v katerem se posamezniki zavežejo k vzajemnemu učenju z namenom izboljšanja svojega delovanja. Lahko se oblikujejo v katerem koli okolju, vsem pa so skupne temeljne značilnosti, kot so stalen dialog, refleksija, interakcija, osredotočenost na učenje in sodelovanje. V naštetih skupnostih mentorji spodbujajo mentorirance k povezovanju v omrežja zaradi širjenja njihove socialne mreže, novih znanj, novih priložnosti in nenazadnje dostopa do različnih mentorjev. Prisotne so že različne mentorske platforme in skupnosti, ki povezujejo mentorje, mentorirance, organizatorje oziroma skrbnike mentorskih programov ter vse, ki se tako ali drugače ukvarjajo z mentorstvom in njegovim razvojem. Tovrstne skupnosti so s svojo odprtostjo in zavezanostjo k sodelovanju zgled za povezovanje posameznikov in skupin na vseh ravneh: med organizacijami, različnimi sektorji in širše ter tudi znotraj njih.

V spodnji shemi pregledno predstavljam, kako se posamezniki povezujejo v sodelovalne skupnosti. Ta shema je bila tudi okvir za razvoj Srčnega mentorstva, ki ga bom opisala v naslednjem delu poglavja.



Slika 1: Od posameznikov do mrež, skupin, sodelovalnih skupnosti in povezane družbe
Vir: avtorica

4 Študija primera – Skupnost srčnega mentorstva⁴

Skupnost srčnega mentorstva (v nadaljnjem besedilu SSM) sloni na strokovnosti, empatiji, inovativnosti in proaktivnosti. Vključuje vrednote nesebičnosti, solidarnosti in predanosti. Edinstvenost SSM je v odprtosti in povezovalnosti. Odprta in dostopna je za vse, ki so predani osebni rasti ter vseživljenjskemu učenju. Pri-družitev skupnosti ter povezovanje v mentorske pare in skupine sta prostovoljna in nista omejena na določeno starost, področje delovanja, položaj ali vlogo v organizaciji in družbi, regijo ali drug izključujoč kriterij, kar jo loči od drugih sredin, v katerih se izvaja mentorstvo. Izrazit je poudarek na pristopu, usmerjenem v človeka, oziroma srčnosti, ki v ospredje postavlja vrednoti iskrenosti in zaupanja. To ni le skupnost mentorjev in mentorirancev, temveč podporna skupnost, v kateri si ljudje z raznolikim strokovnim znanjem in izkušnjami izmenjujemo dobre prakse, se skupaj učimo ter rastemo, kot strokovnjaki in kot ljudje. Člane in članice SSM povezujejo zavedanje odgovornosti za lasten razvoj, zavezanost

4 Spletna stran projekta Srčno mentorstvo je na povezavi <https://www.srcnomentorstvo.com/>.

vseživljenjskemu učenju, vzajemno predajanje in sprejemanje znanj in izkušenj, želja po razvoju mentorskih in voditeljskih veščin, sprejemanje kodeksa skupnosti ter upoštevanje vodilnih načel in sestavin srčnega mentorstva.

4.1 Kako je Skupnost srčnega mentorstva nastala?

V Sloveniji je mentorstvo dokaj dobro razvito v različnih okoljih (izobraževanje, delovno okolje, prostovoljstvo, stanovska združenja), manj pa so poznane sodobne oblike mentorstva. Mentorski programi so usmerjeni v določeno obliko podpore, kot smo opisovali v prvem delu poglavja. So časovno omejeni, izvajajo se v vnaprej določenih ciklih in oblikah ter so odvisni od razpoložljive baze mentorjev. Dostop do njih je običajno vezan na članstvo v skupnostih, združenjih in platformah ali na izpolnjevanje drugih vnaprej določenih pogojev. To je pokazala tudi raziskava, katere rezultati so objavljeni v Katalogu mentorskih programov in platform (Kolenc in Javornik, 2022). Programi so v širši javnosti premalo poznani, zato se pogosto srečujemo z vprašanji posameznikov, kje si lahko najdejo mentorja ali kje bi lahko ponudili svoje znanje in izkušnje kot mentorji.

V letu 2022 sem zato soustanovila Skupnost srčnega mentorstva, prvo odprto mentorsko skupnost v Sloveniji. Njeno osnovno poslanstvo je omogočiti dostop do mentorstva vsem, ki potrebujejo to obliko podpore pri osebni in poslovni rasti, ter vsem, ki to podporo ponujajo. Skupnost je odprta tudi za povezovanje in sodelovanje z drugimi nosilci mentorskih programov z namenom delitve dobrih praks, skupnega reševanja izzivov na področju mentorstva in njegovega nadaljnega razvoja. Člani in članice skupnosti, ki se vanjo vključijo kot mentoriranci, mentorji ali, najpogosteje, v obeh vlogah hkrati, se samoiniciativno povezujejo v mentorske pare in skupine. Spodbujamo jih, da si priznajo, da potrebujejo tovrstno podporo, in da si jo znajo tudi poiskati, saj je mentorstvo najučinkovitejše, če akterji vstopajo prostovoljno v mentorski odnos. Vsi mentorji skupnosti delujejo pro bono in s tem ohranjajo eno ključnih vrednot in poslanstev mentorstva. To je ustvarjanje odnosa, v katerem z iskreno željo po pomoči drug drugemu zapolnjujemo vrzeli v znanju in spretnostih, se podpiramo pri postavljanju ciljev in njihovem uresničevanju ter na ta način skupaj rastemo in postajamo vedno boljši.

4.2 Kje smo danes ali kako uresničujemo vlogo mentorstva na različnih področjih?

Baza članov in njena stalna širitev zagotavljata, da v SSM vsak najde sebi ustreznega mentorja. Mentorji in mentoriranci prihajajo iz vseh slovenskih regij, iz različnih dejavnosti in delovnih okolij, z različnih stopenj na karierni lestvici ter pokrivajo najširši spekter strokovnih in ekspertnih znanj in potreb po njih, kot so: sodobno voditeljstvo, karierna podpora, osebna in profesionalna rast, marketing, pravna

podpora, javno nastopanje, komunikacija, odnosne kompetence, psihologija dela, kadrovski management, prodajne spretnosti, digitalna in finančna pismenost, osebna blagovna znamka, timsko delo, reinoviranje, organizacijska kultura, podjetništvo, etika in izgorelost. V SSM najdemo širok izbor ekspertnih znanj, praktičnih znanj, pridobljenih ob opravljanju najrazličnejših vlog v gospodarstvu in na drugih področjih, specifičnih podjetniških znanj do znanj s področja odnosnih kompetenc in mehkih veščin. Največja dodana vrednost pri tem je, da so vsa ta znanja mentorji SSM tudi dejansko uporabljali oziroma preizkusili v praksi.

Trajanje, oblika ter drugi elementi mentorskega odnosa, ki ga vzpostavi mentor in mentoriranec ali več njih, so v njihovi domeni in odvisni izključno od dogovora med neposrednimi udeleženci. Pri vzpostavljanju mentorskih odnosov in vodenju mentorskih procesov so udeležencem na voljo pristopi in orodja, razvita in preizkušena s strani ustanoviteljic Platforme srčnega mentorstva, v okviru katere deluje SSM. Orodja, ki smo jih razvili v SSM, se uporabljajo tudi v drugih okoljih.

SSM predstavlja tudi stično točko, kjer lahko posamezniki, organizacije in druge skupnosti spoznavajo ter izmenjujejo različne mentorske prakse. S tem prihajajo do dragocenih znanj, navdiha in informacij pri uvajanju, posodabljanju in nadgradnji mentorskih programov ter ustvarjanju lastne baze kompetentnih mentorjev. SSM se povezuje z različnimi interesnimi in stanovskimi združenji, platformami, mrežami alumnov ter drugimi skupnostmi, z namenom vključevanja čim širšega kroga raznolikih posameznikov vseh generacij, ki s svojim znanjem, izkušnjami, spretnostmi, odnosom, dosežki in življenjskimi zgodbami prispevajo k raznovrstnosti podpore, ki jo SSM ponuja svojim članom in članicam.

4.3 Prenos, izmenjava in kroženje znanja

SSM ni omejena le na mentoriranje, temveč na vse oblike medsebojne podpore ter proaktivne izmenjave znanj in izkušenj. Je prostor sodelovanja in druženja podobno mislečih, ki verjamejo, da je znanje največ vredno takrat, ko ga delimo z drugimi. S tem se v skupnosti ustvarja in krepi zakladnica znanj, ki ni omejena le na skupnost, temveč je na voljo tudi posameznikom in organizacijam zunaj nje.

Prenos in izmenjava znanja potekata v okviru mentorskih parov in mentorskih skupin, kroženju znanja pa so namenjena strokovna srečanja SSM, poimenovana bliskovito skupinsko mentorstvo. Izvajalci in izvajalke so članice in člani SSM, ki delijo znanja ter izkušnje iz svoje dejavnosti, preizkušajo njihovo koristnost in tržni potencial, širijo svoje strokovne kompetence, se izboljšujejo na osebni in strokovni ravni ter širšo skupnost ozaveščajo o pomenu sodelovanja in povezovanja. Posebna pozornost je namenjena izobraževanju s področja odnosnih kompetenc, zavestnega in trajnostnega voditeljstva ter finančni, digitalni, etični in medkulturni pismenosti.

4.4 Medgeneracijsko povezovanje

V SSM se posamezniki učijo medgeneracijskega spoštovanja, razumevanja in komuniciranja, saj povezujemo posameznike vseh generacij, od tistih, ki so še vključeni v izobraževalni sistem, do tistih, ki vstopajo na trg dela, razvijajo svojo kariero, jo počasi zaključujejo ali pa so jo že zaključili. Na slednje smo še posebej ponosni, saj so neprecenljiv vir znanja in izkušenj, s katerimi so voljni podpreti mlade na njihovi življenjski in poslovni poti. Med njimi je tudi največ takih, ki se v skupnost vključijo kot mentorji in kot mentoriranci. S tem izkazujejo zavedanje da, čeprav primarno delujejo kot mentorji, ne vedo vsega in so se pripravljene še naprej učiti. S takim pristopom SSM stremi k opolnomočenju širokega kroga posameznikov in k njihovem dejavnemu prispevanju k bolj povezani družbi. SSM s svojimi člani tudi redno sodeluje na Tednih vseživljenjskega učenja in na Festivalu za tretje življenjsko obdobje, saj želimo z lastnim zgledom pokazati, da je mentorstvo odličen prostor za to, da ostanemo v vseh pogledih aktivni člani družbe ter poskrbimo, da se znanje in modrost nemoteno prenašata iz generacije v generacijo.

4.5 Družbeni vpliv

SSM prispeva k razvoju strokovnega znanja (Kolenc, 2024a; Kolenc, 2024b; Kolenc, 2021) in ima vpliv na širše okolje. Vključevanje v SSM omogoča posameznikom nadgradnjo kompetenc in spretnosti, zaradi katerih so bolj učinkoviti in agilni ter krepijo prožno miselnost, kreativnost in samozavest. V povezovanju z drugimi odkrivajo nove načine reševanja problemov in postajajo bolj inovativni, s čimer prispevajo k trajnostnemu poslovanju organizacij, v katerih delujejo. SSM posameznikom pomaga tudi pri preseganju predsodkov in nezavednih pristranosti, kar je pogoj za dobre odnose in izkoriščanje prednosti raznolikih delovnih okolij. SSM s svojim zgledom v okolje širi zavedanje o tem, da je prihodnost v sodelovalnih skupnostih, ki so ključne za socialno povezanost in občutek pripadnosti. SSM oziroma njen doprinos na področju mentorstva je bil v letu 2024, s podelitvijo bronastega priznanja za družbeno inovacijo osrednjeslovenske GZS, tudi širše prepoznan.

4.6 Kako naprej?

V skupnosti že razvijamo nekonvencionalne metode mentorstva, kot je mentorstvo med hojo⁵ v naravi, ki učinkovito združuje vse koristi mentorstva. V stiku z naravo je naš um pripravljen na refleksijo in samorefleksijo, s pomočjo katere bolje usklajujemo sedanost, naš smisel ter to, kako ga bomo uresničili. Zaradi zaupanja, ki ga vzpostavimo med gibanjem v naravi, smo bolj dovzetni in pripravljeni

5 Kratak opis mentorstva med hojo je v članku Kolenc, T. (2024), Mentorstvo med hojo, dostopnem na povezavi <https://epale.ec.europa.eu/sl/blog/mentorstvo-med-hojo>.

na sprejemanje nasvetov, znanja in izkušenj od mentorjev. Ob tem v polnosti pridejo do izraza štirje temelji mentorskega odnosa: enakovrednost, prilagodljivost, globoka povezanost in avtentičnost.



Slika 2: Skupnost srčnega mentorstva

Vir: avtorica

Narava in mentorstvo med hojo sta vir neprecenljivih lekcij za profesionalno in zasebno življenje. Učita nas, da je enako kot cilj pomemben proces, v katerem je vsak korak priložnost za učenje in rast, za preverjanje naše odločenosti, vztrajnosti, vrednot ter integritete, da je sodelovanje učinkovitejše od tekmovanja. V naravi ni prostora za maske. Med seboj se povezujemo kot ljudje, ne glede na formalno izobrazbo in nazive, akademske naslove, karijerne stopničke, položaj in vlogo v družbi, materialno poreklo ter druge raznolikosti.

Po zgledu mentorstva med hojo lahko med gibanjem v naravnem okolju izvajamo tudi druge aktivnosti, od coachinga, strateških in poslovnih sestankov, razvojnih razgovorov s sodelavci do različnih delavnic in podobnega. Naš cilj je ustvarjati kulturo zavestnega gibanja, sodelovanja in rasti. Verjamemo, da največje spremembe nastanejo, ko se premaknemo – fizično, mentalno in čustveno. S hojo oziroma gibanjem v naravi oziroma zunaj konvencionalnih prostorov učenja pomagamo posameznikom, timom in organizacijam ponovno najti stik s seboj, z drugimi, z bistvom oziroma s smislom njihovega delovanja ter odpreti pot do fizičnega in duševnega zdravja.

Mentorje SSM vidimo tudi kot koristno dopolnilo mentorskim programom v organizacijah, ki zaposlenim prvenstveno ponujajo strokovno podporo

za delovanje v organizaciji. Enako pomembna pa je tudi mentorska podpora za osebno rast, ki jo lahko nudijo mentorji SSM. V primeru manjših podjetij, ki sama nimajo zadostnega bazena usposobljenih mentorjev, jih lahko najamejo v SSM – tako za področje osebnega kot strokovnega razvoja, podobno kot zunaj organizacije najemajo coache in različne svetovalce.

5 Zaključek

Mentorstvo ostaja ena najučinkovitejših praks, ki pripadnikom vseh generacij omogoča, da ostanejo dejavni, povezani in prispevajo k soustvarjanju vključujoče družbe znanja. Združevanje posameznikov v formalne in neformalne mentorske skupnosti, kakršna je Skupnost srčnega mentorstva, omogoča neprekinjeno kroženje znanja med generacijami ter utrjuje razumevanje, da vsakdo – ne glede na starost – lahko prispeva. Takšne skupnosti starejšim odraslim ponujajo prilžnost, da s svojim bogatim znanjem in izkušnjami ne le mentorirajo mlajše, temveč tudi sami ostajajo učenci, radovedni in odprti za nova spoznanja. V vzajemnem učenju, temelječem na spoštovanju, avtentičnosti in soodgovornosti, se zmanjšujejo generacijske meje ter krepí občutek pripadnosti. Mentorstvo tako ni le razvojno orodje, temveč postaja ključni socialni mehanizem, ki spodbuja kulturo sodelovanja, vseživljenjskega učenja in skupnega razvoja. S pomočjo mentorstva gradimo trajnostno družbo, v kateri znanje kroži in iz katere nihče – ne glede na svojo starost ali vlogo – ni izključen.

Viri in literatura

- Boštjančič, E. in Lep, Ž. (ur.). (2022). *Kako (še) spodbujati zaposlene: nov izbor psiholoških pristopov od A do Ž*. Založba Univerze v Ljubljani.
- Crisp, G. in Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
- Clutterbuck, D. (2013). *Making The Most of Developmental Mentoring: A Practical Guide For Mentors and Mentees*. Wordscapes.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Erskine, R. G. (1999). *Beyond Empathy: A Therapy of Contact-in-Relationships*. Routledge.
- Govekar Okoliš, M. in Krajnc, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ivanuš-Bezjak, M., Kosec, Z. in Kolenc, T. (2024). *Spreminjajoči se svet dela*. KOTA 92.

- Javrh, P., Možina, E., Bider, K., Kragelj, K., Volčjak, D., Sepaher, G., Gjerek, L., Matavž, H., Rejec, P., Ivaniš, B. N. in Brecelj, V. (2018). *Digitalna pismenost*. An-drugoški center Slovenije.
- Kolenc, T. (2021a). Z mentorstvom do raznolikih in vključujočih delovnih okolij. *Revija HRM*, 7(36), 22–25.
- Kolenc, T. (2021b). Čas je za mentorsko kulturo. *Revija HRM*, 7(33), 26–29.
- Kolenc, T. (2022a). Mentorstvo – zanesljiva pot do sreče in zadovoljstva. *Revija ADMA*, 49, 24–27.
- Kolenc, T. (2022b). Moč mentorstva v delovnih okoljih prihodnosti. *Revija HRM*, 8(38), 27–30.
- Kolenc, T. (2023a). Nenadomestljiva moč skupinskega mentorstva. <https://epale.ec.europa.eu/sl/blog/nenadomestljiva-moc-skupinskega-mentorstva>
- Kolenc, T. (2023b). Moč mentorstva v delovnih okoljih prihodnosti. *Revija HRM*, 9(30), 27–30.
- Kolenc, T. (2023c). Z mentorsko miselnostjo do trajnostnega razvoja. *Revija HRM*, 9(44), 19–22.
- Kolenc, T. (2023č). Prihodnost je v skupnostih in njihovem povezovanju. *Revija HRM*, 9(43), 49–52.
- Kolenc, T. (2023d). Z mentorstvom do zdravih delovnih okolij in blagostanja zaposlenih. *Revija HRM*, 9(45), 19–22.
- Kolenc, T. (2024a). Z obratnim in vzajemnim mentorstvom do digitalne pismenosti. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/through-reverse-and-mutual-mentoring-digital-literacy>
- Kolenc, T. (2024b). Kako se bomo v prihodnje mrežili in gradili podporni sistem. *Revija ADMA* 56, 38–41.
- Kolenc, T. (2024c). Mentorstvo med hojo. <https://epale.ec.europa.eu/sl/blog/mentorstvo-med-hojo>
- Kolenc, T. (2024č). Novi pristopi v mentorstvu in vzpostavljanju mentorskih odnosov. *Revija ADMA*, 58, 32–35.
- Kolenc, T. (2024d). Kaj lahko mentorstvo in coaching naredita za vašo digitalno pismenost v 2024. *Revija ADMA*, 57, 44–47.
- Kolenc, T. in Javornik, K. (2020). *Skrivnost srčnega mentorstva*. KOTA 92.
- Kolenc, T. in Javornik, K. (2022). *Povezani v mentorstvu – mentorstvo za vse*. KOTA 92.
- Kolenc, T. in Merljak, U. (2021). Z zavedajočimi se posamezniki do opolnomočenih skupin. *Revija HRM*, 7(35), 16–18.
- Ovin, R., Divjak, M., Maček, A. in Čič, V. Ž. (2021). *Digitalne kompetence ranljivih skupin za povečanje njihove zaposljivosti na trgu dela*. DOBA Fakulteta.
- Pavlovič Milijašević, S. (2022). Mentorska kultura. V E. Boštjančič in Ž. Lep (ur.), *Kako (še) spodbujati zaposlene: nov izbor psiholoških pristopov od A do Ž* (str. 113–126). Založba Univerze v Ljubljani.

Stanoje, S. in Florjančič, V. (2018). *Digitalna pismenost srednješolcev*. Založba Univerze na Primorskem.

World Economic Forum (WEF). (2025). The Future of Jobs Report 2025 <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

Obrazi starosti: vizualni dialog o starizmu

Raša Urbas in Primož Fijavž

1 Uvod: Starizem kot družbeni izziv

V sodobni družbi, ki se hitro stara, starizem ostaja ena najbolj razširjenih, toda pogosto spregledanih oblik diskriminacije. Gre za pojav, ki se prepleta s stereotipi, predsodki in diskriminatornimi praksami do ljudi na podlagi njihove starosti – tako starejših kot tudi mladih. Čeprav se pogosto kaže v subtilnih oblikah, ima starizem pomembne družbene posledice: vpliva na samopodobo posameznikov, omejuje njihove priložnosti za sodelovanje v družbi in zmanjšuje povezanost med generacijami. Stereotipi – od prepričanja, da so starejši neproduktivni ali tehnološko nepismeni, do predstave, da so mladi površni in nezanesljivi – utrjujejo razlike ter hkrati prikrivajo podobnosti med generacijami. Prav zato je razprava o staranju in dolgoživi družbi danes nujno potrebna. Govoriti o starosti pomeni govoriti o kulturi, medsebojnih odnosih, solidarnosti in o načinu, kako razumemo človeško izkušnjo skozi čas. Projekt **Obrazi starosti** je nastal prav iz te potrebe: z vizualno govorico raziskuje družbene predstave o starosti in mladosti ter odpira prostor za dialog med generacijami.

2 Vloga grafičnega oblikovanja in vizualne komunikacije

Grafično oblikovanje že dolgo presega vlogo zgolj estetskega urejanja vsebine. Je oblika vizualnega mišljenja – način, kako z obliko, strukturo in ritmom vizualnih elementov izražamo pomen, gradimo razumevanje ter usmerjamo pozornost. Kot del širše informacijske in komunikacijske krajine ima izjemno moč pri oblikovanju družbene zavesti, vrednot ter odnosa do sveta. V času, ko se komunikacija vse bolj premika v vizualno sfero, je sposobnost jasnega, empatičnega in etično odgovornega vizualnega sporočanja ključna. Oblikovalci niso več le ustvarjalci podob, temveč posredniki med informacijami in ljudmi – interpretirajo družbene pojave, gradijo mostove med različnimi skupnostmi ter odpirajo prostor za refleksijo. V tem kontekstu grafično oblikovanje pridobiva vlogo orodja družbene spremembe: omogoča prepoznavanje neenakosti, spodbuja kritično mišljenje in krepi občutek pripadnosti skupnosti.

2.1 Vizualna komunikacija kot nosilka pomena

Vsako vizualno sporočilo deluje na več ravneh – informativni, estetski in čustveni. Oblikovalec mora te ravni uskladiti, da forma ne postane sama sebi namen, temveč nosilka pomena. Pri temi, kot je starizem, je to še posebej občutljivo: napačno izbrana metafora ali vizualni ton lahko nehoti utrdita predsodke, namesto da bi jih razgradila. V projektu **Obrazi starosti** so študenti spoznavali, da je vsaka oblikovalska odločitev tudi etična. Barva, tipografija, kompozicija in kontrast niso zgolj vizualni elementi, temveč nosilci sporočil, ki vplivajo na interpretacijo. Tople barve lahko izražajo vitalnost in optimizem, hladne pa, če niso uporabljene z občutkom, vzbujajo distanco. Tipografija lahko simbolizira osebnost – rokopisna človečnost in izkušnjo, geometrijska sodobnost ter racionalnost.

Grafično oblikovanje je tako jezik, ki ga je treba znati brati in prevajati. Študenti so ta jezik uporabili za reinterpretacijo trditev, kot so »*starejši so breme za družbo*« ali »*mladi nimajo spoštovanja*«. Z vizualnimi metaforami, humorjem ali poetično tipografijo so te stereotipe preoblikovali v sporočila, ki vabijo k razmisleku in sočutju.

2.2 Grafično oblikovanje kot orodje družbenega opolnomočenja

V okviru družbeno angažiranega oblikovanja se vse bolj uveljavlja razumevanje, da ima vizualna komunikacija moč vplivati na vrednote, empatijo in dialog. Projekti, kot je *Obrazi starosti*, dokazujejo, da oblikovanje ni zgolj vizualna praksa, temveč način razmišljanja o družbi. Plakati v projektu ne oglašujejo izdelkov, temveč ideje – enakost, spoštovanje, povezanost. Gledalec, ki v podobah prepozna sebe ali svoje bližnje, postane del sporočila. Takrat vizualna komunikacija preseže raven informacij in postane orodje družbenega razumevanja. Posebna moč grafičnega oblikovanja je v tem, da zna kompleksne teme poenostaviti, ne da bi jih banaliziralo. Z močjo kompozicije, znakov in kontrasta omogoča, da postanejo tudi zahtevne družbene teme, kot so diskriminacija, staranje ali identiteta, razumljive ter dostopne širši javnosti.

2.3 Informacijsko oblikovanje in odgovorna vizualizacija družbenih vsebin

V projektu so imeli študenti priložnost povezati estetsko dimenzijo oblikovanja z analitično in informacijsko. Predmeta Oblikovanje informacij in Oblikovanje medijev sta poudarjala pomen strukture ter jasnosti pri posredovanju podatkov in vsebin. Starizem je kot tema zahteval tudi sposobnost sintetiziranja informacij – kako prikazati predsodke, raziskave, citate ali misli iz gerontološke literature na način, ki je hkrati vizualno učinkovit in spoštljiv. V tem kontekstu se je kot izjemno pomembno vodilo pokazal pristop t. i. razmerja uporabljenega črnila

(angl. data-ink ratio, po E. R. Tufteju), po katerem naj bi bilo »črnilo« – razumeti ga gre kot vse uporabljene vizualne elemente – uporabljeno izključno za prikaz podatkov in za nič drugega. Tak pristop omogoča, da je vsebina predstavljena kar najbolj neposredno, jasno in brez odvečnih oblikovnih elementov. Zaradi uporabe raznolikih grafičnih elementov in izčiščenega besedila se kompleksne vsebine posredujejo jasno, pregledno ter zapomnljivo. Gre za pristop, ki spodbuja bralčevo pozornost s kombinacijo intelektualne jasnosti in vizualne privlačnosti.

V okviru projekta Obrazi starosti so nekateri plakati združevali raziskovalne ugotovitve ter statistične podatke z emocionalnim in simbolnim sporočilom. Tipičen primer je naslovni plakat »**65,289**«, ki izhaja iz raziskave M. Aarona Guesta in sodelavcev z naslovom »Exploring college students' attitudes toward older adults: A description« (slo. Raziskovanje odnosa študentov do starejših odraslih: opis) (*Gerontology & Geriatrics Education*, let. 42, št. 4, 2021), po kateri je to povprečna starost, pri kateri posamezniki menijo, da človek postane »star«. Minimalistična tipografska zasnova deluje hladno in znanstveno, vendar ravno zato gledalca vabi k razmisleku, kaj ta številka v resnici pomeni. Je objektivno dejstvo ali subjektivna meja, ki jo nezavedno postavljamo drugim – in sebi?

Na ta način so študenti spoznali, da informacijsko oblikovanje ni le tehnična, temveč tudi **humanistična praksa**, ki zahteva zavedanje o vplivu vizualnega jezika na družbeno zaznavo. Vsaka odločitev o vključitvi ali izpustu podatka je vedno tudi interpretacija, ki oblikuje javno zaznavo (percepcijo).

2.4 Vizualna sporočilnost kot most med generacijami

Ena od ključnih ambicij projekta Obrazi starosti je bila premostitev vrzeli med generacijami skozi vizualni jezik, ki ga lahko razume vsak. V času, ko so javni prostori pogosto preplavljeni z oglaševalskimi podobami, so ti plakati delovali kot tiha komunikacija o sočutju, spoštovanju in sožitju. Vizualna komunikacija tu ni bila namenjena prepričevanju, temveč vzpostavljanju dialoga. Gledalca ni nago-varjala z moralnim pozivom, temveč ga je povabila k introspekciji. Prav plakat **65,289** s svojo preprosto številko gledalca postavi pred ogledalo: »Kje jaz vidim mejo starosti – in zakaj prav tam?« Tovrstna sporočilnost presega estetski okvir in postane družbeno-psihološki eksperiment v javnem prostoru. Gledalci različnih starosti se znajdejo pred istim vprašanjem, kar ustvarja prostor za pogovor, razumevanje in empatijo. Grafično oblikovanje s tem postane orodje povezovanja, ne le vizualne interpretacije.

2.5 Od estetike k etiki oblikovanja

Projekt Obrazi starosti ponovno kaže, da oblikovanje ne temelji le na estetiki, temveč predvsem na etiki. Estetska kakovost je pomembna, saj pritegne pozornost,

toda prav etična razsežnost ji daje globino in namen. V kontekstu starizma to pomeni zavračanje vizualnih klišejev – izogibanje upodobitvam starosti kot bre-mena, bolezni ali sentimentalne nostalgije. Namesto tega oblikovanje raziskuje, kako prikazati starost kot življenjsko obdobje, polno izkušenj, identitete in dostojanstva. S tem grafično oblikovanje prevzema vlogo kulturnega posrednika, ki ne ustvarja le podob, temveč oblikuje nove družbene pomene. V svojem najboljšem izrazu postane grafično oblikovanje dejanje razumevanja – način, kako z vidnim jezikom pripovedujemo o človeškosti.

3 Projekt Obrazi starosti

Projekt Obrazi starosti je nastal kot del širše interdisciplinarne pobude Univerze v Ljubljani, povezane z mednarodno konferenco »Vključujoča dolgoživa družba – priložnosti za prihodnost«, v sklopu HUD projekta. V središču projekta je bila ideja, da lahko vizualna komunikacija, kadar izhaja iz razmisleka in empatije, postane orodje za razumevanje, povezovanje ter družbene spremembe. V kontekstu hitro starajoče se družbe ostaja diskriminacija na podlagi starosti ena najbolj razširjenih, toda hkrati normaliziranih oblik diskriminacije. Stereotipi, povezani tako s starejšimi kot z mlajšimi generacijami, pogosto oblikujejo javno mnenje, omejujejo socialno vključevanje in ovirajo razvoj vključujoče, dolgožive družbe. Ta razstavni projekt želi izpodbijati takšne stereotipe.

Študenti drugega in tretjega letnika Grafične in medijske tehnike ter Grafičnih in interaktivnih komunikacij na Katedri za informacijsko in grafično tehnologijo Oddelka za tekstilstvo, grafiko in oblikovanje Naravoslovnotehniške fakultete Univerze v Ljubljani so bili pozvani, da raziskujejo ter ustvarjalno interpretirajo predsodke, povezane s starostjo. Projekt je potekal v okviru dveh dodiplomskih študijskih predmetov – Oblikovanje medijev in Oblikovanje informacij – pri katerih so študenti preučevali stereotipe, izbrali najprimernejše elemente ter jih grafično oblikovali.

Pod vodstvom mentorjev s področij grafičnega oblikovanja – izr. prof. Primoža Fijavža, grafične tehnologije – prof. dr. Raše Urbas, in socialnega dela – doc. dr. Anamarije Kežar – so študenti kritično pogledali na dinamiko med generacijami. Rezultat je serija plakatov, ki obravnavajo štirinajst najpogostejših stereotipov – sedem namenjenih starejšim odraslim in sedem mladim – pri čemer so vsi na novo zasnovani, da bi spodbudili razmišljanje, navdihnili sočutje in spodbudili spremembe v družbi.

Plakati niso le oblikovni izdelki, temveč vizualne pripovedi, ki nas vabijo k razmisleku o tem, kako vsak izmed nas dojema starost in mladost. Študenti so se s stereotipi soočili na različne načine – nekateri s humorjem in ironijo, drugi z

občutljivo, poetično vizualno govorico ali s kontrastom med predstavo ter realnostjo. Vsem je skupno, da nagovarjajo gledalca kot soudeleženca v razmisleku o tem, kaj pomeni starati se in kaj pomeni biti mlad v sodobni družbi. Njihova dela dokazujejo, da grafično oblikovanje lahko preseže estetsko raven in postane orodje družbene spremembe. Kot je bilo izpostavljeno tudi ob otvoritvi razstave:

»Razstava ni le zbirka plakatov, temveč povabilo k razmišljanju, soočanju in dialogu – med generacijami, med stereotipi in resničnostjo, med podobo in resnico.«

Ta razstava je hkrati hommage človeškosti ter most med izkušnjami starejših in energijo mladih. V govoru ob odprtju je bilo poudarjeno, da *»staro in novo ne tekmujeta – skupaj gradita prihodnost«*. To sporočilo je postalo vodilo tudi pri oblikovanju celotnega projekta: kako lahko z ustvarjalnostjo, znanjem in sodelovanjem spodbujamo bolj vključujočo družbo.

Postavitev razstave na Novem trgu v Ljubljani, ki je bila na ogled med 2. in 20. oktobrom 2025, je imela simbolni pomen – odprt mestni prostor, kjer se vsakodnevno srečujejo različne generacije, je postal prostor dialoga ter prepoznavanja skupnega. Razstava je bila del spremljevalnega programa konference Vključujoča dolgoživa družba – priložnosti za prihodnost, s čimer se je umetniški izraz neposredno povezal z znanstvenoraziskovalnim diskurzom o staranju ter medgeneracijskih odnosih. Tako je projekt Obrazi starosti postal več kot razstava – postal je proces učenja, izmenjave in ozaveščanja, ki povezuje akademsko okolje z javnim prostorom ter vsem generacijam ponuja priložnost, da se ozrejo druga v drugo – ne skozi predsodke, temveč skozi podobe, zgodbe in spoštovanje.

4 Proces in pristop

Študenti so v okviru praktičnega dela predmeta najprej raziskovali teoretično ozadje starizma, analizirali literaturo in obstoječe raziskave o starostnih stereotipih ter nato razvijali lastne interpretacije. Vsaka skupina je oblikovala svoj koncept, ki je temeljil na prepoznavnem sporočilu in vizualni ideji. Pri tem so uporabili različne strategije:

- kontrast med realnostjo in stereotipom,
- humor in ironijo,
- empatične vizualne metafore (npr. preplet rok različnih generacij, sence, ki se stikajo),
- tipografske poudarke citatov iz literature, npr. Simone de Beauvoir: »Starost ni nujni zaključek človeškega bivanja.«

Nekateri plakati so prepoznavne predsodke nadomestili z močnimi pozitivnimi sporočili, kot so »*Polna leta, polno življenje*«, »*Starost uči, mladost sliši*« ali »*Spoštovanje ne pozna let*«. Pri pripravi razstave so študenti razmišljali tudi o različnih medijih in kontekstih prikaza – od tiskane postavitve na panojih v javnem prostoru do digitalnih različic, namenjenih širjenju po družbenih omrežjih. S tem je projekt pridobil dvojno dimenzijo: fizično prisotnost v javnem prostoru, kjer nagovarja mimoidoče, in virtualno prisotnost, ki omogoča širši doseg.

5 Sporočilnost in družbeni učinek

Projekt Obrazi starosti želi spodbuditi razmislek o tem, kako vsak posameznik – ne glede na starost – prispeva k skupnosti. Plakati nagovarjajo gledalca, naj se ustavi in prepozna lastne predsodke, hkrati pa pokažejo, da staranje ni proces izgube, temveč preobrazbe, rasti ter izkušenj.

5.1 Medgeneracijski odnosi in pomen dialoga

Eno ključnih sporočil razstave je bilo, da so predsodki o starosti in mladosti pogosto globlje povezani, kot se zdi na prvi pogled. Ne govorijo le o »drugih«, temveč tudi o tem, kako vsak posameznik razume sebe – svojo preteklost, sedanost in prihodnost. Mladi pogosto izražajo tople občutke do svojih starih staršev, vendar se hkrati sami soočajo s predsodki o domnevni nezrelosti ali neodgovornosti. Raziskave in odzivi po odprtju razstave potrjujejo, da starizem deluje vzajemno in krožno – prizadene mlade in starejše, ampak na različne načine. S tem projekt Obrazi starosti neposredno posega v občutljivo področje: plakati so zasnovani kot povabilo k empatiji in razumevanju, kot prostor, kjer se starejši in mlajši ne opazujejo skozi prizmo razlik, temveč skozi skupno človeško izkušnjo.

5.2 Tehnologija in sodobni izzivi medgeneracijskega sožitja

Tehnologija ima v sodobni družbi dvojno vlogo: po eni strani lahko pogloblja od-tujenost med generacijami, po drugi pa postaja močno orodje za povezovanje in solidarnost. Prav ta dvoslojnost je bila pomemben del razstavnega koncepta. Plakati so bili zasnovani tako, da delujejo tako v javnem prostoru kot v digitalnem okolju – kar simbolizira dialog med fizičnim in virtualnim svetom, med tradicionalnimi in sodobnimi oblikami komuniciranja.

5.3 Učenje skozi izkušnjo in vizualno osveščanje

Izobraževanje o starosti in staranju ne more biti omejeno zgolj na učne vsebine ali institucije. Gre za proces, ki mora biti življenjski in izkustven – nekaj, kar se

prenaša skozi zgled, odnos ter sočutje. Študenti v projektu niso oblikovali plakatov le kot akademsko nalogo, temveč kot osebno izkušnjo učenja in opazovanja družbe. Razstava je bila zanje priložnost, da v oblikovalski proces vključijo raziskovalno, družbeno in čustveno dimenzijo. Tako so odkrili, da vizualno sporočanje ni le orodje za predstavitev informacij, ampak tudi medij razumevanja in družbene refleksije.

5.4 Družbeni učinek in trajnost sporočila

Z razstavo Obrazi starosti smo želeli ustvariti javni prostor za razmislek – ne le postaviti plakate, temveč vzpostaviti prostor, kjer se mimoidoči ustavijo, pogovarjajo in prepoznajo lastne predstave o starosti. Novi trg v Ljubljani, kjer je bila razstava postavljena, je s svojo odprtostjo in pretokom ljudi različnih generacij postal simbolni kraj tega dialoga. Vendar pomen razstave presega njeno fizično postavitev. Digitalne različice plakatov, objave na družbenih omrežjih in vključitev projekta v mednarodno konferenco so omogočile, da se je sporočilo razširilo tudi zunaj meja univerze. Projekt tako živi naprej – kot primer dobre prakse, ki povezuje umetnost, izobraževanje in družbeno odgovornost. **»Spoštovanje med generacijami ni rezultat pravil, ampak rezultat pogleda, ki ga izostrimo, ko v drugem prepoznamo sebe«** – ta misel povzema bistvo celotnega projekta: staranje je del naše skupne zgodbe, sočutje pa temelj resnično vključujoče družbe.

6 Zaključek: starost kot skupna zgodba

Projekt Obrazi starosti je pokazal, da vizualna komunikacija lahko preseže meje oblikovalskega izraza in postane prostor za družbeno razumevanje. Študenti so v ustvarjalnem procesu spoznavali, kako kompleksno je vprašanje staranja ter kako pomembno je, da ga ne obravnavamo le kot biološko, temveč tudi kot kulturno in komunikacijsko dejstvo. Vsak plakat je zato zgodba – o času, spoštovanju, sodelovanju in življenju. Skupaj tvorijo vizualno pripoved, ki gledalca vabi, da se zazre v »obrazce starosti« in v njih prepozna sebe.

Pomen projekta in vloga študentov. Obrazi starosti potrjujejo, da je vključevanje študentov v družbeno, sociološko in psihološko pomembne projekte ključno za razvoj odgovornih oblikovalcev. Takšne izkušnje krepijo razumevanje javnega prostora, etike sporočanja in vpliva vizualnih odločitev na družbo. Obenem razvijajo **interdisciplinarno držo** (sodelovanje z družboslovjem, gerontologijo, socialnim delom), **raziskovalni pristop** (od izbire virov in interpretacije podatkov do preverjanja sporočilnosti z uporabniki) ter **etično zasnovano oblikovanje** (angl. ethics by design), ki spodbuja spoštljiv jezik podob, vključujoče komuniciranje in odgovoren odnos do občinstva. Študenti pri tem ne razvijajo le estetske

senzibilnosti in tehnoloških veščin, temveč tudi zmožnost kritične refleksije ter empatije – kompetence, ki so bistvene za sodobno vizualno pismenost. Poleg tega krepijo **informacijsko in tehnološko pismenost**, saj premišljeno povezujejo oblikovalske odločitve z rabo digitalnih orodij, barvnih profilov, tiskarskih postopkov ter spletnih formatov. Tako njihovo delo presega meje učilnice – postane del javnega prostora, raziskovalne prakse in kulturnega dialoga.

Sporočilnost, grafično oblikovanje in tehnologija. Razumevanje sporočilnosti z vidika grafičnega oblikovanja in tehnologije je temelj sodobne vizualne komunikacije. Informacijsko oblikovanje, infografika ter premišljena raba tipografije, barve in kompozicije omogočajo, da so kompleksne vsebine predstavljene jasno, pregledno in estetsko prepričljivo. V teh procesih ima tehnologija vlogo orodja in partnerja ustvarjalnega razmišljanja – omogoča eksperimentiranje z novimi mediji, dinamičnimi formati ter načini vizualne pripovedi, ki presegajo klasični plakatni izraz.

Takšen pristop krepi **vizualno in tehnološko pismenost**, ki sta danes ključni za razumevanje družbenih sporočil. Uporaba sodobnih digitalnih orodij, preizkušanje različnih produkcijskih tehnik ter razumevanje tehničnih omejitev tiskarskih in spletnih medijev omogočajo, da oblikovalci načrtujejo komunikacijo bolj zavestno in učinkovito. Hkrati pa projekt *Obrazi starosti* pokaže, da tehnologija sama po sebi ni cilj, temveč **sredstvo za širjenje sporočila** – za gradnjo mostov med različnimi generacijami in za spodbujanje razumevanja v družbi, ki jo vse bolj zaznamuje vizualni jezik.

V času, ko podobe vse bolj oblikujejo naše vsakdanje izkušnje, je prav znanje o sporočilnosti tisto, ki loči površno vizualno informacijo od premišljenega sporočila z resničnim družbenim učinkom. *Obrazi starosti* so zato več kot razstava – so pedagoški in družbeni laboratorij, v katerem se srečata oblikovanje ter človeškost. Projekt jasno kaže, kako lahko univerzitetno okolje s premišljenim mentorstvom in interdisciplinarnim sodelovanjem spodbuja ustvarjalnost, krepi medgeneracijski dialog ter prispeva k bolj vključujoči, razumevajoči družbi.

Kolofon projekta

Študentke in študenti – avtorice in avtorji plakatov:

Ema Ambrožič, Zala Arič, Tara Baumgarten, Tine Bertole, Hana Bostner, Jerca Bužga, Klara Manca Čanžek, Lan Mark Čerkez, Maša Dacar, Gaja Dornik, Kaja Dovečar, Tia Flisar, Maša Florjančič, Špela Goričan, Jakob Grm, Klara Grmek, Nuša Horvat, Jovan Ilkovski, Tjaša Jeras, Neja Jug, Laura Jugovac, Blanka Lanišek, Lucija Lunar, Eva Kastelic, Marja Kodermac, Anže Kotnik, Zarja Kravanja, Nejc Kregar, Lana Krušič, Vesna Malnarič, Katarina Mitevski, Živa Može, Anika Nanut, Klementina Peternel, Rina Petričević, Špela Piškur, Matic Plantan, Špela Polak, Nika Povše, Petja Premru, Nika Repija, Anja Resnik, Ema Rom Zupanc, Ana-Marija Rizmal, Nina Rugole Đogić, Maša Simonič, Karin Solar, Tinkara Stanonik, Nina Starman Gombač, Sofija Stojanovska, Gregor Štangar, Maks Tomše, Laura Vitežnik, Nejc Vrtin, Marcel Žgajnar, Anika Živec

Avtor in mentor razstave: izr. prof. Primož Fijavž

Mentorji projekta: izr. prof. Primož Fijavž, doc. dr. Anamarija Kejžar, prof. dr. Raša Urbas

Recenzijski odbor: izr. prof. Primož Fijavž, prof. dr. Raša Urbas, doc. dr. Anamarija Kejžar, asist. dr. Gregor Franken

Izvedba razstave: izr. prof. Primož Fijavž, prof. dr. Raša Urbas

65



Quest, M.A., Nakaya-Tamayo, K., Rogers, T.M. and Banks, G.D. (2023) Exploring college students' attitudes toward older adults: A description of methods used by the gerontological history network in secondary & tertiary education. *AGS*, pag. 578–588. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.agis.2023.05.007>

je povprečna starost, ki jo posameznik dojema kot »staro«.*

Obrazi starosti

V kontekstu hitro starajoče se družbe ostaja diskriminacija na podlagi starosti ena najbolj razširjenih, a hkrati normaliziranih oblik diskriminacije. Stereotipi, povezani tako s starejšimi kot z mlajšimi generacijami, pogosto oblikujejo javno mnenje, omejujejo socialno vključevanje in ovirajo razvoj vključujoče, dolgožive družbe. Ta razstaveni projekt želi izpodbijati takšne stereotipe.

Študentje drugega in tretjega letnika na Katedri za informacijsko in grafično tehnologijo, Oddelka za tekstilstvo, grafiko in oblikovanje, Naravoslovnotehniške fakultete, Univerze v Ljubljani, so bili pozvani, da raziskujejo in ustvarjalno interpretirajo predsodke, povezane s starostjo. Projekt je potekal v okviru dveh dodiplomskih študijskih programov – Oblikovanje medijev in Oblikovanje informacij, v katerih so študenti preučevali stereotipe, povezane s starostjo, izbrali in ustvarili po njihovem mnenju najprimernejše elemente ter jih grafično oblikovali. Pod vodstvom mentorjev s področji grafičnega oblikovanja, grafične tehnologije in socialnega dela so študenti kritično pogledali dinamiko med generacijami. Rezultat: serija plakatov, ki obravnavajo štirinajst najpogostejših stereotipov – sedem namenjenih starejšim in sedem mladim, ki so bili na novo zasnovani, da bi spodbudili razmišljanje, navdihnili sočutje in spodbudili spremembe v družbi.

Razstava je del mednarodne znanstvene konference »Vključujoča dolgoživa družba: priložnosti za prihodnost«, ki je v organizaciji Univerze v Ljubljani, potekala med 1. in 2. 10. 2025.

Študentke in študenti – avtorice in avtorji plakatov:

Ena Ambrožič, Zala Anč, Tara Baumgartner, Tine Bertolo, Meta Boštnar, Jecica Broduj, Klara Marica Čandek, Lina Mark Čraker, Maja Discar, Gaja Dornik, Kaja Dovečar, Tia Filisar, Maja Florjancič, Špela Gorican, Jakob Grm, Klara Grmek, Nulfa Horvat, Jovan Ikovski, Tjaša Jeraš, Neja Jug, Laura Jugovic, Blanka Lanilek, Luelija Lunar, Eva Kantelec, Marija Kodermas, Anže Kolnik, Zvezja Kozarica, Nejc Kregar, Lana Krulčić, Vesna Mainardi, Katarina Mitovski, Živa Može, Anika Nanut, Klementina Peternel, Rina Petričević, Špela Pliskur, Matic Plantan, Špela Poljak, Nika Povše, Petja Premru, Nika Repija, Anja Resnik, Ena Rom Zupanc, Ana Mirja Rimek, Nina Rugarč Dogič, Maja Simonič, Kari Solter, Tinkara Stanonik, Nina Starman Gombac, Sofija Stojanovska, Gregor Štangar, Maki Tomšič, Laura Vitežnik, Nejc Vitin, Marcel Zgajnar, Anika Zveč.

Avtor in mentor razstave:

iz: prof. Primož Fijavž

Mentorji projekta:

iz: prof. Primož Fijavž,
doc. dr. Anamarija Kežar,
prof. dr. Raša Urbas

Recenzirajski odbor:

iz: prof. Primož Fijavž,
prof. dr. Raša Urbas,
doc. dr. Anamarija Kežar,
asist. dr. Gregor Frankon

Izvedba razstave:

iz: prof. Primož Fijavž,
prof. dr. Raša Urbas



UNIVERZA
V LJUBLJANI

HUD
SKLAD





STARO IN NOVO NE TE SKUPAJ GRADITA PRIH

Vrednote niso vezane na leta, temveč na ljudi. Mladi pogosto nosijo enake temeljne vrednote kot starejši – le izražajo jih v jeziku svojega časa.

Tako kot arhitektura prepleta preteklost in sodobnost, tudi družba raste iz izkušenj starejših in poguma mladih. Ko namesto razkola izberemo dialog med generacijami, ustvarjamo prostor, kjer se spoštovanje tradicije sreča z inovacijami. Tako gradimo bolj vključujočo, povezano in pravično prihodnost za vse.

KMUJETA – HODNOST

Mladi danes nimajo vrednot
Young people today have no values

Marja Kodernac

ŠE VEDNO ZMOREM

»Z leti postane jasno, da moč ni v telesu,
ampak v mislih in spominu.«

BORIS PAHOR (1913–2022)





Starejši niso več produktivni **The elderly are no longer productive**

Špela Goričan, Neja Jug, Jovan Ilkovski, Vesna Mainarič, Ema Rom Zupanc, Maks Tomše, Nejc Vrtin

Mnogi starejši aktivno sodelujejo kot prostovoljci, skrbijo za vnuke, soustvarjajo lokalne iniciative. Njihova učinkovitost se kaže tudi v strateškem razmišljanju, potrpežljivosti in zanesljivosti.

Boris Pahor je do 106. leta še javno nastopal, dajal intervjuje, pisal kolumne, predvsem v italijanskih in francoskih časopisih. Bil je aktiven komentator družbenih vprašanj, posebej glede fašizma, narodne zavesti in pravic manjšin. V svojih starejših letih je napisal več knjig. »Moje poslanstvo« (2008), ko je bil star 95 let, »Kres v pristanu« (1992), ko je bil star 79 let, »Pojdi moj sin« (1990), ko je bil star 77 let.

RADA KLI

Starejši niso tehnološko pismeni
The elderly are technologically illiterate

Tara Baumgarten, Anika Nanut, Nina Starman Gombač, Laura Vitežnik, Anika Žvec



TAKO KO

KAM,



**Digitalna pismenost je veščina,
ki se jo lahko naučimo, ne glede
na starost.**

**Več kot 60 % starejših
dnevno uporablja internet.**

**Pot do digitalne pismenosti
je lažja, če jo prehodimo skupaj.**

OT TI



STAROST NI POČASNOST JE MOČ V NOVEM RITMU

Aktivni. Pametni. Starejši.

Starejši so vedno fizično in mentalno oslabei
The elderly are always physically and mentally feeble

Maša Dacar, Maša Florjancić, Laura Jugovac, Nika Repija, Anja Resnik, Tinkara Stanonik

Stereotipi se ustavijo tam,
kjer se gibanje začne.



»V telovadnici pridobljene vrline so nam pogosto pomagale reševati probleme v življenju; tam smo se tudi navadili skrbeti za svoje fizične sposobnosti, tako takrat v mladosti kot tudi sedanjim letom primerno.«

Skupina telovadcev veteranov društva Sokol Bežigrad



Telesno zdravje pomembno vpliva tudi na duševno počutje starih ljudi. Gibalno aktivni veliko duševnih obremenitev prenesejo lažje in se nanje primerneje odzovejo. Vpliv telesne aktivnosti se kaže v splošnem počutju, samospoštovanju in samozavesti, v odpornejšem imunskem sistemu in kakovostnejšem spancu.

Izvirni znanstveni članek: Zdrav življenjski slog starih ljudi, Katarina Cesar, Branko Gaborovec, Lilijana Rihter



STARO OSAMLJ

Plakat razbija mit, da je starost čas osamljenosti in žalosti. Skozi podobe druženja, smeja in topline želimo pokazati resničnost, ki jo pogosto spregledamo, da so tudi starejša leta lahko polna veselja, prijateljstva in aktivnega življenja.

Slogan »Starost ni osamljenost... je veselje, smeh in življenje!« nas spodbuja, da prepoznamo in praznujemo vitalnost, radost in povezanost, ki jo prinaša staranje – ko mu damo prostor in podporo.

Skraini čas je, da opustimo stereotipe in vidimo starost takšno, kot je lahko: čudovito obdobje življenja.

Je prijateljstvo,

ST NI ENOST

smeh in življenje!

Vsi starejši so osamljeni in depresivni
All elderly people are lonely and depressed

Tine Bertolo, Kaja Dovečar, Zanja Kravanja, Lana Krušič, Nina Rugole Dočič

Mladi so leni in razvajeni

Mladi niso leni ali razvajeni – takšne sodbe pogosto izhajajo iz nerazumevanja sveta, v katerem odrasčajo. Današnja mladina živi v času hitrih sprememb, nenehnega pritiska, tekmovnosti, okoljske krize in negotove prihodnosti. Kljub tem izzivom niso pasivni, temveč iščejo nove poti, ustvarjajo lastne priložnosti, ter se zavzemajo za pravičnost, duševno zdravje in spoštovanje raznolikosti. Znaajo delati – a na svoj način: digitalno, ustvarjalno in prilagojeno kompleksnosti sodobnega sveta, ki od njih veliko zahteva, a jim preredko zares prisluhne.

izčrpani od
pričakovanj

Mladi so leni in razvajeni
Young people are lazy and spoiled

Klara Manca Čankov, Maša Dacar, Tia Flisar, Maša Florjandič, Laura Jugovac, Katarina Mitevski,
Rina Petričević, Petja Premru, Nika Repija, Ana-Marija Rizmal, Tinkara Stanonik





Mladi danes nimajo vrednot
Young people today have no values

Blanka Lanišek, Lucija Lunar, Živa Može, Marcel Zgajnar



VS
KNOWLEDGE
RAJAM
= JO.
JAM.

VREDNI SPOMINA

VLOGA NE MINE

„NEUPORABNI PO 65.”

MODROST NE ZASTARA

KORENINE SKUPNOSTI

POZABLJENI GRADITELJI

ZLATA LETA?

Starejši so breme za družbo
The elderly are a burden on society

Blanka Lanišek, Lucija Lunar, Živa Može, Karin Solar, Marcel Žgajnar



MODROST V SENCI

UČITELJI ŽIVLJENJA

ZLATI GLASOVI

BREME PO IZBIRI

MODRI MED NAMI

ŽIVLJENJSKA ŠOLA



ODGOVORNOST
NI STVAR LET,
AMPAK ODNOSA





Mladi so neodgovorni Young people are irresponsible

Nuša Horvat, Tjaša Jeras, Maks Tomše, Nika Povše, Maša Simonič, Sofija Stojanovska

Odgovornost ni nekaj, kar se samodejno prilepi na človeka z letom rojstva ali osebno izkaznico. Je proces, ki raste skozi odnos – do sebe, drugih in družbe. V mladosti pogosto raziskujemo meje in testiramo pravila sveta okoli sebe, kar je normalen del odrasčanja. Odrasli včasih pozabijo, da so tudi sami šli skozi ta proces.

Odgovornost ni stvar let, ampak odnosa – do sebe, drugih in sveta, ki ga skupaj soustvarjamo.

MLAJŠIM JE MAR MLADIM NI MAR ZA STAREJŠE

SPO



R

MLADI NIMAJO SPOŠTOVANJA DO STAREJŠIH

Stereotip, da mladi **nimajo** spoštovanja do starejših, pogosto temelji na posameznih izkušnjah, ne pa na dejanskem vedenju **večine mladih**. Številni mladi danes aktivno pomagajo **svojim staršem in starejšim**, sodelujejo v **medgeneracijskih** projektih in cenijo znanje ter izkušnje starejših.

Spoštovanje se ne kaže le v pokorščini, ampak tudi v **odprtem dialogu, poslušanju in skupnem učenju**. Namesto da **ustvarjamo razdaljo** med **generacijami**, raje prepoznamo **povezanost in podporo**, ki že obstaja le pogledati jo moramo **brez** predsodkov.

Mladi nimajo spoštovanja do starejših
Young people do not respect the elderly

Lan Mark Čerkez, Jakob Grm, Nejc Kregar, Lana Krutlić, Mattic Plantan, Gregor Štangar

Ko si star, je konec igre.

Ljubezen in bližina tudi v zrelih letih ostajata pomemben del življenja. Romantični odnosi so pogosto še globlji, polni zaupanja, iskrenosti in razumevanja. Skupni trenutki, dotiki, pogovori, počasnost in prisotnost gradijo povezanost. Spolnost je lahko nežna, igriva in prilagojena telesu, ki se spreminja. Ne gre le za spolni akt, ampak gre za objem, pogled, čustveno toplino. Intimnost krepi samozavest in občutek vrednosti. Ljubezen ostaja. Morda je bolj tiha, a še vedno močna in globoko človeška.

igraš po
svojih pravilih.

Starost pomeni konec spolnosti in romantičnih odnosov
Old age means the end of sexuality and romantic relationships

Ema Ambrožič, Jerca Bužga, Klara Grmek, Anže Kotnik, Špela Piškur, Špela Polak







Mladi hočejo vse takoj
Young people want everything at once

Ema Ambrošič, Jerca Bužga, Klara Grmek, Anže Kotnik, Špela Piškur, Anja Resnik

Mladi hočejo se takoj.

Ne, mladi nočejo vsega takoj. Hočejo pomen. Iščejo resnico, avtentičnost, povezanost. Resda živijo hitro, a to ne pomeni, da so površni. Njihova hrepenenja so globoka – po ljubezni, pravičnosti, varnosti, po svetu, ki ima smisel. Morda se učijo hitreje, morda govorijo glasneje, a v tem je moč, ne nepremišljenost. Tudi oni znajo čakati, ko vedo, da nekaj šteje. Znajo se boriti, ko verjamejo, da je vredno. Srce jim utripa za svet, ki je boljši, bolj nežen, bolj pošten. In to ni nestrpnost – to je pogum.

znamo kuhat
instant in
razmišljat dolgoročno

ZA VSAKO ENERGIJO



ORGANIZACIJA

SO STOJI

IZACIJA



Mladi so preveč čustveni in neresni

Young people are too emotional and not serious enough

Špela Polak

Mladi niso neresni, ampak so organizirani, ustvarjalni in čustveno zreli. Znajo načrtovati dogodke, postaviti varen prostor na koncertih, povezovati ljudi in pri tem ohranjati sebe.

Ob terapiji, izobraževanju in umetnosti gradijo čustveno inteligenco, ki je danes neprecenljiva. Ne bežijo pred čustvi, ampak jih izražajo. Ne izgubljajo časa, temveč vlagajo ga v odnose, skupnost in boljši svet.

MLADI SO VEČ!

SO RESNI, ČUSTVENI IN RAVNO PRAV ČLOVEŠKI.

Čustvenost mladih ni slabost, ampak moč: prinaša strast, iskrenost in pogum za spremembe. Mladi znajo misliti kritično, se zavzeti za vrednote in delati odgovorno. Namesto da jih podcenjujemo, jim dajmo prostor za razumnost, ustvarjalnost in odločnost.

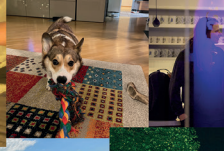
Mladi so preveč čustveni in neresni

Young people are too emotional and not serious enough

Špela Gorican, Neja Jug, Vesna Malnaric, Ema Rom Zupanc, Nejc Vrtin









Mladi živijo samo za družbena omrežja
Young people live only for social media

Zala Arič, Hana Bostner, Gaja Dornik, Klementina Peterzel, Karin Solar

MLADI ŽIVIJO SAMO ZA DRUŽBENA OMREŽJA

Res je, da je digitalni svet pomemben del njihovega življenja, a mnogi ga uporabljajo kot orodje za učenje, aktivizem, povezovanje in ustvarjalnost.





Starejši so manj sposobni za učenje novih stvari
The elderly are not as capable of learning new things

Zala Arič, Hana Bostner, Gaja Dornik, Eva Kastolic, Klementina Peternel

STAREJŠI SO MANJ SPOSOBNI ZA UČENJE NOVIH STVARI

V resnici lahko starejši uspešno osvajajo nova znanja, le morda potrebujejo nekoliko več časa ali drugačne pristope. Nevroznanstvene raziskave kažejo, da se možgani lahko učijo vse življenje (t. i. nevroplastičnost).





Avtorice in avtorji

Birsa Eda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, eda.birsa@pef.upr.si

Bratun Urša, Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta, ursa.bratun@zf.uni-lj.si

Colnar Simon, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, simon.colnar@ef.uni-lj.si

Dimovski Vlado, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, vlado.dimovski@ef.uni-lj.si

Dmitrović Tanja, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, tanja.dmitrovic@ef.uni-lj.si

Dušak Teja, Andragoški center Slovenije, teja.dusak@acs.si

Fijavž Primož, Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta, primoz.fijavz@ntf.uni-lj.si

Furlan Meta, Ljudska univerza Ajdovščina in Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, meta.furlan@ff.uni-lj.si

Javrh Petra, Andragoški center Slovenije, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, petra.javrh@acs.si

Kajzer Nagode Rok, Univerza v Ljubljani, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, rok.kajzernagode@agrft.uni-lj.si

Kapler Urša, Univerza v Ljubljani, Center vseživljenjskega učenja, ursa.kapler@uni-lj.si

Kavčič Alenka, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko, alenka.kavcic@fri.uni-lj.si

Kolenc Tatjana, Srčno mentorstvo, kolenc.tatjana@telemach.net

Kopačin Barbara, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, barbara.kopacin@pef.upr.si

Krajnc Maja, Univerza v Ljubljani, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, maja.krajnc@agrft.uni-lj.si

Lah Meta, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, meta.lah@ff.uni-lj.si

Lahe Danijela, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, danijela.lahe@um.si

Lamy-Joswiak Anne-Cécile, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, annececile.lamyjoswiak@ff.uni-lj.si

Lebar Cecilija, Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta, cilija.lebar@zf.uni-lj.si

Leskovec Mojca, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

Ličen Nives, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Modra fakulteta, niveslicen.7@gmail.com

Lorber Lučka, Univerza v Mariboru, Center za zaslužne profesorje in upokojene visokošolske učitelje, lucka.lorber@guest.um.si

Mali Jana, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, jana.mali@fsd.uni-lj.si

Mezgec Maja, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, maja.mezgec@pef.upr.si

Perko Verena, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, in Gorenjski muzej, vperko@gmail.com

Petek Polona, Univerza v Ljubljani, Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, polona.petek@agrft.uni-lj.si

Potočnik Robert, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, robert.potocnik@pef.uni-lj.si

Šparl Monika, Dom starejših občanov Fužine, Center aktivnosti Fužine, monika.sparl@dso-fuzine.si

Štrancar Anže, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, anze.strancar@fsd.uni-lj.si

Tušek Nina, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, nina.tusek@ff.uni-lj.si

Urbas Raša, Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta, rasa.urbas@ntf.uni-lj.si

Vogrincič Čepič Ana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, ana.vogrinciccepic@ff.uni-lj.si

Zupan Zala, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, zupanzala50@gmail.com

Iz recenzij

O soustvarjalnih vlogah učiteljev in študentov

Monografija sodi na področje gerontologije, ki postaja v dolgoživi družbi vedno pomembnejše področje znanja, saj moramo ustvarjati nova védenja in nove prakse za družbo, v kateri bo po napovedih demografov tretjina starejših prebivalcev. Spremenjeni poteki življenja napovedujejo mnogo inovacij, ki jih avtorice in avtorji raziskujejo ali pa soustvarjajo kot aktivni praktiki.

Besedila so napisana v bralcu prijaznem jeziku, tako da bodo primerna za razmislek v širši javnosti, in ne le v strokovni krogih. Vsebina je zanimiva, ker predstavi nekatere dolgo poznane strategije (npr. mentorstvo) v novi luči, bodisi kot način za kroženje znanja v delovnem okolju bodisi kot »obrnjeno mentorstvo« na univerzi. Nekatera poglavja vzpostavijo kritičen odnos do formalnega sistema izobraževanja, ki je večinoma za starejše študente nezanimiv. Za starejše študente razvijejo nove pristope, ki so emancipatorni in starejše opolnomočijo. Starejši študenti in starejše študentke so v vlogi učencev ali učenk, vendar so po svojih življenjskih izkušnjah bogatejši od učiteljev, zato avtorji poglavja Antipedagoške razsežnosti filmskega opismenjevanja starejših izhajajo iz antipedagoškega modela, kot ga je razvil Rancière. Zasnovali so »kritičnogeragoški decentraliziran model izobraževanja starejših, v katerem vlogi učitelja in učenca nista fiksni«, kot zapišejo avtorji. V tej obliki izobraževanja so druženje in medsebojni odnosi enakovredni prenosu znanj. Avtorji in avtorice opisujejo izobraževalne strategije, ki niso le zanimive in motivirajoče za starejše kot udeležence izobraževanja, temveč tudi emancipatorne za pedagoga, ki v t. i. antipedagoških modelih ne zaseda klasične pozicije vednosti, temveč je v enakopravni vlogi. Prispevki prinašajo ugotovitve o vlogah učiteljev in starejših študentov, ki postanejo soustvarjalne.

dr. Jasna Fakin Bajec
Univerza v Novi Gorici

Humanistične ideje o neprekinjenem razvoju s pomočjo izobraževanja

Monografija je nadaljevanje dveh publikacij: Homo senescens: dolgoživost in izobraževanje starejših (<https://www.ff.uni-lj.si/publikacije/homo-senescens-dolgozivost-izobrazevanje-starejsih>; <https://issuu.com/znanstvenazalozbaff/docs/homo>) ter Homo senescens II: izbrane teme (<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-250-3.pdf>). Poglavlja dopolnjujejo prejšnje raziskave ter nadgradijo znanje na področju izobraževalne in socialne gerontologije. Znanje o dolgoživosti in izobraževanju starejših na univerzah se razvija v globalnem gibanju starosti prijazna univerza (ang. age friendly university), vendar je treba raziskovati tudi posebne razmere v posameznih kulturah, zato je delo pomembno za slovenski prostor in v komparativnem pogledu tudi za tuje bralce.

Avtorice in avtorji opisujejo različne teme. Poglavlje o humanističnih pogledih na učenje je za izobraževanje in učenje starejših pomembno, ker izpostavlja nenehen razvoj. Posameznik tudi v poznejših letih razvija svoje potencialne, znanje, modrost in odnose z drugimi. Sodobne teorije staranja, kot je teorija gerotranscendence, podpirajo humanistične ideje o neprekinjenem razvoju človeka vse do smrti – le da se razvojna področja razlikujejo med odraslostjo in starostjo. Zavedanje tega bi morale organizacije – kot so univerze – spodbujati k oblikovanju novih praks, med katerimi izstopa medgeneracijsko sodelovanje in učenje. Drugi del monografije analizira različne izobraževalne strategije, ki so jih razvili učitelji na Modri fakulteti: pomoč z umetnostjo, bralna pogovarjalnica, filmsko opismenjevanje starejših, poučevanje tujih jezikov za starejše ... Vse te dejavnosti potrjujejo izhodišča prvega dela in nakazujejo pomen premišljeno organizirane ga izobraževanja za izboljšanje blaginje starejših.

dr. Tadeja Jere Jakulin
Univerza na Primorskem

