



## A FELSŐOKTATÁS SZEREPE AZ AKTÍV IDŐSÖDÉS TÁMOGATÁSÁBAN: INTERGENERÁCIÓS TANULÁS SORÁN SZERZETT TAPASZTALAT VIZSGÁLATA IDŐSKORÚAK ÉS FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK ESETÉBEN

Schiller Emese<sup>1</sup>, Dorner Helga<sup>1</sup>, Antesberger Klára<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunkban az intergenerációs tanulás folyamatát és a résztvevők által érzékelt eredményeit elemezzük. A kutatás az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán 10 éve működő Harmadik Kor Egyeteme (Kovács et al., 2020) önkéntes nyugdíjas résztvevőinek és a kar hallgatóinak közreműködésével zajlott projektmunkán és társirányításon alapuló műhelymunkához kapcsolódóan a 2022/2023-as tanévben. A magyarországi intergenerációs (IG) tanulási modell és annak vizsgálata mintául szolgált az *Erasmus+60* nemzetközi konzorcium további két partnerintézményében is.

A vizsgálat során az Európai Közöségek Bizottsága által kiadott Zöld Könyv (Európai Közöségek Bizottsága, 2005) európai népesség változásaira vonatkozó kategóriáit alkalmaztuk: az 55–65 év közöttiek az idősebb munkavállalók; e korcsoportot követik az idősek (65–79 év); valamint az agg korúak (80 év felett). Valószínűsíthető, hogy hazánkban 2060-ra a 65 évnél idősebb népesség száma a teljes társadalom közel egyharmadát fogja képezni (Monostori, 2015). Ezen demográfiai változások hatására létrejött oktatáspolitikai irányzatok az aktív idősor támogatását helyezték előtérbe (Escuder-Mollon et al., 2014). A minőségi vagy aktív idősor támogatási lehetőségeit vizsgálva pedig többek között az intergenerációs tanulás fontosságát emelhetjük ki (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning, 2008).

A különböző életkorúak együtt tanulása hosszú ideig a családok informális tanulási eszköze volt, azaz elsősorban az idősebb családtagoktól tanult a fiatalabb generáció. A technológiai és társadalmi változások nyomán azonban családon kívül is megvalósul az intergenerációs tanulás. Az új generációk közötti tanulási paradigmának köszönhetően Európa-szerte elterjedté váltak a különböző korosztályokat bevonó tanulási formák (Newman & Hatton-Yeo, 2008), amelynek következtében az idősorúak oktatási programokban való részvétele is megnövekedett (Bajusz & Jászberényi, 2013). Az idősebb korcsoport tanulását támogatja a Harmadik Kor Egyetemeinek mozgalma, amely nemzetközileg és hazánkban is elismert törekvés, hiszen az így megvalósuló idősorú tanítást érintő projektek a minőségi idősorú tanítást támogatják új készségeik és tudásmegosztás által (Gil & Ochoa, 2013).

## Elméleti háttér

### Intergenerációs tanulás koncepciója, előnyei és folyamata

Az intergenerációs (IG) együttműködést támogató programok lehetőséget teremtenek az idősebb és fiatalabb korosztály közös tanulására (Kaplan & Sánchez, 2014). A korábbi, mára már klasszikusként ismert szakirodalom alapján az intergenerációs tanulást úgy definiáljuk mint „*két generáció közötti együttműködést, amely magában foglalja a generációk közötti készségek, ismeretek és tapasztalatok megosztását*” (Ventura-Merkel & Lidoff, 1983, idézi Findsen & Formosa, 2012, p. 5). Az intergenerációs tanulásra épülő programok általános célja a társadalmi kohézió megteremtése és megerősítése a generációk közötti együttműködés támogatása révén (Newman & Hatton-Yeo, 2008).

Az IG tanulási tehetségesség módszertani elemei alapozzák meg az adott intervenció sikerességét (Brown & Ohsako, 2003). Lényeges feltétel, hogy a programban résztvevők két olyan generációt képviseljenek, amely személyek korábban még nem álltak szoros kapcsolatban egymással (Knight et al., 2018). Emellett további kritérium, hogy a résztvevők a másik korosztállyal kapcsolatos ismereteiket akarják bővíteni (MacCallum et al., 2006), illetve, hogy mindkét fél tanuljon is a másiktól és profitáljon a részvétel által, így biztosítva a kölcsönös haszon elvét (Kaplan et al., 2017).

Korábbi kutatások megerősítették, hogy az IG tanulást elősegítő programok számos előnyvel járnak és pozitív hatást gyakorolnak az idősebb és a fiatalabb generációra (Aemmi & Moonaghi, 2017). MacCallum és munkatársai (2006) a generációk közötti tanulási programok előnyeit az egyéni, személyközi és közösségi szinthez kapcsolódó hatások és változások szerint csoportosítják.

Az IG tanulóhoz tartozó előnyök első kategóriája az egyénre gyakorolt hatásra vonatkozik, mégpedig az új készségek és kompetenciák fejlesztése által. Előzetes felmérések rámutattak arra, hogy az IG programok résztvevői magasabb szintű önismeretről számoltak be (vö. Morita & Kobayashi, 2013), illetve ezek a beavatkozások jelentős hatást gyakoroltak a résztvevő időskorúak gondolkodásmódjára. Ők arról számoltak be, hogy az idősek az IG program hatására a fiatalabb generációkkal való kapcsolódáshoz nyitottabban és rugalmasabban álltak (Aemmi & Moonaghi, 2017; Kenner et al., 2008), továbbá a fiatalabbakkal való együttműködés során a digitális kompetenciájuk is fejlődött (Leedahl et al., 2020).

Jarrott (2019) szerint az IG programok másképpen hatnak a fiatal résztvevőkre, mint az idősebbekre, különösen a személyközi kapcsolatok terén. Az előzetes vizsgálatok azt igazolták, hogy a fiatalabb résztvevők szociális képességei fejlődtek, valamint esetükben a társas viselkedés hatékonysága is növekedett. Az idősebb generációval történő kapcsolódásról a fiatal résztvevők azt állították, hogy az idősebb korosztály tagjaival folytatott kommunikáció és a közös tanulási lehetőségek révén a program előrehaladtával nagyobb mértékű elfogadást tanúsítottak a másik generáció iránt (Santini et al., 2018). Hasonló kontextusban végzett vizsgálatokban a fiatalabb korosztály képviselői nemcsak javuló tanulmányi teljesítményükről számoltak be, hanem az idősebb korosztályhoz és a tanulóhoz fűződő hozzáállásuk pozitív irányba történő megváltozásáról is (Corrigan et al., 2013). Leedahl (2020) a fiatalabb korosztály problémamegoldó készségének fejlődését emelte ki, tehát azt, hogy hogyan fejlődött a problémák azonosításával, a döntéshozatallal, valamint a megoldási stratégiák kidolgozásával kapcsolatos készségük.

Az IG tanulás előnyeinek harmadik csoportja a közösségi szempontokat hangsúlyozza (MacCallum et al., 2006). Az IG tanulás egyik jelentős előnye a közösségfejlesztés, melynek fontos eleme, hogy a generációk (fiatalok és idősek egyaránt) felismerjék társadalmi-gazdasági

egymásrautaltságukat. Ez hozzájárulhat a közösségi összetartozás erősítéséhez és a generációk közötti kölcsönös és támogató kapcsolat kialakulásához és fenntartásához (Morita & Kobayashi, 2013).

Az IG tanulás első lépése, hogy mindkét generáció képviselői előzetesen megismerjék az eredményes kapcsolatteremtés eszközeit, azok előnyeit és hátrányait, illetve képesek legyenek reflektálni a közös munka során szerzett tapasztalatokra (Kaplan, 2004). Legtöbb esetben az oktatók facilitátori szerepben vannak a program során és támogatják a különböző generációk tagjainak hatékony kommunikációját (Mosor et al., 2019). A projektek hosszabb ideig is tarthatnak, akár hónapokig vagy évekig, ezzel is elősegítve a generációk közötti fenntartható és támogató kapcsolat kialakulását. A program során a résztvevők havonta egy-két alkalommal találkoznak (Kaplan, 2004), amely során közös érdeklődési területek köré rendezett tevékenységek segítik a kapcsolatok fejlődését és a kölcsönösség kialakulását (Springate et al., 2008).

### **Felsőoktatási keretek között megvalósuló IG projektek**

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatási intézmények harmadik missziós tevékenységük részeként támogatják az egész életen át tartó tanulást (*lifelong learning*) (Corrigan et al., 2013; Kaplan et al., 2017; Kaplan & Sánchez, 2014). Az egyetemeken működő több generációt is képviselő oktatási programok azonban főként a gazdaságilag fejlettebb országokban találhatóak meg (vö. Castro et al., 2014; Hietaluoma, 2008), így kevés ilyen kezdeményezéssel találkozhatunk az ettől eltérő régiókban (Tam & Wu, 2020).

A felsőoktatási környezetben működő IG projektek, hasonlóan az általános IG kezdeményezésekhez, informális vagy nem formális tanulási programelemeket foglalnak magukban (Bjursell, 2015). Az eredetileg hallgatóknak szánt egyetemi kurzusok azonban nem mindig működnek jól az idősebb felnőttek körében, leginkább a tananyag relevanciája vagy a hatékony szervezés hiánya miatt (Castro et al., 2014). Az egyetemek IG programjai ezért inkább választható tanegységként szerepelnek, például egy adott egyetemi kurzushoz kapcsolódó workshopok vagy irányított beszélgetések formájában, az idősebb felnőttek bevonásával (Pavluska, 2008). A felsőoktatási keretek között megvalósuló IG kezdeményezéseken történő részvétel önkéntes alapú, és sok esetben a résztvevőknek lehetőségük van orientációs foglalkozásokhoz is csatlakozni, amelyek célja, hogy áttekintsék a program általános célkitűzéseit, valamint a részvétel lehetséges előnyeit (Vavřín & Halvorson, 2008). Részvétel ezeken a programon nemcsak a kapcsolati tőke szempontjából lehet előnyös, hanem a fiatalabb résztvevők tanulmányaival összefüggő számos egyéb hozadéka is lehet (Bjursell, 2015). Például tantárgyi tudás, motivációs és kommunikációs készség fejlesztése (Corrigan et al., 2013).

## **A kutatás céljai, kutatási kérdések**

Tanulmányunk egyetemi hallgatók és idősebb felnőttek IG tanulással kapcsolatos reflexióit vizsgálja fókuszcsoporthoz interjú keretében. A fókuszcsoporthoz interjú a mélyreható, részletesebb meglátások és reflexiók feltárását szolgálja, ahol a résztvevők kiscsoportban osztják meg véleményüket beszélgetőpartnereikkel előre meghatározott témakörök kapcsán (Bowling, 2023; Memduhoglu et al., 2017).

A feltáró vizsgálat két fő kutatási kérdésre és azokhoz kapcsolódó alkérdésekre összpontosít:

1. Hogyan határozzák meg a résztvevők az IG program kapcsán szerzett tanulási tapasztalataikat?
  - 1.1. Hogyan reflektálnak az idősebb résztvevők az IG tanulásukra?
  - 1.2. Milyen típusú interakciók azonosíthatók az idősebb résztvevők között zajló interakciókban?
  - 1.3. Hogyan reflektálnak a fiatalabb résztvevők az IG tanulásukra?
  - 1.4. Milyen típusú interakciók azonosíthatók a fiatalabb résztvevők között zajló interakciókban?
2. Milyen különbségek fedezhetők fel az életkor alapján a reflexiókban?

## A kutatás módszerei

### Résztvevők és adatfelvétel

Az IG tanulási program és az ahhoz kapcsolódó kutatás nemzetközi konzorciális partnerségben zajlott, azonban ez a tanulmány a magyar résztvevők körében gyűjtött adatokat elemzi. Ez az IG tanulási program azon az innovatív pedagógiai megközelítésen alapult, amely a projektalapú tanulás (Gonzalez-Ruiz et al., 2019; Pujiriyanto et al., 2017) és a társirányítás (Plummer & Fitzgibbon, 2008) elveit ötvözte. A projektek alapvető célja egyrészt az volt, hogy a résztvevők aktívan tanuljanak, fejlesszék a problémamegoldásukat, illetve kritikus gondolkodásukat, és tapasztalatot szerezzenek egy általuk választott kutatási projekt megvalósítása kapcsán. Továbbá fontos volt, hogy a projektnek legyen egy kézzel fogható produktuma, mely alkalmas arra, hogy demonstrálja a résztvevők által elsajátított tudást és készségeket. A társirányítás elve alapján a résztvevők egyenrangú partnerekként, csoportként voltak hivatottak együttműködni, felelősséget és feladatokat osztottak meg a projektcélok sikeres eléréséért.

A fiatalabb résztvevők ugyanarra az alapképzési szakra járó elsőéves egyetemi hallgatók voltak. Az idősebb generáció képviselői az intézet Harmadik Kor Egyeteme programsorozatának köszönhetően ismerkedhettek meg egymással az IG program kezdete előtt. Az előzetes felméréseink alapján a program valamennyi résztvevőjének voltak tapasztalatai a másik generációval: a fiatalabb résztvevők elsősorban a családban, míg az idősebb generáció képviselői főként a munkahelyi környezetükben szereztek előzetes IG ismereteket (Kovács et al., 2023a), azonban a két közösség tagjai nem ismerték egymást az IG programot megelőzően. Az időskorú önkéntes résztvevők és az egyetemi hallgatók különböző csoportokban dolgoztak együtt a program keretén belül, hat alkalmon keresztül, tíz héten át. A csoportprojektek konkrét témáját és a megvalósítását saját maguk határozták meg. A csoportbeosztást a résztvevők érdeklődése alapozta meg, a megalakulásukat az oktatók segítették. A kisebb csoportok a szervezett találkozókra kívül saját munkarendet alakítottak ki a projekt megvalósítása érdekében. A csoport résztvevői maguk határozták meg a projektben elvégzendő feladatokat, és közösen döntöttek azok elvégzésének idejéről és módjáról. A projekt alapvető célja egy közös kutatás elvégzése volt, amelynek eredményeit a program záró alkalmán mutatták be. A résztvevők által létrehozott produktumok a szépirodalom, a szabadidős tevékenységek, a különböző generációk együttélése, valamint a művészetterápia témaköreit érintették (Kovács & Gulyás, 2023). A teljes folyamatot az oktatók facilitátorként segítették, mely azt jelentette, hogy nem direkt módon avatkoztak bele a csoportmunkába, hanem tanácsadással, útmutatással és különböző

szakirodalmi források biztosításával támogatták a résztvevőket a közös célok elérésében (Kovács & Gulyás, 2023). Emellett a hatékony együttműködés elősegítése érdekében az oktatók irányított beszélgetéseket kezdeményeztek a két generáció képviselőivel, külön-külön. A beszélgetések során a résztvevők beszámolhattak a másik korosztállyal kapcsolatos tapasztalataikról, feltehettek a konfliktushelyzettekkel kapcsolatos kérdéseiket és megvitathatták a lehetséges megoldási stratégiákat (Kovács et al., 2023b).

A kutatás etikai engedélyt kapott az ELTE PPK Etikai Bizottságától (etikai engedély száma: 2022/433). A kutatásban résztvevők kiválasztása kényelmi mintavétel alapján történt, és az interjúkat külön-külön végeztük a fiatalabb, valamint az idősebb résztvevőkkel. A kiválasztási folyamat során törekedtünk arra, hogy a projektszempontok reprezentativitása biztosítva legyen, minimum egy, de maximum két fő bevonásával minden csoportból. A feltáró vizsgálat résztvevői nyolc magyar időszerű felnőtt és hat egyetemi hallgató volt. Életkoruk 19 (egyetemisták: 19–21 év,  $M = 20$ ,  $SD = 0,75$ ) és 75 év (időszerűk: 59–75 év,  $M = 67$ ,  $SD = 5,59$ ) között volt. A felvett adatokat anonimizáltuk: minden résztvevő egy számot kapott az azonosíthatóság elkerülése érdekében (Clark, 2006).

## **Kutatási eszköz**

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk megtervezését korábban hasonló kontextusban végzett tanulmányok (Aemmi & Moonaghi, 2017; Leedahl et al., 2020; Skropeta et al., 2014) szempontjainak integrálásával végeztük. A félig strukturált interjú protokoll az alábbi egységekből állt: (1) a résztvevők általános reflexiója az IG tanulás kapcsán (esetlegesen fejlődött készségek és a tanulás során felmerült nehézségek), (2) az IG tanulásról alkotott nézetük (segítő és akadályozó tényezők). A fókuszcsoporthoz tartozó interjú utolsó része a résztvevők projekttel kapcsolatos jövőbeli javaslatokra összpontosított, azon belül is arra, hogy mely módszertani elemeket lenne érdemes a következő programfázisban továbbra is folytatni, elhagyni, illetve elkezdni (Hoon et al., 2015).

## **Adatelemzés**

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések anyagainak vizsgálatára ATLAS.ti kvalitatív adatelemző programot alkalmaztunk (Rambaree, 2016). A különböző interjúhosszúságok, valamint a résztvevők és a kódolt adatok eltérő számának kiegyenlítésére normalizált értéket használtunk az elemzés során (Friese, 2019). A két korcsoport reflexióinak összevetését Sankey diagram segítségével szemléltetjük. Ehhez a Sankey MATIC szoftvert alkalmaztunk.

Az adatok szintetizálását diskurzuselemzéssel (Krzyzanowski, 2015) végeztük. Ez egy olyan elemzési módszer, amely nemcsak a tartalomra, hanem a csoportdinamikára, valamint a csoporttagok közötti többoldalú interakcióra is összpontosít, figyelembe véve a résztvevők egyező és eltérő nézetének és véleményének elemzését (Myers, 1998).

A kódolás deduktív vagy más néven elméleti alapú diskurzustémák meghatározásával kezdődött, amelyek az egész beszélgetést meghatározó interjúkérdésekből származtak. Ezt követően kerültek meghatározásra a másodlagos, azaz induktív diskurzustémák, valamint az adott témával kapcsolatos egyetértést vagy egyet nem értést tartalmazó adatok elemzése (Krzyzanowski, 2015). Az induktív adatokat azok előfordulásának gyakorisága alapján rendszereztük (Tümen Akyildiz, 2020). Emellett azt is megvizsgáltuk, hogy a résztvevők mennyire hajlamosak reflektálni egy beszélgetőtársuk által tett korábbi megjegyzésre, illetve, hogy ezek a reflexiók mennyire voltak támogató vagy ellenző jellegűek. Így az induktív adatok

mellett az adott egységeken belüli egyet(nem)értő reflexiók arányát is vizsgáltuk az elemzés során (vö. Fergie et al., 2019; Szabó, 2017).

### **Az adatok megbízhatóságának elemzése**

Az elemzés megbízhatóságának biztosítása érdekében intrakódolást alkalmaztunk (van de Hoonard, 2008), így a kódolás során az egyik kódoló kétszer elemezte ugyanazon dokumentumot, azzal az alapvető céllal, hogy tovább pontosítsa a kódolt adatokat. A kódolás magas megbízhatóságot eredményezett (*intra-coder fidelity coefficient*  $f = 0,8$ ) (Dafinoiu & Lungu, 2003; Holsti, 1969). Emellett a fókuszcsoportos átiratokban azonosítottuk az egyetértő és az egyet nem értő állítások Megbízhatóságukat a Krippendorff-alfa (Krippendorff, 2019) alkalmazásával számoltuk ki, amelynek eredménye elfogadhatónak bizonyult ( $\alpha = 0,7$ ) (Keszei et al., 2019). A végleges kódstruktúra a második kódoláson alapszik.

## **Eredmények**

Az első kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy a résztvevők hogyan határozzák meg az IG tanulási tapasztalataikat. Az empirikus adatok eredményeit a különböző korcsoportok alapján külön-külön ismertetjük. A következőkben a kódolt szövegekből vett mintaidézetek segítségével mutatjuk be a résztvevői szempontokat illetve a fókuszcsoportos beszélgetéshez tartozó érvelési mintázatot. Az elemzés eredményeit kettős (deduktív és induktív) kódrendszerben ábrázoljuk az 1. és 2. táblázatban, szemléltető idézetekkel kiegészítve. A deduktív témakörök az általános visszajelzésre, a résztvevők IG tanulásról alkotott szempontjaira, az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos meglátásukra, valamint jövőbeli javaslataikra vonatkoztak.

### **Az idősebb résztvevők IG tanulási folyamattal kapcsolatos szempontjai – Általános visszajelzés**

Az időskorú résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó jellegzetes idézetek az 1. táblázatban találhatóak. Ahogy az idézetek is szemléltetik, az időskorúak elsősorban a kooperációs ( $f = 7$ ) és kompromisszum készségek ( $f = 5$ ), valamint az ismeretbővítés és a kutatási készségek ( $f = 7$ ) területein tapasztaltak fejlődést. Ez utóbbi kapcsán a megkérdezettek kiemelték az önálló kutatási készségük növekedését, miközben azt is nyomatékosították, hogy a témával kapcsolatos ismereteiket is gyarapítani tudták. Ezen témák nagyobb arányban kaptak visszacsatolást a többi kódolt egységhez képest (a bővült ismeretek és kutatási készségek kódolt adatszégmensének 33%-át tette ki erre a témára adott visszajelzés). A visszajelzések pedig egybehangzóak voltak a résztvevők körében, és a kutatásalapú tanulás fontosságát hangsúlyozták. A kooperációs készségeket érintő induktív egység kapta a legmagasabb arányú visszajelzést (50% az adott deduktív témán belül), azonban a résztvevők véleménye között jelentős különbség volt (a visszajelzéseknek csak 33%-a volt egyetértő). Az idősebb résztvevők közül ugyanis néhányan megjegyezték a fiatalabb csoporttagokkal való együttműködéssel kapcsolatos pozitív tapasztalataikat, ugyanakkor akadtak olyan megnyilvánulások is, amelyek elsősorban az együttműködésben részt vevő többi csoporttaggal való feladatvégzés során felmerült nehézségekre vonatkoztak, amelyek a projektben a csoporttagok közötti feladat felosztásával ( $f = 4$ ), valamint a témaválasztással voltak kapcsolatosak ( $f = 7$ ).

1. táblázat. Az időskorú résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó szemléltető idézetek

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek-gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>
Általános visszajelzés	Fejlődni vélt / nem vélt készségek és ismeretek	kooperatív készségek	7/0.5/0.33	„Nagyon tetszett, hogy voltak irányított foglalkozások, ahol egymás társaságában, játékos feladatok során fejleszthettük kooperatív készségeinket, és tetszett, hogy utána szabadon engedtek minket, hogy megtanuljunk együtt dolgozni.” (HO:12) – „Az utolsó foglalkozáson a prezentációnál úgy tűnt, hogy sikerült egységet teremtenünk, de igazából nem sikerült, nem tanultunk meg együtt dolgozni.” (HO:11)
		bővült ismeretek és kutatási készségek	7/0.33/1	„Minden egyes nap dolgoztam az anyagon, úgy hogy aktívan utánanézttem és kutattam a projekthez kapcsolódó további témáknak, mert voltak dolgok, amelyek nem voltak világosak számomra, vagy egyszerűen csak tovább akartam mélyíteni a tudásomat.” HO:13)
		kompromisszum készségek	5/0/n.r.	„Ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk együtt dolgozni, megtanultam lejjebb adni az egomból.” (HO:14)
	Programon kívül is alkalmazott egyéb készségek	digitális kompetencia	5/0.75/0.66	– „Ami a többi területet illeti, például megtanultam, hogyan kell használni a Vibert az online kommunikációhoz.” (HO:9) – „[...] hát én WhatsAppot már használtam, és nem érzékeltem túl nagy különbséget a kettő között.” (HO:13)
	Tapasztalt nehézségek	feladat-felosztás	4/0/n.r.	„Sikerült elérnünk, hogy mindenki kapjon feladatot és el is végezze azt. Ez fontos tényező.” (HO:9)
Intergenerációs tanulásról alkotott koncepció	Általános percepció	témaválasztás	7/0.5/1	„Sok időt töltöttünk a téma kiválasztásával; [emiatt] nem igazán volt időnk befejezni a projektet.” (HO:11)
		két generáció együttműködésének támogatása	2/0/n.r	„Ez egy remek módja annak, hogy elősegítsük a [generációk] közötti együttműködést.” (HO:13)
	Segítő tényezők	oktatói facilitálás	2/0/n.r	„Nagyon tetszett, hogy voltak irányított beszélgetések, ez sokat segített.” (HO:12)
		attitűdbeli sajátosságok	4/0.66/0.5	„Egy ilyen projekt sikere az emberek pozitív hozzáállásától és személyiségétől függ.” (HO:7)
		előzetes tapasztalat	1/0/n.r	„Sok fiatal volt a munkahelyemen, ezért örültem, hogy újra a fiatalok között lehetek.” (HO:9)
	Hátráltató tényezők	korkülönbség	4/0.66/0.5	„Túl nagy volt a korkülönbség, nem kellett volna nagymamákat és unokákat összehozni. [...]” (HO:8)
		nagyobb mértékű távolságtartás	6/0.66/0.5	– „Nem éreztem igazi nyitottságot a csoportunkban lévő fiatalok részéről, csak tiszteletet.” (HO:9) – „De a mi esetünkben nem, nagyon jól működünk együtt.” (HO:3)
különböző időbeosztás		2/0/n.r.	„A fiatalabb résztvevők elsőéves hallgatók voltak, akiknek sokféle elfoglaltságuk volt [...]” (HO:9)	

## 1. táblázat folytatása

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek-gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>
	Elkezdeni	egyetemi kurzusba való integrálás	2/0/n.r.	„A hangsúlyt [...] az idősek és a fiatalok közötti együttműködésre kell helyezni. Nem tudom, hogy van-e lehetőség arra, hogy egy gyakorlati óra keretén belül valamilyen együttműködésben legyenek velünk [...].” (HO:12)
		előre meghatározott projekttémák	4/0.33/1	„Szerintem egy ilyen intergenerációs projekt egy adott témában jobb ötlet lenne [...].” (HO:9)
	Elhagyni	N/A		
	Program hosszú távú fenntarthatósága kapcsolható javaslatok	Folytatni	résztevők közti kapcsolatépítést célzó tevékenységek	1/0/n.r.
kooperatív tanulási jelleg			4/0.33/1	„Ezt mindenképpen meg kell oldanunk, hogy továbbra is legyenek ilyen programjaink, mert több generációnak, ha nem is soknak, de gyakran legalább kettőnek együtt kell élnie és együtt kell működnie valahogy. Azonban ez sem közoktatásban, sem a felsőoktatásban sincs promotálva [...].” (HO:14) „Igen, ha én elmegyek előadást tartani, az azt jelenti, hogy a fiatalok meghallgatják, amit mondok, de nem dolgozunk együtt.” (HO:7)

*Megjegyzés:* Az adott induktív kód ismételt előfordulása (normalizált érték)/ a dialógusokhoz kapcsolódó reakciók, amelyeket az adott induktív egységre vonatkozó negatív és pozitív utalások összege osztva az adott (nem normalizált) induktív kód teljes számával / az adott visszacsatolás jellemzője, amely az adott induktív egységre vonatkozó pozitív utalások összege osztva az adott induktív kódhoz tartozó összes reakció számával (0 és 1 között változik; 1 = az összes visszajelzés egyetértő, 0 = az összes visszacsatolás nem egyetértő visszajelzés) (n.r. = nem releváns, a nevező 0).

Ami a résztvevők programon kívül is használt, egyéb készségeire gyakorolt hatást illeti, néhány idősebb résztvevő a csoport többi tagjával való kapcsolattartás miatti digitális eszközhasználat terén érzékelt fejlődését hangsúlyozta ki (f = 5, 66%-os egyetértés). Mindamelllett a legtöbben már a projekt megkezdése előtt is megfelelő digitális kompetenciákkal rendelkeztek. Ezen eredmények arra engednek következtetni, hogy a különböző digitális platformok használata a projektmunka során segítő tényezőként volt jelen, amelyeket a résztvevők a projekten kívüli kontextusban is alkalmaztak a későbbiekben.

### Az IG tanulásról alkotott koncepció

Az IG tanulás fontosságát az idősebb résztvevők kiemelték és mint lehetséges módszert említették a különböző generációk közötti együttműködés elősegítése tekintetében (f = 2). Ami a generációk közötti tanulás befolyásoló tényezőit illeti, a leggyakrabban előforduló kódolt konstrukciók az oktatói támogatás jelentőségével (f = 2), illetve a résztvevők személyes jellemzőivel (f = 4) voltak kapcsolatosak. Az utóbbi két csoportra osztotta a válaszadókat (50%-os egyetértés). Néhányan közülük ugyanis a kooperativitás fontosságát fogalmazták meg a két generáció együttműködése kapcsán. Ezzel szemben mások a demográfiai háttér szerepét emelték ki mint az IG tanulás egyik fontos befolyásoló tényezőjét. Ezen résztvevők a



téma kifejtése kapcsán arra utaltak, hogy nagyobb mértékű távolságtartást érzékeltek ( $f = 6$ ) a fiatalabb résztvevők részéről, feltehetően a nagyobb korkülönbség miatt.

Ezek az eredmények azt feltételezik, hogy az időskorú résztvevők az IG tanulás során az oktatói támogatást, valamint a konstruktivitás meglétét tartották a leginkább pozitívan befolyásoló tényezőnek. A nagyobb korkülönbség pedig negatív módon is hathat a generációk közötti közös munka és kommunikáció folyamatára.

### **A program hosszú távú fenntarthatósága kapcsán tett javaslatok**

Az interjú utolsó része a program hosszú távú fenntarthatóságára vonatkozott. Az idősebb felnőttek elsősorban az előre meghatározott projekttemák facilitálásának fontosságát emelték ki ( $f = 4$ , 100%-os egyetértés). Ezenkívül az IG tanulás mint az egyetemi kurzusokba való integrált tanulási forma is visszatérő eleme volt a beszélgetésnek ( $f = 2$ ). Emellett a résztvevők többször reflektáltak a generációk közötti kooperációra, amelyet érdemesnek tartanának a jövőben is folytatni ( $f = 4$ , 100%-os egyetértés).

Összességében, ezek az eredmények azt sugallják, hogy ebben a programban az időskorú résztvevők fontosnak tartanak, hogy az IG programok az egyetemi képzés részét képezzék és ezáltal együttműködésre épülő aktív munkát végezzenek közösen.

### **A fiatalabb résztvevők IG tanulási folyamattal kapcsolatos szempontjai – Általános visszajelzés**

A fiatalabb résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó jellegzetes idézetek a 2. táblázatban találhatóak. Ahogy az idézetek szemléltetik, az egyetemi hallgatók IG tanulás kapcsán a saját megítélésük szerint fejlesztett készségek közül leggyakrabban a fokozott empátiát említették meg ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés). További központi induktív elemek pedig az önérvényesítéssel és a konfliktuskezeléssel kapcsolatos készségek fejlődésére vonatkoztak (ezen induktív elemekhez tartozó adatszegmensek 50%-a volt visszajelzés).

A témaválasztással ( $f = 2$ ) és a feladatmegosztással kapcsolatos kihívások ( $f = 4$ ) mellett a leggyakrabban említett és többek által is észlelt nehézségek közé tartozott az idősebb résztvevők részéről észlelt túlzott feladatorientáltság ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés), és a fiatal résztvevőkbe vetett bizalom hiánya ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés). A megkérdezett hallgatók arról is beszámoltak, hogy általában véve megváltozott az idősebb felnőtteket érintő megítélésük a program során ( $f = 3$ , 100%-os egyetértés). Ami a program egyéb készségekre gyakorolt hatását illeti, a fiatal résztvevők egyöntetűen beszámoltak a kooperatív ( $f = 2$ ), valamint a munkahelyi kommunikációs készségük fejlődéséről ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés), különösen az idősebb munkatársak kapcsán. Ebből arra következtetünk, hogy a fiatalabb résztvevők esetében a fokozott érdekvényesítést érintő kompetenciák és a konfliktuskezelés kulcsszerepet játszottak a folyamat során, és ezáltal a munkahelyi kommunikációs készségeik megváltoztak, amit az idősebb munkatársakkal való együttműködés során észleltek. Az IG tanulás negatív aspektusai közé tartozott, hogy az idősebb résztvevőkkel esetenként kevésbé vagy nehezen tudtak együttműködni, amit elsősorban a bizalom hiányával és a két generáció eltérő mértékű elkötelezettségével indokoltak.

2. táblázat. A fiatalabb résztvevők fókuszcsoportos beszélgetéseinek központi deduktív elemei és az induktív kódokhoz tartozó szemléltető idézetek

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>	
Általános visszajelzés	Fejldőni vélt készségek és ismeretek	kooperatív készségek	2/0/n.r	„Végre megtanultam csapatban dolgozni.” (HY:4)	
		önérdekérvényesítés	4/0.5/1	„Nekem leginkább az érdekérvényesítő képességeim fejlődtek, mármint az hogy megtanuljak kiállni magamért[feladatmegosztás során kialakult konfliktusos helyzetben.” (HY:5)	
		empátiás készség	6/0.33/1	„Fontos volt, hogy megértjük őket, még akkor is, ha teljesen másképp közelítettük meg a munkát és az adott feladatot. Sok türelemre és empátiára volt szükség a részükről és a mi részünkről is.” (HY:4)	
		konfliktusmenedzsment	2/0.5/1	„Megtanultam egy kicsit jobban közvetíteni, a csapattagok között, mert korábban, ha egy csapatban dolgoztam, és konfliktusok voltak, akkor nem foglalkoztam vele, most pedig úgy érzem, hogy megpróbáltam mindent összehozni és kapcsolatot teremteni közöttük és köztünk.” (HY:8)	
	Programon kívül is alkalmazott egyéb készségek	megváltozott előítéletek	3/0.33/1	„[...]Fontos volt, hogy elkezdtem felfedezni bennük az emberi oldalukat.” (HY:7)	
		munkahelyi kommunikáció	6/0.33/1	„Voltak és vannak olyan munkáim, ahol idős emberekkel kell dolgoznom, és úgy érzem, hogy egy kicsit erősebb lettem a program során. [...] Nagyon jó tapasztalat volt megtanulni, hogy az idősebb felnőttektől is elvárható a kölcsönös tisztelet.” (HY:8)	
		Tapasztalt nehézségek	feladatmegosztás	4/0/n.r.	„Kezdetben sok nehézséget okozott, hogy hogyan osszuk fel a feladatokat, ki mit és mikor csináljon.” (HY: 8)
			témaválasztás	2/0/n.r.	„Nagyon sok ötlet volt, de ezek közül nagyon kevés volt az, ami konkrét, megvalósítható volt.” (HY:4)
			folyamatorientáltság	6/0.33/1	„Nagyon a projekt eredményre koncentráltak, és ez határozta meg az egész munkánkat, ahelyett, hogy egymás megismerésére összpontosítottak volna.” (HY:6)
			bizalom hiánya	6/0.33/1	„Igen, és bizonyos napokon egész éjjel üzenetekkel bombáztak minket. Nem értették meg és nem hitték el, hogy rengeteg munkánk van, és hogy [a projektet] okosan és praktikusán akarjuk csinálni.” (HY:5)

## 2. táblázat folytatása

<i>Elsődleges deduktív kódok</i>	<i>Másodlagos deduktív kódok</i>	<i>Induktív kódok</i>	<i>Kódolt elemek gyakorisága és hivatkozási aránya/jellege</i>	<i>Az induktív elemekhez kapcsolódó szemléltető idézetek</i>
Intergenerációs tanulásról alkotott koncepció	Általános percepció	aktív idősödés támogatása	2/0.5/1	„Ez egy hasznos kezdeményezés, mert segíti visszavezetni a nyugdíjasokat a munka világába [...]”. (HY:7)
	Segítő tényezők	oktatói facilitálás	6/0.71/1	„Ezek a beszélgetések biztonságos teret adtak ahhoz, hogy jól kezeljük ezeket a konfliktusos helyzetet.” (HY:5)
		attitűdbeli sajátosságok	6/0.28/0.5	„Nem értek egyet azzal, hogy ez generációs különbség, szerintem inkább személyiségbeli különbség okozta ezeket a nehézségeket.” (HY:5)
		előzetes tapasztalat	2/0.5/0	„Segített nekem, hogy már volt tapasztalatom az időséssel.” (HY:4) – Hát, nem is tudom, jó kapcsolatom volt a nagyszüleimmel, mégis nehezen jöttem ki az itteni időséssel.” (HY:6)
	Hátráltató tényezők	korkülönbség	1/0/n.r.	„Mi a saját korosztályunkhoz vagyunk hozzá szokva, és nem tudtuk, hogyan kommunikáljunk velük, mivel sokkal idősebbek nálunk.” (HY:5)
		nagyobb mértékű távolságtartás	2/0.5/1	„Meg kellett tanulnom, hogyan szabjam meg a személyes határait, amikor velük dolgozom.” (HY:4)
Program hosszú távú fenntarthatósága	Elkezdeni	egyetemi kurzusba való integrálás	1/0/n.r.	„Nagyon élvezném, ha részt vennének valamelyik óránkon, el tudnám képzelni, hogy velük legyek egy szemináriumon, mert a szemináriumon csoportos megbeszélések, viták és megoldandó problémák vannak, és nagyon élvezném a velük való munkát.” (HY:6)
	Elhagyni	csoportbeosztás érdeklődési kör alapján	6/0.83/0.4	+ „Ha újra kellene választanom a csapattársaimat, ha lehetne, [...]akkor nem feltétlenül a közös érdeklődés alapján, hanem valamiféle személyiségkérdőívek alapján tenném, hogy lássam, alkalmasak-e erre a csapatmunkára.” (HY:7) – „Dehát voltak olyan emberek, akiket szó szerint be kellett integrálni a csoportba, akiket senki nem választott volna szimpátia alapján.” (HY:5)
	Folytatni	résztevők közti kapcsolatépítés t célzó tevékenységek	6/0/n.r.	„Talán kellene egy további ismerkedős játék, mert ezek a játékok nagyon jók, és fontos, hogy az idősök tudatában legyenek annak, hogy ezek [a tevékenységek] nem feleslegesek, és hogy nem időpocsékolás az ismerkedés.” (HY:8)
		oktatói facilitálás (vezetett beszélgetések)	6/0/n.r.	„Igen, ezek a megbeszélések sokat segítettek az egész csapatnak, mert így nyomon tudtam követni, hogyan állunk a többiekhez képest, és meg tudtam osztani a nehézségeimet.” (HY:8)
	oktatói aktív bevonódás	6/0.5/1	„Azért volt jó, hogy a tanáraink ott voltak, mert bíztunk benne, hogy semmi baj nem lesz, és így, hogy ha jobban megismertem őket, így pozitívabban kezdtem hozzáállni az egyetemi tanulmányaimhoz.” (HY:7)	

Megjegyzés: Az előfordulási és hivatkozási arányok analógiája ugyanaz, mint az 1. táblázat esetében.

## Az IG tanulásról alkotott koncepció

Az aktív öregedés elősegítésének és az idősebb felnőttek reintegrációjának fontosságát jegyezte meg néhány résztvevő hallgató ( $f = 2$ ). Az IG tanulást befolyásoló tényezők kapcsán a leggyakrabban említett és reflektált elemek a facilitátor által vezetett irányított beszélgetések fontosságára vonatkoztak ( $f = 6$ , 71%-os hivatkozás, 100%-os egyetértés). Mindannyian egyetértettek az oktatók által moderált beszélgetések segítő szerepében. Ezek a beszélgetések támogatták a résztvevőket a projekt részeredményeinek bemutatásában, valamint az idősebb résztvevőkkel kapcsolatos konfliktusok rendezésében. Ez utóbbiak főként a két generáció képviselői által meghatározott feladatok elosztásával, illetve a végrehajtás módjával és időpontjával voltak összefüggésben.

Ami a személyes attitűdök ( $f = 6$ , 50% az egyetértő hivatkozások aránya ugyanarra az inductív témára) és a korábbi tapasztalatok szerepét illeti ( $f = 2$ , 0% az egyetértő hivatkozások aránya), az idősebb felnőttekhez hasonlóan, a résztvevők között nagy volt a nézeteltérés. Az eltérő vélemények abban gyökereztek, hogy nehéz volt a résztvevőknek megállapítani, hogy az életkor vagy az attitűdbeli különbségek, esetleg az idősebb generáció tagjaival kapcsolatban szerzett korábbi tapasztalatok játszottak jelentősebb szerepet együttműködésük kapcsán. Emellett a két generáció közötti nagyobb távolságtartáson ( $f = 2$ ) kívül az eltérő munkamorál ( $f = 6$ , 100%-os egyetértés) is kiemelték a fiatalabb résztvevők, mint lehetséges akadályozó tényezőt. Az idősebb résztvevők részéről mutakozó túlzott munkatervezés és elkötelezettség feszültségekhez vezetett a csoportok közötti együttműködés során.

Ezen eredmények alapján megfogalmazható, hogy a program fiatalabb résztvevői szerint a tanulási folyamat facilitátorai által vezetett irányított beszélgetések, valamint a pozitív személyes hozzáállás játszott támogató szerepet az idősebb felnőttekkel való közös tanulásban. Ezzel szemben, megítélésük alapján, az IG tanulást akadályozó tényezők a két korcsoport közötti nagyobb személyes távolságtartásban és az eltérő feladatütemezést és elkötelezettséget érintő munkamorálban gyökerezhetnek.

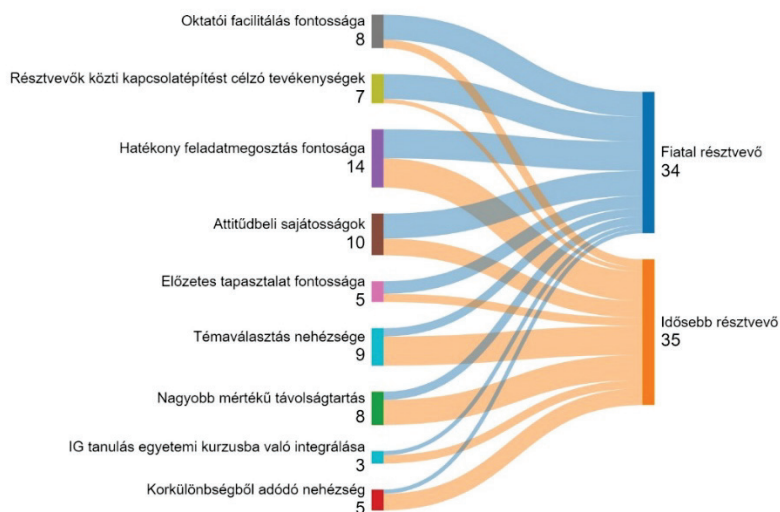
## A program hosszú távú fenntarthatósága kapcsán tett javaslatok

A fiatalabb résztvevők 60%-a nem értett egyet azzal a döntéssel, hogy a csoportokat a téma iránti érdeklődés alapján hozták létre a tanulási attitűd helyett ( $f = 6$ ). Néhányan ugyanis kiemelték a csoporttagok attitűdje alapján történő kiválasztásnak a jelentőségét a közös kutatási érdeklődés figyelembevétele helyett, míg mások azt állították, hogy voltak olyan idősebb résztvevők, akiket, véleményük szerint, az attitűdbeli hasonlóságon alapuló kiválasztás esetén nagy valószínűséggel kirekesztettek volna. Elmondásuk szerint volt példa arra, hogy olyan eltérő attitűddel rendelkező személy is részt vett a programban, aki nehezen tudott együttműködni a többi résztvevővel, így senki nem választotta volna be egyik csoportba sem, ha elsődlegesen nem a kutatási érdeklődést vették volna figyelembe. Ezzel összhangban a résztvevők a további IG tanulási programokban is folytatható módszertani elemeket illetően a résztvevők közti kapcsolatépítést célzó tevékenységek fontosságát ( $f = 6$ ) jegyezték meg. Emellett kiemelték az oktatók által kezdeményezett és irányított beszélgetések jelentőségét ( $f = 6$ ) és az aktív bevonódásuk fontosságát ( $f = 6$ ), amely módszertani elemet a jövőben is fontosnak vélnék. A megkérdezettek úgy vélték, hogy ezáltal tudták biztosítani, hogy elegendő támogatást kapjanak a tanulás során. Emellett lehetőségük nyílt megismerni az oktatókat egy más kontextusban, amely szintén támogatóan hatott a hallgatók tanulási motivációjára és az egyetem iránti elkötelezettségére.

Ezen eredmények alapján úgy véljük, hogy az IG tanulási program hosszú távú fenntarthatósága során kulcsfontosságú szerepet játszik a két korosztályt képviselő résztvevők program elején történő kölcsönös megismerése és a társas kapcsolódás strukturált segítése, amely elősegítheti az egymás iránt érzett bizalom kialakulását és fenntartását. Emellett a projekt során az oktatók által nyújtott irányított támogatás is fontos szerepet játszik, mely pozitív irányba befolyásolhatja a hallgatók elkötelezettségét és munkamorálját.

## A két korcsoport összehasonlítása

Az 1. ábrán jól látható a két korcsoport közötti különbség, amely mindkét interjúban közösen megjelenő induktív elemek gyakoriságát mutatja be. Az ábra alapján elmondható, hogy a korosztályok közötti távolságtartás nehézségként jelent meg mindkét korcsoport esetében, amely problémát az azonos korúak esetében nem említettek a résztvevők a vizsgálat során. Ebben az esetben is az idősebb korosztály emelte ki a korosztályok közötti távolságtartás negatív hatásait. A korkülönbségből adódó kihívásokra szintén mindkét korcsoport reflektált, azonban ebben itt is az idősebb résztvevők tulajdonítottak nagyobb jelentőséget a generációs sajátosságoknak. A fiatalabb résztvevők az oktatói segítő részvételt kiemelten fontos támogató tényezőként emelték ki. A projektmunka során a hatékony feladatmegosztást, valamint az attitűdök szerepét mindkét korcsoport hasonló mértékben fontosnak vélte. További különbségként a másik generációval való együttműködés kapcsán szerzett előzetes tapasztalatok, valamint a résztvevők közti kapcsolatépítést célzó tevékenységek merültek fel, ezeket főként a fiatalabb korosztály említette. Végül az IG tanulás egyetemi kurzusba való integrálásának lehetősége jelent meg mindkét csoport esetében, azonban az ebben rejlő potenciált az idősebb résztvevők jobban kihangsúlyozták.



*Megjegyzés:* Az ábrán az induktív kódok melletti számérték a két interjúban található induktív egységre vonatkozó számok összege. A fiatal és az idősebb résztvevők esetében pedig a két csoporthoz tartozó induktív kódok összege látható.)

1. ábra

Sankey-diagram a két korcsoport összehasonlításáról a két interjúban megjelenő induktív témák alapján

## Összegzés és kitekintés

A kutatás során feltártuk, hogyan reflektálnak az IG program fiatalabb, illetve idősebb résztvevői a program során szerzett tanulási tapasztalataikra. Elemzésünk során a két korcsoport közötti különbségeket is bemutattuk. Vizsgálatunk megerősítette, hogy a digitális platformok használata segítő tényezőként van jelen a projektmunkában, melyet az idősebb résztvevők a projekten kívüli helyzetekben is alkalmaztak. Ez a részeredmény összhangban áll a korábbi kutatásokkal, amelyek kiemelik az idősebb generáció digitális kompetenciájának támogatását IG tanulás során (Patrício & Osório, 2016; Tomczyk et al., 2023). Fontos tehát szem előtt tartani az IG tanuláson alapuló programok tervezése és megvalósítása során ezen korosztály digitális jártasságának segítését, hiszen a digitális eszközök nemcsak a részvételüket támogatják, hanem lehetővé tehetik számukra azt, hogy ezeket az eszközöket a projekten kívüli, különböző élet és tanulási helyzetekben is hatékonyan tudják használni.

A kutatásalapú tanulás a projektmunka fontos stratégiájaként jelent meg az IG intervencióban. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a projektmunkához kapcsolódó kiscsoportokban zajló közös kutatás során az ahhoz szükséges készségek is aktiválódhatnak, illetve fejlődhetnek is, mint arról az idősebb résztvevők maguk be is számoltak. Így az adott téma kapcsán nemcsak a tudás gyarapodhat, hanem az arra vezető úton a kutatási készségek is fejlődhetnek; hiszen a résztvevők számára is releváns kérdések megválaszolása, információk keresése, azonosítása és értelmezése során a projektmunka a kutatási folyamatot szimulálja (Walkington, 2015).

Fontos szerepet játszott a résztvevők hatékony kommunikációs készségeinek fejlesztése, különösen a fiatalabb generáció képviselői esetében, amelyet – önbevallásuk szerint – sikeresen alkalmaztak a projekten kívül, más, például munkahelyi kontextusban is. Ez a megállapítás összhangban áll korábbi IG tanulókkal foglalkozó kutatásokkal, melyek hangsúlyozzák a kommunikációs és együttműködési képességek fejlesztésének fontosságát a generációk közötti tanulási környezetben (Corrigan et al., 2013; Leedahl, 2020). Ugyanakkor az elemzés során rámutattunk arra is, hogy az adott résztvevők pozitív hozzáállása és együttműködését elősegítő attitűdje mellett a másik generációval szerzett előzetes tapasztalatai és az eltérő munkamorál okozta feszültség hatékony kezelése is hozzájárul az IG kapcsolatok sikeres kialakításához és fenntartásához.

A korábbi kutatásokhoz hasonlóan (Castro et al., 2014; Corrigan et al. 2013; Kaplan et al., 2017), az IG tanulási programok felsőoktatásba történő integrációjának lehetősége-hangsúlyos volt a reflexiókban, így az oktatói facilitálás szükségessége is. Az IG tanulás nem feltétlenül valósul meg spontán és sikeresen attól, hogy az egyetem keretein belül erre lehetőséget biztosítunk, tehát az oktatói közreműködés szükséges, még ha kevésbé strukturált formában is történik. Úgy véljük, hogy az IG tanulás egyetemi keretek között történő megvalósítása a hazai andragógiai vizsgálatok területén egy lehetséges új kutatási irányt jelenthet, mely feltárja ezen programok hatékony integrációjának további szükségességét.

Mindazonáltal fontos kihangsúlyoznunk, hogy kutatásunk rendelkezik bizonyos korlátokkal, elsősorban a kisebb mintaelemszámból fakadóan (még ha a nemzetközi konzorcium adataiból készült publikációk nagyobb mintát is elemeznek). A hazai mintára vonatkoztatható eredményeink általánosíthatósága így korlátozott. Tekintettel azonban arra, hogy a kutatásunk nem elméletalkotásra fókuszált, hanem feltáró jellegű volt, eredményeinkkel sikeresen hozzá tudunk járulni az IG tanulás kontextusba ágyazott dimenzióinak leírásához a résztvevői perspektíva feltárásán keresztül.

## Irodalom

- Aemmi, S. Z., & Moonaghi, H. K. (2017). Intergenerational learning program: A bridge between generations. *International Journal of Pediatrics*, 5(12), 6713–6721.  
doi: [10.22038/ijp.2017.28072.2430](https://doi.org/10.22038/ijp.2017.28072.2430)
- Aláez, M., Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Feijoo, M. (2022). Bridging generation gaps through service-learning in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 1–10.  
doi: [10.3389/feduc.2022.841482](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841482)
- Bajusz, K., & Jászberényi, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*, 3, 59–66.
- Bjursell, C. (2015). Organizing for intergenerational learning and knowledge sharing. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(4), 285–301. doi: [10.1080/15350770.2015.1108952](https://doi.org/10.1080/15350770.2015.1108952)
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. McGraw-Hill House.
- Brown, R., & Ohsako, T. (2003). A study of intergenerational programmes for schools promoting international education in developing countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2(2), 151–165.  
doi: [10.1177/14752409030022002](https://doi.org/10.1177/14752409030022002)
- Castro, J. L., González, D. A., Aguayo, I. H., & Fernández, E. A. (2014). Perceptions concerning intergenerational education from the perspective of participants. *Educational Gerontology*, 40(2), 138–151. doi: [10.1080/03601277.2013.802182](https://doi.org/10.1080/03601277.2013.802182)
- Clark, A. (2006). *Anonymising research data* [Working paper]. Real Life Methods. A node of the ESRC National Centre for Research Methods at the Universities of Manchester and Leeds.  
[http://eprints.ncrm.ac.uk/480/1/0706\\_anonymising\\_research\\_data.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/480/1/0706_anonymising_research_data.pdf)
- Corrigan, T., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(2), 117–136.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060383.pdf>
- Dafinoiu, I., & Lungu, O. (2003). *Research methods in the social sciences*. Peter Lang.
- Escuder-Mollon, P., Esteller-Curto, R., Ochoa, L., & Bardus, M. (2014). Impact on senior learners' quality of life through lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 510–516.  
doi: [10.1016/j.sbspro.2014.04.157](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.157)
- Európai Közösségek Bizottsága. (2005). A Bizottság közleménye. Zöld könyv: A demográfiai változások kihívása, a nemzedékek közötti szolidaritás új formái (COM(2005) 94 végleges). Brüsszel.
- European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning. (2008). *Intergenerational learning in Europe – Policies, programmes and practical guidance*. EAGLE Consortium.  
<https://www.yumpu.com/en/document/view/45686781/intergenerational-learning-in-europe-policies-programmes->
- Fergie, G., Leifeld, P., Hawkins, B., & Hilton, S. (2019). Mapping discourse coalitions in the minimum unit pricing for alcohol debate: A discourse network analysis of UK newspaper coverage. *Addiction*, 114(4), 741–753. doi: [10.1111/add.14514](https://doi.org/10.1111/add.14514)
- Findsen, B., & Formosa, M. (2012). *Lifelong learning in later life* (Vol. 7). Springer Science & Business Media. doi: [10.1007/978-94-6091-651-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9_13)
- Friese, S. (2019). *ATLAS.ti 8 Mac-user manual: Updated for program version 8.4*. ATLAS.ti.
- Gil, A., & Ochoa, L., U. (2013). Idősktatási modellek. In Escuder-Mollon, P. (Ed.), *Idősek oktatása és életminősége – Útmutató idősek oktatásával foglalkozó intézmények számára* (pp. 44–56). TREBAG Kft.
- Gonzalez-Ruiz, V., Ortega, G., Garzon, E., Calvo-Cruz, N., Redondo, J. L., Salmeron, J., Casado, L., Ortigosa, P., Medina-Lopez, C., Moreno, J. J., Ruiz-Ferrandez, M., Orts, F., Puertas-Martin, S., & Santamaria-Lopez, T. (2019). Collaborative project-based learning: An experience. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 8631–8635). IATED-International Association of Technology, Education and Development. doi: [10.21125/edulearn.2019.2138](https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2138)

- Hietaluoma, A. (2008). What is intergenerational learning in a higher education setting? In A. Waxenegger (Ed.), *Adding quality to life through intergenerational learning via universities. The ADD life European toolkit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 2–3). University of Graz.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Hoon, A., Oliver, E., Szpakowska, K., & Newton, P. (2015). Use of the ‘Stop, Start, Continue’ method is associated with the production of constructive qualitative feedback by students in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(5), 755–767. doi: [10.1080/02602938.2014.956282](https://doi.org/10.1080/02602938.2014.956282)
- Jarrot, S. E (2019). *The intergenerational evaluation toolkit*. <https://www.gu.org/resources/intergenerational-evaluation-toolkit/>
- Kaplan, M. (2004). Toward an intergenerational way of life. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 96(2), 5–9.
- Kaplan, M., & Sánchez, M. (2014). Intergenerational programmes. In S. Harper & K. Hamblin (Eds.), *International handbook on ageing and public policy* (pp. 367–383). Elgar.
- Kaplan, M., Sanchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer International Publishing.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational learning events around the computer: A site for linguistic and cultural exchange. *Language and Education*, 22(4), 298–319. doi: [10.1080/09500780802152572](https://doi.org/10.1080/09500780802152572)
- Keszei, B., Böddi, Z., Geszten, D., Hámornik, B. P., & Dúll, A. (2019). A Krippendorff-Alfa (KALPHA) alkalmazása a gyakorlatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(2), 57–75.
- Knight, T., Skouteris, H., Townsend, M., & Hooley, M. (2014). The act of giving: A systematic review of nonfamilial intergenerational interaction. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(3), 257–278. doi: [10.1080/15350770.2014.929913](https://doi.org/10.1080/15350770.2014.929913)
- Kovács, Zs., & Gulyás, B. (2023). *Enhancing lifelong learning through intergenerational learning*. <https://www.erasmusplus60.uvsq.fr/enhancing-lifelong-learning-through-intergenerational-learning>
- Kovács, Zs., Bene, A., Schiller, E., & Hornyák-Kövi, F. (2020). Tanulás időskorban – A Harmadik Kor Egyeteme szemináriumainak tapasztalatai. In I. Csehné Papp & M., Szokoly (Eds.), *Tanulás felnőttkorban. Fókuszban a szakképzés és a munkaerőpiac* (pp. 135–145). Akadémia Kiadó.
- Kovács, Zs., Gulyás, B., & Schiller, E. (2023a. október 25). *A felsőoktatás szerepe az aktív idősödés támogatásában – egy műhelyprogram tanulságai* [Konferencia-előadás]. Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. <https://fti.ppk.elte.hu/content/program-felsooktataspedagogiai-konferencia-2023.t.33543?m=8811>
- Kovács, Zs., Schiller, E., Gulyás, B., & Dorner, H. (2023b). Intergenerációs tanulás felsőoktatási kontextusban - egy pilot kutatás tanulságai. In A. Bajzáth, K. Csányi, & J. Györi (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: A neveléstudomány újjai az átalakuló világban* (pp. 334-335). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage. doi: [10.4135/9781071878781](https://doi.org/10.4135/9781071878781)
- Krzyzanowski, M. (2015). Analyzing focus group discussion. In H. E. Hamilton, D. Tannen, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 162–178). John Wiley & Sons.
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., LoBuono, D. L., Wood, B. M., & Estus, E. L. (2020). Reducing ageism: Changes in students’ attitudes after participation in an intergenerational reverse mentoring program. *Sustainability*, 12(17), 68–70. doi: [10.3390/su12176870](https://doi.org/10.3390/su12176870)
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P. R., Cumming-Potvin, W., Northcote, J. K., Brooker, M. A., & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs: Report to the National Youth Affairs Research Scheme (NYARS)*. Australian Government Department of Families, Community Services & Indigenous Affairs. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/2914/1/CommunityBuilding.pdf>
- Memduhoglu, H. B., Kotluk, N., & Yayla, A. (2017). The effect of focus group discussions on pre-service teachers’ teaching experiences and practices: A mixed methods study. *International Journal of Instruction*, 10(4), 273–292. doi: [10.12973/iji.2017.10416a](https://doi.org/10.12973/iji.2017.10416a)



- Monostori, J. (2015). Ageing and retirement. In Monostori, J., Óri, P., & Spéder, Zs. (Eds.), *Demographic portrait of Hungary 2015: Report on the conditions of the Hungarian population* (pp. 115–133). Hungarian Demographic Research Institute.
- Morita, K., & Kobayashi, M. (2013). Interactive programs with preschool children bring smiles and conversation to older adults: Time-sampling study. *BMC Geriatrics*, 13(1), 1–8. <https://bmccgeriatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2318-13-111>
- Mosor, E., Waldherr, K., Kjekken, I., Omara, M., Ritschl, V., Pinter-Theiss, V., Smolen, J., Hübel, U., & Stamm, T. (2019). An intergenerational program based on psycho-motor activity promotes well-being and interaction between preschool children and older adults: Results of a process and outcome evaluation study in Austria. *BMC Public Health*, 19(1), 1–10. doi: 10.1186/s12889-019-6572-0
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27(1), 85–111. doi: 10.1017/S0047404598001043
- Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8(10), 31–39. doi: 10.4236/health.2021.1312109
- Patrício, M. R., & Osório, A. (2016). Intergenerational learning with ICT: A case study. *Studia Paedagogica*, 21(2), 83–99. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135504> doi: 10.5817/sp2016-2-6
- Pavluska, V. (2008). Facilitated collaborative design processes with learners – Tutors’ experiences. In A. Waxenegger (Ed.), *Adding quality to life through intergenerational learning via universities. The ADD life European toolkit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 10–11). University of Graz.
- Plummer, R., & Fitzgibbon, J. (2008). Co-management of natural resources: A proposed framework. *Environmental Management*, 33(6), 876–885. doi: 10.1007/s00267-003-3038-
- Pujiriyanto, P., Haryanto, S., Mulyoto, M., & Rochsantiningih, D. (2017). How project-based learning boosts the learning environment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 66, 169–175. doi: 10.2991/yicemap-17.2017.29
- Rambaree, K. (2016). Computer-aided deductive critical discourse analysis of a case study from Mauritius with ATLAS-ti 6.2. In H. Lim & F. Sudweeks (Eds.), *Innovative methods and technologies for electronic discourse analysis* (pp. 346–368). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-4666-4426-7.ch016
- Santini, S., Tombolesi, V., Baschiera, B., & Lamura, G. (2018). Intergenerational programs involving adolescents, institutionalized elderly, and older volunteers: Results from a pilot research-action in Italy. *BioMed Research International*, 2018, 4360305. doi: 10.1155/2018/4360305
- Skropeta, C. M., Colvin, A., & Sladen, S. (2014). An evaluative study of the benefits of participating in intergenerational playgroups in aged care for older people. *BMC Geriatrics*, 14(1), 1–11. <https://link.springer.com/article/10.1186/1471-2318-14-109>
- Springate, I., Atkinson, M., & Martin, K. (2008). *Intergenerational practice: A review of the literature* [LGA research report F/SR262]. National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502358.pdf>
- Szabó, Z. (2017). *A trifurkáló fiúközépiskola-rendszer kialakulása Magyarországon (1921–1924)* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd University]. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=17403> doi: 10.15476/elte.2017.022
- Tam, M., & Wu, A. X. (2020). A model of integrating elder learning into higher education: A case from a Hong Kong university. *International Journal of Lifelong Education*, 39(4), 356–373. doi: 10.1080/02601370.2020.1786744
- Tomczyk, Ł., Mascia, M. L., Gierszewski, D., & Walker, C. (2023). Barriers to digital inclusion among older people: An intergenerational reflection on the need to develop digital competencies for the group with the highest level of digital exclusion. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(1), 5–26. doi: 10.24310/innoeduca.2023.v9i1.16433
- Tümen Akyildiz, S. (2020). College students’ views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 322–334.

- Van den Hoonaard, W. C. (2008). Inter- and intracoder reliability. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 445–446). Sage.  
doi: [10.4135/9781412963909.n223](https://doi.org/10.4135/9781412963909.n223)
- Vavřín, P., & Halvorson, M. C. (2008). How to use social parents to promote inclusivity. In A. Waxenegger (Ed.), *Adding quality to life through intergenerational learning via universities. The ADD life European toolkit for developing inter-generational learning in higher education* (pp. 4–5). University of Graz.
- Walkington, H. (2015). *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*. The Higher Education Academy.  
[https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/Students%20as%20researchers\\_1\\_1568037263.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/Students%20as%20researchers_1_1568037263.pdf)

## ABSTRACT

### THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SUPPORTING ACTIVE AGING: EXAMINING THE EXPERIENCES OF OLDER ADULTS AND HIGHER EDUCATION STUDENTS IN INTERGENERATIONAL LEARNING

Emese Schiller, Helga Dorner & Klára Antesberger

Keywords: intergenerational learning, project-based learning, co-management-based learning

The primary goal of initiatives supporting intergenerational collaboration is to promote acceptance between different age groups (Kaplan et al., 2017) and to support active aging (Aláez et al., 2022). Higher education institutions play a crucial role in facilitating these initiatives (Corrigan et al., 2013). This study aims to examine intergenerational learning experiences within the context of higher education. The research was conducted in the fall of 2022 as part of an international consortium partnership, which primarily aimed to explore opportunities for supporting active aging. The study explored the reflections of university students (n = 6) and older volunteer participants (n = 8) involved in the intergenerational learning project, focusing on the skills they believed they developed during intergenerational learning, as well as the factors that facilitated or hindered the process. Focus group interviews were conducted with both age groups, and discourse analysis was performed to synthesize the data (Krzyzanowski, 2015), paying particular attention to the nature of the interactions.

The analysis of the inductive elements presented and their related interactions revealed differences between the two age groups, as well as agreements and disagreements within the groups. Both age groups reported progress in areas of cooperation and compromise, with younger participants particularly emphasizing the potential to apply these skills in other contexts. Additionally, both age groups reflected on the challenges encountered during the project, which mainly manifested in communication difficulties. However, certain participants highlighted attitudes toward the project, age differences, and varying work ethics as significant differences. Instructor facilitation was emphasized as a supportive factor, particularly by younger participants, who unanimously stressed its importance. In discussions on the long-term sustainability of intergenerational learning, the potential for integrating it into university courses was also raised during the focus group conversations.

Magyar Pedagógia, 124(1). 49–67. (2024)

doi: 10.14232/mped.2024.1.49

Schiller Emese:  <https://orcid.org/0000-0002-1875-4842>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet  
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
schiller.emese@ppk.elte.hu

Dorner Helga:  <https://orcid.org/0000-0002-9648-9992>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet  
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
dorner.helga@ppk.elte.hu

Antesberger Klára:  <https://orcid.org/0009-0003-7245-2882>

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola  
H-1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.  
antesberger@staff.elte.hu