

Vloga medgeneracijskega učenja pri prehodu novincev na delovno mesto v vrtcu

Prejeto 20.12.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 373.2.091.12:005.963

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijsko učenje, izmenjava znanj, prehod na delovno mesto, novinci, strokovni timi v vrtcu

POVZETEK – Demografske spremembe se odražajo v vseh ureditvah in sistemih, tudi v vzgojno-izobraževalnih. Namen prispevka je analizirati položaj različnih generacij strokovnih delavcev v vrtcih pri prehodu novincev na delovno mesto ter pri tem prikazati vlogo medgeneracijskega učenja. Na vzorcu 57 zaposlenih (27 vzgojiteljic, 30 pomočnic vzgojiteljice) želimo ugotoviti, ali obstajajo razlike pri zaznavanju potrebe po strateškem načrtovanju medgeneracijskega sodelovanja med zaposlenimi glede na delovno dobo in katere dejavnike zaposleni v izbranem vrtcu opredeljujejo kot tiste, ki vplivajo na lažji prehod novincev na delovno mesto, ter kako večgeneracijski strokovni timi odgovarjajo na pričakovanja in težave pri prehodu novincev na delovno mesto. V raziskavi je bil uporabljen kombiniran pristop. Ugotovili smo, da novinci in starejši zaposleni zaznavajo podobne težave (pomanjkljiva specifična znanja) in prednosti (sodelovanje in izmenjava znanj) pri prehodu novincev na delovno mesto in izpostavljajo podobne dejavnike (obojestransko spoštovanje, razumevanje, sprejemanje), ki vplivajo na lažji prehod na delovno mesto in na medgeneracijsko sodelovanje.

Received 20.12.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 373.2.091.12:005.963

KEYWORDS: generations, knowledge sharing, intergenerational learning, transition to the workplace, professional teams in kindergarten

ABSTRACT – Demographic change is reflected in all arrangements and systems, including education. The aim of this paper is to analyse the perception of the transition of newcomers to the workplace among different generations of kindergarten practitioners, and to illustrate the role of intergenerational learning in this context. Using a sample of 57 employees (27 teachers, 30 assistant teachers), we aim to find out whether there are any differences in the perceived need for strategic planning of intergenerational learning between employees according to their seniority; which factors are identified by the employees in the selected kindergarten as having an impact on facilitating the transition of newcomers to the workplace; and how multigenerational professional teams respond to the expectations and difficulties in the transition to the workplace. A mixed-methods approach was used in the research. We found that newcomers and older employees perceive similar difficulties (lack of specific skills) and advantages (cooperation and knowledge sharing) in the newcomers' transition to the workplace. They both highlight similar factors, such as mutual respect, understanding, and acceptance, as influencing the ease of the transition to the workplace and intergenerational cooperation.

1 Uvod

Prebivalstvo razvitih družb se stara (Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih, 2019). Tematiko staranja prebivalstva in s tem pogojeno problematiko razvitih družb poglobljeno obravnavajo različni dokumenti na svetovni in nacionalni ravni: Madridski mednarodni akcijski načrt o staranju (2002), Strategija dolgožive družbe (2017), Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih (2019), Združeni narodi – Staranje svetovne populacije (United Nations, 2019). Statistični podatki (United Nations, 2019) kažejo na pomembne demografske spremembe: do leta

2050 bo vsak šesti prebivalec starejši od 65 let. Raziskave finskega centra za pokojnine Eläketurvakeskus (2021) so pokazale, da več držav v Evropi upokojitveno starost prilagaja glede na pričakovano življenjsko dobo, tako je trenutna najvišja upokojitvena starost v Evropi 68 let (v Sloveniji 65 let) s tendenco naraščanja do leta 2030, kar kaže na prisotnost starejših generacij tudi v delovnem procesu in s tem na povečano potrebo po medgeneracijskem učenju (MGU), ki ga Aemmi in Karimi Moonaghi (2017) definirata kot sistematičen prenos in interakcijo znanja, veščin, kompetenc, modrosti, norm in vrednot med generacijami. Orzea in Bratianu (2012) opozarjata na MGU na univerzah in izrazita zaskrbljenost, da bi lahko ob upokojitvi številnih profesorjev prišlo do izgube dragocenega znanja za univerze. Različni raziskovalci (Bratianu in Leon, 2015; Brucknerova in Novotny, 2017; DeLong, 2004; Harvey, 2012; Ropes, 2013) menijo, da se lahko organizacije obvarujejo pred izgubo znanja ravno s spodbujanjem MGU.

Kakor na fakultetah tako je tudi v vrtcih med novozaposlenimi in starejšimi vzgojitelji generacijska vrzel, ki lahko predstavlja novincem otežen prehod na delovno mesto. Interakcija v okviru MGU je vedno pod vplivom situacijskega okvira, v katerem poteka (Novotný in Brücknerová, 2014), v našem primeru v okviru vrtca kot delovnega okolja vzgojiteljev. Polat in Kazak (2015) dokazujeta, da mlajše generacije učiteljev starejšim bolj pomagajo pri vprašanjih glede rabe IKT za namene učenja in poučevanja, medtem ko starejše generacije učiteljev prenašajo mlajšim svoje izkušnje z neposrednim delom z otroki. Nadalje, Geeraerts, Tynjala in Heikkinen (2018) podobno navajajo, da se starejši učitelji od mlajših kolegov naučijo inovativnih učnih metod in IKT-veščin, medtem ko naj bi se večšine vodenja oddelkov, samoregulacije in vzpostavljanja skupnosti mlajši učitelji učili predvsem od starejših kolegov. Geeraerts, Tynjala in Heikkinen (2018) navajajo, da se starejši zaposleni učijo od svojih sodelavcev z mentorstvom (Javornik Krečič idr., 2007) in v okviru timskega dela, medtem ko se mlajši zaposleni učijo od svojih starejših kolegov s pomočjo spletnih seminarjev, usposabljanja in predstavitve primerov dobrih praks, k strokovnemu razvoju pa pripomore tudi branje znanstvenih besedil, raziskovanje tem in objavlanje člankov s pedagoškega področja, supervizija ter sprotne analiza opravljenega pedagoškega dela (Strniša in Jurčević, 2018, str. 119). Leon (2020) dokaže, da se tako starejši kot mlajši strokovni delavci intenzivneje učijo preko timskega dela. Generacijsko mešani timi so namreč zmožni pristopiti h konceptu MGU s kompleksnejših vidikov kot timi, kjer je večinsko prisotna zgolj ena generacija. Čeprav so raziskovalci študije opravili na vzorcu učiteljev, lahko deloma prenesemo ugotovitve raziskav tudi na vzgojitelje.

V vrtcih se pojem MGU običajno pojavlja zgolj kot sodelovanje med različnimi generacijami na ravni lokalne skupnosti, med vrtci in denimo domovi starostnikov ali starimi starši otrok, ki so vključeni v vrtce (Gallagher in Fitzpatrick, 2018; Golenko idr., 2020). MGU vzgojiteljev z namenom spodbujanja profesionalnega razvoja ali lažjega prehoda novincev na delovno mesto pa v literaturi ni zaslediti.

Učinkovito učenje vseh zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se dogaja ob dveh pogojih:

- da je v organizaciji oblikovana organizacijska klima, v kateri se ljudje učijo drug od drugega (Caluwe in Vermaak, 2002; Senge et al., 2001; Di Bella in Nevis, 1998; Lieberman, 1995, Strniša in Jurišević, 2018), in
- da imajo pedagoški delavci priložnost diskutirati, razmišljati ter se s preizkušanjem urediti v praksi (Lieberman, 1995; Hargreaves in Hopkins, 2001).

Da bi dosegli omenjena pogoja, je potrebno med vsemi pedagoškimi delavci, tako novozaposlenimi kot starejšimi, oblikovati nove vloge (npr. vzgojitelj – kritični prijatelj ali vzgojitelj – raziskovalec), nove strukture (npr. akcijsko-raziskovalne, razpravljalne ali supervizijske skupine v organizaciji), jih spodbuditi k prevzemanju novih nalog (npr. pisanju člankov, vodenju delovnih timov na šoli) ter oblikovati kulturo raziskovanja – izpostavljati sistematično raziskovanje lastne prakse kot vrednote (Rupnik Vec, 2007) ob stalni samoevalvaciji, ki vodi k odličnosti in kakovosti (Čilić in Kovačević, 2021, str. 67). Ob tem velja dodati, da je načrtovanje kariere tudi sestavni del prehoda na delovno mesto. Pri načrtovanju novinec razvija, implementira in nadzoruje zastavljene karierne cilje in strategijo, vendar potrebuje pomoč pri pojasnjevanju ciljev, osvetlitvi idej, vodenju in usmerjanju: načrtovanje kariere (Blažič, 2021, str. 96) lahko oblikujemo tudi skozi procese MGU.

Koncept MGU opredelimo kot učenje, ki poteka preko interakcij med predstavniki različnih generacij, vendar pa ga je potrebno razumeti kot dvosmerni proces izmenjave znanj, ki poteka tako s starejše generacije na mlajšo kot tudi obratno (Ramon in Turini, 2008). Nove generacije zaposlenih z novimi hotenji, vrednotami in novo tehnologijo zahtevajo nova znanja in prenovu obstoječih procesov z novimi delovnimi procesi (Burgar, 2011). V okviru tega Brücknerová in Novotný (2017) tipološko opredelita model konceptualnih pristopov k MGU, njihovo uporabnost za razumevanje in načrtovanje nadaljnjega profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Vendar pa avtorja poudarjata razumevanje vloge učečega se (v nadaljevanju: učenec) in vloge tistega, ki poučuje (v nadaljevanju: učitelj) in je trenutno na specifičnem področju učenja mentalno razvitejši partner. Ker je MGU dvosmerni proces, se vlogi lahko menjujeta: ni nujno, da je novinec vedno učenec, in obratno – ni samoumevno, da je starejši zaposleni vedno učitelj.

Brücknerová in Novotný (2017) tako opredeljujeta štiri konceptualne pristope medgeneracijskega učenja, ki jih podrobneje pojasnjujemo v nadaljevanju:

- sprejemanje medgeneracijskega učenja,
- raziskovalno medgeneracijsko učenje,
- transformativno medgeneracijsko učenje in
- z navdihom spodbujeno medgeneracijsko učenje.

Sprejemanje medgeneracijskega učenja

Za pristop *sprejemanje MGU* sta značilni tako jasno določeni vlogi (vloga učitelja, vloga učenca) kot tudi njegova vsebina v medgeneracijskem učnem procesu. Učitelj tako načrtuje vsebino, ki jo želi podati učencu, učenec vsebino oceni in če se mu zdi dragocena in koristna, nastane učna situacija s ciljem pridobivanja in sprejetja predstavljene vsebine.

Za primer lahko vzamemo učenje metodičnih postopkov pri izvajanju dejavnosti s predšolskimi otroki v praksi, kar se običajno učijo novinci od starejših, ali pa uporabo sodobne tehnologije, ki se je učijo običajno starejši od novincev. Pri pristopu sprejemanja MGU vsebino razmeroma enostavno zaznamo in jo tudi usvojimo, ne da bi jo bilo potrebno spreminjati ali o njej še posebej razpravljati. Predpogoj za uspeh tega pristopa MGU je najprej sposobnost posameznikov v vlogi učiteljev, da izberejo ustrezne vse-

bine, in za posameznike v vlogi učencev pa, da so le-te predvsem uporabne (učenje ni uspešno, če vsebina učeči se generaciji ni dovolj blizu). Sprejemanje MGU je lahko zahtevno do učencev, saj od njih zahteva, da sprejmejo vlogo učenca (ne glede na to, ali se učijo novinci od starejših ali obratno). Ta jasna delitev vlog skupaj z vnaprej oblikovanimi in neposrednimi vsebinami pripomore k učinkovitemu sprejemanju MGU; skozi ta koncept lahko znotraj učnega procesa zagotovimo medsebojno pomoč med udeleženci, kar ima lahko za posledico tako zadovoljstvo kot tudi opazen napredek. Ponašajoče se pozitivne izkušnje, povezane s to vrsto učenja, lahko vodijo do dolgoročnih medgeneracijskih učnih odnosov. Sprejemanje MGU je lahko učinkovit način pridobivanja znanja in spretnosti, pa tudi orodje za ozaveščanje številnih prednosti MGU.

Raziskovalno medgeneracijsko učenje

Če sta jasna delitev vlog in neposredna vsebina pomembni značilnosti pristopa sprejemanja MGU, potem je pri raziskovalnem MGU ravno nasprotno, saj se zgodi učni proces spontano, ne da bi se učitelj v procesu nujno zavedal svoje vloge. Učitelj je prisoten kot del učnega okolja, vendar ni aktiven v smislu, da bi učečega zavestno poučeval: preprosto opravlja svoje poklicne dejavnosti, med katerimi učenec sam izbere raziskovalno vsebino, ki je ravno iz tega razloga zanj zelo pomembna. Učenec med opazovanjem delovnega procesa učitelja spremlja, kar bi lahko koristilo njegovi praksi, na primer potek dnevne rutine v vrtcu ali nek vzgojni pristop vzgojitelja do predšolskega otroka. Ali je bilo učenje uspešno, lahko ugotavljamo le s samooceno, ki jo oblikujemo na podlagi povratnih informacij sodelavcev ali otrok. Zaradi samostojne izbire vsebine obstaja pri raziskovalnem MGU tveganje, da se lahko pojavi napačno razumevanje opazovane situacije ali pa pride že v začetku učnega procesa do napačne izbire vsebine.

Poleg tega pa, če je raziskovalno MGU uspešno, strokovnim delavcem nujno ne zagotavlja občutka, da so koristni svojim kolegom, tako so lahko učitelji v medgeneracijskem učnem procesu (zlasti starejši) razočarani, ker nikogar ne zanimajo njihove izkušnje. Raziskovalno MGU lahko postane odskočna deska za dolgoročno učenje, ker učencu omogoča začetno neobvezujoče raziskovanje, ali je to, kar učitelj počne, koristno, vendar bo učenec stopil v bolj zavezujočo interakcijo le takrat, ko bo učitelj kos pričakovanjem. Raziskovalno MGU zato strokovni delavci pogosto uporabljajo na začetku svoje kariere, če niso dovolj samozavestni, da bi se neposredno obrnili na kolega z več delovnimi izkušnjami, saj jim omogoča, da se prikrito učijo drug od drugega ali pa sploh ne priznajo, da obstaja nekaj, kar se je treba naučiti. Pomembna je količina raziskovalnega MGU na delovnem mestu, ki je lahko tako po eni strani znak relativne oddaljenosti med kolegi, po drugi pa lahko pomeni pomembno motivacijo za profesionalno učenje.

Transformativno medgeneracijsko učenje

Pri transformativnem MGU sta vlogi učitelja in učenca, tako kot pri pristopu sprejemanja MGU, jasni. Dražljaj, ki sproži učni proces, je lahko v obliki ponujene vsebine,

ki pa je učenec ne sprejme brez zadržkov oziroma jo lahko sprejme kot odprt izziv, ki morebiti kaže na problematično obstoječo prakso, ki jo velja obravnavati in spremeniti. V obeh primerih učenec sprejme spodbudo člana druge generacije in jo obravnava kot pomemben namig za spremembo: oblika spremembe pa je odvisna od vsebine. To ne pomeni, da je vloga učitelja omejena na spodbujanje; učitelj je lahko še naprej tisti, ki daje nasvete, pomoč in podporo v procesu učenja, tako da spremembo, ki jo želimo z MGU doseči, dosežemo čim lažje in čim bolj poglobljeno. Primer omenjenega MGU bi bila npr. sprememba ustaljene rutine pri obrokih, ko morajo otroci jesti v tišini. Novinec kljub argumentom starejšega vzgojitelja ugotavlja, da je potrebno takšen način prehranjevanja spremeniti, medtem ko je starejši vzgojitelj prepričan, da je z vidika varnosti ta ustaljeni način ustrezen. Novinec bo tako preučil obstoječo prakso in je ne bo prevzel, bo pa argumentirano spodbudil starejšega vzgojitelja, da razmisli o spremembi lastne prakse.

V nasprotju s pristopom sprejemanja MGU dojemajo učenci transformativno MGU običajno kot zahtevnejše tako zaradi svojih različnih sposobnosti kot tudi zaradi prepoznavanja potrebe po spremembah v določenih učnih/delovnih situacijah. Poleg tega je lahko dolgotrajno, sproženo s poskusi in napakami ter tudi neučinkovito ob redkih ali minimalno funkcionalnih interakcijah z učiteljem v procesu MGU. Transformativno MGU je bolj uspešno, če se med učencem in učiteljem vzpostavi tesen odnos medsebojnega spoštovanja, ki učencu zagotavlja podporo in ustrezne povratne informacije o njegovem delu, hkrati pa mu daje dovolj prostora, da kar najbolje izkoristi medgeneracijsko sodelovanje.

Z navdihom spodbujeno MGU

Za razliko od transformativnega MGU z navdihom spodbujeno MGU ne poudarja napak, razmerje vlog učenca in učitelja je veliko ohlapnejše, kar pa ne pomeni, da dražljaji oz. spodbude med generacijama niso ključnega pomena. Tako kot pri raziskovalnem MGU tudi pri tem pristopu izbira učno vsebino učenec. Vsebinska je pri tem pristopu "odprta", učenec ob opazovanju učitelja v praksi ustvarja svoje lastne učne vsebine. Razmerje med dražljajem in na novo ustvarjeno vsebino ima torej lahko različne oblike; dražljaj se lahko prosto razvije, da se prilagodi potrebam učenca, ali pa se v učnem procesu neko opazovano prakso zavrne.

Za primer lahko podamo izvajanje "Palčka Bralčka", kjer vsak otrok sede na "Palčkov stol" in ustno predstavi slikanico, ki so mu jo prebrali starši. Morda je bil navdih v učnem procesu jasno izrazeno neugodje izpostavljenega otroka, ki mu je tovrstna predstavitev knjige povzročila stres in zadrego, zato se je učenec odločil, da v lastni praksi književno vzgojo nikoli ne bo izvajal na podoben način, ampak bo poiskal ustrežnejšega, morda bolj individualiziranega. MGU, ki ga vodi navdih, na splošno težko zaznamo od zunaj, o navdihu lahko pričajo le učenci sami. Hkrati se učenci sami učnega navdiha morda popolnoma niti ne zavedajo, čeprav primere, ko se učenci živo spominjajo določenih trenutkov, ko so se odločili, da stvari nikoli ne bodo počeli na način kot nek drugi kolega/učitelj v procesu MGU, v raziskavi (Brücknerová in Novotný, 2017) pogosto omenijo.

Tabela 1*Pristopi MGU po avtorjih Brücknerová in Novotný (2017)*

<i>Pristopi</i>	<i>Odnos učitelj- učenec</i>	<i>Vsebine</i>	<i>Prednosti</i>	<i>Pomanjkljivosti</i>	<i>Primer iz prakse</i>
Sprejemanje MGU	jasno določeni vlogi v učnem procesu	vnaprej jasno določene vsebine	znotraj učnega procesa zagotovimo medsebojno pomoč med udeleženiimi učinkovit način pridobivanja znanja in spretnosti	uspeh pristopa odvisen od izbire vsebine zahtevno do učencev: sprejeti vlogo učenca ne glede na izkušnost	poučevanje metodičnih postopkov v praksi, poučevanje ustrezne uporabe IKT
Raziskovalno MGU	vlogi v učnem procesu nista določeni, učitelj se ne zaveda svoje vloge	učenci sam izbira vsebine	odskočna deska za dolgoročno učenje, ker učencu omogoča začetno neobvezujoče raziskovanje	napačno razumevanje opazovane situacije, neustrezna izbira vsebine	opazovanje dnevne rutine vzgojni pristop učitelja do otroka v praksi
Transformativno MGU	jasno določeni vlogi v učnem procesu	vsebino določi učitelj, vendar učenec presodi, ali je zanj ustrežna	uspeh je odvisen od dobrega medsebojnega odnosa med učiteljem in učencem	lahko dolgotrajno, sproženo s poskusi in napakami lahko neučinkovito	jemo v tišini
Z navdihom spodbujeno MGU	vlogi v učnem procesu nista jasno določeni	vsebina je odprta – pozitiven ali negativen navdih	čustvena vpletenost intenzivnejši proces učenja	navdiha se vedno ne zavedamo	Palček Bralček

2 Metodologija

Problem, namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli preučiti vlogo MGU pri prehodu novincev na delovno mesto v vrtcu. Želeli smo ugotoviti, kako lahko povežemo znanja in izkušnje različnih generacij vzgojiteljev. Zanimalo nas je, ali v vrtcu, kjer smo izvedli pilotno študijo, obstajajo razlike v doživljanju prehoda novincev na delovno mesto med novinci in starejšimi zaposlenimi.

V okviru prispevka smo želeli ugotoviti:

- kako doživljajo novinci svoj prehod na delovno mesto,
- kako starejši zaposleni doživljajo novozaposlene, sodelavce novince, in
- kako večgeneracijski timi odgovarjajo na težave pri prehodu novincev na delovno mesto.

Na podlagi ciljev smo si za kvantitativni del študije zastavili hipotezo in za kvalitativni del študije raziskovalna vprašanja:

- H1: Ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na delovno dobo v vrtcu v oceni potreb po MGU v vrtcu.
- RV1: Kako doživljajo prehod na delovno mesto novinci in kako prehod na delovno mesto novincev doživljajo starejši zaposleni?
- RV2: Kakšna so ob prihodu na delovno mesto pričakovanja novincev in kakšna pričakovanja imajo do novincev starejši zaposleni?
- RV3: Kje vidijo novinci svojo vlogo v vrtcu in kje vidijo svojo vlogo pri prehodu novincev na delovno mesto starejši zaposleni?

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 57 strokovnih delavcev samostojnega vrtca v mestnem okolju, od tega 27 vzgojiteljic in 30 pomočnic vzgojiteljic. Raziskovalni vzorec je uravnotežen, saj predstavljajo vzorec približno enaki deleži respondentov v posameznih skupinah: vzgojiteljice (47,4%) in pomočnice vzgojiteljice (52,6%).

Tabela 2

Število (F) in strukturni odstotki (f%) udeležencev raziskave glede na delovno mesto

<i>Udeleženci</i>	<i>Delovno mesto</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Skupina respondentov	vzgojiteljice	27	47,4
	pomočnice vzgojiteljice	30	52,6
Skupaj		57	100,0

Sodelujoče v raziskavi smo razvrstili glede na delovno dobo najprej v 5 skupin po Hubermanovem modelu učiteljevega razvoja glede na 5 faz profesionalnega razvoja (glej tabelo 3).

Tabela 3

Opis vzorca glede na delovno dobo po Hubermanu (1993)

<i>Delovne izkušnje (leta)</i>	<i>Faze profesionalnega razvoja</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
1–3	vstop v poklic	13	22,8
4–6	poklicna stabilizacija in utrditev	6	10,5
7–18	poklicna aktivnost, eksperimentiranje, vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost	19	33,3
19–30	vedrina, distančni odnosi, konservatizem	10	17,5
31 in več	poklicno slovo	9	15,8

Za namene pilotne raziskave smo vzorec nato razdelili v dve skupini glede na delovno dobo v vrtcu z določitvijo mejnika, ki bo ločil novince od starejših zaposlenih (Huberman, 1993). Kot novince smo tako poimenovali vse zaposlene, katerih delovna doba v vrtcu obsega 6 let ali manj, ko so po Hubermanu (prav tam) v začetnih fazah poklicnega razvoja, starejši zaposleni pa v raziskavi predstavljajo zaposlene strokovne delavce z delovno dobo v vrtcu 6 let ali več, ko so po isti kategorizaciji že dosegli in presegli poklicno stabilizacijo in utrditev v poklicu.

Tabela 4

Število (f) in strukturni odstotki (f%) respondentov glede na delovno dobo v vrtcu

<i>Udeleženci</i>	<i>Delovna doba</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Skupina respondentov	manj kot 6 let	19	33,3
	več kot 6 let	38	66,7
Skupaj		57	100,0

Pripomoček

Pri raziskavi smo uporabili lasten vprašalnik z naslovom Medgeneracijsko sodelovanje za lažji prehod novincev na delovno mesto, ki je nastal na podlagi uporabe relevantne in znanstvene literature (Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih, 2019; Kernan in Cortellesi, 2019; Leon, 2020; Orzea in Bratianu, 2012) in zanesljivost katerega smo preverili z uporabo metode notranje konsistentnosti z izračunom Cronbachovega koeficienta α ($\alpha = 0,841$), ki kaže, da je zanesljivost vprašalnika zelo dobra ali vzorna (Ferligoj, Leskošek in Kogovšek 1995, v Cencič, 2009).

Vprašalnik je bil sestavljen iz treh delov. V prvem delu so bila demografska vprašanja (delovna doba, delovno mesto), v drugem delu vprašalnika je bilo 10 trditev, s katerimi smo v okviru štirih kategorij z uporabo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne morem se odločiti, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam) ugotavljali, kakšno je stališče do načrtovanja MGU med zaposlenimi (novincev in starejših zaposlenih) v vrtcu. Kategorija *načrtovanje MGU* je zajemala vseživljenjsko učenje, razgovore zaposlenih z vodstvom ter načrtovanje strategij MGU. V kategorijo *razvoj kompetenc* smo umestili usposabljanja notranjih trenerjev (starejših zaposlenih) in trenerjev novincev za prenos znanj med različnimi generacijami sodelavcev. Kategorija *vklučenost v organizacijo* je zajemala vključevanje različnih predstavnikov generacij v sodelovanje vrtca z zunanji organizacijami. Povezovanje različnih generacij strokovnih delavcev v okviru izobraževanj in usposabljanj na delovnem mestu pa smo združili v kategorijo *medgeneracijsko povezovanje*.

Tretji del vprašalnika vključuje štiri odprta vprašanja, ob katerih so udeleženci zapisali kritično refleksijo svojega doživljanja prehoda na delovno mesto ob medgeneracijskem sodelovanju in opredelili svojo vlogo in pričakovanja do kolegov ob prehajanju na delovno mesto (novinci v odnosu do izkušenih zaposlenih in obratno). Objektivnost raziskovanja smo dosegli z enakimi navodili, vprašanji in pogoji izpolnjevanja za vse udeležence raziskave, občutljivost pa z uporabo 5-stopenjske Likertove lestvice.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pri zbiranju podatkov smo uporabili kombinirano tehniko (Cencič, 2009). Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega izpolnjevanja vprašalnika v spletni aplikaciji Moja anketa v marcu 2021. Zbrane podatke smo prenesli s spletne aplikacije Moja anketa v statistični program za obdelavo podatkov SPSS 27. Pri obdelavi podatkov smo uporabili statistične preizkuse: deskriptivno statistiko za opis vzorca, T-test za primerjavo dveh neodvisnih vzorcev ter kvalitativni pristop v šestih korakih (Vogrinc, 2008):

- urejanje gradiva,
- določitev enot kodiranja,
- kodiranje,
- izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij,
- definiranje kategorij in
- oblikovanje končne teoretične formulacije.

Določili smo naslednje kategorije: težave pri delu, veselje pri delu, olajšanje prehoda, pričakovanja, lasten doprinos. Pri procesu kodiranja smo izbrali induktivni pristop, saj smo kode določili med analizo besedila, upoštevajoč raziskovalna vprašanja. Določili smo enote kodiranja, ki opredeljujejo dejavnike za lažji prehod novincev na delovno mesto z vidika novincev in starejših zaposlenih.

3 Rezultati in interpretacija

Rezultati raziskave so pokazali, da obstajajo med novinci in starejšimi zaposlenimi v raziskovanem vrtcu statistično pomembne razlike glede na delovno dobo v vrtcu.

Tabela 5

Zaznavanje potreb po načrtovanju MGU

<i>Spremenljivka</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vseživljenjsko učenje	57	3,68	1,21
Notranji trenerji	57	3,35	1,14
Sodelovanje s fakultetami	57	3,39	1,13
Novinci mentorji	57	4,11	0,98
Tematska srečanja	57	3,67	1,23
Pari različnih generacij	57	3,82	1,14
Srečanja zaposlenih z vodstvom	57	3,89	1,11
Različne generacije izobraževanja	57	3,98	1,14
Predstavljanje vrtca v javnosti	57	3,88	1,25
Načrtovanje strategij	57	3,95	1,04

Iz rezultatov (glej tabela 5) je razvidno, v kakšnem obsegu strokovni delavci raziskovanega vrtca ocenjujejo potrebe po vseživljenjskem učenju, usposabljanju notranjih trenerjev za prenos znanja med generacijami, načrtovanju sodelovanja različnih generacij pri sodelovanju vrtca s fakultetami, usposabljanju novincev za mentorje pri poučevanju uporabe sodobne tehnologije, organiziranju tematskih srečanj mlajših in starejših zaposlenih glede na delovno področje, oblikovanju parov – strokovnih tandemov različnih generacij, načrtovanju srečanj z vodstvom ("kava z vodstvom"), organiziranju izobraževanj na način, da se ga udeležijo hkrati predstavniki različnih generacij, načrtovanju strategij vseživljenjskega učenja na ravni vrtca in vključevanju različnih generacij v predstavljanje vrtca javnosti ob posebnih priložnostih (npr. starejši prevzamejo predstavitev zgodovine vrtca, mlajši pa predstavitev ustrezno tehnološko dopolnijo in obratno).

Rezultate smo vsebinsko kategorizirali in predstavili v tabeli 6, nato pa v tabeli 7 prikazali primerjavo zaznavanja potreb po načrtovanju MGU med novinci in starejšimi zaposlenimi.

Tabela 6

Zaznavanje potreb po načrtovanju MGU po združenih kategorijah

<i>Zaznavane potrebe</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Načrtovanje MGU	57	3,84	0,93
Razvoj kompetenc	57	3,73	0,87
MG povezovanje	57	3,82	0,96
Vključenost v organizacijo	57	3,63	0,92

Tabela 7

Primerjava zaznavanja potreb po načrtovanju MGU v vrtcu med novinci in starejšimi zaposlenimi

<i>Zaznavane potrebe</i>	<i>Delovna doba</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>2P</i>
Načrtovanje MGU	> 6 let	19	4,37	0,66	3,29	55	0,00
	< 6 let	38	3,58	0,94			
Razvoj kompetenc	> 6 let	19	4,00	0,87	1,69	55	0,10
	< 6 let	38	3,59	0,85			
MG povezovanje	> 6 let	19	4,33	0,62	3,03	55	0,00
	< 6 let	38	3,57	1,00			
Vključenost v organizacijo	> 6 let	19	3,89	0,72	1,55	55	0,13
	< 6 let	38	3,50	0,99			

Rezultati so pokazali (glej tabelo 7), da izražajo novinci višjo potrebo po načrtovanju MGU kot starejši zaposleni, vendar pa obstajajo statistično pomembne razlike le

pri dveh kategorijah, in sicer pri načrtovanju MGU ($t = 3,29$, $g = 55$, $2P < 0,00$) in pri MG povezovanju ($t = 3,03$, $g = 55$, $2P = 0,00$). Iz rezultatov lahko sklepamo, da tako novinci kot starejši zaposleni izražajo potrebo po načrtovanju MGU v vrtcu znotraj štirih omenjenih kategorij (načrtovanje MGU, razvoj kompetenc, MG povezovanje, vključenost v organizacijo).

V nadaljevanju predstavljamo odgovore udeležencev na vprašanja odprtega tipa. Pričujoči rezultati odražajo tendenco prvih treh obravnavanih pristopov MGU: sprejemanje medgeneracijskega učenja, raziskovalno medgeneracijsko učenje, transformativno medgeneracijsko učenje (Brücknerová in Novotný, 2017). Glede na raziskovalna vprašanja smo analizirali naslednje kategorije odgovorov: *doživljanje prehoda na delovno mesto, pričakovanja zaposlenih, vloga pri prehodu na delovno mesto*.

Doživljanje novincev pri prehodu na delovno mesto in doživljanje prehoda novincev na delovno mesto z vidika starejših zaposlenih

Novincem povzročajo ob vstopu na delovno mesto največje težave nizka samozavest, vodenje strokovne dokumentacije, pomanjkljiva specifična znanja in premalo praktičnega dela ter premalo oblikovane lastne strokovne identitete in umeščenosti v pedagoški proces, kar so značilni elementi raziskovalnega MGU. Ravno ta pristop bodo novinci pogosto uporabili na začetku svoje profesionalne poti, saj jim omogoča, da se prikrito učijo drug od drugega ali pa sploh ne priznajo, da obstaja nekaj, kar se je treba naučiti.

Starejši respondenti zaznavajo kot največjo težavo pri delu s sodelavci novinci nezainteresiranost novinca, kar prav tako nakazuje na raziskovalni pristop MGU, ki strokovnim delavcem nujno ne zagotavlja občutka, da so koristni svojim kolegom, saj "nezainteresiranost novincev" pravzaprav razumejo kot dejstvo, da nikogar ne zanimajo njihove izkušnje. Včasih opažajo, da novincu poklic ni "pisan na kožo", kot resno težavo navajajo tudi morebitno novincevo nespretno ravnanje z otroki.

Starejši zaposleni imajo pri delu z novinci občutek pomanjkanja časa, v svojih odgovorih navajajo, da je mentorstvo zahtevno in včasih dvomijo, da zmorejo biti dobri mentorji. Težave imajo tudi s samorefleksijo. Delo je oteženo, kadar novinec ob nastopu na delovno mesto ni seznanjen z dolžnostmi in pravili vrtca, kadar odklanja ali deli delo ("to ni moje delo, tega ne bom delal"). Starejši zaposleni zaznavajo, da je včasih na delovnem mestu in ob delitvi delovnih zadolžitev potrebno veliko prilagajanja (ne samo z novinci).

Pričakovanja novincev ob prihodu na delovno mesto in pričakovanja starejših zaposlenih do novincev

Želja po uveljavljanju pristopa sprejemanja MGU je razvidna iz odgovorov novincev in starejših na naslednje vprašanje o pričakovanjih ob vstopu na delovno mesto, kjer si oboji želijo jasno določenih vlog in vsebine. Novinci si želijo od starejših prejemanje nasvete, navodila, znanje, starejši pa želijo biti v vlogi učiteljev in jih podajati ("jasna navodila, jasna komunikacija"). Novinci so pridobivali izkušnje s študentskim delom že pred nastopom rednega dela v vrtcu. Izpostavijo, da jih pri delu v vrtcu zelo veseli sodelovanje s starejšimi kolegi/-cami, izmenjava izkušenj, pomoč starejših kolegov/-ic. Na drugem mestu je ljubezen do otrok, le nekatere pa pri delu veseli osebna rast.

Starejše zaposlene pri delu z novinci veselijo njihova nova energija, nova znanja in radovednost. Izpostavijo enakovreden odnos, izmenjavanje izkušenj, znanj in veščin ter medsebojno sodelovanje. Ob delu z novinci se starejši zaposleni spominjajo tudi lastnih začetkov. Menijo, da hitro navežejo stik z novinci. Radi svetujejo, učijo in menijo, da delo z njimi bogati njihovo prakso. Ob prehodu na delovno mesto si novinci od starejših sodelavcev najbolj želijo obojestranskega spoštovanja, razumevanja, sprejemanja, občutka skupnosti, sodelovanja in potrpežljivosti, nasvete iz prakse, delitev izkušenj, spodbude, izmenjavo materiala, možnost samostojnega iskanja rešitev, prikaz razlike med prakso prej in zdaj, delitev znanja. Za lažji prehod na delovno mesto si želijo novinci tudi jasne, odprte in mirne komunikacije s starejšimi sodelavci. Starejši zaposleni pa si želijo, da bi jih novinci vprašali, če česa ne vedo, da bi jim prisluhnil in poslušali njihove nasvete. Želijo si, da bi novinci pokazali interes do dela, da bi imeli spoštljiv odnos do otrok in smisel za delo z njimi. Tudi oni si želijo odprte, jasne in dobre medsebojne komunikacije, prijaznosti, čuta za medsebojno pomoč, medsebojnega spoštovanja in sodelovanja ter timskega dela z novinci. Pričakujejo tudi strokovnost, nove ideje, motivacijo do dela, pozitiven odnos do dela, dobro voljo, srčnost, radovednost in fleksibilnost novincev.

Novinci pričakujejo od svojih starejših sodelavcev jasna navodila, jasno komunikacijo. Starejši sodelavec naj bi jim bil v pomoč kot oseba, na katero se lahko kadar koli obrne s podporo, nasveti, usmeritvami. Od starejših pričakujejo, da so jim zgled, da jih sprejmejo in jih razumejo, da so na začetku kariere. Tako novinci kot starejši v rezultatih izrazijo tudi željo po raziskovalnem pristopu medgeneracijskega učenja (novinci izrazijo kot *“možnost, da sam najdeš rešitve”*, starejši pa kot *“pričakujem, da čez čas sami opazijo delo, da samoiniciativno naredijo določene stvari”*). Izpostavili so tudi pričakovanja do obojestranskega upoštevanja izkušenj. Starejši zaposleni pa so med pričakovanji do novincev izpostavili: pozitiven odnos do otrok, strokovnih delavcev, izražanje lastnega mnenja, obojestransko spoštovanje in upoštevanje dogovorov. Pričakujejo, da novinci čez čas samoiniciativno opravljajo delo in naloge, se prilagajajo in podajajo predloge za spremembe. Starejši pričakujejo od novincev vestnost in odgovornost ter spoštovanje in upoštevanje dogovorov. Z novinci želijo skupno načrtovati, izvajati in evalvirati delo v oddelku. Pričakujejo strokovnost in diskretnost ter vključevanje v timsko delo ter sodelovalen odnos do vseh sodelavcev.

Vloga novincev v vrtcu in vloga starejših pri prehodu novozaposlenih sodelavcev na delovno mesto

Novinci so kot svoj lasten doprinos k lažjemu prehodu na delovno mesto izpostavili svoja močna področja, srčnost pri delu, ljubezen do otrok, sodelovalnost in vzpostavljanje dobre organizacijske klime, starejši zaposleni pa lastno odnosno kompetenco in veščine, ki spodbujajo učenje in profesionalni razvoj novincev.

Težnja po transformativnem medgeneracijskem učenju je razvidna iz rezultatov starejših v odgovorih, kjer so navajali: *“odpirajo se priložnosti za izmenjavo izkušenj, veselim se idej mlajših kolegic”*, *“da jim pokažem, da verjamem vanje, da so sposobni in zmožni, da jim nudim prostor in čas za postopno privajanje”*, *“da sem jim na voljo za vse stiske, dvome, dileme, da jim nudim izzive, da napredujejo, da sem potrpežljiva, razumevajoča in spoštljiva, da sem zgled”*), pri novincih pa v odgovorih, kjer so izražali

“obojestransko spoštovanje, razumevanje, sprejemanje, občutek skupnosti, sodelovanje, potrpljenje”.

Pristop z navdihom spodbujenega medgeneracijskega učenja v odgovorih udeležencev raziskave sicer ni jasno izražen, iz odgovorov pa je predvsem med novinci možno zaznati željo po sprejemanju, potrpežljivosti, zavedanju starejših, da so mlajši komaj začetniki, kar lahko nakazuje tudi na eno od značilnosti četrtega konceptualnega pristopa MGU – nepoudarjanje napak. Je pa nezmožnost zunanega zaznavanja MGU, ki ga vodi navdih, ravno ena od značilnosti tega pristopa in ga bodo morda udeleženi zaznali kasneje, ob neki podobni strokovni izkušnji.

4 Sklep

Pričujoča raziskava pokaže, da lahko poteka MGU v vrtcu med različnimi generacijami znotraj kurikulumu in lokalne skupnosti, nujno pa mora potekati tudi med strokovnimi delavci. Za oblikovanje dveh nujnih pogojev, ki ju opredeljujejo številni raziskovalci (Caluwe in Vermaak, 2002; Senge, 2001; Di Bella in Nevis, 1998; Hargreaves in Hopkins, 2001; Lieberman, 1995), tj. vzpostavitev dobre organizacijske klime in oblikovanje spodbudnega učnega okolja, lahko poznavanje ustreznih MGU pristopov (Brücknerová in Novotný, 2017) bistveno pripomore k oblikovanju ustreznih strokovnih timov ter s tem k spodbujanju MGU v vrtcu. Glede na dejavnike, ki jih za lažji prehod novincev na delovno mesto in s tem za boljše medgeneracijsko sodelovanje izpostavljajo udeleženci pričujoče raziskave (obojestransko spoštovanje, razumevanje, sprejemanje, občutek skupnosti, sodelovanje in potrpežljivost ter jasno in spoštljivo medsebojno komunikacijo), bi bilo smiselno razmišljati o povezovanju različnih generacij strokovnih delavcev vrtca znotraj strokovnih timov, kjer bi spodbudili medgeneracijske učne procese. Znotraj tima lahko namreč ob upoštevanju elementov timskega dela, kjer je močno izraženo zaupanje v sodelavce in znotraj katerega prevladuje odprta in sproščena komunikacija (Polak, 2007), ustvarimo varno okolje, v katerem člani, tako vzgojitelji novinci kot tudi starejši zaposleni, skupaj premišlujejo, možgansko viharijo in prihajajo do novih idej, inovativnih pristopov in s tem do novih profesionalnih kompetenc.

Če strokovne time načrtno sestavimo tako, da so v njem zastopane različne generacije strokovnih delavcev, je ob spremljanju razvoja tima zastavljen tudi pogoj za MGU. Različne generacije strokovnih delavcev se lahko v okviru starostno raznolikih timov o različnih temah učijo druga od druge, o novih temah se učijo skupaj, učijo pa se tudi druga o drugi ob številnih dejavnostih za sistematično spodbujanje profesionalnega razvoja skozi različne pristope k MGU.

Pomanjkljivost pričujoče raziskave je gotovo v premajhnem vzorcu, saj zato rezultate težko posplošimo na množico. V prihodnosti bi bilo smiselno raziskati in z izsledki spodbuditi širši krog vrtcev tako za MGU med vzgojitelji v vrtcih kot tudi za sistematični razvoj medgeneracijsko raznolikih strokovnih timov za lažji prehod novincev na delovna mesta, pa tudi za ohranjanje znanj znotraj vrtcev ob generacijskih menjavah vzgojiteljev.

Silvija Komočar, Sonja Čotar Konrad, PhD

The Role of Intergenerational Learning for Young People's Transition to the Workplace in Kindergarten

The population of the developed societies is ageing (Catalogue of Measures to Effectively Manage Older Workers, 2019). The ageing of the population and the resulting problems in the developed societies are discussed in various documents at global and national levels: the Madrid International Plan of Action on Ageing (2002), the Strategy for a Long-Lived Society (2017), the Catalogue of Actions for the Effective Management of Older Workers (2019), the United Nations – Ageing of the World's Population (United Nations, 2019a). Statistics (United Nations, 2019) show significant demographic changes: by 2050, one in six people will be over 65 years old. A study by the Finnish Pensions Centre Eläketurvakeskus (2021) has shown that several countries in Europe are adjusting the retirement age according to the estimated life expectancy. So, the current maximum retirement age in Europe is 68 years (65 in Slovenia) with an increasing trend until 2030, which points to the presence of older generations in the workforce as well and thus to an increased need for intergenerational learning (IGL). Orzea and Bratianu (2012) draw attention to IGL in universities and express their concern that the retirement of many professors could lead to problems and the loss of valuable knowledge for universities. Various researchers (Bratianu and Leon, 2015; Brücknerová and Novotný, 2017; Harvey, 2012; Ropes, 2013) suggest that promoting intergenerational cooperation in learning organisations can prevent knowledge loss. Similarly, there is a generational gap in kindergartens between the new teachers transitioning from the school system to the workplace and older teachers, which could make it difficult for young people to transition into the workplace. Interaction in the context of IGL is always influenced by the situational context in which it takes place (Novotný and Brücknerová, 2014), in our case, in the context of the kindergarten as a working environment for preschool teachers. Polat and Kazak (2015) show that younger generations of teachers are more likely to help older teachers with questions regarding the use of technology for learning and teaching purposes, while older generations of teachers pass on their experience of working directly with children to younger generations. Furthermore, Geeraerts, Tynjala and Heikkinen (2018) similarly state that older teachers learn innovative teaching methods and technological skills from younger colleagues, while department management, self-regulation and community-building skills are expected to be learnt mainly by younger teachers from older colleagues. Geeraerts, Tynjala and Heikkinen (2018) suggest that older staff learn from their colleagues through mentoring (Javornik Krečič et al., 2007) and teamwork, while younger staff learn from their older colleagues through webinars, training, and presentations of good practice examples. Leon (2020) demonstrates that both older and younger practitioners learn more intensively through teamwork. Generationally mixed teams are able to approach the IGL concept from more complex perspectives than in teams where only one generation is represented. Although the researchers carried out their studies on a sample of teachers, the findings of the research can partly be transferred to preschool teachers.

In kindergartens, the notion of intergenerational cooperation is usually conceptualised simply as cooperation between different generations at the level of the local community, between kindergartens and, for example, retirement homes, or the grandparents of children in kindergartens (Gallagher and Fitzpatrick, 2018; Golenko et al., 2019). However, intergenerational cooperation between teachers to promote professional development or to facilitate young people's transition to the workplace is not found in the literature.

Nevertheless, the fact that the changing age structure of the population requires an adaptation of existing systems also in kindergartens cannot be ignored. In this paper we will examine the perception of different generations of kindergarten professionals and illustrate the role of intergenerational learning in the context of generationally diverse professional teams.

The concept of intergenerational learning can be defined as learning that takes place through interactions between members of different generations, but not as a simple transfer of certain content from one generation to another (Ramon and Turini, 2008). It needs to be understood as a two-way process of transferring knowledge both from the older generation to the younger generation and vice versa (Ramon and Turini, 2008). It is gaining in importance given the current demographic trends in society and the need to maintain intergenerational continuity in society. Brücknerová and Novotný (2017) typologically identify 4 conceptual approaches to intergenerational learning, in terms of their usefulness for understanding and planning further professional development of teachers: adopting IGL, exploratory IGL, transformative IGL and inspiration-driven IGL, which differ from one another in terms of the roles and content of the intergenerational learning process.

Our research aimed to explore the role of intergenerational learning in the context of generationally diverse professional teams in the transition of young people to the workplace in kindergarten. We wanted to find out how to successfully connect the knowledge and experience of different generations of teachers. We were interested in whether there are any differences in the experience of young people's transition to the workplace between the newcomers and older employees. We wanted to find out how multigenerational teams respond to the expectations and difficulties in the transition to the workplace.

The survey was carried out among 57 respondents working in an independent kindergarten in an urban environment, classified into two subgroups: 27 teachers and 30 assistant teachers. We used a self-administered questionnaire to determine the attitudes towards the strategic planning of intergenerational cooperation among the kindergarten's employees (younger and older); how they experience the transition to the workplace in the context of intergenerational cooperation; and to define their role and the expectations of their colleagues in the transition to the workplace (beginners vs. experienced employees and vice versa).

The results showed (see Table 7) that the newcomers express a higher need for IGL planning than older employees; however, there are statistically significant differences in only two categories, namely IGL planning ($t = 3.29$, $g = 55$, $2P < 0.00$) and IGL integration ($t = 3.03$, $g = 55$, $2P = 0.00$). The results suggest that both the newcomers and older employees express a need for IGL planning in the kindergarten within the

four categories mentioned (IGL planning, competence development, IGL integration, involvement in the organisation).

We found out that IGL in kindergarten can take place between different generations within the curriculum and the local community, but it must also necessarily take place between professionals. In order to create the two necessary conditions identified by many researchers (Caluwe and Vermaak, 2002; Senge, 2001; Di Bella and Nevis, 1998; Hargreaves and Hopkins, 2001; Lieberman, 1995) – the establishment of a good organisational climate and the creation of a supportive learning environment – we need to know the characteristics of the working generations, which can contribute significantly to the formation of appropriate professional teams, and thus to the promotion of intergenerational learning in the kindergarten. According to the factors highlighted by the respondents in the present study (mutual respect, understanding, acceptance, a sense of community, cooperation and patience, and clear and respectful communication) in facilitating the transition of young people to the workplace and consequently better intergenerational cooperation, it would be helpful to consider bringing together different generations of kindergarten practitioners within professional teams. Within a team, taking into account the elements of teamwork, where there is a strong sense of trust in colleagues, and where open and relaxed communication prevails (Polak, 2007), a safe environment can be created in which members, both novice and senior teachers, reflect, brainstorm and come up with new ideas, innovative approaches, and thus new professional competences together (Polak, 2007).

If professional teams are deliberately structured in such a way that different generations of professionals are represented, then the condition for cooperation between the different generations is also established when monitoring the development of the team. Different generations of practitioners can learn from each other about different topics within age-diverse teams, learn together about new topics, and learn about each other in a number of activities to systematically promote professional development through different conceptual approaches.

The weakness of the present study is certainly the small sample size and it is difficult to generalise the results to the masses. In the future, it would be worthwhile investigating a wider range of kindergartens and using the findings to encourage them to establish intergenerational cooperation among kindergarten teachers; to systematically develop intergenerationally diverse professional teams to facilitate the transition of younger people into the workplace; as well as to preserve the skills within kindergartens as the generations of kindergarten teachers change.

LITERATURA

1. Aemmi, S. Z. in Karimi Moonaghi, H. (2017). Intergenerational learning program: A bridge between generations. *International Journal of Pediatrics*, 5(12), 6731–6739. Dostopno na: https://ijp.mums.ac.ir/article_9851.html (pridobljeno 15.11.2021).
2. Blažič, Mo. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
3. Bratianu, C. in Leon, R. D. (2015). Strategies to enhance intergenerational learning and reducing knowledge loss. *VINE*, 45(4), 551–567. Dostopno na: file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/J_

- VINE 454 BratianuLeon Strategiestoenhanceintergenerationallearningandreducingknowledge-loss.pdf (pridobljeno 18.05.2021).
4. Brucknerova, K. in Novotny, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2016.1194876?scroll=top&needAccess=true> (pridobljeno 23.04.2021).
 5. Burgar, B. (2011). Organizacijska kultura in razvoj ravnatelja v procesu kadrovskega menedžmenta. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(3), 133–150.
 6. Cencič, M. (2009). Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvalitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 7. Čilič, A. in Kovačević, S. (2021). Examination of Differences in Perception of the “Good” School from the Teachers’ Perspective. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.
 8. DeLong, D. W. (2004). *Lost knowledge: Confronting the threat of an aging work force*. Oxford: Oxford University Press.
 9. Finnish Centre for Pensions Eläketurvakeskus (2021). Retirement ages. Dostopno na: <https://www.etk.fi/en/work-and-pensions-abroad/international-comparisons/retirement-ages/> (pridobljeno 18.09.2021).
 10. 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. Dostopno na: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=aaschslarts> (pridobljeno 23.04.2021).
 11. Geeraerts, K., Tynjala, P. in Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: What and how do teachers learn from older and younger colleagues?. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479–495. DOI: 10.1080/02619768.2018.1448781.
 12. Golenko, X., Radford, K., Fitzgerald, J. A. idr. (2020). Uniting generations: A research protocol examining the impacts of an intergenerational learning program on participants and organisations. *Australasian journal on ageing*, 39(3), 425–435. Dostopno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31919942/> (pridobljeno 22.04.2021).
 13. Hargreaves, D. H. in Hopkins, D. (2001). Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
 14. Harvey, J. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400–417. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/263556744_Managing_organizational_memory_with_intergenerational_knowledge_transfer_Journal_of_Knowledge_Management_163_400-417/link/570e606e08aec31ec9a7900/download (pridobljeno 18.05.2021).
 15. Huberman, M. (1993). *The lives of teachers, ser.: Teacher development*. London: Teacher college presss in Cassell Villiers House.
 16. Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolenc Kolnik, K. idr. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(3–4), 3–12.
 17. Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih (2019). Dostopno na: <https://www.raznolikost.eu/wp-content/uploads/Katalog-ukrepov-za-u%C4%8Dinkovito-upravljanje-starej%C5%A1ih-zaposlenih.pdf> (pridobljeno 18.05.2021).
 18. Kernan, M. in Cortellesi, G. (Eds.). (2019). *Intergenerational Learning in Practice: Together Old and Young*. Routledge.
 19. Leon, R. (2020). Intergenerational Learning – a Topic of Discussion or a Reality? Taking a Closer Look at the Academics, Management Dynamics in the Knowledge Economy, 8(2), 111–123. Dostopno na: <https://doi.org/10.2478/mdke-2020-0008> (pridobljeno 18.05.2021).
 20. Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 22–29. Dostopno na: https://www.academia.edu/1068848/Practices_that_support_teacher_development_Transforming_conceptions_of_professional_learning (pridobljeno 22.05.2021).
 21. Madridski akcijski načrt o staranju (2002). Dostopno na: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-en.pdf> (pridobljeno 21.05.2021).

22. Novotný, P. in Brücknerová, K. (2014). Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia Paedagogica*, 19(4), 45–79. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-4-3> (pridobljeno 22.04.2021).
23. Orzea, I. in Bratianu, C. (2012). Intergenerational Learning in Ageing Societies. Dostopno na: doi 10.13140/2.1.4047.8725 (pridobljeno 18.04.2021).
24. Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
25. Polat, S. in Kazak, E. (2015). Primary School Teachers' Views on Intergenerational Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 1189–1203. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/288841847_Primary_School_Teachers'_Views_on_Intergenerational_Learning (pridobljeno 12.04.2021).
26. Ramon, A. C. in Turrini, M. (2008). Grandparents and grandsons: Poetics of an intergenerational learning experience. Barcelona: eLearning Papers. Dostopno na: <https://www.slideshare.net/elearningpapers/gg-presentation-964820> (pridobljeno 18.04.2021).
27. Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727. Dostopno na: [https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/30353590/Ropes_\(submitted\)_IGL_in_Organizations-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1632135227&Signature=c0LzNahyJ8g4SlfIG85eUaFhGqoLDGZ4hQC5BsJuzlM86rU4GkqRG2Pse0sqEI7HyZ7FeZMTtXFVLISWP203OuKzmFh7aRH5EiGijzPnnwnQZkowzDcJkz1JlhUkGwmzvNJsXkrF5~kdpvrNAWfIcaWcewqP-DD25m0s3QruKlx5ee0k1j65b0jRu-hmpsif40tyB2NG02KAr8k5-6TLAtB8xwQ7FjwOTpyCjz36aRrHmV2u4YkqAkN7zE6x8Ic542ap8eh9foSXyvDxFZjOhTk-c0zirbO73IUI9S3tzXXjICJ0wNDVZInKvw8lJU02oAdsvbInLHNIKcjM9R9HRCA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/30353590/Ropes_(submitted)_IGL_in_Organizations-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1632135227&Signature=c0LzNahyJ8g4SlfIG85eUaFhGqoLDGZ4hQC5BsJuzlM86rU4GkqRG2Pse0sqEI7HyZ7FeZMTtXFVLISWP203OuKzmFh7aRH5EiGijzPnnwnQZkowzDcJkz1JlhUkGwmzvNJsXkrF5~kdpvrNAWfIcaWcewqP-DD25m0s3QruKlx5ee0k1j65b0jRu-hmpsif40tyB2NG02KAr8k5-6TLAtB8xwQ7FjwOTpyCjz36aRrHmV2u4YkqAkN7zE6x8Ic542ap8eh9foSXyvDxFZjOhTk-c0zirbO73IUI9S3tzXXjICJ0wNDVZInKvw8lJU02oAdsvbInLHNIKcjM9R9HRCA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) (pridobljeno 18.04.2021).
28. Rupnik Vec, T. (2007). Evalvacija učinkov akcijskega raziskovanja učiteljev v projektu Kako postati učeča se šola. *Socialna pedagogika*, 4(11), 407–428.
29. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T. idr. (2001). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
30. Strategija dolgožive družbe. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Strategija_dolgozive_druzbe.pdf (pridobljeno 27.01.2021).
31. Strniša, T. in Juriševič, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 116–130.
32. United Nations (2019). *World Population Ageing 2019*. New York: United Nations.
33. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mag. Silvija Komočar (1974), profesorica predšolske vzgoje, ravnateljica Vrtca Mavrica, Brežice.
Naslov/Address: Rajec 5A, 8261 Jesenice na Dolenjskem, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 784 218
E-mail: silvija.komocar@v-mavrica.si

Dr. Sonja Čotar Konrad (1979), izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Vrtobjenska 41, 5290 Šempeter pri Gorici, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 05 663 12 60
E-mail: sonja.cotarkonrad@pef.upr.si