

# Generationer och överskridande lärande

---

Pensionärers berättelser från  
projektet Näktergalen Senior

Rebecca Sturesson

---

Handledare  
Elisabeth Porath Sjöo



## Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	35
Titel:	Generationer och överskridande lärande: Pensionärers berättelser från projektet Näktergalen Senior
Författare:	Rebecca Stuesson
Handledare:	Elisabeth Porath Sjöo
Datum:	2015-06-02
Sammanfattning:	<p>Inom forskningsområdet livslångt lärande är generationsöverskridande lärande ett populärt tema och många projekt i Sverige och Europa organiseras för att skapa möten och lärande mellan generationer. Vad detta lärande innebär är sällan specificerat och syftet med denna uppsats är därför att ur ett pedagogiskt perspektiv undersöka generationsöverskridande lärande som koncept utifrån tidigare forskning samt seniorers berättelser om sitt deltagande i ett projekt för generationsmöten, kallat Näktergalen Senior. Uppsatsen har en kvalitativ ansats med metodologisk utgångspunkt i hermeneutik, med analysverktyg hämtade från teori främst om relationell pedagogik och så kallat överskridande lärande. Resultatet består av en litteraturgenomgång samt intervjuer med seniorer och leder till förslag på hur generationsöverskridande lärande kan främjas: att 1) inte främst se det som ett möte mellan två generationer, utan två jämbördiga individer, 2) inte definiera mellanrummet som mellan generationer, utan mellan individer och 3) inte sträva efter att överbrygga detta mellanrum, utan låta individerna mötas och skapa ett överskridande lärande där. Dessa slutsatser kan användas för att i forskning förstå lärande mellan människor i olika åldrar ur ett relationellt perspektiv, och i praktiken tydligare definiera syftet med generationsprojekt och därmed skapa förutsättningar för lärande.</p>
Nyckelord:	livslångt lärande, generationsöverskridande, överskridande, äldre, generationer, pedagogiska relationer, Näktergalen Senior

# Innehåll

Inledning.....	2
<i>Problemformulering och syfte</i> .....	3
<i>Frågeställningar</i> .....	3
<i>Bakgrund till uppsatsens struktur</i> .....	4
Metod .....	5
<i>Kvalitativ ansats</i> .....	5
<i>Hermeneutik</i> .....	5
<i>Abduktivt förfarande</i> .....	7
<i>Genomförande av empirisk undersökning</i> .....	7
<i>Urval av intervjupersoner</i> .....	8
<i>Etik</i> .....	9
<i>Urval av litteratur</i> .....	10
Teori .....	11
<i>Bildning – lärande för hela människan</i> .....	11
<i>Ackommodativt lärande – ett överskridande</i> .....	12
<i>Relationell pedagogik – transcendens i mellanrummet</i> .....	12
Resultat av litteraturgenomgång .....	15
<i>Livslångt lärande</i> .....	15
<i>Äldre och lärande</i> .....	16
<i>Generationsöverskridande lärande</i> .....	19
Resultat av empirisk undersökning.....	21
<i>Näktergalen Senior – ett projekt för generationsmöten</i> .....	21
<i>Beskrivning av intervjupersonerna</i> .....	22
<i>Sammanfattning av seniorernas berättelser</i> .....	22
<i>Exempel på aktiviteter med hela gruppen</i> .....	23
<i>Exempel på aktiviteter med studenten</i> .....	23
<i>Förväntningar om att utmanas</i> .....	24
<i>Tillvaron som pensionär</i> .....	25
<i>Relationen mellan seniorerna och studenterna</i> .....	26
Analys av litteratur och empirisk undersökning.....	28
<i>Bildning som förståelse av äldres lärande</i> .....	28
<i>Ömsesidighet som förutsättning</i> .....	28

<i>Mod som förutsättning</i> .....	29
<i>Jämbördighet som förutsättning</i> .....	29
<i>Pedagogiska behov som utgångspunkt</i> .....	30
<i>Mellanrummet som förutsättning och möjlighet</i> .....	31
<i>Sammanfattning och slutsatser</i> .....	31
<b>Diskussion</b> .....	33
<i>Sammanfattning av uppsatsen och diskussion av slutsatser</i> .....	33
<i>Diskussion av metoden</i> .....	34
<i>Fortsatt forskning</i> .....	36
<b>Referenser</b> .....	37
<b>Bilagor</b> .....	a
<i>Bilaga 1: Intervjuguide</i> .....	a
<i>Bilaga 2: Tankekarta</i> .....	c

## Inledning

*”Ungdomar och äldre som skapar film ihop, förskolebarn som sjunger, leker och spelar spel med seniorer, äldre och yngre som odlar tillsammans, unga som sminkar och förskönar äldre!”*

Så står det i inbjudan till Generationsmötesdagen, som jag får syn på under hösten 2014. Det som beskrivs är exempel från 26 verksamheter med generationsmöten som pågår i Göteborg Stad Centrum under ett tvåårigt projekt, och med dessa vill man nu inspirera andra med en endagskonferens. Så pedagogikstudenten med intresset för olika åldrar tar tåget från Malmö upp till Göteborg och bestämmer sig efter en fantastisk dag för att skriva sin kandidatuppsats om *det livslånga lärandet*. Det begreppet beskrivs på följande sätt på hemsidan för Encell (National Centre for Lifelong Learning), som var en av konferensens samarbetspartners:

*”Vi använder ofta det livslånga lärandet för att betona att lärandet sker under hela livet. Det livsvida lärandet är ett närliggande begrepp som förtydligar att inom det livslånga lärandet så har vi under olika åldrar tillgång till olika lärkontexter. Lärande pågår i formell utbildning men även i vår vardag. Det kan handla om att lära i en utbildning, på en arbetsplats eller genom att man ingår i en familj, en intresseorganisation eller deltar på en semesterresa. Samspelet mellan den ålder i vilken man befinner sig och de lärkontexter man ingår i utgör arenan för det totala livslånga lärandet.”* (Encell 2014-12-17)

Detta handlar alltså om att människan lär under hela livet och i alla sammanhang. Men vad innebär detta för den som har gått klart alla utbildningar, genomfört alla arbetsdagar och trätt in i tillvaron att vara pensionär? Finns det lärande som rymmer mer än den typ av kunskaper och färdigheter som ska användas för direkt samhällsnytta? Hur ser i så fall det lärandet ut ur de äldres perspektiv? När jag ställde mig de här frågorna i relation till mina studier insåg jag hur stor del av pedagogikämnet som handlar om skola, utbildning och arbetsliv och hur lite jag hade läst om lärande efter pensionen. Likadant var det på andra hållet: när jag började göra litteratursökningar om pensionärer handlade de oftast om hälsa, vård eller socialt arbete och sällan om pedagogik. I samtal med kurskamrater och andra märkte jag också hur många som hade tankar om äldre, men sällan talade med äldre. Detta ledde mig till slut till att skriva om lärande utifrån äldres perspektiv och låta ämnet för den här uppsatsen bli *generationsöverskridande lärande*, vilket kan ses som en del av det livslånga lärandet. (I kapitlet Resultat av litteraturgenomgång redogörs tydligare för tidigare forskning och hur dessa teman beskrivs i aktuell litteratur.) Generationsmötesdagen i Göteborg hade visat mig många intressanta exempel på de projekt som finns för mötet mellan människor i olika åldrar, men den bidrog också med viktiga perspektiv på hur man kan se på dessa möten. På samhällslevelle nivå kan man förvisso tala om skillnader och avstånd mellan generationer, men den enskilda människan möter inte en representant för en generation, utan en egen person. Att sammanföra individer i olika åldrar medför inte per definition ett givande utbyte. Snarare verkar många lyckade projekt bygga på deltagarnas gemensamma intressen och ömsesidiga vilja att lära av varandra.

Utifrån denna bakgrund ifrågasätter jag i föreliggande uppsats vad som egentligen menas med generationsöverskridande lärande i forskning och generationsprojekt, och kommer särskilt ha fokus på äldres lärande. När jag studerat ämnet både teoretiskt och empiriskt har jag anat att det lärande som det ytterst sett handlar om är det som sker i relationer, där individen formas i förståelsen av sig själv och sin omgivning, vilket kan beskrivas som bildning. Utifrån pedagogisk teori med denna lärandesyn kommer jag därför argumentera för hur vi kan förstå generationsöverskridande lärande. Som ett resultat blir mitt förslag att i stället tala om ett *överskridande lärande*, som sker när individer går utanför sig själva och skapar ett genuint möte. Sådana möten och pedagogiska relationer kan skapas oavsett individernas ålder och därför har jag valt att inte använda begreppet ”generationsöverskridande lärande” för denna uppsats titel, utan i stället tala om generationer och överskridande lärande.

## ***Problemformulering och syfte***

Det livslånga lärandet inkluderar bland annat lärandet hos äldre och mellan generationer. Generationsöverskridande lärande är ett begrepp som ofta används inom pedagogisk forskning och inom olika projekt, men vad detta lärande innebär är sällan specificerat. Ifrågasättas kan också vilka antaganden som ligger till grund för generationsprojekt – vad de syftar till och vilka värden de tros kunna resultera i. Ett sådant antagande kan ses som inneboende i själva ordet ”generationsöverskridande”, då det implicerar en åtskillnad av (och kanske skillnad mellan) generationer och att detta gap behöver överbryggas. I ett samhälle där skola och arbetsliv ofta står i fokus blir det i detta sammanhang särskilt relevant att se till pensionärerna, vars behov många gånger definieras av andra än dem själva. Därför behöver frågor om livslångt och generationsöverskridande lärande också belysas ur de äldres perspektiv. Då dessa ämnen till stor del behandlas inom sociologi, socialt arbete och hälsovetenskap vill jag framför allt betona värdet av att de beforskas inom pedagogik som disciplin, vars teorier tjänar till förståelsen av lärande.

Syftet med denna uppsats är därför att ur ett pedagogiskt perspektiv undersöka generationsöverskridande lärande som koncept utifrån tidigare forskning samt seniorers berättelser om sitt deltagande i ett projekt för generationsmöten.

## ***Frågeställningar***

- Hur kan generationsöverskridande lärande förstås utifrån tidigare forskning?
- Hur kan seniorers berättelser om sitt deltagande i ett generationsprojekt bidra till förståelsen av generationsöverskridande lärande?

Dessa två frågeställningar leder tillsammans till den tredje frågan:

- Vilka förutsättningar för generationsöverskridande lärande kan identifieras utifrån resultatet av tidigare forskning och seniorernas berättelser?

## ***Bakgrund till uppsatsens struktur***

Genomförandet av detta arbete har inneburit allt annat än den kronologiska struktur som presenteras i färdig text. Därför vill jag här kort dela med läsaren hur mitt förfarande har sett ut. Som inledningen berättar valdes ämnet tidigt och mycket tid har lades under första delen av processen på att gå igenom litteratur. Då jag insåg hur mycket som finns att säga om generationsöverskridande lärande bytte jag spår och tänkte att jag skulle avgränsa mig till bara äldres lärande (för att ha en grupp mindre att ta i beaktande). Jag läste då vidare utifrån frågor om hur äldre beskrivs, vilka former av lärande samhället (kommun, myndigheter, utbildningsinstanser, osv.) vill att de ska uppleva och ville veta hur det såg ut från de äldres perspektiv. Folkbildning/studiecirklar verkade vara en viktig pedagogisk verksamhet för äldre och ett alternativ var att undersöka vad som påverkar äldre att delta i sådan verksamhet eller inte. Samtidigt hade jag hela tiden en kritik mot ”glorifierandet” av det organiserade lärandet, då jag hade uppfattat begreppet det livslånga (eller livsvida) lärandet som något som kan ske i alla tillvarons kontexter. Ett tag funderade jag därför på om jag skulle kunna få tag i pensionärer som inte deltar i någon organiserad pedagogisk verksamhet och utifrån deras berättelser försöka förstå var lärande sker informellt i deras vardag.

I alla dessa tankevarv landade jag aldrig i något som kändes tillräckligt avgränsat och genomförbart. Det var även en utmaning att inte hamna i sociologiska frågeställningar, utan hålla min farkost på det pedagogiska spåret. Jag gjorde en ny genomläsning av de konkreta generationsprojekt som finns och stannade vid Näktergalen Senior – ett relativt litet projekt med placering i staden där jag bor. Projektets syfte beskrevs som ett ömsesidigt erfarenhets- och kunskapsutbyte och där ansåg jag kravet uppfyllt för att kunna studeras utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Utifrån detta förfarande har min litteraturgenomgång inte endast blivit en bakgrund till den empiriska undersökningen, utan en del av själva svaren på de frågor jag ställer kring ämnet och dess innebörd. Därför består mitt resultat av två delar: en som presenterar tidigare forskning och litteratur om ämnet, och en som presenterar min empiri. I kapitlet Teori redogör jag för pedagogiska tankar, i vilka jag tar min teoretiska utgångspunkt för att förstå lärande. I kapitlet Analys sammanfogar jag sedan alla dessa tre delar.

## Metod

Detta kapitel redogör för de metodologiska utgångspunkter genom vilka min uppsats har tillkommit och för det praktiska genomförandet av den teoretiska respektive empiriska undersökningen. Här delar jag också reflektioner kring mina etiska överväganden.

### *Kvalitativ ansats*

När läroprocesser och pedagogiska relationer utgör forskningsobjekt anser jag det passande med en kvalitativ forskning. Detta bygger på min syn på dessa fenomen, nämligen att de i sitt väsen är dynamiska, föränderliga och kan upplevas olika beroende på tidpunkt och vem som upplever dem. Ontologiskt sett skulle jag alltså påstå att det som sker inom exempelvis Näktergalen Senior inte bara kan förstås som en ”objektiv” verklighet, utan att det kan beskrivas som flera verkligheter (Fejes & Thornberg 2009). Varje person som deltar har sin egen upplevelse av de möten som sker och en och samma individ kan dessutom relatera olika till dessa möten i efterhand beroende på vilka frågor som driver reflektionen. Organisationen Näktergalen Senior genomför själv utvärderingar med både kvantitativa och kvalitativa inslag, men när jag som pedagogikstudent läser utvärderingsformuläret uppfattar jag möjligheten till djupare förståelse begränsad av de kvantitativa frågeformuleringarna och naturligtvis av formulärets begränsade omfång. Ex: ”I vilken grad känner du dig nöjd med relationen mellan dig och din senior? – Mycket nöjd, Nöjd eller Mindre nöjd” (med plats för kommentar). Jag ger detta exempel för att illustrera att en kvalitativ ansats kan gå djupare in på frågan (i det här fallet upplevelser och pedagogiska relationer) och inte enbart kvantifiera nöjdheten, utan försöka förstå dess innebörd utifrån respondentens perspektiv. Ett annat sätt att uttrycka det är att vi kan få kunskap om fenomenet genom att analysera människors språkliga beskrivningar av det, vilket är en epistemologisk utgångspunkt i denna uppsats.

### *Hermeneutik*

En av grundpelarna i det här arbetet har varit strävan efter öppenhet inför generationsöverskridande lärande som fenomen. Utifrån de texter jag läste om ämnet blev min utgångspunkt att försöka förstå begreppet från flera håll och för att vara trogen denna ståndpunkt behövde jag även sträva efter öppenhet i min empiriska undersökning. Jag ämnade söka deltagarnas erfarenheter utifrån vad de själva vill berätta, snarare än att snitsla ut en bana för vad de skulle svara. Sammantaget blev min utgångspunkt inför forskningsarbetet att utifrån min förförståelse försöka ompröva och utveckla kunskaper kring det givna ämnet och detta gjorde att jag valde en hermeneutisk ansats.

Hermeneutik handlar om texttolkning och då tanken om hermeneutik först formulerades var det framför allt Bibelns texter och antika klassiker som var fokus för tolkning (Alvesson & Sköldberg 2008, Gustavsson 1996). Från renässansen har metoden utvecklats till att omfatta en stor variation av texter, inklusive skriftliga



versioner av något som först uttryckts muntligt. Med tidens lopp har den hermeneutiska analysen även kommit att intressera sig alltmer för författaren bakom orden – att förstå personens intention och genom empati försöka sätta sig i dennes situation (Alvesson & Sköldberg 2008). Två framträdande skolor inom hermeneutiken har varit och är den objektiverande respektive den aletiska. Den objektiverande hermeneutiken utvecklades som ett alternativ till positivismen och såg natur- respektive humanvetenskaperna som en dikotomi, där den förra skulle förklara orsaker, medan den senare skulle förstå meningar (ibid.). Man belyste relationen mellan subjekt (forskare) och (forsknings)objekt, med tanken att den tänkande forskaren korresponderar med sitt forskningsobjekt, den objektiva verkligheten. Den aletiska riktningen ifrågasatte dessa uppdelningar och menade att forskaren inte opererar på ett objekt frånskilt från sig själv på detta sätt, utan snarare avslöjar något som ligger fördolt (ibid.). Förståelse sågs inte som ett alternativ till förklaring, då man såg förståelse som en existentiell nödvändighet och en grundförutsättning för forskning oavsett disciplin (ibid.). Mitt eget ställningstagande i föreliggande uppsats ligger närmare det aletiska synsättet, då jag anser att all den kunskap som här produceras är en produkt av min förståelse som forskare. De uttalanden jag studerar, framför allt i min empiriska undersökning, både skapas och brukas utifrån min tolkning och på det sättet ser jag mitt forskningsobjekt som något jag samspelar med, snarare än något objektivt utanför mig själv.

Ingrid Westlund skriver att hermeneutisk metod är lämplig när syftet med studien är att *”få tillgång till informanternas egna upplevelser av fenomen samt när informanterna ska ges ett stort utrymme att själva välja vad de vill tala eller skriva om”* (Westlund 2009, s. 62) Det som kännetecknar hermeneutik är att forskaren har en tydlig, uttalat tolkande funktion och fortlöpande reflekterar kring sin relation till materialet och (för)förståelsen av detta. En hermeneutisk analys innebär vidare att röra sig mellan delarna och helheten i en växelverkan för att skapa förståelse, och denna analys kan liknas vid en spiral, där forskarens tanke- och tolkningsprocess hela tiden rör sig framåt under reflektion (Ödman 1979). Kvale (1997) menar att hermeneutiken är dubbelt relevant för intervjuformen, eftersom den både handlar om det tolkande som intervjupersonerna gör av sina upplevelser och om forskarens eget meningsskapande. Jag är medveten om att min förförståelse har spelat in i undersökningen och att den, allteftersom litteraturgenomgången och intervjuerna har genomförts, har förändrats och därmed påverkat de nästföljande stegen i uppsatsarbetet. Denna färdiga produkt är alltså ett resultat av min tolkning, som baserats på tidigare forskning och pedagogisk teori.

Upplevelse är ett centralt begrepp inom hermeneutiken, som ska förstås som något mer än de sinnesintryck en individ tar emot (Alvesson & Sköldberg 2008). Personens upplevelse omfattar en hel situation, där mening skapas utifrån subjektet. Detta sker inte endast i stunden; Carola Skott (2004) skriver att meningsskapande är intersubjektivt och mellanmänniskt och därmed en dynamisk process, och därmed sker det exempelvis i intervjuer när en person ombeds berätta om sina erfarenheter (Kvale 1997), eller när intervjuledaren sedan tolkar svaren under analys. Målet för forskaren är att denna tolkning anses trovärdig och leder till ett trovärdigt resultat, då *”den hermeneutiska tolkningens syfte är att vinna en giltig och gemensam förståelse av en texts mening”* (Kvale 1997, s. 49). Hur en hermeneutisk tolkning ska genomföras är inte strikt reglerat, utan förhåller

sig snarare till vissa principer. Madison (Alvesson & Sköldberg 2008) och Radnitzky (Kvale 1997) är två exempel på författare som föreslår sådana principer. Dessa handlar bland annat om att texten ska sättas i sitt sammanhang, att tolkaren är insatt i det givna ämnet, att det finns en inre logik i tolkningens resultat och att tolkningen är kreativ och kan leda till ny förståelse och tillämpas vidare.

### ***Abduktivt förfarande***

Fejes och Thornberg (2009) beskriver hur forskningsarbete kan bedrivas med hjälp av deduktiva eller induktiva arbetssätt, där det förra innebär ett prövande av specifika teorier eller hypoteser och det senare att dra generella slutsatser utifrån flera enskilda fall. Det hermeneutiska förhållningssättet till materialet i detta uppsatsarbete består emellertid av en rörelse mellan den teoretiska förförståelsen och den nya bild som framträder allteftersom arbetet genomförs och förståelsen förändras. Syftet är varken att pröva specifika hypoteser eller att dra generella slutsatser, utan att titta på utvald litteratur och empiri i ljuset av det pedagogiska förhållningssätt som presenteras i kapitlet Teori. Detta kallas abduktion och kan beskrivas som ett kreativt sätt att relatera till sitt forskningsmaterial och utveckla kunskap (ibid.). Forskarens förförståelse presenteras i uppsatsens inledning och bygger också på de i teorikapitlet nämnda perspektiven på lärande.

### ***Genomförande av empirisk undersökning***

Utifrån hermeneutisk och narrativ teori ansåg jag intervjuer vara det mest relevanta tillvägagångssättet för att samla in de berättelser jag var intresserad av kopplat till uppsatsens syfte. Jag ville låta deltagarna i undersökningen ha mycket utrymme att avgöra vad de tyckte var meningsfullt att berätta inom ramen för temat, för att inte låta min förförståelse vara det enda styrande i samtalen. Därför valde jag en intervjuform som var semistrukturerad, men som kom att luta lite mer åt det öppna än det strukturerade hållet. Inför den empiriska undersökningen gjorde jag en intervjuguide med intervjufrågor (se Bilaga 1) som skulle representera olika aspekter av mina forskningsfrågor. Frågorna strukturerades utifrån en kronologisk tankebana med kategorierna ”Innan”, ”Under” och ”Efter” (deltagandet i projektet) för att få den narrativa karaktären då respondenterna ger en helhetsberättelse. Frågorna under de respektive tidskategorierna handlade bland annat om seniorernas förväntningar och tankar inför projektet, vad de upplevde i mötet med studenten och övriga organisationen samt vad de hade att säga om detta nu i efterhand – vad som påverkat dem och stannat i deras minnen. Som en hjälp för respondenterna gav jag dem vid intervjuens början en ”tankekarta” (se Bilaga 2). Det var en skiss där jag hade antecknat nyckelorden ”upplevelser” och ”möten” som ämne för intervjun och sedan skrivit rubrikerna ”Innan”, ”Under” och ”Efter” följt av några fler nyckelord eller frågor. Jag visade tankekartan för seniorerna och sa att det var ungefär vad jag ville att de skulle berätta om. Två av respondenterna använde sig nästan inte alls av tankekartan under samtalet, medan två återkom till den när behövde hitta tillbaka till en röd tråd.

Vid första kontakten med intervjupersonerna över telefon kom vi överens om tid och plats för intervjusamtalet. Några bjöd mig att komma hem till dem och i några fall var det jag som erbjöd mig att komma till deras hem. Utöver att det var praktiskt och inte krävde någon resa för intervjupersonerna ansåg jag fördelen med denna plats vara att det var en ostörd miljö där personerna kände sig trygga. I intervjusituationer har forskaren ett visst överläge eftersom det är denne som sätter ramen för relationen, samtalet och ämnet (Kvale 1997), och därför ville jag undvika att förstärka denna ojämlikhet och inte ta respondenterna till en okänd miljö. Om de inte hade velat träffas i hemmet hade min B-plan varit att boka ett grupprum på Malmö högskola, eftersom flera av träffarna med Näktergalen Senior hade skett där. Detta skulle både innebära en bekant plats och en miljö som kunde associera till ämnet för intervjun. Däremot fanns vissa praktiska aspekter av detta, som att det måste fungera att boka sal, att hitta senioren eller att få tag i varandra om man skulle bli försenad. Dessutom har dessa grupprum glasdörrar med insyn och jag trodde inte att en så pass öppen miljö skulle ge samma känsla av trygghet och konfidentialitet som jag hoppades främja genom att hålla intervjuerna i seniorernas egna hem.

Intervjuerna genomfördes således i respondenternas hem och tog mellan 1 och 1 ½ timme i anspråk vardera (vi hade sagt 1 timme som ungefärligt mått). Samtalen antecknades för hand, men spelades också in och transkriberades efteråt. Vid den första intervjun avbröts inspelningen efter 45 minuter av okänd anledning, varför resterande cirka 20 minuter endast finns bevarade i form av anteckningar. Jag bedömer dock att det viktigaste hade blivit sagt under inspelningen och att mitt resultat inte påverkats av detta missöde i någon stor utsträckning.

## *Urval av intervjupersoner*

Näktergalen Senior brukar genomföras som projekt en gång varje år och i dess verksamhet deltar både pensionärer och studenter, men jag gjorde valet att endast intervjua pensionärer. Detta då en del av syftet med uppsatsen var att låta de äldres röster lyftas. Att välja de äldres perspektiv i uppsatsen var också att göra en avgränsning, vilket är brukligt på grund av den begränsade omfattning som ett kandidatarbete har. Detta är något jag lyfter mer i diskussionskapitlet.

Jag valde vidare att försöka få tag i deltagare från den senaste omgången av projektet. När jag ringde projektansvarig vid Malmö högskola fick jag reda på att projektet inte pågick just under den här våren och de senaste som deltagit gjorde alltså det för cirka ett år sedan. Att jag inte sökte intervjupersoner från flera projektomgångar handlade om att minnena av deltagandet skulle vara så färska som möjligt. De som hade ansvar för rekrytering av seniorer var Malmö stad. Jag mailade den ansvarige där och när vi vid ett senare tillfälle talades vid per telefon hade denne stött på en av förra årets deltagande seniorer och då berättat om min undersökning. Jag fick då uppmaningen att ringa den här senioren och därifrån få numret till fler personer. Seniorerna har nämligen fortsatt att träffas ungefär en gång i månaden efter projektets avslut. Personen jag ringde ville ställa upp på intervju och gav mig uppgifter till en annan senior som denne var bekant med, som i sin tur blev

kontaktad av mig och sedan gav mig numret till resterande pensionärer i Näktergalenprojektet. Några av dem hade inte tid att träffas under den närmsta tiden och några fick jag inte tag i alls. Slutresultatet blev fyra intervjupersoner.

## *Etik*

Vetenskapsrådet skriver i sin rapport "God forskningssed" (Vetenskapsrådet 2005) att forskare ibland lovar vad de inte kan lova, där anonymitet ofta är en sådan sak. Däremot ska forskaren vidta åtgärder för att skydda försökspersoners integritet och rätt till skydd mot insyn i sitt privatliv. Detta innebär att obehöriga inte får tillgång till information om respondenterna och kallas konfidentialitet.

I början av intervjusituationen berättade jag kort om mina studier och min uppsats. Jag berättade att jag var intresserad av att höra just deras (seniorernas) tankar och upplevelser och att jag därför höll på att genomföra intervjuer med flera av dem. Jag talade om att uppsatsen är offentlig, för att de skulle vara införstådda med vem som har tillgång till den efteråt. Tydlig var jag dock med att jag inte skulle skriva några namn på deltagarna i studien, utan snarare sammanfatta deras berättelser, och att det på så vis inte är tänkt att förtälja historien vem som har deltagit i undersökningen. Vetskapen om att Näktergalen Senior var en liten grupp där både seniorerna och arrangörerna känner varandra gjorde att jag inte kunde utlova fullkomlig anonymitet. Framför allt berodde detta också på att jag hade varit tvungen att ta kontakt med intervjupersonerna från en till en annan (se Urval av intervjupersoner). Alla fyra kände alltså till minst en annan som deltog i undersökningen och om någon av dem frågade mig vilka fler jag hade träffat svarade jag dem. Jag ansåg det också troligt att de skulle komma att prata med varandra om intervjuerna vid nästa seniorträff.

Innan intervjun skulle starta tog jag fram ett anteckningsblock, men frågade även respondenten om jag fick lov att spela in samtalet för att inte missa något och för att enklare kunna transkribera efteråt. Jag berättade att det endast var till för detta syfte och att det bara var jag som skulle lyssna på inspelningen. Samtliga intervjupersoner tillät att jag spelade in. I slutet av varje intervju frågade jag om det var något personen ville ändra eller lägga till. Detta var dels för att höra om det fanns något mer som tillhörde berättelsen men som inte kommit fram, men också rent etiskt för att ge intervjupersonen en chans att känna efter om den var bekväm med vad han eller hon hade berättat för intervjuledaren. I Fejes och Thornberg (2009) används en formulering av Kvale (1997), som menar att parterna i en intervjusituation har en "asymmetrisk maktrelation". Forskaren är den som sätter temat och förutsättningarna för intervjun och som har företräde att tolka det som sägs. Därför ansåg jag det viktigt att sträva efter en upplevelse av trygghet i samtalet och att kommunicera till respondenten att det var han eller hon som skulle äga sina ord. Detta försökte jag också upprätthålla under samtalets gång genom att i mina följdfrågor kontrollera om jag hade förstått dem rätt och ge dem möjlighet att utveckla. Innan jag avslutade samtalet erbjöd jag också varje intervjuperson att få uppsatsen skickad till sig efteråt för att kunna läsa, vilket de gärna ville. Det var ingen som önskade läsa den innan den publicerades.

Sammanfattningsvis har jag som forskare strävat efter att vara så öppen jag har kunnat gentemot mina respondenter. Något som har varit värdefullt under undersökningens genomförande är att ingen av de fyra deltagarna har uttryckt något problem med dess upplägg, utan låtit förstå att de hade förtroende för mig som intervjuledare och varit mycket positiva till att delta.

## *Urval av litteratur*

Den litteratur som presenteras i kapitlet Resultat av litteraturgenomgång har tagits fram på två sätt. Det första är systematisk litteratursökning via sökmotorer på Internet för vetenskapligt material och det andra är genom att följa referenser från en källa till en annan och hålla ögonen öppna när jag ”råkat” stöta på något som varit relevant för ämnet. De sökmotorer jag främst använt mig av är LUBsearch, ERIC och Libris. I början avgränsade jag mig till svenska avhandlingar, för att allteftersom sökningen fortskred inkludera en stor mängd vetenskapliga artiklar. Sökmetoderna förändrades ju mer jag fick en överblick över området och förfinades utifrån sökresultat som inte var tillfredsställande. Några exempel på sökord jag har använt är:

”intergenerational learning”, ”livslångt lärande”, ”lifelong learning”, ålder, äldre\* och lärande, pensionär\*, ”pedagogical relationships”, pedagogic\* and relation\*, ”third age”

Mina urvalskriterier var i första hand att det skulle vara pedagogisk forskning och målet var att ge en överblick över området, snarare än att gå in i detalj på vad de olika forskningsresultaten säger om ämnet. Detta för att också ge utrymme i uppsatsen för en empirisk undersökning. Ett par publikationer fick jag också i mötet med forskare på Generationsmötesdagen i Göteborg.

# Teori

Lennart Svensson skriver i sin bok "Introduktion till pedagogik" (2007) att pedagogik som fenomen handlar om stöd till lärande. Vad lärande innebär och hur det ser ut är enormt brett och utgör ett av huvudspåren i pedagogik som forskningsdisciplin. Denna uppsats rymmer inte en redogörelse av alla synsätt, utan följande kapitel presenterar teorier med en grundsyn på lärande som relationellt och mellanmänniskt. I denna teoretiska kontext är lärande inte begränsat till något mätbart eller kunskaper som en person antingen har eller inte har, utan ses som en rörelse, som leder till "*en förändring i subjektets relation till omvärlden*", med Svenssons formulering (2007, s. 213). Mer specifikt kommer denna rörelse här att förstås som ett *överskridande*. Som inledningen berättar och litteraturgenomgången kommer beskriva mer utförligt är generationsöverskridande lärande en del av det livslånga lärandet. Båda dessa begrepp behandlar människans förhållningssätt till sin omgivning, där relationer är essentiella. Därför ser jag följande pedagogiska perspektiv med fokus på det relationella och mellanmänniska som behjälpliga analysverktyg för att tjäna uppsatsens syfte och svara på dess frågeställningar.

## ***Bildning – lärande för hela människan***

*"Bildning är ett begrepp som innehåller en helhet av önskvärda värderingar, normer, kunskaper och färdigheter som kommer till uttryck i tal och handling"* (Svensson 2007, s. 21). Helhetsgreppet som bildning tar gör det till ett användbart begrepp när vi talar om livslångt lärande, eftersom bildningen rymmer så mycket som sker i människan och skulle kunna sägas handla om livskunskap. Bernt Gustavsson utgav en bok på temat år 1996 och hänvisar där till ett ofta citerat uttryck av pedagogen Ellen Kay: "*Bildning är vad som finns kvar när vi glömt vad vi lärt*" (s. 25). Gustavsson fortsätter:

*"Skillnaden mellan bildning och utbildning brukar anges med att utbildning utgör en specialiserad kompetens med sikte på yrkesverksamhet eller fördjupade kunskaper inom ett visst område. Bildning avser mer en allmän kunskap, en process vid vilken man tillägnar sig kunskapen på ett personligt sätt."* (Gustavsson 1996, s. 25)

Bildning kan vidare sägas innebära att möta det obekanta och relatera till det utifrån det bekanta, och själva bildandet uppstår i växelspelet mellan dessa två. Det utgår också från ett samspel mellan den enskilde och kollektivet, där tolkande sker genom möten och samtal. På detta sätt är bildningen nära besläktad med hermeneutiken (Gustavsson 1996), som även den bygger på ett växelspel där delarna får sin betydelse av helheten och vice versa. (För mer om hermeneutik, se Metod.) Idén om att människan måste "*lämna sig själv för att finna sig själv*" menar Gustavsson (1996, s. 40) är den djupaste innebörden i bildningstanken, och att möta det obekanta är något som kommer att återkomma i denna uppsats.

## ***Ackommodativt lärande – ett överskridande***

En annan tradition som studerar lärande är den kognitiva psykologin, hos vilken Knud Illeris (2007) hämtar stöd för att beskriva olika former av lärande. Han skriver om mentala scheman, ett uttryck från Piaget, där scheman innebär de tankemönster som en människa har och som utgör hennes förståelse av världen. Med hjälp av denna bild beskriver Illeris fyra former av lärande, varav jag fortsatt kommer att fokusera på nummer tre.

1. Kumulativt lärande: När individen lär sig något helt nytt och inte har något mentalt schema för detta, utan då etablerar det första elementet för ett sådant.
2. Assimilativt lärande: Det som personen lär sig kan kopplas till tidigare kunskaper och adderas därför till befintliga mentala scheman.
3. *Ackommodativt lärande*: Bryter mot något i ett etablerat schema, som därför behöver omkonstrueras utifrån de nya kunskaper eller insikter personen har fått.
4. Transformativt lärande: Den djupaste formen av förändring hos individen, då många mentala scheman omstruktureras samtidigt. Kan exempelvis vara vid betydelsefulla händelser, livskriser eller när personen går in i en ny fas i livet.

Det *ackommodativa lärandet* är det jag kommer att använda mig av min analys och detta uppstår enligt Illeris när individen påverkas av något i omgivningen, som inte helt passar in i dennes bild av verkligheten. Mellan det nya och det etablerade finns någon form av bristande överensstämmelse. *"För att skapa det nödvändiga sambandet kan vi i sådana fall helt eller delvis bryta ner eller luckra upp relevanta scheman och genom en förändring eller omstrukturering se till att påverkan kan infogas på ett sammanhängande sätt"* (Illeris 2007, s. 60). När individen går utanför det han eller hon redan vet och går detta nya, annorlunda till mötes, menar Illeris att det sker ett *överskridande*. Ackommodativa processer kan vara plötsliga eller långvariga, men ett gemensamt drag är att de ofta är mer energikrävande än det lärande som bara innebär att ta till sig ny kunskap. *"Det är mycket enklare att foga ett nytt element till ett redan existerande schema än att företa den komplicerade nedbrytning, omstrukturering och rekonstruktion som det ackommodativa lärandet innebär"* (Illeris 2007, s. 61-62). Förutsättningarna för att lärandet ska ske är att individen har ett behov eller intresse av att mobilisera energi för en sådan rekonstruktion samt känner sig trygg i situationen.

## ***Relationell pedagogik – transcendens i mellanrummet***

I boken "Om relationell pedagogik" (2011) skriver Jonas Aspelin och Sven Persson om ett sätt att se på utbildning. Även om min uppsats inte handlar om utbildning i formell betydelse kommer jag använda deras tankar för att studera pedagogiska relationer. Författarna menar att pedagogiska möten uppstår i en ömsesidig process mellan två parter och att det betydelsefulla inträffar mellan dem i en gemensam sfär. Detta är inte en konsekvens av målmedvetna handlingar; *"det väsentliga inslaget är oförutsägbart"* (Aspelin & Persson 2011, s. 10). Grunden i detta tankesätt är att människans jag uppstår i relationer och att allt mänskligt liv i själva verket innebär att göra saker tillsammans

med andra. En viktig förebild för detta synsätt är Martin Buber, vars tankar bland annat finns presenterade i skriften "Det mellanmännsliga" (1995). Han benämner det mellanmännsliga som det som aktuellt sker mellan människor i ömsesidighet. Dessa fenomen sker inte i endera partnern eller i båda tagna tillsammans, "*utan endast i detta deras levande samspel, det som är verklighet 'mellan' dem*" (Buber 1995, s. 26). Människan relaterar antingen till subjekt eller objekt, till ett Du eller till ett Det, och det är i mötet Jag-Du som förverkligande av subjektet sker. Det som krävs är att man är beredd på ett autentiskt möte, där den andra personen inte blir ett medel för den egna agendan, utan ett mål i sig själv, med referens till Kants kategoriska imperativ.

Tankar om relationell pedagogik finns också fördjupade i antologin "No education without relation", där Gert Biesta (2004) bidrar med en text. (Biesta använder genomgående ordet "education", vilket på svenska i första hand ska förstås som "utbildning", men även kan översättas i vidare bemärkelse. Den svenska motsvarigheten kommer här utgöras av "lärande" eller "pedagogik".) Där ställer han frågan om *var* utbildning sker och menar att det är i interaktionen mellan människor, närmare bestämt i själva utrymmet som finns mellan dem. Biesta använder här ett bildspråk från tåg och tunnelbanevagnar, som ibland är försedda med skylten "Mind the gap!" ("Se upp för avståndet!") för att förvarna passagerarna som ska stiga av om att det finns ett mellanrum mellan vagnen och plattformen. Precis som Buber (1995) ser alltså Biesta det som att det finns en diskrepans mellan Jag och Du, men vill belysa hur detta också utgör själva förutsättningen för kommunikation och möten – och således även för lärande. Hans mening är alltså att mellanrummet inte ska ses som något som bör överbryggas, utan något som måste finnas. I en annan publikation skriver samma författare att lärande kan betraktas på två sätt, där det första är som ett förvärv av något (kunskap, förmåga) (Biesta 2006). Utbildningsmässigt ser han dock det andra synsättet som viktigare, "*om man håller med om att utbildning inte bara handlar om överföring av kunskaper, färdigheter och värderingar utan berör elevens individualitet, subjektivitet eller personlighet*" (Biesta 2006, s. 34). Detta andra synsätt innebär att se på lärande som en reaktion/ett gensvar på något som provocerar oss. Provokation behöver inte vara så allvarligt som det kan låta, utan handlar om att personen möter något via omgivningen/andra människor som utmanar hans eller hennes tankemönster. För att ytterligare förklara sitt synsätt använder Biesta också Derridas metafor "transcendentalt våld". Ordet transcendent ska här förstås som gränsöverskridande och syftar i Biestas resonemang på "*det som måste ske för att göra något möjligt*" (Biesta 2006, s. 36). Med andra ord: för att den sorts lärande som det talas om här ska bli möjligt måste personen tillåta ett gränsöverskridande – att en annan människa intervenerar i dennes liv, med påverkan som kan utmana eller "göra våld på" personens varande och tänkande.

Biestas beskrivning kan jämföras med Illeris (2007) ackommodativa lärande (även om begreppen kommer från olika traditioner), som även det beskrivs som utmanande och krävande. Det kallas också för överskridande, på samma sätt som ordet transcendent hos Biesta innebär överskridande av mellanrummet mellan det befintliga hos personen och det nya som utmanar. Personen något obekant i relationen till en annan människa och relaterar till det utifrån det bekanta; hon "*lämna[r] sig själv för att finna sig själv*", som Gustavsson (1996, s. 40) säger om bildning. Att "gå ner i mellanrummet" i ett genuint mellanmännsligt möte (för att här även referera till Bubers ordval) innebär enligt Biesta



(2006) att utsätta sig för en risk. Om relationen är byggd på tillit medför mötet dock potential för ett överskridande lärande.

## Resultat av litteraturgenomgång

Detta kapitel utgör den ena av två resultatdelar, där den första bygger på en teoretisk undersökning och den andra på en empirisk. När jag i det här kapitlet presenterar resultatet av min teoretiska litteraturgenomgång gör jag det dels som översikt över vilken tidigare forskning som finns (vilket därför inte står som ett eget kapitel i denna uppsats), och dels som en förklaring till begrepp och tankegångar som kan kopplas till uppsatsens ämne. Den första rubriken är Livslångt lärande, som kan ses som det mest övergripande temat. Som en del av det livslånga lärandet presenterar jag sedan det lärande som sker i den senare delen av livet, dvs. äldres lärande. Slutligen leder detta till en beskrivning av forskningsområdet generationsöverskridande lärande, som är det mer specifika ämnet för uppsatsen. Syftet med kapitlet är att det ska kunna användas tillsammans med de empiriska resultaten för att svara på frågeställningarna och förstå generationsöverskridande lärande.

### *Livslångt lärande*

På 1970-talet sattes idén om livslångt lärande på kartan av UNESCO (Borgström 1988, Rubenson 1996) och fick då stort genomslag i den internationella debatten om utbildningspolitik och närliggande frågor. Begreppet syftar på att lära hela livet och har en tydligt kronologisk aspekt, men medför även en tanke om att lära i olika former, varför det ibland används tillsammans med syskonbegreppet ”det livsvida lärandet”. Detta syftar på begreppstrippeln formellt, icke-formellt respektive informellt lärande (Skolverket 2000) och inbegriper således inte bara livets olika tidsperioder, utan dess skiftande sammanhang. Ett sätt att definiera dessa tre varianter är följande:

- *”Informellt lärande sker när individen tar initiativ med syftet att förbättra sina kunskaper eller färdigheter på ett område. Detta lärande sker ofta på egen hand.*
- *Icke-formellt lärande sker i organiserade former utanför det formella utbildningssystemet. Det kan handla om exempelvis kompetensutveckling i arbetet eller deltagande i kurser.*
- *Formellt lärande sker i det formella utbildningssystemet under ledning av lärare. Där finns antagningskrav, nivåer och formella kvalifikationer efter genomförd utbildning.”* (Bjursell et al. 2014, s. 28-29)

Forskning om livslångt lärande sker utifrån varierande angreppspunkter och med olika intressen, där vissa menar att lärandet syftar på utbildning, medan andra mer studerar lärande i vardagslivet (Berglund 2008, s. 16). Exempel på olika aspekter av livslångt lärande som beforskas kan vara koncept och filosofi, policy, strukturer och program eller själva praktiken (ibid.). I Sverige finns forskning inom området centrerad hos Encell (National Centre for Lifelong Learning), ett nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande vid Högskolan i Jönköping, som skapades på initiativ av regeringen år 2001. Några exempel på forskningsområden inom livslångt lärande enligt Encell är motivation

och vuxnas lärande, lärande i arbetslivet, validering av informellt och icke-formellt lärande, professionsutveckling och ledarskap samt lärande mellan generationer (Encell 2015-03-26).

Som många begrepp grundar sig livslångt lärande i kunskapssyn, människosyn och syn på samhället. Detta påverkar naturligtvis även vilka aspekter som belyses mest. Överlag kan dock sägas att när det talas om livslångt lärande som ideologisk tanke, så spelar det informella lärandet en stark roll, det vill säga det som sker utan organiserade former (Borgström 1988). Detta kan påstås förutsätta ett engagemang från individen själv och begreppet livslångt lärande låter generellt individen stå i centrum, utifrån idén om att en människa först behöver identifiera sina önskningar eller behov för att hon aktivt ska söka lärande (Borgström 1988, Rubenson 1996). Det livslånga lärandet förknippas också med personnära uttryck som *”lust att lära, självförtroende, förmåga att behärska förändring och att känna sig trygg i osäkerheten”* (Skolverket 2000, s. 25).

Samtidigt görs det på flera håll en koppling mellan individuell initiativförmåga och social bakgrund (Borgström 1988, Assarsson & Sipos Zackrisson 2005, Finsden & Formosa 2011), vilket av vissa beskrivs med kritiska termer. Ett exempel är Skolverket som i sin rapport uttrycker följande:

*”Individens ökade ansvar för det egna lärandeprojektet innebär att social bakgrund riskerar att slå igenom, med ökade skillnader mellan olika individer och grupper av individer som konsekvens. Staten riskerar att ställas inför ett snedrekryteringsproblem, ett lärandesystem med stora klyftor.”* (Skolverket 2000, s. 11)

Trots att det livslånga lärandet anses utgå från individen omges det alltså av en politisk diskurs där det kopplas till social kontext. Att söka kunskap är något man fostras till, säger Borgström (1988) vilket gör fenomenet pedagogiskt i dubbel mening. I slutändan är livslångt lärande en fråga som berör långt mer än individens eget projekt; den återfinns i allt från arbetsliv till vuxenutbildning och folkbildning och begreppet kan därmed påstås vara relevant för en stor mängd olika pedagogiska praktiker.

## ***Äldre och lärande***

En del av människans livslånga lärande är det lärande som sker under hennes senare år, vad jag här kallar äldres lärande. Vilka som tillhör gruppen äldre är en relativ kategorisering som ser olika ut exempelvis beroende på om man talar om arbetslivet eller pensionslivet. I en utredning från Socialdepartementet om pensionsålder skrivs följande:

*”Vem som ska betraktas som äldre förändras i takt med att medellivslängden ökar. Undersökningar pekar på att den övre gränsen för begreppet medellålders i vanligt språkbruk närmar sig 65 år. Däröver anses man vara äldre. Begreppet senior har med tiden också kommit att bli närbesläktat med ordet äldre.”* (SOU 2013:25, s. 123)

Ett annat begrepp som betecknar ungefär samma grupp är den ”tredje åldern”, vilket är ett sätt att beskriva ålder i termer av livsfas och social identitet snarare än fysisk ålder (Bjursell et al. 2014) och innebär vanligtvis den tidigare, mer aktiva delen av pensionärsåldern. Ibland talas det även om ”äldre-äldre” eller en fjärde ålder, vilken för många skulle börja någon gång vid 75-85 års ålder och vara relaterad till fysiska förändringar (Andersson & Tøsse 2013). En utförlig redogörelse av begreppet den tredje åldern kom 1989 i Peter Lasletts bok ”A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age”, där kännetecknen för denna livsfas beskrivs som oberoende och självförverkligande (jämför med tidigare beskrivning av det livslånga lärandet), till skillnad från den fjärde åldern som karaktäriseras av försämrad hälsa och därmed beroende av andra. Den ”sociala åldern” är alltså inte direkt kopplad till ålderspensionen enligt Laslett, men sammanfaller i många fall, eftersom pensionering skapar andra möjligheter.

Forskning som studerar äldre bedrivs inom en mängd discipliner utöver pedagogik. Den har inte sällan fokus på hälsa och sjukvård, vilket exempelvis kan märkas på sökresultat vid användandet av sökmotorer för vetenskapligt material. Den forskning som är mindre kopplad till vården är ofta genomförd inom ramen för socialt arbete och behandlar frågor om hälsa och välbefinnande. Viss forskning om äldre ligger dock närmare pedagogiken och handlar om självbild och upplevelser av ålder – forskning som brukar bedrivas inom sociologi. Inom pedagogisk forskning om äldre ingår både det formella, informella och icke-formella lärandet. Här återfinns på den internationella kartan begrepp som ”older adult education”, ”later-life learning” eller ”education for the third age” (Andersson & Tøsse 2013). Ett återkommande konstaterande är att Sverige och Europa de senaste årtiondena har genomgått stora demografiska förändringar på det här området (Folkbildningsrådet 2014, Bjursell et al. 2014, Findsen & Formosa 2011). Befolkningen lever allt längre, vilket innebär en större andel äldre. Dessa förändrade procentsatser medför ett antal konsekvenser och påverkar politiska överväganden kring arbete, utbildning och pension. På ett ekonomiskt plan innebär fler äldre människor ökade kostnader för pensioner och sjukvård, samtidigt som fler har möjlighet att jobba längre. Det är alltså en relevant fråga huruvida de demografiska förändringarna betraktas som ett problem eller en tillgång (Bjursell et al. 2014) och hur äldre porträtteras av olika aktörer. Inom EU vill man lyfta den här gruppen och arbetar för att äldre ska kunna fortsätta vara resurser i samhället (Andersson & Tøsse 2013, s. 94). Europeiska kommissionen finansierade ett tvåårigt projekt med avslutning 2011 kallat ”The FUTURAGE Project” för att kartlägga behoven för äldreforskning i Europa de kommande 10-15 åren. I ett sammanfattande nyhetsbrev om projektet uttrycks att det krävs en ny syn på åldrande, för att nuvarande dominerande paradigmen släpar efter den faktiska verkligheten. Denna diskrepans menar man avspeglas strukturellt hos samhällsliga institutioner, såsom arbetsmarknad, liksom i attityder formade av media (FUTURAGE 2011).

Uttrycket den tredje åldern återfinns också i en verksamhet kallad University of the Third Age (UTA), startad på universitetet i franska Toulouse på 1970-talet och sedan vidareutvecklad i Storbritannien till en modell som nu används i flera länder. I artikeln ”Lifelong Learning in Later Life: The Universities of the Third Age” skriver författaren:

*”UTAs can be loosely defined as socio-cultural centers where older persons acquire new knowledge of significant issues, or validate the knowledge which they already possess, in*

*anagreeable milieu and in accordance with easy and acceptable methods.*” (Formosa 2010, s. 1)

Verksamheten bygger på medlemmarnas egen drivkraft och intressen, samt på värderingar om livslångt lärande och en princip om självhjälp. Ofta utgår man från de kunskaper som en eller flera av medlemmarna besitter och bildar på så vis intressegrupper där man lär av varandra. Syftet är inte några former av kvalifikationer, utan lärandet anses ha ett värde i sig (The Third Age Trust 2012). Principerna skulle kunna jämföras med den svenska tanken om folkbildning som ”fri och frivillig” och upplägget påminner mycket om studiecirkel.

I Encells rapport som behandlar arbete och lärande bland pensionärer skriver författarna: *”Inom livslångt lärande och vuxnas lärande riktas blickarna allt oftare mot gruppen äldre vuxna, vilket har sin förklaring i de nämnda demografiska förändringarna”* (Bjursell et al. 2014, s. 12). Finsén och Formosa (2011) påstår tvärtom att undersökningar av deltagandet i vuxenstudier sällan fokuserar på äldre, vilket de menar reflekterar ett försummande av pensionärer. En undersökning som belyste just den här gruppen presenteras i en rapport från Folkbildningsrådet om deltagandet i studiecirkel bland personer från 65 år och uppåt (Folkbildningsrådet 2014). Bland de siffror som presenteras (från 2012 och 2013) framgår bland annat att nämnda åldersgrupp utgör 19 % av Sveriges befolkning men 36 % av studiecirkelns deltagare, en andel som har ökat tydligt de senaste årtiondena. Av landets samtliga 65-åringar finns drygt 18 % som deltar i studiecirkel eller annan folkbildningsverksamhet, såsom kurser. De aktiva deltar ofta i fler än en studiecirkel och enligt Bjursell et al. (2014) kan folkbildningen överlag ses som den mest populära studieformen bland äldre, jämfört med andelen äldre inom den kommunala vuxenutbildningen (ca 500 personer) och på högskolenivå (ca 2000 personer 2010). Folkbildningsrådet (2014) skriver vidare att bland äldre cirkeldeltagare finns en överrepresentation av kvinnor (70 %) och en underrepresentation av utrikes födda (9 %), både jämfört med gruppen cirkeldeltagare och med befolkningen i stort (där motsvarande siffror är 60 % respektive 15 %). Av rapporten framgår också att de äldre som deltar i studiecirkel ofta är mer engagerade i civilsamhället än befolkningen i allmänhet, vilket författarna kallar för ett ”kumulativt medborgarskap”, det vill säga att de som redan är engagerade blir mer engagerade, medan många som är inaktiva vad gäller föreningsliv och liknande också förblir det. Den faktor som påverkar deltagande i fortsatta studier efter pensionen mest är tidigare utbildningsnivå, en faktor som ökar i betydelse med åldern (Andersson & Tøsse 2013). Detta kan relateras till den så kallade snedrekryteringen som många menar finns inom vuxenutbildning överlag (se under ”Livslångt lärande” ovan). Att bidra till att utjämna utbildningsklyftor är ett uttalat mål med statens stöd till folkbildningsverksamheten (Folkbildningsrådet 2014). Finsén och Formosa (2011) bekräftar att vissa faktorer ökar sannolikheten för ett aktivt deltagande i utbildning som äldre, men vill dock peka på en risk för skapandet av den stereotypa ”icke-deltagaren”. Deras analys är att icke-deltagare ofta ses som offer för sociala strukturer eller psykologiska problem, medan deltagare ses som villiga volontärer, varför man hela tiden behöver ifrågasätta det egna synsättet och kunna väga in fler aspekter när man talar om ämnet. Exempelvis bör det informella lärande som sker i individens vardag tas i beräkning även för de personer som inte deltar i utbildning eller bildningsverksamhet i organiserad form.

## *Generationsöverskridande lärande*

I forskning som rör äldres lärande nämns ofta möten mellan generationer. Detta tema har vunnit alltmer intresse de senaste åren och finns exempelvis representerat i form av tidskrift: *Journal of Intergenerational Relationships*. I internationella sammanhang är "intergenerational learning" begreppet som används och på svenska motsvaras det av "generationsöverskridande lärande". På kunskapscentrat Encell, som nämnts tidigare, är detta ett av de centrala forskningsområdena och bland forskarna finns bland andra författaren till en svensk avhandling på temat, "Lifelong Learning, Intergenerational Learning, and Social Capital: From Theory to Practice" (Boström 2003). Här beskrivs ett projekt med klassmorfar i skolan som exempel på generationsmöten. Boström är även engagerad i europeiska och internationella nätverk för generationsöverskridande lärande och beskriver i en artikel (Boström 2014) hur medvetenheten kring ämnet har utvecklats sedan UNESCO Institute of Education höll en konferens i tyska Dortmund 1999 för det syftet. En anledning till det då ökade intresset för "intergenerational programs" var att man såg en koppling mellan generationsöverskridande lärande och livslångt lärande. Utifrån mötet i Dortmund formulerades följande definition av "intergenerational programmes":

*"Intergenerational programmes are vehicles for the purposeful and ongoing exchange of resources and learning among older and younger generations."* (Boström 2003, s. 17)

En bok på temat generationsöverskridande lärande utgavs år 2014 av The European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) med titeln "Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education". Där återfinns följande beskrivning av "intergenerational learning":

*"In recent years, intergenerational learning has become a major topic in research. Nevertheless, a theory of intergenerational learning is still missing and empirical research seems to deliver very different results as investigations are usually related to just one scenario of intergenerational learning. The term 'intergenerational learning' is used for a broad range of activities in which the participation of people of different age seems to constitute the only common ground for all these types of learning."* (Schmidt-Hertha et al. 2014, s. 145)

Som framgår av citatet har begreppet ett brett användningsområde och brukas för att beskriva en rad olika aktiviteter och program, som skulle kunna definieras som generationsöverskridande beroende på hur man ser på begreppet. Findsen och Formosa använder en lös beskrivning av "intergenerational programs" som "initiatives that increase cooperation, interaction, or exchange between any two generations, and which involve the sharing of skills, knowledge and experience" (Findsen & Formosa 2011, s. 171). De skriver vidare att vissa projekt som kallas generationsöverskridande har en enkelriktad kunskapsöverföring, exempelvis mor- och farföräldrar som tar med barnbarn på kulturella evenemang. Ett annat exempel är artikeln "Role of Intergenerational Mentoring for Supporting Youth Development: An Examination of the 'Across Ages'

Program in the U. S.” (Mano 2007), där det generationsöverskridande handlar om att äldre vuxna agerar mentorer åt så kallade ”riskungdomar”. Vad Finsden och Formosa (2011) i stället ser som centralt för att något ska kallas generationsöverskridande i det här sammanhanget är att det sker ”co-learning”, alltså att lärandet sker mellan generationerna och inte bara från den ena till den andra. De menar också att medan alla program för generationsmöten har potentialen att leda till lärande, är detta ett uttalat mål hos vissa. Lärandet kan ske antingen med eller utan en lärare/ledare – det är deltagarna själva som skapar det generationsöverskridande lärandet. Slutligen beskrivs lärande mellan generationer på Encells hemsida som *”lärande som finns eller uppstår mellan två generationer och baserar sig på ett ömsesidigt utbyte av information, tankar, känslor och erfarenheter ur ett livslångt perspektiv och som berikar alla parter”* (Encell 2014-12-17).

Sammanfattningsvis är generationsöverskridande lärande ett begrepp som gärna används, men inte har någon fast definition. Det som verkar konstituera generationsöverskridande aktiviteter är den medvetna sammanföringen av olika generationer, vilket kan skapa möjligheter till meningsfullt utbyte och ömsesidigt lärande. Att sådana initiativ värdesätts symboliseras exempelvis av den årliga dag (29 april) för aktivt åldrande och solidaritet mellan generationer som inrättats av EU (Andersson & Tøsse 2013). 2012 var också officiellt ”The European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations” (European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations 2013-06-30). Argumenten för att främja generationsmöten är många, men kan sammanfattas med följande citat om de diskussioner som följde av temaåret 2012:

*”The necessity of strengthening intergenerational solidarity was especially emphasised since the ageing of population not only creates conflicts regarding distribution of economic sources[...], but may also lead to intergenerational conflict. Generational gap is very often defined as a cultural gulf between generations. In this respect, intergenerational learning and education is understood to have immense potential for overcoming this gap and reaching new forms of solidarity and trust between younger and older generations.”* (Schmidt-Hertha et al. 2014, s. 2)

## Resultat av empirisk undersökning

Föreliggande kapitel är ämnat att bidra till uppsatsens syfte genom att ge ett exempel på hur ett projekt för generationsmöten kan se ut och på vilka reflektioner som seniorer kan ha utifrån deltagande i ett sådant projekt. Den empiriska undersökningen har föregåtts av genomläsning av dokument som funnits att tillgå om det aktuella projektet och sedan har fyra seniorer som deltagit i projektet intervjuats om sina erfarenheter och tankar om ämnet. Det bör understrykas att undersökningen och intervjuerna inte har syftat till att utvärdera det specifika projektet, utan till att ta fram data för att kunna komplettera litteraturgenomgången med konkreta exempel. Sammantaget skapar dessa två delar ett material för analys, som är tänkt att bidra till en djupare förståelse av generationsöverskridande lärande.

### *Näktergalen Senior – ett projekt för generationsmöten*

Detta stycke är en beskrivning av den verksamhet från vilken den här uppsatsen hämtar sitt empiriska material, projektet Näktergalen Senior. Beskrivningen är baserad på projektets hemsida (Malmö högskola n.d.) samt en rapport/utvärdering som togs fram av Malmö stad efter projektets första år (Ekblad 2008). Rapporten är ett fristående komplement till den projektutvärdering som projektledarna själva utför regelbundet. Information om projektet har också framkommit under mail- och telefonkonversationer med kontaktpersonerna från högskolan respektive kommunen samt i samtalen med intervjupersonerna.

Malmö högskola bedriver sedan 1996 en mentorsverksamhet vid namn Näktergalen, som i sin grundform går ut på att studenter vid högskolan kopplas samman med grundskolebarn och får bli deras mentorer (Sild Lönroth 2007). Hösten 2007 startades Näktergalen Senior som ett pilotprojekt, där studenter i stället blir sammankopplade med pensionärer i åldern 70+ i Malmö. Projektet syfte beskrivs så här:

*”Syftet med projektet är att studenten ska fylla en social funktion och utöka kontaktnätet för seniorerna. Studenterna ska få möjlighet att ta del av de livserfarenheter och kunskaper som seniorerna besitter och därmed också få möjligheter att vidga sitt eget perspektiv. Både student och senior får möjlighet att ta del av varandras kunskap och livserfarenheter, deras sociala nätverk breddas och det ger möjlighet för båda parter att vidga livsperspektiven. En viktig del i Näktergalen Senior är att verka för och dra nytta av den etniska och sociala mångfald som finns både i kommunen och på Malmö högskolan. Projektets övergripande mål är ett ömsesidigt lärande för både studenter och seniorer.”* (Ekblad 2008, s. 3)

Näktergalen Senior är ett samarbete mellan Malmö högskola, som står för rekrytering av studenter, och Malmö stad, som rekryterar seniorer från valda stadsområden. Dessa två arrangörer är också de som står för finansieringen. Inbjudan skickades ut i skriftlig form per post till boende i det aktuella stadsområdet och alla intresserade seniorer fick sedan komma på ett informationsmöte. Studenter informerades både muntligt genom att



verksamhetsledaren besökte föreläsningssalar i början av terminen och skriftligt via affischer och annat. De som adresserades i första hand var studenter vid Fakulteten för hälsa och samhälle, bland annat blivande äldrepedagoger och socionomer. (Äldrepedagogprogrammet är en utbildning som finns på just Malmö högskola med syfte att utveckla kompetens i pedagogiskt inriktat socialt arbete med äldre människor och deras nätverk.) Detta berodde enligt verksamhetsledaren på att de kunde antas vara mest intresserade, men alla välkomnades och resultatet blev en grupp studenter från många olika utbildningar. Både studenter och seniorer intervjuades och matchades sedan ihop i par – totalt blev det cirka elva par. Under vårterminen 2014 fick de sedan på eget initiativ bestämma träffar och komma överens om vad de ville göra tillsammans. Arrangörerna anordnade också några gemensamma aktiviteter med hela gruppen och vid något tillfälle var det en av seniorerna som organiserade något. Denna omgång av Näktergalen Senior höll på ungefär mellan februari och maj månad. Efter projektets avslut har flera av seniorerna på eget initiativ fortsatt med gemensamma träffar ungefär en gång i månaden. Nästan ingen av seniorerna har dock haft någon fortsatt kontakt med sin student.

Under terminen skrev studenterna månadsrapporter samt en slutlig halvårsrapport om vad de hade gjort med sin senior och reflektioner kring vad de själva tyckte, samt vad de trodde att senioren hade tyckt. När dessa hade lämnats in fick studenterna vid projektets avslut ett arbetsintyg samt en ekonomisk summa. Seniorerna fick ingen ersättning. De gjorde inte heller någon skriftlig utvärdering, men fick kommentera projektet vid en aktivitetsdag med arrangörerna under ett tillfälle på hösten efter att projektet avslutats.

### ***Beskrivning av intervjupersonerna***

De fyra personer som har intervjuats deltog alla i den senaste omgången av Näktergalen Senior för ett år sedan. De bor i samma stadsområde i Malmö, är ungefär mellan 70 och 80 år och lever som pensionärer. Vissa av dem är ensamstående och vissa lever i parrelation. I deras familjer finns yngre generationer i form av barn och barnbarn, alternativt syskonbarn och syskonbarnbarn.

### ***Sammanfattning av seniorernas berättelser***

Fortsättningsvis kommer detta kapitel att presentera valda delar av det som har kommit fram under de fyra intervjuerna. Urvalet har gjorts utifrån vad som ansågs mest relevant för att besvara uppsatsens frågeställningar, närmare bestämt det som berör seniorernas relation med sin student, deras förväntningar på projektet och deras syn på generationer sig själva som pensionärer. Några exempel nämns också på de aktiviteter som seniorerna och studenterna gjorde tillsammans under projektets gång.

Samtalen med intervjupersonerna innehåller sammanfattningsvis både skildringar av deras vardag och tidigare livserfarenheter. De reflekterar över generationer och sitt eget sätt att förhålla sig till andra människor i olika sammanhang. Vad gäller just Näktergalen Senior tycker alla fyra att det är ett bra initiativ och ett projekt som man bör fortsätta med.

Deras uppfattning av projektets syfte är att det skulle skapa en brygga mellan generationer givande relationer utifrån de matchningar mellan seniorer och studenter som gjordes. De föreslår vissa förändringar i upplägget, där tiden för projektet nämns som den viktigaste faktorn, då den inte upplevdes tillräcklig för att få till stånd det antal träffar och den fördjupning i relation till studenten som de hade velat. De personer jag pratar med tror att bara en senior har fortsatt att ha kontakt med sin student efter projektets avslut. Sammanfattningsvis kan sägas att respondenternas skildringar av sitt deltagande i projektet skiljer sig åt på en betydande punkt. En av de fyra seniorerna som intervjuades fick en mycket givande relation med sin student och har bara positiva beskrivningar, medan de andra tre inte fick en särskilt djup relation till studenten och därmed inte fick ut vad de hade hoppats på av projektet. Vilket av de två scenarierna som stämde in i respektive fall hade stor betydelse för hur de olika intervjupersonernas berättelser blev och skillnaden kommer förmodligen att märkas genomgående i resultatredovisningen nedan. I stora drag kan alltså sägas att tre av respondenterna gav liknande berättelser, medan den fjärde hade något andra upplevelser av relationen. Nedan presenteras några exempel på de aktiviteter som genomfördes under projektets gång samt det jag funnit i intervjusamtalen som jag ser som mest relevant för uppsatsen.

### ***Exempel på aktiviteter med hela gruppen***

(Arrangerade av Näktergalen Senior)

- Första träffen på högskolan där man fick hitta studenten man blivit matchad med genom en rolig aktivitet och prata med varandra
- Studiebesök på högskolans bibliotek
- En senior ordnade studiebesök i synagogan
- Avslutning på Utmaningarnas hus med tävlingar i lag

### ***Exempel på aktiviteter med studenten***

(På deltagarnas eget initiativ)

- Visade Malmö för studenten
- Gick ut och fikade och åt lunch
- Sågs hemma hos senioren
- Träffade studentens familj
- Sportade
- Naturutflykt
- Konstutställning

- Teater

## ***Förväntningar om att utmanas***

Den senior som kan sägas var mest nöjd med kontakten som uppstod med studenten beskriver flera nya kunskaper och insikter. Några exempel på dessa är: lärt sig om studentens intressen, lärt sig om studentens hemstad, lärt känna studentens familj och lärt sig om hur det är att studera. Övriga tre har inte samma exempel att ge. När seniorerna berättar om förhoppningarna de hade inför Näktergalen Senior handlar det för samtliga om att få inblick i studenternas liv, dels i hur deras vardag ser ut och dels i hur de tänker och ser på omvärlden. Enligt seniorernas berättelser verkar det vara samtal som ger mest i den här sortens relation – både enligt dem som fick goda tankeutbyten och dem som saknade detta i relationen. Alla intervjupersonerna får frågan om varför de gick med i projektet och ett tydligt svar kommer från alla fyra: det var något nytt som de aldrig hade provat förut. Nyckelordet i deras beskrivningar är att *utmanas*. Detta verkar vara något de sätter stort värde på – och särskilt i relation till att åldras. Följande citat från tre av respondenterna sammanfattar dessa tankegångar:

*”Man behöver vissa utmaningar. Det är lätt och när man blir äldre, att man blir, är rädd för att bli sittande och inte komma ut.”*

*”Och sen finns det väl en ålder... en åldersfråga som jag själv då är oerhört rädd för, att tappa intresset. Du kan ju göra det va, du kan ju tycka att 'jag är så gammal så saker och ting är inte lönt och vad ska jag med det för'.”*

*”Alltså detta kändes ju inte alls som min bekvämlighetszon på nåt sätt! Det gjorde det inte. [...] Så det var ju också nånting som gjorde att jag... hängde med.*

*– Jaha! Hur tänker du om det nu då? Att du gjorde nåt utanför din bekvämlighetszon?*

*Ja det är ju lite stort. Det är ju lite... eh... För du vet! Det är ju detta också som man lätt kan hamna i att. 'Jaja... Nu har du gjort så mycket så nu räcker det liksom, du behöver inte på nåt nytt mer, och orkar jag det' och så dära.”*

Även om de här pensionärerna inte tycker att de själva har hamnat i situationen att bli för bekväm eller inskränkt i sitt tankesätt, så tänker de på det som något som skulle kunna hända. Någon säger att åldrande på det sättet är mentalt. I kontakten med en annan (yngre) människa ser seniorerna potential för möten som kan förhindra en sådan stagnation: *”Jag formar en slags bild av världen [...] och den behöver ju absolut brytas mot nånting annat.”* En av intervjupersonerna påpekar samtidigt att det inte är helt kravlöst att gå med i projektet och utsätta sig för en sådan möjlighet, och reflekterar kring om det kan vara en anledning till varför många seniorer som fick möjligheten valde att inte gå med.

Den senior som verkar ha fått djupast relation till sin student svarar följande på en fråga om vad denne lärt sig av studenten: *”Att vara mer öppen och inte ha förutfattade meningar!”* Skilda synsätt var något som kom fram i deras samtal, och senioren

uttrycker att de visste om varandras inställning till en viss fråga och att de kunde umgås ändå. En annan senior, som hade hoppats på att få sin bild av omvärlden utmanad, förstod det som att studenten hade samma bild och kom inte riktigt till någon punkt där studentens reflektioner utmanade.

*”När jag nu pratar med dig så tänker jag så, att jag hade lite för stora förväntningar om det där generationen, att vi skulle se hur vi såg olika på olika sätt. [...] Möjligen hade jag för stora förväntningar att begära att de ska kunna formulera hur det ser ut att vara 25 år i samhället idag med allt som sker. Jag har ju all tid till förfogan att sätta mig in i det, de har ju tentor och plugga och läsa och... det fordrar en viss ehh, ja att man kommit en viss bit i livet också innan man funderar på, på sådana saker... Och jag tycker fortfarande jag har svårt att formulera det.”*

Ytterligare en intervjuperson saknade denna fördjupning och utmaning i samtalen och kan kanske förstås som lite besviken:

*”- Är det nånting som du... som är annorlunda nu jämfört med innan du var med i detta? I hur du tänker om nånting eller...”*

*Näe, det tror jag inte att det är, så mycket... nä. Tyvärr. Det är lite synd.*

*- Mm! Du hade gärna velat det?*

*Mm.”*

## ***Tillvaron som pensionär***

I ovanstående resonemang kopplar respondenterna åldrande med risken att sluta utmana sig, men utifrån det som framgår i övrigt av intervjuerna menar de själva inte har slutat med detta. På samma sätt talar de om en risk att man som pensionär hamnar i en tillvaro av passivitet, samtidigt som upplevelsen av den egna verkligheten tar avstånd från den beskrivningen, exempelvis i följande citat av en intervjuperson:

*”[...] om man inte har... möjligheter eller att träffa andra personer, man kapslar in sig på nåt vis, man blir svårare och svårare att komma ut och gå ut. Och man inte vågar att göra nåt, resa... För det går jättefort, att man blir sittande och inte kommer någonstans.*

*- Har du upplevt det också?*

*Nej nej nej nej!”*

Vid skildrandet av sin egen tillvaro stämmer seniorernas berättelser inte alls ihop med bilden av ett passivt pensionärliv. De beskriver alla en aktiv tillvaro med sociala relationer, fritidsintressen och mycket att göra. Flera av dem nämner också någon gång under intervjun att de använder mobiltelefon och dator och att det är viktigt att *”hänga med”*. Någon beskriver sig själv och likasinnade pensionärer som *”vi som är aktiva och nyfikna på livet fortfarande”*. Flera intervjupersoner konstaterar också att inte heller de övriga deltagande seniorerna verkade ha problem med ensamhet, utan hade sociala nätverk och snarare verkade ville *”träffa folk”* än hade direkta sociala behov.

En respondent har reflekterat över det faktum att många av studenterna som deltog i Näktergalen Senior läste till äldrepedagoger och i sin yrkesroll formar ett visst förhållningssätt till äldre. Personen redogör inte specifikt för vad detta förhållningssätt kan vara, men uttrycker det som att själv inte vilja *"spela den rollen"* och yttrar lösa funderingar kring om projektet var till för seniorernas eller äldrepedagogernas skull. Kopplat till detta är också att den här intervjupersonen inte fick sina önskemål infriade i matchningen med studenten, trots att denne fått tala om dessa i intervjun med arrangörerna, varför personens helhetskänsla i efterhand är att *"de skulle spelat lite öppnare med oss"* och att man inför nästa omgång av projektet bör vara tydligare med dess syfte.

## ***Relationen mellan seniorerna och studenterna***

Två av respondenterna pratar om relationen till studenten som annorlunda i dubbel bemärkelse. Först och främst är det en relation mellan två generationer som skiljer sig från sådana inom släkt och familj, och de uttrycker att de inte kände sig som *"gamla mormor/morfar"* till sin student. I den här kontexten finns det inbyggt en annan potential för jämbördighet.

*"[...] i regel tror jag, blir detta ett annorlunda möte än det blir i generationer så alltså. Det skulle jag kunna tänka mig. Att alltså i släkt, alltså generationer så, morföräldrar och farföräldrar. I förhållande till där vi ändå skulle kunna tänkas, där vi skulle bli mer jämbördiga. [...] Att det måste bli en annan typ av relation än det var i, när man... En helt okänd!"*

Den andra aspekten som lyfts fram är att seniordeltagarna tänkte att de skulle förhålla sig till studenten på ett annat sätt än de har förhållit sig till människor i sin yrkesroll under arbetslivet, vilket de verkade se som positivt men också utmanande.

*"Jag var spänd på hur det skulle vara. Det var ju en person som jag inte med mitt jobb kunde dominera eller bestämma över. Jag undrade hur vi skulle uppfatta varandra."*

Yrkesrollen är något som alla fyra talar om återkommande under intervjusamtalens gång och det framgår att flera av dem brukade ha en viss maktposition i professionella möten med människor. I den här relationen ville de i stället ha mer ömsesidighet och jämbördighet. I något fall verkar det ha uppstått, medan andra inte upplevde att de fick det förhållande till studenten som de hade hoppats på. Det varierar också något på vilket sätt respondenterna tänker på sitt f.d. yrke – någon kände sig otillräcklig i att kunna lära studenten om arbetslivet, medan någon annan tycker sig ha mycket livserfarenhet från arbetslivet som den tror var värdefullt för studenten att ta del av. En tredje person hade tänkt sig kunna dela sådana erfarenheter, men märkte att studenten inte hade det behovet. Vad gäller insikter utifrån deltagandet i projektet och relationen med studenten är temat om arbetslivet något som nämns specifikt av en senior: *"Sen har jag lärt mig att jag är väl ändå fortfarande ganska fast i min yrkesroll."*

Tanke om jämbördighet beskrivs av alla fyra seniorer. Samtidigt delar tre av dem en känsla av osäkerhet inför vad deras student egentligen tyckte om deras relation:

*”Jag kunde känna mig rätt osäker ibland. Och inte det där du vet med ’ålderns rätt’ eller så som man kan säga. Näe.*

*- Nänä. Vad kunde du känna dig osäker på?*

*Jaa, eh... Ja typ det här om jag hängde på henne och... Ja, och sen lite grann av en rädsla att jag skulle ta över på nåt sätt, att jag inte... [...] Ja alltså till och med så här att... ehh... i början alltså, lite grann: Vad ska vi prata om? Lite grann så där, osäkerhet i... ja. Där, alltså jag ehh lätt skulle kunna tänka mig att eh, annars att: jaja, ’jag vet ju och kan så mycket’. Men jag hade ju en, helt klart en strävan också att vi skulle kunna få en någorlunda... eh... Näe alltså jag näe... kunde nog känna en osäkerhet ibland att... Och trampar jag in på, för nära, och så där. Och det var säkert i det att... som ligger nästan naturligt i det när man är i olika generationer.”*

Den här personen fortsätter sedan resonera kring att unga och gamla inte möts naturligt (utanför familjen) och att det bekräftas av att sådana här konstruerade mötesplatser behövs, vilket personen beskriver som en insikt från sitt deltagande i projektet. En annan senior berättar om tidigare givande relationer med unga människor och säger sig ha oerhört stort utbyte av det, men att det inte är lika säkert att ungdomar tycker det är givande att göra något tillsammans med en äldre person. I dessa funderingar säger personen följande vad gäller studenterna i projektet:

*”Nej men de hade ju valt att vara med och de var oerhört trevliga och öppna mot oss, så jag tror de var intresserade och skulle ha den yrkesinriktningen också, men det behöver ju inte betyda att du är beredd att... att... ehh nej.”*

Den tredje respondenten som uttrycker en osäkerhet beskriver en blyghet från barndomen som ibland kan sitta kvar, exempelvis vid tanken på att ta kontakt med sin student igen så här ett år senare:

*”’Kan man ringa igen?’ säger jag då. ’Äh, kan jag göra imorgon’. Hehe!”*

Flera av seniorernas erfarenhet är att deras student var mycket upptagen under tiden då projektet pågick, fick ställa in träffar på grund av studier och inte tog initiativ till att fortsätta ses efter projektets avslut. Den senior som verkar ha fått en närmare kontakt med studenten nämner inga tvivel på att relationen var givande för studenten.

## **Analys av litteratur och empirisk undersökning**

I detta kapitel analyseras resultatet av intervjuerna utifrån tidigare forskning samt de pedagogiska teorier som presenterats. Kombinationen av dessa tre leder fram till slutsatser som svarar på de frågeställningar som har utgjort drivmedel för denna uppsats.

### ***Bildning som förståelse av äldres lärande***

I litteraturgenomgången beskrivs livslångt lärande som starkt kopplat till individens vilja och initiativ (Borgström 1988, Skolverket 2000). Kapitlet beskriver både informella, icke-formella och formella former av lärande hos äldre och mellan generationer. Det verkar dock som att deltagandet i formell utbildning minskar med åldern (Bjursell et al. 2014), medan icke-formella former såsom den svenska folkbildningsverksamheten är populära bland seniorer (Folkbildningsrådet 2014) och åldersinriktad verksamhet som University of the Third Age bygger på samma principer om livslångt lärande och att deltagarna lär av varandra. Detta sammantaget kan förslagsvis beskrivas med bildningsbegreppet, som bland annat förklaras som *”en process med vilken man tillägnar sig kunskapen på ett personligt sätt”* (Gustavsson 1996, s. 25). Bildningen är ett forfarande av människan under hela hennes liv, vilket kan kopplas till litteraturen om äldres lärande som visar att just tanken om att människor utvecklas under hela livet är viktigt att inkludera i synen på åldrande, för att äldre personer ska ses som en resurs i samhället (Bjursell et al. 2014, FUTURAGE 2011).

### ***Ömsesidighet som förutsättning***

Det seniorerna i den empiriska undersökningen hoppades på att få ut av sitt deltagande i projektet påminner mycket om det Illeris (2007) kallar ackommodativt (överskridande) lärande, där individen omstrukturerar mentala scheman utifrån nya intryck, kunskaper och liknande. *”Jag formar en slags bild av världen [...] och den behöver ju absolut brytas mot nånting annat.”* En förutsättning för detta lärande är att det faktiskt finns något som individens föreställningar kan brytas mot, en viss diskrepans mellan dessa om omvärlden/den andra människans tankar. Fanns då sådana brytningar enligt seniorerna som intervjuades? Någon upplevde detta i och med studentens annorlunda åsikter i en fråga och lärde sig därmed av studenten *”att vara mer öppen och inte ha förutfattade meningar”*. Andra upplevde inte denna brytning, trots inställningen att de förväntade sig det. Vad detta berodde på är svårt att säga säkert, men några möjligheter kan föreslås utifrån respondenternas berättelser. I ett fall säger en senior att studenten visade sig ha samma syn på omvärlden när sådana frågor togs upp. Detta konstaterande kan sägas vara ett lärande i sig, bara inte det ackommodativa lärande som senioren hade hoppats på. Den tredje och fjärde respondentens skildring är att de helt enkelt inte fick så djup relation med personen de matchats med. Detta skulle kunna bero på en ovilja eller oförmåga (ex. på grund av tidsbrist) hos studenterna att gå in i relationen på det sättet, och/eller detsamma för seniorerna när det kom till kritan. Som en respondent påpekar är ett sådant engagemang inte helt kravlöst; det händer någonting med personen i mötet med det

som triggar omstruktureringen och detta kräver energi. Illeris säger att ackommodativt lärande ”förutsätter att individen har ett behov eller intresse av att mobilisera energi för en sådan rekonstruktion samt känner sig trygg i situationen” (Illeris 2007, s. 63).

Det första som kan sägas om förutsättningarna för överskridande lärande är alltså *ömsesidighet* – att båda personerna i relationen behöver ha behov eller intresse av utbytet. Buber (1995), som skriver om det mellanmännsliga, menar att mellanmännsliga fenomen inte sker bara i den ena parten eller i båda två tillsammans, utan i samspelet ”mellan” dem – i Biestas (2004) så kallade mellanrum. Autentiskt mellanmännsligt möte bygger på ett Jag som är beredd att möta ett Du. Inte ett Det (objekt), utan en annan människa (subjekt), med vilken man kan skapa något om ömsesidighet finns (Aspelin & Persson 2011, Buber 1995). Finns det en bristande ömsesidighet eller inställning i relationen kan detta vara ett hinder för det överskridande lärandet. Detta bekräftas av de seniorer som berättade om en viss osäkerhet i relationen med studenten. Kanske hade studenten behövt kommunicera en tydligare vilja till utbyte för att dessa seniorer skulle känna sig trygga och lita på att ömsesidigheten fanns.

### ***Mod som förutsättning***

Detta leder till det andra som jag tror krävs för överskridande lärande och skulle sammanfatta med ordet *mod*. Om vi jämför den (potentiella) pedagogiska relationen mellan en pensionär och en student med det som Biesta (2006) kallar för utbildningsrelation, kan vi förstå generationsmötet utifrån Biestas resonemang om risk och tillit. I det överskridande mötet utsätter sig individen för att lära sig något utan att kunna förbereda sig på exakt vad, precis som en intervjuperson konstaterade angående att deltagandet i projektet inte var kravlöst. Seniorens behov tillåta att studentens varande och tänkande intervenerar i seniorens liv och därmed utövar så kallat transcendentalt våld på seniorens tankevärld (och vice versa). Två personer som ”går ner i mellanrummet” innebär alltså en risk, på samma gång som det skapar en möjlighet för lärande att uppstå. En förutsättning för detta kan alltså sägas vara modet att ta en risk.

### ***Jämbördighet som förutsättning***

En annan aspekt som framkommer av resultatet av intervjuerna handlar om relationen mellan senior och student som jämbördig, eller åtminstone potential att blir det. I litteraturgenomgången såg vi exempel på olika former av generationsprojekt, där en part ibland har det pedagogiska ansvaret för den andre, ex. då mor- eller farföräldrar gör kulturella aktiviteter med barnbarn eller agerar mentorer åt ungdomar. Samtidigt såg vi aningar av en diskurs om äldre som ofta fokuserar på hälsa, alternativt social tillhörighet eller socialt utanförskap. Vad gäller generationer talas det ibland om en konflikt sinsemellan som beskrevs så här utifrån vad som diskuterades under ”The European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations”:

*”The necessity of strengthening intergenerational solidarity was especially emphasised*



*since the ageing of population not only creates conflicts regarding distribution of economic sources [...], but may also lead to intergenerational conflict.* (Schmidt-Hertha et al. 2014, s. 2)

Berättelserna från seniorerna i Näktergalen-projektet är naturligtvis mycket mer personliga och handlar inte om samhällsresurser och grupper på makronivå, men det kan ändå vara intressant att notera hur mycket mer intervjupersonerna talar om jämbördighet än om skilda sociala förutsättningar. Findsen och Formosa (2011) menar att generationsöverskridande lärande konstitueras av ett ömsesidigt utbyte, där inte bara den ena parten lär den andra, och ett sådant ömsesidigt lärande verkar vara vad respondenterna hoppades få ut av sitt deltagande i projektet. Två av dem uttrycker att de inte kände sig som *"gamla mormor/morfar"* till sin student, vilket syftar på en relation mellan två generationer som på grund av familjekontexten kanske ser annorlunda ut. Gissningsvis kan denna referens syfta på att *"gamla mormor/morfar"* har rollen som *"gammal och skröplig"* och tas omhand av yngre familjemedlemmar, alternativt att den äldre släktingen har en viss auktoritet och därmed får en relation till barnbarnen med hierarkiska nivåer. Den typ av överskridande lärande som jag vill lyfta här verkar i stället främjas av jämbördiga relationer. Beskrivningen av Näktergalen Senior säger att *"projektets övergripande mål är ett ömsesidigt lärande för både studenter och seniorer"* (Ekblad 2008, s. 3), men samtidigt verkar det finnas en bild av att seniorerna har lite andra behov, då man i samma text uttrycker det som att *"syftet med projektet är att studenten ska fylla en social funktion och utöka kontaktnätet för seniorerna"* (ibid, s. 3). En viss skillnad mellan de två parterna verkar också inbyggd i det att studenterna får ekonomisk ersättning och ett arbetsintyg efter sitt deltagande, vilket inte seniorerna får. Att studenterna arvoderas på detta sätt skulle kunna förklaras med att det skapar ökad motivation till deltagande i projektet, men jag undrar om organisationen själv motverkar sitt syfte om ömsesidighet genom att skapa en struktur där deltagandet sker med olika förutsättningar, trots att detta inte är deras intention. Något som meriteras och ersätts ekonomiskt brukar ofta bero på att personen har gjort en insats – något som snarare leder tankarna till arbete och prestation än till att få ett ömsesidigt utbyte. Min analys är därför att upplägget både bygger på och reproducerar strukturer som inte främjar ömsesidiga, jämbördiga relationer, vilket i sin tur minskar förutsättningarna för ett överskridande lärande mellan de yngre och äldre.

## ***Pedagogiska behov som utgångspunkt***

Vi har också sett seniorerna beskriva sin tillvaro som aktiv och med sociala nätverk, och med en tydlig vilja att inte vilja spela *"pensionärsrollen"*. Att pensionärer riskerar att tillskrivas en viss roll framkommer i tidigare forskning, exempelvis i The FUTURAGE Project (FUTURAGE 2011), hos Bjursell et al. (2014) och Findsen och Formosa (2011). Här handlar det bland annat om huruvida seniorer förväntas kunna bidra till samhället samt om sociala skillnader pensionärer emellan. Funderingar kring dessa antaganden exemplifieras av senioren som undrade över det faktum att man matchades med äldrepedagoger och om projektet var till för seniorernas eller äldrepedagogernas skull, då matchningen i det här fallet inte hade utgått från seniorens intressen utan snarare studentens. Trots att Näktergalen Senior beskriver ett av sina syften som att fylla en social

funktion för seniorerna var detta inte det primära syftet för de fyra deltagare som jag har intervjuat. Som presenterats ovan handlade deras förväntningar om att utmanas i sina tankesätt och få inblick i en annan människas liv, vilket jag har kopplat till pedagogisk teori. Detta mitt resonemang leder till slutsatsen att det här projektet i sin organisation kanske skapar förutsättningar för att fylla ett socialt behov, medan det seniorerna själva ger uttryck för snarare skulle kunna kallas för ett *pedagogiskt behov*. För att lägga tonvikten mer på det pedagogiska syftet och för att öka förutsättningarna för generationsöverskridande tror jag att den här typen av projekt skulle kunna göra regelbundna behovsanalyser och specificera sina mål tydligare, samt låta seniornas (liksom studenternas) förväntningar på projektet och relationen påverka matchningen. Kanske skulle själva paret med en senior och en student också kunna tala med varandra om detta i början av sin bekantskap. Gemensamma förväntningar verkar utifrån mitt resultat nämligen vara en främjande faktor vad gäller generationsöverskridande lärande.

### ***Mellanrummet som förutsättning och möjlighet***

När vi nu har tittat på relationen mellan yngre och äldre ska vi gå tillbaka till tanken om det överskridande lärandet, som bygger på det så kallade *mellanrummet* mellan människorna i den pedagogiska relationen. Hur kan detta mellanrum och det överskridande förstås i ljuset av resultatet och analysen som här har presenterats? Begreppet generationsöverskridande lärande implicerar att det är mellan generationer som mellanrummet befinner sig, och forskning och diverse projekt talar för att detta ska överbryggas. Det är också vad seniordeltagarna i Näktergalen Senior uppfattade som syftet med det projektet, vilket dock inte verkar ha uppfyllts helt, åtminstone inte i sådan utsträckning att fler än en senior skulle ha fortsatt kontakt med sin student. Det överskridande lärande som den presenterade teorin talar om inbegriper emellertid en beredskap på det oförutsedda – på att våga ge sig in i det autentiska mötet som både medför risker och möjligheter (Biesta 2006, Buber 1995). Enligt ett relationellt pedagogiskt perspektiv ligger det väsentliga inslaget i det oförutsägbara (Aspelin & Persson 2011) och det perspektivet talar på vissa sätt emot att skapa en idé om vad ex. en senior/pensionär/äldre är, vill, behöver och kan bidra med eller vad denne ska få ut av mötet med en yngre person (och vice versa). Resultatet ovan visar att sådana idéer kan finnas outtalade eller omedvetna hos Näktergalen Seniors arrangörer och seniordeltagare och kanske är detta relaterat till att några seniorer efteråt ansåg sig ha haft för orealistiska förväntningar. Det är tydligt utifrån empirin att ett förenande av två personer i olika åldrar inte per automatik skapar en givande och utmanande pedagogisk relation, trots att en sådan handling kan tänkas främja just detta.

### ***Sammanfattning och slutsatser***

Denna analys har baserats på en teoretisk och en empirisk resultatdel i kombination med pedagogisk teori. Analysens syfte är att leda fram till svar på de tre frågeställningarna:

- Hur kan generationsöverskridande lärande förstås utifrån tidigare forskning?
- Hur kan seniorers berättelser om sitt deltagande i ett generationsprojekt bidra till förståelsen av generationsöverskridande lärande?
- Vilka förutsättningar för generationsöverskridande lärande kan identifieras utifrån resultatet av tidigare forskning och seniorernas berättelser?

Jag har i detta kapitel belyst litteratur om ämnet och empiriskt material med hjälp av pedagogisk teori, och redogjort för några faktorer som skulle kunna främja pedagogiska relationer och därmed även sådana där personerna är i olika åldrar. Detta då jag vill argumentera för är att relationer mellan människor i olika åldrar inte skiljer sig från andra pedagogiska relationer. Mitt första förslag är att använda bildningsbegreppet som ett sätt förstå äldres lärande, där generationsöverskridande kan ses som en aspekt. Det jag sedan lyfter som en faktor för generationsöverskridande är en ömsesidig vilja hos båda parter att gå in i relationen (i mellanrummet) och utsätta sig för lärande. Att den ömsesidigheten visas från dem båda bygger på respektive persons mod. Vidare främjas relationer mellan människor i olika åldrar av att de själva och andra ser dem som jämbördiga individer. Det är också viktigt att inte omgivningen definierar vilka behoven är för de äldre. Det finns en risk att man förutsätter att ett utbyte kommer ske per automatik om två personer i olika åldrar sammanförs. Utbytet verkar emellertid bero på personernas intressen, behov och förväntningar. Därför främjas pedagogiska relationer i generationsprojekt av att alla parter kommunicerar om detta med varandra, så att allas förväntningar och definitioner av relationerna stämmer överens.

Detta sammantaget, i kombination med den syn på lärande som har agerat verktyglåda för analysen, leder till svar på mina frågeställningar om hur tidigare forskning och upplevelserna som seniorer haft av ett projekt kan bidra till förståelsen av generationsöverskridande lärande som koncept. Det jag vill föreslå är alltså att:

- 1) inte främst se det som ett möte mellan två generationer, utan två jämbördiga individer,
- 2) inte definiera mellanrummet som mellan generationer, utan mellan individer och
- 3) inte sträva efter att överbrygga detta mellanrum, utan låta individerna mötas och skapa ett överskridande lärande där.

De tre ”inte” som här inleder respektive slutsats utgör exempel på vad denna uppsats identifierar som delar av nuvarande förståelse av generationsöverskridande lärande som koncept – den förståelse som uppsatsen syftar till att fördjupa och bidra med fler perspektiv till. Slutligen vill jag därför föreslå att som alternativ till begreppet generationsöverskridande lärande tala om det som formulerats redan i titeln på denna uppsats: generationer och överskridande lärande.

## Diskussion

### *Sammanfattning av uppsatsen och diskussion av slutsatser*

Med denna uppsats har jag problematiserat begreppet generationsöverskridande lärande och ställt frågor om hur detta kan förstås utifrån tidigare forskning och seniorers erfarenheter, med fokus på äldres perspektiv. Tre delar bestående av Resultat av litteraturgenomgång, Resultat av empirisk undersökning samt Analys har tillsammans skapat ett underlag för att svara på dessa frågor, och slutsatsen finns beskriven sist i föregående kapitel. Upplägget med dessa tre delar kan tyckas annorlunda och hade kanske kunnat utformas på ett annat sätt och ändå gett ett liknande resultat. Det jag själv ser som speciellt med upplägget är att uppsatsen inte presenterar tidigare forskning i början, utan ligger som en mer utförlig resultatdel. Fördelen tycker jag är att alla dessa tre delar nu har kunnat användas för att dra kopplingar och ge en helhetsbild av det jag sökte svar på.

Analysen och slutsatserna i uppsatsen tycker jag är pedagogiskt relevanta, eftersom de grundar sig i pedagogisk teori och genomgående fokuserar på lärande och pedagogiska relationer och inte exempelvis social identitet, vilket hade blivit mer sociologiskt inriktat. Min förhoppning är att resultatet av uppsatsen kan användas för att förstå generationsöverskridande lärande ur ett pedagogiskt perspektiv, vilket återkopplar till sista delen av min problemformulering. Ett förslag till framtida generationsprojekt utifrån mina slutsatser är att göra välgrundade behovsanalyser så att projektets syfte blir väldefinierat, underbyggt och relevant för deltagarna. Detta är kanske ännu viktigare i de fall där en viss ekonomisk summa investeras i projektet. Exempelvis tror jag att man bör skilja på sociala och pedagogiska behov hos målgruppen och förtydliga vilket av dessa två spår som främst karaktäriserar projektet. Jag föreslår också att man inom generationsprojekt reflekterar kring huruvida struktur och kommunikation motverkar eller förstärker stereotypa bilder av människor utifrån deras ålder.

En kritik som kan riktas mot mitt resultat är att det på många sätt ger en förenklad bild av verkligheten. Den litteratur och de intervjupersoner som får uttala sig i texten består av ett begränsat urval, och min hermeneutiska tolkning begränsar ytterligare vad som presenteras. I resultat och analys betonar jag exempelvis vikten av att inte gruppera människor i generationer, utan se dem som egna subjekt. Mina intervjupersoner beskriver dock en hel del skillnader mellan yngre och äldre, vilket jag skulle kunna ha tagit större hänsyn till i resultatredovisningen. Generationsprojekt behöver självfallet ta hänsyn till de förutsättningar som ålder medför och analysera om det finns samhällsliga faktorer som skapar skillnader mellan generationer. Det mest realistiska sättet att förhålla sig till dessa frågor är förmodligen utifrån både dessa perspektiv.

Ytterligare en del i min uppsats som kan ifrågasättas är de förhållandevis homogena pedagogiska synsätt som använts för analys. Lärande *är* ett mångfacetterat fenomen; det kan och bör inte förstås endast utifrån ett perspektiv. Betoningen på det relationella har varit genomgående i uppsatsen och jag är medveten om att andra teoretiska utgångspunkter hade skapat andra bidrag till förståelsen av generationsöverskridande

lärande. Jag hoppas dock att jag har varit tydlig med min teoretiska ståndpunkt och att detta bidrar till arbetets trovärdighet.

Det viktigaste att understryka i denna del av diskussionen är att uppsatsen inte vill göra anspråk på att ge en allmängiltig förklaring till generationsöverskridande lärande som koncept, inte heller att presentera en universallösning på hur generationsprojekt bör organiseras. Den litteratur, empiri och teori som ligger till grund för slutsatserna utgör endast ett litet urval. Uppsatsens mål är att ge ett bidrag till hur vi kan tänka kring dessa frågor och således skapa ett underlag för fortsatt diskussion och forskning.

## *Diskussion av metoden*

Min metod för att hitta tidigare forskning och litteratur om ämnet bestod till en del av systematisk litteratursökning, vilket är brukligt i ett vetenskapligt arbete. Att jag testade många olika sökord på sökmotorerna tror jag ökar sannolikheten att fånga in viktiga publikationer om ämnet. Att min litteraturredovisning delvis har karaktären av en forskningsöversikt och bakgrund till ämnet kan förklara varför stort utrymme ges åt begreppsdefinitioner och att beskriva vilken forskning som finns, snarare än att gå in på vad all denna forskning faktiskt säger. Jag är däremot medveten om att det kan ses som en brist och om jag hade arbetat med texten under längre tid hade jag skrivit mer om vad andra sagt om förutsättningar för och resultat av generationsöverskridande lärande. Jag hade också kunnat presentera fler exempel från tidskriften "Journal of Intergenerational Relationships" som ju helt fokuserar på detta ämne.

Det andra sättet jag hittade litteratur på var den lite mer ostyrda varianten där en källa ledde till en annan. Här tror jag att jag hade fördel av att exempelvis ha varit på Generationsmötesdagen, pratat med forskare där och följt samtal om ämnet på andra sätt, så att jag hade en överblick av vilka projekt som finns och hur man pratar om livslångt lärande/äldres lärande/generationsöverskridande lärande.

I mitt metodkapitel beskriver jag genomförandet av den empiriska undersökningen och på vilka sätt jag försökte skapa en trygg intervjusituation och visa mina intervjupersoner respekt. Trots detta kommer man inte ifrån det Kvale (1997) uttrycker som att parterna i en intervjusituation har en asymmetrisk maktrelation. Forskaren är den som sätter temat och förutsättningarna för intervjun och som har företräde att tolka det som sägs. Därför kan resultatredovisningen av intervjuerna i denna uppsats inte ses som objektiva fakta; de har i högsta grad tillkommit genom mig som forskare. Detta gäller både i förberedandet av samtalet, under intervjuns gång och i hanteringen av transkriptionerna. En aspekt av detta är att jag tydligt valde bort stora delar av intervjusvaren i min resultatredovisning för att kunna hålla texten distinkt och fokuserad på ämnet. Grunden för mina val var att resultatet skulle bidra till att svara på mina forskningsfrågor. Mycket i samtalen med seniorerna var så intressant att jag hade kunnat skriva spaltmeter om deras reflektioner – men det hade blivit en annan uppsats.

Det jag själv såg som den största utmaningen med intervjuerna var att få respondenternas berättelser att handla om lärande. I vardagssammanhang kan detta ord ofta kopplas till

kvalificerat lärande, konkreta faktakunskaper eller förmågor. Uppsatsens intresse inkluderade naturligtvis detta, men kanske främst sådant som rörde seniorernas syn på sig själva och relationen med studenten. Jag försökte komma åt detta genom att uppge ”upplevelser” och ”möten” som nyckelord för samtalet, och frågade om insikter snarare än vad de hade lärt sig. Min metod var också att utifrån narrativ teori låta intervjupersonerna berätta relativt fritt, för att det som var mest relevant för dem skulle träda fram. I efterhand tycker jag dock att jag skulle ha styrt samtalen något mer, eftersom så mycket av materialet sedan inte gick att använda utifrån mitt syfte. Flera av samtalsämnena hade snarare passat för en sociologisk studie, där man exempelvis hade kunnat skriva om identitet i förhållande till ålder/generation eller om seniorers förhållande till andra seniorer, men nu gjorde jag en avgränsning och tror att uppsatsen på så vis blev mer tydlig. En annan faktor som gjorde intervjuerna utmanande att analysera var att berättelserna inte riktigt var vad jag hade förväntat mig. De intervjufrågor som finns i bifogad intervjuguide hade alltså baserats på vad jag hade tänkt få för svar i intervjuerna, men vissa av frågorna blev i samtalen inte relevanta. Det oväntade med intervjuerna gällde framför allt att tre av fyra respondenter inte hade upplevt det lärorika utbyte de hade hoppats på, trots att de överlag beskrev projektet med mycket positiva ord i intervjusamtalet. Min tanke var att kategorisera svaren i olika sorters lärande och analysera vad som uppstår i vilka situationer, men fick i stället en annan vinkling på mitt resultat. Detta visar hur forskning med den här explorativa ansatsen tydligt förhåller sig till något på förhand ej bestämt och därför ibland får följa ett resultat som tar oväntade vändningar.

Intressant att notera i den här empiriska undersökningen är kombinationen av att mina intervjupersoner pratade om relationen med en student (och om yngre i allmänhet) och det faktum att jag som intervjuledare också är student (och i en typisk ”studentålder”). På flera sätt förstärktes de i rollen som äldre genom att de 1) talade om ett projekt där de deltog i egenskap av seniorer, 2) hade blivit tillfrågade om att intervjuas för att jag ville ha just seniorernas perspektiv, och 3) deltog i intervjusamtal som rent objektivt skedde mellan en senior och en student. Det senare blev särskilt påtagligt vid ett tillfälle då en intervjuperson pratade om att man inte vet hur studenters vardagsliv ser ut och sa: *”Vad gör ni på kvällarna?”*. Eftersom jag mest lyssnade och antecknade under intervjuerna tog det ett tag innan jag förstod att detta inte var en retorisk fråga, utan att den riktades direkt till mig i egenskap av student. Av ren häpenhet svarade jag något och fick ett par till frågor om mitt studentliv innan vi återgick till rollerna som intervjuledare och intervjuperson. Som Kvale (1997) skriver följer en forskningsintervju ett oskrivet manus med givna roller för de båda aktörerna, det vill säga vem som frågar och vem som svarar. Händelsen som fick oss att fråga dem för ett ögonblick gjorde dock att jag insåg vikten av det faktum att intervjupersonerna relaterade till mig som student. Hade en äldre forskare genomfört intervjuerna kanske seniorerna hade talat om ungdomar och generationer på ett annat sätt.

Slutligen bör det understrykas att urvalet i en empirisk undersökning har betydelse för dess resultat. Samtliga respondenter kan förmodas ha socioekonomiskt relativt fördelaktiga livssituationer, utifrån var i Malmö de bodde och vilken professionell bakgrund de hade. (Att de bodde i samma stadsområde berodde naturligtvis på att det endast var i det området som Malmö stad skickade ut inbjudningar till projektet.) Exempel

på hur detta kan påverka resultatet är hur de i intervjusituationen förhåller sig till en annan människa (intervjuaren) och på vilket sätt de formulerar sig verbalt. Deras berättelser utgick också från att de hade sociala nätverk och en aktiv tillvaro, där mer socialt isolerade pensionärer kanske hade fått andra upplevelser av deltagandet i Näktergalen Senior, vilket också hade blivit en intressant undersökning. Om den empiriska delen hade inkluderat studenter eller arrangörer från projektet hade resultatet också blivit mer nyanserat. De intervjupersoner som deltog är inte representanter varken för sin grupp av seniordeltagare, för alla deltagare i projektet eller för deltagare i generationsprojekt generellt. Därför ska resultatet av den undersökningen inte ses som generaliserbart, utan som ett empiriskt exempel för att belysa några få aspekter av pedagogiska relationer i generationsprojekt.

### ***Fortsatt forskning***

Denna uppsats har rört sig på en relativt abstrakt nivå, där jag talat om lärande i mellanrummet mellan subjekt. Framtida pedagogiska studier skulle kunna ha med synen på lärande som relationellt, men försöka identifiera mer konkreta exempel på hur det kan se ut. I många generationsprojekt som studerats har relationerna byggts på att den ena parten har rollen som pedagog, men fler forskningsprojekt skulle kunna belysa hur generationsmöten kan se ut utifrån två jämbördiga parter. Jag skulle också se det som fruktbart med undersökningar som försöker förstå generationsöverskridande lärande inte bara utifrån äldres perspektiv, utan som lyssnar till människor i alla åldrar. Ett sista förslag är att fortsätta forska på innebörden av begreppet generationsöverskridande lärande och ifrågasätta det utifrån andra perspektiv än dem som lyfts här.

## Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Eva (2014). *Cirkeldeltagare efter 65: livskvalitet och aktivt medborgarskap*. Stockholm: Folkbildningsrådet
- Andersson, Eva & Tøsse, Sigvart (2013). Tid för studier efter sextiofem (s. 89-106). I Fejes, Andreas (Red.). *Lärandets mångfald: om vuxenpedagogik och folkbildning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Assarsson, Liselott & Sipos-Zackrisson, Katarina (2005). *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier*. Linköping: Linköpings universitet
- Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2., uppdaterade [och utök.]. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Berglund, Gun (2008). *On lifelong learning as stories of the present*. (Elektronisk) Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1540> (2015-05-27)
- Biesta, Gert (2004). "Mind the gap!" Communication and the educational relation. I Bingham, Charles W. & Sidorkin, Alexander M. (Red.), *No education without relation* (s. 122). New York: P. Lang.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur
- Bjursell, Cecilia, Bergeling, Ingegerd, Bengtsson Sandberg, Karin, Hultman Svante & Ebbesson Sven (2014). *Ett aktivt åldrande: pensionärers syn på arbete och lärande*. Visby: Nomen/Books-on-demand
- Borgström, Lena (1988). *Vuxnas kunskapssökande: en studie av självstyrt lärande*. Stockholm: Univ.
- Boström, Ann-Kristin (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital: from theory to practice*. Stockholm: Univ.
- Boström, Ann-Kristin (2014). Reflections on Intergenerational Policy in Europe: The Past Twenty Years and Looking into the Future. (Elektronisk) *Journal of*



*Intergenerational Relationships*, 12:4, s. 357-367. Tillgänglig:  
<http://www.tandfonline.com/ludwig.lub.lu.se/doi/pdf/10.1080/15350770.2014.961828>  
(2015-05-27)

Buber, Martin (1995). *Det mellanmännsliga*. 2. uppl. Ludvika: Dualis

Ekblad, Jenny (2008). *Pilotprojektet Näktergalen senior: Mötet mellan senior och student*. (Elektronisk) Malmö: Stadskontoret. Tillgänglig:  
[http://www.mah.se/upload/Student/N%C3%A4ktergalen/N%C3%A4ktergalen%202013/Projekt\\_Naktergalen\\_senior.pdf](http://www.mah.se/upload/Student/N%C3%A4ktergalen/N%C3%A4ktergalen%202013/Projekt_Naktergalen_senior.pdf) (2015-05-27)

Encell (Senast uppdaterad 2015-03-26). *Forskning*. Tillgänglig:  
<http://center.hj.se/encell/om-encell/forskning.html> (2015-05-27)

Encell (Senast uppdaterad 2014-12-17). *Lärande mellan generationer*. Tillgänglig:  
<http://center.hj.se/encell/aktiviteter/larande-mellan-generationer.html> (2015-05-27)

European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations (Senast uppdaterad 2013-06-30). *About the year*. Tillgänglig:  
(<http://ec.europa.eu/archives/ey2012/ey2012main9ef0.html>) (2015-05-27)

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (Red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys* 1. uppl. Stockholm: Liber

Findsen, Brian. & Formosa, Marvin (2011). *Lifelong Learning in Later Life: A Handbook on Older Adult Learning*. (Elektronisk) Rotterdam: SensePublishers. Tillgänglig: <https://www.sensepublishers.com/media/611-lifelong-learning-in-later-life.pdf> (2015-05-27)

Folkbildningsrådet (2014). *Cirkeldeltagare efter 65*. (Elektronisk) Stockholm: Folkbildningsrådet. Tillgänglig:  
<http://www.folkbildningsradet.se/globalassets/rapporter/nationell-utvardering/folkbildningsradet-rapport-cirkeldeltagare-65plus-2014.pdf?epieditmode=true> (2015-05-27)

Formosa, Marvin (2010). Lifelong Learning in Later Life: The Universities of the Third Age. (Elektronisk) *The LLI Review*, Fall2010, vol. 5, s. 1-12. Tillgänglig:  
<http://eds.a.ebscohost.com/ludwig.lub.lu.se/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=c2763067-3cec-4038-92d9-28fc24f32453%40sessionmgr4003&vid=7&hid=4102> (2015-05-27)

FUTURAGE: A Road Map for Ageing Research (2011). (Elektronisk) *Newsletter issue 2*. Tillgänglig:  
<http://futurage.group.shef.ac.uk/assets/files/Final%20road%20map/Newsletter%202%20-%20Road%20Map%20summary.pdf> (2015-05-27)

Gustavsson, Bernt (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur

Laslett, Peter (1989). *A fresh map of life: the emergence of the third age*. London: Weidenfeld and Nicolson

Mano, Momoko (2007). Role of Intergenerational Mentoring for Supporting Youth Development: An Examination of the "Across Ages" Program in the U. S. (Elektronisk) *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. No.2, December, 2007, s. 83-94. Tillgänglig: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842884.pdf> (2015-05-27)

Malmö högskola (n.d.). *Näktergalen Senior*. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.mah.se/naktergalenseniior> (2015-05-27)

Rubensson, Kjell (1996). Mellan utopi och ekonomi. I Ellström, Per-Erik et. al. (Red.), *Livslångt lärande*, Lund: Studentlitteratur.

Sild Lönroth, Carina (2007). *Näktergalen – en knuff framåt*. (Elektronisk) Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6045/N%C3%A4ktergalen%20-%20En%20knuff%20fram%C3%A5t%2023%20aug%202007.pdf?sequence=1> (2015-05-27)

Skolverket (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=588> (2015-05-27)

SOU 2013:25 *Åtgärder för ett längre arbetsliv*. (Elektronisk) Stockholm: Fritze. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2013/04/sou-201325/> (2015-05-27)

Svensson, Lennart (2009). *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

The Third Age Trust (Senast uppdaterad 2012). *Aims and Guiding Principles*. Tillgänglig: <http://www.u3a.org.uk/u3a-movement/89-aims-and-guiding-principles.html> (2015-05-27)

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Elektronisk) Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (2015-05-27)

Westlund, Ingrid (2009). I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (Red.), *Handbok i kvalitativ analys 1*. uppl. Stockholm: Liber

Ödman, Per-Johan (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Geber

# Bilagor

## *Bilaga 1: Intervjuguide*

### **Inledning:**

Kandidatuppsats i pedagogik: möten mellan människor i olika generationer

Intresserad av era perspektiv, kommer utgå från intervjuer med er för att få en bild av detta. (Ingen utvärdering av Näktergalen Senior)

Kommer sammanfatta vad ni har sagt och inte skriva några namn

Uppsatsen publiceras och vem som helst får läsa den.

Du får svara på de frågor du vill

Jag ska anteckna så gott jag kan, men jag brukar också fråga om jag får spela in samtalet bara för att få med allt i mina anteckningar sedan? Det är bara jag som lyssnar på det och jag raderar det sedan.

Jag har några frågor jag skulle vilja ha svar på, men du får också säga det du kommer på i stunden. Det jag skulle vilja att vi pratar om är dina personliga upplevelser och de möten och relationer du fick under ditt deltagande i projektet.

Tankekartor

Du kan väl börja berätta... : När var det du var med i Näktergalen Senior? ...

### **Intervjufrågor:**

#### **INNAN**

När var det du var med i Näktergalen Senior?

Hur hörde du talas projektet?

Hur kom det sig att du anmälde dig till det?

Vad hade du för tankar innan det började?

Vad fick du för intryck

- av själva organisationen?
- av de andra seniorerna?
- av studenterna?
- av ”din” student?

Hur såg du på dig själv som deltagare?

## **UNDER**

Hur var upplägget på projektet?

Kan du ge något exempel på vad du och din student gjorde tillsammans?

Hur kändes det att vara på de här träffarna?

Var det något som gjorde särskilt intryck på dig?

Var det något i er relation som påverkades av att ni var i olika åldrar?

Får du ut liknande saker av någon annan kontakt eller engagemang du har?

Hur upplevde du att själva Näktergalen-organisationen såg på dig som deltagare?

## **EFTER**

Vad kommer du ihåg nu av era möten?

Är något hos dig annorlunda nu jämfört med innan du var med?

Vad är det främsta du tar med dig från den här erfarenheten?

Sammanfatta hur det var att vara med i Näktergalen Senior!

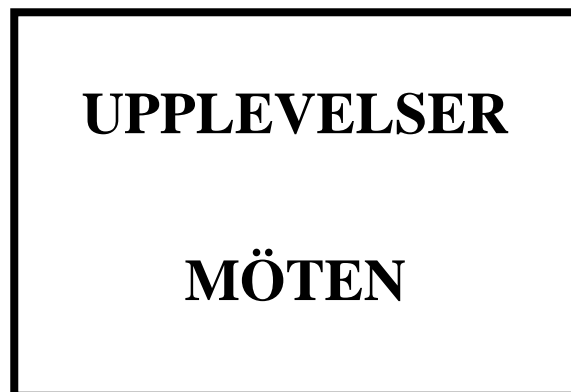
## **Avslutning:**

Vill du tillägga något?

Får jag höra av mig till dig om det är något mer jag undrar?

**TACK!**

## *Bilaga 2: Tankekarta*



### **INNAN**

Förväntningar

Syn på dig själv  
och de andra

Vad du tar med dig

### **UNDER**

Intryck

Tankar

Insikter

Syn på dig själv  
och de andra

### **EFTER**

Vad du tar  
med dig

Syn på dig själv  
och de andra

Minnen



LUNDS UNIVERSITET  
Sociologiska institutionen  
Avdelningen för pedagogik  
Box 114, 221 00 LUND  
[WWW.soc.lu.se](http://WWW.soc.lu.se)