



## ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

# Vsebina

<i>Ana Krajnc</i>	UVODNIK	
	BI BIL MOJ MENTOR? NAUČITI SE MORAM ...	5
<b>Znanost razkriva</b>		
<i>Senka Hočevar Ciuha</i>	INDIVIDUALNO MENTORSTVO, MOST MED POSAMEZNIKOM IN IZZIVOM UČEČE SE DRUŽBE	10
<i>Ana Krajnc</i>	INDIVIDUALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA VODI V MENTORSTVO GIBANJE »ZNAŠ, NAUČI DRUGEGA«	19
<i>Dušana Findeisen</i>	KAKO RAZUMETI MENTORSKO RAZMERJE IN NJEGOVE POSLEDICE	31
<i>Monika Govekar-Okoliš</i> <i>Renata Kranjčec</i>	VLOGA MENTORJA V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH IN RAZVOJ MENTORSKEGA ODNOSA	43
<i>Jelena Maksimović</i>	RESEARCHER-PRACTITIONER'S ROLE IN ACTION RESEARCH	54
<b>Za boljšo prakso</b>		
<i>Magda Zupančič</i>	MENTORSTVO – ZNANJE PRETEKLOSTI ZA IDEJE PRIHODNOSTI	66
<i>Aleksandra Radojc</i> <i>Robi Mlakar</i>	POMEN RAČUNALNIŠKEGA IZOBRAŽEVANJA IN E-OPISMENJEVANJA ZA STAREJŠE	74

---

POROČILA, ODMEVI, OCENE

<i>Dušana Findeisen</i>	Utrinki z obiska Inštituta za vseživljenjsko učenje Univerze v Leicesteru in ob evropskem projektu/mreži FORAGE	88
	KNJIŽNE NOVOSTI	92
	AVTORJEM NA POT	95

Tematska številka Andragoških spoznanj je namenjena izvajanju programa »Usposabljanje mentorjev za izobraževanje v parih in (e-)mentorstvo« v okviru projekta »Razvoj in izvajanje novo razvitih programov za usposabljanje strokovnih delavcev«.

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost, šport in kulturo, izvaja se v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete: Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostne usmeritve Izboljšanje usposobljenosti posameznika za delo in življenje v družbi, temelječi na znanju.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT**



Slovenska univerza  
za tretje življenjsko obdobje



*Naložba v vašo prihodnost*  
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA  
Evropski socialni sklad

# BI BIL MOJ MENTOR? NAUČITI SE MORAM ...

Ko spoznamo, da nečesa, kar bi morali znati, ne znamo, najprej pomislimo: »Kdo pa to že zna? Kdo bi mi lahko pomagal pri učenju?« V mislih preštrevamo prijatelje, sorodnike, znance, razmišljamo o ljudeh v svojem okolju. Če smo z drugimi dobro povezani in imamo na voljo ustrezen socialni kapital, ne bo težko odkriti, kdo tisto že zna in bi nam tako lahko pomagal. Iščemo osebni stik in zaslutimo, s kom bi lahko sodelovali, hkrati vemo, da prav z vsakim ne bi mogli. Zato je najbolje, da si mentorja izberemo sami, in še preden ga zaprosimo za mentorstvo, presodimo, kako se bomo z njim ujeli. V globljem medsebojnem odnosu z mentorjem bo učenje bolj živo. Mentor in mentoriranec – v mentorskem razmerju postaneta mentor in učenec oba – si zaupata, komunikacija med njima je odprta in vsaka beseda, nasvet ali razlaga takrat pade na plodna tla. Ponavljanje ali utrjevanje učne snovi skoraj ni potrebno, če mentorjeva vnema, da nekaj razloži ali svetuje, ustreza mentorirančevi zagnanosti, če si mentoriranec želi, da bi se nečesa čim prej naučil.

Odnosi in učinkovitost učenja z neformalnim mentorjem – poiščemo si ga torej sami – so drugačni kot pri formalnem, od zunaj postavljenem mentorju. Če se mentoriranec ne ujame s formalnim mentorjem, ostane mentorski odnos samo na papirju in se zoži le na nekaj formalnosti. Mentor in mentoriranec tedaj ne odkrivata drug drugega, ne sodelujeta in se pri tem ne učita prav dosti. Če se uspeta dovolj zblížiti, tudi pri formalnem mentorskem razmerju, čeprav je

## UVODNIK



Foto: Irman

navadno v službi nekdo mentor več ljudem hkrati, tudi formalno mentorstvo lahko rodi poglobljen odnos in učenje steče.

Vzporedno s spremembami v procesih dela se z razvojem spreminjajo tudi oblike izobraževanja. Uresničevanje vseživljenjskega izobraževanja v velikem delu poteka po individualnih poteh samostojnega učenja z različnimi viri in ob mentorjevi podpori. Skupinske oblike izobraževanja (tečaji, seminarji, javna predavanja) se postopoma umikajo v ozadje, ker ne ustrezajo več ritmu sodobnega načina življenja. Ali se vam ne zdi, da bi težko povedali, ali boste naslednje tri mesece lahko na tečaju vsako sredo in petek od štirih do šestih popoldne? Še sami ne veste, kaj vam bodo prinesli prihodnji dnevi in kaj bo v danem trenutku pomembnejše. Težko bi se prilagajali skupini, pri učenju raje uberete svojo pot. Časa je malo, do znanja pa se vam mudi.

Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko delo, oba procesa se nadaljujeta v tretje življenjsko obdobje, v zadnjih 30 ali 40 let življenja. Izobraževanje starejših ima na univerzah za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji že skoraj 30-letno tradicijo. V mrežo je povezanih 45 univerz v 43 krajih. Po obsegu izobraževanja starejših je Slovenija po podatkih Eurostata druga v Evropi. Pred nami je le Avstrija. Danes se dejavnost samoniklo širi. Ko gre nekdo v pokoj, je že »normalno«, da se vpiše v izobraževanje. Strokovna javnost je danes pozornost usmerila v kakovost izobraževanja starejših, kar

je naslednji razvojni korak na tem področju. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport v letu 2012 financira projekt za usposabljanje mentorjev za izobraževanje starejših za vsa društva ali ustanove, kjer mentorstvo že poteka ali bo potekalo. Glede na matičnost na področju projekt teče pri Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje v sodelovanju z drugimi strokovnjaki z univerz v Ljubljani in Mariboru ter ljudskimi univerzami. V letih 2010 do 2012 je ministrstvo za javno upravo financiralo projekt za utrjevanje mreže izobraževanja starejših v nevladnih organizacijah in znotraj tega tudi razvoj mreže medsebojnega učenja »Znaš, nauči drugega«.

Učinkovito učenje starejših, programi, vpeti v samouresničevanje posameznika in lokalni razvoj, ustvarjajo okoliščine za resnično dejavno starost. Letos je leto dejavne starosti in poleg kulturnih in izobraževalnih programov bi zakonodajalci morali doreči kaj tudi o ekonomskem položaju starejših prav s spodbujanjem dejavne starosti. Dejaven državljan je vpet v gospodarsko okolje in deluje za izboljšanje svojega ekonomskega položaja. Prispeva k povečanju BDP tako kot vsak drug državljan. Poleg izobraževanja bi dejavno starost podprla tudi prenovljena delovna zakonodaja. Slovenija ima že skoraj 600 tisoč upokojencev. Družba ne bo zdrava, če bo tolikšen del prebivalstva porinila v družbeno izoliranost. Vitalnost informacijske družbe merimo po prebivalstvenih parametrih: umrljivost dojenčkov, pričakovana življenjska doba, število let šolanja na prebivalca. Uspešnost držav je odvisna od razvitosti »človeškega kapitala« in »socialnega kapitala«, od tega, koliko so razviti in vpeti v družbo tudi starejši.

Starejših je več kot četrtnina naše družbe. Dolgoživost (ali staranje) družbe je

pomemben dosežek razvoja, vendar moramo dati tretjemu življenjskemu obdobju strukturo (zakonodajo, ustanove, dostop do informacij, prost dostop do izobraževanja in dela) in vsebine. Pridobitev je preveč pomembna, da bi jo prepustili naključju in volji posameznega starejšega človeka. Jasna nova podoba starosti premaga izrojene stereotipe o starosti in starih kot bolnih, nemočnih, pomoči potrebnih in pasivnih ljudeh. Današnje babice in dedki so drugačni, kot so bili nekoč. Jim družba omogoča, da so drugačni, da se učijo za svojo spremenjeno socialno vlogo?

Če ni vsebinskih premikov v podobi starosti, izobraževanja starejših, dejavne starosti, sodelovanja na trgu dela, postane starajoča se družba mora mlajših generacij. Če starejšim ne omogočimo, da svoje življenje nadaljujejo po svojih močeh in kompetencah ter si razvijajo nove možnosti, potem ostanejo breme mlajših, nesreča enih in drugih. Premiki v socialnem življenju, izobraževanju in dejavnostih starejših so pomembni za vse generacije. To ni miloščina starejšim. Je sodelovanje, razbremenitev, medsebojno upoštevanje in za človeka dostojno življenje za vse generacije.

Za vse potrebe po znanju ni na razpolago dovolj denarja. Zato smo na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje že leta 2009 začeli družbeno gibanje »Znaš, nauči drugega«. Znanje kot darilo. »Ti, te lahko jaz naučim? Pridi k meni! Ali pridem jaz k tebi?« In že je mentorski par, mentor-mentoriranec, skupaj. »Nisem strokovnjak za računalništvo, a lahko te naučim uporabljati elektronsko pošto. Če česa tudi jaz ne znam, bova skupaj poiskala kje drugje.« Znanje se širi od človeka k človeku. Bolj nam je potrebno za preživetje kot nešteti

*predmeti, s katerimi nas sili živeti potrošniška družba, dekla kapitala.*

*Pri razvijanju učenja v parih, mentorja in mentoriranca, stopamo po poti humanih vrednot medsebojne odgovornosti in povezanosti. Mentorstvo in učenje takrat postaneta osebno nagrajujoči dejavnosti.*

*Vlogi mentorja in mentoriranca se nenehno izmenjujeta. Danes sem jaz tebi mentor, a že jutri bo nekdo drug mene naučil pomembnih stvari, ki jih moram znati. Prav izmeničnost vlog je podlaga za enakovreden odnos med mentorjem in učencem in superiornost poučevalca izgine. Veščine dialoga se v mentorstvu izpilijo in odnosi se demokratizirajo. Ob področju, s katerim se ukvarjamo skupaj z mentorjem, se naučimo še marsikaj drugega, recimo novih socialnih spretnosti.*

*Vsem mentorjem srečno pri letošnjem usposabljanju, drugim pa želim, da bi se jim prebudila želja po mentoriranju in učenju.*

**Prof. dr. Ana Krajnc**







# ZNANOST RAZKRIVA





# INDIVIDUALNO MENTORSTVO, MOST MED POSAMEZNIKOM IN IZZIVOM UČEČE SE DRUŽBE

## POVZETEK

Za slikovno predstavitev mentorja pogosto uporabljajo metaforično podobo mostu, kjer je mentor oseba, ki spodbuja drugo osebo, da vzpostavlja refleksijo o svojih izkušnjah, in deluje kot most, prek katerega se mentorirani povzpne k novim oblikam znanja in zmožnosti. Osnovni mentorski model je odnos nekoga, ki je bolj izkušen, z nekom, ki je manj izkušen, z namenom, da manj izkušenemu pomaga, da se kot delujoča oseba integrira v okolje (kulturo), ki je lahko profesionalno, lokalno, umetniško ali kultura, povezana s specifičnimi področji. V pričujočem prispevku obravnavamo v duhu časa pozne moderne in učeče se družbe tiste strategije individualnega mentoriranja, ki sovpadajo z zahtevami hitro spreminjajoče se družbene stvarnosti. Predstavljamo analizo podatkov iz polstrukturiranega anketnega vprašalnika, ki je dal pregled nad množičnostjo in oblikami izvajanja individualnega mentorstva na nacionalni ravni v okviru operacije Razvoj in izvajanje novorazvitih programov za usposabljanje strokovnih delavcev v okviru ministrstva za znanost, izobraževanje, kulturo in šport ter Evropskih socialnih skladov, znotraj nje programa Usposabljanje mentorjev za učenje v dvojicah in (e-)mentorstvo na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje. Na podlagi interpretacije podatkov opredeljujemo strategije individualnega mentorstva. V ospredje postavljamo tiste vidike, ki se na prvi pogled lahko zdijo tvegani (primer spodbujanja dihotomij), a prav zato poudarjajo pomen ustvarjalne živosti mentorskega odnosa in ga postavljajo bolj v svet umetnosti kot med obrtne veščine.

**Ključne besede:** individualno mentorstvo, študent, učeča se družba, mentorski odnos, učenje

## INDIVIDUAL MENTORING – THE BRIDGE BETWEEN THE INDIVIDUAL AND THE CHALLENGES OF THE LEARNING SOCIETY – ABSTRACT

The mentor is often metaphorically represented as a bridge – he is the person who encourages others to reflect on their experiences and thus acts as the bridge, allowing the mentees to reach new forms of knowledge and abilities. The mentorship relationship is a relationship which a more experienced person has with a less experienced person in order to help him or her get integrated - as active participant – into his or hers environment (culture), professional, local, artistic or a specific domain of culture. In the spirit of late modernity and the learning society, we deal in the article with the strategies of individual mentoring that coincide with the requirements of the rapidly changing social reality. We present an analysis of the data obtained by means of a semi-structured questionnaire, reviewing a multiplicity of methods of individual mentoring at the national level, within the framework of the project The Development and Implementation of Newly Designed Programmes for Training of Professional Workers, under the auspices of the Ministry of Science, Education, Culture and Sport and the European Social Fund. Included in the project is a programme for training of mentors for learning in pairs and (e-)mentoring at the Slovenian Third Age University. Through an interpretation of the data we determine the strategies in individual mentoring. We highlight those aspects which, at the first glance, may appear risky (e.g. promoting dichotomies), thus emphasizing the importance of creative vitality in mentoring relationships, which raises mentoring into the realm of art rather than craftsmanship.

**Keywords:** individual mentoring, student, learning society, mentoring relationships, learning

UDK : 374.7

V pozni moderni je izobraževanje odraslih vse bolj individualizirano in inovacijsko, saj od posameznika zahteva, da razvije tisto sposobnost, ki mu omogoča, da skladno s procesi

družbene preobrazbe pridobi mnogotere sposobnosti, veščine, znanja in vednost tako, da se posveti kontinuiranemu samostojnemu učenju. Habermas (1974) je v sedemdesetih letih



zapisal, da je najbolj razširjen sodobni model učenja »neoseben tehnični model«, ki sloni na t. i. tehnični racionalnosti (*technical mode of rationality*), ki vzpostavlja kot pomembno splošno znanje z eksplicitnimi pravili in procedurami, kar velja tudi za izobraževalne pristope. Povsod naj bi bili jasno postavljeni cilji, ki so merljivi in preverljivi ter pripomorejo k uspešnosti v kompetitivni družbi. Gre za učenje, ki vodi k vnaprej natančno določenim ciljem. V sodobnosti takšen pristop ni več mogoč, saj živimo v hitro spreminjajočem se okolju, kjer ne moremo napovedati prihodnjih potreb. Ljudje potrebujejo tako učenje, ki poteka vzporedno z dejavnostjo (učenje in situ) in z drugimi vključenimi (sodelovalno učenje). Hutchins (1970) poudarja dva razloga za razvoj učeče se družbe: več prostega časa in hitrost sprememb. Znanje postaja last človeštva in ne posameznika. S tem sicer dobiva novo dimenzijo in se reducira na informacijo, ki jo mora posameznik kompleksno integritati z učnim ciljem. Takšno izobraževanje je vse bolj individualizirano in inovacijsko. Pojem samostojno učenje implicira učenje skozi lastne napore, vendar tudi predpostavlja, da se odvija v povezavi z drugimi viri in ne v izolaciji. Odraslih več ne poučujemo, temveč jim ponujamo pomoč za razvijanje osebnih učnih načrtov. Zaradi mnogovrstnosti individualiziranih izobraževalnih potreb se vedno bolj razvijajo strategije mentorstva in svetovanja.

## **MENTORSTVO KOT »PAS DE DEUX«**

V svetu plesne umetnosti so simbolni prepleti materializirani v telesnem gibu. Izraz v naslovu »pas de deux« je vzet iz klasičnega baleta, kjer pomeni en korak dveh. V plesnih koreografijah partnerska plesalca izvajata predvsem skoke, kjer ob soplesalcu drugi plesalec izvaja skoke s pomočjo podpore. To daje vtis

lebdjenja na odru. Tako lahko s tem simbolnim prikazom individualnega mentorstva ponazorimo moč simbiotičnega in dialoškega odnosa.

Osrednji del razprave o individualnem mentorstvu oz. mentorstvu kot koraku dveh bo namenjen veščinam in metodam, potrebnim za uspešno mentorstvo. Značilnost mentorstva je *diadni odnos*. To prinaša tudi vprašanja zaupljivega odnosa; zaupljiv odnos je (lahko) prednost, lahko pa je vir težav ter celo zlorab in manipulacij. Pot mentoriranja je zato lahko poimenovana tudi umetnost, saj zahteva osebno zrelost, prilagodljivost, ki daje mentorirancu občutek osebne vrednosti, mu omogoča kontinuirano vizijo cilja, vmes pa v mnogih pomembnih sekvencah učnega odnosa uravnoteža učinkovanje tistih dejavnikov, ki bi lahko negativno vplivali na dosego cilja. Negativnih vplivov ni treba vedno odstraniti, temveč jih lahko uporabimo za vpogled ali kot potencial za refleksijo mentoriranja, mentorja ali odnosa med njima.

Sodobni kulturni kontekst (ki smo ga nakazali že v uvodu) zahteva od posameznika, da je prilagodljiv hitrim spremembam, da je inovativen/kreativen (refleksivna praksa), da je fleksibilen v svojem učenju in da hitro prilagaja svoje znanje glede na potrebe situacij ter da je zmožen delovati v skupinah (timsko delo, sodelovalno učenje, akcijsko raziskovanje). Ob vseh teh zahtevah po prilagodljivosti, hitrosti, prožnosti mora ohranjati psihično blagostanje in rezilientnost (odpornost proti stresu).

## **USPOŠABLJANJE MENTORJEV ZA UČENJE V DVOJICAH IN (E-)MENTORSTVO**

V okviru programa Usposabljanje mentorjev za učenje v dvojicah in (e-)mentorstvo smo si

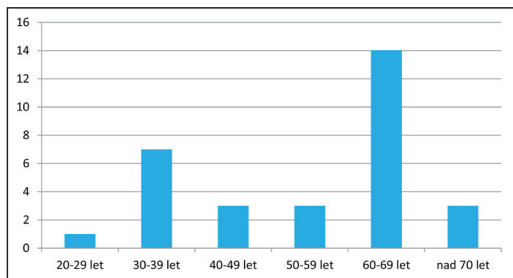
zastavili nalogo, da ob sodelovanju predavateljev Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru posredujemo strokovna znanja, ki bodo prek sodelovalnih institucij Ljudske univerze Ajdovščina, Ljudske univerze Velenje in Ljudske univerze Kranj v 120 urah usposabljanja širila vedenje in prakso o strategijah, evalvaciji in ne nazadnje tudi tehnološki podpori individualnemu mentorstvu. Prenesli bomo tudi primere dobre prakse gibanja »Znaš, nauči drugega« in dolgoletnih spoznanj prakse Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. V prvi fazi izvajanja projekta smo naredili prerez stanja, ki naj bi z analizo polstrukturiranih anketnih vprašalnikov dal pregled nad množičnostjo in oblikami izvajanja individualnega mentorstva.

### Analiza vprašalnika

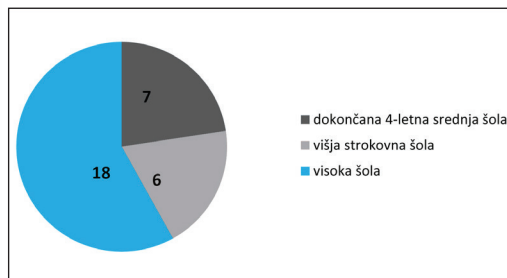
Prejeli smo 31 izpolnjenih vprašalnikov, vrnjenih po navadni pošti, faksu in elektronski pošti.

Med vsemi, ki smo jim poslali vprašalnike za izpolnitev ali nadaljnje prepošiljanje, je vprašalnike izpolnilo 14 moških (45 odstotkov) in 17 žensk (55 odstotkov).

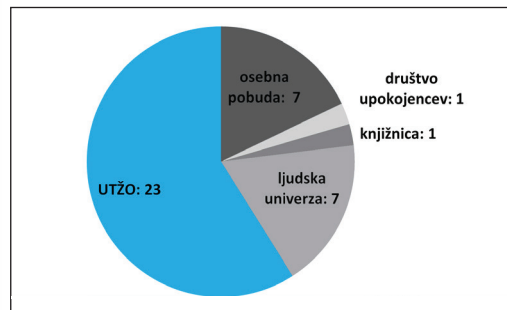
Skoraj polovica anketiranih individualnih mentorjev (45 odstotkov) je starih med 60 in 69 let, polovica manj, 22,6 odstotka, je starih med 30 in 39 let, ena mentorica ima manj kot 29 let.



Dobra petina vprašanih (23 odstotkov) ima dokončano štiriletno srednjo šolo, 19 odstotkov jih ima dokončano višjo izobrazbo, največ, 58 odstotkov, pa jih je z visoko izobrazbo.

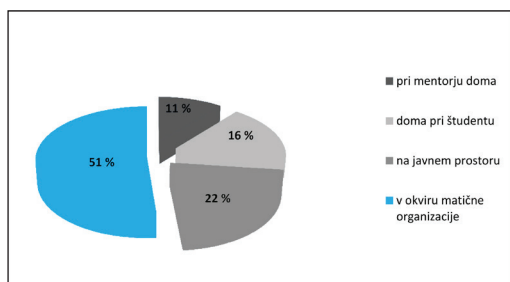


Nekateri izmed vprašanih mentorjev še niso mentorirali individualnih študentov, po štirje mentorji so imeli dva, tri in štiri študente, trije mentorji so imeli pet študentov, dva mentorja sta imela šest študentov, en mentor pa je individualno mentoriral osem študentov. Ker individualno mentorstvo še ni zelo znano, sklepamo, da je naslednje odgovore treba obravnavati s premislekom, saj nikjer ni bila podana definicija te prakse v nastajanju.



Največ individualnega mentorstva (74 odstotkov) se izvaja v okviru univerz za tretje življenjsko obdobje, kar je tudi razumljivo, saj je slovenska mreža NVO izobraževanja starejših prva, ki je uvedla ta koncept pri nas, in sicer pod imenom »Znaš, nauči drugega«. V okviru ljudskih univerz tako mentorstvo prakticira sedem mentorjev. Le sedem mentorjev oz. slaba četrtnina vprašanih se je

individualnega izobraževanja lotilo na osebno pobudo med prijatelji in znanci, medtem ko so mentorji preostalih organizacij, ki so vključene v prej omenjeno mrežo, potrebovali zunanjo spodbudo in animacijo.

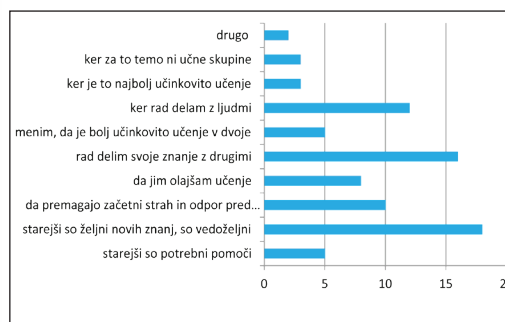


Mentor se s študentom v okviru individualnega izobraževanja v polovici primerov srečuje v prostorih matične organizacije, tj. ljudske univerze, društva upokojencev ali univerze za tretje življenjsko obdobje. Osem mentorjev se s svojimi študenti srečuje na javnih prostorih (v kavarnah, knjižnicah in različnih kulturnih centrih), dobra četrtina pa se jih srečuje na svojih domovih, ali pri mentorju ali pri študentu.

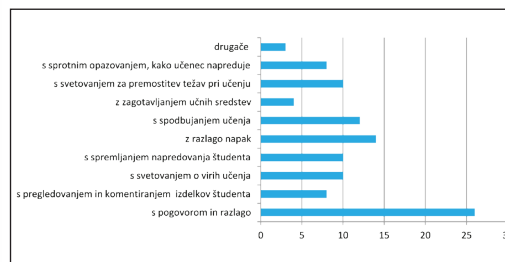
Individualni mentorji povečini delujejo na področju računalniškega izobraževanja (68 odstotkov), šest mentorjev (19 odstotkov) jih individualno poučuje tuje jezike, trije mentorji poučujejo vsebine s področja osebne rasti, po en mentor pa slikarstvo oz. keramiko, varno vožnjo in pisanje. Štirje mentorji so dali druge odgovore (planinstvo, zeliščarstvo, nordijska hoja).

Največ mentorjev se je za individualno mentorstvo odločilo zaradi mnenja, da so starejši vedoželjni (58 odstotkov vprašanih), polovica mentorjev rada prenaša svoje znanje na druge, 39 odstotkov pa jih rado dela z ljudmi. Trije vprašani menijo, da je to najbolj učinkovita oblika učenja, prav tako trije pa pravijo, da za njihovo temo ni učne skupine. Mnenje, da so starejši potrebni pomoči, je prisotno pri petih mentorjih, tretjina jih meni, da je to najboljši

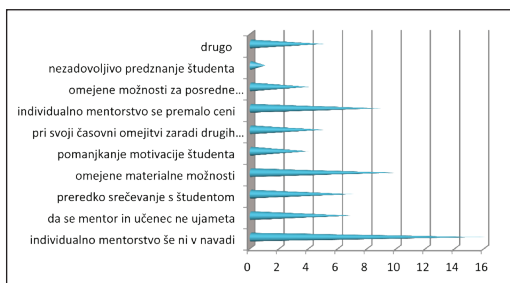
način za premagovanje začetnega strahu in odpora pred novim, četrtina pa jih meni, da jim oblika individualnega podajanja znanja olajša učenje.



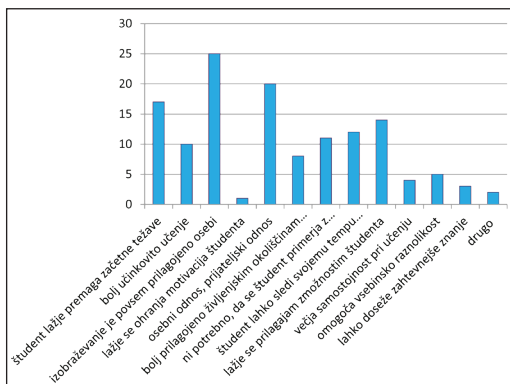
Največ mentorjev v okviru individualnega mentorstva pri izobraževanju uporablja pogovor in razlago, slaba polovica se tega loteva s pomočjo razlage napak, tretjina mentorjev pa mentorstvo starejši osebi izvaja s spremljanjem njenega napredovanja, svetovanjem o virih učenja in svetovanjem za premostitev težav pri učenju. Najmanj mentorjev skrbi za zagotavljanje učnih sredstev.



Polovica vprašanih mentorjev meni, da je največja ovira za izvajanje individualnega mentorstva v tem, da ta praksa še ni v navadi. Tretjina jih ugotavlja, da so ovire materialne možnosti in pa dejstvo, da se individualno mentorstvo premalo ceni. Samo eden od mentorjev opaža, da je ovira nezadovoljivo predznanje študenta, manj pogosto navajajo tudi pomanjkanje motivacije študenta in omejene možnosti za posredno komunikacijo.

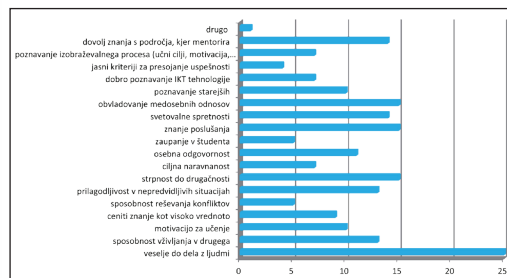


Velika večina mentorjev, ki so odgovarjali na vprašalnik, meni, da je individualno mentorstvo v prednosti pred učno skupino, saj je povsem prilagojeno posamezniku, prav tako se med mentorjem in študentom stkejo osebni odnosi in prijateljske vezi. Zgolj en mentor pravi, da se s takim izobraževanjem lažje ohranja motivacija študenta, manj kot 15 odstotkov mentorjev pa ugotavlja, da se tako dosega večja samostojnost pri delu in zahtevnejše znanje, izobraževanje pa je tudi vsebinsko bolj razgibano.

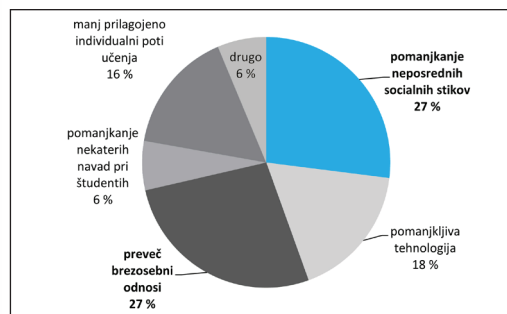
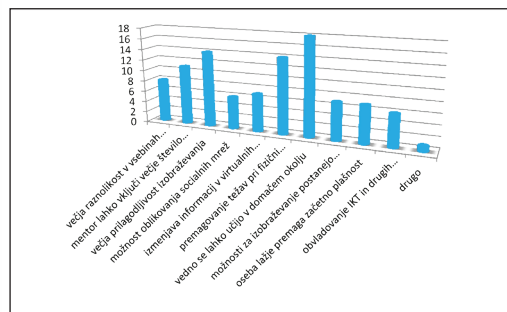


Po mnenju vprašanih mentor za individualno mentorstvo za svoje delo najbolj potrebuje veselje do ukvarjanja z ljudmi. Polovica mentorjev še ugotavlja, da mora biti mentor za individualno mentorstvo strpen do drugačnosti, znati mora poslušati, obvladovati mora medosebne odnose, predvsem pa mora imeti dovolj znanja s področja, ki ga mentorira. Prav tako mora biti mentor sposoben življenja v drugega, biti mora prilagodljiv

za nepredvidljive situacije, nositi osebno odgovornost in drugo.



Prednosti e-mentorstva za starejše vidijo vprašani predvsem v tem, da lahko izobraževanje poteka v domačem okolju, s čimer se premagujejo težave pri fizični mobilnosti, prav tako je izobraževanje bolj prilagojeno posamezniku. Ovire za e-mentorstvo pa se skrivajo predvsem v negativnem mnenju, češ da je e-mentorstvo preveč brezosebno in ne daje možnosti neposrednih socialnih stikov.



Kaj mentorji pričakujejo od usposabljanja za individualno mentorstvo? Predvsem

spoznavanje značilnosti starejših odraslih. Prav tako pa določeno znanje s področja dinamike medosebnih odnosov, kako ravnati s starejšimi študenti, nekaj usposabljanja za svetovanje in psihološka znanja ter seveda tudi znanje s področja računalništva in e-mentorstva.

(Izdelava vprašalnika, analiza in interpretacija podatkov: dr. Ana Krajnc, Senka Hočevar Ciuha in Aleksandra Radojč)

## STRATEGIJE INDIVIDUALNEGA MENTORSTVA

### Dajati samega sebe

Z vprašanjem, kje se študent srečuje z mentorjem, smo se bolj kot o samem prostoru srečevanja spraševali o poglobljenosti mentorskega odnosa. Mentorji in študenti, ki so se v okviru gibanja »Znaš, nauči drugega« srečevali doma, so razvili učno uspešnejši, raznovrstnejši in prijateljski odnos. Iz analize podatkov pa razberemo, da se večina mentoriranja odvija v okviru matične organizacije ali na javnem prostoru, ne pri mentorju ali mentorirancu doma, kar napeljuje na dejstvo, da je za zaupanje in povabilo v bolj intimno, domače okolje potreben daljši čas. Mentor v tej fazi nima vloge prijatelja, temveč vlogo učitelja, ki vodi do zelenega učnega cilja.

Nemalokrat pa slišimo komentar bodisi mentorja bodisi študenta »želim si, da bi ga bolje poznal«. Na začetku mentorskega odnosa je distanca sprejemljiva. Avtoritativen odnos v prvi fazi je celo pogoj za potrebno začetno strukturo učnega procesa. S časom pa mora mentorski odnos izgubljati naravo avtoritativnosti, saj mora študent samostojno prepoznati mentorjeve nagibe in ustvarjeni ideal pretvoriti v življenjskega učitelja. Zato, ko mentor prepozna trenutek, ko je študent zrel za bolj

poglobljen odnos, z njim deli tiste življenjske izkušnje, ki so pomembne za razvoj študenta v tem obdobju. V tretjem življenjskem obdobju je mentorski odnos obogaten z življenjskimi izkušnjami tako mentorja kot študenta in je poudarjena vzajemnost odnosa. Vloga mentorja se prepleta med obema in je enakovrednost odnosa dragocen prispevek k socialni mreži starejšega.

### Enkratnost odnosa

Na vprašanje o prednostih individualnega izobraževanja z mentorjem je največ anketirancev (80,6 odstotka) odgovorilo, da je tako izobraževanje povsem prilagojeno posamezniku. Prilagojenost izobraževanja posamezniku predpostavlja ne le, da imamo zanj učni načrt, ki je skladen z njegovimi potrebami in željami, temveč da tudi kot mentor prepoznamo posebne darove študenta in jih zaobjamemo v celovitost mentorskega odnosa.

Odnosu daje pomen občutek njegove enkratnosti. Študent se v njem prepozna kot nepovnljiva in enkratna osebnost, ki je lahko dodatno obogatena z zelenimi lastnostmi mentorja. Občutenje enkratnosti je tako v podporo kot v izziv. Sam odnos postane posebno kulturno okolje, v katerem so spodbujeni nekateri vidiki osebnostne rasti. V varnem in enkratnem odnosu postanejo meje notranjega sveta prehodne in študent dobi posebne priložnosti, ki so mu v vsakodnevem življenju teže prepoznavne. Značaj enkratnosti daje odnosu tudi mentorjeva sposobnost poslušanja. S poslušanjem mentor študentu daje možnost novega uvida, ki lahko študenta do cilja pripelje po novi poti.

### Pomen izziva

Pri vprašanju, kako individualni mentor izvaja individualno mentorstvo, bomo v ospredje

postavili dva najbolj pogosta odgovora, prvi je s pogovorom in razlago (83,9 odstotka) in drugi z razlago napak (45,2 odstotka). Sklepamo lahko, da je tako učenje reflektivno za študenta in mu omogoča, da ob podpori mentorja samostojno pride do končnih rešitev.

Tako kot na eni strani mentorjeva podpora krepi vezi mentorskega odnosa, tako na drugi strani izziv študentu daje avtonomnost. To avtonomnost lahko razumemo kot iskanje poti, kjer lastne notranje strukture pod vodstvom mentorja zaživijo v novem okolju. Triangularnost med izzivom, študentovo predstavo cilja in pričakovanji uravnoteža ustvarjeno kognitivno disonanco. Leon Festinger (1957), ki je prvi uporabil izraz »kognitivna disonanca«, trdi, da v človeku obstaja težnja, da prebrodi disonanco in jo uskladi s svojim notranjim sebstvom. To je tudi bistvo učenja. Delujemo zato, da prebrodimo razpoke. Po drugi strani pa je poučevanje prav odpiranje razpok. Mentor daje študentu v razmislek, izziv tudi moteče informacije na poti, dejstva, vpoglede, teorije in interpretacije, ki preizprašujejo študentov pogled na svet, hkrati pa mu nakazujejo smernice za prilagoditev novih struktur novim okoliščinam ter razrešitev kognitivne disonance.

## *Mentorstvo je ena od najbolj značilnih oblik andragoške prakse*

Argyris in Schön (1974, 1976) v teoriji dejanja opredelita učenje kot prepoznavanje in popravljanje napak. Teorijo dejanja delita na »teorijo v uporabi« (»theory in use«) in na »prisvojeno teorijo« (»espoused theory«). Teorija v uporabi je implicitna teorija, znotraj katere so posameznikove teorije, ki obvladujejo njegovo dejansko vedenje; gre za tako imenovane tihe strukture, ki vključujejo predvidevanja o sebi, drugih in okolju ter ustvarjajo mikrokozmos znanosti o vsakodnevnem življenju (Argyris in Schön, 1974: 30). Prisvojena teorija pa izhaja iz trdi-

tve, da so besede in prepričanja, ki jih uporabimo, strategije, s katerimi prepričamo druge, kako mi delujemo.

Kadar se posledice uporabljenih strategij ujemajo z željami posameznikov, je teorija v uporabi potrjena. Potrjena je skladnost med namenom in rezultatom. Ko uporabljene strategije ne sovpadajo z željami posameznikov, pa Argyris in Schön (1976) vpeljeta dva nova pojma za prepoznavanje napak oz. učenje iz napak in učenje z refleksijo: enojna učna zanka (»single-loop learning«) in dvojna učna zanka (»double-loop learning«). Učenje z enojno učno zanko se zgodi, ko za doseg ciljev uporabimo že preverjene strategije. Poudarek pri prepoznavanju in odpravljanju napak je na tehnikah in njihovi učinkovitosti. Učenje z dvojno učno zanko vključuje preverjanje vlog in njihovih meja ter učnih sistemov, ki so podlaga dejanskih ciljev in novih strategij. Refleksija je pri učenju z dvojno učno zanko ključna.

Zato morajo biti naloge, ki jih mentor postavi študentu, po eni strani jasne in razvidne, po drugi strani pa so lahko tudi nerazumljive, saj mentor vzdržuje vizijo, ki jo mora študent še razviti. Nema lokrat je dobrodošlo, da ima študent do določene mere neurejeno učno področje. Pot do cilja ni vnaprej jasno določena, zahteva tudi sprotne prilagajanje in ubiranje novih učnih poti. Tak postopek je na prvi pogled paradoksen, a študentu omogoča posploševanje principov učenja, da širše uvidi pomen dejavnosti in ne zgolj posamičen izsek naloge. Skozi takšno učno interakcijo se v študentu ponotranjijo tudi mentorjeva merila.

### **Pomen udeležbe v diskusiji**

Ker je v individualnem mentorstvu po pridobljenih podatkih najpogosteje uporabljena metoda izobraževanja pogovor in razlaga ter



če izhajamo iz enakovrednosti mentorskega odnosa, lahko povzamemo, da dialog v individualnem mentorskem odnosu študentu omogoča iskanje novih osebnih in učnih poti, preobrazbo in spreminjanje stališč oz. vrednot znotraj osebnega referenčnega okvira.

Brookfield (1983) poudarja, da sodelovalno učenje (»college learning«) vključuje postavljanje novih okvirov razumevanja. Izhajajoč iz teorije transformacijskega učenja (Mezirow, 1991), se naši okviri razumevanja spremenijo, kadar pride do transformacije v naših verjetjih ali stališčih ali kadar pride do transformacije naše celotne perspektive. Transformacijsko učenje je proces, v katerem spremenimo svoje samoumevne referenčne okvire (pomenske sheme, miselne navade), s tem pa postanemo bolj inkluzivni, odprti, čustveno sposobni spremembe in reflektivni ter lahko tako oblikujemo verjetja in mnenja, ki se bodo izkazala za bolj resnična ali pravična, da upravljajo dejanja. Skozi transformacijsko učenje smo osvobojeni nekritičnega sprejemanja verjetij in mnenj drugih.

V pogovoru damo študentu priložnost, da izrazi svoj problem in napredek. Primarni pomen razvojne diskusije (Mezirow, »discourse«) je, da pomaga učencu, da opredeli različne vidike, različne poti reševanja problema ali pojava. Diskusija je napor, da najdemo soglasje, da zgradimo novo razumevanje.

Takšna diskusija, če poudarimo, je učinkovita, če mentor upošteva pomen tveganja in raziskovanja novih poti učenja, ki jih študent sam ne bi preizkusil. Skozi diskusijo mentor študenta ne »inštruirá«, temveč skozi razumevanje njegovih vprašanj in misli sprašuje po motivih in vzrokih.

Palmer (1998) meni, da učiti pomeni ustvariti prostor, v katerem se udejanja poslušanje. Takšen prostor spoštuje raznolikost pogledov,

v njem posameznik bolj jasno sliši svoj lastni glas. Prav tako pa je pomembno, da posameznik izstopi iz svojega lastnega sveta in se prepozna v očeh drugega.

### Spodbujanje dihotomij

Pomen spodbujanja dihotomij je v ustvarjanju večjega pritiska za njihovo razrešitev. Lahko bi tudi rekli, da mentor namensko poudarja kognitivno disonanco v študentu. Ob tem je v študentu spodbujen tudi notranji dialog. Skozi proces sproščanja pritiska z notranjim dialogom mentoriranec gradi temelj, na katerem potem oblikuje sinteze, ki spajajo nasprotujoče si konce. Mentor v študentu razvija dialektično in diskurzivno mišljenje. Pomembno je, da študent ob tem prepozna *legitimnost* nasprotne naravnosti.

### SKLEPNA MISEL

Konec sedemdesetih je Ana Krajnc opredelila mentorstvo kot eno najznačilnejših oblik andragoške prakse in kot »posebno obliko vodenja k določenemu vzgojnemu/učnemu smotru«, ki vključuje dolgotrajnejši proces medsebojnih stikov/povezanih učnih epizod med mentorjem in posameznikom (Krajnc, 1979: 213). Kasneje se ob različnih opredelitvah učenja pojavijo tudi nove opredelitve mentorstva, ki poudarjajo spodbujanje posameznika, da razvije refleksijo o svojem profesionalnem delu ali o drugih področjih življenja (prim. Zannini, 2005). Sodobni izzivi mentorstva so neločljivo povezani z nepredvidljivostjo vsakdana, vse večjimi zahtevami po raznolikih znanjih in trdni, a sočasno fleksibilni osebni strukturi, da lahko posameznikreživi v teh turbulentnih časih. Izzivi za mentorstvo se kažejo na področju novih oblik, npr. e-učenje, in praks, kakršna je supervizija. Izziv je tudi v vlogi mentorja, ki



spremlja ljudi ob življenjskih prelomnicah. Naslednji izziv je vprašanje profesionalizacije mentorskega dela (npr. formalna specializacija za mentorsko delo) in usposabljanja za mentorsko delo (razvoj kompetenc in standardov). Glede na poudarjen diadni odnos in dialoškost ter učinkovitost takega učenja se kot izziv za prihodnost kaže vprašanje, kako vključevati t. i. mentorsko konverzacijo v različna okolja, kako naj »mentorska konverzacija« postane del vsakdanjega življenja in s tem del posameznikove reflektivne prakse.

Za pozno moderno je tudi značilno, da se vzajemno povečuje število življenjskih alternativ. Učecha se družba je tudi družba priložnosti, zato moramo rekonstruirati okvir znanja, da bomo razumeli na eni strani naravo strukturne krize, na drugi strani pa naše priložnosti (Wallerstein, 1999). Vse večja individualizacija ne pomeni osamitve in izločitve iz družbenih vezi, temveč iskanje raznolikih življenjskih priložnosti, ki so izraz individualne odgovornosti. Pot med prepoznavanjem priložnosti in udejanjanjem individualne odgovornosti je pot učenja, mentoriranja, ki je dokaz, da vsako potovanje pripelje k zelenemu cilju.

## LITERATURA

- Argyris, C. (1974). *Behind the front page*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1976.) *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley-Interscience.
- Brookfield, S. D. (1983). *Adult Learners, Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Hutchins, R. M. (1970). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.

- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, Parker. J. (1998). *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wallerstein, I. (1999). *Utopistike ali izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- Wallerstein, I. (2000). *Kako odpreti družbene vede*. Ljubljana: Založba/\*cf.
- Zannini, L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti*. Milano: Guerini Scientifica.

# INDIVIDUALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA VODI V MENTORSTVO GIBANJE »ZNAŠ, NAUČI DRUGEGA«

Prof. dr. Ana  
Krajnc

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

## POVZETEK

Z razvojem vseživljenjskega izobraževanja se učenje vedno bolj individualizira. Obseg skupinskega izobraževanja (tečaji, seminarji) se zmanjšuje, individualno, samostojno izobraževanje s podporo mentorja nenehno narašča. Značilnost informacijske družbe ali družbe znanja je, da imajo ljudje od zaznave potrebe po znanju do trenutka, ko bi to morali že obvladati, na razpolago zelo malo časa. Iščejo najbolj racionalno pot učenja, tako da je prilagojena njim osebno. Nova družba potrebuje unikatnega človeka, ker s tem povečuje osebno konkurenčnost. Že več desetletij smo pričeli novim pojavom izobraževanja tudi v Sloveniji. Ljudje se ne zanesejo več samo na poklic, kompetentnost si izgradijo še v drugih izobraževanjih (vzporedni študij, specializacije v drugi stroki, izkušnje, dopolnilno izobraževanje) in vse skrbno shranijo v portfelj.

Neformalno mentorstvo in učenje v parih smo na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje promovirali prek gibanja »Znaš, nauči drugega« od leta 2009 dalje. Neformalni mentorji ponudijo svoje znanje iz računalništva še drugemu. Steče učenje v parih mentor-učenec o elektronski pošti, uporabi skypa, facebooka, interneta, urejanju in pisanju tekstov, digitalni fotografiji itd. Mentor se vživlja in prilagaja učencu. Če učenec želi, da se uči doma na svojem računalniku, ker ga bolje pozna in je napredovanje v znanju tako najhitrejše, imamo patronažno izobraževanje. Podjetje S & T Slovenija podpira gibanje »Znaš, nauči drugega« in ga širi v podjetja: Each one teach one.

Mentorstvo je vedno pogostejša oblika individualnega izobraževanja. Razlike so med formalnim in neformalnim mentorstvom. Prvo daje poudarek pridobivanju znanja, mentor je uradno določen, drugo omogoča tudi osebnostni razvoj: odpravo strahov, večjo samozavest, nove načrte. Učenec in mentor se morata osebno ujeti. Neformalnega mentorja si učenec navadno poišče sam. Ni za vsakega učenca primeren isti mentor. Pri mentorju učenci cenijo: prijaznost, iskrenost, zaupanje, da zna poslušati, svetovati na eni strani in znanje, strokovnost na drugi strani.

**Ključne besede:** mentor, mentorstvo, formalno mentorstvo, neformalno mentorstvo, vseživljenjsko izobraževanje, izobraževanje odraslih, izobraževanje starejših, individualno izobraževanje

## MENTORSHIP AS INDIVIDUALIZATION IN EDUCATION

### EACH ONE TEACH ONE MOVEMENT - ABSTRACT

The development of life-long education is increasingly bringing individualization into learning. Quantitative-ly group education (courses, seminars) is on the decrease, whereas individual, independent mentor-supported learning is growing. In the information or learning society, people typically have less and less time from the moment they become aware of their need for specific knowledge and the moment they need to possess this knowledge. So they search for the most rational way of learning, one that is adapted to their particular needs. The new society requires a one-of-a-kind personality with an increased competitive value. In the recent decades we have witnessed emergence of new types of education also in Slovenia. People do not stay only with their basic profession, they pursue training and education in other fields (specializing in different discipline(s), diversifying their knowledge), thus producing impressive professional portfolios.

Informal mentoring and mentoring in pairs have been promoted by the Third Age University through the movement »Each One Teach One« since 2009. Informal mentors offer their computer knowledge to other persons, they introduce learning in pairs, a technique where a mentor helps a mentee with e-mail, the internet, skype, facebook, text writing and editing, digital photography etc. If the mentee wishes, he can receive instruction at home, on his computer, because he is more familiar with it and can make faster progress. The company S&T Slovenia supports the Each One Teach One movement and is introducing it into its companies.

Mentoring, or mentorship, is becoming an ever- more- common form of individual education. There are two kinds, formal and informal. The former, with an officially appointed mentor, focuses on acquisition of knowledge, whereas the latter fosters personal growth, through elimination of fear, raised self-confidence and design of new

*plans. Each mentor cannot mentor anybody. The qualities a mentor is expected to possess are kindness, sincerity, trust, ability to listen and advise on the one hand and professionalism on the other.*

**Keywords:** mentor, mentorship, formal mentorship, informal mentorship, lifelong learning, individual education, adult education

UDK: 374.7

Del svetovnega razvoja sta tudi vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko delo. Pojavita se z informacijsko družbo, ko znanje in izobraževanje postaneta gonilna sila preživetja. S tem je postalo znanje splošna dobrina in naj ne bi bilo več privilegij elite. Spremenijo se osnovne paradigme izobraževalnega procesa. V ospredje stopijo nove značilnosti izobraževanja odraslih:

- od formalnega prehajamo vedno bolj k neformalnemu izobraževanju,
- od skupinskega k individualnemu izobraževanju,
- od poudarjanja sposobnosti k pomembnosti motivacije za izobraževanje,
- od poudarka na znanju, podatkih k osebnotnemu razvoju,
- od poklica h kompetentnosti osebe.

V informacijski družbi se vzpostavljajo nove zakonitosti v ekonomiji, socialnem razvoju, kulturi, zdravstvu in izobraževanju. Zakonitosti trga dela se spreminjajo. Nekdanji vzorec preživetja, službo za nedoločen čas, nadomeščajo nove, fleksibilne in dinamične oblike dela, kot so pogodbeno delo za določen čas, projektno delo, samostojni podjetnik, samostojni umetnik ali znanstvenik. Živimo v družbi tveganja. Delodajalec in delavec se morata prilagajati nepričakovanim spremembam. Družba je spirala, na kateri noben družbeni položaj ni stabilen. Tudi ljudje z največ družbene moči v srčiki družbe so lahko izvrženi na rob. In nasprotno, če se je človek znašel na robu družbe, si lahko pridobi več družbene moči in se pomika proti notranjosti

družbenega vrtinca. Pred seboj imamo nešteto novih možnosti, a smo odvisni od tega, za katere smo usposobljeni. Stalno izobraževanje in osebnotni razvoj odpirata dostop do novih možnosti in sta podlaga preživetja. Vseživljenjsko izobraževanje za vseživljenjsko delo. Ne zamenjajmo dela s službo!

## OD SKUPINSKEGA K INDIVIDUALNEMU IZOBRAŽEVANJU

Več pojavov in procesov v praksi in tudi teoriji nas opozarja na individualizacijo izobraževanja. Vseživljenjsko izobraževanje, ko se vsi ljudje izobražujejo vse življenje, ni ureničljivo v učilnici ali na tečaju. Tudi najbolj tradicionalne ustanove za izobraževanje odraslih, kot so ljudske visoke šole na Danskem (obstajajo od leta 1848), se sproti modernizirajo tako, da izobraževanje odraslih prilagajajo danim razmeram in potrebam ljudi. Že pred desetimi leti so pri njih ugotavljali, da se na račun dosedanjih skupinskih oblik učenja vedno bolj širijo razne oblike samostojnega, individualnega izobraževanja. V industrijski družbi je prevladovalo predvsem skupinsko izobraževanje. Statistični podatki govorijo o tem, da se individualizacija izobraževanja odvija skoraj v vseh okoljih.

V industrijskem obdobju smo vzgajali ljudi po poklicnih kategorijah, vsi istega poklica so se oblikovali kot tip človeka. Ideal polpreteklega časa je bil, da imajo ljudje v

določeni poklicni kategoriji (mehanic, trgovec, zdravnik, računovodja, cvetličarka itd.), kolikor je le mogoče, enaka znanja. Za učne skupine so postavljali »standarde znanja«, »kataloge znanj«. Samo enaki odgovori na isto vprašanje v šoli prinesejo potrebne točke. Razvoj je ogrozil skupinske oblike izobraževanja, zato so si v šolski politiki nerazvitih socialnih okoljih še bolj prizadevali za ohranjanje skupnih standardov izobraževanja. Odstopanja in drugačnost posameznika niso bili družbeno sprejemljivi, grozili so s socialno izločenostjo. Vsi v razredu ali na tečaju so se podredili splošnim povprečnim kriterijem. Franc Strmčnik je desetletja objavljaj razprave o diferenciaciji in individualizaciji pouka pri nas ter to utemeljeval z novimi družbenimi potrebami in slutnjo časa, ki prihaja.

Skupinsko izobraževanje je bilo zelo formalno, obdano z zakoni in institucijami. Omogočalo je nadzor države nad tem, kaj in koliko se ljudje učijo. Že Marija Terezija je prisegala na to, da je šola državna zadeva. Si predstavljate, da bi danes, pri sodobni informacijsko-komunikacijski tehnologiji, neka oblast hotela nadzorovati, kaj se ljudje učijo? Internet je vesolje znanja. Kaj si bo kdo poiskal na njem, je osebna odločitev. Nova tehnologija v marsičem osvobaja človeka. Izobraževanje si lahko privoščiti sam.

Delo v informacijski družbi zahteva unikatnega človeka, ustvarjalnega, samoiniciativnega in sposobnega stalnega osebnega spreminjanja in uspešnega odzivanja na številne možnosti in spremembe okolja. Izobraževalna pot se je prilagajala novim družbenim ciljem izobraževanja. Ljudem se odpirajo neštete možnosti, če jih znajo izkoristiti.

Unikatnega človeka lahko oblikuje le unikatna pot izobraževanja in vzgoje. Kombinacija vplivov na razvoj človeka je nepovnljiva in pri vsakem posamezniku enkratna. Poti individualizacije in osebnostnega razvoja so zelo različne. Samo z eno šolo ali študijem za določen poklic se še ne izrazijo talenti in potenciali nekega človeka. Svoje samouresničevanje zato človek danes išče po več poteh, med drugim tudi v samostojnem izobraževanju.

## KAKO SE PORAJA INDIVIDUALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA PRI NAS?

Pri zaposlovanju v informacijski družbi se ob sprejemu strokovnjaka ne zadovoljijo več samo s spričevalom dokončane šole. Pomemben je portfelj, v njem posameznik hrani vse osebne dokaze o izkušnjah, znanju in sposobnostih, pridobljenih v preteklosti do dne nastopa službe. Mnogi mladi sproti skrbno zbirajo dokaze za razna pridobljena znanja in spretnosti, da bi jih imeli pripravljene, ko jih bo zaposlovalec hotel videti. Naberejo se potrdila o:

- vzporednem študiju (poleg osnovnega študija ekonomije je študent vpisal še kitajščino in kitajsko kulturo, ker je menil, da je to največji trg na svetu, fizik je vpisal glasbo, ker ga zanima akustika),
- dodatnem usposabljanju, skupinskem ali individualnem (računalništvo, tuji jeziki, kompozicija, fotografija, mednarodno pravo, glasbeno izobraževanje), raznih oblikah formalnega skupinskega izobraževanja (tečaj za zaščito gozdov, seminar digitalne fotografije, tečaj smučanja, tečaj za računalniško knjigovodstvo),
- sodelovanju v društvih in širšem okolju, pridobivanju posebnih izkušenj (študent

medicine kot prostovoljec na Madagaskarju, varstvo otrok med počitnicami, vodenje športne ekipe v društvu, pridobivanje sponzorjev),

- bivanju v tujini (spoznavanje tuje kulture in lepote narave, organizacija potovanj, fotografiranje, odkrivanje novih možnosti) za pridobivanje novih kulturnih in socialnih spretnosti,
- socialnih spretnosti, oblikah druženja, medosebnih odnosih, socialnih izkušenj, vodstvenih sposobnosti, sposobnosti sodelovanja v timu, stresni odpornosti.

## Znanje je splošna dobrina

Do znanja morajo danes ljudje priti hitro. Ritem sprememb se je pospešil. Ne morejo čakati na to, da nekdo razpiše tečaj ali ustanovi šolo. Zato se učnja lotijo sami po raznih, navadno zelo osebnih poteh neformalnega, samostojnega izobraževanja. Upravičeno se vprašamo: So vsi ljudje sposobni, dovolj razviti, da se lahko sami izobražujejo? Pomen samostojnega izobraževanja se vedno bolj poudarja.

Pri skupinskem izobraževanju se mora vsak, učenec ali učitelj, prilagajati kriterijem učne skupine. Pri tem je del tega, česar bi se posamezen učenec rad naučil, izpuščen ali pa mora sodelovati pri učenju tistega dela učne snovi, ki ga že pozna. V učni skupini učitelj ne more upoštevati vseh posebnosti posameznega učenca. Pri tem so lahko zanemarjeni pomembni učenčevi talenti. Skupinsko izobraževanje (šolski razredi, tečaji) je nastalo kot rešitev za razvoj množičnega šolanja. V nekaterih študijskih letih je imela denimo ekonomska fakulteta 900 brucev. Študent je bil le številka, brez osebnega stika in odnosa s profesorjem. Vsebinsko predavanja bi lahko predelal tudi sam doma po knjigi. Čim večja in heterogena je učna skupina, tem bolj

rahle so medosebne vezi z učiteljem in tudi med učenci. V takih razmerah učenec nima možnosti za osebni razvoj. Med drugim se proces prehajanja od skupinskega izobraževanja (značilnega za industrijsko obdobje) v individualno, samostojno izobraževanje (v informacijski družbi) kaže tudi v velikem osipu slušateljev in izostajanju dijakov od pouka (opravičene in neopravičene ure) v srednjih šolah. Beg od pouka je dobil take razsežnosti, da so šole to dejstvo celo sprejele in s pravilniki o izostankih določile, koliko izostankov ima lahko dijak. Ko izostanki prekoračijo postavljeno mejo, se štejejo za neopravičene, zato je dijak kaznovan. Fakultete so se proti vidnemu osipu pri predavanjih bojevale na drugačne načine, uvedle so recimo obvezna predavanja, pri nekaterih predavanjih so začeli pobirati podpise, obisk predavanj so pogojevali s kolokviji itd. Taki ukrepi so poskušali ohranjati stari red pri skupinskem izobraževanju. Družbeni razvoj z novimi življenjskimi razmerami v informacijski družbi pa gre neustavljivo svojo pot dalje, kljub napačnim ukrepom, s katerimi poskušamo ohranjati staro. Človek se najbolj razvija v tesnem odnosu (odnosu bližine, medsebojnega zaupanja in spoštovanja) z drugo osebo. Tak odnos pričakujemo, da se bo razvil med mentorjem in učencem.

## NAUČITI UČITI SE

V mednarodnih raziskavah so odkrivali, kaj so temeljne kompetence, potrebne današnjemu človeku. V njih odgovarjajo na vprašanje, kaj bi odrasli morali vedeti in biti sposobni napraviti v 21. stoletju. Kompetence ljudi so razdelili v štiri skupine:

- znati komunicirati,
- znati učiti se,
- znati odločati,
- znati uravnavati medosebne odnose.

Podrobneje to obdela Sondra Stein že leta 2000 in razčleni kompetence vsakega od področij (Stein, 2000).

Naučiti učiti se je danes ena od temeljnih kompetenc ljudi. Napačno bi si predstavljali, da je to spretnost memoriranja ali delanja povzetrov. Je mnogo več kot to. Kompleksna usposobljenost za obvladavanje osebnega učenja vključuje sposobnosti odločanja, kritičnosti in samokritičnosti, razvite miselne procese, ohranjeno vedoželjnost, razgledanost, bogat pojmovni svet in zadovoljivo mero osebnega predznanja. Danes se je usposobljenosti za samostojno izobraževanje pridružila tudi digitalna pismenost. Pri samostojnem izobraževanju učenec prevzame vodilno vlogo. Sam se odloča, išče nove poti do znanja (knjiga, časopisni članek, telefonski pogovor z znancem, neposredno opazovanje osebe, ki že zna, arhivi, enciklopedije, internet, konzultacija, poskusi in zmote itd.). Nekateri ljudje vseh teh spretnosti in lastnosti še niso razvili in potrebujejo pomoč mentorja, da ohranijo individualno pot izobraževanja. Ločnica med ljudmi, ki se znajo učiti, in tistimi, ki samostojnega izobraževanja ne zmorejo, je funkcionalna pismenost. Ena od lastnosti funkcionalno pismenega je, da se lahko sam dokoplje do novih znanj. Nasprotno pa je funkcionalno nepismen zelo odvisen od drugih, od poučevanja in s tem še vedno od skupinskega izobraževanja.

## MENTORJI IN MENTORSTVO

Mentorstvo je danes zelo pogosta oblika izobraževanja. Pokriva precejšen del individualnega, samostojnega izobraževanja ljudi. Ko se v nas pojavi želja, potreba po tem, da se nekaj naučimo, najprej pomislimo, kdo bi nam lahko pri tem pomagal. Največkrat mentor ni

edini vir znanja. Učenec dodaja še druge in prepleta spoznanja z raznih poti.

Da je mentorstvo uspešno, so potrebni ustrezni začetni pogoji:

- Mentor in učenec se morata osebno-stno ujemati vsaj do te mere, da sta si privlačna.
- Med njima mora obstajati medsebojno zaupanje, le tako je mogoča odprta komunikacija.
- Mentor mora biti prepričan, da bo učenje uspešno, in brezpogojno verjeti v učenčeve sposobnosti.

Mentor se mora tako približati učencu, se vanj vživeti in ga spoznati, da bo na področju, ki ga učenec osvaja z njegovo pomočjo, znal iz njega potegniti še neodkrite talente in sprostiti vse učenčeve še neizražene osebne potenciale.

Med mentorjem in učencem ostaja tankočuten odnos. Svoboda izražanja, napredovanje v spoznanjih učenca na eni strani in na drugi strani popravki mentorja, meje spoznavanja, ki jih postavlja, naj bi bili v mentorskem odnosu v optimalnem razmerju. Kitajski pregovor pravi, da je za človeka največja sreča v življenju, če je kdaj srečal sebi primerne mentorja, ker to zagotavlja, da se bo učenec osebno razvil in napredoval.

Učenje v parih, izobraževanje v sodelovanju z mentorjem, je najbolj individualizirana pot do znanja ter sodi med najbolj racionalne in učinkovite oblike izobraževanja. Mentorstvo je dinamičen socialni odnos. Naloge, ki so razdeljene med mentorja in učenca, peljejo k istemu cilju: znanju učenca. Mentor se prilagaja učencu in nasprotno tudi učenec mentorju. V fazi začetnega spoznavanja in zblíževanja ugotavljata, kako uspešno bo njuno sodelovanje. Mnenje mentorja o učencu



## *Mentorstvo je danes zelo pogosta oblika izobraževanja*

je zelo pomembno za uspeh učenja. Postavil bo bolj ali manj zahtevne cilje, v mentorski odnos bo vložil več ali manj truda. Mnenje mentorja o učencu se prenaša tudi na učenca,

ker je mentor zanj avtoriteta. Neposredno vpliva na motivacijo za izobraževanje. Zvišuje ali znižuje kriterije učenja pri učencu. Mentorjevo prepričanje o uspehu učenca zelo pospeši učenje.

Mentor skrajša pot do cilja in nadomesti nekatere manjkajoče lastnosti učenca. V novi podobi izobraževanja skupinsko izobraževanje stopa vedno bolj v ozadje: razred, tečaj, seminar, predavanja. V ospredje prihaja samostojno izobraževanje. Pogosto pa do cilja ne more priti učenec sam, ker ne zna sprejeti vseh odločitev, kot so: izbira virov, postavljanje kriterijev za zadovoljivo znanje, ugotavljanje napak itd., pa naj bo to 15-, 30- ali 70-letni učenec. Ob sebi potrebuje mentorja, da skupaj krmarita do cilja.

Mentor povezuje in koordinira različne vire znanja in pomaga učencu, da odkriva nove. Pozorno spremlja, kaj učenec že obvlada in kakšne so naslednje učne naloge. Ob pomoči mentorja se učenec giblje v varnem okolju. Poglejmo primer. Gospa srednjih let se začne učiti drsanja na zaledenem Blejskem jezeru. Občuduje spretno gibe in zasuke mentorja, rada bi jim sledila. Ne sprašuje se, kje na jezeru je še varno drsati, kako debel je led, kakšna oprema je za začetnika najprimernejša, kako se imenujejo posamezne oblike drsanja. Čuti, da bo za vse poskrbel mentor. V njej je eno samo srečno pričakovanje, da bo do večera tudi sama že znala nekaj tega, kar vidi pri mentorju. Del tveganj pri učenju prevzame mentor, delno pa ostanejo tudi učencu. Učenje z mentorjem da učencu občutek varnosti in zbrši marsikateri dvom učenca na poti do znanja. Osebna spod-

buda mentorja pride ob pravem času, ker učenca nenehno opazuje in se vanj vživlja.

Poznamo formalne in neformalne mentorje. Formalni mentor je posamezniku določen po nekaterih predpisih, recimo starejši in izkušen strokovnjak v podjetju je mentor novozaposlenemu mlademu sodelavcu, izkušen učitelj novemu kolegu na šoli, mojster vajencu v delavnici, starejši študent novincu. Ker je mentor določen od zunaj, na podlagi predpisa, in ne po osebnostnih lastnostih in medsebojni privlačnosti sodelujočih, pogosto pri formalnem mentorstvu ostanejo medsebojni odnosi površinski. Skrčeni so na informiranje, dajanje navodil, pripravljane pisnih informacij, kontrolo in nadzor. Nekateri mentorski pari se tudi osebnostno ujamejo in odnos med mentorjem in učencem je poglobljen, prepojen z zaupanjem, osebno bližino, posnemanjem in zgoščenim učenjem. V takih primerih doseže kakovost formalnega mentorstva enako raven kot pri neformalnem. Formalni mentor je določen po položaju v organizaciji, strokovnem znanju in izkušnjah, a le redko postane vzornik učencu. Med njima se navadno ne spletejo prijateljski odnosi, ker so stiki preveč uradni in premalo osebni. Formalno mentorstvo se osredotoči predvsem na prenos znanja, medtem ko je v neformalnem mentorstvu priložnost tudi za osebni razvoj (Krajnc, 1979: 213–221).

Mentorstvo so v naši javnosti in v Evropi prepoznali kot uspešno metodo izobraževanja odraslih. Na raznih področjih so uvedli sisteme formalnih mentorjev, npr.:

- v Evropi so uvedli tandemsko učenje starega in mladega strokovnjaka, ki si delita eno delovno mesto, prenos izkušenj za izboljšanje razmer za mlade, ko vstopajo na trg dela,
- Univerza v Ljubljani usposablja študente višjih letnikov za mentorje (tutorje) mlajšim študentom, da bi povečala učinkovitost študija in zmanjšala osip,



- celotna mreža Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje (v Sloveniji imamo 45 UTŽO, povezanih v mrežo) ima v študijskih kroških mentorje, ki vodijo študij 12 do 15 študentov. Koncept ne predvideva poučevanja, ampak skupno odkrivanje novih znanj,
- mentorji pripravnikom na delovnih mestih pomagajo do hitrega spoznavanja delovnega okolja, prilagoditve in večje delovne uspešnosti,
- mentorji v raznih ustanovah za dijake in študente na delovni praksi skrbijo za sistematično spoznavanje prakse,
- mentorji za individualne izdelke študenta pri diplomski nalogi, magistrski nalogi, doktoratu. Po bolonjski reformi visokega šolstva ima kandidat za doktorat celo dva mentorja: enega v fazi priprave in prijave teme in drugega pri izvajanju raziskave in pripravi doktorata.

Formalni mentorji so vedno pogostejši pojav pri nas in v tujini, ker strokovnjaki priznavajo, da ima učenje v parih nekatere prednosti pred skupinskim izobraževanjem. Formalno določeni mentorji se pojavljajo v šolanju, pri zaposlovanju, pri strokovnem delu v ustanovah in podjetjih. Del formalnega izobraževanja se tako prenaša na mentorstvo zaradi težnje po izboljšanju rezultatov.

Neformalnega mentorja si izberemo sami po osebni privlačnosti, znanju mentorja in možnosti, da mu zaupamo. Neformalni mentor nam je lahko vsakdo: sosed, družinska prijateljica, sodelavka, kdo od sorodnikov, prijatelj. Izberemo si ga izmed znanih ljudi. Lahko se z neformalnim mentorjem tudi na novo spoznamo, recimo na potovanju, ob nekem projektu, pri skupnem delu, na razstavi in se začudimo, ko ugotovimo, kako bogat mentorski odnos se je razvil. Neformalni mentor hitro postane naš vzornik. Z medsebojnim zaupanjem in odprto

komunikacijo brez vmesnih pomislekov in odpora se učenec hitro uči in vidno napreduje, kar motivacijo za učenje vidno pospešuje. Mentor verjame v učenčeve sposobnosti in uspeh učenja. Ko pogledajo osebno izobraževalno biografijo, se nekateri ljudje začudijo, kdo vse jim je bil v življenju mentor. Za poglobljen mentorski odnos je potrebno, da se mentor in učenec osebno ujameta, sicer se kmalu razideta in mentorstvo ugasne.

Mentorstvo je trajnejši odnos. Od začetnega spoznavanja in sodelovanja pri učenju se lahko razvije v pravo prijateljstvo in odnos se nadaljuje tudi pozneje, ko posameznik mentorja ne potrebuje več. V začetni fazi je razmerje med mentorjem in učencem simbiotično. Učenec se identificira z mentorjem, živi prek mentorja, ga posnema in mu sledi na poti do znanja. Izdelki mentorja in učenca so si podobni, identični, dokler učenec ne napreduje, ker mu ne preostane drugega, kot da v začetni fazi učenja mentorja preprosto posnema. Svoje poti pri iskanju znanja še ne zna zastaviti. Učenec npr. slika tako kot mentor. Uporablja paleta barv, kompozicijo in motive mentorja. Šele čez čas se začne druga faza mentorstva, ko se znanje pri učencu izrazi na osebni način. Učenec npr. odkrije, da so mu osebno privlačne druge barve, kot jih uporablja mentor, odkrije, da svobodneje slika na večja platna od mentorjevih, pojavljati se začnejo drugačni motivi in postopoma si izoblikuje svoj slikarski izraz. Mentorja ta drugačnost ne sme motiti. Prepoznati jo mora kot uspeh mentorskih prizadevanj in jo priznati kot rezultat učenja na veliko veselje učenca in svoje lastno. Mentor in učenec se v drugi fazi mentorstva vedno bolj srečujeta kot enakovredna partnerja. Prejšnje medsebojno spoštovanje omogoča, da si priznata enakovreden položaj.

Ko učenec stopi na svojo pot odkrivanja nadaljnjih znanj in se pri njem že nakopičijo nova spoznanja, potreba po mentorju postopoma ugasne. Prijateljstvo med njima pa še ostane, če sta mentorstvo skupaj uspešno opravila. Sicer se lahko razideta ali mentorstvo propade že v prvi fazi mentorstva. Če mentor ne obvlada mentorskega odnosa, lahko recimo začuti odpor do tega, da ga učenec posnema, in to doživlja kot nasilen vdor v svoj osebni svet; prav ti občutki mentorja povzročijo odpor do učenca. Verbalni konflikt lahko razreši situacijo in omogoči, da se ponovno zblížata ali pa se razideta. Pri neformalnem mentorstvu je to mogoče, saj se odločata na podlagi medsebojnega odnosa, formalno mentorstvo pa ostaja še naprej, če ne drugače, vsaj na papirju.

Naj navedem primer pri študiju dizajna. Učenec je vneto posnemal svojega mentorja, ker niti slutil še ni, kaj bi lahko bil njegov dizajnerski izraz ali podoba. Mentorja je to zelo razjezilo, posnemanje je doživel kot krajo svojega, mentorjevega znanja, česar ni dovolil. Konflikti so se ponavljali in posredovati je morala celo tretja oseba. Učenec se je počutil nemočnega, izdanega, ker je mentorju zaupal in ni vedel, kaj je napravil narobe. Vse bi bilo v redu, če bi mentor imel še malo potrpljenja z učencem, da bi ta prek posnemanja razvil svoj izrazni slog, drugačen od mentorjevega. Žal je v tem primeru mentorstvo razpadlo že v prvi fazi.

V raziskavi, ki smo jo v letih 2001 do 2003 delali na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, smo odkrivali, kaj ljudje najbolj cenijo pri mentorju. Na anketni vprašalnik z odprtimi vprašanji so odgovarjali ljudje, stari od 30 do 40 let z visoko izobrazbo raznih strok, ki so se pripravljali za srednješolske profesorje. Odgovori so pokazali, da ljudje pri mentorju enako cenijo znanje, strokovnost, sposobnosti kot to, da se

mentor zna vživljati v drugega človeka, ima empatijo, zna poslušati, svetuje, je toleranten, pohvali, je prijazen. Ene in druge lastnosti mentorja so bile enako ponderirane. Ne bi imeli mentorja, ki ne zna dovolj. A znanje ni vse. Da bi ga sprejeli za svojega mentorja, bi moral biti tudi sposoben poslušati, se vživljati v drugega, biti prijazen. V nekaterih skupinah so osebnostne lastnosti dali celo na prvo mesto, pred strokovno znanje in sposobnosti. Odgovori v raziskavi so nam odkrivali, kako kompleksen je mentorski odnos.

Raziskava je pokazala, da so ljudje zelo previdni, ko iščejo mentorja in si ga morajo izbrati sami. Zato so si nekateri za mentorja izbrali kar najožje družinske člane: mamo, očeta, ženo, moža. Med njimi so že bili stskani odnosi bližine in možnosti za zaupanje ni bilo treba na novo odkrivati in iskati pri tujih ljudeh. Tudi, ko iščejo posebna znanja, najprej pomislijo, ali kdo od prijateljev to že zna in bi se lahko obrnili nanj. V tretjem krogu iskanja bi mentorja izbirali med bežnimi znanci. Iz odgovorov smo prepoznali še četrty krog izbire mentorja med osebno nepoznanimi strokovnjaki. Za pomoč pri učenju jih prosijo po telefonu, s pismom, na dogovorjenem sestanku, po e-pošti. Mentorstvo lahko postane del odnosa med znanci in se ti šele potem, ko vidijo, da je njihovo sodelovanje tudi uspešna pot učenja, dogovorijo, koliko časa in kdaj bodo poleg drugih dejavnosti (športa, zabave, dela) posvetili mentorstvu (Krajnc, 2006).

## »ZNAŠ, NAUČI DRUGEGA«

V informacijski družbi se pojavljajo množične potrebe po izobraževanju. Nemogoče je, da bi jih obvladali samo z institucionalnim izobraževanjem po profesionalni poti z nastavljenimi učitelji. Vseživljenjsko izobraževanje

je razpršeno in individualizirano po metodah in vsebinah. Preozke so meje skupinskega formalnega izobraževanja, šolanja, da bi to pokrilo vse želje po učenju. Zato je treba ubrati še druge poti do znanja in osebnostnega razvoja.

Na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje smo leta 2009 zasnovali novo gibanje: »Znaš, nauči drugega«. Ko ugotoviš, da očitno nekaj znaš, zakaj ne bi tega naučil še koga drugega? Podarimo znanje drugemu, ker mu je potrebno za preživetje. Materialna darila vedno bolj izgubljajo vrednost. Zasičeni smo s predmeti, danes nas bolj zanimajo duhovne dobrine. »Podarim ti znanje«, namesto da podarjamo predmete, ti pa končajo v trgovini z neuporabnimi darili (tudi tako že imamo v Ljubljani). Gibanje »Znaš, nauči drugega« razširjamo po vsej mreži univerz za tretje življenjsko obdobje. V Sloveniji jih deluje 45 v 43 krajih.

Leta 2010 se nam je kot sponzor pridružilo podjetje S&T Slovenija in gibanje razširilo v podjetja, hkrati pa podprlo učenje računalništva v parih pri starejših. Dodatno usposablja neformalne mentorje in skrbijo za identifikacijo gibanja. Za najbolj aktivne UTŽO so z donacijo priskrbeli računalnike, da jih imajo prostovoljni mentorji na razpolago, ko nekoga učijo računalništva. Skupaj z njimi smo tiskali plakat za predstavitev in popularizacijo gibanja. Sledile so še razne zgibanke, posveti za spodbuditev gibanja in opremljanje manjše računalniške učilnice na sedežu Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Tu ima več parov s prostovoljnimi mentorji možnost, da se hkrati učijo računalništva.

Pri nastajanju gibanja »Znaš, nauči drugega« (Each one teach one) smo med drugim izhajali iz teorij Ericha Fromma, še posebej iz njegove knjige »Imeti ali biti«. Znanje kot darilo, ko nas bolj zanima biti kot imeti. Bogastvo

ljudi je v tem, kaj so, in ne v tem, kaj imajo. Seveda, ko pogledamo v naše okolje, vidimo, kako daleč so mnogi ljudje od takega razmišljanja, ker so nasledili moči kapitala, ki z manipulacijami vlogo in pomen ljudi zoži na potrošnike (Fromm, 2004).

Del izhodiščne teorije je bilo tudi delo Robina Kidda »Izobraževanje za to, da obstajamo, postajamo in pripadamo« (Education for Being, Becoming and Belonging). Ljudje izobraževanje in znanje potrebujejo za svoj obstoj, zato naj kroži med ljudmi. V izobraževanju postajajo nekaj, kar prej še niso bili. Izražajo svoje potenciale in se samouresničujejo. Z izobraževanjem izbirajo, komu v družbi bodo pripadali, pridobivajo osebne vrednote in stališča. Del znanja pridobivamo s socialnim učenjem, v sodelovanju z ljudmi in v medosebnih odnosih. Vsega se ne moremo naučiti iz knjig in s pomočjo sodobne tehnologije. Pri izobraževanju in osebnostnem razvoju so pomemben dejavnik človek in medsebojni odnosi. Izobraževanje v osebnem stiku omogoča poleg znanja še osvajanje vrednot in oblikovanje stališč (Kidd, 1976).

Izhajali pa smo tudi iz osebnih izkušenj sodelavcev, kako so se učili računalništva. Večina se je uporabe računalniških programov naučila s pomočjo prijateljev in znancev. Najprej nam je nov računalniški program nekdo pokazal, razložil in predstavil način uporabe. Nato smo v navzočnosti prijateljice poskusili še sami. Ni vse teklo gladko, saj smo kaj spregledali. Ponovno nas je opozorila, kaj delamo narobe in kje se zatika. V naslednjih dneh smo sami začeli uporabljati program. Reševalo nas je to, da je bila naša »mentorica« dosegljiva po telefonu. Ko se je zataknilo, nam je svetovala, kako naprej, kje je nastala napaka, zakaj program ne deluje in kako napako odpravimo. Postopoma smo si pridobivali osebne izkušnje z novim računalniškim programom. Čez

čas smo skoraj pozabili, kdaj smo se ga naučili in kdo nas je naučil. Na podoben način razvijamo v praksi tudi učenje računalništva v gibanju »Znaš, nauči drugega«.

## Ljudje izobraževanje in znanje potrebujejo za svoj obstoj

Če daš svoje znanje nekemu naprej, ga boš sam še vedno imel v enaki meri. Kvečjemu se boš sam ob posredovanju znanja drugemu naučil kaj novega in svoje znanje še utrdil. Duhovne dobrine niso kot materialne. Ko daš znanje drugemu, ga sam ne boš imel nič manj. Zakaj se obotavljamo in tega ne naredimo? Ker duhovna darila še niso v navadi. Darila so prešla nekaj faz od industrijskih daril k doma ročno izdelanim unikatnim predmetom in dobrinam. Znanje kot darilo se pojavi v naslednji fazi razvoja, ko se interes za predmete in potrošništvo povsem zmanjša.

Na poti takemu razmišljanju je razširjena potrošniška miselnost, ki ljudem z nemoralnimi manipulacijami vsiljuje nakupovanje, da ščiti kapital. Gibanje »Znaš, nauči drugega« je tudi neke vrste upor potrošništvu. Ponuja pot, po kateri se lahko izobrazijo tudi ljudje, ki za to nimajo materialnih možnosti. V gospodarski krizi moramo potrebe po izobraževanju vzeti v svoje roke in najti neplačniške poti do znanja. Gibanje »Znaš, nauči drugega« je ena od teh poti. Ne potrebuje denarja, znanje se širi med ljudmi kot darilo.

Menili smo, da se skupaj najlaže učita dva, če se poznata že od prej, vendar to ni nujno in gibanje zajema mentorstvo mnogo širše. Najprej smo učenje v parih začeli spodbujati mentorji posameznih študijskih krožkov na univerzah za tretje življenjsko obdobje. Za medsebojno sporazumevanje je danes zelo pomembna elektronska pošta. V svojem študijskem krožku sem vprašala, kdo že

uporablja elektronsko pošto. Vsem, ki so jo znali uporabljati, sem predlagala, da si izberejo nekoga v našem študijskem krožku ali kje drugje na UTŽO, ki bi ga tega lahko naučili. Pogovarjanje je steklo križem kražem in sestajati so se začeli prvi pari učenja računalništva. Pobuda je segla prek UTŽO, tako da je naš mentor učil računalništvo mlajšega brezposelnega, soseda v bloku. Tudi teme učenja so se do danes razširile. Kljub temu je vsa naša pozornost usmerjena v učenje računalništva v parih med upokojenkami, upokojenki, ki neki program že obvladajo, in tistimi, ki se učenja šele lotevajo. Učni pari so se sestajali na sedežu UTŽO, pri mentorjih ali pa kar na domu učencev, ker so bolj poznali svoj računalnik in je šlo učenje hitreje. Mentorji so sprejeli pobudo in tam, kjer je bila želja, so hodili k učencem na dom. Tako smo, ne da bi se tega prav posebej zavedali, tudi v Sloveniji dobili patronažno izobraževanje. Prej smo se z njim seznanili na Nizozemskem.

Na začetku se je zamisel »Znaš, nauči drugega« zdela nenavadna in neznan. Večinoma so naši študenti novost sprejeli z veliko previdnostjo. Pojavili so se strahovi in zadržanost:

- Saj jaz nisem računalnikar, morate dobiti kakega računalnikarja. Gotovo premalo znam.
- Ne predstavljam si, da bi bil jaz kar tako mentor.
- Poiščite koga sposobnejšega od mene.
- Učenja v parih ne poznam.

Začetno skromnost in prenizko samozavest teh, ki smo jih prosili za mentorstvo, smo premagali tako, da smo v podjetju S&T priredili srečanje za vse prostovoljne mentorje, ki so se odzvali našemu vabilu. Dopoldan so poslušali zanimiva predavanja strokovnjakov iz podjetja, nato so nastopili mentorji, mentorice in predstavili prve izkušnje z mentorstvom.

Začudilo me je, s kakšno tankočutnostjo so razlagali mentorski odnos, prednosti takega učenja, prilagajanje mentorja raznim oblikam učenja. Opažanja, ki so zabeležena tudi na internetu, dosegajo raven strokovne andragoške literature. Sledil je bolj ceremonialni del, ko so mentorji dobili nekaj daril in potrdilo o sodelovanju na enodnevem seminarju. Prejeli so majice z napisom »mentor« in še nekaj drugih predmetov z napisom »Each one teach one«. Bil je neke vrste krst. S tem so bili prostovoljci tudi javno potrjeni, da so mentorji za učenje računalništva v parih. Pri skupnem kosilu smo si imeli veliko povedati. Pomisleki o tem, ali bi bili mentorji, so izginili.

Glede na opisano situacijo smo v začetku dobili več prijav za učenje računalništva (učencev) kot prijav za mentorja. Mentorji prevzemajo zaporedoma ali vzporedno več študentov za učenje v parih. Danes postaja to čedalje prepoznavnejša oblika učenja računalništva. Pogosto so se računalništva med znanci naučili tudi mlajši ljudje v drugem ali prvem življenjskem obdobju, saj zaradi drugih obveznosti nimajo časa za organizirane tečaje. Na univerzi za tretje življenjsko obdobje smo to obliko učenja računalništva oza-vestili in ji dali ime, da bi jo načrtno čim bolj razširili. Predvidevamo, da se bo postopoma razvilo tudi medgeneracijsko učenje v parih in da se bo s poudarka na računalništvu širilo še na druge, nove vsebine.

Z namenom, da gibanje na začetku ne bi bilo preveč razpršeno, smo se osredotočili na računalniško izobraževanje, saj so to v obdobju nove tehnologije najpomembnejša znanja. Če nisi računalniško pismen, si družbeno izločen. Potrebe po teh znanjih so množične. Podatki statističnega urada in raziskava fakultete za elektrotehniko, ki se ravnokar končuje (Papić, 2012), kažejo, da je pri računalniški pismenosti plast starejšega prebivalstva najbolj diskriminirana. Računalnik

uporablja samo devet odstotkov starejših od 61 let. Ljubljana ni podeželje. Državna uprava prehaja na e-upravo. Za koga? Komu bo dostopna? Starejši bodo še bolj diskriminirani v družbi, če ne bodo računalniško pismeni.

Teh potreb nikakor ne moremo zadovoljiti s profesionalnimi učitelji računalništva. Učenje pa lahko razširimo s prostovoljnimi mentorji, neformalnimi mentorji.

V času vseživljenjskega izobraževanja sta vlogi mentor in učenec zamenljivi. »Znaš, nauči drugega«. Ista oseba se pojavlja kot mentor in nato na drugih področjih kot učenec. Vlogi sta vedno začasni in spremljata druge socialne vloge ljudi. Danes se jaz nečesa učim, sem učenec izbranega mentorja, jutri bom sam mentor drugemu z mojega področja znanja.

## LITERATURA

- Beck, U. (1996). *Risk Society*. London: Sage.
- Drucker, P. F. (1995). *Managing in the Time of Great Change*. New York: Truman Talley Books/ Dutton.
- Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity, Guidelines for our Changing Society*. New York: Harper and Row.
- Findeisen, D. (2003). »Vseživljenjsko svetovanje«. *Andragoška spoznanja*, 2: 63–68.
- Fromm, E. (2004). *Imeti ali biti*. Ljubljana: Vale - Novak.
- Jug, J. (1997). *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Kidd, R. (1976). *Education for Being, Becoming and Belonging*. Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (2010). »Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja«. *Andragoška spoznanja*, 2: 12–25.
- Krajnc, A. (2006). »Kdo so bili moji mentorji?«. *Andragoška spoznanja*, 4: 31–39.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Kump, S. (2008). »Nova paradigma medgeneracijskega učenja«. *Andragoška spoznanja*, 3-4: 62-75.
- Ličen, N.; Furlan, M. (2008). »Andragogika vsakdanjega življenja«. *Andragoška spoznanja*, 3-4: 75-90.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih – Izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih* (1999). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Papić, M. (2012). *E-kompetentni državljani Slovenije danes*. Dostopno na: [http://www.ris.org/upload/](http://www.ris.org/upload/editor/1308110209DP1_e-kompetentnost.pdf) editor/1308110209DP1\_e-kompetentnost.pdf ( 25. 5. 2012).
- Peklaj, C. (ur.) ( 2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: CPI Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Sakaiya, T. (1995). *The Knowledge Value Revolution*. Tokio: Kodansha International.
- Stein, S. (2000). *Equipped for the Future, Content Standards*. Washington: National Institute for Literacy.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Toffler, A. (1975). *Future Shock*. Toronto: Bantam Books.
- Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Valenčič Zuljan, M. (ur.) (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



# KAKO RAZUMETI MENTORSKO RAZMERJE IN NJEGOVE POSLEDICE? Mentorsko razmerje kot sistem znanja, recipročnega učenja, delovanja in odnosov

## POVZETEK

Avtorica po uvodnem razmišljanju o tem, kako težko je konceptualizirati mentoriranje, proces, ki ima številne razsežnosti (poučevanje, svetovanje, spremljanje, navduševanje, prijateljevanje ipd.), obravnava mentorsko razmerje (izobraževanje in komunikacijski odnos), kakršnega srečamo v diadah mentorja in mentoriranca. V mentorskem razmerju sta dva akterja, mentor in mentoriranec, razen njiju pa je navzoč tudi »izključeni tretji partner«, denimo tovarna, podjetje, izobraževalna organizacija ipd., ki razmerju prispeva svoj organizacijski princip. Avtorica preučuje transformiranje mentorja, mentoriranca in družbenega okolja ter proces prenašanja znanja, pri tem pa poudari, da gre v mentorskem razmerju predvsem za skupno ustvarjanje novega znanja in delovanje, ki je gonilna sila učenja. V mentorskem razmerju dveh gre za komunikacijo in recipročnost v učenju, za prenos znanja, najpogosteje z neformalnim izobraževalnim programom. Gre pa seveda tudi za mentorski odnos. Mentorsko razmerje ima več faz, opozarja avtorica. Nekatere med njimi so bolj interaktivne in takrat je več recipročnosti, imamo pa tudi več kognitivne disonance in večje bogastvo čustev.

**Ključne besede:** mentor, mentoriranec, mentorsko razmerje, mentorski odnos, mentorska diada, komunikacijski odnos, recipročnost učenja, transmisija znanja, konstruiranje znanja, neformalni izobraževalni program

## UNDERSTING A MENTORSHIP RELATIONSHIP AND ITS EFFECTS

### Mentorship relationship as a system of knowledge, reciprocal learning, acting and relationship-building - ABSTRACT

After the introductory discussion on how to conceptualize mentoring, a process with many dimensions: teaching, counselling, guidance, animation, friendship and many other, the author deals with the mentoring relationship (education and communication) within mentoring pairs. In a mentoring relationship there are two actors, a mentor and a mentee. There is also a »third, excluded partner« (company, educational organisation, etc.) providing supportive organisational rules for the mentoring relationship. The author examines the transformation of the mentor, mentee and their social environment as well as the process of transmission of knowledge. She points out that the significance of a mentoring relationship lies less in the transmission of knowledge than in the mentor's and mentee's joint creation of new knowledge. She stresses the importance of action, the main drive for learning. A mentoring relationship includes communication and reciprocity as well as transmission of knowledge by means of predominantly non-formal educational programmes, as well as learning and relationship building. It has several phases, some of which are more interactive than others, with more cognitive dissonance and with richer emotions.

**Keywords:** mentor, mentee, mentoring relationship, mentoring pair, mentoring process, communication relationship, reciprocal learning, transmission of knowledge, construction of knowledge, non-formal educational programme

UDK: 374.7

## UVOD

Potrebe po znanju so z nastopom postmoderne družbe, novega načina proizvajanja in

novih družbenih razmerij postale velike, tako velike, da jih ne moremo več zadovoljiti. Premalo je učiteljev, premalo je šolskih stavb, ponekod primanjkuje celo tehnologije. Morda



tudi zato danes pogosteje razmišljamo o tradicionalnih oblikah prenašanja znanja, tistih, ki so jih poznali že v preteklosti, denimo v kmetijski družbi, kjer so starejši ob skupnem delu prenašali izkustveno znanje na mlajše rodove. Razmišljamo tudi o tistih oblikah prenosa znanja, ki so jih poznali v srednjem veku, v cehih, kjer so skrbno varovali cehovsko znanje, a so poznali tudi dolžnost, da znanje znotraj ceha ali bratovščine kroži, da ga predvsem starejši prenašajo na mlajše. Iz preteklosti vemo, da je za prenos znanja potreben tisti, ki vé, in tisti, ki znanje sprejema. Navadno je tisti, ki vé, starejši, drugi mlajši. Vendar povedano niso neizogibno tudi značilnosti mentorskega razmerja, o katerem bo govor v tem prispevku. Zdi se, da v mentorskem razmerju ne gre za linearen prenos znanja in spretnosti, temveč za komunikacijo, recipročnost v učenju, skupno konstruiranje novega znanja/kompetenc in za mentorski odnos. V bistvu gre za sistem učenja in odnosov.

## POMEN IN OPREDELITEV MENTORIRANJA

»Za različne strokovnjake ima mentoriranje različen pomen. Nekaj drugega pomeni mentoriranje razvojnim psihologom, psihoterapevtom, spet drug pomen ima za poslovneže ali za mentorje v svetu visokošolskega študija,« trdi Merriam (1983: 169). Nas pa zanima predvsem, kaj mentoriranje pomeni izobraževalcem odraslih. V slovenskem prostoru smo koncept mentoriranja dolgo utrjevali na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje, predvsem v nenehnem izobraževanju mentorjev, a v mislih smo imeli zgolj ali predvsem mentoriranje majhnih študijskih skupin. Šele v zadnjem času smo se začeli posvečati tudi vprašanju individualnega mentorstva, medsebojnega mentoriranja starejših odraslih v diadah in vlogi »izključenega

tretjega partnerja«, v našem primeru univerze za tretje življenjsko obdobje.<sup>1</sup>

Četudi je bilo v minulih desetletjih o mentoriranju veliko napisano, pa ga je še zmeraj težko opredeliti. Ta koncept poskuša opredeliti Roberts in pri tem »ugotoviti, ali govorimo o isti stvari«, ali z istimi besedami poimenujemo iste stvari (Roberts, 2002: 148). Analiziral je 80 del o mentoriranju in ugotovil, da je definicija mentorstva še zmeraj neoprijemljiva in nejasna (prav tam). V tem spoznanju se mu pridružujeta tudi Piper in Piper (1999: 129), rekoč, da je beseda »mentoriranje v vseh ustih, a mentoriranja ni nikjer, da bi lahko nanj jasno pokazali s prstom in dejali, to je mentoriranje«. Tako pojav mentorstva ni jasno konceptualiziran, kar vodi v intelektualno zmedo. Tako ne vemo, kaj lahko pri mentorstvu merimo, kaj lahko mentor ponudi na poti k uspehu.

Pa vendar, konteksti, sredi katerih poteka mentoriranje, so različni in kontekstualne značilnosti vplivajo na proces mentoriranja in na njegovo vsebino. Za vse vrste mentoriranja pa je značilen trajajoč odnos, ki naj bi, optimalno gledano, omogočil pospešeno individualizacijo, proces torej, ki privede do gradnje identitete in družbene različnosti ob opazovanju sebe v primerjavi z drugim, proces, kjer je mentor svoj človek in mentorirane prav tako, četudi sta medsebojno trdno povezana (Doron in Parot, 1991: 376).

*Mentoriranje* je mogoče preučevati z vidika njegovih številnih značilnosti in tako tudi *funkcij*, ki jih opravlja. Danes mentoriranje poteka v vse večjem številu kontekstov, tako da se tudi število njegovih funkcij množi. Če naštevamo funkcije, je teh nedvomno veliko: *poučevanje, učenje, svetovanje, vodenje, spremljanje, usmerjanje, podpiranje, spodbujanje, izpostavljanje, opogumljanje,*

*motiviranje, prijateljevanje, navduševanje* ipd. Anderson in Lucasse trdita, da je »mentoriranje skupek razvojnih funkcij, ki jih spremlja kontinuiran, ljubeč, skrbstven odnos« (Anderson in Lucasse, 1995: 29). Veliko je definicij in nazadnje se nam pogled na ta pojav zamegli in koncepta tako ni več mogoče opredeliti. Razumevanje mentoriranja pa se pri tem prav nič ne poglobi. Morda ostane le občutek, da je mentoriranje nedvomno nekaj čudovitega, saj prinese veliko uspehov. Kaj torej naredi mentoriranje drugačno od naštetih sestavin? V čem je mentoriranje drugačno od poučevanja, svetovanja itd.?

Tudi Roberts (1998) podobno ugotavlja, da mentorji ponujajo hkrati instrumentalno in osebno oporo, vendar pa v praksi dajejo prednost slednji. Pravi, da je podporni odnos tisto, po čemer se mentoriranje loči od drugih funkcij. Če gre za odnos, pa pomeni, da se ta lahko vzpostavi zgolj ob upoštevanju podobnosti med mentorjem in mentorirancem in hkrati tudi njune različnosti. Seveda pa o odnosu ne moremo govoriti, če ni medsebojnih odzivov, če se akterja v odnosu ne odzivata drug na drugega in če razmerje traja le kratek čas.

*Mentoriranje je medsebojno razmerje*, ki ga dokaj slabo razumemo, pa vendar je ta odnos prav tako pomemben, kot so prijateljstvo, ljubezen, odnos med starši in otroki. Mentoriranje ima različne cilje: napredovanje v poklicu, vrnitev osipnikov v šolo, načrtovanje poklicne poti, reševanje življenjskih težav itd. Izhajajoč iz konceptov življenjskega kroga in življenjskih prehodov v odraslosti ter koncepta generativnosti (darežljivosti) Erika Eriksona, je mogoče razložiti, zakaj je zdaj čas, da znova damo mentoriranju veljavo, tako na področju izobraževanja, poklica, stroke kot v osebni življenju. Renée Houde opiše mentorstvo kot pomenljivo razmerje v času odraslosti. Za

avtorico je to tudi možna strategija v poslovnem svetu, zdravstvu, na področju kulture in izobraževanja, v različnih skupnostih in organizacijah, pri čemer moramo vedeti, na kaj je treba biti pozoren pri postavljanju *sistema mentoriranja* (Houde, 2010).

Z mentoriranjem si torej prizadevamo za ustvarjanje »človeških vezi«. Gre za dolgočasno in čustveno intenzivno razmerje, ki spominja na ljubezen, kakršno starši dajejo otroku. Mentor nastopi v času odraščanja in odraslosti in tedaj podobno kot »razmeroma dober starš«, ki vzgaja otroka, ustvari za mentoriranca prostor, da si ta lahko postavi življenjsko strukturo, takšno, ki ga vodi po poti njegovih sanj, kot bi dejal Freud (2010).<sup>2</sup>

*Z mentoriranjem si prizadevamo za ustvarjanje človeških vezi*

Mentorska razmerja je treba najprej prepoznati in jih preučiti v celoti posameznikovega življenja, življenja mentorja in mentoriranca. Preučujemo lahko dinamiko odnosa, motive, zaradi katerih nastane razmerje, pozitivne in negativne posledice, recipročnost v odnosu itd. (Merriam, 1983: 171). Mentoriranje se nanaša na transformacijo mentoriranca in mentorja, pa tudi na obvladovanje in spreminjanje okoliščin, ki se mentorirancu postavljajo na pot.

V tem prispevku se bomo poskušali oddaljiti od mita o Mentorju: modrem starcu, nadomestnem staršu, zaupanja vrednem svetovalcu, vzgojitelju in vodniku. Vlogo Mentorja Telemahu so prikazovali kot podporno, skrbstveno, zaščitniško vlogo, ki zahteva poštenost, darovanje, zavezanost, gradnjo prijateljstva z mladim človekom. Gre za mit o Mentorju, mit, ki zavira opazovanje in sklepanje o tem, kaj mentor, mentoriranec in mentoriranje zares pomenijo.

## KAJ SE DOGAJA V PROCESU PRENAŠANJA ZNANJA?

Dejali smo, da kontekstualne značilnosti vplivajo na funkcije, vplivajo pa tudi na izobraževalno vsebino, cilje in organizacijo mentoriranja. Tako velja najprej opisati kontekst, sredi katerega poteka prenos/ustvarjanje znanja; pomembno je, da se pri tem zavedamo, zakaj želimo ali moramo prenašati znanje in spretnosti. Če je kontekst denimo velika tovarna, je treba vedeti, da se tovarne hitro razvijajo, saj nanje pritiskajo spreminjajoče se mednarodno in domače okolje, razvoj tehnologije in spreminjajoče se zahteve trga. Hkrati pa vemo, da v nekaterih tovarnah nekateri modeli ostajajo nespremenjeni in sredi spreminjajočega se sveta postanejo neustrezni. Rojevajo se nove zamisli, ki zahtevajo sistematične vezi, odprtost, prožnost, kar je za obstoj tovarne bistvenega pomena. Demografija velikih podjetij in ritem sprememb narekujejo izmenjavo in prenos znanja, četudi v takšnih podjetjih prevladujejo racionalnost, naklonjenost mladosti in sovražnost do starosti. V takšnih razmerah je treba odkriti *skrito, tiho znanje* in obnoviti zanimanje za tisto, kar je bilo nekoč *cehovstvo*. Kaj se torej zgodi, če ustvarimo sistemske okoliščine za prenos znanja in spretnosti ter povezovanje generacij?

Postavljamo si vprašanje, kaj se dogaja v procesu prenosa znanja. Kako lahko teoretično opišemo in problematiziramo prenos znanja/spretnosti v mentorskem paru, kako si pri tem lahko pomagamo z razvitimi modeli denimo teorije sistemov, teorij učenja, kognitivne psihologije, psihomotorike, psihopedagogike, sociologije ipd.? Hipotetično lahko trdimo vsaj to, da v mentorskem razmerju obstaja *recipročnost odnosa med dvema protagonistoma transmisije znanja, med mentorjem in mentorirancem*. S tega vidika velja opazovati posamezne situacije, formulirati

spremenljivke in seveda interpretirati rezultate. Poskus opisa *mentorskega razmerja* prikaže opazno evolucijo takšnega razmerja tako z izobraževalnega in vzgojnega vidika kakor tudi z vidika sprememb, ki nastopijo v *predstavah* mentorja in mentoriranca. Spremembe v predstavah in ravnanju mentorja in mentoriranca kažejo na to, da je prišlo do učenja tako pri mentorirancu kakor tudi pri mentorju. V mentorskem razmerju pa nastajajo tudi druge spremembe. Odnos, značilen za očeta do sina in sina do očeta, srečujemo na začetku mentorskega razmerja, kasneje vse manj in manj. Tudi to kaže na to, da v mentorskem razmerju pride do učenja.

V mentorskem razmerju uporabljamo *izobraževalne programe*. Program je lahko formalen, ima predpisane vsebine in cilje, a interpretacija programa mora vsekakor biti neformalna. *Neformalni izobraževalni program* pa obsega doživete izkušnje obeh, mentorja in mentoriranca. V mentorskem razmerju, pri mentorskem programu, gre tudi za *izkušnje, doživete šele v medsebojnem razmerju mentorja in mentoriranca*, in tudi za tiste izkušnje, ki jih dobita zunaj svojega medsebojnega razmerja v času, ko poteka mentoriranje. Še več, neformalni izobraževalni program vsekakor ni uredništev zgolj mentorjevih namenov. Ob neformalnem izobraževalnem programu teče še *tihi kurikulum*, ki spremlja ta program in sproža tisto učenje, ki ga ni mogoče predvideti. To je vse tisto, kar se zgodi v in ob mentorskem razmerju, iz česar se učita oba akterja v razmerju.

## OBLIKOVANJE VSEBIN IN PRENOS ZNANJA TER UČENJE V MENTORSKEM RAZMERJU

Mentor in mentoriraneec ter »izključeni tretji partner« so v sistemu znanja in odnosov. Razmerje, v katerem prihaja do prenosa

znanja, lahko obravnavamo kot eksplicitno situacijo usposabljanja/izobraževanja, pri čemer mentor znanje vsaj delno formalizira. Formalizira tudi znanje o tem, kako se nekaj naredi, pri čemer uporabi tudi znanje, ki je v okolju že formalizirano. Res pa je, da je mentorjevo znanje nemalokrat polimorfno, avtomatizirano, implicitno in ga ta zato težko formalizira. Še več, do formalizacije znanja prihaja tudi sredi prenosa znanja, sredi interakcij, a vsega pač ni mogoče formalizirati. Znanje o tem, kako se znanje uporabi, lahko obravnavamo kot »predmet znanja«, kot objektivizirano znanje. V prenosu znanja, tudi znanja o tem, kako se znanje uporabi, pa je veliko neizrekljivega (Lerbet-Séréni, 1999) in tako se mentor uči od mentoriranca sredi mentorskega razmerja, pa tudi zunaj tega razmerja, z lastnim delovanjem. Mentoriranec pa se uči izkustveno in tudi tako, da sam spelje nekatere akcije in razmišlja o njih. Gre za *proces iskanja, raziskovanja, za proces začetenja in vodenja akcij in delovanja*.

*Delovanje je gonilna sila učenja.* Če praksa sama zase ne ustvarja znanja, je avtonomno vodenje projektov nujno za ustvarjanje znanja, kajti tedaj se med tistim, ki se uči, in predmetom ustvari izvirno razmerje. Znanje, še posebno poklicno znanje, obravnavamo kot zaporedje različnih preživetih situacij, ki so nas navedle na to, da smo poskušali in delali napake ter se iz tega marsičesa naučili, ob tem pa smo razmišljali in sklepali. Tisti, ki se uči iz projekta, si pomaga s shemami, ki že obstajajo, in je pri tem dejaven, išče odgovore, opazuje, loti se dejanj in akcij. Oba procesa, delovanje in učenje, se medsebojno napajata. Spomin ima pri tem pomembno vlogo, skladišči informacije in je značilna sestavina dejavnosti. Tako konstruiramo lastno izkustvo, preizkušamo, se motimo, iščemo, prilagajamo. Učenje je tudi v tem, da se postopno prilagajamo v odnosu do dejavnosti. Navadno trdimo, da osebne izkušnje služijo le

tistemu, ki jih je doživel, da izkušnje najverjetneje razsvetlijo le pot, ki je že prehojena, in da zato niso prenosljive. Vsakdo nabere svoje izkušnje, kajti teh ni mogoče prenesti na drugega. Nekoč je veljalo prepričanje, da se človek ne more ničesar naučiti, kar ni že v njem. Ničesar torej ni mogoče predati, prenesti. Po drugi strani pa vsakdo med nami lahko navede tiste, ki so mu bili mentorji, vodniki, ki so ga uvedli v neko področje, ki so mu bili učitelji, pri čemer niso bili nujno izobraževalci in vzgojitelji. Trditev, da ni mogoče ničesar predati drugemu, se tako zdi nerazumna. Poleg tega tudi vemo, da človek postane človek le ob stiku z drugimi. Govor, denimo, se razvije v interakcijah z drugimi, telo se umesti v družbeni prostor, zavemo se njegove podobe in njegovih zmožnosti ter postanemo družbeno urejeno bitje le v stiku z drugimi, socialnega obnašanja se učimo v stiku z drugimi. Obnašanje, ravnanje, ki ga tako razvijemo, se hitro horizontalno prenese v skupnost in transverzalno z generacije na generacijo.

Znanje se konstruira glede na znanje, ki je že tu. Znanje o procesih velja formalizirati in ob tem graditi teoretično znanje. Velja tudi ustvariti »preobrnjeno poučevanje«, takšno, ki izhaja iz že doživetega, iz prakse, in na tej podlagi poskušati priti do formaliziranega, teoretičnega znanja. Pridobivanje takšnega znanja pa ne sme biti pasivno srkanje, marveč gre za nenehno preizkušanje in uporabo znanja. Najmočnejše sem formalizirala znanje, ki je izhajalo iz doživetega mojih študentov in mene same, doživetega pri mentoriranju skupin starejših na področju transakcijske analize. Skupini sem ponudila neformalni izobraževalni program, ki je vseboval že formalizirano znanje, teoretične modele ipd., a vsebina programa je nastajala iz doživetja članov skupine. Kar so povedali, sem zapisala kot ilustracijo že formaliziranega znanja ali pa sem iz teh pripovedi skupaj s člani skupine odkrila zakonitosti, posplošitve,

ki sem jih vključila med formalizirano znanje in ga predala naslednjim študijskim skupinam. Podobno se je dogajalo tudi v jezikovnem izobraževanju, kjer so se potrebne formalizirane konceptualizacije rojevale iz medsebojnega odnosa in situacij v učni skupini v času izvajanja neformalnega izobraževalnega programa.

V navedenih primerih je vsakokrat šlo za konstruiranje novega znanja. Znanje se konstruira, ko se povežejo praksa in teorija, akcije in refleksija. Pomembno je, kako se procesi artikulirajo in kombinirajo med seboj, pri čemer je seveda refleksija najpomembnejša. Mentoriranec se uči, povezujoč učenje z lastnim delovanjem, raziskovanjem in refleksijo.

Šola ima svoj formalni kurikulum, predpisane vsebine, ki jih je treba prenesti na učence, dijake, študente. Mentor v mentorskem paru ali majhni učni skupini pa mora največkrat zgraditi *svoj* neformalni izobraževalni program, ki upošteva izkušnje obeh, mentoriranca in mentorja. Formalni kurikulum je daleč od neformalnega izobraževalnega programa. Formalni kurikulum namreč prenaša kulturo in znanje, ki je bilo v posamezni kulturi ocenjeno kot najvrednejše, neformalni izobraževalni program pa ima vsebine, ki prinašajo znanje, ki ga mentoriranec potrebuje pri delu in sredi življenja. Neformalni izobraževalni program mentor gradi v interaktivnih fazah mentorskega razmerja in seveda skupaj z mentorirancem. Tisto, kar načrtuje v interaktivnih fazah mentorskega razmerja, pa ni zmeraj uporabljeno v procesu mentoriranja.

O programiranju vsebin izobraževalnega programa ter načrtovanju načinov in poteka transmisije znanja lahko govorimo kot o ustvarjanju mentalnega načrta, kot o nekakšnem abstraktnem modelu, kar nasploh ustreza našemu delovanju; mi vsi poskušamo predvideti in vzpostaviti sekvence svojega

delovanja, izbirati vsebino svojega delovanja, vzpostaviti hierarhijo. Tako ravna tudi mentor pri pripravi izobraževalnega programa za mentoriranca. Načrtovanje vsebin in metod za prenos znanja je še zlasti pomembno za mentoriranca. Ta je »svež« na nekem področju, medtem ko je mentor prekaljen in navadno deluje bolj kot neke vrste »avtomatski pilot«, čeprav kdaj pa kdaj kasneje celo pojasni svoj načrt, saj ga tako tudi utemelji. Mentor ima znanje, zanj je vse rutina, vendar se lahko zgodi, da je mentor sicer izvedenec na svojem področju, a je andragoško neveden in tako nujno potrebuje načrt za svoje andragoške postopke.

Interaktivna faza načrtovanja neformalnega izobraževalnega programa poteka skupaj z mentorirancem. V tej fazi se tudi vzpostavijo ravnanja mentorja in mentoriranca. V interaktivni fazi mentor opazuje, kaj se dogaja, spreminja in prilagaja svoj načrt. Na podlagi opazovanja vpliva na svoje lastno ravnanje, manj pogosto pa na ravnanje mentoriranca. Mentor je strokovnjak na svojem področju, strokovnjak, ki je že pozabil pravila, nemalokrat pa je, kot smo dejali, začetnik na področju prenašanja znanja in mentoriranja in tako potrebuje formaliziran načrt, po katerem bo znanje predal. Zdaj mora svoje znanje hkrati zgraditi in rekonstruirati tako, da ga bo lahko predal. Iz teh procesov nastaja program transmisije znanja.

Neformalni izobraževalni program obsega vse dimenzije znanja in mentorjevo znanje o tem, kako se kaj naredi (know how). Vsebuje pa tudi različne elemente, ki jih ni mogoče izluščiti, iz česar pa se mentoriranec veliko nauči. Gre za učenje o tem, kaj narekuje zdrava pamet, kaj je smiselno, kaj ni, ob čem se je vredno ustaviti, kaj velja preskočiti. Obvladovanje zdrave pameti povečuje mentorirančevo socialno predvidljivost in pomaga mentorirancu, da se vključi v družbo. Tu gre za kulturne elemente,



vrednote, etiko, za razumevanje individualne psihologije, skupinske dinamike ipd. Svoji zadnji mentoriranki K. B. (35) sem tako poskušala razložiti, da ji mentorica pri diplomski nalogi ni nenaklonjena, da je, nasprotno, dobro, da ji nalogo natančno popravlja, da je takšna skrb zanjo dobra. Nalobo bo lažje napisala, urečila, hkrati pa bo mentorica psihološko stopila na njeno stran in jo bo bolj ščitila pri zagovoru naloge. Razložila sem ji, da ima tudi mentorica svoj referenčni okvir, svojo osebnostno strukturo, svoje zapovedi in prepovedi in njena skrb se lahko izraža na različne načine, da je treba to spoštovati in se ne ustavljati v procesu priprave diplomske naloge.

Recimo, da mentorju uspe vzpostaviti program, toda kako ga lahko uresniči? Mentor ima znanje, toda kako naj zdaj najde poti, po katerih se je njegovo znanje oblikovalo in po katerih bi ga lahko predal naprej? Individualno mentorstvo zahteva konceptualiziranje in poznavanje različnih metod, njihovo prilagodljivo uporabo, skratka, dobro poznavanje različnih poti, po katerih je mogoče znanje predstaviti mentorirancu in sprožati njegovo učenje. Uspešni mentorji imajo na razpolago vrsto načinov, s katerimi predstavijo znanje mentorirancu. Pomagajo si s svojimi izkušnjami pa tudi grafi, modeli, slikami itd. Najuspešnejši mentorji dajejo velik poudarek poslušanju in spodbujajo mentoriranca, naj govori on. Upoštevajo pa tudi občasno potrebo po tihini, da mentoriranec lahko razmišlja.

## GRADITEV ODNOSA MED MENTORJEM IN MENTORIRANECM

Odnos med mentorjem in mentorirancem se deli na več faz, v katerih različno pridejo do

izraza različne sestavine odnosa. Induktivna ali uvodna faza, faza stapljanja in mentoriranceve odvisnosti od mentorja, faza prilagajanja. Skozi vse te faze se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem.

Ko opisujemo mentorska razmerja, navadno omenjamo pomen odnosa med mentorjem in mentorirancem, tako pomen izobraževalnega kot komunikacijskega odnosa. Izobraževalni odnos je predvsem odnos, ki je naravnan k učnim ciljem, v tem odnosu je najpomembnejše učenje. Vendar je odnos med mentorjem in mentorirancem tudi komunikacijski odnos, utemeljen na komunikaciji, ta pa obsega vpletenost »vseh sredstev sporočanja, ki jih uporabljamo med seboj: telo, kretnje, premiki, dejanja, pa tudi besede, čustva in znanje« (Lerbet-Séréni, 1999: 64). V odnos se torej vtkejo ti raznoliki elementi medsebojne komunikacije. Komunikacija pa nikakor ni le izmenjava informacij med posrednikom in prejemnikom informacij, marveč je splet simbolnih in funkcionalnih razsežnosti.

Komunikacija obsega več mentorjevih spretnosti, med katerimi so zanj najpomembnejše naslednje:

- vživeto poslušanje tega, kar drugi pripoveduje, izražanje zanimanja in pozornosti, spodbujanje mentoriranca k pripovedovanju,
- spremljanje vizualnih in drugih nebesednih znakov, ki jih daje mentoriranec,
- vzporedna predelava sporočenega: analiziranje tega, kar mentoriranec pove, razmislek o tem, kar je povedal,
- projekcija: izbiranje besed in čustev glede na situacijo in mentoriranca,
- vznemirjanje: »podčrtavanje« pomembnih delov sporočila in preverjanje, ali je bilo sporočilo dovolj jasno (Clutterbuck in Lane, 1988: 51).

V komunikacijskem odnosu med mentorjem in mentorirancem lahko nastanejo tudi konflikti, kognitivna disonanca, prihaja do sklepanja kompromisov, recipročnih interpretacij. V tem odnosu sta oba partnerja aktivna, reaktivna, interaktivna. Tudi to je znamenje recipročnosti. Mentor se mora zavedati pomanjkljivosti mentoriranca v znanju, ne sme pa prezreti znanja, ki ga ta že ima. Komunikacija med mentorjem in mentorirancem lahko tudi močno spremeni mentorjev načrt prenašanja znanja.

Za mentorsko razmerje je značilna, to smo že spoznali, recipročnost. Izobraževalna recipročnost je v tem, da sta mentor in mentoriranec v korelaciji drug z drugim, tudi onkraj tistega, kar lahko naredita skupaj. Mentor ne bi mentoriral, če ne bi bilo mentoriranca, ki se želi učiti. Mentorjeva zavest je tedaj v korelaciji z zavestjo mentoriranca in obratno. Njuni zavesti ne obstajata druga brez druge in recipročnost je gonilna sila učenja. Z recipročnostjo razložimo, zakaj sprejmemo dejavno vlogo v izobraževanju kot mentor in/ali kot mentoriranec, pri čemer je metafizika recipročnosti utemeljena na principu brezpogojnega spoštovanja slehernega človeka.

Za sistem razmerja med mentorjem in mentorirancem je potreben čas; čas, da se konstruira odnos, pri čemer je organizacijska dinamika kompleksen proces, sredi katerega se oblikuje odnos in se hkrati spreminjata partnerja v odnosu (Lerbet-Séréni, 1999). Stapljanje in odvisnost je nedvomno prva uvodna faza v odnosu med mentorjem in mentorirancem, potrebna za evolucijo odnosa. Oblikovanje mentorskega razmerja in medsebojnega odnosa pa je dolgotrajen proces, kjer oba partnerja potrebujeta čas, da se medsebojno sprejmeta, se odlepita od sebe, se medsebojno priznata, da osebno zrasteta. Potreben je čas, da izrazita svoje intrinzične motive, in čas, da

se transformirata.<sup>3</sup> Šele takrat pride pri prenosu znanja do učenja in ponovnega učenja tako prvega kot drugega. To evolucijo interpretiramo kot zapleteno poglobljanje sistema odnosov, kjer se razmerje lahko tudi pretrga ali se skokoma razvija. Na evolucijo razmerja kaže večje bogastvo kognitivnih procesov, odnosnih in čustvenih procesov.

Razmerje, v katerem se predaja znanje, je recipročno. Recipročnost, posledica dialektičnega odnosa med mentorjem in mentorirancem, pride bolj do izraza takoj, ko se v mentorskem razmerju začne učiti tudi mentor. V prvem delu mentorskega procesa prevladujejo situacije, kjer je manj recipročnosti, v drugem delu je recipročnosti več. Vsak mentorski par, vsaka diada pa se razvija drugače in se organizira sama.

V takšno razmerje nista vključena le mentor in mentoriranec, marveč ima svoje mesto še »izključeni tretji partner«, ki sicer dejansko ne posega veliko v mentorsko razmerje, je pa za oba, mentorja in mentoriranca, pomemben (univerza za tretje življenjsko obdobje, podjetje, fakulteta itd.). Organizacijski princip izključenega tretjega partnerja v mentorskem razmerju ni zanemarljiv. Ta partner prispeva formalizirano znanje, ima svoje ustaljene postopke, norme, pričakovanja. Mentorsko razmerje namreč ni zgolj na posamezne naloge omejeno razmerje, ni lokalizirano in k ciljem obrnjeno razmerje, marveč se vanj vpletejo tudi skupnost, ustanova, organizacija, podjetje, ki morajo biti pripravljene na spreminjanje. Zanimivo je, da se v prvih fazah mentorskega razmerja mentor in mentoriranec bolj kot sebe in drug drugega zavedata tega tretjega izključenega partnerja, kar pomeni, da še nista vstopila v resnični recipročni odnos.

V začetku mentorskega razmerja, je pokazalo naše opazovanje lastnih in nekaterih



drugih mentorskih razmerij, ima navadno močno vlogo mentor.<sup>4</sup> Ta si vzame veliko časa, veliko govori, razlaga, opisuje, sprašuje, pripoveduje, pripoveduje o sebi. Pri tem je razmeroma malo dialoga z mentorirancem. V začetku je tudi bolj malo socio-kognitivnih razhajanj. Mentoriranec je pasiven, »pre-naša« mentoriranje. Gre za učenje, ki je neke vrste »sprejemanje, konzumiranje«. Odnos je tog z obeh strani in komplementaren v svoji togosti. Slabo pride do izraza mentor in slabo pride do izraza mentoriranec. Nista pozorna drug do drugega. V drugem delu gradnje razmerja je več socio-kognitivnih razhajanj. Več je posredovanja znanja, interpretacije znanja za mentoriranca. Mentoriranec se uči, je manj pasiven. Odnos je prožnejši, bogatejši, več je izražanja samega sebe, čemur sledi konkretno opravljeno delo. Zaradi odnosa je več učenja na eni in drugi strani. Mentoriranec več govori. Tedaj vemo, da sta mentor in mentoriranec vstopila v odnos. Medsebojna hvaležnost pa je bolj navzoča proti koncu učenja, po tistem, ko postaneta mentor in mentoriranec manj osredotočena nase, po tistem, ko sta se v medsebojnem razmerju transformirala (mišljenje, stališča, ravnanja, čustva).

Opisali smo razmeroma gladek razvoj mentorskega razmerja, kakršnega srečujemo pri odraslih, ki se želijo učiti in se želijo spremeniti. Pri mentorskih razmerjih med starejšimi mentorji in mladimi mentoriranci pa se nemalokrat pojavlja odpor mentoriranca, pri čemer se mentor ne sme spozabiti in nastopati kot sodnik.

Mentorski odnos pa ne spreminja le obeh akterjev, marveč tudi njuno družbeno okolje, družbene prakse. Oba, mentor in mentoriranec, morata privoliti v spreminjanje, zapustiti svoj poznani teren. Mentorsko razmerje namreč omogoča tudi graditev družbenih

vezi. To je še posebno pomembno, kadar gre za različne generacije. Mentorsko razmerje omogoča graditev novih vezi, novih stikov in interakcij v družbenem sistemu. Iz takšnih mentorskih razmerij se rojevajo učeča se skupnost, učeče se podjetje, učeča se lokalna skupnost.

## MENTORSKI ODNOS, USPEH ALI NEUSPEH?

### Študija primera

K. B. (35) sem spoznala pred petimi leti. Mislim, da mi sprva ni bila naklonjena, saj ni preveč verjela v tiste, ki so pomagali njenemu fantu, in jaz sem bila med njimi. »Če bi bili v redu ljudje, bi že lahko kaj več storili zate in zame, nič jih ne hvali!« Pa vendar, dekle je bilo takrat, ko sem z njeno tiho privolitvijo podstavila rame njeni prekinjeni študijski in življenjski poti, brez pogleda na prihodnost. Resničnost, ki jo je najbolje obvladala, je bila zgolj sedanost, prežeta s trdim delom. Le z delom, se ji je zdelo, lahko pridobi občutek moči, le z veliko dela so izginili panični napadi, razbijanje srca, težko dihanje.

*Za mentorsko razmerje je značilna recipročnost*

Zdelo se mi je, da bi ji rada pomagala – saj sem vendar andragoginja, je bil moj priznani motiv, moji intrinzični motivi pa so ostali skriti, tako kot v Freudovih sanjah, enako moj življenjski položaj v odnosu do sveta in drugih.<sup>5</sup> »Saj ne morem dovoliti, da bi pred mojimi očmi dekle obstalo za zaprtimi vrati,« sem si govorila, sebi in drugim. Odpiranje vrat, sebi in drugim, se mi zdi tisto najlepše v mentorskem razmerju, pa tudi zame samo je takšno razmerje močan vir učenja. Razen tega mi je bilo druženje s K. B. (35) prijetno. Dekle je bila učljiva, vedoželjna. Imela je stališča, smisel za humor. A

bila je tudi obrambna in odbojna v odnosu do drugih in do sveta. Sicer je čutila in vedela, da je na zaprti poti, če ne diplomira, a postavljalas si je kopico pregrad: ni dovolj pametna, ni dovolj učljiva, ni dovolj ..., in ker ni dovolj ..., je bilo nujno za njeno ravnotežje, da za svoj neuspeh obtoži zunanje okoliščine in druge: svojega fanta, ki mu je zlahka dokazala, kako nezadosten je, študij, ki je neumen, ki ne vodi nikamor, profesorji, ki so neuki itd. Ni imelo smisla prepričevati je o nasprotnem, najbolje je bilo prikimati in reči: »No, saj, ravno zato. Pametna si, to sama veš. Igraj se, dokaži, da ti zmoreš, kljub vsemu. Ta igra te bo kratkočasila.« Kasneje sva se velikokrat poigrali z njenimi »začetnimi formulacijami«.

Dekle je potrebovala strukturo, nekoga, ki bi ob njej in z njo naredil te in one korake, jo podprl, umiril njene dvome, jo čustveno obdal (starševska ljubezen). Najina srečanja so bila redna, a niso se omejila na razpravo o tem, česa se je lotila v pripravi na ta ali oni izpit – nazadnje je bilo teh več, kot je dekle priznalo na začetku –, marveč jo je bilo treba umestiti najprej v univerzitetno kulturo, nato v mrežo odnosov in novih stikov.<sup>6</sup> »Me spreliš na predavanje? Greš z menoj na okroglo mizo? Greš z menoj na študijsko potovanje? Greš z menoj na prireditve, v oporo mi boš pri srečevanju ljudi. Si greva ogledat film? Bi prebrala ta moj članek, ker ne vem, koliko je dober, koliko se razume?« Pomenilo je pomisliti tudi na to, od česa bo živela, jo usmeriti v iskanju dela, ustvariti delo zanjo, opraviti ga skupaj z njo. Če je bilo treba, odkrivati skupaj z njo profesionalno in drugo literaturo, se o njej pogovarjati. Pa tudi dati ji možnost, da kaj naredi zame, mi pomaga, kar je zmeraj storila z veseljem, četudi je bila še tako utrujena. Tudi meni je njena pripravljenost za pomoč dobro dela.<sup>7</sup> Odnosi med mentorjem in mentorirancem naj bi čim prej postali enakovrednejši. Tudi to je znamenje učenja.

V dveh letih se je njen študij z odliko zaključil. »A kaj bi to, saj ta diploma ni nič vredna, pa še tako neumni profesorji!« Zdaj sem se lahko uprla in pokazala na to, da ima čustvene težave in da se bo treba lotiti teh. »Tega ne moreš reči, pripravljali sva jo skoraj dve leti! Ali to pomeni, da tudi jaz ne vem, kaj je vredno, in da sem zapravila čas? Ne govori tako,« sem poskušala omajati njeno obrambno držo, pri tem pa sem se zadrževala, da ne bi bila užaljena ali karajoča. Doseči izobraževalne cilje sicer v mnogočem spremeni predstave, mišljenje, odločanje in ravnanje mentoriranca, pa vendar čustvena negotovost še zmeraj obstaja. Razumljivo! Ne moremo pričakovati, da bo kar izginila, saj je čustveni razvoj proces, ki traja vse življenje (Averill, 1984). No, saj. Mentorjeva pričakovanja? Moja pričakovanja so bila tudi, da se bo odnos zlagoma prevesil v prijateljskega. Ne nazadnje sva si v vsem tem času veliko povedali, veliko sva skupaj rešili, dovolj za prijateljstvo. Ne vem, ali se je to zares zgodilo.

Kaj pa posledice mentoriranja in odnosa med mentorjem in mentorirancem? Kaj ne gre za iluzijo? No, opravljeni izpiti, vpis na podiplomski študij, vse to ni iluzija. Samostojni prevajalski kabinet tudi ni iluzija. Spremenjen odnos z njenim fantom tudi ne. Toda ali je mogoče v odnosu med mentorjem in mentorirancem doseči, da mentoriranec vzleti s svojimi krili tako, da preseže svoje zapovedi in prepovedi, spremeni življenjski položaj (»Jaz nisem v redu, svet ni v redu«), preneha biti kaznovalen do sebe in drugih ali bolj odporen proti stresu? Kaj so rezultati takšnega odnosa? Kaj se ne zgodi, da ob prvih frustracijah mentoriranec pobegne v regresijo? In svet je tedaj znova črn in sovražen in v ta svet spada tudi mentor. Kaj je z osebnostno rastjo? Kako to izmeriti, to so vprašanja, ki si jih postavljam danes. Pa tudi, česa sem se v tem in drugih mentorskih razmerjih naučila sama.

Ne vem, ali sem si v glavi naredila načrt za prenašanje znanja. Tudi na samem začetku nisem v interakcijah gradila neformalnega izobraževalnega programa. Struktura in vsebina najinega izobraževalnega razmerja sta bili dani že z zunanjimi cilji, izpiti, izdelavo diplomske naloge, strokovnim izpitom, odprtjem prevajalskega kabineta itd. Pomanjkanje znanja sem ocenjevala sproti in ga poskušala v dialogu nadomeščati, vsekakor pa sem želela odpirati mentoriranki samostojne poti do znanja in dajati prostor skupnemu doživljanju. V nasprotju s prevladujočimi teorijami in morda skladno s teorijo Carla Rogersa (2011) o *nedirektivnem učenju* sem veliko časa posvetila najinim pogovorom o njenem in svojem življenju, išoč analogije, in o aktualnih vprašanjih v okolju. Vabila sem jo v svoje delovne situacije, da bi jo udomačila v okoljih, kjer se uporabljajo tuji jeziki. Seznanila sem jo s svojim krogom prijateljev. Včasih sem ji preposlala kakšno zanimivo pismo. Njena mnenja so mi bila resnično pomembna in sem jih upoštevala.

V teoriji mentoriranja velja, da mentor ne sme ničesar storiti namesto mentoriranca. Tega se nisem držala! Marsikaj sem naredila v sodelovanju z mentoriranko. Stvari, ki so bile pomembne. Takšne naloge sem občasno sprejela na svoja ramena, a nikoli nisem naredila ničesar brez sodelovanja svoje mentoriranke. Vendar, zdelo se mi je, da je dobro, da nekatere stvari nastajajo, kajti tako so postale bolj oprijemljive in resnične. Je bil odnos uspešen ali neuspešen? Kako meriti uspešnost?

Kot vsak odnos se tudi mentorski odnos z dosego zastavljenih ciljev ne more kar ustaviti. Navadno takrat postane manj intenziven, bolj simetričen. Seveda pa se tista mentorska razmerja, ki so formalizirana, redkeje spremenijo v prijateljstvo kot tista, ki nastanejo zunaj formalnih okolij.

## SKLEPNA BESEDA

Mentoriranje je pomemben proces v času odraščanja in odraslosti, podobno kot sta ljubezen staršev in njihova skrb pomembna v otroštvu. Individualno mentoriranje ali mentoriranje v mentorskih diadah temelji na recipročnosti, kjer se učita oba, mentor in mentoriranec, mentoriranje pa ni pomembno le za oba akterja v razmerju, marveč tudi za skupnost. V času razrahljanih družbenih vezi, ko vse pogosteje govorimo o potrebi, da sklenemo celo novo družbeno pogodbo, da spremenimo odnose med generacijami, da ti prenehajo biti tekmovalni in postanejo, nasprotno, sodelovalni, v tem času znova verjamemo, da je mentoriranje vreden in koristen odnos. Znanje, ki se v takšnem odnosu prenaša/ustvarja z neformalnim izobraževalnim programom in mentorskim odnosom, bi veljalo v posameznih kontekstih v korist vseh formalizirati.

## LITERATURA IN VIRI

- Anderson, E. M., Lucasse Shannon, A. (1995). »Toward a conceptualisation of mentoring«. V T. Kerry, A. S. Shelton Mayes (ur.), *Issues in Mentoring*. London: Routledge.
- Averill, J. R. (1984). »The acquisitions of emotions during adulthood«. V Malatesta, C. Z., Izard, C. E (ur.), *Emotion in adult development*, 23–43. Beverly Hills: SAGE.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: PUF.
- Boutte, J.-L. (2007). *Transmission de Savoir-Faire. Relation éducative Expert-Novice*. Paris: PUF.
- Clutterbuck, D., Lane, G. (ur.) (1988). *The situational mentor. An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Aldershot: Gower Publishing Limited.
- Doron, R., Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.

- Freud, S. (2010). *L'interprétation du rêve*. Paris: PUF.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lerbet-Séréni, F. (1999). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Merriam, S. (1983). »Mentors and protégés: a critical review of the literature«. *Adult Education Quarterly*, 33, 3: 161-173.
- Piper, H., Piper, J. (1999). »'Disaffected' young people: problems for mentoring«. *Mentoring and Tutoring*, 7, 2 : 121-130.
- Ricoeur, P. (1999). *Soi-meme comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rogers, C. (2011). *On becoming a person*. Paris: Constable.
- Roberts, A. (1998). *The androgynous mentor: an examination of mentoring behaviour*. Unpublished PH. D. Thesis. University of Birmingham.
- Roberts, A. (2002). »The androgynous mentor. Bridging gender stereotypes in mentoring«. *Mentoring and Tutoring* 6, 1-2, 18-30.

- 1 Znaš, nauči drugega je gibanje za medsebojno e-opismenjevanje starejših, ki ga je Ana Krajnc leta 2010 koncipirala tako, da »organizacijski princip« ponuja Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, ki oblikuje in podpira mentorske pare, jim tudi svetuje, če je treba, vodi kampanjo za prepričevanje javnosti ipd., pari pa delujejo samostojno.
- 2 »Interpretacija sanj je pot, ki vodi naravnost k spoznavanju nezavednega psihičnega življenja,« pravi Sigmund Freud v svojem delu *L'interprétation du rêve* (2010). Tako lahko rečemo, da imajo mentoriranci, pa tudi mentorji, svoje neizrečene sanje, ki jih želijo uresničiti v mentorskem razmerju.
- 3 Gre za transformacijo v načinu, kako nekdo vidi sebe, pri čemer se njegove bistvene vrednote, mišljenje in trajno obnašanje ne spremenijo, ali pa gre za transformacijo sebe, kjer se spremenijo vrednote, mišljenje in trajno obnašanje v skladu s pričakovanji družbe ali, nasprotno, proti pričakovanjem družbe (Barbier in Galatanu, 1998: 94-95).
- 4 V tem času se mentor ne počuti dobro, kajti sam zaznava, da zavzame preveč prostora. Postavlja se

vprišanje, kako posamezne, zlasti uvodne faze razmerja narediti bolj interaktivne.

- 5 Svojo vlogo v odnosu do drugih in sveta sem zmeraj dojemala kot skrbstveno. Igrala sem jo že kot deklica v odnosu do matere. Vrh tega nisem zmožna doživeti avtentičnega veselja, marveč ga doživljam prek čustev drugih, ki jih sprožam s skrbjo za njih. Ravno težje najdem predvsem v opravljanju dela in učenje je zame vreden način življenja.
- 6 Mentorsko razmerje omogoča graditev novih vezi, novih stikov in interakcij v družbenem sistemu.
- 7 Mentorsko razmerje ustvarja občutek varnosti in pripadnosti za oba akterja.

# VLOGA MENTORJA V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH IN RAZVOJ MENTORSKEGA ODNOSA

Doc. dr. Monika  
Govekar-Okoliš

Dr. Renata  
Kranjčec

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

## POVZETEK

*Prispevek prinaša spoznanja o pomenu mentorja in njegovi vlogi v izobraževanju starejših odraslih. Starejši odrasli so lahko udeleženci izobraževanja oz. mentoriranci v mentorskem procesu, lahko pa tudi mentorji drugim osebam, ne glede na starost. Pomembno je, da imajo poleg svojih strokovnih znanj in izkušenj tudi nekatera znanja o vlogi mentorja, pomenu komunikacije in mentorstvu kot procesu. Omenjeno bomo predstavili v prispevku, kjer bomo še posebej poudarili skupne značilnosti mentorstev na različnih področjih. Predvsem je za razvoj mentorskega odnosa pomembna na posameznika usmerjena paradigma mentorstva. Poleg te pa bomo opisali tudi razvojne stopnje v mentorskem odnosu, ki so pomembne za dosego dobrega mentorstva starejšim odraslim osebam.*

**Ključne besede:** starejši odrasli, mentor, vloge mentorja, komunikacija, značilnosti mentorstva, paradigma mentorstva, razvojne stopnje v mentorskem odnosu

## THE ROLE OF THE MENTOR IN THE EDUCATION OF OLDER ADULTS AND MENTORSHIP DEVELOPMENT - ABSTRACT

*The article deals with the importance of the mentor and his role in the education of older adults. Older adults may be not only participants in education, or mentees in mentoring processes, but also mentors to other persons, irrespective of age. It is important that in addition to their specific knowledge and experiences they possess some knowledge of the mentor's role, of the role of communication and mentoring as a process. These aspects are presented in the article, focusing especially on the common characteristics of mentoring in different areas. The mentee-centered mentoring paradigm is presented as vital for the development of a mentoring relationship. Along with it, the article describes the developmental phases of a mentoring relationship that contribute to the achievement of a good mentorship relationship in the education of older adults.*

**Keywords:** older adults, mentor, mentor's roles, communication, mentorship, mentee-centered mentoring paradigm, developmental phases in a mentoring relationship

UDK: 374.7

Življenje starejših odraslih v družbi, kjer lahko nadaljujejo učenje novih vrednot in stališč, pridobivanje novih znanj, ozaveščanje o svojem položaju in svoji možnosti nadaljnega aktivnega delovanja v družbi, jim omogoča izobraževanje ter vključevanje v različne institucije in društva. Tu mislimo zlasti na doslej dobro organizirane oblike delovanja Društva za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, ki ima v Sloveniji začetke že v letu 1984 na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Omenjeno delovanje se širi v več

krajev po Sloveniji in omogoča starejšim odraslim, da se vključujejo v različne študijske krožke in dejavnosti. S tem se lahko nadaljnje osebnostno razvijajo in pridobivajo nove družbene moči.

Za starejše odrasle ljudi je značilno, da imajo željo, da bi postali nekaj, kar prej niso bili, da bi dali svoji osebnosti nove razsežnosti. Mnogi med njimi bi radi pridobili znanja, ki so si jih v življenju želeli imeti, pa jih zaradi službenih, družinskih ter drugih obveznosti

in razlogov niso mogli pridobiti. Želijo si novih znanj, ki jih v času svojega šolanja in službovanja niso mogli usvojiti, ker jih ni bilo. Taka znanja danes zahteva nov način življenja in komunikacije (npr. uporaba računalnika). Da bi se nadalje osebno izpopolnjevali, imajo starejši odrasli možnost, da se vključijo v izobraževanje. Med drugim se lahko njihova dejavnost širi na področja medsebojnega sodelovanja in izobraževanja, starejši s starejšimi ali starejši z mlajšimi, kjer gre za medgeneracijsko sodelovanje in izobraževanje. Pomembno je, da tudi starejši odrasli pridobijo znanja za delo, izobraževanje in mentorstvo drugim osebam in se pri tem osebno izpopolnjujejo. Pri tem ni več vprašanje, ali je lahko starejša odrasla oseba tudi mentor drugim mlajšim, odraslim ali starejšim odraslim. Gre za spoznanje, da so prav starejši odrasli lahko dobri mentorji, ker imajo veliko znanja, življenjskih izkušenj, in če imajo voljo za mentorstvo drugim, jih je treba spodbuditi in podpreti. Zato, da so in bodo dobri mentorji, pa potrebujejo tudi znanja, ki razkrivajo posebnosti dela mentorja. Ne glede na starost mentorja so pomembni njegova strokovnost, znanje o tem, kdo je mentor, kakšne so njegove vloge in kaj je treba znati, da bo mentorstvo dobro in posamezniki mentoriranci zadovoljni.

Danes lahko najdemo veliko število opredelitev, kdo je mentor in kakšne so njegove značilnosti ter vloge. Avtorji, denimo Kejžar (1986), Daloz (1986) ter Zupan-Kušče (1989) in drugi, so konec osemdesetih let 20. stoletja opredelili mentorja kot vodnika, kot spodbujevalca in kot tistega, ki ima dovolj izkušenj. V devetdesetih letih 20. stoletja Clutterbuck (1994) in angleški andragog Jarvis (1995) predstavita širšo opredelitev mentorja. Mentor, kot menita, ima znanja in izkušnje o nekem strokovnem področju,

pozna sposobnosti mentoriranca in ga lahko vodi. Shea (v Parsloe in Wray, 2000) pravi, da je mentor oseba, ki skozi svoja dejanja in delo pomaga drugemu pri uresničevanju njegovih možnosti. Gibb (2006) pa imenuje mentorja »izvršitelj«, ki ima osebni interes pomagati voditi in razvijati manj izkušeno osebo.

Opredelitve o tem, kdo je mentor, nam kažejo, da mora imeti mentor določene osebne lastnosti, sposobnosti, da je lahko opora mentorirancu v njegovem strokovnem in osebno razvoju. Še posebno pa je pomembno, da se mentor, ki mentorira starejše osebe, zaveda in pozna posebnosti dela pri izobraževanju starejših odraslih ljudi.

## VLOGE MENTORJA V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH

Ključne vloge mentorja v izobraževanju starejših odraslih bomo poskušali prikazati na podlagi razlag nekaterih avtorjev, ki raziskujejo proces mentorstva. Mentor je lahko v vlogi vzornika, motivatorja in svetovalca (Opalk, 2003). Pri oblikovanju vloge mentorja sta pomembna dva tipa mentorjev:

- mentorji, ki delujejo *usmerjevalno* in po vnaprej določeni poti in shemi učnih epizod sistematično vodijo do znanja;
- mentorji, ki so *neusmerjevalni*, delujejo bolj sproščeno, odprto in poskušajo vključiti v proces učenja tisto, kar pri posamezniku sproti odkrivanje.

Najboljši mentorji so tisti, ki imajo vnaprej začrtano pot in shemo poučevanja, hkrati pa so se pripravljene prilagajati sprotim odkritjem glede potreb osebe, in če je treba, kakšno metodo ali način dela spremenijo (Krajnc, 1984).



## Vloga mentorja kot vodje

Tudi vloge mentorjev so med avtorji različno opredeljene. Glasser (1994), denimo, postavlja v ospredje vlogo mentorja kot vodje, ki mentorirance vodi na način, da ti vidijo povezavo med tem, kar delajo, in tem, v kar verjamejo, da je kakovost. Nastran-Ule (1994) navaja, da je najpomembnejša vloga mentorja prav vloga vodje. Lahko govorimo o treh vrstah nalog mentorjev kot vodij. Prve, psihološke naloge mentorja razkrivajo, da je mentor kot vodja lahko psihološka opora, identifikacijska »figura«, simbol skupine, ki daje posameznikom občutek varnosti, samozaupanja in potrditve. Druge, socialne naloge mentorja narekujejo, da je mentor kot vodja tisti, ki organizira in koordinira delitev dela med posamezniki v skupini. Je razsodnik v konfliktnih situacijah znotraj skupine. Predstavlja tudi skupino posameznikov navzven. Tretja, strokovna naloga mentorja kot vodje je, da je koordinator aktivnosti, načrtovalec in dober strokovnjak (Nastran-Ule, 1994). Secord in Backman (v Nastran-Ule, 1994) utemeljujeta, da je mentor vodja tisti, ki ga vodeni vidijo kot vodjo in ga sprejmejo ter podpirajo. Biti mentor vodja pomeni biti oseba, ki ima strokovna znanja in zna voditi, motivirati in dajati oporo posameznikom mentorirancem.

## Vloga mentorja kot svetovalca

Ena pomembnejših vlog mentorja je, da je svetovalec. Zato je pomembno, da mentor ve, kaj pomeni svetovanje, in da ga zna tudi izvajati v praksi. »Svetovanje je organizirana oblika pomoči posamezniku pri njegovem nadaljnjem napredku, osebni rasti in razvoju.« (Kristančič, 1995: 10.) Če želi mentor v procesu svetovanja razumeti posameznikove potrebe, mora poznati najprej svoje lastne vzgibe in potrebe. Le tako ve, kaj bo delal in kaj želi doseči v mentorskem odnosu.

Kristančič in Ostrman (1998) navajata tri področja, ki sovplivajo na vzpostavljanje dobrega svetovalnega odnosa:

- vrste in načini komuniciranja mentorja svetovalca,
- čustvovanje mentorja svetovalca,
- mišljenje mentorja svetovalca.

Mentor mora znati uporabljati notranji govor in biti sposoben sprejemati realne odločitve. Pomembno je, da razume svoje misli in čustvene odzive.

Mentor mora upoštevati, da je pogoj za uspešno mentorstvo v izobraževanju starejših odraslih partnerski odnos. Partnerstvo mora temeljiti na zaupanju, medsebojni pomoči in odgovornosti vseh udeležencev v mentorskem odnosu. S tem se odpira večja možnost sodelovanja med različno starimi v skupinah in lahko razvijamo medgeneracijsko sodelovanje. Prav tako mora mentor vedeti, da sta pogoj za kakovostno mentorstvo ustrezno strokovno znanje in izobraženost s področja svetovanja. Mentor svetovalec mora poznati znanja, sposobnosti, motivacijo idr. starejših odraslih, predvsem pa cilj, da znajo povezati že obstoječa teoretična in praktična znanja v samem procesu izobraževanja ter se pri tem osebno in strokovno izpopolniti.

Imeti znanja o mentorju kot vodji in svetovalcu pa ni dovolj za kakovostno mentorstvo. Prav gotovo je za doseg tega pomembno tudi obvladovanje ustrezne komunikacije, saj dejansko ta omogoča uresničevanje mentorjeve vloge kot vodje in kot svetovalca, hkrati pa razvija medosebni odnos med mentorjem in posameznim mentorirancem – starejšo odraslo osebo.

*Ena pomembnejših vlog mentorja je, da je svetovalec*

## KOMUNIKACIJA MED MENTORJEM IN STAREJŠO ODRASLO OSEBO

Preden začnemo govoriti o komunikaciji med mentorjem in starejšo odraslo osebo, naj poudarimo, da je komunikacija dejavnost osrednjega pomena, je vsesplošen pojav, ki sestavlja neizogiben del našega vsakdanjika. Človek, ne glede na starost, je že po naravi družbeno bitje in prav s tem, ko komunicira, uravnava in vzdržuje socialne odnose ter svoje notranje ravnotežje skozi vse življenje. To seveda velja tudi za komunikacijo v izobraževanju starejših odraslih. Opredelitev komunikacije je veliko. Ponazorili jo bomo s štirih vidikov (Littlejohn, 1992):

- z vidika procesa, kjer se komunikacija razume kot prenos informacij, idej in čustev z uporabo simbolov;
- z vidika sporazumevanja, kjer je komunikacija dinamičen proces, ki se nenehno spreminja in prek katerega se medsebojno sporazumevamo;
- z vidika povezovanja, kjer je komunikacija razumljena kot proces, s katerim se med seboj povezujejo različni deli živega sveta;
- z vidika pridobivanja moči, kjer komunikacijo razumemo kot mehanizem, s pomočjo katerega se uveljavlja moč.

Komunikacija je proces pošiljanja in sprejemanja sporočil, ki je sogovorniku razumljiv. S komunikacijo vplivamo na drugo osebo ali jo celo spreminjamo (Lamovec, 1993).

### Vrste mentorjev glede na način komuniciranja

Mentorji morajo vedeti, kakšna je lahko komunikacija med mentorjem in starejšo odraslo osebo v mentorskem procesu.

Glede na način komuniciranja ločimo različne vrste mentorjev. Najboljši mentorji glede na način komuniciranja so (prirejeno po Brajša, 1983):

- *dorečeni mentorji* so konkretni, dodelani, preverjajo svoje domneve in so redkeje napačno razumljeni. Z njimi je lažje sodelovati, ker imajo dorečena sporočila;
- *jaz mentorji* uporabljajo jaz sporočila, povejo jasno in neposredno svoje mnenje, opažanja in razlage. Govorijo iz sebe, s svojo osebnostjo se obrnejo k osebnosti mentoriranca, saj imajo le tako lahko pravi osebni stik s človekom;
- *razumljivi mentorji* govorijo preprosto, pregledno, strnjeno in zanimivo. Njihova sporočila so prepoznavna in konkretno uporabna, z malo besed podajajo bistvo. Taki mentorji nimajo problema z vodenjem. Razumljivost je prvi pogoj sporočila;
- *objektivni mentorji* ne vpletajo svojih opažanj, mnenj in čustev. Njihova komunikacija z mentoriranci je objektivna in pravična;
- *jasni mentorji* so sebi in mentorirancem jasni, imajo jasen uvid v sebe, svoje vedenje in komuniciranje, vedo, kaj govorijo, in z mentoriranci razvijejo resničen, pravi dialog. Kot mentorji so uspešni in prepričljivi;
- *posredni mentorji* dopuščajo, da mentoriranci izrazijo svoja čustva.

Poznavanje najboljših vrst mentorjev glede na način komuniciranja je pomembno zato, da mentorji lahko izboljšajo svojo komunikacijo v mentorskem odnosu.

### Povratno informiranje

Pomemben del komunikacije v mentorskem odnosu med mentorjem in starejšo odraslo osebo je tudi povratno informiranje. Povratno

informiranje potrebuje tako starejša odrasla oseba, da bo vedela, kako opravlja svoje delo, kako se izobražuje, osebno napreduje, kot tudi mentor. Seveda pa je vprašanje, kako mentor starejši osebi posreduje povratno informacijo ali »komunikacijski feedback«. »To je povratna informacija o sebi in svoji komunikaciji, o drugem in njegovi komunikaciji, o nas in naši medsebojni komunikaciji, ki jo kot sobesedniki ponujamo v medsebojnem komuniciranju.« (Brajša, 1993: 77.) Povratno informiranje je lahko sprotno, lahko pa je tudi končno, na koncu izobraževanja oz. mentorstva starejšim odraslim osebam. Mentor mora starejši odrasli osebi posredovati tako pozitivne kot negativne informacije o njenem delu med izobraževanjem. »Če so negativne povratne informacije posredovane pravilno, so lahko učinkovit mehanizem vodenja!« (Opalk, 2003: 18.)

Za mentorja je pomembno, da vsako povratno informacijo prilagodi posamezniku, njegovim zmožnostim razumevanja in možnostim spreminjanja. Pri tem naj upošteva tudi čas in kraj iskanja in sprejemanja informacij, saj če povratnih informacij ne prilagodi posamezni starejši odrasli osebi, potem lahko te delujejo negativno. Zato je za mentorja zelo pomembno, da starejši odrasli osebi daje povratno informacijo pravočasno, kajti znano je, da mentorji radi dajejo poznejše, dodatne povratne informacije, zlasti negativne. Prav tako naj mentor starejši odrasli osebi povratne informacije ponudi, nikakor pa naj ji jih ne vsiljuje. Starejša odrasla oseba bo sprejela ponujena in ne vsiljena sporočila.

Mentorji, ki poznajo pomen komunikacije v mentorstvu, njene oblike in pomen povratnega informiranja (sprotnega in končnega), imajo veliko več možnosti, da vzpostavijo dobre mentorske odnose in so bolj zadovoljni v mentorstvu.

## SKUPNE ZNAČILNOSTI MENTORSTEV NA RAZLIČNIH PODROČJIH

Vsako mentorstvo je drugačno. To velja tudi za mentorstvo starejšim odraslim osebam. O tem, kaj sploh je mentorstvo, najdemo različne opredelitve, npr. Krajnc (1979), Daloz (1986), Clutterbuck (1994), Galbraith in Cohen (1995) idr. pravijo, da je toliko oblik mentorskega dela, kolikor je mentorjev. Vendarle pa obstajajo tudi nekatere skupne značilnosti. To lahko potrdimo na podlagi primerjalne raziskave mentorstva na različnih področjih (npr. študijskem, delovnem, zasebnem), ki pokaže številne podobnosti (Allen in Eby, 2007). Eby, Rhodes in Allen (2007) navajajo naslednje skupne značilnosti mentorstva:

- *Mentorstvo je edinstven odnos med posameznikoma.* Ni dveh enakih mentorskih odnosov, saj gre za različno medosebno izmenjavo. Značilni vzorci interakcije opredeljujejo in oblikujejo odnos. Mentorski odnosi so lahko taki, da spremenijo posameznikovo življenje, lahko so površinski ali pa celo destruktivni.
- *Mentorstvo je učno partnerstvo.* Čeprav so cilji mentorskih odnosov lahko različni, skoraj vsi vključujejo pridobivanje znanja. Učenje lahko poteka v zelo učinkovitih mentorstvih kot tudi v mentorskih odnosih, ki jih eden ali oba izkusita kot spodletele.
- *Mentorstvo je proces, ki ga opredeljuje način opore mentorja kandidatu.* Čeprav so specifične funkcije, ki označujejo mentorstva, različne, je v splošnem sprejeta delitev na strokovne ali instrumentalne (npr. informiranje, izpostavljanje mentoriranca) in psihosocialne ali čustvene (npr. prijateljstvo z mentorirancem, sprejetost mentoriranca).
- *Mentorski odnos je vzajemen, vendar še vedno asimetričen.* Čeprav ima tudi

mentor koristi od mentorskega odnosa, je primarni cilj rast in razvoj mentoriranca.

- *Mentorski odnos je dinamičen in se spreminja skozi čas. Vpliv mentorstva sčasoma narašča.*

## NA POSAMEZNIKA USMERJENA PARADIGMA MENTORSTVA

Pri izobraževanju starejših odraslih nič več ne prevladuje paradigma mentorstva kot hierarhičnega prenosa znanja in informacij od mentorja kot bolj izkušene osebe na mentoriranca kot manj izkušenega. Praksa mentorstva starejšim odraslim se premika od modela, za katerega je značilen prenos znanja, k procesno usmerjenemu odnosu, ki vključuje pridobivanje znanja, njegovo uporabo in kritičen premislek. Mentoriranec ima v učenju dejavnejšo vlogo kot v prejšnji bolj tradicionalni paradigmi od mentorja odvisnega

mentoriranca, ki sledi navodilom mentorja in od njega sprejema znanje. Fraza »partnerstvo v učenju« je skladna z mentorsko paradigmo usmerjenosti na mentoriranca, ki temelji na znanju o učenju starejših odraslih. Danes na mentorstvo ne gledamo več kot na pretok modrosti od mentorja k mentorirancu, ampak se odkriva v učnem odnosu, v katerem oba poskušata pridobiti boljše razumevanje področja mentoriranja in sveta. Mentor ima bolj spodbujevalno vlogo. Mentoriranec se uči prevzemati del odgovornosti za učno okolje, prioritete, učenje in vire ter postaja vse bolj samousmerjevalen. Kadar mentoriranec ni pripravljen na prevzem te stopnje odgovornosti, naj mentor razvija njegovo zmožnost za samousmerjanje (od odvisnosti k neodvisnosti do medsebojne odvisnosti) med graditvijo odnosa. V razvoju učnega odnosa oba partnerja v mentorskem odnosu skupaj nosita odgovornost za doseganje učnih ciljev.

Tabela 1: Elementi na mentoriranca usmerjene paradigme (prilagojeno po Zachary, 2000)

Elementi mentorstva	Sprememba v paradigmi	Načelo učenja odraslih
Vloga mentoriranca	Od nedejavnega prejemnika k dejavnemu partnerju	Odrasli se najbolje učijo, kadar so vpleteni v diagnosticiranje, načrtovanje, izvajanje in ovrednotenje svojega lastnega učenja.
Vloga mentorja	Od avtoritete k spodbujevalcu	Vloga spodbujevalca je, da ustvari in ohranja oporno vzdušje, ki spodbuja pogoje, nujne za učenje.
Učni proces	Od mentorjevega usmerjanja in njegove odgovornosti za učenje mentoriranca k samousmerjanju in lastni odgovornosti mentoriranca za svoje učenje	Odrasli imajo potrebo po samousmerjanju.
Trajanje odnosa	Od osredotočanja na koledar k določanju ciljev	Pripravljenost na učenje narašča, kadar obstaja specifična potreba po vedeti.
Mentorski odnos	Od enega mentorja v življenju k več mentorjem in več mentorskim modelom; individualni, skupinski in drugi modeli	Življenjski zbir izkušenj je glavni učni vir; življenjske izkušnje drugih obogatijo učni proces.
Okolje	Od neposredne komunikacije k več in različnim okoljem in možnostim	Odrasli imajo sebi lastno potrebo za takojšnjost uporabe.
Osredotočenost	Od usmerjenosti na prenos in pridobivanje znanja k usmerjenosti na proces: kritični premislek in uporaba	Odrasli se na učenje najbolj odzivajo, kadar so notranje motivirani zanj.

V Tabeli 1 so prikazani temeljni elementi na mentoriranca usmerjene paradigme mentorstva, ki so prilagojeni po Zacharyjevih (2000) ugotovitvah o izobraževanju odraslih.

## RAZVOJNE STOPNJE V MENTORSKEM ODNOSU

Kramova (Galbraith in Maslin-Ostrowski, 2000, ter Russell, 2004) je raziskovala stopnje mentorskega odnosa in odkrila, da se mentorski odnos značilno razvija skozi štiri napovedljive razvojne stopnje.

### Vzpostavitev odnosa

Skozi prvo obdobje se začne odnos vzpostavljati in oba, mentor in mentoriranec, opazita, da nastaja mentorski odnos. Mentor skrbi za strokovni razvoj mentoriranca (npr. inštruiranje oz. treniranje, skrb za opaznost mentoriranca) in daje nekaj psihosocialne podpore (npr. oblikovanje vloge). Oba občutita značilno vznemirjenje in izziv, ko začneta delati skupaj. Mentoriranec občuti, da ga nekdo podpira, in mentor občuti, da je prevzel skrb za razvoj in inštruiranje nekoga.

### Vzdrževanje odnosa

Skozi naslednje obdobje se strokovna in psihosocialna funkcija stopnjujeta. Pozitivna pričakovanja, ki so nastala na stopnji vzpostavitve odnosa, mentor in mentoriranec preizkušata v realnosti. Spoznavata vrednost medsebojnega odnosa in njegove meje. Oba, mentor in mentoriranec, pridobivata z odnosom in razvijeta močno vez. Seveda pa se vsi mentorski pari ne razvijajo na čisto enak način. Razvoj odnosa je odvisen od potreb in interesov tako mentorja kot mentoriranca. V splošnem vidita oba partnerja to obdobje v pozitivni luči.

### Ločitev

Po prejšnjem obdobju vzdrževanja odnosa nastopijo spremembe. Značilno je, da mentoriranec postane bolj neodvisen oz. manj odvisen od mentorjeve strokovne podpore. V fazi ločevanja se lahko pojavijo občutki žalosti, tesnobe, izgube in zmede, ker se odnos končuje oz. spreminja.

### Ponovna opredelitev odnosa

Po stopnji ločevanja se odnos lahko konča ali pa se spremeni. Postane lahko prijateljski ali pa ga zaznamujejo zamere. Mentoriranec in mentor lahko, denimo, postaneta bolj podobna kolegoma na isti ravni in redefinirata svoj odnos v prijateljstvo. Lahko se pojavi tudi ambivalentnost in neugodje, ker sta spremenila odnos. Sočasno lahko mentoriranec občuti veliko samozaupanje in avtonomijo pri nadaljnjem uveljavljanju. Na splošno skozi stopnjo ponovne opredelitve odnosa mentor in mentoriranec spoznata, da je prišlo do spremembe položaja in da prejšnji mentorski odnos ni več potreben.

Ko mentor in mentoriranec izstopita iz mentorskega odnosa, lahko oba odneseta bolj ali manj dobre izkušnje. Čeprav razvoja opisanih stopenj ne izkusijo vsi enako, je bistveno, da praviloma vsi preidejo opisane faze, in to v enakem zaporedju.

Poznamo pa tudi drugačen model stopenjskega razvoja mentorstva (Zachary, 2002). Štiri predvidljive stopnje, skozi katere napreduje mentorski odnos, so: *priprava, dogovarjanje, usposabljanje in doseganje zaključka*. Te stopnje temeljijo druga na drugi in skupaj oblikujejo razvojno zaporedje, katerega dolžina se spreminja od odnosa do odnosa (Slika 1). Od prej opisanega modela Kramove se ta razlikuje po tem, da se stopnje bolj osredotočajo

na vedenja, potrebna za premik z ene na drugo stopnjo. Čeprav so stopnje predvidljive in zaporedne, niso vedno ločene. Zavedanje o pomenu vsake od stopenj pomaga ohranjati uspešen mentorski odnos, tako formalni kot neformalni. Če vzamemo stopnje za same po sebi zagotovljene ali katero od njih izpustimo, ima to lahko negativne posledice.

### Priprava

Vsak mentorski odnos je edinstven. Zato se morata mentor in mentoriranec vsakič, ko se začne

Slika 1: Stopnje mentorskega odnosa (Zachary, 2002)



nov mentorski odnos, pripraviti individualno in v partnerstvu. Mentorstvo je več kot srečanje pravega mentorja; mentor mora srečati tudi pravega mentoriranca. Doseči pravo ujemanje zahteva pripravo sebe in mentorskega odnosa. Mentorski programi navadno ponujajo neko pomoč in usposabljanje pred prevzemanjem te vloge. Ker je vsak mentorski odnos edinstven, je treba najprej premisliti o zadevi in se pripraviti. Vzeti si čas za pripravo, za odnos, ustvarja plodna tla za mentorski odnos in dodaja vrednost mentorskemu partnerstvu. Med pripravo poteka več procesov.

**Lastna priprava.** Na stopnji priprave mentorskega odnosa sočasno poteka več procesov. Mentor raziskuje osebno motivacijo in pripra-

vljenost za prevzem mentorstva. Individualna ocena svoje mentorske spretnosti mu pomaga prepoznati področja za svoje učenje in razvoj. Jasnost glede pričakovanj in vloge pomaga pri opredeljevanju parametrov za vzpostavljanje učinkovitega in zdravega mentorskega odnosa.

**Priprava odnosa.** Okoliščine oblikovanja mentorskega odnosa se spreminjajo. Mentorju je lahko mentoriranec določen, ali mentor mentoriranje nekemu ponudi sam, ali pa mentorja izbere mentoriranec. Začetni pogovor, v katerem potencialni mentorski partnerji raziščejo vzajemnost interesov, učnih potreb in določijo učno ujemanje, je odločilen. Rezultati tega pogovora pomagajo mentorju pri oceni, ali bo lahko učinkovito delal s predvidenim mentorirancem.

### Dogovarjanje

Na tej stopnji partnerja v mentorskem odnosu dosežeta dogovor o učnih ciljih ter opredelita vsebino in proces odnosa. Ključni del je pogovor, ki vodi do dogovora. Pri tem gre bolj za ustvarjanje vzajemnega razumevanja glede domnev, pričakovanj, ciljev in potreb kot pa za oblikovanje formalnega dogovora. Vključuje tudi pogovor o nekaterih zadevah v odnosu, kot so zaupnost, meje in omejitve, ki se pogosto izpustijo iz mentorskih pogovorov, saj se je partnerjem o tem običajno težko pogovarjati. Tak pogovor daje dobro podlago za gradnjo zaupanja. V pogovorih se opredelijo specifične podrobnosti odnosa, kot so: kdaj in kako se bosta srečevala, odgovornosti, merila uspeha in kako zaključiti odnos. Pogosto obstaja težnja po izpuščanju te stopnje odnosa, zlasti pri mentorjih.

### Usposabljanje

Ta stopnja traja dlje od prejšnjih, saj gre za uresničevanje učnega odnosa in se v okviru te



faze dogaja večina stikov mentorskega para. Čeprav ponuja največje možnosti za učenje in razvoj, je to obdobje tudi najbolj občutljivo za ovire, ki lahko razdrejo odnos.

Vsak mentorski odnos je namreč edinstven in se mora razvijati po svoji lastni poti. Čeprav so cilji jasno oblikovani, proces dobro opredeljen in mejniki določeni, mora vsak odnos najti svojo lastno pot. Stopnja usposabljanja je proces gradnje poti: ohranjanje zadostne stopnje zaupanja za razvoj kakovosti mentorskega odnosa in spodbujanje učenja. Učinkovita komunikacija je ključna. Učenje, ki poteka na stopnji izobraževanja oziroma usposabljanja, je torej odvisno od ohranjanja vzdušja vzajemnega zaupanja in spoštovanja.

Mentorjeva vloga na tej stopnji je skrb za rast mentoriranca z vzdrževanjem odprtega in potrjevalnega vzdušja, postavljanjem pravih vprašanj ob pravem času in nudenjem skrbne, pravočasne, iskrene in konstruktivne povratne informacije. Tako mentor kot mentoriranec morata nadzirati učni napredek in učni proces, da bi dosegla učne cilje. Učni mejniki morajo biti opaženi in proslavljeni.

### Zaključevanje

Zaključevanje je razvojni proces, ki se dejansko začne na stopnji dogovarjanja, ko partnerja v mentorskem odnosu osnujeta postopek zaključevanja. Med stopnjo izobraževanja oz. usposabljanja se partnerja bolje spoznata, se vse bolj zavedata interesov in potreb drug drugega ter zato lahko bolje skupaj načrtujeta zaključek. Med približevanjem stopnji zaključevanja izvajata svojo izhodno strategijo, ki zagotavlja, da bo učenje zaključeno ne glede na okoliščine. Odnos se lahko začne zelo dobro, z medsebojnim spoštovanjem partnerjev, ujemanjem v interesih, razvijanjem dobrega stika. Nenadoma pa se lahko pojavi problem.

Ko se to zgodi, mentorji pogosto odkrijejo, da jim pregled dela po stopnjah omogoča oceno in preoblikovanje odnosa v bolj učinkovitega in vzajemno zadovoljivega. Zavedanje znamenj, ki kažejo, da je čas za konec, omogoča pravočasen in pozitiven zaključek. Stopnja zaključevanja je na videz kratka, vendar daje bogate priložnosti za rast in premislek ne glede na to, ali je bil odnos pozitiven. Zaključevanje je razvojna priložnost za mentorja in mentoriranca, da požanjeta svoje učne uspehe in gresta naprej. Obsega ovrednotenje učenja, priznanje napredka in proslavljanje dosežkov učenja, od njega imajo korist tako mentorji kot mentoriranci. Kadar mentor vidi zaključek kot priložnost za ovrednotenje osebnega učenja in uporabo naučenega v drugih odnosih in situacijah, pomeni to zanj premik v lastnem učenju in rasti. Dobra izhodna strategija ima štiri sestavine:

- zaključek učenja (pregled rezultatov učenja in izobraževanja) in proces integracije naučenega,
- način proslave uspeha,
- pogovor, osredotočen na redefiniranje odnosa,
- prijazen način za razhod ali ohranitev stikov.

*Vsak mentorski odnos je edinstven*

Pogosto predpostavljamo, da so vsi mentorski odnosi pozitivni oz. visoko kakovostni v vseh razvojnih stopnjah. Novejše raziskave so pokazale, da ni vedno tako (Russell, 2004). Včasih je lahko mentorski odnos tudi disfunkcionalen ali samo zanemarljivo učinkovit.

### SKLEPNE MISLI

Biti mentor, kot smo spoznali, je pomembna vloga. Pomeni biti oseba z znanji in izkušnjami ter motivacijo za vodenje mentorstva, kar je odraz posameznika, ki je spodoben prenašati znanja na druge ljudi in stopati z njimi

v dobre medsebojne odnose. V tem je dober tisti mentor, ki ima tudi znanja o vodenju in svetovanju, kot tudi o pomenu komunikacije v mentorskem odnosu. Pozna mentorstvo kot proces medsebojnih odnosov, v katerem je lahko opora starejši odrasli osebi pri razvijanju znanja, spretnosti, sposobnosti in osebnostnih lastnosti. Mentorstvo povečuje človeško zmožnost za oblikovanje povezanosti, razvoj in spreminjanje odraslih skozi življenje. Skozi mentorski odnos se lahko ljudje, ki morda nikoli ne bi imeli priložnosti, učijo drug od drugega in vzpostavijo vzajemno razumevanje in spoštovanje. Mentorstvo je način graditve novih mrež in preseganje posameznikovih ozkih vlog. Talent, ki bi pri posamezniku lahko ostal neopažen, ima tako priložnost, da se izrazi. Ideje, ki bi bile morda izgubljene, se lahko produktivno uporabijo. Najpomembnejše pri tem je, da mentorstvo lahko razvije družbo samousmerjajočih se ljudi, ki se vseživljenjsko izobražujejo (Schulz, 1995) in vseživljenjsko učijo, so dejavni, pri tem pa dosegajo želeni osebnostni razvoj, se čutijo del družbe in imajo večje zadovoljstvo tudi v vlogi starejše odrasle osebe.

## LITERATURA IN VIRI

- Allen, T. D., Eby, L. T. (2007). »Overview and Introduction«. V Allen, T. D., Eby, L. T. (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Malden.
- Brajša, P. (1983). *Vodenje kot medosebni proces*. Ljubljana: Univerzum.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Clutterbuck, D. (1994). *Everyone needs a mentor: fostering talent at work*. London: Institute of Personnel and Development.
- Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: a guide for educators and trainers*. Malabar: Krieger.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., Allen, T. D. (2007). »Definition and Evolution of Mentoring«. V Allen, T. D., Eby, L. T. (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Malden.
- Galbraith, M. W., Cohen, N. H. (1995). »Issues and Challenges Confronting Mentoring«. V M. W. Galbraith in N. H. Cohen (ur.), *Mentoring: New Strategies and Challenges*. San Francisco.
- Galbraith, M. W., Cohen, N. H. (1995). *Mentoring: new strategies and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galbraith, M. V., Maslin-Ostrowski, P. (2000). *Roles of Mentorship*. Pridobljeno 15. 1. 2005 s <http://sll.stanford.edu/projects/tomprof/newtomprof/postings/224.html>.
- Gibb, A. (2006). *Mentoring definitions*. Pridobljeno 6. 4. 2006 s [http://www.andrewgibbons.co.uk/documents/mentoringdefinitions\\_000.doc](http://www.andrewgibbons.co.uk/documents/mentoringdefinitions_000.doc), mentoring definitions.
- Glasser, W. (1994). *Dobra šola*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: theory and practice*. London, New York: Routledge.
- Kejžar, I. (1986). *Organizacija usposabljanja pripravnikov*. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1984). *Sodobni razvoj izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Kristančič, A., Ostrman, A. (1998). *Osnove in elementi svetovalne komunikacije*. Ljubljana: AA Inserco svetovalna družba.
- Lamovec, T. (1993). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Littlejohn, S. W. (1992). *Theories of human communication*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Nastran-Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Opalk, V. (2003). *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah: priročnik za usmerjanje mentorjev in vzpostavitev učinkovitega programa strokovne prakse v podjetju*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.
- Parsloe, E., Wray, M. J. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. London: Kogan Page.
- Russell, J. E. A. (2004). »Mentoring«. V C. D. Spielberger (ur.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2. Amsterdam.
- Schulz, S. F. (1995). »The Benefits of mentoring«. V Galbraith, M. W., Cohen, N. H. (ur.), *Mentoring: New Strategies and Challenges*. San Francisco.
- Zachary, L. J. (2000). *The Mentor's Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zachary, L. J. (2002). »The Role of Teacher as Mentor«. V Ross-Gordon, J. M. (ur.), *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*. San Francisco.
- Zupan-Kušče, S. (1989). *Mentor in pripravnik v združenem delu*. Ljubljana: Skupnost izobraževalnih centrov v SR Sloveniji, Gospodarska zbornica Slovenije.

Jelena  
Maksimović,  
Ph.D.

Faculty of  
Philosophy  
University of Niš

# RESEARCHER-PRACTITIONER'S ROLE IN ACTION RESEARCH

## ABSTRACT

*The role of teachers as action researchers is still undervalued and not sufficiently encouraged at the faculties of pedagogy and in expert education of in-service teachers. In Serbia, teachers are mostly seen as mediators or technicians whose task is preparation for and conduct of teaching practice based on the instructions developed by external experts. Teachers, therefore, acquire the role of craftsmen rather than professionals and creators. Action research enables teachers, along with other participants in the educational process (students, parents), to initiate changes in order to improve educational practice and self-emancipation. Encouraging teachers to conduct action research could lead to permanent teacher education, changes in schools, professionalization of the teaching vocation and interconnectedness of the theory and practice. The research presented shows that, statistically, the majority of participants believe that the most important role of the teacher in action research in schools is that of the researcher (34.62%), whereas the lowest number of participants opted for the role of the observer (1.54%), which reveals that the teachers are aware of importance of assuming the role of practitioners and researchers of the educational practice.*

**Keywords:** action research, teachers, researcher-practitioner, expert education

## VLOGA RAZISKOVALCA PRAKTIKA V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU – POVZETEK

*Raziskovalna vloga učiteljev v akcijskem raziskovanju je na pedagoških fakultetah in v podiplomskem (ekspertnem) izobraževanju že delujočih učiteljev še vedno premalo cenjena in vzpodbujana. V Srbiji vidijo učitelje še vedno pretežno kot posrednike in tehnike, katerih naloga je priprava in vodenje pouka po napotkih izvedencev, ki delujejo zunaj šolskih ustanov. Tako je učiteljem dodeljena bolj vloga obrtnika kot strokovnjaka in ustvarjalca. Akcijsko raziskovanje omogoča učiteljem skupaj z drugimi udeleženci v vzgojnem procesu (učenci, starši) uvajati v šolah spremembe za izboljšanje izobraževalne prakse in lasten razvoj. Spodbujanje učiteljev k akcijskemu raziskovanju lahko vodi v permanentno izobraževanje učiteljev, k spremembam v šolah, k profesionalizaciji učiteljskega poklica in v povezanost teorije s prakso. Pričujoča raziskava kaže, da statistična večina udeležencev vidi raziskovanje kot najpomembnejšo vlogo učitelja v akcijskem raziskovanju v šolah (34,62 odstotka), medtem kot se je najmanjše število udeležencev odločilo za vlogo opazovalca (1,54 odstotka). To izpričuje, da se učitelji zavedajo, kako pomembno je prevzeti vlogo praktika raziskovalca izobraževalne prakse.*

**Ključne besede:** akcijsko raziskovanje, učitelji, raziskovalec praktik, podiplomsko (ekspertno) izobraževanje

UDK: 37.012

The essential characteristic of action research is that it aims at solving specific problems practitioners encounter in their daily practice, which means improving educational practice. The aims of action research are changing and are bringing a new quality to the educational practice: this kind of research is conducted in real situations with the involvement of all participants in all research phases. The main purpose of action research is establishing isome qualitative facts and understanding in-

dividual pedagogical phenomena in order to change, improve or solve concrete problems of educational practice. The logical foundation of such research is phenomenology, and one of its important characteristics is that the phenomena are not neutral in terms of values and that they should be viewed as a whole (a holistic approach). The research starts from dialectical and constructivist epistemology. The emphasis is on the pedagogical understanding of the phenomena, rather than on

scientific interpretation. Action research proceeds as a spiral cycle of planning, action, observation and reflection.

Action research may become an important instrument for improvement of educational practice, provided it is acknowledged and encouraged within the entire school system. As long as it relies only on the enthusiasm of individual teachers and expert assistants, its application and influence will remain relatively insignificant. Teachers are the agents who should demonstrate their ability to conduct action research in their practice, so that its importance could be recognized and understood outside school.

The basis of modern society is learning, so the teacher should not be merely a craftsman acting on other people's ideas, but a creative, reflective, critically-oriented professional, a teacher-action-researcher, whereas the school should be a place of learning for both children and adults (Freire, 1993; Stoll & Fink, 2000). A researcher is expected to consciously alter the conditions of research, since its main purpose is not interpreting reality but changing it. The researcher thus stops being a neutral expert with regard to values and becomes a fully engaged participant acting in order to bring about the desired changes. This entails a change in the attitude between research subjects and objects: the subject-object relationship is replaced by the subject-subject relationship. All research participants become equal partners who wish to bring about the desired changes through their actions.

## **THEORETICAL CONSIDERATIONS**

In contemporary, change-oriented schools, teachers can no longer be merely beneficiaries of research findings made by professional

researchers working in academic institutions and research centers, but should be actively involved in research processes. By assuming a more active role in school research, teachers become reflective practitioners (Schön, 1984), teacher-researchers or action researchers (McNiff, 2002). The research conducted in school populations should be oriented towards an evaluation of the educational process results, with the aim of improving quality of educational practice. Not only does action research serve these goals, it also addresses the teachers' needs. In the process of action research teachers can solve specific problems, thus improving their practices in accordance with the autonomously-set goals. Action is the core of action research; the collected data serve as the feedback on the basis of which the planned activities can be adjusted and modified. In this way the entire research process becomes a flexible and creative response to the participants' needs. Action research requires internal motivation of those who conduct it. It is equally important that the need for this demanding professional role is felt in schools. In this process researchers research their own practice in cooperation with other participants, who are also potential researchers (McNiff & Whitehead, 2002: 15). However, McNiff, Whitehead and Lomax (1996: 30) believe that changes in educational practice should be made gradually and that improvement can be achieved only if it is not hindered by organizational limitations.

Action research enables solving specific problems encountered in practice; and thus means improvement of practices. While all pedagogical research aims at improving educational practice, action research is special since the problems are identified and solved by teacher-practitioners themselves, and not by professional researchers. Action research derives from the needs of teacher-practitioners and not from the ideas of individuals or

institutions outside school. Carr and Kemmis (1986: 165) claim that action research aims at achieving improvements in three areas: in (1) practice improvement, in (2) practice improvement understanding by teacher-practitioners, and in (3) improvement of the situation in which practice is conducted. People involved in practice are included in the action research process in all phases: planning, action, observation and reflection. However, action research is, unlike other research approaches, closest to the modern notion of practice, in which there is a unity and mutual interconnectedness and codependence of basic characteristics: *tehne – poiesis – praxis – theoria – time* (Kangrga, 1984: 23).

The role of action research in the improvement of educational practice consists of a well thought-out vision, followed up by establishment of a research problem. Whitehead (2004: 42) suggests that we should first identify the values neglected in practice and then ask the question: “How can I improve my practice?” He believes that it is more important to find a way to move forward than to admit one’s failure. The most important thing in action research is to initiate it, because waiting for everything to become clear is the best way not to do anything. In this type of research, it is essential to be prepared for all difficulties as well as to take personal responsibility for all group processes. Fullan (2000), however, states that changes in schools and an improvement of educational practices depend on the following aspects:

- Internal potentials for changes in schools depend on teachers and administrators, who form professional learning communities and develop action plans in order to change their practices and achieve better results. It means that teachers should be trained to monitor and assess the results of their actions in order to be successful.

Each school should work design its developmental model for accomplishing the process of changing and improving educational practice. The process of internal changes is accomplished through cultural restructuring and changes, which will be further discussed in later sections.

- Schools should respond appropriately to the challenge of strong external threats, turning them into their advantages. Parents, local communities, technology, interconnectedness with the economy, governing politics and the development of the teaching profession are important factors in this process, and will be discussed later.
- School-unrelated factors should also be geared to help in accomplishing the previously enumerated aspects through decentralization, strengthening of local capacities and stimulation of innovations.

Despite the fact that in the academic circles action research is widely acknowledged as highly influential in the development of pedagogical sciences, it is still underused in everyday teachers’ practice. The reasons may be found among the following:

- Teachers, and especially those studying to become teachers, are relatively unacquainted with the specificities and the possibilities for conducting action research.
- Teaching professionals are not expected to conduct research – it is merely unpaid extra work for them.
- Those who decide to do research (e.g. as a part of their post-graduate or doctoral studies) generally do not receive any support in schools.
- The long-lasting practice with teachers merely implementing the changes devised outside the school context cannot generate a creative atmosphere, a necessary precondition for action research.



Expert education is a process which aims to improve those teachers' skills and competencies that are necessary for achievement of outstanding educational students' results (Hassel, 1999). If educational practice is to be improved, it is necessary to change the methods of expert education. It is very difficult to change schools unless teachers change their everyday practice. Naturally, when schools do change, there will always be teachers who do not follow the process of change.

In order to discuss teachers' expert education with the purpose of improving educational practice, it is first necessary to explain two terms. The dominant concepts in professional education are: *teacher training* and *teacher education*. The *teacher training* concept is based on the idea that the teaching profession can be understood as a set of skills a student can master through micro-teaching. The results of contemporary research, however, show that teaching is a highly complex activity, a process that cannot be easily predicted; accordingly, the teacher's role has been redefined as that of the practitioner who is expected to make decisions based on reasoning and knowledge. This has made an important impact on teachers' professional education. The concept of *teacher education* has developed with the purpose of educating teachers as competent and autonomous professionals.

Moore (in Stoll & Fink, 2000: 206–207) offers some guidelines for teacher education. She believes that the following preconditions should be met in teacher education:

- cooperation – participants should be included in needs identification, in decision-making, in devising, in implementing and evaluating teachers' development;
- providing help for those who are learning how to determine their own direction

and personal goals - through a choice of professional topics that will satisfy their needs;

- using teacher-learners' experiences as a possible starting point;
- encouraging participation so that teacher-learners can choose their teaching methods and structure their learning process;
- encouraging critical, reflective thinking in order to help teacher-learners examine cultural and organizational hypotheses as well as their own practices;
- encouraging action learning, with the possibility to make decisions regarding teacher-learners' actual problems.

Permanent expert teacher education has been adequately dealt with in pedagogical literature. It abounds with expert studies, discussions and articles. Pedagogical and social significance of the issue has been emphasized on more than one occasion and in numerous situations. Twenty years ago, a law on permanent expert teacher education was adopted in Serbia; however, it was deficient since it did not address the problem of teachers' improvement, which was actually the main issue.

It is important to state that there is no single way in expert education. Craft (2000:10–11) cites the following types of expert education found in contemporary teaching practices:

- action research,
- teaching studies within post-graduate and specialist studies,
- using long-distance learning materials,
- expert education in schools,
- network cooperation,
- participating in working or project groups (professional study groups),
- teaching practice at work or in other schools,
- personal reflection,
- cooperative learning,

- learning via modern information technologies.

Action research is intended to help teachers improve their teaching practices when they work with a specific group of students. It aims at helping teachers deal with both everyday problems and projects introducing innovations. As the understanding of the schooling system has developed, action research has acquired new goals: curriculum development based on the school, teacher professional education strategy, constituent development planning for the school system reforms. All of these contribute to profes-

*Action research is intended to help teachers improve their teaching practices*

sionalization of the teaching profession and introduction of the teacher as a researcher. In order to fulfill the vision of teachers' lifelong education, learning and professional development, it is necessary to educate teachers who can think critically, who are able to reflect and evaluate, who

can define and or meet the conditions for successful development of each individual student and who can encourage and improve their own educational practice.

Our previous discussion has shown that action research can be used in teachers' expert education since it has the following advantages:

- it is related to practical problems,
- its cooperative nature makes it suitable for work in smaller groups, in which each participant can take the initiative,
- it stimulates innovative solutions,
- it can be conducted with minimal costs,
- it instigates cooperation and team work (Bunning, 1995).

Despite the rapid development of technology, teachers are still the key factor in high-quality

education, and teachers' expert education affects the quality of education and changes in the professional teaching practices.

## THE METHOD

The subject of this research study is the role of the teacher in action research conducted in schools. Its aim is to motivate teachers for action research, which would affect their training in action research with the purpose of improving the educational practice. The main tasks of this research are as follows: (1) to examine the role of teachers in conducting action research in relation to the length of their service; (2) to examine the role of teachers in conducting action research in relation to the school environment; (3) to examine the role of teachers in conducting action research in relation to their study duration; and (4) to examine the role of teachers in conducting action research in relation to the average grade during their studies.

Research variables are: (1) the length of service (four categories: 0–5, 6–20, 20–30 and over 30 years of service), (2) individual study duration, (3) the average grade during the studies. This research is part of a larger-scale research of the role of action research in the educational practice improvement. We used the descriptive method, together with the survey technique and a questionnaire for teachers (UPN).

The research was conducted on a sample of 390 elementary-school 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup>-grade teachers with university education. The method of random sampling was used to select the schools in which the research was conducted. The sample included 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup>-grade teachers from the territories of Vojvodina (Novi Sad, Subotica and Sombor), central Serbia

(Belgrade, Kragujevac and Užice) and southern Serbia (Niš, Leskovac and Vranje).

The characteristics of the sample were as follows:

The teacher-participants' group was not homogenous in terms of the length of service, as is shown by the  $\chi^2$  test parameters ( $\chi^2=7.85$ ,  $p<0.05$ ,  $\Delta f=2$ ). The majority of participants (43.08%), which represents almost two thirds of the participants, had 10 to 20 years of service. This group was stronger than both the group of teachers with 10 or less years of service and that of teachers with more than 20 years of service.

The group of teacher-participants was not homogenous in terms of the locations of the schools in which they work ( $\chi^2=31.88$ ,  $p<0.001$ ,  $\Delta f=2$ ). More than half of the participants (53.33%) came from urban schools and statistically fewer teachers from suburban or rural environments.

**Table 1: Sample structure in terms of length of service, duration of studying and the average grade during studies**

	N	X	SD	CV
Length of service	390	1.99	0.76	37.87
Study duration (in years)	390	5.49	1.02	18.56
Average grade during studies	390	7.59	0.56	7.37

The average study duration was  $5.49\pm 1.02$ , and the average grade was  $7.59\pm 0.56$ . Both continual variables make the sample homogenous, as shown by variation quotients of 18.56 and 7.37 respectively.

The research was conducted in 2010.

## RESULTS ANALYSIS AND INTERPRETATION

A part of this research was motivated by the incessant debate on the (un)readiness of teacher-practitioners to examine their educational practice, and thus contribute to its improvement, and on whether the teachers' are merely interpreters of the results of practical research done by somebody else. The analysis of participants' views of the role of the teacher in action research conducted in schools (in relation to the length of service, their study duration and the their average grade studies) provided the results which will be presented later in this paper.

Statistically, the majority of participants (34.62%) designated the role of the researcher as the most important teacher's role in action research. In terms of statistics, significantly more participants opted for this answer than for any other answer ( $p<0.001$ ). The other two most often selected roles – those of the educator and the mediator (20.26%) and the coordinator (18.97%) were statistically more significant ( $p<0.001$ ) than the other answers selected: the evaluator (4.87%), the guide (8.21%), the critical friend (6.67%), the observer (4.87%). The fewest participants opted for the role of the interviewee (six, i.e. 1.54%), which testifies to the teachers' awareness of the need to assume the role of the practitioner and researcher of the educational practice.

The obtained value of  $\chi^2=81.87$  with limiting chi-square values of 23.685 and 29.141 for the corresponding degree of freedom  $\Delta f=14$  for the 0.05 and 0.01 significance levels shows that there are statistically significant differences in the choices of the teacher's role in action research in relation to the length of service. The correlation quotient  $C=0.42$  reveals medium-intensive interconnectedness and moderate correlation.

Table 2: Participants' answers regarding the teacher's role in action research conducted in schools in relation to the length of service

Teacher's role	Length of service					
	Up to 10 yrs.		10 to 20 yrs.		Over 20 yrs.	
coordinator	12	10.71%	43	25.60%	19	17.27%
guide	10	8.93%	13	7.74%	9	8.18%
critical friend	9	8.04%	7	4.17%	10	9.09%
observer	0	0.00%	10	5.95%	9	8.18%
researcher	67	59.82%	49	29.17%	19	17.27%
interviewee	0	0.00%	2	1.19%	4	3.64%
educator and mediator	5	4.46%	38	22.62%	36	32.73%
evaluator	9	8.04%	6	3.57%	4	3.64%
Total	112	100.00%	168	100.00%	110	100.00%

$$\chi^2=81.87, p<0.001, \Delta f=14, C=0.42$$

Table 3: Participants' views of the teacher's role in action research conducted in schools in relation to the school environment

Teacher's role	School environment					
	Urban		Rural		Suburban	
coordinator	49	23.56%	14	15.91%	11	11.70%
guide	16	7.69%	7	7.95%	9	9.57%
critical friend	17	8.17%	3	3.41%	6	6.38%
observer	8	3.85%	3	3.41%	8	8.51%
researcher	68	32.69%	36	40.91%	31	32.98%
interviewee	2	0.96%	2	2.27%	2	2.13%
educator and mediator	41	19.71%	18	20.45%	20	21.28%
evaluator	7	3.37%	5	5.68%	7	7.45%
Total	208	100.00%	88	100.00%	94	100.00%

$$\chi^2=15.88, p=0.3209, \Delta f=14, C=0.20$$

The most significant conclusion is that the participants with the shortest length of service opted for the role of the researcher more frequently than for any other role ( $p<0.001$ ); furthermore, this group opted for this role more frequently than the other two groups with longer length of service ( $p<0.001$ ). Participants with 10–20

years of service opted for the role of the researcher (29.17%) more frequently than for the roles of the coordinator (25.60%) and the educator and mediator (22.62%). In the group of teachers with the longest length of service the most frequent choice was the role of the educator and mediator (32.73%), statistically

more significant ( $p < 0.01$ ) than choice of the roles of the coordinator (17.27%) and the researcher (17.27%) as well as any other roles with a minor frequency ( $p < 0.001$ ). The role of the educator and mediator was statistically more significant (32.73%) in participants with the longest length of service in relation to the results obtained from their colleagues with the shortest length of service  $p < 0.001$ .

Although the contingency table  $8 \times 3$  and the obtained value for  $\chi^2 = 15.88$  with limiting chi-square values of 23.685 and 29.141 for the corresponding degree of freedom  $\Delta f = 14$  for 0.05 and 0.01 levels of significance do not show statistically significant differences in the choices of the role of the teacher in action research in relation to the school environment, there are still some interesting points to be made. The participants's first choice was the role of the researcher; there were no significant statistical differences between the participants from various school environments. The correlation quotient  $C = 0.20$  points towards weak interconnectedness and low correlation.

What can also be observed, is that the role of the coordinator (23.56%) is a more frequent choice in urban (23.56%) than in rural (15.91%) and suburban (11.70%) environments and statistically more significant than in suburban environment ( $p < 0.05$ ). In the urban environment the role of the researcher has been more frequently chosen than the role of the coordinator ( $p < 0.05$ ), the role of the educator and mediator ( $p < 0.01$ ) and all other roles ( $p < 0.001$ ). In the rural environment the role of the researcher was chosen more frequently than the role of the educator and mediator ( $p < 0.01$ ) or any other role ( $p < 0.001$ ), whereas in the suburban environments the role of the researcher was a more frequent choice than any other role ( $p < 0.001$ ), except the role of the educator and mediator.

It can be concluded that, regardless of the environment in which the teachers work, their opting for the role of the researcher in action research testifies to their engagement, their motivation for changes, their knowledge and the need for improvement of the educational practice.

**Table 4: Participants views of the teacher's role in action research conducted in schools in relation to the duration of studying**

Teacher's role	n	X	SD	Cv
coordinator	74	5.36	0.75	14.03
guide	32	5.66	0.92	16.26
critical friend	26	5.46	0.77	14.16
observer	19	6.47	1.43	22.07
researcher	135	5.14	1.14	22.20
interviewee	6	6.42	0.20	3.18
educator and mediator	79	5.89	0.73	12.46
evaluator	19	5.26	0.81	15.31
Total	390	5.49	1.02	18.56

One way Anova:  $F = 8.78$ ,  $p < 0.001$ ,  $\Delta f = 7$

An analysis of variance (ANOVA) and the obtained value  $F = 8.78$  for the corresponding degree of freedom  $\Delta f = 7$  make it evident that there is a statistically significant difference in the participants' duration of studying in relation to their opting for different roles in action research. What needs to be pointed out is that the teachers who completed their studies within the nominal study times opted for the role of the researcher statistically more frequently than for the role of the observer ( $p < 0.05$ ) or the role of the educator and mediator ( $p < 0.001$ ). The F-test with Tamhane's post-hoc test for multiple comparisons was used for data analysis and establishment of differences. The participants whose first choice was the role of the observer had the longest study times. It should also be pointed

out that there was a noticeable homogeneity of sub-samples regarding all primary options of the participants, the variance quotient  $C_v$  being below 30.

**Table 5: Participants views of the teacher's role in action research conducted in schools in relation to the average grade during studies**

Teacher's role	n	X	SD	$C_v$
coordinator	74	7.52	0.39	5.22
guide	32	7.44	0.39	5.18
critical friend	26	7.66	0.35	4.55
observer	19	7.41	0.42	5.62
researcher	135	7.68	0.69	9.03
interviewee	6	7.70	0.24	3.18
educator and mediator	79	7.58	0.60	7.93
evaluator	19	7.64	0.46	6.01
Total	390	7.59	0.56	7.37

One way Anova:  $F=1.45$ ,  $p=0.803$ ,  $\Delta f=7$

According to the analysis of variance (ANOVA) and the obtained value of  $F=1.45$  for the corresponding degree of freedom  $\Delta f=7$ , it is clear that there is no statistically significant difference in average grades during studies in relation to the choice of the teacher's roles in action research. There is a noticeable homogeneity of sub-samples regarding all primary options of the participants, the variance quotient  $C_v$  being significantly below 30.

## CONCLUDING REMARKS

Action research, which is growing rapidly, has gained a significant amount of attention in educational circles and has given rise to several research centers (University of Cambridge, University of East Anglia in Great Britain and University of Deakin in Australia) and journals (e.g. Educational Action Research). Action

research is considered to be an important means of strengthening the teachers' positions as well as a means of research. This type of research combines six different notions: the immediate cycle of problem identification, intervention planning, intervention application, results evaluation, reflective practice, political emancipation, critical theory, professional development and practitioners' research.

The research study presented here has shown that the statistical majority of participants believe that the most important role of the teacher in action research conducted in schools is that of the researcher (34.62%). The data processed show that the fewest participants opted for the role of the observer (6, i.e. – 1.54%), which reveals the teachers' awareness of the need to take on the role of the practitioner and researcher of educational practice. Regardless of the school environment, the role of the researcher was the primary choice of the participants, as is substantiated by the lack of statistically important differences between the participants working in different school environments. It is safe to conclude that regardless of the school environment in which teachers work, their opting for the role of the researcher in action research testifies to their engagement, motivation for changes, knowledge and the need for improvement of educational practice. The analysis has shown that there is a statistically significant difference between the study duration of individuals and their willingness to participate in action research. It is important to note that the teachers whose first choice was the role of the researcher had the shortest times of studying ( $p<0.001$ ). The participants who primarily opted for the role of the observer, on the other hand, were those with the longest times of studying.

Action research can be introduced into Serbian schools only if it is conducted by trained



teachers and expert assistants. This can be done by appointing teachers or expert assistants as action research teachers/expert assistants. Using action research methodology more often in research projects during undergraduate studies can contribute to its affirmation. What can be concluded from the academic literature on action research so far is that action research cannot be learned from books (Marentič-Požarnik, 1993: 354). It is not merely a type of research, a scientific approach or philosophy, it actually provides creative responses for the challenges in the educational practice improvement. It is a flexible, situation-dependent methodology, which offers strictness, authenticity and a distribution of rights and responsibilities. A question that arises from this discussion on pros and cons of integrated action and research is whether it is the optimum way of ensuring the improving effect of research on the teaching practice or it is merely a recessive hybrid. One of the characteristic of action research is its endless dialectics. The essential value of this type of research is not in providing ready-made answers, but rather in generating new notions. Action research is not intended to change the whole world but only individuals, and precisely this is the advantage of this approach over other approaches which tend to attempt to change the world rather than individuals.

## REFERENCES

- Bunning, C. (1995). *Professional Development Using Action Research*. Online: <http://www.mcb.co.uk/services/conferen/nov95/ifal/paper1.htm> (9. 2. 2003).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Craft, A. (2000): *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Fullan, M. (2000). *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hassel, E. (1999). *Professional Development: Learning from the best*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
- Kangrga, M. (1984). *Praksa – vrijeme – svijet*. Beograd: Nolit.
- Krulj, R. S. (2003). Kontinuirano povezivanje obrazovanja i sistematsko usavršavanje važan uslov povećanja stručne kompetencije u radu nastavnika. In: *Zbornik radova, Naučni skup sa međunarodnim učešćem »Obrazovanje i usavršavanje učitelja«*. Užice.
- Maksimović, J. (2008). Uticaj akcionih istraživanja na stručno usavršavanje nastavnika. In: *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju-od postojećeg ka mogućem*. Beograd.
- Maksimović, J. (2009). Uticaj metodološke kompetentnosti nastavnika na unapređivanje školske prakse. In: *Zbornik radova, knjiga broj 3*. Prizren-Leposavić.
- Maksimović, J. (2009). Mogućnosti istraživanja nastavnika-praktičara. In: Vogrinc (ed.), *Research of Educational Practice*. Ljubljana.
- Marentič-Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 7/8: 347–35.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development*. Online: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> (10. 12. 2002).
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002): *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Vujisić-Živković, N. i Radovanović, I. (2003). Konceptijska pitanja profesionalnog obrazovanja

učitelja. In: *Zbornik radova, Naučni skup sa međunarodnim učešćem »Obrazovanje i usavršavanje učitelja«*. Užice.

Whitehead, J. (2004). What counts as evidence in self-studies of teacher education practices? In: Loughran, J. and Russell, T. (Eds.), *The International Handbook of Self-Study of Teaching Practice*. Dordrecht.



# ZA BOLJŠO PRAKSO



# MENTORSTVO – ZNANJE PRETEKLOSTI ZA IDEJE PRIHODNOSTI

## POVZETEK

*Mentorstvo je oblika prenosa znanja in izkušenj, ki v delovnem okolju pridobiva vedno večjo veljavo. Omogoča osvajanje novih znanj, iskalcem zaposlitve daje nova delovna mesta ter zmanjšuje neravnotežje med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela. Vključuje več raznolikih aktivnosti, povezuje mlade in starejše sodelavce, izkušene in novozaposlene v podjetju. Predvsem v kriznih časih lahko pripomore k hitrejšemu prehodu mladih iz izobraževanja/usposabljanja v zaposlenost ter s tem k nižji stopnji brezposelnosti mladih. Ob vzajemno odgovornem razvijanju mentorskih shem na podlagi izkušenj uspešnih držav, ki so mentorstvo že uvedle, lahko tudi v Sloveniji razvijemo svoj sistem prenosa znanja in izkušenj, s tem pripomoremo k ohranjanju in nadgradnji obstoječega znanja in izkušenj v delovnem okolju ter dosežemo večjo vključenost v trg dela.*

**Ključne besede:** mentorstvo, krožno zaposlovanje, kompetence, prenos znanja

## MENTORING - THE KNOWLEDGE ACQUIRED FOR FUTURE IDEAS - ABSTRACT

*Mentoring is a tool which enables the transfer of knowledge: it is receiving more and more attention in work environments. Mentoring offers new knowledge and competences, new job opportunities to job seekers on the one hand, and reduces labour market imbalances in the demand and supply of professions on the other. Mentoring includes various forms of activities, connects younger and older employees, those experienced and the first job seekers. In the times of economic crisis, mentoring can enable a smoother transition of youth from education/training into the labour market, and might contribute to lower unemployment rates for young people. By respecting the responsibilities of all partners involved, Slovenia could develop its own system of knowledge transfer on the basis of the experiences of the successful countries which have already implemented mentoring schemes. This could help Slovenia broaden its existing stock of knowledge and experiences and improve its performance in the labour market.*

**Keywords:** mentoring, job-rotation, competences, transfer of knowledge

UDK: 331.36

Negotove krizne gospodarske razmere v Sloveniji že nekaj časa negativno vplivajo na trg dela. Brezposelnost je visoka, možnosti za ustvarjanje novih delovnih mest ni veliko, velike težave pri vključevanju na trg dela med drugim občutijo predvsem mladi prvi iskalci zaposlitve, delno zaradi že omenjenih manjših potreb po delavcih, delno pa tudi zaradi neuskklajenosti med ponudbo znanja mladih in potreb delodajalcev, ki v teh kriznih časih še zaposlujejo. Po drugi strani si starejši

posamezniki na trgu dela želijo predajati znanje in izkušnje, pri tem pa imeti možnost fleksibilnejšega dela ob počasnejšem odhodu s trga dela.

## KAJ PRINAŠA MENTORSTVO V DELOVNEM PROCESU

Mentorstvo je praktična oblika izmenjave znanj in izkušenj, ki v Evropi v zadnjem času

pridobiva vedno večjo veljavo, dejansko pa lahko prinaša praktično izkušnjo pridobivanja in podajanja znanja med mladimi in starejšimi, med novozaposlenimi in tistimi, ki želijo svoje znanje in izkušnje prenesti na prihodnje rodove ali na sodelavce (tudi v neformalni obliki). V kriznih razmerah mentorstvo predvsem za mlade iskalce zaposlitve pomeni možnost mehkejšega in hitrejšega prehoda iz teoretičnega izobraževanja v praktičen delovni proces, drugim kategorijam iskalcev zaposlitve pa daje možnost približevanja povpraševanju delodajalcev po posameznih poklicnih profilih v obliki prekvalifikacije oziroma priučitve deficitarnih poklicev, ki so iskani pri delodajalcih, kar po drugi strani povečuje njihove zaposlitvene možnosti.

Poglejmo situacijo iz perspektive mladih. Od leta 2008 se je brezposelnost med mladimi v Uniji povečala za pet milijonov, v nekaterih državah Unije se že vsak drug mlad človek srečuje s problemom brezposelnosti. Tudi v Sloveniji se je položaj v zadnjih letih poslabšal, v letu 2011 je stopnja brezposelnosti mladih (od 15 do 24 let) znašala 15,7 odstotka (EU-27 21,4 odstotka). Od leta 2008 je brezposelnost med mladimi v Sloveniji narasla za 5,3 odstotne točke, dodatno narašča tudi brezposelnost diplomantov, poleg stagnacije v gospodarstvu tudi zaradi poklicne izbire, po kateri delodajalci ne povprašujejo.

Razmere pri starejših so drugačne, bolj specifične. Po eni strani starejši razpolagajo s tistimi znanji, po katerih delodajalci bolj povprašujejo (torej konkretna znanja), po drugi strani pa nimajo sistemskih možnosti, da bi svoje znanje in izkušnje prenašali na druge. Stopnja delovne aktivnosti starejših v Sloveniji je med najnižjimi v EU, v letu 2011 je v starostni kategoriji od 55 do 64 let še nadalje upadla na 29 odstotkov (EU-27 32 odstotkov). Demografska gibanja zahtevajo hitre

ukrepe za reaktivacijo starejših na trgu dela, mentorstvo pa pri tem omogoča neposreden prenos znanja ob že omenjenem počasnejšem odhajanju s trga dela za starejše ter hitrejšo prehajanje iz teoretičnega učenja v praktično delovno okolje za mlade oz. novozaposlene posameznike.

Mentorstvo v obliki mentorskih shem ter nadomeščanja na delovnem mestu in delitve delovnega mesta, ki lahko prinese medgeneracijski prenos znanja, je v Sloveniji novost, predvidena v novem Zakonu o urejanju trga dela, ki je začel veljati v začetku leta 2011.

V januarju 2011 je namreč začel veljati novi Zakon o urejanju trga dela, ki ga je ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (MDDSZ) pripravilo in sprejelo s ciljem prilagoditi se razmeram na trgu dela ter s tem povečati učinkovitost zaposlovanja.

Načrtuje se razvijanje novega programa »mentorske sheme«, ki bo namenjen prenosu delovnih izkušenj, znanj in veščin starejših zaposlenih na mlajše brezposelne oz. iskalce zaposlitve, po drugi strani pa bo podjetjem in njihovim zaposlenim omogočil sistematično uvajanje novozaposlenih v delovni proces. Tista podjetja, ki še niso izdelala načrta izvajanja mentorstva v okviru mentorskih shem, bodo s tem programom dobila dodatno spodbudo za to.

Z uvedbo mentorstva (mentorskih shem) sta konkretno povezani dve aktivnosti, in sicer nadomeščanje na delovnem mestu in delitev delovnega mesta, cilj aktivnosti pa je pridobivanje novih znanj in kompetenc ljudi, ki so zaposleni pri delodajalcih, ter povečevanje konkurenčnosti in prožnosti podjetij, ki usposabljuje svoje zaposlene delavce. *Nadomeščanje na delovnem mestu* se bo predvidoma izvajalo kot subvencioniranje popolne

nadomestitve zaposlenega z brezposelno osebo, pri tem da odsotni delavec v času odsotnosti zaradi izobraževanja/usposabljanja prejema plačo, brezposelno osebo, ki se začasno zaposli, pa plačuje Zavod RS za zaposlovanje (torej ni obveznosti in bremen za delodajalca). *Delitev delovnega mesta* pa se izvaja s subvencioniranjem delne nadomestitve zaposlenega z brezposelno osebo.

Kaj v praksi pomenijo omenjeni ukrepi? *Mentorske sheme* kot ukrep so v praksi zasnovane kot program za izmenjavo in prenos znanja, spretnosti, izkušenj med zaposlenimi. Poseben poudarek je namenjen medgeneracijskemu prenosu znanja, kompetenc in informacij. V tem okviru so zastavljene aktivnosti, ki lahko uvajajo inovativne pristope prenosa znanj in pospeševanja razvoja novih zaposlitvenih možnosti, kamor med drugim sodijo mentorske in inštruktorske sheme, t. i. coaching, medgeneracijske mentorske sheme ipd.

Ukrep *mentorske sheme* predvideva za novozaposlene osebe sistematično uvajanje v veščine in znanja, ki so nujno potrebni za hitro in uspešno vključitev novozaposlenega v delovni proces v podjetjih, da lahko čim prej začne samostojno delati. Pri tem je pomembno, da naj bi mentorji po vnaprej izdelanem programu novozaposlene ne le uvajali v delovni proces, temveč jim tudi predstavili podjetje, splošno organizacijo, način dela ter kulturo podjetja.

Primer za takšen prenos znanj je podjetje Paloma. Aprila letos je ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve v okviru programov EU ter ob prijaznem sodelovanju Centra Evropa organiziralo strokovni posvet »Medgeneracijski prenos znanja – družbeno odgovorno spodbujanje aktivnega staranja«. Prvi posvet/okroglo mizo smo namenili izzivu

aktivnega staranja, prenosa znanja in s tem družbene odgovornosti. Eden od namenov posveta pa je bil ravno promocija mentorstva in prenosa znanj v delovno okolje.

Kot primer dobre prakse razvijanja mentorstva je ministrstvo povabilo podjetje Paloma k predstavitvi svojega modela mentorskih shem. Podjetje z izdelanim sistemom družbene odgovornosti se po besedah predsednika uprave zaveda pomena prenosa znanja in izkušenj. Omenjeno zavezo so odločili razvijati v smislu mentorstva kot tudi vzpostavitve baze znanja predvsem na področju proizvodnje in predelave papirja kot ključnega proizvodnega izdelka. Zaradi odprave izobraževalnih programov za profil, ki je v podjetju ključen, so se odločili za ukrep s pomočjo medgeneracijskega prenosa izkušenj in znanj prek mentorstva starejših sodelavcev, dodatno pa želijo z nadomeščanjem na zahtevnejših delovnih mestih usposobiti nove zaposlene, ki bodo nadomestili odhajajočo starejšo generacijo.

Pri tem je predsednik uprave Palome poudaril pomen dvostranske izmenjave izkušenj, tako »da bodo starejši učili mlajše o sistemu dela in vrednotah v podjetju, mlajši pa bodo starejše uvajali v nove tehnologije in jih seznanjali z novostmi na področju stroke«. Dodaten pomen pa sta mentorstvo in pozitiven odnos do izkušenj starejših v podjetju pridobila s pristopom k uresničitvi ideje svetovno znanega izumitelja Petra Florjančiča. Ta je letos pri 93 letih starosti Palomi predložil svojo inovacijo serviete, ki je uspešno prestala razvojno pot in postala tržni izdelek.

*Nadomeščanje na delovnem mestu* vključuje razvijanje in nadgrajevanje profesionalnih



veščin zaposlenih v podjetjih ter sočasno usposabljanje brezposelnih, ki nadomestijo zaposlene v podjetju v času njihove odsotnosti. Temeljni namen predvidenega ukrepa je zagotoviti podjetjem nepretrgan delovni proces v času, ko zaposleni zaradi usposabljanja ali izobraževanja začasno zapustijo svoje delovno mesto. Zaposlenega, ki se izobražuje ali usposablja, nadomesti brezposelna oseba, ki je ustrezno usposobljena ali v fazi pridobivanja ustreznih veščin, kar omogoča takojšno vključitev v delovni proces podjetja. S takim pristopom ostane število zaposlenih v podjetju na taki ravni, da ne prihaja do izpada delovnega procesa, kar podjetju omogoča nemoteno in konkurenčno delovanje.

Nadomeščanje na delovnem mestu (tudi job rotation, krožno zaposlovanje) zahteva seveda ustrezne razmere, ki omogočajo izvedbo ukrepa. Predvsem v manjših podjetjih je potrebno bistveno večje usklajevanje delovnega procesa, saj je bistveno težje nadomestiti odsotnost posameznika, tudi če gre za odsotnost zaradi nadgradnje znanja, ki je ključna za konkurenčnost in produktivnost podjetja. Ukrep zahteva tudi ustrezno urejeno financiranje, strategijo in odgovornost udeležencev, predvsem pa morata biti vnaprej določeni struktura in organizacija aktivnosti nadomeščanja na delovnem mestu. Zaradi tega je za učinkovitost ukrepa pomembno usklajeno delovanje »trikotnika«, ki v najbolj idealnem smislu pomeni usklajenost Zavoda RS za zaposlovanje z bazo razpoložljivih in primernih iskalcev dela, izobraževalnih ustanov in delodajalcev.

Udeleženci študijskega obiska v Aalborgu pa smo si v okviru mednarodnega projekta pred časom ogledali tudi primer uspešnega sistema delitve delovnega mesta na Danskem. Na Danskem je delitev delovnega

mesta pomemben ukrep aktivne politike zaposlovanja, pri tem imajo delodajalci v zasebnem ali javnem sektorju pravico, da uporabijo shemo delitve delovnega mesta med začasno odsotnostjo zaposlene osebe. Če delodajalci privolijo v odsotnost zaposlenega (večinoma zaradi usposabljanja), delodajalci določijo obliko usposabljanja in jo finančno podprejo, po drugi strani pa so upravičeni do finančnega nadomestila za zamenjavo odstotnega zaposlenega (plačo nadomestnega delavca subvencionira agencija za delo). Odstotnega delavca lahko tako med začasno odsotnostjo nadomesti oseba, ki je brezposelna vsaj tri mesece in bo začasno zaposlena vsaj deset ur na teden ter za obdobje največ 12 mesecev. Nadomestni delavec je plačan po kolektivni pogodbi po običajnih pogojih zaposlitve. Pomembno je pripomniti, da je administracija ukrepa izredno poenostavljena, delodajalec izpolni zgolj en obrazec za sodelovanje v ukrepu ter dodaten obrazec za izplačilo, agencija povrne 100 odstotkov stroškov plače, kar nedvomno poveča privlačnost ukrepa za delodajalce.

*Delitev delovnega mesta* ponuja okvir za novo obliko delitve delovnega mesta med starejšim delavcem in mlado brezposelno osebo skozi mentorsko shemo. Na podlagi novega Zakona o urejanju trga dela bo predvsem ta ukrep predvidoma pripomogel k večjemu vlaganju v človeški kapital in kompetence brezposelnih oseb, kar naj bi brezposelnim omogočilo večjo zaposljivost na trgu dela. Tako bo ta ukrep predvidoma pripomogel k zmanjševanju brezposelnosti med mladimi ter omogočil krajše, a fleksibilnejše delo starejših ob prenosu delovnih izkušenj in znanja. Vsekakor je treba poudariti, da se predvsem pri delitvi delovnega mesta lahko srečamo s težavami financiranja stroškov (povrnitev stroškov prevozov za dve osebi ...) kot tudi s težavami pri usklajevanju dela.

## MENTORSTVO IN VNOVIČNI VZPON MODELA PRIPRAVNIŠTVA – ODZIV EVROPSKE UNIJE

Kakšno vlogo ima mentorstvo za mlade in starejše udeležence ukrepa v evropskem okolju? Neugoden položaj mladih na trgu dela je bil razlog za konkretnejše ukrepe za uspešnejše vključevanje mladih na trg dela, tudi v sklopu uveljavljanja t. i. garancije za mlade oz. »Youth Guarantee« v letu 2010, in sicer kot predlog znotraj pobude »Mladi in mobilnost«. <sup>1</sup> Omenjena pobuda zajema oblikovanje celostnih politik, ki se bodo osredotočile na hitrejši prehod iz izobraževanja na trg dela, vključno s sistemi pripravništva in karijerne orientacije.

Že v letu 2010 je Evropski parlament potrdil pobudo o večji vlogi pripravništva z željo po spremljanju ustaljenih praks pripravništva po državah članicah pod naslovom »Spodbujanje dostopa mladih na trg dela z okrepitevijo statusa med pripravništvom, delovno prakso in vajeništvom«. <sup>2</sup>

Ob slabšanju položaja mladih na trgu dela je Evropska komisija v letu 2011 predložila dodatno pobudo »Priložnosti za mlade«, <sup>3</sup> kjer je poudarila podporo intenzivnejšemu uvajanju pripravništva, tudi z večjim finančnim prispevkom evropskih sredstev.

V juniju 2011 so sklepi Sveta vključevali zavezo držav članic za izboljšanje možnosti za kakovostno opravljanje pripravništva, tudi s pomočjo t. i. »kakovostnega okvira pripravništva«. <sup>4</sup>

Omenjena zaveza je še nadalje podkrepljena s sporočilom Evropske komisije »K okrevaanju s številnimi novimi delovnimi mesti«, <sup>5</sup> ki poudarja pomen skupnega priznavanja okvira za kakovost pripravništva v obliki priporočila Sveta še v letu 2012.

Sočasno je Evropski mladinski forum (European Youth Forum) predstavil predlog Listine o evropskem pripravništvu (European Internship Charter), <sup>6</sup> ki sloni na ugotovitvah posvetovanja med mladimi. Listina poudarja zmanjšano kakovost in obseg znanja, pridobljenega med opravljanjem pripravništva, z zahtevo po resnejšemu razmisleku o dvigovanju kakovosti pripravništva (strokovno mentorstvo).

Z vidika starejših je razveseljivo, da je bilo letošnje leto razglašeno za evropsko leto aktivnega staranja in medgeneracijske solidarnosti. Tako evropsko leto aktivnega staranja in medgeneracijske solidarnosti 2012 pomeni še en kamenček v mozaiku kontinuiranih dejavnosti, s katerimi želijo Evropska unija in države članice spodbujati uresničenje vizije starosti prijazne Evrope na temeljih družbe vseh starosti, pri čemer velja dati poudarek tako aktivnemu staranju kot medgeneracijski solidarnosti ter sodelovanju in tikanju vezi med različnimi generacijami. Dodatno se je Unija zavezala k sprejetju t. i. načel aktivnega staranja do konca leta 2012, kjer ima pomembno vlogo večje ozaveščanje o pomenu prenosa znanja in izkušenj za družbo, podjetja in posameznike. Pri tem je pomemben prenos znanja v smislu kapitalizacije znanj in izkušenj starejših v obliki mentorstva in drugih generacijsko raznovrstnih načinov prenosa znanj in izkušenj.

### Primer Avstrije: pripravništvo Supra-Company

Usposabljanje »Supra-Company« kot del »Zaposlitvenega paketa mladih 2008« je ukrep zagotavljanja pripravništva za mlade, ki jim ni uspelo najti pripravništva po dokončanju obveznega šolanja. Sodi v

reformo iz leta 2008, ko je bil ukrep uvrščen v celostni dualni sistem, ki omogoča zaključek usposabljanja s standardnim certificiranjem.

Pripravnništvo »Supra-Company« se vedno intenzivneje uporablja pri aktiviranju osipnikov oz. »starejših mladih oseb« v Avstriji kot tudi pri drugih ranljivih kategorijah posameznikov. Dogovor o izvajanju se sprejme v sodelovanju med zvezno vlado in socialnimi partnerji, število udeležencev v ukrepu pa se nenehno povečuje.

#### **Primer Portugalske: strokovno pripravnništvo za mlade**

Program se osredotoča na vključevanje mladih na trg dela, in sicer ob nadgradnji pridobljenega teoretičnega znanja v delovnem okolju v obdobju največ devet mesecev. Pripravnništvo omogoča prvi stik s trgom dela in po drugi strani pomaga podjetjem, predvsem malim in srednjim, da se zavejo pomena novih znanj in kompetenc, ki jih mladi lahko prinesejo v delovno okolje.

Program namreč ni namenjen zgolj večji zaposljivosti, temveč tudi vnosu inovativnosti v podjetja. Uspeh navedenega ukrepa (70-odstotni prehod v zaposlitev) je vodil v vključitev ukrepa med najpomembnejše instrumente aktivne politike zaposlovanja na Portugalskem v letih 2009 in 2010.

#### **Primer Cipra: shema zaposlovanja in usposabljanja visokoizobraženih oseb**

Gre za pobudo, usmerjeno v vključevanje visokokvalificiranih mladih oseb na trg dela s pomočjo praktične izkušnje dela v

podjetju za obdobje največ 12 mesecev. Program ponuja mladim prvi stik s trgom dela, podjetjem, predvsem malim in srednjim, pa omogoča pridobitev novega znanja in svežih idej.

Program dejansko sodi med ukrepe aktivne politike zaposlovanja v sodelovanju z nacionalno agencijo za razvoj človeških virov (HRDA) in ministrstvom za delo in je bil prvič izpeljan v letu 2009. Pri tem je zanimiv položaj agencije HRDS, saj gre za tripartitno ustanovo, ki se financira z dajatvami delodajalcev (in zaposlenih) v zasebnih in deloma javnih podjetjih. Raznovrstna usposabljanja, ki jih ponuja agencija, so namenjena podjetjem in posameznikom ter se prilagajajo zahtevam trga dela in potrebnim nadgradnjam kompetenc za večjo konkurenčnost na trgu dela.

Program omogoča individualiziran akcijski načrt usposabljanja z odgovornim pristopom mentorja in se za udeležence pogosto konča s sklenitvijo delovnega razmerja v podjetju usposabljanja. Zastavljen je pregledno, brez zahtevnih administrativnih procedur, prilagaja se strukturi in velikosti podjetij.

Delodajalci čutijo odgovornost do prenosa znanja, s tem spoznavajo nove potencialne sodelavce, pomembno vlogo pri tem pa ima verjetno tudi finančna dajatev agenciji, ki je podlaga za večjo zavezo vključevanju v program usposabljanja.

Vse te programe v omenjenih treh državah povezujejo zavzetost za usmerjeno vlaganje v znanje mladih ljudi, odgovorno predajanje znanja od mentorjev na mlade ter enostavnost postopkov.

## ZAKLJUČEK

Kaj nam lahko da mentorstvo? Nedvomno gre za že preverjeno prakso prenosa znanja in podajanja izkušenj v delovnem okolju. Omogoča povezovanje mladih in starejših, izkušenih in

*Mentorstvo je že preverjena praksa prenosa znanja in izkušenj v delovnem okolju*

novozaposlenih posameznikov ter ob tem prenos tistega znanja in izkušenj, ki so se na trgu dela izkazali za potrebne in po katerih obstaja povpraševanje. Predvsem pripravništvo kot del mentorske sheme mora vključevati elemente zagotavljanja kakovosti in zavezo, po kateri bo pripravništvo vodilo do večje zaposljivosti in znanja ter ne bo postalo zgolj možnost za izkoriščanje poceni delovne sile brez kasnejšega prehoda v trajnejšo zaposlitev ter razvoja kompetenc.

Slovenija ima nizko stopnjo delovne aktivnosti starejših, odnos družbe do starejšega sodelavca še zmeraj ni ustrezen za ploden medgeneracijski prenos in izmenjavo znanja ter izkušenj. Ob evropskem letu aktivnega staranja in medgeneracijske solidarnosti 2012 bodo zato za nas »načela aktivnega staranja« zelo pomembna, slednjim pa bodo morale več pozornosti nameniti vse države članice.

Kot pri vsakem ukrepu se tudi v okviru mentorstva postavlja vprašanje, kaj so prednosti in slabosti mentorstva. Vsekakor lahko pri medgeneracijskem prenosu znanja in izkušenj kot prednost vzpostavimo hitrejši prehod iz izobraževanja na trg dela v okviru tistega delovnega procesa, po katerem delodajalci *dejansko* povprašujejo. Omogoča *praktičen* prenos znanja in izkušenj, pridobitev prvih delovnih izkušenj ter povečuje možnost prehoda v redno zaposlitev. Ob mentorstvu izkušenega posameznika novozaposlenemu posamezniku pomeni mentorstvo možnost nadaljevanja uporabe znanj in

izkušenj v podjetju, prekvalifikacijo ter s tem ob nadgradnji znanja tudi večjo konkurenčnost podjetja v prihodnosti. Po drugi strani je mentorstvo brezposelni osebi ključnega pomena za pridobivanje znanj in izkušenj s ciljem povečevanja zaposlitvenih možnosti pri aktualnem ali bodočem delodajalcu.

Seveda se ob neupoštevanju pravil igre na površju prikažejo tudi možne slabosti sistema mentorstva. Mentorstvo mladim lahko ob odsotnosti ciljne usmerjenosti in pomanjkljivem spremljanju napredka ter nadgradnje teoretičnega znanja vodi v izkoriščanje poceni delovne sile, celo v trajnejše nadomeščanje delavcev zgolj z mladimi iskalci znanja zaradi zgoraj navedenih vzrokov. Aktivna vloga socialnih partnerjev in korekten pristop k mentorskim shemam sta pri izogibanju zlorabam izrednega pomena, tudi z vidika zaupanja v sistem mentorstva.

Prenos znanja je za sodobno družbo ključnega pomena, najbolj uspešen pa je, če gre za dvo-smerni tok, kjer se vsak posameznik zaveda, da lahko svoje znanje, izkušnje, ideje in voljo do znanja preda naprej drugim. Opisani ukrepi mentorstva lahko postanejo konkretna aktivnost v povezovanju generacij. Glede na izkazano uspešnost prenosa znanj in izkušenj v obliki mentorstva je torej primerno, da čim hitreje sistemsko uredimo pripravništvo, kot izhaja iz predloženih dokumentov in pobud, pri tem pa upoštevamo zanimive primere že uveljavljenih dobrih praks drugih držav pri načrtovanju lastnih mentorskih oblik.

## LITERATURA IN VIRI:

*Towards a Rich-Job recovery. COM (2012) 173 final. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

*Implementing the Youth Opportunity Initiative: First steps taken. SWD (2012) 98 final. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

*Quality Framework for Traineeship. SWD (2012) 99 final. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

*Youth Opportunity Initiative. COM (2011) 933 final. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

*Draft Joint Employment Report. COM (2011) 815 final. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

*Youth in Move. COM (2010) 477 final. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*

*Pregled ukrepov za spodbujanje aktivnega staranja (2010). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Dostopno na:*

[http://www.mdds.gov.si/si/zakonodaja\\_in\\_dokumenti/pomembni\\_dokumenti/#c8070](http://www.mdds.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/pomembni_dokumenti/#c8070)

*Zakon o urejanju dela (ZUTD) (2010). Uradni list RS, 80/2010.*

1 COM (2010) 477 final, 15. september 2010.

2 Poročevalka: Emilie Turunen, poslanka Evropskega parlamenta, EP 2009/2221(INI), 14. junij 2010.

3 COM (2011) 933 final, 20. december 2011.

4 Sklepi Sveta 11838/11 »Spodbujanje zaposlovanja mladih za uresničitev ciljev strategije Evropa 2020«; 17. junij 2011.

5 COM (2012) 173 final, 18. april 2012.

6 [www.qualityinternships.eu](http://www.qualityinternships.eu).

# POMEN RAČUNALNIŠKEGA IZOBRAŽEVANJA IN E-OPISMENJEVANJA ZA STAREJŠE

## POVZETEK

*V članku želimo s pomočjo teoretičnih spoznanj in izkušenj, ki smo jih na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje pridobili na podlagi vsakoletnih računalniških izobraževanj, opozoriti na pomen računalniškega izobraževanja in e-opismenjevanja za starejše generacije. Poudariti želimo prednosti, ki jih prinaša uporaba svetovnega spleta in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij starejšim odraslim, ter to generacijo predstaviti znotraj prostora e-izobraženosti Evropske unije.*

**Ključne besede:** računalniško izobraževanje, starejši, e-opismenjevanje

## IMPORTANCE OF COMPUTER EDUCATION AND E-LITERACY FOR OLDER ADULTS - ABSTRACT

*The article stresses the importance of computer education, as practiced in the annual computer education programmes of the Third Age University, based on the institution's theoretical knowledge and experience. We point out the advantages of e-literacy for older adults, the use of the Internet and other information and communication technologies, and present this generation within the e-literacy framework of the European Union.*

**Keywords:** computer education, older adults, e-learning

UDK: 374.7

## UVOD

Evropski trg delovne sile se je znašel pred izzivi globalizacije, hitrega tehnološkega napredka in staranja prebivalstva. Če tem izzivom prištejemo še družbene in gospodarske posledice krize, se srečamo z zahtevami po spremembi dosedanjih pristopov k zagotavljanju dostopnosti tehnologije za vse generacije. Informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) starejšim posameznikom omogočajo daljšo dobo aktivnosti in produktivnosti. Prednosti uporabe IKT za to populacijo so predvsem večje možnosti komuniciranja, enostavnejše dostopanje do zdravstvenih nasvetov, več priložnosti za vseživljenjsko učenje in ustvarjanje novih

možnosti za preživljanje prostega časa. Pri tem je pomembno imeti v mislih tudi tiste, ki se pri uporabi računalnika in dostopu do spleta srečujejo s kakršnimikoli težavami, ki so največkrat posledica biološkega procesa staranja in spremljajočih bolezni ter zahtevajo določene prilagoditve. Vse pogosteje namreč večina naših udejstvovanj, tako poklicnih kot tudi zasebnih, postaja odvisna od informacijskih tehnoloških rešitev. Poleg tega so se nekatere aktivnosti že v celoti preselile v digitalno obliko oziroma na spletne strani, recimo: komuniciranje prek spletnih strani, spletnih omrežij in elektronske pošte, iskanje informacij, nakupovanje, izobraževanje, urejanje upravnih zadev in podobno. Ko trend zviševanja starosti prebivalstva postavimo



ob bok povečevanju prodiranja informacijske tehnologije v naša življenja, lahko logično sklepamo, da se vzporedno s spreminjanjem strukture prebivalstva spreminja tudi struktura uporabnikov informacijske tehnologije. Namen IKT je lažjanje dostopa do javnih in ekonomskih dobrin in storitev celotnemu prebivalstvu. Evropska komisija se zavzema za razvoj informacijske družbe, v kateri ima vsak posameznik pravico do sodelovanja (Evropska komisija, 2010a; Radojc, 2011).

## POMEN RABE IKT ZA STAREJŠE

Informacijska tehnologija ponuja vsem, tako zdravim kot tudi tistim, ki so kakorkoli ovirani, neomejene možnosti za obogatitev življenja in hkrati vodi v večjo neodvisnost. Populaciji, ki je v nemalo primerih fizično in družbeno izolirana, informacijska tehnologija daje možnost dostopa do informacij, socialne interakcije, kulturnega udejstvovanja, možnosti zaposlitve in ne nazadnje tudi dostopa do potrošniških dobrin. Starejša populacija si s samostojno rabo IKT ustvarja svobodnejše in kakovostnejše življenje v starosti ter zagotavlja čim daljše bivanje v lastnem okolju, hkrati pa omogoča zmanjševanje osamljenosti in izključenosti iz socialnih odnosov, ki so posledica zdravstvenih težav, stalnih in neobhodnih spremljevalcev starosti. V literaturi se pogosto uporablja pojem »deskarji pozne jeseni« (»silver surfers«), ki označuje kompetentne in samozavestne uporabnike interneta iz starejše demografske skupine. Ravno ta skupina starejših (usposobljeni in večči uporabniki spletnih storitev) lahko z uporabo IKT pridobi največ in se brez težav kosa tudi z mlajšimi uporabniki (Radojc, 2011).

Funkcije IKT, ki starejšim omogočajo samostojnejše in kakovostnejše življenje, so izboljšanje komunikacije z družino in prijatelji,

več podpore pri samostojnem življenju v domačem okolju, povečanje dostopa do zdravstvenih in medicinskih storitev, povečanje dostopa do informacij in opravljanja različnih transakcij, večje možnosti za vseživljenjsko učenje in delo, hkrati pa se ustvarjajo nove možnosti za preživljanje prostega časa (Adler, 2002: 10 18).

## ZAKAJ SE STAREJŠI ODLOČIJO ZA RAČUNALNIŠKO IZOBRAŽEVANJE

Večletne izkušnje pri računalniškem izobraževanju starejših v okviru Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani (v nadaljevanju UTŽO) so pokazale pestro paleto razlogov, ki vodijo starejše k odločitvi za udeležbo na takem izobraževanju. Razlike pri tem izhajajo predvsem iz različnega računalniškega predznanja. Generacije, ki so se upokojevale pred 10 ali 20 leti, sestavljajo posamezniki, ki so v službah delno že uporabljali računalnike, a kot kažejo tudi raziskave, so to tisti, ki so se upokojili pred množičnim prihodom sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij v delovna okolja. Posledično se na UTŽO računalniškega izobraževanja udeležujejo tako tisti, ki v rokah še nikoli niso držali računalniške miške, kot tudi tisti, ki bi svoje znanje radi zgolj izpopolnili in nadgradili. Motivi in potrebe se v obeh skupinah precej razlikujejo. Zanimivo je spremljati evolucijo potreb, ki se pojavi pri posameznikih, ki so se računalniških izobraževanj udeležili brez predhodnega znanja. Ko namreč učeči se dosežejo približno enako stopnjo znanja kot tisti, ki so se v računalniško izobraževanje vpisali z nekaj predznanja, se začnejo pojavljati podobne potrebe – potreba po izražanju v virtualnem svetu, potreba po druženju v socialnih skupnostih ali potreba po vključevanju v računalniške forume.

Oglejmo si nekaj razlogov, zaradi katerih se starejši, ki računalnika še niso uporabljali, odločijo za udeležbo na računalniških izobraževanjih. Na prvem mestu je prav gotovo komunikacija. Ko v začetnih računalniških skupinah postavimo vprašanje, zakaj so se udeležili tega izobraževanja, je najpogostejši odgovor: »Rad/-a bi znal/-a poslati elektronsko pošto.« Slednje nas ne preseneča, saj je tudi v realnem svetu potreba po komunikaciji ena bistvenih človekovih potreb. Kot razlog, zakaj se želijo naučiti dela z elektronsko pošto, najpogosteje navajajo, da želijo pisati

*Internet ponuja široke možnosti za učenje*

svojim otrokom, vnukom, prijateljem, saj je to najenostavnejši in najhitrejši način komuniciranja, kadar je geografska razdalja med dvema sogovornikoma velika. Marsikateri iz

med starejših študentov ima svojce ali prijatelje v tujini, zato se želi dodatno naučiti še, kako uporabljati klepet in videoklepet, saj mu to omogoča cenejšo komunikacijo v realnem času. Pri nekaterih študentih je v ospredju to, da so še vedno poslovno dejavni in potrebujejo znanje uporabe elektronske pošte za izboljšanje poslovne komunikacije.

Na drugo mesto bi lahko uvrstili »pasivno uporabo interneta« kot medija za dostop do informacij. Drugi najpogosteje slišani odgovor je namreč: »Želel/-a bi se naučiti brskanja po internetu.« Internet je okno v svet informacij. Ravno neobvladovanje uporabe interneta dandanes povzroča večjo izoliranost skupine starejših v primerjavi z mlajšimi generacijami, saj je to najhitrejša pot tako do zabave, novic kot tudi do koristnih informacij. Na izobraževanjih je vedno veliko navdušenja kot tudi dodatnih vprašanj, ko se učimo brskanja po medijskih portalih, arhivih radijskih in televizijskih portalov in podobnega. Izjemno priljubljen je tudi portal Youtube, v začetku predvsem zaradi poslušanja glasbe, kasneje

pa tudi zaradi dokumentarnih filmov, vodičev (»tutorial«) in drugih bolj ali manj koristnih informacij v avdiovizualni obliki. Med najpogostejšimi informacijami, ki jih starejši želijo poiskati s pomočjo interneta, je vremenska napoved. Želijo se naučiti, kako si ogledati vremensko sliko kot tudi radarsko sliko pada-  
vin, s pomočjo katere dobimo še natančnejše informacije o vremenu. Precej navdušenja je tudi nad spletnimi zemljevidi – Googlovi zemljevidi in zemljevidi na Najdi.si. Sprva je morda bolj v ospredju pregledovanje zemljevidov, kasneje pa tudi načrtovanje poti in pošiljanje slednje po elektronski pošti. Veliko zanimanja so deležne tudi informacije, kot so vozni redi avtobusov in Ljubljanskega potniškega prometa – predvsem napoved prihoda avtobusa na domačo avtobusno postajo, vozni red vlakov, spletne strani javne uprave, občinske spletne strani, spletne enciklopedije, kot je denimo Wikipedia, spletna stran Zavoda za zdravstveno zavarovanje ter druge spletne strani z informacijami o zdravem življenju. Za vsa omenjena področja lahko trdimo, da vlada pri starejših veliko splošno zanimanje. Sledijo področja posameznikovega interesnega zanimanja, predvsem konjičkov in hobijev. Tako na podlagi vprašanj, ki jih postavljajo študenti, velikokrat zaidemo na kuharske, politične, športne, avtomobilistične spletne strani, iščemo informacije o domačih živalih, sobnih rastlinah in drugem.

Izhajajoč iz zgoraj opisanega, so področja, zaradi katerih se starejši odločajo za računalniško izobraževanje, v začetku omejena na bolj pasivno uporabo interneta. Šele kasneje, ko študenti pridobijo dovolj znanja, da se na internetu počutijo zadosti spretne, predvsem pa varne, se pojavijo možnosti za aktivnejšo rabo in tudi želje po tem. Izraz »aktivna uporaba interneta« je na tem mestu uporabljen v smislu brskanja po spletnih straneh, za katere je potrebna prijava in posredovanje osebnih

podatkov. Študenti sicer izrazijo zanimanje za storitve, kot so nakupovanje prek interneta, rezervacija vstopnic, storitve javne uprave, bančne storitve in podobno, a ko izvedo, da je treba za dostop do storitev na omenjenih spletnih portalih posredovati tudi svoje osebne podatke, se po navadi ustrašijo. Zato je velikega pomena, da se starejši najprej dobro naučijo osnovnih računalniških veščin in dobijo osnovno znanje o varnosti na internetu. K prijavi v spletne portale je treba pristopiti postopoma, najprej s prijavo v kak kuharski portal ali zdravstveni forum, kjer bo zadoščala anonimna prijava, nato morda prijava v medijske portale in bloge, šele nato lahko sledi prijava v spletno trgovino, kjer mora udeleženec posredovati tudi svoj naslov in telefonsko številko. Šele čisto na koncu, ko se počutijo dovolj samozavestne, pride na vrsto e-banka. Praksa kaže, da tisti študenti, ki so na računalniškem izobraževanju pridobili dovolj samozavesti, s pridom uporabljajo storitve, kot so elektronsko bančništvo, e-nakupovanje, e-uprava, zemljiška knjiga, COBISS, rezervacije gledaliških in kino predstav, rezervacije hotelov in letalskih kart ter podobno, medtem ko se manj samozavestni raje izognejo omenjenim storitvam na internetu.

Ko študenti osvojijo dovolj znanja, se poleg potrebe po zgolj operativni uporabi računalnika in osnovni uporabi interneta za komunikacijo in pridobivanje informacij pojavi tudi potreba po osebni izražanju. To pa je tudi prevladujoči razlog, zakaj se na računalniško izobraževanje vpisujejo tudi študenti, ki so z osnovnim računalniškim znanjem že opremljeni. Slednje denimo dokazuje precejšen interes za izobraževanje s področja digitalne fotografije. Pred leti smo organizirali bolj kot ne začetno izobraževanje v digitalni fotografiji, v letošnjem študijskem letu (2011/12) pa smo na njihovo željo pripravili tudi nadaljevalno izobraževanje, v katerem sodeluje

največ slušateljev. Študenti, ki so se opremili z osnovnimi veščinami, znanje nadgrajujejo tako z aktivnim pisanjem blogov, soustvarjanjem vsebin v spletni enciklopediji Wikipedia, sodelovanjem v forumih, udeležbo v socialnih skupnostih, kot sta Facebook in Twitter, objavami kuharskih receptov, spletnih člankov in podobno. Čeprav smo potrebo po komunikaciji uvrstili na prvo mesto v nizu razlogov za udeležbo v računalniških izobraževanjih, je zanimivo, da na začetku le malo študentov izrazi željo, da bi se vključili v t. i. socialna omrežja. Razlog je iskati v tem, da se ne počutijo varne. Med pomisleki prednjači predvsem možnost zlorabe osebnih informacij.

Internet sam po sebi ponuja tudi široke možnosti za učenje, a tega se aktivno zaveda precej malo starejših študentov. V pasivni obliki se na internetu pravzaprav ves čas učimo, internet pa ponuja tudi zelo dobre priložnosti za aktivno učenje tujih jezikov, računalniških programov, zgodovine, geografije in podobnega. Tako opažamo, da imamo še precej priložnosti za povečanje zanimanja za to obliko izobraževanja in učenja.

## EVROPSKE SMERNICE

Politika e-vključenosti promovira rabo IKT z namenom preseči družbeno izključenost marginaliziranih in ranljivih skupin ter izboljšati ekonomske storitve, zaposlitvene priložnosti, kakovost življenja, družbeno sodelovanje in povezovanje vseh Evropejcev. Prav e-vključenost je eden izmed stebrov Pobude i2010 o informacijski družbi in je tesno povezana z drugimi evropskimi politikami, zlasti z družbeno vključenostjo, izobraževanjem, kulturo in regijskim razvojem. V maju 2010 je Evropska komisija

temi e-vključenost namenila precejšen del v svojem programu Digital Agenda for Europe. V šestem stebru programa (v katerem so obravnavana vprašanja o krepitvi digitalne pismenosti, spretnosti in vključenosti) Komisija predlaga številne ukrepe za spodbujanje ponotranjenja digitalnih tehnologij in hkrati tudi samega dostopa do IKT za potencialno prikrajšane skupine, kot so starejši, manj pisмени in ljudje z nižjim osebnim dohodkom (Evropska komisija, 2010b).

Pomembno vlogo v agendi in pri e-vključenosti ima tudi povezovanje demografskega staranja z IKT, saj to povezovanje omogoča: izboljšanje kakovosti življenja, znižanje stroškov oskrbe, nove poslovne priložnosti v t. i. srebrni ekonomiji in drugo. V okviru sedmega stebra, ki obravnava koristi IKT za družbo v EU, pa bo Komisija okrepila programe AAL (Ambient Assisted Living Joint Programme), ki bodo starejšim in ljudem s posebnimi potrebami omogočili samostojnejše življenje in aktivnejšo vlogo v družbi. Ideja e-vključenosti je doseči, da »nihče ne ostane zadaj« pri izkoriščanju prednosti IKT; osredotoča se na sodelovanje vseh posameznikov in skupnosti pri vseh vidikih informacijske družbe. Cilj politike e-vključenosti je torej zmanjšanje razlik v uporabi IKT, spodbujanje rabe IKT za premagovanje izključenosti ter izboljšanje gospodarske uspešnosti, zaposlitvenih možnosti, kakovosti življenja, socialne vključenosti in kohezije (Evropska komisija, 2010a, 2010c).

## RAZLOGI ZA MANJŠO UPORABO IKT PRI STAREJŠI POPULACIJI

Razlogi za manjšo uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij in manjšo e-vključenost so predvsem fizični dejavniki, ki so obravnavani v nadaljevanju.

Med omejitve pri vidu sodi širok spekter omejenih sposobnosti, vse od slabovidnosti do slepote, npr. kratkovidnost, daljnovidnost, barvna slepota in tunelski vid. Ljudje s temi omejitvami so sposobni omejene zaznave teksta in slik na zaslonu kakor tudi koordiniranih očesno motoričnih gibov, kot je denimo izbiranje in potrjevanje spletnih povezav z miško. Popolnoma slepi lahko besedilu spletne strani sledijo le, če je ta prevedena v slušne ali čutne dražljaje. Potem so tu motorične omejitve, ki so lahko posledica cerebralne paralize, kapi, artritisa, Parkinsonove bolezni ter drugih poškodb in bolezni. Uporabniki z omejeno kontrolo nad svojimi motoričnimi funkcijami imajo težave oz. so lahko nezmožni uporabljati miško ali standardno tipkovnico, ne zmorejo hkratnega pritiska na dve ali več tipk, le s težavo lahko natančno postavijo kurzor miške na spletno povezavo in jo potem tudi potrdijo. Velja omeniti, da so tudi tisti, ki lahko uporabljajo zgolj eno roko, že močno omejeni pri delu s standardno računalniško tipkovnico, saj ne zmorejo hkratnega, nam vsakdanjega pritiska na več kot eno tipko (W3C, 2010; Arctur, 2001; Smolnikar, 2008). *Uporabniki s slušnimi težavami* ne razločijo besed oziroma posameznih zvokov, lahko pa so celo popolnoma gluhi. Zato ne morejo zaznavati zvočnih opozoril ali govornih navodil računalniške tehnologije. Zvočna večpredstavnostna gradiva so jim tako nedostopna. Med kognitivne in jezikovne omejitve sodijo denimo težave s kratkoročnim spominom, težave s koncentracijo, nekateri se zelo lahko zmedejo, kar jim otežuje sledenje navigaciji ter izpolnjevanje nalog na zaslonu in spletnih straneh. Pri nekaterih osebah, recimo bolnikih z epilepsijo ali podobnimi motnjami, lahko zaporedje bleščečih dražljajev ali posebno zaporedje zvokov (animacije in bannerji) povzroči celo epileptični napad. Zelo moteča postajajo vse bolj uporabljana reklamna sporočila na posameznih spletnih straneh, ki se

ob prehodu z miško nenapovedano in moteče razvijejo čez večino vidnega polja spletne strani, prav tako pa jo moramo vsakič znova zapirati. Ti elementi povzročajo preglavice in slabo voljo že nam, »običajnim« uporabnikom, kaj šele tistim, ki so pri uporabi spletne strani kakorkoli ovirani (W3C, 2010; Arctur, 2001; Smolnikar, 2008).

*Uporabniki z motoričnimi težavami oz. z omejeno mobilnostjo pomenijo več kot 40 odstotkov prebivalstva EU (SURS, 2007). Največ težav imajo pri vnosu informacij, težave pa so zelo različne in se razlikujejo od posameznika do posameznika, zato se jim na tem mestu ne bomo posvečali v večji meri, ampak bomo podali zgolj nekatere ponazoritve. V nekaterih primerih je dovolj že prilagoditev klasične tipkovnice, pri drugih pa so potrebne alternativne možnosti vnosa. Nekateri lahko uporabljajo klasično tipkovnico, pri čemer pa lahko tipkajo le z eno roko, enim ali dvema prstoma ali, v težjih primerih, s pomočjo palčice za usta. Zelo pogosta težava pri teh uporabnikih je zahteva po hkratnem pritisku na več kot eno tipko – pomagajo programski pripomočki, ki omogočajo poljubno nastavljanje tipkovnice, tako da lahko uporabniki nastavljajo nove pomene in ukaze posameznim tipkam. Kjer tak vnos informacij ni mogoč, kot zamenjava pridejo prav zaslonske tipkovnice v kombinaciji z zasloni na dotik, ki jih posamezniki sprožajo z miško, igralnimi palicami ali vnosnimi tablicami. V posebno hudih primerih motoričnih omejitev je mogoča tudi uporaba programske opreme za govorni vnos ukazov (Arctur, 2001: 10 11).*

*Slabovidni in slepi uporabniki.* Slepih ali slabovidnih ljudi po vsem svetu je 314 milijonov, tj. štiri odstotke prebivalstva. Med osebami z okvaro vida so večinoma starejši: približno 82 odstotkov slepih in slabovidnih je starih 50 ali več let (SURS, 2007). Podatki z dne

15. decembra oz. 31. decembra 2010 kažejo, da je v Sloveniji trenutno 4.061 oseb, ki so prijavljene v register Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije. Žal ni znano, koliko takih oseb ni vključenih v zvezo, očesna klinika namreč še ne vodi lastne evidence – bolnike napoti v registre posameznih medobčinskih društev, ki so včlanjena v zvezo, ki edina vodi to evidenco pri nas. Približno tretjina teh ljudi je slabovidnih, dve tretjini pa je slepih. Med člani je približno 300 (kar je slabih 7,5 odstotka članov) takih, ki uporabljajo računalnik in splet. V pomoč jim je brajeva vrstica (Radojc, 2011).

Za slepe in slabovidne uporabnike je branje standardnega računalniškega zaslona težavno oz. praktično nemogoče. Da bi jim pomagali, so razvili različne prilagoditve in pripomočke, ki lajšajo uporabo elektronskih naprav, med njimi so elektronske lupe, matematični prenosni kalkulatorji, opremljeni s sintezo govora, programska oprema za povečavo (ki se, zanimivo in pohvalno, z razvojem mobilne telefonije uporablja tudi za povečevanje besedila na zaslonih mobilnih telefonov), brajevi pisalni stroji se počasi umikajo osebnim in prenosnim računalnikom s čitalniki zaslonov, avtomatskim čitalnikom tiskanih besedil ter elektronskim beležnicam in organizatorjem, ki so opremljeni z brajevimi celicami in govorno indikacijo, na trgu pa so že dostopni tudi brajevi tiskalniki, ki namesto brizganja črnila na papir tiskajo kombinacijo izbočenih pik brajeve pisave, ter programska oprema, ki navadna besedila in grafične slike prevaja v brajico (Radojc, 2011).

Brajeva vrstica je najpogosteje uporabljan pripomoček za slepe in slabovidne pri uporabi računalniškega zaslona. To je elektronska naprava, ki nadomešča zaslon in je sestavljena iz vrsto postavljenih brajevih celic, ki s pomočjo modulov izbočijo besedilo z zaslona



računalnika v brajico. Z računalnikom je povezana prek serijskega vhoda, USB-ja ali BlueTootha.<sup>12</sup> Te elektronske naprave za prilagoditev in prenos na prilagojene zaslone informacije ne pridobijo s pregledovanjem zaslonskega prikaza, temveč neposredno iz izvora informacije. To za spletne strani pomeni neposredno iz izvorne datoteke HTML – grafični elementi morajo biti zaradi tega zapisani z alternativnim tekstom, zato je smiselno celoten spletni dokument organizirati, strukturirati in označiti tako, da pretvorbe prek čitalnikov zaslona ohranjajo vrednost izvornega dokumenta (Arctur, 2001: 9–10). Za vnos informacij slepi in slabovidni uporabljajo klasične miške in tipkovnice, ki jih po potrebi priredijo z otipljivimi brajevimi oznakami ali povečanimi tipkami. Pri vnosu je lahko v pomoč sintetizator govora, ki vsak pritisk na tipko hkrati prevaja tudi v zvočno informacijo (Radojic, 2011: 34–35).

Podatki projekta RIS kažejo, da med uporabniki interneta o oviri pri uporabi interneta poroča približno eden do dva odstotka posameznikov (največ jih navaja oviro pri vidu). Med neuporabniki interneta jih o oviri za uporabo interneta poroča devet odstotkov (največ jih navaja motorično oviro). S širitvijo interneta se omenjeni delež seveda povečuje. Ker gre za samooceno, so deleži verjetno podcenjeni, kljub temu pa jasno kažejo na znaten populacijski segment (EKDS, 2011: 1).

## **KAKO JE Z DIGITALNO PISMENOSTJO IN DIGITALNO IZKLJUČENOSTJO PRI NAS**

Slovenija je po uporabi storitev informacijske družbe v evropskem okviru nekje v povprečju. Kot kaže raziskava RIS, je leta 2010 v Sloveniji internet uporabljalo 70 odstotkov prebivalcev. Problem, ki ga je treba poudariti,

pa je v tem, da smo v Sloveniji precej za povprečjem EU pri uporabi interneta med upokoženimi in neaktivnimi. Po podatkih raziskave v EU uporablja internet 40 odstotkov te skupine, medtem ko ga v Sloveniji zgolj 24 odstotkov. Podrobnejša analiza kaže, da je razvitost specifičnih e-kompetenc v Sloveniji izrazito nad povprečjem EU v skoraj vseh segmentih populacije razen pri starejših od 55 let, ki zastajajo v vseh pogledih in s tem tudi poslabšujejo primerjalni položaj Slovenije (podatki RIS). Avtorji raziskave EKDS razlog za takšno stanje vidijo v tem, da so se generacije, ki so se upokojevale v zadnjih 10 do 20 letih, ravno izognile uvajanju IKT v okviru zaposlitve. Individualni vstop v IKT po upokojitvi pa je bistveno težji (podatki EKDS, 2011).

Podobno sliko pokaže tudi Eurostatova raziskava: »Podatki za Slovenijo kažejo, da imamo 68 odstotkov rednih uporabnikov interneta v splošni populaciji med 16 in 74 let. Podatki za nekatere specifične skupine so bistveno nižji. Med upokoženimi in drugimi neaktivnimi je rednih uporabnikov interneta samo 21 odstotkov ...« (EKDS, 2011: 13.)

Ko govorimo o digitalni vključenosti, seveda ne smemo prezreti deleža tistih, ki še nikoli niso uporabljali interneta. Iz preglednice je razvidno, da je bilo v letu 2010 v Sloveniji 28 odstotkov oseb, starih med 16 in 74 let, ki interneta še niso uporabljale. Kot poudarjata Vehovar in Prevodnik, je problematično to, da so druge države, ki so tako kot Slovenija v letu 2006 imele podoben delež neuporabnikov interneta, ta delež do leta 2010 uspešno zmanjšale, medtem ko Sloveniji to ni uspelo. Kot lahko vidimo v prikazu, sta bili pri tem Francija in Slovaška precej uspešnejši (EKDS, 2011: 15).

Slovenija je po podatkih raziskave RIS malce nad povprečjem EU pri načinih pridobivanja

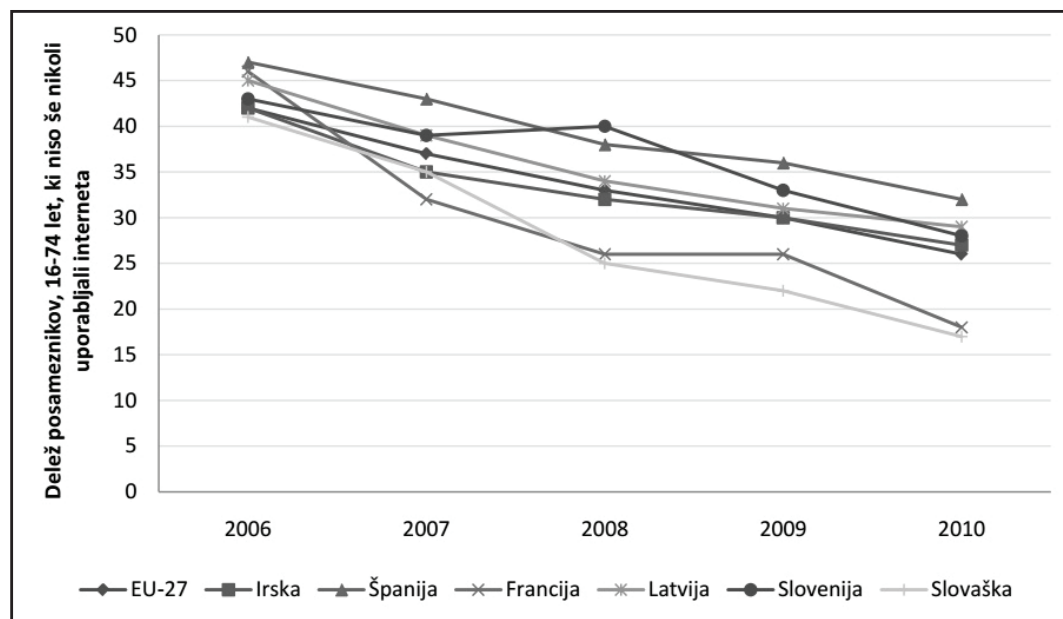


Tabela 1: Zadnja uporaba interneta (16–74 let; Eurostat 2010)

		Upokojeni in ostali neaktivni	Brezposelni	Gospodinjstva z dohodkom v prvem kvartilu	Gospodinjstva z dohodkom v drugem kvartilu	Posamezniki, ki niso bili rojeni v Sloveniji	Osebe z drugim državljanstvom	Skupaj
V zadnjih 12 mesečih	EU-27	40	69	:	:	:	:	70
	Slovenija	24	65	33	56	51	36	71
V zadnjih 3 mesečih	EU-27	38	65	:	:	:	:	69
	Slovenija	21	59	29	51	48	36	68
Pred več kot 1 letom ali nikoli	EU-27	60	31	:	:	:	:	28
	Slovenija	76	35	67	44	49	64	30
Nikoli	EU-27	57	27	:	:	:	:	26
	Slovenija	74	33	65	42	45	:	28

(Vir slike: EKDS, 2011: 14)

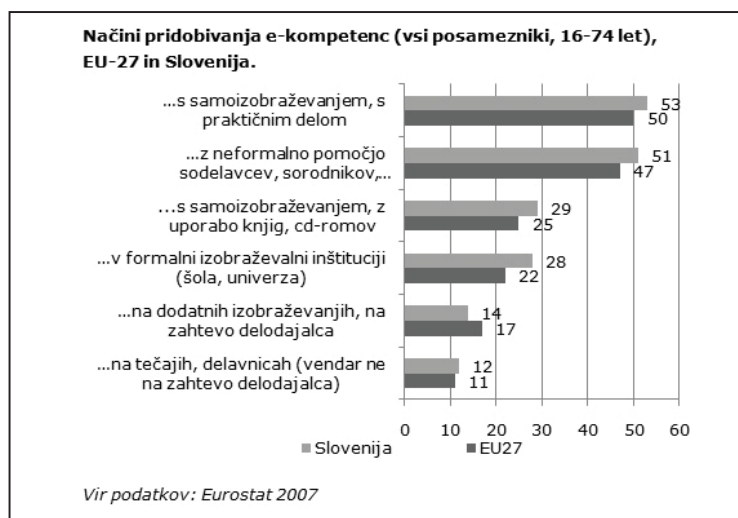
Slika 3: Primerjava med izbranimi državami in EU-27 glede deleža neuporabnikov interneta (Eurostat 2006/2010; delež neuporabnikov v populaciji 16–74 let)



(Vir slike: EKDS, 2011: 16)

e-kompetenc (formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, samoizobraževanje). Zaostanek za povprečjem opazimo le v dodatnih izobraževanjih na zahtevo delodajalca.

»Izjema so ponovno starejši in najmanj izobraženi, ki v Sloveniji pridobijo manj e-kompetenc kot primerljivi segmenti v EU, in to v vseh oblikah izobraževanja. Digitalni



(Vir slike: EKDS, 2011: 18)

razkorak glede na starost in izobrazbo je torej v Sloveniji nadpovprečen in tudi trendi so neugodni.« (EKDS. 2011.) Slednje kaže tudi analiza načinov pridobivanja e-spretnosti po starosti. Oglejmo si preglednico, ki prikazuje načine pridobivanja e-spretnosti glede na starost in izobrazbo:

Kot lahko razberemo, smo v kategorijah od 16 do 24 ter od 25 do 54 let Slovenci dokaj nad povprečjem EU-27 pri posameznih načinih pridobivanja e-spretnosti. V starostni skupini od 55 do 74 let pa močno zaostajamo za povprečjem EU-27 pri vseh načinih pridobivanja e-kompetenc. Podoben trend lahko opazimo tudi pri analizi glede na stopnjo pridobljene izobrazbe. Visoko izobraženi pri nas pridobivajo e-kompetence pogostejše, kot je povprečje EU-27, nizko izobraženi pa manj, kot je povprečje EU-27. Vehovar in Prevodnik zato sklepata, da imamo v Sloveniji dobro motivirano mlajšo in bolj izobraženo populacijo, zato bi bilo treba veliko motivacije in spodbud usmeriti v skupine starejših in manj izobraženih.

V poročilu so predlagane tudi možne sheme aktivnosti in akcijske prioritete za posamezne populacijske segmente. Za nas je najbolj zanimiv segment neaktivni – upokojenici, kjer smo že predhodno ugotavljali slabšo motivacijo za pridobivanje e-kompetenc in

Tabela 5: Načini pridobivanja e-spretnosti (Eurostat 2007; % posameznikov v starosti 16–74 let)

		16–24 let	25–54 let	55–74 let	Brez ali nizka izobrazba	Srednja izobrazba	Visoka izobrazba
V formalni izobraževalni inštituciji in na tečajih, delavnicah (vendar ne na zahtevo delodajalca)	EU-27	7	13	8	6	12	18
	Slovenija	10	15	5	2	11	31
S samoizobraževanjem, knjigami, zgoščenkami	EU-27	32	29	13	15	25	42
	Slovenija	41	34	10	15	27	56
S samoizobraževanjem, praktičnim delom	EU-27	72	57	23	33	53	74
	Slovenija	84	61	17	28	55	84
Z neformalno pomočjo sodelavcev, sorodnikov, prijateljev	EU-27	64	53	25	32	50	66
	Slovenija	78	60	19	25	55	80
Na kakšen drug način	EU-27	2	2	1	:	2	2
	Slovenija	0	0	0	:	0	0

(Vir slike: Evropska komisija, 2010c: 19)

nižjo stopnjo e-vključenosti. Gre za starejše državljane, upokojene in drugo delovno neaktivno populacijo nad 50. letom oz. skupino od 65 do 75 let in skupino 75+. Kot ključne načine izobraževanja za ta populacijski segment raziskava E-kompetentni državljan Slovenije predvideva: neformalno izobraževanje v okviru specializiranih ponudnikov izobraževanja in neprofitnih organizacij, samostojno izobraževanje in medije. Kot akcijske prioritete pa raziskava predvideva: ukrepe za »prestopanje praga« (prva uporaba IKT in interneta) – predstavitev prednosti uporabe IKT, zagotavljanje podpore uporabnikom, ustrezne – potrebam specifičnih skupin prilagojene – vsebine v slovenskem jeziku, spodbude za povečevanje »splošne pismenosti« (predvsem z vidika funkcionalne pismenosti), zagotavljanje storitev in aplikacij z že uveljavljenimi tehnologijami (npr. mobilni telefon), vlaganje v razvoj »prilagojene« računalniške in programske opreme za potrebe starejših (glede na najpogostejše težave, npr. slabovidnost, naglušnost, blažje oblike motorične oviranosti), seznanjanje s pravicami in problematiko zasebnosti in varnosti v rabi IKT, dostop do IKT na javnih točkah s podporo (npr. uradi, knjižnice, šole, pošte ipd.), medgeneracijsko povezovanje, promocija uporabe spletnih strani za e-participacijo (npr. občinske spletne strani, strani upravne enote, različnih društev ipd.) in finančno ugodnejši dostop do IKT in interneta (EKDS, 2011).

## ZNANJE ALI DRUŽENJE?

V javnosti se dostikrat pojavlja publicum, da se starejši izobraževanja udeležujejo bolj zaradi družbe kot pa zaradi vsebine. Vsekakor čutimo potrebo, da slednje odločno zanikamo. Prav gotovo je eden od močnejših razlogov za udeležbo na računalniških in tudi drugih izobraževanjih druženje, vendarle pa je

pridobivanje znanja vsekakor na prvem mestu. Vsak predavatelj računalniškega izobraževanja starejših, ki je morda nekajkrat zaporedoma predčasno zapustil predavalnico ali morda prepozno prišel, je zagotovo vzbudil neodobravanje, podobno je doživel neodobravanje tudi, če se na predavanje ni dobro pripravil in je s še tako malenkostno napako zasejal dvom o svoji strokovnosti. Slednje več kot jasno kaže, da se starejši še kako želijo učiti. Zato bodo od izobraževanja na prvem mestu pričakovali rezultate v obliki osebnega napredka, seveda pa tudi prijaznost, potrpežljivost in prilagodljivost predavatelja.

Predavatelj bo tisti najodločilnejši člen, od katerega bo odvisno, ali bodo udeleženci ostali v izobraževanju ali ne. Zato je izredno pomembno, da je predavatelj (predvsem računalniškega izobraževanja) izdelana osebnost, sproščen, zabaven, pripravljen odgovarjati na vprašanja, hkrati pa dovolj odločen, da zagotavlja ustrezno delovno dinamiko znotraj skupine. Pri računalniških izobraževanjih je za predavatelja bistveno, da pomisli na medgeneracijske razlike, ki so lahko pomemben dejavnik, zaradi katerega bo pri udeležencih dobro ali nekoliko slabše sprejet. Najpomembneje se je zavedati, da starejši, ki šele začenjajo odkrivati svet računalništva, nimajo razvite t. i. »računalniške intuicije«, ki jim pove, kje bodo našli določen ukaz. Ta se namreč razvije šele potem, ko za računalniškim zaslonom in ob drugih elektronskih medijih presedimo precejšnje število ur. Pri delu z mlajšimi generacijami je bistvena razlika, saj so te že od malih nog vključene v hiter tehnološki napredek in imajo večšine, potrebne za obvladovanje raznolikih tehnoloških funkcij. Pridobili so jih skozi igro, ko so se igrali na računalniku, mobilnem telefonu ali z drugimi elektronskimi napravami, ki se dandanes znajdejo v igralnem kotičku skoraj vsakega slovenskega otroka. Pri delu s starejšimi gre zato pričakovati začetne težave že pri uporabi

## *Starejši so precej bolj vedoželjni in bolj motivirani za učenje*

miške in tipkovnice, čutiti pa bo tudi strah, da ne bi z napačno krettnjo ali pritiskom česa pokvarili. Računalništvo jim je namreč nov svet, ki po njihovem mnenju temelji na popolnoma drugačnih zakonitostih kot tisti, v katerem živijo. Zato moramo na začetku prav posebno skrb nameniti razbijanju tega mita. Starejšim je treba računalnik približati tako, da razumejo, da računalniške zakonitosti kvečjemu samo posnemajo realni svet, zato v virtualnem svetu veljajo podobne zakonitosti kot v realnem, le da okolje ni naravno, ampak je umetno ustvarjeno.

Ko govorimo o delu s starejšimi in mlajšimi generacijami, izkušnje povedo, da so starejši precej bolj vedoželjni, večja pa je tudi motivacija za učenje. Razlog je najverjetneje v tem, da se starejši izobražujejo na svojo lastno željo, in to o stvareh, ki jih zanimajo in so jih sami izbrali. Predavanj so se udeležili prostovoljno in jih zato z veseljem obiskujejo. Specifično za izobraževanje na računalniškem področju je opažanje, da nekaterim starejšim primanjkuje samozavesti, saj se včasih bojijo postaviti kakšno vprašanje ali pa samostojno preizkusiti nove postopke. Včasih celo še potem, ko lahko zaznamo že kar precejšnje pozitivne premike v znanju in osvojenih veščinah. Pokaže se, da so dostikrat celo preveč samokritični in nimajo realne ocene o svojem napredku. Zato je velikega pomena, da jih spodbujamo, opogumljamo in usmerjamo k napredovanju. Največ težav pri odmerjanju snovi in prilagajanju hitrosti osvajanja nove snovi se pri delu s starejšimi odraslimi pojavlja zaradi precejšnjih razlik v predznanju, ki so običajno večje kot pri delu z mlajšimi generacijami. Nekateri študenti pa bodo počasneje napredovali tudi zaradi fizioloških razlogov. Zato je bistvenega pomena, da kadar dela-

mo z večjim številom starejših slušateljev, v izobraževanje vključimo tudi pomočnike, ki bodo nekoliko več pozornosti namenili tistim posameznikom, ki težje napredujejo pri obravnavani snovi. Za obe generaciji, tako mlajšo kot starejšo, pa opazamo, da neradi delata domače naloge, razen če so te toliko interesno usmerjene, da že sama vsebina motivira študenta. Bolj ali manj hočemo s tem opozoriti na dejstvo, da bo potrebno več ponavljanja snovi, saj študenti, razen ko gre za snov, ki jih izrazito zanima, niso nagnjeni k ponavljanju in obnavljanju snovi zunaj organiziranega izobraževanja.

Glede kontinuitete izobraževanja so na voljo različne oblike, od katerih vsaka prinaša tako prednosti kot tudi slabosti. Na UTŽO smo se odločili za celoletna računalniška izobraževanja, ki v prvi vrsti zagotavljajo dovolj časa za ponavljanje in utrjevanje pridobljenega znanja. Tako je na voljo več časa, da tisti starejši študenti, ki so na začetku izobraževalnega programa imeli manj predznanja, lažje nadoknadijo manko. Posamezna enota predavanja sta dve šolski uri na teden. Tako poskrbimo, da študentov ne zasujemo z novo snovjo, poleg tega se je izkazalo, da udeležencem ustreza, da si en dan v tednu rezervirajo termin za računalniško izobraževanje. Tako se večinoma tudi lahko redno udeležujejo predavanj, če pa že kdaj kakšnega zamudijo, bodo ujeli vsaj ponovitev snovi.

Alternativa celoletnim izobraževanjem so polletna, kjer pa je bržkone treba zagotoviti več šolskih ur na teden, po navadi v dveh različnih terminih. Udeleženci bodo tako težje uskladjali računalniško izobraževanje s preostalimi dejavnostmi, pridobivanje nove snovi bo hitrejšo, več pa bodo zamudili, če bodo morda zboleli ali si kakšen teden privoščili počitnice ali potovanje. Polletni tečaji so priporočljivi za skupine z večjo motivacijo. Na UTŽO smo

v tej obliki izvajali tečaj o Wikipedii, kjer so bili udeleženi zelo motivirani in ciljno usmerjeni, obseg snovi pa je bil nekoliko manjši kot v preostalih oblikah izobraževanj, zato smo tečaj kljub krajšemu časovnemu obdobju izvajali samo enkrat na teden.

V sestavku smo poudarili razloge, zaradi katerih se starejši udeležujejo računalniških predavanj, in opisali, kako smo pristopili k računalniškemu izobraževanju na UTŽO. Študentom poskušamo prikazati prednosti digitalne družbe in jim dati okvire za nadaljnje e-vključevanje in e-opisnjenje v smislu smernic, ki jih spodbuja EU. Študente v izobraževalnih programih želimo uvesti v samostojno delo z računalnikom, ki naj ne služi zgolj zabavi, ampak jim lahko bistveno zviša tudi samo kakovost življenja. Menimo, da smo pri svojem delu uspešni, o čemer priča precejšnje število študentov, vpisanih v računalniška izobraževanja, kot tudi zadovoljstvo, ki ga vedno znova izrazijo tako v zaključnih evalvacijah kot s svojimi pripovedovanji čez leto.

## SKLEPNA MISEL

V članku smo obravnavali pomena računalniškega izobraževanja in e-opisnjenja starejših. Namesto zaključka tokrat prilagamo zgodbo *O levu, vanilijevih rogljičkih in gerberah*, ki skozi svoje dogajanje prikazuje resnični pomen pridobitve novega znanja s področja računalništva pri individualnem učenju ter nam daje nove ideje in možnosti, kako bi bilo lahko takih zgodb še več.

Že pred leti me je starejši možakar, okoli 75 jih je imel, povprašal, kaj sploh je internet. Kako bi mu na kratko odgovorila? Internet je ... pravzaprav vse, kar te zanima in znaš poiškati. Internet je vir informacij, novic, mnenj, tako strokovnih kot prijateljskih, možnost in

priložnost za preživljanje prostega časa, kratkočasenje, ko imaš nekaj minut.

Zakaj se je sploh obrnil name kot prijateljico njegovih štirih vnukov, raje kot nanje? »Ker so me zmerom zmerjali, da to ni zame, da sem prestar, da bom kaj pokvaril, da bom vse uničil, da nimajo časa (kako ne, če vsak dan, ko pridejo domov, do večera in pozno v noč visijo ob monitorju in se prikažejo samo, ko je na mizi hrana?), da naj raje vrt okopavam in berem časopise in kadim pipo v lopi ter s sosedom debatiram o sadju in zdravstvenih težavah. Čisto so me prestrašili in odvrnili ...«

Primerilo se je, da je bil ravno čas poletnih dopustov, običajnega vaškega poštarja je za dva tedna nadomestil nekdo drug, ki ni imel istega urnika raznašanja časopisa kot prejšnji. Vilijem je vsako jutro vstal že okoli četrte ure, si skuhal kavo ter ob petih že prebiral časopis, ki ga je čakal pred hišo. »Odkar imamo novega raznašalca, mojega časopisa ni od nikjer, čakam ga do devetih, desetih ... Kaj naj počnem te štiri ure, čisto mi je pokvaril jutranji ritual ... Aleksandra, imaš mogoče kaj časa, da mi razložiš, kako se uporablja internet, pasjansa mi gleda že prek glave ... Sem slišal, da se lahko tudi tam berejo časopisi in najdejo druge stvari.« Dedu so bili sin in vnuki namenili najpočasnejšo škatlo, ki se je našla pri hiši, češ, za pasjanso bo že, že to je več kot preveč zanj. Računalnik se je prižigal dobrih pet minut, vmes sva imela še čas za kuhanje kave in hiter pogled na vrt, kjer je vrabec že kolovratil po nasadu ribeza. Tudi zaslon ni bil nič boljši, res eden prvih in odsluženih primerkov v hiši ... Vnuki in sin pa vsak s svojim za tiste čase najzmoглиjvejšim procesorjem, čisto novo grafično kartico in vsaj 20-palčnim ploskim ekranom. In še s celim kupom elektronskih dodatkov, za katere so zapravili povprečno plačo ... Z Vilijemom sva se v dobri uri naučila samostojno odpreti brskalnik, pregledati slovenske

informativne portale in si nastaviti orodno vrstico, kjer sva si shranila bližnjice do nekaterih od teh portalov, kot so 24ur.com, rtvslo.si, dnevnik.si, delo.si in slovenskenovice.si. Na hitro sva pregledala strukturo posameznih portalov in njihovo organiziranost – nekateri imajo menije horizontalno, drugi vertikalno, klikneva pa lahko tudi na posamezen naslov prispevka, ki so nanizani vsepovprek spletne strani in jih prepoznava tako, da se na njem namesto puščice pojavi dlan z iztegnjenim kazalcem. »To bi rad prebral!« Ker je bilo vse tako zanimivo in bi rada vse prebrala, a sva se čisto zbegala in zmedla že ob drugem članku, sva se odločila, da bova naredila tako: najprej bova preletela naslovno stran spletne strani in si vse zanimive članke odprla v zavihkih. Tako bova prebrala vse, kar naju zanima, in sproti zapirala tisto, kar sva že prebrala. Bo šlo? »Seveda bo!« Kak teden pozneje sem požela cel kup objemov in zahvaljevanj, da je internet res ena super stvar, kjer zveš tooooliko novega, tudi ob osmih zvečer, če zamudiš večerna poročila, ker si igral tenis s sosedom. »Veš, koliko denarja bi lahko prihranil! Približno 30 evrov za en časopis, kolikor je mesečna naročnina! Sicer ni toliko, ampak za ta denar si lahko kupim cel kup sadik za vrt, pa žena bo vesela, ko bo dobila kako sadiko rož, pa še prihranil bom! Kako naj se ti zahvalim?« Ah, kaj bi se zahvaljeval, tista dobra ura mojega časa se je več kot splačala, prinesla mi je nešteto ur dejavnosti in očitno tudi denarja.

Domenila sva se, da se v kratkem lotiva tudi brskanja po spletu. Kaj naju zanima? Uh, marsikaj ... Na primer afriške živali. Hm, kako nekemu, ki še ni več uporabnik spleta, razložiti princip brskanja, iskanja po ključnih besedah in podobno? Torej afriške živali ... Kaj konkretno? Na primer lev. In sva v brskalnik vnesla geslo »lev«. Kako med vsemi zadetki najti pravega in prav tisto, kar naju zanima? Ne zanima naju hotel Lev niti horoskop za nebesno znamenje leva, še manj pa zavaro-

valniške hiše in kazinoji s tem imenom. Aha, tam nekje pri dnu sva našla Wikipedio. Kako naj bi on vedel, kateri zadetek je pravi, kako bo najhitreje našel ravno tisto, kar ga zanima! »Vili, težko vam razložim. Se boste teh tehnik naučili sčasoma, tudi meni ne uspe vedno sprva. Če bi znali tuje jezike, bi po eni strani imela več možnosti iskanja pravih rezultatov, po drugi strani pa še več verjetnosti, da še težje najdeva pravo. Naj vam povem na primeru. Recimo, ko vas bo zanimal kak recept za te in one piškote, najprej vnesite geslo 'recept' in nato še njihovo ime, na primer 'recept vaniljevi rogljički' ali 'recept za krhko testo'. Podobno, ko boste iskali več načinov vlaganja vrtnin, ne iščite 'kisle kumarice', ampak 'vlaganje kislih kumaric'. Takisto, ko boste za ženo iskali nasvet, katero naravno gnojilo je najboljšo za te in te rože, poskušajte biti najprej čim bolj specifični, šele nato vedno bolj splošni ... kar poskušajte, pri takem delu ne morete ničesar pokvariti, brez skrbi in absolutno brez bojazni!« Ob naslednjem obisku po kakih dveh, treh tednih je bilo navdušenje nepopisno. »Ustvarila si pošast!« mi je v šali dejal in izročil prikupen akvarel s fantastičnimi gerberami, mojimi najljubšimi rožami. »Sem še ženi pokazal internet in zdaj imava že urnike za izmenjevanje pred to škatlo. Še dobro, da bo drug teden sonce (sem preveril vremensko napoved na ARSO), da bo bolj na vrtu in bom jaz imel več časa za srfanje po internetu!« Gospa je namreč z veseljem brskala po drugem zavihku osnovne strani Googla, kjer je na voljo izobilje slik, in ker vsak teden hodi na likovni tečaj na lokalni univerzi za tretje življenjsko obdobje, z veseljem brska po slikah in vedno riše, riše, riše. Na hodniku ni več prostora za vse njene slike. »Evo, tu imaš pa še nekaj mojih najljubših piškotov, sveže pečenih. Sem preizkusil več receptov s te in te spletne strani, a se je tale na koncu izkazal za najboljšega.« Vili je kar žarel. Jaz pa tudi, piškoti so bili odlični, slika pa še vedno visi



v moji sobi ... Po treh mesecih sta že imela vplačano križarjenje po Sredozemlju. »Veš, koliko sva prihranila v teh treh mesecih! Sva pogledala na internetu po različnih agencijah, ulovila last minute popust pri eni (prihranila sva 300 evrov glede na ceno, če bi šla kupit aranžma v agencijo), ker si nama pokazala še nekaj 'trikov', sva preverila tudi cene hladilnikov po trgovinah in ga šla kupit tja, kjer je bil kar 150 evrov cenejši kot v trgovini, kjer običajno kupujeva! To je vendar neverjetno, kaj vse zmore internet ...« Po njunem dopustu smo fotografije z digitalnega fotoaparata naložili na računalnik (med tem časom se je za dedka in babico našel nov odslužen računalnik, ki je bil precej zmogljivejši od prvega), jih poslali sorodnikom na Primorsko in se kar po e-pošti dogovorili za obisk med prazniki. Res neverjetno, kaj vse zmore internet.

## LITERATURA IN VIRI

- Adler, R. (2002). *The age wave meets the technology wave: broadband and older Americans*. Dostopno na: <http://www.seniornet.org/downloads/broadband.pdf>.
- Arctur, (2001). *Oblikovanje univerzalno dostopnih spletnih strani*. Dostopno na: [http://www.arctur.si/mma\\_bin.php?id=2007011813322006](http://www.arctur.si/mma_bin.php?id=2007011813322006).
- EKDS, (2011). *E-kompetentni državljani Slovenije danes*. Dostopno na: [http://www.ris.org/uploadi/editor/1308110209DP1\\_e-kompetentnost.pdf](http://www.ris.org/uploadi/editor/1308110209DP1_e-kompetentnost.pdf).
- Evropska komisija, (2010a). *E-Inclusion*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/einclusion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/index_en.htm).
- Evropska komisija, (2010b). *Digital Agenda for Europe*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/information\\_society/digital-agenda/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm).
- Evropska komisija, (2010c). *E-inclusion: Be part of it!* Dostopno na: [http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/einclusion/bepartofit/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/bepartofit/index_en.htm).
- RIS, *Raba interneta v Sloveniji*. Dostopno na: <http://www.ris.org>.
- Radojc, A. (2011). *Prilagoditev spletnih strani za starejše: diplomsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Smolnikar, D. (2008). *Dostopen splet I*. Dostopno na: <http://slo-tech.com/clanki/08002/>.
- Smolnikar, D. (2008). *Dostopen splet II*. Dostopno na: <http://slo-tech.com/clanki/08004/>.
- SURS (2007). *Invalidi, starejši in druge osebe s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Dostopno na: <http://www.stat.si/doc/pub/invalidi-2007-SLO.pdf>.
- W3C (2010). *Older Users*. Dostopno na: <http://www.w3.org/WAI/older-users/>.

## UTRINKI Z OBISKA INŠTITUTA ZA VSEŽIVLJENJSKO UČENJE UNIVERZE V LEICESTRU IN OB EVROPSKEM PROJEKTU/MREŽI FORAGE

Zaradi projekta FORAGE me je pot po tanki, povsem nepričakovani plasti snega pripeljala tudi na *Inštitut za vseživljenjsko učenje na Univerzi v Leicesteru*, kjer sem se zadržala od 8. do 10. februarja. Četudi kdo ne bi vedel, da je Leicester univerzitetno mesto in sedež slovite organizacije za izobraževanje odraslih NIACE, bi kaj kmalu spoznal, da ga tam obkrožajo številni študenti, pa tudi številni plakati; marketinška poteza, kakršnih v Sloveniji (še) nismo vajeni. Zavajajoči plakati po domala vseh pomembnejših ulicah prišleku povedo, da je bila Univerza v Leicesteru prejšnje leto razglašena za najboljšo univerzo v Veliki Britaniji, pa tudi, da se uvršča »med dva odstotka najboljših univerz na svetu«. Zapis naredi iz znanja in kulture blago kot vsako drugo. Zapis zapeljuje in vara; nepozorni mimoidoči lahko meni nič, tebi nič razumejo sporočilo drugače: da gre za drugo najboljšo univerzo na svetu. In zakaj je ta univerza cenjena? Ker ima urejene procese zagotavljanja kakovosti, dobro zapisane in dokumentirane procese, ker veliko študentov, ki študij začne, tega tudi konča, ker se na univerzi trudijo, da vključujejo študente iz kulturno in socialno deprivilegiranih okolij. Ker je v študentskem naselju tudi monumentalno grajen, prelep študentski center, prostor srečevanja študentov, a tam najdemo tudi restavracije in trgovine, ki študente navajajo na porabo in tudi živijo od njihove porabe (SPAR, Starbucks, papirnice, kavarnice). Vse te ugodnosti name niso naredile posebnega vtisa; porabniška kultura prodira v vse pore našega življenja, tudi tja, kjer

nekoč ni imela prostora. Razveselilo pa me je dejstvo, da center upravljajo študenti sami ... To je zanje vredna izkušnja, s katero gredo lahko na pot v življenje.

### DOLGA IN POPISANA TRADICIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Univerza v Leicesteru ima dolgo tradicijo izobraževanja odraslih. Že leta 1852 so v Leicesteru ustanovili prvi univerzitetni kolidž. Da je bil to kolidž za vse ljudi vseh starosti, o tem ni dvomiti. Tam so že takrat delali »izdelke starega izobraževalnega sistema«, kot je sam sebe predstavil naš predavatelj *prof. John Gibson*, ki zase pravi: »Ime mi je John, sem vseživljenjski učenec.« Vendar je bilo njegovo formalno izobraževanje na Univerzi v Leicesteru obrnjeno v preteklost. Ali je to dobro ali ne, o tem se zdaj krešejo mnenja v Evropi.

V 18. stoletju so v Angliji poznali *skupnostne vasi* (angl. community villages), kjer se je bilo mogoče izobraževati, v 19. stoletju pa *delavske knjižnice* (angl. workers' subscription libraries), kamor so se lahko, oh, čudo, vpisale tudi ženske. Z njimi povezani so *inštituti mehanikov* (angl. mechanics' institutes), kjer je potekalo obvezno izobraževanje za družine, poleg znanja pa so jim nudili tudi hrano in zavetje. V 20. stoletju pa so v Angliji dobili *centre za učenje*

*odraslih* (angl. adult learning centres), kjer se je mogoče učiti temeljnih spretnosti in obiskovati kratke, zvečine večerne tečaje. Izobraževanje odraslih je bilo tako velikokrat imenovano kar *večerno izobraževanje* (angl. *evening classes*).

Tradicionalno izobraževanje odraslih v Angliji in Walesu je temeljilo na prepričanju, »da živimo, se učimo, delamo in se igramo skupaj z drugimi in da se polno razvijamo le v družbi in družbenih skupinah znotraj lokalne skupnosti. Nekatere takšne skupine so pravzaprav izobraževalni organizmi, številne takšne skupine so zajete v izobraževalnih ustanovah, druge spet so povsem drugačne in imajo drugačne izobraževalne potrebe. Celotna lokalna skupnost je na več načinov edinstvena in celovita; ima celično strukturo, pri čemer je vsakdo od časa do časa subjekt, ki ima različne osebne potrebe, in je hkrati socialni subjekt ter tako član družbe, vse to pa na različne načine in sredi raznolikih ter med seboj prepletenih struktur.« (Jennings, 1980: 11.)

## SAMOORGANIZIRANO UČENJE DOŽIVLJA RAZCVET

Samoorganizirano učenje se v Veliki Britaniji množično širi in država takšno izobraževanje podpira. Razumjivo. Tudi v Sloveniji čutimo in vemo, da so potrebe po znanju tako velike, da ni dovolj šolskih zgradb, učiteljev, da ni dovolj denarja, da bi jih lahko zadovoljili. Zakaj ne bi izkoristili znanja, ki ga že imamo, zakaj ga ne bi izmenjali v recipročnem učenju, zakaj ne bi skupaj gradili novega v samoorganiziranih oblikah učenja in izobraževanja?<sup>1</sup> Še več, leta 2010 je bil v Veliki Britaniji sprejet tudi *Zakon o enakosti* (angl. Equality Act), ki širi možnosti za odrasle, da se vključijo v izobraževanje. Pod vplivom tega zakona sta

se močno razmahnila tako izobraževanje odraslih kakor tudi *skupnostno izobraževanje*. V izobraževanje so se kmalu začeli vključevati tudi starejši odrasli. K izobraževanju starejših Britance navajajo prebivalstvene spremembe, potrebe trga, prepričanje, da ima sleherno učenje in izobraževanje širše dobrodejne učinke hkrati na posameznika in skupnost. Na izobraževanje starejših odraslih navaja tudi potreba starejših, da živijo zdravo in se dobro počutijo.<sup>2</sup> Če britanske razloge za razvoj izobraževanja starejših primerjamo s slovenskimi, spoznamo, da v Veliki Britaniji dosti bolj izhajajo iz trenutnih družbenih in ekonomskih razmer. V Sloveniji pa smo že leta 1984 izhajali iz širših humanističnih postulatov, iz pravice, ki smo jo želeli uresničiti, da postane človekovo življenje krog, da tega kroga ne prekinjamo (denimo z upokojitvijo), da ustvarimo okoliščine, kjer se bo socialno in delovno življenje z izobraževanjem po upokojitvi lahko nadaljevalo. Izhajali smo iz tega, da imajo starejši pravico sodelovati v ekonomskem in družbenem življenju in da zato starejši odrasli potrebujejo izobraževanje, tako kot vse druge generacije. Izhajali pa smo tudi iz tega, da je treba okolja, ki pripadajo mladim in srednje starim, povezati z okolji starejših. O zdravem staranju so že v tistih časih razmišljali tudi v Gerontološkem društvu Slovenije, v društvih upokojencev in še kje (Vovk, 1995; Hojnik-Zupanc, 1997; Findeisen, 2010).

Starejši Britanci naj bi danes vzdrževali duševno, telesno in socialno ravnovesje, tj. zdravje, tudi ob pomoči izobraževanja. V vaseh in manjših krajih obstajajo po vzoru tradicionalnega *National Trusta*, ki omogoča, da starejši skrbijo za kulturno dediščino, delajo v muzejih in galerijah, tudi *učni skladi skupnostnega učenja odraslih* (angl. adult community learning trusts).<sup>3</sup> Na izobraževanje odraslih vplivajo tudi *evropski okvirni programi*, kot so *Erasmus za vse*, *Grundtvig* in podobni. Še

misel mimogrede: potruditi bi se morali in skupaj s svojimi nacionalnimi agencijami za evropske programe pripraviti razpise, ki bodo pisani na kožo izobraževalnim organizacijam ter seveda tudi nacionalnim in evropskim družbenim ciljem. Angleži te priložnosti ne spustijo iz rok.

## KAJ JE IN ZAKAJ JE FORAGE

FORAGE (angl. for age ali four-age) je ime, ki so ga koordinatorji projekta na LLI (Inštitut za vseživljenjsko učenje na Univerzi v Leicesteru) dali nastajajoči mreži mrež na področju izobraževanja starejših odraslih. Pravijo, da je to mreža izjemno izobraženih in izkušenih predstavnikov na področju razvijajočega se izobraževanja starejših odraslih iz 20 držav, zato naj bi bili tudi delo, dejavnosti, vsebine, cilji, smotri, ki smo jih zastavili v FORAGE, zelo ambiciozni. Že prva naša naloga je tako prinesla bogat vir informacij o izobraževanju starejših v Evropi, četudi nismo načrtovali, da bo tako. Izobraževanje starejših odraslih je namreč razmeroma slabo dokumentirano, čeprav ga zdaj srečamo v mnogih evropskih državah, res pa je, da smo bili v Sloveniji med prvimi ter da imamo na tem področju izjemno in mednarodno priznano tradicijo.

Uvodni vprašalnik, ki so ga pripravili koordinatorji (Jim Soulsby s sodelavci), se je nanašal na preteklo delo, izkušnje, dosežke, raziskovalna področja, težave in pričakovanja udeleženi v projektu na področju izobraževanja starejših odraslih. Ker so udeleženci v projektu hkrati med glavnimi akterji na tem področju, so se njihova pričevanja izkazala za zelo pomembna. Z njimi smo pridobili prvi vpogled v izobraževanje starejših odraslih po Evropi. Še več, vprašalnik je razkril tudi načela in vrednote, ki urejajo izobraževanje starejših odraslih ter določanje vsebin in ciljev

tega izobraževanja v posameznih državah in okoljih. Izobraževanje starejših odraslih je tako lahko vse od izobraževanja za prosti čas, izboljševanje in vzdrževanje zaposljivosti pri starejših delavcih – nasprotno od mlajših zaposlenih se ti navadno ne izobražujejo za to, da bi vzdržali kompetitivne odnose v podjetju, da bi ohranili delovno mesto, marveč predvsem za to, da bi bili sprejeti, spoštovani, vpeti v odnose v podjetju – izobraževanja za osebno rast, zdravo življenje, plačano in prostovoljsko delo, dejavno državljanstvo, obvladovanje situacij vsakdanjega življenja ... pa vse do medgeneracijskega izobraževanja in izobraževanja za kolektivno osvobajanje starejših ob pomoči izobraževanja, ki naj pripelje do večje enakosti in družbene pravičnosti. Zdi pa se, da so zdaj vsepovsod v Evropi prepoznali širše dobrodejne učinke učenja starejših odraslih, njegove hkratne učinke tako na posameznika kakor tudi na skupnost. Nikjer več ne vlada prepričanje, da se starejši učijo kar tako, »da se zamotijo, ker nekaj pač morajo početi«.

## CILJI IN SMOTRI NASTAJAJOČE MREŽE FORAGE

Napisati projekt na papirju je nekaj, odločiti se za najpomembnejše cilje in dejavnosti pa je že nova stopnja v njegovem razvoju, tako tudi v FORAGE. Mreža si je zastavila za svojo nalogo, da bo ustvarila bazo podatkov o že opravljenih raziskavah in uvedenih političnih rešitvah. Baza bo namenjena splošni javnosti, strokovnjakom, predvsem pa raziskovalcem in ustvarjalcem lokalnih in državnih ter evropskih politik. Mreža bo vzpostavila spletno stran in interaktivni portal, kamor bo mogoče sproti zapisovati primere dobre prakse in druge nove podatke. Ker v projektu sodeluje tudi britansko Društvo za izobraževanje in staranje, ki zdaj izdaja tudi znanstveno

revijo za imenovani področji, bodo partnerji v projektu FORAGE imeli veliko možnosti, da svoja spoznanja prenesejo na širšo strokovno in drugo javnost. V tej znanstveni reviji objavljajo članke, ki prikazujejo izobraževanje starejših odraslih z nacionalnih, evropskega in svetovnega vidika.

Člani nastajajoče mreže FORAGE so prepoznali še več drugih ciljev svojih prihodnjih prizadevanj: analitično in primerjalno bodo osvetlili napredne postulate na področju izobraževanja starejših. Ustvarili bodo arhiv preteklih projektov, relevantnih državnih politik in relevantnih raziskovalnih politik, zbrali bodo statistične podatke in popisali primere dobre prakse. Partnerji v projektu bodo prispevali svoja poročila, komentarje, analize in sprožili razpravo o pomembnih vprašanjih na interaktivnem portalu. Nenehno bodo v stiku s politiki. Še več, FORAGE in rezultati delovanja te mreže bodo predstavljeni na letnih konferencah in drugih dogodkih. Nazadnje so se partnerji v projektu dogovorili tudi, da bodo napisali glosar konceptov v povezavi z izobraževanjem starejših odraslih, kar je pomemben korak k strokovnemu razvoju področja. Projektne partnerje predvsem skrbi izjemno majhno število zapisov o izobraževanju starejših odraslih in izjemno majhno število evropskih podatkov o tem področju. Izboljšati to stanje bo ena njihovih prednostnih nalog.

Partnerji v projektu bodo širili informacije o mreži FORAGE kakor tudi o rezultatih svojega dela, (znova) bodo vzpostavili stik z evropskimi vladami in drugimi ustanovami, v evropskem letu za dejavno staranje in solidarnost med generacijami 2012 pa so to prav posebej dobrodošli cilji.

**Doc. dr. Dušana Findeisen**

## LITERATURA

- Jennings, B. (ur.) (1980). *Community Colleges in England and Wales*. Leicester: National Institute of adult education.
- Vovk, M. (1995). *Skrb za stare ljudi na Švedskem*. Ljubljana: Gerontološko društvo.
- Hojnik-Zupanc, I. (1997). *Dodajmo življenje letom*. Ljubljana: Gerontološko društvo.
- Findeisen, D. (2010). *Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani: stvaritev meščanov in vez med njimi*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.

- 1 Na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje smo pred letom dni začeli gibanje *Znaš, nauči drugega* (angl. Each one teach one), kjer gre za darovanje znanja med starejšimi drug drugemu. Pridružila so se nam tudi podjetja, ki so dojela pomen in ekonomičnost takšnih prizadevanj.
- 2 Centre for Research on the Wider Benefits of Learning se tako ukvarja s preučevanjem različnih širših pozitivnih učinkov učenja, denimo učenja in izobraževanja mater po 16. letu starosti in vpliva takšnega učenja in izobraževanja na naslednje generacije. Njihove raziskave potrjujejo, da se neenak dostop do izobraževanja kaže tudi pri naslednjih generacijah.
- 3 *John Hayes*, britanski minister za nadaljnje izobraževanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje, je prepričan, da je skupnostno izobraževanje odraslih izobraževanje prihodnosti, ki mu država, vsemu navkljub, še zmeraj namenja 210 milijonov funtov na leto. O tem, česa se bodo učili, pa odločajo prebivalci sami, zato so tudi nastali skupnostni učni skladi.



RADEJ B., GOLOBIČ M., MACUR M., DRAGOŠ S.  
**VREDNOTENJE POLITIK – OBZORJA  
 NOVE MISELNOSTI**

*Ljubljana, Vega, 2011*

Prav redko naletimo na knjigo s področja vrednotenja politik, ki bi jo bilo treba predstaviti splošnemu bralstvu. Saj ne zaradi morebitne razlike v kakovosti, res pa je, da takega strokovnega pisanja avtorji sami redko ne namenijo predvsem ožjemu krogu poznavalcev in praktikantov. Tokrat so se avtorji, dva sociologa, biologinja in ekonomist, odločili povsem drugače. V našem prostoru knjiga pomeni eno od najbolj izčrpnih utemeljitev potrebe po razvoju evalvacijske kulture (dr. Štrajn v spremni besedi). Gre za prvo delo pri nas, ki ni prvenstveno namenjeno evalvatorjem, ampak splošni javnosti, zlasti civilni družbi, študentom, novinarjem in tudi tistemu delu uradništva, ki se z vrednotenjem politik srečuje le občasno pri zasledovanju drugih in zanje pomembnejših zadev. Prvi namen je tako prispevati k netehničnemu poznavanju vrednotenja politik, in to predvsem s stališča kritike prevladujočih praks, ki so takšne, ugotavljajo, da predvsem dvigujejo veliko prahu, prinašajo pa malo ali skoraj nič od tistega, čemur so prvenstveno namenjene.

Vrednotenje politik res vse manj ostaja nedotakljiva domena poznavalcev, saj se splošna javnost zdaj z njim srečuje tako rekoč že na vsakem koraku. Pustimo tukaj ob strani slabe primere, ki jih v finančni krizi ponujajo agencije za ocenjevanje tveganj, ki so tudi neke vrste evalvacijske ustanove in so med prvimi krivci za nastanek krize. Z



vrednotenjem politik se splošna javnost sreča skoraj vedno, ko se vključuje v odločevalne procese pri pripravi politik, h katerim jih vse večkrat vabijo javne ustanove. Na primer pri pripravi predpisov, državnih in regionalnih razvojnih programov, občinskih prostorskih planov in, sicer še zelo redko, tudi pri pripravi javnih proračunov.



Doslej je razumevanje družbenih dilem dolgo temeljilo na prepričanju, da so javne zadeve enostavne, v smislu, da oblasti do obisti razumejo njihove vzročno-posledične povezave in jih lahko poznavalsko upravljajo same, brez nenehnega in večinoma nadležnega vmešavanja javnosti. Avtorji tej ideji nasprotujejo in namesto nje zgradijo argument, da so javne zadeve postale kompleksne. To pomeni, da resnica o družbenih zadevah kot o tem, kaj je skupno dobro, ali o tem, kaj naj bodo prednostne naloge javnih politik in kako uspešno jih dosežajo, ni več ena sama, tista na oblasti, ampak o pomembnih stvareh obstaja več dobro utemeljenih in enako veljavnih resnic. Potreben je drugačen pristop k obravnavi javnih dilem in k vrednotenju učinkov javnih politik, ki bo zagotavljal družbeno enovitost in hkrati ohranjal izhodiščno družbeno različnost. Tega cilja brez dejavnega vključevanja javnosti ni mogoče uresničiti. Med najpomembnejša spoznanja gre tako prav gotovo šteti, da so za uspešen odziv na izzive družbene kompleksnosti potrebni paradigmatični premisleki, s katerimi se najprej osvobodimo ozkih okvirov dominantnega načina razmišljanja, ki je prevzet od klasične znanosti in je pozitivističen, primeren le za raziskovanje objektnega sveta, na področju spoznavanja družbe pa odpove (iz recenzije dr. Aleksandra Aristovnika).

Ključna ugotovitev knjige je, da je treba politike vrednotiti kompleksno. To pomeni, da je treba učinke politik ocenjevati v zlatem rezu njihove dvojnosti, razpenjajoči se med razlago (a) primarnih oziroma nameranih učinkov politik, ki so zanjo ključni, vendar na nesomeren in s tem le na globoko razdvajajoč način, ter (b) razlago sekundarnih oziroma nameranih učinkov, ki edini omogočajo celovito oceno politike, vendar le v vsebinah, ki za nikogar niso bistvene. Posledica tega spoznanja je, da uvajanje kompleksnosti v vrednotenju

na stežaj odpira vrata globokim nasprotjem, ki pa se izražajo bistveno drugače, bolj konstruktivno, kultivirano in na učljiv način kot danes, ko o njih razmišljamo poenostavljeno.

Delo sestavlja sedem poglavij. V prvem nas avtorji najprej uvedejo v družbeno kompleksnost, ki jo razložijo kot nasprotje načinu gledanja na javne dileme danes. Eden od razlogov za težavno javno upravljanje (in vrednotenje njegovih učinkov) je, da izzivov še ne razumemo na kompleksen način. Posledica je, da se pogosto ukvarjamo z napačnimi problemi in iščemo nepotrebne rešitve. Da bi se zavarovali pred takimi zablodami, avtorji pokažejo na spreminjanje razmerja med vrednotami in resnico, ki uokvirjajo problem opredelitve in vrednotenja politik.

Šele drugo poglavje se povsem posveti vrednotenju učinkov politik v praksi. Izzivi se v različnih praksah in vrstah vrednotenja razlikujejo. Vendar pa te razlike niso vedno pravilno upoštevane. Na primer razprostranjeno je nekritično prenašanje uspešnih praks iz pridobitnega sektorja v javni sektor, kar vedno popači zaznavanje javnih dilem. Podobno se razmeroma uspešni pristopi k vrednotenju enostavnih projektov nekritično prenašajo v prakse vrednotenja kompleksnih politik, ki vsebujejo na desetine ali celo stotine enostavnih projektov.

V tretjem poglavju se standardni problemi vrednotenja politik osvetlijo z vpogledom v zgodovinski razvoj pristopov. Osrednje, najdaljše in najbolj tehnično zasnovano je četrto poglavje. V njem se predhodno pridobljeni vpogledi v vidike krize vrednotenja povežejo s kritiko metodologij in postopka vrednotenja v praksi. Praktično vrednotenje je opisano s sedmimi izvedbenimi koraki. Razvita in na več praktičnih primerih je predstavljena sredinska metoda presečnega vrednotenja

politik, ki jo razvija Slovensko društvo evalvatorjev in pomeni metodološko inovacijo tudi v mednarodnem okviru.

Peto poglavje obravnava različne področne prakse vrednotenja na izbranih področjih. Avtorji ugotavljajo, da prihaja do preobrata, saj najnovejši pristopi postajajo vse bolj specializirani, kakor je bilo vrednotenje specializirano tudi na začetku svojega razvoja. Vendar specializacija ni več področno izolirana, ampak se specifična vprašanja obravnavajo vse bolj strateško. Potreba o sistematični in institucionalni obravnavi vrednotenja politik je obravnavana v šestem poglavju. V njem so skicirani okvirji institucionalizacije sistema vrednotenja učinkov politik v Sloveniji.

Sedmo, sklepno poglavje (prevedeno tudi v angleščino) obnovi namen priprave tega dela in oceni umestnost njegovih izhodiščnih hipotez. Nato povzame ugotovitve dela ter nakaže širše konsekvence preobratov v načinu razmišljanja, ki jih predlaga. Premislek nas na koncu privede dlje, kakor smo se namenili na začetku. Potrebujemo sredinsko racionalnost kot okvir za oblikovanje razmeram v družbi prikladnejše doktrine javnega upravljanja in ustrežnejšega pristopa k vrednotenju njegovih učinkov.

Delo zaključuje spremna beseda, ki jo je prispeval dr. Darko Štrajn. Na koncu najdemo dokaj podrobno stvarno kazalo, kazalo avtorjev in slovensko-angleški slovar pojmov. Delo je lično oblikovano in ima pomenljivo naslovnico.

Knjiga stopa ob bok ali morda celo prekaša doslej objavljene monografije. Ima namreč to prednost, da se ozira nazaj in gleda tudi naprej, s tem da daje jasen vpogled v to, kaj pri naša peta generacija vrednotenja javnih politik (recenzija dr. Vide A. Mohorčič Špolar).

Delo je dokumentirano z mnogimi ilustrativnimi primeri iz prakse (recenzija izr. prof. dr. Majde Istenič Černič).

**Radej Bojan**

## SPLOŠNA NAČELA

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje odraslih, ki izhaja štirikrat na leto (marec, junij, oktober in december).

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, so razdeljeni na področja:

1. **Znanost razkriva** – objavljeni so znanstveni prispevki.
  2. **Za boljše prakso** – objavljeni so strokovni prispevki.
  3. **Pogovarjali smo se** – objavljeni so intervjuji z osebnoimi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
  4. **Poročila, odmevi in ocene** – objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
  5. **Knjižne novosti** – objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
- Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

## PISANJE PRISPEVKOV

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke v rubrikah Pogovarjali smo se, Poročila, odmevi in ocene priporočamo novinarski slog pisanja.

**Dolžina.** Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

**Ilustracije.** Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete tudi ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj bo ilustracija v besedilu.

**Reference.** Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način navajanja. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

**Seznam literature.** Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

**Povzetek.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite tudi ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non- Formal Education in Organisation).

**Ključne besede.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti tudi ključne besede v slovenskem in angleškem jeziku. Zapišite jih skupaj s povzetkom.

## POŠILJANJE PRISPEVKOV

Prosimo, da članke in prispevke pošljete v elektronski obliki na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si in hkrati priložite še natisnjen izvod prispevka, ki ga pošljete na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2 1000, Ljubljana.

**Tehnična navodila.** Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila«, da bi se izognili morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v Excelu, jih, prosimo, pošljite ločeno kljub temu, da ste jih že vstavili v tekst.

## AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremite s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, po kateri vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

## RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

