

## O mentoriranju in mentorski vlogi v izobraževanju odraslih

Anita Jug Došler<sup>1</sup>

### Povzetek

Vlogo in položaj mentorja v sistemu izobraževanja odraslih je potrebno gledati v kontekstu izobraževalnega procesa, procesa učenja oz. (podpornih) dejavnosti, usmerjenih k učenju odraslih, v katere se mentor vključuje. Mentoriranec v mentorskem procesu razvija in gradi svojo osebnost, pridobiva nova znanja in izkušnje ter razvija spretnosti in veščine. Preko tega dosega osebne, poklicne in druge cilje ter razvija lastno identiteto. Število, vrsta in položaj mentorskih vlog, ki jih izobraževalec odraslih opravlja, se povečuje. V sklopu raziskave, ki jo v prispevku predstavljamo, smo proučevali lastnosti mentorja, ki so po oceni anketirancev (mentorirancev) pomembne za kakovostno mentorstvo. Izvedena je bila raziskava z uporabo spletnega vprašalnika. Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja. Največ anketirancev ocenjuje, da je za kakovostno mentorstvo ključna sposobnost mentorja, da motivira in spodbuja učenje ter da je v mentorskem odnosu pristen. Kot najpomembnejše lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost, so anketiranci izpostavili: (a) da mentor znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine zna uporabiti v različnih situacijah, (b) da daje povratne informacije o delu in delovanju, (c) da mentorirance spodbuja in usmerja k samostojnemu učenju. Sodelujoči v raziskavi postavljajo na prvo mesto vrednoto znanja in njegovo uporabo v povezavi s procesom učenja. Slednje se potrjuje tako pri zaželenih osebnostnih lastnostih mentorja kot tudi pri tistih lastnostih mentorja, ki zadevajo njegovo profesionalnost.

**Ključne besede:** mentorski proces, kompetence, osebnostne lastnosti mentorja, strokovnost in profesionalnost mentorja, regulacijske strategije mentoriranja

### On Mentoring and its Role in Adult Education – Abstract

The position and mentoring role in adult education must be viewed in the context of the educational process, the learning process or (support) activities that are focused on adult learning and involve a mentor. In the mentoring process, an individual develops and builds their personality, acquires new knowledge and experiences, and develops skills. By doing so, they achieve personal, professional and other goals, and develop their own identity. The number, type and position of mentoring roles that an adult educator performs today is constantly increasing. In the research presented in the article, we examined the characteristics of a mentor that the respondents (those being mentored) considered important for quality mentoring. The survey was conducted using an online questionnaire. A descriptive and causal nonexperimental

1 Dr. Anita Jug Došler, Andragoški center Slovenije

method of empirical research was used. Most respondents think that a mentor's ability to motivate and actively promote learning, and that a mentor is genuine, are crucial for high-quality mentoring. In terms of the most important characteristics related to mentor professionalism, the respondents replied that it is crucial: (a) that a mentor knows how to use knowledge, skills and abilities in different situations, (b) gives feedback on work and activities, and (c) encourages and guides mentored individuals and groups towards independent learning. Regarding the concept of quality mentoring, the research participants give priority to the value of knowledge and its use in connection to the learning process. This is confirmed both in terms of the desired personal qualities of a mentor and the qualities related to a mentor's professionalism.

**Keywords:** mentoring, competences, personal qualities of a mentor, mentor professionalism, regulatory strategies in mentoring

## Uvod

Mentorske vloge izobraževalca odraslih kljub dolgi tradiciji ne moremo enostavno in enotno opredeliti, saj je ta odvisna od sinergije delovanja mnogoterih dejavnikov, ki učinkujejo na kakovost mentorskega procesa tako na mikro- (raven posameznika, institucije ipd.) kot na makroravni (pravno-formalna sistemska ureditev strokovnega področja na ravni države, sistemi financiranja, globalizacija družbenih in lokalnih sprememb ipd.). Danes v izobraževalne programe uvajamo nove vsebine na različne stopnje izobraževanja (formalni programi) in v neformalne programe (študijske krožke, svetovalne službe, programe za različne ciljne skupine, kot so npr. priseljenci, brezposelni itd.) ter formiramo okolja tudi za priložnostno učenje (npr. preko medijev ipd.). Z leti se ljudje tudi več samostojno učijo in neformalno izobražujejo ter se udeležujejo več različnih dejavnosti (npr. prireditve, koncertov, predavanj itd.), kjer prav tako poteka učenje in izobraževanje (Ličen, 2011; Kump in Jelenc Krašovec, 2014; Krajnc idr., 2016). Ob razvijanju kritičnega mišljenja in ob polemiki s sedanji mi nabori vrednot izobraževalci odraslih uporabljamo različne pristope in metode, ki slonijo tudi na raziskovalnem in transformativnem učenju, za katerega so primerne različne strategije, kot je npr. učenje ob problemih, projektno učenje, učenje »in situ« (ang. *situated learning*), raziskovanje vsakdanjih praks, akcijsko učenje, akcijsko raziskovanje, sodelovalno učenje, učenje po načelu »učee se skupnosti«, medgeneracijsko učenje ipd. Pri tovrstnih strategijah uporabljamo tudi nova orodja, ki jih povežemo z e-tehnologijami (Ličen, 2011; Bogataj, 2011). Tako nastajajo novi izzivi za razvijanje izobraževalnih in mentorskih možnosti, ki na pomembno mesto postavljajo tudi usposabljanje in zmožnost za sodelovanje v skupnosti.

Razvoj mentorskih kompetenc izobraževalca odraslih naj bi potekal že med študijem, še bolj intenzivno pa v obdobju po zaključku študija, ko se posameznik zaposli bodisi v formalnem bodisi neformalnem sistemu izobraževanja odraslih ali v dejavnostih, ki so v podporo učenju odraslih. V tej fazi prične na osnovi osebnih izkušenj in

neposrednega dela, ki ga opravlja, ter udejstvovanja v različnih programih izobraževanja in spopolnjevanja bolj načrtno in sistematično razvijati tiste mentorske kompetence, ki so pri njegovem poklicnem in samostojnem delu pomembne, in to ne glede na to, ali svojo poklicno vlogo opravlja v formalnem nazivu mentor ali ne. Ob tem je potrebno upoštevati tudi, da sta stalni profesionalni razvoj in strokovna rast izobraževalca v mentorski vlogi dejavnika, ki pomembno učinkujeta na kakovostno prevzemanje mentorske vloge v programih izobraževanja odraslih oz. pri (podpornih) dejavnostih, usmerjenih k učenju odraslih. Kot zapiše Javrh (2013), je šele ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, tista, ki lahko izobraževalca odraslih vzdolž njegove poklicne poti pripravlja, potrjuje in usmerja v ustrezno smer profesionalne odličnosti.

Vlogo in položaj mentorja v sistemu izobraževanja odraslih je potrebno gledati v kontekstu izobraževalnega procesa, procesa učenja oz. (podpornih) dejavnostih, usmerjenih k učenju odraslih, v katere se mentor vključuje. Spodbudno učno in mentorsko okolje – s podporo kompetentnosti, avtonomiji, socialni pripadnosti in potencialu raznolikih možnosti, ki jih okolje ponuja za učenje, rast, razvoj in spreminjanje – pozitivno učinkuje na pripravljenost in aktivno dejavnost posameznika, ki je vpet v okrilje procesov učenja in mentoriranja. Ti slonijo na vzajemnosti in odnosnosti (Peklaj, 2007; Krajnc idr., 2013; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Če gledamo na mentorski odnos z relacijske/odnosne perspektive, je mentor »predhodnik mentoriranja«, saj je tisti, ki spodbuja rast in razvoj mentoriranja (Keller, 2007; Zachary, 2012), na drugi strani pa se smiselnost mentoriranja in kompetentnost mentoriranja gradi preko različnih aktivnostih, ki mentorirancu predstavljajo izziv za rast in spremembe. Mentor vodi, spremlja, spodbuja, svetuje, motivira, načrtuje, organizira, usklajuje in ustvarja priložnosti za učenje in spreminjanje. Je spodbujevalec, usmerjevalec, motivator in spremljevalec v procesu učenja, ko mentoriranec prevzema dejavno vlogo v procesu razvoja (Možina, 2003; Ivančič, Mohorčič Špolar in Radovan, 2010; Možina, Orešnik Cunja in Radojc, 2015; Govekar Okoliš, 2016), pri čemer lahko gre za prehod od izobraževanja k učenju, kjer osrednji cilj ni več usmerjen k prenašanju znanja, temveč k spodbujanju samostojnega učenja udeležencev, ob katerem postaja vloga izobraževalca tudi vse bolj svetovalna in/ali mentorska (Sørli, Oudenstad, Trantallidi, Jøgi, Perme in Svetina, 2005; Jelenc Krašovec in Jelenc, 2009; Krajnc, 2012). Posameznik si v mentorskem procesu razvija in gradi svojo osebnost, pridobiva nova znanja in izkušnje ter si razvija številne spretnosti in veščine. Preko tega dosega osebne, poklicne in druge cilje ter si razvija lastno identiteto. Glede na to, da se število, vrsta in položaj mentorskih vlog, ki jih izobraževalec odraslih danes opravlja, nenehno množi in povečuje (Krajnc, 2006; Findeisen, 2012; Klinge, 2015; Findeisen in Šantej, 2017), je konceptualizacija mentorskih kompetenc pomembna tudi za ohranjanje in izboljšanje poklicne identitete izobraževalcev odraslih.

Ko razpravljamo o vprašanju, kdaj je nekdo kompetenten, da postane mentor, so raziskovalcem in praktikom, na katere se sklicujemo v nadaljevanju, skupni naslednji kriteriji; nekdo lahko postane mentor tedaj: (a) ko je zmožen izvrševanja in kreiranja mentorskega procesa v zadovoljivi meri; (b) ko ima dovolj znanja, spretnosti, sposobnosti in veščin s področja, v okviru katerega vstopa v mentorsko vlogo; (c) ko je zmožen voditi, usmerjati in upravljati mentorski proces v različnih situacijah in kontekstih ter na različnih primerih posameznikov, skupin in skupnosti, ki lahko delujejo na formalni ali neformalni ravni bodisi načrtno bodisi priložnostno, problemsko in/ali izkustveno. Fragnière (1996) navaja, da kompetence mentorja sestavlja individualna in subjektivna sposobnost uporabe posameznikove kvalifikacije, praktičnega in teoretičnega znanja, da lahko izpolni določene naloge in dela. Kompetenca ni nekaj, kar posameznik ima in premore kot svoj skriti ali odkriti zaklad, ampak je odraz interakcije med subjektom in okoljem, zato je vselej fleksibilna in dinamična (Ličen, 2004). Kompetence ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo, vsebuje tudi uporabni vidik, medosebno delovanje (npr. socialne ali organizacijske spretnosti) in etične vrednote (Muršak, 2003). Prej gre za proces kot pa za končno stanje, ki se razume kot zmožnost za doseganje kakovostne prakse, ki jo zahteva širše socialno, učno, poklicno ali fizično okolje (Muršak, 2006). Mentor nima le strokovnih in izkušenjskih znanj oz. kognitivnih, čustvenih in motivacijskih sposobnosti, temveč je omenjeno sposoben tudi usklajevati v določenih okoliščinah (Medveš, 2004; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016; Clutterbuck in Lane, 2016) in kontekstih, ki so lahko nacionalno, institucionalno, osebno ali pa še kako drugače determinirani. Mentor mora biti pripravljen na spreminjanje poteka različnih dejavnosti, dela, procesov učenja in delovanja mentorirancev glede na njihove potrebe, motivacijo, razvoj in napredek (Možina, 2003; Valenčič Zuljan, Vogrinc, Bizjak, Krištof in Kalin, 2007; Vilič Klenovšek, Rupert in Jelenc Krašovec, 2011; Klemenčič, Možina in Žalec, 2012). Mentorska vloga izobraževalca odraslih je posebna oblika vodenja, ki predstavlja dolgotrajnejši proces medsebojnih stikov, povezanih učnih epizod z mentoriranci, ki so usmerjene na neko problemsko situacijo, tematično in/ali učni cilj, na kar je v monografiji *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika* že v poznih sedemdesetih opozorila Ana Krajnc (1979). Avtorica (Krajnc 1979, 2006) je opredelila tudi neformalno mentorstvo – in sicer kot mentorstvo, ki spodbuja rast in osebni razvoj človeka ob drugem človeku. Tako formalno kot tudi neformalno mentorstvo je Krajnc (1979) postavila v sistem delovanja in razvoja izobraževanja starejših odraslih pod okriljem *Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje* (Krajnc, 2016; Krajnc idr., 2017). Temelje za delovanje današnje Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje sta postavili Ana Krajnc in Dušana Findeisen že v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Pri razvoju dela s starejšimi je pomembno vlogo imelo prav mentorstvo.

Kot rečeno, se pogledi na mentorstvo z razvojem spreminjajo. V nadaljevanju prikazujemo rezultate raziskave, v okviru katere smo proučevali, katere lastnosti pri mentorju so tiste, ki so po oceni anketirancev pomembne za kakovostno mentorstvo, ki vodi k rasti in razvoju mentorirancev, skupine ali skupnosti.

## Metode

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega raziskovanja. Najprej smo pregledali domačo ter tujo strokovno in znanstveno literaturo, na podlagi katere smo oblikovali anketni vprašalnik. Nato pa smo v času od oktobra do decembra 2017 izvedli zbiranje podatkov s spletno anketo.

### *Raziskovalni problem*

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na naše temeljno raziskovalno vprašanje, in sicer: katere so tiste lastnosti mentorja, ki so s strani anketirancev v mentorskem procesu najbolj zaželeni oz. so po njihovi oceni najbolj pomembne za kakovostno mentorstvo.

### *Opis instrumentarija*

Kot raziskovalni instrument smo uporabili spletni vprašalnik, sestavljen iz treh sklopov vprašanj: (a) vprašanj, ki so se nanašala na socialno-demografske podatke anketirancev, (b) vprašanj, ki so anketirance spraševala po zaželenih osebnostnih lastnostih ali sposobnostih mentorja, (c) vprašanj, ki so anketirance spraševala po lastnostih mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost. Prvi sklop vprašanj je bil sestavljen iz vprašanj zaprtega in kombiniranega odprto-zaprtega tipa, drugi in tretji sklop vprašanj pa iz petstopenjske opisne ocenjevalne lestvice s kategorijami: 1 – zelo nepomembna, 2 – nepomembna, 3 – ne morem se odločiti, 4 – pomembna, 5 – zelo pomembna. V spletnem vprašalniku smo anketirance opozorili na to, da imajo lahko ob tem, ko ocenjujejo zaželeni lastnosti mentorja, v mislih tako formalnega mentorja (npr. mentor na delovnem mestu, mentor v času šolanja, študija ipd.) kot tudi neformalnega (npr. prijatelja, sodelavca, ki nima vloge formalno imenovanega mentorja). Vprašalnik je bil pilotno preizkušen in pred izvedbo zbiranja podatkov tudi ustrezno dopolnjen.

### *Vzorec in potek raziskave*

Spletno anketiranje je bilo izvedeno na priložnostnem vzorcu 75 anketirancev. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. Spletni vprašalnik je bil posredovan anketirancem bodisi preko socialnih omrežij bodisi preko e-pošte naslovniku po metodi snežne kepe preko odprtokodne aplikacije za izvedbo spletnega anketiranja 1KA. Povprečna starost anketirancev je bila 34,7 let. Starostni razpon oseb, zajetih v raziskavo, je bil od 14 do 81 let.

Tabela 1: Socialno-demografski podatki anketirancev

Spremenljivka	Kategorija	Frekvenca	Odstotek
<i>Spol</i>	ženske	47	62,7
	moški	28	37,3
<i>Status anketiranca</i>	osnovnošolec	25	33,3
	dijak		
	študent	47	62,7
	zaposlen		
	nezaposlen	3	4,0
	upokojen		
	sem brez urejenega statusa (nisem vključen v sistem izobraževanja, dela in tudi nisem upokojen ipd.)		

### Obdelava podatkov

Obdelava podatkov je bila izvedena z deskriptivno analizo, izračunali smo absolutne in relativne frekvence (%) ter povprečja (aritmetične sredine). Obdelava podatkov je bila izvedena s pomočjo računalniškega programa SPSS. Lastnosti mentorja smo na osnovi izračuna aritmetične sredine razvrstili oz. jim pripisali zaporedne številke, range, glede na pomembnost posamezne kategorije oz. spremenljivke. Rezultati so v prispevku prikazani tabelarično.

### Rezultati

V sklopu postavk, ki so se nanašale na osebnostne lastnosti in sposobnosti mentorja, so anketiranci na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali pomembnost 17 osebnostnih lastnosti mentorja, kot jih prikazuje Tabela 2. Anketirancem smo v vprašalniku pri določenih lastnostih mentorja v oklepaju še dodatno razložili njihov pomen ali pa smo navedbo posamezne lastnosti dodatno podkrepili s primerom.

Tabela 2: Zaželene osebnostne lastnosti in sposobnosti mentorja – ocena anketirancev

Osebnostna lastnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
je prijazen	3,64	16
je zaupljiv	4,37	6
je spodbujevalec razmišljanja	3,97	12
je motivator	4,62	1
je dober opazovalec	4,19	10
je dober zgled	3,94	13

Osebnostna lastnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
je razgledan	4,41	4
je dostopen	3,59	17
rad dela z ljudmi	4,02	11
zna poslušati	4,36	7
rad pomaga	4,22	8
je prilagodljiv	4,21	9
je spodbujevalec učenja	4,47	2
je pristen	4,46	3
je empatičen	4,39	5
je zahteven	3,75	15
je izkušen	3,81	14

Iz Tabele 2 je razvidno, da je največ anketirancev mnenja, da je pomembna osebnostna lastnost oz. sposobnost mentorja ta, da je motivator ( $R=1$ ). Ta je po mnenju vprašanih za kakovostno mentorstvo ključna. Na drugo in tretje mesto pa sta uvrščeni lastnosti, ki opredeljujeta, da je za kakovostno mentorstvo ključno, če je mentor spodbujevalec učenja ( $R=2$ ) in je v mentorskem odnosu pristen ( $R=3$ ).

Na zadnja tri mesta so se uvrstile naslednje tri osebnostne lastnosti oz. sposobnosti mentorja: je zahteven ( $R=15$ ), je prijazen ( $R=16$ ), je dostopen ( $R=17$ ).

V sklopu postavk, ki so se nanašale na strokovnost oz. profesionalnost mentorja, so anketiranci na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice ocenjevali 21 lastnosti mentorja, kot jih prikazuje Tabela 3.

Tabela 3: Lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost – ocena anketirancev

Lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
je organiziran	3,11	21
se odziva na potrebe okolja in družbe	3,24	19
se odziva na potrebe mentorirancev	4,36	10
vlogo mentorja jemlje resno in odgovorno	3,64	16
ima profesionalen odnos	4,39	9
reflektira in evalvira svoje delo	4,45	8
pozna metode dela in učenja	4,27	12
upoštevata in sprejema individualne razlike	4,48	6
ima veliko znanj, spretnosti, sposobnosti in veščin	4,47	7
znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine zna uporabiti v različnih situacijah	4,77	1

Lastnosti mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost	Povprečje (vrednost aritmetične sredine)	Rang
rešuje konflikte v svojem (delovnem) okolju	3,12	20
rešuje konflikte posameznikov mentorirancev in/ali skupine	3,38	18
v mentorski vlogi je akcijsko naravnani	4,33	11
uči nas novih zadev	3,85	15
razpolaga z različnimi viri znanja	3,52	17
daje povratne informacije o delu in delovanju	4,71	2
spodbuja in usmerja me k samostojnemu učenju	4,69	3
učenje in dejavnosti prilagaja posameznikom in skupini	4,64	4
ustrezno dojema odzive mentorirancev	3,91	14
je zmožen ovrednotiti delo in napredek	4,52	5
zna postaviti etapne in končne cilje	4,19	13

Iz Tabele 3 lahko razberemo, da so anketiranci, ki so sodelovali v naši raziskavi, ocenili, da je za kakovostno mentorstvo najpomembnejša lastnost mentorja – ki zadeva njegovo strokovnost oz. profesionalnost – ta, da mentor znanja, spretnosti, sposobnosti in veščine zna uporabiti v različnih situacijah (R=1). Na drugo mesto je uvrščena lastnost mentorja, da daje povratne informacije o delu in delovanju (R=2), na tretje pa, da mentorirance spodbuja in usmerja k samostojnemu učenju (R=3). Na četrto mesto je razvrščena lastnost mentorja, da učenje in dejavnosti prilagaja posameznikom in skupini (R=4).

Anketiranci so ocenili tudi, da v najmanjši meri na kakovostno mentorstvo vplivajo organiziranost mentorja (R=21), lastnosti mentorja, kot sta reševanje konfliktov v svojem (delovnem) okolju (R=20) ter odzivanje na potrebe okolja in družbe (R=19).

## Razprava

Vzorec pričujoče spletne raziskave je relativno majhen ter vključuje tudi učence in dijake. Dobljeni rezultati niso reprezentativni, a je kljub temu iz njih mogoče razbrati določen vzorec mnenj. Sodelujoči v raziskavi, ko gre za koncept kakovostnega mentorstva, največjo pomembnost pripisujejo znanju in njegovi uporabi v povezavi s procesom učenja. Slednje se potrjuje tako pri zaželenih osebnostnih lastnostih oz. sposobnostih mentorja kot tudi pri lastnostih mentorja, ki zadevajo njegovo strokovnost oz. profesionalnost. Ob teh rezultatih je potrebno upoštevati še, da so se dokaj visoko uvrstile tudi osebnostne lastnosti mentorja: razgledanost, empatičnost, zaupljivost in poslušanje drugega. Podobne rezultate je pokazala tudi raziskava Krajnc (2006, 2013), ki je na vzorcu posameznikov, ki so bili vključeni v programe srednješolskega izobraževanja – v letih od 2001 do 2003 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani – raziskovala, kaj posamezniki najbolj cenijo pri



mentorju. Ugotovila je, da pri mentorju enako cenijo znanje in strokovnost, pa tudi to, da se mentor zna uživljati v drugega, poslušati in svetovati. Od mentorja so anketiranci v raziskavi v veliki meri pričakovali, da obvlada svoje področje in je dober strokovnjak ter da se kakovost njegove mentorske vloge odraža tudi skozi njegove osebnostne lastnosti.

Podatki naše raziskave so pokazali, da anketirancem prav tako veliko pomenijo naslednje mentorjeve lastnosti: da je zmožen ovrednotiti delo in napredek; upošteva in sprejema individualne razlike; se odziva na potrebe mentorirancev; reflektira in evalvira svoje delo. Vse to v veliki meri kaže na to, da so poleg profesionalnega mentoriranja in profesionalnih odnosov pomembne mentorjeve lastnosti tudi reflektivna dejavnost, raziskovanje in (samo)evalvacija mentorskega dela, ki zadeva njegovo strokovnost in profesionalnost.

V raziskavi nas je presenetilo, da je bila mentorjeva lastnost odzivanja na potrebe družbe in okolja zelo nizko uvrščena. Ena od možnih interpretacij razlage, zakaj je do tega prišlo, bi lahko bila, da so anketiranci pomembnost posameznih lastnosti mentorja za kakovostno mentorstvo ocenjevali predvsem z vidika svojega položaja, ki ga zasedajo v mentorskem procesu, v ozadju katerega v večji meri prevladujejo razvojno osebni in »karierno« naravnani interesi.

Relativno visoko se je s strani anketirancev uvrstila lastnost, da mentor mentorirance spodbuja in usmerja k samostojnemu učenju. V andragogiki se je teorija samostojnega učenja utemeljila preko dela A. Tougha in v raziskavah o učnih projektih odraslih (Tough, 1979). Tough se je pri svojem delu opiral na raziskavo o motivacijskih usmeritvah odraslih, ki jo je opravil Houle (1993). Ta je v devetdesetih v svoji raziskavi (1993) ugotovil tri temeljne učne usmeritve, in sicer usmeritev k ciljem, usmeritev k dejavnosti in k učenju. Tudi nekatere druge raziskave (Zimmerman, 2002; Turban, Dougherty in Lee, 2002; Godshalk in Sosik, 2003; Zachary, 2005; Allen, Finkelstein in Poteet, 2009) so pokazale pomembno povezanost med uspehom učenja in samouravnavanjem učenja pri osnovno-, srednje-, višje- in visokošolsko izobraženih posameznikih ter tudi pri udeležencih izobraževanja odraslih. Pri slednjih je še posebej pomembno, da ti za uspešen proces samostojnega učenja razvijejo učinkovite samoregulacijske strategije (Kump, Jelenc Krašovec in Radovan, 2013). Razvoj samoregulacijskih strategij pri mentorirancih pa podporno, svetovalno in mentorsko spodbuja tudi mentor. Tako so tudi regulacijske strategije – po katerih mentor kreira in usmerja mentorski proces –, pomemben segment, ki mentorja vodijo do tega, da je bolj učinkovit, da ustvarja močno povezanost z mentoriranci, ima višja pričakovanja in tudi večje možnosti za vplivanje na mentoriranje, družbo in okolje, v katerem mentorsko deluje.

## Zaključek

Posameznikove potrebe in/ali potrebe skupine, skupnosti, družbe oz. okolja je potrebno raziskovati in analizirati, da se na tej osnovi lahko izoblikujejo učni cilji in cilji delovanja

oz. akcije. Ti bodo kasneje izzvali spet nove potrebe, ki nas bodo vodile k novim spremembam, učenju in razvoju. Mentorstvo povečuje človeško zmožnost za oblikovanje povezanosti, razvoj in spreminjanje odraslih skozi življenje, omogoča tudi učenje drug ob drugem, razumevanje in povezovanje ljudi v omrežja in skupnosti, preko katerih se družba in okolje nenehno razvijata in spreminjata. Tudi položaj, ki ga izobraževalec odraslih v vlogi mentorja zaseda na delovnem mestu ali v družbi nasploh v okviru prostočasne dejavnosti, lahko učinkuje na njegovo ravnanje in odzivanje v mentorskem procesu, za katerega ni nujno (čeprav je zaželeno), da se vedno in povsem ujema z njegovim dejanskim vedenjem, mišljenjem, prepričanjem in/ali stališčem. Na človekovo objektivno znanje v veliki meri vplivajo ravno njegova prepričanja, ki lahko preoblikujejo njegov informacijski in miselni proces. Ta pa igra pomembno vlogo tudi pri prepoznavanju, percepciji in interpretaciji znanja, spretnosti in veščin, ko načrtujemo in usmerjamo delovanje posameznika, skupine in/ali skupnosti, ki jo mentorsko vodimo. Ob tem želimo izpostaviti, da se mentoriranje navezuje tudi na proces obvladovanja in spreminjanja okoliščin, ki mentoriranca, skupino oz. skupnost vedno znova postavljajo pred (življenjske) izzive in (mnogotere) možnosti za rast, razvoj in spreminjanje. Tako lahko tudi kontekstualne značilnosti sodoločajo vsebino in sam proces mentoriranja.

Za vzpostavitev in ohranjanje kakovostnega mentorskega delovanja moramo tako na mikro- kot na makroravni ohranjati učinkovite vseživljenjske strategije učenja, usposabljanja in razvoja mentorjev, ki se razvojno, sociokulturno in družbeno spreminjajo ter od mentorja v različnih kontekstih zahtevajo različne poudarke na pomenu, uporabi, razvoju in prepletenosti več različnih kompetenc.

## Literatura

- Allen, T. D., Finkelstein, L. M. in Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: an evidence based approach*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bogataj, N. (2011). Kaj je skupno študijskim krožkom in trajnostnemu razvoju? V Ličen, N. in Bolčina, B. (ur.), *Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj. Priročnik za delo v andragoških skupinah* (str. 52–55). Ljubljana: Ljudska univerza Ajdovščina.
- Clutterbuck, D. in Lane, G. (2016). *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring*. New York: Routledge.
- Ferligoj, A., Leskovšek, K. in Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks: Sage.
- Findeisen, D. (2012). Kako razumeti mentorsko razmerje in njegove posledice? Mentorsko razmerje kot sistem znanja, recipročnega učenja, delovanja in odnosov. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 31–42.
- Findeisen, D. in Šantej, A. (2017). *O mentoriranju na splošno in z mentorji slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.

- Fragnière, G. (1996). *Problems of definition in OECD*. V *Assesing and certifying occupational skills and competences in vocational education and training* (str. 39–58). Paris: OECD.
- Godshalk, V. M. in Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: the role of learning goal orientation in mentoring relationship. *Journal of vocational behaviour*, 63, 417–437.
- Govekar Okoliš, M. (2016). Mentorstvo nekoč in danes – pomembna oblika izobraževanja ter prenosa znanja in izkušenj. *Andragoška spoznanja*, 22(2), 3–7.
- Govekar Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Houle, C. O. (1993). *The inquiring mind*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. in Radovan, M. (2010). *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: percepcije in izkušnje udeležencev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (2013). *Pomen učiteljeve profesionalne odličnosti v neformalnem izobraževanju*. V Kelava, P. (ur.), *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* (str. 169–195). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc Krašovec, S. in Jelenc, Z. (2009). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2006). Širjenje socialnih mrež starejših ljudi s pomočjo izobraževanja. *Socialno delo*, 45(3/5), 143–151.
- Keller, T. E. (2007). Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach* (str. 23–47). Malden: Blackwell.
- Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2012). *Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klinge, C. M. (2015). A conceptual framework for mentoring in a learning organization. *Adult learning*, 26(4), 160–166.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2006). Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor? *Andragoška spoznanja*, 13(4), 31–39.
- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo: gibanje »Znaš, nauči drugega«. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 19–30.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Ljubljana: SUTŽO.
- Krajnc, A., Findeisen, D., Ličen, N., Ivanuš Grmek, M. in Kunaver, J. (2013). *Posebnosti izobraževanja starejših*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A., Findeisen, D., Šantelj, A., Kosmač, L., Kelava, P., Bizovičar, M., Kramberger, U. in Bevc Peressutti, M. (2016). *Poročilo Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, združenja za izobraževanje in družbeno vključenost*. Ljubljana: SUTŽO.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). The educational opportunities for older adults in rural and urban municipalities. *Anthropological notebooks*, 20(1), 51–68.
- Kump, S., Jelenc Krašovec, S. in Radovan, M. (2013). Uporaba osebnega izobraževalnega načrta v formalnem izobraževanju odraslih – rezultati evalvacijske študije. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 28–44.

- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? *Andragoška spoznanja*, 10(3), 32–48.
- Ličen, N. (2011). *Učenje za spremembe v trajnostno naravnani skupnosti*. V Ličen, N. in Bolčina, B. (ur.). *Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj. Priročnik za delo v andragoških skupinah* (str. 24–29). Ljubljana: Ljudska univerza Ajdovščina.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence: razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe: sklepno poročilo mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16. in 17. april, 2004. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(3), 4–8.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T., Orešnik Cunja, J. in Radojc, A. (2015). *Usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih na Andragoškem centru Slovenije*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. (2003). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (2006). *Informalno ali priložnostno učenje kot del vseživljenjskega učenja in njegovi učinki v povezavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem*. V Muršak, J. in Vidmar, T. (ur.), *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*, Ljubljana (str. 13–32). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, CPI.
- Sørli, J., Oudenstad, I., Trantallidi, M., Jögi, L., Perme, E. in Svetina, M. (2005). *Odrasli v učnem procesu: modul 1, projekt ADDED*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Tough, A. (1979). *Adult's Learning Projects: A fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Turban, D. B., Dougherty, T. W. in Lee, F. K. (2002). Gender, race and perceived similarity effects in developmental relationship: the moderating role of relationship duration. *Journal of Vocational Behaviour*, 61, 240–262.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vilič Klenovšek, T., Rupert, J. in Jelenc Krašovec, S. (2011). *Svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.