

13 **Usposabljanje mentorjev visokošolskih učiteljev o kompetencah za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja študentov**

Monika Govekar-Okoliš

13.1 Usposabljanje mentorjev študijskih krožkov

V Sloveniji se je usposabljanje mentorjev na področju izobraževanja odraslih izraziteje razvijalo v 90. letih 20. stoletja. Takrat so bili iz mednarodnega prostora vpeljani študijski krožki kot uspešne oblike izobraževanja odraslih. Na Andragoškem centru Slovenije (ACS) je leta 1993 nastal *Program temeljnega usposabljanja mentorjev študijskih krožkov*. Kot sestavljalka in izvajalka programa je sodelovala tudi Sabina Jelenc Krašovec s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Posebnosti programa so bile, da je nastajal sukcesivno in se dinamično prilagajal potrebam časa, pri čemer so upoštevali različne tipe udeležencev (nosilce javnih del, delavce nevladnih organizacij, zaposlene v javnih zavodih, terenske delavce idr.). Sprva so usposabljali mentorje študijskih krožkov le s predavanji in seminarskimi nalogami. Pozneje pa so tovrstno izvedbo dopolnili z e-izobraževanjem v kombinaciji s komunikacijskimi delavnicami. Pri nadgradnji in preoblikovanju programa je sodelovala Sabina Jelenc Krašovec, ki je s strokovnim znanjem in s pomočjo evalvacije posameznih skupin udeležencev, glede na potrebe v okolju, prispevala tudi k posodobljenemu učnemu gradivu. S tem se je povečala dostopnost in hkrati enakomernost dostopa do učnih priložnosti med mestom in podeželjem. Glavni namen programa je bil spodbujanje manj dejavnih v izobraževanju in preseganje njihovih ovir za udeležbo v študijskih krožkih. Ciljna skupina programa so bili posamezniki, ki so želeli »spoznati, preizkusiti in voditi učenje v študijskih krožkih ter si tako razširiti obzorje, kakovostno izpolniti prosti čas in prispevati k spremembi svojega okolja« (ACS, 1993, str. 4). Program je določal usmerjevalne cilje/kompetence mentorjev študijskega krožka, kjer so se seznanili s pojmom študijski krožek in spoznali andragoški cikel. Naučili so se načrtovanja ciljev, izbire teme in metod študijskih krožkov ter spoznali oblike animacije za delo v študijskih krožkih. Na koncu programa so udeleženci dobili potrdilo Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport o profesionalnem usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (ACS, 1993).

Vendar ni dolgo ostalo pri tem programu mentorjev, saj je leta 2015 nastal nov program, ki je potekal kot e-izobraževanje v kombinaciji s komunikacijskimi

delavnicami z naslovom *Program temeljnega usposabljanja mentorjev čezmejnih študijskih krožkov*. Ta je bil vključen v projekt Čezmejni laboratorij za razvoj človeških virov in mrež sodelovanja za ovrednotenje znanja in virov na območju INTERREG (2011–2014). Tudi v tem programu je Sabina Jelenc Krašovec aktivno sodelovala. S sodelavci programa z ACS ter izvajalci s Posoškega razvojnega centra Tolmin, Ljudske univerze Nova Gorica in iz EnFAP iz Gorice (Italija) se je zavzemala za učinkovito izvajanje programa za udeležence, prihodnje mentorje študijskih krožkov. Od predhodnega programa za mentorje se je ta razlikoval po vsebinah (6 tematskih sklopov) in večjezičnosti, vključeval pa je tudi pilotno izvedbo študijskega krožka. Na koncu so udeleženci dobili potrdilo o mentorstvu študijskih krožkov (ACS, 2015). Sabina Jelenc Krašovec je usposabljala mentorje o pomenu čezmejnega študijskega krožka in o vlogi mentorja. Pozornost je namenjala temu, kako lahko udeleženci kot mentorji z lastnimi izkušnjami prispevajo k razvoju medkulturnega okolja, katerega namen je povezati različne jezike in presegati medkulturne razlike. S tem je razvijala pri mentorjih čezmejnih študijskih krožkov ideje o skupnostnem učenju in njegovih antropoloških temeljih, o pomenu medkulturne komunikacije, o nehierarhičnih oblikah učenja idr. (ACS, 2015). Prav to je bil predmet njenega širšega znanstvenega raziskovanja, še bolj poglobljenega na področju skupnostnega učenja (Jelenc Krašovec, 2015a, 2015b). Omeniti velja izvirnost njenega znanstvenega dela v raziskovalnem projektu *Socialna integracija starostnikov v Sloveniji*, ko sta skupaj s Sonjo Kump raziskovali stopnjo socialne integracije starejših odraslih s pomočjo analize socialnih mrež (Jelenc Krašovec in Kump, 2006). Dokazali sta pomen pozitivnega vpliva izobraževanja v starosti, kakšni so vzorci izobraževanja in učenja, posebej v družbenem kontekstu idr. (Kump in Jelenc Krašovec, 2010).

V nadaljevanju bomo, za razliko od zgoraj omenjenih programov usposabljanj mentorjev študijskih krožkov, opisali programe usposabljanj mentorjev za vodenje praktičnega usposabljanja (PU) visokošolskih študentov. Izpostaviti želimo vse večji pomen kompetenc mentorjev za učinkovito mentorstvo pri PU visokošolskim študentom. Na tem področju pri nas ni veliko raziskav in še te analizirajo mnenja mentorjev v organizacijah izvajalkah PU (Govekar-Okoliš, 2018; Govekar-Okoliš in Kermavnar, 2020; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Zato je tokratni namen prispevka prvič prikazati v empiričnem delu, katere so kompetence mentorjev visokošolskih učiteljev za učinkovito vodenje PU študentov. Te bomo opisali na temelju analize mnenj mentorjev visokošolskih učiteljev, ki so se udeležili usposabljanja o kompetencah znotraj projekta *Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu* (INOVUP) v letih 2018 in 2019. Take raziskave še ni bilo in je pomembna za nadaljnje usposabljanje mentorjev ter njihov osebni in profesionalni razvoj.

13.2 Usposabljanje mentorjev za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja

Usposabljanj mentorjev je danes v Sloveniji kot drugod po svetu veliko in na različnih področjih. Med njimi lahko pri nas omenimo usposabljanja mentorjev na področju PU visokošolskih študentov. Mentorji so pomembna vez med univerzo oz. njenimi članicami in organizacijami izvajalkami PU. Od leta 2016 dalje se lahko mentorji iz delodajalskih organizacij, podjetij in zavodov, s področja gospodarstva in negospodarstva, nadalje usposablajo znotraj programa za izpopolnjevanje *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje v delovnih organizacijah* (Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2021), na Centru za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, katerega nosilka in izvajalka je Monika Govekar-Okoliš. Program obsega 10 ECTS in je namenjen izpopolnjevanju ali novemu izobraževanju že zaposlenih oseb, ki v gospodarskih in negospodarskih organizacijah opravljajo ali bodo opravljali mentorstvo v PU. Program omogoča usposobiti mentorje za PU, ne glede na njihovo strokovno področje. Gre za program, ki usposablja mentorje na področju nepedagoške prakse. Omogoča pridobiti temeljna znanja za izvajanje mentorstva. Ustrezno usposobljeni mentorji lahko učinkoviteje opravijo mentorstvo, posledično pa je bolje usposobljen tudi študent praktikant in ima zato večje zaposlitvene možnosti. Udeleženci mentorji zaključijo program, ko opravijo vse obveznosti, določene s programom in z učnimi načrti posameznih predmetov. Po zaključku programa izda Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani udeležencem potrdilo o opravljenem programu za izpopolnjevanje v skladu z veljavnim univerzitetnim Pravilnikom o izdaji diplom in listin o izobraževanju.

Mentorji v visokošolskih institucijah/fakultetah se lahko občasno vključujejo v posebne seminarje za usposabljanje mentorjev visokošolskih učiteljev za kakovostno vodenje PU študentov na fakulteti. Primer takega usposabljanja so usposabljanja za *Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu* (INOVUP) na Univerzi v Ljubljani. Znotraj teh usposabljanj v letih 2018, 2019 in 2020 so mentorji z različnih fakultet Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru ter drugih visokošolskih institucij iz Slovenije pridobili znanja o mentorju, vlogah in vrstah mentorjev za PU študentov, o kompetencah za učinkovito vodenje PU, o značilnostih učinkovitega in neučinkovitega mentorja na fakulteti. Pridobili so znanja o mentorstvu ter njegovem pomenu v PU študentov, o načrtovanju priprave mentorstva, o izpeljavi in evalvaciji mentorstva na fakulteti (Govekar-Okoliš, 2020a).

V letu 2020 so mentorji z Zdravstvene fakultete Univerze v Ljubljani imeli na Dnevu mentorjev študentom Zdravstvene fakultete *usposabljanje o kompetencah mentorja za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja študentov* (Govekar-Okoliš, 2020b).

Usposabljanja mentorjev so vse bolj pomembna na področju PU. PU se je uveljavilo kot ena ključnih aktivnih oblik študijskega dela na vseh ravneh izobraževanja, saj lahko prispeva k hitrejšemu kroženju znanja med izobraževalno in delovno sfero. S tem pa pričakujemo olajšanje vstopa diplomantov v neposredno strokovno delo (*Work Integrated Learning*) (Bernardin, 2013; Cooper idr., 2010; Evans, 2018). Zato je vse bolj pomembno usposabljanje v delovnem okolju, kar pomeni več načrtnega ter sistematičnega sodelovanja univerz in študentov z organizacijami oz. samim delovnim okoljem že v času študija. Na področju visokošolskega študija naj bi PU študentom omogočalo preverjanje pridobljenih (aplikativnih) znanj na fakulteti. Na PU naj bi študenti razvijali in utrjevali strokovne kompetence, kar bi jim omogočalo nadaljnji osebnostni in profesionalni razvoj (Jackson, 2015). Študentom bi morali ponuditi kakovostno PU, kar pomeni, da bi morali imeti za to ustrezne organizacije, podjetja, zavode idr., ki bi ponudili dovolj mest za PU študentov, ter dobre in strokovno izkušene mentorje. Prav tako bi morali imeti dovolj dobro usposobljenih mentorjev visokošolskih učiteljev na fakultetah, ki bi znali povezati mentorstvo študentom na PU z zunanjimi mentorji v organizacijah izvajalkah PU, ter imeti na fakultetah dobre mentorske programe za PU študentov.

Mentorji visokošolski učitelji vodijo in organizirajo PU študentov, jih usmerjajo in podpirajo skozi čas njihovega PU. Pomagajo jim pri pripravi na PU, pri navezovanju stikov z zunanjimi mentorji, spremljajo napredek študentov, organizirajo srečanja s študenti, krepijo razmišljanja študentov v procesu PU, sproti rešujejo probleme idr. Glavna odgovornost mentorjev visokošolskih učiteljev je usmeriti študente k doseganju dogovorjenih učnih rezultatov in jim dati poklicno usmeritev. Mentorji naj bi bili za to vlogo usposobljeni kot univerzitetni učitelji (Svetlik idr., 2020). Da bodo mentorji uspešno posredovali znanje v mentorstvu ter izobraževali in vodili pri PU visokošolske študente, morajo imeti ustrezne kompetence.

13.3 Opredelitev kompetenc

Poznamo veliko opredelitev kompetenc. V 90. letih 20. stoletja je Fragnière (1996) opredelil kompetence na področju gospodarstva. Omenja, da kompetence sestavlja individualna oz. subjektivna sposobnost uporabe posameznikove kvalifikacije, praktičnega in teoretičnega znanja, da lahko izpolni določene naloge ali dela. Objektivne kompetence ni, kot omenja Fragnière (1996), saj je ne moremo definirati neodvisno od posameznikov, kajti »ni kompetenc po sebi in za sebe, so le kompetentni posamezniki [...] in o kompetenci v odnosu do znanja lahko govorimo le takrat, ko je posameznik znanje asimiliral in pogosto tudi sam razvil« (str. 47).

Pozneje zasledimo tudi opredelitve kompetenc, ki niso bile vezane le na posameznikove lastnosti, z njegovim delom, temveč na splošne, življenjske kompetence vseh ljudi. Pomen temeljnih življenjskih kompetenc za vse ljudi je poudaril *Memorandum o vseživljenjskem učenju* (Komisija Evropskih skupnosti, 2000). Strokovnjaki so skušali opredeliti kompetence za vse ljudi, kajti videli so potrebo po ustvarjanju skupne vizije in novih izzivov za vse človeštvo.

Znotraj projekta *Life Skills for Europe*, ki je potekal na ACS, sta Javrh in Možina (2018) opredelili kompetenco kot sposobnost posameznika, ki uporablja znanje in spretnosti v različnih situacijah. Kompetenco pa sestavljajo kritično mišljenje, različne spretnosti in znanje ter odnos do znanja.

Wagenaar (2019) omenja, da lahko kompetence razumemo kot kombinacijo znanja in spretnosti za samostojno in odgovorno reševanje problemov v delovnem in življenjskem okolju. Kompetence so več kot sistematično disciplinarno znanje, hkrati pa v veliki meri temeljijo prav na tem znanju.

Na splošno lahko poudarimo, da kompetence označujejo sposobnost, zmožnost uspešno opravljati določeno delo ter zato lažje in bolje živeti v sodobni družbi. To pa naj bi veljalo tudi za področje dela mentorja in njegovih kompetenc za učinkovito praktično usposabljanje.

13.3.1 Katere so kompetence mentorja?

Mentor je strokovnjak, ki ima določeno znanje, kvalifikacije na določenem strokovnem področju delovanja in ustrezne kompetence. Mentor je vedno izbran ali določen, da deluje na določenem strokovnem področju, da lahko nudi mentoriranec spoznanje, napotke in usmeritve v stroki, s katero se mentoriranec spoznava. Da bo mentor v očeh mentoriranca sprejet in cenjen zaradi svojega znanja in izkušenj, mora biti kompetenten v sferi, v kateri deluje, in imeti določene osebnostne značilnosti, ki so pozitivno vrednotene in dobro vplivajo na odnose med ljudmi. O tem, kakšni so nasploh dobri izobraževalci odraslih in o njihovih vlogah, je Sabina Jelenc Krašovec (2014, str. 7) zapisala, da »ravno poznavanje paradigem izobraževanja odraslih¹¹ je tisto, ki ločuje strokovno dobro usposobljene učitelje odraslih in andragoge od tistih, ki to niso«. Dobro strokovno usposobljeno osebje (tudi mentorji) se mora na področju izobraževanja odraslih zavedati načel in vzrokov za svoje ravnanje, poleg vedenja, kaj narediti, je kakovostno delo izobraževalcev odraslih povezano s teoretskimi postavkami, ki jih pri njihovem delu vodijo (od bolj individualistično

1 »Nekateri avtorji v tem kontekstu govorijo o »filozofijah« izobraževanja odraslih [...], drugi o miselnih šolah oz. o teoretskih tradicijah na področju izobraževanja odraslih« (Jelenc Krašovec, 2014, str. 7).

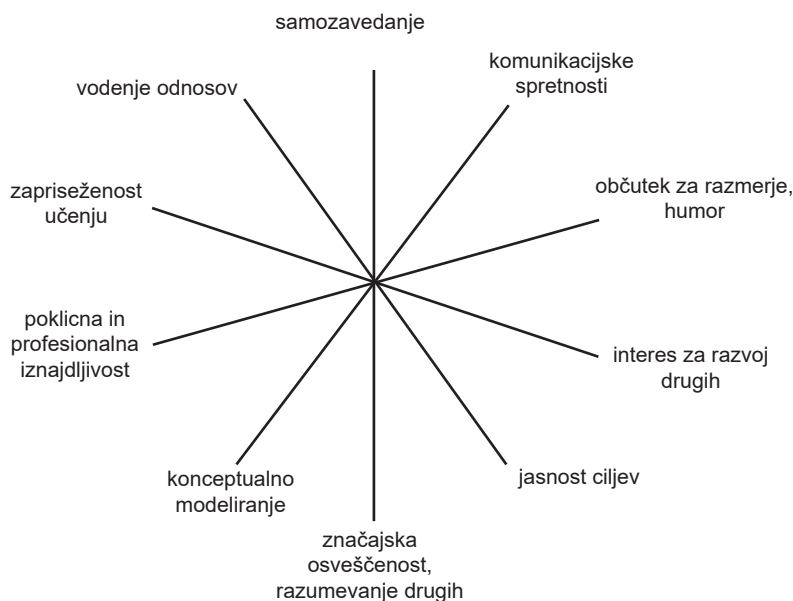
usmerjenih teorij do bolj družbeno kritično utemeljenih teorij). Med temeljnimi vprašanji, ki se dotikajo paradigem izobraževanja odraslih, je vprašanje namena izobraževanja, vprašanje o vlogi izobraževalca odraslih, kot tudi vlogi učečih se odraslih v učni skupini. Odgovori na ta vprašanja se kažejo, kot omenja Sabina Jelenc Krašovec (2014), v različnih pristopih izobraževanja skozi razvoj družbe (liberalno izobraževanje, behavioristično, progresivno, humanistično in današnje radikalno izobraževanje) in v različnih vlogah izobraževalcev. Omenjena raziskava je pomembna za razumevanje dobrih značilnosti ali kompetenc izobraževalcev, tudi mentorjev. Dokazuje, da je v spremenjenih družbenih razmerah, vse večji neenakosti in negotovosti v družbi, pomembna »politična« vloga izobraževalcev odraslih. Ta je v spodbujanju učečih se odraslih k »razmišljanju in aktivira sposobnosti za presojo odgovorne uporabe moči za demokratično sodelovanje v družbi« (Jelenc Krašovec, 2014, str. 14). To pa pomeni, da bi bili izobraževalci odraslih (tudi mentorji) v različnih izobraževalnih programih dejavni, kritični, da bi znali vzpostaviti vezi med živečimi izkušnjami ljudi in prevladujočo kulturo dane družbe. Če izobraževalni programi izhajajo iz potreb skupnosti in ljudi, upoštevajo etnografsko načelo, se udeleženci izobraževanja in izobraževalci učijo drug od drugega, poučevanje temelji na enakopravnosti med člani skupine, z upoštevanjem spodbujevalnih metod poučevanja, na dialoščnosti, predvsem pa upoštevanju različnosti, proti različnim oblikam diskriminacije idr. (Jelenc Krašovec, 2014, str. 14). Prav to bi morali upoštevati tudi različni mentorji pri svojem mentorstvu. V procesu profesionalnega usposabljanja za učinkovito mentorstvo naj bi razvijali kompetence na področju različnih nalog, opravil, mentorskih vlog idr., na različnih strokovnih področjih.

Kompetence mentorja je raziskoval Clutterbuck (2004). Ugotavlja, da so mentorji izkušeni in dobro uravnoteženi profesionalci, ki so zainteresirani za razvoj mentoriranca in so usmerjeni k razvoju organizacije, v kateri delajo. Kompetenco mentorja je opredelil kot nekaj, kar mentor počne, in način, kako to počne. Pri tem pa nas opozori, da je treba kompetence mentorja razlikovati od funkcij mentorja. Meni, da funkcije mentorja pomenijo tisto, kar doprinese mentorski proces, in jih ne smemo enačiti s kompetencami. Clutterbuck in Lane (2004) menita, da je kompetence mentorja težko opredeliti, ker je mentorski proces odvisen od situacije in časovne determiniranosti.

Clutterbuck (2004) razvršča med splošne mentorjeve kompetence:

- sposobnost primerno se odzvati na različne potrebe mentoriranca,
- sposobnost prepoznati in uskladiti različne ter morda konfliktne namene,
- sposobnost prepoznati ter se primerno prilagoditi fazam odnosa med mentorjem in mentorirancem.

Poleg splošnih mentorjevih kompetenc je Clutterbuck (2004) opredelil natančneje deset mentorjevih kompetenc, ki so pomembne za mentorja (glej sliko 1).



Slika 1: Deset mentorjevih kompetenc (prirejeno po Clutterbuck, 2004, str. 48).

Spoznamo, da Clutterbuck (2004) opisuje sposobnosti, ki so vezane na mentorjev odnos do mentoriranca. Mentor naj bi imel sposobnost, da prepozna različne mentorirančeve potrebe in se nanje tudi odzove. Imeti mora sposobnost reševanja konfliktnih situacij in sposobnosti za ustrezno sodelovanje z drugimi ljudmi. To je pomembno za učinkovito mentorstvo, ki razvija med mentorjem in mentorirancem dobre medsebojne odnose, zaupanje in spoštovanje, s tem pa doseganje ciljev in zadovoljstva v mentorstvu.

Mentorjeve kompetence so lahko strokovne, odnosno-komunikacijske in organizacijsko-administrativne. Tovrstno razdelitev kompetenc najdemo pri različnih avtorjih, ki v svojih strokovnih opredelitvah pišejo o tovrstnih kompetencah za učitelje-mentorje (Bizjak, 2004; Marentič Požarnik, 2006; Puklek Levpušček, 2007) ter za mentorje v različnih organizacijah in podjetjih za PU študentov (Govekar-Okoliš, 2018; Govekar-Okoliš in Kermavnar, 2020; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Iz njihovih raziskav spoznamo, da naj bi imel vsak učinkovit mentor, ne

glede na področje njegovega mentorskega dela, tako strokovne kompetence s svojega strokovnega področja dela, odnosno-komunikacijske kompetence, ki so pomembne za dober odnos in komunikacijo med mentorjem in mentorirancem, ter organizacijsko-administrativne kompetence, ki so pomembne za učinkovito organizacijo mentorstva. Pomembno je, da vsak mentor pozna kompetence in jih tudi uresničuje, saj mu zagotavljajo učinkovitost mentorstva. Nas pa v nadaljevanju zanjima, katere so kompetence mentorjev visokošolskih učiteljev za učinkovito vodenje PU študentov.

13.4 Metodologija

13.4.1 Namen raziskave

Raziskava je potekala v okviru INOVUP usposabljanja mentorjev visokošolskih učiteljev za praktično usposabljanje študentov v letih 2018 in 2019 na Filozofski Fakulteti Univerze v Ljubljani. Naslov usposabljanja je bil *Kompetence mentorja – visokošolskega učitelja za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja študentov v gospodarstvu in negospodarstvu (nepedagoška praksa)*. Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, kako v usposabljanju mentorji visokošolski učitelji oz. udeleženci konkretizirajo mentorjeve kompetence za praktično usposabljanje študentov ne glede na svoje strokovno področje. Ugotoviti smo želeli, kako so mentorji razvrstili najpomembnejše kompetence mentorja za praktično usposabljanje študentov na visokošolski instituciji. Kompetence mentorjev za praktično usposabljanje študentov smo razvrstili na: strokovne kompetence, odnosno-komunikacijske kompetence in organizacijsko-administrativne kompetence.

Udeležencem mentorjem visokošolskim učiteljem za praktično usposabljanje smo zastavili naslednja vprašanja:

- Katere so strokovne kompetence mentorjev?
- Katere so odnosno-komunikacijske kompetence mentorjev?
- Katere so organizacijsko-administrativne kompetence mentorjev?

13.4.2 Raziskovalna metoda

Raziskava je bila izvedena v skladu z načeli kvalitativnega raziskovanja. Analizirali smo mnenja mentorjev visokošolskih učiteljev, ki vodijo praktično usposabljanje študentov na visokošolskih institucijah v gospodarstvu in negospodarstvu na področju nepedagoškega usposabljanja. Uporabljena je bila deskriptivna metoda raziskovanja na podlagi vprašalnika in delovnih listov. Demografske podatke smo pridobili iz končnega vprašalnika, ki so ga izpolnili udeleženci takoj po usposabljanju.

Podatke o njihovi konkretizaciji kompetenc pa smo pridobili iz analize delovnih listov, ki so jih udeleženci izpolnjevali na usposabljanju po manjših fokusnih skupinah (praviloma je bilo v skupini od tri do pet udeležencev). Vsaka skupina udeležencev je odgovarjala na tri odprta vprašanja, najprej o strokovnih kompetencah, nato o odnosno-komunikacijskih in nazadnje o organizacijsko-administrativnih kompetencah. Zapisali so jih na delovne liste glede na njihova mnenja oz. izkušnje v mentorstvu študentom za PU. Analizirali smo delovne liste vseh osem fokusnih skupin. Uporabili smo analizo vsebine s kodiranjem (prikazani so rezultati najpogostejših odgovorov po skupinah).

13.4.3 Udeleženci

Sodelujoči v raziskavi so bili udeleženci usposabljanja mentorjev visokošolskih učiteljev z dne 7. 12. 2018 in 6. 12. 2019. Skupaj je sodelovalo 35 mentorjev visokošolskih učiteljev, 18 oz. 51,4 % žensk in 17 oz. 48,6 % moških. Med vsemi 35 udeleženci jih je bilo največ, 13 oz. 37,1 %, starih od 40 do 50 let, 10 oseb oz. 28,6 % starih od 30 do 40 let, 8 oseb oz. 22,9 % jih je bilo starih več kot 50 let. Najmanj udeležencev, 11,4 %, je bilo starih od 20 do 30 let. Mentorji visokošolski učitelji so bili iz naslednjih strokovnih področij: družboslovja in humanistike, tehnike in naravoslovja ter reguliranih poklicev. Največ, 18 oseb oz. 51,4 %, je bilo udeležencev s strokovnega področja tehnike in naravoslovja, 11 oz. 31,4 % jih je bilo s področja družboslovja in humanistike ter najmanj jih je bilo s področja reguliranih poklicev, in sicer 6 oseb oz. 17,2 %.

Mentorji visokošolski učitelji so bili na usposabljanjih INOVUP iz 20 visokošolskih institucij. Med njimi jih je bilo največ iz 14 članic Univerze v Ljubljani.

Tabela 1: *Visokošolske institucije, iz katerih so bili mentorji*

Št.	Visokošolske institucije	Število udeležencev
1	Akademija za likovno umetnost in oblikovanje UL	1
2	Biotehniška fakulteta UL	3
3	Fakulteta za elektrotehniko UL	1
4	Fakulteta za kemijo in kem. tehnologijo UL	1
5	Fakulteta za računalništvo in informatiko UL	1
6	Fakulteta za socialno delo UL	1
7	Fakulteta za strojništvo UL	5
8	Fakulteta za šport UL	1
9	Filozofska fakulteta UL	5
10	Naravoslovnotehniška fakulteta UL	2

Št.	Visokošolske institucije	Število udeležencev
11	Pedagoška fakulteta UL	1
12	Veterinarska fakulteta UL	4
13	Univerza v Ljubljani	1
14	Zdravstvena fakulteta UL	2
15	Visoka šola za gradbeno inženirstvo Kranj	1
16	Fakulteta za logistiko UM	1
17	Fakulteta za strojništvo UM	1
18	Fakulteta za tehnologijo polimerov Slovenj Gradec	1
19	Fakulteta za turizem UM	1
20	Univerzitetna knjižnica Maribor UM	1
	Skupaj	35

Zanimalo nas je tudi, koliko časa so bili udeleženci že mentorji na visokošolskih institucijah študentom na praktičnem usposabljanju. Večina, 17 oz. 48,6 % mentorjev, je imela do 5 let mentorstva študentom (glej tabelo 2).

Tabela 2: *Koliko časa so bili visokošolski učitelji mentorji študentom*

Čas mentorstva študentom	f	f %
Do 5 let	17	48,6
Od 5 do 10 let	5	14,3
Od 10 do 15 let	3	8,6
Od 15 do 20 let	4	11,4
Od 20 do 30 let	2	5,7
Še nikoli	4	11,4
Skupaj	35	100,0

13.4.4 Analiza podatkov

Podatke, ki so jih udeleženci zapisali o najpomembnejših kompetencah mentorjev za praktično usposabljanje študentov na visokošolski instituciji, smo kvalitativno analizirali iz delovnih listov po usposabljanju (Marshall in Rossman, 2006). Vsi odgovori, pridobljeni iz delovnih listov po osem fokusnih skupinah, so bili najprej prepisani in analizirani z običajno analizo vsebine s kodiranjem. Rezultate odgovorov udeležencev o kompetencah mentorjev smo razdelili po zgoraj omenjenih treh vrstah kompetenc. Zapisali smo najbolj pogosto omenjene skupne kompetence mentorjev za vsako vrsto kompetenc posebej, glede na njihovo pomembnost in število skupin. Na osnovi tega smo izdelali konkretizacijo mentorjevih kompetenc ter slikovno prikazali razmerje med dobljenimi vrstami kompetenc mentorjev

visokošolskih učiteljev za PU študentov. Raziskava je omejena le na skupaj udeleženi 35 mentorjev, zato je ne moremo posploševati.

13.5 Rezultati in interpretacija

Mentorji so na delovnih listih v osmih fokusnih skupinah odgovorili na vsa tri vprašanja o kompetencah, ki so po njihovem mnenju najpomembnejše, ne glede na njihovo strokovno področje mentorstva.

13.5.1 Strokovne kompetence mentorjev visokošolskih učiteljev

Mentorji visokošolski učitelji so izpostavili šest strokovnih kompetenc. To so: ustrezna izobrazba mentorja, znanje mentorja, izkušnje mentorja, poznavanje PU v stroki, sposobnosti mentorja in izobraževanje mentorja. Med strokovnimi kompetencami so največkrat omenili ustrezno *znanje mentorjev*. V vseh osmih skupinah se omenja kompetenca specifično strokovno znanje, teoretično znanje, pedagoško-andragoško znanje ter praktično znanje mentorja.

Sledi strokovna kompetenca *sposobnosti mentorjev*. V sedmih skupinah so mentorji poudarili mentorjevo sposobnost prepoznavanja potreb in ciljev študenta, načrtovanja strokovno-specifičnih opravil, kritičnega mišljenja, uporabe oz. posredovanja znanja.

Po pomembnosti sledi kompetenca *poznavanja PU v stroki*. Mentorji so izpostavili pomen poznavanja različnih virov za PU, strokovne zakonodaje in predpisov, razmer v industriji in drugih organizacijah, poznavanje potreb v gospodarstvu in negospodarstvu. Vse naštetе strokovne kompetence se omenjajo v šestih skupinah.

Za omenjenimi kompetencami sledi kompetenca o ustrezni *izobrazbi mentorjev*. Mentorji so izpostavili v štirih skupinah pomen ustrezne stopnje in smeri izobrazbe mentorja.

Nato sledi kompetenca o ustreznih *izkušnjah mentorjev*, omenjena v treh skupinah. Pomembne so praktične, strokovne in dobre izkušnje, ki jih morajo imeti mentorji. Le v eni skupini je bila omenjena kompetenca ustreznega *izobraževanja mentorjev* za vodenje PU v visokošolskih institucijah v smislu njihovega sprotnega nadaljnega izobraževanja.

13.5.2 Odnosno-komunikacijske kompetence mentorjev

Udeleženci mentorji so izpostavili tri odnosno-komunikacijske kompetence mentorja: sposobnost dobre in jasne komunikacije, sposobnost reševanja konfliktov/konfliktnih situacij in sposobnost vzpostavljanja dobrih odnosov.

Med temi kompetencami so mentorji največkrat omenili *sposobnost dobre in jasne komunikacije*. V vseh osmih skupinah se omenja mentorjevo sposobnost pisnega in govornega izražanja, jasnost podajanja navodil in znanja, empatija, dostopnost in odzivnost mentorja ter zmožnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT).

Sledi kompetenca *sposobnost reševanja konfliktov/konfliktnih situacij*, ki se omenja v petih skupinah, in se poudarja pomen mentorjevega ustreznega svetovanja mentorirancu.

Kot tretja se omenja kompetenca *sposobnost vzpostavljanja dobrih odnosov*. Ta se omenja v štirih skupinah, kjer so mentorji poudarili zaupen in spoštljiv odnos s študenti in mentorji v organizacijah.

13.5.3 Organizacijsko-administrativne kompetence mentorjev

Med organizacijsko-administrativnimi kompetencami so mentorji visokošolski učitelji zapisali pet kompetenc: poznavanje in vodenje ustrezne zakonodaje in dokumentacije pri PU, sposobnost časovnega planiranja PU, sposobnost koordinacije načrtovanja in izpeljave PU, sposobnost izpeljati evalvacijo PU in sposobnost samoevalvacije mentorjev.

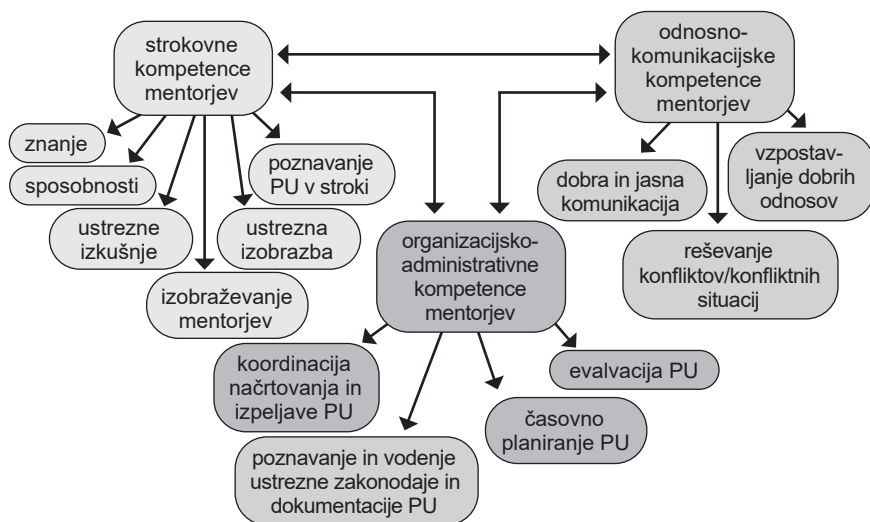
Med omenjenimi kompetencami najbolj izstopa *sposobnost koordinacije načrtovanja in izpeljave PU*, ki se omenja v šestih skupinah. Mentorji so poudarili pomen dajanja jasnih navodil študentom in zunanjim mentorjem ter sposobnost koordinacije med vsemi vpletenimi v PU.

Sledi kompetenca *poznavanje in vodenje ustrezne zakonodaje in dokumentacije pri PU*, ki se omenja v petih skupinah. Mentorji poudarjajo pomen poznavanja sistema poteka PU, vodenje evidenc oz. dokumentacije za študenta.

V štirih skupinah se omenja kompetenca *sposobnost časovnega planiranja PU*, kjer naj bi mentor znal oceniti trajanje PU ter spoštovanje postavljenih rokov.

V treh skupinah se omenja kompetenca *sposobnost izpeljati evalvacijo PU*, tako študentov kot celotnega PU, mentorjev ter finančnega in materialnega vrednotenja.

Na osnovi rezultatov raziskave smo izdelali slikovno ponazoritev konkretizacije treh vrst kompetenc mentorjev visokošolskih učiteljev za PU študentov, ki prikazuje, katere so najpomembnejše skupne kompetence po mnenju udeležencev mentorjev (glej Sliko 2).



Slika 2: Razmerje med kompetencami mentorjev visokošolskih učiteljev za PU študentov (lastna ponazoritev).

Slika 2 prikazuje razmerje med tremi vrstami kompetenc: strokovnimi, odnosno-komunikacijskimi in organizacijsko-administrativnimi kompetencami. Primerjalno ugotovimo, da je po mnenju udeležencev mentorjev najbolj pomembna vrsta strokovnih kompetenc (6 kompetenc), sledijo jim organizacijsko-administrativne (4 kompetence) in na zadnjem mestu so odnosno-komunikacijske kompetence (3 kompetence). Vse tri vrste kompetenc so na sliki med seboj povezane, kar ponažarja tudi njihovo dejansko povezanost v praksi. Vsak mentor visokošolski učitelj naj bi za učinkovito vodenje PU študentov imel navedene vrste skupnih kompetenc, ne glede na njihovo strokovno področje. Ugotovitve naše raziskave so zanimive, vendar jih ne moremo posploševati na kompetence vseh mentorjev visokošolskih učiteljev v Sloveniji, prav tako tudi ne na kompetence mentorjev v katerem koli mentorstvu. Zaradi omejenosti vzorca pa bi veljalo z raziskovanjem tovrstnih kompetenc mentorjev visokošolskih učiteljev nadaljevati, zanimive bi bile njihove primerjalne raziskave s tujimi univerzami.

13.6 Zaključek

Iz rezultatov raziskave in konkretizacije mentorjevih kompetenc lahko formuliramo, kakšni naj bi bili učinkoviti mentorji za praktično usposabljanje študentov v visokošolskih institucijah. Mentorji naj bi *imeli ustrezne kompetence* (strokovne, odnosno-komunikacijske in organizacijsko-administrativne) za vodenje praktičnega usposabljanja študentov. Te so dejansko v praksi konkretizirane glede na posamezno strokovno področje (družboslovje in humanistika, naravoslovje in tehnika ali področje reguliranih poklicev). Menimo, da se glede na omenjena strokovna področja mentorji med seboj razlikujejo. Vsi so formalni mentorji, saj morajo upoštevati učne načrte za praktično usposabljanje, upoštevati ustrezno zakonodajo in poznati ustrezno dokumentacijo. Poznati morajo, kako poteka organizacija praktičnega usposabljanja študentov: od načrtovanja, izvedbe, do evalvacije praktičnega usposabljanja študentov. Poleg tega morajo *znati uresničevati kompetence*. Na tej osnovi bodo postali *kompetentni mentorji*. Da pa so in bodo tudi v prihodnje mentorji visokošolski učitelji učinkoviti pri svojem mentorstvu študentom za praktično usposabljanje na visokošolskih institucijah, je pomembna tudi njihova *evalvacija vseh udeležениh v praktičnem usposabljanju*. Mentor naj bi s pomočjo ugotovitev evalvacije (sprotne in končne) ter sameevalvacije za v naprej lahko izboljšal pripravo, kakovostno izvedbo in evalvacijo študentov za praktično usposabljanje. Izboljšal naj bi prav tako tudi sodelovanje z zunanjimi mentorji in institucijami oz. vodstvi. Za razvijanje mentorjevih kompetenc pa je treba nujno oblikovati tudi določena usposabljanja, ki bodo dajala mentorjem visokošolskim učiteljem možnosti, da naštete vrste kompetenc razvijejo. To pa je pomembno, saj je mentor mentorirancu vzor in ima pomemben vpliv na razvoj njegove osebnosti in prihodnje poklicne kariere na področju gospodarstva in negospodarstva.

Sabina Jelenc Krašovec je o mentorstvu zapisala, da je to »oblika izobraževalnega dela, ki jo sestavlja več med seboj povezanih srečanj ali izobraževalnih epizod, s katerimi vodja izobraževalnega programa (mentor) vodi udeleženca (učenca) do postavljenega vzgojno-izobraževalnega cilja« (Jelenc, 1996, str. 75). S tem pa je izpostavila pomembno vlogo mentorja kot izobraževalca, ki s svojimi ustreznimi kompetencami pripelje mentoriranca do zastavljenih ciljev, ne glede na področje mentorstva. Vsi izobraževalci odraslih morajo biti ustrezno usposobljeni ali kompetentni za opravljanje svojega dela. Sabina Jelenc Krašovec (2014) je še posebej poudarjala nujnost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih. Prav to se pokaže tudi v našem primeru raziskave mentorjev visokošolskih učiteljev, kjer je izpostavljena potreba po bolj

kompetentnih in dobro usposobljenih mentorjih ter njihovem stalnem usposabljanju. Le kompetentni mentorji visokošolski učitelji bodo bolj profesionalni in učinkoviti pri vodenju PU in bodo bolj pozitivno vplivali na profesionalni razvoj visokošolskih študentov.

Literatura

- Andragoški center Slovenije. (1993). *Program temeljnega usposabljanja mentorjev študijskih krožkov*. ACS.
- Andragoški center Slovenije. (2015). *Program temeljnega usposabljanja mentorjev čezmejnih študijskih krožkov*. ACS.
- Bernardin, H. J. (2013). *Human resource management: An experimental approach*. New McGraw-Hill/Irwin.
- Bizjak, C. (2004). *Organizacija pripravništva na šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Clutterbuck, D. in Lane, G. (2004). *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Gower Publishing Limited.
- Cooper, L., Orrell, J. in Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Evans, C. (2018). Trust and connection in formal, virtual mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12, 154–164.
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2021). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje v delovnih organizacijah: Program za izpopolnjevanje*. https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/predstavitev_mentorji.pdf
- Fraginière, G. (1996). Problems of definition. V O. Bertrand (ur.), *Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training* (str. 39–59). OECD.
- Govekar-Okoliš, M. (2018). Mentors' perceptions on effects of their mentoring with higher education students in companies after the adoption of the Bologna process. *European journal of higher education*, 8(2), 185–200.
- Govekar-Okoliš, M. (7. 2. 2020a). *Kompetence mentorja – visokošolskega učitelja za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja študentov v gospodarstvu in negospodarstvu (nepedagoška praksa)* [delavnica]. Posvet projekta INOVUP Izzivi in dileme visokošolskega poučevanja: Kje smo in kam želimo, Univerza v Mariboru.

- Govekar-Okoliš, M. (17. 9. 2020b). *Kompetence mentorja za učinkovito vodenje praktičnega usposabljanja študentov v organizacijah, zavodih (nepedagoška praksa)* [predavanje]. Dan mentorjev študentom Zdravstvene fakultete UL, Center za vseživljenjsko učenje Zdravstvene fakultete Univerze v Ljubljani.
- Govekar-Okoliš, M. in Kermavnar, N. (2020). Nursing mentoring and mentors' views on the efficiency of university students' practice. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 26(2), 87–103.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367.
- Javrh, P. in Možina, E. (2018). *Izobraževalni pristopi za razvoj življenjskih spretnosti v Evropi: Povzetek poročila o izobraževalnih pristopih v okviru projekta Življenjske spretnosti v Evropi (Life Skills for Europe – LSE)*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/LSE-Report-summary_Slovenian.pdf
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Andragoški center Slovenije.
- Jelenc Krašovec, S. (2014). *Izobraževalci odraslih na presečišču družbenih sprememb in strokovnih zahtev*. Andragoški center Slovenije.
- Jelenc Krašovec, S. (2015a). Older adults in public open spaces – Activities and the role of learning. *Andragoške studije*, 1, 105–120.
- Jelenc Krašovec, S. (2015b). Pomen javnih prostorov za druženje in učenje starejših ljudi. *Sodobna pedagogika*, 66/132(3), 52–68.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2006). Širjenje socialnih mrež starejših ljudi s pomočjo izobraževanja. *Socialno delo*, 3(5), 143–151.
- Komisija Evropskih skupnosti. (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Commission of the European Communities.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Pedagoški inštitut; Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 29–43). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marshall, C. in Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Sage.

- Puklek Levpušček, M. (2007). Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 49–59). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Svetlik, I., Deželan, T., Perusso, A., Silvius, A., van der Meer, I. in Wagenaar, R. (2020). *Work placement package – Integrated approach*. WEXHE.
- Wagenaar, R. (2019). *Reform! Tuning the modernisation process of higher education in Europe: A blueprint for student-centred learning*. Tuning Academy, University of Deusto; University of Groningen.