

Nives Ličen, Maja Mezgec in Matej Urbančič

Integrativno izobraževanje in učenje mentorjev na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje

Povzetek: Prispevek prinaša ugotovitve raziskave o učenju mentorjev, ki delujejo na področju izobraževanja starejših na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje (SUTŽO). Namen raziskave je bil analizirati značilnosti učenja v delovnem okolju v kontekstu neformalnega izobraževanja starejših. Teoretski okvir tvorita dva miselna modela: model dialoškega mentorstva, ki poudarja preizkušanje in iskanje, ter model integrativnega izobraževanja. Empirični del raziskave je potekal po načelih kvalitativnega raziskovanja z uporabo metod opazovanja in intervjuja. Podatki so bili zbrani v obdobju 2017–2019. Raziskava ugotavlja, da se na SUTŽO razvija inovativen model mentorstva, ki vključuje vse elemente, značilne za integrativno izobraževanje.

Ključne besede: učenje na delu, mentor, starejši odrasli, univerza za tretje življenjsko obdobje

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

Dr. Nives Ličen, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva ulica 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: nives.licen@ff.uni-lj.si

Dr. Maja Mezgec, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Titov trg 4, 6000 Koper, Slovenija; e-naslov: maja.mezgec@pef.upr.si

Dr. Matej Urbančič, asistent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva ulica 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: matej.urbancic@ff.uni-lj.si

Uvod¹

Z razvojem mreže za izobraževanje starejših² se povečuje tudi število izobraževalcev za to skupino udeležencev in se hkrati pojavljajo potrebe po izobraževanju in usposabljanju novih izobraževalcev. Izobraževalcev za delo s starejšimi ne izobražujejo v nobenem univerzitetnem programu (v Sloveniji). Izobraževanje mentorjev za starejše v Sloveniji poteka v okviru dejavnosti Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje (SUTŽO), kjer svoje mentorje usposablja od leta 1986, ko je bil organiziran prvi izobraževalni program. Tečajji in druge vrste izobraževanja se izvajajo vsako leto, namenjeni so internim usposabljanjem, ki so pogosto povezana z raznolikimi mednarodnimi projekti (Bračun Sova idr. 2015). Obsežno izobraževanje mentorjev za delo s starejšimi pa je potekalo v okviru nacionalnega projekta med letoma 2010 in 2014 (Govekar Okoliš in Krajnc 2012) v različnih krajih po Sloveniji.³

Poleg usposabljanja mentorjev za skupinsko delo – temeljna oblika izobraževanja na SUTŽO je namreč skupinska – obstajajo tudi programi za usposabljanje individualnih mentorjev, animatorjev in svetovalcev (Findeisen 2012). Vzporedno z omenjenimi organiziranimi oblikami poteka veliko učenja na delovnem mestu, samostojnega učenja in izkustvenega učenja mentorjev, kar lahko interpretiramo kot učenje ob dejavnosti/delu.

Namen raziskave je bil analizirati doživljanje osebnega učenja, povezanega z delom, ki poteka ob dejavnosti med mentorji, ki izobražujejo/vodijo skupine starejših na SUTŽO, da bi ugotovili značilnosti mentorskega (mo)dela na SUTŽO. Naša predpostavka je bila, da se na SUTŽO razvija inovativen model učenja in izobraževanja mentorjev za izobraževanje starejših.

¹ Zahvaljujemo se dr. Dušani Findeisen in anonimnim recenzentom za napotke pri oblikovanju članka, ki so pomembno prispevali h kakovosti besedila.

² V Sloveniji deluje v letu 2019 53 univerz za tretje življenjsko obdobje (<http://www.utzo.si/o-nas/mreza-slovenska-utzo/>), ki vključujejo več kot 12.000 študentov in več kot 1000 mentorjev ter animatorjev.

³ Več o programih za usposabljanje mentorjev in animatorjev na univerzah za tretje življenjsko obdobje je dostopno na spletni strani <http://www.utzo.si/usposabljanje/>. Na spletni povezavi so dostopna tudi gradiva za samostojno učenje.

Teoretski okvir

Izobraževanje ima za starejše drugačen pomen kot za mlade in odrasle, ki so delovno aktivni. Ni več tako pomembno instrumentalno znanje, pomembno postane dialoško⁴ znanje, razvijanje novih povezav med vrstami znanja, modrosti in praktične modrosti (gl. Ardelit 2019, 2011; Broadhead in Gregson 2018). Prav zato morajo biti tudi mentorji starejših drugače usposobljeni kot mentorji otrok, mlajših odraslih ali odraslih zaposlenih (gl. Kožar idr. 2017). V literaturi najdemo več kot 50 opredelitev mentorstva (Garvey idr. 2017; Lancer idr. 2016; Dominques in Hager 2013; Kent idr. 2013; Fyn 2013; Aspfors idr. 2012), kar kaže na to, da ni soglasja o enotni definiciji mentorstva. Na SUTŽO uporabljajo oznako mentor za tri vrste mentorstva:

- osebno ali mentorstvo v diadi/dvojici; primer takega mentorstva so pari v projektu Znaš – nauči drugega!,
- skupinsko mentorstvo, ki se pojavlja v študijskih krožkih, ko izbrani strokovnjak (mentor) vodi skupino študentov, in
- vrstniško skupinsko mentorstvo, ki se pojavlja predvsem v projektnih skupinah, kjer sodelujejo različni udeleženci (večinoma v mednarodnih projektih).

Na področju mentorstva je bilo že veliko raziskav, še posebno o mentorjih v izobraževalnih institucijah ali na delu ob uvajanju novih delavcev (Govekar Okoliš in Krajnc 2016; Govekar Okoliš 2018; Geeraerts idr. 2015; Felten idr. 2013; Garvey idr. 2017; Higgins in Kram 2001; Eraut 2008). V nekaterih so raziskovali tudi mentorstvo pri starejših (Bračun Sova idr. 2015), vendar se niso posvečali učenju mentorja na delu in doživljanju mentorjev pri vodenju skupin starejših. Izhajamo iz dveh teoretskih predpostavk, in sicer da je mentorstvo dialog in da je mentorstvo vpeto v socialno okolje (Tynjälä 2009), zato mentorjevo učenje na delu razumemo kot dialoško učenje in socialno učenje. Po pregledu literature in pri načrtovanju empirične raziskave smo za raziskovanje učenja mentorjev na delu izbrali dve teoretski izhodišči, ki ju v nadaljevanju na kratko opisujemo.

Mentorstvo kot dialog

Tradicionalni pogled kaže mentorja kot izkušeno avtoriteto, ki ima znanje, je starejši od mentoriranca ter vodi, usmerja in nadzoruje mlajšega, manj izkušenega. Koncept nadzorovanja mentoriranca je bolj prisoten v modelih, ki izhajajo iz behaviorističnega pojmovanja učenja in pozitivističnih načinov razumevanja znanja. Pri humanističnih in kritično konstruktivističnih ter modelih prakse je vloga mentorja manj nadzorovalna (Dominques in Hager 2013). Osnovni modeli (včasih poimenovani tudi »tradicionalni« modeli) poudarjajo izkušnost in socialni ugled mentorja. Mentor vodi mentoriranca v procesu, ki je osredotočen na jasno

⁴ O delitvah znanja glej v Mikulec (2019, str. 11–23).

zastavljene cilje, proti katerim (linearno, preverljivo in merljivo) mentor usmerja mentoriranca. Mentorski proces je zgrajen na predpostavki predvidljivosti rezultatov, racionalnosti in pozitivistični epistemologiji (Bokeno in Gantt 2000, str. 248). Omenjena avtorja imenujeta tak model »monološko mentorstvo«. Govekar Okoliš piše o podobnem modelu kot o t. i. formalnem mentorstvu, kjer gre za hierarhijo odnosov, zaradi katere je odnos med mentorjem in mentorirancem manj pristen, včasih manj spoštljiv in pomeni manj medsebojnega zaupanja. Raziskave kažejo, da je formalno mentorstvo lahko tudi neuspešno. Bolj učinkovita so tista mentorstva, ki so neformalna, kjer so hierarhični odnosi med mentorjem in mentorirancem manj izraziti (Govekar Okoliš 2018, str. 187).

Sodobni pogledi na mentorstvo bolj poudarjajo sodelovalnost, odnosnost in dialog ter eksperimentiranje, inkluzivnost (Findeisen 2012; Bokeno in Gantt 2000; Mažgon idr. 2018), kar vodi v skupno konstrukcijo pomenov in znanja, veščin in vrednot. Govekar Okoliš (2018, str. 188) piše, da mentorstvo kot diadni odnos spodbuja razvijanje kritičnega, samostojnega in kreativnega mentoriranca ter hkrati spodbuja profesionalni razvoj mentorja, razvoj mentorskih kompetenc in profesionalnosti ter vključevanje v okolje. Mentorstvo je dinamičen medosebni proces, v katerem pridobita znanje, izkušnje in razvijata osebne lastnosti tako mentoriranec kot mentor.

Mentorstvo lahko interpretiramo tudi kot fenomen multiplih odnosov in ne le kot odnos med mentorjem in mentorirancem. Findeisen (2012) opredeljuje mentorstvo kot odnos med mentorjem in mentorirancem ter »odsotnim tretjim«, to je po njenem zapisu institucija oz. univerza za tretje življenjsko obdobje. V drugih raziskavah (npr. Bokeno in Gantt 2000) pa namesto institucije kot tretji element uporabljajo koncept kraja, ki pomeni celovito sociokulturno (mikro)okolje, ki mu mentor in mentoriranci pripisujejo kulturne pomene in ga s svojimi praksami tudi ustvarjajo (konstruirajo). Oboje se pojavlja kot »tretji element«, čeprav se vlogi razlikujeta. Institucija s svojim ugledom podpira razvoj mentorskega razmerja, ga namensko strukturira in opravlja vse vzporedne podpirne dejavnosti, npr. javne kampanje za promocijo mentorskega dela.

Če so mentor in mentoriranci v dialogu, pomeni, da so v osebni odnosu, nihče od njih ni v instrumentalnem odnosu, zato so poleg znanja in veščin pomembni tudi afektivni elementi, odnosne in utelešene prakse (Broadhead in Gregson 2018; Kinsella in Pitman 2012; Šindić in Pribišev Beleslin 2018).

Mentorstvo kot del integrativnega izobraževanja

Drugi del, pomemben za okvir naše raziskave o učenju mentorjev na delu, je holistično razumevanje izobraževanja in znanja. Heikkinen idr. (2008) razmišljajo o rekonceptualizaciji mentorstva z zornega kota integrativnega izobraževanja, ki poudarja različne forme inteligentnosti in izkušnje na delu. Razvoj profesionalnih zmožnosti (v naši raziskavi zmožnosti mentorja za delo s starejšimi), izhajajoč iz integrativnega modela, združuje različne elemente (logično, socialno in emocionalno, praktično in teoretično znanje), in sicer tako, da poudarja zmožnost povezovanja

subjektivne izkušnje s teoretičnim/akadamskim znanjem (npr. praktično in teoretično znanje, tiho in eksplicitno znanje). Tynjälä s sodelavci (2016) v nadaljnjih fazah raziskav predstavlja model integrativnega izobraževanja, ki sloni na štirih elementih ekspertnosti. Prvi element je teoretsko znanje (konceptualno, eksplicitno, formalno znanje). Drugi element je praktično znanje (izkustveno znanje, implicitno znanje, utelešeno znanje). Pri delovanju mentorjev je ključnega pomena združevanje obeh vrst znanja. Konceptualno (teoretično) znanje so mentorji pridobili v formalnem izobraževanju in z različnimi programi neformalnega izobraževanja za mentorje. Praktično izkustveno znanje pa pridobivajo ob delu s skupinami starejših.

Tretji element je še znanje za vodenje samega sebe in četrti sociokulturno znanje. Znanje za vodenje samega sebe vključuje metakognitivne in reflektivne spretnosti, ki so pomembne za spoznavanje in vodenje sebe. Ta del zajema tudi emocionalne elemente. Pravzaprav avtorji modela kot podstat znanja za vodenje samega sebe vidijo prav emocionalno raven. Sociokulturno znanje pa je del socialnih praks, kot so neizgovorjena pravila, načini rabe orodij. Ta forma znanja se razvija v skupnostih prakse in vpliva na vse preostale vrste znanja.

Ker smo izhajali iz vprašanja, kako mentorji povezujejo učenje (na delu) in delo, smo uporabili še dodaten okvir, sestavljen iz dveh konceptov. To sta povezljivost in transformativnost, ki ju uporablja Tynjälä s sodelavci (2009) v omenjenem modelu integrativnega izobraževanja. Povezovanje je proces, ki krepi odnose med različnimi elementi učnih situacij in okolja ter sistema izobraževanja. Transformacija se nanaša na spremembe in razvojne procese, ki nastajajo s povezovanjem različnih elementov. Proces transformacije denimo poteka med konceptualnim in praktičnim znanjem (konceptualno znanje po tem modelu omogoča pojasnjevanje ali eksplikacijo praktičnega znanja).

Če mentorstvo razumemo po modelu dialoga in integrativnega izobraževanja, razumemo učenje mentorjev na delu kot sestavljeno prakso, zato nas bo v nadaljevanju zanimalo, kako mentorji doživljajo svoje učenje v povezavi s prakso mentorskega delovanja.

Empirični del

Raziskovalni problem

Empirični del raziskave je osredotočen na analizo doživljanja osebnega učenja, ki se odvija v povezavi z delovanjem v vlogi mentorja na SUTŽO. Da bi ugotovili značilnosti mentorskega (mo)dela in z njim povezanega osebnega učenja na SUTŽO, smo izvedli kvalitativno raziskavo. Raziskovanje mentorstva v okviru izobraževanja starejših je skromno, zato smo izhajali iz raziskav o mentorstvu v okoljih izobraževanja odraslih, predvsem iz modela integrativnega izobraževanja, ki so ga razvili v skupini finske raziskovalke Tynjälä (Tynjälä 2009; Tynjälä idr. 2016; Geeraerts idr. 2015; Heikkinen idr. 2011). Izhajali smo tudi iz raziskav o mentorstvu na SUTŽO (Lampret 2019; Furlan 2018; Govekar Okoliš in Krajnc 2013, 2018; Čeh 2016; Bračun Sova idr. 2015; Findeisen 2012). Raziskovalni problem smo

opredelili z raziskovalnimi vprašanji.

Raziskovalna vprašanja

Ključna raziskovalna vprašanja so bila:

- Kako mentorji opisujejo svoje delo in osebno učenje, povezano z delom v študijskem krožku na SUTŽO? Ali doživljajo svoje delo kot vir profesionalnega razvoja?
- Kako mentorji opisujejo medsebojno učenje (učenje v skupini) in svojo mentorsko vlogo v študijskem krožku?
- Ali mentorji zaznavajo mentorstvo in s tem povezano učenje kot odnosno in afektivno srečanje?
- Ali lahko v vzorcih mentorskega dela na SUTŽO opazimo skladnost z modelom integrativnega izobraževanja, ki ga je oblikovala Tynjälä s sodelavci (2016)?
- Kako mentorji povezujejo različne vrste znanja (glede na model integrativnega izobraževanja), delovanje in učenje?

Metodologija

Opis raziskovalne metode

Raziskava je bila načrtovana in izvedena kot kvalitativna raziskava. Upoštevali smo paradigmo fenomenoloških narativnih raziskav (Creswell 2013; Czarniawska 2014; Mertova in Webster 2019) ter metodologijo raziskav o mentorstvu in profesionalnem izobraževanju (Hackel in Klebl 2014).

Enote, vključene v raziskavo

Kot enote, ki so bile vključene v raziskavo, lahko štejemo dva študijska krožka, v katerih je potekalo opazovanje. Študijski krožek A⁵ je imel 14 udeležencev, enega mentorja in enega animatorja. Študijski krožek B je imel 30 udeležencev, enega mentorja in enega animatorja.

V okviru opazovanja z udeležbo je v študijskem letu 2017/2018 z mentorjema torej sodelovalo 44 udeležencev.

V raziskavi je (v drugi fazi) sodelovalo 14 mentorjev, ki delujejo na različnih področjih dela/izobraževanja v študijskih krožkih in prihajajo iz različnih krajev Slovenije. Vsi vključeni mentorji imajo univerzitetno izobrazbo, dva od njih doktorat znanosti.

Trije delujejo na področju jezika, dva na področju IKT, trije poučujejo vsebine s področja umetnosti, trije zgodovine in trije vsebine z drugih področij. Podrobnejša razdelitev je v preglednici (Preglednica 1).

⁵ Podatki so anonimizirani. Vse gradivo je za raziskovalne namene na voljo pri avtorjih.

Zaporedna številka/ oznaka intervjuja	Področje dela v študijskem krožku	Starost (leta)
1	Računalništvo	30
2	Slikarstvo	45
3	Francoščina	68
4	Italijanščina	36
5	Računalništvo	38
6	Umetnostna zgodovina	72
7	Umetnostna zgodovina	65
8	Arhitektura	37
9	Komunikacija	69
10	Angleški jezik	74
11	Geografija	62
12	Lokalna zgodovina	60
13	Glasba	71
14	Slikarstvo	58

Preglednica 1: Podatki o intervjuvancih

Postopek zbiranja podatkov

Preden smo začeli zbirati podatke, ki smo jih podrobneje zapisali in analizirali, smo pregledali objavljene zapise o mentorjih na SUTŽO (Cizelj 2011; Findeisen 2005, 2007, 2013) in poslušali radijske oddaje o mentorjih na SUTŽO, ki so objavljene v Knjižnici/Multimediji na spletni strani SUTŽO.

Podatke smo nato zbirali z opazovanjem z udeležbo in intervjuji. Načrtno opazovanje z udeležbo smo izvedli v študijskem letu 2017/18, intervjuji so potekali v letu 2018. Udeleženci v intervjujih so bili iz različnih krajev Slovenije (Ljubljana, Domžale, Trebnje, Nova Gorica, Slovenj Gradec, Maribor, Ajdovščina). Z intervjuvanci smo se dogovorili za srečanja v okolju, kjer so oni želeli. Intervjuji so bili zapisani. Posebnost pri zbiranju podatkov je v tem, da je bila ena od avtoric od leta 2010 vključena v organizirano izobraževanje mentorjev na SUTŽO. Njene izkušnje so vplivale na izbor sogovornikov in potek intervjujev.

Zbiranje podatkov je potekalo v dveh fazah in na dva načina. S tem smo želeli slediti načelu triangulacije⁶ na ravni zbiranja podatkov (gl. Denzin 2012).

⁶ Triangulacija je postpozitivistična strategija, ki se nanaša na uporabo različnih metod, virov, teorij pri študiju istega fenomena.

Opazovanje z udeležbo smo izvedli v dveh študijskih krožkih. Opazovanje je potekalo kot nestrukturirano sodelovanje pri štirih srečanjih, nastali so zapiski opazovanj, ki smo jih analizirali, in to je vodilo v pripravo intervjujev.

V naslednji fazi smo izvedli intervjuje. Prvi intervju je bil opravljen kot nestrukturiran pogovor, služil je za podrobnejše oblikovanje vprašanj. Naslednji intervjuji so bili polstrukturirani, saj so bili usmerjeni na izbrani problem, da bi ugotovili subjektivne perspektive mentorjev. Po vsakem intervjuju, ki je trajal približno 45 minut, smo opravili približno 15-minutni pogovor z intervjuvancem, v katerem smo sodelovalno izluščili osnovne pojme, kot jih oni razumejo. Cilj teh pogovorov je bil spoznati subjektivne teorije in dati možnost vprašanim, da sodelujejo pri interpretaciji. Sledili so analiza intervjujev (prepisov), kodiranje in oblikovanje tem, priprava ugotovitev, nato smo ugotovitve predstavili štirim mentorjem. Vsi mentorji se niso mogli udeležiti sklepne faze, ker so bili iz različnih krajev, zato smo izbrali štiri.

Obdelava podatkov

Zapisi z opazovanj so bili analizirani z metodo analize teksta z induktivnim določanjem kod. V spodnji preglednici (Preglednica 2) je izsek.

Besedilo zapisa na terenu	Kode
<i>Oktober 2017</i>	Aktivnost, znanje, prenos znanja v prakso
Študenti z U3O so sprejeli 4 tuje goste. Vodijo jih po Ljubljani po poteh, ki so jih oblikovali v ŠK. Govorijo v angleščini in hrvaščini. V NUK arhitekt D. razlaga o arhitekturi in Plečniku. Zelo navduši goste.	Medkulturnost (znanje jezika iz bivše države), zavzetost, pripravljenost, emocionalne kompetence
<i>November 2017</i>	Medgeneracijskost
V ŠK so na hospitaciji študenti z UL. Zelo so tihi.	Starejši študenti imajo svoja mnenja
Med starejšimi študenti je živahna razprava o fotografiranju. Mentorica posluša, nato pojasni.	Dialoškost (mentorica je v dialogu)

Preglednica 2: Izsek iz analize zapisov z opazovanja

Za intervjuje so bile pripravljene kodirne razpredelnice. Postopek je bil dvofazen, najprej smo intervjuje prebrali in označili najpomembnejše enote, nato je potekalo deduktivno kodiranje. Izhajali smo iz tem, ki so bile oblikovane glede na teoretska izhodišča (dialoški in integrativni model mentorstva). Izsek iz tabele kategorij in kod je v naslednji preglednici (Preglednica 3).

Tema	Kategorije	Pojmi
Delo, učenje, razvoj	Profesionalni razvoj Refleksija	Potreba po razvoju znanja Prepoznati svoje profesionalne zmožnosti Teoretično znanje Ekspert
Medsebojno učenje	Partnerstvo Sodelovalno učenje Skupina	Voditi skupino Izbirati vsebine in metode Spodbujati dobro klimo Videti iz različnih perspektiv Projekti
Odnosnost in afektivnost/emocionalnost srečanja	Prijateljstvo Pripadnost Identifikacija	Doživeti veselje/srečo/flow Prepoznati etične dileme Druženje zunaj izobraževanja Empatija Zaupanje Zavzetost
Povezljivost različnih vrst znanja	Integrativno izobraževanje Holistično učenje	Ozavestiti svoja pojmovanja o učenju Vključevati izkušnje Učno okolje Vse vrste znanja

Preglednica 3: Izsek iz tabele za kodiranje zapisov intervjujev

Rezultati

Rezultate bomo predstavili po področjih, kot smo jih oblikovali glede na raziskovalna vprašanja, in temah, ki so nastale s kodiranjem terenskih zapisov in intervjujev ter upoštevaje teoretična izhodišča.

Delo, osebno učenje in osebni razvoj: mentorstvo kot profesionalni razvoj

Vsi vprašani mentorji so pri svojem delu s starejšimi zadovoljni in se v njihovih odgovorih odražata osebna zavzetost in včasih doživljanje toka/lebdeče sreče (ang. flow⁷). Pozabijo na čas in napor. Večinoma menijo, da ni toliko pomembna osnovna izobrazba (univerzitetni študij), kot je pomembna zavzetost za učenje. Take (subjektivne) ocene in izjave lahko razumemo, ker je njihova univerzitetna izobrazba postala del njihovega subjektivnega znanja in iz njega delujejo kot iz usvojenega znanja, do katerega niso več pozorni. Kot pomembno ocenjujejo »občutek za ljudi« ali socioemocionalno znanje ter kulturno znanje (poznavanje kulturnih

⁷ Flow je mentalno stanje, v katerem oseba izvaja neko aktivnost s predanostjo, osredotočenostjo, zadovoljstvom; aktivnost osebo prevzame. Pojem je uvedel M. Csikszentmihaly.

značilnosti okolja, še posebej predsodkov do starejših). Vsak mentor ima v svojem študijskem krožku tudi animatorja, ki skrbi za skupinsko povezovanje, kar je posebnost študijskih krožkov. Animator je eden od udeležencev študijskega krožka. Mentorji so strokovnjaki in so povezani z delovanjem animatorjev.

Za svoje znanje skrbijo tako, da se nenehno samostojno izobražujejo z branjem, potovanji, ogledi »tutorialov« na Youtube, udeležbo na delavnicah in s spraševanjem strokovnjakov. Vprašajo svoje kolege, ki so še zaposleni na univerzi ali pa so raziskovalci. Pomembne so izkušnje. Intervjuvanka (5) je povedala: *»Najprej pač predavaš s tem, kar znaš. Potem se počasi razviješ. Važno je, da poslušáš ljudi in sebe in si pozoren. Potem se ti razvijejo tudi zmožnosti, da ljudi motiviraš.«*

Z delovanjem v vlogi mentorja za starejše se vprašani razvijajo v svoji profesionalni vlogi. Prek mentorskega dela se oblikujejo njihovi pogledi na probleme. Intervjuvanka (14) je dejala, da se v zadnjem letu zelo sprašuje o povezavi med slikarstvom in duhovnim življenjem. *»Razumete, ne mislim religiozno življenje, ampak tisto več. Mogoče lahko s slikanjem ... [premolke]. Ne vem, no, mogoče se kaj ozreš proti vzhodni filozofiji. To se mi zdi, da mi manjka. Tu bi še kaj poiskala.«*

Intervjuvanci menijo, da potrebujejo na svoji profesionalni poti dodatno znanje o mentorski vlogi. Udeležujejo se izobraževanj na SUTŽO in tudi delavnic na Andragoškem centru.

Poseben izziv je tudi strokovno znanje z njihovega področja (jezik, arhitektura, zgodovina ...). Še posebej tisti, ki so upokojeni, menijo, da se morajo »sami porivati naprej«. Intervjuvanka (4): *»Tam [v skupini starejših, op. avt.] se kar vrtimo pri istih besedah. Je treba malo nadgradnje jezika. Vidim, da kar malo nazadujem, če se sama ne prisilim, da se naučim kaj novega.«*

Mentorji so motivirani za izobraževanje na področju andragoškega znanja in na področju svoje stroke. Tisti, ki so še zaposleni, prenašajo strokovno znanje med obema okoljema, tisti, ki so upokojeni, pa se samostojno učijo tudi na področju svoje stroke in se povezujejo s kolegi, ki so še zaposleni. Na svoja srečanja s skupino starejših se pripravljajo pred začetkom študijskega leta in nato med študijskim letom. Profesionalni razvoj pri mentorjih je sicer podoben kot pri drugih učiteljih, posebnost je v tem, da so mnogi mentorji že upokojeni in jim to delovanje pomeni novo karierno pot, za katero se usposabljaajo.

Medsebojno učenje: partnerstvo z drugimi v skupini

Za učenje v študijskem krožku je značilna dialoškost, to pomeni odprt odnos ter pretok znanja in veščin v obe smeri. Tudi bolj izkušeni strokovnjaki (strokovnjaki z več profesionalnega znanja) dobijo z mentoriranjem nove vpoglede v svoje delo, učenje je obojestransko. Med mentorji na SUTŽO so tudi univerzitetni profesorji, ki imajo dolgoletne izkušnje z mentorskim delom z mladimi študenti. Delo s starejšimi je po mnenju intervjuvanih drugačno kot delo z mladimi.

Pomembno je kolegialno učenje. Slednje dobiva v strokovnih krogih vedno večjo veljavo in ga v podjetjih spodbujajo na različne načine, npr. s skupnostmi prakse ali interesnimi skupnostmi (Radovan idr. 2019), kolegialnim svetovanjem.

Tudi na SUTŽO spodbujajo kolegialno učenje. Primer tega je prenos znanja bolj uspešnih mentorjev na preostale skupine mentorjev (npr. v okviru izobraževalnih srečanj in posvetov, mesečnih srečanj).

Za dobro mentorsko delo sta (kljub navidezni svobodnosti, če ne celo anarhičnosti) potrebna jasna struktura in dobro vodenje procesa, nujna je koordinacija z animatorji in drugimi skupinami; treba je tudi zagotavljati stabilno mentorsko mrežo. Na SUTŽO se zavedajo, da če kdo od mentorjev odide, odnese vse znanje s seboj, zato organizirajo mesečna srečanja in letne posvete ter se trudijo, da bi se razvila mentorska skupnost. Mentorji se veliko naučijo pri načrtovanju svojega dela in pripravi programov. Program pripravijo mentorji, nato se dogovarjajo z udeleženci, kakšen bo program, kako ga bodo prilagodili skupini in posameznikom. Mentorji vložijo veliko časa v pripravo programa. V svoje priprave včasih vključijo tudi družinske člane. Njihovo delo je del njihovega življenja. *»Za eno srečanje včasih porabim cel teden. Veliko gradiva zberem, mislim, kaj bi bilo dobro. Če nimam fotk, grem poslikat. Jeseni bomo končali Kralja in zato grem jutri z možem v Lokev. Sem se zmenila, da mi odprejo cerkev. Greva pogledat.« (6)*

Medsebojno učenje poteka med mentorjem in člani skupine ter med različnimi mentorji. Učijo se iz medsebojnih odnosov. Mentorji menijo, da so se veliko naučili iz zgodb starejših, ki so vključeni v njihove skupine. Omenjajo modrost starejših, informacije o poklicih, ki so jih ti opravljali. Poleg tega tudi razvoj potrpežljivosti in razvoj predavateljskih veščin. *»Ko ljudje začnejo deliti svoje zgodbe, se veliko naučiš. Poslušaj. Vedno se naučim kaj novega: nekaj zaradi dodatnega študiranja, nekaj od udeležencev. V moji skupini sta dva arhitekta. Pogosto vesta več kot jaz in me dopolnita.« (8)*

Mlajši mentorji povedo, da so se ob starejših osebnostno razvili. Tako je intervjuvanka (4) dejala: *»Naučila sem se vztrajnosti. Neki študent je bolan, ampak pride vseeno. Res težko pride, a pride v skupino. Taki ljudje ti dajo voljo.«*

Za skupine starejših je značilno, da se čutijo povezani in pripadni skupini. Svoje mentorje imajo radi in jih *vzamejo za svoje*, če so mentorji dobri strokovnjaki. Oblikujejo se nove forme sodelovanja (mentoriranci se čustveno navežejo na mentorja). Razvije se (intenziven) odnos, kakršnega običajno ne poznamo v izobraževanju odraslih in tudi ne v formalnem izobraževanju. To ne preseneča, saj nekatere skupine sodelujejo z mentorjem deset ali več let. Če starejši z mentorjem niso zadovoljni, prosijo za zamenjavo. Zadovoljni niso, če mentor ne upošteva njihove potrebe po strukturiranju časa, imajo občutek, da jih mentor zanemarja, ne spoštuje, če nima dovolj energije, če teoretskega znanja ne povezuje z njihovim življenjem in z dogajanjem v okolju. Radi imajo, če lahko z učenjem dobijo informacije, razvijajo stališča, se spreminjajo in če ima njihovo znanje tudi družbeno vrednost.

Mentorstvo kot odnosno in afektivno srečanje: prijateljstvo v skupini

Intervjuvanci so izpostavili osebnostni razvoj in svojo zavzetost pri delu. Zaznavajo, da so se v stiku s starejšimi osebnostno spremenili. Mentorstvo doživljajo kot odnosno in afektivno srečanje. Uporabljali bomo besedo afektivno (ang. affective),

ki se v besednih zvezah afektivna družba (ang. *affective society*⁸) ali afektivni obrat (ang. *affective turn*) razume kot pojem, ki vključuje vse oblike čustvenega življenja (gl. Slaby in Scheve 2019).

Odnosi v skupinah so po mnenju sodelujočih mentorjev dobri, prijateljski. To lahko potrdimo tudi iz ugotovitev opazovanj v obeh študijskih krožkih. Mentorji v svojih izjavah menijo, da so dobri odnosi temelj dobrega dela v študijskem krožku. Mentor mora imeti zmožnosti, da prepozna negativne kognitivne in emocionalne vzorce. Če študent med pogovorom pove: »Jaz tega ne bom zmožel.« ali »Tega se bojim.« ali »Nisem gotova, da jaz to zmorem.«, mora mentor prepoznati negativne miselne vzorce, ki lahko starejše ovirajo pri učenju. Mentor zazna ovire in študente usmeri k premagovanju ovir.

Kako dobri so odnosi v skupini, kaže tudi to, da gredo člani nekaterih krožkov skupaj z mentorico tudi na poletne počitnice (13). V nekaterih skupinah je treba za odnose še posebej skrbeti, pri čemer so zelo dobrodošli pristopi humor in vpletanje izjav študentov ter povzemanje primerov študentov in študentk v notranjo govorico skupine. »*Včasih je treba posebej opozoriti, da moramo na koga posebej popaziti. Je treba opozoriti, da je treba biti prijateljski. Ko je prišel v našo skupino prvi moški, sem jim rekla, zdaj pa pazite, da ga ne boste prestrašile.*« (14)

Pri proučevanju odnosnosti in afektivnosti smo lahko pozorni na več elementov. Pri delovanju študijske skupine in mentorja v njej so pomembni na eni strani občutki spoštovanja (medsebojne spoštljivosti) in na drugi strani občutki strahu, bojazni, da ne bi bili sprejeti. Starejši študenti se bojijo, da bi »izpadli neumni«, bojijo se, da bi jih skupina obsojala, zato je mentor pozoren na emocionalno klimo. Mentorstvo je dialoška praksa, ki vključuje tako odnosne kot utelešene elemente, afektivne in etične elemente.

Vsaka praksa se dogaja v nekem okolju, v katerem so prisotni takšni in drugačni starizmi. Starejši ljudje ne želijo biti obsojani in ne želijo biti neuspešni. Ker se v mentorskem odnosu v skupini procesirajo različna čustva, je treba razumeti vpliv starizmov in ozavestiti starizme, ki generirajo negativne občutke do starosti ali (primitivno) idealiziranje starosti.

Skupine, ki dobro delujejo, se srečujejo tudi zunaj izobraževalnih dogodkov, imajo »kava sestanke«, obiskujejo se na domu, gredo na večerjo. Študijski krožki običajno zelo dolgo ostanejo skupaj, zato postane skupina za člane izredno pomembna. Odnosi se razširijo v vsakdanje življenje in navadno je mentor del tega omrežja. Ko se mentor zamenja, mora novi mentor nekaj časa previdno nadaljevati delo prejšnjega mentorja, kot ugotavljata npr. mentorica krožka za zgodovino Tatjana Bradeško (Findeisen 2013) in mentor krožka za slikarstvo Miran Erič (Findeisen 2005) ob svojih izkušnjah v študijskem krožku. Skupine so zelo povezane, zato tudi težko sprejmejo novega mentorja ali novega člana brez prizadevanja novega študenta ali pomoči svetovalnega delodavca SUTŽO. Mentorji vedo, da morajo novi člani skupine vsaj tri srečanja interakcije v skupini le opazovati. Mentorstvo se v skupinah starejših

⁸ Pojem *affective society* je teoretični označevalec, ki usmerja raziskovanje v družbenih vedah, hkrati je analitično orodje in usmerja tok praks (npr. vzgojo čustev). *Affective turn* je obrat, ki ima veliko skupnega s feminističnimi teorijami in teorijami novega materializma. Pri tem so v ospredju odnosne ontologije (gl. Slaby in Scheve 2019, str. 27–41, str. 61–72).

izkazuje kot medsebojno afektivno razmerje, ki je v življenju mentorja in študentov podobno pomembno, kot so pomembna prijateljstva v drugih življenjskih okoljih.

Emocije in afekte v kontekstu mentorskega dela razumemo kot fenomene, ki so socialnoodnosni, umeščeni v konkretno okolje, dinamični in »transpersonalni«, zgodijo se med akterji v izobraževalnem okolju, na kar mora biti mentor pozoren. V skupinah nastajajo afektivne povezave, ki so posledica kompleksne sociomaterialne postavitve, v kateri sta opazni afektivna moč in afektivna odnosnost med akterji, materialnim okoljem/pogoji in aktualno postavitvijo. Vsi omenjeni elementi so pomemben del mentorjevega učenja na delu in implicirajo pomen različnih vrst (spo)znanja v profesionalnem razvoju mentorjev.

Povezovanje različnih vrst znanja: integrativni model

Mentorji doživljajo svoje delo v skupinah starejših kot način (del) življenja in poudarjajo skupno ustvarjanje znanja. Vsi vprašani mentorstvo doživljajo zelo pozitivno. Po modelu integrativnega izobraževanja se ob poučevanju združujejo različne vrste znanja: teoretsko znanje, praktično znanje, sociokulturno znanje in znanje za vodenje samega sebe. Vse te štiri vrste znanja lahko odkrijemo tudi pri učenju mentorjev v skupinah starejših, kot je razvidno iz izjav mentorjev: „*Največ časa porabimo za strokovno znanje, ki je del našega programa.*” (8) „*[...] sem bila presenečena, koliko dobiš od njih enih življenjskih izkušenj in je čisto drugače kot v šoli, spoštujejo te. [Mentorica je sicer zaposlena v šoli. Op. avt.]*” (1) „*Najboljši so občutki po uri, da so se ljudje nekaj novega naučili.*” (2) „*Ja, rada poučujem starejše. In najbolj všeč mi je, ko jih navdušim.*” (3) „*Včasih pa ljudem pomagaš premagat kake strahove.*” (6) „*Pogosto se pogovarjamo o stereotipih. Pravim jim, da so starizmi res en problem, ker jih še oni sami ,vzamejo pod streho’.*” (8)

Mentorji poudarjajo, da je prva naloga mentorja, da s skupino usvajajo novo znanje, naj gre za jezikovno znanje ali znanje komunikacije ali računalništva. Najpomembnejša naloga mentorja je po mnenju vprašanih poučevanje kot prenašanje znanja in pomoč pri sprejemanju ter ohranjanju znanja, ki je sestavljeno iz teoretskega ali formalnega znanja in izkustvenega znanja. Poleg konceptualnega, akademskega in izkustvenega znanja pa v procesu učenja nastajajo tudi druge vrste znanja, predvsem so omenjali razvoj socioemocionalnih zmožnosti. Mentorji se v skupinah srečujejo z različnimi življenjskimi zgodbami in različnimi vplivi na življenjske poteke. *Gospod [mož starejše študentke, op. avt.] mi je rekel: »Hvaležen sem, da moja hodi na tvoja predavanja. Hodi, poslušaj, zapisuje ... To je koristno za celo družino. Sem se kar prestrašil, ko je začela depresirat. Res je koristno, da hodi na ta predavanja.«* (6)

Ker so študijski krožki povezani tudi z dejavnostjo v lokalnem okolju, se srečujemo z vpetostjo v lokalno omrežje znanja, lokalne narative, nesnovno kulturno dediščino ipd. Skupina v študijskem krožku Trgi, ulice in stavbe okrog nas je pripravila vodene ogledne Ljubljane. Raziskovali so individualno doživljanje stavb in javnega urbanega prostora, načinov življenja itd. Napisali, oblikovali, opremili in izdali so vodnik, organizirali so predstavitve tudi za profesionalno javnost in v

svojem okolju (Kutin idr. 2018). Delo v študijskem krožku ustvarja tudi sociokulturno znanje, s katerim posegajo v lokalno kulturo. Izobraževanje in delo mentorja vključuje aktivnosti, ki so v študijskem krožku usmerjane z akcijskimi cilji.

Raziskave (Govekar Okoliš in Kranjčec 2013, str. 87–88; Findeisen 2012) potrjujejo, da je za uspešen mentorski odnos pomembno, da zna mentor organizirati delo, spremljati posameznikov napredek in mentoriranca usmerjati. Mentor ne le poučuje ali vodi posameznika in skupino pri njegovem/njihovem delu (če je to pomembno za prvi dve vrsti znanja), ampak s svojim delovanjem vpliva tudi na osebni razvoj študentov v skupini, spreminja njihova stališča in prepričanja, poleg tega pa razširja socialno mrežo in krepi medosebne odnose ter aktivnost v okolju. Različne vrste znanja nastajajo z različnim delovanjem. Mentor svetuje, usmerja, navdušuje, podpira, opogumlja (gl. Findeisen 2012, str. 32). Ugotovimo lahko, da je mentorstvo v skupinah starejših formirano kot integrativno izobraževanje in da vsebuje vse elemente modela, ki ga je razvila Tynjälä s sodelavci (2009).

Sklepne ugotovitve

Sklepne ugotovitve bomo podali glede na temeljna vprašanja o osebnem učenju na delu in profesionalnem razvoju, medsebojnem učenju v skupini, mentorstvu kot odnosni in afektivni praksi ter razvoju mentorstva po modelu integrativnega izobraževanja.

Ključno spoznanje je, da se v izobraževanju starejših v okviru SUTŽO razvija poseben model mentorstva, kar je sicer skladno z raziskavami o mentorstvu na področju drugih ved, npr. gerontološke psihologije (prim. npr. Whitfield in Edwards 2011) in profesionalnega izobraževanja (Tynjälä 2008; Tynjälä idr. 2016; Hackel in Klebl 2014). Značilni so trije dejavniki: (1) osebno učenje in profesionalni razvoj mentorjev, (2) skupinsko ali sodelovalno učenje in afektivno povezovanje, (3) integrativno izobraževanje.

Ker je največ raziskav opravljenih o diadnem mentorstvu, je s tem tudi največ spoznanj o učenju mentorjev, ki so v mentorskem odnosu z eno osebo. V naši raziskavi smo se osredotočili na učenje mentorjev, ki delujejo v skupini starejših, katere del je tudi animator, kar je posebnost pri skupinskem mentorskem delovanju. Mentor ima na SUTŽO vlogo učitelja: je strokovnjak za določeno področje (jezik, zgodovino, astronomijo ipd.), načrtuje program, udeležence poučuje in vodi. Poleg te vloge pa ima tudi razvojno in sociokulturno ter afektivno vlogo. Mentorji se v vseh teh vlogah veliko samostojno učijo. Po njihovih izjavah in po opazovanjih v skupini sklepamo, da je mentorska vloga na SUTŽO zaznamovana z visoko stopnjo nenehnega samostojnega strokovnega učenja in zavzetosti za delo, svoje programe razvijajo, uvajajo nove metode in vsebine. Mentorji se počutijo sprejete med udeleženci, ob njih razvijajo lastnosti, kot npr. strpnost za drugačnost, kritičen odnos do predsodkov, hkrati so oni sami navdušeni nad svojimi skupinami. Vsi vprašani doživljajo svoje mentorsko delo kot vir za svoj profesionalni razvoj in hkrati tudi za svoj osebni razvoj.

Mentorji se veliko učijo v skupini/studijskem krožku, v katerem prevladujejo prijateljski odnosi. Z udeleženci se družijo tudi zunaj izobraževalnih srečanj.

Socialni odnosi in afektivni elementi so pomembni, vendar pa mentorji ne gradijo izobraževalnega procesa v skupini le na dobrih odnosih. Motivacija starejših za izobraževanje je usmerjena v novo znanje (in delovanje v skupnosti). Poleg novega znanja so pomembni dobri odnosi, saj postane študijski krožek za študente skupnost, ki ji pripadajo, in podobno velja tudi za mentorja. Nekatere skupine so 20 let skupaj z istim mentorjem.

Učenje mentorjev na delovnem mestu združuje različne vrste znanja in ga lahko interpretiramo z modelom integrativnega izobraževanja. Mentor se uči ob strukturiranju svoje prakse, ki vključuje povezavo in prehajanje med teoretskim strokovnim znanjem in izkustvenim znanjem ter povezovanje med znanjem za vodenje samega sebe in sociokulturnim znanjem. Za mentorjevo učenje na delu je pomembna tako profesionalna usposobljenost na področju, ki ga poučuje, kot socialna/sodelovalna aktivnost, v kateri se razvijajo medsebojna afektivna opora, enakopravni (prijateljski) odnosi. Na ravni sociokulturnega znanja je mentor akter pri oblikovanju svojega znanja in tudi pri razvoju novega znanja v lokalnem okolju, kjer deluje »njegov« študijski krožek. Mentor se uči in profesionalno razvija tudi s tem, ko ustvarja spremembe v svoji skupini (študijskem krožku) in skupaj s svojimi študenti v lokalnem okolju. Kot primer lahko navedemo raziskovalni študijski krožek umetnostne zgodovine, ki je raziskoval delo Mare Kralj,⁹ ali raziskovalni študijski krožek, ki je raziskoval, katere ljubljanske ulice so poimenovane po ženskah.¹⁰

Omeniti je treba omejitve raziskave. Intervjuji so bili opravljeni z mentorji, ki so navdušeni nad svojim delom, zato smo dobili podatke predvsem o pozitivnih vidikih mentorstva in o spodbudnih odnosih. Za nadaljevanje raziskave bi morali vključiti tudi pogovore z mentorji, ki so skupine zapustili, ker niso bili zadovoljni z delom in odnosi v skupinah. V to fazo raziskave nismo zajeli »težavnih mentorstev«, ki se razvijajo v skupinah, v katerih študenti niso dovolj motivirani za delo, ko želijo nekateri člani prevzeti vlogo mentorja ipd. Prav tako je omejitev raziskave v izbranem teoretskem izhodišču (dialoški in integrativni model), ki je usmerjalo interpretacijo podatkov.

Zaključek

Mentorstvo na SUTŽO ima obliko sodobnega mentorstva, ki iz tradicionalne forme, v kateri bolj izkušeni vodi manj izkušenega, prehaja v razvoj novih pristopov, ki so povezani tako s konceptualnimi spremembami v razumevanju znanja kot s prakso v skupinah in projektih na SUTŽO. Premik k t. i. dialoškemu mentorstvu se kaže tudi v izjavah mentorjev v študijskih krožkih, ki so bili vključeni v našo raziskavo. Mentorstvo, ki se razvija na SUTŽO, je vir učenja na delovnem mestu za vse vključene mentorje, ki s svojim delom razvijajo raznoliko znanje in ga glede

⁹ Umetnostnozgodovinski študijski krožek »Spoznavmo svoje mesto in domovino«, ki ga vodi mag. Olga Paulič, je izdal zbornik *Ob stodesetletnici rojstva Mare Kralj*, slikarke, kiparke, ilustratorke, filmske maskerke, oblikovalke keramike in lutk (2019).

¹⁰ Študijski krožek vodi arhitektka Meta Kutin, ki je s svojimi študenti oblikovala poti po Ljubljani, raziskovala ulice – gl. Kutin idr. 2018.

na integrativni model izobraževanja povezujejo v skupne prakse. Mentorje smo spraševali o njihovem učenju, da bi ugotovili nekatere značilnosti modela mentorstva na SUTŽO. Izjave o učenju in izobraževanju mentorjev na SUTŽO vodijo v potrditev predpostavke, da se na SUTŽO razvija dialoško mentorstvo z značilnostmi integrativnega izobraževanja. Raziskavo bi lahko nadaljevali s poglobljenim spoznavanjem mentorstva v posameznih študijskih krožkih, kot so npr. raziskovalni študijski krožki. Posebnosti mentorstva, ki smo ga analizirali glede na finski model integrativnega izobraževanja (Tynjälä idr. 2016), so skladne tudi s širšimi spremembami v izobraževanju odraslih in starejših odraslih (Barnett 2012) ter s tem povezanega izobraževanja učiteljev na vseh stopnjah izobraževalnega sistema.

Viri in literatura

- Ardelt, M. (2011). Wisdom, Age and Well-Being. V: W. Schaie in S. Willis (ur.). *Handbook of Psychology of Aging*. London: Academiv Press, str. 279–291.
- Ardelt, M. (2019). Wisdom and Well-Being. V: R. Sternberg in J. Glück (ur.). *The Cambridge Handbook of Wisdom*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 602–625.
- Aspfors, J., Franson, G. in Heikkinen, L. T. (2012). Mentoring as Dialogue, Collaboration and/or Assessment? V: P. Tynjälä, M. L. Stenstrom in M. Saarnivaara, M. (ur.). *Transitions and Transformations in Learning and education*. New York: Springer, str. 271–290.
- Barnett, R. (2012). The Coming of the Ecological Learner. V: P. Tynjälä, M. L. Stenstrom in M. Saarnivaara (ur.). *Transitions and Transformations in Learning and Education*. New York: Springer, str. 9–20.
- Bokeno, M. in Gantt, V. (2000). Dialogic Mentoring: Core Relationships for Organizational Learning. *Management Communication Quarterly*, 14, št. 2, str. 237–270.
- Broadhead, S. in Gregson, M. (2018). *Practical Wisdom and Democratic Education. Phronesis, Art and Non-traditionsl Students*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Bračun Sova, R., Ličen, N., Findeisen D. in Kramberger, U. (2015). Personal experience of education for formaly organised older volunteering. *Review of European studies*, 7, št. 11, str. 166–174.
- Bračun Sova, R., Ličen, N. in Kramberger, U. (2015). Izobraževanje prostovoljnih kulturnih mediatorjev v muzeju. *Glasnik SED*, 55, št. 3–4, str. 70–77.
- Cizelj, M., Findeisen, D., Glazer, A., Kramberger, D., Lokovšek, N., Ozbič, M., Primec, Š. in Zgonik, A. (2011). *Profesorica Marija Saje : preplet človeka, kulture in učenja*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage.
- Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research: From Field to Desk*. London: Sage.
- Čeh, A. (2016). *Značilnosti delovanja študijskih krožkov na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, št. 2, str. 80–88.
- Dominques, N. in Hager, M. (2013). Mentoring Frameworks: Synthesis and Critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, št. 3, str. 171–188.

- Felten, P., Bauman, H., Kheriaty, A. in Taylor, E. (2013). *Transformative conversations: A guide to mentoring communities among colleagues in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Findeisen, D. (2005). Mentor mora v nekem trenutku opustiti vodenje študentove roke. Pogovor z Miranom Eričem o skupini Želva in o tem, kako postati mentor. *Andragoška spoznanja*, 11, št. 4, str. 82–87.
- Findeisen, D. (2007). Prof. dr. Jurij Kunaver, o metodi izobraževalne ekskurzije in o razsežnostih prostora. *Andragoška spoznanja*, 13, št. 1, str. 90–95.
- Findeisen, D. (2012). Kako razumeti mentorsko razmerje in njegove posledice? Mentorsko razmerje kot sistem znanja, recipročnega učenja, delovanja in odnosov. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 2, str. 31–42.
- Findeisen, D. (2013). Pogovor z mentorico Tatjano Bradeško. *Andragoška spoznanja*, 19, št. 3, str. 96–98.
- Findsen, B. in Formosa, M. (2011). *Lifelong Learning in Later Life. A Handbook on Older Adult Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Furlan, M. (2018). Pomen mednarodnih projektov za učenje starejših. V: N. Ličen in M. Mezgec (ur.). *Sodobne paradigme raziskovanja in učenja odraslih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 391–405.
- Fyn, A. F. (2013). Peer group mentoring relationship and the role of narrative. *The Journal of Academic Librarianship*, 39, št. 4, str. 330–334.
- Garvey, R., Stokes, P. in Megginson, D. (2017). *Coaching and Mentoring*. London: Sage.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. in Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, št. 3, str. 358–377.
- Gidley, J. (2016). *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures*. New York: Springer.
- Govekar Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2012). Vloga mentorja v izobraževanju starejših odraslih in razvoj mentorskega odnosa. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 2, str. 43–53.
- Govekar Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2013). Uspešnost mentorstva v izobraževanju starejših odraslih. *Andragoška spoznanja*, 19, št. 23, str. 80–91.
- Govekar Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2018). Evalvacija mentorstva v izobraževanju starejših odraslih. V: N. Ličen in M. Mezgec (ur.). *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih : eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 407–417.
- 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, št. 22, str. 185–200.
- Hackel, M. in Klebl, M. (2014). The Double Path of Expansive Learning in Complex Socio-Technical Change Process. *Outlines-Critical Practice Studies*, 15, št 1, str. 4–27.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. in Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. V: G. Fransson in C. Gustafsson (ur.). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. Gävle: University of Gävle, str. 107–124.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. in Kiviniemi, U. (2011). Integrative Pedagogy in Practicum. V: M. Mattsson, T. V. Eilertsen in D. Rorrison (ur.). *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publisher, str. 91–112.

- Higgins, M. C. in Kram, K. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *Academy of Management Review*, 26, št. 2, str. 264–288.
- Kent, A. M., Kochan, N. F. in Green, A. M. (2013). Cultural influences on mentoring programs and relationships: a critical review of research. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, št. 3, str. 204–217.
- Kinsella, E. A. in Pitman, A. (ur.). (2012). *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense.
- Kožar Rosulnik, K. in Kermc, A. (2017). Stališča mlajših odraslih do migracij : primer programa PUM-O. *Sodobna pedagogika*, 68/134, št. 2, str. 66–84.
- Kutin, M., Agrež, N., Bizilj, F., Vilhar Pobegajlo, V. in Zalar, A. (2018) Ulica, tvoje ime je žensko: ljubljanske ulice, poimenovane po ženskah. *Ljubljana med nostalgijo in sanjami: revija za domoznanske vsebine*, 7, št. 2, str. 39–77.
- Lampret, M. (2019). *Glasbeno izobraževanje starejših odraslih*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lancer, N., Clutterbuck, D. in Meggison, D. (2016). *Techniques for Coaching and Mentoring*. New York: Routledge.
- Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE open*, 8, št. 4, str. 1–10.
- Mertova, P. in Webster, L. (2019). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. London: Routledge.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nahmad Williams, L. in Taylor, C. (2015). Experimenting with dialogic mentoring: a new model. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4, št. 3, str. 184–199.
- Radovan, M., Kristl, N. in Makovec, D. (2019). The community of inquiry as a method of encouraging collaborative learning in a virtual learning environment. V: K. S. Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, str. 58–76.
- Rapuš Pavel, J., Kobolt, A. in Pyzalski, J. (ur.). (2008). *Mentorstvo v zrelem obdobju življenja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Schaie, W. in Willis, S. (ur.) (2015). *Handbook of Psychology of Aging*. London: Academic Press.
- Slaby, J. in Scheve, C. (ur.) (2019). *Affective Societies. Key Concepts*. London: Routledge.
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje (2019). *Spletna stran Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje*. Dostopno na: <http://www.utzo.si/o-nas/mreza-slovenska-utzo/> (pridobljeno dne 12.8.2019).
- Štatienc, S. (2015). Learning in later life: the perspective of successful ageing. *Applied Research In Health And Social Sciences: Interface And Interaction*, 12, št. 1, str. 11–23.
- Šindić, A. in Pribišev Beleslin, T. (2018). Students and Preschool Teachers in Play with Children: Playfulness Approached through the Ego States. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp. Ed. 3), str. 31–50.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work Related Learning – Theoretical Foundations. V: M. L. Stenström in P. Tynjälä (ur.). *Towards Integration of Work and Learning*. Amsterdam: Springer, str. 11–38.

- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, E. in Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39, št. 3, str. 368–387.
- Whitfield, K. in Edwards, C. (2011). Mentoring Special Populations. *Educational Gerontology*, 37, str. 422–439.

Nives LIČEN (University of Ljubljana, Slovenia)

Maja MEZGEC (University of Primorska, Slovenia)

Matej URBANČIČ (University of Ljubljana, Slovenia)

INTEGRATIVE PEDAGOGY AND MENTORS' LEARNING AT THE SLOVENIAN THIRD AGE UNIVERSITY

Abstract: The paper describes the findings of a study of the learning of mentors working in the field of the education of older adults at the Slovenian Third Age University. The aim of the research was to analyse the characteristics of learning in the work environment in the context of non-formal education of older adults. The theoretical framework is formed by two mental models: the model of dialogic mentoring, which focuses on testing and searching, and the model of integrative pedagogy. The empirical part of the study was performed according to the principles of qualitative research using the methods of observation and interview. The data was gathered between 2017 and 2019. The findings of this research suggest that an innovative model of mentoring is being developed at the Slovenian Third Age University, which includes all the elements characteristic of integrative pedagogy.

Keywords: workplace learning, mentor, older adults, Third Age University

E-mail for correspondence: nives.licen@ff.uni-lj.si