



Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje



Foto: arhiv UTŽO

O MENTORIRANJU NA SPLOŠNO IN Z MENTORJI SLOVENSKE UNIVERZE ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

Dr. Dušana Findeisen, Alijana Šantej

Ljubljana, avgust 2017

Program smo razvili s sofinanciranjem Ministrstva za izobraževanje,
znanost in šport RS

KAZALO VSEBINE

| | |
|---|-----------|
| NAZIV PROGRAMA | 1 |
| UTEMELJITEV | 1 |
| CILJNA SKUPINA | 2 |
| CILJI PROGRAMA | 2 |
| TRAJANJE PROGRAMA | 2 |
| POGOJI ZA KONČANJE PROGRAMA | 2 |
| PODROBNE VSEBINE | 3 |
| UČNA ENOTA I: KAJ JE MENTORIRANJE? O MENTORIRANJU SPLOŠNO IN NA UTŽO | 4 |
| 1.1 Pomen, opredelitev, kontekst mentorstva..... | 4 |
| 1.2 Kaj je značilno za proces prenašanja znanja? | 5 |
| 1.3 Mentoriranje skupin starejših / individualno mentoriranje | 5 |
| 1.4 Programiranje transmisije znanja in znanja o tem, kako ga uporabiti | 6 |
| 1.5 Kako se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem?..... | 7 |
| UČNA ENOTA II: KDO JE LAHKO MENTOR STAREJŠIM ODRASLIM? | 8 |
| 2.1 Vloga mentorja v sodobni družbi | 8 |
| 2.2 Starejši odrasli in njihove značilnosti..... | 9 |
| 2.3 Učitelj še ni nujno tudi mentor | 9 |
| 2.4 Zakaj učenje v dvojicah? | 9 |
| UČNA ENOTA III: MENTORSKI ODNOS; USPEH ALI NEUSPEH? ŠTUDIJA PRIMERA.. | 10 |
| UČNA ENOTA IV: POGOVORI Z MENTORJI SUTŽO | 10 |
| KOMPETENCE, KI JIH PRIDOBIMO UDELEŽENCI | 10 |
| ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA | 11 |
| ZNANJE IZVAJALCEV PROGRAMA | 11 |
| SPREMLJANJE IN EVALVACIJA | 12 |
| PRILOGA: RAZŠIRJENA VSEBINA PROGRAMA | 13 |

NAZIV PROGRAMA

O mentoriranju na splošno in z mentorji Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje

UTEMELJITEV

Mentoriranje je ena najstarejših oblik prenašanja znanja. Če je nekoč bila spontana, intuitivna, danes postaja tudi skrbno načrtovana in izvajana oblika učenja. Mentoriranje srečujemo v različnih kontekstih, ki vplivajo na to, kako mentoriranje poteka, vplivajo pa tudi na vsebino mentoriranja.

Današnji čas je hiter, veliko je na razpolago učnih virov in tudi zato potrebujemo mentoriranje. Da se ne zgubimo. Pa tudi, vse se prehitro odvija, da bi lahko zgubljali čas z iskanjem učnih vsebin metod in izbiranjem ciljev. Odrasli potrebujejo natanko določeno znanje in vedeti morajo, kako do znanja. Kaj jih čaka na poti do cilja? Ali ima znanje praktično vrednost? Ga bodo lahko uporabili? Čemu? Kdaj? Kje?

Vsi imamo izkušnje z mentorji, predvsem neformalnimi mentorji. Zmeraj koga vprašamo za nasvet, da si olajšamo pot do znanja in odločanje. Na vseh področjih življenja. Pri delu, na področju zdravja, financ, učenja, itd.

Pojav mentorstva pa kljub vsemu ni jasno konceptualiziran, kar vodi v intelektualno zmedo. Morda je temu tako, zato, ker mentoriranje vsebuje veliko različnih oblik učenja. Vse od prijateljskega prepričevanja do formaliziranih oblik mentorstva. Ne ve se, kaj lahko pri mentorstvu merimo, kaj lahko mentor ponudi na poti k uspehu.

Za vse vrste mentoriranja je značilen tudi trajajoč odnos, ki naj bi, optimalno gledano, omogočil pospešeno individuacijo, proces torej, ki privede do gradnje identitete in družbene različnosti ob opazovanju sebe v primerjavi z drugim, kjer je mentor svoj človek in mentoriranec prav tako, četudi sta medsebojno trdno povezana.

Pogosto je danes govor o mentorskih shemah, mentoriranju na delovnem mestu, mentorje srečujemo v formalni vlogi ali neformalni vlogi. Program mentoriranja je formaliziran ali

neformalen. V vsakem slučaju pa se med mentorjem in mentorirancem, med mentorjem in mentorirano skupino, med izmeničnim mentorstvom v dvojicah itd. vzpostavi mentorski odnos. Ta ima vrsto značilnih faz. Enakovreden postane, ko mentoriranec oblikuje svoja stališča in prevzame besedo skupaj z mentorjem. Seveda v prvi fazi odnosa to ni mogoče.

CILJNA SKUPINA

Mentorji v izobraževanju starejših, vodje univerz za tretje življenjsko obdobje

CILJI PROGRAMA

Razumeti značilnosti in vpliv konteksta mentoriranja in kaj ta proces ločuje od drugih oblik izobraževanja

Izboljšati programiranje in obvladovanje procesa mentoriranja

Usposobiti se za gradnjo mentorskega odnosa v individualnem, skupinskem mentorstvu in mentorstvu v dvojicah

Spoznati vlogo mentorja v sodobni družbi

Seznani se z individualnimi zgodbami mentorjev in mentorirancev

TRAJANJE PROGRAMA

18 ur, razporejenih v tri izobraževalna srečanja po 6 pedagoških ur skupaj

POGOJI ZA KONČANJE PROGRAMA

Udeležba 18 ur, sodelovanje v končni evalvaciji

PODROBNE VSEBINE

RAZŠIRJENA VSEBINA V PRILOGI.

UČNA ENOTA I: KAJ JE MENTORIRANJE? O MENTORIRANJU SPLOŠNO IN NA UTŽO

- 1.1 Pomen, opredelitev, kontekst mentorstva
- 1.2 Kaj je značilno za proces prenašanja znanja?
- 1.3 Mentoriranje skupin starejših/ individualno mentoriranje
- 1.4 Programiranje transmisije znanja in znanja o tem, kako ga uporabiti
- 1.5 Kako se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem?

UČNA ENOTA II: KDO JE LAHKO MENTOR STAREJŠIM ODRASLIM?

- 2.1 Vloga mentorja v sodobni družbi
- 2.2 Starejši odrasli in njihove značilnosti
- 2.3 Učitelj še ni nujno tudi mentor
- 2.4 Zakaj učenje v dvojicah?

UČNA ENOTA III: MENTORSKI ODNOS; USPEH ALI NEUSPEH? ŠTUDIJA PRIMERA

UČNA ENOTA IV: POGOVORI Z MENTORJI SUTŽO

UČNA ENOTA I: KAJ JE MENTORIRANJE? O MENTORIRANJU SPLOŠNO IN NA UTŽO

1.1 Pomen, opredelitev, kontekst mentorstva

Pojav mentorstva ni jasno konceptualiziran, kar vodi v intelektualno zmedo. Ne ve se, kaj lahko pri mentorstvu merimo, kaj lahko mentor ponudi na poti k uspehu. Toda konteksti, sredi katerih poteka mentoriranje, so različni in kontekstualne značilnosti vplivajo na proces mentoriranja in na vsebino mentoriranja. Za vse vrste mentoriranja je značilen tudi trajajoč odnos, ki naj bi, optimalno gledano, omogočil pospešeno individuacijo, proces torej, ki privede do gradnje identitete in družbene različnosti ob opazovanju sebe v primerjavi z drugim, kjer je mentor svoj človek in mentoriranec prav tako, četudi sta medsebojno trdno povezana (Doron in Parot, 1991). Danes mentoriranje poteka v vse večjem številu kontekstov, tako, da se tudi število funkcij, ki jih mentoriranje opravlja, nenehno množi. Če naštevamo funkcije, je teh nedvomno veliko: poučevanje, učenje, svetovanje, vodenje, spremljanje, usmerjanje, podpiranje, spodbujanje, izpostavljanje, opogumljanje, motiviranje, prijateljevanje, navduševanje ipd. Nazadnje se nam pogled na ta pojav zamegli in koncepta zato ni več moč opredeliti. Tako se razumevanje mentoriranja prav nič ne poglobi, morda ostane le občutek, da je mentoriranje nedvomno nekaj čudovitega, saj prinese veliko uspehov. Kaj torej naredi mentoriranje drugačno od naštetih sestavin? Mentoriranje je medsebojno razmerje, ki ga dokaj slabo razumemo, pa vendar je ta odnos prav tako pomemben kot so prijateljstvo, ljubezen, odnos med starši in otroki. Mentoriranje ima različne cilje: napredovanje v poklicu, vrnitev osipnikov v šolo, premostitev življenjskih težav itd. Izhajajoč iz konceptov življenjskega kroga in življenjskih prehodov v odraslosti ter koncepta generativnosti (darežljivosti) Erika Eriksona je moč razložiti, zakaj je zdaj čas, da znova damo mentoriranju mesto, tako na področju izobraževanja, poklica, stroke kot v osebнем življenju. Z mentoriranjem si torej prizadevamo za ustvarjanje »človeških vezi«, za odnos, ki spominja na ljubezen ljubečih staršev.

Mentoriranje se nanaša na transformacijo mentoriranca in mentorja, pa tudi na obvladovanje okoliščin, spreminjanje okoliščin, ki se mentorirancu postavljajo na pot.

Skušali se bomo oddaljiti od mita o Mentorju: modrem starcu, nadomestnem staršu, zaupanja vrednem svetovalcu, vzgojitelju in vodniku. Vlogo Mentorja Telemaha so prikazovali kot podporno, skrbstveno, zaščitniško, vlogo, ki zahteva poštenost, darovanje, zavezanost, gradnjo prijateljstva z mladim človekom.

1.2 Kaj je značilno za proces prenašanja znanja?

Kontekstualne značilnosti vplivajo na funkcije, vplivajo pa tudi na izobraževalno vsebino, cilje in organizacijo mentoriranja. Tako velja najprej opisati kontekst, sredi katere poteka prenos/ustvarjanje znanja in pomembno je, da se pri tem zavedamo, zakaj želimo ali moramo prenašati znanje in spretnosti. Če je kontekst denimo velika tovarna, je treba vedeti, da se tovarne hitro razvijajo, saj nanje pritiska spreminjajoče se mednarodno in domače okolje, razvoj tehnologije, in pritiskajo spreminjajoče se zahteve trga. Hkrati pa vemo, da v nekaterih tovarnah nekateri modeli ostajajo nespremenjeni in sredi spreminjajočega se sveta postanejo neustrezni. Rojevajo se nove zamisli, ki zahtevajo sistematične vezi, odprtost, prožnost, kar je za obstoj tovarne bistvenega pomena.

Program je lahko formalen, ima predpisane vsebine in cilje, a interpretacija programa mora biti neformalna. Neformalni izobraževalni program obsega doživete izkušnje obeh mentorja in mentoriranca. V mentorskem razmerju, pri mentorskem programu pa gre tudi za izkušnje doživete v medsebojnem razmerju mentorja in mentoriranca in tudi za tiste izkušnje, ki jih dobita zunaj svojega medsebojnega razmerja v času, ko poteka mentoriranje. Še več, neformalni izobraževalni program vsekakor ni uresničitev zgolj mentorjevih namenov. Ob neformalnem izobraževalnem programu teče še tihi kurikulum, ki spremlja ta program in sproža tisto učenje, ki ga ni moč predvideti. To je vse tisto, kar se zgodi v in ob mentorskem razmerju, iz česar se oba akterja v razmerju učita. V mentorskem razmerju pa nastajajo tudi druge spremembe. Odnos, značilen za očeta do sina in sina do očeta, srečujemo na začetku mentorskega razmerja, kasneje vse manj in manj. Tudi to kaže na to, da v mentorskem razmerju pride do učenja.

1.3 Mentoriranje skupin starejših / individualno mentoriranje

Najmočnejše smo formaliziranje znanja, ki je izhajalo iz doživetega naših študentov in nas samih, doživeli pri mentoriranju skupin starejših na področju transakcijske analize. Skupini

smo ponudili neformalni izobraževalni program, ki je vseboval že formalizirano znanje, teoretične modele ipd., a vsebina programa je nastajala iz doživetja članov skupine. Kar so povedali, smo zapisali kot ilustracijo že formaliziranega znanja, ali pa smo iz teh pripovedi skupaj s člani skupine odkrivali zakonitosti, posplošitve, ki smo jih vključili med formalizirano znanje.

Podobno se je dogajalo tudi v jezikovnem izobraževanju, kjer so se potrebne formalizirane konceptualizacije rojevale iz medsebojnega odnosa in situacij, ki so se rojevale v učni skupini v času izvajanja neformalnega izobraževalnega programa.

V navedenih primerih je vsakokrat šlo za konstruiranje novega znanja. Znanje se konstruira, ko se povežejo praksa in teorija, akcije in refleksije, (Aumont in Mesnier (1992), Laglaive (1990), Vegnaud (1998), Dewey (1974) Kolb (1984)). Pomembno je, kako se procesi artikularajo in se kombinirajo med seboj, pri čemer je seveda najpomembnejša dejavnost tistega, ki se uči. Če verjamemo zgoraj navedenim avtorjem, potem se učenje mentoriranca povezuje z njegovim delovanjem in refleksijo, njegovim raziskovanjem in delovanjem.

1.4 Programiranje transmisije znanja in znanja o tem, kako ga uporabiti

Šola ima svoj formalni kurikulum, predpisane vsebine, ki jih je treba prenesti na učence, dijake, študente. Mentor v mentorskem paru pa mora največkrat zgraditi svoj program. Gre za neformalni izobraževalni program, ki upošteva izkušnje obeh: mentoriranca in mentorja. Formalni kurikulum je daleč od neformalnega izobraževalnega programa. Formalni kurikulum prenaša kulturo, znanje, ki je bilo v posamezni kulturi ocenjeno kot najvrednejše, neformalni izobraževalni program pa znanje, ki naj velja sredi življenja. Neformalni izobraževalni program mentor gradi v interaktivnih fazah mentorskega razmerja in seveda skupaj z mentorirancem. Tisto, kar načrtuje v interaktivnih fazah mentorskega razmerja, pa ni nujno uporabljeno v procesu mentoriranja.

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

mentorirancu, da se integrira v družbo (Perrenoud, str. 53). Tu gre za kulturne elemente, vrednote, etiko, za razumevanje individualne psihologije, skupinske dinamike ipd. Svoji zadnji mentoriranki sem tako poskušala razložiti, da ji somentorica ni nenaklonjena, da je, nasprotno, dobro, da ji nalogo natančno popravlja in da je takšna skrb zanjo dobra. Laže bo nalogo napisala, uredila, hkrati pa bo mentorica psihološko stopila na njeno stran in jo bo bolj ščitila tudi pri zagovoru naloge. Razložila sem ji, da ima tudi mentor svoj referenčni okvir, svojo osebnostno strukturo, svoje zapovedi in prepovedi in da se njegova skrb lahko izraža na različne načine, da je treba to spoštovati in se ne ustavljati v procesu priprave diplomske naloge.

1.5 Kako se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem?

Odnos med mentorjem in mentorirancem se deli na več faz, sredi katerih različno pridejo do izraza različne sestavine odnosa: induktivna ali uvodna faza, faza stapljanja in mentorirančeve odvisnosti od mentorja, faza prilagajanja. Sredi vseh teh faz se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem.

Številni pisci, ki opisujejo mentorska razmerja, omenjajo pomen odnosa med mentorjem in mentorirancem, omenjajo tako izobraževalni kot komunikacijski odnos. Izobraževalni odnos je predvsem odnos, ki je naravnan k učnim ciljem in v tem odnosu je najpomembnejše učenje. Vendar je odnos med mentorjem in mentorirancem tudi komunikacijski odnos, utemeljen na komunikaciji, ta pa obsega vpletenost "vseh sredstev sporočanja, ki jih uporabljamo med seboj: telo, kretnje, premiki, dejanja, pa tudi besede, čustva in znanje."

V začetku mentorskega razmerja, je pokazalo naše opazovanje lastnih in nekaterih drugih mentorskih razmerij, ima navadno močno mesto mentor. Ta si vzame veliko časa, veliko govori, razlaga, opisuje, sprašuje, pripoveduje. Pripoveduje o sebi. Pri tem je razmeroma malo dialoga z mentorirancem. V začetku je tudi bolj malo socio-kognitivnih razhajanj. Mentoriranec je pasiven, "prenaša" mentorjevo mentoriranje. Gre za učenje, ki je neke vrste »sprejemanje, konzumiranje". Odnos je tog z obeh strani in komplementaren v svoji togosti. Malo pride do izraza mentor in malo pride do izraza mentoriranec. Nista pozorna drug na drugega. V drugem delu gradnje razmerja je več socio-kognitivnih razhajanj. Več je

posredovanja znanja, interpretacije znanja za mentoriranca. Mentoriranec se uči, je manj pasiven. Odnos je prožnejši, bogatejši, več je izražanja samega sebe, čemur sledi konkretno opravljeno delo. Zaradi odnosa je več učenja na eni in drugi strani. Mentoriranec govori več. Tedaj vemo, da sta mentor in mentoriranec vstopila v odnos.

UČNA ENOTA II: KDO JE LAHKO MENTOR STAREJŠIM ODRASLIM?

Mentor in učenec sta izmenični vlogi. Danes si ti mentor in sem jaz učenec, jutri bom jaz mentor nekomu drugemu. Znanje kot darilo in izmeničnost vlog mentor – učenec je podlaga za nastajanje učeče se družbe in uresničevanje vseživljenjskega izobraževanja.

2.1 Vloga mentorja v sodobni družbi

V času fordizma, taylorizma, v industrijskem obdobju torej, je bilo delo natanko porazdeljeno in organizirano v ponavljajoče se delovne naloge. Zanje smo potrebovali znanje in vajene kretnje ali ustaljene postopke. V informacijskem obdobju se menjajo načini dela. Stroj, ki so jim bili dotlej delavci podrejeni, nadomestijo računalniki in računalniški programi, ti pa postanejo resnično orodje v rokah delavcev. Uporabljajo jih vsak drugače glede na svoje potrebe in zmožnosti. Vsi skupaj pa smo z računalniki pridobili pomemben vir informacij, pa tudi možnosti sporočanja, predvsem pa pomemben vir znanja. Znanje ni več zgoščeno zgolj na enem mestu, denimo v šoli ali na univerzi, nič več ni lastnikov znanja, zato ni več tako pomembno, da nekdo na nas prenaša znanje v kar se da strukturirani obliki, kot je bilo nekoč značilno za učitelje. Pomembno pa je, da nam nekdo v nekem trenutku pokaže pravo pot, da nas spremlja. Pa ne zgolj pri učenju angleščine, računalništva ali česa drugega, marveč, da spozna naše življenje in mi njegovega, našo življenjsko zgodbo in mi njegovo, našo kulturo in mi njegovo, da se odziva na nas in mi nanj; da nas skuša razumeti, prepoznati naše posebnosti, da ne gre v imenu učinkovitosti proti nam, da zna v pravem trenutku spustiti našo roko. In kaj je nasledek takšnega učenja in spremljave: znanje, spretnosti vsekakor, ob tem pa spremenjene norme, stališča, vrednote, osebne lastnosti. Gre za širše učinke učenja na posameznika in skupnost, v kateri nekdo živi in dela.

2.2 Starejši odrasli in njihove značilnosti

Četudi se na prvi pogled zdi, da imajo starejši odrasli nekatere skupne značilnosti v učenju v povezavi s kronološko starostjo, pa temu ni tako; takšnih značilnosti je malo. Večina skupnih značilnosti starejših odraslih je v povezavi z njihovim položajem v družbi. Starost je namreč družbeni konstrukt, je položaj, ki ga družba po tistem dogovoru starejšemu omogoči ali dopusti. Tako je nemara skupna značilnost upokojencev, da zgubijo večino družbenih vlog, ki so jih spremljale v času poklicne dejavnosti. Preostanejo jim predvsem družbene vloge v povezavi z družino ali prijatelji. Za upokojence je zaradi mnogih kulturnih in družbenih dejstev značilno predvsem življenje zunaj javnosti, pri čemer potreba po gradnji lastne družbene vrednosti obstane.

2.3 Učitelj še ni nujno tudi mentor

Biti mentor dijaku, starejšemu nezaposlenemu, menedžerju, dijaku, študentu, žrtvi ni ista stvar. Tedaj ni moč imeti isti odnos, iste zmožnosti, iste didaktične postopke, pa tudi ni moč uporabljati istih pripomočkov v postopkih mentoriranja. Seveda se od učitelja v začetnem izobraževanju res pričakuje nekaj takega, pri čemer je njegova naloga predvsem prenos znanja. Učitelj uči. Mentor pa stoji mentorirancu ob strani, ga spremlja, prisluhne njegovim željam, potrebam in predvsem čustvom. Mentoriranje pomeni postavljati vprašanja sebi in drugim, ubesediti, izumljati, a tudi biti v pravi razdalji do drugega. Pomeni poimenovati neizrečeno. Mentoriranje se pojavlja v vseh okoljih, pa naj bodo ta formalizirana ali ne. »Nisem napisal niti vrstice diplomske naloge. Zdaj je prepozno, bom naslednje leto«, vam pravi sin. Tedaj družina zaviha rokave in nazadnje se sin odloči, da se bo soočil s preizkušnjo. Nastane potreba po sodelovanju, v katerega vstopajo prav vsi: oče, mati, sin, pri čemer vsakdo v to sodelovanje vstopa s svojo življenjsko zgodbo, željami, znanjem, izkustvi ... »Če hočeš napisati to poglavje, moraš prebrati.« »Če ti napišeš to poglavje, ti bom pomagal poglavje oblikovati.«

2.4 Zakaj učenje v dvojicah?

Človek se uči in osebno razvija ob človeku. Poleg prenašanja dejstev in informacij pri učenju v parih poteka še zelo zgoščeno socialno učenje. Med mentorjem in učencem se medsebojno prenašajo tudi navade, pogledi, stališča, vrednote in čustveni odzivi na novo

znanje in širše. Učenec lahko dojame celoten vtis verbalne in neverbalne govorice mentorja, se s tem osebnostno obogati in stopi korak dalje. Pri učenju v parih tudi mentor podobno odkriva ob učencu, kako zgoščeno se mora učiti tudi sam. Na sploh je učenje v dvojicah, v osebnem stiku z mentorjem, eden najbolj zgoščenih in učinkovitih načinov učenja.

UČNA ENOTA III: MENTORSKI ODNOS; USPEH ALI NEUSPEH? ŠTUDIJA PRIMERA

UČNA ENOTA IV: POGOVORI Z MENTORJI SUTŽO

- 1) Miran Erič
- 2) Sonja Kogej Rus
- 3) Tatjana Bradeško
- 4) Marija Saje

KOMPETENCE, KI JIH PRIDOBIMO UDELEŽENCI

Ločiti in uporabljati različne oblike učenja: mentoriranje, svetovanje, poučevanje.

Usposobljenost za prenos kontekstualnih značilnosti v mentorskem programu.

Boljša usposobljenost za vodenje mentorskega procesa.

Usposobljenost za vodenje mentorskega razmerja.

Usposobljenost za gradnjo mentorskega odnosa v individualnem, skupinskem mentorstvu in mentorstvu v dvojicah.

Spoznati pomen in vlogo mentorja v sodobni družbi.

Seznani se z individualnimi zgodbami mentorjev in mentorirancev ter spoznanja aplicirati na svoja mentorska razmerja in procese.

ORGANIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

Izobraževanje za mentorje v izobraževanju starejših in vodje univerz za tretje življenjsko obdobje poteka v treh sklopih po 6 ur.

Maj – avgust: priprava izobraževalnega programa

September-oktober: promocija programa v mreži SUTŽO, sprejemanje prijav, oblikovanje skupine do 30 udeležencev.

V obdobju oktober – april: izvedba programa v treh (časovno ločenih) sklopih.

Posamezni sklop traja 6 pedagoških ur skupaj.

1. vsebinski sklop: Kaj je mentoriranje? O mentoriranju splošno in na UTŽO (učna enota I)
2. vsebinski sklop: Kdo je lahko mentor starejšim odraslim? (učna enota II)
3. vsebinski sklop: Mentorski odnos; uspeh ali neuspeh? Študija primera.
Pogovori z mentorji.
(učni enoti III in IV)

Metode dela: predavanje, praktični primeri, razgovor, diskusija, ogledi dokumentarnih filmov, delo s pisnimi viri.

ZNANJE IZVAJALCEV PROGRAMA

Andragoško znanje

Opravljen usposabljanje za mentorje učnih skupin starejših odraslih na univerzi za tretje življenjsko obdobje.

Večletne izkušnje z izobraževalnim/mentorskim delom s starejšimi.

SPREMLJANJE IN EVALVACIJA

Pisna evalvacija (izpolnjevanje pisnega vprašalnika) udeležencev izobraževanja ob zaključku posameznega vsebinskega sklopa.

Spremljanje pridobljenega znanja v aktivnih oblikah izobraževanja, skozi skupinske razgovore

Končna evalvacija: skupinski razgovor o možnostih uporabe novega znanja v različnih življenjskih situacijah in ustanovah/ organizacijah civilne družbe.

PRILOGA: RAZŠIRJENA VSEBINA PROGRAMA

UČNA ENOTA I: KAJ JE MENTORIRANJE? O MENTORIRANJU SPLOŠNO IN NA UTŽO

Ta priročnik je namenjen v podporo vam, ki se usposabljate za izobraževanje starejših odraslih, pa tudi mnogim drugim. V današnjem času sta namreč mentoriranje in svetovanje dve pomembni obliki izobraževanja, saj sta prožni in odzivni na individualne in družbene spremembe. Tistemu, ki se uči, pomembno skrajšata pot odkrivanja, izbora in uresničenja ciljev. Poleg tega je mentoriranje v dvojicah, kot ga poznamo na SUTŽO, izrazito ekonomično. Znanje kroži, pri tem pa se bogati in širi.

Na eni od slovenskih spletnih strani smo odkrili naslednje vprašanje glede formalnega mentorstva (mentorstvo na SUTŽO je neformalno in ima še druge značilnosti). Upamo, da boste vi na takšna in druga vprašanja našli svoj odgovor skupaj z nami in v tem priročniku.

»Čaka me odločitev za diplomsko nalogo in sem pred dilemo in pojma nimam, kako naj se odločim. Ena tema me zelo, zelo zanima. Tudi profesorica mi je že ponudila, da bi mi bila za mentorico pri diplomski nalogi. Do sem vse O. K. Edina težava je, da tale profesorica ne slovi ravno po "kvalitetnem mentorstvu". Veliko študentov sem že slišala, da niso bili zadovoljni z njo, zdaj pa ne vem, a naj se odločim za diplomu pri drugem profesorju, kjer me sicer tematika ne bi tako zelo zanimala, pa vem, da je v redu mentor, ali naj riskiram in delam diplomu iz meni zelo ljube teme pri slabši mentorici?«

»Sicer pa – morda vprašanje – glede na to, da tudi jaz ravno zdaj prevzemam prva mentorstva za diplomske naloge: kaj pa je to, dober mentor? Kaj pričakuješ od njega? Kakšne so vaše izkušnje z zares dobrimi mentorji? Pa morda, če ni odveč, zapišite še, za katere fakse gre – vsaj okvirno: tehnično – naravoslovno – družboslovno.

»Ti bom kar jaz odgovorila. Zame je (za enkrat, nimam sicer še izkušenj) dober mentor tisti, ki te privede do diplome v nekem doglednem času (da ne čakaš na njegovo mnenje dva meseca), da ti zna povedati, kaj je dobro in kaj slabo (da se ne zgodi na zagovoru diplomske

tako kot eni študentki na naši smeri, ko je komisija debatirala, ali je diplomska naloga sploh vredna besede diplomska), da mentor ne spreminja svojega mnenja vsakokrat, ko prideš na "posvet", da veš, kaj od tebe pričakuje.

1.1 Pomen, opredelitev in kontekst mentorstva

Nas zanima predvsem, kaj mentoriranje pomeni izobraževalcem odraslih/starejših, četudi ima za različne strokovnjake mentoriranje močno različen pomen. Nekaj drugega pomeni mentoriranje razvojnim psihologom, psihoterapevtom, spet drug pomen ima za poslovneže ali za mentorje v svetu visokošolskega študija, trdi Merriam (1983).

Koncept mentoriranja smo utrjevali na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje predvsem v nenehnem izobraževanju mentorjev, a v mislih smo imeli zgolj ali predvsem mentoriranje majhnih študijskih skupin. Šele v zadnjem času smo se pričeli posvečati tudi vprašanju individualnega mentorstva, mentoriranja v diadah in vlogi tim. izključenega tretjega partnerja, v našem primeru univerze za tretje življenjsko obdobje.¹

Pojav mentorstva ni jasno konceptualiziran, kar vodi v intelektualno zmedo. Ne ve se, kaj lahko pri mentorstvu merimo, kaj lahko mentor ponudi na poti k uspehu. Toda konteksti, sredi katerih poteka mentoriranje, so različni in *kontekstualne značilnosti vplivajo na proces mentoriranja* in na vsebino mentoriranja. Za vse vrste mentoriranja je značilen tudi trajajoč odnos, ki naj bi, optimalno gledano, omogočil pospešeno *individuacijo*, proces torej, ki privede do gradnje identitete in družbene različnosti ob opazovanju sebe v primerjavi z drugim, kjer je mentor svoj človek in mentoriranec prav tako, četudi sta medsebojno trdno povezana (Doron in Parot, 1991). Danes mentoriranje poteka v vse večjem številu kontekstov, tako da se tudi število funkcij, ki jih mentoriranje opravlja, nenehno množi. Če naštevamo funkcije, je teh nedvomno veliko: *poučevanje, učenje, svetovanje, vodenje, spremljanje, usmerjanje, podpiranje, spodbujanje, izpostavljanje, opogumljanje, motiviranje, prijateljevanje, navduševanje ipd.* Nazadnje se nam pogled na ta pojav zamegli in koncepta zato ni več moč opredeliti. Tako se razumevanje mentoriranja prav nič ne poglobi, morda

¹ Znaš, nauči drugega je gibanje za medsebojno e-opismenjevanje starejših, ki ga je Ana Krajnc leta 2009 konceptualizirala tako, da »organizacijski princip« nudi Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, ki ustvari mentorske pare, ti pa nato delujejo samostojno.

ostane le občutek, da je mentoriranje nedvomno nekaj čudovitega, saj prinese veliko uspehov. Kaj torej naredi mentoriranje drugačno od naštetih sestavin?

Anderson and Lucasse (1995) trdita, da je »mentoriranje skupek *razvojnih* funkcij, ki jih spremlja kontinuiran, ljubeč skrbstveni odnos.«

Mentorji nudijo hkrati instrumentalno in osebno oporo, vendar pa v praksi dajejo prednost slednji. Pravi, da je *podporni odnos tisto, po čemer se mentoriranje loči od drugih funkcij*. Če gre za odnos, pa pomeni, da se ta lahko vzpostavi zgolj ob upoštevanju podobnosti med mentorjem in mentorirancem in hkrati različnosti. Seveda pa o odnosu ne moremo govoriti, če ni medsebojnih odzivov, če se akterja v odnosu ne odzivata drug na drugega in če odnos ne traja daljši čas.

Mentoriranje je medsebojno razmerje, ki ga dokaj slabo razumemo, pa vendar je ta odnos prav tako pomemben, kot so prijateljstvo, ljubezen, odnos med starši in otroci. Mentoriranje ima različne cilje: napredovanje v poklicu, vrnitev osipnikov v šolo, premostitev življenjskih težav itd. Izhajajoč iz konceptov življenjskega kroga in življenjskih prehodov v odraslosti ter koncepta generativnosti (darežljivosti) Erika Eriksona je moč razložiti, zakaj je zdaj čas, da znova damo mentoriranju mesto, tako na področju izobraževanja, poklica, stroke kot v osebem življenju. Z mentoriranjem si torej prizadevamo za ustvarjanje »človeških vezi«, za odnos, ki spominja na *ljubezen ljubečih staršev*. Gre za dolgoročno in intenzivno emocionalno razmerje, ki spominja na ljubezen, ki jo starši dajejo otroku. Mentor pa lahko nastopi tudi v odraslosti in podobno kot »razmeroma dober starš«, ki vzgaja otroka, mentor ustvari za mentoriranca prostor, da si ta lahko postavi življenjsko strukturo, takšno, ki ga vodi po poti njegovih sanj, kot bi dejal Freud (2010).² Mentorska razmerja je treba najprej prepoznati in jih preučiti v celoti posameznikovega življenja, življenja mentorja in mentoriranca. Preučujemo lahko *dinamiko*

² »Interpretacija sanj je pot, ki vodi naravnost k spoznavanju nezavednega psihičnega življenja«, pravi Sigmund Freud v *L'interpretation du reve*, (2010) Paris: PUF. Tako lahko rečemo, da imajo mentoriranci, pa tudi mentorji svoje sanje, ki jih v mentorskem razmerju želijo uresničiti.

odnosa, motive, zaradi katerih nastane razmerje, pozitivne in negativne posledice, recipročnost v odnosu itd. (Merriam,1983). Mentoriranje se nanaša na transformacijo mentoriranca in mentorja, pa tudi na obvladovanje okoliščin, spreminjanje okoliščin, ki se mentorirancu postavljajo na pot. V tem prispevku se bomo skušali oddaljiti od mita o Mentorju – modrem starcu, nadomestnem staršu, zaupanja vrednem svetovalcu, vzgojitelju in vodniku. Vlogo Mentorja Telemahu so prikazovali kot podporno, skrbstveno, zaščitniško, vlogo, ki zahteva poštenost, darovanje, zavezanost, gradnjo prijateljstva z mladim človekom. Gre za mit o Mentorju, mit, ki zavira opazovanje in sklepanje o tem, kaj mentor, mentoriranec in mentoriranje zares pomenijo.

1.2 Kaj je značilno za proces prenašanja znanja?

Dejali smo, da kontekstualne značilnosti vplivajo na funkcije, vplivajo pa tudi na izobraževalno vsebino, cilje in organizacijo mentoriranja. Tako velja najprej opisati kontekst, sredi katere poteka *prenos/ustvarjanje znanja* in pomembno je, da se pri tem zavedamo, zakaj želimo ali moramo prenašati znanje in spretnosti. Če je kontekst, denimo, velika tovarna, je treba vedeti, da se tovarne hitro razvijajo, saj nanje pritiska spreminjajoče se mednarodno in domače okolje, razvoj tehnologije, in pritiskajo spreminjajoče se zahteve trga. Hkrati pa vemo, da v nekaterih tovarnah nekateri modeli ostajajo nespremenjeni in sredi spreminjajočega se sveta postanejo neustrezni. Rojevajo se nove zamisli, ki zahtevajo sistematične vezi, odprtost, prožnost, kar je za obstoj tovarne bistvenega pomena.

Poskus opisa *mentorskega razmerja* prikaže opazno evolucijo takšnega razmerja tako z izobraževalnega in vzgojnega vidika kakor tudi z vidika sprememb, ki nastopijo v predstavah mentorja in mentoriranca. *Spremembe v predstavah in ravnanju* mentorja in mentoriranca kažejo na to, da je prišlo do učenja tako pri mentorirancu kakor tudi mentorju.

Program je lahko formalen, ima predpisane vsebine in cilje, a interpretacija programa mora biti neformalna. Neformalni izobraževalni program obsega doživete izkušnje obeh, mentorja in mentoriranca. V mentorskem razmerju, pri mentorskem programu, pa gre tudi za izkušnje, doživete v medsebojnem razmerju mentorja in mentoriranca in tudi za tiste izkušnje, ki jih dobita zunaj svojega medsebojnega razmerja v času, ko poteka mentoriranje. Še več, neformalni izobraževalni program vsekakor ni uresničitev zgolj mentorjevih namenov. *Ob*

*neformalnem izobraževalnem programu teče še tihi kurikulum, ki spremlja ta program in sproža tisto učenje, ki ga ni moč predvideti. To je vse tisto, kar se zgodi v in ob mentorskem razmerju, iz česar se oba akterja v razmerju učita. V mentorskem razmerju pa nastajajo tudi druge spremembe. Odnos, značilen za očeta do sina in sina do očeta, srečujemo na začetku mentorskega razmerja, kasneje vse manj in manj. Tudi to kaže na to, da v *mentorskem razmerju* pride do učenja.*

Razmerje, v katerem prihaja do transmisije znanja, lahko obravnavamo kot *eksplicitno situacijo* usposabljanja/izobraževanja, pri čemer mentor znanje vsaj delno formalizira. Formalizira tudi znanje o tem, kako se nekaj naredi, pri čemer uporabi tudi znanje, ki je v okolju že formalizirano. Res pa je, da je mentorjevo znanje nemalokrat polimorfno, avtomatizirano, implicitno in ga zato težko formalizira. Še več, do formalizacije znanja prihaja tudi sredi prenosa znanja sredi interakcij, a vsega pač ni moč formalizirati! Znanje o tem, kako se znanje uporabi, kako se kaj z znanjem naredi, lahko obravnavamo kot »predmet znanja«, kot objektivizirano znanje. Tako se mentor uči od mentoriranca sredi mentorskega razmerja, pa tudi zunaj tega razmerja, z lastnim delovanjem. Mentoriranec pa se uči z izkustvom, pa tudi tako, da sam spelje nekatere akcije in razmišlja o njih. Gre za proces iskanja, raziskovanja in za proces začenjanja in vodenja akcij in delovanja.

»Če praksa sama zase ne ustvarja znanja, je avtonomno vodenje projektov nujno za ustvarjanje znanja, kajti tedaj se med tistim, ki se uči, in predmetom ustvari izvirno razmerje. Znanje, še posebno poklicno znanje, obravnavamo kot *zaporedje različnih preživetih situacij, ki so nas navedle na to, da smo poskušali in delali napake ter se iz tega marsičesa naučili, ob tem pa smo razmišljali in sklepali*. Tisti, ki se uči iz projekta, si pomaga s shemami, ki že obstajajo, pri tem je dejaven, išče odgovore, opazuje, loti se dejanj in akcij. Oba procesa, delovanje in učenje, se medsebojno napajata. Spomin ima pri tem pomembno vlogo, skladišči informacije in je značilna sestavina dejavnosti.

Vsakdo mora nabrati *svoje* izkušnje, kajti teh ni moč prenesti na drugega. Osebne izkušnje služijo le tistemu, ki jih je doživel, da izkušnje najverjetneje razsvetlijo le pot, ki je že prehojena in da zato izkušnje niso prenosljive. Nekoč je veljalo prepričanje, da se človek ne more ničesar naučiti, kar ni že v njem. Ničesar torej ni moč predati, prenesti. Po drugi strani

pa vsakdo med nami lahko navede tiste, ki so mu bili mentorji, vodniki, ki so ga uvedli na neko področje, ki so mu bili učitelji, pri čemer niso bili nujno izobraževalci in vzgojitelji (Dnevnik cesarja Marka Avrelija). Trditev, da ni moč ničesar predati drugemu, se tako zdi nerazumna. Po drugi strani namreč tudi vemo, da človek postane človek le ob stiku z drugimi. Govor, denimo, se razvije v interakcijah z drugimi, telo se umesti v socialni prostor in zavemo se njegove podobe in njegovih zmožnosti in postanemo družbeno urejeno bitje le v stiku z drugimi, socialnega obnašanja se učimo v stiku z drugimi. Obnašanje, ravnanje, ki ga tako razvijemo, se hitro prenese horizontalno v skupnost in transverzalno z generacije na generacijo. Malglaive (1999) predlaga, da naj znanje o procesih formaliziramo in ob tem gradimo teoretično znanje. Predlaga, da naj ustvarimo "preobrnjeno poučevanje", takšno, ki izhaja iz že doživetega, iz prakse in da naj na tej podlagi poskušamo priti do formaliziranega, teoretičnega znanja. Pridobivanje takšnega znanja pa ne sme biti pasivno srkanje znanja, marveč gre za nenehno preizkušanje in uporabo znanja.

1.3 Mentoriranje skupin starejših / individualno mentoriranje

Najmočneje sem formaliziranje znanja, ki je izhajalo iz doživetega svojih študentov in mene same, doživela pri mentoriranju skupin starejših na področju transakcijske analize. Skupini sem ponudila neformalni izobraževalni program, ki je vseboval že formalizirano znanje, teoretične modele ipd., a vsebina programa je nastajala iz doživetja članov skupine. Kar so povedali, sem zapisala kot ilustracijo že formaliziranega znanja, ali pa sem iz teh pripovedi skupaj s člani skupine odkrila zakonitosti, posplošitve, ki sem jih vključila med formalizirano znanje.

Podobno se je dogajalo tudi v jezikovnem izobraževanju, kjer so se potrebne formalizirane konceptualizacije rojevale iz medsebojnega odnosa in situacij, ki so se rojevale v učni skupini v času izvajanja neformalnega izobraževalnega programa.

V navedenih primerih je vsakokrat šlo za konstruiranje novega znanja. *Znanje se konstruira, ko se povežejo praksa in teorija, akcije in refleksije* (Aumont in Mesnier (1992), Laglaive (1990), Vegnaud (1998), Dewey (1974), Kolb (1984)). Pomembno je, kako se procesi artikulirajo in se kombinirajo med seboj, pri čemer je seveda najpomembnejša dejavnost

tistega, ki se uči. Če verjamemo zgoraj navedenim avtorjem, potem se učenje mentoriranja povezuje z njegovim delovanjem in refleksijo, njegovim raziskovanjem in delovanjem.

1.4 Programiranje transmisije znanja in znanja o tem, kako ga uporabiti

Šola ima svoj *formalni kurikulum*, predpisane vsebine, ki jih je treba prenesti na učence, dijake, študente. Mentor v mentorskem paru pa mora največkrat zgraditi svoj program. Gre za *neformalni izobraževalni program*, ki upošteva izkušnje obeh, mentoriranja in mentorja. Formalni kurikulum je daleč od *neformalnega izobraževalnega programa*. Formalni kurikulum prenaša kulturo, znanje, ki je bilo v posamezni kulturi ocenjeno kot najvrednejše, neformalni izobraževalni program pa znanje, ki naj velja sredi življenja. *Neformalni izobraževalni program* mentor gradi v interaktivnih fazah mentorskega razmerja in seveda skupaj z mentorirancem. Tisto, kar načrtuje v interaktivnih fazah mentorskega razmerja, pa ni nujno uporabljeno v procesu mentoriranja.

Tochon (1993) o programiranju transmisije znanja govori, kot o ustvarjanju *mentalnega načrta*, kot o nekakšnem abstraktnem modelu, kar nasploh ustreza človeškemu delovanju. Mi vsi poskušamo predvideti in vzpostaviti sekvence svojega delovanja, izbirati, vzpostaviti hierarhijo, tako postopa tudi mentor pri pripravi izobraževanega programa za mentoriranja. Takšno načrtovanje je še zlasti pomembno zaradi mentoriranja. Ta je »svež« na nekem področju, medtem ko je mentor prekaljen in navadno deluje bolj kot neke vrste »avtomatski pilot«, čeprav kdaj pa kdaj kasneje celo pojasni svoj načrt, saj ga tako tudi utemelji. Mentor ima znanje, zanj je zanj vse rutina, vendar lahko se zgodi, da je mentor sicer izvedenec na svojem področju, a andragoško je neveden in tako nujno potrebuje *načrt za svoje andragoške postopke*.

Interaktivna faza načrtovanja neformalnega izobraževalnega programa poteka skupaj z mentorirancem. V tej fazi se tudi vzpostavijo ravnanja mentorja in mentoriranja. V interaktivni fazi mentor opazuje, kaj se dogaja, spreminja in prilagaja svoj načrt. Mentor v tej fazi na podlagi opazovanja vpliva na svoje lastno ravnanje, manj pogosto pa na ravnanje mentoriranja. Mentor je ekspert na svojem področju, je ekspert, ki je že pozabil pravila, nemalokrat pa je, kot smo dejali, na področju prenašanja znanja in mentoriranja začetnik in tako potrebuje formaliziran načrt, po katerem bo znanje predal. Zdaj mora svoje znanje

hkrati zgraditi in rekonstruirati tako, da ga bo lahko predal. Iz teh procesov nastaja program transmisije znanja.

Neformalni izobraževalni program obsega vse dimenzije znanja in mentorjevo znanje o tem, kako se kaj naredi (*know how*). Vsebuje pa tudi različne elemente, ki jih ni moč izluščiti na svetlo, iz česar pa se mentoriranec veliko nauči. Gre za učenje o tem, kaj narekuje *zdrava pamet*, kaj je smiselno, kaj ni, ob čem se je vredno ustaviti, kaj velja preskočiti. Obvladovanje zdrave pameti povečuje mentorirančevo socialno predvidljivost in pomaga mentorirancu, da se integrira v družbo (Perrenoud). Tu gre za kulturne elemente, vrednote, etiko, za razumevanje individualne psihologije, skupinske dinamike ipd. Svoji zadnji mentoriranki sem tako poskušala razložiti, da ji somentorica ni nenaklonjena, da je, nasprotno, dobro, da ji nalogo natančno popravlja in da je takšna skrb zanjo dobra. Lažje bo nalogo napisala, uredila, hkrati pa bo mentorica psihološko stopila na njeno stran in jo bo bolj ščitila tudi pri zagovoru naloge. Razložila sem ji, da ima tudi mentor svoj referenčni okvir, svojo osebnostno strukturo, svoje zapovedi in prepovedi in njegova skrbstvenost se lahko izraža na različne načine, da je treba to spoštovati in se ne ustavljati v procesu priprave diplomske naloge.

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

1.5 Kako se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem?

FAZE ODNOSA

Odnos med mentorjem in mentorirancem se deli na več faz, sredi katerih različno pridejo do izraza različne sestavine odnosa. Induktivna ali uvodna faza, faza stapljanja in

mentorirančeve odvisnosti od mentorja, faza prilagajanja. Sredi vseh teh faz se gradi odnos med mentorjem in mentorirancem.

Številni pisci, ki opisujejo mentorska razmerja, omenjajo pomen *odnosa med mentorjem in mentorirancem*, omenjajo tako *izobraževalni* kot *komunikacijski odnos*. Izobraževalni odnos je predvsem odnos, ki je naravnan k učnim ciljem in v tem odnosu je najpomembnejše učenje. Vendar je odnos med mentorjem in mentorirancem tudi komunikacijski odnos, utemeljen na komunikaciji, ta pa obsega vpletenost »vseh sredstev sporočanja, ki jih uporabljamo med seboj; telo, kretnje, premiki, dejanja pa tudi besede, čustva in znanje« (Lerbet-Séréni, 1997). V odnos se torej vtkejo ti raznoliki elementi *medsebojne komunikacije*. Komunikacija pa nikakor ni le izmenjava informacij med posrednikom in prejemnikom informacij, marveč je splet simbolnih in funkcionalnih razsežnosti.

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

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

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

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

Stapljanje in odvisnost je nedvomno prva uvodna faza v odnosu med mentorjem in mentorirancem, potrebna za evolucijo odnosa. Oblikovanje mentorskega razmerja in medsebojnega odnosa pa je dolgotrajen proces, kjer oba partnerja v odnosu potrebujeta čas, da se medsebojno sprejmeta, se odlepita od sebe, se medsebojno priznata, da osebno zrasteta (Ricoeur). Za sistem razmerja med mentorjem in mentorirancem je torej potreben čas; da se *konstruira odnos*, pri čemer je organizacijska dinamika kompleksen proces, sredi katerega se oblikuje odnos in se hkrati spreminjata partnerja v odnosu (Lerbet-Sérén, 1994). Potreben je čas, da izrazita svoje intrinzične motive in čas, da se transformirata.³ Šele takrat pride pri prenosu znanja do učenja in ponovnega učenja tako enega kot drugega. To evolucijo interpretiramo kot zapleteno poglobljanje sistema odnosov, kjer se razmerje lahko tudi prekine, ali se razvija skokoma. Na evolucijo razmerja kaže *večje bogastvo kognitivnih procesov, odnosnih in čustvenih procesov*.

RECIPROČNOST, DIALEKTIČNI ODNOS

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

³ Gre za transformacijo v načinu, kako nekdo vidi sebe, pri čemer se njegove bistvene vrednote, mišljenje in trajno obnašanje ne spremenijo.

TRETJI IZKLJUČENI PARTNER

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

MENTORSKI ODNOS SE SPREMINJA, RAZVIJA

Na začetku mentorskega razmerja, je pokazalo naše opazovanje lastnih in nekaterih drugih mentorskih razmerij, ima navadno močno mesto mentor. Ta si vzame veliko časa, veliko govori, razlaga, opisuje, sprašuje, pripoveduje. Pripoveduje o sebi. Pri tem je razmeroma malo dialoga z mentorirancem. Na začetku je tudi bolj malo socio-kognitivnih razhajanj. Mentoriranec je pasiven, »prenaša« mentoriranje. Gre za učenje, ki je neke vrste »sprejemanje, konzumiranje«. Odnos je tog z obeh strani in komplementaren v svoji togosti. Malo pride do izraza mentor in malo pride do izraza mentoriranec. Nista pozorna drug na drugega. V drugem delu gradnje razmerja je več socio-kognitivnih razhajanj. Več je posredovanja znanja, interpretacije znanja za mentoriranca. Mentoriranec se uči, je manj pasiven. Odnos je prožnejši, bogatejši, več je izražanja samega sebe, čemur sledi konkretno opravljeno delo. Zaradi odnosa je več učenja na eni in drugi strani. Ko mentoriranec več govori, tedaj vemo, da sta mentor in mentoriranec vstopila v odnos. Medsebojna hvaležnost pa je bolj navzoča proti koncu učenja, po tistem, ko postaneta mentor in mentoriranec manj osredotočena nase, po tistem, ko sta se v medsebojnem razmerju transformirala (mišljenje, stališča, ravnanja, čustva). Opisali smo razmeroma gladek razvoj mentorskega razmerja, kakršnega srečujemo pri odraslih, ki se želijo učiti in si želijo, da bi se spremenili. Pri

mentorskih razmerjih med starejšimi mentorji in mladimi mentoriranci pa nemalokrat prihaja do odpora mentoriranca, pri čemer se mentor ne sme spozabiti in nastopati kot sodnik.

Mentorski odnos pa ne spreminja le obeh akterjev, marveč tudi njuno *socialno okolje, socialne prakse*. Oba, mentor in mentoriranec, morata pristati na spreminjanje, zapustiti svoj poznani teren. Mentorsko razmerje namreč omogoča tudi izgradnjo *družbenih vezi*. To je še posebej pomembno, kadar gre za različne generacije. Mentorsko razmerje omogoča konstrukcijo novih vezi, novih stikov in interakcij v socialnem sistemu. Učeča se skupnost, učeče se podjetje, učeča se lokalna skupnost se rojevajo iz takšnih mentorskih razmerij.

UČNA ENOTA II: KDO JE LAHKO MENTOR STAREJŠIM ODRASLIM?

Mentor in učenec sta izmenični vlogi. Danes si ti mentor in sem jaz učenec, jutri bom jaz mentor nekemu drugemu. Znanje kot darilo in izmeničnost vlog mentor-učenec je podlaga za nastajanje učeče se družbe in uresničevanje vseživljenjskega izobraževanja.

Gibanje Znaš, nauči drugega, ki smo ga razvili na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje, se je na začetku srečalo s plahostjo ljudi, da bi bili mentorji. Povabljeni, da bi bili mentorji, so se izmikali z raznimi izgovori: »Nisem sposoben za to. To je lahko nekdo bolj izobražen. Zame bi bilo to čisto nekaj novega. So bolj sposobni od mene. Še sam nič ne znam ...«. Slovenska skromnost je privrela na dan v polni meri. Potrebno je bilo veliko prepričevanja in začetna animacijska usposabljanja v sponzorskem podjetju S&T Slovenija za vse, ki so končno pristali, da bodo mentorji. S tem smo jim dvignili samozavest in samopodobo.

Tudi učenci so po svoje reagirali, ko so videli, da je učenje v dvojicah zelo osebno in sproščeno. Občutili so določeno nelagodnost in dvom, da morda to ni pravo izobraževanje, ker jim je bilo preveč »po domače«, prijetno, lagodno in »pisano na lastno kožo«. Tako sproščene izobraževanja niso bili navajeni, doslej še niso imeli podobnih izkušenj ali pa se jih niso zavedali, čeprav se človek največ nauči prav po neformalni poti (Allen Tough

ugotavlja, da preko 80 %). Po nekaj srečanjih, ko sta se mentor in učenec že nekaj naučila in živela drug v drugega, so dvomi in pomisleki o učenju v dvojicah pri obeh izginili.

2.1 Vloga mentorja v sodobni družbi

V času fordizma, taylorizma, v industrijskem obdobju torej, je bilo delo natanko porazdeljeno in organizirano v ponavljajoče se delovne naloge. Zanje smo potrebovali znanje in vajene kretnje ali ustaljene postopke. V informacijskem obdobju se menjajo načini dela; stroje, ki so jim bili dotlej delavci podrejeni, nadomestijo računalniki in računalniški programi, ti pa postanejo resnično orodje v rokah delavcev. Uporabljajo jih vsak drugače glede na svoje potrebe in zmožnosti. Vsi skupaj pa smo z računalniki pridobili pomemben vir informacij pa tudi možnosti sporočanja, predvsem pa pomemben vir znanja. Znanje ni več zgoščeno zgolj na enem mestu, denimo v šoli ali na univerzi, nič več ni lastnikov znanja zato ni več tako pomembno, da nekdo na nas prenaša znanje in v kar se da strukturirani obliki, kot je bilo nekoč značilno za učitelje. Pomembno pa je, da *nam nekdo v nekem trenutku pokaže pravo pot, da nas spremlja*. Pa ne zgolj pri učenju angleščine, računalništva ali česa drugega, marveč, da spozna naše življenje in mi njegovega, našo življenjsko zgodbo in mi njegovo, našo kulturo in mi njegovo, da se odziva na nas in mi nanj; da nas skuša razumeti, prepoznati naše posebnosti, da ne gre v imenu učinkovitosti proti nam, da zna v pravem trenutku spustiti našo roko. In kaj je nasledek takšnega učenja in spremljave: znanje, spretnosti vsekakor, ob tem pa spremenjene norme, stališča, vrednote, osebnostne lastnosti. Gre za širše učinke učenja na posameznika in skupnost, v kateri nekdo živi in dela.

2.2 Starejši odrasli in njihove značilnosti

Četudi se na prvi pogled zdi, da imajo starejši odrasli nekatere skupne značilnosti v učenju v povezavi s kronološko starostjo, pa temu ni tako; takšnih značilnosti je malo. *Večina skupnih značilnosti starejših odraslih je v povezavi z njihovim položajem v družbi*. Starost je namreč družbeni konstrukt, je položaj, ki ga družba po tistem dogovoru starejšemu omogoči ali dopusti. Tako je nemara skupna značilnost upokojencev, da izgubijo večino družbenih vlog,

ki so jih spremljale v času poklicne dejavnosti. Preostanejo jim predvsem družbene vloge v povezavi z družino ali prijatelji. Za upokoјence je zaradi mnogih kulturnih in družbenih dejstev značilno predvsem življenje zunaj javnosti, pri čemer potreba po gradnji lastne družbene vrednosti ostane. Nemalokrat je za nekoga odnos z mentorjem in drugimi mentoriranci izjemnega pomena za celo življenje. V tem odnosu se starejši mentoriranec osebno potrjuje, dosežki so mu pomembni, navadno je nenavadno močno motiviran za učenje. Morda prav zaradi manjšega števila socialnih odnosov. Z mentorjem tudi sam vzpostavi bližnji odnos in nemalokrat tudi sam skrbi za blaginjo mentorja. Mentor mora imeti to mentorirančevo stanje v mislih, poznati mora značilnosti tega stanja, razviti argumente, s katerimi lahko starejšega mentoriranca podpre, ga razloži njemu samemu.

Še več, starejši odrasli so med seboj silno različni in nikakor ne tvorijo neke monolitne skupine. Razumljivo; za njimi je prehojena življenjska pot in ta pot je zelo osebna, obeležena z družbenimi in osebnimi dogodki, spoznanji, občutenji, ki jih spremljajo, trenutki, ko se je zavedno oblikovala njihova identiteta. Mentor naj poskusi spoznati življenjsko pot starejšega mentoriranca, kajti starejši človek išče nekatere odgovore, je takšen, kot je, zato, ker je *nasledek svoje življenjske poti*. Predvsem pa je starejši človek *plod svojih izkušenj, je skupek izkušenj, ki jih je doživel, jih doživlja ali jih šele bo doživel*. Tudi ta prihodnja izkustva mora mentor znati napovedati in mentoriranca nanje pripravljati. Denimo, če vemo, da se pripravlja kasnejši odhod v upokoјitev, moramo starejšega mentoriranca na to dejstvo pripravljati in predvideti njegova prihodnja izkustva in potrebe ter jih vključiti v proces mentoriranja.

2.3 Učitelj še ni nujno tudi mentor

Biti mentor dijaku, starejšemu nezaposlenemu, menedžerju, dijaku, študentu, žrtvi ni ista stvar. Tedaj ni moč imeti istega odnosov, iste zmožnosti, iste didaktične postopke, pa tudi ni moč uporabljati istih pripomočkov v postopkih mentoriranja. Seveda se od učitelja v začetnem izobraževanju res pričakuje nekaj takega, pri čemer je njegova naloga predvsem prenos znanja. Učitelj uči, mentor pa stoji mentorirancu ob strani, ga spremlja, prisluhne njegovim željam, potrebam in predvsem čustvom.

O razliki med biti učitelj in biti mentor posamezniku ali skupini pripoveduje akademski slikar Miran Erič, ki je že pred dvajsetimi leti prvič prevzel mentoriranje študijskega krožka slikarstva na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, takole: »Sprva sem bil egoist, kakršen je večina pedagogov. Skrbel sem za svoja hotenja. Vendar, dokler sem skrbel za svoje ambicije, sem imel težave. Besno sem hitel dalje in se vsake toliko ozrl, da vidim, če študenti tečejo za menoj. Vlekel sem in se spraševal. »Kje ste?« Potem pa sem začutil, da je nekaj močno narobe! In kmalu smo se začeli pogovarjati. O tem, kako se moji starejši študenti učijo, kaj občutijo, česa si želijo. To je bil prvi zlom na moji začrtani učiteljski poti. In spoznal sem, da so v pedagoškem procesu najpomembnejši tisti, ki se učijo. Njim naj bo vse podrejeno. Ne smemo jih siliti v tisto, do česar jim ni. V čemer, verjetno tudi z veliko truda, ne bodo postali dobri. Imam študentko, ki se ne more naučiti perspektive. Ne more, pa pika! Pa kaj zato! Ima pa posebnost; težave z vidom in z enim očesom vidi na neki in z drugim spet na nek drug način, pod drugačnimi koti. Posledica hude gripe. Ja, v tem je njena posebnost. Mnogi slikarji bi si želeli gledati in videti pod tako različnimi koti. Pri njej moram poudariti to njeno posebnost. Pa ni rečeno, da so te posebnosti tako očitne. Lahko so tudi skrite, a mentor jih mora odkriti« (Erič v Findeisen, 2005). Biti mentor torej pomeni predvsem prisluhniti, opazovati, vstopiti v življenje in posebnosti mentoriranca. Nemalokrat mora mentor pozabiti na svojo kulturo in spoznati kulturo mentoriranca, kajti le tako lahko mentoriranca spremlja.

Biti mentor pomeni spremljati nekoga. Pogosto to pomeni, da stopimo nekomu na pot, da ga spremljamo na delu poti, da mu postavimo ramo - za kratek čas. Pogosto je mentor tudi posrednik. Tistemu, ki napreduje, odpre oči, onemu, ki mu je težko, pomaga, da ta znova zbere moč; mentor ustvarja vezi. Mentor nikoli ne uporablja položaja moči, mentor nikoli ne dela namesto drugega, ne prenaša svoje odgovornosti na drugega. Kakšna je tedaj vloga mentorja? Vsekakor širša od učiteljeve. Postane vodja, svetovalec, most med mentoriranci in stvaritvami, znanjem. Včasih rešuje tudi kakšno psiho-patološko stanje, ki nastane zaradi hude deprivacije psiho-socialnih potreb, še posebej pri brezposelnih, starejših in pripadnikih drugih posameznikov ali skupin na družbenem robu. V učni skupini starejših je mentor bolj animator, takšen, ki ljudi povezuje, navdušuje, jih vodi, skupaj z njimi določa cilje in vsebino skupnega dela, pozna njihovo življenje. Zanimivo pa je, da ga skupina sprejme tudi kot

svojega člana. In tako skupina rešuje tudi njegova vprašanja in vstopa v njegovo življenje. Skratka; nastajajo *medsebojni odnosi, vzajemno učenje, doživljanje*. *Skupna strokovna in deloma tudi skupna življenjska pot*.

Mentoriranje pomeni postavljati vprašanja sebi in drugim, ubesediti, izumljati, a tudi biti v pravi razdalji do drugega. Pomeni poimenovati neizrečeno. Mentoriranje se pojavlja v vseh okoljih, pa naj bodo ta formalizirana ali ne. »Nisem napisal niti vrstice diplomske naloge. Zdaj je prepozno, bom naslednje leto,« vam pravi sin. Tedaj družina zaviha rokave, in nazadnje se sin odloči, da se bo soočil s preizkušnjo. Postavi se potreba po sodelovanju, v katerega vstopajo prav vsi: oče, mati, sin, pri čemer vsakdo v to sodelovanje vstopa s svojo življenjsko zgodbo, željami, znanjem, izkustvi. »Če hočeš napisati to poglavje, moraš prebrati ...«. »Če ti napišeš to poglavje, ti bom pomagal poglavje oblikovati.« V tem primeru oče pomaga sinu vsebinsko in oblikovno. Nemalokrat je to vloga mentorja tudi v bolj formaliziranem odnosu. Mi, ki smo mentorji študentom pri diplomah, se zavedamo, da ti še nimajo dovolj »diskurzne usposobljenosti«, da jim je strukturo naloge težko napisati, zato jim pomagamo. Kako? Razložimo načela, pojasnjujemo, navajamo študente, da sami odkrivajo. Da sami odkrijejo raziskovalna vprašanja, da spoznajo, kaj v njihovem pisanju odgovarja na zastavljena raziskovalna vprašanja in kaj ne ... Ob tem pa si tudi sami postavljamo vprašanja in se odzivamo na misli študenta. Z njim stopamo v razpravo. Da tako mimogrede zvemo marsikaj iz življenja drug drugega, gre samo zase.

Mentor mora biti *avtoriteta*. Mora biti sposoben ustvariti odnose in seveda imeti tudi znanje. S čim lahko postane avtoriteta v očeh mentorirancev? Avtoriteto črpa iz svojih prejšnjih odnosov z učenci in drugimi ljudmi. Šele ko mentor odvrže vodstveno krinko, postane v očeh svojih študentov prepoznana avtoriteta in ne zgolj navidezna.

Mentor igra vlogo nekoga, ki lajša napredovanje k cilju. Do rešitev se ne opredeljuje vnaprej. Prisluhne željam in prošnji po pomoči. Pomaga iskati informacije, vire, in daje nasvete glede načina življenja. »Zdi se mi, da danes niste v najboljši koži. Kaj se dogaja? Hočete, da se pogovoriva? Kaj bi vam pomagalo, da premagate to krizo?« To so značilna vprašanja, ki jih mentor postavlja mentorirancu. Učitelj ima redko priložnost priti tako blizu učencu.

Mentorirati nekoga, spremljati nekoga, pomeni tudi ubesediti neizrečeno. S preprostimi besedami mora mentor znati ubesediti, kar ni izrečeno, česar se vsi ogibajo. Na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, denimo, imamo težave s pridobivanjem animatorjev, tj. študentov, ki delajo prostovoljno v dobro skupine. Mentor mora vedeti, kaj se dogaja. »Ali vas je strah? Če vas je strah, je temu tako, ker v našem okolju dolgo nismo sprejemali prostovoljnih nalog, ker nam je bilo naloženo naj nas vodijo drugi.« Ali ubesedenje kot v naslednjem primeru, ko mentoriranec ne prihaja redno. Vse bolj zamuja. Mentor to opazi in mu razloži, kaj se z njim dogaja. »Bežiš, bežiš od cilja. Zakaj? Se bojiš diplomirati, ker bo treba pristati na spremembo življenja, na odraslost?« Mentor mora ubesediti čustva, ki jih zazna. Ne more se pretvarjati, da čustev ni!

Mentorirati nekoga pomeni izumiti marsikaj novega, iskati in najti rešitve, četudi nas mentoriranec zanje ne prosi. Mentor, ki denimo pomaga brezposelni starejši osebi, da se uči angleščine, si ne more zatiskati oči pred dejstvom, da ta oseba nima zaposlitve. Mentor išče rešitve, uporabi svoje znanje in socialni krog, da morebiti le najde zanjo ustrezno zaposlitev.

Mentorirati nekoga pomeni *najti pravo razdaljo* do njega in njegovih težav. Ohraniti trezno glavo. Namesto mentoriranja se namreč ne moremo učiti, namesto njega ne moremo živeti! Mentor mora vzdrževati razdaljo v odnosu. Prav lahko se zgodi, da včasih poskusimo narediti, kaj namesto mentoriranja, če pozabimo na to, da je razdalja potrebna. Držati razdalje pa ni zmeraj preprosto. Včasih je naravnost boleče, težavno. Tudi zato, ker se na mentoriranja navežemo. Študentki, ki sem jo vodila skozi življenje, sem morala začasno odpovedati pomoč, ker se nikakor ni hotela zaposliti v času po diplomi. Ni si predstavljala odraslega življenja in je od tega bežala. Zmanjkovalo ji je denarja, hrane, imela je težave z zobmi, pridobila si je socialno pomoč in živela ubogo, na robu vsega. Takrat sem morala narediti rez, kar jo je prisililo, da čez mesec ali dva le stopi na poklicno pot. *V odnosu do mentoriranja pa se sprašujemo tudi sami o sebi, o svojem intra-psihičnem delovanju, o svojem odnosu do drugih.* Včasih priplavajo iz nezavednega misli in občutki, ki jih v večini drugih odnosov ne zaznamo. Denimo, če so nas v otroštvu poniževali, morda začutimo željo, da bi ponižali drugega, ki se nam je zaupal. Ali pa imamo neznosno prisilno željo pomagati drugemu za vsakdo ceno, kar daje drugemu sporočilo »ti moj ubogi nesposobni otrok«, kar ga sili v odvisnost. Ali pa smo do mentoriranja nepopustljivi, ker želimo, tako kot zapuščeni

otroci, da izpolnjuje naše želje, ipd. Takrat se dvigne naše ego stanje prizadetega otroka (Miller, 1992, Berne, 1986).

Zdi se, da večja kot je podobnost med delovnim področjem mentorja in mentoriranca, bolj mentorjevo zanimanje zanj zveni kot odločitev, ukaz, nasvet. Večja je razlika med področjem dela mentorja in mentoriranca, bolj se med njima pretaka odnos razumevanja. Vendar gre v obeh primerih za željo po spremljanju, mentoriranju, pri čemer je stopnja svobode, ki jo mentor da mentorirancu, v obeh primerih različna.

Mentorirati nekoga pomeni stopati z njim po isti poti? Si ga oprtati na ramena, biti njegova bergla? Mu pokazati pot, ki je ustrezna zanj? Vse naštetu je mogoče, če odkrijemo pravi ritem, skladje in »če smo pri tem brez partiture, si moramo izmisliti tudi glasbo«.

2.4 Zakaj učenje v dvojicah?

Človek se uči in osebno razvija ob človeku. Poleg prenašanja dejstev in informacij pri učenju v parih poteka še zelo zgoščeno socialno učenje. Med mentorjem in učencem se medsebojno prenašajo tudi navade, pogledi, stališča, vrednote in čustveni odzivi na novo znanje in širše. Učenec lahko dojame celoten vtis verbalne in neverbalne govorice mentorja, se s tem osebno obogati in stopi korak dalje. Pri učenju v parih tudi mentor podobno odkriva ob učencu, kako zgoščeno se mora učiti tudi sam. Nasploh je učenje v dvojicah, v osebnem stiku z mentorjem, eden najbolj zgoščenih in učinkovitih načinov učenja.

Mentor sproti ugotavlja učenčevo napredovanje. Zazna, kdaj obstane in poišče drugo za učenje bolj učinkovito ali učencu priljubljeno pot. Učenje v dvojicah se prepleta z neprestanimi spremembami, prilagajanjem in iskanjem najboljše poti do učenčevega znanja. Giblje se znotraj zmožnosti mentorja in učenca; uspeh učenja je viden, a odvisen od obeh sodelujočih. Mentor ima pri učenju v parih priložnost, da se do skrajnosti prilagodi učencu in učenec mentorju. Vse je podrejeno temu, da učenec na koncu zna. Veliko se uči tudi mentor. Učita se oba.

Zakaj ne bi kdaj šel mentor k učencu in ne obratno? Včasih to zahtevajo posebne potrebe učenca. Na primer takrat, ko se učenec težko miselno zbere ali težko dalj časa ohrani svojo zbranost, če pride v tuje okolje ali pa se učenec najbolje znajde doma na svojem računalniku. Včasih sta si lahko mentor in učenec tudi bolj zaupna, če sta na učenčevem domu. Z novim gibanjem *Znaš, nauči drugega* se je, odvisno od potreb, tudi v Sloveniji rodilo »patronažno izobraževanje« na domu učenca. Že nekaj desetletij ga uporabljajo bolj razvite države, npr. Nizozemska, Kanada, Švedska, Finska.

UČNA ENOTA III: MENTORSKI ODNOS, USPEH ALI NEUSPEH? ŠTUDIJ

PRIMERA

K. B. (35) sem spoznala pred petimi leti. Mislim, da mi sprva ni bila naklonjena, saj ni preveč verjela v tiste, ki so pomagali njenemu fantu in jaz sem bila med njimi. Pa vendar, dekle je bila takrat, ko sem z njeno tiho privolitvijo podstavila rame njeni prekinjeni študijski in življenjski poti, brez pogleda na prihodnost. Resničnost, ki jo je najbolje obvladala, je bila zgolj sedanjost, prežeta s trdim delom. Le z delom se ji je zdelo, lahko pridobi občutek moči, le z veliko dela so izginili panični napadi, razbijanje srca, težko dihanje.

Zdelo se mi je, da bi ji rada pomagala – saj sem vendar andragoginja, je bil moj priznani motiv, drugi moji motivi pa so ostali skriti, tako kot v Freudovih sanjah, enako moj življenjski položaj v odnosu do sveta in drugih.⁴ Saj ne morem dovoliti, da bi pred mojimi očmi dekle obstalo za zaprtimi vrati! Odpiranje vrat, sebi in drugim, se mi zdi tisto najlepše v mentorskem razmerju, pa tudi zame je takšno razmerje močan vir učenja. Pa je mentorsko razmerje zmeraj uspešno? Razen tega mi je bilo druženje s K. B. prijetno. Dekle je bilo učljivo, vedoželjno. Imelo je stališča, smisel za humor. A bilo je tudi obrambno in odbojno v odnosu do drugih in v odnosu do sveta. Sicer je čutilo in vedelo, da je na zaprti poti, če ne diplomira, a postavljala si je kopico pregrad: ni dovolj pametna, ni dovolj učljiva, ni dovolj ... in ker ni dovolj, je bilo nujno za njeno ravnotežje, da za svoj neuspeh obtoži zunanje

⁴ Svojo vlogo v odnosu tega sveta sem zmeraj dojemala kot skrbstveno. Igrala sem jo že kot majhna deklica v odnosu do matere. Vrh tega nisem zmožna doživeti avtentičnega veselja, marveč ga doživljam preko čustev drugih, ki jih sprožam s skrbjo za njih. Ravnotežje najdem predvsem v opravljanju dela. Učenje je zame vreden način življenja.

okoliščine in druge: svojega fanta, ki mu je zlahka dokazala, kako nezadosten je, študij, ki je neumen, ki ne vodi nikamor, profesorji, ki so neuki itd. Ni imelo smisla prepričevati je o nasprotnem, najbolje je bilo prikimati in reči. »No saj, ravno zato. Pametna si, to sama veš. Igraj se, dokaži, da ti zmoreš, kljub vsemu. Ta igra te bo kratkočasila.« Kasneje sva se obe velikokrat poigrali z njenimi »začetnimi formulacijami«.

Dekle je potrebovalo strukturo, nekoga, ki bi ob njej in z njo naredil te in one korake, jo podprl, umiril njene dvome, jo čustveno obdal (starševska ljubezen). Najina srečanja so bila redna, a niso se omejila na razpravo o tem, česa se je v pripravi tega ali onega izpita naučila, marveč je pomenilo umestiti jo najprej v univerzitetno kulturo. »Me spreliš na predavanje? Greš z menoj na okroglo mizo? Greš z menoj na študijsko potovanje? Greš z menoj na prireditve, v oporo mi boš pri srečevanju ljudi. Si greva ogledat film?« Pomenilo je pomisliti tudi na to, od česa bo živila, jo usmeriti v iskanju dela, ustvariti delo zanjo, opraviti ga skupaj z njo. Če je bilo treba odkrivati skupaj z njo profesionalno in drugo literaturo, se o njej pogovarjati. Pa tudi dati ji možnost, da kaj naredi zame, mi pomaga, kar je zmeraj storila z veseljem, četudi je bila še tako utrujena. Tudi meni je njena pripravljenost za pomoč dobro dela.⁵ Odnosi med mentorjem in mentorirancem naj bi čim prej postali bolj enakovredni. Tudi to je znak učenja.

V dveh letih se je njen študij z odliko zaključil. »A kaj bi to, saj ta diploma ni nič vredna, pa še tako neumni profesorji.« Zdaj sem se lahko uprla in pokazala na to, da so v ozadju čustvene težave in da se bo treba lotiti teh. »Tega ne moreš reči, pripravljali sva jo skoraj dve leti! Ali to pomeni, da tudi jaz ne vem, kaj je vredno in da sem zapravila čas? Ne govori tako,« sem poskušala omajati njeno obrambno držo, pri tem pa sem se zadrževala, da ne bi bila užaljena ali karajoča. Doseči izobraževalne cilje sicer v mnogočem spremeni predstave, mišljenje, odločanje in ravnanje mentoriranja, pa vendar je čustvena negotovost še zmeraj navzoča. Razumljivo! Ne moremo pričakovati, da bo kar izginila, saj »je čustveni razvoj proces, ki traja vse življenje« (Averill 1984 v Barbier). In mentorjeva pričakovanja? Moja pričakovanja so bila, da se bo odnos zlagoma prevesil v prijateljski odnos. Nenazadnje sva si v vsem tem času veliko povedali, veliko sva skupaj rešili, dovolj za prijateljstvo. Ne vem, če se je to zares zgodilo.

⁵ Mentorsko razmerje ustvarja občutek varnosti in pripadnosti za oba akterja.

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

Ne vem, če sem si v glavi naredila načrt za prenašanje znanja. Morda mi tudi ni bil potreben, kajti gre za mojo stroko. Tudi na samem začetku nisem v interakcijah gradila neformalnega izobraževalnega programa. Struktura in vsebina najinega izobraževalnega razmerja je bila dana že z zunanjimi cilji, izpiti, izdelavo diplomske naloge, strokovnim izpitom, odprtjem prevajalskega kabineta itd. Pomanjkanje znanja sem ocenjevala sproti in ga poskušala v dialogu nadomeščati, vsekakor pa sem želela odpirati njene samostojne poti do znanja in dajati prostor skupnemu doživljanju. V nasprotju s prevladujočimi teorijami in morda v skladu s teorijo Carla Rogersa o nedirektivnem učenju sem veliko časa posvetila najinim razgovorom o njenem in mojem življenju, išoč analogije in o tekočih vprašanjih v okolju. Vabila sem jo v svoje delovne situacije, da bi jo udomačila v okoljih, kjer se uporabljajo tuji jeziki. Seznanila sem jo s svojim krogom prijateljev. Včasih sem ji posredovala kakšno zanimivo pismo. Njena mnenja so mi bila resnično pomembna in sem jih upoštevala.

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

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

UČNA ENOTA IV: POGOVORI Z MENTORJI SUTŽO

4.1 Miran Erič

Mag. Miran Erič, akademski slikar, ima za seboj izobraževalno in življenjsko pot, za katero ne moremo reči, da ga je vodila naravnost k ciljem. Vila se je v iskanju in mimo srečnih naključij. Zdi se, da mu je prav ta pot naklonila veliko spoznanj in priložnosti za socialno učenje. Nekaj let je preživel ob študiju na Pedagoški akademiji za tem pa se je vpisal na Akademijo za likovno umetnost. Že pred pričetkom študija se je intenzivno ukvarjal z jamarstvom in potapljanjem, kar ga je po diplomi na Likovni akademiji napeljalo najprej v specialistični študij s področja konzerviranja mokrega lesa, kasneje pa v interdisciplinarni magistrski študij na Oddelek za arheologijo Filozofske fakultete v Ljubljani.

A. S.: Za vami je zelo osebna interdisciplinarna izobraževalna, pa tudi življenjska pot. Veliko iskanja in odkrivanja je bilo na tej poti. Povejte, s čim se danes ukvarjate, denimo na Oddelku za arheologijo, kjer ste zaposleni. Kaj vas pri vašem delu najbolj navdušuje?

M. E.: Na Oddelku za arheologijo se ukvarjam z raziskovanjem. Zdaj, denimo, sodelujem pri raziskavi, ki se nanaša na spreminjanje kulturne krajine na Ljubljanskem barju. Kar nekaj let pa že ukvarjam tudi z raziskavami na področju vizualizacije v arheologiji. Zdi se mi pomembno, da se v arheologiji, ki sicer temelji na pisanju, spremeni tudi odnos do slike. Naj omenim, da je delček teh prizadevanj mogoče videti tudi na Blejskem gradu, kjer sta na ogled dva kratka filma o razvoju gradu in umiku blejskega ledenika pred 14.000 leti. Čakata pa nas še dva filma.

Pedagoškega dela na Oddelku sicer ne opravljam, sem pa, ne nazadnje tudi zaradi svojih preteklih izkušenj, ki so mi pripomogle prepoznati ljudi, njihova čustva, razmišljanje ter vedenje, vzljubil osebno delo s študenti. Spodbujam jih ter skupaj z njimi odkrivam poti, ki so *njim* pisane na kožo. Nisem prepričan, da bi me v pedagoškem delu veselilo uporabljati tradicionalne didaktične metode, kot na primer predavanje in množično preverjanje znanja. Pri takem delu je namreč pedagog »daleč od svojih študentov.

A. S.: Zdi se vam, da ste si v osemnajstih letih vodenja prve slikarske študijske skupine na Univerzi za tretje življenjsko obdobje nabrali veliko izkušenj, pospremljenih z globoko refleksijo in posplošitvami. Te želite prenesti tudi na druge. Kaj vas je privedlo do tega koraka?

M. E.: Razlogov je več. Pomembnejši med njimi je moj odpor do trdovratnega, nesprejemljivega odnosa današnje družbe do družbene skupine starejših. V njej pa so ljudje, ki so že izpolnili svojo "dolžnost" do družbe. Iz te odrinjene družbene skupine prihajajo tudi moji "učenci", ki želijo razumeti ustvarjalnost drugih, svojo pa udejanjiti v slikanju. *Skupina Želve* z Univerze za tretje življenjsko obdobje – to ime si je nadela pred nekaj leti – s katero sem preživel osemnajst let, je postala skupina dobrih amaterskih slikarjev. V zadnjih letih opažam pomembno spremembo. Z nekaterimi pedagoškimi metodami mi je uspelo močno razviti njihovo slikarsko mišljenje. Uspešno ga uporabljajo pri ustvarjanju svojih del ter pri vrednotenju del drugih slikarjev, kiparjev in pri vrednotenju drugih umetniških stvaritev. Estetska merila, ki so si jih pridobili, jim oblikujejo mišljenje, širijo pa se tudi na njihovo socialno okolje. To se mi zdi pomembno, še toliko bolj zato, ker njihovo znanje krepko presega poprečje v amaterskih umetniških krogih. Ni mi nerodno trditi, da so nekateri dosegli celo spodnji rob povprečja v »priznani« umetniški produkciji. Zato si ne zaslužijo malomarnega odnosa strokovnjakov in javnih občil do njihovega dela. Zdi se mi, da jih ti vidijo kot "ne živečo" skupino ljudi. Zato si želim pomagati pri razbijanju predsodkov do starosti in staranja in ustvarjalnosti starejših.

Če je prejšnji razlog čustveno obarvan, je drugi, prav tako pomemben, povsem strokovne narave. Dve desetletji sem torej spremljal skupino svojih učencev. Ti so pred tem zaključili svojo poklicno pot in odigrali nekatere družbene vloge. Tako imajo tudi drugačne

izobraževalne potrebe, pa tudi cilje. Drugačne, kot smo jih vajeni pri ljudeh drugih starosti. Pri vzgoji in izobraževanju mladih, ki jih pripravljamo na prevzem odgovornih družbenih vlog, so pedagoški procesi storilnostni in časovno omejeni. Ko mladi zaključijo formalno izobraževanje, so teoretično podkovani, a zvečine imajo bolj malo življenjskih in strokovnih izkušenj. S starejšimi je drugače. V moji skupini so ljudje z bogatimi življenjskimi in strokovnimi izkušnjami. Pripadajo različnim strokam. Mnogi med njimi so tudi sami bili učitelji in profesorji. Manjka jim le slikarskega znanja. Z leti sem tako spoznal, da oblike, metode in tehnike poučevanja, kakršne so v rabi v formalnem izobraževanju, pri tej skupini nimajo posebnega učinka. Ker je bilo časa dovolj, sem imel z njimi možnost izkustveno preverjati različne, manj pogoste metode poučevanja in učenja. Presenečen sem bil nad tem, kar sem odkril.

A. S.: Kako in kdaj ste spoznali, da so lahko starejši močno živeča in motivirana družbena skupina, upirajoča se nasilju družbenih stereotipov, ki jih silijo v pasivnost in odvisnost?

M. E.: Spominjam se začetkov svojega sodelovanja z Univerzo za tretje življenjsko obdobje. Takrat smo delali v nekem domu starejših. Vsake toliko je kakšna radovedna glava domskega oskrbovanca pogledala v prostor. Med oskrbovanci, ki so živeli za zidovi tega doma, in mojimi učenci, je bila velika razlika. Moji učenci so bili živega duha in zanimalo jih je prav vse. Željni so bili ustvarjati, učiti se in se razvijati. Prišel sem do prvega pomembnega spoznanja. Če želimo, da bi starejši ostali del ustvarjalne družbe, če želimo, da uresničijo svoje skrite težnje, dolgo zatajene ambicije, jih ne smemo držati v duhovnem getu. Izobraževalni programi morajo potekati v ustvarjalnem družbenem okolju. Prepričan sem, da morajo biti prostori za delovanje takšne skupine v okolju, kjer so lahko povezani z ustvarjalci različnih generacij. Ljudje smo namreč od nekdaj, četudi različnih starosti, živeli in delali skupaj. Zato smo se tudi mi kmalu preselili. Sprva v drug dom starejših in ugotovili, da nam tam ni boljše. Nato smo nekaj let gostovali v osnovni šoli. To je bilo zame in za skupino na začetku velik šok. Zelo optimističen in pozitiven šok. Skupina je tam zaživela povsem drugače. Pred tistim sem, priznam da dokaj napadalno, silil člane skupine v akademsko izkušnjo. Oni pa so mi brezvoljno sledili. Potem pa se je naš medsebojni odnos povsem spremenil. Člani skupine so postali precej bolj odločni in pripravljeni skupaj z mano oblikovati svoj program dela. Takrat sem tudi spremenil način vodenja skupine in se odrekel

lastnim ambicijam. Tako smo lahko skupaj zastavili nove skupne cilje. Pri teh spremembah pa so bili zame najpomembnejše odkritje rezultati takšnega dela; ti so skoraj »zleteli v nebo«. Če sem se takrat za spremembe odločal bolj intuitivno, sem po temeljitejši analizi doseženih rezultatov razumel, kako usodne so bile te spremembe.

A. S.: Rekli ste, da naj bodo starejši v središču življenja. Kako ste vi poskrbeli za to?

M. E.: Sam sem bil že v 80-ih letih močno naklonjen kulturnemu poslanstvu v KUD France Prešern, zato mi je prišlo na misel, da bi skupini šele tu uspelo razpreti krila ustvarjalnosti. Zaradi odprte programske sheme KUD-a nismo imeli težav pri povezovanju in vpenjanju našega programa vanjo.

A. S.: Za vami je dolga pot dela z eno samo skupino. Ste si na začetku predstavljali, da bo tako dolga?

M. E.: Ne, tega pa res ne! V glavi sem imel tisto znano zaporedje: osem, štiri, pa še štiri leta, itd. Doseganje predpisanih ciljev. Res si nisem predstavljal, da bodo ljudje prihajali k meni po znanje in da bo hkrati nadvse pomembno, da se družimo. Prihajali so in prihajajo na določen dan. Izbrali so si torek ... Takrat pridejo z mapami, čopiči in barvami. To je njihov dan. Ob torkih popoldne tudi sam že desetletje ne sprejemam nobenih drugih nalog. Po uvedenih spremembah in doseženih rezultatih sem se začel poglobljeno spraševati, kakšna je pravzaprav vloga mentorja v takšni skupini? Kaj ljudi motivira? Zame je bilo pomembno spoznanje, da mojih učencev ne zanimajo cilji, kot so denimo spričevala in diplome, ki so značilni za formalno izobraževanje. Še več, skupina je nezavedno odklanjala moje formalizirane metode poučevanja. Sam pa sem ji želel pričarati smisel umetniškega ustvarjanja, ji pokazati, da je ustvarjanje način oziroma slog življenja. Tako ni šlo več zgolj za poučevanje, za prenašanje znanja, marveč tudi za upoštevanje psiholoških potreb mojih učencev in vloge, ki so jo moji starejši učenci želeli, tokrat s slikanjem, doseči v družbi.

Tako se je spremenila tudi moja vloga. Povedati moram, da me je v prvih letih našega sodelovanja nenehno mučil dvom v uspešnost mojega pedagoškega dela. Nisem vedel, ali me bodo člani skupine razumeli tako, kot sem si želel. Ko pa smo stvari sestavili in so se začeli nizati dosežki, takrat pa sem vedel, da sem na pravi poti.

A. S.: Ste bili že na začetku poti takšnega mnenja?

M. E.: Kje pa! Prišel sem nabit z vtisi iz svojega šolanja in z nekaj izkušnjami s poučevanjem v osnovni šoli. Zdelo se mi je, da je najpomembnejši program. V prvem tednu se bomo naučili tega in onega, v drugem tednu, čez leto dni ... Sami etapni cilji in na koncu bodo vsi akademski slikarji. Skorajda. Besno sem hitel dalje in se vsake toliko ozrl, da vidim, če mi sledijo. Potem sem začutil, da je nekaj močno narobe. To je bil prvi zlom na načrtani poti. Spoznal sem, da so v učnem procesu najpomembnejši tisti, ki se učijo. V tretjem življenjskem obdobju ta mora rasti iz učencev in mora jim biti prilagojen. Zakaj? Preprosto zato, ker imajo starejši učenci bogate življenjske in strokovne, delovne izkušnje. Učni procesi za mlade so tudi vzgojni, da je z njimi moč doseči tudi nekatere družbene cilje. Starejši tega ne potrebujejo. So precej starejši od mene in tudi njihove izkušnje daleč presegajo moje. Tudi zato je pri njih potrebno izhajati iz vsakega posebej. Ne moremo jih siliti v tisto, česar ne sprejemajo. Podzavestni odpor – verjetno zaradi kakšne močne življenjske izkušnje – jim lahko prepreči, da bi, četudi vložijo veliko truda, lahko sprejeli neko znanje. Kot primer naj navedem učenko, ki se ne more naučiti perspektive. Ne more in pika. Kljub temu pa so njene slike izjemno zanimive tudi s strokovnega, akademskega zornega kota. Dolgo časa nisem mogel razumeti, kako ustvarja sliko. Ko pa smo se bolje spoznali in postali prijatelji, pa se je izkazalo, da ima težave z vidom. Ona z enim očesom vidi iz enega, z drugim pa iz drugega zornega kota. Torej gleda hkrati iz dveh drugačnih kotov. Ja, v tem je njena posebnost. V modernizmu, na začetku 20. stoletja, so raziskovali tudi tovrstno problematiko; različne perspektive, različne zorne kote na isti sliki. Te procese mora slikar "videti" v glavi in svojo predstavo o njih prenesti v resnični dvodimenzionalni prostor. Eden pomembnejših raziskovalcev tovrstnih večplastnih in večprostorskih slikarskih praks v figuraliki – ki je, mimogrede, tudi najbližja moji skupini – je bil Picasso. Mnogi slikarji bi si želeli gledati in videti tako. Pod različnimi koti. Tako kot moja učenka. Ona je takšna, posebna. Pa saj ima vsak učenec neke posebnosti. Lahko so tudi povsem skrite, a jih mora mentor odkriti. Jih upoštevati. Iz njih se človek razvija. Razvoj je namreč mogoč le iz tistega, kar imamo in ne iz tistega, česar nimamo. Seveda ni nujno, da je vse pozitivno. Tudi iz tega, kar se zdi za posameznega učenca negativno, lahko v pedagoškem smislu dosežemo dobre rezultate. Vendar bi bilo narobe misliti, da v teh procesih pristajam le na želje učencev, da

delajo samo tisto, kar hočejo. Usvajati morajo tudi znanje, ki jim ne leži, saj si le tako lahko širijo izkustvo in bogatijo umetniški izraz. Nikoli pa nisem dovolil, da bi učenci kopirali moje izkustvo. Želim, da sami raziščejo vprašanja, se opredelijo in si pridobijo spoznanja. Ne smemo dopusti, da bi vsi postali kopija nas samih. To bili dobro za dobre kopiste – za slikarje pa ne.

A. S.: Koliko naj bo mentor navzoč v delu svojih učencev?

M. E.: No, tudi tu sem prišel do novih spoznanj. Na začetku, pravzaprav kar nekaj let, smo delali vse lepo po vrstnem redu. Dolgo smo se zadržali ob tihožitju. Predolgo. Sprva so v skupini pričakovali, da bom namesto njih razmišljal o slikanju. Urejal tihožitja, zbiral motive. Umetniško ustvarjanje, v tem primeru slikanje, pa se seveda začne drugje. Na začetku, pri ideji. Če želimo svojo zamisel udejanjiti, moramo pripraviti načrt. Postaviti cilje, predvideti strokovne in organizacijske nianse. Zato sem svoje učence prosil, da naj za vse poskrbijo sami. To jim ni bilo všeč. Spominjam se, da sem jih namenoma puščal same. Godrnjali so, češ, da se sprehajam na okoli in le vsake toliko časa vržem oko na njihovo delo. Od mene so pričakovali, v skladu s svojimi izkušnjami z drugimi mentorji, da bom ključne probleme v njihovem učenju reševal s predlogi iz svoje izkustvene prakse. Da bom vlekel čopič po njihovih platnih. Sam sem že na Likovni akademiji spoznal – s pomočjo svojega učitelja Emerika Bernarda – da s tujimi rešitvami ni mogoče graditi svojega znanja. Tega sem se tedaj spomnil tudi pri svojih učencih. Vztrajal sem, da naj bodo samostojni. Zlagoma so se tako naučili verjeti sebi, svoji zaznavi in vrednotenju. Oprli pa so se na kolege in tudi na njihove komentarje. Moje strokovno mnenje je bilo le eno od mnenj. Vse manj so godrnjali.

A. S.: Prej ste omenili, da je vašim starejšim učencem slikanje način bivanja. Kako ste to dosegli?

M. E.: Omenil sem že, kako nezadovoljen sem bil, ko sem po nekaj letih ugotovil, da se nikamor več ne premaknemo. Navadili smo se drug drugega. Vsak torek so pripotovale in odpotovale mape in v njih slike, ki so jih naredili pri urah. Kaj pa od torka do torka? Vmes ni bilo ničesar. Kako naj postanejo slikarji, če s slikanjem ne živijo? Če s slikanjem in razmišljanjem o barvah, motivih, oblikah ni prepojeno vse njihovo življenje? Zaskrbelo me je ob misli, da na tak način nikoli ne bodo postali ustvarjalci. Sicer mi je bilo lepo z njimi

razpravljati o slikanju, kajti to je tudi mene držalo v nekakšni slikarski »kondiciji«. Moje poklicno življenje me je namreč že vodilo proč od platna in žal mi je bilo. Toda mi nismo napredovali. Takrat sem se vprašal, ali sem dosegel svoje lastne cilje? Ali sem izpolnil pričakovanja učencev? Neprijeten občutek mi je pravil, da ne. Zdelo se mi je, da sem svoje zmožnosti izčrpal. Kaj storiti? Oditi, jih zapustiti? Takrat se mi je utrnila misel, da moram spremeniti njihove navade. Navado, da ob torkih vzamejo iz kota mapo z že pripravljenimi listi in vrečko barv in čopičev, slikajo tri ali štiri ure, po prihodu domov pa mapo vrnejo v kot. Odločil sem se, da bodo torki namenjeni izključno analizi njihovih doma narejenih del, pogovorom o umetniških slikarskih praksah in znamenitih slikarjih ter seminarjem o posameznih temah, ki bi jih pripravljali oni sami. Odpor je bil na začetku velik. Pravzaprav niti ne tako velik, saj niso imeli izbire. V primeru, da ne bi sprejeli mojih predlogov, bi moje sodelovanje v skupini ne bilo več smiselno. Nekaj učencev je odšlo. Večina pa je ostala, sprejemajoč moje nove pogoje. Kar nekaj časa je minilo, da smo opazili spremembe. Na začetku niso prav vsi prinašali slik v analizo, vendar so kmalu spoznali, da se bodo tako izločili iz skupine. Zlagoma so začeli delati. In ne samo delati, slikati, temveč tudi živeti kot ustvarjalci. To je bil moj cilj.

A. S.: V vašem pripovedovanju je čutiti tudi, da verjamete v moč skupine.

M. E.: Ja, prav vse se dogaja v skupini. Skupina ni statična in ni zbor posameznikov. Je živ organizem, skupnost, ki nenehno niha v razpoloženju. Ustvarja si potke in poti, po katerih hodi ter etapne cilje, ki jih dosega. Dokler traja ustvarjalna napetost ob doseganju ciljev, je vse lepo in prav. Tik pred ciljem se vsi počutijo kot pred veliko odločitvijo. Napeti so. Takrat mora mentor vedeti, kako napetost blažiti. Tu pa tam se pojavi tekmovalnost. Pojavlja se blaga agresivnost, ki jo je treba speljati v skupne dosežke in rezultate. Iz negativne energije ustvarjamo pozitivno. Potem sledi nastop v javnosti. Zadovoljstvo po dobro opravljenem delu. Za tem pa upad zanimanja, počitek ... Vsak teden ima svojo notranjo dinamiko, vsak mesec, vsak letni čas. Življenje skupine je, tako kot življenje posameznika, podvrženo nihanju. Mentor mora začuti ta notranji utrip in ritem ter pri tem nuditi oporo. Mentor ne sme delovati aritmično. V skladu z ritmom mora občutljivo postavljati nove in nove cilje.

A. S.: Česa bi si zdaj želeli glede skupine Želva?

M. E.: Želim si, da bi jim tudi strokovnjaki, kritiki in drugi posvetili pozornost, ki si jo zaslužijo. Krivično se mi zdi vse to, v primerjavi z drugimi, ki dostikrat dajo precej manj od sebe, pa jih okolje vendarle opazi in upošteva. Rad bi, da postane delo skupine tema kakšne raziskovalne naloge, ki bi delo te skupine popisala, ovrednotila, vredna spoznanja pa posplošila. Sicer pa bomo slikali še naprej in ob 30 letnici delovanja skupine – skupina je kot prva v okviru Univerze za tretje življenjsko obdobje pričela delovati leta 1985 – bomo pripravili drugi zbornik. Prvega smo že pripravili ob 15.-letnici delovanja. Tudi to bo naša izkaznica v javnosti.

4.2 Sonja Kogej Rus

Sonja Kogej Rus je etnologinja in zgodovinarica, predvsem pa kustosinja pedagoginja in muzejska svetovalka v Slovenskem etnografskem muzeju. V tem muzeju že petindvajset let opravlja pedagoško in andragoško delo, snuje izobraževalne programe in projekte, razstave in predvsem odkriva zmeraj nove poti.

A. S.: Kustosinja pedagoginja, to se zdi star naziv. Še ustreza temu, kar v resnici delate?

S. K. R.: Smo ga kar podedovali iz prejšnjih časov. Bi bilo treba na novo razmisliti o poimenovanju moje in vloge mojih kolegov. Danes gre pri nas bolj za učenje, manj za organizirano izobraževanje ali tradicionalno vodenje po razstavah kot nekoč. Saj veste, zaradi učenja mislimo, čutimo, postopamo drugače, postavljamo drugačna vprašanja, odkrijemo drugačne odgovore, se spremenimo. Zaradi učenja se nam poveča usposobljenost za življenje, bi rekla. Učenje je, mislim, širše od izobraževanja.

A. S.: Imate kakšen predlog novega poimenovanja?

S. K. R.: Kako to sprožanje učenja in ustvarjanje učnih priložnosti zajeti v morebitno novo poimenovanje naše vloge v muzeju, žal ne vem. Danes si v našem muzeju, na primer, prizadevamo – za učenje vsekakor – pa tudi za doživljanje lepote in umetnosti, družbeno vključenost, ljudsko izobraževanje, skupnostno izobraževanje v lokalnem okolju ali v

posameznih mestnih četrtih in nazadnje za lokalni razvoj. Pri tem pa imamo v vseh muzejih v Sloveniji podobne težave; premalo nas je tistih, ki delamo le na področju učenja in izobraževanja. Številni delajo hkrati še na drugih področjih, jaz pa sem zadovoljna, da imam okrog sebe skupino mladih in zavzetih študentk, ki mi pomagajo. Brez njih ne bi šlo.

A. S.: Komu je namenjeno vaše delo? Kaj obsega?

S. K. R.: Pedagoške službe so pri nas za posameznike, otroke in družine. Znotraj tega so sobotni programi, programi odprtih vrat. Zdajšnji andragoški program pa obsega delo s kulturnimi mediatorji, osebne razstave – bom razložila kasneje, kaj to je- programe za odrasle. Tu sodelujem z našimi kustosi. Pedagoško-andragoško delo ni več tradicionalno vodenje obiskovalcev muzeja, marveč so to programi, ki smo jih zasnovali, okrog dvajset jih je bilo doslej, in so v povezavi z raznolikim muzejskim občinstvom in ciljnimi skupinami. Pa tudi temami. Običajno vodenje po razstavi ima pri nas pogosto neko temo, kot so spomin, nostalgija, prijateljstvo. To obiskovalcu zagotavlja, da ne bo le gledal in sprejemal povedano, marveč bo v dogajanje vložil sebe.

A. S.: Kako nekdo postane muzejski pedagog ali muzejska pedagoginja?

S. K. R.: Muzejske pedagogike ali kulturne mediacije v Sloveniji ni mogoče študirati. Zato muzejsko osebje verjame, da je za naše delo dobro imeti disciplinarno znanje, ki se ga dopolni s pedagoško-andragoškim znanjem in spretnostmi. V zadnjem času je treba imeti tudi komunikacijske kompetence za predstavljanje muzeja javnosti. No, mogoče so različne kombinacije, a nenehno izobraževanje in samostojen študij ne uideta nikomur!

A. S.: Dejali ste, da v tem muzeju rastete tako dolgo, kot raste naša država. Petindvajset let?

S. K. R.: Takrat, pred petindvajsetimi leti, smo gradili ne le državo, marveč tudi to našo lepo stavbo, to našo muzejsko četrto. In takrat se je rodil moj sin, kasneje še hčerka. Spremljala sem njun razvoj in znanje prenašala na muzejska tla. Med življenjem in delom je le tanka in močno prepustna meja. Moje muzejsko občinstvo so bili takrat otroci in mladi. Zdaj pa, se mi zdi, mi bolj leži delo s starejšimi. Se mi je včasih zdelo, da sem premlada, da bi jih lahko dobro razumela. Pa sem vseeno sedemnajst let delala s starejšimi študenti Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. Kulturni mediatorji, izšli so iz skupnega projekta muzeja in univerze, so pri nas našli vloge, ki jih nismo sprva predvideli. Zanje in izhajajoč iz

njihovih kompetenc smo oblikovali nove vloge. Zdaj vodijo *Galerijo pripovedovalcev*. Tako denimo, kulturna mediatorka naredi uvodni intervju z našimi pripovedovalci. Zbira življenjske zgodbe, dela povzetke. Potem intervjuje posname drug kulturni mediator, ki dela v dokumentaciji. Skenira fotografije. Razmišlja o njih. Neka druga mediatorka spet vodi po razstavi. Je imenitna sogovornica prav skupinam v tretjem življenjskem obdobju. Dela tudi v restavratorskih delavnicah, tega si je želela, to jo veseli, pa prej v življenju ni nikoli imela šivanke v roki, vsaj ne na zdajšnji način. Pri nas so bili kulturni mediatorji preboj tudi zato, ker prej nismo imeli prostovoljcev in smo lahko začeli z odkrivanjem prostovoljstva, tako na novo. Mi pa bi si zdaj želeli stvari razširiti. Zdaj si želimo še *prostovoljnih ambasadorjev muzeja*. Ti bi bili manj pri nas, zato pa v našem imenu bolj med ljudmi, denimo, da bi šli okrog študijskih krožkov in bi jih povabili v muzej.

A. S.: Ta projekt kulturnih mediatorjev, ob katerem se povezujeta Etnografski muzej in Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, se zdi zanimiv, plodovit za vas in za univerzo, predvsem pa za starejše, če imajo v sebi bogat kulturni kapital in so ga pripravljeni razvijati in predajati.

S. K. R.: Mi bi radi bolj razvili kulturo obiskovanja muzeja. Laže bi bilo, če bi bila že razvita. Tako pa se moramo za slehernega obiskovalca boriti. Ves čas moramo imeti dneve odprtih vrat, se povezovati z vsemi: starejšimi, mladimi, azilanti, brezdomci, družinami. Imeti kulturno ponudbo pač ni dovolj. Treba je navduševati, navdihniti, povezovati; ustvariti bližnji, osebni, personaliziran in neposreden stik s predstavniki različnih skupin občinstva, kar dosežemo skozi razstave, razprave, delavnice, skupnostne stvaritve, vodstvo po razstavah, skozi skupne projekte itd. Upoštevati moramo različne značilnosti in različne zmožnosti obiskovalcev, denimo starost, družbeni status, način življenja, vrednostni sistem, tradicije, hendikepe. Uvajamo inovativne oblike participacije v kulturi, pa tudi nove oblike transmisije znanja ter menjave kulture med posameznimi kulturnimi okolji. Poudarjamo partnerske povezave v okolju.

A. S.: Dejali ste, da imajo muzejski predmeti tudi svojo simbolno raven.

S. K. R.: Ja, lahko simbolizirajo prijateljstvo, lahko budijo nostalgčne občutke, simbolizirajo ljubezen. Brusni kamen denimo, na simbolni ravni izraža ljubezen. Ljubezenska darila so si

dajali nekoč. Pa ne le robčke! Trnič, denimo, je mlad sir, ki ga delajo na Veliki planini. So ga pastirji oblikovali v čebulice, pa z lesenimi *pisavami* okrasili. Ta okrašeni sir so stisnili v obliko dojke. In pastirji so dekletom takšne sirčke podeljevali v paru, dva sirčka za eno dekle. Simbolno, vsekakor. Včasih so fantje dekletom podarjali tudi preslice, rezljane. Na takšni se je zbodla Trnuljčica. Če gremo na simbolno raven predmeta, odkrijemo marsikaj. Predmeti so precej več kot le predmeti. Prijateljstvo denimo, se je izražalo v fantovskih združbah ob praznikih, fantje so tudi imeli močno vlogo v lokalni skupnosti. Pustovali so. Šemili so se. Pri nostalgiji gre spet za nekaj drugega; kateri razstavljeni predmet v tebi vzbudi občutke iz mladosti. Mi smo zbirali predmete – in to še danes počnemo – a te predmete je naredil človek! Mi nismo predmetov zbirali le zato, ker so lepi, ker so nosilci spomina, nas je zanimal človek, ki takšen predmet uporablja.

Če pa sva že pri človeku, pa naj povem, za kaj gre v našem "projektu" *Galerija pripovedovalcev in osebne razstave obiskovalcev*. Ko smo pred desetimi leti postavili razstavo *Med naravo in kulturo*, smo v ospredje dali predmet. Pokazali smo, kaj naš muzej zbira, kakšne zbirke imamo. In potem je projekt rasel in dopolnili smo ga z razstavo *Jaz, mi in drugi, podobe mojega sveta*. Vsakdo je lahko del te razstave, se najde v tej razstavi, se sprašuje o sebi. Z *Janjo Žagar*, avtorico razstave, sva se odločili, da bodo naši obiskovalci prispevali pripovedi o sebi. In nastalo je že trideset takšnih razstav.

Kako to gre? Naj dam primer: pride gospa k nam z zamisljivo. Dela pisanice, pa bi jih želela razstaviti. Toda, ne zgolj pisanice, ne! Pisanice z življenjem v ozadju, to je zanimivo, to je tisto, kar obiskovalci lahko dajo, česar mi ne moremo, oni lahko. Tako je denimo neka obiskovalka pripovedovala, kako je živela v rojstni Beli krajini, kako se je poročila z invalidnim možem, kako je začela delati pisanice, delati prostovoljno na liniji za pomoč ljudem v stiski. In tako je v letu dni nastal katalog njenega dela. Domala sto strani ima. In razstava.

Pri nas so obiskovalci vseh starosti, četudi je starejših največ. So pa med njimi tudi mladi. Denimo, Zala. Njena razstava se je oblekla v majico in naslov: *Zala Kogej, majica, pripadnost in spomin*. Predstavila se je kot tabornica, gimnazijka, plesalka in študentka biologije. Predstavila se je z majicami, fotografijami, predmeti.

A. S.: Zlepljena identiteta torej, ki jo vsak avtor lepi na svoj način.

S. K. R.: Vsak človek je nekaj posebnega, vsak se lahko predstavi na svoj, sebi lasten način, lahko doda svoj kamenček v mozaik predstavitve sodobnega življenja. Včasih pa po dani metodologiji nastanejo tudi skupinske razstave.

A. S.: Nastajanje takšne razstave gotovo okrepi identiteto skupine in medsebojne vezi?

Vsekakor! Denimo pevke skupine Citrarke (z UTŽO Nova Gorica) so razmišljale o vsaki članici posebej, za nameček pa še o svoji skupini in skupnosti in njeni zgodovini. Ali pa *Podobe mojega sveta*. To pa je študijski krožek. Starejše članice študijskega krožka so se predstavile »skozi« svoje čevlje, poročne, pa moževe gozdarje. Predmeti niso nujno reprezentativni, so pa svojevrstna predstavitev življenja lastnice, lastnika in dogodkov, povezanih s čevlji. Predmet lahko napolni s pomenom le človek sam. Predmeti sprožijo razmišljanje o sebi, pride do samorefleksije, pripravljenosti, da to refleksijo deli z drugimi. Za naš muzej je sodelovanje obiskovalcev, kulturnih mediatorjev in drugih pomembno.

A. S.: Prej ste dejali, da je bilo včasih za muzej pomembno, s čim se ukvarja večinsko prebivalstvo.

S. K. R.: Ja, a vedeti je treba, da je bilo 80 % našega prebivalstva kmečkega vse do začetka prve svetovne vojne. Potem pa se je prebivalstvena struktura po drugi svetovni vojni pričela spreminjati pod pritiski – tudi nasilne – industrializacije. Mi smo takrat zbirali predmete, značilne za kmečko prebivalstvo, kmete, obrtnike. Danes je drugače.

A. S.: Vi imate tudi projekte, ki se nanašajo na življenjske prehode, tranzicije.

S. K. R.: Največ življenjskih tranzicij nastane v poklicnem delovnem obdobju, malo v prostem času, malo v povezavi z dejavnim državljanstvom. Po upokojitvi jih je tudi manj. So pa nekatere tranzicije zdaj zelo osebne, pri vsakomer drugačne. Tranzicije morda danes niso javne, so bolj osebne, morda pa tudi ne. Hočem reči, da se ljudem dogodijo različni prehodi. Javne pa postajajo s pomočjo tehnologije, socialnih omrežij. Mi smo imeli projekt, ki je obravnaval teme, kot so moje prvo potovanje, kot prehod, prvi seks, prva menstruacija. Pripovedovalci so se povezali med seboj. Koordinirali so se, da je vsak prepoznal svojo zgodbo in jo zvezal s celoto. Naslednje leto bomo obravnavali družinske zgodbe. Kolegica

Polona Sketelj se pogovarja z zamejsko družino Zacharija. Izpraznili bomo njihovo podstrešje, ga preselili v Ljubljano. S predmeti bo prišlo k nam morje, ribištvo, itd.

A. S.: Podstrešja so res zanimiva. Kličejo po vrnitvi v otroštvo.

S. K. R.: No, naša podstrešja so sicer manj zanimiva. Ko so po vojni podeželani odhajali v mesto, niso cenili svojih starih predmetov, da ne bi drugi na njih gledali zviška kot na manjvredne kmete. Niso se zavedali, da so ti predmeti del njihove osebne zgodbe. Kurili so jih.

A. S.: Kaj pa meščanska podstrešja?

S. K. R.: Ta pa so v glavnem končala v prenovi, dala so prostor stanovanjem.

Pogovor s Sonjo Kogej Rus je tekel, kot teče novi roman, tiste vrste roman, ki se začne nekje na sredi in se ne konča. Človeka, predmete, čustva, razum, podobe življenja in še marsikaj smo našli v tem pogovoru, izseku iz njenega dela in življenja. Sonja Kogej Rus prejema od obiskovalcev, študentov, sodelavcev veliko. Zakaj? Formula je preprosta: veliko daje. Ve, da je v muzeju vse prepleteno, da človek, strokovnjak postane to, kar je, zaradi medsebojnih povezav in skupnih naporov. Ko pripoveduje o svojem delu, pravi: »mi«.

4.3 Tatjana Bradeško

Učna ura iz programiranja in odnosov v študijski skupini odraslih. Najin pogovor sva s profesorico Tatjano Bradeško, mentorico v študijskem krožku zgodovine, pričeli po rednem mesečnem strokovnem srečanju mentorjev Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani.

T. B.: Saj ne vem, če bo to, kar bom povedala, kaj posebnega. Drugi so povedali vse mogoče, zlasti tisti, ki so mentorji v skupinah, kjer se učijo tuje jezike. Pri meni je vse tako, no, tako bolj običajno. Bila sem vesela, ko ste me povabili k sodelovanju, da sem lahko nadaljevala tradicijo; vstopila sem v sistem predavanj, kakršnega so moji zdajšnji starejši

študenti že doživeli pri mojih dveh predhodnikih zgodovinarjih: prof. dr. Ignaciju Vojetu in kolegici dr. Olgi Janša Zorn. Starejši študenti, ki sem jih »podedovala«, so me najprej kar nekaj časa opazovali. Spraševali so se, to je bilo čutiti, če bom ustrezala njihovim pričakovanjem, če bom uspela doseči raven svojih predhodnikov.

D. F.: Nič nenavadnega. To se običajno zgodi mentorjem, ki pridejo v skupino za nekom drugim. V skupini ima namreč vsakdo svojo vlogo, tudi mentor, in pričakuje se, da jo bo ustrezno odigral, da ne bo »kvaril igre«. To velja tako za nove mentorje kot za nove študente. Novega študenta, denimo, mora mentor opozoriti, da naj bo vsaj tri srečanja zgolj tihi opazovalec, sicer se lahko zgodi, da ga skupina zavrne. No, mentor pa, tako kot ste sami opazili, mora sprva čim bolj stopati po stopinjah predhodnika.

T. B.: To sem začutila in sem najprej »vstopila v sistem predavanj«. Naredila sem pregled od starogrške in rimske zgodovine do renesanse. Tako, kronološko. To je trajalo kar nekaj časa. Vsaj toliko, da sem prestala »krst«.

D. F.: In kaj se je kasneje spremenilo in kako?

T. B.: Pravzaprav se je spremenilo tako, naključno. Brisala sem prah s polic in urejala domačo knjižnico. S svojimi študenti sem se kasneje pogovarjala o tem dolgotrajnem delu. »Kako to mislite, dolgotrajnem?« so me spraševali. »Mi to opravimo en dva tri.« »Jaz pa ne, ker pričnem brati in takrat se čudim, katere knjige vse imam, pa ne vem več, da jih imam.« Bila je to naključna pripomba, ki je pri študentih sprožila navdušenje nad tem, da bi tudi sami pregledali svoje knjižne police, očistili seveda tudi, in ugotovili, katere zgodovinske knjige in študije imajo doma. Vi ne veste, koliko so odkrili! Odkrili pa smo tudi vsi skupaj, da so nam naše domače knjižnice dale veliko virov, ki smo jih vključili v naš program dela. Moji, do tedaj predvsem poslušajoči starejši študenti, so zdaj postali raziskovalci, bralci, poročevalci.

D. F.: Odlično. Natanko tako mora biti v izobraževanju odraslih! Da ima mentor program, okvir programa, vsebine, cilje, da pa vključi v program tudi vse tisto vredno, kar cilje programa podpira, kar prispevajo študenti. V vašem primeru je odkrivanje naslovov v domači knjižnici sprožilo veliko vsega, tudi vpogled v njihovo lastno preteklost. Francoski bibliotekarji poznajo tudi raziskovalno metodo, pogled v knjižnico strokovnjaka. Tako je

moč zagledati, kako so se korak za korakom oblikovala njegova zanimanja, delo in seveda znanje. Vsako novo znanje se umesti v prejšnje, na tak ali drugačen način. Vstopi v vaš že obstoječi referenčni okvir, celoto življenja. In kaj so študenti odkrili?

T. B.: Najprej Sveto pismo. Knjigo, ki leži navadno pozabljena, saj je biblija zapleteno branje in bi se morali vračati k njenim besedilom zmeraj znova. Odkrili so veliko del s področja rimske zgodovine in renesanse. Odkrili so zemljevide. Odkrili so enciklopedije! Nekaj zgodovine Judov na tujih tleh, bolj v tujih jezikih, kajti na Slovenskem je malo tovrstnih del. Pomemben vir je zdaj dr. Klemen Jelinčič, *Kratka Zgodovina Judov na Slovenskem*. No, kratka res ni, je pa pregledna. Tako smo se lotili zgodovine Judov, spet v okviru našega programa, in tem temam smo posvetili tudi svoje ekskurzije v bližnja mesta. V Trstu smo si ogledali sinagogo, ki je bila zgrajena pred prvo svetovno vojno in je tudi v drugi svetovni vojni ostala nedotaknjena. V stari Gorici smo odkrivali judovsko pokopališče in simbole. Zdaj, ko so prazniki, smo preučevali judovske in katoliške praznike. Zame, tako kot za moje študente, pomeni vse to veliko študija, pomeni razvijanje interesov, medsebojno menjavo znanja.

D. F.: Na kaj, mislite, mora biti mentor pozoren pri takšnem delu?

T. B.: No, mislim, da omeji svoje ambicije. Da si postavi dosegljive cilje. V našem primeru gre za tisoč in več let zgodovine. Vsega ne morem, veliko znam, a tudi marsičesa ne znam. Študenti so do mene strpni, saj smo v tem procesu vsi učenci. Smo pa tudi različnih svetovnih nazorov, tu pa moram biti previdna in spretna, da se ognemo čerem.

D. F.: S katerih vidikov obravnavate posamezne teme?

T. B.: Z različnih, vsekakor. Z vidika gospodarskega razvoja, trgovskih poti, antropološkega vidika, tj. z vidika vsakdanjega življenja, politike. Zaradi politike so denimo Judje morali zapustiti Habsburško monarhijo, vračati so se pričeli za časa cesarja Jožefa, to je ob koncu 18. stoletja.

D. F.: Zmeraj sem se spraševala, zakaj se je malo Judov naselilo in obstalo v Ljubljani?

T. B.: Res, v Ljubljani jih je bilo malo, nekaj več v Lendavi in Mariboru. Zato smo s skupino obiskali razstavo *Nemci na Štajerskem in v Mariboru*, ki obravnava tudi judovske skupnosti.

Pa tudi, pri nas je bil katolicizem močan in mnogo Judov se ni deklariralo za Jude, prakticirali pa so judaizem. Ljubljana tudi ni bila močno gospodarsko središče, sanje Judov pa so bile vrniti se v svojo deželo, saj je konec 19. stoletja povsod nastalo močno sionistično gibanje. Vse te pojave odkrivamo tudi na History Chanel in Via Sat History. Te oddaje so predmet poglobljenega pogovora z mojimi študenti.

D. F.: Iz vaše osebne zgodovine sem razbrala, da ste se že zgodaj srečali z izobraževanjem odraslih.

T. B.: Morda res. Bilo mi je triindvajset let, takoj po diplomi iz zgodovine, ko sem za svoje kolege, gimnazijske učitelje, morala pripraviti predavanje o vlogi spola na Slovenskem. Takrat smo si na ta način učitelji predajali znanje. O čem takem, o socialno-kulturnem spolu, nisem nikoli slišala na fakulteti. Poiskati sem morala časopisne in druge vire, osvetliti tako pridobljeno znanje s teorijami, ki sem jih pridobila v času študija, izbrati metodo prenašanja znanja.

D. F.: Kaj vam pomeni vloga mentorice na Univerzi za tretje življenjsko obdobje?

T. B.: Ko gre nekdo v pokoj, mora intelektualno preživeti in živeti. Živeti! Za to pa potrebuje druge, njihov odziv, potrebuje javni prostor, kjer se ob delu krepi zanimanje za tekoče dogajanje, tako da sam postane vir učenja za svoje študente, vnuke, odrasle otroke in še koga. Intelektualec – njegova misel mora biti in mora ostati družbeno angažirana. Mene zanima nova feministična filozofija. Tudi o tem razpravljam s svojimi študenti.

4.4 Marija Saje

Novo, dolgo življenje

Na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje si prizadevamo, da tisti starejši strokovnjaki, ki si tega želijo, ostanejo v središču družbenega dogajanja, da si lahko še

naprej pridobivajo novo znanje pa lahko osebno rastejo, delajo in ustvarjajo, pa tudi dajejo drugim in skupnosti.

Ko smo Marijo Saje, legendarno profesorico francoščine, prvič povabili za mentorico na univerzi za tretje življenjsko obdobje, je povabilo zavrnila, saj se je prav tisti čas odpravljala na pot, v Pariz, da se še zadnjič poslovijo od tega svojega ljubljenege mesta. Pripravljala se je, da zaključi svoje življenje; bilo ji je že *celih* osemdeset let! Naposled pa se je povabilu odzvala in na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje med svojimi starejšimi študenti francoščine preživela svoje zadnje, osemnajst let trajajoče mentorsko obdobje.

Takrat, na univerzi za tretje življenjsko obdobje, se je pričelo njeno *novo dolgo življenje*. V tem novem življenju je še velikokrat popeljala svoje starejše študente v Pariz, v posamezne francoske pokrajine, ki so ji bile tako pri srcu, mnoge med njimi je tudi prepešala. Tako kot je nekoč mladim odpirala poti, da so se lahko srečali s starejšimi, s slavnimi igralci, Marijo Nablocko, Stanetom Severjem in drugimi, tako je zdaj starejše študente povezala z mlajšimi; z Brino Svit, Sašem Kosom in drugimi. Zmeraj je bila most med generacijami, svetovi, narodi; most med kulturo, učenjem in ljudmi.

Osemnajst let dela, vse do zadnjih dni in ur s študenti v tretjem življenjskem obdobju. V njenih študijskih skupinah na Univerzi so se znašli tudi njeni nekdanji dijaki.« Poznati profesorico v dijaških letih in zdaj je tako, kot da poznamo dve povsem različni osebi; v gimnaziji je bila stroga, nepopustljiva, pravična, zdaj neskončno mila. Ko je nosila težo odgovornosti, ko je želela iz nas narediti odrasle, odgovorne ljudi, nas učiti, naučiti francoščine, je bila stroga, zelo stroga,« mi je zagotavljala Nevenka Lokovšek, njena bivša dijakinja in kasneje študentka na Univerzi. »Kasneje dijaki znanje potrebujejo, a časa za učenje jezika ni več dovolj, zato profesor mora biti strog,« je pogosto govorila profesorica Marija Saje.

V času poučevanja na gimnaziji je bila Marija Saje povsem drugačna. Takrat tudi njeno zdravje ni bilo načeto in imela je neizmerno moč in polet. Z lektorjem francoskega jezika, gospodom Durandom, sta domala vsak teden potovala v tesnem fiatu v Zagreb. Tam je Marija Saje zbirala in izbrala filme, potem pa prirejala izobraževalna srečanja za vse, ki jih je francoska kultura zanimala. In prevajala, neumorno je prevajala besedila, jih »ciklostirala.«

Ročnemu obračanju tiskarskega valja ni bilo kraja, a vsak obiskovalec je nazadnje le dobil v roke slovensko besedilo, tako da je vedel, kaj gleda in je film lahko razumel. Obiskovalcev njenih izobraževalnih in kulturnih srečanj je bilo vse več in več. Plemenito je širila in darovala znanje drugim. Res je, bila je samoljubna.

Govoriti, brati, pisati

V čem je bila skrivnost njenega uspešnega dela, se bo povprašal bralec tega prispevka. Profesorica ni študirala splošne in uporabne lingvistike, ni študirala psihologije, dinamike skupine, transakcijske analize, socio-kulturne animacije, sociologije, antropologije, vseh različnih ved in študijskih področij, ki so nam danes v pomoč pri razumevanju učiteljeve ali mentorjeve vloge. Ni imela ključnih in drugih kompetenc, ali pač in še veliko več. Imela je predvsem neskončno ljubezen do ljudi in francoskega jezika ter kulture, pa tudi do učenja, plemenitila in predajala je svojo kulturo sleherni dan, vse življenje. Nič tehnicističnega ni bilo na tem. Bilo pa je sistematizirano in tematizirano znanje in bil je odnos do vseh in do vsega. Njeno znanje je raslo iz njenega dela, izkustva, opazovanja, refleksije, iz njenega hotenja in predvsem iz njene človečnosti. Iz nje so se napajali odnosi, ki jih je gojila s svojimi dijaki. Za slehernega med njimi je še zadnji večer vedela, kako mu je ime, kje je sedel, katero vlogo je igral v posamezni dramski igri.

»Veliko smo se učili doživljajsko, na potovanjih. Naše šolanje v francoskem jeziku pa se je odvijalo ob dramski igri, nastopanju in ob številnih preparacijah besedil«, so zagotavljali njeni nekdanji dijaki, pa tudi študenti na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Nobena beseda ni smela stati sama. Vse je bilo treba vdeti v stavek. Pa pisati je bilo treba veliko, tudi pisma francoskim dopisovalcem, kajti nekoč je Marija Saje na potovanju po Franciji v vlaku srečala profesorja in njegov napotek se ji je vtisnil v spomin: »Dire, lire, écrire - govoriti, brati, pisati«. Vse to je potrebno, da se nečesa naučimo, jezika prav posebej. Zato so tudi na Univerzi za tretje življenjsko obdobje veliko pisali. Naloge so dobivali nazaj, popisane s profesoričino skrbno pisavo, z opombami, napisanimi v modrem, kajti rdeča barva je nasilje nad dijakom. Veliko je tudi sama pripovedovala v francoščini. Zmeraj o kulturi, književnosti. »Brali smo *Le Nouvel observateur*. Pri njenih urah so prav vsi prišli do besede, nihče ni bil »preferiran«, je dejala njena, zdaj starejša študentka Nevenka Lokovšek. »Veliko smo

prevajali. Profesorica je vsakokrat koga med nami prosila, da je prevedel kakšen šanson. Ni ga bilo treba prepesniti, o ne, kajti to bi bilo preveč težko, ampak prevesti, da smo ga razumeli in ga seveda tudi predstavili sošolcem. Tudi prepevali smo, kajti »komaj« zdaj, na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, je profesorica spoznala, da prepevanje pomaga oblikovati francoske glasove. Najraje je imela, tako se zdi, dve pesmi. *Feuille vole* in *La solitude*. Razumljivo, bi dejali tisti, ki smo jo poznali. Prva govori o idealih, druga o samoti, ki jo tako posvojimo, da nam postane prijateljica. Samoti, ki jo potrebujemo, če želimo živeti sami s seboj, v svetu svojih predstav, biti plemeniti, dajati veliko vrednega, študentom, ki zlagoma, če si to zaslužijo, postanejo naša družina. Velika družina povezana z vezmi naklonjenosti in neizmerne spoštovanja.«

Kaj so povedali nekdanji dijaki in študenti SUTŽO o Mariji Saje?

»Zbrali smo nekaj pričevanj, ki bodo bralce vrnila v profesoričino življenje, predvsem v čas, ko je bila v izgnanstvu v Srbiji, kjer je organizirala slovensko šolo, in v čas, ko je steklo zadnje obdobje njenega delovnega življenja, njenih zadnjih osemnajst let, ki jih je prebila v prostovoljnem delu s starejšimi študenti Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani.«
(Marija Cizelj)

»Tik pred začetkom šolskega leta 1939/40, prav tiste dni, ko je Hitler napadel Poljsko in s tem sprožil drugo svetovno vojno, smo (...) zvedele, da bomo dobile za francoščino in za razredničarko profesorico Sajatovo. O njej je šel glas, da je stroga, zahtevna, dosledna.«
(Alenka Glazer)

»Doma sem se učil, ker sem trepetal, da jo bom razočaral, če ne bom pripravljen. Tako zelo osebno prizadeta se je zdela, če nisi znal! Videti je bilo, da jo tvoje neznanje v živo dušo zareže. Zabadala je vate tiste svoje vlažne, očitajoče poglede, kakor da bi jo izdal! Ti, Dušan, bi lahko več in bolje ... In res sem se počutil kot nemaren izdajalec. Pri Sajatovi je bilo znanje nekakšen dokaz medsebojnega rešpekta in ljubezni.« (Dušan Jovanović)

»Takrat se je začela Vaša vera vame, kakršne sama nisem imela. Hodila sem k Vašemu pouku, se čudila in uživala. Vsaka ura je bila zaokrožena odrska predstava, vi režiser, učenci aktivni soigralci. Vsaka popolna celota z uvodom, razvojem, vrhuncem in razpletom.

Koncentracija popolna, sodelovanje učencev samoumevno – kdo pa bi hotel pokvariti skrbno zamišljeno, nadvse motivacijsko slovnično-literarno-umetnostno-zgodovinsko mojstrovino? Poznali ste vsakega učenca posebej, po imenu, priimku, lastnostih. Imela sem občutek, da imate za vsakega posebej svojo metodo poučevanja in motiviranja in jih vse povezujete v celoto. Koliko znanja in priprav se skriva za navidezno preprostostjo pouka, zasluži samo, kdor je že skušal gladki tek takega pouka poustvariti v razredu mladoletnikov z razburkanimi možgani.« (Alenka Zgonik)

»Ko sem sama poučevala slovenščino, sem črpala iz tiste požrtvovalnosti in iz tistega znanja, ki nam ga je razdajala. V mojem drobnem dnevniku iz let 1941 do 1943, ki ga hranim kot zaklad, je ime profesorice *Marije Saje*, ki smo jo v prijateljskem krogu imenovali *Zora*, pogosto zapisano s posebnim spoštovanjem, ki ga ohranjam vse do današnjih dni.« (Darja Kramberger)

»Glas je vendarle bistveno pedagogovo orodje. Strinjam se, da pove o človeku več kot njegova podoba. Da je v glasu vse, tudi utrip srca. Ne predstavljam si, da bi se Vaš glas izbrisal iz mojega spomina, čeprav pisatelj trdi, da »od osebe, ki je dolgo ne vidiš, najprej izgine glas, zvok, njegova barva in moč« (Drago Jančar: *To noč sem jo videl*).« (Alenka Zgonik)

»Nikoli ne preberem knjige tako, kot takrat, ko vem, da bom o njej pripovedovala svojim dijakom,« je dejala Marija Saje še pred letom dni, pri tem pa mislila na svoje študente s *Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje*, s katerimi je nazadnje preživela osemnajst dolgih let.« (Dušana Findeisen)

»Naj zaključim z mislijo Ericha Fromma: Ni bogat tisti, ki ima veliko, marveč tisti, ki veliko da. Vi, draga profesorica, ste bili in ostajate bogati.« (Marinka Zavrl)

Zaključek

V procesu mentoriranja mentor spoznava mentoriranca. Starejši odrasli imajo neke skupne značilnosti, ki niso v povezavi z njihovo kronološko starostjo, marveč predvsem z njihovim stanjem, položajem v družbi. Starejši odrasli so zelo različni med seboj, kajti za njimi je silno

osebna življenjska pot, starejši odrasli pa je zmeraj nasledek svojih z refleksijo ponotranjenih izkustev. To dejstvo mora mentor v procesu mentoriranja upoštevati.

Učiteljevanje in mentoriranje sta dva različna, četudi močno prepletena procesa. Mentoriranje pomeni ne le prenašati znanja na mentoriranca, marveč spoznati njegovo življenjsko zgodbo, vstopiti v njegovo bližino tudi držati razdaljo, nekemu pokazati pot, si ga oprtati na ramena, mu stati ob strani, predvsem pa v nekem trenutku spustiti njegovo roko. Če je mentoriranje uspešno, bo mentoriranec preživel in napredoval, poslej tudi brez mentorja.

Literatura in viri

- Anderson, E.M., Lucasse Shannon, A. (1995) »Toward a conceptualisation of mentoring«, in T. Kerry, A.S: Shelton Mayes (ur.) *Issues in Mentoring*. London: Routledge.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O.(1998) *Action, affects et transformation de soi*, Paris: PUF.
- Berne, E., *Šta kažeš posle zdravo*, Nolit, Beograd, 1986.
- Boutte, J.-L., *Transmission de Savoir-Faire. Relation éducative Expert-Novice*. Paris: PUF .
- Bowlby, J., *The Making And Breaking Of Affectional Bonds*, Routledge, London,
- Doron, R., Parot, F. (1991) *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF.
- Findeisen, D., *Condorcetovo razmišljanje o vlogi učenja v človekovem in družbenem*.
- Findeisen, D., *Mentor mora v nekem trenutku opustiti vodenje študentove roke*.
- Findeisen, D., (1992) *Čemu majhne skupine v izobraževanju starejših odraslih?*
- Findeisen, D. Pogovor z akademskim slikarjem Miranom Eričem o skupini Želva in o tem, kako postati mentor. V: Ana Krajnc (ur.) *Andragoška spoznanja. Letn. 11, št. 4, 2005, str. 82-87. Presses universitaires de France, Paris, 1996.*
- Freud, S. (2010) *L'interpretation du reve*, Paris: PUF
- Krajnc, A. (2010). *Vrata so odprta za vse*. Večer, 17. 6.2010, str. 4.
- Krajnc, A. (2012). *Bi bili moj mentor? Naučiti se moram ...* Andragoška spoznanja, 18, št. 2, str. 5 -7.
- Krajnc, A. (2012). *Ključ do vitalnosti je vseživljenjsko izobraževanje*. Zdrave novice, september 2012.
- Krajnc, A. (2012). *Odprt dostop do znanja za vse ljudi je danes temeljna zahteva sodobne družbe*. Andragoška spoznanja, uvodnik, 18, št. 4, str. 5 – 10.

- Krajnc, A. (2012). *Older Adults as a Special Learning Audience*. *Andragoška spoznanja*, 18, št. 3, str. 10 – 25.
- Krajnc, A. (2012). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: SUTŽO. str. 5 – 32.
- Krajnc, A. (2013). *Mentorji in mentorstvo. Posebnosti izobraževanja starejših*, Ljubljana, SUTŽO, str. 7 – 33, 61 – 90.
- Krajnc, A. in Kelava P (2014). *Formalno i neformalno znanje i kompetencije u informacijskom društvu. Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, str. 101 – 117.
- Labelle, J-M. *La reciprocite educative*. Presses universitaires de France, Paris, 1996
- Lerbet-Séréni, F. (1999) *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Merriam, S. (1983) Mentors and protégés: a critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 3: 161-173.
- Miller, A. *Drama je biti otrok*. Tangram, Ljubljana, 1992.
- Piper, H. Piper, J. (1999) »Disaffected« young people: problems for mentoring. *Mentoring and Tutoring*, 7, 2 : 121-130.
- Ricoeur, P. (1999) *Soi-meme comme un autre*. Paris: Seuil.
- Roberts, A. (1998) *The androgynous mentor: an examination of mentoring behaviour*, unpublished PH. D. thesis, University of Birmingham.
- Tough, A. (1972). *Adults Learning Projects*. Toronto: OISE.