

IZAZOVI MENTORIRANJA KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA

SAŽETAK

U radu se polazi od određenja mentoriranja kao podržavajućeg procesa u kojem kompetentnija i iskusnija osoba poučava, prijateljski prihvaća, podupire i štiti, ohrabruje, savjetuje, te služi kao model manje iskusnoj osobi s ciljem njenog profesionalnog i/ili osobnog razvoja.

Cilj rada je predstaviti i analizirati neke od izazova mentoriranja doktorskih studenata koji u svojim istraživanjima primjenjuju kvalitativnu metodologiju. U tu svrhu identificirana literatura analizirana je na način koji omogućava prikaz saznanja o mentoriranju u funkciji izgradnje profesionalnog identiteta općenito, a potom i specifična obilježja mentoriranja doktorskih studenata. Pregled literature omogućio je prepoznavanje i opisivanje uobičajenih izazova mentoriranja doktorskih studenata, koji uglavnom proizlaze iz obilježja i kompetencija studenata i procesa mentoriranja. Uz te, kao specifični izazovi mentoriranja studenata koji primjenjuju kvalitativnu metodologiju prepoznate su kompetencije mentora i studenata, načina mentorira-

Prof. dr. sc. Antonija Žižak, socijalna pedagoginja, email: azizak@erf.hr

Pregledni članak
Primljeno: kolovoz, 2013.
Prihvaćeno: lipanj, 2013.
UDK 378.147.111 : 378.046.4
DOI 10.3935/ljsr.v21i3.6

Antonija Žižak
Edukacijsko-rehabilitacijski
fakultet
Sveučilište u Zagrebu

Ključne riječi:
mentoriranje, obilježja
mentoriranja doktorskih
studenata, kvalitativna
metodologija.

nja i neka obilježja istraživačkog procesa. U završnom dijelu rada, na temelju priloga nekoliko istraživača u području kvalitativne metodologije, ukratko su opisana osobna iskustva izazova mentoriranja doktorskih studenata. Prikazana osobna iskustva mentoriranja u skladu su s nalazima iz literature pa u tom smislu imaju funkciju ilustracije.

UVOD

Mentoriranje doktorskih studenata i mladih istraživača tema je koja se u literaturi intenzivnije obrađuje zadnja dva desetljeća. Uočavaju se dva pristupa. S jedne strane, relativno su brojna istraživanja čiji rezultati govore o specifičnim izazovima mentoriranja prepoznatim kako iz perspektive mentora, tako i iz perspektive doktorskih studenata. Drugi pristup ima primarno pedagoško utemeljenje te je vidljiv kroz različite priručnike za mentore doktorskih studenata i/ili doktorske studente. Ukratko, literatura prepoznaje brojne izazove mentoriranja o kojima se piše kao o *problemima*, primjerice na razni etičkih dilema, disfunkcionalnog odnosa mentora i studenta, neusklađenosti mentorskog stila s potrebama dokorskog studenta, ili kao o *potencijalima*, primjerice, na razini kompetencija mentora za mentoriranje, stilova učenja i mišljenja doktorskih studenata, motivacije i očekivanja mentora i studenata. Na samom početku uvođenja u ovu temu važno je napomenuti da se u radovima na engleskom jeziku nešto češće koristi pojam »supervizija« doktorskih studenata, nego »mentoriranje«. Kao potpuno ili djelomično zamjenski, koriste se pojmovi kao što su: »voditelj«, »savjetnik«, »tutor«, »instruktor«, a kao metafore »majstor«, »vratar« (eng. *gate-keeper*), »navijač« (eng. *cheerleader*) (Conter i sur., 2000.; Pearson i Brew, 2002.; Deuchar, 2008.). Uzimajući u obzir tradiciju hrvatskog jezika i visokoškolskog obrazovanja, u ovom radu koriste se pojmovi »mentor« i »mentoriranje«, dok se drugi pojmovi koriste u svrhu opisa pojedinih dimenzija mentorske uloge i zadataka.

Izravni povod da se o izazovima mentoriranja doktorskih studenata govori i piše i kod nas bio je simpozij »Odabrane teme kvalitativne metodologije«, koji je u organizaciji Doktorskih studija socijalnog rada i socijalne politike održan na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u veljači 2013. godine. Jedan od očekivanih ishoda tog simpozija definiran je kao »jačanje mentorskih kapaciteta u području kvalitativnih istraživanja«. Kao odgovor na poticaje koji proizlaze iz tog ishoda, nastao je ovaj rad.

Cilj rada je predstaviti i analizirati neke od izazova mentoriranja doktorskih studenata i mladih istraživača usmjerenih na primjenu kvalitativne metodologije u istraživanjima. U tu svrhu rad je strukturiran kao kombinacija pregledno-refleksivnog članka. U dijelu rada koji nastoji prenijeti i analizirati ključne poruke iz

relevantne, uglavnom strane, literature² fokus se prvo stavlja na ulogu i obilježja mentoriranja u procesu izgradnje identiteta znanstvenog djelatnika, odnosno funkciju i značenje mentoriranja doktorskih studenata općenito. Potom se izdvajaju i analiziraju specifični izazovi mentoriranja doktorskih studenata čije se doktorsko istraživanje temelji na primjeni kvalitativne metodologije. U završnom dijelu rada ukratko su prikazana iskustva i promišljanja članova istraživačkog tima s Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i njihovih suradnika iz drugih znanstvenih institucija, vezano uz mentoriranje doktorskih studenata i mladih istraživača u specifičnom području istraživanja utemeljenih na kvalitativnoj metodologiji.

MENTORIRANJE U PROCESU IZGRADNJE PROFESIONALNOG IDENTITETA

Započinjanjem dokorskog studija, u pravilu se započinje nova vrsta posla i/ili školovanja, odnosno znanstvena karijera, a završavanjem dokorskog studija, ulazi se u proces izgradnje novog profesionalnog identiteta koji svaki pojedinac pridodaje svom, prethodno stečenom, stručnom zvanju i identitetu. Taj put prolaze i mladi istraživači, odnosno početnici na visokoškolskim institucijama kojima je doktorski studij jedan od važnijih zadataka uz druge poslove koji u pravilu pripadaju prostoru znanstvene i/ili visokoškolske djelatnosti. U Frascatijevoj definiciji istraživača, koju kao službenu koristi EU, navodi se da je znanstvenik-istraživač »profesionalac uključen u koncipiranje ili kreiranje novog znanja, proizvoda, procesa, metoda i sustava te rukovođenje odgovarajućim projektima« (OECD, 2002.: 93). Iz te definicije proizlazi da »biti istraživač« zapravo znači ući u novu profesiju ili se podići na višu razinu prethodnog profesionalnog identiteta. To stoga što diplomsko obrazovanje u pravilu ne nudi dovoljno mogućnosti za razvoj kompetencija potrebnih za samostalan znanstveno-istraživački rad. Korak dalje i evo nas kod »Salzburških principa« (EUA, 2005.a) kojima se predlaže priznavanje dokorskog studija kao početnog stupnja znanstvene karijere, kao zamjenski ili dopunski naziv za dokorskog studenta uvodi naziv istraživači početnici (eng. *early stage researchers*), kojeg se opisom izjednačava s Frascatijevom definicijom znanstvenika-istraživača.

Stoga kao širi ili polazni okvir za razumijevanje izazova koji stoje pred mentorima doktorskih studenata i mladih istraživača (znanstvenih novaka) mogu poslužiti

² Kao i svi narativni pregledi literature, i ovaj pregled »pati« od nepotpune transparentnosti glede selekcije literature (Dixon-Woods i sur., 2004.). Literatura je prikupljena koristeći ključne riječi »mentoriranje« i »supervizija« doktorskih studenata uz pomoć baza Questia i Google Search. Selekcija tako prikupljene literature temeljila se na iščitavanju, pa potom fokusiranju na radove koji uz druge (primarne teme) govore i o izazovima (teškoćama i prednostima) mentoriranja doktorskih studenata, općenito i specifično u području kvalitativnih istraživanja.

modeli³ izgradnje profesionalnog identiteta. Ti modeli u pravilu mentorima i mentoriranju daju značajno mjesto u procesu izgradnje profesionalnog identiteta pojedinca (Hunt i Michael, 1983.; Sparks i Loucks-Horsley, 1989.; Lovitts, 2008.; Vizek Vidović i Žižak, 2011.).

TKO JE TO MENTOR I ŠTO JE TO MENTORIRANJE?

Među mnoštvom definicija i opisa mentora ovdje se izdvaja ona koja navodi da je mentor »iskusan i uspješan stručnjak koji svojevrijemno preuzima odgovornost za podršku i poticanje profesionalnog rasta i razvoja neiskusnijeg kolege, gradeći odnos uzajamne dobrobiti« (Hutto i sur., 1991., prema Sinclair, 2003.: 79). Takvim opisom mentora stvara se dovoljno širok okvir za razumijevanje mentorovih funkcija, zadataka i postupaka kao dijela dobrovoljno preuzet profesionalne odgovornosti i odnosa u kojem uz mentoriranog (najčešće početnika u nekoj struci) i mentor⁴ (najčešće iskusni kolega) kroz suradnju ostvaruje neko postignuće, dobitak, odnosno zadovoljstvo. Kao što definicija navodi, da bi mogao preuzeti ulogu mentora, profesionalac treba biti iskusan i uspješan u svom poslu. Iako se izriječno ne navodi, to nužno znači da stručnjak treba znati i umjeti svoje znanje i iskustvo podijeliti s drugima. Drugim riječima, profesionalcu koji se sprema preuzeti i uspješno odraditi ulogu mentora trebaju i one profesionalne i osobne kompetencije koje će mu omogućiti prijenos vlastitog znanja i iskustva drugom, manje iskusnom stručnjaku. Te kompetencije nužno ne moraju pripadati njegovom primarnom profesionalnom identitetu na temelju kojeg je procijenjen kao iskusan i uspješan stručnjak. Stoga se stalno razvijaju nove edukacije, priručnici, upute i slične vrste podrške za same mentore (Davis, 2004.).

Mentoriranje se može opisati na više načina, no najčešće kroz navođenje procesa, funkcija i zadataka kroz koje mentor ostvaruje svoju mentorsku ulogu. Kad je u funkciji cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog razvoja, definicije navode da je mentoriranje način vođenja u kontekstu specifičnog profesionalnog odnosa

³ U literaturi nalazimo veći broj modela izgradnje profesionalnog identiteta, koji su češće vezani uz pojedinu stručnu disciplinu (primjerice Korthagenov model razvoja profesionalnog identiteta učitelja [Korthagen, 2004., prema Domović, 2011.], nego univerzalni (primjerice Dreyfusov model razvoja profesionalnih vještina [Dreyfus i Dreyfus, 1986.] ili Wengerov model profesionalne socijalizacije [Wenger, 1998.]). U novije vrijeme u literaturi su elaborirani i modeli razvoja profesionalnog identiteta znanstvenika/ istraživača (Davis, 2004.; Gardner, 2008. i 2010.; Lovitts, 2008.; Driscoll i sur., 2009.; Mainhard i sur., 2009.).

⁴ Prema Klaiću (1974.) riječ, »mentor« u značenju voditelj, nastavnik, odgajatelj, grčkog je podrijetla i vezana je uz ime osobe koja se spominje u Odiseji. Mentor je bio Odisejev prijatelj kojem je Odisej prije odlaska na put povjerio odgoj svog sina Telemaha. Po navodima iz Odiseje, božica Atena zbog toga podarila mu je obilježja dobročinitelja, dobrog slušača, mudraca, zainteresiranog za druge, prisutnog kad je potrebno i teško (Hunt i Michael, 1983.; Anderson i Shannon, 1988.). Istovremeno, to je najizravniji razlog zašto se o mentoru najčešće govori i piše u muškom rodu, pa tu tradiciju nastavljamo i ovdje.

(Hunt i Michael, 1983.; Chandler, 1996.; CCGHR, 2007.a; Wasburn, 2007.). Primjerice, jedna od starijih definicija (Anderson, 1987., prema Anderson i Shannon, 1988.: 40) mentoriranje opisuje kao »podržavajući proces u kojem kompetentnija i iskusnija osoba poučava, prijateljski prihvaća, podupire i štiti, ohrabruje, savjetuje, te služi kao model manje iskusnoj osobi s ciljem njenog profesionalnog i/ili osobnog razvoja. Mentoriranje se odvija u kontekstu kontinuiranog i podržavajućeg odnosa mentora i mentoriranog«.

Ukratko, kad govorimo o mentoru i mentoriranju stručnjaka početnika, zapravo govorimo o mentoru kao svojevrsnom ekspertu u određenom stručnom području i o procesima koje mentor generira samostalno ili gradi zajedno s mentoriranim te na neki (svoj) način njime upravlja kako bi »odradio tu ulogu«. Brojni autori (Hunt i Michael, 1983.; Chandler, 1996.; Macrina, 2005.; Elkin, 2006.; Allen i sur., 2008.; Gardner, 2008.; Terry, DeMichiell i Williams, 2009.; Griffiths, Hryniewicz i Thompson, 2010.; Samuel i Kohun, 2010.; Mohan, 2010.; Vizek Vidović i Žižak, 2011.; Gascoigne, 2012.) suglasni su da je, s jedne strane, uloga mentora izuzetno složena, a s druge strane, izuzetno značajna za dobre ishode u području profesionalnog razvoja mentorirane osobe. U tablici 1. usporedno su prikazane dimenzije mentorske uloge i poželjni ishodi mentoriranja za mentoriranu osobu.

Tablica 1. Doprinos mentora razvoju profesionalnog identiteta mentoriranog (Clutterbuck, 2004., prilagođeno prema Vizek Vidović i Žižak, 2011.)

Moguće dimenzije mentorske uloge	Poželjni ishodi mentoriranja
<p>Trener – onda kad potiče na učenje i usvajanje novih kompetencija i podržava ga tijekom tog procesa (ovaj dio uloge često se naziva – <i>tutor</i>).</p> <p>Zaštitnik – onda kad pruža podršku tako da usmjerava na promišljanje o pravilima struke, prepoznaje i postavlja granice, upozorava na rizike (ovaj dio uloge često se naziva – <i>vodič</i>).</p> <p>Povezivač – onda kad postaje izvor informacija, kad mlađeg kolegu povezuje s drugim relevantnim stručnjacima, umrežava s odgovarajućim pojedincima, institucijama i sustavima (<i>facilitator</i>).</p> <p>Savjetovatelj – onda kad pruža psihosocijalnu podršku, kad vodi računa da je uključen u proces izgradnje i profesionalnog razvoja te specifičan međuljudski odnos.</p> <p>Evaluator – onda kad javno procjenjuje, vrednuje i izvještava o radu mlađeg kolege. To je konfliktan dio uloge koji naglašava njenu hijerarhijsku dimenziju.</p>	<p>Kompetencijski – nova znanja, vještine, vrijednosne orijentacije, profesionalna kultura</p> <p>Motivacijski – novi, jasniji profesionalni ciljevi, vrijednosti i samopoimanje; veća inicijativnost i odgovornost</p> <p>Emocionalni – prihvaćanje izazova, zadovoljstvo poslom, smanjen stres, olakšano uključivanje u profesionalnu zajednicu</p> <p>Karijerni – veći osjećaj kontrole nad vlastitim profesionalnim razvojem, povećana prepoznatljivost u profesionalnom okruženju, ostvareni profesionalni ciljevi</p>

Kao što je iz tablice 1. vidljivo, četiri dimenzije mentorske uloge (trener, zaštitnik, povezač, savjetovatelj) međusobno se nadopunjuju te idu u smjeru sveobuhvatne podrške mentoriranoj osobi. Slične dimenzije mentoriranja nalazi se i u drugim modelima. Primjerice, kod Anderson i Shannon (1988.). Njihov, nešto stariji i općenitiji model mentoriranja temelji se na tri obilježja koja mentor treba imati da bi mogao obnašati ulogu mentora. To su: a) biti otvoren (treba omogućiti mentoriranom da ga vidi u »akciji« i pružiti objašnjenje za svoje profesionalne postupke i odluke); b) biti dostupan i voditi (kontinuirano, kroz duže vrijeme biti na raspolaganju i inicijativan); c) biti zainteresiran i skrbiti za mentoriranog (pokazivati prihvaćanje i skrb za opću dobrobit osobe). Posljednja dimenzija mentorske uloge (dimenzija evaluatora) prikazana u tablici 1. zbog »sukoba« s prethodnim dimenzijama otvorila je prostor za raspravu o načinima procjene rada i postignuća mentoriranog od strane mentora koji ne bi ugrozili ili oslabili podržavajuće dimenzije mentorske uloge (Lee, 2008.). Johnson (2011.) o tome govori kroz razlikovanje supervizorske (kojoj pripada i evaluacija) i mentorske uloge (kojoj su svojstvene kritičko promišljanje i podrška radu mentoriranog). Sukladno Clutterbuckovom modelu, poželjni ishodi mentoriranja promatrani su samo iz perspektive mentorirane osobe. Četiri skupine ishoda potvrđuju ono što se kao opća poruka često susreće u literaturi – dobar mentor i kvalitetno mentoriranje nezaobilazna su sastavnica kasnije uspješne karijere (Hunt i Michael, 1983.; Chandler, 1986.). U tom smislu, zanimljiv je zaključak koji temeljem studiranja opsežne literature iznose Yob i Craford (2012.). Analiza je pokazala da pozitivne ishode mentoriranja mentorirane osobe opisuju primarno u području osobnog osnaživanja, a mentori u području kompetencija i kvalitete rada mentoriranih.

Ranije je već naglašeno kako i sam mentor ima neke dobiti od mentoriranja. Najčešće se navode dobiti na emocionalno-motivacijskoj razini poput zadovoljstva zbog prihvaćenih izazova, doprinosa razvoju znanstvenog/stručnog područja te vlastitog profesionalnog razvoja. Dobiti se potom prepoznaju i na organizacijsko-tehničkoj razini kroz izravnu pomoć mentoru, primjerice u nastavnom radu, projektima i drugim poslovima (Hunt i Michael, 1983.; Elkin, 2006.; CCGHR, 2007.a). Slično tome Allen, Poteet i Burroughs (1997., prema Burg, 2010.) su u kvalitativnoj studiji u koju je bilo uključeno 27 mentora iz različitih područja *business*-a prepoznali dvije skupine dobitaka mentora i imenovali ih »dobiti za druge« i »dobiti za sebe«.

Treba konstatirati da u odnosu na temu mentoriranja, pa tako i mentoriranja u procesu izgradnje profesionalnog identiteta, prevladava stručna literatura (posebice priručnici, vodiči i upute mentorima). Istraživanja su uglavnom kvantitativna, korelacijskog tipa, provedena pretežno u organizacijskom okruženju pri čemu su podaci najčešće prikupljeni samo iz jednog izvora (u pravilu mentorirane osobe)

(Allen i sur., 2008.). Konstatira to i Burg (2010.), kad kaže da u literaturi na temu mentoriranja općenito ipak prevladava »anegdotalni« pristup.

MENTORIRANJE DOKTORSKIH STUDENATA

Kad se proučavanje usmjeri na pitanje mentoriranja doktorskih studenata, postaje vidljivo da se ipak radi o nešto novijoj temi. Moguće je to povezati s činjenicom da je mentoriranje doktorskih studenata tema koja se primarno obrađuje kroz znanstvene radove. S druge strane, istraživanja u ovom specifičnom području usmjerena su prema relativno uskim temama kao što su: obilježja mentorskog odnosa, obilježja i uloga mentora, specifičnosti i razlike u potrebama i načinima mentoriranja ženskih i muških doktorskih kandidata, sličnosti i razlike u viđenje pojedinih aspekata mentorskog procesa od strane mentora i mentoriranih i sl. Paralelno s tim temama, istraživani su i izazovi mentoriranja, najčešće kao teškoće mentora i/ili problemi mentoriranja bilo iz perspektive mentora, bilo iz perspektive samih studenata.

Eby i sur. (2008., prema Burg, 2010.) temeljem rezultata kvalitativne studije u kojoj je sudjelovalo 80 parova mentor – mentorirani, utvrdili su tri skupine negativnih iskustava s mentoriranjem: problemi vezani za učinkovitost mentorirane osobe, komunikacijski problemi i problemi u odnosima. No, u pravilu se o izazovima/problemima u mentoriranju govori vezano uz specifičnu temu. U tom smislu, autori (Chandler, 1996.; Sinclair, 2004.; Phillips i Pugh, 2007.; Lovitts, 2008.; Terry, DeMichielli i Williams, 2009.; Wasburn, 2009.; Griffiths, Hryniewicz i Thompson, 2010.; Krauss i Ismail, 2010.; Mohan, 2010.) prepoznaju sljedeće izazove mentoriranja doktorskih studenata:

- *Nedovoljno teorijsko znanje studenta iz područja u kojem se usavršava.* Odnosi se s jedne strane na nedovoljno organizirano i integrirano znanje iz područja, a s druge na nedovoljno poznavanje teorija i istraživanja u određenom području, korištenje teorija pri planiranju istraživanja i postavljanju hipoteza.
- *Nedostatak znanja i razumijevanja filozofije znanosti i istraživačkog procesa.* Odnosi se na, primjerice, nepoznavanje znanstvenih principa, racionalne za postavljanje istraživačkog problema, hipoteza, znanstvene metodologije i sl.
- *Teškoće i nesamostalnost studenta pri identificiranju specifičnog istraživačkog problema.* Odnosi se na iskustvo mentora po kojem studenti nisu u stanju samostalno i kompetentno izabrati relevantan istraživački problem. Mohan (2010.) je utvrdio da je u tome učinkovito samo 13% doktorskih studenata. Gardner (2008.) je utvrdila da samostalnost studenata raste u završnoj fazi

doktorskog studija kad rade na svojim istraživanjima, dok im u prethodnim fazama (prvoj i drugoj godini studija) treba puno više strukture i podrške, kako mentora i profesora, tako i vršnjaka.

- *Nedovoljna motivacija studenata, odustajanje, blokade u radu.* Iskustva mentora pokazuju da nije dovoljna »uobičajena intrinzična motivacija«, nego je potrebna »strast« da bi se dugi istraživački proces, u kojem se često događaju zastoji, pa i »korak unatrag« uspješno završio. S druge strane odustajanje od ove razine obrazovanja, koje se po nekim podacima kreće od 25% do 50%, najčešće se događa u fazi izrade nacрта. Neki autori smatraju da odustajanje ima značajne veze i s načinom mentoriranja (Lovitts, 2007.; Krauss i Ismail, 2010.; Mohan, 2010.). Odnos mentora prema zastojima u radu (»slijepim ulicama«), ovisno o mentorskom stilu, prema istraživanju Sinclair (2004.), kreće se na kontinuumu od »uzimanja stvari u svoje ruke/davanja savjeta-rješenja« pa do uvjerenja mentora da to nije njegov problem i da će ga student samostalno riješiti.
- *Osobna obilježja studenata.* Lovitts (2008.) je utvrdila da neka obilježja studenta usporavaju napredak. Radi se obilježjima vezanim uz spremnost na težak i dugotrajan rad, sposobnost nošenja s frustracijom, strah od neuspjeha, toleranciju na neizvjesnost.
- *Motivacija mentora.* Mentoriranje može biti zahtjevno, prvenstveno u pogledu vremena koje za njega treba odvojiti. Terry, DeMichiell i Williams (2009.) nalaze kako i mentori, poput studenta, moraju raditi na svojoj motivaciji kako bi osim općih vrijednosti (i odgovornosti) vezanih za brigu o znanstvenom pomlatku pronašli u sebi i za sebe i neku specifičnu motivaciju.
- *Neusklađenost zahtjeva koji proizlaze iz studentskog istraživanja s rokovima i obvezama zadanim programom studija.* Kao znakove upozorenja da se to događa, Sinclair (2004.) navodi prekoračenje dogovorenih rokova od strane studenta, odgađanje dogovorenih sastanaka s mentorom, nepostizanje dogovorenih standarda kvalitete, česta bolovanja.
- *Izgradnja i održavanje mentorskog odnosa.* Općenito, problemi nastupaju kad mentorirani ili mentor ne uspijevaju u tom odnosu zadovoljiti svoje potrebe. Uz čestu napomenu da i najbolji odnosi povremeno imaju »negativne faze«, govori se i o specifičnim problemskim područjima. Scandura (1998., prema Elkin, 2006.) je kao ključna problemska područja u mentorskom odnosu utvrdio *neravnotežu moći* (uključuje: submisivnost, podržavanje negativnog odnosa, sabotiranje i uznemiravanje) i *različitosti* (uključuje: značajne razlike u podrijetlu, kulturi, vrijednostima mentora i studenta; različito viđenje odnosa; studentov osjećaj izdanosti; teškoće u

komunikaciji). Sambunjak, Straus i Marusic (2010.) utvrdili su pregledom literature iz ovog područja da do problema u odnosu dolazi zbog mentorevih i/ili studentovih osobina, obilježja samog odnosa te zbog institucijskih nedostataka ili ograničenja.

- »Upravljanje« procesom mentoriranja. Među različitim elementima upravljanja Phillips i Pugh (2007.) posebno ističu važnost očekivanja i strukturiranja mentorskog procesa. Mentorova očekivanja vezana su uz pridržavanje dogovora, visoku motiviranost za rad, samostalnost studenta, elaborirane tekstove, a ne natuknice i sl. Studentova očekivanja najčešće su vezana uz dostupnost mentora, prijateljski i podržavajući odnos mentora, konstruktivnu kritičnost, mentorovo dobro poznavanje područja koje se istražuje, strukturiranje cijelog procesa i pojedinih susreta, zainteresiranost mentora za njega i njegovo istraživanje. Mentor je taj koji omogućava da se usklađenost njegovih i studentovih očekivanja učini stvarnim sadržajem procesa mentoriranja. U odnosu na strukturiranje posebno je važno upravljanje vremenom na način postizanja dogovora (ugovor/plan) sa studentom o rokovima za pojedine zadatke, kao i o obvezama studenta i mentora u odnosu na te zadatke. Nadalje, često se napominje razlika u upravljanju mentorskim procesom s obzirom na to je li student u *full-time* ili *part-time* doktorskom programu. Izazovi za proces mentoriranja *part-time* studenata vezani su uz izgradnju odnosa mentora i studenta kroz drugačiju strukturu vremena, potrebu većeg angažmana mentora u pitanjima rada na literaturi, metodologiji, većoj ovisnosti o mentoru zbog nedostatka drugih vrsta podrške te posebice u nošenju s nezadovoljstvom studenata glede dokorskog studija (Davis, 2004.; Gardner i Gopaul, 2012.).
- *Stalno balansiranje između potreba studenta za samostalnim radom i ovisnosti o mentoru.* Izazovi ove vrste najčešće se povezuju s potrebom usklađivanja studentovih potreba i stila mentoriranja. Davis (2004.) navodi da manje zrelim studentima odgovara više strukture i vođenja, dok samosvjesnim studentima odgovara kolegijalni pristup. Deuchar (2008.) je utvrdila da doktorskim studentima najviše odgovara »responsivni stil« mentoriranja u kojem mentor ne samo da prepoznaju potrebe studenta nego se vrlo brzo odaziva na njegove nove potrebe, stanja, odgovornosti i nedoumice. Wisker i Claesson (2013.) utvrdili su da je među najvećim tenzijama kojima su doktorski studenti u nekim znanstvenim područjima izloženi upravo usmjerenost na samostalan rad bez mogućnosti sudjelovanja u istraživačkim timovima.
- *Uravnoteživanje zahtjeva koji proizlaze iz standarda kvalitete znanstvenog rada i osobnih kriterija mentora.* Ova se teškoća najčešće i najizravnije pov-

ezuje sa zahtjevom za »kritičkim čitanjem« studentove disertacije i čestim dilemama koje se pri tome javljaju u smislu: gdje je stvarna granica potrebnih promjena u tekstu disertacije da bi se zadovoljili postavljeni standardi, a gdje počinju osobni zahtjevi/standardi mentora (Anderson, Day i McLaughlin, 2006.).

- *Paralelizam procesa podrške i usmjeravanja.* Mainhard i sur. (2009.) kao najkonfliktiniji dio mentorske uloge navode istovremeno zadržavanje dobrog odnosa sa studentom i postavljanje zahtjeva za postignućem (završavanje obveza u zadanom roku), odnosno dostizanjem standarda kvalitete pri izradi disertacije.

Iz opisanih izazova kao opći dojam nameće se zaključak kako mentori najviše izazova prepoznaju u samim studentima, njihovim obilježjima i kompetencijama, a tek potom u samom procesu mentoriranja. Izravno se ne govori o kompetencijama mentora, one su u pravilu ugrađene u proces mentoriranja i prepoznatljive kroz elaboriranje potrebe za specifičnom edukacijom mentora. Kako proces mentoriranja izgleda, što sve sadržava, pokušavaju objasniti modeli mentoriranja doktorskih studenata koji nastaju u novije vrijeme. Usmjerenost istraživača na izgradnju modela mentoriranja rezultat je saznanja da ranija istraživanja u kojima je tema mentoriranja doktorskih studenata bila zahvaćana kroz pojedine aspekte, nisu stvorila dovoljno dobru podlogu za promjene u praksi mentoriranja (Lee, 2007.; Burg, 2010.; Yob i Craford, 2012.). Istraživanja koja idu u tom smjeru češće su utemeljena na kvalitativnom pristupu. Tako su dva od tri modela mentoriranja doktorskih studenata koja se prikazuju u tablici 2. rezultat upravo kvalitativnih istraživanja.

Tablica 2. Usporedni prikaz tri modela mentoriranja doktorskih studenata

Model »dobrog mentora« (CCGHR, 2007.b)	Pristupi superviziji/ mentoriranju (Lee, 2008.)	Konceptualni okvir (Yob i Craford, 2012.)
Prednosti (snage) <ul style="list-style-type: none"> - Integritet - Skrb - Mudrost Sposobnosti <ul style="list-style-type: none"> - Kognitivne - Emocionalne - Odnosne (relacijske) Kompetencije za: <ul style="list-style-type: none"> - Poučavanje - Mentoriranje - Komunikaciju 	Funkcionalni Odgojno-obrazovni Usmjeren na kritičko mišljenje Emancipacijski Usmjeren na razvoj odnosa	Akademsko područje <ul style="list-style-type: none"> - Kompetentnost - Dostupnost - Indukcija - Izazov Psihosocijalno područje <ul style="list-style-type: none"> - Osobne kvalitete - Komunikacija - Emocionalna podrška

Navedeni modeli odabrani su slijedeći ideju prezentiranja stanja u stručnoj i znanstvenoj literaturi na temu mentoriranja doktorskih studenata u kojoj ranije postavljani, praktično utemeljeni modeli polako ustupaju mjesto modelima koji imaju znanstvenu podlogu. S druge strane, vidljivo je kako ti modeli nastavljaju s porukom (koju daju i modeli mentoriranja u svrhu izgradnje profesionalnog identiteta) da mentoriranje uključuje kontinuum od profesionalne do osobne podrške (učenja, razvoja) te da sukladno tome mentorova uloga sadrži više različitih zadataka i aspekata.

Prvoprikazani, integrativni model nastao je na temelju razmjene iskustva dobre prakse u procesu pripreme izobrazbe mentora u znanstvenom i visokoškolskom području zdravstva u Kanadi (CCGHR, 2007.b). Model zagovara ideju »dobrog mentora« koji, da bi to bio, treba imati specifične prednosti, sposobnosti i kompetencije.

Prednosti i snage mentora temelji su dobrog, kompetentnog mentorstva. Mentorov integritet, prepoznatljiv kroz njegovu osobnu i profesionalnu zrelost te poštenje, temelj je za uspostavljanje mentorskog odnosa. Skrb i brižnost snage su koje mentoru omogućavaju uvažavanje mentorirane osobe i empatiziranje s njom. Mudrost je utemeljena na mentorovom integritetu i prepoznatljiva po načinu na koji donosi profesionalne odluke.

Sposobnosti se odnose na kognitivne, emocionalne i odnosne kvalitete mentora. Uključuju osobna obilježja mentora pa su složenije od kompetencija koje se mogu naučiti. Prepoznatljive su kod mentora spremnih na iskustveno i teorijsko učenje, pokazivanje znatiželje, samorefleksiju, skrb o vlastitom emocionalnom zdravlju, uvažavanje drugih te empatiziranje s njima.

Kompetencije se odnose na znanja, vještine i tehnike koje mentor može razviti kroz proces pripreme za tu ulogu. Kompetencije za poučavanje utemeljene su na razumijevanju kako odrasli uče i koje su njihove potrebe. Kompetencije za mentoriranje uključuju sve aspekte mentoriranja poput znanja o obilježjima i razvoju mentorskog odnosa, izazovima koji se u tom odnosu mogu pojaviti te poznavanje uloge i odgovornosti mentorirane osobe. Komunikacijske kompetencije uključuju brojne interpersonalne vještine te mentorovu asertivnost i samopoštovanje.

Za razliku od tog modela, koncept supervizije doktorskih studenata čija je autorica Lee (2007., 2008.) kao polaznu osnovu uzima različite znanstvene discipline. Nastao je na temelju analize recentne literature, što je rezultiralo modelom koji sadržava pet različitih pristupa mentoriranju doktorskih studenata. Kako te pristupe u svom iskustvu prepoznaju mentori, autorica je potom provjerila kroz intervju s 12 sveučilišnih profesora od koji je svaki imao više od 20 godina rada s doktorskim studentima, a zajedno su mentorirali više od 150 doktorskih disertacija. Rezultiralo je to saznavanjem da je svaki sudionik kod sebe prepoznao kombinaciju najmanje dva od pet navedenih pristupa (funkcionalni, odgojno-obrazovni, emancipacijski,

usmjeren na kritičko mišljenje, usmjeren na razvoj odnosa), pri čemu se funkcionalni pristup najčešće ponavlja.

U *funkcionalnom* pristupu mentorov fokus je na usmjeravanju studenta k podizanju specifičnih profesionalnih i metodičkih kompetencija. Smatra se da su upravo ti zadaci mentoriranja najbliži akademskoj zajednici. Prednosti tog modela vide se u jasnoći i konzistentnosti ciljeva te praćenju studentovog napretka. Mogući nedostaci vezani su uz manjak kreativnosti, odnosno pretjeranu rigidnost.

Odgovno-obrazovni pristup karakterizira kontinuirana prisutnost mentora u profesionalnom prostoru djelovanja doktorskog studenta. Mentorov utjecaj proizlazi iz njegove prisutnosti i pozicije u akademskoj zajednici te sposobnosti vođenja. Na temelju toga potiče i uključuje doktorskog studenta u profesionalnu zajednicu i slijeđenje profesionalnih standarda. Zbog prevelike blizine i prisutnosti u istom profesionalnom prostoru u tom su pristupu uz nisku toleranciju na različitosti moguće i »igre moći« kroz sukobljavanje i/ili pregovaranje o tome tko je stvarni autor istraživanja, rada, prezentacije.

Kritičko mišljenje, ili kako neki autori kažu »kritičko prijateljstvo«, suština je tradicionalnog mentoriranja u akademskoj zajednici. Stoga se u okviru ovog pristupa mentor primarno usmjerava na poticanje studenta da argumentira, propituje i analizira svoj rad i napredak. Prednosti ovog pristupa prepoznate su u otvorenom, racionalnom pristupu studentu, kroz stalno izlaganje studenta novim izazovima, što može rezultirati razvojem istraživačkih potencijala studenta, ali i bijegom i odustajanjem ukoliko se studentove kompetencije i snage precijene. Umanjivanje značenja studentove kreativnosti može rezultirati problemima u odnosu.

U *emancipacijskom* pristupu mentor je usmjeren na procese koji omogućavaju razvoj i osamostaljivanje studenta te njegovo uključivanje u praksu. Pritom se mentor služi strategijama koje počivaju na poticanju i reflektiranju, što rezultira spremnošću studenta da se mijenja, raste i razvija. Ključno pitanje ovog pristupa je – koliko odgovornosti u kojoj fazi svog profesionalnog razvoja doktorski student može preuzeti i samostalno odraditi. Jedna od zamki je mogućnost manipulacije autoritetom koji proizlazi iz mentorske uloge (prema Mohan, 2010.), a u tom se slučaju radi o »toksičnom mentorstvu«.

Kad u mentorovom radu primarno dolazi do izražaja vođenje studenta k analizi vlastitih iskustva i osnaživanje kroz partnerstvo, radi se o pristupu *usmjerenom na razvoj odnosa*. Kako bi to mogao, mentor koristi vlastitu emocionalnu inteligenciju i fleksibilnost te gradi profesionalni, ali prijateljski i podržavajući odnos. Za studenta (i mentora) to može rezultirati cjeloživotnim profesionalnim partnerstvom i podizanjem samopoštovanja. To je pristup u kojem se napredak u drugim područjima gradi kroz napredak u izgradnji odnosa. Istovremeno, to je i opasnost ovog pristupa jer problemi u odnosu rezultiraju i problemima u drugim područjima.

Treći model je najnoviji i najspecifičniji. Nudi konceptualni okvir mentoriranja doktorskih studenata na temelju pregleda relevantne literature i analize onog dijela literature koji se usmjerava na mentorovo ponašanje u procesu podrške doktorskim studentima iz različitih znanstvenih područja. Autorice su izdvojile 94 skupine ponašanja. Tematskom analizom po induktivnom pristupu nastao je konstrukt mentoriranja sastavljen od dva područja mentoriranja (akademsko i psihosocijalno) i sedam obilježja (Yob i Craford, 2012.).

Akademsko područje podržava informacijsku i organizacijsko-tehničku funkciju mentoriranja, omogućavajući razvoj znanja, vještina i stavova. Obilježja mentora koja pripadaju u to područje su kompetentnost, dostupnost, indukcija i izazov. Kompetentnost mentora je etički zahtjev mentoriranja, a odnosi se na ekspertnost u stručnom, metodološkom i informatičkom području. Dostupnost se odnosi na kontinuiranu mogućnost kontakta s mentorom. Indukcija se odnosi na one postupke mentora kojima on/ona uvodi studenta u novu (znanstvenu) profesiju – od upoznavanja sa znanstvenicima iz znanstvenog polja i područja, uvođenja u tajne nastavnog procesa pa do olakšavanja pristupa natjecajima i stipendijama. Nošenje s izazovima mentoriranja u prvom redu uključuje stavljanje studenta u poziciju osobe koja se dobro nosi s neizvjesnošću istraživačkog procesa i usmjerenošću na traženje odgovora.

Psihosocijalno područje uključuje kvalitete i vještine potrebne za izgradnju i održavanje mentorskog odnosa. Tri obilježja mentora pokazala su se značajnima u tom pogledu: osobne kvalitete, komunikacija i emocionalna podrška. Među osobnim obilježjima i kvalitetama mentora značajnima su se pokazali povjerenje, prijateljski odnos, strpljenje, smisao za humor te odsustvo nelagode zbog rasta samostalnosti studenta. U odnosu na komunikaciju posebno su kao poželjna mentorova obilježja izdvojeni aktivno slušanje te podržavanje razgovora i onda kad je situacija nelagodna. U odnosu na emocionalnu podršku naglasak se stavlja na važnost takve podrške za samopoštovanje studenta i za lakše nošenje s neizvjesnošću.

Iako različiti, ovi modeli nude potvrdu ideje da je mentoriranje doktorskih studenata puno više od pukog »rada na studentovoj disertaciji«. Raznolikost znanstvenih područja, institucija u kojima se proces mentoriranja odvija, mentora i njihovih potencijala te studenata i njihovih obilježja, onemogućava da se taj proces do kraja sveobuhvatno opiše. U tom smislu, mogli bi se složiti s Wisker i Claesson (2013.: 24) koji kažu da je mentorova uloga ona koja se »stalno iznova stvara«. Postojanje različitih modela mentoriranja doktorskih studenata/mladih znanstvenika s jedne strane otvara mogućnost njihove znanstvene provjere pod vidom prihvatljivosti unutar pojedinih znanstvenih disciplina, kultura, etničkih i rodničkih skupina studenata, a s druge strane nudi sadržaje za unapređenje postojeće prakse mentoriranja u visokom obrazovanju i znanosti.

MENTORIRANJE I KVALITATIVNA ISTRAŽIVANJA

U pravilu prihvaćamo da tezu o postojanju većeg broja znanstvenih disciplina i različitih vrsta znanstvenih istraživanja ne treba posebno dokazivati. Nešto je drugačije s pretpostavkom da unatoč tome istraživači pojedinci različito konceptualiziraju pojedine vrste istraživanja. Moglo bi se reći da je to posebno značajno u prostoru kvalitativnih istraživanja, s jedne strane zbog različitih razumijevanja i prakticiranja kvalitativne metodologije u području društvenih znanosti (Ajduković, 2008.), a s druge strane zbog specifične uloge istraživača, kako u planiranju i provedbi istraživanja, tako i pri analizi i interpretaciji kvalitativnih podataka. Pearson i Brew (2002.) u svom radu elaboriraju kako razlike u konceptualiziranju vrste istraživanja mogu značajno utjecati na kvalitetu i učinkovitost mentoriranja doktorskih studenata. Stoga ima smisla promišljati o specifičnostima mentoriranja doktorskih studenata koji u svojim istraživanjima primjenjuju kvalitativnu metodologiju.

Pregled literature pokazuje da dominiraju radovi u kojima se pod mentoriranjem doktorskih studenata misli na istraživanja utemeljena na oba metodološka pristupa, a kad se žele naglasiti specifičnosti, u fokusu su uglavnom kvalitativna istraživanja. No, takve je literature relativno malo i novijeg je datuma. Kao prvu specifičnost u toj vrsti, uglavnom znanstvene literature, moguće je izdvojiti poziciju, odnosno perspektivu iz koje se iznosi mišljenje o tome da je, i zašto, potrebno mentoriranje (i drugi vidovi podrške) istraživača kvalitativnih istraživanja.

Iz uloge članova uredničkog odbora časopisa *The Qualitative Report*, Chenail i sur. (2007.) opisuju svoj uvid u nekongrunetnost između kvalitete i značenja kvalitativnih istraživanja s jedne strane i načina na koji autori u svojim radovima, upućenim na publiciranje u navedeni časopis, predstavljaju metodologiju istraživanja i rezultate. Polazeći od ideje da se kvalitativna metodologija najbolje uči kroz aktivno sudjelovanje u istraživanju i uz to, kontinuirano vođenje i mentoriranje, urednički i recenzentski postupak časopisa organizirali su po principima »zajednice koja uči«, što znači da često zauzimaju neke od mentorskih pozicija kako bi autorima pomogli u podizanju kvalitete rada do standarda koje časopis postavlja.

Udruženje konzultanata za kvalitativna istraživanja (QRCA, 2003.) s namjerom stvaranja okvira unutar kojeg se konzultanti profesionalno ponašaju, donosi etički kodeks i propisuje nužne profesionalne kompetencije konzultanata. Kompetencijski okvir sadržava tri skupine kompetencija: konzultacijske, istraživačke, praktične. *Konzultacijske* vještine uključuju: vještine konzultiranja (prepoznavanje potreba i izgradnja odnosa s istraživačima) i znanje o sadržaju koji se istražuje. *Istraživačke* kompetencije odnose se na znanja i vještine: konceptualiziranja nacrtu kvalitativnog istraživanja, provedbe istraživanja, intervjuiranja u zahtjevnim/delikatnim situacijama te analize podataka. *Praktične* kompetencije uključuju: komunikacijske

vještine, vještine profesionalnog postupanja i odgovornosti, vještine upravljanja složenim projektima, vještine vođenja održive prakse u nekoj djelatnosti te predanost poslu i profesiji.

Kao profesori i zagovaratelji potrebe supervizije/mentoriranja studenata preddiplomskog studija psihologije tijekom provedbe kvalitativnog istraživanja, Madill i sur. (2005.) predlažu smjernice za superviziju kvalitativnih istraživanja. Smjernice uključuju upute mentorima o tome na što trebaju obratiti pozornost prije, tijekom i nakon prikupljanja podataka.

Iz perspektive studentica doktorskog studija koje koriste kvalitativnu metodologiju Hunt, Mehta i Chan (2009.), govoreći o svojim osjećajima, teškoćama i uvidima vezanim uz kvalitativno doktorsko istraživanje, navode kako rad s mentorom, a posebice susreti s drugim studentima i uključivanje u grupu podrške koju čine profesori, mentori i studenti, doprinosi ne samo učenju i razmjeni iskustva, nego primarno smanjivanju osjećaja usamljenosti, neizvjesnosti i nesigurnosti, koji u pravilu prate kvalitativne istraživače.

Conter i sur. (2000.) iz pozicije kvalitativnih istraživača i na temelju rezultata istraživanja o mišljenju doktorskih studenata glede njihove pripremljenosti za provođenje kvalitativnih istraživanja, predlažu smjernice za doktorske škole. Te smjernice uključuju pet ključnih točaka: 1) inicijalno znanstveno-metodološko obrazovanje za razumijevanje univerzalnih, kao i principa istraživanja u pojedinim znanstvenim disciplinama; 2) uvođenje kolegija koji bi sustavno i sekvencijalno (prateći studentove faze rada na projektu) pripremali studenta za kvalitativna istraživanja; 3) poticanje međusobnog pomaganja studenata kroz formiranje i/ili osnaživanje vršnjačkih i drugih grupa podrške; 4) razvijanje programa obrazovanja za mentore te priprema mentora za rad sa studentima po principima »kognitivnog šegrtovanja«⁵; 5) omogućiti prostor i vrijeme za studente da reflektiraju o razvoju svog profesionalnog znanstveno-istraživačkog identiteta.

Maunder i sur. (2012.) iz pozicije nastavnika i supervizora studenata poslijediplomskog studija koji pri izradi magistarskog rada koriste kvalitativnu metodologiju, podržavaju prethodno spomenuti konstrukt »šegrtovanja«. Radi se o konceptu koji je nastao u okviru modela »radne zajednice« (eng. *community of practice*, Wenger, 1998.). Reflektiranje autora o vlastitom iskustvu moguće je povezati s promišljanjima o najprikladnijim načinima učenja kvalitativnog pristupa s jedne strane, a s druge strane o najprikladnijim načinima supervizije/mentoriranja studenata. U

⁵ Autori kreiraju i koriste termin *cognitive apprenticeship* kako bi istovremeno naznačili sličnost i različitost s pojmom *apprenticeship* (naukovanje, šegrtovanje). U tradicionalnom smislu, šegrt gleda što majstor radi i vidi njegov uradak, a u »kognitivnom šegrtovanju« student treba naučiti kompleksne kognitivne procese koji nisu sami po sebi vidljivi. Stoga je izazov majstora u kognitivnom šegrtovanju da ono što je nevidljivo (primjerice: misaoni procesi analize, interpretacije, generiranja tema, odlučivanja) na neki način učini vidljivim.

odnosu na *načine učenja* i pripremanja studenata za kvalitativna istraživanja autori predlažu kombinaciju tradicionalnog učenja (nastava/predavanja na kojoj se uče paradigme, teorije i metode) i učenja u »radnoj (istraživačkoj) zajednici« koja svojim sastavom nudi »kontinuum ekspertnosti« omogućava studentu da s jedne strane uočava važnost zajedničkog rada i učenja, a s druge strane, postupnost u napredovanju k poziciji samostalnog istraživača. Participirajući u takvoj zajednici, student uči o važnosti nekih vještina i procesa u kvalitativnom istraživanju kao što su, primjerice, dijalog i rasprava, reflektiranje, davanje i primanje povratne poruke, postavljanje »dubinskih« pitanja, zajedničko kreiranje sadržaja/tema, kritički odnos prema teoriji, podacima, argumentima, uče kako biti u poziciji neznanja i kako se nositi sa stanjem neizvjesnosti zbog neimanja »točnih« odgovora, vremenske zahtjevnosti procesa i višestrukih perspektiva. U odnosu na *način mentoriranja* uočljivo je davanje podjednakog značenja individualnom mentoriranju i grupnim oblicima podrške/mentoriranja (kroz koje se izgrađuje radna - istraživačka zajednica studenata, mentora, profesora). Po procjeni autora tako se najbolje odgovara na povećane zahtjeve koji se postavljaju na mentore studenata koji uče kako primjenjivati kvalitativnu metodologiju. Misli se na povećane zahtjeve za vremenom, opsegom zadataka i odgovornosti, podrške, praćenja i procjenjivanja napretka studenta.

Kao drugu specifičnost mentoriranja doktorskih studenata usmjerenih na kvalitativna istraživanja moguće je navesti izazove mentoriranja svojstvene kvalitativnim istraživanjima, kojima se dobro nadopunjavaju oni opći, ranije opisani. Analizirajući radove nastale u tom području (Elliott, Fisher i Rennie, 1999.; Conter i sur., 2000.; Gough i sur., 2003.; Madill i sur., 2005.; Breuer i Schreier, 2007.; Hunt, Mehta i Chan, 2009.; Maunder i sur., 2012.) postaje vidljivo da je fokus izazova na mentorovim kompetencijama, preduvjetima za uključivanje studenata u proces kvalitativnog istraživanja, načinu mentoriranja te nekim obilježjima istraživačkog procesa.

- **Kompetencije mentora.** Uz znanja i iskustva vezana za provedbu kvalitativnih istraživanja, podjednako često naglašava se važnost mentorovih interpersonalnih te stručnih kompetencija u području sadržaja/teme koje se istražuju. Breuer i Schreier (2007.) to najbolje opisuju kroz princip usklađenosti metode i istraživača. Polazeći od konstatacije da se kvalitativnim istraživanjem uvijek ulazi u neko vrlo specifično područje u kojem se od sudionika istraživanja (u društvenim, ali i drugim područjima istraživanja) traži da više ili manje dubinski reflektiraju svoju specifičnu situaciju, slijedom toga i od istraživača (i njihovih pomagača) mora se tražiti, s jedne strane da to mogu prihvatiti i razumjeti, a s druge strane da to znaju i umiju potaknuti.

- **Preduvjeti za uključivanje studenata u proces kvalitativnog istraživanja.** Od većeg broja navedenih preduvjeta ovdje se važnim čini izdvojiti one koji se odnose na zahtjev za obvezatnim sudjelovanjem u kvalitativnom istraživanju prije samostalnog doktorskog istraživanja, posjedovanje interpersonalnih i drugih praktičnih vještina te iskazano i prepoznato nagnuće studenta ka kvalitativnim istraživanjima (Conter i sur., 2000.; Maunder i sur., 2012.).
- **Način mentoriranja.** Uočljivi su prijedlozi preuzimanja modela »radne (istraživačke) zajednice« kao okvira unutar kojeg se odvija učenje kvalitativne metodologije, a kojim se u prvi plan stavlja ona uloga mentora u kojoj je on model i partner u zajedničkom radu. Također je uočljiv pomak k različitim drugim vidovima podrške doktorskim studentima u koje se proces individualnog mentoriranja treba uklopiti. U tom smislu, ističe se onaj aspekt mentorove uloge u kojoj on postaje poveziivač s novim, relevantnim izvorima informacija i podrške (Madill i sur., 2005.; Breuer i Schreier, 2007.; Maunder i sur., 2012.).
- **Neka obilježja istraživačkog procesa.** Obilježja kvalitativnih istraživanja kao što su bliskost sa sudionicima istraživanja i potencijalno pojačani utjecaj (rizici) za njih od sudjelovanja u istraživanju, ali i utjecaj sudionika na istraživača, etičke dileme povezane s kompetencijama istraživača da radi s ljudima, a ne samo istražuje, vremenska zahtjevnost i »polagani, procesni« tempo istraživanja, stalno usklađivanje zahtjevnosti specifične metode s kreativnošću studenta dio su izazova mentoriranja za koje mentor rješenja traži i nalazi zajedno sa studentom (Elliott, Fisher i Rennie, 1999.; Breuer i Schreier, 2007.; Maunder i sur., 2012.).

Polazeći od saznanja da je status kvalitativnih istraživanja i u većim znanstvenim zajednicama nedovoljno prisutan i nedovoljno prihvaćen, svrhovito je razmatrati sve one aspekte koji mogu pridonijeti povećanju kvalitete ove vrste istraživanja. U skupinu takvih tema sigurno pripada i unapređenje pristupa iskusnijih znanstvenika onim manje iskusnim kroz proces mentoriranja. Analiza literature pokazuju da uz uobičajene izazove mentori u području kvalitativnih istraživanja susreću i neke specifične. Čini se da ti izazovi puno više uključuju i samog mentora, ali i obilježja kvalitativnog istraživačkog procesa. Možda ta potreba za prepoznavanjem specifičnih izazova mentoriranja doktorskih studenata proizlazi iz inače krhke pozicije kvalitativne metodologije kao jedan od načina njenog osnaživanja. S druge strane, možda je znak povećane prisutnosti kvalitativnih istraživanja pa zbog toga i povećane potrebe da se postave relevantni, ali tipu istraživanja primjereni standardi kvalitete. Bez obzira odakle dolazi, promišljanje i unapređivanje obilježja mentoriranja, pa tako i mentoriranje u primjeni kvalitativnih istraživanja,

ima potencijale podrške i olakšavanja profesionalnog razvoja u ovoj ranoj fazi njegovog razvoja.

ISKUSTVA MENTORIRANJA KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA

Na Odsjeku za poremećaje u ponašanju, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu provedeno je nekoliko istraživanja⁶, odnosno izrađeno, ili je u radu nekoliko doktorskih disertacija i diplomskih radova, koji su u potpunosti ili jednim dijelom utemeljeni na kvalitativnoj metodologiji. Spomenuta istraživanja provedena su kroz timski rad 3 do 6 iskusnijih i manje iskusnih istraživača i uz mogućnost konzultacija s vanjskim suradnicima, iskusnijima u području kvalitativne metodologije. To je bio kontekst u kojem smo razvijale svoj način i stil mentoriranja i timskog rada s manje iskusnim istraživačima. Za potrebe ovog rada, i to prije rada na prikupljanju i analizi literature, reflektirajući prvo pojedinačno⁷, a potom zajednički, prepoznale smo nekoliko ključnih izazova mentoriranja i timskog rada s manje iskusnim istraživačima (znanstvenim novakinjama i studentima) te istovremeno i okolnosti koje su nam pomagale da se s tim izazovima nosimo. Rezultati promišljanja o vlastitom iskustvu ukratko su prikazani u tablici 3.

⁶ Radi se o sljedećim projektima: *Socijalno-pedagoška dijagnoza – participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija (2002.-2005.)*; *Socijalna uključenost in življenske strategije brezposlenih mladih v Sloveniji i na hrvaškem v evropskem kontekstu (2006.-2007.)*; *Usklađivanje intervencija s potrebama djece i mladih u riziku: izrada modela (2007.-2013.)*; *Udomiteljstvo djece iz dječje perspektive (2010.-2011.)*.

⁷ prof. dr. sc. Nives Koller-Trbović i prof. dr. sc. Antonija Žižak.

Tablica 3. Reflektiranje o vlastitim iskustvima

Izazovi mentoriranja mladih istraživača	Okolnosti koje su olakšavale mentoriranje mladih istraživača
<ul style="list-style-type: none"> - Usuglašavanje članova istraživačkog tima (primjerice, oko kodiranja, generiranja tema, interpretacije, uloge teorije i sl., je stalni radni zadatak, proces) - Čuti drugu perspektivu (ponekad elaboriranje razlika u mišljenju iskusnijih istraživača može povećati nesigurnost i neizvjesnost manje iskusnih; nije uvijek lako odustati od svoje i prihvatiti drugu, izgraditi novu perspektivu) - Vrijeme (najrealističniji planovi o trajanju neke faze kvalitativnog istraživanja u pravilu se pokažu prekratkim; nalaženje dovoljno vremena za zajednički rad uz sveprisutnu individualnu preopterećenost) - Motivacija mentora (prednost se daje drugim zadacima/obvezama; područje i/ili metoda je mentoru novo, ne planira ga razvijati, nezanimljivo) - Mentor nije dovoljan (nesigurnost u domete vlastitih kompetencija; nepoznavanje specifične paradigme, metode; pitanje tko zna bolje, više, može i želi pomoći može biti predugo otvoreno) - Participativnost (odlučiti tko što radi, a da pritom svi stječu iskustva o svim fazama/aspektima istraživanja; kako zajedno raditi na podacima, pisati; kako uključiti sudionike u istraživanje u fazi rada na podacima) - Širina kvalitativne metodologije (unaprijed pristati s jedne strane na nepotpunu kompetentnost, a s druge strane na stalno učenje; to znači – biti mentor dok smo još sami učenici, odnosno u procesu učenja) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ranije formiran i održan dobar odnos (činjenica da se pojedinačna i zajednička nesigurnost članova tima odvija u poznatom kontekstu; rad sa suradnicima s kojima je odnos prethodno izgrađen omogućava brže ulaženje u ključne procese) - Iskustvo zajedničkog rada (stvara mogućnost da se mentora »vidi na djelu«; uči o ljepotama i teškoćama nepostojanja točnih odgovora; prihvati važnost stalnog vraćanja na podatke) - Motivacija studenta/mladog istraživača i spremnost na dugotrajan rad (vidi se kroz inicijative studenta, spremnost na učenje, reflektiranje o procesu učenja, reorganizaciju kad je to potrebno, razumijevanje procesne prirode istraživanja, nošenje s vremenom, promjenom smjera, blokadama u radu) - Neka obilježja studenata (izdvajamo: kreativnost, suradljivost, analitičnost, interpersonalne te organizacijsko-tehničke vještine) - Ranija iskustva u radu s kvalitativnom metodologijom (poznavanje literature o kvalitativnoj metodologiji; suradnja s kolegama iz Slovenije i učenje na njihovim primjerima; uključenost u ranije projekte sličnog tipa) - Ranije iskustvo u izravnom radu s populacijama u riziku (posjedovanje profesionalnih vještina; poznavanje populacija; poznavanje sustava; poznavanje područno specifične literature) - Mogućnost da se mentor konzultira s iskusnijim istraživačima (stalno proširivanje vlastitih perspektiva; kako uče iskusniji istraživači; aktivno traženje odgovora povećava sigurnost)

Paralelno s tim, zamolile smo za mišljenje o temi svoje vanjske suradnike, one od kojim smo učili kvalitativnu metodologiju, nastavnike Odelka za socijalno pedagogiko, Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani⁸ i jednog kvalitativnog istraživača

⁸ U ime tog tima vrlo opsežan odgovor napisao je prof. dr. sc. Bojan Dekleva.

s *Institute of Criminology, University of Cambridge*⁹. Odgovarajući u pismenoj formi na pitanja o izazovima mentoriranja doktorskih studenata koji primjenjuju kvalitativnu metodologiju i ulozi mentora vezano uz te izazove, dali su svoj pristanak za korištenje tih materijala. Ključne poruke iz tih odgovora sažete su i prikazane u tablici 4.

Tablica 4. Sažeti prikaz refleksije vanjskih suradnika

Izazovi mentoriranja	Uloga mentora u tim okolnostima
<ul style="list-style-type: none"> - Otvorenost, neizvjesnost kvalitativnog pristupa (ništa nije unaprijed jasno, sve se može mijenjati tijekom postupka istraživanja, treba stalno pratiti, razmišljati i utemeljivati odbrani korak, smjer) - Nedostatak metodoloških pravila (povećana ili oslabljena uloga istraživača pri interpretaciji podataka, povećana ovisnost o mentoru, povećana važnost dijaloga, razumijevanja različitosti, motiviranja studenta za rad na teoriji) - Uloga istraživačkog okruženja (otežano prihvaćanje prijedloga kvalitativnih istraživanja u okruženjima koja su dominantno kvantitativno usmjerena obeshrabruje studente) - Uloga vremena (zato što su kvalitativna istraživanja vremenski zahtjevnija za istraživača, zahtjevnija su i za mentora; izazov je održati »mentalnu« uključenost u studentov rad) - Način učenja kvalitativne metodologije (poučavanje kvalitativne metodologije uglavnom je usmjereno na mali broj paradigmi i metoda pa studenti tendiraju ponavljati samo njih; biti u stanju stalnog preispitivanja u odnosu na istraživački proces, posebice analizu podataka; teško je »naučiti strast« istraživanja) 	<ul style="list-style-type: none"> - Povećati vlastitu spremnost i kompetencije za rad u otvorenim, neizvjesnim područjima; dobro poznavati stručno područje; imati kompetencije za vođenje i ohrabivanje studenta, ali i stavljanje pred nove izazove - Biti, graditi vlastitu usmjerenost na paradigme i teoriju te usmjeravati studenata na korištenje teorije; biti uključen u sve faze istraživanja; kritički promišljati pristup i uradak studenta te ne dopustiti da »sve prođe« - Prepoznati »pametne«, interpersonalno kompetentne i na dugotrajan rad spremne studente; »nije lako biti kvalitativni istraživač u kvantitativnoj instituciji« – kad je tako, mentor svojim autoritetom daje legitimitet metodologiji - Prije mentorstva razmotriti vlastitu motivaciju i motivaciju studenta za temu, metodu, zajednički rad; ne dopusti da zbog nedostataka vremena pati kvaliteta rada - Tu nema jasnih pravila, uputa; treba raditi sa studentima; uvoditi druge istraživače – uzore te primjere u proces učenja; kritički promišljati postojeću literaturu; poučavati kako se piše o kvalitativnim podacima (opisuje, interpretira, teoretizira); biti u dijalogu; poštovati razlike

Sažeto govoreći, ove dvije skupine iskustava međusobno se nadopunjavaju i na neki način slijede isti smjer. Uz to, opisani smjer iskustva u skladu je s porukama iz literature pa u neku ruku ti opisi predstavljaju ilustraciju za poruke iz literature. Možda se ta kongruentnost može razumjeti kao svojevrsna (pod)kultura kvalitativnih istraživača? Jedna od svrha reflektiranja je učenje za budućnost pa je u tom

⁹ Odgovor je napisao dr. Ben Crewe, Penology Director i Deputy Director of Prisons Research Centre.

smislu analiza vlastitog iskustva autorici rada bila dragocjena kako u integriranju osobnih iskustava, tako i u izravnom i neizravnom povezivanju s iskustvima drugih istraživača. No, nadam se da će osim osobne koristi za unapređenje vlastitih mentorskih potencijala ovaj pregled izazova mentoriranja doktorskih studenata imati i neke druge mogućnosti.

ZAVRŠNE MISLI

U europskom prostoru (European University Association, 2005.b; European Science Foundation, 2012.) i u Hrvatskoj (primjerice: Sveučilište u Zagrebu, 2010., 2011.) u zadnjih nekoliko godina stvaraju se vrijednosni, ali i obvezujući okviri u području mentoriranja doktorskih studenata. Riječ je o smjernicama, izvješćima, pravilnicima i priručnicima. No, pravilnička ili priručnička forma, povremeni seminari za mentore doktorskih studenata, odnosno izvješća (primjerice: Tehnopolis Group, 2010.) imaju svoje doseg i u pravilu ne omogućavaju da se dobije potpuni uvid u životne, pa i lokalno obojene, teškoće i potencijale mentoriranja doktorskih studenata. S druge strane, zahvaćanje teme iz perspektive pojedinih znanstvenih područja i polja, pa i metodološkog pristupa, rodne, studentske i mentorske perspektive, kroz fokusirana istraživanja i češću razmjenu iskustva, omogućilo bi upravo tu suštinsku nadopunu postojećih okvira. Stoga, završavam s nadom da je to smjer u kojem će se i u Hrvatskoj ići.

LITERATURA

1. Ajduković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: Koller-Trbović, N. & Žižak, A. (ur.), **Kvalitativni pristup u društvenim znanostima**. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 37-53.
2. Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E. & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. **Journal of Vocational Behavior**, 73, 343-357.
3. Anderson, C., Day, K. & McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of masters' level dissertation supervision. **Studies in Higher Education**, 31 (2), 149-168.
4. Anderson, E. M. & Shannon, A. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. **Journal of Teacher Education**, 39 (38), 38-42.
5. Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences. **Forum: Qualitative Social Research**, 8 (1), rad br. 30. Preuzeto s: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>. (02. 08. 2013.).

6. Burg, C. A. (2010). **Faculty perspective on doctoral student mentoring: The mentor's odyssey**. Dissertation. College of Education, University of South Florida. Preuzeto s: <http://scholarcommons.usf.edu/etd> (10.08. 2013.).
7. Canadian Coalition for Global Health Research (CCGHR) (2007a). **Module one: An introduction to mentoring**. Ottawa: CCGHR. Preuzeto s: www.ccghr.ca (02. 08. 2013.).
8. Canadian Coalition for Global Health Research (CCGHR) (2007b). **Module two: Competency in mentoring**. Ottawa: CCGHR. Preuzeto s: www.ccghr.ca (02. 08. 2013.).
9. Chandler, C. (1996). Mentoring and women in academia: Reevaluating the traditional model. **NWSA Journal**, 8, 79–98.
10. Chenail, R. J., George, S., Duffy, M., Laughlin, M., Warner, K. & Sahni, T. (2007). Mentoring qualitative research authors globally: The qualitative report experience. **The Qualitative Report**, 12 (1), 67-81.
11. Conter, T., Intrator, S., Kelemen, M. & Sato, M. (2000). What graduate students say about their preparation for doing qualitative dissertations: A pilot study. In: **Getting god at qualitative research**. New Orleans. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational research Association. Preuzeto s: <http://www.stanford.edu/group/QDA/00pilot.pdf> (02. 08. 2013.).
12. Davis, G. B. (2004). **Advising and supervising doctoral students: Lessons I have learned**. University of Minnesota. Preuzeto s: http://misrc.umn.edu/workingpapers/fullpapers/2004/0412_052404.pdf (02.08. 2013.).
13. Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradictions and congruence in doctoral supervisory styles. **Teaching in Higher Education**, 13 (4), 489-500.
14. Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Young, B. Jones, D. & Sutton, A. (2004). **Integrative approaches to qualitative and quantitative evidence**. Health Development Agency. Preuzeto s: http://www.nice.org.uk/aboutnice/whoweare/aboutthehda/hdapublications/hda_publications.jsp?o=551 (02. 08. 2013.).
15. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Višek Vidović, V. (ur.), **Učitelji i njihovi mentori**. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 11-37.
16. Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). **Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer**. New York: Free Press.
17. Driscoll, L. G., Parkes, K. A., Tilley-Lubbs, G. A., Brill, J. M. & Pitts Bannister, V. R. (2009). Navigating the lonely sea: Peer mentoring and collaboration among aspiring women scholars. **Mentoring & Tutoring**, 17 (1), 5-21.
18. Elliott, R., Fisher, C. T. & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. **British Journal of Clinical Psychology**, 38, 215-229.

19. Elkin, J. (2006). A review of mentoring relationships: Formation, function, benefits, and dysfunction. **Otago Management Graduate Review**, 4, 11-23.
20. European Science Foundation (2012). **Developing research careers in and beyond Europe: Enabling – observing – guiding and going global**. Strasbourg cedex: European Science Foundation.
21. European University Association (EUA) (2005a). Bologna seminar on »Doctoral Programmes for the European Knowledge Society«, Salzburg, 3-5 February, 2005. General Repporteur's Report. Preuzeto s: http://www.eua.be/Libraries/CDE_website/Salzburg_Conclusions.sflb.ashx (14. 02. 2013.).
22. European University Association (EUA) (2005b). **Doctoral programmes for the European knowledge society**. Final Report. Preuzeto s: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/doctoral_programmes_project_report.1129285328581.pdf (14. 02. 2013.).
23. Gardner, S. K. (2008). What's too much and what's too little?: The process of becoming an independent researcher in doctoral education. **The Journal of Higher Education**, 79 (3), 326-350.
24. Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high- and low- competing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. **The Journal of Higher Education**, 81 (1), 62-81.
25. Gardner, S. & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. **International Journal of Doctoral Studies**. 7, 63-78.
26. Gascoigne, T. (2012). **Career support for researchers: Understanding needs and developing a best practice approach**. Melbourne: Australian Council of Learned Academies.
27. Gough, B., Lawton, R., Madill, A. & Stratton, P. (2003). **Guidelines for the supervision of undergraduate qualitative research in psychology**. School of Psychology, University of Leeds: LTSN Psychology.
28. Griffiths, V., Hryniewicz, L. & Thompson, S. (2010). Developing a research profile: Mentoring and support for teacher educators. **Professional Development in Education**, 36 (1-2), 245-262.
29. Hunt, M. D. & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. **Academy of Management Review**, 8 (3), 475-485.
30. Hunt, M. R., Mehta, A. & Chan, L. S. (2009). Learning to think qualitatively: Experiences of graduate students conducting qualitative health research. **International Journal of Qualitative Methods**, 8 (2), 129-134.
31. Johnson, A. M. (2011). **Charting a course for a successful research career**. A guide for early career researchers. Second Edition. Amsterdam: Elsevier B. V. Karim, H. & Yusoff, N. (2012). **Issues and challenges in qualitative inquiry: Novice researcher's experiences**. Preuzeto s: <http://www.fp.utm.my/ePusatSumber/listseminar/medc2012/pdf/73.pdf> (02. 08. 2013.).

32. Klaić, B. (1974). **Veliki rječnik stranih riječi**. Zagreb: Zora.
33. Krauss, S. E. & Ismail, I. A. (2010). PhD students' experiences of thesis supervision in Malaysia: Managing relationships in the minds if institutional change. **The Qualitative Report**, 15 (4), 802-822.
34. Lee, A. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. **South African Journal of Higher Education**, 21 (4), 680-693.
35. Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. **Journal of Studies in Higher Education**, 33 (3), 267-281.
36. Lovitts, B. E. (2007). **Making the implicit explicit: Creating performance expectations for the dissertation**. Sterling (VA, USA): Stylus Publishing, LLC.
37. Lovitts, B. E. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't, and why. **Journal of Higher Education**, 79 (3), 298-325.
38. Macrina, F. L. (2005). **Scientific integrity: Text and cases in responsible conduct in research**. Third Edition. Washington DC: ASM Press.
39. Madill, A., Gough, B., Lawton, R. & Stratton, P. (2005). How should we supervise qualitative projects? **The Psychologist**, 18, 616-618.
40. Mainhard, T., Rijst, R., van der Tartwijk, J. & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. **High Education**, 58, 359-373.
41. Maunder, R. E., Gordon-Finlayson, A., Callaghan, J. & Roberts, A. (2012). Behind supervisory doors: Taught master's dissertation students as qualitative apprentices. **Psychology Learning & Teaching**, 11 (1), 30-38.
42. Mohan, V. V. (2010). Mentoring doctoral students in a developing society. **Issues in Informing Science and Information Technology**, 7, 249-264.
43. OECD (2002). **Frascati manuel: Proposed standard practice for survey on research and experimental development**. Paris: OECD Publications.
44. Pearson, M. & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. **Studies in Higher Education**, 27 (2), 135-150.
45. Phillips, E. M. & Pugh, D. S. (2005). **How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors**. Fourth Edition. Maldenhead: Open University Press.
46. Sambunjak, D., Straus, S. E. & Marusic, A. (2010). A systematic review of qualitative research on the meaning and characteristics of mentoring in academic medicine. **Journal of General Internal Medicine**, 25 (1), 72-78.
47. Samuel, R. E. & Kohun, F. G. (2010). Managing perceived coping behavior while mentoring doctoral students. **International Journal of Doctoral Studies**, 5, 29-37.
48. **A publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education** (preuzeto s: www.podnetwork.org).
49. Sinclair, C. (2003). Mentoring online about mentoring: Possibilities and practice. **Mentoring & Tutoring**, 11 (1), 79-94.

50. Sinclair, M. (2004). **The pedagogy of »good« PhD supervision: A national cross-disciplinary investigation of PhD supervision.** Canberra: Commonwealth of Australia.
51. Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. **Journal of Staff Development**, 10 (4), 35-57.
52. Sveučilište u Zagrebu (2010). **Pravilnik o doktorskim studijima na Sveučilištu u Zagrebu.** Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
53. Sveučilište u Zagrebu (2011). **Zajedno do doktorata: Preporuke za mentore i doktorande.** Preuzeto s: http://doktorski.unizg.hr/_download/repository/Zajedno_do_doktorata-Preporuke_za_mentore__doktorande.pdf (14.02. 2013.).
54. Tehnopolis Group (2010). **Study on the organization of doctoral programmes in EU neighbouring countries: Croatia.** Preuzeto s: www.tehnopolis-group.com (1.08. 2013.).
55. Terry, K. Y., DeMichiell, R. & Williams, C. (2009). **Mentoring tradeoffs: Breaking into the world of academe.** Proceedings of Informing Science & IT Education Conference. Preuzeto s: <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2009/InSITE09p003-015Terry632.pdf> (01. 08. 2013.).
56. The Professionalism Committee of the Qualitative Research Consultants Association (QRCA) (2003). **Professional competences of qualitative research consultants.** Preuzeto s: www.qrca.org (14. 02. 2013.).
57. Vizek Vidović, V. & Žižak, A. (2011). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), **Učitelji i njihovi mentori.** Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 97-151.
58. Yob, I. & Craford, L. (2012). Conceptual framework for mentoring doctoral students. **Higher Learning Research Communications**, 2 (2), 34-47.
59. Wasburn, M. H. (2007). Mentoring women faculty: An instrumental case study of strategic collaboration. **Mentoring & Tutoring**, 15 (1), 57-72.
60. Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press.
61. Wisker, G. & Claesson, S. (2013). The impact of cross-disciplinary culture on student-supervisor perceptions. **International Journal of Doctoral Studies**, 8, 21-37.

Antonija Žižak

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

University of Zagreb

CHALLENGES OF MENTORING QUALITATIVE STUDIES

SUMMARY

The article defines mentoring as a support process in which an experienced and competent professional teaches, advises and provides friendly support, encouragement and protection, and serves as a role model in the student's early professional and/or personal development.

The aim of this paper is to present and analyse some of the challenges faced in mentoring Ph.D. students who have chosen to apply qualitative methodology in their research. Thus, a specific literature overview is given in order to establish the contribution of mentoring in the general professional identity development as well as in the professional development of Ph.D. students. The main literature review provides insight into the challenges of Ph.D. student mentoring which mainly stem from students' professional competences, personal characteristics and characteristics of the mentoring process. Mentor and student competences, mentoring style and some of the characteristics of the research process are recognised as specific challenges when mentoring Ph.D. students who have chosen to apply qualitative methodology in their research. Subsequently, personal experiences with regard to the challenges faced in mentoring qualitative research Ph.D. students are presented. Furthermore, the presented personal mentoring experiences are used as illustrative since they are in line with the main literature findings.

Key words: mentoring, characteristics of Ph.D. student mentoring, qualitative methodology.