

SPREMLJANJE NA DELOVNEM MESTU KOT UČNA IZKUŠNJA

DANIJELA MAKOVEC

Potrjeno/Accepted
4. 6. 2020

¹ Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2000

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
daniijela.makovec@ff.uni-lj.si

Ključne besede:

učenje na delu,
spremljanje na
delovnem mestu, učna
izkušnja

Keywords:

work based learning,
job shadowing, learning
experience,
experimental learning

UDK/UDC

378.091.12:005.963.5

Izvleček/Abstract V besedilu predstavljamo spremljanje na delovnem mestu (*ang. job shadowing*) kot aktivnost, skozi katero lahko posamezniku omogočimo, da pridobi vpogled v to, kakšno delo posameznik na nekem delovnem mestu opravlja, istočasno pa izkušnjo posameznika vzamemo kot izhodišče, iz katerega lahko izide učenje. V prvem delu besedila so predstavljena teoretična izhodišča učenja na delu in spremljanja na delovnem mestu, v drugem delu pa predstavljamo rezultate analize refleksij študentk po opravljenem spremljanju. Ugotovitve kažejo, da so študentke samo izkušnjo spremljanja doživele kot izjemno pozitivno, obenem pa tudi kot izkušnjo, ki je pri njih spodbudila razmislek o vprašanih, povezanih z različnimi vidiki poklica. V zaključku razpravljamo tudi o tem, ali je spremljanje na delovnem mestu aktivnost, primerna za uporabo tudi v okviru študija za pedagoške poklice.

Job shadowing as learning experience

We present job shadowing as an activity through which we can enable an individual to gain insight into what work an individual performs in a particular job, while at the same time taking the individual's experience as a starting point from which learning can emerge. The first part of the text presents the theoretical starting points for work-based learning and job shadowing; in the second part, we present the results of the analysis of students' reflections after the shadowing experience. The findings show that students found job shadowing extremely positive, as well as an experience that encouraged them to reflect on issues related to different aspects of the profession. In conclusion, we discuss whether job shadowing is an activity appropriate for use in studies for teaching professions.

Teoretična izhodišča

Spremljanje na delovnem mestu (poznano tudi kot ang. *job shadowing*) je ena od oblik učenja na delu. Učenje na delu je, po opredelitvi Dretskega (1981), pridobljeno znotraj procesa dela in je namenjeno temu, da je delo dobro opravljeno; Brennan in Little (1996) pa sta ga opisala kot učenje za delo, na delu (v službi) in z delom oziroma skozi delo. To učenje je lahko formalno ali neformalno in se pridobiva z izkušnjami opravljanja delovnih nalog. Pri njuni opredelitvi je pomembno, da je poudarek na učenju, ne pa zgolj na opravljanju nekih delovnih nalog. Keevers in Outhwaite (2001) učenje na delu razumeta predvsem kot termin, ki razlaga odnos med učenjem in delom. Pri učenju na delu gre za koncept, ki predstavlja tudi premik od pogleda na izobraževalne institucije kot osrednja mesta, v katerih se odvija veljavno učenje, k prepoznavanju moči in pomena delovnega okolja kot mesta učenja (Boud in Garrick, 1999). Avtor modela učenja na delu zapiše, *»da mora učenje na delu združevati teorijo in prakso, saj teoretična izhodišča dobijo smisel, ko so realizirana v praksi, obenem pa je praksa smiselna, ko je reflektirana skozi teoretična izhodišča«* (Raelin, 1997, str. 564).

Izhodišča učenja na delu najdemo v krogu izkustvenega učenja K. Lewina (Kolb, 2015, str. 32), ki učenje razume kot integriran proces rasti, ki poteka v štirih fazah. Začne se s konkretno (osebno) izkušnjo, ki predstavlja preizkus veljavnosti abstraktnih pojmov, daje jim tudi življenjskost, oprijemljivost, osebni smisel (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh, 2019, str. 14). Izkušnji sledi *»zbiranje podatkov in razmišljanje o opažanjih; ti podatki se analizirajo, povežejo v abstraktne pojme in posplošitve ter se v obliki povratne informacije 'vrnejo' nosilec izkušnje. Na tej osnovi posameznik zasnuje načrt za novo, drugačno akcijo, ki vodi do nove izkušnje – in krog se ponovi«* (prav tam). Avtorice ob tem še zapišejo, da se *»s takim procesom razrešujejo napetosti in konflikti med neposredno izkušnjo in teoretsko analizo ter prihaja do napredka pri učenju«* (prav tam), zato je znotraj izkustvenega učenja enako pomembna prav vsaka od omenjenih štirih faz, učenje se namreč lahko zgodi v kateri koli od njih, pri čemer nikakor ne smemo izpustiti niti pomena povezovanja posameznih stopenj, saj to predstavlja bistvo kakovostnega učenja. Lewinov model eksperimentalnega učenja je z učnimi fazami nadgradil Kolb in njegov krog izkustvenega učenja je danes sicer poznan precej bolj od opisanega, njuno izhodišče pa, kot smo že zapisali, povzemajo tudi avtorji, ki proučujejo učenje na delu. Eden takih je že omenjeni avtor Raelin, ki je v svojem modelu učenja na delu izhajal iz Lewinovega modela in na podoben način identificiral štiri faze učenja

na delu. To so: konceptualizacija, ki pomeni usvajanje teoretičnega znanja, istočasno pa lahko predstavlja tudi osnovo za poznejši razmislek o dejavnostih (in tudi njihovo ponovno oceno). Njeno nadaljevanje je faza preizkušanja, kjer posameznik dobi priložnost, da svoje konceptualno znanje dejansko preizkusi v praksi in ga posledično lahko tudi umesti v nek kontekst (Raelin, 1997). Faza preizkušanja je lahko izpeljana tudi kot reševanje praktičnih primerov (v učilnici), vaje, seminarji na fakulteti in predstavljajo pomembno pripravo na vstop v naslednjo fazo, ki jo avtor imenuje izkušnja. Znotraj izkušnje razume predvsem pridobivanje konkretnih izkušenj v delovnem procesu, torej v realnih (ne simuliranih) situacijah, zato je pomembno, da je na te izkušnje tudi pripravljen (in temu služi faza preizkušanja). Kot zadnjo omenja fazo refleksije, kjer posameznik izkušnjo analizira, osmisli, prilipi na konceptualizacijo, na izkušnjo dobi tudi povratno informacijo (prav tam). Avtor še zapiše, da je učinkovitost učenja odvisna predvsem od tega, ali so bile izpeljane vse štiri faze in kako kakovostna je bila faza refleksije. Brez slednje namreč ne moremo govoriti o učenju (prav tam, str. 565).

Maier in Thomas (2013), ki sta med študenti gostinstva izvedla longitudinalno raziskavo, kjer sta primerjala učinke učenja v učilnici in izkustvenega učenja, sta faze izkustvenega učenja povzela po Kolbovem modelu. Za študente sta organizirala dejavnosti, ki so potekale v delovnem okolju in so bile istočasno podprte z učnimi dejavnostmi v spletnih učilnicah. Ugotovila sta, da aktivnosti, ki izhajajo iz načel izkustvenega učenja, študentom ponujajo bolj poglobljeno učenje s pomočjo integriranih izkušenj iz resničnega življenja tudi zato, ker potekajo v skrbno strukturiranem okolju dejavnosti, za katero se študenti izobražujejo. Kot ključno sta izpostavila premostitev vrzeli med teorijo in praktično uporabo znanj, saj so študenti teoretična znanja lažje postavili v kontekst dela oziroma ga uskladili s poslovnim kontekstom v resničnem življenju (prav tam, str. 15). Tudi drugi avtorji (mdr. Armstrong, 2003; Ruhanen, 2005; Grimwood, Arthurs in Vogel, 2015) poročajo o številnih pozitivnih učinkih tovrstnega učenja, še posebej v primerjavi s t. i. *»klasičnim učenjem«*, ki se dogaja v simuliranih situacijah in poteka v izobraževalni instituciji (in ne v delovnem okolju). Zato, kot izpostavlja Shortt (1987), v mnogih programih uporabljajo izkustveno učenje kot orodje, s katerim študentom zagotavljajo pridobivanje dejanskih izkušenj.

Ko govorimo o učenju na delu, moramo ločevati med učenjem na delu, namenjenim zaposlenim, torej tistim, ki so že zaključili formalno izobraževanje, in učenjem na

delu v izobraževalne namene, v katerega se vključujejo tisti, ki se na opravljanje poklica šele pripravljajo oziroma se zanj izobražujejo. Prvega bomo v prispevku omenili le na kratko, več prostora bo namenjenega učenju na delu v izobraževalne namene.

Učenje na delu za zaposlene je po definiciji Cedefopa »načrtovano in strukturirano učenje, ki je neposredno pomembno za delavčeve trenutne ali prihodnje naloge in poteka v simuliranih ali resničnih delovnih pogojih ali zunaj delovnega mesta, vendar s posebnimi učnimi nalogami in, ki se pozneje na in pri delu tudi odražajo. V najširšem smislu je učenje na delu učenje v delovnih pogojih in usmerjeno v delovne naloge. Cilj nadaljnjega usposabljanja na delovnem mestu je izboljšati obvladovanje delovnih nalog delavcev tako, da jim zagotovi potrebna znanja« (Cedefop, 2015, str. 15–16). Čeprav gre pri tej obliki učenja na delu v prvi vrsti za pridobivanje znanj, potrebnih za opravljanje delovnih nalog, znotraj učenja na delu, učeči se pridobivajo tudi druge vrste znanj, na kar nakazuje že sama definicija učenja na delu Evropske komisije. V poročilu z naslovom »*Spodbujanje izobraževanja odraslih na delovnem mestu*«, je namreč zapisano, da je učenje na delu »*učenje, ki ga izvajajo odrasli med delom ali na delovnem mestu. Spretnosti in kompetence, ki jih pridobijo, niso zgolj vezane na opravljanje delovnih nalog*« (European Commission, 2018, str. 9).

Učenje na delu v t. i. izobraževalne namene Hamilton in Hamilton (1997) pojasnita kot organizirano učno dejavnost, ki se dogaja v delovnem okolju (prav tam, str. 6). Podobno nakazuje tudi opredelitev, ki so jo razvili v okviru univerze v Glasgowu (Glasgow Caledonian University), kjer pa zapišejo, da gre pri učenju na delu za veliko več kot zaposlitev na delovnem mestu. Učenje na delu so opredelili kot »*doseganje načrtovanih učnih rezultatov s pomočjo izkušenj z opravljanjem delovne vloge ali funkcije. Izkuštvno učenje pa dopolnjujejo usmerjeno branje, raziskovanje ali skupinsko delo na fakulteti, s čimer so zagotovili, da je učenje postavljeno v kontekst trenutne teorije ali prakse*« (Burke, Marks-Maran, Ooms, Webb in Cooper, 2009, str. 21).

V okviru t. i. fundacije FDF (ang. Foundation Degree Forward) so identificirali nekaj značilnosti učenja na delu v izobraževalne namene, ki med drugim odražajo stališče Deweya o pomenu izkušenj za učenje (prav tam, str. 22). Prva značilnost, ki so jo poudarili znotraj FDF je, da je učenje na delu pedagoški pristop, ki uporablja ideje izkustvenega učenja. Avtorji pri tem izpostavljajo, da je v okviru te značilnosti

potreben odmik od logike, da gre pri učenju zgolj za delovno prakso, zato učenje na delu trdno umešča v področje pedagogike (prav tam).

Druga značilnost je, da učenje na delu zahteva določena obdobja, povezana z realnim delom v delovnem okolju, vendar je to udejstvovanje lahko posredno ali neposredno (prav tam).

Tretja značilnost učenja na delu je, da je izkušnje, pridobljene z učenjem na delu, treba nenehno reflektirati (prav tam). In četrta značilnost govori o tem, da učenje na delu zahteva, da so izkušnje pridobljene na delu povezane z aktivnostmi v okviru študija, da se zagotovi konceptualna podlaga učenju, ki poteka na delovnem mestu (prav tam).

Spremljanje na delovnem mestu...

Tako izkustveno učenje kot učenje na delu se pojavljata v več oblikah. Kwong, Thompson in Cheung (v Padron idr., 2017) znotraj izkustvenega učenja pišejo o oblikah, kot so: obiski na terenu, izvajanje projektov, simulacije in študije primerov. Vse naštetu pa lahko vključuje tudi pripravništvo, vaje in spremljanje na delovnem mestu. Podobno razdelitev, sicer znotraj učenja na delu, najdemo tudi pri avtorjih Hamilton in Hamilton (1997), ki govorita o osmih vrstah učenja na delu, razdeljenih v tri kategorije: obiski delovnih mest (kamor uvrščata t. i. ekskurzije in spremljanje na delovnem mestu), delovne izkušnje (sem uvrščata neplačano pripravništvo, prostovoljsko delo, pri čemer ni nujno, da je to karierno orientirano) in zaposlitev (kjer razlikujeta med zaposlitvami za mlade, ki pa po navadi niso toliko povezane s pridobivanjem priložnosti za učenje, ampak so bolj naravnane na opravljanje delovnih nalog: plačanim delom, ki je del izobraževalnega programa: kooperativnim izobraževanjem in plačanim pripravništvom ter vajeništvom) (prav tam, str. 10).

Samo spremljanje na delovnem mestu sta avtorja opredelila kot aktivnost, ki »traja daljše časovno obdobje, vključuje več obiskov z namenom skozi spremljanje opazovati zaposlenega na posameznem delovnem mestu« (prav tam).

Spremljanje na delovnem mestu se lahko pojavlja tudi znotraj skrbi za profesionalni razvoj zaposlenih. V tem primeru gre za situacije, ko podjetja za zaposlene organizirajo aktivnost spremljanja z namenom, da posamezniki skozi spremljanje bodisi nadgradijo svoja znanja za opravljanje obstoječega dela bodisi se skozi

spremljanje drugega zaposlenega usposabljaajo za prevzem novih delovnih nalog na drugem delovnem mestu.

V prispevku bomo obravnavali spremljanje na delovnem mestu za izobraževalne namene, to pomeni, da aktivnost spremljanja opravljajo študenti, ki se na opravljanje poklica šele pripravljajo. Job Shadowing Guidelines z univerze v Manchesteru (Manchester Metropolitan University) (b. l.), tovrstno spremljanje opredeli kot aktivnost, lahko tudi (izobraževalni) program, ki dijaku ali študentu omogoča, da pridobi celovit vpogled v to, kakšno delo posameznik na določenem delovnem mestu opravlja (prav tam, str. 3). Podobno zapiše tudi Reese (2005), in sicer da gre pri spremljanju za »priložnost za učenje na delovnem mestu, pri kateri študenti raziskujejo službo tako, da delavnik preživijo s spremljanjem izkušenega zaposlenega« (Reese, 2005, str. 18). Pri spremljanju gre predvsem za priložnost, da spoznajo oziroma raziskujejo poklic (lahko tudi delovno mesto), ki jih zanima. To pa ne pomeni, da gre pri spremljanju le za elemente načrtovanja lastne kariere, saj spremljanje omogoča, da vidijo, kako se znanja in spretnosti, ki jih pridobivajo na fakulteti, uporabljajo v realnih situacijah, prav to pa po mnenju avtorice lahko tudi okrepi posameznikovo učenje (prav tam, str. 19). Poleg opazovanja spoznavanja delovnih vzorcev spremljanje predvideva in omogoča tudi možnost postavljanja ustreznih vprašanj (Gill in Outram v Bindal, 2014, str. 528), s katerimi gost (oz. študent) pridobiva dodatne informacije in pojasnila o tem, kar vidi in ga zanima. Service in sodelavci (2017) so faze spremljanja na delovnem mestu neposredno povezali s Kolbovim modelom izkustvenega učenja. Tako predlagajo, da se gostje (študenti) pri spremljanju učijo skozi aktivnosti, ki so jim priča in zanje predstavljajo konkretne izkušnje. Prav tako se učijo tudi z opazovanjem, poslušanjem in dnevno refleksijo, ki jo opravljajo z gostiteljem, to pa se povezuje z razmišljajočim opazovanjem. O izkušnjah, ki so jih pridobili med spremljanjem, bodo študenti razmišljali tudi po spremljanju in na podlagi njih konceptualizirali svoje znanje (abstraktna konceptualizacija). Ko se bodo vrnili v delovno okolje, bodo pridobljeno uporabili na delovnem mestu (aktivno eksperimentiranje) (prav tam, str. 5–6).

Spremljanje na delovnem mestu lahko traja različno dolgo. Reese (2005) piše o t. i. enodnevem spremljanju, znanem v angleščini kot *National Groundhog Job Shadow Day*, ki ga v Ameriki vsako leto 2. februarja organizirajo že od leta 1996. Tako vsako leto dobi priložnost enodnevnega spremljanja več kot milijon mladih (prav tam, str. 18), o enodnevem oziroma osemurnem spremljanju študentov poročajo tudi

Oswald, Alderman in Willmering (2017), spremljanje pa lahko traja tudi več dni oziroma tednov. Trajanje spremljanja je odvisno predvsem od namena, ki ga s spremljanjem želimo doseči. Drugi kriterij, na katerega se naslanja tudi dolžina spremljanja, je vrsta tega. Ločujemo namreč med različnimi vrstami spremljanja na delovnem mestu. Smernice za načrtovanje spremljanja na delovnem mestu Univerze v Manchesteru (b. l.) navajajo tri vrste spremljanja: opazovanje tipa *»muba na stenih«*, kjer gost z gostiteljem preživi določeno časovno obdobje, v katerem opazuje vsakodnevno delo gostitelja (prav tam, str. 5). Naslednja vrsta je *»srečanje ob aktivnosti«*, pri kateri gre za to, da gost spremlja gostitelja pri specifičnih aktivnostih, ki se odvijajo v določenem časovnem obdobju (prav tam), to pomeni, da gost gostitelja ne spremlja v strnjem časovnem obdobju, temveč se srečujejo takrat, ko se v podjetju/organizaciji dogajajo aktivnosti, pri katerih sodeluje tudi obiskovalec. Tretja vrsta spremljanja pa je pravzaprav že nadgradnja osnovnega modela spremljanja, avtorji jo imenujejo *»dodatne roke ali tudi delitev dela«*, saj opazovalec začne sam opravljati nekatere naloge, ki jih je prej spremljal. Slednje mu omogoča pridobivanje neposrednih izkušenj s samo vlogo, hkrati pa ima ob sebi gostitelja, ki opravljanje naloge spremlja (prav tam).

...tudi v razmerju do različnih vrst praks v izobraževanju za pedagoške poklice

Ko obravnavamo aktivnosti, ki so povezane s praktičnim usposabljanjem študentov v našem visokošolskem prostoru, aktivnosti pod imenom spremljanje na delovnem mestu nismo zasledili, poznamo pa pri nas prakso, in sicer različne vrste – študijsko, pedagoško, opazovalno, integrirano... A kljub temu da se obe aktivnosti med seboj razlikujeta, lahko med njima najdemo tudi nekatere podobnosti. Zagotovo velja, da imata tako spremljanje na delovnem mestu kot praksa enako izhodišče, in sicer pridobivanje vpogleda v delovanje neke institucije, spoznavanje praktičnih razsežnosti poklica, za katerega se izobražujejo, ter povezovanje teoretičnih izhodišč s situacijami v delovnem okolju. Poleg zapisanega več podobnosti vidimo tudi med spremljanjem na delovnem mestu ter opazovalno prakso, saj gre pri obeh aktivnostih za to, da študent svojega gostitelja oziroma mentorja predvsem opazuje pri njegovem delu, aktivno pa se v vzgojno-izobraževalni proces ne vključuje. Omenjenih aktivnosti pa ne moremo enačiti tudi zato, ker je opazovanje pri opazovalni praksi bistveno bolj strukturirano (in določeno z vsebinami in s cilji, ki so zastavljeni na fakulteti) kot opazovanje pri spremljanju na delovnem mestu. Če se vrnemo na splošno primerjavo med prakso in spremljanjem na delovnem mestu, lahko

zapišemo, da je ključna razlika, ki pravzaprav ločuje prakso od spremljanja na delovnem mestu v njuni izpeljavi. Kot smo lahko razbrali iz pregleda učnih načrtov za različne oblike praktičnih usposabljanj v programih, ki usposablajo za pedagoške poklice (Razredni pouk Univerze v Mariboru, Pedagogika Univerze v Mariboru, Pedagogika Univerze na Primorskem, Inkluzivna pedagogika Univerze na Primorskem, Izobraževanje odraslih in razvoj kariere Univerze na Primorskem, Pedagogika in andragogika Univerze v Ljubljani, Pedagogika Univerze v Ljubljani, Andragogika Univerze v Ljubljani), večina vsebin praktičnih usposabljanj temelji na tem, da študenti s pomočjo vnaprej pripravljenih nalog, protokolov... usmerjeno in strukturirano opazujejo dejavnosti, ki potekajo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, ali se vanje neposredno, prav tako z vnaprejšnjo pripravo, tudi vključujejo.

Pri spremljanju na delovnem mestu študent nima vnaprej postavljenih zadolžitev, ki bi jih moral med spremljanjem opraviti, njegova naloga je, da (kot senca) sledi svojemu gostitelju, ga opazuje pri delu in se v proces dela, razen izjemoma, ne vključuje. Razlika je tudi v tem, da študent na spremljanju opazuje, kako poteka delovni dan (ali več) njegovega gostitelja, razgovor, ki ga z gostiteljem opravi, pa je namenjen predvsem spoznavanju poklica, delovnih nalog ter razjasnitvi oziroma refleksiji videnega. A to ne pomeni, da se študenta na spremljanje ne pripravi. Pred spremljanjem je v okviru dejavnosti na fakulteti treba zagotoviti temeljito pripravo (o čemer podrobneje pišemo v drugem delu prispevka), a priprava izhaja iz ciljev, ki jih za spremljanje izberejo študenti sami, to pa je tudi ena od razlik od prakse, kjer cilji izhajajo iz predmeta praktičnega usposabljanja ter so za vse študente v letniku enaki. Podobno kot priprava na spremljanje so načrtovane tudi aktivnosti na fakulteti, ki potekajo po spremljanju, saj refleksija izhaja iz tega, kar so študenti videli, doživeli, kako so se ob tem počutili.

Povezovanje fakultet z institucijami, kjer študentje lahko opravljajo praktično usposabljanje ali druge aktivnosti, preko katerih spoznavajo poklic, za katerega se izobražujejo, je zelo pomembno, na kar kaže tudi več projektov z naslovom Partnerstvo fakultet in šol, organiziranih na fakultetah, ki izobražujejo pedagoške delavce (gl. Vovk Korže idr., 2007). Pristne izkušnje, pridobljene v okolju, ki študentom predstavlja njihovo bodoče delovno okolje, prinašajo, poleg že omenjenega spoznavanja poklica in povezovanja teoretičnih izhodišč s prakso, tudi pozitivne vidike, povezane s študijem. Oswald idr. (2017) pišejo tudi o tem, da izkušnje, ki jih študenti pridobijo na spremljanju na delovnem mestu, lahko povečajo

tudi vključenost in angažma študentov za študij (prav tam, str. 80). K temu zagotovo veliko pripomore to, da po praktični izkušnji študentje lažje osmislijo znanja, ki jih pridobivajo na fakulteti, obenem pa lahko odgovore na svoje dileme in vprašanja dobijo v strokovno podprtem okolju dejavnosti, ki potekajo na fakulteti. Razmislek lahko povežemo tudi z ugotovitvami drugih avtorjev. Wilks in Ross (2014), ki sta razvili program spremljanja na delovnem mestu za bodoče učitelje, menita, da programi, kot je spremljanje na delovnem mestu, študentom omogočajo, da povežejo praktična znanja s teoretičnimi predpostavkami, istočasno pa jim pomagajo, da premagajo strah ter zagotovijo dodatno zaupanje, ki ga potrebujejo pred nastopom dela (prav tam, str. 101). Podobno ugotavlja tudi Darling-Hammond (2006), ko piše, »da so učitelji začetniki, ki so imeli izkušnje z delom v razredu, lažje osmislili ideje obravnavane na fakulteti ter da isti učitelji vidijo in razumejo tako teorijo kot prakso drugače, če usposabljanje na fakulteti poteka sočasno s terenskimi vajami« (prav tam, str. 307).

Izhajajoč s pozitivnih vidikov spremljanja na delovnem mestu smo aktivnost ponudili študentkam zaključnih letnikov magistrskega študijskega programa Pedagogika in magistrskega študijskega programa Andragogika, predvsem z namenom, da raziščejo svoje karierne možnosti in dobijo vpogled v delo, ki bi ga mogoče želele opravljati tudi one same. Rezultate predstavljamo v nadaljevanju.

Metodologija

Namen in cilj

Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč spremljanja na delovnem mestu smo želeli ugotoviti, kako so izkušnjo spremljanja doživele študentke, ki so pred zaključkom študija. Predvsem nas je zanimalo, ali je bila zanje izkušnja spremljanja istočasno tudi učna izkušnja, ob tem pa še, na podlagi česa so izbirale institucijo (ali posameznika), kako so jih sprejeli njihovi gostitelji, katera so bila glavna vsebinska spoznanja spremljanja in s kakšnimi dilemami in vprašanji so se med spremljanjem ali po njem soočale.

Raziskovalna metoda

Znotraj raziskovalne metode smo se odločili za interpretativno fenomenološko analizo (ang. *Interpretative Phenomenological Analysis*), ki je prepoznana kot primerno

orodje za analizo. Temelji na relativno majhnem vzorcu, raziskovalcu pa omogoča, da med raziskovanjem zastavljenih vprašanj opravi poglobljeno analizo na posamezni enoti analize (intervju s posameznikom, zapisana refleksija doživete izkušnje...) (Smith idr., 2009). Gre za pristop, ki ga je razvil Jonathan Smith z namenom omogočiti natančno raziskovanje idiografskih subjektivnih izkušenj in spoznanj (Biggerstaff in Thompson, 2008, str. 216). Teoretične podlage interpretativne fenomenološke analize izhajajo iz fenomenologije, ki izvira iz Husserlovih poskusov konstruiranja filozofske znanosti o zavesti, s hermenevtiko (teorijo interpretacije) in s simboličnim interakcionizmom, ki pravi, da so pomeni, ki jih posameznik pripisuje dogodkom, osrednji, vendar so dostopni le skozi postopek razlage (prav tam). Skozi interpretativno fenomenološko analizo poskušamo določeno problematiko razumeti s posameznikovega zornega polja, *»istočasno pa podrobna analiza lahko vključuje tudi postavljanje kritičnih vprašanj o posameznikovem doživljanju. Interpretacija je lahko opisna, njen cilj pa je pripraviti bogate izkustvene opise, istočasno pa tudi kritične in sprašujoče načine, ki jih udeleženci sami ne želijo ali ne zmorejo narediti«* (Eatough in Smith, 2008, str. 189). Gre za pristop, ki se ukvarja s proučevanjem človeških izkušenj in zagovarja stališče, da je posameznikovo izkušnjo mogoče razumeti tudi skozi proučevanje pomenov, nad katerimi se posamezniki navdušujejo (Smith idr., 2009, str. 34).

Udeleženci raziskave

V raziskavo so bile vključene študentke 2. letnikov magistrskega študija Pedagogika in magistrskega študija Andragogika. Izbirna predmeta je na obeh smereh študija obiskovalo 19 študentk, od tega 10 študentk iz študijskega programa Pedagogika (eno- in dvopredmetne študentke) ter 9 študentk iz študijskega programa Andragogika (enopredmetne študentke). V analizo smo vključili refleksije, ki so jih študentke oddale po opravljeni aktivnosti spremljanja na delovnem mestu. Analiziranih je bilo vseh 19 refleksij.

Opis navodil spremljanja

Študentke so v okviru seminarja pri izbirnem predmetu morale opraviti vsaj 8-urno spremljanje na delovnem mestu. Institucijo, v kateri so opravile aktivnost spremljanja na delovnem mestu, so izbrale same, pri čemer so lahko izbirale med dvema ponujenima možnostma: prva je bila, da spremljajo osebo, ki opravlja poklic,

za katerega se zahteva srednja poklicna izobrazba; druga pa, da spremljajo osebo, ki ne glede na stopnjo izobrazbe opravlja poklic, ki bi ga v prihodnosti želele opravljati tudi študentke same. Prvi stik z izbranimi institucijami smo opravili mi, vse naslednje pa študentke same. Tako vodje kot gostitelji so bili seznanjeni z namenom in cilji spremljanja, kar so s podpisom soglasja tudi potrdili.

Zbiranje podatkov

Po opravljenem spremljanju in drugih aktivnosti, ki so v povezavi s spremljanjem potekale v okviru predmeta, je vsaka od študentk oddala tudi refleksijo, v kateri je strnila doživeto izkušnjo po nekaterih vnaprej določenih izhodiščih, ki so med drugim vključevala zapise o motivu za njihovo izbiro institucije in gostitelja ter njihova spoznanja, dileme, vprašanja, s katerimi so se na in po spremljanju srečale.

Analiza podatkov

Refleksije sta skladno z načeli kvalitativnega raziskovanja (Creswell, 2007) analizirala dva raziskovalca. Analiza je v prvi fazi vključevala organiziranje zapisov, poglobljeno branje in določitev okvirnih tem. Teme, ki smo jih identificirali iz zapisov refleksij, smo razvrstili v širše enote ter jih poimenovali glede na zajeto vsebino. Po analizi so bile določene skupne teme, ki odražajo vsebinska stališča analiziranih refleksij. V drugi fazi smo pri vsaki od identificiranih tem določili kategorije, ki odražajo vsebinske opise v refleksijah.

Rezultati z razpravo

Pri analizi refleksij smo identificirali pet tem, ki jih skupaj s kategorijami in opisi predstavljamo v nadaljevanju.

Motivi za izbiro

Kot smo zapisali pri opisu navodil za spremljanje, so imele študentke pri izbiri institucij, v katerih so opravljale spremljanje, dokaj proste roke, to pa se zelo slikovito odraža tudi med zapisi motivov za izbiro. Njihovi motivi pri izbiri so bili zelo raznoliki.

Tabela 1: Motivi za izbiro institucije.

Tema	Kategorije	Opisi
Motiv za izbiro	Spoznavanje (različnih vidikov) poklica	Spoznavanje poklica, ki bi ga želele v prihodnosti opravljati.
		Spoznati konkretne delovne naloge, ki jih zaposleni opravljajo.
		Spoznati, kako se zaposleni pripravljajo na svoje delo, s katerimi težavami se srečuje in kako jih rešuje.
		Spoznati konkretna področja dela (npr. skrb za izobraževanje zaposlenih).
	Zanimanje	Za delo z določenimi ciljnimi skupinami (osebe s posebnimi potrebami, dolgotrajno bolni otroci, prestopniki). Za delo v določenem segmentu institucije (kadrovska služba). Kako poteka delo v velikih (tudi mednarodnih) podjetjih.
	Želja	Predstaviti delo družinskega podjetja.

Največkrat izražen motiv pri izbiri institucije je bil, da spoznajo poklic. Po večini je šlo za spoznavanje poklica, ki bi ga želele opravljati v prihodnosti. Ob tem, da so želele spoznati poklic, smo v refleksijah zaznali, da so jih pri tem zanimali različni vidiki spoznavanja poklica, od konkretnih delovnih nalog, ki jih zaposleni opravljajo, do tega, kako se na svoje delo pripravljajo, s katerimi težavami se srečuje in kako jih rešuje ter tudi spoznavanja čisto konkretnih področij dela, kot je skrb za izobraževanje zaposlenih.

Med motivi za izbiro posamezne institucije se je pojavilo tudi zanimanje. Institucijo so izbrale, ker jih zanima delo z določenimi ciljnimi skupinami (osebe s posebnimi potrebami, dolgotrajno bolni otroci, prestopniki ...) ali jih je zanimalo delo v določenem segmentu institucije (kadrovska služba), zanimalo pa jih je tudi, kako poteka delo v velikih (tudi mednarodnih) podjetjih. Motiv za izbiro institucije pa je bila tudi želja, da predstavijo delo v domačem oziroma družinskem podjetju.

Kljub raznolikosti motivov je bilo iz večine zapisov moč razbrati, da so študentke spremljanje na delovnem mestu videle predvsem kot priložnost, da spoznajo določen poklic ali posamezne vidike tega, kar sovpada z izhodiščno idejo spremljanja na delovnem mestu, kot jo vidijo tudi drugi avtorji. Reese (2005), recimo, poudarja, da gre pri spremljanju za *“priložnost za učenje na delovnem mestu, pri kateri študenti raziskujejo službo tako, da delavnike preživijo s spremljanjem izkušenega zaposlenega”* (Reese, 2005, str. 18).

Gostitelji

Tabela 2: Gostitelji.

Tema	Kategorije	Opisi
Gostitelji	Pozitiven vtis	Gostiteljica me je prijazno sprejela, pripravljena odgovarjati na vsa vprašanja. Bila je prijazna, z veseljem si je vzela čas in odgovorila na vsa moja vprašanja, ki jih je bilo zelo veliko. Gostiteljica se je res potrudila, da sem imela maksimalen izkoristek spremljanja. Kar je res super, saj sem lahko povezala teorijo s prakso in na nek način pridobila veliko izkušnjo. Všeč mi je bilo, ko me je po končanem sestanku vprašala, kakšne misli so se mi porodile ob tem, kakšno je moje mnenje o situaciji in tudi komentarjih na njeno svetovanje. Gostiteljica je bila super. Zelo se je potrudila, da sem videla čim več v tako kratkem času. Všeč mi je bilo, da mi je razložila in pokazala vsako stvar, ki me je še bolj podrobno zanimala. Gostiteljica se je na moj prihod pripravila in že predhodno želela vedeti, kaj me zanima, da se lahko dogovori s sodelavkami, da mi določeno področje podrobneje predstavijo.
	Negativen vtis	Gostiteljica ni želela govoriti o organizaciji, niso bili zainteresirani, da bi prišla še nazaj.
	Mnenje gostitelja	Spremljanje je bila zanimiva in dragocena izkušnja tudi za gostitelja. Pravi, da se je v 20 letih delovne dobe s tem srečal prvič, vidi pa podobnost v spremljanju in mentoriranju, le da mentoriranec tudi delo opravlja.

Kar nekaj prostora so v svojih refleksijah študentke namenile svojim gostiteljem. Z izjemo ene refleksije, v kateri je študentka zapisala, da je imela z gostiteljico slabo izkušnjo, saj ta ni želela govoriti niti o instituciji niti o njenem delu, prav tako ji ni želela ničesar pokazati, so v preostalih refleksijah o svojih gostiteljih pisale izjemno pozitivno. V zapisih je bilo zaznati, da so jih gostitelji lepo sprejeli in si zanje vzeli čas. Študentke so pisale predvsem o tem, da so bili gostitelji pripravljene odgovarjati na njihova (številna) vprašanja, da so jim svoje delo predstavljali v realni luči (brez olepšav ali prikrivanja), jim pokazali in podrobno predstavili tisto, kar jih je še posebej zanimalo. Pisale so o tem, da so jih gostitelji vključevali v svoje delo in jih v kakšni situaciji celo povprašali po njihovem mnenju. Študentke so se počutile sprejete, upoštevane in še posebej jih je navdušilo, da so jih gostitelji obravnavali kot enakopravne in sebi enake sogovornike. V eni od refleksij je bilo zapisano, »da je bila to zanimiva in dragocena izkušnja tudi za gostitelja«, ki se je v svoji 20-letni karieri s spremljanjem na delovnem mestu srečal prvič. V njihovih razmišljanjih o gostiteljih smo zaznali veselje, da so jih izbrale in se z njimi osebno spoznale in srečale, ter hvaležnost, da so jim omogočili to izkušnjo. Razloge za pozitiven odziv gostiteljev

je mogoče iskati tudi v tem, da so se gostitelji, ali bodo študentko sprejeli ali ne, odločali sami in v to situacijo niso bili potisnjeni (npr. s strani vodstva).

Tiste institucije, kjer aktivnosti spremljanja niso želeli ali pa niso našli primerne gostitelja, so sodelovanje pri izvedbi aktivnosti odklonile, tako so študentke lahko sicer institucijo, kjer so opravljale spremljanje, našle v drugem ali tretjem krogu, a ko so jo, je bil odziv tam po večini pozitiven. Pri pridobivanju prvih izkušenj ali ustvarjanju vtisa, kako neko delo ali opravljanje poklica poteka, je ključna prav oseba, ki posamezniku izkušnjo ali pogled v svoje delo omogoča. Gostitelj in njegov odnos do poklica, njegova naravnost do opravljanja nalog pomenijo za študenta posebnost poklica, za katerega se študent usposablja ali ga želi skozi spremljanje na delovnem mestu spoznati. Gostitelj na nek način študentu predstavlja tudi identifikacijo s poklicem, udeležanje teoretičnih izhodišč v praksi, zato ga lahko v tem segmentu primerjamo tudi z mentorjem študentu na praktičnem usposabljanju. V navodilih *Roles and Tasks of a Mentor* (2018) mentorja opišejo kot nekoga, ki je zaupanja vreden vodnik ali prijatelj, skrbna in odgovorna odrasla oseba ter (pozitiven) vzornik. Feeney Jonson (2008 v Govekar Okoliš, 2018, str. 77) kot najpomembnejšo nalogo mentorja izpostavlja prav odnos, ki ga mentor razvije s posameznikom. Zapiše, da mora ta odnos temeljiti na zaupanju, spoštovanju in kolegialnosti. Podobno zapišejo tudi v navodilih *Roles and Tasks of a Mentor* (2018), kjer kot prvo nalogo mentorja navajajo vzpostavitev pozitivnega odnosa z mentorirancem, kar lahko vključuje vzpostavljanje zaupanja in spoštovanja v odnosu ter vzdrževanje redne interakcije in dosledne podpore. Če zapisano povežemo z zapisi študentk o svojih gostiteljih, lahko sklenemo, da so gostitelji pri analizirani aktivnosti spremljanja pri študentkah pustili zelo dober vtis in tako pomembno vplivali tudi na kakovost same izkušnje spremljanja, na kar je nakazala tudi ena od študentk, ko je zapisala »Gostiteljica se je res potrudila, da sem imela maksimalni izkoristek spremljanja. Kar je res super, saj sem lahko povežala teorijo s prakso in na nek način pridobila veliko izkušnjo.«

Dileme in vprašanja

Ob doživetem in videnem so se študentkam pojavljale tudi dileme in vprašanja, o katerih so razmišljale v refleksijah. Tu smo zaznali naslednje različne vidike, o katerih so znotraj dilem pisale.

Tabela 3: Dileme in vprašanja

Tema	Kategorije	Opisi
Dileme in vprašanja	Povezane z vsebino dela institucije	Večkrat sem opazila, da zaposleni nekaterih stvari preprosto ne vedo, četudi se dotikajo njihovega področja dela. Mehanizmi tako velikega podjetja so preveč kompleksni, da bi jih lahko v celoti razumel. Daljša in bolj razvejana kot je hierarhična veriga vodij in delovnih skupin, manj posameznik razume delovanje organizacije ... Čeprav si prizadevajo, da je njihova ponudba izobraževanj čim bolj široka, da sledijo potrebam in željam zaposlenih, še vedno naletijo na številna nezadovoljstva in kritike. Kar me je najbolj presenetilo je to, da kljub izrednemu trudu in iskanju različnih opcij, ki bi v izobraževanje vključile čim več zaposlenih, nimajo zadostne podpore vodstva. Kako rešiti ti dve vprašanji? Pomisleki, kako se delo svetovalne službe v tem zavodu razlikuje od dela v osnovni šoli ...
	Povezane z izkušnjo spremljanja	Spremljanja si nisem znala natančno predstavljati: bom lahko sodelovala, bom moteča, bom samo v kotu sedela in tiho opazovala ves dan? Dileme oz. rahli strahovi, ki so se pojavili pred samim obiskom, so bili, če se bova z gostiteljico sploh ujeli, kakšen vtis bom naredila, koliko bom odnesla od spremljanja, če bom dobila vse potrebne informacije o instituciji. Skrbelo me je, kako bom reagirala, če bom videla hudo bolne, bala sem se namreč, da bi me lahko preveč prizadelo.

Nekaj dilem in posledično tudi vprašanj je bilo povezanih z vsebino dela podjetja: zakaj podjetje deluje, kot deluje, kateri razlogi so v ozadju takega delovanja, pa tudi, vprašanja in dileme, povezane z uporabo določenih oblik (izobraževanj za zaposlene).

Naslednji vidik, ki je odpiral dileme, je bil vezan na samo spremljanje in predvsem vprašanje, kako bo spremljanje potekalo. Z aktivnostjo spremljanja so se študentke srečale prvič, zato si v večini niso znale predstavljati, kako bo potekalo. Študentkam so se v povezavi s tem pojavljala različna vprašanja, če bodo smele pri aktivnostih gostitelja sodelovati, kako jih bodo ti sprejeli, se bodo z gostiteljem ujeli ... in tudi strahovi (*kakšen vtis bodo pustile pri gostitelju, bodo moteče, bodo samo v kotu sedele in opazovale, koliko bodo odnesle od spremljanja ...*).

Vprašanja ali dileme, ki se v doživetih izkušnji pojavijo, predstavljajo dobro izhodišče, iz katerega lahko vznikne učenje. Izkušnja sama po sebi še ne pomeni učne situacije, če posameznik nima možnosti, da bi na svoja vprašanja lahko dobil odgovor, svoje dileme in doživeto izkušnjo pa reflektiral. Kolb izkustveno učenje razume kot »ciklični – krožen proces, v katerem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja« (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh 2019, str. 17). Vse

skupaj se začne s konkretno izkušnjo, pri kateri avtorice izpostavljajo »razsežnost konkretne izkušnje (neposredno dožemanje stvarnosti oziroma dogodkov) na eni strani in razumske predelave te izkušnje (abstraktno razmišljanje, konceptualizacija na drugi. Druga razsežnost vsebuje na eni strani razmišljujoče opazovanje dogajanja, na drugi pa poseganje v to dogajanje – aktivno eksperimentiranje« (prav tam). Prav razmišljujoče opazovanje dogajanja je tisti vidik, ki pri posamezniku spodbudi proces učenja, saj mora na svoja vprašanja ali dileme poiskati odgovore. Te lahko najde v obstoječem znanju ali pa doživetu sproži potrebo po tem, da išče nove rešitve in nova znanja. Pomembno je, da študenta v tem procesu ne pustimo samega. Del učenja se lahko zgodi že na samem spremljanju, če v razgovoru, ki ga študent opravi z gostiteljem, svoje dileme in vprašanja izpostavi. Sicer pa mora biti ta del podprt z dejavnostmi na fakulteti. Četudi na vprašanja ne najdemo konkretnih odgovorov ali rešitev, je pomembno, da se o tem s študenti pogovarjamo, stvari postavljamo v širši kontekst, teoretsko ozadje... Če študentje nimajo na voljo ustrezne podpore in vodenja, da tako pridobljene izkušnje predelajo in osmislijo, na kar opozarjajo tudi Marentič Požarnik, Šarič in Šteh (2019, str. 52), govorimo o t. i. nepredelanih izkušnjah, ki pa, zlasti če niso pozitivne, lahko celo zavirajo ali rušijo rast prihodnjih izkušenj (Dewey, 1997, str. 25). Dileme in vprašanja, ki se ob doživetih izkušnjah pojavljajo, so lahko, kot je razvidno iz zapisov študentk, povezane tako z vsebino doživetega ali z vprašanji, dilemami, ki se nanašajo na sam potek aktivnosti. Slednje lahko malo omilimo predvsem z dobro pripravo na spremljanje, o čemer podrobneje pišemo pri naslednji identificirani temi.

O organizaciji in pripravi na spremljanje

Tabela 4: Organizacijski vidik spremljanja

Tema	Kategorije	Opisi
Organizacijski vidik spremljanja	Organizacija	<p>Celotno spremljanje, od priprave na vajah do predstavitve, se mi zdi dobro zastavljeno.</p> <p>Veliko je k temu pripomoglo tudi to, da sem imela prosto izbiro katerega koli delovnega mesta in da sem se na spremljanje pripravila sama, torej, da nisem imela ob tem več različnih navodil, kot smo to imeli na praksi, kjer je za moja lastna vprašanja zmanjkalo časa.</p> <p>Oblika spremljanja na delovnem mestu, kot ste si jo zamislili pri predmetu, se mi zdi zanimiva, saj je drugačna od prakse, ki smo jo imeli prej in zato nekaj svežega, atraktivnega. Privlačna se mi je namreč zdela ideja, da si lahko izberemo kateri koli poklic, ki nas zanima.</p> <p>Za spremljanje na delovnem mestu kot obliko pridobivanja izkušenj sem letos slišala prvič. Veseli me, da smo imeli možnost</p>

te oblike pridobivanja znanj in spretnosti izbranega poklica. Spremljanje je bilo dosledno načrtovano in organizirano.

Organizacija spremljanja se mi je zdela izredno dobra. Všeč mi je bilo, da sem se lahko s podjetjem sama dogovorila za točen datum izvedbe in pri tem nisem bila omejena.

Priprava vprašanj

Na spremljanju mi je pomagalo, da smo vnaprej dobili in pripravili vprašanja za zaposlene. Pomembno se mi zdi, da vprašanj nismo sestavljali le sami, ampak smo dobili tudi nekaj že pripravljenih. To mi je zelo pomagalo, saj na nekatere teme sama sploh ne bi pomislila. Na splošno sem zelo zadovoljna z izkušnjo. Dobro pa se mi zdi tudi to, da smo se na samo izvedbo aktivnosti pripravljali že v času seminarja. (Še posebej koristni so se mi zdeli primeri vprašanj.)

V analizi refleksij smo identificirali tudi razmislek o organizaciji in pripravi na spremljanje. Študentke so izpostavljale predvsem organizacijo spremljanja in pomen priprave vprašanj.

Pri prvi izpostavljeni kategoriji so pisale predvsem o pomenu aktivnosti, ki smo jih v povezavi s spremljanjem izpeljali v okviru predmeta. Pri sami izbiri institucij so kot izjemno pozitivno doživele možnost, da so lahko same izbrale katero koli institucijo ali delovno mesto (*»Izkušnja spremljanja na delovnem mestu je bila zame res bogata. Z njo sem, v zelo kratkem času, veliko pridobila. Veliko je k temu pripomoglo tudi to, da sem imela prosto izbiro katerega koli delovnega mesta ...«*, *»Zdi se mi dobra ideja, da imamo študenti pri izbiri institucije v veliki meri proste roke... «*, *»Privlačna se mi je namreč zdela ideja, da si lahko izberemo katerikoli poklic, ki nas zanima... «*) in tudi možnost, da so vse podrobnosti spremljanja z gostiteljem dorekle same (*»Všeč mi je bilo, da sem se lahko s podjetjem sama dogovorila za točen datum izvedbe in pri tem nisem bila omejena«*).

Z vidika priprave na spremljanje so izpostavljale tudi samo pripravo vprašanj, ki smo jih oblikovali v okviru seminarja. Dodano vrednost so videle predvsem v tem, da je bila njihova priprava vprašanj spremljana s strani nosilke, ki jih je opozarjala tako na vsebinske vidike vprašanj, kot tudi samo strukturo posameznih vprašanj. V okviru priprav smo govorili o različnih sklopih vprašanj (in znotraj vsakega sklopa pripravili tudi čisto konkretna vprašanja), kar so študentke doživele kot zelo koristno in uporabno, saj smo na ta način izpostavljali tudi vidike, na katere same mogoče ne bi pomislile (*»Pomembno se mi zdi, da vprašanj nismo sestavljali le sami, ampak smo dobili tudi nekaj že pripravljenih. To mi je zelo pomagalo, saj na nekatere teme sama sploh ne bi pomislila«*). V eni od refleksij je bilo zapisano, da je bilo spremljanje *»s strani fakultete dobro*

načrtovano, saj so jim smernice, ki so jih dobili gostitelj, vsaj iz moje izkušnje, prišle zelo prav pri organiziranju dela in dejavnosti v času mojega spremljanja.

Dobra organizacijska priprava na spremljanje pri študentih lahko poveča občutek suverenosti, saj vedo, kaj morajo urediti pred spremljanjem, kako naj se na spremljanju obnašajo, na katere vidike naj bodo še posebej pozorni. Vse to pa zmanjšuje tudi strah pred neznanim. Ustrezna vsebinska priprava pa vpliva predvsem na to, da študenti izkušnjo spremljanja doživijo strukturirano, poglobljeno in iz aktivnosti potegnejo največ, kar lahko.

Ključna spoznanja

Predstavitev analize refleksij bomo sklenili s ključnimi spoznanji spremljanja. Tu smo identificirali tri vsebinsko različne kategorije.

Tabela 5: Ključna spoznanja spremljanja na delovnem mestu

Tema	Kategorije	Opisi
Ključna spoznanja	Spoznanja, povezana z vsebino spremljanja	<p>Dobila sem dober vpogled v delo osebami s posebnimi potrebami. Delo pedagoga je zelo dinamično, raznoliko, zelo pomembno je sodelovanje z drugimi inštitucijami ali strokovnimi delavci.</p> <p>Dejavnosti, ki jih moja gostiteljica opravlja, je ogromno. Spoznala sem tudi, da poklic in obveznosti, ki ga zavezujejo, ni ravno privlačen zaradi obsega nalog in delavnika, saj je poleti in čez vikende največ dela.</p> <p>Ugotovila sem, da disciplina dijakov pravzaprav sploh ni tako kritična, kot sem sprva mislila.</p> <p>Uspela sem razbrati, kako poteka tipičen delovni dan in kakšne so tipične naloge na omenjenem področju. Ponovno sem se prepričala tudi o tem, da sem se pri izbiri študija odločila prav in da me delo ekonomista ne bi veselilo.</p>
	Refleksija počutja oz. občutkov	<p>Kadrovska služba deluje na regionalni ravni ... sprašujem se, kako bi mi bilo vseč delo v tako velikem podjetju, nad stvarmi imam namreč rada dober pregled.</p> <p>Na oddelku vlada zelo formalen odnos med sodelavci ... kljub temu da mi delo v takšni veliki instituciji trenutno izgleda kot izziv in privlačno z vidika različnih možnosti dela, pa me na žalost hkrati že omenjena delovna klima odvrča od takšnega izziva.</p> <p>Izkušnja, ki mi je dala kar nekaj iztočnic za razmislek o viziji učiteljskega poklica ter vzpostavljanju odnosa z učenci ter z ljudmi iz vsakdanjega okolja.</p> <p>Najprej me je bilo sicer strah, da se bom dolgočasila in da za spremljanje nisem izbrala prave osebe.</p>

O izkušnji spremljanja	<p>Izredno pozitivna izkušnja. Omogočila, da sem поблиže spoznala delovno mesto ter naloge, ki jih opravlja zaposleni. Glavno spoznanje: nemogoče je zadovoljiti potrebe vseh zaposlenih.</p> <p>S spremljanjem sem zelo zadovoljna. Dobila sem zelo dober vpogled v delovanje institucije in delo gostitelja v njej. S spremljanjem dodatno okrepila željo po delu s tovrstno populacijo; to je delovno mesto, na katerem se vidim v prihodnosti;</p> <p>Zelo zanimiva in poučna izkušnja, sprva zato, ker spremljanja na delovnem mestu še nisem izkusila, vsaj ne v takšni obliki oz. na takšen način.</p> <p>Spremljanje je res dobra izkušnja, ker dobimo nek realen vpogled v neko delo, ki si ga lahko sami pri sebi predstavljamo čisto drugače. Poleg tega je zelo dragoceno, saj imamo predvidene zelo malo prakse, zato šteje vsaka dodatna ura.</p> <p>Hvaležna sem, da sem imela to priložnost, saj mi bo ta izkušnja pomagala pri iskanju službe, kaj si želim početi in česa ne.</p> <p>Za takšno priložnost, ki ste nam jo omogočili v okviru predmeta, sem zelo hvaležna, saj nam je spremljanje omogočilo podrobno spoznavanje različnih poklicev, ki jih do sedaj še nismo in jih verjetno samoiniciativno ne bi tudi v prihodnje.</p> <p>Spremljanje je bila odlična izkušnja, saj sem se osredotočila na drugačne stvari kot pri praksi. .. izkušnja res dobra in koristna.</p> <p>Zdi se mi, da bi spremljanje na delovnem mestu med samim študijem morali izvesti večkrat, da bi lahko preizkusili različna področja potencialnih zaposlitev. Morda pa bi bilo dobro, da bi spremljanje na delovnem mestu začeli izvajati že v srednjih šolah, saj bi se na ta način dijaki lahko bolje seznanili s poklici, ki jih zanimajo, in bi se tako lažje odločili na katero fakulteto naj se vpišejo.</p>
------------------------	---

Prva kategorija se nanaša na spoznanja, povezana z vsebino spremljanja. Tu so študentke izpostavljale, da so s spremljanjem dobile vpogled v delovanje institucije ali delo gostitelja (kako je videti tipičen delovni dan, katere so najbolj pogoste delovne naloge, kako pomembno je sodelovanje z drugimi, da je delo raznoliko ...). Prav tako so s spremljanjem dobile vpogled v delo z različnimi ciljnimi skupinami. V nekaj refleksijah je bilo zaznati tudi zapise o vzdušju v podjetju in v povezavi s tem tudi spoznanja študentk o tem, kako bi se same v takem okolju počutile, kar je bila tudi druga identificirana kategorija. Šlo je predvsem za razmisleke, ali sebe vidijo na opazovanem delovnem mestu, bi lahko delale v velikem podjetju, bi se tam sploh znašle, ter tudi spoznanja, da so na podlagi spremljanja prišle do spoznanja, da neke zaradi slabih odnosov ne bi želele delati.

Tretji vidik, o katerem so pisale, se je nanašal na to, kakšna izkušnja je bila zanje spremljanje na delovnem mestu. Samo aktivnost so v glavnem opisovale kot

pozitivno, navdihujočo in zanimivo izkušnjo. Tak zapis je bil tudi v refleksiji, kjer je študentka pisala o tem, da je bilo spremljanje (predvsem zaradi gostiteljice) izpeljano slabo. Svojo izkušnjo so opisovale kot »res dobra izkušnja, poučna, izjemno zanimiva in koristna ...« in utemeljevale predvsem z razlogi, »... da so skozi spremljanje dobile (realen) vpogled v delovno mesto, da so veliko zvedele o poklicu, delu gostitelja, da jim bo izkušnja pomagala pri iskanju službe, da jim je omogočila nov razmislek o njihovem zanimanju in o poklicu, da so se pri spremljanju lahko osredotočale na druge vidike kot pri pedagoški praksi ...«.

Aktivnost spremljanja smo v okviru predmeta organizirali z namenom, da spoznajo poklic, za katerega se izobražujejo, ali kateri drug poklic, ki jih zanima. Glede na zapise v refleksijah lahko rečemo, da smo za namen izbrali ustrezno aktivnost, saj so študentke po večini poročale, da so s spremljanjem dobile vpogled v segmente poklica ali opravljanja določenih poklicnih nalog. Z aktivnostjo pa smo študentkam želeli zagotoviti tudi izkušnjo, iz katere lahko izide učenje. Zapisi refleksij (predvsem druga in tretja kategorija) kažejo na to, da je šlo za izkušnjo, ki so jo doživele kot poučno. Zagotovo pa so k temu pripomogle tudi aktivnosti na fakulteti, saj je bilo učenje vseskozi v središču dejavnosti, ki smo jih v povezavi s spremljanjem izvedli pri predmetu. Pomembno se nam namreč zdi, da lahko doživeto študentje reflektirajo v okviru študija, da svoje dileme in vprašanja lahko prediskutirajo skupaj s kolegi in učiteljem, ki jim pomaga tudi pri (re)konceptualizaciji njihovega znanja. V tem namreč vidimo najpomembnejši vidik tovrstnega učenja. Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji (mdr. Burke idr., 2009). Wilks, in Ross (2014) posebno moč programov spremljanja na delovnem mestu vidita v tem, da so bili študenti ob spremljanju še vedno vključeni v svoje teoretične in metodične enote na fakulteti. Na spremljanju so lahko teoretična izhodišča konkretno udejanjali, v pogovorih s svojimi gostitelji pa so izkušnje in opažanja lahko reflektirali. Nadaljnji razmislek in razprava, ki sta potekala na fakulteti, pa sta študentom pomagala pri navezovanju svojih opazovanj in pogovorov z gostitelji na predavanja in druge aktivnosti v okviru študija (Wilks in Ross, 2014, str. 103). Omenjeni avtorici še dodajata, da program spremljanja ni prinesel samo ponovnega razmišljanja o procesu poklicnih izkušenj, ampak tudi globoke spremembe v tem, kako se različni partnerji v tem procesu povezujejo z njim in med seboj na več točkah v celotnem strokovnem razvoju bodočih učiteljev (prav tam, str. 105). Sami o tovrstnih aplikacijah naše izvedbe spremljanja ne moremo pisati, saj je šlo za izvedbo v manjšem obsegu, smo pa s strani gostiteljev prejeli nekaj povratnih informacij, v katerih so izpostavljali predvsem to, da jih je spremljanje na delovnem mestu (še posebej razgovori)

spodbudilo k temu, da so pri odgovarjanju na vprašanja študentk tudi sami reflektirali nekatere segmente svojega dela.

Zaključek

V besedilu smo predstavili spremljanje na delovnem mestu kot učno izkušnjo, ki jo lahko ponudimo študentom med študijem. Na osnovi teoretičnih izhodišč ter predstavljene analize refleksij podajamo naslednje zaključke:

- Spremljanje na delovnem mestu je lahko primerna aktivnost tudi za študente, ki se usposablajo za pedagoške poklice. Pri tem je zelo pomembno, da samo aktivnost dobro načrtujemo in tudi smiselno umestimo v dejavnosti, ki v okviru študija potekajo na fakulteti.
- Spremljanje na delovnem mestu in praktično usposabljanje študentov v okviru praks sta sicer postavljena na enako izhodišče, to je pridobivanje vpogleda v delovanje neke institucije, spoznavanje praktičnih razsežnosti poklica, za katerega se izobražujejo, ter povezovanje teoretičnih izhodišč s situacijami v delovnem okolju. Sami med spremljanjem na delovnem mestu in prakso vidimo več razlik, ki nakazujejo na to, da obeh aktivnosti ne moremo enačiti. Pri spremljanju na delovnem mestu študent, recimo, nima vnaprej postavljenih zadolžitvev, ki bi jih moral med spremljanjem opraviti; njegova naloga je, da spremlja svojega gostitelja, ga opazuje pri delu in se v proces dela, razen izjemoma, ne vključuje. Razlika je tudi v tem, da študent na spremljanju opazuje, kako poteka delovni dan njegovega gostitelja, razgovor, ki ga z gostiteljem opravi, pa je namenjen predvsem spoznavanju poklica, delovnih nalog ter razjasnitvi oziroma refleksiji videnega. Drugačna je tudi priprava, saj izhaja iz ciljev, ki jih za spremljanje izberejo študenti sami, kar je tudi ena od razlik od prakse, kjer cilji izhajajo iz predmeta praktičnega usposabljanja ter so za vse študente v letniku enaki. Razliko med obema aktivnostma so študentke prepoznale in jo v svojih refleksijah izpostavljale. Spremljanje na delovnem mestu ni aktivnost, ki bi v okviru študija kakor koli lahko nadomestila cilje, ki jih dosegamo z različnimi oblikami praktičnega usposabljanja, sami jo bolj vidimo kot način, preko katerega lahko bodisi na začetku ali ob koncu študija študentje поблиže spoznajo poklic. Če omenjano aktivnost študentom ponudimo v začetku študija, jim ta lahko pomaga pri njihovi identifikaciji s poklicem, za katerega

se izobražujejo. To lahko pozitivno vpliva na razvoj njihove profesionalne identitete, prav tako pa lahko poveča motivacijo za sam študij, saj z aktivnostjo spremljanja dobijo vpogled tudi v to, kako se znanja, pridobljena na fakulteti, dnevno odsevajo v delovnih nalogah (Radovan in Makovec, 2015). Wilks in Ross (2014) sta ugotovili, da so študentje, ki so imeli izkušnjo spremljanja na delovnem mestu pred opravljanjem pedagoške prakse, na slednjo šli manj zaskrbljeni predvsem v povezavi z nastopi pred učenci (prav tam, str. 101). Sami smo aktivnost spremljanja ponudili študentkam, ki študij zaključujejo. Pri tem smo predvsem želeli, da ob spremljanju razmišljajo o svoji poklicni poti: kje se vidijo, kakšna delovna okolja jim ustrezajo, pridobijo izkušnjo, kako navezati stik v profesionalnem okolju. V refleksijah so študentke zapisale, da so ob spremljanju razmišljale o omenjenih vprašanih, nekatere med njimi so s spremljanjem začele razmišljati o poklicnih izbirah na način, ki ga prej niso poznale. Našteto nakazuje na to, da je aktivnost spremljanja vplivala na njihovo pojmovanje poklica ali posameznih poklicnih vlog in da je pri spremljanju šlo tudi za učno izkušnjo, ki je pri študentkah sprva spodbudila dileme in vprašanja, kasneje pa, predvsem s pomočjo opravljene refleksije, jasnejše razmisleke o poklicu in njihovem dojetju le tega.

Na podlagi zapsanega menimo, da spremljanje na delovnem mestu lahko postane izkušnja, iz katere izide učenje, in je kot taka primerna aktivnost v okviru študija za pedagoške poklice, a tudi za to aktivnost (kot za druge izkušnje) velja, da ima izobraževalni potencial samo v primeru, če je osmišljena. In tu mora svojo vlogo nujno opraviti učitelj v okviru priprave oziroma refleksije po opravljenem spremljanju. Brez tega je spremljanje na delovnem mestu le izlet v neko delovno okolje.

Summary

Job shadowing is one form of work-based learning. According to Dretsky (1981), work-based learning is acquired in the middle of work and is intended to ensure that work is well done; by Brennan and Little (1996), it was described as learning to work, at work and with work. In their definition, it is important that the focus be on learning and not just on performing some work tasks. In other definitions (Keevers

& Outhwaite 2001), learning at work is primarily understood as a term that explains the relationship between learning and work.

Work-based learning is a concept that also represents a shift from a view of educational institutions as central places in which “*valid*” learning takes place, to a recognition of the power and importance of the work environment as a place of learning (Boud & Garrick, 1999). Raelin points out that “...*work-based learning must combine theory and practice, since theoretical starting points make sense when realized in practice, while practice makes sense when reflected through theoretical starting points*” (Raelin, 1997, p. 564). The text deals with learning to work in so-called educational purposes, explained by Hamilton and Hamilton (1997) as organized learning activity occurring in the work environment (ibid., p. 6). The definition developed by Glasgow Caledonian University is similar, but they state that learning at work is much more than a job at work. They defined work learning as “...*achieving the intended learning outcomes through experience in performing a job role or function. Experiential learning, however, complements focused reading, research, or teamwork at the faculty, ensuring that learning is placed in the context of current theory or practice*” (Burke et al., 2009, p. 21). The starting points of work-based learning can be found in Kolb’s model of experiential learning (1985), where the author identifies four stages: concrete experience, thinking observation, abstract conceptualization and active experimentation, and learning can occur in any of the defined stages. Both experiential and work-based learning come in many forms. Within experiential learning, Kwong, Thompson, and Cheung (in Padron et al. 2017, p. 3), we include forms such as field visits, project implementation, simulations, and case studies. All of the above may also include internships, exercises and job shadowing. The shadowing is primarily an opportunity to learn about the profession; they are researching a profession in which they are interested, which does not mean that it forms merely an element in their career planning, since monitoring allows them to see how the knowledge and skills they acquire at the faculty are used in in real situations, which, in the author’s view, can also enhance individual learning (ibid., p. 19). In the second part of the text, we present the results of the analysis of responses, where we sought to establish how the job shadowing was experienced by the students, what questions and dilemmas they encountered during the monitoring, and what lessons the job shadowing activity provided them. The findings show that students found job shadowing extremely positive, as well as an experience that encouraged them to reflect on issues related to different aspects of the profession. In conclusion, we discuss whether job shadowing is an activity appropriate for use in studies for teaching professions.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Armstrong, E. K. (2003). Applications of role-playing in tourism management teaching: An evaluation of a learning method. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(1), 5–16.
- Biggerstaff, D., in Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214–224. doi:10.1080/14780880802314304.
- Bindal, T., in Goodyear, H. (2014). Newly qualified doctors' views of their job shadowing experiences. *British Journal of Hospital Medicine*, 75(9), 528–532. doi:10.12968/hmed.2014.75.9.528.
- Boud, D., in Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Brennan, J., in Little, B. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. London: Department for Education and Employment.
- Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M., in Cooper, D. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(1), 15–33. DOI: 10.1080/13636820902819917.
- Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2. izdaja). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, itd.: Heath & Co.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the Flow of Information*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eatough, V., in Smith, J. A. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. V: C. Willig in W. Stainton-Rogers (ur.) *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (str. 179–194). Sage Publications.
- European Commission (2018). *Promoting adult learning in the workplace. Final report of the ET 2020 working group 2016 – 2018 on adult learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Govekar-Okoliš M., in Kranjčec R. (2018). Naloge mentorja v mentorstvu višješolskim študentom. *Andragoška spoznanja*, 24(3), 73–90. Pridobljeno <https://doi.org/10.4312/as.24.3.73-90> (Dostopno 5. 4. 2020.)
- Grimwood, B. S. R., Arthurs, W., in Vogel, T. (2015). Photo essays for experiential learning: Toward a critical pedagogy of place in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(4), 362–381.

- Hamilton, M. A. in Hamilton, S. F. (1997). *Learning Well at Work: Choices for Quality*. National School-to-Work Opportunities Office, Washington, DC.; Cornell Univ., Ithaca, NY. Dept of Human Development and Family Studies.
- Keevers, L., in S. Outhwaite. (2001). All in a day's work: Investigating workplace learning in AOD work. V: A. M. Roche in J. McDonald (ur.), *Systems, settings, people: Workforce development challenges for the alcohol and other drugs field*, (str. 151–160). Adelaide, Australia: National Centre for Education and Training on Addiction.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2. izd.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Job Shadowing Guidelines (b. l.)*. Human Resources Organisation Development Training & Diversity. Manchester Metropolitan University. Pridobljeno https://www2.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/human-resources/a-z/guidance-procedures-and-handbooks/Job_Shadowing_Guidelines.pdf (Dostopno 12. 9. 2019.)
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M., in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Maier, T. A., in Thomas, N. J. (2013). Hospitality leadership course design and delivery: A blended-experiential learning model. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(1), 11–21.
- Oswald, R.G., Alderman, A. L., in Willmering, P. (2017). Short-Term Job Shadowing Experience Benefits for Undergraduate Rehabilitation Students. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 23(2), 79–89.
- Padron, T. C., Fortune, F., Spielman, M., in Tjoei, S. (2017). The job shadow assignment: career perceptions in hospitality, recreation and tourism. *Research in Higher Education Journal*, 32, 1–20.
- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50(3), 106–125.
- Radovan, M. in Makovec, D. (2015). Relations between Students' Motivation, and Perceptions of the Learning Environment. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115–138.
- Raelin, J. A. (1997). A model of Worked Based Learning (WBL). *Organization science* 8(6), 563–578.
- Reese, S. (2005). Exploring the world of work through job shadowing. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 80(2), 18–23.
- Roles and Tasks of a Mentor* (2018). Pridobljeno s <https://www.uwb.edu/getattachment/premajor/atp/faculty-and-staff-mentors/mentor-resources/ATP-Mentorship-Program-Roles-and-Tasks.pdf> (Dostopno 20. 4. 2019.)
- Ruhanen, L. (2005). Bridging the divide between theory and practice: Experiential learning approaches for tourism and hospitality management education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(4), 35–39.
- Service, B., Dalgic, G. E., in Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education*, 44(4), 507–520. DOI:10.1080/19415257.2017.1378705.
- Shortt, G. B. (1987). A case study of the relationship between cognitive style and experiential learning in hospitality management education. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 11(1), 1–18.
- Smith, J.A., Flowers, P., in Larkin, M. (2009). *Interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: Sage.
- Vovk Korže, A., Vihar, N., in Nekrep, A. (2007). *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Wilks, J., in Ross, K. (2014). Shadowing, »The Most Valuable Thing You Can Do«: Threading Informal Classroom Experiences into Secondary Pre-Service Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 93–106.

Avtorica

Dr. Danijela Makovec

Docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e.pošta: danijela.makovec@ff.uni-lj.si

Assistant Professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva cesta 2, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: danijela.makovec@ff.uni-lj.si