



Model didaktično metodične podpore za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom (PUD)

Poročilo, pripravljeno v okviru projekta »Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest 2022–2026«



Model didaktično metodične podpore za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom

Avtorica:

dr. Danijela Makovec Radovan (UL, FF)

Pri pripravi poročila je sodelovala:

mag. Tina Klarič (CPI)

Besedilo ni jezikovno pregledano

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, junij 2026

Projekt sofinancirata Republika Slovenija, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Evropska unija – NextGenerationEU. Projekt se izvaja skladno z načrtom v okviru razvojnega področja »Pametna, trajnostna in vključujoča rast«, komponente Krepitev kompetenc, zlasti digitalnih in tistih, ki jih zahtevajo novi poklici in zeleni prehod (C3 K5), ukrepov: reforma C. Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest in investicija G. Krepitev sodelovanja med izobraževalnim sistemom in trgom dela: projekt Modernizacija srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja vključno z vajeništvom, prenova višješolskih študijskih programov ter vzpostavitev digitalno podprtih učnih mest.

Kazalo vsebine

Kazalo vsebine	3
Uvod	4
Kako lahko delovno okolje prispeva k učenju	6
Delovne naloge kot vir učenja	11
Faze modela didaktično metodične podpore	17
1. Faza: Načrtovanje celotnega praktičnega usposabljanja z delom (Makro plan).....	17
2. Faza: Načrtovanje izvedbe nalog (Mikro plan)	20
3. Faza: Refleksija.....	22
Liste opravil	24
Lista opravil za rutinske delovne naloge	28
Lista opravil za nerutinske delovne naloge	29
Seznam literature	30

Uvod

Učenje na delu predstavlja pomemben del programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ne zgolj zato, ker je praktično usposabljanje z delom v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja oziroma praktično izobraževanje v višješolskih študijskih programih obvezna sestavina¹ vseh programov, ampak, ker predstavlja pomemben vir učenja. Skozi učenje na delu namreč učeči se utrdijo in nadgradijo v šoli razvite kompetence, hkrati pa razvijajo tudi tiste kompetence, ki jih v šoli ne morejo.

Kompetence sestavljajo različni vidiki. V *Izhodiščih za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (2024) so opredeljeni trije vidiki:

- *kognitivni vidik*, kjer gre za usvajanje strokovnoteoretičnega in konceptualnega znanja, s katerim dijaki razvijajo zmožnosti teoretičnega utemeljevanja in kritične obravnave strokovnih nalog, usvajajo strokovno terminologijo in standardne simbole, analizirajo ter vrednotijo kakovost;
- *funkcionalni vidik*, pri katerem razvijajo spretnosti in proceduralna znanja, kot so obvladovanje različnih tehnik, postopkov procesov in metod dela, vključuje pa tudi obvladovanje digitalnih kompetenc, kompetenc za trajnostnost, podjetnost in varovanje zdravja;
- *vzgojno-socializacijski vidik*, ki se nanaša na razvoj profesionalne etike ter avtonomne države v odnosu do soljudi (tako v poklicnem kot v zasebnem življenju), strokovne in širše skupnosti ter okolja (Mali idr. 2024).

Pri razumevanju kompetence in kompetenčno zasnovanega izobraževanja, je ključno zavedanje, da ti vidiki ne stojijo vsak zase in neodvisno drug od drugega, ampak so medsebojno povezani. Delovanje v poklicu in družbi ni razdeljeno na teorijo in prakso ali različna predmetna področja, temveč so izzivi, s katerimi se bodo v poklicu in življenju spoprijemali učeči se, kompleksni in bodo od njih terjali celovite pristope k njihovem reševanju. Zato je pomembno in smiselno, da se takšnega reševanja učijo že v začetnem izobraževanju ter v okolju, ki jih pri tem podpira in jim omogoča tudi refleksijo o svojem učenju.

¹ V nadaljevanju uporabljamo termin praktično usposabljanje z delom.

Delovna okolja lahko postanejo tudi učna okolja, v katerih se učenje prepleta z naučenim v šoli ter pomembno doprinesejo k celoviti poklicni usposobljenosti. A zgolj formalno povezovanje in umeščanje praktičnega usposabljanja z delom v programe ne zadošča. Za to, da delovno okolje postane kakovostno učno okolje si je treba načrtno prizadevati. Praktično usposabljanje z delom mora biti strukturirano, načrtovano in ustrezno povezano z učnimi cilji, mentorji v podjetjih pa dobro pedagoško andragoško usposobljeni, da lahko pri učenju učeče se podpirajo.

V dokumentu predstavljamo model učenja na delu, ki smo ga razvili. V njem smo se osredotočali na delovne naloge, kot osnovni vir učenja v delovnem okolju. Najprej predstavljamo dve vrsti delovnih nalog - rutinske in nerutinske – ter pišemo o njihovi vlogi pri razvoju in povezovanju znanja, spretnosti in odnosov, ki tvorijo celovitost poklicnih kompetenc. Da pa delovno okolje v resnici postane tudi učno okolje, je potrebna tudi ustrezna didaktično – metodična podpora. V drugem delu besedila tako predstavljamo trifazni model načrtovanja vključevanja učečih se v delovni proces. Besedilo zaključujemo s primeri liste opravil, ki mentorjem in izobraževalcem omogočajo sistematično načrtovanje, izvajanje in refleksijo učenja na delu.

V besedilu izpostavljam pomen delovnih mest, kot učnih okolij, ki ponujajo ogromno izkušenj, iz katerih lahko izide učenje. Da delovno okolje res postane tudi učno okolje, pa je nujna aktivna vloga mentorja, ki v povezavi s šolskim okoljem (kadar gre za formalne izobraževalne programe) učenje v delovnem okolju jasno načrtuje ter ga poveže s cilji izobraževalnega programa.

Praktično usposabljanje z delom je veliko več kot le seznanitev z realnim delovnim okoljem in s procesi dela. Je prostor učenja, razvoja poklicne socializacije in poklicne identitete. Delovno okolje je lahko odlično učno okolje, a le takrat, ko mu to vlogo priznamo in z odgovornim načrtovanjem tudi doprinesemo k njegovi kakovosti.

Kako lahko delovno okolje prispeva k učenju

Učenje na delu poteka na zelo različne načine. V največji meri je (po večini v neformalnih oblikah) prisotno pri učenju odraslih, ki so z izobraževanjem zaključili in se učijo kot zaposleni med delom in skozi delo. Isto obliko učenja pa poznamo tudi na različnih stopnjah in ravneh formalnega izobraževanja. V našem prostoru igra pomembno mesto v srednješolskem poklicnem in strokovnem izobraževanju ter v programih višješolskega izobraževanja, kjer kot del izobraževalnih oz. višješolskih študijskih programov dopolnjuje učenje v šoli. O učenju na delu kroži tudi več zmot, oz. napačnih predpostavk, na katere pogosteje naletimo, ko je učenje na delu del formalnega izobraževanja. Slišati je očitke, da je nestrukturirano, nesistematično ter, da je prenos naučenega v druga delovna okolja minimalen. Te (in številne druge) predpostavke so povečini nastale zaradi primerjave ali celo enačenja učenja na delu z učenjem v šoli. Učenje v šoli se od učenja na delu zelo razlikuje, zato so take primerjave neprimerne in lahko vodijo v zmanjševanje pomena ter učnega potenciala, ki ga učenje na delu lahko ima. Jasno je treba izpostaviti, da učenje na delu lahko doprinese **k boljši poklicni usposobljenosti**, saj ima učeči se dejansko priložnost delati v realnem okolju, kjer situacije ali delovne naloge niso izmišljene, oz. simulirane, ampak del vsakodnevnega delovnega procesa. Na drugi strani pa prav vključevanje v delovno okolje, sodelovanje z drugimi zaposlenimi, pomembno doprinese tudi k razvoju **poklicne identitete** učečega. A nič od tega se ne zgodi samo po sebi, zato je pomembno, da učenje na delu dobro načrtujemo ter strukturiramo. O teh vidikih učenja na delu smo že pisali v besedilu [Specifike učenja v podjetjih](#), smo se ukvarjali s prikazom razlik med učenjem v šoli in učenjem v delovnem okolju, opredeljevali vloge mentorja in učečega se ter z didaktičnimi prvinami načrtovanja tovrstnega učenja.

Razumevanje načina, kako se v delovnem okolju lahko tudi učimo je namreč pomembna osnova za razmisleke, kako v tem okolju najbolje načrtovati izkušnje, iz katerih bo izšlo učenje. Delovna okolja namreč skozi vsakodnevne dejavnosti in s podporo zaposlenih predstavljajo okolje, kjer je možno strukturirati in zagotavljati tudi učne izkušnje. Sodelovanje in vključevanje v delovne naloge učečim se pomaga tako pri utrjevanju in poglobljanju že naučenega kot tudi pri učenju novega.

Čeprav sta opravljanje delovnih nalog in učenje precej prepletena, kot vseskozi poudarjamo, zgolj vključevanje učečega se v delovni proces še ne pomeni učenja. Izkušnje, ki jih učeči se v delovnem okolju pridobiva, imajo izobraževalni potencial le takrat, ko so dobro osmišljene in umeščene v kontekst učenja, torej ko učeči se ve, s kakšnim namenom neko delovno nalogo opravlja, dobi konkretno povratno informacijo o svojem delu, odnosu do dela, do strank, drugih zaposlenih (Makovec Radovan 2021) ter ima čas in priložnost svoje delo in učenje tudi reflektirati. Kakovost učenja v delovnem okolju je v veliki meri odvisna od več dejavnikov. V nadaljevanju izpostavljam tiste, ki lahko pripomorejo k temu, da delovno okolje postane tudi učno okolje.

Kontekst, v katerem učenje poteka

Ne glede na to, ali učenje poteka formalno ali neformalno, je njegova glavna značilnost, da se odvija v realnem delovnem okolju, kar ima močan učni in tudi socializacijski potencial. Sodelavci namreč poleg podpore pri razvijanju poklicnih kompetenc učečemu se omogočajo tudi razvoj poklicne identitete oziroma ključnih kompetenc. Njihovi načini komunikacije, vrednotna naravnost, odnos do dela, učenja, soljudi in okolja, profesionalna drža, (ne)etična ravnanja so prav tako kot rokovanje z delovnimi nalogami ali opravili, za učečega se vir učenja in razvoja njegove poklicne identitete.

Zato je izjemno pomembno, da učeči se kompetence razvijajo v kakovostnih delovnih okoljih, v katerih opravljanje praktičnega usposabljanja z delom ali uvajanje novo zaposlenega ni zgolj še ena od naloženih obveznosti, ki jo je treba opraviti, ampak je sistematično načrtovano in spremljano z zavedanjem, da gre za proces učenja in uvajanja v poklicno delo. Tudi, kadar imajo učeči se isto izobraževalno osnovo, praktično usposabljanje pa opravljajo v različnih organizacijah, bo njihovo učenje različno, saj je to vselej odvisno od konteksta, v katerem poteka. In na kontekst v pomembni meri vplivajo tudi sodelavci s svojim odnosom ter ravnanji. Pri načrtovanju je zato pomembno premisliti tudi o tem, s katerimi sodelavci bo učeči se delal, v katere time, skupine, ... bo vključen, kdo bo poleg mentorja prevzemal različne dele usposabljanja in uvajanja v delo.

Na učenje pomembno vplivajo tudi predhodne delovne izkušnje učečega ter okolja, v katerih jih je pridobival. Izkušnje, ki jih učeči se že ima, so na eni strani vplivale na razvoj njegovih poklicnih kompetenc (npr. katere postopke, metode dela že pozna, obvladuje, ter tudi, zakaj

točno določeni postopki, metode dela), lahko pa so vplivale tudi na njegov odnos do dela in učenja (predvsem z vidika konteksta delovnega okolja, v katerega je bil vključen).

Zato je pri načrtovanju učenja na delu nujno upoštevati tudi pretekle izkušnje ter kontekst, v katerem je učenje posameznika potekalo, saj s tem pomembno vplivamo tudi na kakovost učenja, ki ga načrtujemo. Vprašanja kot so: *Je učeči se že opravljal praktično usposabljanje z delom ali je to zanj prvi stik z delovnim okoljem? Kje je opravljal praktično usposabljanje z delom? V organizaciji, v katero se ponovno vrača ali je praktično usposabljanje z delom opravljal v drugi organizaciji?* so lahko dobro izhodišče za razgovor in načrtovanje trenutnega praktičnega usposabljanja ali uvajanja v delo za to, saj bomo z upoštevanjem preteklih izkušenj in že naučenega lahko bolj načrtovali trenutno usposabljanje.

Razvoj (in integracija) kompetenc

Zgoraj v besedilu smo že omenili tri vidike kompetence, ki jih pomembno izpostavljajo tudi prenovljena Izhodišča (2024). Dejstvo je, da se kompetence najboljše razvijajo, kadar so vsi vidiki med seboj povezani. In to je pomembna informacija za načrtovalce izobraževanja v šoli in v podjetju. Kognitivni vidik, funkcionalni in vzgojno - socializacijski vidik se lahko (vedno do neke mere) povezujejo med seboj. Razvoj lahko spodbujamo tudi skozi različne situacije, načine učenja ter učne pristope. Realne delovne situacije, v katere je učeči se vključen, mu omogočajo, da pri opravljanju delovne naloge v večji meri povezuje različne vidike kompetence. Pri načrtovanju je treba zato biti pozoren na to, v katere delovne naloge bo vključen, da bo (glede na stopnjo razvoja kompetenc, na kateri se nahaja, učne cilje, ki jih je treba doseči, pa tudi svoje predhodne izkušnje) različne vidike kompetence lahko povezal, ob tem pa tudi, kakšno podporo bo pri tem potreboval.

Pri učenju na delu je smiselno učečega se spodbujati, da različne vidike kompetence integrira, ne zgolj usvaja (Baartman in de Brujin 2011). Integracija pomeni povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje, kar lahko dosežemo z različnimi delovnimi opravili oz. nalogami, o čemer je več zapisanega v nadaljevanju.

Vrsta dejavnosti, v katere je učeči se vključen

Za doseganje kakovostnih učnih izkušenj so pomembne vrste dejavnosti, v katere je učeči se vključen, ob tem pa tudi kakšne podpore in usmerjanja je pri tem deležen.

Delovne naloge, ki so različne tako po vsebini, postopkih, metodah, kot tudi po zahtevnosti, vplivajo na razvoj kompetenc. Za utrjevanje tistega, kar je že usvojil, razvil, je pomembno, da ima učeči se možnost, da se vključuje v delovne naloge, kjer bo naučeno lahko (iz)uril ter tudi nadgradil. Kadar gre za formalno izobraževanje, pri učenju v šoli pogosto zmanjka časa, da bi učeči se usvojeno tudi dovolj dolgo vadili ter utrdili. To možnost zato ponuja ravno delovno okolje, kjer z vključevanjem v t.i. rutinska opravila lahko naučeno dobro izurijo ter tudi povežejo (Baartman in de Brujin 2011). A je treba ob tem nujno tudi zapisati, da naj praktično usposabljanje ne temelji izključno na delovnih nalogah, v katerih se naučeno zgolj vadi in utrjuje, ampak je potrebno načrtovati tudi takšne delovne naloge, ki bodo terjale reševanje zmeraj kompleksnejših problemov, skozi katere bodo učeči se pridobivali tudi novo znanje ter ga povezovali z že usvojenim. Na ta način lahko vplivamo tudi na (prej omenjeno) integracijo kompetenc.

Kakovost podpore učečemu se

Poleg vrste dejavnosti je za učenje na delu ključna tudi podpora, ki je je učeči se deležen. Izpostavljamo dve vrsti podpore. Prva je **neposredna podpora**, ki jo učečemu se v delovnem okolju nudijo mentor ter drugi zaposleni, s katerimi dela, skozi podajanje navodil, spremljanje njegovega dela in napredka, konstruktivno povratno informacijo (Billet 2002). O omenjenih in drugih načinih spremljanja lahko bralci bolj poglobljeno berejo v [2. sklopu Podpornega gradiva PAU, Spremljanje in evalvacija, str. 67](#) ter v podpoglavju v istem sklopu z naslovom [Spremljanje kot del učne metode \(str. 68\)](#). Prav tako je v povezavi z neposredno podporo smiselno prebrati besedilo v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU, Podajanje navodil in ustreznih, konstruktivnih povratnih informacij, str. 51 - 56](#).

Delovno okolje ponuja tudi priložnosti za učenje skozi opazovanje, primerjanje, poslušanje, čemur lahko rečemo tudi **posredna podpora**. S tem, ko učeči se spremlja in opazuje izkušenega zaposlenega pri njegovem delu, pridobi celovit vpogled v to, kakšno delo posameznik na določenem delovnem mestu opravlja ter tudi, kako ga opravlja. Načini delovanja izkušenega zaposlenega, ki ga spremlja, so lahko zelo dobra izhodiščna točka za učenje, še posebej, kadar ima tisti, ki spremlja priložnost (med ali po spremljanju), da se z zaposlenim pogovori, mu postavlja vprašanja ter reflektira to, kar je med spremljanjem opazil. Prednost opazovanja oz. spremljanja je predvsem v tem, da učečemu se omogoči vpogled v načine delovanja, ki so del tacitnega (tihega) znanja in se jih zaposleni mogoče niti ne zaveda, a pomembno vplivajo na opravljanje delovne naloge. Zaznave, opažanja, ki jih učeči se tudi

skozi pogovor reflektira mu pomagajo pri razmišljanju in učenju. Gre za pomembno obliko podpore in učenja, ki lahko pogosto izpade iz neposrednega vodenja ali tudi učenja v šolskem okolju.

Interes učečega se za učenje na delu

Uspešnost učenja na delu je odvisna tudi od interesa učečega se ter načina, kako se vključuje v delo, kako sodeluje z drugimi ter razume, kaj se okoli njega dogaja. Čeprav gre za elemente, ki so prvenstveno v domeni učečega se, je nanje vendarle mogoče vplivati. Načrtovanje učenja na delu naj ne bo univerzalno in identično za vse učeče se, ki prihajajo v organizacijo. Upoštevanje stopnje in smeri izobraževanja, predhodnih delovnih izkušenj, interesov in hobijev učečega se, njegovih močnih področij ter posebnosti, različnih potreb, ki jih lahko ima, njegovih pričakovanj in ciljev ... predstavljajo prostor, ki omogoča več individualizacije pri načrtovanju in v katerem lahko mentor posameznika tudi spozna. Z upoštevanjem teh izhodišč pa lahko na eni strani pomembno pripomore tudi k vzpostavljanju zaupanja ter boljšemu razumevanju njegovega potenciala, na drugi strani pa vpliva tudi na zbujanje interesa ter na način, kako se vključuje v delo ter sodeluje z drugimi.

Več o tem, kdo je mladostnik in kako ga nagovoriti lahko zainteresirani bralci najdejo [1. sklopu Podpornega gradiva PAU z naslovom Komuniciranje in sodelovanje mladostnika in mentorja](#).

Delovne naloge kot vir učenja

Jedro učenja na delu predstavljajo delovne naloge ali dejavnosti, v katere je učeči se vključen. Kot smo omenili zgoraj v besedilu, so te dejavnosti oz. delovne naloge lahko različne in različno znane. Lahko so že znane oziroma rutinske ali nove, nerutinske. Pri razvoju kompetenc je namreč ključno, da učeči se znanje, spretnosti in odnose tudi integrira ter jih med sabo povezuje, združuje ter ustvarja tudi nove povezave. V nadaljevanju obe vrsti dejavnosti oziroma tipe nalog, v katere so učeči se pri učenju na delu zelo vpeti in ki lahko pomembno doprinesejo k razvoju (in tudi integraciji) kompetenc, podrobneje predstavljamo.

Rutinske delovne naloge

Rutinske delovne naloge so tiste delovne naloge, ki se v delovnem procesu pojavljajo redno ter kontinuirano, in predstavljajo pomemben vir učenja. Povečini so standardizirane, kar pomeni, da jih je treba opravljati skladno z določenimi postopki, predpisi in navodili. Po navadi so to tudi prve naloge, s katerimi se pri učenju na delu srečujejo učeči se, ki pridejo na praktično usposabljanje z delom. .

Skozi opravljanje rutinskih nalog učeči se utrjuje tisto, kar že ve, obenem pa predstavljajo tudi priložnost, da se česa nauči na novo. Takšno učenje je ključno za uspešnost pri delu, saj utrjuje to, kar sicer posameznik potrebuje za uspešno opravljanje delovnih nalog. Pri praktičnem usposabljanju z delom je opravljanje rutinskih nalog pomembno tudi zato, ker v šoli pogosto zmanjka časa za utrjevanje in urjenje. Obenem pa opravljanje teh nalog posamezniku pomaga, da v večji meri poveže naučeno v šoli s cilji in kompetencami, ki jih razvija v delovnem okolju.

Povezovanje, utrjevanje in urjenje je treba obravnavati kot nujni sestavni del učenja katere koli delovne naloge (Billet 2002). Rutinske dejavnosti na delovnem mestu te priložnosti ponujajo, bi pa radi ob tem opozorili na časovno komponento. Pri načrtovanju je treba biti pozoren na to, da bo učeči se, ki se v poklic šele uvaja, tudi za rutinsko delovno nalogo potreboval bistveno več časa, kot ga za opravilo rutinske naloge potrebuje izkušeni zaposleni. Prav tako bo na začetku potreboval več podpore in vodenja. Bolj kot bo vpet v delo, večkrat kot bo dejavnost ali delovno nalogo opravil, manj časa in podpore bo potreboval. S ponavljanjem dejavnosti bo posamezne dele naloge preoblikoval v enoten postopek, v katerem bo vedno bolj samostojen, dokler ne bo delovne naloge opravil, brez, da bi o procesu posebej

razmišljal. Gre za stopnjo avtomatizacije, ki zahteva malo zavestnega razmišljanja, učeči se pa lahko rutinske naloge opravi skladno z zahtevanimi standardi, ki veljajo v določenem sektorju ter skoraj podzavestno (Billet 2004).

V nadaljevanju izpostavljam točke, ki jih velja pri načrtovanju rutinskih delovnih nalog upoštevati:

1. **pojasni »zakaj«:** mentor kot izkušeni zaposleni rutinske naloge opravlja na določeni stopnji avtomatizacije, pri čemer ne razmišlja o tem, kako in tudi zakaj nalogo opravlja na določen način. Učeči se, ki se v poklicno delovanje šele uvaja, takega uvida še nima, zato je zelo pomembno in smiselno, da mu mentor (ali izkušeni zaposleni) razloži ne samo, kako naj nalogo opravi, ampak tudi, zakaj jo je treba opraviti na določen način (npr. *»arhiviranje po datumu je pomembno, ker ...«*). S tem učečemu se omogoči, da določeno nalogo umesti v širši kontekst ter njeno opravljanje tudi osmisli.
2. **jasno postavi in predstavi standarde »uspešnosti«:** za to, da učeči se ve, kdaj in kako je določena naloga uspešno opravljena, je nujno, da je seznanjen s standardi. Pri tem je smiselno, da je standard postavljen realno, tako kot velja v poklicu. Ob tem naj mentor jasno opredeli, kdaj je naloga opravljena pravilno ter tudi, kakšne so posledice, če standard ni dosežen (kaj se zgodi v delovnem procesu, z izdelkom, ...). Pri tem pa je zelo pomembno, da so poleg standardov jasno postavljeni tudi kriteriji uspešnosti. Več o kriterijih uspešnosti lahko bralci preberejo tudi besedilo v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU, Podajanje navodil in ustreznih, konstruktivnih povratnih informacij, str. 51 - 56.](#)
3. **spodbujanje postopne samostojnosti:** tudi v rutinske delovne naloge je treba učečega se uvajati postopno. Smiselno je, da učeči se najprej opazuje mentorja med opravljanjem naloge, potem pa isto nalogo naredita skupaj. V naslednjem koraku lahko učeči se nalogo opravlja samostojno, mentor (ali izkušeni zaposleni) pa ga pri tem opazuje in nudi podporo. V zadnjem koraku učeči se nalogo opravi popolnoma samostojno, pri čemer mu mentor (ali izkušeni zaposleni) zagotavlja konstruktivno in učinkovito povratno informacijo. V besedilu [Specifike učenja v podjetjih](#) je v poglavju Metoda štirih stopenj (str. 21) tovrsten način učenja podrobneje opisan.
4. **povratna informacija in refleksija:** povratna informacija predstavlja pomemben del učenja. Z vprašanji, kot so: *»Kako si se počutil med opravljanjem naloge? Kaj*

bi lahko naredil hitreje ali bolje naslednjič? Si opazil kakšno vzporednico z drugimi nalogami?», lahko mentor pomaga učečemu se reflektirati tako končni rezultat kot tudi sam proces dela in učenja. Ob tem pa ga lahko spodbuja tudi k razmisleku o drugačnih načinih reševanja naloge (v kolikor je to skladno z naravo delovne naloge ali opravila). S tem odpira prostor za napredek ter tudi majhne spremembe (inovacije). Na ta način pa daje jasno sporočilo, da je tudi rutinske naloge možno izboljšati. O pomenu povratne informacije smo pisali tudi v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU, Podajanje navodil in ustreznih, konstruktivnih povratnih informacij, str. 51 - 56.](#)

Izpostavljamo pomen konstruktivne povratne informacije, še posebej, kadar učeči se naredi napako. Napake so sicer sestavni del učenja, zato je pomembno, da mentor na njih opozori konstruktivno in na način, da ne posega v integriteto učečega se. S tem ustvarja okolje, v katerem so napake sprejete kot del rasti ter napredka.

- 5. povezovanje rutinskih delovnih nalog z razvojem kompetenc:** za proces učenja je pomembno tudi, da učeči se ve, katere kompetence z določeno delovno nalogo razvija, zato je smiselno, da ga mentor s tem tudi seznanj. Na ta način lahko rutinska delovna naloga postane tudi element profesionalnega in osebnega razvoja.

Čeprav rutinske delovne naloge predstavljajo pomemben del učenja, učni potencial sčasoma izgine, če učeči se celotno obdobje praktičnega usposabljanja in ne glede na stopnjo razvoja kompetence, letnik in predznanje, opravlja zgolj rutinske delovne naloge, ki so zanj premalo zahtevne in kompleksne. Na ta način bo sicer lahko izuril opravljanje delovne naloge do visoke ravni avtomatizacije, kakšnega drugega učinka pa ne bo. Zato na tem mestu še enkrat izpostavljamo pomen upoštevanja predhodnih izkušenj ter stopnje ravni razvoja kompetenc.

Nove (nerutinske) delovne naloge

Pomembno vlogo pri razvoju kompetenc igrajo nove delovne naloge, ki se od rutinskih razlikujejo predvsem po svoji naravi, kompleksnosti, pogostosti izvajanja in načinu reševanja. Glavne značilnosti nerutinskih delovnih nalog so, da se v delovnem procesu pojavljajo redkeje ter so predvsem nepredvidljive tako z vidika pojavljanja kot načina reševanja. Najpogosteje se pojavljajo kot reševanje problemov, ki zahteva visoko stopnjo strokovnosti, izkušenj ali

samostojnosti ter tudi ustvarjalnega razmišljanja pri iskanju rešitve. Situacije, ki spodbujajo učenje skozi reševanje problemov lahko mentor za učečega se ustvari namerno, še bolje pa je, če se učeči se lahko vključi v reševanje resničnega problema, ki se v delovni organizaciji pojavi. Na ta način ga spodbujamo, da za reševanje problema priključuje znanje iz najrazličnejših virov, da dobi boljši vpogled v problem ter obenem poskuša zapolniti vrzel med znanim in neznanim (Billet 2002). Kadar je vrzel prevelika, da bi učeči se problem lahko rešil samostojno, je ključno, da ima pri reševanju zagotovljeno podporo. Slednja se lahko pojavi v različnih oblikah: kot samostojno iskanje virov, še bolje pa je, če podporo zagotavljajo izkušenejši sodelavci, ki so na eni strani lahko odličen vir znanja in informacij, na drugi strani pa sodelovanje z njimi učečemu se daje uvid tudi v načine komunikacije, reševanja problemov, sodelovanja ter timskega dela.

Pri učenju na delu se lahko pogosto zgodi, da mentor reševanja kompleksnejših nerutinskih delovnih nalog ne načrtuje sistematično, ampak učečega se »vrže« v situacijo ter od njega pričakuje, da bo delovno nalogo rešil, ne da bi prej ocenil ali je problem oz. delovno nalogo dejansko tudi zmožen rešiti oz. opraviti. Pri tem bi želeli opozoriti na to, da kadar je vrzel med znanim in neznanim prevelika, lahko neka situacija za učečega se predstavlja preveliko frustracijo in učenje v večji meri zavira, kot spodbuja. Zato je izjemno pomembno, kako mentor skozi ustrezno načrtovanje spodbuja učenje skozi reševanje nerutinskih delovnih nalog. V nadaljevanju predstavljamo nekaj korakov, ki so pri tem lahko v pomoč:

1. **postopnost:** v prvi vrsti je pomembno, da mentor učečega se pred izzive postavlja postopoma, kar pomeni, da naj učeči se ne začneja z najtežjimi, najbolj kompleksnimi nalogami, temveč mentor naloge izbira skladno s stopnjo predznanja in razvitosti kompetence ter upoštevajoč predhodne delovne izkušnje in letnik. Učeči se naj začneja z enostavnejšimi, potem pa se postopoma vključuje v vedno bolj kompleksne delovne naloge. Prav tako je smiselno, da učečemu se mentor najprej omogoči opazovanje, nato sodelovanje, na koncu pa tudi samostojno reševanje problemov.
2. **postavljanje vprašanj:** medtem ko učeči se opravlja delovno nalogo je bolje kot, da mu mentor predlaga rešitve, da mu postavlja odprta vprašanja, skozi katera spodbuja tudi kritično mišljenje in prevzemanje odgovornosti za iskanje rešitev. Namesto direktivnih navodil, naj raje postavlja vprašanja odprtega tipa, kot npr. »Kaj misliš, da bi bilo smiselno narediti? Kakšne možnosti imamo? Kaj bi lahko šlo narobe?«. Več

zapisanega o tem, katera vrsta vprašanj lahko v večji meri spodbuja učenje, lahko zainteresirani bralci najdejo v [Specifikah učenja v podjetju](#), na str. 24.

3. **dodeljevanje »varnih« delovnih nalog ter ustvarjanje spodbudnega okolja:** za proces učenja in uspešnost je pomembno, da mentor sprva izbira delovne naloge ali opravila, pri katerih obstaja manjše tveganje, da učeči se naredi kaj narobe. Napake so sicer sestavni del učenja, a lahko v začetni fazi precej vplivajo tudi na samozavest učečega se. Zato bi ob tem radi ponovno izpostavili pomen ustvarjanja okolja, v katerem napake ne pomenijo zaključka učenja, ampak so sprejete kot del rasti ter napredka. Strah pred napakami lahko zavira učenje, nekonstruktivne ali preostre ali neprimerne reakcije (zbadanje, zaničevanje, posmeh ...) ob storjeni napaki pa lahko negativno vplivajo tudi na nadaljnje učenje.
4. **povratna informacija:** razmislek oz. refleksija po opravljeni nalogi je za učenje ključnega pomena. Zato je pomembno, da mentor sistematično načrtuje tudi podajanje povratne informacije med, nujno pa tudi po opravljeni delovni nalogi. Vprašanja, kot so: *»Kaj je delovalo? Kaj bi lahko storil drugače? Česa si se naučil?«* lahko pomagajo pri tem, da učeči se reflektira tako končni rezultat kot tudi sam proces dela in učenja. O pomenu povratne informacije smo pisali tudi v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU, Podajanje navodil in ustreznih, konstruktivnih povratnih informacij, str. 51 - 56](#) ter v [Specifikah učenja v podjetju](#), str. 27. Pri podajanju povratne informacije je zelo zaželeno, da mentor učečega se spodbuja tudi k temu, da povezuje trenutno situacijo in izkušnjo s strokovnoteoretičnim in konceptualnim znanjem (ki ga je pridobil v šoli, pri učenju na delu, iz drugih virov ...), s čimer spodbuja tudi integracijo kompetence.
5. **vključevanje učečega se v timsko reševanje problemov:** za učenje je zelo dobrodošlo in smiselno, da mentor učečega se vključuje v sestanke, srečanja, razgovore, kjer se rešujejo nepričakovane situacije, nastali problemi. Tako lahko dobi uvid v razmišljanje drugih, izkušenejših sodelavcev, uči se timskega sodelovanja, komunikacije (v stresnih situacijah) ter postavlja vprašanja. Učenje skozi opazovanje je, kot smo že omenili, zelo učinkovit način učenja na delu, zato ga velja izkoristiti.

Dostop do reševanja novih, nerutinskih delovnih nalog lahko bistveno pripomore k učenju, a mora, kot vseskozi poudarjamo, biti sistematičen in skrbno načrtovan. Nerutinske delovne naloge, reševanje problemov, ki nimajo enoznačne rešitve, lahko pomembno doprinesejo k



razvoju kritičnega mišljenja in analitičnega pogleda, spodbujajo ustvarjalnost ter odprtost za nove rešitve, spodbujajo komunikacijo ter zmožnost sodelovanja ter dela v paru ali skupini, prav tako lahko pri učečem se spodbujajo samostojnost ter odgovornost. In kot take predstavljajo neizmeren potencial za učenje in napredovanje učečega se, a le ob predpostavki, da ima učeči se pri njihovem reševanju vseskozi zagotovljeno podporo.

Faze modela didaktično metodične podpore

Model didaktično metodične podpore za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom smo razdelili na tri faze, ki jih je treba upoštevati pri vključevanju učečega se v delovni proces, saj le na ta način zagotavljamo, da delovanje v realnem delovnem okolju postane tudi mesto učenja.

1. Faza: Načrtovanje celotnega praktičnega usposabljanja z delom (Makro plan)

Praktično usposabljanje z delom je za tistega, ki v določeno delovno okolje vstopa na novo, tudi prostor učenja. Učinek učenja je zmeraj odvisen od številnih dejavnikov, ki smo jih v tem besedilu tudi že omenjali, a je učinek zagotovo večji, če je proces učenja sistematičen in načrtovan. Ni toliko pomembno, kako bo načrt praktičnega usposabljanja z delom izgledal (bo napisan na eni strani na par točkah, bo mogoče zapis daljši), pomembno je, da gre pri načrtovanju za premislek o ključnih elementih, zaradi katerih je izvajanje praktičnega usposabljanja lahko bistveno bolj kakovostno, kot bi bilo sicer.

Da lahko mentor za učečega se načrtuje primerne delovne naloge, ga mora (s)poznati. Kadar gre za praktično usposabljanje z delom, ki je del formalnega izobraževanja so pomemben vir za načrtovanje lahko tudi naslednje informacije²:

- **izobraževalni program, v katerega je učeči se vpisan:** poklic, za katerega se učeči se izobražuje je neposredno povezan z delovnim mestom, ki ga bo zasedel in delovnimi nalogami, ki jih bo lahko opravljal. Za poglobljeno branje svetujemo tudi [2. sklop Podpornega gradiva PAU, poglavje: Načrtovanje usposabljanja na delovnem mestu ter sodelovanje s šolo](#) (str. 32).;
- **letnik, v katerega je učeči se vpisan ter informacija, ali je že opravljal praktično usposabljanje z delom:** letnik šolanja je pomemben zaradi informacije o stopnji razvitosti kompetenc ter znanja, ki ga učeči se že ima. Informacija o predhodnih delovnih izkušnjah v povezavi z letnikom, pa lahko pomaga pri razmisleku o

² Povzeto po Štirn Janota in Makovec Radovan (2025)

kompleksnosti in zahtevnosti delovnih nalog, ki jih za učečega se lahko mentor načrtuje;

- **čas trajanja praktičnega usposabljanja:** obseg praktičnega usposabljanja z delom je različen in odvisen od izobraževalnega programa, v katerega je učeči se vpisan ter njegove razporeditve po letnikih. Pomembno je, da se načrtuje vsako usposabljanje, ne glede na časovni obseg. Tudi, če praktično usposabljanje traja krajši čas (npr. 14 dni), lahko v tem času pomembno usvoji tudi določene učne cilje programa in razvije določene kompetence in ni edini cilj zgolj spodbujanje razvoja poklicne socializacije.
- **uvodni razgovor z učečim se:** je smiselno opraviti iz dveh razlogov. Prvi je ta, da skozi uvodni razgovor mentor učečemu se predstavi organizacijo (kar je še posebej pomembno, kadar vanjo vstopa prvič), in sicer:
 - temeljne značilnosti, prednosti in posebnosti organizacije;
 - kulturo organizacije: zahteve, pogoji in pravila glede urejenosti delovnega mesta, delovnih oblačil, čas prihoda in odhoda, opravičevanje odsotnosti;
 - kako je v organizaciji poskrbljeno za varnost in zdravje pri delu: katere zahteve povezane s tem mora učeči se izpolniti pred vključitvijo v delovni proces, pa tudi, kako bo z zahtevami varnosti seznanjen med usposabljanjem;
 - katere osebe poleg mentorja mu bodo na voljo in kakšna je njihova vloga;
 - v katere delovne naloge oz. delovna mesta bo predvidoma vključen, oz. česa se lahko v organizaciji nauči.

Uvodni razgovor pa obenem predstavlja tudi priložnost, da mentor kandidata spozna ter vzpostavi ali krepi kakovost mentorskega odnosa. Zanimanje za interese in izkušnje učečega se lahko pripomore tudi k vzpostavljanju zaupanja, boljšemu razumevanju potenciala učečega se ter nenazadnje tudi učinkovitejšemu načrtovanju praktičnega usposabljanja. Za ta namen so lahko mentorju v pomoč naslednje iztočnice:

- predhodne delovne izkušnje;
- interesi in hobiji: npr. kaj ga veseli, s čim se ukvarja v prostem času, kje vidi sebe v prihodnosti ...;
- posebnosti in močne plati: v čem izstopa, kaj so njegove prednosti, kako se sooča z izzivi ...;
- značilnosti in potrebe: je kaj kar posebej potrebuje – morebiti kakšne zanj pomembne prilagoditve, kje bi želel/potreboval več pomoči, podpore ...;



- osebna pričakovanja in cilji: kaj si želi od praktičnega usposabljanja, kakšne cilje si je postavil, je kaj določenega v delovnem okolju, kar bi želel spoznati, preizkusiti;
- vprašanja učečega se: kaj ga zanima o delu, organizaciji, ...

Na podlagi teh informacij in tudi možnosti in priložnosti v organizaciji, lahko mentor za učečega se načrtuje delovne naloge, v katere bo vključen. Pri tem je v večjih organizacijah priporočljivo upoštevati možnost kroženja po različnih oddelkih. Na ta način bo učeči se v večji meri lahko dosegel cilje ter razvil različne kompetence, obenem pa mu kroženje omogoča tudi celovitejši vpogled v delovanje drugih oddelkov (ali celotne) organizacije, kar lahko poveča njegovo motivacijo ter pozitivno vpliva tudi na poklicno identiteto. Več o tem, kako nagovoriti učečega se ter predstaviti značilnosti podjetja, lahko bralci najdejo tudi v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU](#), od str. 39 dalje.

Pri načrtovanju delovnih nalog naj bo mentor pozoren, da je njihova zahtevnost in kompleksnost povezana z (zgoraj izpostavljenimi) informacijami, saj bo v tem primeru učinek učenja bistveno boljši, kot bi bil sicer. Načrtovane delovne naloge naj mentor poveže tudi z operativnimi učnimi cilji iz kataloga praktičnega usposabljanja – KPU (v programih srednjega poklicnega izobraževanja) oziroma z učnimi cilji katalogov znanja za strokovne module (KZ).

2. Faza: Načrtovanje izvedbe nalog (Mikro plan)

Je povezana z načrtovanjem izvedbe konkretne delovne naloge oz. mikro planom v kateri mentor opravi pedagoški premislek, kako bo poskrbel, da bo vključevanje v delovno nalogo ali opravilo hkrati tudi proces učenja, skozi katerega bo vodil in spremljal učečega se.

Pri pripravi mikro plana predlagamo naslednje korake:

- **opredelitev delovne naloge:** opredelitev naj bo čim bolj konkretna, jasna ter razumljiva;
- **povezava delovne naloge s cilji KPU oziroma KZ** omogoča, da vključevanje v delovni proces ni namen sam po sebi, ampak je del strukturiranega izvajanja izobraževalnega programa, kar se kaže skozi realizacijo učnih ciljev. [Za poglobljeno branje priporočamo 2. sklop Podpornega gradiva PAU](#), od strani 36 dalje;
- **opredelitev kriterijev uspešnosti** je v resnici odgovor na vprašanje, kaj pomeni, da je delovna naloga dobro, uspešno opravljena. Kadar učeči se ve, kaj in kako mora narediti, da bo delovno nalogo uspešno opravil, se pri delu lažje organizira, saj ve, kakšen cilj mora doseči. Tako učečemu se kot mentorju jasna opredelitev kriterijev uspešnosti pomaga pri razmisleku, kaj vse potrebuje, da delovno nalogo opravi in doseže cilj. Smiselno je, da mentor kriterije uspešnosti postopoma prilagaja tudi ravni standardom, ki veljajo v poklicu. Jasno opredeljeni kriteriji uspešnosti pa so koristni tudi pri spremljanju dela učečega se ter dobro izhodišče za povratno informacijo, pri kateri se mentor tako lažje osredotoča na to, kaj učeči se potrebuje, da bo standard dosegel, kje so vrzeli in kje mu je šlo dobro. Več o kriterijih uspešnosti lahko bralci preberejo tudi besedilo v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU, Podajanje navodil in ustreznih, konstruktivnih povratnih informacij, str. 51 - 56](#);
- **opredelitev učnih metod:** gre za premislek, katere učne metode bi bile najbolj ustrezne za učenje in realizacijo določene delovne naloge. Smiselno je, da mentor izberite tiste, s katerimi bo najbolj celovito pomagal učečemu, da bo delovno nalogo uspešno opravil in dosegel zastavljene cilje. Prav tako je pomembno, da mentor izbere metode, ki so mu blizu in ki, tudi glede na razgovor z učečim se, ustrezajo tudi njemu. Več o učnih metodah v podjetju si lahko preberete v gradivu [Specifike učenja v podjetjih](#) (str. 20 – 28) in v [3. sklopu Podpornega gradiva PAU, poglavje Strategije učenja na delovnem mestu in učne metode](#), (str. 20);



- **opredelitev načina spremljanja:** spremljanje izvajanja delovne naloge je v resnici spremljanje procesa učenja, katerega pomemben del je povratna informacija. Zato je smiselno, da mentor konkretno načrtuje, kako bo spremljal učenje in učni napredek, ter na kakšen način bo ugotavljal, kaj učeči se še potrebuje in mu podal povratno informacijo. Njegov razmislek naj temelji tudi na prej omenjenih kriterijih uspešnosti, saj bo na ta način lahko bolje opredelil tako način spremljave kot tudi to, kar bo v povratni informaciji sporočil učečemu se. Pri izbiri načinov spremljanja je lahko v pomoč besedilo v [2. sklopu Podpornega gradiva PAU, Spremljanje in evalvacija, str. 67](#) ter podpoglavje v istem sklopu z naslovom [Spremljanje kot del učne metode \(str. 68\)](#). Prav tako je smiselno prebrati besedilo v [1. sklopu Podpornega gradiva PAU, Podajanje navodil in ustreznih, konstruktivnih povratnih informacij, str. 51 - 56](#).

3. Faza: Refleksija

Refleksija je zelo pomemben del učnega procesa, v katerem mentor skupaj z učečim se analizira, osmisli ter novo razvite kompetence poveže z že razvitimi. Čeprav mogoče na prvi pogled ni videti razlike, je prav refleksija element, ki učni proces pomembno ločuje od delovnega procesa. Refleksijo je smiselno opraviti po vsaki opravljeni delovni nalogi. Učeči se na opravljeno dobi povratno informacijo s strani mentorja, istočasno pa sam analizira, osmisli ter spretnosti in novo usvojeno znanje poveže s tem, kar že ve. Refleksijo naj učeči se opravi s tistim zaposlenim, pri katerem je delovno nalogo opravljal, lahko pa jo opravi tudi samostojno (v obliki zapisa v dnevniku) (Makovec Radovan 2021).

Refleksijo lahko poteka na dveh ravneh³:

- **na ravni vsebine delovne naloge:** tu gre za odgovore na vprašanje: kaj sledi po zaključenem opravilu (kaj se zgodi z izdelkom/ kaj sledi po zaključeni storitvi/kako se delovni proces nadaljuje po nekem zaključenem koraku)? Odgovor na tovrstna vprašanja lahko poda učeči se ali mentor (oz. drugi zaposleni).
- **na ravni procesa:** kjer gre za odgovore na vprašanja o samem procesu, opravita pa jo lahko tako učeči se kot mentor.
 - **Učečemu se** so lahko v pomoč vprašanja, kot so:
 - Kako vrednoti delovno nalogo/opravilo, ki ga je opravil: kaj mu je šlo dobro, kaj ne in zakaj ne, kje bi potreboval podporo, da bi lahko delovno nalogo opravil bolje;
 - Kaj je bilo pri delovni nalogi ključno? Kaj se mu je pri delu zdelo najbolj pomembno?
 - Česa se je naučil?
 - S katerim strokovnoteoretičnim znanjem bi lahko delovno nalogo povezal?
 - Kako bo delovno nalogo opisal v dnevniku?
 - **Mentorju** so pri refleksiji procesa lahko v pomoč naslednja vprašanja⁴:

³ povzeto po Makovec Radovan (2021)

⁴ Povzeto po Štirn Janota in Makovec Radovan (2025)

- Kako je zagotovil, da so cilji in naloge v načrtu usposabljanja usklajeni z učnimi cilji programa?
- Kako je spremljal napredek in prilagajal naloge, če so te bile pretežke ali prelahke?
- Kako je upošteval specifične potrebe in interese učečega se pri oblikovanju nalog?
- Kateri so največji izzivi, s katerimi se je soočil pri usposabljanju učečega se in kako jih bo reševal?
- Kako bo omogočil, da učeči se pridobi povratne informacije tudi od drugih zaposlenih v podjetju?
- Kako je motiviral učečega se, da je aktivno sodeloval in prevzel odgovornost za svoje učenje med usposabljanjem?
- Kako je med usposabljanjem pri učečem se podprl razvoj »mehkih« kompetenc (komunikacija, timsko delo, reševanje problemov)?
- Kaj bi lahko izboljšal pri načrtovanju in izvedbi PUD ali PRI v prihodnosti?

Faza refleksije ni namenjena ocenjevanju ali vrednostnim sodbam, gre za proces analize in lastnega premisleka o naučenem. Refleksijo je mogoče opraviti na zelo različne načine (skozi učni razgovor, zapis v dnevnik, samostojno poročilo učečega se ...). Pomembno je, da se pri načrtovanju praktičnega usposabljanja z delom fazo refleksije sistematično načrtuje. Za bolj poglobljeno branje o pomenu in vlogi refleksije pri učenju na delu priporočamo [2. sklop Podpornega gradiva PAU, z naslovom Refleksija](#), str. 79.

Razlika med učenjem na delu in opravljanjem delovnih nalog je predvsem v prvi in tretji fazi. Z ustreznim načrtovanjem in premislekom, kaj vse lahko prestavlja učno izkušnjo ter refleksijo, učečemu se omogočimo, da čas, ki ga preživi v delovnem okolju, v polnosti izkoristi za učenje. Na drugi strani pa je načrtovanje in refleksija po opravljenih nalog prostor za učenje tudi za mentorja. Mentorski proces je proces vodenja, podpore, skrbi za učečega se, ki premisleke in učenje terja tudi pri mentorjih samih.

Liste opravil

Za preverjanje opravil, dejavnosti v vseh treh fazah modela didaktično metodične podpore za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom smo pripravili primere list ter tudi liste opravil za načrtovanje rutinskih in nerutinskih delovnih nalog.

Liste opravil so opremljene s trditvami, ki po naši presoji predstavljajo ključne elemente, ki jih pri načrtovanju praktičnega usposabljanja z delom ne bi smeli spregledati. Vsako od list opravil lahko uporabljate ločeno, lahko pa jih tudi povežete. Trditve oz. kategorije lahko uporabljate v nespremenjeni obliki, lahko pa jih prilagodite po svojih premislekih in načinih načrtovanja praktičnega usposabljanja.

Liste opravil smo pripravili z dvema stolpcema: opravilo in prostor, kjer označite, ali ste opravilo opravili. Po želji jim lahko dodate še tretji stolpec za vnos različnih opomb (*npr. datum izvedbe, beležke o poteku opravila, zaznamke za povratno informacijo, naslednje korake ...*). Če ste mentor več učečim se, lahko dodate tudi stolpec za vnos njihovih imen.

1. FAZA: NAČRTOVANJE CELOTNEGA PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA Z DELOM

Opravilo	Opravljeno (✓)
Zbiranje osnovnih informacij o učečem se	
Poznam izobraževalni program in poklic, v katerega je učeči se vpisan.	
Vem, v katerem letniku šolanja je.	
Imam informacijo o predhodnih izkušnjah s praktičnim usposabljanjem.	
Poznam časovni obseg usposabljanja (<i>npr. 14 dni, 3 mesece</i>).	
Izpeljal sem uvodni razgovor z učečim se	
Predstavitev organizacije:	
značilnosti, prednosti, posebnosti	
kultura organizacije (pravila, oblačila, delovni čas)	
varnost in zdravje pri delu (VZD)	
ključne osebe in njihove vloge	
predvidene delovne naloge / delovna mesta	
Spoznavanje učečega se	
predhodne delovne izkušnje	
njegovi interesi, hobiji, poklicne ambicije	
njegove močne plati in posebnosti	
morebitne posebne potrebe ali prilagoditve	
osebna pričakovanja in cilje	
druga vprašanja	
Načrtovanje delovnih nalog	
Naloge prilagajam znanju, izkušnjam in času usposabljanja.	
Upoštevane možnosti kroženja po oddelkih (v večjih organizacijah)	
Naloge povezujem z učnimi cilji iz KPU/KZ	
Zahtevnost nalog je prilagojena standardom poklica.	
Dokumentacija	
Načrt usposabljanja je sestavljen (tudi v obliki točk).	
Načrt vključuje cilje, naloge, povezavo s KPU/KZ in morebitne prilagoditve.	

2. FAZA: MIKRO PLAN – NAČRTOVANJE IZVEDBE POSAMEZNE DELOVNE NALOGE

Opravilo	Opravljeno (✓)
Opredelelitev delovne naloge	
Naloga je konkretna, jasna in razumljiva.	
Učeči se ve, kaj, kako in zakaj izvaja nalogo.	
Povezava z učnimi cilji	
Naloga je povezana s cilji iz KPU ali KZ.	
Jasno je, kateri kompetence učeči se razvijal.	
Kriteriji uspešnosti	
Določeni so jasni kriteriji uspešnosti.	
Kriteriji so razumljivi učečemu se.	
Kriteriji so usklajeni s poklicnimi standardi.	
Kriteriji so uporabni za spremljanje in povratno informacijo.	
Izbira učnih metod	
Izbrane so učne metode, ki podpirajo učenje (<i>npr. demonstracija, reševanje problemov</i>).	
Upoštewane so potrebe učečega se in mentorjev pristop.	
Načrt spremljanja in povratne informacije	
Določen je način spremljanja (<i>npr. opazovanje, pogovor, dokumentacija</i>).	
Načrtovano je, kako, kdaj in kaj bo vsebovala povratna informacija.	
Povratna informacija je konstruktivna in ciljno usmerjena.	

3. FAZA: REFLEKSIJA

Opravilo	Opravljeno (✓)
Načrtovanje refleksije	
Refleksija je vnaprej načrtovana po vsaki delovni nalogi.	
Določen je način izvedbe (<i>npr. pogovor, dnevnik, poročilo</i>).	
Refleksija na ravni vsebine	
Jasno je, kaj sledi po zaključku naloge (kaj se zgodi z izdelkom/storitvijo?).	
Učeči se razume svojo nalogo v širšem delovnem procesu.	
Refleksija na ravni procesa – za učečega se	
Učeči se premisli, kaj mu je šlo dobro / kaj ne in zakaj?	
Učeči se opredeli, kje bi potreboval več podpore.	
Učeči se opredeli, kaj je bilo ključnega pri nalogi.	
Učeči se zapiše, česa se je naučil.	
Učeči se poveže izkušnjo z že znanim teoretičnim znanjem.	
Učeči se načrtuje, kako bo zapisal izkušnjo v dnevnik.	
Refleksija na ravni procesa – za mentorja	
Mentor preveri, ali so bile naloge usklajene z učnimi cilji.	
Mentor vrednosti, kako je spremljal napredek in prilagajal naloge.	
Mentor preveri, kako je upošteval potrebe in interese učečega se.	
Mentor opredeli izzive in načrtuje rešitve.	
Mentor preveri, ali je učeči se dobil povratno informacijo tudi od drugih.	
Mentor vrednosti, kako je spodbujal odgovornost za učenje.	
Mentor preveri, kako je podpiral razvoj mehkih kompetenc.	
Mentor razmisli, kaj bi izboljšal pri naslednjem usposabljanju.	

Lista opravil za rutinske delovne naloge

Opravilo	Opravljeno (✓)
Pred izvajanjem delovne naloge/opravila	
Pojasnim namen naloge: Zakaj jo počnemo? Kaj se s tem doseže v ekipi/podjetju?	
Opredelim jasne standarde: Kaj pomeni "pravilno opravljeno"? (npr. brez napak, v roku, po predlogi)	
Pokažem celoten postopek – od začetka do konca – s poudarkom na ključnih točkah.	
Povežem nalogo s kompetenco: npr. natančnost, organiziranost, uporaba orodij.	
Med izvajanjem delovne naloge/opravila	
Opazujem brez nepotrebnega vmešavanja – dajem prostor za samostojno delo.	
Spodbujam pozornost na podrobnosti: "Kako preveriš, da je vse pravilno?"	
Opazujem delovne navade: organizacija, uporaba časa, varnost, komunikacija.	
Ponudim takojšnjo, a spoštljivo opombo, če opazim sistematično napako.	
Po zaključeni delovni nalogi/opravitlu	
Preverim kakovost izvedbe skupaj z učečim se – ne namesto njega.	
Pohvalim natančnost, rednost ali izboljšavo (ne le "da je narejeno").	
Vprašam za refleksijo: "Kaj ti je šlo dobro?", "Kaj bi naslednjič storil drugače?", "Kako bi lahko to nalogo naredil hitreje/varneje?"	
Povežem izkušnjo z drugimi nalogami: "To ti bo koristilo tudi pri ..."	
Vseskozi	
Spremljam napredek v hitrosti in kakovosti – beležim izboljšave.	
Postopoma zmanjšujem nadzor – prehod na vedno večjo samostojnost.	
Spodbujam lastne predloge za izboljšavo rutin (npr. boljša predloga, digitalizacija).	
Poudarjam pomen reda in zanesljivosti kot poklicne vrednote in etično držo.	

Lista opravil za nerutinske delovne naloge

Opravilo	Opravljeno (✓)
Pred izvajanjem delovne naloge/opravila	
Izberem primerno nerutinsko nalogo.	
Pojasnim kontekst: Zakaj je ta naloga pomembna? Kaj se učimo s tem?	
Določim cilj učenja, ne le cilj naloge (<i>npr. "Naučil se boš, kako analizirati izjeme v postopku"</i>).	
Ustvarjam varno okolje: Poudarim, da je napaka dovoljena, če se iz nje uči.	
Ponudim podporo, ne rešitev: " <i>Na voljo sem za vprašanja, a želim, da najprej razmisliš sam.</i> "	
Med izvajanjem delovne naloge/opravila	
Opazujem brez vmešavanja – dajem prostor za samostojno razmišljanje.	
Z vprašanji spodbujam napredek (pri zastoju): " <i>Kaj si že poskusil?</i> ", " <i>Kateri viri bi ti lahko pomagali?</i> "	
Spodbujam iskanje več rešitev, ne le ene "pravilne".	
Vključujem učečega se v skupinsko razpravo, če je primerno (<i>npr. brainstorming</i>).	
Po zaključeni delovni nalogi/opravlilu	
Skupaj reflektirava: <i>Kaj je delovalo dobro? Kaj bi lahko storil drugače? Česa si se naučil?</i>	
Pohvalim proces, ne le rezultat. (" <i>Super, da si preizkusil več pristopov!</i> ")	
Povežem izkušnjo z širšim kontekstom: " <i>To ti bo koristilo tudi pri X...</i> "	
Zabeležim napredek (ustno ali pisno) za prihodnje cilje.	
Vseskozi	
Redno vključujem učečega se a v nove izzive – stopnjujem zahtevnost.	
Spodbujam samoiniciativnost: " <i>Ali vidiš kje problem, ki bi ga rad rešil?</i> "	
Delim lastne izkušnje z nerutinskimi situacijami – tudi lastne napake.	
Spremljam zaupanje in samostojnost učečega se – ter glede na to prilagam podporo.	

Seznam literature

Baartman, K. J. L. in Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), str. 125-134.

Billet, S. (2002). *Learning in a workplace: Strategies for effective practice*. New York: Routledge.

Billet, S. (2004). "Workplace participatory practices". *Journal of Workplace Learning*, 16(6) str. 312 – 324.

Makovec Radovan, D. (2021). *Specifike učenja v podjetjih*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: <https://cpi.si/wp-content/uploads/2021/10/Specifike-ucenja-v-podjetjih.pdf>

Mali, D. (ur.) (2024). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2022/06/A1_Izhodisca-za-pripravo-IP-NSI-ter-SSI_D.pdf

Štirn Janota, P. in Makovec Radovan, D. (ur.) (2025). *Podporno gradivo za pedagoško-andragoško usposabljanje mentorjev: Sklop 1: Komuniciranje in sodelovanje mladostnika in mentorja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2025/06/1_Podporno-gradivo_O-maldostniku-komunikacija.pdf

Štirn Janota, P. in Makovec Radovan, D. (ur.) (2025). *Podporno gradivo za pedagoško-andragoško usposabljanje mentorjev: Sklop 2: Kako podpreti mentorja pri izvedbi usposabljanja?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. dostopno na: https://cpi.si/wp-content/uploads/2025/06/2_Podporno-gradivo_Kako-podpreti-mentorja.pdf

Štirn Janota, P. in Makovec Radovan, D. (ur.) (2025). *Podporno gradivo za pedagoško-andragoško usposabljanje mentorjev: Sklop 3: Kako podpreti mladostnika pri učenju na delovnem mestu?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. dostopno na:



https://cpi.si/wp-content/uploads/2025/06/3_Podporno-gradivo_Ucenje-na-delovnem-mestu.pdf

Štirn Janota, P. in Makovec Radovan, D. (2025). *Navodila za zaključno nalogo* (interno gradivo). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.