



# POVEZOVANJE SPLOŠNIH IN STROKOVNIH ZNANJ TER POKLICNIH VEŠČIN V IZVEDBENEM KURIKULU

**Poročilo kvalitativne evalvacije izvedbenega kurikula poklicnih šol**

*(lektorirano besedilo)*

Avgust 2010

**PRI PISANJU POROČILA SO SODELOVALI:**

**Sodelavci Centra RS za poklicno izobraževanje:**

Anica Justinek

Barbara Gregorič Gorenc

Jelka Čop

Jelka Drobne

Katja Jeznik

Mag. Metod Češarek

Tatjana Patafta

**Zunanji sodelavki:**

Dr. Klara Skubic Ermenc

Dr. Jasna Mažgon

**Jezikovni pregled:**

Marina Jurjevič

**Oblikovni pregled:**

Karmen Stolnik

# KAZALO

<b>1 UTEMELJITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....</b>	<b>5</b>
<b>2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....</b>	<b>6</b>
<b>3 METODOLOGIJA RAZISKAVE .....</b>	<b>6</b>
3.1 ŠOLE, ZAJETE V RAZISKAVO.....	7
3.2 ZBIRANJE PODATKOV.....	7
3.3 OBDELAVA PODATKOV.....	7
<b>4 DELOVANJE PROGRAMSKIH UČITELJSKIH ZBOROV.....</b>	<b>9</b>
4.1 NAČIN OBLIKOVANJA PUZ-A.....	10
4.1.1 Oblikovanje PUZ-a glede na programe in letnike.....	10
4.1.2 Določitev vodje, izbira članov ter vpliv ravnateljev in učiteljev na odločitve.....	11
4.1.3 Izbira članov PUZ-a.....	12
4.1.4 Povezanost načrtovanja in izvajanja izvedbenih kurikulov.....	13
4.2 DELOVANJE PUZ-A.....	13
4.2.1 Delitev nalog med ravnateljem, vodjo in člani PUZ-a.....	13
4.2.2 Srečanja članov PUZ-a.....	15
4.2.3 Vrednotenje dela vodje PUZ-a.....	16
4.3 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	17
<b>5 UVAJANJE IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA.....</b>	<b>18</b>
5.2 NALOGE PROGRAMSKEGA UČITELJSKEGA ZBORA V PROCESU UVAJANJA PRENOVLJENIH PROGRAMOV.....	19
5.3 POSTOPEK POTEKA UVAJANJA PRENOVLJENIH PROGRAMOV .....	21
5.4 VRSTE IN NAČINI IZVEDENIH AKTIVNOSTI .....	23
5.5 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	24
<b>6 UPORABA AKCIJSKEGA NAČRTA.....</b>	<b>25</b>
6.1 PRIPRAVA AKCIJSKEGA NAČRTA IN UVAJANJE.....	26
6.2 NAJPOGOSTEJE NAVEDENE IN UPORABLJENE AKTIVNOSTI.....	27
6.3 RAZDELITEV ZADOLŽITEV.....	28
6. 5 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	29
<b>7 NAČRTOVANJE IN IZVEDBA KURIKULA ZA PROGRAM.....</b>	<b>30</b>
7.1 PROCES NAČRTOVANJA IZVEDBENEGA KURIKULA (VLOGA PUZ-A) .....	30
7.2 UPOŠTEVANJE POTREB DELODAJALCEV, LOKALNEGA OKOLJA IN DIJAKOV.....	34
7.3 MOŽNOSTI PROGRAMA (IZBIRNOST, DELITEV V SKUPINE).....	36
7.4 MOŽNOSTI ŠOLE (KADROVSKE, MATERIALNE, VPIS).....	38
7.5 RAZPOREDITEV PUD-A.....	42
7.6 PROCES NAČRTOVANJA IZVEDBENEGA PREDMETNIKA.....	43
7.7 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	45
<b>8 IZVEDBENI KURIKUL ZA PROGRAM - SKUPNA LETNA UČNA PRIPRAVA.....</b>	<b>47</b>
8.1 POVEZOVANJE ZNANJ.....	47
8.2 VKLJUČITEV IN SPREMLJANJE INTEGRIRANIH KLJUČNIH KOMPETENC.....	50
8.3 OPREDELITEV INTEGRIRANIH KLJUČNIH KOMPETENC.....	50
8.4 PROJEKTNO IN TIMSKO DELO TER UČNE SITUACIJE.....	52
8.5 INDIVIDUALIZACIJA POUKA.....	56
8.6 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	61
<b>9 OCENJEVANJE ZNANJA .....</b>	<b>63</b>
9.1 ŠOLSKA PRAVILA OCENJEVANJA (NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE OCENJEVANJA ZNANJA).....	63
9.2 PRIPRAVA NAČRTA OCENJEVANJA ZNANJA.....	71
9.3 STANDARDI ZNANJA.....	71
9.4 TIMSKO OCENJEVANJE.....	75
9.5 VREDNOTENJE REZULTATOV PROJEKTNEGA DELA.....	78

9.6 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	82
<b>10 SAMOEVALVACIJA.....</b>	<b>84</b>
10.1 SAMOEVALVACIJA .....	84
10.2 SODELOVANJE UČITELEJEV .....	85
10.3 SPREMEMBE PRI POUKU.....	86
10.4 NAČINI PREVERJANJA USPEŠNOSTI DIJAKOV.....	88
10.5 POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV.....	90
<b>11 ZAKLJUČNA RAZPRAVA.....</b>	<b>91</b>
<b>12 LITERATURA.....</b>	<b>95</b>



# 1 Utemeljitev raziskovalnega problema

dr. Klara Skubic Ermenc in dr. Jasna Mažgon

Eden temeljnih ciljev prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja je s sprejetjem Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (CPI 2001.) (v nadaljevanju Izhodišč) zagotoviti pogoje in možnosti za učinkovitejše in kakovostnejše povezovanje splošnih in strokovnih znanj ter poklicnih veščin. Povezovanje teh treh dimenzij poklicne izobraženosti naj bi omogočalo krepitev dijakove poklicne kompetentnosti – torej zmožnosti odzivanja na raznolike poklicne izzive. Ob tem pa naj se ne bi preveč zanemarila (oz. naj bi se celo okrepila) »akademska« kompetentnost dijakov – tj. osvojitve tistih temeljnih abstraktnih konceptov, ki pomenijo zadovoljivo osnovo za nadaljnje izobraževanje na višjih stopnjah izobraževanja (tehniški oz. visoko strokovni ravni).

Krepitev poklicne kompetentnosti s povezovanjem različnih znanj in spretnosti je zahteven cilj, ki so si ga zastavljale tudi prejšnje prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja in bile pri tem manj uspešne. Tokrat je povezovanje grajeno na nekaj novih konceptih in smiselno je preveriti, kako so v pedagoški praksi zaživel.

Ti koncepti so:

- koncept kompetence: povezanost znanja (splošnega, poklicnega), spretnosti, profesionalne in osebne drža,
- koncept modula: vezan na koncept kompetence-povezovanje znanj in spretnosti v večje funkcionalne enote (več smiselno povezanih kompetenc),
- projektni pristop (učne situacije, projektno delo): didaktični model, ki omogoča usposabljanje dijakov za povezovanje različnih znanj in njihovo uporabo za reševanje praktičnih nalog, izzivov, problemov,
- timsko delo učiteljev: opisane cilje lahko dosegamo le tako, da pri načrtovanju, izvedbi in ocenjevanju sodelujejo učiteljski timi (učitelji so namreč predmetno usposobljeni, kompetenčni pristop pa terja interdisciplinarnost),
- strokovna avtonomija šole in učitelja: uresničevanje kompetenčnega pristopa je zahtevno organizacijsko, didaktično in pedagoško delo, ki ga ni mogoče izpeljati brez določene ravni avtonomije na ravni šole in na ravni učitelja. Razmerja med odgovornostjo države, odgovornostjo šole (ravnatelja), posameznim učiteljem in timom učiteljev so zahtevna in občutljiva.

Namen evalvacije je pridobiti vpogled v nekatere učinke, ki jih je spremenjena »filozofija« poklicnega in strokovnega izobraževanja povzročila na delovanju in razmišljanju pedagoškega kadra. Uspešnost prenove je sicer odvisna od pogojev, v katerih šole delujejo, vendar ne samo od tega – utemeljevali bi lahko, da je

uspešnost še bolj odvisna od »premikov v glavah« učiteljev in ravnateljev, premikov v razmišljanju, delovanju, prevzemanju odgovornosti za svoje odločitve in delo. Najustreznejši metodološki pristop za spoznanje takšnih premikov je kvalitativni pristop. Ta nam sicer ne daje spoznanj, ki bi jih bilo mogoče statistično posploševati na celotno ciljno skupino, omogoča pa nam prodreti globlje v procese, ki se dogajajo, in s tem razkriti nekatere vzroke za uspehe in neuspehe prenove, ki so odvisni od miselnih shem, pogledov in vzgibov izvajalcev. Ker so ti za dejansko uspešnost prenove tako ključni, nam spoznanja, na sicer omejenem vzorcu, lahko nakažejo relativno široko paleto izzivov in odprejo vpogled na področja, ki jih bo potrebno poglobljeno spremljati v naslednjih evalvacijah.

## 2 Raziskovalna vprašanja

1. Kateri dejavniki in osebe vplivajo na oblikovanje PUZ-a?
2. Kakšna so razmerja med ravnateljem, vodjo PUZ-a in njegovimi člani pri delitvi nalog in odgovornosti?
3. Kako šola in PUZ vzpostavljata sodelovanje z delodajalci ter lokalnim okoljem in ali utemeljujeta pomen sodelovanja?
4. Kako na načrtovanje in izvajanje izbirnih modulov vplivajo možnosti, ki jih daje program, jih omogočata šola in lokalno okolje, ter kako rešujejo ovire?
5. Kako so umeščeni v izvedbeni predmetnik strokovni moduli?
6. Kako je umeščen v izvedbeni predmetnik PUD?
7. Katere so oblike in nameni sodelovanja med učitelji, ki potekajo z namenom povezovanja različnih znanj in spretnosti?
8. Kako PUZ načrtuje, izvaja in vrednoti vključevanje ciljev integriranih ključnih kvalifikacij v učni proces?
9. Kako koncept ocenjevanja znanja podpira povezanost različnih znanj in spretnosti?
10. Kako PUZ razume vlogo samoevalvacije pri izboljševanju povezovalj znanj in spretnosti v pedagoškem procesu?

## 3 Metodologija raziskave

V raziskavi smo uporabili kvalitativni pristop, in sicer multiplo ali večkratno študijo primera (Sagadin 2004.), v kateri smo poskušali s pomočjo ugotovitev z različnih šol priti do splošnejših spoznanj o tem, kako se izvedbeni kurikulum udejanja v praksi. Prednosti večkratne študije primerov so v primerjavi z drugimi možnimi

pristopi v prvi vrsti pri intenzivni (podrobni, poglobljeni) formativni evalvaciji. Glede na epistemološki status smo uporabili deskriptivno in eksplanativno študijo primera ter deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno raziskovalno metodo. Z deskriptivno metodo se gibljemo na ravni opisovanja pojavov, kar vključuje tudi oblikovanje hipotez o vzročno-posledičnih odnosih. S kavzalno neeksperimentalno metodo pa poskušamo ugotavljati in razlagati vzročno-posledične odnose med pojavi. (Prav tam.)

### **3.1 Šole, zajete v raziskavo**

V raziskavi je sodelovalo šestnajst šol. Za intervjuvanje smo na posameznih šolah izbrali osebe, za katere smo predvidevali, da nam bodo s svojimi odgovori največ pomagale pri doseganju ciljev raziskave, zato so bili med intervjuvanci najpogosteje vodje PUZ-ov. Šole so bile izbrane glede na različne programe in geografsko pokritost.

### **3.2 Zbiranje podatkov**

V raziskavi smo uporabili tehniko polstrukturiranega intervjuja, s katerim smo zbirali podatke za štiri temeljna področja, in sicer: *načrtovanje izvedbenega kurikula, izvedba programa, ocenjevanje znanja in samoevalvacija*. Za vsako od področij smo oblikovali podvprašanja odprtega tipa. S spraševalci smo izvedli pripravo na intervjuje in poskušali čimbolj poenotiti vsebino in način opravljanja intervjujev. Priprava je vključevala načrtovanje izpeljave intervjuja, izbiro in motiviranje intervjuvancev, izdelavo opomnika, ki spraševalcu pomaga pri izpeljavi celotnega intervjuja, in način zapisovanja odgovorov. Natančno in konkretno smo opredelili cilje intervjuja.

Intervjuji so potekali približno dve uri, pri čemer so intervjuisti odgovore zapisovali, na koncu pa naredili povzetek glavnih vsebinskih sestavin opravljenega intervjuja. V 24 urah so spraševalci pripravili parafrazirane oblike intervjujev in jih poslali v avtorizacijo intervjuvancem.

### **3.3 Obdelava podatkov**

Analiza intervjujev je potekala po značilnostih kvalitativne analize. Parafrazirane zapise smo uredili in jih razgradili oziroma razčlenili na sestavne dele, da smo dobili enote kodiranja. Pri tem smo uporabili deduktivni pristop, ker smo si že pred začetkom analize podatkov na podlagi poznavanja obravnavane problematike pripravili seznam kod in v analizi podatkov preverjali, ali so se te kode v odgovorih pojavljale ali ne. Kode smo po vsebinski sorodnosti združevali v kategorije. Tako smo abstrahirali skupne značilnosti več različnih opisov in opredelili povezave med posameznimi kodami. (Flick v Vogrinc 2008.) Pri združevanju kod v

kategorije smo primerjali odgovore vseh intervjuvancev na enaka vprašanja in poskušali določiti kontekst, v katerem se posamezna koda pojavi, razvija in spreminja.

Pri pisanju poročila smo upoštevali predvsem to, da morajo biti interpretacije utemeljeno vezane tako na pridobljene empirične podatke kot na obstoječa izhodišča in smernice razvoja poklicnega izobraževanja, da bi se tako izognili premalo definiranim in vsebinsko neutemeljenim sklepnim ugotovitvam.



## 4 Delovanje programskih učiteljskih zborov

Barbara Gregorič Gorenc

Programski učiteljski zbor (v nadaljevanju PUZ) je nov organ, ki je nadomestil nekdanje oddelčne učiteljske zbore. Vodi ga ravnatelj, v njem pa so vsi učitelji, ki poučujejo v izobraževalnem programu (učitelji, mentorji), in drugi strokovni delavci (organizator praktičnega usposabljanja, knjižničarka, svetovalna delavka, laborant, ...), ki sodelujejo pri izvedbi izobraževalnega programa. PUZ deluje timsko in avtonomno. (Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega ... 2006, str. 29.) PUZ v skladu z izobraževalnim programom za vsako leto pripravi izvedbeni kurikulum, katerega dela sta tudi odprti kurikulum in načrt preverjanja in ocenjevanja.

O delovanju PUZ-ov je na CPI že bila opravljena ena evalvacija. (Poročilo o delovanju ... 2008.) Čeprav so se učitelji na naših šolah vedno povezovali, je kljub temu pomembna novost sedanje preнове spremenjena in razširjena vloga tega sodelovanja. Programski učiteljski zbori namreč skupaj načrtujejo delo znotraj posameznega programa, skupaj načrtujejo učni proces, pripravljajo načrt ocenjevanja, projektno delo itn. (več o nalogah PUZ-a: Ocenjevanje v novih programih ... 2006, Kurikul na nacionalni in ... 2006, Poročilo o delovanju ... 2008.).

Ravno zato, ker je PUZ pomembna novost sedanje preнове, smo se odločili, da v tematiko malce globlje pogledamo tudi skozi prizmo vodij PUZ-ov.

Naša raziskava je zaobjela vprašanja oblikovanja in delovanja programskih učiteljskih zborov. Zlasti so nas zanimala naslednja področja:

- Način oblikovanja PUZ-a:

- oblikovanje PUZ-a glede na programe in letnike,
- določitev vodje, izbira članov, vpliv učiteljev in ravnatelja na odločitve,
- načrtovanje in izvajanje načrtovanih enot.

- Delovanje PUZ-a:

- razdelitev nalog in odgovornosti med ravnatelja, vodjo PUZ-a in člane PUZ-a pri načrtovanju IK in IP,
- organizacija dela in srečanj PUZ-a,
- vrednotenje dela vodje PUZ-a.

## 4.1 Način oblikovanja PUZ-a

### 4.1.1 Oblikovanje PUZ-a glede na programe in letnike

Načeloma velja, da se vsak PUZ oblikuje za posamezni program in za celotno obdobje njegovega trajanja. Vendar so razmere, v katerih šole delujejo, zelo različne, zato nas je zanimalo, če med analiziranimi šolami obstajajo razlike v načinu njihovega formiranja. Poglejmo odgovore.

1. V osmih primerih šole oblikujejo PUZ-e za posamezni program, znotraj tega pa se razlikujejo po letnikih (oz. generacijah), ki jih pokrivajo:
  - Na eni izmed šol imajo denimo en PUZ za vse letnike hkrati, vendar so učitelji razdeljeni v delovne skupine po posameznih letnikih – tesneje torej sodelujejo učitelji, ki skupaj poučujejo v istem programu in istem letniku.
  - Na treh šolah z vsako novo generacijo PUZ razširijo.
  
2. Bolj kompleksne situacije se pojavljajo na majhnih šolah ali na večjih šolah, ki izvajajo programe z nizkim številom vpisanih dijakov. Kjer zaradi majhnega števila dijakov v istem oddelku kombinirajo dijake iz več programov, se odločajo ali za PUZ ali pa jih formalno oblikujejo več, vendar vsi med sabo tesno sodelujejo in so tudi kadrovsko prepleteni. Pridobili smo naslednje odgovore:
  - *»Specifika šole je, da učitelji učimo v več programih, tako da se pojavljamo v več PUZ-ih. En poklicni program izvaja okoli 35 učiteljev.«*
  - *»Pri nas imamo 3 PUZ-e (za program SSI, SPI in PTI), večina učiteljev je v vseh treh, ker je kolektiv majhen.«*
  - *»PUZ je oblikovan skupaj za štiri programe SPI [s področja] in tri letnike izobraževanja. Izvedbene kurikule pripravljamo za vsak program posebej, vendar je izvedbeni kurikulum za prvi letnik popolnoma poenoten za vse programe v kombiniranem oddelku. Dijaki so za izvajanje pouka združeni v en oddelek (razred) enega letnika (za generacijo v 1. letniku iz treh programov, v 2. letniku pa iz štirih programov). Za naslednje šolsko leto pripravljamo podobno izvedbene kurikule za 1. letnik za vse programe predvidoma za izvajanje v kombiniranem oddelku. Ni še znano, če bomo izvajali program [...], saj MŠŠ zavrača vpis posamičnih dijakov v program, kljub temu da se šola trudi, da bi zagotovili izobraževanje tudi za »redke« poklice, za katere obstaja interes (čeprav majhen) in po katerih je močno povpraševanje na trgu dela. Lahko se zgodi, da bomo z naslednjim šolskim letom v kombiniranem oddelku izvajali tudi program SPI [...]. V 2. letniku bomo v kombiniranem oddelku usklajevali izvajanje treh in v 3. letniku štirih programov [s področja].«*

- »PUZ je sicer oblikovan posebej za [4] programe, vendar smo učitelji prepleteno člani enega, dveh ali vseh treh PUZ-ov. Za enake programske enote v teh programih je isti učitelj v vseh treh PUZ-ih (splošnoizobraževalni predmeti, skupni obvezni strokovni moduli). Za te PE je ena priprava sestavni del treh dokumentov izvedbenih kurikulov. Dijaki so za izvajanje pouka združeni v en oddelek (razred) enega letnika (za generacijo v 1. letniku iz vseh treh programov, za generacijo v 2. letniku pa iz dveh programov). Za naslednje šolsko leto 2010/11 podobno pripravljamo izvedbene kurikule za 1. letnik za vse tri programe predvidoma za izvajanje v kombiniranem oddelku, v 2. letniku bomo v kombiniranem oddelku usklajevali izvajanje treh in v 3. letniku dveh programov.«
- »Oblikovan je 1 PUZ za celotno področje [..., 4 programi], in sicer za šolsko leto. Učitelji stroke praviloma ostanejo isti vsa leta trajanja izobraževanja ene generacije, učitelji SIP se po potrebi menjavajo.«
- »Zaradi kombiniranega oddelka je skupaj PUZ za tri programe.«

Odgovori v drugi skupini kažejo zahtevno, pa vendar izvedljivo organizacijo dela na majhnih šolah oz. za izvedbo programov v kombiniranih oddelkih. Odgovori kažejo, da učitelji marsikje tesneje sodelujejo v manjših skupinah, kar je smotrna odločitev, saj je delo v velikih skupinah težko, če ne že kar nemogoče (prim. tudi Poročilo o delovanju ... 2008).

#### **4.1.2 Določitev vodje, izbira članov ter vpliv ravnateljev in učiteljev na odločitve**

V 13 primerih je vodjo PUZ-a določil ravnatelj. Med temi primeri najdemo nekaj razlik:

- V treh primerih je ravnatelj določil vodjo, v enem je dal vodji možnost zavrnitve, v enem možnosti izbire ni bilo.
- V enem primeru je bil učitelj, ki je sodeloval v prenovi, v drugem je ravnatelj izbral učitelja na osnovi poznavanja dela učiteljev v preteklosti.
- Ena intervjuvanka, vodja PUZ-a za SPI, takole razloži: »Mislim, da sem izbrana po zgledu drugih šol, ker so tudi druge na šolah vodje PUZ-a učitelji modulov strokovne teorije. [...]. Za SSI je vodja PUZ-a učiteljica splošnega predmeta (matematike), za PTI pa učiteljica praktičnega pouka.«
- Druga intervjuvanka je povedala, da sta vodjo določila ravnateljica in direktor: »Edini pogoj ni bilo poznavanje stroke, temveč tudi druge kompetence, potrebne za vodenje, koordinacijo dela.«

V petih primerih so vodjo določili ravnatelji, ki so s kandidati predhodno opravili razgovor. Ena izmed njih je takole komentirala: »Ravnatelj se je pogovoril z menoj in sprejela sem vodenje PUZ-a kot nov izziv. Želim biti »in« v procesu novosti, sprememb.« V enem primeru je bil vodja PUZ-a izbran na predlog kolektiva, podprl in potrdil pa ga je tudi ravnatelj, ki je dokončno odločil.

Izstopa odgovor, da vodenje PUZ-a ni bilo dodeljeno enemu, temveč trem učiteljem, ki si delo delijo. Dva skrbita za tehnično podporo (učitelja splošnoizobraževalnih predmetov), strokovni del programa pa pokriva učiteljica strokovnoteoretičnih predmetov in praktičnega pouka.

Na izbranih šolah opazimo pri izbiri vodje PUZ-a tri strategije ravnateljev:

- a) največkrat vodjo določijo sami,
- b) vodjo določijo sami, vendar se pred odločitvijo pogovorijo s svojim kandidatom,
- c) ravnatelj izbiro vodje prepusti učiteljem - v tem primeru je prišlo do delnega neformalnega prenosa pristojnosti.

Zdi se tudi, da ravnatelji pogosteje izbirajo vodje med učitelji, ki poučujejo strokovne module, kar bi lahko razumeli, da ravnatelji pripisujejo poklicnemu delu kurikula velik pomen.

#### **4.1.3 Izbira članov PUZ-a**

Zanimalo nas je, kako je potekala izbira članov PUZ-a. Intervjuvanci so odgovarjali takole:

- *V enem primeru so bili zaradi majhnosti kolektiva člani PUZ-a skoraj vsi učitelji, v drugem pa učitelji, ki so že prej poučevali v programu.*
- *Ravnatelj je pripravil predlog, učitelji pa so povedali, če se strinjajo.*
- *V štirih primerih je ravnatelj določil vse člane PUZ-a.*
- *V enem primeru sta ravnatelj in vodja PUZ-a skupaj določila strukturo PUZ-a. Izhodišče je bilo, da učitelj že poučuje v programu.*
- *En intervjuvanec je izbiro članov utemeljil takole: »Člani PUZ-a so učitelji strokovnih modulov in splošnoizobraževalnih predmetov. Ker lahko en splošnoizobraževalni predmet poučuje več učiteljev, je član PUZ-a tisti, ki ima v posameznem programu največ ur. V primeru, da je razrednik učitelj splošnoizobraževalnega predmeta, pa mora obvezno biti član PUZ-a za izobraževalni program.«*
- *V enem primeru je vodja PUZ-a sam izbral člane, in sicer na osnovi posvetovanja z vsakim učiteljem posebej. Takole je dodal: »Pretežno sem jim ponudil načrtovanje področja oz. programskih enot, ki so bile tematsko primerljive s predmeti, ki so jih poučevali v predhodnih programih.«*
- *V tretjem primeru je vodja PUZ-a odgovarjal: »Učitelji so se vključevali glede na področja, ki so jih predhodno pokrivali; postopoma je nastajal plan aktivnosti, zadalžitve smo si učitelji razdelili in članstvo v PUZ-u se je spontano oblikovalo ob*

*sprotnem dogovarjanju. Pretežno so si učitelji razdelili načrtovanje področij oz. programskih enot, ki so bile tematsko primerljive s predmeti, ki so jih poučevali v predhodnih programih.*

Odgovori kažejo, da so imeli tudi pri izbiri članov PUZ-a še vedno največjo besedo ravnatelj, čeprav se na tej točki kaže prenos odločitev na vodje PUZ-a, le v enem primeru gre za sprotno dogovarjanje.

#### **4.1.4 Povezanost načrtovanja in izvajanja izvedbenih kurikulov**

Intervjuvance smo v nadaljevanju vprašali, če so učitelji, ki so načrtovali programske enote, vedeli, da jih bodo izvajali. Dobili smo naslednje odgovore:

- Šest odgovorov je pritrdilnih.
- En vprašani je odgovoril, da učitelji, ki so spomladi pripravljali IK, niso vedeli, ali bodo jeseni učili programske enote, za katere so dokumentacijo pripravljali.
- Trije odgovori so vmesni:
  - En vprašani pravi, da se za strokovno teorijo in prakso to ve, pri splošnoizobraževalnih predmetih pa to ni nujno, ker lahko na nivoju centra pride do menjav.
  - Dva vprašana odgovarjata, da nekateri vedo, drugi ne.
- V štirih primerih odgovora nismo dobili.

## **4.2 Delovanje PUZ-a**

### **4.2.1 Delitev nalog med ravnateljem, vodjo in člani PUZ-a**

Intervjuvance smo vprašali, kako so razdeljene naloge in odgovornosti med ravnateljem, vodjem PUZ-a in člani PUZ-a pri načrtovanju IK in izvedbi IP. Odgovori izrisujejo dokaj podobno sliko v vseh raziskovanih PUZ-ih oz. šolah. Ravnatelj – kot smo videli že zgoraj – izberejo vodje PUZ-ov, v nadaljevanju pa so svoje naloge v veliki večini omejili na preverjanje dela PUZ-a, na informiranje o dogajanju v PUZ-u in, kjer je več PUZ-ov, na usklajevanje njihovega dela. Ravnatelj največ komunicira z vodji in jim po potrebi pomaga pri posameznih odločitvah. Vodje PUZ-a imajo veliko odgovornosti, ki jim jih delegira ravnatelj: predstavljajo komunikacijski most med njim in učitelji, vsebinsko in organizacijsko odgovarjajo za delo tima: delo delijo oz. vodijo pogovore o delitvi dela, usklajujejo naloge in mnenja, rešujejo probleme in sodelujejo z drugimi sodelavci. Nekateri med njimi so izbrali bolj pot dogovarjanja, drugi pa raje delegirajo naloge. So najbolj informirani člani učiteljskega zbora in opravijo precej več nalog kot drugi člani PUZ-ov.

Poglejmo primere nekaj tipičnih odgovorov:

- *»Vsak učitelj naredi načrt, med člani PUZ-a je tesno sodelovanje, da vemo, kje je kdo s kakšno snovjo. Sodelovanje je zelo dobro. Ravnatelj preverja, če vse teče, in je v stiku z vodjo PUZ –a in ostalimi člani.«*
- *»Kot vodja PUZ-a sem poskrbela za celotno dokumentacijo (za zbiranje gradiv, za usklajevanje med strok. teorijo in prakso, za izvedbo projektnega tedna, za vsebinske, organizacijske zadeve ...). Za izvedbo sem izgubila zelo veliko energije, zato sem v treh letih postala do sodelavcev v PUZ-u bolj popustljiva. Zaradi ohranjanja dobrih odnosov sem v pripravo dokumentacije vložila veliko časa, saj sem ugotovila, da je včasih najbolje, da določene stvari naredim sama. Priznam, da sem bila prvo leto vodenja najbolj aktivna. Vodja PUZ-a od članov zahteva sodelovanje, ni pa mehanizma, da bi to dosegel, če ti nočejo sodelovati ali se odzivati. Odvisno od tega, kdo si. S svojim delom se trudim biti vzor. Nikoli ne zahtevam ničesar, česar ne naredim sama. Na osnovi tega nekateri člani reagirajo in opravijo vsaj osnovne naloge. Pri tem jim večkrat pomagam, predlagam, še posebej tistim, ki prihajajo iz drugih šol, kjer imajo drugače oblikovane dokumente. Veliko je že narejenega v minulih treh letih, tako se sedaj stvar racionalizira, dopolnjuje in izboljšuje.«*
- *»Ravnatelj usklajuje z vodji PUZ-ov (3) vse, kar je potrebno uskladiti na nivoju šole (učitelji splošno izobraževalnih predmetov, razdelitve učilnic ...). Vodja PUZ-a vodi usklajevanje oz. dogovarjanje v delovni skupini, kdo bo kaj učil, in pripravi predlog, ki ga običajno ravnatelj samo potrdi. Vodja PUZ-a je odgovoren za pravočasno pripravo vse potrebne dokumentacije, načrtovanje izvedbe in reševanje problemov. Člani PUZ-a (delovnih skupin) pa sodelujejo pri pripravi izvedbenega kurikula in so odgovorni za izvedbo svojih predmetov ali strokovnih modulov. Strokovne module poučuje običajno več učiteljev (tim), ki si razdelijo delo na prakso in strokovno teorijo; timi nimajo svojega formalnega vodje.«*
- *»Ravnatelj je vodja, ima pomočnika vodij PUZ-ov, koordinatorje modulov. Na sestanku se vsi dogovarjajo in usklajujejo. Odgovornost je zakonsko izključno ravnateljeva, naloge pa so razdeljene v skladu z zgornjo razporeditvijo. Učitelji v skladu z zakonodajo skrbijo za izvedbo programa.«*
- *»Vodje PUZ-ov dobimo zadolžitve in robne pogoje za načrtovanje izvedbenega kurikula od ravnatelja. Člani se sestajamo cca. 1-2x mesečno in usklajujemo načrt izvedbe kurikulov za tri programe (generacija v 1. letniku) oz. dva programa (generacija v drugem letniku) izvajanja.«*
- *»Ravnatelj je krovno odgovoren za delovanje vseh PUZ-ov, sodeluje pri izboru članov in opredeljevanju nalog. Vodja PUZ-a koordinira izpeljavo nalog (priprava IK, redovalnice, NOZ), sklicuje sestanke po prejšnjem dogovoru z ravnateljem. Naloga članov PUZ-a je, da sodelujejo pri oblikovanju grobega kurikula, pripravijo letne učne priprave za programsko/-e enoto/-e, ki jo/jih poučujejo, ter skladno z njo/njimi in načrtanimi cilji izpeljejo pouk. Izdelajo KZ za odprti kurikulum in usklajujejo medpredmetno povezovanje, pripravijo MSZ, kriterije ocenjevanja in opisnike (nosilec modula skrbi za povezovanje znotraj modula in med PE).«*
- *»Za delovanje PUZ-a je odgovoren ravnatelj, ki skrbi za skupne sestanke PUZ-ov. Opravlja sestanke z vodji PUZ-ov (ki so na začetku š. l. zelo pogosti - tedensko, kasneje, med šolskim letom pa 1x na 2 meseca, na katerih poda smernice za delo, vodje PUZ-ov pa poročajo o aktivnostih. Ravnatelj skupaj z vodji PUZ-ov pripravi izvedbeni predmetnik. Vodja*

PUZ-a skrbi za pravočasno pripravo IK, pridobivanje potrebnih podatkov za njegovo pripravo, potrebno dokumentacijo, oblikovanje načrta ocenjevanja. Skrbi za izvajanje načrtovanega, na primer za nemoten potek medpredmetnega povezovanja. Sklicuje sestanke (tudi skupne z ostalimi PUZ-i) in je istočasno tudi razrednik. Člani PUZ-a sodelujejo pri pripravi grobega in finega kurikula, načrta ocenjevanja...Vsak od njih prevzame določeno zadolžitev in izpeljavo naloge (npr. interesne dejavnosti, PUD, usposabljanje učiteljev...).

- »Vodja PUZ-a pripravi vse podlage, ravnatelj pa dokončno odloči glede na razpoložljiv kader.«

#### **4.2.2 Srečanja članov PUZ-a**

Intervjuji kažejo, da so srečanja članov PUZ-a organizirana različno. Iz spodnjih odgovorov je razvidno, da potekajo v razponu od enkrat tedensko do enkrat mesečno (pogostejši primer). Najdemo tudi primer, ko se učitelji – z izjemo pedagoških in ocenjevalnih konferenc sploh ne srečajo. Veliko je tudi neformalnih srečanj.

Intervjuvanci takole odgovarjajo:

- *En PUZ se srečuje enkrat tedensko, sestanke imajo določene v urniku. Sodelovanje poteka sicer vsak dan med odmori. Člani drugega PUZ-a se srečujejo občasno, po potrebi, vendar vsaj na 14 dni. Srečanje ni vedno le srečanje PUZ-a, ampak pogosto samo pedagoški sestanek o tekočih problemih šole. Sestanke po potrebi in dogovoru sklicujeta ravnatelj in vodja PUZ-a.*
- *V naslednjem primeru se PUZ formalno sreča približno sedemkrat v šolskem letu, manjše delovne skupine pa se srečujejo pogosteje in po potrebi. Gre za srečanja brez formalnih zapisnikov in so namenjena načrtovanju, usklajevanju ter reševanju problemov.*
- *En intervjuvanec navaja, da je začetek pouka na šoli premaknjen za eno uro, v preduri pa se tekom tedna sestajajo šolski PUZ-i. V prvem letu izvajanja so sestanki bili praviloma tedenski, sedaj se izvajajo po potrebi. Učitelji imajo obremenitev vgrajeno v svoj urnik.*
- *Naslednji intervjuvanec poroča, da se je njihov PUZ sprva srečeval tedensko, vendar so kmalu prešli na mesečne sestanke, saj so imeli težave pri usklajevanju srečevanj (nekateri učitelji so bili že zgodaj zjutraj na različnih učnih lokacijah). Še pozneje so spremenili tudi to – zdaj se srečujejo na konferencah, kjer so prisotni člani vseh PUZ-ov na šoli in kjer se rešujejo vsa vprašanja. Podobno situacijo zaznamo še na dveh šolah, kjer se več srečujejo tisti učitelji, ki imajo v nekem obdobju več skupnih nalog (npr. medpredmetno povezovanje, analiza učnega uspeha ...).*
- *Naslednja vodja PUZ-a odgovarja, da sestanke v času priprave IK sklicuje enkrat tedensko, v času izvajanja dvakrat mesečno, vmes pa po potrebi. Podobno odgovarja še druga vodja, ki izpostavlja pogoste neformalne razgovore. Podoben režim spoznamo še na eni šoli, kjer prav tako izpostavljajo pomen številnih neformalnih pogovorov.*

- V primeru ene šole potekajo sestanki z vabilom in dnevnim redom. Posamezni člani predstavijo točke dnevnega reda, ostali pa dodajajo svoja mnenja, pripombe, izpostavijo probleme, ki so se pojavili. Srečujejo se v povprečju enkrat mesečno, včasih tudi vsak teden.
- Na začetku šolskega leta najmanj 1x na teden, kasneje pa 1x na 14 dni – 1 mesec. Načrtovanje srečanj je fleksibilno, ni natančno določeno. Imajo tudi veliko neformalnih srečanj strokovnih aktivov, kjer usklajujejo izvedbo programa.
- Iz ene šole poročajo, da se učitelji srečujejo skoraj vsak teden, vendar le v času 20-minutnega glavnega odmora. Za pretok informacij jim to zadošča. Redkeje se srečajo posebej posamezni PUZ-i.

Odgovori o pogostosti in načinu srečevanja članov PUZ-ov kažejo, da je timsko delo časovno zamudno, organizacijsko zahtevno, a vsebinsko zelo polno. Praksa, ki jo razvija večina med raziskovanimi šolami, se zdi ustrezna, saj relativno pogosta srečanja, kjer se rešujejo vsebinska vprašanja, gotovo krepijo medpredmetno povezanost, koherenco programa in zmanjšujejo možnosti ponavljanja. Podvomimo pa lahko v kakovost kratkotrajnih in redkih srečanj, še posebej če gre za konference ali podobne sestanke, kjer se sreča veliko število pedagoških delavcev, saj se tako lahko rešujejo le organizacijske in formalne zadeve, vsebinske pa ne.

#### **4.2.3 Vrednotenje dela vodje PUZ-a**

Vodje PUZ-ov smo vprašali tudi, kako ocenjujejo vrednotenje njihovega dela. Osem intervjuvancev je odgovorilo, da delo vodje PUZ-a ni vrednoteno.

Navajamo nekaj odgovorov:

- »Stimulacije finančno ni več. Nobenih drugih bonitet, nagrajevanja, stimulacij ni.«
- »Učna obveza vodje PUZ-a ni zmanjšana, delo ni ustrezno vrednoteno zaradi nesistemske rešitve, ni vključeno v obvezo učitelja in pomeni dodatno obremenitev.«
- »Delo vodij PUZ-ov ni posebej vrednoteno; temelji na predanosti in vnemi posameznikov. Sindikat je poskusil doseči zmanjšanje obvez, vendar ni uspel. Trenutno nagrajevanje ni mogoče niti z naslova delovne uspešnosti (v vsej javni upravi).«
- »Ni bilo nobenega dodatnega plačila za sestanke PUZ-ov, ker se to šteje v delovno obveznost.«

Ostalih 7 je odgovorilo, da je delo na nek način vsaj delno vrednoteno:

- »Sicer je na šoli (centru) delo vrednoteno v obliki stimulacije pri plači, znesek pa je odvisen od števila PUZ-ov, ki jih posameznik vodi.«
- »Vrednoti se tudi delo razvojnih skupin glede na rezultat in glede na razpoložljiva sredstva.«



- *»Vrednotenje dela vodij PUZ-a je prepuščeno (dobri volji) ravnatelju. Ravnatelj nima pravne podlage za nagrajevanje. Delno je to reševal s stimulacijo in prerazporeditvijo znotraj mofasa.«*
- *»Delo vodje PUZ-a je slabo stimulirano - priznan povečan obseg dela cca 0,5%, kar nikakor ne predstavlja ustreznega vrednotenja za dejansko opravljeno delo.«*

Naslednji trije odgovarjajo, da prejemajo dodatno plačilo, ki ga je mogoče pridobiti iz sredstev Evropskega socialnega sklada.

En učitelj se zavzema, da bi bilo delo vodje PUZ-a urejeno na sistemski ravni.

### **4.3 Povzetek glavnih ugotovitev**

Pridobljeni podatki širijo vpogled na področje timskega dela učiteljev v prenovljenih programih in velja jih brati skupaj z že opravljeno evalvacijo. (Poročilo o delovanju ... 2008.) Potrjujejo se zlasti ugotovitve o zelo različni obremenitvi med učitelji, ki vodijo PUZ-e, in tistimi, ki jih ne. Poleg tega so nanje ravnatelji prenesli precej odgovornosti – zato čudi ugotovitev, da njihov status in finančno ovrednotenje njihovega dela (še) ni urejeno.

Izstopa tudi ugotovitev, da so učitelji – zlasti vodje PUZ-ov – zelo zavzeti za timsko delo. Raziskava potrjuje spoznanja o njegovem velikem pomenu v prenovljenih programih. Narava učiteljevega dela se je precej spremenila. Če velja, da timsko delo prinaša boljše rezultate, potem je slovensko poklicno izobraževanje na poti k boljši kakovosti.

## 5 Uvajanje izobraževalnega programa

Anica Justinek

### 5.1 Temeljne novosti prenovljenih izobraževalnih programov poklicnega izobraževanja

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- Opredelitev aktivnosti:
  - Potek uvajanja prenovljenih programov (kako in katere aktivnosti),
  - Vrste in načini izvedenih aktivnosti.
  
- Uporaba akcijskega načrta :
  - Uvajanje v skladu s pripravljenim akcijskim načrtom (izdelan akcijski načrt ali drugače),
  - Aktivnosti, ki so se jim bolj posvetili,
  - Zadolžitve učiteljev,
  - Časovni okvirji uvajanja prenovljenega izobraževalnega programa.

Od kandidatov, ki so zaključili izobraževanje po programih srednjega poklicnega izobraževanja, se za povečanje učinkovitosti in konkurenčnosti gospodarstva pričakuje hitro in prožno odzivanje na potrebe trga dela. Temu je zato treba prilagoditi njihovo izobraževanje in usposabljanje v sistemu izobraževanja.

Z zadnjo prenovo šolske zakonodaje je postalo decentraliziranje in avtonomnost sistemske ureditve eno osrednjih načel. Decentralizirani šolski sistem temelji na pravici do samoodločanja, zato se odgovornost z države deloma prenese na lokalno skupnost, šolo in učitelja. Večja avtonomnost pa je šolam in učiteljem doprinesla tudi večjo neposredno odgovornost za strokovnost, razvoj in kakovost vzgojno izobraževalnega dela.

Izvajanje prenovljenega programa se omogoča v različnih in tudi drugačnih, novih organizacijskih oblikah. Zahteva se natančnejše kratkoročno in dolgoročno načrtovanje. Šolsko delo se izvaja tako, da si dijaki lahko razvijajo najpomembnejše kompetence za uspešen vstop na vse bolj zahteven trg dela, za uspešno vključevanje v družbo in nadaljnje izobraževanje. Zato je eden od pomembnih ciljev prenovljenih programov tudi bolj individualiziran pouk, oblikovan v skladu s potrebami tistih, ki se v srednje poklicno izobraževanje vključujejo.

Uvajanje programov po Izhodiščih (2001) je tako prineslo precej sprememb in zahteva veliko vložnega truda šolskih kolektivov, programskih učiteljskih zborova in vsakega posameznika na šoli.

## 5.2 Naloge programskega učiteljskega zbora v procesu uvajanja prenovljenih programov

Programski učiteljski zbori pred uvajanjem novega programa na ravni šole opravijo vrsto dejavnosti. Bistvena je postavitvev pogojev za razvoj skupinskega dela pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa na šoli.

Pred pričetkom pouka programski učiteljski zbor pripravi izvedbeni kurikulum. To je za vse sodelujoče strokovne delavce zelo zahtevna in odgovorna naloga, saj gre za enega od temeljnih izvedbenih dokumentov vzgojno-izobraževalnega dela šole. Razumeti ga je treba kot procesnorazvojni dokument, ki se z leti kakovostno spreminja in dograjuje. Temeljna podlaga za pripravo je izobraževalni program, sprejet na nacionalnem nivoju.

Značilnosti izobraževalnih programov oziroma nacionalnih kurikulumov, pripravljenih v skladu z Izhodišči (2001), so: odprta strukturiranost, kompetenčna zasnovanost in modularna zgrajenost. V okviru programa so v katalogih znanj opredeljeni standardi učnih dosežkov za doseganje ključnih in poklicnih kompetenc. Programski učiteljski zbor cilje izobraževalnega programa v izvedbenem kurikulumu operacionalizira v sodelovanju z lokalnim okoljem in delodajalci.

Sestavine izvedbenega kurikula smiselno prilagodijo pedagoško-didaktičnemu konceptu šole, njeni viziji, ciljem in značilnostim, za katere se dogovorijo na nivoju šole. Zberejo in opredelijo osnovne podatke kadrovske in materialne pogojev izvajalcev programa:

- 1. podjetij in obratovnic**, ki bodo izvajale praktično izobraževanje v delovnem procesu (Navede se število mentorjev in število dijakov. Na kratko se lahko zapiše tiste posebnosti podjetij, ki vplivajo na izobraževanje dijakov, npr. če podjetje ne more izpolniti vseh predvidenih ciljev, se načrtuje drugačen način, po katerem bodo dijaki manjkajoče znanje dopolnili.),
- 2. seznam učiteljev**, ki bodo izvajali izobraževalni program,
- 3. materialne pogoje**: oprema in učilnice ter drugi prostori, kjer se bo program izvajal.

Programski učiteljski zbor mora pripraviti še:

1. **odprti kurikulum**, ki daje šoli možnost v dogovoru z lokalnimi podjetji opredeliti dodatne poklicne kompetence, ki jih bodo ponudili svojim dijakom. Za te kompetence se zapiše poseben katalog znanja in konkretizira cilje,
2. **predmetnik** izvedbenega kurikula šole po letnikih z opredeljenim odprtim kurikulumom,
3. **opredelitev dela vseh izvajalcev programa**: opredelijo se vloge učiteljev, dijakov (njihove posebnosti), svetovalnih delavcev, knjižničarjev, tehničnega osebja idr.,
4. **strukturo in organizacijo dela**: organizacijo dijakov v oddelke, integracijo dijakov s posebnimi potrebami, po potrebi tudi oblike fleksibilne diferenciacije (dodatni, dopolnilni pouk ipd.),
5. **temeljne strategije in metode** vzgojno-izobraževalnega dela, skozi katere se uresničujejo cilji kurikula (projektne tedne, interesne dejavnosti ...),
6. **načrt svetovanja in strokovne podpore dijakom** (dodatna pomoč dijakom, priprava osebnih izobraževalnih načrtov, svetovalni pogovori), **sodelovanja** s starši, drugimi izobraževalnimi ustanovami, podjetji idr.,
7. **načrt ocenjevanja** za vsak oddelek dijakov,
8. sistem **samoevalvacije**,
9. skupno letno pripravo.

(Smernice za pripravo izvedbenega kurikula, CPI, 2006.)

Posebej zahtevno in strokovno odgovorno delo programskega učiteljskega zbora je skupna letna priprava. V letni učni pripravi operacionalizirajo cilje iz katalogov znanj. Cilje opredelijo po predmetih in modulih tako, da kažejo na medpredmetne povezave in načine preverjanja in ocenjevanja. Iz priprave mora biti razvidna tudi vključenost ključnih kompetenc (integriranih in samostojnih).

V strokovnih krogih so utemeljili, da je izvedbeni kurikulum smiselno pripraviti v več fazah. Najprej se pripravi globalno (grobo) pripravo za vsa leta šolanja hkrati, da je vedno možnost vpogleda v končni cilj. Z vsakoletnim evalviranjem letne priprave se ugotovi, če so cilji doseženi in znanje trdno, v nadaljnjih letih pa se ga po potrebi korigira.

**V globalni ali grobi pripravi** se osredotoči na splošne cilje posameznih predmetov oziroma strokovnih modulov ter na povezave s cilji drugih vsebinskih sklopov in modulov. Smiselno se vključi integrirane ključne kompetence, če – in kolikor – je smiselno, se povežejo s cilji splošnoizobraževalnih predmetov.

**Natančnejša (fina) priprava** (za eno leto ali za še krajše obdobje, na primer za tri ali za šest mesecev) sledi globalni pripravi. Načrtuje se jo časovno in organizacijsko. Cilje se po potrebi dodatno konkretizira, zlasti

tam, kjer je za njihovo dosego potrebno timsko delo učiteljev. Pri načrtovanju »fine« priprave je treba paziti, da se ne načrtuje preveč konkretno, časovno določeno in togo (znani so primeri načrtovanja po tednih), saj je zaradi različnih nepredvidenih okoliščin morda ne bi mogli izvesti.

Stopnja operativizacije učnih ciljev, ki je potrebna za delo v razredu, je v domeni posameznega učitelja oz. ožjega učiteljskega tima. Tradicionalno so učitelji pisali individualne učne priprave, sedanji programi pa **zahtevajo timsko načrtovanje**. Učitelje oz. učiteljske time usklajuje vodstvo, sami pa opravijo načrtovanje od grobega letnega pa do dnevni učnih priprav, kjer se načrtuje **posamezne učne enote oz. učne situacije**.

**Učitelji načrtujejo** tako z vidika razporejanja in načina osvajanja novih znanj in spretnosti kot **tudi z vidika dijaka**. Priprava na učno uro kaže prilagoditev načinov, poti, tempa različnim dijakom, od šibkih do nadarjenih.

Prva leta uvajanja prenovljenih programov je programske učiteljske zbornice strokovno močno podpiral CPI. Svetovalci so izvajali ali z vidnejšimi strokovnjaki organizirali strokovna usposabljanja programskih učiteljskih zborov za novo vlogo in za postopke uvajanja prenovljenih programov. Dane so jim bile smernice, napotki in druge podlage za razumevanje in opogumljanje za samostojno in avtonomno reševanje nalog, ki so bile postavljene pred njih. Po potrebi so bili deležni tudi individualnega svetovanja. Iz izkušenj sodelovanja in razvojnega dela s programskimi učiteljskimi zbori so na CPI nastale številne strokovne publikacije, ki pomagajo vsem tistim, ki so z uvajanjem prenove pričeli nekoliko kasneje. Po ustanovitvi konzorcijev so ti nadaljevali z usposabljanjem programskih učiteljskih zborov.

### **5.3 Postopek poteka uvajanja prenovljenih programov**

Glede na tako velik obseg in zahtevnost načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa nas je zanimalo, s katerimi aktivnostmi in kako je na petnajstih izbranih šolah, kjer so bili izvedeni intervjuji, uvajanje prenovljenega programa dejansko potekalo.

Vse šole navajajo, da je uvajanje programa potekalo preko koordinatorjev (op. svetovalcev) CPI in skladno s smernicami CPI-ja. Pri načrtovanju aktivnosti na šolah so si pomagali z uvajanjem, ki jih je organiziral CPI, in s priročniki, ki jih je izdajal CPI. Prav tako so aktivnosti izvajali sproti po programu, ki ga je predlagal CPI. Imeli so veliko delovnih srečanj CPI -ja z vsemi člani PUZ-a . V nekaj primerih so omenili nadaljevanje dela s konzorciji in srečanja z delodajalci.

Naj citiramo nekaj odgovorov:

- *»Večina kolektiva ( vsi učitelji, ki so bili v letu uvajanja člani PUZa,) je bila deležna izobraževanj CPI-ja, jaz kot vodja pa sem hodila na vsa možna predavanja, organizirana za vodje PUZ-ov v organizaciji CPI.«*
- *»Pri načrtovanju aktivnosti smo si pomagali z uvajanci, ki jih je organiziral CPI, in s priročniki, ki jih je izdajal CPI. Aktivnosti smo izvajali sproti, po programu, ki ga je predlagal CPI. Prvo leto smo imeli 6 srečanj (uvajanj s svetovalcem CPI-ja) in drugo leto še 2 srečanja.«*
- *»Program smo uvedli s pomočjo koordinatorjev CPI-ja, ki so nas na izobraževanjih seznanili z novostmi, prednostmi novih programov.«*

Bila pa so tudi odstopanja. Citiramo:

- *»Ravnatelj je posredoval robne pogoje za načrtovanje izvedbenega kurikula (fiksne postavke v izvedbenem predmetniku, standardne tedenske obveznosti, PUD, možnosti delitev v skupine, IND ...). V prvem letu uvajanja je bila prioritarna aktivnost priprava izvedbenega kurikula, drugih se nismo uspeli lotiti v polnem obsegu - improvizacija (preveč novosti in sprememb naenkrat ni izvedljivo). Izvajali smo okrnjen akcijski načrt po vzorčnih primerih, ki so bili predstavljeni na prvih uvajanjih.«*

Ugotovimo lahko, da so bila usposabljanja programskih učiteljskih zborov v organizaciji in izvedbi CPI ter izdane publikacije smotrna. CPI je pri uvajanju novih programov odigral pomembno vlogo pri strokovni pomoči šolam in učiteljem. Njegovo delo so nadaljevali koordinatorji konzorcijev, ki so že imeli vsaj eno leto izkušenj z uvajanjem novosti na šoli, od koder so prihajali. Učitelji in vodje PUZ-ov so v dveh primerih omenili, da so se povezovali s kolegi na drugih šolah, ki so že imeli izkušnje, in so prebirali razpoložljivo strokovno gradivo. Zdi se, da je nova situacija, pred katero so bili postavljeni šolski kolektivi, vsaj v prvem letu uvajanja prispevala k večji in širši strokovni komunikaciji, k izmenjavi izkušenj med učitelji in med šolami istih programov (primer: gastronomske in hotelske storitve - gastronomske in hotelske storitve) in različnih programov (primer: avtoserviser - gastronomske in hotelske storitve).

Odstopanje v postopkih predlaganih smernic uvajanja v enem primeru, kot je navedeno, lahko razložimo kot posledico ravnateljevega stila vodenja šole.

#### 5.4 Vrste in načini izvedenih aktivnosti

V odgovorih na vprašanje, katere aktivnosti so potekale znotraj uvajanja, je vsem vprašanim skupno, da so oblikovali programske učiteljske zборе oziroma razvojne time. Uvajanje je potekalo skladno s priporočenim akcijskim načrtom. Delo je potekalo takole:

- Oblikovan je bil PUZ, znotraj katerega so se odvijale vse predvidene aktivnosti v okviru uvajanja. Najprej so se člani seznanili s programom, razdelili predmete in strokovne module po letnikih. Temu je sledila izpeljava načrtovanih aktivnosti in priprava potrebnih dokumentov. Prvo leto so imeli 6 srečanj (uvajanj s svetovalcem CPI-ja) in drugo leto še 2 srečanja. V skladu s priporočili CPI-ja so oblikovali programske učiteljske zборе (PUZ-e). Domenili so se za vodenje dokumentacije, pričeli so zbirati podatke in gradiva za dokumentacijo, pripravili predmetnik (oz. razdelitev po letnikih), nadaljevali z grobim kurikulumom, hkrati pa so že sestavljali načrt ocenjevanja.
- Odprti kurikulum so oblikovali skupaj s socialnimi partnerji, v letne priprave so umestili minimalne standarde in sestavili vprašalnike za spremljavo integriranih ključnih kompetenc.
- Delo je potekalo po stopnjah. Najprej so pripravili ogrodje izvedbenega kurikula, akcijski načrt, grobi kurikulum, opredelili in razporedili odprti kurikulum (OK) in praktično usposabljanje z delom (PUD) za vsa 3 leta. Pregledali so poklicne strokovne kompetence. Potem so delali v manjših skupinah, pripravili kataloge znanj za odprti kurikulum in načrtovali fini kurikulum. Kriterije ocenjevanja znanj so izdelovali na šolah po aktivih.
- Najprej so v delovni skupini analizirali izvedbeni kurikulum za minulo leto in ugotovili, katerih kompetenc in znanj iz poklicnega standarda niso uspeli realizirati. Pregledali so tudi poklicni standard in ugotovili, katere so tiste kompetence, ki jih slabše pokrivajo, ter skušali najti vzroke za to. Poiskali so boljše oblike izvedbe strokovnih modulov – znotraj njih so oblikovali učne situacije (12), s katerimi so poskušali pokriti manjkajoče kompetence. Izdelali so izvedbeni predmetnik, kjer načrtujejo realizacijo najmanj 10 učnih situacij v okviru 6 obveznih strokovnih modulov. Na osnovi tega so bile izdelane učne priprave (fini kurikulum), kjer so vključili tudi povezovanje splošnih predmetov (matematika, naravoslovje...).
- V šoli, kjer skupaj izvajajo več različnih izobraževalnih programov v enem oddelku, je bila v prvem letu uvajanja prioriteta aktivnost priprava izvedbenih kurikulumov – priprava grobih kurikulumov (razporeditev programskih enot po letih izobraževanja), finih kurikulumov za prvi letnik in izvedbenih posebnosti (praktični pouk, delitve dijakov v skupine, projektni tedni...) ter oblikovanje odprtega kurikula (v nadaljevanju odprti kurikulum). Za vse načrtovane aktivnosti so si razdelili zadolžitve in se dogovorili za roke.

Odgovori kažejo, da so se analizirane šole pri oblikovanju izvedbenega kurikula v veliki meri držale strokovnih priporočil (razen v enem primeru): oblikovan je bil PUZ, znotraj katerega so se odvijale vse predvidene aktivnosti v okviru uvajanja. Najprej so se člani seznanili s programom, razdelili so si predmete in strokovne module po letnikih. Temu je sledila izpeljava načrtovanih aktivnosti in priprava potrebnih dokumentov. Med odgovori izstopa šola, ki je pred načrtovanjem pregledala poklicne kompetence v poklicnem standardu, jih primerjala z že doseženimi v minulem letu ter nadalje znotraj modulov načrtovala izvedbo več učnih situacij. Načrtovanje učnih situacij v letni pripravi navaja kar nekaj šol, vendar v manjšem obsegu.

### **5.5 Povzetek glavnih ugotovitev**

Vsi, razen v enem primeru, so najprej pripravili ogrodje izvedbenega kurikula in sledili smernicam in priporočilom CPI-ja. Pripravili so akcijski načrt, začrtali grobi kurikul, opredelili in razporedili odprti kurikul, opredelili čas za praktično usposabljanje z delom (PUD) za vsa 3 leta in uskladili izvedbeni predmetnik. V letne priprave so umestili minimalne standarde in sestavili vprašalnike za spremljavo integriranih ključnih kompetenc. Dogovorili so se tudi za pripravo dokumentacije (redovalnica, načrt ocenjevanja znanja in drugo). V prvem letu uvajanja je bila prioriteta aktivnost priprava izvedbenega kurikula, drugih aktivnosti pa se niso uspeli lotiti v polnem obsegu.

V prihodnje bi bilo smotrno razmišljati o tem, kako zastaviti delo v programskem učiteljskem zboru, da bi bili cilji programa in postopno razvijanje kompetenc v še večji meri vodilo pri pripravi izvedbenih kurikulov. Predlagamo, da bi pred načrtovanjem izvedbenega kurikula še več pozornosti posvetili analizam rezultatov izvedbenih kurikulov za minulo leto in dosežkom dijakov.



## 6 Uporaba akcijskega načrta

### Jelka Drobne

Na CPI-ju je iz potrebe po pomoči šolam ob uvajanju nastal Opomnik za delo programskega učiteljskega zbora v pripravi na uvajanje programa (Kurikul na nacionalni in šolski ravni ... 2006, str. 41.), strukturiran kot seznam aktivnosti, ki naj bi šole vodil pri uvajanju in izvajanju novega programa. Opomnik svetuje dejavnosti, ki jih je smiselno opraviti še pred začetkom šolskega leta in za katere skrbi celoten programski učiteljski zbor. Priporoča tudi termine dejavnosti, vsebuje predlog strukture delovnih skupin in odgovornega nosilca posameznih aktivnosti.

Opomnik ima dva cilja:

1. Z njegovo pomočjo šola pripravi akcijski načrt aktivnosti, rokov, vključenih učiteljev in odgovornih nosilcev posameznih aktivnosti do začetka pouka.
2. Služi kot pomoč pri dokumentiranju dogajanja na šoli (datum izvedbe aktivnosti, vključeni učitelji, vprašanja, dileme in problemi ter zanimive rešitve), pa tudi kot ocena uspešnosti izvedbe zastavljenih nalog, ki je sestavni del poročila o uvajanju izobraževalnega programa. (Kurikul na nacionalni in šolski ravni ... 2006, str. 43.)

V opomniku je zbranih 11 aktivnosti, ki pa se lahko po potrebi še dopolnjujejo. V času do začetka uvajanja programa je potrebno posvetiti pozornost posebej vsaki od njih:

- Aktivnost 1: Analiza pogojev na šoli,
- Aktivnost 2: Analiza vsebinskih sklopov in modulov,
- Aktivnost 3: Oblikovanje odprtega dela kurikula,
- Aktivnost 4: Priprava izvedbenega kurikula,
- Aktivnost 5: Letna učna priprava, ki zajema:
  - časovno razporeditev in uskladitev doseganja izobrazbenih ciljev in hkrati
  - metodično-didaktično načrtovanje (zlasti zahtevnih didaktičnih oblik, kot so projektni tedni);
- Aktivnost 6: Načrtovanje izvajanja praktičnega izobraževanja v delovnem procesu,
- Aktivnost 7: Oblikovanje projektov opremljanja,
- Aktivnost 8: Priprava urnika,
- Aktivnost 9: Priprava učiteljev oz. timov učiteljev na pouk,
- Aktivnost 10: Priprava učnih gradiv,

- Aktivnost 11: Ugotavljanje dodatnih izobraževalnih potreb pedagoškega kadra.

Pri vsaki aktivnosti so na kratko opredeljeni njen namen, cilj, področja, na katera se nanaša, ter vse potrebno za njeno izvedbo. Opombe za vodjo usmerjajo na gradiva, ki pomagajo pri načrtovanju aktivnosti (zakoni, normativni akti ali delovna gradiva), in v povezovanje z okoljem.

## 6.1 Priprava akcijskega načrta in uvajanje

V raziskavi nas je zanimalo vprašanje: Ali so na šolah pripravili akcijski načrt in uvajali v skladu z njim ali pa je uvajanje potekalo kako drugače?

Ugotovljamo, da je dvanajst šol od šestnajstih odgovorilo, da akcijski načrt imajo in da delajo po njem.

Navajamo nekaj primerov:

- *»Naredili smo razpredelnice, kjer so se pokazale slabosti, ki smo jih odpravili naslednje leto – npr. športni dan, ki je rušil shemo. Ugotovili smo, da mora biti predmetnik pripravljen drsno, ne statično.«*
- *»Upoštevali smo akcijski načrt na osnovi priporočil CPI-ja.«*
- *»Pripravili smo akcijski načrt, ki je obsegal priporočene korake, za katere smo menili, da so nujni za pripravo izvajanja izobraževalnega programa.«*
- *»Akcijski načrt je bil kot izhodišče v velikem delu uporabljen ter prilagajan glede na potrebe.«*
- *»Delali smo po korakih: grobi kurikulum, fini kurikulum, minimalni standardi znanja.«*
- *»Delali smo po akcijskem načrtu, določili roke, zadolžitve, na sestankih preverili realizacijo in na koncu naredili evalvacijo. Tako smo ugotovili, kaj opustiti, kaj popraviti, kaj obdržati.«*
- *»Prvo leto smo pripravili en dokument, ki je opredeljeval vse potrebne aktivnosti. Zdaj imamo posamezne aktivnosti opredeljene ločeno v »mapah«, ki so vsem učiteljem dostopne na medmrežju v e-obliki. Uvajanje je potekalo po akcijskem načrtu, ki smo ga v naslednjih letih po potrebi prilagajali.«*

Tri šole so odgovorile, da akcijskega načrta niso naredili vnaprej, da ta nastaja z leti in da ga vsako leto širijo in dopolnjujejo z dodatnimi aktivnostmi.

Ena šola je navedla, da akcijskega načrta nima in da imajo le tiste aktivnosti, ki so nujne za kadrovske in materialne pogoje, druga pa, da je bilo na začetku preveč informacij, da niso razumeli vsega in da so delali sproti. Tretja šola je odgovorila, da akcijski načrt nastaja z leti uvajanja. Vsako leto ga širijo na dodatne aktivnosti, ki se jih v prvem letu uvajanja novih programov niso uspeli lotiti. Poleg tega na

začetku številnih sprememb niso znali izpeljati. Izvedba prenovljenih programov zahteva veliko načrtovanja, usklajevanja in dodatnega angažmaja učiteljev, kar pri prejšnjih programih ni bila ustaljena praksa.

Zaključimo lahko, da je večina šol na začetku načrtovanja izvedbenega kurikula pripravila akcijski načrt, pri čemer so 11 aktivnosti, ki so predlagane v Opomniku, izbrali in razporedili po svoji presoji, potrebah in izkušnjah. Poleg tega akcijski načrt z leti na osnovi preteklih izkušenj spreminjajo.

## 6.2 Najpogosteje navedene in uporabljene aktivnosti

Zanimalo nas je tudi, katerim aktivnostim so namenili več pozornosti. Navajamo nekaj odgovorov:

- *»Povezava teorije in prakse je bila največja aktivnost! Poleg nje še povezava med splošnoizobraževalnimi predmeti in strokovnimi moduli.«*
- *»Največ časa smo namenili pripravi grobega in finega kurikula, ker se najbolj vežeta na načrtovanje izvedbe pouka. Do začetka šol. leta je bila pripravljena vsa dokumentacija in vse potrebno za začetek izvajanja pouka.«*
- *»Oblikovanju in terminskemu načrtovanju učnih situacij je bilo posvečeno veliko pozornosti. Učne situacije, ki so vezane na izdelke, so pripomogle k temu, da vsak pozna svoje zadolžitve in da bodo učitelji strokovnih modulov imeli pripravljen fini kurikul do konca maja. Prav tako bo racionalnejše tudi naročanje materiala in delovnih sredstev, saj bo pripravljen seznam kaj, koliko in kdaj se potrebuje določene materiale ali delovna sredstva.«*
- *»Največ pozornosti je bilo namenjene načrtovanju povezav, prehodu iz starega v novi način dela, organizaciji in zagotavljanju možnosti izpeljave načrtovanega. Grobi in fini kurikul za prvi letnik sta bila pripravljena pred počitnicami.«*
- *»Delali smo po korakih: grobi kurikul, fini kurikul, minimalni standardi znanja. Delali smo skupinsko, v manjših skupinah po aktivih. Za roke smo se sproti dogovarjali.«*
- *»V drugem letu uvajanja smo izboljšali pripravljene izvedbeni kurikul za naslednjo generacijo, pripravljali fini kurikul za naslednji letnik, določili (v prvem letu odloženi) odprti kurikul, intenzivno izvajamo promocijo poklicev... Postopoma širimo program aktivnosti (trenutno jih je precej usmerjenih v izboljšanje opremljenosti za izvajanje programov – projekti opremljanja na ŠC).«*
- *»Medpredmetnim povezavam.«*
- *»Sestavljanju predmetnika, izvedbi praktičnega pouka, PUD-u, projektne tednu, načrtovanju vsebinskih sklopov.«*
- *»Največ pozornosti smo namenili razdelitvi strokovnih modulov in predmetov po letnikih, pripravi grobega kurikula, medpredmetnemu povezovanju ter načrtovanju PUD-a.«*

- *»Načrtu ocenjevanja, odprtemu kurikulu, pripravi urnika (težave zaradi zelo majhnega števila dijakov – potrebno povezovanje med programi).«*
- *»Vsako leto ga širimo na dodatne aktivnosti, ki se jih v prvem letu uvajanja novih programov nismo uspeli lotiti. Izvedba prenovljenih programov zahteva veliko načrtovanja, usklajevanja in dodatnega angažmaja učiteljev, kar pri prejšnjih programih ni bila ustaljena praksa, zato je primerna postopnost. Pogosti sestanki omogočajo intenziviranje nabora aktivnosti.«*

Splošna slika dogajanja po šolah izgleda takole: Šole so se najprej posvetile pripravi grobega in finega kurikula, ker se najbolj vežeta na načrtovanje izvedbe pouka, nato so največ pozornosti in aktivnosti namenjale medpredmetnim povezavam, povezavi teorije in prakse, povezavi med splošnoizobraževalnimi predmeti in strokovnimi moduli, razdelitvi strokovnih modulov in predmetov in po letnikih, načrtovanju vsebinskih sklopov ter načrtovanju PUD-a, načrtu ocenjevanja, odprtemu kurikulu, pripravi urnika in minimalnim standardom znanja ter IKK. Težave imajo tam, kjer je zaradi zelo majhnega števila dijakov potrebno povezovanje med programi. Veliko pozornosti in časa je bilo posvečenega oblikovanju in terminskemu načrtovanju učnih situacij. Le ena šola načelno navaja, da vsem aktivnostim namenja enako pozornost.

### 6.3 Razdelitev zadolžitve

V nadaljevanju intervjuja nas je zanimalo, kako so si akterji razdelili zadolžitve. Vprašani so navedli naslednje odgovore:

- *»Zadolžitve so bile razdeljene po timih, tudi v dogovoru s CPI-jem in šolo. Sodelovali so tudi zunanji sodelavci iz industrije.«*
- *»Glavno breme je na učiteljih strokovne teorije in PRA. V prenovljenih programih gre za drugačen pristop. V veliko manjši meri so se vključevali v načrtovanje učitelji splošnih predmetov, ki se jim zdijo spremembe v zvezi s prenovo manj pomembne, obremenjujoče, pogosto v smislu »kaj je tega treba.«*
- *»Zadolžitve imajo vsi člani delovne skupine skladno s predmeti oz. strokovnimi moduli, kjer poučujejo. Učitelji splošnih predmetov pripravijo svoje fine kurikule v skladu z dogovori predmetnih aktivov na šoli (centru) in načrtovanim povezovanjem oz. vključevanjem v stroko do zaključka šolskega leta, v drugi polovici avgusta pa se uskladijo še zadnje podrobnosti pred začetkom izvajanja prenovljenega programa.«*
- *»Glede na usposobljenost in dosedanje uspešnost izvajanja, glede na predvideno vključenost in potrebe.«*
- *»Delali smo skupinsko, v manjših skupinah po aktivih.«*
- *»Zadolžitve so nastajale na podlagi urnika.«*
- *»Na začetku je največ dela prevzela vodja PUZ-a, na začetku je bilo tudi veliko usklajevanja z ravnateljico.«*

- »Naloge so bile razdeljene med člane PUZ-a. Vsak zadolženi je za svojo aktivnost pripravil izhodišča, temu je sledilo usklajevanje na celotnem PUZ-u (npr. za PUD, razporeditev praktičnega pouka, grobi kurikul, predmetnik, letno učno pripravo, materialne pogoje).«
- »Posamezno aktivnost je prevzel en ali več članov PUZ-a, v skladu s terminskim načrtom uvajanja so imeli postavljene roke, ki so se jih vsi striktno držali.«
- »Vodja PUZ-a je koordiniral, v delo pa so bili vključeni vsi člani PUZ-a.«

Odgovori dopolnjujejo ugotovitve iz prvega sklopa raziskave o delovanju PUZ-ov. Sodelovanje med učitelji poteka na različnih šolah precej različno, večinoma pa je le mogoče opaziti, da si delo delijo, pri čemer imajo v nekaterih kolektivih nekateri člani več obveznosti (poleg vodje še učitelji strokovnih modulov in prakse), v drugih pa je delo med učitelji bolj enakovredno razporejeno. Pogosto se razdelijo v manjše delovne skupine, kjer vsaka opravi del obveznosti.

## 6. 5 Povzetek glavnih ugotovitev

Ugotavljamo, da so si na dvanajstih od šestnajstih šol pomagali z akcijskim načrtom uvajanja, ki je nastal na podlagi Opomnika. Predlagane aktivnosti so si na šolah poljubno izbrali in razporedili glede na svoje znanje, možnosti in izkušnje. Kljub temu lahko zaključimo, da so se koraki na šolah odvijali po naslednjem vrstnem redu:

- priprava grobega in finega kurikula,
- načrtovanje medpredmetnih povezav,
- razdelitev strokovnih modulov in predmetov po letnikih,
- načrtovanje PUD-a, odprtega kurikula, ocenjevanja, integriranih ključnih kvalifikacij.

Odgovornosti članov so različne, kaže pa se trend, da je več odgovornosti v rokah učiteljev strokovnih in praktičnih modulov. Zato je v bodoče potreben razmislek o tem, kako v povezovanje v večji meri vključiti učitelje splošnih predmetov in kako to uskladiti s ciljem dviga akademskih kompetenc dijakov.

## 7 Načrtovanje in izvedba kurikula za program

Katja Jeznik

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance znotraj tega sklopa, zajemajo naslednja področja:

- proces načrtovanja izvedbenega kurikula (vloga PUZ-a),
- upoštevanje potreb delodajalcev, lokalnega okolja in dijakov,
- možnosti programa (izbirnost, delitev v skupine),
- možnosti šole (kadrovske, materialne, vpis),
- razporeditev PUD-a in
- proces načrtovanja izvedbenega predmetnika.

### 7.1 Proces načrtovanja izvedbenega kurikula (vloga PUZ-a)

Načrtovanje na ravni šole je v slovenskem prostoru še vedno relativna novost, s katero smo se na konceptualni ravni začeli ukvarjati s sprejemom novih Izhodišč (2001) za pripravo izobraževalnih programov, v katerih so se nekatere ravni odločanja prinesle z državne na šolsko raven. Če so prej na državni ravni nastajali podrobni kurikuli in učni načrti in je bila v pristojnosti učitelja bolj ali manj le metodika pedagoškega dela, se sedaj od učiteljev pričakuje tudi, da znajo kurikularno načrtovati. Seveda pa to ne pomeni, da kurikul nastaja v celoti na ravni šole. Če povzamemo avtorje publikacije Priprava izvedbenega kurikula, lahko zapišemo, da bo načrtovanje učnega procesa vedno tako ali drugače potekalo na več ravneh: na ravni države, v nekaterih okoljih na ravni regije (pokrajine, dežele), na ravni izobraževalne institucije, v nekaterih okoljih na ravni izobraževalnega programa in vedno tudi na ravni učitelja. (Priprava izvedbenega kurikula 2007, str. 14.)

In kaj znotraj tega predstavlja izvedbeni kurikul: »/.../ predstavlja novo raven načrtovanja, ki se je nekako vrnila med šolsko in učiteljevo raven in zajema načrtovanje znotraj posameznega programa izobraževanja na šoli. Pripravi ga skupina učiteljev in drugih strokovnih delavcev, ki izvaja posamezni program – za takšno skupino učiteljev se je uveljavil izraz programski učiteljski zbor (PUZ).« (Prav tam, str. 14.)

Država pri pripravi izvedbenega kurikula programskim učiteljskim zborom prepušča odločitve o tem, kakšna naj bo razporeditev števila ur za posamezni predmet ali modul za posamezni letnik, prav tako se odločajo tudi o razmerju ur med prakso in strokovno teorijo. Učitelji so tisti, ki se na podlagi svojega pedagoškega in didaktičnega znanja odločijo, katero znanje je smiselno dosežati kontinuirano in katero je bolje obravnavati bolj intenzivno v enem ali več skopih. Pomembna novost je tudi priprava odprtega kurikula, ki obsega kar

20% časa, namenjenega strokovnemu delu programa. »Učitelj mora določiti, kako bo dosegal načrtane cilje. A načrta ne more pripraviti sam; tudi zato ne, ker vsebinski sklopi niso več predmet /.../, temveč je z vidika posameznih predmetov strok. znanje razpršeno med različnimi sklopi. Tako zaradi integracije znanja kot zaradi znanja učiteljev mora pri globalnem načrtovanju učnega procesa nujno sodelovati učiteljski tim.« (Prav tam, str. 18.)

V nadaljevanju z interpretacijo odgovorov, ki smo jih pridobili z intervjujui, odgovarjamo na to, kako so nekatere opisane konceptualne rešitve zaživele v praksi. Najprej povzemamo odgovore intervjuvancev na vprašanje *Kako ste načrtovali izvedbeni kurikulum za celoten izobraževalni program?*

V predhodnih evalvacijah in posameznih študijah (npr. Priprava izvedbenega kurikula 2007, Kriteriji kakovosti izvedbenega kurikula – priročnik za moderatorje 2008) smo že ugotovili, da začnejo na šolah navadno proces načrtovanja pri skupni učni pripravi oz. s pripravo grobega kurikula. Najprej se iščejo medpredmetne in modularne povezave in logična časovna uskladitev med njimi po temeljnih pedagoških načelih (od temeljnega k specifičnemu, od enostavnega h kompleksnejšemu) ter možnosti prepletanja in morda skupnega izvajanja nekaterih učnih ciljev in vsebin. Temu sledi še natančnejše načrtovanje za vsako leto posebej (priprava t. i. finega kurikula).

Praksa načrtovanja po tednih se je na nekaterih mestih že izkazala za preveč togo in rigidno, zato šole vse bolj usmerjamo v načrtovanje po večjih zaokroženih sklopih, pri čemer se uveljavlja načelo, da naj v enem modulu ne bosta manj kot dva sklopa in ne več kot šest. Na te sklope se vežejo kompetence, standardi znanja in ocenjevalna obdobja. V zadnji točki sledi načrtovanje učne priprave za posamezne module/predmete in manjše učne enote oz. učne situacije. (Prav tam.)

Na nekaterih šolah, ki so sodelovale v predhodnih evalvacijah in analizah primerov dobrih praks, se je kasneje uveljavilo načrtovanje učne priprave od spodaj navzgor. Izhodišče takšnega načrtovanja so učne situacije iz realnega delovnega okolja oz. situacij. Ker so že sami moduli v novih programih zasnovani interdisciplinarno, je smiselno take učne situacije vezati na posamezni modul, praksa, kjer se skupaj načrtuje in izvaja cilje in vsebine več modulov in predmetov, pa je ostala le v okviru projektnih tednov. (Prav tam.)

Večina intervjuvancev (12 od 16-ih) je v pričujoči raziskavi odgovorila, da so najprej pripravili grobi kurikulum za vsa tri leta oz. za vso generacijo, fini pa za vsako leto posebej. Večina je dodala, da grobi kurikulum nato skozi vsako leto dopolnjujejo in spreminjajo.

Eden od razlogov, zaradi katerih na šolah spreminjajo grobi kurikulum, je različno trajanje in različni termini PUD-a ter usklajevanje med različnimi izobraževalnimi programi. Slednje ilustrira izjava enega od intervjuvancev, ko pravi: *»Pri načrtovanju so upoštevana in pozneje realizirana prekrivanja s programi (zagotavljanje prehodnosti), ki jih izvaja šola, hkrati pa so z odprtim kurikulumom kompenzirane manjše pomanjkljivosti programa.«*

Nekaj intervjuvancev je v opisu priprave izvedbenega kurikula dodala, da so grobi kurikulum timsko usklajevali. Vsak učitelj je pripravil svoj del, ki so ga nato na skupnem sestanku pregledali in uskladili z ostalimi.

En intervjuvanec je povedal, da so si pri pripravi grobega kurikula pomagali s smernicami in tabelaričnimi predlogami CPI-ja. Najprej so pregledali izobraževalni program in posamezne kataloge znanja, nato pa je bil pripravljen izvedbeni predmetnik. Temu je sledila razdelitev programskih enot v učne sklope. Grobi kurikulum so na eni šoli delali na podlagi izvedbenega predmetnika.

En vprašani odgovarja, da jim je pri načrtovanju pomagala tudi izkušnja izvajanja 1. generacije prenovljenih izobraževalnih programov, katere posledica je bila, da so: *»/.../ naslednje leto IK dopolnjevali z uvedbo projektnih izdelkov v sklopu odprtega kurikula in razvijali naprejpomembnejše cilje in poklicne kompetence. V nižjih letnikih (1. letnik) spodbujamo dijake k izbiri tem za projektne izdelke v višjih letnikih.«*

En intervjuvanec je odgovoril, da so izvedbeni kurikulum načrtovali glede na kataloge znanj, na podlagi katerih so določili učne sklope, ki zajemajo večino praktičnega in teoretičnega znanja. V drugem letu so šest učnih sklopov zmanjšali na tri ali štiri.

Skoraj vsi intervjuvanci (12 od 16) so odgovorili, da so za izhodišče načrtovanja določili strokovne module in znotraj tega prakso (realne delovne situacije, učne situacije), nato pa so dodajali strokovna in splošna znanja. Nekateri splošni predmeti so v funkciji podpore stroki (npr. Umetnost), nekateri splošni predmeti pa ostajajo temeljni in so razdeljeni čez vsa leta izobraževanja. To lahko povemo drugače z besedami enega od intervjuvancev: *»Izhodišče za načrtovanje je praktični pouk v okviru strokovnih modulov oz. učne situacije, na tej osnovi pa so definirani značilni izdelki. Na to se naveže potrebno strokovno teorijo in vključi splošnoizobraževalne predmete.«*

Seveda pa lahko iz intervjujev razberemo tudi nekatera odstopanja. En intervjuvanec je tako odgovoril, da so pri njih vsi deli programa zastopani enakovredno. Le v odprtem kurikulumu naj bi bil poudarjen praktični pouk. Prav tako do specifik prihaja tudi tam, kjer imajo kombinirane oddelke. Izvedbenega kurikula na teh šolah niso načrtovali za program, temveč za oddelek, ker so izvajali izključno skupni del programov. Ali če napisano ponazorimo z besedami intervjuvanca: *»Za prvi letnik izvedbene kurikule za programe v kombiniranem*



*oddelku načrtujemo skupaj, saj izvajamo pretežni del skupaj za vse programe.«* Za en program posebej izvajajo le en modul, za drugega dva. Fini kurikul so za izvajanje v 2. letniku prijavljali za dva programa v kombiniranem oddelku.

Kot temeljni robni pogoj so na dveh šolah določili razporeditev PUD-a, kot je bilo že v predhodnih programih na področju strojništva. En intervjuvanec pa je podobno odločitev strnil v naslednjem stavku: *»Celotno načrtovanje izvedbe programa po letnikih je odvisno od razporeditve PUD-a.«* Dva intervjuvanca sta povedala, da pri razporeditvi ur upoštevajo tudi kadrovske in materialne pogoje, ki jih imajo na šoli.

V intervjujih so vprašani podali nekaj kritičnih mnenj. En vprašani je dejal: *»Pri prvem načrtovanju smo se preveč toga držali katalogov znanj in premalo vnašali specifične poklicev.«* Dva vprašana sta dejala, da cilji v nekaterih katalogih znanj niso najboljše zapisani in so slabo usklajeni: v mnogih KZ se cilji podvajajo, kar naj bi po oceni enega onemogočalo prepletanje. Po oceni drugega so se slabo usklajevali pripravljavci. Cilji naj bi bili *»prenapeti«*, velika slabost prenove pa naj bi po mnenju enega od intervjuvancev bila razdrobljenost izobraževalnih programov, ki predvsem pri kombiniranih oddelkih, namesto da bi poenostavila, otežuje načrtovanje izvedbenega kurikula. Isti intervjuvanec dodaja še eno sugestijo: *»Poleg tega bi za dijake, ki se vpisujejo v program SPI-ja, pojem kreditnega vrednotenja morali v pretežnem obsegu predvideti kot organiziran – voden pouk (»kontaktne ure z učiteljem«). Preostalega dela dijakov (dela doma) naj bi bilo čim manj, saj se ti dijaki, ki se izobražujejo za poklic, večinoma znanj usposobijo skozi organiziran učni proces v šoli in pri delodajalcu in niso pripravljene »za šolo« delati doma. Torej bi morali pri sestavi programov poklicnega izobraževanja posamezne programske enote bolj premišljeno kreditno vrednotiti.«*

En intervjuvanec kot problem vidi usklajevanje načrtovanja in izvedbe za letnike in generacije. *»Ko se spreminja odprti kurikul, se sprašujemo, ali naj velja za naslednjo generacijo ali naj se spremeni že med potekom šolanja. Večinoma se odločamo za spremembe, ki so ugodnejše za dijake.«* Kot odgovor na to dilemo lahko uporabimo kar izjavo enega od vprašanih, ki na isto vprašanje odgovori: *»Načrtovanega se skušamo držati tudi pri izvedbi, vsaj za vpisano generacijo. Za naslednjo se na podlagi evalvacije stvari po potrebi prilagodi in popravi.«* Ali pa opis procesa enega od drugih intervjuvancev: *»Podvajanju vsebin pri različnih programskih enotah smo se izognili tako, da smo jasno zapisali, kje in kdo uresničuje posamezni cilj. Določili smo smiselna zaporedja uresničevanja ciljev in njihovo povezovanje. Predvideli smo tudi že medpredmetne povezave in naredili še dodaten dokument po mesecih, iz katerega je razvidno, koliko časa traja posamezni učni sklop in kakšna je vsebina. Pregledno je bilo navedeno, kaj kdo uresničuje v posameznem obdobju, kar omogoča boljše načrtovanje medpredmetnega povezovanja. V celoti je bil določen tudi OK.«* V nadaljevanju isti intervjuvanec doda še eno samooceno, in sicer, da pri njih do primerov, ko bi bilo treba načrtovanje bistveno spremeniti glede na izvedbo, ne prihaja pogosto. Če pa so, se to usklajuje na srečanjih PUZ-a.

In še naslednja kritična misel: »Razdrobljenost kompetenc praktične usposobitve po modulih povzroča težave pri skupnem načrtovanju doseganja ciljev posameznega modula, sestavljanju urnika in ocenjevanju modulov (predvsem pridobivanje ocen in zapisovanje v redovalnico).«

Zaključimo lahko, da je načrtovanje izvedbenega kurikula potekalo dokaj usklajeno s smernicami, ki so jih, ko so vstopali v prenovu, z različnimi usposabljanji (tudi s strani CPI-ja) dobili na šolah. Poklicne kompetence naj ostajajo glavno vodilo razmisleka o tem, kaj naj bo v ospredju posameznega izobraževalnega programa. In če si ponovno sposodimo besede iz publikacije Priprava izvedbenega kurikula: »Pri pripravi izvedbenega kurikula naj bo v ospredju predvsem iskanje odgovora na vprašanje, kako je iz razvojnega in poklicnega vidika najbolj smotrno postopno oblikovati poklicno kompetentnost dijaka po načelu od splošnega k specifičnemu.« (Prav tam, str. 42.)

## 7.2 Upoštevanje potreb delodajalcev, lokalnega okolja in dijakov

V novih in prenovljenih programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja želijo šole zaradi potreb trga delovne sile in želje po sodobnejših in fleksibilnejših izobraževalnih programih pri pripravi izvedbenih kurikulov vse bolj upoštevati tudi potrebe delodajalcev, lokalnih okolij in tudi dijakov.

Najbolj načrtno šole o upoštevanju potreb delodajalcev razmišljajo pri organizaciji praktičnega usposabljanja z delom, ki je s prenovu vpeljano v vse izobraževalne programe in letnike. Drugi prostor sodelovanja pa se odpira pri razmisleku o odprtem kurikulu in ob njegovi pripravi.

V dosedanjih spremljavah (Glej: <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>.) smo že ugotovili, da so šole pri sodelovanju z delodajalci v povezavi s PUD-om različno uspešne, da za spodbujanje sodelovanja uporabljajo različne pristope (od anketiranja do izkoriščanja osebnih poznanstev, vzpostavljanja stikov preko dijakov, ki si iščejo mesta za praktično usposabljanje, organiziraja strokovnih srečanj idr.), splošna ocena pa je, da je sodelovanja še vedno premalo in da bi ga lahko še bolj okrepili. (Poročilo o PI 2009, str. 212.) Podobno ugotavljamo tudi za sodelovanje delodajalcev pri pripravi odprtega kurikula. (Poročilo o OK 2009, str. 51 in 57.)

O sodelovanju z delodajalci smo spraševali tudi intervjuvance, in sicer, *ali in kako načrtujejo in uresničujejo sodelovanje delodajalcev in šole pri izvajanju izobraževalnega programa (zlasti pri izvajanju strokovnih modulov).*

Vprašani so navajali, da z delodajalci sodelujejo preko PUD-a (6), nekateri delodajalci (6) sodelujejo tudi pri pripravi programa, predvsem pri oblikovanju odprtega kurikula. Eni sodelujejo tako, da med delodajalci vsako

leto opravijo anketo (3). Sodelujejo tudi preko neformalnih stikov, na okroglih mizah (2). En anketiranec navaja, da gredo dijaki v podjetja na ekskurzije, delodajalce pa povabijo na dan odprtih vrat šole. Delodajalci šole obveščajo tudi o morebitnih težavah na PUD-u. En intervjuvanec je navedel, da delodajalci sodelujejo tudi pri študijskih skupinah, ko predstavljajo novosti iz stroke. Na eni od šol so predstavniki delodajalcev člani sveta šole. Nekdo je navedel, da sodelujejo tudi pri izvajanju strokovnih modulov pri podjetnikih, kjer je mogoče videti v obratovanju sodobno tehnološko opremo, ki je šola nima.

Zanimiv je odgovor intervjuvanca, ki pravi, da so potrebe delodajalcev vključili v odprti del kurikula, in sicer preko komisije za kakovost, ki deluje na šoli in katere člani so tako starši dijakov kot predstavniki prakse.

Celostno pa je sodelovanje z delodajalci opisano v naslednji izjavi: *»Potrebe lokalnega okolja smo preverili predvsem pred načrtovanjem odprtega kurikula. Delodajalcem je organizator PUD-a predstavil značilnosti in zahteve novih programov. Hkrati so bili pozvani, da posredujejo pripombe in predlagajo, katere poudarke naj bi PUD-i vključili pri načrtovanju IK in katerim kompetencam je treba nameniti več pozornosti v šoli. Preden gredo dijaki na PUD, organizator PUD-a delodajalcem posreduje izvlečke programa in cilje, ki jih je potrebno doseči na PUD-u.«*

Na eni šoli so ustanovili sosvet za pridobivanje mnenj k izvedbenemu kurikulu za izobraževalne programe, ki jih izvajajo na šoli. Vendar od sosveta ne pričakujejo, da bo pripravil predloge, te bo še vedno oblikovala šola. Vloga sosveta je predvsem, da predloge obravnava in oceni, če vključujejo pridobivanje kompetenc, ki jih želijo delodajalci, in predlaga morebitne izboljšave.

Večina intervjuvancev (12 od 16) navaja, da sodelujejo tudi z drugimi lokalnimi partnerji v okolju, in sicer z najrazličnejšimi, od podjetij do kulturnih in drugih organizacij (npr. Zavod za gluhe in naglušne). Nekatere šole sodelujejo tudi z osnovnimi šolami, prav tako z obrtnimi zbornicami ipd.

Dijaki po oceni večine vprašanih na kurikulum neposredno ne morejo kaj dosti vplivati. Prilagaja pa se jim izvedba posameznih strokovnih modulov, in sicer tako, da se sledi interesom in zanimanju posameznikov ter posluša njihove sugestije v zvezi s samo izvedbo programa. Imajo tudi možnost izbire konkretnih projektnih nalog znotraj načrtovanega, njihove želje pa so upoštevane tudi pri izvedbi PUD-a, predvsem v smislu izbire lokacije, ki jim najbolj ustreza. Potrebe dijakov so upoštevane pri izbiri teme za zaključno delo. Dijaki imajo več svobode tudi pri praktičnem pouku. Njihove izbire pa so mogoče tudi v okviru interesnih dejavnosti. Prisotno je tudi anketiranje dijakov (3 primeri).

En vprašani ocenjuje, da želje dijakov niso upoštevane, ker jih ti ne izražajo, saj ko se v program vpišejo, o njem ne vedo zadosti, da bi lahko prispevali s predlogi k načrtovanju. Eden celo pravi: *»Željam dijakov se ni mogoče prilagajati, ker bi dijaki imeli čim manj pouka, čim manj obveznosti in bi raje bili čim več doma.«* Spet drugi intervjuvani pa ocenjuje, da *»Dijaki preko razrednih skupnosti in dijaškega parlamenta sodelujejo v vseh fazah izvedbenega kurikula, starši na roditeljskih sestankih in svetu staršev.«* Zanimiv je tudi še nadaljnji predlog, ker bi lahko vključili dijake, in sicer po zaključitvi PUD-a.

Da pa na nekaterih šolah dijakom vsemu navkljub znajo prisluhniti, dokazuje naslednji primer: *»Imamo primer dijaka, ki obiskuje program Živilsko prebranski tehnik in je želel biti tudi slaščičar. Omogočili smo mu obiskovanje praktičnega pouka s slaščičarji in PUD-a med počitnicami, ustrezno pa smo mu prilagodili število dodatnih obveznosti.«*

Na podlagi povzetih odgovorov lahko sklenemo, da na šolah, kot smo predvideli že uvodoma v to poglavje, še najbolj »skrbijo« za potrebe in interese delodajalcev (predvsem skozi organizacijo PUD-a in pri pripravi odprtega kurikula). Tak trend je dobrodošel, sploh če želimo s poklicnim šolanjem res slediti realnim potrebam na trgu delovne sile. Drugi razlog pa je nedvomno tudi to, da delodajalce s tem, ko jih vključimo v pripravo in izvedbo izobraževalnega programa, nekoliko bolj zavežemo tudi k temu, da v dijakih, ki se šolajo, vidijo svoj potencialni kader. V prihodnje gre še bolj spodbujati šole k razvijanju različnih praks sodelovanja s predstavniki stroke, na kar vseskozi opozarjamo v evalvacijskih študijah (npr. Poročilo o PI 2009, str. 59).

Kot je razvidno skozi odgovore, pa šole prepoznajo tudi pomen vpetosti šole v lokalno okolje, kar se odraža skozi opisano pestrost oblik povezovanja z njimi. Zanimivo pa je, kako odgovarjajo intervjuvanci pri vprašanju, ki se je nanašalo na upoštevanje potreb dijakov. Primerov, ki opisujejo pozitivne izkušnje, je premalo, čeprav smo že na različnih mestih opozorili, da predstava o dijakih kot tistih, ki so nemotivirani, nedisciplinirani in apatični, ni ustrezno izhodišče za pedagoško delo. Četudi se na prvi pogled res zdi, da generacija, ki je trenutno vpisana v poklicno šolstvo, pogosto odgovarja omenjenim stereotipom, morajo na šolah oblikovati strategije za njihovo razbijanje. Izhodišče tega je nedvomno lahko razmislek o razvojni in vzgojni vlogi šole (več o tem glej v: Ostani v šoli 2007, Ali poklicne šole potrebujejo vzgojni koncept 2009 ipd.).

### **7.3 Možnosti programa (izbirnost, delitev v skupine)**

Izbirnost je v novih programih možna na ravni programa. Dijaki imajo različno od programa do programa možnost izbire med strokovnimi moduli. Izbirnost pa Zakon o poklicnem šolstvu (Ur. l. RS, št. 79/2006.) v 47. členu opredeljuje sledeče: *»Dijak lahko izbira med predmeti oziroma moduli v skladu z izobraževalnim programom. Šola mu pri tem svetuje, da izpolni pogoje za pridobitev izobrazbe oziroma poklicne*

kvalifikacije. Šola dijaku omogoči, da opravlja obveznosti tudi po modulih, ki jih izvajajo druge šole. Šole z dogovorom uskladijo način izpolnjevanja obveznosti dijaka na posamezni šoli.«

Vprašanja za intervjuvance so se nanašala na možnost izbirnosti znotraj programa in znotraj odprtega kurikula, zato smo se tudi pri zgornji opredelitvi osredotočili predvsem na to.

Splošna ocena večine intervjuvancev je, da izbirnosti v programu in OK ni veliko. Navedeni razlogi so najpogosteje to, da je na šoli premalo oddelkov, in problem financiranja majhnih skupin. Ilustrativen je naslednji odgovor: *»Izobraževalni program pri strokovnih modulih ne predvideva izbirnosti. V odprtem kurikulu izbirnost ni omogočena zaradi majhnega števila dijakov, možnosti oblikovanja skupin ter sistema financiranja izobraževanja.«*

En intervjuvanec je odgovoril, da do sedaj pri njih izbirnosti ni bilo, bo pa mogoča v prihajajočem šolskem letu tako v programu kot znotraj OK. Primer: *»Trije strokovni moduli so obvezni, nato pa eden od dveh po izbiri.«* Drugi je odgovoril, da so v 2. letniku pri izbiri modulov bile upoštevane želje dijakov in čeprav se jih je za en modul odločila le peščica, so ga kljub temu izvedli.

Specifika glede izbirnosti se kaže tam, kjer imajo kombinirane oddelke. Z vidika dijakov tam izbirnosti praktično ni, saj že pouk težko organizirajo, večino predmetov izvedejo skupno, dijake pa ločijo v skupine glede na programe. Ali z besedami enega od intervjuvancev: *»Na izbirnost pri načrtovanju kurikula zelo vpliva izvajanje več programov v kombiniranem oddelku, ki pogojuje nujne delitve na posamezne programe pri specifičnih modulih in kompetencah poklicev, zato zadržimo pri načrtovanju IK vso izbirnost v pristojnosti šole.«* Čeprav s tem, kot pravi drugi intervjuvanec s podobno izkušnjo kombiniranih oddelkov, prave izbirnosti dijakom ne moremo ponuditi: *»Izbirnost je ponudba, ki jo je možno uresničiti pri načrtovanju kurikula za »čiste« oddelke enega izobraževalnega programa, kar za 4 IP v kombiniranem oddelku ni izvedljivo.«*

Izbirnost na ravni programa še ni zaživela do take mere, kot je to z novimi izobraževalnimi programi zamišljeno v 47. členu Zakona o poklicnem šolstvu, ki ga navajamo uvodoma v to poglavje.

Znotraj izbirnosti nas je zanimalo tudi, kako na šolah dijake delijo po skupinah (pri katerih programskih enotah in v kakšnem obsegu).

Najpogosteje se dijake v skupine deli znotraj strokovnih modulov za delež ur pri vajah in praktičnem pouku. Pri dveh intervjuvancih gre za male oddelke, zato je bil odgovor enega od njiju zelo preprost: *»1 skupina, ker je dijakov 11«*. Delitve sedaj sicer niso več predpisane, tako da en intervjuvanec razloži, da vlečejo vzporednice s

predhodnimi izkušnjami. Laborantov na večini šol trenutno nimajo, vse pokrivajo znotraj obstoječih kadrovskega možnosti.

Za boljšo predstavo navajamo še nekaj odgovorov:

- *»Pri praktičnem pouku se velikost skupin določa skladno z veljavno zakonodajo, praktični pouk se izvaja pri vseh 6 strokovnih modulih. Izobraževalni program Mizar se ne izvaja kombinirano z drugimi izobraževalnimi programi. Delitve pri vajah v računalniški učilnici in laboratoriju ni, cel oddelek dela naenkrat. Razlog za to je velikost oddelkov v povezavi s financiranjem in tudi prostorske možnosti. Delitve so uveljavljene pri praktičnem pouku, saj so za poklicni razvoj najbolj smotrne in najpomembnejše.«*
- *»Pri vseh strokovnih modulih dijake delijo v skupine v deležu ur pri vajah in praktičnem pouku. Letos laboranta ni, učitelji sami pripravijo vaje, predvidene v naslednjem letu. Razred se deli na polovico ali tretjine, odvisno od potreb dela.«*

In še primer izbirnosti znotraj OK: *»Dijake delimo po programih tudi pri izvedbi večine modulov odprtega kurikula, ker je odprti kurikul pretežno oblikovan po posameznih programskih in specifičnih poklicnih kompetencah. Štiri module OK izvajamo za programe v kombiniranem oddelku skupaj; v prvem letniku informacijsko-komunikacijska orodja, osnove mehatronike in zagotavljanje kakovosti, za tretji letnik pa načrtujemo skupaj izvajanje modula Fluidna tehnika.«*

#### **7.4 Možnosti šole (kadrovske, materialne, vpis)**

Kadar govorimo o izbirnosti na srednjih strokovnih in poklicnih šolah, si v spomin pogosto priključimo tudi odprti kurikul, kajti prav ta je tisti, ki šoli omogoča, da dijakom ponudi dodatno znanje, ki ga v programu ni, ali pa ga dijak ni izbral. Tudi na to temo je Center RS za poklicno izobraževanje pripravil kar nekaj evalvacij (glej <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>) in člankov (npr. Klarič 2008), splošna ugotovitev pa je, da se odprti kurikul, kot je konceptualno zamišljen, v praksi ne uresničuje zadostno. (Poročilo o OK 2009, str. 57.) Zato verjetno ni odveč, da tudi na tem mestu ponovimo, kaj je predvideno vključiti v OK in kje je ob tem prostor za izbire. V odprti kurikul je predvideno vključiti (Mali v Skubic Ermenc 2007, str. 73.):

- dodatne strokovne module za obvladovanje poklicnih standardov (ki so vključeni v izbirni del izobraževalnega programa ali so (obvezni) del drugega izobraževalnega programa),
- dodatno specializacijo za poklice, ki so sicer vključeni v obvezni del programa in lahko omogočajo takojšnjo zaposlitev,

- dodatne module za uresničevanje ciljev splošnoizobraževalnih predmetov, ki so namenjeni predvsem dijakom, ki zaradi pomanjkljivega predznanja ali drugih primanjkljajev težje dosežejo zahtevane standarde splošnega izobraževanja,
- del odprtega kurikula lahko šole namenijo tudi pripravi na zaključni izpit ali poklicno maturo.

V okviru tega sklopa vprašanj nas je najprej zanimalo, *kako so na šolah upoštevali možnosti programa, lokalnega okolja, dijakov in šole pri pripravi OK.*

Pri pripravi OK so na šolah skušali upoštevati predvsem sugestije delodajalcev. Dve šoli sta si pri tem pomagali z anketiranjem delodajalcev. Ponekod so upoštevane potrebe dijakov (npr. zdravstvena vzgoja, dodatne ure tujega jezika ipd.), z odprtim kurikulumom pa se rešujejo tudi kadrovske težave: *»Zaradi pomanjkljivosti v programu, npr. če učitelj v okviru obveznih modulov za del vsebin nima dovolj ur, smo nekatere vsebine izvedli v okviru OK.«*

Primer dobre prakse se je razvil v enem od izobraževalnih programov, kjer je na primer oblikovan modul odprtega kurikula Projekt iz prakse, kjer so v njegovo izvajanje neposredno vključeni tudi delodajalci.

V nadaljevanju intervjujev nas je zanimalo, *ali so na šolah izvajanje programskih enot načrtovali v strjeni obliki ter kako, koliko in zakaj.*

Prenova je močno posegla v tradicijo načrtovanja šol, prinesla je namreč »razbitje« predmetov, potrebo po večji povezanosti med vsemi disciplinami in večji poudarek dala praktičnemu izobraževanju (tako v šoli kot praktičnemu usposabljanju z delom). Najpreprostejši argument v ozadju je, da če od dijakov dejansko pričakujemo, da ob koncu izobraževalnega programa postanejo poklicno kompetentni na določenem strokovnem področju, je ta širina najmanj, ki jo lahko pričakujemo tudi od učiteljev, ki dijake nekega izobraževalnega programa poučujejo. Ali z besedami iz priročnika Priprava izvedbenega kurikula: *»Razpredmetenje vnese spremembe v vsebine in način učiteljevega dela: učitelji so izobraženi za posamezne predmete in discipline, zdaj pa se vsebine teh disciplin razpršijo po različnih sklopih in modulih, kjer ustrezajo posameznim poklicnim kompetencam. Zato se postavi vprašanje, kdo je zmožen poučevati posamezni strokovni in vsebinski sklop ali strokovni modul – bolj je slednji interdisciplinaren, bolj kritično postane to vprašanje. /.../ če naj dijak obvlada določene poklicne kompetence, jih morajo v celoti obvladati tudi učitelji strok.«* (Prav tam, str. 42.)

Več kot polovica (9 od 16) intervjuvancev je odgovorila, da večina strokovnih modulov poteka v strnjeni obliki skozi vse leto, razen tam, kjer je narava dela taka, da se konča prej kot v enem letu. En intervjuvanec ocenjuje, da obseg strnjenega izvajanja ne sme presegati 5 ur na teden, ker postanejo dijaki drugače prenasičeni. Nekateri bodo v drugem in tretjem letniku izvajali več modulov naenkrat: *»Vzporedno v okviru enega modula poteka strokovna teorija in praksa, tako da se obdelane vsebine zlivajo v logično celoto. Ko se zaključí en modul, se začne drugi, da so dijaki približno enako obremenjeni skozi celotno šolsko leto, še posebej pri praksi.«* In drugi primer: *»Čisto strnjeno obliko smo sedaj opustili, za naslednje šolsko leto pa načrtujemo tako, da bodo nekatere strokovne module zaključili v pol leta. Za tak način smo se odločili tudi zaradi potrebnega usklajevanja z drugimi programi in lažje organizacije pouka. Nekaterih vsebin pa sploh ni mogoče izpeljati strnjeno, ker je pri njihovem podajanju npr. potrebno upoštevati vegetacijo.«*

En intervjuvanec je rekel, da modula ne izvajajo v strnjeni obliki, ker imajo zunanje izvajalce, ki pa so vezani na urnik. Drugi navaja, da *»vso izvedbo načrtujemo kot tedensko razporeditev (št. ur na teden skozi vse leto za posamezno programsko enoto). Programskih enot ne izvajamo v strnjeni obliki (paketni obliki)«*. Tretji dodaja, da *»izdelovalec urnika vztraja na predmetniku oz. urniku tedenske razporeditve (št. ur na teden skozi vse leto za posamezno programsko enoto), vodstvo pa to podpira.«*

Nadalje nas je zanimalo, *ali učitelji teoretični in praktični del modulov načrtujejo in izvajajo skupaj ali ločeno.*

Kot že večkrat poudarjeno, je značilnost izvedbenega kurikula ravno v tem, da posega med raven načrtovanja države, šole in učitelja. Prav tako je bilo že večkrat poudarjeno, da poteka to načrtovanje skupaj, na ravni PUZ-a. Ker pa so bili mnogi učitelji hkrati člani vse več programskih učiteljskih zborov, so vedno težje usklajevali svoje naloge, zato se je na nekaterih šolah kasneje oblikoval še dodatni strokovni tim, ki je bil nadrejen posameznim programskim učiteljskim zborom. Vloga članov tega tima je, da sprejemajo tiste odločitve v zvezi z izvedbenim kurikulom, ki so skupne vsem izobraževalnim programom neke šole ali centra in so v tem smislu vezane na samo identiteto šole. (Povzeto po Tome 2008: Kriteriji kakovosti izvedbenega kurikula – Priročnik za moderatorje 2008, str. 31.)

Od članov programskih učiteljskih zborov se torej dejansko pričakuje tudi usklajevanje v zvezi z vprašanji povezovanja teorije in prakse ipd. Na podlagi odgovorov intervjuvancev ugotavljamo, da učitelji (9 od 16) načrtujejo skupaj in nekateri med njimi sodelujejo tudi pri izvedbi. En intervjuvanec navaja, da pri načrtovanju izhajajo iz prakse, razen v A - delu predmetnika, izvaja pa se vse skupaj pogosto ločeno oz. skupaj v zelo malem obsegu. Čeprav je kar nekaj primerov, ko tako načrtujejo kot izvajajo skupaj. En intervjuvanec navaja, da bi bila *»idealna rešitev en učitelj za vse (prakso, strokovno teorijo, vaje, delo z računalnikom)«*.



*Učiteljev s tako širokim znanjem pa je zelo malo, poleg tega pa bi potrebovali tudi ustrežnejšo razporeditev materialnih pogojev (skupaj oz. zelo blizu delavnico, učilnico, računalnike s povezavami, laboratorij, praktično vse na enem mestu.)« Le redko poučuje en učitelj oboje, tako teorijo kot prakso, kot bistveno pa se kaže predvsem to, da oba učitelja poznata oboje, tako teorijo kot prakso. Oviro en intervjuvanec vidi tudi v tem, da je »nemogoče v celoti povezati teorijo in prakso za modul. Pri usklajevanju izvedbenega kurikula smo tako imeli velike organizacijske težave zaradi razdrobljenosti prakse po modulih (zelo težko je razložiti tudi delodajalcem, da prakso poklicna poučujemo pri več modulih in da pridružene spretnosti in veščine za opravljanje poklica niso ocenjene posebej, kot so bile v prejšnjih programih ter v spričevalu ni več ocen za praktični pouk).«*

Zanimalo nas je še, če na šolah katere module načrtujejo in izvajajo v celoti kot strokovnoteoretične oz. v celoti kot praktični pouk. Ugotavljamo, da te prakse na šolah ni zaznati, kar je v skladu s smernicami in usmeritvami prenove. Vsi strokovni moduli so namreč kombinacija obojega, le obseg ur prakse in stroke je različen.

Intervju smo nadaljevali z vprašanjem, *pri katerih programskih enotah poučuje več učiteljev in kaj to pomeni za načrtovanje in izvedbo?* Ugotavljamo, da je praksa različna. Odgovori so bili namreč sledeči:

- *»Povsod poučuje en učitelj, a so učitelji med seboj povezani.«*
- *»Pri vseh strokovnih modulih sodelujeta 2-3 učitelji teoretiki in praktiki. Tako delo zahteva natančnejše načrtovanje in usklajeno delovanje.«*
- *»Več učiteljev izvaja strokovne module v delu, ki se izvaja kot praktični pouk.«*
- *»Učitelj praktičnega pouka izvaja samo praktični del, učitelji strokovnoteoretičnega dela pa izvajajo tudi praktični del.«*

Nekaj pa jih je odgovorilo, da to počnejo kar v velikem obsegu, čeprav, če si sposodimo besede enega od intervjuvancev, to pomeni *»veliko usklajevanja, prilagajanja, a celovitejše znanje za dijake.«*

V tem sklopu vprašanj nas je zanimalo še, *kako pogosto na šolah spreminjajo urnik in zakaj.*

Na šestih šolah urnik menjajo na pol leta, in sicer, ko se dijaki vračajo s prakse, vmes pa se dogajajo tudi manjše korekcije. Na dveh šolah ga menjajo 2-3-krat letno, razlog pa je v prostorskih razmerah na šoli, saj je zaradi PUD-a na šoli enkrat več, drugič pa spet manj oddelkov. Na eni šoli ga spreminjajo na koncu šolskega leta, in sicer zaradi poklicne mature in zaključnih izpitov. Na drugi šoli pa so spet fleksibilnejši: *»Urniki menjamo po potrebi, ker izvajamo posamezne module sukcesivno, da je realizacija zadovoljiva. Proti koncu leta so se eni moduli iztekli, drugi ne. Če opazimo, da izvedba ni v skladu z realizacijo tudi pri šolskih predmetih, ure dodajamo oziroma*

*zmanjšujemo njihovo število. Letos se je spremenil urnik že 14-krat. Trudimo se, da je urnik čim bolj prijazen dijakom, da nimajo »lukenj« v njem. Spremembe urnikov najbolj jezijo učitelje splošnih predmetov, manj dijake, učitelji stroke pa večinoma razumemo, da je to nuja.»*

Verjetno bo prav slednje moralo postati tudi praksa na preostalih šolah. Čeprav pri fleksibilnem predmetniku ne gre le za vprašanje oblikovanja urnika, bomo verjetno lahko nekaj izkušenj povzeli iz razprave o fleksibilnem predmetniku (glej npr. Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovost vzgojno-izobraževalnega dela 2008). Odprto pa ostaja tudi vprašanje, ali ne gre pri pogostih menjavah urnikov tudi za pomanjkanje izkušenj s takšnim načrtovanjem pedagoškega dela, in vprašanje, ali ne prepogosto menjavanje urnika ruši delovni ritem šole.

## **7.5 Razporeditev PUD-a**

Po sprejetju Izhodišč (2001) je najmanj 24 tednov v treh letih poklicnega šolanja namenjenih praktičnemu usposabljanju pri delodajalcu. Pred tem smo poklicne programe ločili na šolske in na dualne, se pravi na tiste, kjer je praktični pouk potekal pretežno v okviru šole, in na tiste, kjer je potekal praktični del pretežno pri delodajalcu. V novem Zakonu o poklicnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006.) pa je izvajanje izobraževalnih programov na novo opredeljeno v 5. členu: Nižje in srednje poklicno izobraževanje izvajajo šole skupaj z gospodarsko družbo oziroma s samostojnim podjetnikom posameznikom ali s posameznikom, ki samostojno opravlja dejavnost (v nadaljnjem besedilu: delodajalec). Srednje strokovno izobraževanje izvajajo šole skupaj z delodajalcem, če je z izobraževalnim programom določeno praktično usposabljanje z delom. Praktično izobraževanje (31. člen) se izvaja kot praktični pouk (v šoli) oziroma praktično usposabljanje z delom (pri delodajalcu). Skupni obseg praktičnega pouka in praktičnega usposabljanja z delom se določi z izobraževalnim programom. Pravice in obveznosti šole, dijaka in delodajalca pri praktičnem izobraževanju se določi z učno pogodbo (kolektivno ali individualno).

*Znotraj tega sklopa nas je zanimalo, kako so na šoli razporedili PUD po letnikih in kaj je na to odločitev najbolj vplivalo.*

Kar nekaj vprašanih odgovarja, da so PUD razdelili po sistemu 3 + 3 + 18, kar pomeni, da so dijaki na PUD v prvem in drugem letniku po tri tedne, v tretjem pa 18 tednov oz. polovico šolskega leta.

So pa seveda tudi tukaj na šolah iskali drugačne rešitve:

- 5 + 5 + 18

- 0 + 6 + 18 (2 primera, eni o tem razmišljajo za naslednje šolsko leto)
- 4 + 4 + 16
- 8 + 8 + 8 (2 primera)

Eni kombinirajo: *»Prva generacija je imela PUD razporejen po sistemu 8 + 8 + 8 tednov. Naslednji generaciji sta imeli PUD razporejen po sistemu 3 + 3 + 18 tednov. Stroka zagovarja rešitev, ki jo je imela prva generacija oziroma drugo varianto povečevanja števila tednov po letnikih, vendar ne tako velikega obsega v tretjem letniku, saj delodajalci tako prevzamejo soodgovornost za izvedbo programa preko celotnega izobraževanja in PUD ne pomeni samo izkoriščanja dijakovih sposobnosti v zadnjem letniku izobraževanja.«*

Na razporeditev PUD-a vplivajo predvsem potrebe delodajalcev, organizacija dela na šoli in predhodne izkušnje. Eden od intervjuvancev tako ugotavlja, da je *»pri obrtnikih lažje dobiti učno mesto za 8 tednov kot za 18 tednov.«*

Pogost argument, s katerim vprašani nasprotujejo razporeditvi PUD-a po sistemu 3 + 3 + 18, je to, da želijo delodajalci *»bolj kompetentne dijake, ki so za njihov proces dela bolj koristni.«* V prvem letniku pa po mnenju nekaterih to še niso.

Strnjena izvedba po mnenju enega delodajalcev olajša tudi pridobivanje sredstev za izvedbo PUD-a (kandidiranje na razpisu za subvencioniranje).

Pri odločitvi o tem, kako razporediti predviden obseg prakričnega usposabljanja pri delodajalcih, gre slediti temeljnemu cilju posameznega izobraževalnega programa, pa tudi možnostim, ki izhajajo tako s strani šole kot s strani delodajalcev.

## **7.6 Proces načrtovanja izvedbenega predmetnika**

V intervjujih nas je zanimalo, *kako je potekal proces načrtovanja izvedbenega predmetnika*. Namen vprašanja je bil, da ugotovimo, kaj je vodilo načrtovanja izvedbenega predmetnika: cilji, ki jih želimo doseči, ali pa bolj predmetnik, ki ga moramo realizirati.

Večina (10 od 16) odgovarja, da so ga pripravljali še krepko pred začetkom novega šolskega leta (npr. aprila začnejo in končajo do začetka pouka), in sicer ali vsak zase in potem skupno kot PUZ ali pa kar skupno kot PUZ. Smerokaz je tudi tukaj stroka, ki se nato usklajuje s splošnoizobraževalnimi predmeti. Na eni šoli so

izvedbeni predmetnik usklajevali znotraj konzorcija, na eni pa je bilo izhodišče pregled katalogov znanj. En intervjuvanec je posebej poudaril, da so izvedbeni predmetnik sicer delali kot PUZ, vendar jim je robne pogoje postavilo vodstvo: razporeditev PUD-a, pogoji in normativi izvedbe praktičnega pouka, razporeditev na enakomerno tedensko obremenitev dijakov in učiteljev.

Celoten proces lepo opiše naslednja izjava: *»V PUZ-u smo najprej pregledali izobraževalni program, kataloge znanja, cilje in vsebinske sklope, nato je na podlagi strokovne odločitve sledila priprava predloga o razporeditvi programskih enot po letnikih. Ravnateljica ga je pregledala in po usklajevanju končno pripravila izvedbeni predmetnik. Pripravljen je bil maja, pred pripravo grobega kurikula.«*

Na eni šoli so kot problem izpostavili C-del predmetnika (»od tega za praktični pouk«), ki pogojuje načrtovanje prakse neposredno in samo v odvisnosti od B-dela predmetnika.

Na vprašanje, *koliko je izbirnih modulov (vključno z OK), koliko jih ponudi šola in kolikšna izbirnost je omogočena dijakom*, je približno polovica vprašanih (8) odgovorila, da izbirnosti pri njih ni, ostali odgovori pa so nanizani spodaj.

- *»Dijak mora izbrati 5 modulov. Vseh skupaj jih je na izbiro 19. Za obvezno izbiro jim predlagamo 3 module, ki vodijo v poklic in pokrijejo poklicni standard, npr. kuhar ali natakar ali oskrbnik. Med prostozbirnimi moduli dijaki od desetih izberejo dva. Šola izbere dva tista, za katere se odloči največ dijakov, in jih predlaga v obvezno izvajanje za vse dijake, poleg tega pa še dva (naslednja dva glede na interes dijakov) izbrana modula vključi v OK.«*
- *»Izbirna modula sta dva v nacionalnem delu in 5 v OK. Šola v OK izvaja drugi izbirni modul iz nacionalnega dela. S tem se zapolni OK, večja možnost izbire bi bila smiselna in uresničljiva pri več oddelkih istega letnika.«*
- *»Program ponuja 4 izbirne module. Ponudili smo samo en izbirni modul (masažo). To smo izbrali v kolektivnu, upoštevali smo tudi mnenje delodajalcev. Dijakov nismo spraševali za mnenje.«*
- *»V nacionalnem delu sta ponujena dva izbirna modula (od 4) in preostala dva v OK. Izbirnosti dijakov ni. Obvezni modul Plamensko varjenje, lotanje in lepljenje iz programa Inštalater strojnih inštalacij izvajamo kot izbirni modul za program Klepar krovec.«*
- *»4 izbirni moduli vključno z OK, ki jih ponudi šola. Dijakom izbirnost ni omogočena.«*
- *»V nacionalnem delu programa je med izbirnimi moduli šola izbrala enega od treh, druga dva pa vključila v OK z utemeljitvijo, da gre za vsebine, ki jih morajo obvladati vsi dijaki. V zadnjem letniku lahko dijaki v OK izbirajo med 2 strokovnima moduloma.«*

Zanimalo nas je tudi, *ali in kako na izvedbeni predmetnik vpliva izvajanje iztekajočih programov*. Na podlagi odgovorov ugotavljamo, da so se stari programi ponekod že iztekli in na šolah ne vplivajo na nove in prenovljene programe (6 primerov), drugje pa so težave povezane predvsem z usklajevanjem urnika (4 primeri).

Dijake so z izvedbenim predmetnikom večinoma seznanili na informativnem dnevu, pa tudi na dnevih odprtih vrat, v šolski publikaciji in ob začetku samega pouka. Dijaki so bili seznanjeni tudi z OK.

Zaključimo lahko, da na šolah še vedno premalo poudarjajo cilje, ki naj bi jih s programom dosegli, izbirnost pa je problem, še posebej tam, kjer je vpis v programe majhen ali pa imajo na šoli le en oddelek.

### **7.7 Povzetek glavnih ugotovitev**

Znotraj tega sklopa smo ugotovili, da načrtovanje izvedbenega kurikula poteka dokaj usklajeno s smernicami, ki so jih pri vstopu v prenovo v obliki različnih usposabljanj dobili na šolah. Kljub temu lahko iz intervjujev razberemo nekatera odstopanja. Na primer na šolah, kjer imajo t. i. kombinirane oddelke, izvedbenega kurikula niso načrtovali za program, ampak za oddelek. Ključni robni pogoj pri pripravi izvedbenega kurikula je na nekaterih šolah razporeditev PUZ-a, največ težav pa imajo na šolah z usklajevanjem dela med letniki in programi, urniki itd.

Pri pripravi izvedbenega kurikula imajo na šolah pogosto v mislih potrebe delodajalcev, predvsem skozi organizacijo PUD-a in pri pripravi odprtega kurikula. Vse bolj se zavedajo tudi pomena vpetosti šole v lokalno okolje, še najmanj pa se jim zdi potrebno v delo vključevati različne potrebe in interese dijakov.

Novost izobraževalnih programov je večja izbirnost, ki naj bi jo novi programi dijakom nudili. Dijak ima po Zakonu o poklicnem šolstvu (Ur. l. RS, št. 79/2006.) možnost izbirati med predmeti oz. moduli v skladu z izobraževalnim programom, šola pa mu pri tem svetuje, da pridobi izobrazbo oz. pogoje za pridobitev poklicne kvalifikacije. Vendar pa lahko iz odgovorov intervjuvancev hitro zaključimo, da izbirnosti dejansko ni veliko. Nekaj programov je ne predvideva dosti, še pogostejši razlog za to pa je premalo oddelkov na šoli in problem financiranja manjših skupin dijakov.

Na podlagi odgovorov intervjuvancev ugotavljamo, da je na več kot polovici šol zaživel izvajanje strokovnih modulov izobraževalnih programov v strnjeni obliki. Ob tem prav tako ugotavljamo, da več kot polovica vprašanih odgovarja, da sodelujejo med seboj predvsem v fazi načrtovanja, nekateri pa sodelujejo tudi pri sami izvedbi modula. Redko se zgodi, da en učitelj poučuje tako teoretični kot praktični del modula,

pomembno je, da učitelj pozna oboje, tako teorijo kot prakso. Spodbudno je, da noben intervjuvanec ni odgovoril, da kakšen modul v celoti načrtujejo kot samo strokovnoteoretičnega ali samo praktičnega.

Odgovori intervjuvancev na vprašanja glede razporeditve PUD-a kažejo na veliko pestrost med šolami. Največ je sicer primerov, ko so PUD razdelili po sistemu 3 + 3 + 18, eni pa so se predvsem zaradi potreb delodajalcev, organizacije dela na šoli in predhodnih izkušenj odločili tudi drugače.

Verjetno pa bo v prihodnje pri načrtovanju in izvedbi izvedbenega kurikula potreben razmislek o tem, kako dosegati cilje, ki so ključni za posamezni izobraževalni program, in kako čim več tega, kar jim je na šolah že uspelo načrtovati na ravni izvedbenega kurikula, prenesti še v razred, v vsakodnevno pedagoško prakso.

## 8 Izvedbeni kurikulum za program - Skupna letna učna priprava

Jelka Čop

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- povezovanje znanj,
- vključitev in spremljanje integriranih ključnih kompetenc (v nadaljevanju IKK),
- projektno in timsko delo ter učne situacije,
- individualizacijo pouka.

### 8.1 Povezovanje znanj

Povezovanje znanj je poudarjeno že v publikaciji Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju (CPI 2007, str. 41-42.), kjer je navedeno, da so »pri pripravi novih izobraževalnih programov v letih 2003-2005 bili postavljeni naslednji cilji: povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu, katalogih znanja, izpitnih katalogih. Cilj je doseči večjo notranjo vsebinsko povezanost in prepletenost znanja in razvoj poklicnih in ključnih kompetenc, ki vodijo do celostne usposobljenosti za poklic, sodelovanje v družbi, osebni razvoj in nadaljnje izobraževanje; uveljavitev načela učinkovitega in problemskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanja in izpeljavi učnega procesa; ... ter uveljavitev novih metodično-didaktičnih konceptov, katerih cilj je doseči spremembo v pedagoškem delu učiteljev, razvoj timskega dela na šoli in večjo individualizacijo pouka.«

Pri izvedbi novih izobraževalnih programov se predpostavlja, da povezave med posameznimi programskimi enotami, teorijo in prakso v povezavi z integriranimi ključnimi kompetencami načrtujejo in izvedejo učitelji, dijaki pa se z njihovo pomočjo učijo kompetenc, ki so pomembne za njihovo poklicno usposobljenost, aktivno sodelovanje v družbi in vseživljenjsko učenje.

V predhodnih evalvacijah in posameznih študijah (npr. Priprava izvedbenega kurikula 2007, Kriteriji kakovosti izvedbenega kurikula – priročnik za moderatorje 2008) smo že ugotovili, da na šolah navadno začnejo proces načrtovanja pri skupni učni pripravi oz. s pripravo grobega kurikula, navadno od zgoraj navzdol. Najprej se iščejo medpredmetne in modularne povezave in logična časovna uskladitev med njimi po temeljnih pedagoških načelih (od temeljnega k specifičnemu, od enostavnega h kompleksnejšemu) ter

možnosti prepletanja in morda skupnega izvajanja nekaterih učnih ciljev in vsebin. Temu sledi še natančnejše načrtovanje za vsako leto posebej (priprava t. i. finega kurikula).

Na nekaterih šolah se je kasneje uveljavilo načrtovanje učne priprave od spodaj navzgor. Izhodišče takšnega načrtovanja so učne situacije iz realnega delovnega okolja oz. situacij. Ker so že sami moduli v novih programih zasnovani interdisciplinarno, je smiselno take učne situacije vezati na posamezni modul, praksa, kjer se skupaj načrtuje in izvaja cilje in vsebine več modulov in predmetov, pa je ostala le v okviru projektnih tednov. (Prav tam.)

Z intervjuji smo želeli ugotoviti, v katero smer se nagiba oblikovanje skupne učne priprave (načrtovanje t. i. finega kurikula). Ugotovili smo, da se skupna letna učna priprava na večini od 16 intervjuvanih šol načrtuje v programskih učiteljskih zborih, nadaljuje individualno ali v aktivih in zatem ponovno usklajuje v programskih učiteljskih zborih.

Večina intervjuvancev (13) je navedla, da povezovanje znanja načrtujejo pri skupnih letnih učnih pripravah, nekateri že v fazi grobega kurikula, nekaj pa z dogovori med samimi učitelji. Pri tem iščejo sorodne teme/učne situacije, ki jih najpogosteje izvajajo v obliki projektnih dni/tednov. Zelo pogosto načrtujejo skupaj, a izvajajo ločeno, predvsem zaradi težav z urnikom, zaradi višjih letnikov, ki še niso prenovljeni. Le en intervjuvanec je navedel, *»da povežavo pogosto izvajata dva učitelja, ki sta v razredu hkrati.«* Včasih pa en učitelj pripravi delovne liste, drugi pa jih uporabi skupaj s svojimi.

Večina intervjuvancev (12) meni, da je v novih programih zaradi skupnega načrtovanja izvedbenega kurikula in boljšega vpogleda v skupno učno pripravo več medpredmetnega povezovanja kot prej. Le en intervjuvanec je navedel, *»da je bilo povezovanja s splošnimi predmeti več na začetku uvajanja novih programov, zdaj pa je malo zamrlo.«*

Zanimivo je, da so intervjuvanci izpostavili, da je največ povezovanja pri projektnih dnevih/tednih, kjer večina šol izvede od 3- do 5- dnevne aktivnosti (ena šola 2x2 dni) enkrat na šolsko leto, nekatere tudi dvakrat. Pri tem največkrat izhajajo iz stroke, razen v prvem letniku, ko včasih izhajajo tudi iz splošnih tem, na primer ekologije.

Drugo najpogostejše povezovanje znanj je pri izvedbi učnih situacij, ki jih je navedla dobra polovica intervjuvancev, ostali pa navajajo, da se nanje pripravljajo ali jih nameravajo uvesti v naslednjih letih. Tisti, ki jih že izvajajo, so z njihovimi rezultati zelo zadovoljni.



Povezovanje najpogosteje gradijo na strokovnih modulih oziroma praktičnem pouku, kjer na strokovne kompetence navezujejo druge cilje. Intervjuvanci so navedli, da se najpogosteje povezujejo stroka (teoretični in praktični del) ter stroka in splošnoizobraževalni predmeti, najpogosteje angleščina, matematika, slovenščina, umetnost, naravoslovje, IKT in ekonomika. Več intervjuvancev je navedlo, da povezovanje izvaja tudi pri interesnih dejavnostih. En intervjuvanec pa je navedel, »da medpredmetnega povezovanja skorajda ni, nekaj poskusov je bilo pri praktičnem pouku s tujimi jeziki in praktičnem pouku s slovenskim jezikom. Želeli bi si več, a je veliko odvisno od sinergije med učitelji.«

Zanimivi so primeri povezovanja znanja, ki so jih navedli intervjuvanci:

- »Dijaki npr. tiskajo na majico, naredijo logotip, izdelajo svoj zvezek, pripravijo izdelek še v angleščini.«
- »Dijaki so pripravili vabilo za starše, za goste; »PRA in informatika«- oblikovali vinske karte, jedilne liste, vabila, pisali recepture ...«
- »Učiteljica stroke povabi biologinjo, da razloži dihalo, ko predava o bolezni dihal, učitelj fizike se pridruži učitelju stroke, ko govorijo o aparatih za merjenje tlaka, in razloži fizikalne principe. Učiteljica telovadbe vključuje v pouk telovadbe anatomijo.«
- »Primer povezovanja vsebin med nego in oskerbo ter slovenščino pri temi »Spremembe v starosti«: dijak razloži znake normalnega staranja, pri slovenščini pa to znanje upošteva pri pisanju spisa Moja babica. Nekateri dijaki pa so imeli nato temo govorni nastop in učiteljica je ocenila slovnico in govorno izražanje.«
- »Primer povezovanja modula Osnove anatomije in fiziologije je v temi »Uvod v organske sisteme« poudarek na organih v organskih sistemih, njihovo zgradbo in osnovne naloge. V modulu Nega in oskerba pa je poudarek na spremembah v starosti na organskih sistemih.«
- »Tisk, slovenščina, matematika in naravoslovje in tuj jezik – tisk letaka, povezava s slovenščino – oblikovanje besedila, izračun papirja, klima.«
- »Izvedba v tandemu npr. športna vzgoja ter osnove anatomije in fiziologije: Kolegica za anatomijo je predstavila mišičje in naloge mišic, učiteljica športne vzgoje pa je pokazala vaje za posamezne mišice, jaz pa sem v okviru modula nega in oskerba povedala primerna gibanja za zdravega in za bolnega starostnika – na konkretnem primeru. Tu smo delale učiteljice celo v troje hkrati. To se je izkazalo kot dobro!!!!«
- »Primer povezave angleščina in nege in oskerbe pri kateri smo povezali temo starostnik v povezavi z angleščino: Dijak pisno predstavi enega od starih ljudi v angleščini. Dogovorili smo se, da tisti dijaki, ki težje delajo, so morali poiskati v angleščini 50 besed v povezavi z znaki normalnega staranja (npr. sivi lasje, suha koža ...). Na ta način smo veliko delali.«
- »Primer povezovanja anatomije pri kateri je učiteljica razložila »ožilje, kri in krvni obtok«, učiteljica za modul nega in oskerba pa je v tandemu z dijaki merila "vitalne funkcije".«

- *»Vsak strokovni modul smo povezali tudi z družboslovjem in z naravoslovjem na primer: STAROSTNIK, kjer je šlo za povezavo: temo 2. svetovna vojna in umrljivost ljudi in prehrana. Tema revščina ter preživetje in smo povezali z obolenji, ki se sedaj kažejo na trenutno stari populaciji.«*
- *»Pri naravoslovju so temo »neživi dejavniki okolja«: Prilagoditve organizmov na temperaturne razmer v okolju in v kombinaciji z modulom Nega in oskrba povezali na učno temo Telesna temperatura in vloga bolničarja pri zagotavljanju termičnega ugodja, spremljanje telesne temperature pri starostniku ter merjenje telesne temperature ...«*

## 8.2 Vključitev in spremljanje integriranih ključnih kompetenc

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- način vključevanja integriranih ključnih kompetenc (v nadaljevanju IKK) in katerih,
- problemi pri uresničevanju IKK,
- spremljanje razvijanja IKK.

## 8.3 Opredelitev integriranih ključnih kompetenc

Kompetenčni pristop so v slovenski prostor prinesla in pričela uveljavljati v praksi Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (CPI 2001). Avtorji Izhodišč so definirali poklicne kompetence kot posameznikove zmožnosti, da uporablja svoje sposobnosti in znanje pri dejavnem obvladovanju običajnih in spremenljivih poklicnih razmer, zmožnost zadostiti zahtevam zaposlitve oziroma specifičnim delovnim vlogam, in na ključne kompetence, ki so nujne, da posamezniki uspešno delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v družbi, poklicu in osebnem življenju. Na ravni izobraževalnega programa se ključne kompetence lahko konkretizirajo v obliki predmeta, kot je to primer pri matematični kompetenci ali v obliki integriranih ključnih kompetenc, ki so transverzalne in integrirane v več programskih enot celotnega izobraževalnega programa, kot so učenje učenja, socialne spretnosti, podjetništvo, informacijsko-komunikacijska pismenost, zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja ter načrtovanje in vodenje kariere. Za potrebe načrtovanja in izvajanja posamezne IKK so strokovnjaki CPI-ja in ZŠ v sodelovanju z zunanjimi sodelavci pripravili gradiva, ki so jih poimenovali Koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja in so objavljena na spletnih straneh CPI. Njihov namen in struktura je sicer podobna katalogom znanj za posamezne predmete, vendar pa sta filozofija in pristop teh dokumentov drugačna in omogočata učinkovitejše načrtovanje in izvajanje IKK.

Z integriranimi ključnimi kompetencami želimo na specifičen način dosegati določene cilje programa. Šola z izvedbenim kurikulumom sama določi način razvijanja integriranih ključnih kompetenc – npr. katere programske enote so posebej primerne za razvijanje določene kompetence, mnoge se razvijajo z uporabo aktivnih metod dela, zato so skoraj vedno priključene projektnim dnevom/tednom.

V publikaciji Načrt ocenjevanja znanja (2007, str. 15.) ugotovimo, da integriranih ključnih kvalifikacij ne ocenjujemo s številčnimi ocenami, temveč jih spremljamo. V ta namen programski učiteljski zbor pripravi instrumentarij (vrednostne lestvice, samoocenjevalne liste, refleksije, vprašalnike ...) za ugotavljanje doseganja začrtanih ciljev. Zapis spremljanja integriranih ključnih kvalifikacij hrani dijak v mapi učnih dosežkov.

Analiza načrtovanja integriranih ključnih kvalifikacij (2007) je pokazala, da je stopnja vključenosti teh kvalifikacij v izpitne kataloge relativno nizka, bistveno večja pa je stopnja vključenosti v kataloge znanj. Analiza vključenosti kvalifikacij v izvedbene kurikule pa je pokazala, da je njihovo vključevanje načrtovano predvsem v projektnih tednih.

Razveseljivo je, da velika večina učiteljev v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula vključuje IKK. Pri ovirah med izvajanjem IKK je največ učiteljev navedlo *»preveliko število dijakov v razredu in premalo časa za izvajanje«*. Dobra polovica učiteljev je med ovire navedlo tudi pomanjkanje smernic CPI in ZRSS. Dobri tretjini učiteljev pa je kot oviro za izvajanje IKK predstavljala slaba organizacija dela na šoli.

Zaključke poročila v precejšnji meri potrjujejo tudi rezultati 16 intervjujev z vodji programskih učiteljskih zborov. Dobra polovica intervjuvancev (10) je navedla, da načrtujejo razvijanje integriranih ključnih kompetenc v strokovnih modulih, splošnoizobraževalnih predmetih (8), projektnih dnevih, učnih situacijah in drugih oblikah medpredmetnega povezovanja (6). Najpogosteje jih razvijajo z aktivnimi metodami dela. Nekateri IKK vključijo v fini kurikulum šole, nekateri jih vključijo že v grobi kurikulum, na 2 šolah pa tudi v načrt ocenjevanja. Nekaj šol (3) izvaja IKK spontano, kjer se učiteljem zdi primerno. Najpogosteje se izvajajo naslednje integrirane ključne kompetence: okoljska vzgoja, podjetništvo, informacijsko-komunikacijska pismenost, zdravje in varnost pri delu ter socialne veščine, manj pogosto pa načrtovanje in vodenje kariere, komunikacija, učenje učenja in estetsko vrednotenje. Le podjetništvo se je v letošnji študiji primerov odrezalo bolje kot v Poročilu o spremljanju IKK.

Dobra polovica intervjuvancev (9) je navedla, da vsaj delno uresničijo cilje IKK, nekaj (3) jih uresniči v celoti, nekaj pa jih ni odgovorilo. Problemi, ki jih navajajo vodje programskih učiteljskih zborov, so, da jim

primanjkuje ur, da ni jasno, kdo je za spremljavo zadolžen (npr. kdo mora obdelati evalvacijske vprašalnike), gluha ušesa pri sodelavcih in pomanjkanje podjetnosti pri dijakih.

Dobra polovica šol (9), iz katerih prihajajo intervjuvanci, spremlja napredek pri razvijanju IKK vsaj delno, na štirih šolah v celoti, na treh pa napredka sploh ne spremljajo. Kot zanimivost navajamo primer šole, na kateri imajo v redovalnici pri vsakem dijaku namenjen prostor, v katerega se poda mnenje o doseganju posameznih IKK. Na drugi šoli IKK tudi ocenjujejo, kar ni v skladu s priporočili, na tretji šoli pa predpostavljajo, da tisti učenci, ki dosegajo minimalni standard posameznega sklopa, razvijejo tudi ustrezne IKK, ki so jih predvideli že v grobem kurikulumu.

Kot primer dobre prakse bi izpostavili šolo, kjer so razvili načrt razvrstitve IKK po programskih enotah. Za vsako IKK so določene programske enote, pri katerih se razvijajo IKK (vsaka se razvija pri 2 do 6 programskih enotah). Napredek spremljajo z vprašalniki in z intervjuji dijakov najmanj enkrat na leto. Vsak učitelj ima določenih 10 dijakov, pri katerih spremlja napredek pri IKK.

#### **8.4 Projektno in timsko delo ter učne situacije**

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- načrtovanje in izvajanje projektne dela s primeri,
- izbiranje tem in povezovanje z nacionalnim kurikulumom,
- način predstavitev (promoviranja) rezultatov projektne dela,
- timsko načrtovanje in poučevanje s poudarkom na medpredmetnem povezovanju,
- načrtovanje in izvajanje timskega dela dijakov, podkrepljeno s primeri,
- načini načrtovanja učnih situacij,
- izvedba učnih situacij.

V novih in prenovljenih programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja smo v različnih publikacijah in izobraževanjih šolam svetovali uporabo več aktivnih metod dela, zlasti projektno in timsko delo ter rabo učnih situacij, saj to omogoča usposabljanje dijakov za povezovanje različnih znanj in njihovo uporabo za reševanje praktičnih nalog, izzivov in problemov. Tako v publikaciji Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse (Skubic Ermenc idr. 2007, str. 60-61.) najdemo opis problemskega pristopa in projektne dela, v katerem citirajo dr. Krofliča, ki poudarja, da učenje skozi reševanje problemov predstavlja zelo »naravno« obliko učenja, ker je primerna za vse starosti in razvojne stopnje učencev – paziti moramo le, da so problemi stopnji primerni, ker jih sicer učenci ne bodo doživeli kot vir lastnih ustvarjalnih

izzivov. Hkrati pa avtorji publikacije opozarjajo tudi na nevarnost, ki se lahko pri projektne delu zgodi, in sicer, da nas posrka sama metoda, ki običajno vnese v pouk več dinamike in zadovoljstva dijakov. V tem leži tudi past: pozabimo lahko na potrebo po vpetosti projektne dela v siceršnji učni proces in cilje programa. Projektne delo ni popestritev, temveč metoda, ki omogoča doseganje zelo kompleksnih ciljev. Zato tudi ni izguba časa. Izguba časa je samo v primeru, ko je obravnavana kot popestritev, ne pa kot sestavni del učnega procesa, kjer so pomembni premišljeno načrtovanje, dobra izvedba, tudi utrjevanje, urjenje, preverjanje in ocenjevanje.

Tudi v Poročilu o delovanju programskih učiteljskih zborov (2008) ugotavljajo, da programski učiteljski zbori veliko časa posvečajo tudi medpredmetnemu povezovanju in projektne delu, ki ga ocenjujejo kot uspešnega in učinkovitega. Tako je delo PUZ-ov po ocenah učiteljev učinkovito zlasti na področjih: načrtovanje projektne tednov, medpredmetno načrtovanje in priprava načrta ocenjevanja.

Z analizo izvedbenih kurikulumov smo zaznali večje težave tudi na področju integracije znanj. Učitelji še premalo sodelujejo pri načrtovanju, zato se dogaja, da ni medpredmetne usklajenosti, poleg tega se kažejo posamezne težave pri načrtovanju »integriranih učnih situacij«, zlasti je še premalo povezovanja sfere poklicnega in sfere splošnega (več v Prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2007, Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2008).

Z opravljenimi intervjuji smo ugotovili, da velika večina šol, iz katerih so bili intervjuvanci, načrtuje in izvaja projektne delo v obliki projektne dni/tednov (14), v katerih povezujejo strokovne module s splošnoizobraževalnimi predmeti in integriranimi ključnimi kvalifikacijami. Projektne dneve večinoma načrtujejo v programskih učiteljskih zborih, za nižje letnike včasih, zlasti v primeru skupne teme, tudi v učiteljskem zboru. Teme najpogosteje predlagajo učitelji, le na eni šoli tudi delodajalci.

Dobra polovica intervjuvanih šol izvaja projektne delo tudi znotraj modulov, nekatere pa imajo celo predmet Projektne delo v obveznem delu programa, odprtem kurikulumu ali tako izvajajo del interesnih dejavnosti. Nekateri šole izvajajo projektne delo na isto temo istočasno, najpogosteje v nižjih letnikih, večina intervjuvanih šol pa izvaja projektne delo vezano na poklic, torej na različne teme, a zaradi lažje organizacije istočasno. En intervjuvanec je navedel, da imajo projektne dni proti koncu šolskega leta, ko že poteka matura in se jim sprostijo učilnice. Na drugi šoli učitelji pripravijo različne teme, ki jih dijaki potem lahko izbirajo - tudi teme iz drugega programa. Le na dveh od 16 intervjuvanih šolah so navedli, da za poklicne programe nimajo projektne dni, a na eni šoli uporabljajo učne situacije, na drugi pa se nanje pripravljajo.

Primeri projektnega dela, ki so jih navedli intervjuvanci:

- *»Dobrodošli v Novem mestu, ki je obsegal vožnjo s splavom po reki Krki, sprehod po sedmih gričih okoli NM, ogled ožjega centra NM, spoznavanje pomembnih osebnosti, turističnih in naravnih znamenitosti ...«*
- *»V modulu se načrtuje izdelava izdelka, npr. bivalnega pobištva. Celoten proces poteka kot projektno delo od snovanja ideje, oblikovanja, izbire materialov in konstrukcijskih vezi, priprave dokumentacije, izdelave in predstavitve izdelka.«*
- *»Projektno delo imamo organizirano na temo Socialne veščine: to imamo pri nas kot projektni teden in poteka izven šole na Centru za mlade na Igu. Tam so vodje delavnic zunanji strokovnjaki. Vsebine se nanašajo na strpnost, sprejemanje drugačnosti, komunikacijo, odnos do samega sebe in drugih, možnost dela v skupini – timsko sodelovanje.«*
- *»Ekološki teden (ločevanje odpadkov, delajo skulpture iz odpadnih materialov, si ogledajo recikliranje, ogled kasete SLOPAK-a ...).«*
- *»Spoznavanje proizvodnje čokolade (ogled proizvodnje, obnašanje čokolade pri praktičnem pouku).«*
- *»Na primer pri modulu Sladice v sklopu Nacionalne sladice dijaki izberejo določeno pokrajino, ki jo raziščejo, zberejo recepture, izdelajo izdelke in jih predstavijo.«*
- *»V letošnjem šolskem letu smo izpeljali tudi mednarodno izmenjavo s Češko; njihov obisk smo načrtovali sočasno z izvedbo projektnega tedna na šoli in smo jih vključili v aktivnosti.«*
- *»Pitje čaja, zdrava prehrana.«*
- *»Ljubljana - prestolnica knjige.«*

Večina intervjuvancev je navedla, da teme najpogosteje predlagajo učitelji, pogosto učitelji praktičnega pouka, redko tudi delodajalci (nekateri si jih želijo bolj vključiti, pa je težko dobiti njihov odziv). Ugotavljajo, da je projektno delo lahko dobra priprava na zaključno delo. Včasih pa teme izbirajo glede na aktualnost dogodkov, kot v primeru ene srednje šole v Ljubljani, kjer so letos imeli temo: Ljubljana - prestolnica knjige.

Intervjuvanci so navedli, da krajše projekte predstavijo bolj znotraj razreda ali šole, predvsem sošolcem in učiteljem, PUZ-u, v šolskem časopisu, daljše pa tudi širši javnosti, lokalnim medijem, socialnim partnerjem, staršem ... Večino predstavitev pripravijo dijaki sami in si pri tem pomagajo z izdelki, s plakati, stojnicami, razstavo, bazarjem, sodelujejo pri promociji poklicev, na informativnih dnevih ipd.

Primer :

- *»Rezultate smo predstavili staršem na skupnem srečanju. Predstavitel je izvedlo nekaj dijakov. Ostali dijaki oddelka so pripravili brano in pijačo in poskrbeli za pogostitve staršev. Na novoletnem bazarju, ki je bil tudi eden izmed projektnih tednov, so dijaki prodajali izdelke, pripravljene v okviru PRA, npr. marmelado, vizitke, angelčke iz testenin ... «*

Intervjuvanci večine šol so navedli, da pouk načrtujejo skupaj in izvajajo ločeno, na nekaj šolah pa ga tudi izvajajo skupaj (največkrat sta v razredu 2 učitelja). Najpogosteje se timsko načrtuje in izvaja projektno delo in praktični pouk.

Primeri praks:

- *V primeru organizacije degustacije delajo timsko: zberejo denar, nakupijo vse potrebno, pripravijo prostor, pripomočke, posodo in izvedejo degustacijo za sošolce (npr. degustacija sirov, kruha, eksotičnega sadja). Vsi dijaki so nad tako izvedbo pouka navdušeni, tako izvajalci kot udeleženci).*
- *Timsko delo dijakov se načrtuje in izvaja v primerih, kadar so realni projekti za enega dijaka preobsežni in v razpoložljivem času ne bi mogli izpeljati projekta, npr. pri stavbnem pohištvu vsake izdelava en del.*
- *Pri tujem jeziku so imeli vključenega tudi asistenta iz tujine.*

Večina programskih učiteljskih zborov, ki jih vodijo intervjuvanci (11), načrtuje in izvaja timsko delo dijakov. Najpogosteje dijaki delajo timsko pri projektnih dnevih, praktičnem pouku, strokovnih modulih, učnem podjetju in interesnih dejavnostih.

Primeri, ki so jih navedli intervjuvanci:

- *»Posameznikom določimo vloge in zadolžitve z učnimi situacijami (tehnološki postopki, tehnološka dokumentacija....).«*
- *»Na primer pregled strokovne literature, izdelava in predstavitev posterjev, oblikovanje figuric in predstavitev ipd.«*
- *»Se prilagodijo situaciji, na primer izvedba krasitve za poroko, izdelava žalne floristike, urejanje bivalnega prostora (skupinsko načrtovanje, priprava materiala in izdelava ...).«*
- *»Dijaki so si ogledali Kozjanski park z gradom Bogenšperk. Sami so se razdelili v skupine in analizirali in predstavili različne teme – suhi travniki, biotska pestrost parka, zgodovina gradu.«*
- *»V okviru dejavnosti projektne tedna. Dijaki pripravijo poročilo, promovirajo rezultate znotraj – dijakom drugih programov, učiteljem, letos tudi gostom iz mednarodne izmenjave (specifike poklicev, stare obrti ...).«*

Večina intervjuvancev (13) je navedla, da na njihovih šolah načrtujejo in izvajajo učne situacije, na eni šoli jih nameravajo uvesti z naslednjim šolskim letom, le dva intervjuvanca sta navedla, da jih ne izvajajo. Najpogosteje izhajajo iz strokovnih modulov (11), iz različnih realnih izdelkov, storitev ali njihovih simulacij, ki jih podkrepijo s pripadajočo teorijo, splošnimi znanji, v enem primeru tudi z integriranimi ključnimi kvalifikacijami. Najpogosteje jih izvajajo pri praktičnem pouku, na projektnih dnevih ali v učnem podjetju. Nekaj šol učne situacije načrtuje že v grobem kurikulumu, večina v finem kurikulumu, le en intervjuvanec je navedel, da učne situacije izvajajo predvsem pri praktičnem pouku, vendar niso zapisane v izvedbenem kurikulumu.

Primeri:

- *»Npr. ob zaključku neke učne teme oz. učne enote Prva pomoč: preberem primer neke poškodbe ali poškodbo zavrtim preko DVD-ja in potem skupaj s to skupino načrtujemo intervencijo prve pomoči, ki jo je treba narediti, potem intervencijo izvedemo in evalviramo, ali je bilo v redu izvedeno ali ne, in če je bilo v redu, zakaj je bilo oziroma če ni bilo, zakaj ne.«*
- *»Konkretno - primer: poškodba pri športu: nekdo pade in kaj vse je potrebno narediti. To izvedemo kot igro vlog. Pri prvi pomoči imamo tega veliko.«*
- *»Drugi primer: pri pouku v sklopu modula Nega in oskrba: konkretno - napišemo na listek, kaj je nekemu starostniku (da je zmeden, žejen, slabo vidi in slabo sliši); ta listek damo dijaku, da to vlogo odigra, drugi dijak, ki igra vlogo bolničarja, pa izvede ustrezne negovalne intervencije. Na koncu se spet vse evalvira.«*
- *»Tretji primer: pri praktičnem pouku v socialnozdravstvenem zavodu v bistvu ves praktični pouk poteka kot učna situacija.«*
- *»Izvajajo se kot učne sistacije v razredu, ki simulirajo realne situacije (npr. servis računalnika), ali pa v realnih situacijah (vzdrževanje šolske mreže).«*

## 8.5 Individualizacija pouka

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- v katerih primerih se pripravlja OIN,
- kako so upoštevani predznanje, zmožnosti, interesi posameznika,
- kako se spodbuja aktivnost in poklicna samostojnost dijakov.

V Poročilu o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta (2010) je razložena njegova funkcija. Osebni oz. individualni izobraževalni načrt (OIN) se v različnih šolskih sistemih pojavlja kot



pomemben dokument, ki je pomaga dijaku, da dosežejo cilje kurikula. Načrt je v bistvu posledica procesa, v katerem učitelji, šolska svetovalna služba in starši sodelujejo z namenom zadovoljevanja specifičnih potreb dijakov in ustvarjanja priložnosti za doseganje ciljev kurikula v primerih, ko jih dijaki v rednem procesu poučevanja ne morejo doseči, lahko pa bi jih dosegli drugače. Osnova predpostavka OIN je, da so potrebe dijakov različne in je zato potrebno zagotoviti različne možnosti za njihovo zadovoljevanje. OIN je torej dokument, ki bi ga veljalo pripraviti za vse tiste dijake, ki imajo različne potrebe – od nadarjenih do tistih, ki imajo učne in vedenjske težave, so gibalno ovirani itd. To ni dokument, ki pomeni lažjo pot ali dajanje »potuhe« dijaku, ampak dajanje priložnosti, da dijak na drugačen, njemu bolj prilagojen način dosega izobraževalne cilje.

Naša zakonodaja določa, da se mora za otroke s posebnimi potrebami z izdano odločbo pripraviti individualiziran program. (29. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /Ur. l. RS, št. 54/2000/.)

V Poročilu o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta (Klarič idr. 2010.) je bilo ugotovljeno, da so šole pri oblikovanju dokumenta OIN večinoma sledile dokumentu, ki ga je za izdelavo OIN pripravil CPI. Spremljava je še pokazala, da so na večini šol OIN zreducirani na naslednje zaporedje aktivnosti: dijak navede vzroke za neuspeh, opredeljene so teme oz. znanja, pri katerih dijak ni dosegel minimalnega standarda, določeni so datumi konzultacij ter način in oblike ocenjevanja. Nekatere šole so sicer dodale mnenje vodje PUZ-a, ki pa je ponavadi splošno in tudi formalistično: krivda je na strani dijaka, ker se ne uči, je nemotiviran, ne sodeluje pri pouku, ne dela domačih nalog, ko je napovedan datum za popravljanje NMS-ja, ga ni ipd. Dijaki so izpostavili vlogo OIN kot dokumenta, s pomočjo katerega imajo možnost poglobiti in utrditi svoje znanje, organizirati svoje učenje in nenazadnje jim OIN v določeni meri pomaga pri učni uspešnosti. Rezultati pri učiteljih so pokazali, da imajo pozitiven odnos do vloge OIN. Ta je opazen predvsem pri vlogi OIN pri načrtovanju ustreznih prilagoditev in potrebnih oblik pomoči za dijake. Prav tako so pozitivno ocenili prispevek OIN k bolj poglobljenemu pogledu na učno problematiko dijaka ter vpliv na boljšo organizacijo dijakovega dela. Učitelji so bili manj prepričani o prispevku OIN k večji učinkovitosti dijakovega učenja ter k zmanjšanju števila neuspešnih dijakov na šoli. Negativen odnos učiteljev do OIN se odraža predvsem v prepričanju, da OIN pomeni dodatno administrativno delo.

Ne glede na določene pomanjkljivosti, ki jih je ta študija nakazala, je na splošno ideja o izdelavi individualnih načrtov za dijake dobra. Zakaj?

OIN pri učiteljih, ki delajo z dijakom, spodbuja in razvija splošno razumevanje njegovih dobrih in šibkih točk, potreb in interesov, spodbuja sodelovanje med učitelji, med učitelji in dijaki ter med učitelji in starši,

identificirajo se prioritete pri načrtovanju izvajanja programa na šoli (npr. medpredmetno povezovanje), upoštevajo se različne okoliščine, ki vplivajo na dosežke dijakov, spodbuja se spremljanje napredka dijaka ipd. Pri dijakih in njihovih starših OIN lahko spodbuja razmišljanje o ciljnih izobraževanja, spoznavanje njihovih močnih in šibkih točk, prevzemanje odgovornosti za lasten uspeh, pri starših se večja razumevanje in podpiranje izvajanja programa, spodbuja se dialog s šolo ipd. Za uveljavitev teh pozitivnih učinkov OIN-a je potrebno pristopiti k pripravi in izvajanju OIN-a celovito in z upoštevanjem celotnega procesa.

Iz odgovorov 16 intervjuvancev na vprašanje: *»Ali pripravljate OIN in v katerih primerih?«* je razvidno, da se vse šole, iz katerih prihajajo intervjuvanci, zelo veliko ukvarjajo z dijaki, ki imajo učne težave, če ti imajo odločbe ali ne. Precej pozornosti namenjajo tudi nadarjenim dijakom, ki jim večinoma dajejo kompleksnejše in zahtevnejše naloge, nudijo dodatni pouk, omogočijo, da sami predlagajo zaključne izdelke, jih pošljejo na tekmovanja, vključijo v programe mednarodnih izmenjav, v promocijo poklicev, nagradijo z izletom, motivirajo za nadaljnji študij, napotijo v iskanje dodatnih informacij ali vključijo v pripravo gradiv ipd. Nekaj intervjuvancev pa je navedlo, da jim je žal, da jim zaradi nezainteresiranih dijakov zmanjkuje časa za nadarjene, kar dobro ilustrira odgovor enega izmed intervjuvancev: *»Na žalost pa je realna situacija taka, da se moramo posvečati predvsem nezainteresiranim dijakom, za tiste boljše pa pogosto zmanjka časa«*. Kot glavno oviro, da bi bili še bolj uspešni, so navedli velikost oddelkov.

Vsi intervjuvanci so potrdili ugotovitve predhodne študije, da vsi pripravljajo osebne izobraževalne načrte za dijake z NMS-ji, devet tudi za dijake s posebnimi potrebami, dijake s primanjkljaji, dijake, ki so bili dalj časa odsotni, nadarjene; športnike, tiste, ki delajo dva programa vzporedno, tiste z individualnimi pogodbami z delodajalci ipd ...

Primeri praks:

- *»Pripravljamo OIN za dijake s posebnimi potrebami, za dijake z večjim številom NMS-jev, za dijake, ki so bili dolgo odsotni zaradi bolezní. OIN smo poenostavili. Pri pripravi sodelujejo: dijak, razrednik, učitelj posamezne programske enote, včasih tudi starši. Starši so o OIN obveščeni. Rezultati so, nekateri dijaki bi težko dosegli rezultate brez OIN.«*
- *»Za uspešnost dijakov s primanjkljaji je potrebno veliko ponavljanja, utrjevanja. Nujne so aktivne metode s praktičnimi, življenjskimi primeri. Zmanjšati je potrebno obseg snovi tako, da izluščimo bistvo. Razredniki vzpodbujajo medsebojno učenje vsaj med dvema dijakoma. Poskrbimo, da vsi dijaki dobijo vse potrebne materiale, zapiske, pred kontrolnimi nalogami pišemo preverjanja, tudi večkrat, če je to potrebno.«*
- *»OIN pripravljamo za negativne, tiste s posebnimi potrebami, športnike in problematične.«*

- *»Bolj se posvečamo slabim dijakom kot talentiranim. Nimamo posebnega programa za delo z nadarjenimi. Talente bolj motiviramo, jim izrečemo pohvale, jim opredelimo dodatne aktivnosti, jih pošljemo na tekmovanja in motiviramo za nadaljevanje študija. Omogočimo jim sodelovanje pri kulturnih programih, dobijo naloge, da se lahko izkažejo, nagradni izlet. Največ delata na tem svetovalna delavka in ravnatelj, stalno sta jim na razpolago.«*
- *»Na splošno bom težko rekla. Tu upoštevaš razvojno obdobje dijaka in predvsem to, da je učna vsebina prilagajena posameznikovim željam glede pridobivanja znanja in tudi njegovim zmožnostim, npr.: imamo tudi dijake s posebnimi potrebami: nekdo zelo počasi piše - potem pač oblikuješ uro tako, da mu naprej kaj pripraviš in on samo dopolni ali mu pripraviš delovni list in on samo dopolnjuje. Mi imamo kolegico, ki je zadolžena za dijake s posebnimi potrebami in z njo sodelujemo vsi: dijak, starši, svetovalna služba in učitelj. Na osnovi dokazil se določi OIN in tam se mu napišejo tudi prilagoditve. Če to ni dijak s posebnimi potrebami, učitelj sam po strokovni presoji prilagodi pouk temu dijaku. (Npr. Imela sem dijakinjo, ki je bila izjemno nemirna, pa smo potem ugotovili, da je bila zlorabljena ... ).«*

Večina intervjuvancev je navedla, da se na njihovih šolah zelo trudijo s prilagajanjem predznanju, zmožnostim in posebnostim dijakov. Nudijo jim učno pomoč, spodbujajo medvrstniško pomoč, nudijo več ponavljanja, utrjevanja. Nujne so aktivne metode s praktičnimi, življenjskimi primeri, pomagajo jim pri luščenju bistva, pred kontrolnimi nalogami pišejo preverjanja, en intervjuvanec je navedel, da tudi večkrat, če je potrebno.

Najpogosteje jim prilagajajo zahtevnost nalog, projektov, učnih situacij, kar je najlažje pri praktičnem pouku in projektne delu oziroma drugih aktivnih metodah dela. Sposobnejšim dijakom dajejo zahtevnejše in bolj kompleksnejše naloge, tudi raziskovalne naloge, jim omogočajo, da gredo na tekmovanja, mednarodne izmenjave, sodelujejo pri promociji poklicev, na kulturnih prireditvah ali jih peljejo na nagradni izlet ipd. Zelo dobra motivacija je tudi pohvala. En intervjuvanec je navedel, da ima na njihovi šoli vsak učitelj vsak teden uro, ko je na voljo dijakom. Ura je določena v urniku. Več intervjuvancev je navedlo, da bi bilo individualizacijo možno izboljšati z manjšimi skupinami.

Primeri praks:

- *»Vsak učitelj ima vsak teden uro, ko je na voljo dijakom, ura je določena v urniku.«*
- *»Predznanje, zmožnosti, interese in posebnosti posameznika se upoštevajo predvsem pri razdeljevanju projektne naloge glede na njihovo specifičnost, zahtevnost in obseg. Sposobnejše se spodbuja k prevzemanju težjih, kompleksnejših in zahtevnejših nalog. Na žalost pa je realna situacija taka, da se morajo posvečati predvsem nezainteresiranim dijakom, za tiste boljše pa pogosto zmanjka časa.«*
- *»Obstaja Komisija za priznavanje neformalno pridobljenega znanja, s strani dijakov ni posebnega interesa za uveljavljanje.«*

- *»Talente bolj motiviramo, jim izrečemo pohvale, opredelimo dodatne aktivnosti, pošljemo na tekmovanja in motiviramo za nadaljevanje študija. Omogočimo jim sodelovanje pri kulturnih programih, dobijo naloge, da se lahko izkažejo, nagrajni izlet.«*
- *»Če to ni dijak s posebnimi potrebami, učitelj sam po strokovni presoji prilagodi pouk temu dijaku.«*
- *»Učitelji pri posameznih PE delno upoštevamo predznanje, zmožnosti posameznika.«*
- *»Poklicno samostojnost spodbujamo skozi raziskovalno dejavnost in projektno delo. Specifike posameznika je možno bolj upoštevati pri praktičnem pouku; možna je izbira zahtevnejših projektnih izdelkov ali raziskovalnih nalog. Problem individualizacije, kot je ukvarjanje z boljšimi dijaki, je prisoten zaradi veliko dijakov v skupinah. Individualizacijo bi bilo mogoče izboljšati z manjšimi skupinami, predvsem pri praksi.«*
- *»Damo jim možnost, da predznanje pokažejo in hitreje napredujejo (dobijo zahtevnejše delo). Lahko se predstavijo na promocijah šole, gredo na tekmovanja, mednarodne izmenjave ipd.«*
- *»V učnih situacijah (npr. samostojna izpeljava naročila ...) je večina dijakov v programu Cvetličar navdušena nad izbiro poklica, tako da večjih težav z motivacijo ni in so zato tudi zelo aktivni.«*
- *»OIN pripravljamo za dijake, ki niso dosegli MSZ.«*
- *»Letos smo združili v en oddelek (skupino) dijake s posebnimi potrebami (z odločbami) za program Autoserviser. Ugotovljamo, da je rešitev dobra, saj je manj težav, ker je delo prilagojeno celi skupini, ne le posameznikom, kadar so ti integrirani v redne oddelke.«*

Na šolah, iz katerih prihajajo intervjuvanci, spodbujajo aktivnost dijakov in njihovo poklicno samostojnost z najrazličnejšimi aktivnimi metodami dela, dijake še posebej motivira, če lahko sami predlagajo ideje/izdelke, probleme, ki jih je potrebno rešiti, iščejo rešitve ali sprejmejo celo naročilo.

To je najlažje uresničiti pri projektnem delu, praktičnem pouku, podjetništvu, učnem podjetju ipd. Spodbujajo jih k samostojnemu iskanju informacij, pripravi gradiv, oblikovanju skupin, spodbujajo kreativnost in raziskovanje, povezovanje z okoljem po izvedbi praktičnega usposabljanja z delom ipd.

Primeri:

- *Proste roke pri nalogah, uporaba materialov, ne le papirja – npr. tisk na majico, motiv po njihovi izbiri, izdelava zvezka, opozorijo jih tudi na ekonomski vidik.*
- *Poklicno samostojnost spodbujajo skozi raziskovalno dejavnost, povezovanje z okoljem po izvedbi PUD-a in skozi izvajanje podjetništva.*

- *V višjih letnikih (2. in 3. letnik) s problemskim poukom, predusem pri praksi, vzpodbujajo kreativnost. Dijaki lahko predlagajo svoje ideje, prinesejo svoje primere problemov, predlagajo izdelke in jih izberejo skupaj z učiteljem; delajo to, kar jih veseli, učitelj jih vodi in spremlja.*
- *S stopnjevanjem zahtevnosti dela omogočajo izražanje lastne kreativnosti pri dekoraciji sladice, možnost mednarodnih izmenjav.*
- *V učnih situacijah (npr. samostojna izpeljava naročila ...) je večina dijakov v programu Cvetličar navdušena nad izbiro poklica, tako da večjih težav z motivacijo ni in so zato tudi zelo aktivni.*
- *Takoj od 1. letnika spodbujajo samostojnost dijakov in jih aktivno vključujejo v pouk. Samostojno ali skupinsko morajo pripraviti seminarsko nalogo, samostojno opravljati naloge pri PP. Spodbujajo jih k samostojnemu iskanju informacij, pripravi gradiv, oblikovanju skupin itd.*
- *Aktivnost in poklicno samostojnost spodbujajo s pobvalo. Pri razvijanju osebnosti posameznikov pomagajo alternativni ukrepi.*
- *S pomočjo aktivnih metod dela, izdelavo izdelkov...*

## **8.6 Povzetek glavnih ugotovitev**

Izvedeni intervjuji kažejo, da so šole, ki so bile zajete v vzorcu, naredile velik korak v smeri boljšega poznavanja celotnega izobraževalnega programa, bolj usklajenega načrtovanja in izvedbe izobraževalnega programa. Odgovor, da je bilo povezovanja več na začetku, potem pa je malo zamrlo, verjetno kaže na potrebo po nadaljnjem usposabljanju učiteljskih zborov, da bodo kos tej zahtevni nalogi.

Pridobljeni podatki so potrdili rezultate predhodne študije in kažejo velike razlike med šolami pri vključevanju IKK v izvedbeni kurikulum šole. Zaznali smo nekaj inovativnih rešitev, dobra polovica je tistih, ki vsaj delno uresničijo cilje IKK, nekaj je takih, ki temu področju ne namenjajo velike pozornosti. Tudi glavna ovira, preveliko število dijakov v razredu in premalo časa za izvajanje, ostaja, kot je bilo že predhodno ugotovljeno.

Opravljeni intervjuji so še enkrat potrdili, da so šole ravno pri uvajanju aktivnih metod dela v pouk naredile korak naprej in temu področju namenile veliko pozornosti. Iz odgovorov in opisanih primerov se da sklepati, da je večina intervjuvanih šol že prešla začetno fazo, ko se aktivne metode uporabljajo predvsem kot popestritev pouka, in že zelo premišljeno načrtujejo cilje, ki jih je z aktivnimi metodami lažje doseči.

Tako predhodne študije kot izvedeni intervjuji so potrdili, da šole individualizaciji namenjajo zelo veliko pozornosti in truda. Deloma je najbrž to posledica spremenjenega načina financiranja, deloma predpisov (OIN), vendar pestrost ukrepov kaže tudi na zorenje šol in večji posluš za posameznega dijaka. Ob tem bi

veljalo izraziti zaskrbljenost nad rešitvijo ene šole, ki je vse dijake v programu, ki imajo odločbo o posebnih potrebah, združila v en oddelek. Gre za segregacijo, kar je v nasprotju z načeli našega izobraževalnega sistema, ki naj bi spodbujal inkluzijo. Prilagajanje učnega procesa posameznikom je potrebno izvajati na osnovi notranje in fleksibilne diferenciacije ter individualizacije na različnih ravneh.

## 9 Ocenjevanje znanja

mag. Metod Češarek

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- šolska pravila ocenjevanja (načrtovanje in izvajanje ocenjevanja znanja),
- priprava načrta ocenjevanja znanja,
- standardi znanja,
- timsko ocenjevanje,
- vrednotenje rezultatov projektnega dela.

### 9.1 Šolska pravila ocenjevanja (načrtovanje in izvajanje ocenjevanja znanja)

Novemu konceptu izobraževalnih programov, ki smo ga v slovenski prostor začeli uvajati s pripravo Izhodišč (2001), je sledila drugačna filozofija ocenjevanja. Z novim konceptom ocenjevanja, ki smo ga imenovali kar »Nova kultura ocenjevanja«, se je povečala avtonomna vloga šol, saj je šolam omogočeno, da opredelijo svoja pravila ocenjevanja. Šola v ospredje postavi dijaka in njegovo ustrezno poklicno usposobljenost.

Nov koncept ocenjevanja se opira na ocenjevanje kompetenc, spretnosti in veščin oziroma doseganje zastavljenih ciljev, pri čemer morajo dijaki izkazati znanje na vseh taksonomskih stopnjah (poznavanje, razumevanje, uporaba, zmožnost analize, sinteze in vrednotenja znanja).

Poglejmo najprej zakonodajni okvir. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006.) šole obvezuje, da pripravijo Letni delovni načrt (LDN). Sestavni del LDN-ja je tudi določitev rokov za opravljanje izpitov. (Prav tam, 68. člen.) Podrobneje področje ocenjevanja ureja Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007.). Po tem pravilniku mora šola pripraviti šolska pravila ocenjevanja, ki jih določi ravnatelj po predhodni pridobitvi mnenja učiteljskega zbora, skupnosti dijakov in sveta staršev. Šolska pravila ocenjevanja obsegajo (prav tam, 4. člen, moj poudarek):

- podrobnejša merila in postopek priznavanja formalno in neformalno pridobljenega znanja,
- **načrt ocenjevanja znanja,**
- načine in roke izpolnjevanja neizpolnjenih obveznosti,
- način uresničevanja javnosti ocenjevanja,

- način priprave osebnega izobraževalnega načrta in sodelovanje dijaka pri tem,
- način priprave mape učnih dosežkov,
- vpogled in izročanje ocenjenih izdelkov,
- največje dopustno število pisnih izdelkov na dan in na teden,
- pogoje obveznega ponavljanja ocenjevanja,
- postopek odpravljanja napak pri ocenjevanju,
- izpitni red (prijava in odjava, pogoji opravljanja izpita, potek ustnega in pisnega izpita in druga izpitna pravila),
- pripravo izpitnega gradiva (naloge, nosilce in roke),
- kršitve pravil pri ocenjevanju in ukrepe,
- druga pravila in postopke v skladu s tem pravilnikom in drugimi predpisi.

Pri tem gre opozoriti na dejstvo, da se določene sestavine Načrta ocenjevanja znanja pojavljajo tudi v drugih z zakonodajo opredeljenih dokumentih (LDN, Šolska pravila ocenjevanja) in nenazadnje tudi v učnih pripravah učiteljev. Na to opozarja že dr. Klara Skubic Ermenc v publikaciji Priprava izvedbenega kurikula: Dva primera dobre prakse (2007, str. 20.) in predlaga, da bi se ti dokumenti med seboj dopolnjevali in ne podvajali. Prav na podvajanje dela in povečanje administrativnih del ob uvajanju novosti opozarjajo učitelji v več predhodnih evalvacijah in študijah.

Načrt ocenjevanja znanja pripravi programski učiteljski zbor (PUZ), ki ga sestavljajo učitelji, ki poučujejo v izobraževalnem programu in drugi strokovni delavci, ki sodelujejo pri izvajanju izobraževalnega programa. Vodi ga ravnatelj oziroma strokovni delavec, ki ga določi ravnatelj. Načrt ocenjevanja znanja PUZ izdela v skladu z izvedbenim kurikulumom programa. V njem učitelji in strokovni delavci šole načrtujejo aktivnosti, ki so povezane z doseganjem zastavljenih učnih ciljev ter ocenjevanjem izkazanega znanja. Učitelji s strokovno presojo odgovorno odločajo, kako bodo merili – ocenjevali doseganje kompetenc oziroma ugotavljali napredek dijakov. Načrt ocenjevanja znanja, ki se ga objavi na začetku šolskega leta, vsebuje najmanj (Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 78/2007, 9. člen.):

- programske enote, ki se ocenjujejo,
- merila ocenjevanja znanja (minimalne standarde za ocene, točkovanje in podobno),
- oblike, načine in postopke ocenjevanja (način timskega ocenjevanja in podobno),
- koledar opravljanja obveznosti v rednem in izrednem izobraževanju,
- ocenjevalna obdobja (roki obveščanja o uspehu dijakov).



»Načrt (ocenjevanja) je namenjen temu, da dijaki dobijo jasno informacijo o ocenjevanju posameznih programskih enot. S sistematičnim načrtovanjem preverjanja in ocenjevanja za vse programske enote se obremenitev dijakov enakomerno porazdeli, obenem jim omogoča, da načrtno dosegajo cilje izobraževalnega programa.« (Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja 2007, str. 29.)

Kljub dejstvu, da je Načrt ocenjevanja namenjen dijakom, pa predhodne evalvacije in študije (npr. Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007) kažejo, da je instrument, ki je bil vpeljan predvsem v prid dijakov, v pomoč tudi učiteljem. Učitelje načrt usmerja predvsem k večjemu načrtovanju svojega dela in »samokontroli«, hkrati pa vodi tudi k večji preglednosti samega procesa preverjanja in ocenjevanja. Načrtovanje za daljše obdobje (vse leto) prepoznava kot oviro oz. slabost le manjšina učiteljev.

Priprava NOZ-a je bila za šole novost, zato je Center RS za poklicno izobraževanje pripravil Opomnik za pripravo načrta preverjanja in ocenjevanja znanja (2007) in elektronsko predlogo za oblikovanje NOZ-a, ki je vsebovala vse potrebne elemente, ki jih mora imeti NOZ.

Pripravljena predloga je vsebovala sledeče elemente (Opomnik za pripravo načrta preverjanja in ocenjevanja znanja, 2007.):

- priprava načrta ocenjevanja znanja (splošni podatki o izobraževalnem programu in potrditvi NOZ),
- pravne podlage za izdelavo načrta ocenjevanja znanja,
- programske enote, ki se ocenjujejo in ocenjevalci,
- ocenjevanje programskih enot (določitev učnih sklopov, učnih tem, učnih situacij),
- določitev minimalnih standardov znanja,
- oblike in načini preverjanja in ocenjevanja znanja,
- medpredmetno povezovanje,
- ocenjevanje projektne delo,
- praktično usposabljanje z delom,
- interesne dejavnosti (ID),
- terminski raspored ocenjevanja znanja,
- obveščanje (dijakov, staršev).

Šolam je bil predlagan tudi terminski plan izvajanja aktivnosti, ki se je začel v mesecu juniju s pripravami na novo šolsko leto in končal junija naslednjega leta z evalvacijo opravljenega dela. (Načrt ocenjevanja znanja 2007, str. 18.) Šole so pripravljeno predlogo prilagodile določenemu izobraževalnemu programu in dopolnile potrebne informacije.

V nadaljevanju z interpretacijo odgovorov, ki smo jih pridobili s pomočjo intervjujev, odgovarjamo na to, kako so nekatere opisane konceptualne rešitve zaživele v praksi. Najprej povzemamo odgovore intervjuvancev na vprašanje: *Kaj vključuje vaš načrt ocenjevanja znanja (terminski plan, oblike, načine ocenjevanja, standarde znanja...)?*

Večina intervjuvancev (11) je odgovorila, da so načrt ocenjevanja pripravili v skladu z navodili in pripravljeno predlogo, ki jo je šolam posredoval CPI. Njihov NOZ vsebuje vse elemente po predlogi.

Štirje intervjuvanci niso direktno odgovorili na vprašanje, temveč so dali načelni odgovor glede izvajanja ocenjevanja znanja. Omenjajo (en intervjuvanec), da ocenjevanje izvajajo v skladu s šolskimi pravili, ki so pripravljena v skladu s Pravilnikom o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (Ur. l. RS, št. 78/2007.) Nato naštevajo elemente, ki so jih opredelili v šolskih pravilih ocenjevanja. Iz naštevanja lahko razberemo, da gre za iste elemente, ki naj bi jih vseboval načrt ocenjevanja znanja. Ostale trije intervjuvanci omenjajo samo nekatere elemente, ki naj bi jih vseboval NOZ (*»pripravili smo osnovni obrazec redovalnice, kamor vpisujemo ocene v skladu z dogovorom; na nivoju programskih enot načrtujemo oblike in načine preverjanja znanja; ocenjevalne enote se oblikujejo tudi interdisciplinarno«*).

V nadaljevanju so vse šole na vprašanje: *Ali je priprava NOZ smiselna?* odgovorile pritrdilno, iz česar lahko sklepamo, da so NOZ pripravljali, vendar niso dobro razumeli vprašanja in zato niso dali natančnega odgovora.

Zaključimo lahko, da je priprava načrta ocenjevanja znanja na splošno potekala usklajeno s smernicami, ki so jih, ko so vstopali v prenovu, z različnimi usposabljanji (tudi s strani CPI) dobili na šolah. Šole so sprejele pripravljene predloge in jih v skladu s priporočili in zakonodajo prilagodile izobraževalnim programom, ki jih izvajajo.

Iz intervjujev pa razberemo tudi nekatera odstopanja. En intervjuvanec je tako odgovoril, da so *»NOZ pripravili, vendar v praksi ni zaživel.«* Omenja tudi, da je terminski plan zelo težko realizirati, če je postavljen preveč podrobno, zato ga postavijo *»bolj oblapno in sproti prilagajajo nastalim razmeram.«*

V nadaljevanju smo intervjuvance spraševali: *Kako oblikujete ocenjevalne enote?*

Če povzamemo publikacijo Priprava izvedbenega kurikula (2007, str. 22.), gre pri tem vprašanju za pojme, ki izražajo didaktično členitev programske enote izobraževalnega programa. Programske enote klasičnega izobraževalnega programa so učni predmeti (prav tako splošnoizobraževalni predmeti v kompetenčno zasnovanih programih). Vsak učni predmet je v učnem načrtu oziroma v katalogu znanja razčlenjen na vsebinsko zaokrožene učne teme, ki pomenijo osnovo za učiteljevo (letno in etapno) učno pripravo./.../ V kompetenčno zasnovanih izobraževalnih programih strokovne predmete večinoma nadomestijo moduli. Tudi ti imajo svoje učne načrte ali kataloge znanja, v katerih so lahko posamezni kompetenčni sklopi členjeni na zaokrožene podenote. Imenujemo jih lahko učni sklopi. Če teh katalogi znanja ne zajemajo, jih oblikuje učitelj ali učiteljski tim, saj je tako načrtovanje izvajanja modula lažje obvladljivo. Med učnim sklopom in učno situacijo obstaja enaka povezava kot med učno temo in učno enoto. Učna situacija je torej najmanjša smiselno zaokrožena enota kompetenčno zasnovanega izobraževanja.

Oblikovanje učnih sklopov, ki jih učitelj tudi etapno preverja in ocenjuje, ima tudi pravno podlago. Za vse programske enote, katerih znanje se ocenjuje s številčno oceno, je treba pred začetkom šolskega leta (Načrt ocenjevanja znanja 2007, str 13.):

- določiti cilje vsebinskih sklopov, ki se ocenjujejo v programski enoti,
- določiti minimalne standarde znanja na podlagi katalogov znanja (določiti področja ocenjevanja, merila, deleže prispevkov posameznih elementov znanja k oceni ...).

Taka členitev programskih enot omogoča v kombinaciji z izvedbenim kurikulom in redovalnico, razdeljeno na zaokrožene vsebinske sklope, sledljivo beleženje že usvojenih (in ocenjenih) kompetenc, znanj in spretnosti. »Redovalnica ne predstavlja več le evidence ocen, temveč zbirko vseh pomembnih informacij o tem, katere kompetence je dijak usvojil in na kateri zahtevnostni ravni. Zapisi v redovalnici predstavljajo informacijo za dijaka in njegove starše o doseženem pri posamezni programski enoti, razredniku ter programskemu učiteljskemu zboru pa omogoča boljši vpogled v napredovanje dijaka.« (Načrt ocenjevanja znanja 2007, str. 32.)

To je v skladu s konceptom vseživljenjskega učenja, kjer v procesu izobraževanja priznamo vsa znanja, ki so bila usvojena v predhodnem izobraževanju. Neuspešni dijaki so pri ocenjevanju znanja, kjer še niso dosegli minimalnih standardov znanja (dopolnilni izpiti), ocenjevani le iz tistih delov programskih enot, iz katerih so

bili neuspešni. (Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju Ur. l. RS, št. 78/2007, 31. člen.)

Šolam je bilo v procesu uvajanja svetovano, da oblikujejo 2-6 zaokroženih vsebinskih področij znotraj posamezne programske enote, ki se številčno ocenjuje. V publikaciji Načrt ocenjevanja znanja (2007, str. 27.) je prikazan tudi primer delitve programskih enot na zaokrožena vsebinska področja za program Avtoserviser. Iz preglednice 3 (Prav tam.) lahko razberemo, da so se pri pripravi načrta ocenjevanja znanja učitelji odločali različno. Oblikovali so od 2 do 10 zaokroženih vsebinskih področij.

Na postavljeno vprašanje *Kako oblikujete ocenjevalne enote?* je večina intervjuvancev (13) odgovorila, da jih oblikujejo. Šole pri oblikovanju ocenjevalnih enot uporabljajo različne kriterije. Ocenjevalne enote vežejo na učne teme, sklope, vsebine, nekateri omenjajo tudi učne situacije. Štiri šole izrecno navajajo število ocenjevalnih enot v razponu od 2 do 6, kot je bilo tudi priporočilo CPI-ja. Ocenjevalne enote tudi usklajujejo z izvedbenim kurikulumom in ustrezno prilagodijo redovalnico. En intervjuvanec navaja »*Ocenjevalne enote smo oblikovali po zaključenih vsebinah, temah ali kompetencah. Izbrali smo 2 do 6 enot, odvisno od programske enote. Uskladili smo se po aktivih. Oblikovali smo tudi redovalnico in jo uskladili s kurikulumom in izbranimi ocenjevalnimi enotami. Na začetku smo postavili preveč ocenjevalnih enot, kasneje smo jih zmanjšali*«. Ostali ne navajajo točnega števila, vendar izpostavljajo dejstvo, da je praksa pokazala, da je dobro, da je teh enot manj. Predlagajo do dve ocenjevalni enoti na pol leta.

Tudi pri tem vprašanju smo zaznali nekaj odstopanj. En intervjuvanec je odgovoril, da se ne ozirajo na ocenjevalne enote, ko je snov predelana, pridobijo ocene.

Iz odgovorov je bilo zaznati tudi, da imajo vprašani kar nekaj težav z definicijo pojmov učna tema, učna situacija, vsebinski sklop. Navajamo nekaj tipičnih odgovorov:

- »*Učitelji na podlagi predvidenih ciljev in izkušenj ter predhodnega znanja generacij oblikujejo ocenjevalne enote.*«
- »*Ocenjevalne enote so vsebinski sklopi ož. v prenovljenem programu bodo to učne situacije.*«
- »*Ocenjevalne enote so enake kot učni sklopi.*«
- »*Ocenjevalne enote so vezane na učne sklope.*«
- »*Učni sklopi so tudi ocenjevalni sklopi.*«

Zaključimo lahko, da so šole sprejele koncept delitve programskih enot na manjše zaključene ocenjevalne enote. Nekaj težav imajo z oblikovanjem enot. Število ocenjevalnih enot zmanjšujejo, vendar bolj iz

praktičnih kot pa vsebinskih razlogov. Učitelji enostavno nimajo časa pridobiti velikega števila ocen, delno pa še vedno poskušajo usklajevati ocenjevalne enote z ocenjevalnimi obdobji. To je bila tema našega naslednjega vprašanja: *Ali in kako usklajujete ocenjevalne enote z ocenjevalnimi obdobji?*

Pri tem vprašanju so bili odgovori bolj deljeni. 7 intervjuvancev navaja, da ocenjevalnih enot ne usklajujejo z ocenjevalnimi obdobji. Oceno pri posamezni ocenjevalni enoti pridobijo, ko se enota zaključi oziroma ko se snov predela. Ob zaključku ocenjevalnega obdobja se upoštevajo ocene, ki so bile do takrat pridobljene. *»Ocenjevalno obdobje smatramo kot neko inventuro ocen, pridobljenih v nekem obdobju. Če se ocenjevalna enota ne zaključi ob zaključku ocenjevalnega obdobja, to ne dela težav,«* navaja eden od teh intervjuvancev.

6 intervjuvancev navaja, da ocenjevalne enote usklajujejo z ocenjevalnimi obdobji. Večinoma se odločajo za dve ocenjevalni enoti na eno ocenjevalno obdobje. To kaže na poskus nadaljevanja »stare prakse ocenjevanja«. *»Smiselno je, da se ocenjevalne enote pokrijejo z ocenjevalnimi obdobji. Ocenjevalne enote skušamo prilagoditi ocenjevalnim obdobjem, zato se za naslednje šolsko leto pri načrtovanju IK dogovarjamo, da bi večinoma prešli na do 4 ocenjevalne enote/PE za IK prvih in drugih letnikov ter do 2 ocenjevalni enoti/PE za tretje letnike,«* navaja eden od teh intervjuvancev. Njihovo mnenje je, da je tako ocenjevanje manj stresno za dijake. Vendar prav na teh šolah ugotavljajo, da prihaja pred zaključkom ocenjevalnih obdobji do stresnih situacij. *»Do stresnih situacij še vedno prihaja ob zaključku 1. ocenjevalnega obdobja, ki sledi novoletnim počitnicam.«*

Nekaj odgovorov je bilo tudi bolj nejasnih. En intervjuvanec navaja, *»da delajo v skladu s Pravilnikom«* in ne odgovarjajo natančneje na postavljeno vprašanje, drugi pa ni odgovoril na zastavljeno vprašanje.

V procesu uvajanja novih programov je bilo šolam svetovano, naj ocenjevanje uskladijo z izbranimi ocenjevalnimi enotami in naj se ne ozirajo na ocenjevalna obdobja. S tem smo se želeli izogniti stresnim situacijam ob zaključku ocenjevalnih obdobji, ko vsi učitelji želijo istočasno pridobiti ocene. Kljub novemu konceptu ocenjevanja je praksa ocenjevalnih obdobji še vedno ostala. Šole imajo sicer možnost, da se same odločijo za število ocenjevalnih obdobji, vendar so ob zaključku ocenjevalnega obdobja dijakom dolžne izdati obvestilo o uspehu v ocenjevalnem obdobju (Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 78/2007, 26. člen.). Prav tako lahko šole s šolskimi pravili omejijo največje dopustno število pisnih izdelkov na dan in na teden. (Prav tam, 4. člen.)

Iz zbranih odgovorov lahko zaključimo, da veliko šol še vedno usklajuje ocenjevalne enote z ocenjevalnimi obdobji in tako prakso smatra za prijaznejšo do dijakov. Na drugi strani pa veliko šol ocenjevanje usklajuje zgolj z izbranimi ocenjevalnimi enotami in se ne ozira na ocenjevalna obdobja.

V nadaljevanju intervjuja nas je zanimalo: *Kako ste definirali pogoje in načine za pridobitev ocen? (Kateri so in kje so zapisani?)*

Izobraževalni program v splošnem delu v točki 5 predpisuje obvezne načine ocenjevanja znanja. PUZ pa lahko na osnovi strokovnih argumentov za posamezno programsko enoto določi tudi dodatne oblike in načine ocenjevanja znanja.

Oblike in načine ocenjevanja znanja določi programski učiteljski zbor v načrtu ocenjevanja znanja v skladu z izobraževalnim programom in jih zapiše v Načrtu ocenjevanja znanja oziroma Šolskih pravilih ocenjevanja. Oblike ocenjevanja znanja so individualne ali skupinske. Ocenjevanje je lahko ustno ali pisno. Ustno ocenjevanje se izvaja na različne načine, npr. kot:

- vrednotenje odgovorov na zastavljena vprašanja,
- vrednotenje izdelka oziroma storitve (demonstracije, vaje, nastopa, simulacije in podobnega),
- vrednotenje postopka, ki ga opravlja dijak pri praktičnem preizkusu oziroma projektnem delu (izdelava izdelka, priprava in izvedba storitve, vaja, simulacija, nastop, igra vlog in podobno),
- intervju oziroma pogovor in drugo.

Pisno ocenjevanje je npr.:

- vrednotenje pisnih odgovorov na zastavljena vprašanja,
- vrednotenje pisnega izdelka,
- vrednotenje pisne dokumentacije in drugo. (Prav tam, 8. člen.)

Na vseh anketiranih šolah pogoje in načine za pridobitev ocen pripravljajo učitelji, timi učiteljev ali strokovni aktivisti, ki poučujejo določeno programsko enoto. 9 intervjuvancev izrecno navaja, da so pogoji in načini pridobivanja ocen zapisani v Načrtu ocenjevanja znanja, ki je del izvedbenega kurikula. Zanimivo je, da samo en intervjuvanec poudari, da so pogoje in načine za pridobitev ocen definirali v skladu z (izobraževalnim) programom.

Dva intervjuvanca navajata, da so pogoji in načini za pridobitev ocen zapisani v šolskih pravilih. En intervjuvanec navaja, da so pogoje in načine za pridobitev ocen uskladili na PUZ-u.

## 9.2 Priprava načrta ocenjevanja znanja

V tem sklopu smo anketirancem zastavili dve podvprašanji: *Kako ocenjujete smiselnost priprave in uporabnost NOZ?* in *Kako in kdaj seznanite dijake z načrtom ocenjevanja znanja (NOZ)?*

Načrt preverjanja in ocenjevanja naj bi pripomogel k sodelovanju učiteljev pri načrtovanju preverjanja in ocenjevanja tako z organizacijsko-izvedbenega kot z vsebinskega vidika (učnocijlno in kompetenčno zasnovani preizkusi). Dijakom pa naj bi prinašal boljšo orientacijo o tem, v čem, kdaj in kako bodo preverjeni in ocenjevani.

Šola je dolžna objaviti Načrt ocenjevanja znanja na začetku šolskega leta. (Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 78/2007, 9. člen.)

Vse anketirane šole smatrajo pripravo NOZ-a kot primerno in smiselno. Dijaki morajo vedeti, »*kdaj, kaj in kako se ocenjuje*«. Na začetku je kar veliko dela s pripravo NOZ-a, potem pa učiteljem pomaga, ker omogoča hiter pregled nad načrtovanjem ocenjevanja na nivoju šole.

Nobena šola ni izrecno navedla, da je NOZ nepotreben, izražajo pa nekaj pomislov glede strukture dokumenta. Natančno terminsko planiranje se jim zdi nepotrebno, saj se zelo hitro poruši zaradi nepredvidenih dogodkov. Učitelji morajo zbirati veliko informacij, ki so objavljene že drugje (fini kurikulum, letni delovni načrt, nacionalni program, redovalnica, letna učna priprava) in jih vključevati v NOZ. NOZ bi bilo potrebno racionalizirati in odpraviti podvajanje informacij. Ena šola navaja, da so pripravili računalniško aplikacijo, ki olajša izdelovanje NOZ-a, saj učitelji samo izbirajo (klikajo) ponujene opcije.

Na vseh anketiranih šolah dijake seznanijo z NOZ na začetku šolskega leta, običajno na prvi šolski uri pri posamezni programski enoti. Seznanijo jih učitelj, ki uči določeno programsko enoto.

Dve šoli navajata, da razrednik na uvodnem sestanku z NOZ seznanijo tudi starše. Glede vsebine, ki jo predstavijo, so odgovori bolj razdeljeni. Učitelj običajno pojasni pravila in merila ocenjevanja in minimalne standarde. Javno objavijo šolska pravila ocenjevanja in termine pisnega ocenjevanja znanja.

## 9.3 Standardi znanja

Poglejmo najprej zakonodajni okvir. Tu je Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007.) zelo natančen in kratek. Minimalni standard znanja za pridobitev ocen pri programski enoti določi strokovni aktiv oziroma učitelj v skladu s cilji, opredeljenimi v

katalogu znanja posameznega izobraževalnega programa. Doseganje standardov znanja ugotavlja učitelj oziroma učitelji, ki dijaka učijo pri posamezni programski enoti, z ocenjevanjem med šolskim letom. Doseganje standardov znanja na koncu ocenjevalnega obdobja oziroma na koncu šolskega leta ugotavlja programski učiteljski zbor. (Prav tam, 7. člen.)

Če povzamemo publikacijo Načrt ocenjevanja znanja (2007, str. 49.), minimalne standarde lahko opredelimo kot znanje, spretnosti in veščine (širše kompetence), ki še omogočajo korektno izvedbo določene delovne naloge oziroma sledenje pouku pri pridobivanju novega znanja, spretnosti in veščin (širše kompetenc). To je tisti minimum, ki ga mora dijak izkazati, da lahko napreduje. Minimalni standardi so nujni, če uporabljamo kriterijsko ocenjevanje, pri normativnem ocenjevanju pa ne. Pri normativnem in kriterijskem ocenjevanju ne gre le za dve »tehniki« ocenjevanja, ampak za dva povsem različna pristopa k preverjanju in ocenjevanju ob popolnoma drugačnih izhodiščih. Normativni pristop je usmerjen v razlikovanje in razvrščanje učencev in ocena je lahko zelo odvisna od skupine, v kateri se učenec nahaja, kriterijski pristop pa je usmerjen v doseganje vnaprej opredeljenega znanja, kar pomeni, da je posameznikova ocena odvisna od njegovega znanja in ne od skupine, v kateri se nahaja.

Že zahteva po opredelitvi minimalnih standardov v prenovljenih programih kaže na to, da v teh programih pri preverjanju in ocenjevanju izhajamo iz kriterijskega pristopa k ocenjevanju.

Načrtovanje (oblikovanje) učnih tem oziroma učnih situacij je v domeni učitelja in lahko pri različnih učiteljih obsegajo različno znanje, spretnosti in veščine, posledično so različni tudi minimalni standardi za tako načrtovane učne teme.

Termina učna tema (širši pojem) in učna enota (ožji pojem) je smiselno uporabljati takrat, ko načrtujemo pouk teoretičnih učnih vsebin. Ko pa pristopamo pragmatično (posebno pri strokovnih modulih), se lahko namesto izraza učna enota uporablja izraz učna situacija. Učna tema ali učna situacija sta najmanjši celostni del pedagoškega načrtovanja.

Preverjanje in ocenjevanje (in tudi določanje minimalnega standarda) sta sestavini pouka in sta vezani na organizacijo in potek učenja in poučevanja. Če preverjanje in ocenjevanje opravljamo, ko končamo posamezno učno temo, je logično, da so kriteriji in standardi za preverjanje in ocenjevanje vezani na učno temo.



Prvo vprašanje, ki smo ga postavili intervjuvancem v tem sklopu, se je glasilo: *Ali imate izdelane standarde znanja za vse programske enote? (Ali tudi po učnih sklopih/temah/situacijah?)*

Vsi intervjuvanci navajajo, da imajo izdelane minimalne standarde znanja. Nenazadnje to od njih zahteva šolska zakonodaja. Pri podvprašanju *ali imate izdelane minimalne standarde po učnih sklopih, učnih temah ali na nivoju programskih enot*, pa so odgovori različni. 9 intervjuvancev je odgovorilo, da imajo izdelane minimalne standarde znanja samo na nivoju programskih enot. Eden od intervjuvancev je pripomnil, da je »v standarde in opisnike potrebno vložiti še veliko dela. Lahko predstavljajo tudi "ožko grlo"«.

5 intervjuvancev je odgovorilo, da ima izdelane minimalne standarde znanj po učnih sklopih, temah oziroma učnih situacijah oziroma glede na ocenjevalne enote. Na eni od anketiranih šol pa se odločajo različno, odvisno od programske enote.

Nekatere šole napišejo minimalne standarde znanj kot del finega kurikula, nekatere pa kot del NOZ-a. Eden od intervjuvancev navaja: *»Za vse PE so pripravljene MSZ, ki so bili prvotno sestavni del finega kurikula, sedaj so tam izločeni in so sestavni del NOZ-a.«*

Vzroke za tako stanje lahko iščemo v procesu uvajanja šol za izvajanje novih programov. Za pripravo izvedbenega kurikula je CPI pripravil metodologijo v obliki tabel in navodil. Tabele za pripravo finega kurikula so vsebovale tudi rubriko »Minimalni standardi znanj«. S tem smo želeli šolam sugerirati, naj definiranje minimalnih standardov znanj vežejo na dejanski izvedbeni kurikulum oziroma na posamezne učne sklope, teme oziroma učne situacije. Kasneje se je ta ista rubrika (MSZ) pojavila tudi v predlogi za pripravo Načrta ocenjevanja znanja. Pri tem se je pojavila dilema, ali v NOZ ponovno pisati MSZ ali jih pisati samo enkrat v enem dokumentu. Natančnih navodil ni bilo in šole so se same odločale, v katerem dokumentu bodo napisale minimalne standarde znanj.

Naslednje vprašanje v tem sklopu se je glasilo: *Ali ste pripravili standarde znanja z opisniki za ocene ali samo MSZ?*

»Minimalni standardi znanja predstavljajo stopnjo znanja, spretnosti, veščine ali kakovost dosežka, potrebnega za pozitivno oceno oziroma za še zadovoljivo sledenje pouku pri posamezni programski enoti. Zato je nujno, da učitelj (ali tim učiteljev) za vsako programsko enoto na podlagi kataloga znanja opredeli opisna merila ali t. i. opisnike, s katerimi določi zahtevano kakovost znanja, opredeli področja ocenjevanja, merila ocenjevanja in deleže prispevkov posameznih elementov znanja k oceni. Ta merila mora potrditi PUZ pred začetkom

šolskega leta. V načrtu se opredeli tudi, kdaj in kako bodo dijaki seznanjeni z minimalnimi standardi znanja, z opisniki, merili ocenjevanja itd.» (Načrt ocenjevanja znanja 2007, str. 15.)

Ne glede na razlike med učnimi situacijami in učnimi temami lahko za izhodišče določanja minimalnih standardov uporabimo opisne kriterije, ki so sestavljeni iz (Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju 2004, str. 154, moji poudarki):

- **področij** spremljanja, ki so tista znanja in veščine, ki jih, izhajajoč iz ciljev, želimo preverjati (npr. delo z viri, utemeljevanje ...),
- **kriterijev**, ki so lastnosti oz. kvalitete teh področij,
- **opisnikov** oziroma opisov dosežkov, ki so zapisi, kako mora biti kriterijem zadoščeno **za vsako oceno**.

Nekatera navodila za opredeljevanje opisnih kriterijev (Prav tam, str. 155-156.):

- za kriterije moramo izbrati bistvene elemente znanja, ne le najbolj očitnih ali najlažje merljivih,
- kriteriji se morajo osredotočati na prikaz dosežka, ne le na obliko, vsebino in procese,
- kriteriji morajo biti dovolj specifični in splošni: specifični v smislu, da ustrezajo zahtevam posamezne dejavnosti, splošni v smislu, da so uporabni za več sorodnih dejavnosti,
- kriteriji morajo biti med seboj smiselno usklajeni in vsi skupaj morajo predstavljati zaokroženo podobo kakovostnega dosežka za določeno področje.

Izhodišče za opredeljevanje opisnih kriterijev so katalogi znanj, kjer so že zapisani cilji, ki jih želimo doseči.

Nekatera navodila za opredeljevanje opisnikov (Prav tam, str. 156.):

- ne uporabljajmo ohlapnih in nedoločnih izrazov (namesto »dobro« uporabimo npr. »izvirno«, »raznoliko« itd.),
- ne uporabljajmo vrednostnih sodb, ki same po sebi ne povedo nič konkretnega o naravi dosežka (»odličen izdelek«),
- t. i. primerjalna analiza ni primerna – na primer: ocena 5 je za jasno razlago, 4 za manj jasno razlago in 1 za najmanj jasno razlago; poiskati moramo izraze kakovosti; boljše ali slabše opredelimo s kvalitativnimi kazalci,
- naraščanje kakovosti med stopnjami naj bo enakomerno,
- opisnike ilustriramo s primeri.

Pri tem vprašanju so odgovori zelo razpršeni. 8 intervjuvancev je izjavilo, da imajo pripravljene samo minimalne standarde znanj za zadostno oceno. Na štirih šolah imajo pripravljene opisnike za vse ocene, na eni šoli pa so začeli s pripravo opisnikov, vendar jih še nimajo pripravljenih za vse programske enote.

Zanimiv je odgovor enega od intervjuvancev, ki pravi: *»Ocenjujemo po kriterijih, ki jih pripravijo strokovni aktivisti. Drugih standardov znanja nimamo.«*, eden od intervjuvancev pa ni podal odgovora na to vprašanje.

Šole so imele že prej pripravljene kriterije ocenjevanja, razdelane za vse ocene od 1 do 5, vendar so bili prirejani normativnemu ocenjevanju. Ko smo začeli pripravljati minimalne standarde znanj, namenjene kriterijskemu ocenjevanju, je bilo veliko časa porabljenega usvajanju nove metodologije, temelječe na definiranju področij spremljanja in kriterijev za doseganje minimalnega standarda. Tisti, ki so uspešno opravili ta korak, so kasneje pristopili še k definiranju minimalnih standardov za višje ocene. Obstajajo pa tudi primeri, kjer so že pripravljene kriterije ocenjevanja enostavno preimenovali v standarde znanj. Opisnike za višje ocene pa so enostavno oblikovali po sistemu *»Ob pomoči učitelja izvede neko nalogo, skoraj sam opravi neko nalogo, samostojno opravi neko nalogo, analizira, najde nove rešitve ...«*

#### **9.4 Timsko ocenjevanje**

Novost, ki jo je prinesla prenova izobraževalnih programov, je timsko ocenjevanje, kjer pri ocenjevanju sodelujeta najmanj dva učitelja. Običajno poteka pouk teoretičnega dela v namenskih šolskih učilnicah ločeno od praktičnega dela, ki se izvaja v delavnicah, medpodjetniških centrih ali pri delodajalcih – odvisno od prostorskih in materialnih pogojev, ki jih imajo na šoli. Teoretični in praktični del strokovnega modula večinoma poučujejo različni učitelji, saj so običajno kadrovske pogoji za učitelje teoretičnega pouka drugačni kot za učitelje praktičnega pouka. Čeprav se izvajata oba dela ločeno, učitelji ocenjujejo timsko, kjer oblikujejo iz obeh delov sestavljeno številčno oceno. Takšen način ocenjevanja zahteva veliko medsebojnega sodelovanja in usklajevanja.

Predhodne raziskave in evalvacije (npr. Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, priloga B) kažejo, da jih po mnenju učiteljev timsko ocenjuje skoraj dve tretjini (od tega tudi vsi učitelji praktičnega pouka, ki so odgovarjali).

Ugotovljeno je bilo, da učitelji najpogosteje timsko ocenjujejo v okviru projektnih tednov in strokovnih vsebinskih sklopov. Nekaj manj kot polovica učiteljev se o oceni demokratično dogovori, skoraj tretjina pa jih meni, da ima pri timskem ocenjevanju največji vpliv učitelj/nosilec najpomembnejšega vsebinskega sklopa.

Razmeroma velik vpliv ima tudi učitelj/nosilec glavne teme pri projektu. Prednost timskega ocenjevanja je največ učiteljev povezovalo s tem, da imajo tako možnost, da dijake ocenijo bolj objektivno, celostno, kompleksno, pri tem med seboj sodelujejo in rešujejo nastale dileme in težave, kot slabost pa najpogosteje navajajo svojo povečano obremenjenost, pomanjkanje časa in še nekatere druge ovire organizacijske narave.

V tem sklopu smo intervjuvancem postavili vprašanje *Kako izvajate timsko ocenjevanje (med letom, ob koncu leta . . .)?*

Večina intervjuvancev razume timsko ocenjevanje kot določanje končne ocene pri programski enoti, ki jo ocenjuje več učiteljev.

Po izjavah intervjuvancev na 9 anketiranih šolah timsko ocenjevanje izvedejo konec leta, ko zaključujejo ocene. Med letom učitelji programske enote (največkrat učitelj prakse in teorije) ločeno pridobivajo ocene. Dogovorijo se za algoritem, po katerem določijo končno oceno, in ga tudi zapišejo v načrtu ocenjevanja znanja. Eden od intervjuvancev tudi navaja, da »*neformalni pogovori o poteku dela in o faktorjih, ki bodo lahko vplivali na posamezne ocene, pa potekajo med učitelji med izvajanjem modulov*«. Eden navaja algoritem, po katerem računajo skupno oceno: »*Med letom vpisujemo ocene vsak v svoje okence, ob koncu leta se dogovorimo za skupno oceno glede na povprečje, delež (70% prakse) in prizadevnost dijaka*.«

Štiri šole usklajujejo ocene že med letom, vendar še vedno vsak učitelj pridobiva ocene ločeno, vsak zase. Na dveh anketiranih šolah timsko ocenjevanje povezujejo samo z ocenjevanjem pri projektnem delu. Pri njih posamezne programske enote poučuje samo en učitelj (teoretični in praktični del), povezujejo pa se s projektnimi izdelki in takrat tudi timsko določijo skupno oceno.

Naše naslednje vprašanje se je glasilo *Kdo ocenjuje znanje pri modulih, ki se delno ali v celoti izvajajo pri delodajalcih?*

Povečan obseg časa, ki ga v novih in prenovljenih programih vsak dijak preživi pri delodajalcu, predvideva tesnejše povezovanje med šolami in delodajalci, hkrati pa se pomen tega krepi tudi z odpiranjem nacionalnega kurikula na lokalni ravni (določanje vsebin odprtega kurikula). To omogoča doseganje ciljev, ki jih šola ne more sama v celoti uresničiti, zlasti poklicne socializacije in razvoja osebnostnih potencialov ter nekaterih poklicnih kompetenc, pomembnih za kakovost dela in uspešen razvoj poklicne kariere. Nižje in srednje poklicno izobraževanje izvajajo šole skupaj z gospodarsko družbo oziroma s samostojnim podjetnikom posameznikom ali s posameznikom, ki samostojno opravlja dejavnost, srednje strokovno izobraževanje pa

izvajajo šole skupaj z delodajalcem, če je z izobraževalnim programom določeno praktično usposabljanje z delom. (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, št. 79/2006, 5. člen in 18. člen.)

Predhodne raziskave in evalvacije (npr. Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser) kažejo, da postajata praktično izobraževanje in usposabljanje dijakov z delom bolj celostno in pregledno načrtovana. Vsem šolam se je uspelo povezati z delodajalci na treh ravneh:

- pri pridobivanju verificiranih učnih mest,
- pri skupnem načrtovanju odprtega kurikula in
- pri načrtovanju praktičnega usposabljanja z delom.

S stališča ocenjevanja (in tudi financiranja) je potrebno ločevati praktični pouk in praktično usposabljanje z delom (PUD), čeprav izvedbeno meja med obema v nekaterih šolah delno že izginja. Praktični pouk je del izobraževalnega programa, običajno strokovnega modula, katerega izvajanje financira Ministrstvo za šolstvo in šport. Z izobraževalnim programom oziroma ustreznimi podzakonskimi akti je predpisana tudi stopnja in smer izobrazbe za učitelje praktičnega pouka. Praktični pouk se ocenjuje s številčno oceno, ki predstavlja določen delež pri končni (številčni) oceni strokovnega modula, v okviru katerega se izvaja praktični pouk. Običajno se praktični pouk izvaja v šolskih delavnicah ali medpodjetniških izobraževalnih centrih, nosilec izobraževanja pa je vedno učitelj (praktičnega dela) strokovnega modula. Tudi cilji praktičnega izobraževanja so drugačni kot pri PUD-u, proces izobraževanja je didaktiziran.

Praktično izobraževanje z delom se izvaja pri delodajalcu v realnem delovnem okolju. Dijaka pri tem usmerja mentor, ki je delavec v podjetju, z opravljenim pedagoško-andragoškim usposabljanjem. Učitelj praktičnega pouka dijaka (in mentorja) samo usmerja in dijaka v sodelovanju z mentorjem tudi oceni. Ocena pri PUD-u je opisna (opravil, ni opravil). V času praktičnega usposabljanja z delom ima dijak pravico do nagrade v skladu s panožno kolektivno pogodbo za ustrezno dejavnost oziroma drugimi predpisi. (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006, 42. člen.)

Nekatere šole del praktičnega pouka izvajajo pri delodajalcih. Razlogi za to so lahko nezadostna opremljenost šolskih delavnic ali pa so tudi strokovni. Posebno v odprtem kurikulu šole oblikujejo strokovne module, ki so pretežno (ali celo v celoti) sestavljeni iz praktičnega pouka in jih izvajajo pri delodajalcih. Iz tega razloga smo intervjuvance povprašali kako ocenjujejo v takem primeru.

Kar osem intervjuvancev je izjavilo, da na šoli ne izvajajo modulov pri delodajalcih, zato nimajo odgovora na to vprašanje. Na štirih šolah ocenjujejo dijake tako, da predlagata oceno mentor v podjetju in učitelj na šoli. Pripravijo ocenjevalne obrazce (opisnike), ki jih izpolnita mentor in učitelj. Pri tem navajajo, da ocenjujejo z opisno oceno (opravil, ni opravil), iz česar lahko sklepamo, da govorijo o PUD-u in ne o strokovnih modulih. Na eni šoli pa pri delodajalcu opravijo samo praktični del modula. Praktični del oceni mentor v podjetju, strokovni del pa učitelj v šoli. Nato se skupaj dogovorita za končno oceno določenega vsebinskega sklopa ali programske enote.

En intervjuvanec je na vprašanje odgovoril malo podrobneje, ker ima izkušnjo na tem področju, saj šola del strokovnih modulov izvaja pri delodajalcih. V tem primeru oceni mentor pri delodajalcu delo ali izdelek, ki je bil narejen pri delodajalcu, na šoli pa je ocenjeno delo (običajno dokumentacija), ki je bilo opravljeno na šoli. Skupna ocena pa se določi po že opisanih kriterijih skupaj. Znotraj ocenjevalnega sklopa se ocenjuje teorija in praksa, zaključna ocena pa je skupna in dogovorjena med vsemi ocenjevalci vsebinskega sklopa.

V nadaljevanju nas je zanimalo še, *kako so določili kriterije ocenjevanja*.

Na splošno kriterije ocenjevanja v dogovoru (timsko) določijo učitelji, ki ocenjujejo v posamezni programski enoti. Večinoma so to strokovni aktivni ali pa timi učiteljev. Če se del programske enote izvaja pri delodajalcu, vključijo v ocenjevanje tudi mentorja. Nekatere šole kriterije definirajo zelo natančno in določijo (v %) prispevek posameznega dela h končni oceni. Pravila ocenjevanja zapišejo v NOZ.

## **9.5 Vrednotenje rezultatov projektnega dela**

Z metodo projektnega dela se lahko uspešno uresničuje problemsko načrtovan učni proces, s poudarkom na uporabnosti pridobljenega znanja. Ena izmed usmeritev novih izhodišč za pripravo katalogov znanja in izpeljave učnega procesa je »uveljaviti načelo pretežno učnociljnega in problemskega načrtovanja v pripravi katalogov znanja in pri izpeljavi učnega procesa«. (Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja 2001, str. 10.) Izhodišča usmerjajo tudi k iskanju večje uporabnosti znanja, izhajanju iz realnih delovnih situacij ter prepletanju teorije in prakse ter splošnega in strokovnega. Vse omenjene usmeritve se lahko učinkovito uresničujejo v prepletanju učnociljnega in učnovsebinskega načrtovanja učnega procesa ter v uporabi projektnega dela kot oblike učnega procesa.

Projektne tedne so ena izmed možnih organizacijskih oblik projektnega dela, ki so se ob zadnji kurikularni prenovi poklicnega izobraževanja začeli načrtno uvajati z izobraževalnim programom Avtoserviser.

Šolam je bilo podanih nekaj izhodišč za načrtovanje projektnega dela, ki jih navajamo v nadaljevanju.

**Koncept projektnega dela v projektnem tednu:** (Povzeto po Poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser - priloga M.):

Projektne tedne se izvedejo z namenom usklajenega usvajanja poklicnih in splošnih kompetenc. Pri projektnem delu sledimo dvema osnovnima ciljema:

- povezovanje ključnih kompetenc, integriranih ključnih kompetenc in poklicno specifičnih kompetenc (teoretična in praktična znanja),
- ocenjevanje usvojenih poklicnih in splošnih kompetenc (različni modeli):
  - kompetence se ocenjujejo izključno v projektnem tednu. V času izobraževanja se da poudarek preverjanju znanj, spretnosti in veščin ter poklicnih in splošnih kompetenc, ocenjevanje se izvede v času projektnega tedna. Ta model zahteva drugačno organizacijo pouka, kot smo je navajeni sedaj pri nas,
  - kombinacija ocenjevanja kompetenc med šolskim letom in v projektnem tednu. To je možno izpeljati z manjšimi korekcijami organizacije pouka.

Primer projektnega tedna v izvedbenem kurikulumu pilotne šole iz Nove Gorice:

- *Projektna tema (Varnost pri delu, Zgodovina avtomobilizma, Izdelava izdelka iz splošnega strojništva) je sestavljena iz več tematskih sklopov. Vsak sklop je samostojen, se pa integrira v celoto. Zaradi ocenjevanja je pomembna opredelitev teme in tematskih sklopov. Za vsako projektno temo morajo biti jasno navedeni cilji – poklicne kompetence, ki jih morajo dijaki doseči.*
- *Tematski sklopi se izvajajo 7 ur (lahko je več ali manj tematskih sklopov, morajo pa biti jasno opredeljeni).*
- *V projektnem tednu sodelujejo različni učitelji (učitelji splošnoizobraževalnih predmetov, učitelji strokovnih modulov oziroma vsebinskih sklopov, knjižničarka, svetovalna delavka ...). Učitelji morajo delovati timsko, morajo biti med seboj usklajeni. Skupaj morajo pripraviti cilje projektnega dela, skupaj morajo postaviti kriterije ocenjevanja in skupaj morajo ocenjevati.*

Faze projektnega dela v projektnem tednu:

- pobuda (iskanje idej, pobud, izdelava osnutka),

- načrtovanje (ciljev, terminski plan, gradiva, materiali, strojna oprema, faze, dejavnosti),
- izvajanje (izdelava izdelka, opazovanje, merjenje, igra vlog ...),
- sklepni del (predstavitev projektne dela-plakat, razstava, bilten)

Variante ocenjevanja projektne dela v skladu s Pravilnikom o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007.):

- dijaki lahko dobijo enotno oceno za projektno delo kot celoto,
- dijak dobi pri izvedbi projektne dela več ocen pri različnih programskih enotah. Ocena je lahko številčna ali opisna. Tim učiteljev, ki pripravlja projektno delo, se mora za vsako projektno delo dogovoriti glede ocenjevanja.

Postopek ocenjevanja projektne dela:

1. Določitev področij ocenjevanja:
  - izberemo največ 3-4 področja,
  - področja imajo lahko različno težo pri oblikovanju skupne ocene,
  - predlagana področja ocenjevanja so: ...,
2. Iskanje idej, pobud,
3. Načrtovanje – priprava na delo,
4. Izvedba,
5. Predstavitev,
6. Določitev kriterijev ocenjevanja (primeri kriterijev: strokovnost, preglednost, komunikativnost, izvirnost):
  - izberemo največ 3-4 kriterije za vsako področje,
  - izbrani kriteriji imajo lahko različno težo pri oblikovanju skupne ocene,
  - kriterije izbere projektni tim za vsako projektno delo posebej,
7. Priprava opisnika (konkretni opisi, kaj in katera znanja, spretnosti, veščine oz. splošne ali poklicne kompetence morajo dijaki znati in obvladati ter pokazati za vsako oceno. Opisnik lahko poleg opisa, kaj mora znati za določeno številčno oceno, vsebuje tudi opisno oceno. Opiše tudi, kakšen napredek je dijak dosegel pri dokazovanju posamezne splošne ali poklicne kompetence,
8. Zapis ocene, dosežene pri projektne delu v projektne tednu,
9. Zapis ocene projektne učnega dela v redovalnico,
10. Zapis ocene projektne učnega dela v mapo učnih dosežkov dijaka,



## 11. Zapis številčne ocene pri določeni programski enoti v redovalnico.

Predhodne raziskave in evalvacije (npr. Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser) kažejo, da so v prvem letu izvajanja poskusa 2004/05 šole projektne tedne izvajale trikrat letno strnjeno en teden skupaj, v šolskem letu 2005/06 pa je tudi v organizacijskem smislu med njimi že prišlo do sprememb. Na eni izmed šol so poskušali uveljaviti uporabo projektnega dela kot eno izmed rednih oblik učnega procesa, ki se ne dogaja le nekajkrat letno, ampak vedno, kadar bi to predstavljalo večjo učinkovitost učnega procesa.

V tem sklopu smo intervjuvance najprej povprašali: *Ali/kako ocenjujete rezultate projektnega dela? Kakšni so kriteriji?*

Na to vprašanje so odgovori zelo pestri. Trije intervjuvanci so odgovorili, da zelo natančno načrtujejo projektno delo. Pri tem morajo biti naloge posameznika jasno definirane. Za ocenjevanje šole uporabljajo različne kriterije: opravljene aktivnosti, izdelek in predstavitev, samostojnost pri delu. Eden od njih navaja: *»Vsak ima svojo nalogo pri projektu. Pri projektnem tednu se PUZ odloči za oceno, ki se pripiše k enemu predmetu – npr. – obisk NUK-a slovenščini, tisk dodelavi – to je nagrada, ker so ocene dobre.«* Drugi intervjuvanec navaja *»Rezultate projektnega dela ocenjujemo tako, da upoštevamo dokumentacijo, izdelek in predstavitev. Pri skupinskem delu moramo naloge jasno opredeliti, sicer po kriterijih ni mogoče oceniti prispevka posameznika. Poslušujemo se prakse, da sposobnejši dijaki dobijo zahtevnejše naloge. /.../ Večina projektnih nalog je individualnih.«*

Pri nekaterih izobraževalnih programih so v okviru odprtega kurikula oblikovali strokovni modul Projektno delo, kjer dijaki po projektni metodi izdelujejo določen izdelek. Pri tem združujejo kompetence, pridobljene pri različnih programskih enotah. Kriterije ocenjevanja postavijo učitelji posamezne programske enote, skupno oceno pa timsko določijo.

Nekatere šole vežejo projektno delo samo na projektne dneve in ga ne ocenjujejo. En intervjuvanec pravi: *»Pri projektnem delu SOCIALNE VEŠČINE gredo dijaki v okviru Interesnih za 4 dni na Ig, zato tega projektnega dela ne ocenjujemo. Sicer mi projektnih dni in projektnih tednov nimamo v programu.«*

Naše naslednje vprašanje se je glasilo: *Ali ocenjujete skupinsko delo in kako? (So ocenjeni vsi dijaki, kako je ocenjen posamezni dijak v skupini?)*

Na večini anketiranih šol (10) poskušajo oceniti dijake pri projektnem delu v skladu z njihovim prispevkom. Zelo natančno definirajo projektno nalogo in opredelijo naloge vsakega posameznika. Boljšim dijakom dajejo zahtevnejši del naloge. Kadar gre za projektno delo pri posamezni programski enoti, vedno opredelijo in ocenijo vlogo posameznika. Pri projektnih dnevih na nivoju šole pa dijaki včasih dobijo skupno (enako) oceno ali pa jih sploh ne ocenjujejo in samo ugotavljajo (opravil, ni opravil).

Samo na dveh anketiranih šolah običajno dijaki v skupini dobijo vsi enako oceno. *»Skupinsko delo je pri nas redko (za boljše dijake – ocena je skupna; skupina je močna, kolikor je močan najšibkejši člen).«*

## 9.6 Povzetek glavnih ugotovitev

Zaključimo lahko, da je priprava načrta ocenjevanja znanja potekala usklajeno s smernicami, ki so jih šole dobile preko različnih usposabljanj (tudi s strani CPI). Šole so sprejele pripravljene predloge in jih v skladu s priporočili in zakonodajo prilagodile izobraževalnim programom, ki jih izvajajo. Na začetku je kar veliko dela s pripravo NOZ, potem pa učiteljem pomaga, ker omogoča hiter pregled nad načrtovanjem ocenjevanja na nivoju šole. Pojavlja pa se nekaj pomislekov glede strukture dokumenta. Natančno terminsko planiranje se jim zdi nepotrebno, saj se zaradi nepredvidenih dogodkov zelo hitro poruši. Učitelji morajo zbirati veliko informacij, ki so objavljene že drugje (fini kurikulum, letni delovni načrt, nacionalni program, redovalnica, letna učna priprava) in jih vključevati v NOZ. NOZ bi bilo potrebno racionalizirati in odpraviti podvajanje informacij.

Šole so sprejele koncept delitve programskih enot na manjše zaključene ocenjevalne enote. Nekaj težav imajo z oblikovanjem enot. Število ocenjevalnih enot zmanjšujejo, vendar bolj iz praktičnih kot pa vsebinskih razlogov. Pri oblikovanju ocenjevalnih enot uporabljajo različne kriterije. Ocenjevalne enote vežejo na učne teme, sklope, vsebine, nekateri omenjajo tudi učne situacije. Ocenjevalne enote tudi usklajujejo z izvedbenim kurikulumom in ustrezno prilagodijo redovalnico. Veliko šol še vedno usklajuje ocenjevalne enote z ocenjevalnimi obdobji in tako prakso smatra za prijaznejšo do dijakov.

Pogoje in načine za pridobitev ocen pripravljajo učitelji, timi učiteljev ali strokovni aktivisti, ki poučujejo določeno programsko enoto. Pogoje in načine pridobivanja ocen zapišejo v načrtu ocenjevanja znanja, ki je del izvedbenega kurikula.

Na vseh šolah imajo izdelane minimalne standarde znanja, vendar večinoma samo na nivoju programskih enot in samo za oceno zadostno.

Večina učiteljev razume timsko ocenjevanje kot določanje končne ocene pri programski enoti, ki jo ocenjuje več učiteljev. Izvedejo ga konec leta, ko zaključujejo ocene. Med letom učitelji programske enote (največkrat učitelj prakse in teorije) ločeno pridobivajo ocene. Dogovorijo se za algoritem, po katerem določijo končno oceno, in ga tudi zapišejo v načrtu ocenjevanja znanja.

Na večini šol poskušajo oceniti dijake pri projektne delu v skladu z njihovim prispevkom. Zelo natančno definirajo projektno nalogo in opredelijo naloge vsakega posameznika. Boljšim dijakom dajejo zahtevnejši del naloge. Kadar gre za projektno delo pri posamezni programski enoti, vedno opredelijo in ocenijo vlogo posameznika. Pri projektne dnevih na nivoju šole pa dijaki včasih dobijo skupno (enako) oceno ali pa jih sploh ne ocenjujejo in samo ugotavljajo (opravil, ni opravil).

Z novim konceptom ocenjevanja, ki smo ga imenovali kar »nova kultura ocenjevanja«, se je povečala avtonomna vloga šol, saj jim je bilo omogočeno, da opredelijo svoja pravila ocenjevanja. V ospredje so postavili dijaka in njegovo ustrezno poklicno usposobljenost.

## 10 Samoevalvacija

Tatjana Patafta

Vprašanja, ki so bila naslovljena na intervjuvance, zajemajo naslednja področja:

- samoevalvacija – skladnost izvedbe z načrtovanim IK,
- novi programi in spremembe sodelovanja učiteljev,
- spremembe pri pouku,
- preverjanje uspešnosti dela ter izboljšave.

### 10.1 Samoevalvacija

Novi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006.) postavlja nov okvir za delovanje in razvoj sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Zakonodajalec je med drugim okrepil avtonomijo in razvojno vlogo šol ter drugih izvajalcev izobraževalnih programov. Moč odločanja se tako vse bolj seli k izvajalcem na lokalni ravni, obenem pa se krepi pomen ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na vseh ravneh, še posebno na ravni izvajalcev izobraževanja. Zakon tako od izvajalcev v 16. členu zahteva, da morajo ustanoviti komisijo za kakovost in objaviti letno poročilo komisije za kakovost na svoji spletni strani.

Izvajalci zagotavljajo kakovost po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006, 15. člen.). Slednji je bil osnovan na obstoječih izkušnjah in znanju v samih državah članicah in na analizi »dobrih praks«. Evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju daje preprost, a učinkovit okvir za vpeljevanje procesov stalnega izboljševanja. Načrtovan je tako, da pomaga državam članicam spremljati, razvijati, izboljševati, in vrednotiti njihove sisteme in prakse ob podpori skupnega referenčnega sistema in konkretnih referenčnih orodij.

Povratna informacija ima ključno vlogo pri preverjanju skupnih referenc okvira (kazalniki in merila kakovosti) z namenom izboljšati njegovo evropsko dodano vrednost. (Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije 2007, str. 3.)

V nadaljevanju z interpretacijo odgovorov intervjuvancev odgovarjamo na vprašanje, kako so nekatere opisane konceptualne rešitve zaživele v praksi. Najprej povzemamo odgovore intervjuvancev na vprašanje: *V kolikšni meri ste uspeli izvesti program v skladu z načrtovanjem IK?*

Na nekaterih šolah ugotavljajo, da jim načrtovano uspeva realizirati. Na eni šoli pravijo, da jim v dobri meri uspeva, le na začetku je bilo preveč natrpano, tretje leto so naredili prenovo in sedaj naredijo vse. Večina ugotavlja, da v večji meri izvajajo načrtovani izvedbeni kurikul ter da večjih odstopanj pri izvedbi ni.

Večino programa so izvedli tako, kot so načrtovali. Pri OK pa nameravajo uvesti izboljšave glede na natančnejša navodila v zvezi OK (npr. da se ne sme dodajati ur obstoječim programskim enotam).

En intervjuvanec je dejal, da je bil na začetku potreben čas za uskladitev načrta izvedbe programa, izločitev podvajanja. Odziv dijakov je bil izredno pozitiven, saj omogoča zelo individualen pristop (toliko bolj zaradi nizkega števila dijakov). Velik poudarek dajejo uresničevanju tega, kar novi programi predvidevajo že na formalni ravni - povezovanje splošnega, teoretičnega in praktičnega znanja.

Eden pa je dejal, da so bili učitelji v začetku tako obremenjeni, da niso prišli do sape, zato je potrebna razsodnost pri uvajanju sprememb. Predvsem je treba imeti občutek za postopnost uvajanja in določitev prioritet. Drugi pa je dejal, da je kvalitetna izvedba bolj pomembna od zapisa v zahtevanih dokumentih. Kakovost izvedbe je zelo odvisna tudi od učiteljev; kdo prevzame del uvajanja in kako izvaja.

Na podlagi odgovorov se ugotavlja, da je v splošnem večina od intervjuvanih šol izvedla program v skladu z načrtovanjem izvedbenega kurikula.

## 10.2 Sodelovanje učiteljev

Zanimalo nas je, ali so novi programi vplivali tudi na sodelovanje med učitelji. Štirinajst intervjuvancev pravi, da je več sodelovanja med učitelji oziroma da je sodelovanje bolj kakovostno. Nekateri posamezniki povedo:

- *»Veliko več sodelovanja.«*
- *»Več je povezovanja med strokovno teorijo in praktičnim poukom, delno tudi s splošnimi predmeti.«*
- *»Uvajanje novosti je posledično povečalo sodelovanje med učitelji, do kakšne mere se je povečalo, pa je seveda odvisno od posameznika; nekateri so sprejeli to kot nujno zlo, po sili razmer.«*
- *»Ni več samostojnega soliranja, sodelovanje pri načrtovanju in izvedbi je nujno.«*
- *»Bistveno se je povečalo sodelovanje učiteljev pri modulih.«*

- *»Letos je več sodelovanja, ker se ne bojimo več novosti. Več sodeluješ, bolj lahko vplivaš na izvedbo programa. Nekateri učitelji delajo (vlečejo), nekateri sledijo, drugi samo opazujejo.«*
- *»Izboljšalo se je sodelovanje med učitelji, čeprav nekateri še vedno izstopajo (so težje prilagodljivi), vendar moramo biti potrpežljivi. Načrtovanje kurikula za nove programe namreč sili učitelje v PUZ-u k sodelovanju, česar iztekajoči programi niso pogojevali.«*
- *»Prisiljeni smo več sodelovati; včasih se to izkaže kot dobro in koristno, velikokrat pa je dodatna časovna obremenitev. Nekateri pa še vedno ne želijo sodelovati.«*
- *»Sodelovanje se je bistveno povečalo, predvsem s splošnimi predmeti.«*
- *»Več je povezovanja med učitelji teorije in prakse.«*
- *»Bolj sodelujemo kot v preteklosti.«*

Med učitelji je več sodelovanja. Več je povezovanja med strokovno teorijo in praktičnim poukom, delno tudi splošnimi predmeti. Uvajanje novosti je posledično povečalo sodelovanje med učitelji, do kolikšne mere se je povečalo, pa je seveda odvisno od posameznika, nekateri so sprejeli to kot nujno zlo, po sili razmer.

Pri načrtovanju kurikula je bilo potrebnega več dela in več sodelovanja. Nekateri učitelji se nočejo vključiti v spremembe:

- *»Ena od težav je to, da nekateri niso pripravljeni ostati v šoli kako uro dlje in tega časa nameniti usklajevanju in dogovorom o skupnem delu; vsi smo enako nagrajeni, ne glede na to, kako in koliko delamo.«*
- *»Izboljšalo se je sodelovanje med učitelji, čeprav nekateri še vedno izstopajo (so težje prilagodljivi), vendar je potrebna potrpežljivost.«*
- *»Načrtovanje kurikula za nove programe namreč sili učitelje v PUZ-u k sodelovanju, česar iztekajoči programi niso pogojevali.«*
- *»Pouk se je v marsikaterem pogledu posodobil, saj je tudi pouk splošnoizobraževalnih predmetov bolj usmerjen v stroko, kar je prav. Zavedajo pa se, da so na tem področju še rezerve in da so izboljšave še vedno možne.«*

En intervjuvanec pa meni, *»da v PUZ-u sodelujejo učitelji, ki so že prej dobro sodelovali, vendar pa je komunikacija sedaj boljša«.*

### 10.3 Spremembe pri pouku

Zanimalo nas je, če na šolah zaznavajo kakšne spremembe pri pouku. Nekateri menijo, da se sedaj več ukvarjajo z izvedbo samega izobraževalnega programa. Postali so izvajalci programa in ne le izvajalci svojega predmeta oziroma področja. Več se ukvarjajo z dijaki in se pogovarjajo o njih. V novih programih je več

prakse. Večina meni, da se pouk spreminja. Dijaki sedaj več delajo aktivno in samostojno. Teorija poteka celo na stroju oziroma v delavnici. V preteklosti je bilo to ločeno. Teorija se je izvajala v razredih, praksa pa le v delavnici. Zdaj se tudi ob teoriji takoj pokaže praktičen primer.

Devet jih je meni, da se je pouk spremenil. Posamezniki povedo:

- *»Pouk se je zelo spremenil. Več je povezovanja med strokovno teorijo in praktičnim poukom, delno tudi s splošnimi predmeti.«*
- *»Več se ukvarjamo z izvedbo samega programa. Postali smo izvajalci programa in ne le izvajalci svojega predmetnega področja, več se ukvarjamo z dijaki, se pogovarjamo o njih.«*
- *»Spreminjamo pouk, dijaki več delajo aktivno, samostojno.«*
- *»Pouk se je spremenil pri stroki iz predmetnega poučevanja v poučevanje v modulih, kjer je povezovanje in usklajevanje nujno.«*
- *»Navezovanje splošnih predmetov na stroko pa je povzročilo tudi spremembo dela pri splošnoizobraževalnih predmetih. Ni več samostojnega soliranja, sodelovanje pri načrtovanju in izvedbi je nujno.«*
- *»Prilagajo se aktualnim trendom. Bolj strnejo krajše module. Boljše je povezovanje teorije in prakse.«*
- *»DA, večja je povezanost teoretičnega, praktičnega in splošnega znanja, več se uporabljajo aktivne metode poučevanja, večja je vključenost in povezanost z lokalnim okoljem, samostojnost in aktivnost dijakov. S svojimi izdelki oziroma storitvami sodelujejo na prireditvah, kar daje nove možnosti za ocenjevanje, povezovanje med programi.«*
- *»Pouk smo v marsikaterem pogledu posodobili, saj je tudi pouk splošnoizobraževalnih predmetov bolj usmerjen v stroko, kar je prav. Zavedamo pa se, da so na tem področju še rezerve in da so izboljšave še vedno možne.«*

Pouk se je spremenil pri stroki iz predmetnega poučevanja v poučevanje v strokovnih modulih, kjer je povezovanje in usklajevanje nujno. Navezovanje splošnih predmetov na stroko pa je povzročilo tudi spremembo dela pri splošno izobraževalnih predmetih. Ni več samostojnega soliranja, sodelovanje pri načrtovanju in izvedbi je nujno.

En intervjuvanec navaja, *»da je ena izmed težav to, da nekateri niso pripravljeni ostati v šoli kako uro dlje in tega časa nameniti usklajevanju in dogovorom o skupnem delu, ker so vsi enako nagrajeni, ne glede na to, kako in koliko delajo.«*

Drugi intervjuvanec meni, *»da je sedaj več sodelovanja kot v začetku ter da več velja, če več sodeluješ, več lahko vplivaš na izvedbo programa. Nekateri učitelji delajo (vlečejo), nekateri sledijo, drugi samo opazujejo.«*

Kot novost so izpostavili sodelovanje dveh učiteljev pri izvedbi pouka.

Dva pravita, »da se več uporablja aktivne metode poučevanja, večja je vključenost in povezanost z lokalnim okoljem, samostojnost in aktivnost dijakov. S svojimi izdelki oziroma storitvami sodelujejo na prireditvah, kar daje nove možnosti za ocenjevanje in tudi povezovanje med programi.«

Nekateri kot prednost vidijo, da en učitelj uči tako teorijo kot prakso.

#### 10.4 Načini preverjanja uspešnosti dijakov

V šolah, kjer so bili opravljeni intervjuji, uspešnost svojega dela preverjajo na različne načine. Za začetek naj navedemo nekaj njihovih odgovorov:

- *»Sproti, s samoevalvacijo.« (3X)*
- *»Svoje delo pri načrtovanju in izvedbi kurikula preverjamo z vsakoletno evalvacijo, na osnovi ugotovljenih slabosti pripravimo predloge, kako naprej; dobre stvari pa se nadgrajuje. Nujno je tudi sprotno ugotavljanje slabosti in pomanjkljivosti tako pri učiteljih, timih, delovnih skupinah in PUZ-u ter kar je le mogoče sproti odpravljati težave in reševati probleme.«*
- *»Na koncu šolskega leta se izvede samoevalvacija s pomočjo anketnega vprašalnika za dijake.«*
- *»Uspešnost dela in klime na šoli evalviramo z vprašalniki, ki delno pokrivajo tudi evalvacijo programov. Samega izvajanja programa ne evalviramo. Pogovarjamo se, dodajamo in spreminjamo kurikul. Tega ne delamo strogo sistemsko in načrtno, izkušnje dajejo rezultate in so naše vodilo.«*
- *»Uspešnost ugotavljamo posredno in na neformalen način. Na šoli obstaja komisija za kakovost, a ne poznam njihovih ugotovitev.«*
- *»Preko pogovorov z dijaki, ocen in realizacije načrtovanega dela.«*
- *»Ravnateljica: kontrola med poukom, pomoč sodelavca, sugestije, zadovoljstvo dijakov z anketo, njihovi predlogi.«*
- *»Vsi člani PUZ-a uporabljamo Moodle za stalen pregled nad načrtovanjem in izvedbo, ne nazadnje tudi nad rezultati zadolžitev.«*
- *»S kvaliteto in samoevalvacijo se ukvarja mnogo šol in projektnih skupin hkrati. Zdi se, da preveč nestrokovno, ker pač vsak ne more početi vsega (enako velja za prenavo in nove programe). Določene zadeve zahtevajo poglobljeno znanje psihologije, psihometrije, statistike ipd, ki pa jih mnogi nimamo in smo potisnjeni v te projekte. Npr. vsi govorijo in modrujejo o tem, kaj je kvaliteta in dvig kvalitete, nihče pa ni zadovoljivo tega pojasnil.«*

Na vprašanje o predlogih za izboljšave pa posamezniki odgovarjajo:

- *»Evalvacija je načrtovana kot del načrtovanja izvedbenega kurikula, iz nje pa izhajajo ideje za izboljšave.«*



- *»Na zaključnem srečanju PUZ-a se naredi pregled opravljenega dela in pripravi predloge izboljšav, ki se zapišejo v zapisnik PUZ-a. Oboje služi kot izhodišče za pripravo IK za naslednjo generacijo.«*
- *»O sestankih PUZ-a vodimo zapisnike. Opažanja in dogovore zapišemo v sklepih ter jih skušamo vnesti kot spremembe in dopolnitve pri naslednjem načrtovanju IK. Napake in šibkosti bomo odpravili in načrtovanje izboljšali.« (2X)*
- *»V okviru projekta Kakovost so pripravili vprašalnik za dijake, na podlagi katerega bodo poskušali pripraviti izboljšave.«*
- *»Kot preplet skupne učne priprave za eno leto (fina kurikul) pripravimo »plabto«, ki omogoča dobro preglednost nad celoto in iz katere so razvidna podvajanja ciljev.«*
- *»S predlogi izboljšav bomo v načrtovanju IK izločili podvajanja ciljev in balast glede na kataloge znanj za strokovne module, racionalizirali in konkretizirali pouk, pri čemer bomo preostalo razpoložljivost skušali izkoristiti za projektno delo.«*

Šest intervjuvancev navaja, da *za preverjanje uspešnosti svojega dela izvedejo evalvacijo – samoevalvacijo*. Na osnovi ugotovljenih slabosti pripravijo predloge, kako naprej, dobre stvari pa nadgrajujejo. Nujno je tudi sprotno ugotavljanje slabosti in pomanjkljivosti tako pri učiteljih, timih, delovnih skupinah in PUZ-u ter kolikor je le mogoče, sproti odpravljati težave in reševati probleme. Evalvacija je načrtovana kot del načrtovanja izvedbenega kurikula, iz nje pa izhajajo ideje za izboljšave.

Dva intervjuvanca navajata, da *izvedejo samoevalvacijo s pomočjo anketnega vprašalnika za dijake, dva, da na zaključnem srečanju PUZ-a pregledajo opravljeno delo in pripravijo predloge izboljšav, ki se zapišejo v zapisnik PUZ-a. Oboje jim služi kot izhodišče za pripravo IK za naslednjo generacijo*. En intervjuvanec pa je povedal, *da ravnateljica izvaja kontrolo med poukom in da z anketo ugotavljajo zadovoljstvo dijakov ter upoštevajo njihove predloge*.

O sestankih PUZ-a vodijo zapisnike. Opažanja in dogovore zapišejo v sklepih ter jih skušajo vnesti kot spremembe in dopolnitve pri naslednjem načrtovanju IK. V okviru projekta Kakovost so pripravili vprašalnik za dijake, na podlagi katerega bodo poskušali pripraviti izboljšave. Načrtovanje kurikula kontinuirano izboljšujejo, širijo nabor aktivnosti, največ pa k razvoju prispevajo lastne izkušnje. Izvajajo tudi ankete (2x ali večkrat letno), s katerimi preverjajo odnose. Povratne informacije so dobre.

Neki intervjuvanec pa je govoril o slabosti novih programov, in sicer je dejal: *»Stroka je v primerjavi z iztekajočimi programi preveč razdrobljena – preveliko število modulov. Drobljenje modulov na teorijo in prakso z obstoječimi normativi in pogoji za izvajalce prinaša ogromno nujnega dogovarjanja, ki posledično ne prinaša zelenega učinka. Poleg tega število modulov ni primerljivo v različnih programih v kombiniranem oddelku, kar otežuje kombinacijo izvedbenih kurikulov.«*

## 10.5 Povzetek glavnih ugotovitev

Ugotavljamo, da se avtonomija in razvojna vloga šol krepi. Izvajalci si prizadevajo zagotavljati kakovost po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti, ki upošteva tudi skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Ugotavljamo, da večini načrtovane dejavnosti uspeva realizirati. V večji meri izvajajo načrtovani izvedbeni kurikul, pri izvedbi večjih odstopanj ni. Pri OK nameravajo uvesti izboljšave. Odziv dijakov na spremembe je pozitiven, saj se krepi individualen pristop. Vprašani pravijo, da dajejo velik poudarek povezovanju splošnega, teoretičnega in praktičnega znanja.

Štirinajst intervjuvancev od šestnajstih pravi, da je več sodelovanja med učitelji oziroma da je sodelovanje bolj kakovostno. Več je povezovanja med strokovno teorijo in praktičnim poukom, delno tudi splošnimi predmeti.

Glede sprememb pri pouku nekatere šole menijo, da se sedaj več ukvarjajo z izvedbo samega izobraževalnega programa. Postali so izvajalci programa in ne le izvajalci svojega predmeta oziroma področja. Več se ukvarjajo z dijaki in se pogovarjajo o njih. V novih programih je več prakse. Večina meni, da se pouk spreminja. Dijaki sedaj več delajo aktivno in samostojno. Teorija poteka celo na stroju oziroma v delavnici. V preteklosti je bilo to ločeno. Teorija se je izvajala v razredih, praksa pa le v delavnici. Zdaj se tudi ob teoriji takoj pokaže praktičen primer.

Pouk se je pri stroki spremenil iz predmetnega poučevanja v poučevanje v strokovnih modulih, kjer je povezovanje in usklajevanje nujno. Navezovanje splošnih predmetov na stroko pa je povzročilo tudi spremembo dela pri splošnoizobraževalnih predmetih. Ni več soliranja, sodelovanje pri načrtovanju in izvedbi je nujno.

Na šolah uspešnost svojega dela preverjajo na različne načine. Nekateri za preverjanje uspešnosti svojega dela izvedejo evalvacijo – samoevalvacijo. Na osnovi ugotovljenih slabosti pripravijo predloge izboljšav, dobre stvari nadgrajajo. Nujno je tudi sprotno ugotavljanje slabosti in pomanjkljivosti tako pri učiteljih, timih, delovnih skupinah in PUZ-u ter kolikor je le mogoče, sproti odpravljati težave in reševati probleme. Evalvacija je načrtovana kot del načrtovanja izvedbenega kurikula, iz nje pa izhajajo ideje za izboljšave.

## 11 Zaključna razprava

dr. Klara Skubic Ermenc

Rdeča nit pričujoče evalvacije je bilo vprašanje pogojev in možnosti za učinkovitejše in kakovostnejše povezovanje splošnih in strokovnih znanj ter poklicnih veščin (na kratko: integracije znanj). Kot smo zapisali uvodoma, je povezovanje teh treh dimenzij poklicne izobraženosti pomembno tako z vidika krepitev dijakove poklicne kompetentnosti – torej zmožnosti za odzivanje na raznolike poklicne izzive - kot tudi krepitev njihove »akademske« kompetentnosti – tj. osvojitve tistih temeljnih abstraktnih konceptov, ki pomenijo solidno osnovo za nadaljnje izobraževanje na višjih stopnjah izobraževanja (tehniški oz. visoko strokovni ravni).

V evalvaciji smo preverjali nekatere dejavnike, ki na ravni šole in programa vplivajo na kakovost integracije znanja, in sicer:

- naravo in kakovost timskega dela,
- delitev odgovornosti med vodstvenim in pedagoškim kadrom,
- usposobljenost kadra,
- organizacijo dela,
- didaktiko.

Naše ugotovitve temeljijo na vzorcu 16 šol oz. programov – programov je več kot šol, ker na treh šolah zaradi izjemno majhnega vpisa delno integrirajo več programov, s čimer se prilagajajo poučevanju v kombiniranih oddelkih. Intervjuji vodij PUZ-ov so prinesli naslednje ugotovitve:

1. PUZ-i so načeloma sestavljeni po programih, kar je skladno s pravili. Ker pa se vsak PUZ z vsako novo generacijo povečuje, se na šolah odločajo, da PUZ-e bodisi delijo po generacijah bodisi znotraj PUZ-a oblikujejo trajne delovne skupine za generacijo ali pa ad hoc manjše delovne skupine za posamezne naloge. Delitev v manjše skupine je vsekakor smotrna, saj vsebinsko v velikih skupinah ni možno delovati.

2. Odstopanja pri oblikovanju PUZ-ov smo opazili na treh šolah, ki v oddelke povezujejo dijake iz različnih programov. Tam izvajajo delno integracijo pouka, dijake pa po skupinah ločujejo le pri predmetih, ki so najbolj poklicno specifični. Na dveh izmed teh šol so se odločili, da oblikujejo PUZ za oddelek, na eni pa so PUZ-i formalno ločeni po programih, vendar vse dejavnosti opravijo skupaj (enotni izvedbeni kurikulum ...).

Zanimivo je, da te šole v primerjavi z drugimi ne poročajo o drugačnih problemih, ki jih prinaša kompleksnejša organizacija dela. Izziv to vsekakor je, saj je velika novost v našem sistemu, očitno pa je tudi rešljiv. To je dobra novica za poklicno izobraževanje, ki vedno bolj trpi zaradi upada populacije in dviga deleža dijakov s posebnimi potrebami, kar vodi v iskanje alternativnih poti organiziranja dijakov in pomeni izhodišče za nove modele in raziskave.

3. Intervjuji so pokazali, da ravnatelji pri izbiri vodij PUZ-ov večinoma niso prenesli odgovornosti na učitelje: največkrat so jih delegirali sami, bodisi v posvetovanju z njimi ali brez. So pa po drugi strani precej več odgovornosti na vodje PUZ-ov – ti imajo pogosto (v dogovoru z ravnateljem) glavno besedo pri izbiri članov PUZ-a in pri delitvi nalog znotraj PUZ-a. Ravnatelj največ komunicira z vodji in jim po potrebi pomaga pri posameznih odločitvah. Vodje PUZ-a imajo veliko odgovornosti, ki jim jih delegira ravnatelj: predstavljajo komunikacijski most med njim in učitelji, vsebinsko in organizacijsko odgovarjajo za delo tima-delo delijo oz. vodijo pogovore o delitvi dela, usklajujejo naloge in mnenja, rešujejo probleme in sodelujejo z drugimi sodelavci. Nekateri med njimi so izbrali bolj pot dogovarjanja, drugi pa raje delegirajo naloge. So najbolj informirani člani učiteljskega zbora in opravijo precej več nalog kot drugi člani PUZ-ov.

4. Med člani PUZ-ov imajo pogosteje večjo moč odločanja učitelji stroke, kar kaže na osrednje mesto strokovnega in poklicnega znanja v kurikulumu in s tem tudi podrejenosti splošnega znanja. To ugotovitev potrjuje tudi poročanje šol, da so PUZ-i veliko energije in časa porabili za oblikovanje medpredmetnih povezav, oblikovanje učnih situacij ipd., kjer je bila stroka izhodišče načrtovanja. Z vidika integracije znanj in krepitev širše poklicne kompetenosti je to razumljivo in ustrezno, vendar je potrebno biti pozoren, da ne bi prišli v situacijo, kjer so splošna znanja zgolj v funkciji poklica in stroke. Splošna znanja imajo tudi druge naloge in potencialne, ki bi jih bilo nevarno zanemariti, saj bi slabili usposobljenost dijakov za nadaljnje šolanje in za njihovo državljansko življenje.

5. V večini šol se PUZ-i oz. manjše delovne skupine pogosto srečujejo – ugotavljamo, da je veliko neformalnih srečanj (zlasti hitrih dogovarjanj med odmori), na večini šol pa so srečanja tudi redno načrtovana in do neke mere formalizirana (del urnika, z dnevnim redom, zapisnikom ...). V manj primerih teh srečanj ni, saj verjamejo, da lahko večino dela opravijo na pedagoških in ocenjevalnih konferencah in med odmori. Vendar te prakse ne moremo oceniti kot primerne, saj ne omogoča poglobljene vsebinske debate, kaj šele skupno opravljenih nalog.

6. Večina šol poroča, da so se pri načrtovanju uvajanja programa in pri drugih organizacijsko obsežnih nalogah naslanjali na usposabljanja, ki so jih sprva izvajali svetovalci CPI-ja, kasneje tudi koordinatorji

konzorcijev, ter na priročnike in priporočila, ki so tudi nastala, večinoma pod okriljem CPI-ja. To je za CPI pomembno sporočilo, saj kaže na pomen njegove svetovalne in izobraževalne vloge. To vlogo bi veljalo še okrepiti, saj je večina teh usposabljanj bila kratkih, za večje premike v pedagoški praksi pa so potrebna dolgotrajnejša usposabljanja, vezana na razvojne naloge.

7. Intervjuji so nadalje pokazali, da se krepi trend povezovanja šol z delodajalci: na nekaterih šolah je sodelovanja še manj, na drugih več. Vsem pa je skupna želja in izkazana potreba po tem sodelovanju in verjetno lahko pričakujemo, da se bo sodelovanje v naslednjih letih okrepilo. Ovire seveda so, trend pa je kljub temu zaznan.

8. Manj ugodna je slika stanja, ko pogledamo mesto dijakov v šolski hierarhiji – dijaki v veliki meri (z izjemami!) (še) niso sprejeti kot enakovrednejši partner pri sprejemanju nekaterih odločitev. Bolj je prisotno stališče o njihovi nemotiviranosti in nepripravljenosti za delo, ni pa zaznati razmisleka o tem, če morda zamenjujemo vzroke in posledice. Cilj izobraževanja je tudi usposobitev dijakov za samostojno in odgovorno življenje in delo ter kreativno uporabo znanja, česar ne privzgojimo s pridigo in podrejanjem od zunaj postavljenim pravilom, temveč s postopnim prenašanjem odločanja, z vključevanjem v aktivnosti, kjer je potrebno samostojno tehtanje in odločanje.

9. Raziskava prinaša zanimivo ugotovitev, da kar polovica šol strokovne module izvaja v strnjeni obliki. Glede na to, da je takšno izvajanje pedagoškega procesa novost v našem izobraževanju, preseneča, da se je zanj odločilo že toliko šol. Vsekakor so s tem ujeli duh novih kurikulumov, bi pa bilo smiselno dogajanje na tem področju bolje spoznati in ovrednotiti njegove učinke. S tem je povezano tudi vprašanje organiziranja ocenjevalnih obdobij in urnika – pri tem so šole še soočene z izzivi in težavami, kar se kaže v pogostem menjavanju urnikov in spreminjanju načrtov.

Očitno je, da so šole trenutno v zelo turbulentnem obdobju, kar lahko pozitivno vpliva na dejansko realizacijo določenih novosti, hkrati pa prinaša nevarnost, saj ruši umirjeno klimo, ki je osnova za vzpostavitev učenju naklonjenega ozračja.

10. O tem, da se integracija znanja krepi, priča tudi ugotovitev, da na šolah skupno načrtovanje – občasno tudi izvajanje in ocenjevanje – pedagoških aktivnosti (posameznih učnih ur, manjših učnih situacij in projektov) ni več neznanka. Najbolj je seveda razširjeno pri projektnih dneh, postaja pa realnost tudi pri drugih oblikah pedagoškega dela. Z intervjuji smo ugotovili, da se skupna letna učna priprava na večini od 16 intervjuvanih šol načrtuje v programskih učiteljskih zborih, nadaljuje individualno ali v aktivih in zatem ponovno usklajuje v programskih učiteljskih zborih. Na večini šol tudi ugotavljajo, da je povezovanja več kot

v starih programih. Obstaja pa nevarnost, da zaradi zahtevnosti takšno delo zamre, ko bo enkrat izgubilo čas novosti.

11. Manj spodbudne so ugotovitve (ki jih potrjujejo tudi druge evalvacije), da so šole manj uspešne pri realizaciji ciljev IKK. Kažejo se potrebe po globlji usposobljenosti učiteljev in pripravi priročnikov, ki bi jih učitelji lahko uporabili. Tudi raziskovalno delo na tem področju bi bilo zaradi številnih nedorečenosti koristno.

12. Izvedeni intervjuji so pokazali, da so šole ravno pri uvajanju aktivnih metod dela v pouk naredile korak naprej in temu področju namenile veliko pozornosti. Iz odgovorov in še zlasti primerov se da sklepati, da je večina intervjuvanih šol že prešla začetno fazo, ko se aktivne metode uporabljajo predvsem kot popestritev pouka, in že zelo premišljeno načrtujejo cilje, ki jih je z aktivnimi metodami lažje doseči.

13. Izvedeni intervjuji so pokazali tudi, da šole namenjajo precej pozornosti in truda individualizaciji. Deloma je to najbrž posledica spremenjenega načina financiranja, deloma predpisov (OIN), vendar pestrost ukrepov kaže tudi na zorenje šol in večji posluh za dijaka. Ob tem bi veljalo izraziti zaskrbljenost nad rešitvijo ene šole, ki je vse dijake v programu, ki imajo odločbo o posebnih potrebah, združila v en oddelek. Gre za segregacijo, kar je v nasprotju z načeli našega izobraževalnega sistema, ki naj bi spodbujal inkluzijo. Prilagajanje učnega procesa posameznikom je potrebno izvajati na osnovi notranje in fleksibilne diferenciacije ter individualizacije na različnih ravneh (primerjaj tudi z 2. točko zgoraj.).

14. Z vidika povezovanja znanj je pomembno tudi, kako znanja preverimo. Zato je spodbudna ugotovitev, da na šolah uporabljajo in razvijajo različne načine in oblike ocenjevanja znanja, ki bolje kot klasični pisni preizkusi znanj prispevajo h krepitvi poklicne kompetentnosti (ocenjevanje simulacij, izdelkov, projektnega materiala ...).

15. Precej koristi si lahko obetamo tudi od samoevalvacije, ki se postopoma krepi tudi v evalviranih šolah. Naše šole na tej točki šele orjejo ledino, zato posebnih sprememb še ne moremo pričakovati. Zaključimo lahko z opozorilom, da je samoevalvacijo smiselno razvijati postopoma in tako, da bo dejansko služila potrebam šole in učiteljev. Papirnatega dela je že veliko, refleksije lastne prakse pa še ne.

## 12 Literatura

- Bahovec, I. idr. 2006: Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Božič, B. idr. 2007: Ostani v šoli. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Evalvacijska poročila:  
<http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>
- Grašič, S. idr. 2008: Kriteriji kakovosti izvedbenega kurikula – Priročnik za moderatorje. Gradivo v delu. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja 2001. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Jeznik, K. idr. 2007: Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Justinek, A. idr. 2006: Povezovanje praktičnega usposabljanja v šoli in v delovnem procesu. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Klarič, T. 2008: Kaj je odprti kurikulum in kako se uresničuje v novih programih poklicnega izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Let. 39, št. 1, str. 19-21.
- Klarič, T., idr. 2010: Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. idr. 2009: Ali poklicne šole potrebujejo vzgojni koncept? Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kurikul na nacionalni in šolski ravni 2006. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Nolimal, F. idr. 2008: Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovost vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pevec Grm S. idr. 2006: Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Metodološki priročnik. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju. Uradni list RS, št. 78/2007.
- Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije 2007. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Rutar Ilc, Z. 2004: Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja 2001. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Sagadin, J. 2004: Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. Sodobna pedagogika. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. Let. 55, št. 4, str. 88-100.

- Skubic Ermenc, K. 2007: Močne in šibke točke načrtov preverjanja in ocenjevanja v prenovljenih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja – racionalna evalvacija. (Delovno gradivo.) Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Skubic Ermenc, K. idr. 2007: Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Smernice za pripravo izvedbenega kurikula 2006. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Tome, M. 2008: Avtonomija poklicnih in strokovnih šol. (Interno gradivo.) Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Vogrinc, J. 2008: Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Zupanc, B. idr. 2006: Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zupanc, B. idr. 2007: Načrt ocenjevanja znanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zupanc, B. idr. 2007: Opomnik za pripravo načrta preverjanja in ocenjevanja znanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Uradni list RS, št. 79/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2000.