



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

Z evalvacijo do sprememb



Z evalvacijo
do sprememb

PRI NASTAJANJU ZNANSTVENE MONOGRAFIJE SO SODELOVALI:

Avtorji: dr. Klara Skubic Ermenc, dr. Zora Rutar Ilc, dr. Branko Slivar, Vlado Milekšič, mag. Tina Klarič, Barbara Bauman in Karmen Stolnik

Glavna urednica: dr. Klara Skubic Ermenc

Uredniški odbor: Barbara Bauman, mag. Tina Klarič in Karmen Stolnik

Recenzija: doc. dr. Damijan Štefanc

Jezikovni pregled: Maja Tomšič

Prevajanje: Amidas, d.o.o.

Oblikovanje: Kofein dizajn, razvoj vidnih sporočil, d. o. o.

Ilustracije: Danijel Demšar

Izdal in založil: Center RS za poklicno izobraževanje, 2012

Tisk: Cicero d. o. o.

Naklada: 500 izvodov

Publikacija je pripravil Center RS za poklicno izobraževanje v okviru projekta ESS Učinkovita implementacija izobraževalnih programov in zagotavljanja kakovosti 2010–2012 v okviru projektne aktivnosti Evalvacija učinkov implementacije novih izobraževalnih programov in zagotavljanje kakovosti pedagoškega procesa. Pripravo publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske Unije in Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2008–2013, razvojne prednostne naloge Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja, prednostna usmeritev Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja. Vsebina gradiva v nobenem primeru ne odraža mnenja Evropske unije.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

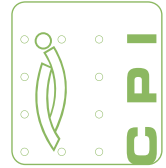
377(035)

Z evalvacijo do sprememb / [avtorji Klara Skubic Ermenc ... [et al.] ; glavna urednica Klara Skubic Ermenc ; prevajanje Amidas ; ilustracije Danijel Demšar]. - Ljubljana : Center RS za poklicno izobraževanje, 2012

ISBN 978-961-6246-98-9

1. Ermenc, Klara S.

262713600



KDO IN KAJ JE CPI

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje (CPI) je osrednja razvojna in svetovalna institucija na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Med temeljne naloge CPI sodijo priprava strokovnih podlag in metodoloških izhodišč, kompetenčno zasnovanih poklicnih standardov, razvoj sodobnih modularno zasnovanih izobraževalnih programov, izvedba evalvacij in druge aktivnosti, ki pripomorejo k večji kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja ter povezujejo izobraževanje s področjem dela. S tem CPI spodbuja vseživljenjsko učenje in prispeva k razvoju posameznikov ter družbe kot celote.

KAZALO

1	NAMESTO UVODA	9
2	POGOJI USPEŠNE PRENOVE V IZOBRAŽEVANJU	13
2.1	ČEMU SPREMEMBE IN KAKO JIH SPODBUDITI?	14
2.2	KAKO JE TA NAČELA UPOŠTEVALA PRENOVA POKLICNEGA ŠOLSTVA?	16
2.3	KATERE SPREMEMBE IMAJO MOŽNOST, DA POSTANEJO TRAJNE?	22
2.4	KAKO SO NAČRTOVANE SPREMEMBE ZAŽIVELE V PRAKSI?	27
2.4.1	Zadovoljstvo učiteljev s prenovno, seznanjenost z njo in njeno sprejemanje ter nekatera druga stališča	27
2.4.2	Šolska raven načrtovanja, načrtovanje aktivnosti za dijake in individualizacija	30
2.4.3	Preverjanje in ocenjevanje	32
2.4.4	Odpri kurikulum in povezovanje z delodajalci	34
2.4.5	Uresničevanje ključnih kvalifikacij in teoretizacija stroke	35
2.5	KAKO POJASNITI NESKLADJE MED KONCEPTUALNO/NAČELNO RAVNIJO IN (NE) UČINKOVITOSTJO V PRAKSI?	37
3	IZKUŠNJA ZADNJE PRENOVE POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	41
3.1	KDO POTEGNE »VOŽ« SPREMEMB?	41
3.2	KAKO KOLEKTIVE PRIPRAVITI NA SPREMEMBE?	43
3.3	KAKO UPRAVLJATI Z VPELJEVANJEM SPREMEMB V KOLEKTIVU?	46
3.4	KAKO JE BILO S PRIPRAVLJANJEM TERENA TER Z UPRAVLJANJEM S SPREMEMBAMI V KOLEKTIVIH PRI PRENOVI POKLICNEGA ŠOLSTVA?	48
3.4.1	Ocena strategije uvajanja sprememb v kolektive, kot je razvidna iz dokumentov in gradiv	48
3.4.2	Primeri in izkušnje	52
3.4.3	Vloga programskih učiteljskih zborov pri vpeljevanju sprememb	55
3.5	KAKŠNE SO NOVE VLOGE ŠOLSKIH KOLEKTIVOV IN TIMOV?	57
3.6	KAKO SO SE NAČELA UČEČIH SE SKUPNOSTI UDEJANJILA V PRENOVI?	60

3.7	KAJ JE TISTO, KAR NAREDI DOBER TIM?	66
3.8	KAKŠNE SO NOVE VLOGE IN IZZIVI UČITELJEV, KI JIH PRINAŠA PRENOVA?	69
3.9	KJE SO REZERVE PRI PODPORI UČITELJEM V ZVEZI Z NOVIMI VLOGAMI?	72
3.10	KAJ LAHKO NAREDIMO ZA TO, DA PRESEŽEMO OMEJUJOČA PREPRIČANJA, ODPORE IN KONFLIKTE, KI ZAVIRAJO VPELJEVANJE SPREMEMB?	74
3.11	KAKŠNO USPOSABLJANJE TOREJ UČINKOVITO PODPIRA VPELJEVANJE SPREMEMB?	80
3.12	KAKO JE TEM TRENDOM SLEDILO USPOSABLJANJE V PRENOVI POKLICNEGA ŠOLSTVA?	83
3.13	VPELJEVANJE SPREMEMB NAJ POSKRBI ZA ZAGOTAVLJANJE VSEH POGOJEV	88
4	EVALVACIJSKA KULTURA	91
4.1	NA SPLOŠNO O EVALVACIJI IN NJENEM RAZVOJU	91
4.2	EVALVACIJE IN SPREMLJANJE NA CENTRU RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE	92
4.3	METODOLOGIJA EVALVACIJ V PRENOVI IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA	93
5	ODPIRANJE KURIKULA IN PROGRAMSKA PROŽNOST	101
5.1	IZVEDBENI KURIKUL	101
5.1.1	Pojem kurikula v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju	101
5.1.2	Evalvacija izvedbenih kurikulov v prvi generaciji novih in prenovljenih programov	105
5.1.3	Evalvacija izvedbenih kurikulov v drugi generaciji novih in prenovljenih programov	107
5.1.4	Evalvacija izvedbenih kurikulov v tretji generaciji novih in prenovljenih programov	108
5.1.5	Ključne skupne ugotovitve evalvacij izvedbenih kurikulov	109
5.2	IZVAJANJE KONCEPTA INTEGRIRANIH KLJUČNIH KVALIFIKACIJ	112
5.2.1	Ugotovitve evalvacij	116
5.2.2	Sklepi s priporočili	122
5.3	ODPRTI KURIKUL	123

6	INDIVIDUALIZACIJA PEDAGOŠKEGA DELA	131
6.1	INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA PEDAGOŠKEGA PROCESA	131
6.1.1	Komentar ugotovitev z vidika teorij razumevanja	134
6.1.2	Komentar ugotovitev z vidika razredne klime oz. spodbudnega učnega okolja	134
6.2	SPREMLJANJE OSEBNEGA IZOBRAŽEVALNEGA NAČRTA	136
7	PRAKTIČNO IZOBRAŽEVANJE	141
8	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA	147
8.1	PREGLED GLAVNIH UGOTOVITEV EVALVACIJSKIH ŠTUDIJ	150
8.2	ANALIZA PODROČJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA V DOKUMENTIH	154
8.2.1	Pravilniki	154
8.2.2	Katalogi znanja	157
8.3	UGOTOVITVE SPREMLJAVE PODROČJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZA RAZLIČNE IZOBRAŽEVALNE PROGRAME	164
8.3.1	Ugotovitve za izobraževalni program Avtoserviser	165
8.3.2	Ugotovitve za izobraževalna programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja	178
8.4	OCENJEVANJE PRAKTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA	189
8.4.1	Ocenjevanje pri praktičnem pouku	189
8.4.2	Ocenjevanje na praktičnem usposabljanju z delom	190
8.5	ZAKLJUČNI IZPIT V IZOBRAŽEVALNEM PROGRAMU AVTOSERVISER	190
8.5.1	Ugotovitve neposredne spremljave	191
8.5.2	Sklep	197
8.5.3	Priporočila	198

8.6	POKLICNA MATURA	203
8.6.1	Analiza katalogov znanja in predmetnih izpitnih katalogov za splošno izobraževalne predmete	204
8.6.2	Analiza katalogov znanja za strokovne module in predmetnega izpitnega kataloga za strokovni del poklicne mature v programu Tehnik mehatronike	205
8.6.3	Analiza kataloga znanja za strokovni modul in predmetnih izpitnih katalogov za strokovni del poklicne mature v programu Tehnik oblikovanja	208
8.6.4	Analiza izpitnih pol in ustnih vprašanj na poklicni maturi	209
8.6.5	Neposredno spremljanje	212
8.6.6	Sklep s priporočili	213
9	CENTER RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE NA POTI RAZVOJA EVALVACIJSKE KULTURE V PROCESIH DECENTRALIZACIJE ŠOLSTVA	215
9.1	NAMENI IN DIMENZIJE SPREMLJAV IN EVALVACIJ NA CENTRU RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE	217
9.2	KAKOVOST IN SPREJEMANJE ODGOVORNOSTI ZANJO	219
9.3	AVTONOMIJA ŠOLE IN UČITELJA DANES	221
10	PRILOGE	225
	PRILOGA 1: POUČEVANJE, KI PODPIRA UČINKOVITO UČENJE IN VODI H KAKOVOSTNEMU ZNANJU. KAKŠNE SPREMEMBE PRAVZAPRAV ŽELIMO?	225
	PRILOGA 2: PREVERJANJE IN OCENJEVANJE	247
	PRILOGA 3: PREGLED OPRAVLJENIH SPREMLJAV IN EVALVACIJ NA CENTRU RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE	277
11	VIRI IN LITERATURA	285
	INDEKS AVTORJEV	295
	INDEKS POJMOV	296



1 NAMESTO UVODA

V pričujoči monografiji osvetljujemo različne vidike večletnega spremljanja in evalvacij prenov poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot jo opredeljujejo prenovljena Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja (2001) (v nadaljevanju Izhodišča 2001). Z evalvacijo prenovne smo na Centru RS za poklicno izobraževanje začeli v šolskem letu 2004/2005, ko se je na šolah prvo leto poskusno pričel uvajati izobraževalni program Avtoserviser. Skladno z načrtom evalvacije poskusa (poleg izobraževalnega programa Avtoserviser sta se s šolskim letom 2007/2008 poskusno izvajala tudi izobraževalna programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja) smo izvajali evalvacije po vsebinskih področjih in vanje vključevali še druge prenovljene izobraževalne programe. Med letom 2004 in letom 2012 smo izvedli evalvacije na vseh ključnih področjih pedagoškega procesa (izvedbeni in odprti kurikulum, praktično izobraževanje, preverjanje in ocenjevanje, delovanje programskih učiteljskih zborov, diferenciacija in individualizacija pedagoškega procesa, osebni izobraževalni načrt itd.) in vanje vključili večino poklicnih in strokovnih šol v Sloveniji. Vse izvedene evalvacije oziroma evalvacijska poročila so objavljena na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje¹.

Glede na vsebinsko pestrost in številčnost evalvacij ter njihovega prispevka v reformi poklicnega in strokovnega izobraževanja smo se odločili, da v monografiji predstavimo temeljne ugotovitve evalvacij po posameznih vsebinskih področjih ter reflektiramo njihov prispevek k večji kakovosti poklicnega izobraževanja. K reflektiranju dosežkov Centra RS za poklicno izobraževanje – tako pri razvoju evalvacijske kulture kot pri dosežkih prenovne – smo povabili nekaj avtorjev, ki so hkrati naši zunanji sodelavci, in nam kot taki lažje nastavijo zrcalo, so pa bili hkrati tudi naši tesni sodelavci pri marsikateri evalvaciji, kar jim omogoča globlji vpogled v prenovno in njeno sprotno evalviranje.

Monografija je razdeljena na dva osrednja vsebinska sklopa. V prvem sklopu so obravnavane zakonitosti vpeljevanja sprememb in upravljanja z njimi nasploh ter potek in način njihovega vpeljevanja v konkretno šolsko prakso tekom prenovne poklicnega šolstva.

Drugi sklop predstavlja rezultate evalvacij po vsebinskih področjih (odpiranje kurikula in programska prožnost, individualizacija pedagoškega dela, praktično izobraževanje ter preverjanje in ocenjevanje znanja). Sklop se začne s poglavjem o evalvacijski kulturi, v katerem

¹ <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>.

je predstavljena metodologija izvedenih evalvacij po omenjenih vsebinskih sklopih. V nadaljevanju prikazujemo sintezo ugotovitev po tistih vsebinskih področjih, ki smo jih spremljali skozi daljše časovno obdobje. O ugotovitvah kritično razmišljamo in jih dopolnjujemo s smernicami za nadaljnje razvojne korake. Razpravljamo tudi o vlogi spremljav in evalvacij, ki so jih imele na sam potek prenove in odpiramo nekatere nove dileme. Monografijo zaključujemo z refleksijo našega dela, s poudarkom na razvoju naše lastne evalvacijske kulture. Sprašujemo se, do kam smo prišli in kje so naši novi izzivi.

Monografijo zaključujemo s tremi prilogami. Prvi dve (Poučevanje, ki podpira učinkovito učenje in vodi h kakovostnemu znanju ter Preverjanje in ocenjevanje) bosta v pomoč oblikovalcem učnih načrtov in katalogov znanja ter učiteljem pri načrtovanju pedagoškega procesa, vključujoč preverjanje in ocenjevanje znanja. Zadnja priloga je namenjena zahtevnejšim bralcem, ki želijo dobiti natančen vpogled nad spremljavami in evalvacijami obravnavanih vsebinskih področij, ki so bile v omenjenem obdobju izvedene na Centru RS za poklicno izobraževanje.

1 INSTEAD OF INTRODUCTION

This monograph highlights the various aspects of several years of monitoring and evaluating the recasting of vocational education and training as defined in the revised Points of Departure for the Drafting of Lower and Secondary Vocational and Secondary Technical Education Programmes (2001). The Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training began evaluating the recasting process during the 2004/2005 scholastic year, when the pilot Auto Mechanic education programme was introduced at schools. In accordance with the planned evaluation of the pilot programme (in addition to the Auto Mechanic education programme, we also introduced pilot Mechatronics Technician and Design Technician education programmes during the 2007/2008 scholastic year), we also carried out our evaluations by subject areas and included other recast education programmes in those areas. Between 2004 and 2012, we carried out evaluations in all key areas of the teaching process (e.g. school and open curricula, practical training, verification and assessment, the functioning of school faculties, differentiation and individualisation in the teaching process, personal education plans, etc.), and included the majority of Slovenian vocational and technical schools in those evaluations. All evaluations and evaluation reports are published on the website of the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training².

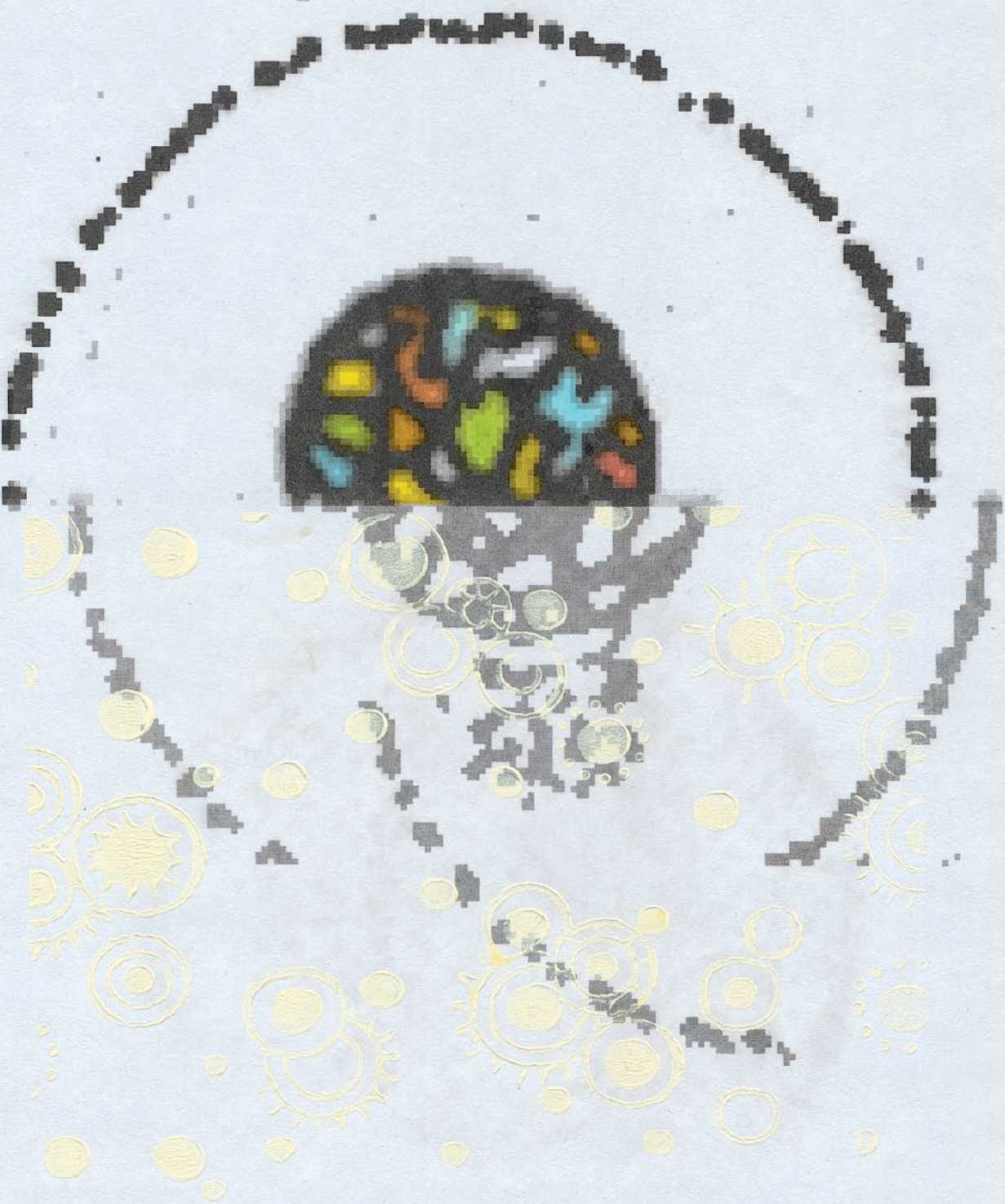
² <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje/evalvacijska-porocila.aspx>.

Given the wide range of content and large number of evaluations and their contribution to the reform of vocational education and training, we decided to present the key findings of evaluations by subject areas in this monograph, and reflect on their contribution to the improved quality of vocational education. We invited several authors to reflect on the achievements of the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training, both in terms of the development of the evaluation culture and the achievements of the recasting process. These authors are both external collaborators, and as such present a better reflection of ourselves, and also close co-workers during many evaluations, which provides a more in-depth view of the recasting process and the ongoing evaluation thereof.

The monograph is divided into two main sections. The first section deals with the principles of introducing changes and managing those changes in general, and the progress and method of introduction in real school practice during the recasting of vocational education.

The second section presents the results of evaluations by subject areas (e.g. the opening of the curriculum and programme flexibility, the individualisation of teaching work, practical training, and the verification and assessment of knowledge). This section begins with a chapter on the evaluation culture, in which the methodology for evaluating the aforementioned subject areas is presented. We also present a synthesis of findings by those subject areas that we have monitored for a longer period of time. We reflect critically on the findings and supplement them with guidelines for future development work. We also discuss the role of monitoring and evaluations during the recasting process itself, and uncover certain new dilemmas. The monograph is concluded by reflecting on our work, with an emphasis on the development of our own evaluation culture. We ask ourselves how much progress have we made and where do our new challenges lie.

The monograph includes three enclosures. The first two (Teaching that supports effective learning and leads to quality knowledge, and Verifying and assessing knowledge) will assist those who formulate learning plans and catalogues of knowledge, and will also benefit teachers during the planning of the teaching process, including the verification and assessment of knowledge. The final enclosure is intended for more demanding readers who desire a precise overview of the monitoring and evaluations of the thematic fields carried out by the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training during the aforementioned period.



2 POGOJI USPEŠNE PRENOVE V IZOBRAŽEVANJU

Avtorica: dr. Zora Rutar Ilc

Pričujoča monografija, ki osvetljuje različne vidike večletnega spremljanja in evalvacij prenove poklicnega šolstva, se pričinja s predgovorom, zasnovanim na teoretičnih izhodiščih različnih teorij vpeljevanja sprememb.

Prenova namreč temelji na vpeljevanju sprememb in zadnji odgovor na vprašanje, kako je uspela oz. pod katerimi pogoji je nekaj uspelo, nekaj drugega pa ne, je možen le upoštevanje metapozicije, s katere lahko vidimo preko »vsebinskih« konceptov, konkretnih rezultatov ter ugotovitev in razvijemo vpogled v same pogoje priprave, spodbujanja in vpeljevanja sprememb pa tudi vpogled v filozofijo in strategijo priprave in usposabljanja učiteljev.

S takšno analizo želimo osvetliti potek prenove in navsezadnje tudi njene učinke (opisane in komentirane v pričujoči monografiji in v vseh poročilih, na osnovi katerih je nastala) z vidika zakonitosti vpeljevanja sprememb:

- katere zakonitosti vpeljevanja sprememb so bile upoštevane, kako in koliko so bile upoštevane,
- katere so bile morda spregledane,
- čemu se je posvečalo več pozornosti in čemu manj,
- kaj se je sistematično in strateško upoštevalo in načrtovalo, kaj pa je morda nastajalo spontano ali pa po metodi poskusov in zmot,
- kateri dejavniki so vplivali na to,
- kaj bi bilo v prihodnje moč preseči s še bolj strateškim pristopom – upoštevanje teorije vpeljevanja sprememb oz. novosti.

Pri analizi se ne bomo omejili le na rezultate evalvacij posameznih izobraževalnih programov, ampak bomo osvetlili celoten koncept prenove oz. načela uvajanja.

V tem poglavju torej ne gre za ovrednotenje učinkov prenove samih po sebi (to je narejeno že v posameznih poročilih), ampak za osvetlitev poteka prenove in samega načina vpeljevanja sprememb.

2.1 Čemu spremembe in kako jih spodbuditi?

Koncept vpeljevanja sprememb

»Mnogo bolj produktivno izhodišče kot povedati, kaj ne deluje, je iskati, kaj deluje in pod kakšnimi pogoji.« (Schollaert 2006, str. 21)

Šolski prostor je strukturno zaznamovan s konflikti sociološkega, epistemološkega, pedagoškega in psihološkega izvora. Konfliktne so paradigme in pristopi, ki se v njem »bojujejo« za prevlado, konfliktni so odnosi med učitelji in učenci oz. dijaki, konflikti se porajajo na hierarhični osi in na osi med šolo in družbo oz. odjemalci (npr. sfero dela). Največji konflikt – ki zaostri vse ostale – pa nastopi, ko v šolski prostor vstopimo s pobudami za spremembe.

Vsem udeležencem šolskega polja (pa naj bodo »snovalci«, »izvajalci ali »odjemalci«) je sicer povsem jasno, da je v današnjem času izjemnega tehnološkega napredka, informatizacije in globalizacije šolstvo še posebej na udaru pričakovanj po spremembah. Hkrati pa se prav šolstvo pogosto obravnava kot zadnji branik univerzalnih vrednot, splošne razgledanosti in klasičnih standardov. Včasih za šolstvo kdo uporabi metaforično primerjavo s tankerjem z dragocenim tovorom, ki mora spremeniti smer. Da se premakne, moramo imeti zelo tehtne razloge, posebej pa je treba premisliti, v katero smer želimo, da zavije, da bo dragoceni tovor učinkovito prepeljan. In nenazadnje: prepričati osebje, da je premik vreden truda, časa in energije.

Schollaert (2006, str. 20) opozarja, da zagotovo ne bomo uspeli s »siljenjem šol z mehaničnimi in nepovezanimi prizadevanji in akcijami od zgoraj navzdol«, ki delujejo neprepričljivo, nepregledno in razpršeno. Reforme so obsojene na ciničen (ne)sprejem in neuspeh, če se jih misli kot enoznačen in linearen proces, v katerem od učiteljev odtujena instanca zastavi cilje in akcijski načrt, nato pa odkljuka posamezne aktivnosti (prav tam, prim. tudi Rutar Ilc 2007).

»Ljudje imajo radi, če se jih k učenju povabi, ne prisili. Ne želijo se pretvarjati, če jih prednosti sprememb ne prepričajo,« še pravi Schollaert (2006, str. 20). Še več: ljudje sodelujejo, če so (so)snovalci sprememb, če so soustvarjalci vizije in so izzivi (tudi) njihovi, ne pa zapovedi zanje oddaljene državne birokracije ali celo »evrokracije«.

Zato, kot pravi Lieberman (v Adlešič Žarkovič 2010), učitelja strukturno opredeljujejo tudi politične dimenzije, ki mu pomagajo umestiti se v svet in imeti besedo pri implementaciji določenih edukacijskih politik in praks, še posebej tistih, ki ga zadevajo.

Lahko bi torej rekli, da je prva »zapoved« vpeljevanja sprememb vključitev učiteljev v načrtovanje reform(e) na vseh ključnih točkah in njihovo opolnomočenje za to. Pri tem ne mislimo le na »kozmetično« dodajanje članov iz učiteljskih vrst v različne komisije, ampak na spodbujanje široke, odprte, artikulirane in argumentirane strokovne (ne sindikalistične) razprave o vseh pomembnih vprašanjih. To je lahko zamuden in dinamičen proces, ki pa prihrani čas in energijo, ko pride na vrsto »akcija«. Pri nepremišljeno zastavljenih akcijah se namreč čas, porabljen za naknadno usklajevanje in prepričevanje, lahko pomnoži, da o odporih, ki nastanejo, ko ljudje spoznajo, da so postavljeni pred nevprašljiva dejstva, sploh ne izgubljam besed.

Pri vpeljevanju sprememb in novosti je zelo pomembno tudi to, da izhajamo iz tega, kar želimo, bolj kot iz tega, kaj je »narobe«. Vse prevečkrat je namreč v šolah prisotna miselnost, da moramo nekaj narediti drugače le takrat, ko se zatakne ali zato, ker nekaj ne delamo prav, za čemer prav lahko razberemo implicitno sporočilo, da »nismo v redu«.

Že v vsakdanjem življenju velja, da smo spremembo pripravljene vpeljati, če vidimo v njej smisel, če smo torej motivirani. Motivacija za spremembe je čisto drugačna, če vidimo, kaj in kam želimo, če gre torej za »proaktivno« držo, kot pa, če se s spremembami le odzivamo na slabosti in napake – reagiramo »reaktivno«.

Mobilizacijo za uvajanje sprememb lahko npr. prinese želja po (še večji) kakovosti in novih izzivih. V ozadju (še bolje pa v ospredju) vsake reforme naj bi bil prav premislek o kakovosti oz. o tem, kakšne vzgojno-izobraževalne cilje želimo doseči in kakšno šolanje to podpira. Več ko je razmisleka in dialoga o konceptih kakovosti in konceptih znanja, bolj vsebinske so reformne rešitve. Bolj ko so rešitve le izvedbeno organizacijske narave, brez vidne povezave z večjo pričakovano kakovostjo, manj so prepričljive in bolj odtujene od izvajalcev. Šole in učitelji jih ne doživljajo za svoje in jih odklanjajo. Bolj kot izhajajo iz potreb, ki jih zaznavajo šole in učitelji in bolj kot so ti povabljeni v proces njihovega načrtovanja, bolj lahko računamo na učinke teh rešitev.

2.2 Kako je ta načela upoštevala prenova poklicnega šolstva?

Med načeli in resničnostjo

Poglejmo si torej, kako je ta načela upoštevala prenova poklicnega šolstva³.

Po tem, ko je bilo poklicno in strokovno izobraževanje na osnovi Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) in zakonih iz leta 1996 vsebinsko prenovljeno, je evalvacija, izvedena s pomočjo sredstev programa PHARE v programu MOCCA, nakazala, da so potrebne »korenitejše spremembe v smeri fleksibilizacije, deregulacije in decentralizacije tako v organizaciji, načrtovanju in pri izvedbi izobraževanja« (Razvojni program za podporo implementaciji Izhodišč 2002, str. 5). Ključne strateške usmeritve so bile zapisane v Memorandumu o nadaljnjem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja, nastalem kot sintezno besedilo programa PHARE MOCCA.⁴ Na osnovi projekta oz. ugotovitev se je oblikovala projektna skupina za uvajanje smernic.

Upoštevala ta priporočila, so bile s strani Strokovnega sveta Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje sprejete spremembe in dopolnitve Izhodišč 2001. S tem so bile začrtane koordinate za dolgoročno opredelitev strukture izobraževalnih programov na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja (prav tam) oz. je bil podan okvir za prenovno poklicnega šolstva.

Prav novosti, ki so jih prinesla dopolnjena Izhodišča 2001, kot npr. odpiranje kurikula, modularizacija programov ter povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja, so na konceptualni ravni predstavljale temelj za večjo participacijo šol in učiteljev pri vpeljevanju in udejanjanju sprememb; z drugimi besedami: za njihovo opolnomočenje, ki smo ga uvodoma omenili kot pogoj za uspešnost reform. Tako je bila vključenost učiteljev in opolnomočenje šol že v temelju – na ravni koncepta – vgrajena v prenovno poklicnega šolstva.

Tudi operativno – pri načrtovanju konkretnih izvedbenih rešitev – se je nato na različne načine vključevalo učitelje oz. predstavnike šol. Tako npr. so bili v naslednji fazi povabljeni v proces

³ Besedna zveza »poklicno šolstvo« se v nadaljevanju uporablja kot sopomenka za srednje poklicno in strokovno izobraževanje.

⁴ Na osnovi tega projekta pa je na Centru RS za poklicno izobraževanje nastal tudi natančno razdelan Razvojni program za podporo implementaciji (4. 11. 2002) vseh strateških področij prenove, ki so izhajala iz Izhodišč. Tako je program od »vsebinskih« vidikov prenove zajel: 1. razvoj izobraževalnih programov (pod naslovi: Poklicni standardi, Modularno grajeni izobraževalni programi, Povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja in Odprti kurikul) in 2. usposabljanje izobraževalcev. Slednje je med drugim vključevalo Projekt Razvoja in uvedbe modula za usposabljanje šolskega kadra pri uvajanju kurikularnih sprememb, ki je kot enega od pričakovanih rezultatov opredelil usposabljanje vodstev šol in šolskih svetovalnih služb za uvedbo programskih novosti.

načrtovanja tudi učitelji in vodstva šol – predstavniki pilotnih poklicnih in strokovnih šol, ki so bili vključeni v Projektno skupino za izvajanje poskusa. Sodelovali so v vseh fazah procesa: pri koordiniranju in usmerjanju izvajanja projekta, sprejemanju načrta uvajanja, obravnavi načrta spremljanja in oblikovanju predlogov za izboljšavo, potrjevanju načrta usposabljanja šolskih timov, pripravi strategije diseminacije, ugotavljanju dosežkov v projektu ...

To potrjuje, da je šlo pri prenovi poklicnega šolstva od vsega začetka za poskus kombiniranja pristopa »od zgoraj navzdol« s pristopom od »spodaj navzgor« in da se je gradilo na partnerstvu z učitelji in šolami.

V Prvem poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2006, str. 12) je tako med drugim zapisano, da je bil proces uvajanja in izvajanja poskusnega programa Avtoserviser zastavljen »izrazito partnersko in sodelovalno«. Delo je bilo organizirano v več delovnih skupinah s podprojekti, pri čemer so bile delovne skupine sestavljene iz članov partnerskih skupin, zastopnikov javnih zavodov, ravnateljev, učiteljev, Ministrstva za šolstvo in šport ter lokalnih, regionalnih in socialnih partnerjev. Vsi ključni sklopi aktivnosti so tako bili vodeni in pripravljani v okviru teh delovnih skupin: za izvedbeni kurikulum in načrtovanje, preverjanje in ocenjevanje, praktično izobraževanje, usposabljanje učiteljev, spremljanje in vrednotenje. Prepuščena jim je bila vsa avtonomija, da v okviru skupnih (od države predpisanih) izhodišč razvijejo metodologijo in koncepte (npr. priprave izvedbenega kurikula) ob vključevanju priporočenih sodobnih pedagoško-didaktičnih načel, hkrati s pripravo predlogov za usposabljanje.

Ali kot je zapisano v metodološkem priročniku Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: »S sprejetjem nove šolske zakonodaje je leta 1996 eno osrednjih načel nove sistemske ureditve postalo načelo avtonomnosti. Decentralizirani šolski sistem temelji na pravici človeka do samoodločanja, zato se odgovornost z države deloma prenese na lokalno skupnost, šolo in učitelja. Izid procesa prenosa posameznih odgovornosti je prožnejša, okolju in razmeram prilagojena šola.« (Pevc Grm idr. 2006, str. 51)

V Zaključnem poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007) je dodano še, da so bili mehanizmi uvajanja novih programov organizirani tako, da je tudi iniciativa za strokovni razvoj oz. načine in vsebine usposabljanja prihajala od programskih učiteljskih zborov, njihovega vodstvenega tima in posameznih učiteljev: » /.../ opredelitev prioritetenih izobraževalnih potreb programskega učiteljskega zbora in načrtovanje konkretnega programa usposabljanja pripravljamo v razgovoru s predstavniki programskega učiteljskega zbora na osnovi obstoječe ponudbe usposabljanja.« (prav tam, str. 20)

Na istem mestu je moč najti še celo vrsto referenc na sodobne koncepte uvajanja sprememb prav v poglavju Koncept usposabljanja učiteljev. Tako je izrecno omenjeno, da »težimo npr. k oblikovanju organizacijske kulture, katere vrednote in smernice delovanja so: inovativnost,

timsko delo, proaktivno delovanje, samoiniciativnost, avtonomnost, odgovornost, zaupanje, kreativnost, eksperimentiranje, sprotna analiza lastne prakse, /.../ mreženje, skupni cilji, pripravnost, fleksibilnost, /.../ demokratični stil vodenja in vodenje kvalitetnih odnosov z vsemi partnerji v procesu« (prav tam). Poudarjen je tudi pomen »vzpostavitve mehanizmov za refleksijo in strokovno razpravo med sodelujočimi« in pristop »od zgoraj navzdol«: mehanizme uvajanja novih programov organizirati na način, da iniciativa za strokovni razvoj prihaja od programskih učiteljskih zborov, njihovega vodstvenega tima in posameznih učiteljev« (prav tam).

Grašič, med drugim, v zvezi z vlogo programskih učiteljskih zborov celo zapiše, da je »prvi pogoj za uspešnost vpeljevanja novega programa kontinuirano partnersko sodelovanje in usklajenost z vodstvom šole v procesu uvajanja sprememb« (Grašič 2008, str. 11).

Na »filozofijo« vpeljevanja sprememb v poklicno šolstvo, zasnovano na opolnomočenju šol in razporejenem odločanju, se sklicujejo tudi naslednji citati v Drugem vmesnem poročilu o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009), kjer smo se naslonili na Resmana (2002 in 2005): »Združevanje učiteljev v programske učiteljske zbore ali druge oblike sodelovalnega dela je pogoj za razvoj drugačnega tipa vodenja šole, tj. participatornega vodenja v kontekstu t. i. šolsko zasnovanega menedžmenta. /.../ Šolsko zasnovani menedžment opredeljuje šolo oz. šolski center kot temeljno enoto razvoja šolskega sistema. /.../ Razvijanje timskega dela na šoli ne pomeni samo imenovanja posameznih skupin ljudi z določenimi nalogami. /.../ Organizacija timov in razvijanje sodelovalne kulture je povezana z neformalnim prenašanjem odgovornosti za odločanje na time in člane timov, da bi vodenje prehajalo od »solističnega« sprejemanja odločitev k vključevanju učiteljev in drugih pri odločanju, to je od vodenja prek ljudi k vodenju z ljudmi.« (Grašič 2008, str. 16 in 17, prim. tudi tu v nadaljevanju – poglavje Kako upravljati s spremembami v kolektivu)

Iz vsega povedanega torej lahko vsaj na konceptualni in deklarativni ravni oz. na ravni dokumentacije, pa tudi na ravni začetnih strategij, prepoznavamo spodbujanje avtonomije in opolnomočenja celotne sfere poklicnega področja oz. vseh deležnikov na področju poklicnega šolstva – in to ne le za pripravo programov in izvedbenih kurikulumov, ampak tudi za postavitev koncepta in izvedbenih okvirjev za vse pomembne usmeritve in načela iz Izhodišč 2001, vključno s konceptom usposabljanja in povratnega vpliva udeležencev na njegovo nadgrajevanje.

Je pa zanimivo, da na dejanski ravni – na ravni izvajanja – ti koncepti (kot bomo pokazali v naslednjem poglavju) še niso zaživel v polni meri. Nekoliko provokativno bi se celo lahko vprašali, ali res »samo« niso zaživel v polni meri, ali pa je ravno njihov prenos v prakso povzročil nove težave, ker na opolnomočenje učitelji niso bili pripravljeni (v psihološkem smislu in v smislu usposobljenosti).

Tako npr. se deklarativno tako zelo opevana in zaželena avtonomija izkaže v praksi – ko jo je treba odgovorno in kompetentno udeležati – kot zahteven izziv, ki se ga včasih učitelji in šole raje odresejo in ga ne izrabijo v polni meri (npr. v primeru sooblikovanja odprtega kurikula, pri načrtovanju minimalnih standardov, prim. v Končnem poročilu o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011).

Ko pa podrobno pogledamo še ugotovitve o izvajanju nekaterih konkretnih praks in o izdelavi in uporabi gradiv, ki jih podpirajo (poleg sooblikovanja odprtega kurikula še vključevanje kroskurikularnih kompetenc, teoretizacija stroke, učinkljivo načrtovanje in preverjanje ter ocenjevanje, vključevanje in spodbujanje višjih miselnih procesov ... prim. v nadaljevanju), vidimo, da načela, zapisana na papirju, še niso povsod pokazala prepričljivih izvedbenih rešitev in iz njih izhajajočih učinkov.

Razloge za to lahko iščemo na različnih ravneh (in jih bomo podrobneje osvetljevali v naslednjih poglavjih). Na najsplošnejši ravni pa ugotavljamo, da je eden od razlogov zagotovo v tem, da je bilo – kot je razvidno že iz navajanja vrste različnih aktivnosti in dokumentov – sicer v vpeljevanje poskusnega programa Avtoserviser vloženo veliko energije in načrtovanja, vendar pa (kot so pokazale številne evalvacije Centra RS za poklicno izobraževanje – glej. npr. Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, Priloga B in Priloga C, Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007) na sistemski ravni ni bilo na razpolago dovolj dodelanih strokovnih podlag oz. smernic za uresničevanje posameznih elementov prenove. Pri ocenjevanju je denimo obstajal samo pravilnik, strokovnih smernic za uresničevanje pravilnika in novega koncepta ocenjevanja pa ni bilo. Ta gradiva so nastajala kasneje, v nekaj letih, predvsem na osnovi evalvacij.

Podobno je bilo tudi z učnimi gradivi. V poskusnem programu Avtoserviser na primer še ni bilo učbenikov za prenovljene in nove predmete oz. strokovne module, ki bi sledili logiki prenove in ciljem posameznih predmetov oz. modulov. Razlogi za to so bili predvsem v pomanjkanju strokovnjakov – piscev učbenikov, učitelji pa zaradi preobremenjenosti z rednim delom v poskusu niso imeli dovolj časa za pripravo gradiv oz. učbenikov, čeprav se jih je k temu spodbujalo.

Kot enega najresnejših problemov, na katerega lahko sklepamo iz evalvacij (o katerih pišemo v nadaljevanju), pa lahko identificiramo to, da je že naslednje leto – takoj po prvem letu poskusnega izvajanja programa Avtoserviser država uvajala naslednje štiri nove oz. prenovljene programe, še naslednje leto dodatnih dvanajst novih itd. Ti so bili – v nasprotju s poskusnim programom Avtoserviser – pospremljeni z mnogo bolj šibko podporo. Šole pa, ki so sicer učinkovito pristopile k uvajanju poskusnega programa Avtoserviser, so dobile še druge nove oz. prenovljene programe in niso več zmogle hkratnega izvajanja poskusa in še novih programov. Npr.: Pri ocenjevanju je to pomenilo, da so morali učitelji, ki so poučevali v starih in novih programih, slediti dvema različnima pravilnikoma o ocenjevanju. Pri tem pa še vedno npr. niso

imeli ređovalnice, ki bi sledila vsem tem novostim.

Tej naglici z uvajanjem (pred katero so sicer svarili nekateri avtorji, npr. Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse 2007, str. 14, vendar že prepozno) bi med drugim lahko botrovali tudi pritiski uresničevanja projektnih ciljev – vedeti moramo, da je bila prenova financirana s strani Evropskega socialnega sklada, ki deluje po principih projektnega menedžementa in ne dovoljuje prilagajanja ciljev sprotim ugotovitvam evalvacij (prim. Grašič in Zevnik 2006).

Zdi se, da lahko na najsplošnejši ravni kot enega pomembnih dejavnikov za to, kar se je kasneje izkazalo, da so dobro sprejete spremembe začele na poti v prakso izzvenevati, vidimo pešanje (namesto intenziviranja) podpore tako na ravni priprave dokumentacije, kot tudi na ravni sprotnega upravljanja z metodološkim in vsebinskim vidikom sprememb. Če zaradi številčnosti šol pri širjenju ni bilo več moč učinkovito doseči kolektivov, je ostala neizkoriščena rezerva preko upravljanja s spremembami s pomočjo manjših operativnih razvojnih timov. Tudi večja vključenost predstavnikov šol (ki so bile vključene v prenovo kasneje) v različne faze priprave in izvajanja prenove bi verjetno omogočila večjo prepričljivost pri spodbujanju in organiziranju lastnih kolektivov k vpeljevanju sprememb.

To še toliko bolj velja, ker je šlo pri prenovi poklicnega šolstva za radikalne premike pri delu učiteljev, kot je npr. premik od izobraževanja, »preveč oddaljenega od izkustva in motivov učencev, pa tudi od problematike delovnih okolij« (Izhodišča 2001, str. 6; prim. tudi naslednje poglavje), k osmišljanju konkretnih delovnih in življenjskih problemov (prav tam).

Kot pokažemo v nadaljevanju, so bile torej načrtovane spremembe višjega reda. To naj bi se zgodilo s preobratom od predmetne delitve in poimenovanja splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetov h ključnim kvalifikacijam, z integracijo splošnega strokovnega znanja s splošnim znanjem ter z integracijo strokovno-teoretičnega v praktično izobraževanje, kar se kaže v konceptiji strokovnih modulov (in več strokovnih predmetov) ter v konceptiji poklicnih (ter malce kasneje ključnih) kompetenc, tudi integriranih ključnih kvalifikacij.

To pa so pravi paradigemski rezi v miselnosti in delovanju (tako na kurikularni kot čisto na pedagoški ravni, npr.: drugačni koncepti kurikularnega načrtovanja, didaktike in znanja), ki jih nikakor ni moč sprejeti na ukaz oz. postaviti učitelje kar pred dejstvo (njihovega brezprizivega uresničevanja).

Zato se ponuja pomislek, da bi v prihodnje pri tako pomembnih posegih v sistem veljalo razširiti mrežo sodelujočih učiteljev in to ne le s pilotnih šol, ampak bolj množično tudi z drugih in jih vključevati v čim več faz priprave prenove, nato pa jih sproti, temeljito in dosledno podpirati pri uvajanju in izvajanju posameznih faz prenove.

Na tak način bi potekal vzajemen proces izmenjave in sooblikovanja pogledov: sodelujoči učitelji bi skozi udeležbo v procesu načrtovanja prenove razvili občutek »lastništva« in bi lažje zastopali spremembe na svojih šolah ter razvili pripadnost »projektu«, že v procesu pilotiranja bi imeli priložnost podrobno spremljati njegov potek in všteti povratne informacije o njem pri vpeljevanju sprememb na lastni šoli, hkrati pa bi lahko prispevali pogled svojih sredin (tj. šol, ki niso v »privilegiranem« pilotnem položaju) in s tem k avtoregulaciji procesa načrtovanja sprememb ob upoštevanju realnih okoliščin (»baze«).

K temu navaja tudi citat iz Končnega poročila o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011): »/.../ učitelji trdijo, da je potrebno uresničevanje ciljev iz katalogov integriranih ključnih kvalifikacij prepustiti njim samim /.../. Te kritične ugotovitve so namenjene zlasti vodjem reform – govorijo namreč o nujnosti drugačnega načrtovanja in vodenja šolske reforme. Kaže se velika potreba po drugačni vlogi učiteljev pri reformiranju: očitno bo potrebno okrepiti tako dodatno usposabljanje učiteljev kot tudi njihovo vpetost v same reformne posege.«

Na koncu pa se zastavlja tudi vprašanje, koliko je pri tovrstnih korenitih posegih v sistem rezerve tudi na najbolj splošni ravni – za še bolj široko javno razpravo in postopno dolgoročno »pripravljanje terena«.

Pri nas so bile npr. do nedavna spremembe učnih načrtov ali katalogov enkratno, skoraj revolucionarno dejanje, ki je novim dokumentom zagotovilo nedoločen »rok trajanja«; v nekaterih sistemih ali programih (npr. program mednarodne mature) pa je spremljava učnih načrtov in njihova sprotna (celo na 2 leti) korekcija samoumeven in reden proces. Izkušnje tokratne prenove (povzete tudi v tretjem poglavju pričujočega predgovora) napeljujejo k sugestiji, da bi veljalo v prihodnje prenov(e) vse bolj zastavljati kot kontinuiran proces avtoregulacije sistema, temelječ na (samo)evalvacijah in rednih strokovnih (po potrebi pa tudi stanovskih) obravnavah in razpravah o nadaljnjih smereh in strategijah razvoja. To bi blažilo pretres in odpore pred prenovami kot enkratnimi in korenitimi (pre)obrati. Vključevanje učiteljev oz. šol v redne, kontinuirane razprave o izsledkih evalvacij, o možnih izboljšavah, o sprotnih popravkih /.../ bi ustvarilo klimo, kjer je prenavljanje nekaj običajnega, še več – je norma. Prispevalo pa bi tudi k ustvarjanju klime refleksivnosti (sistema, šol in učiteljev), avtoregulativnosti in trajne naravnosti na zagotavljanje kakovosti.

Predvsem pa si je za tako zahtevne in občutljive spremembe – o kakršnih bomo v naslednjem poglavju govorili kot o spremembah višjega reda – nujno vzeti dovolj časa, saj se vsako hitenje in prehitavanje maščuje.

2.3 Katere spremembe imajo možnost, da postanejo trajne?

Od sprememb nižjega reda k spremembam višjega reda

Vpeljevanja sprememb torej ne kaže zastavljati le na ravni dokumentov ter hitrih in zato bolj površinskih akcij, ampak kot globoko transformativen proces, ki prežame celotno kulturo neke institucije, skupnosti ali segmenta družbe, ne le njeno besedišče. »Učinkovite in trajne spremembe terjajo spremembo kulture organizacije. Jedro organizacijske kulture predstavljajo temeljna stališča in prepričanja njenih članov.« (Zorman 2006, str. 18)

Kultura organizacije se gradi postopoma in je podprta z mehanizmi, ki se skozi daljši čas gradijo na racionalni, še bolj pa na iracionalni osnovi. V prvi vrsti je kultura »miselni model, ki sčasoma nastaja v skupini in le deloma temelji na empiričnih ugotovitvah, v večini primerov gre za prepričanja, ki jim veljavnost daje zgolj soglasje večine« (prav tam, str. 19). S svojo iracionalno naravo kultura pomembno podpira potrebo po varnosti, zato se njeni člani oklepajo utrjenih prepričanj in se upirajo spremembi, ki bi ogrozila varnost (prav tam). Zato je spremembe moč doseči le, če se doseže in zrahlja ali preseže utrjena prepričanja in ravnanja.

Proces upravljanja s spremembami, ki posega najgloblje – na raven vrednot, verjetij, pojmovanj udeležencev – prinaša bolj trajne učinke kot npr. spremembe, ki so bolj tehnično prilagoditvenega značaja ali ki zadevajo predvsem spremenjene dokumente, manj pa spremenjene prakse (več o tem glej v Zorman 2006 in Rutar Ilc 2007).

S tem v zvezi govorimo o spremembah nižjega in višjega reda. S spremembami nižjega reda izboljšujemo učinkovitost tega, kar že delamo, npr. s tehničnim inoviranjem (npr. nov format redovalnic ali uvajanje informacijsko-komunikacijske tehnologije) ali pa z nadgradnjo obstoječega (npr. učitelji začnejo z namenom bolj korektnega ocenjevanja napovedovati kriterije). Podlaga za spremembe tega tipa se je v poklicnem šolstvu sprožilo npr. z uvedbo novih katalogov znanja in s pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju.

Najdlje pa lahko sežejo spremembe, ki zadevajo ustaljeno miselnost in prakse udeležencev in to podprejo tudi s primernimi ureditvami. Schollaert (2006) kot spremembe višjega reda opredeljuje popolnoma nov pristop, obrat v mišljenju in delovanju.

Cela vrsta pokazateljev (prim. tudi citate v prejšnjem poglavju) dokazuje, da je prenova poklicnega šolstva zastavljena kot »makro sprememba« višjega reda. Kot vzode za tovrstne spremembe bi lahko na področju poklicnega šolstva uvideli npr. skupno načrtovanje

izvedbenega kurikula na ravni šole, uvedbo odprtega kurikula, ustanavljanje programskih učiteljskih zborov in njihov mandat za snovanje kurikula, ki jim je bil podeljen skupaj z drugimi pomembnimi funkcijami opolnomočenja in precejšnje avtonomije.

Kot je zapisano v publikaciji Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse tradicija našega šolstva temelji na srednjeevropski praksi predpisovanja vhodnih pogojev (Skubic Ermenc idr. 2007, str. 13). A pristop k reguliranju izobraževanja je moč zastaviti tudi drugače in država lahko »del odgovornosti za vhodne pogoje preloži na nižjo raven (regija, šola), lahko pa gre še nekoliko dlje in se odloči za pristop, ki ga je mogoče zaobjeti v dveh pojmi: »učni izid in kvalifikacija«, kar podpira proces oblikovanja nacionalnih ogrodij in sistemov kvalifikacij« (prav tam).

EksPLICITNO sklicevanje na zahtevnost in korenitost prenove najdemo na istem mestu kot opozorilo, da »država takšnega premika v pristopu ne izpelje na hitro, saj je treba presoditi prednosti in slabosti (učinki takih sprememb so lahko dvorezni), potreben pa je velik miselni premik pri vseh udeleženi ter številne in korenite formalne spremembe ./.../ Trenutno so spremembe še razmeroma majhne, pričakujemo pa lahko precej bolj korenite« (prav tam, str. 14).

Izvedbeni kurikulum namreč že na samem začetku terja drugačen pogled na kurikulum: odpiranje kurikula v lokalno skupnost in prilagajanje potrebam le-te, avtonomno načrtovanje odprtega kurikula ter skupno načrtovanje celotnega izvedbenega kurikula, temelječ na kompetencah, ključnih kvalifikacijah in na povezovanju vseh vrst znanj (prav tam).

Prva korenita sprememba v prenovi poklicnega šolstva se kaže torej že v pogledu na kurikulum, kot nekaj, kar ni več v celoti predpisano od države, ampak je odgovornost za kurikularno načrtovanje podeljena šoli in učiteljem. Ti niso več avtonomni le pri svoji učni pripravi, ampak delijo skupno odgovornost za pripravo izvedbenega kurikula, vključno z oblikovanjem odprtega dela. Čeprav sicer načrtovanje kurikula ostaja na vseh treh ravneh: države, šole in učitelja, pa se krepi odgovornost (in hkrati s tem tudi avtonomija) slednjih dveh. In to predstavlja velikanski premik in hkrati postavlja poklicno šolstvo na povsem drugačne temelje. Izvedbeni kurikulum tako predstavlja dobesedno »novo raven načrtovanja, ki se je nekako vrnila med šolsko in učiteljevo raven in zajema načrtovanje znotraj posameznega programa izobraževanja na šoli« (prav tam, str. 14).

Paradigemski zasuk iz bolj centralistično zasnovanega šolanja k odpiranju šole v okolje in k avtoregulativnosti in opolnomočenju šol pri tem torej lahko uvidimo v institutu razporejanja predmetov po letih⁵ in v institutu odprtega kurikula (znotraj izvedbenega): »Z njim država prepušča šoli tudi, da se odloča za vsebine in cilje, ki so v njihovem lokalnem okolju uporabni in konkurenčni« (prav tam, str. 16). Odpiranje kurikula je zakonsko podprto v 13. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006): »Izobraževalni programi poklicnega in strokovnega izobraževanja se v skladu z Izhodišči za pripravo izobraževalnih programov oblikujejo tako, da del izobraževalnega programa določijo šole skupaj s socialnimi partnerji.« (Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009, str. 54)

V opredeljevanju dela izobraževalnega programa lahko vidimo temelj programske avtonomije. Posledično se zato vloga šol in učiteljev korenito spreminja – v učeče se skupnosti. Odprti kurikulum omogoča »stalno aktualizacijo izobraževalnih programov /.../« (Mali v Skubic Ermenc 2007, str. 55), potrebno ga je spremljati in nadgrajevati, kar šola lahko naredi v okviru celovitega vodenja kakovosti. Hkrati snovanje odprtega kurikula šolo odpira v lokalno okolje in jo povezuje z njim in z delodajalci.

Pri prenovi poklicnega šolstva gre torej za prepričljiv »paket« sprememb višjega reda, ki terjajo drugačne poglede in ravnanja in so jim pri tem spremenjeni dokumenti, pravilniki in nekatere druge tehnično organizacijsko izvedbene spremembe nižjega reda samo v podporo. Spremembe poklicnega šolstva tako v prvi vrsti zadevajo vse udeležence oz. njihova pojmovanja in ravnanja, celo šolsko kulturo, in ne le spremenjeno tehnično podporo in dokumentacijo oz. »papirje«.

Izvedbeni kurikulum zdaj tako (namesto »države«) pripravlja šola sama oz. skupina učiteljev, za katero se je uveljavil izraz programski učiteljski zbor. Programski učiteljski zbori so bili ustanovljeni za to, da se del funkcij sistema na eni strani ter ravnatelja na drugi prenese na šolo in na za to pooblaščen »organ«, ki je v primeru poklicnega šolstva identičen učiteljskemu zboru, ki poučuje znotraj določenega programa. Pri programskih učiteljskih zborih ne gre za tipične razvojne time, ki bi izvirali iz kolektiva oz. njegovih najbolj razvojno naravnanih članov in bi se usposabljali za upravljanje s spremembami na »metodološki ravni«. »Pravi« razvojni timi delujejo tako, da osvojijo metodologijo vpeljevanja sprememb in nato upravljajo z njimi na ravni kolektiva: npr. pripravijo »teren« za uvajanje sprememb v kolektivu, ponujajo analizo sprememb, moderirajo procese načrtovanja sprememb in reflektiranja. Pri programskih učiteljskih zborih pa gre bolj za to, da se tisti del kolektiva, ki izvaja določen

⁵ Šola lahko predmete razporeja po lastni strokovni presoji znotraj tri- oz. štiriletnega izobraževanja. Z drugimi besedami: lahko kreira svoj lastni predmetnik, saj so katalogi znanja narejeni za program, ne pa za posamezne letnike.

program, v celoti bolj aktivno pritegne h konkretizaciji, delno pa k oblikovanju tega samega programa. O tej pomembni razliki med razvojnimi timi in programskimi učiteljskimi zbori, ki so bili nosilci razvoja v prenovi poklicnega šolstva, bomo spregovorili še v nadaljevanju; prav tako bomo v nadaljevanju osvetlili tudi razvojne procese, potrebne pri delu s kolektivom za učinkovito vpeljevanje sprememb.

Ustanovitev programskih učiteljskih zborov torej na prvi pogled lahko vidimo kot pomemben korak k opolnomočenju učiteljev in šole in k vzpostavljanju sodelovalne kulture v njej. Kot bomo sicer pokazali v nadaljevanju, ko bomo skušali interpretirati ugotovitve o (ne) učinkovitosti različnih rešitev, pa je morda prav ustanavljanje programskih učiteljskih zborov (brez manjših operativnih projektnih oz. razvojnih timov, ki so se v nekaterih programih pojavili šele v kasnejši fazi preнове) pomenilo prehiteljski skok naravnost v vsebino (npr. načrtovanje izvedbenega in odprtega kurikula), ne da bi se prej izrecno posvetilo skrbni in zamudni »pripravi terena« v kolektivu – pripravi na vpeljevanje sprememb, ki zaradi specifičnosti in zahtevnosti terja »vmesnik« – razvojni tim, posebej usposobljen za upravljanje s spremembami. Do upravljanja s spremembami je tako sicer prihajalo »sproti«, »in situ«, a zato toliko manj pretehtano in temeljito, kar se je – kot bomo videli kasneje – mestoma »maščevalo«.

Če torej programski učiteljski zbori niso dobili razvojne vloge v smislu animiranja kolektiva za proces sprememb, pa je njihova pomembna vloga vsekakor vezana na programsko avtonomijo. Novo pridobljeno avtonomijo šol oz. programskih učiteljskih zborov dobro ilustrira naslednji citat iz publikacije *Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse*, ki opisuje reflektirano izkušnjo konkretne šole: »Kot je razvidno iz zgornje tabele (predmetnika, op. p.), država v primeru tega programa ni določila števila ur po letnikih za posamezne vsebinske sklope in ključne kvalifikacije, temveč je prepustila programskemu učiteljskemu zboru, da se z ravnateljem na čelu odloči, kdaj v trajanju celotnega izobraževalnega procesa bo uresničeval njihove cilje. Pri odločitvi, katero znanje je primerno dosežati kontinuirano, katero pa je bolje doseči intenzivno v enem ali več blokih, se šola opira na pedagoško in didaktično znanje.« (Skubic Ermenc idr. 2007, str. 16)

Če je torej prvi radikalni premik moč razbrati na kurikularni ravni, je drugi radikalni premik moč razbrati na konceptualni in didaktični ravni, in sicer kot premik od izobraževanja, »preveč oddaljenega od izkustva in motivov učencev, pa tudi od problematike delovnih okolij« (Izhodišča 2001, str. 6) k osmišljanju konkretnih delovnih in življenjskih problemov. To naj bi se zgodilo s preobratom od klasične delitve in poimenovanja splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetov h ključnim kvalifikacijam, z integracijo splošnega strokovnega znanja s splošnim znanjem ter z integracijo strokovno-teoretičnega v praktično izobraževanje.

Na mikro nivoju je ta paradigemski premik (vsaj hipotetično) podprla uveljavitev koncepta individualnega načrta preverjanja in ocenjevanja znanja skupaj z institutom (ne)doseganja minimalnega standarda, ki so bistveno redefinirali obstoječ pogled na funkcijo preverjanja in ocenjevanja, deloma pa tudi njegovo prakso.

Koncept načrta preverjanja in ocenjevanja znanja pa je bil zamišljen kot pravi strukturni vzvod za spremembe, ki naj bi skupaj s spremenjenim pravilnikom in z uvedbo »ne dosega minimalnega standarda« oz. »NMS« pripravil temelje za novo kulturo preverjanja in ocenjevanja, utemeljeno na kriterijskem preverjanju in ocenjevanju in na individualiziranem pristopu.

Koncepti, regulacija in praksa preverjanja in ocenjevanja so sploh eden najtrdnjših stebrov pedagoške miselnosti in zato tudi nekakšen indikator tega, kako se le-ta spreminja.

Uvajanje zgoraj omenjenih strukturnih sprememb se je v poklicnem šolstvu dogajalo deloma simultano, deloma sukcesivno: široko zasnovane in dalj časa trajajoče strokovne razprave so bile priložnost za soočanje konceptov. Sledile so jim spremembe dokumentov, pravilnikov in katalogov ter hkrati pilotiranje novih, mestoma radikalno spremenjenih praks. V ta namen so bili učitelji pilotnih šol vključeni v posebej intenzivno in večplastno usposabljanje, ki ni zadevalo le ravni znanja, ampak tudi veščine in pojmovanja.

Grašič tako zapiše, da se je vpeljevanje novih programov želelo zastaviti problemsko, zato so »znaten del usposabljanja in razvojnega dela s šolami vezali na ustvarjanje dokumenta izvedbeni kurikulum, postopno, po njegovih posameznih elementih. Začeli smo s timskim načrtovanjem skupne letne učne priprave, nadaljevali z odprtim kurikulumom, načrtom ocenjevanja, načrtovanjem problemsko strukturiranih interdisciplinarnih učnih enot /.../« (Grašič 2008, str. 10). Poskusno izvajanje programov je spremljala intenzivna evalvacija, na osnovi katere so »koncept vpeljevanja prestrukturirali v kvalitativno spremljanje z usposabljanjem, ki temelji na predpostavki, da konkretno razvojno delo s šolami večemo čim bolj neposredno na vidike in predloge, ki jih izpostavi spremljava posnetka stanja na konkretnih šolah« (prav tam).

Tako se je uresničeval koncept usposabljanja, ki je v Zaključnem poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser opisan kot »usposabljanje in svetovanje, kot uvajanje razvojnih sprememb« (prav tam, str. 20). Usposabljanje je torej bilo zamišljeno kot vzvod za uvajanje sprememb in pot zanje. Usposabljanje se je tako žlahtnilo tudi z vključevanjem izmenjave primerov dobrih praks in refleksijo, prilagajalo se je ugotovitvam spremljave, posebej pa je poudarjeno, da so bili »mehanizmi uvajanja novih programov organizirani na način, da iniciativa za strokovni razvoj prihaja od programskih učiteljskih zborov, njihovega vodstvenega tima in posameznih učiteljev« (prav tam).

To usposabljanje je spremljalo tudi usposabljanje za pripravo učnih gradiv in učne mape, v naslednjih letih pa še o pravno-administrativnih in organizacijskih vidikih ocenjevanja.

Tudi v točki usposabljanja kot vzoda za spremembe je torej moč zaključiti, da je bilo na deklarativni in konceptualni ravni usposabljanje zastavljeno dovolj premišljeno in strateško, da bi lahko podpiralo spremembe višjega reda⁶.

Kaj od tega se je torej v praksi zares »prijelo«, prešlo iz načelne ravni v vsakdanja ravnanja, kaj pa morda ne – kje se je torej zatikalo in kaj je temu botrovalo – pa si podrobneje pogledimo v naslednjem poglavju.⁷

2.4 Kako so načrtovane spremembe zaživele v praksi?

2.4.1 Zadovoljstvo učiteljev s prenovo, seznanjenost z njo in njeno sprejemanje ter nekatera druga stališča

Poročilo o sprejemanju in razumevanju elementov prenove pri učiteljih v Prvem poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2006) npr. prinaša ugotovitev, da je večina učiteljev dokaj zadovoljnih z novim programom (Priloga D, str. 5). Največji pozitivni vpliv na stopnjo zadovoljstva ima – presenetljivo, a zaželeno – nov način poučevanja oz. spremembe pri delu v razredu, vključno z integracijo (na didaktični ravni), medpredmetnim povezovanjem in timskim delom (kar zaznavajo kot največjo razliko v primerjavi s starim programom, prim. prav tam, str. 2). Slednje npr. ilustrirajo izjave iz intervjujev, kot npr.: »Zadovoljen sem, ker ta koncept izobraževanja mnogo bolj intenzivno med seboj povezuje vsebine.« »Večja povezanost med teorijo in prakso ter splošnimi predmeti.« »Začelo se je sodelovanje med nami, učitelji, na strokovni ravni, kar je bilo doslej bolj naključno.« ipd. (prav tam, str. 7).

Največji negativni vpliv pa so, po mnenju anketiranih učiteljev v poskusu, povzročale težave z organizacijo in izvedbo programa, pa tudi premalo usposabljanja in nejasni koncepti.

Tako lahko sklepamo, da sta se dva od najpomembnejših ciljev, tj. nov način poučevanja in didaktična integracija, že ob samem začetku ne le uveljavila, ampak sta delovala tudi kot

⁶ Več o konceptu usposabljanja prim. naprej.

⁷ Pri navajanju tega, kakšni so učinki prenove, se bomo sklicevali na različne vire, torej ne le na Prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2008), ampak tudi na obsežen sklop poročil o poteku poskusnega izvajanja programa Avtoserviser, pa tudi na nekatera druga, ki so osvetljevala posamezne vsebinske vidike prenove. Pri opredeljevanju učinkov prenove (kot jih navajajo različna evalvacijska poročila) bomo na ta način poskušali pokriti večino pomembnih področij evalvacije, s poudarkom na tistih, ki so izpostavljena v pričujočem poročilu, da bi nato v luči teorije in strategij uvajanja sprememb pojasnili največja neskladja med koncepti in učinkovitostjo izvajanja v praksi.

motivator. S tem je povezana tudi krepitev timskega pristopa učiteljev k delu, ki se na več mestih v poročilih pojavlja kot ena najprepoznavnejših sprememb in virov zadovoljstva, tako da je v Zaključnem poročilu o poteku izvajanja izobraževalnega programa Avtoservisier (2007, str. 41) naveden podatek, da skoraj dve tretjini učiteljev ocenjuje, da se je pripravljenost zanj močno povečala. Primerjava z neprenovljenimi programi je očitna: v teh npr. timskega načrtovanja skoraj ni bilo. Premik ilustrira izjava enega od učiteljev, podana pri intervjujih: »Kljub odporom smo dosegli določeno stopnjo sodelovanja med učitelji pri obdelavi ene učne enote.«

V končnem poročilu pa najdemo še primerjavo splošnega (ne)zadovoljstva z rezultati neprenovljenih programov, pri kateri se pokaže, da je ocena zadovoljstva v programu Avtoservisier pomembno višja kot v neprenovljenih programih. Največja razlika je glede medpredmetne usklajenosti ciljev ter glede stopnje sodelovanja med učitelji (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoservisier 2007, str. 38).

Tudi spremljanje druge generacije novih in prenovljenih programov je pokazalo, da so se dogodile pomembne strokovne in organizacijske spremembe na vseh pomembnih točkah, kot so npr. priprava izvedbenega kurikula, spodbujanje medpredmetnega povezovanja, načrtovanje in izvajanje pouka in projektnih tednov, timsko delo in odpiranje v okolje (Poročilo o spremljanju druge generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov 2007).

Tudi v Prvem vmesnem poročilu o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2008) je bila med drugim raziskana seznanjenost z novostmi. Kot je navedeno v nadaljevanju, je seznanjenost z novostmi dobra, posebej pa je tudi tu izpostavljena interdisciplinarnost oz. medpredmetno povezovanje, pa tudi povezovanje z okoljem, s stroko in timsko delo. Pomembna je tudi ozaveščenost za pomen kompetenc. Učitelji npr. kot prednost kompetenc izpostavljajo večjo jasnost zastavljenih ciljev, starši dijakov pa boljšo možnost zaposlitve (prim. naprej).

Razveseljivo je tudi, da učitelji prepoznajo vrednost ene od ključnih novosti novih programov, tj. povezovanja splošnoizobraževalnih znanj s strokovno teorijo in praktičnim izobraževanjem, in sicer v tem, da dijaki bolj konkretno vidijo oz. konkretizirajo to, kar se učijo. Tudi učitelji teh programov (podobno kot pri uvajanju programa Avtoservisier) opažajo največje spremembe pri načinu dela in povezovanju, omenjajo pa tudi lastno izobraževanje. V spremljavi se je izkazalo, da vsi akterji vidijo prednosti timskega sodelovanja v boljši delovni klimi, boljših medosebnih odnosih in sodelovanju (izmenjavi mnenj). Dobra povezanost med učitelji pa se po mnenju dijakov vidi tudi pri pouku – pri dejanski povezavi vsebin in pri kakovosti pouka ter v boljšem poznavanju dijakov.

Razveseljivo je torej, da so se po mnenju učiteljev glavne novosti »prijele«, kot slabosti pa

ne vidijo same vsebine teh novosti, ampak bolj tehnično izvedbene okoliščine in povečano administracijo. V luči gornjih teoretičnih konceptov bi lahko komentirali, da so učitelji nakazali, da so spremembe sprejeli na ravni globinskih premikov (torej kot spremembe višjega reda) in da jim prav podporne spremembe (spremembe nižjega reda) delajo največ preglavic.

Zgovorna »mera« tega, kaj se je »prijelo«, je tudi zaznava učiteljev, kaj doživljajo kot najpomembnejše cilje. Pri učiteljih (pilotnih šol) so se tako najvišje pojavili didaktični cilji (uporabnost znanja, integracija, nov način poučevanja, aktivna vloga dijakov, integrirane ključne kvalifikacije, novi koncepti preverjanja in ocenjevanja – pred bolj vzgojnimi, npr. zmanjšati osip in sistemskimi, npr. fleksibilnost programa in evropska primerljivost), kar kaže, da je promocija in uveljavljanje pomena spremenjenih didaktičnih konceptov in praks v povezavi z uporabnostjo znanj vsaj v pilotnih šolah – in vsaj na deklarativni oz. mnenjski ravni – uspela. Spodbudno je in svojevrstna potrditev tega, da so se v pilotnih šolah »prijeli« cilji, povezani s spremembami višjega reda, je da so učitelji didaktične cilje uvideli kot pomembnejše od na videz bolj atraktivnih in pragmatičnih »vzgojnih« in sistemskih ciljev (Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoservisier 2006).

Tudi v zaključnem letu spremljanja prevladuje ocena učiteljev (tokrat splošnoizobraževalnih predmetov) o tem, da se je vloga učiteljev spremenila in da učitelj resnično vse bolj postaja mentor in usmerjevalec pouka. Pouk naj bi bil v novih programih drugačen, ker »uvajajo aktivne metode učenja, ker se povezujejo z drugimi predmetnimi področji /.../« (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoservisier 2007, str. 42).

Ta ista področja vidijo učitelji tudi kot glavne razlike med novimi in starimi programi. Poglejmo si nekaj tipičnih odgovorov, ki nakazujejo uveljavljanje sprememb višjega reda pri učiteljih pilotnih šol.

Precej se jih nanaša na didaktične spremembe, npr. naslednje: »Manj frontalnega učenja. Večja odzivnost razreda zaradi drugačnega pristopa. Bolj dinamično delo.« »V ospredju so nova znanja – novi pristopi v poučevanju – več preverjanja znanja pred njegovim ocenjevanjem /.../« »Projektni tedni, velik angažma za izboljšanje programa, velik vložek učiteljev.« »Manjši je poudarek na abstraktnih vsebinah, večji na uporabnih znanjih.« »V novem programu morajo biti dijaki vsaj pri mojem predmetu bolj aktivni.« (prav tam, str. 13)

Hkrati je potreba po poglobljanju pedagoških in psiholoških znanj tudi tista, ki je najmočnejše izražene potreba v zvezi z dodatnimi znanji in strokovnem razvoju (prav tam, str. 16). Seveda pa se najdejo tudi odgovori, ki kažejo pomisleke in dvome: »Žal je velik del dijakov še vedno nepripravljen na delo«. (prav tam) »Veliko govorjenja in velike ideje vodstva« (prav tam, str. 14).

2.4.2 Šolska raven načrtovanja, načrtovanje aktivnosti za dijake in individualizacija

Evalvacija je bila v vseh novih in prenovljenih programih izvedena tudi glede uspešnosti izvedbenih kurikulumov (in projektnih tednov). Ta vidik evalvacije je bil posebno poglobljen: v prvem obdobju je šlo za racionalno evalvacijo in uporabo anketnih vprašalnikov, vključno z analizo odprtih vprašanj – kar je posebej dragoceno, ker takšna analiza, bolj neposredno kot z odgovori zaprtega tipa, z besedami udeležencev nastavi zrcalo o dejanskih spremembah v praksi.

V zadnjem obdobju pa se je vpogled v potek in učinke preнове poglobil še s kvalitativno evalvacijo izvedbenega kurikula poklicnih šol (Povezovanje splošnih in strokovnih znanj ter poklicnih veščin v izvedbenem kurikulumu, 2010). V tej analizi je bila pozornost posvečena konceptu kompetenc, modula, projektne pristopa, timskega dela učiteljev in strokovni avtonomiji šole in učiteljev (prav tam, str. 5).

Kvalitativna evalvacija je – z namenom intenzivne formativne evalvacije (prav tam, str. 7) in želje po tem, da se prodre »globlje v procese, ki se dogajajo, in s tem razkrije nekatere vzroke za uspehe in neuspehe preнове, ki so odvisni od miselnih shem, pogledov in vzgibov izvajalcev« (prav tam, str. 6) - temeljila na intervjujih.

Kot ena pomembnejših ugotovitev se je pokazalo, da šole menijo, da se sedaj več ukvarjajo z izvedbo samega izobraževalnega programa. »Postali so izvajalci programa in ne le izvajalci svojega predmeta /.../.« (prav tam, str. 90) V zvezi s prizadevanji za opolnomočenje pa je omembe vredna ugotovitev, da ravnatelji niso prenesli odgovornosti na učitelje, člane programskega učiteljskega zbora, pač pa bolj na vodje programskih učiteljskih odborov.

Ena najpomembnejših ugotovitev racionalne evalvacije na področju izvedbenega kurikula je, da je sicer teoretični pouk načrtovan učnovsebinsko, da pa je vsaj izbira učnih tem podvržena razmisleku o uporabnosti posameznih znanj za poklic avtoserviserja. Vendarle pa »načrtovalci po posameznih šolah za »običajni« pouk (torej ne za projektne tedne, ki predstavljajo pozitivno izjemo) niso naredili tako radikalnega preobrata k načrtovanju, ki bi izhajal iz logike ciljev in dela, kot bi ga na osnovi metodologije lahko naredili, temveč so ohranili neko ravnotežje med vsebinami in poklicnimi nalogami« (Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006, Priloga E).

Zanimivo je, da so še najbolj prepričljive spremembe na področju načrtovanja in didaktike opazne pri projektne delu, ki ga učitelji na nek način vidijo kot bolj varno in zamejeno (ter zato obvladljivo) priložnost za prepričljive spremembe kot pa »redni« pouk. Tako so prvi rezultati pilotnih šol pokazali motivirano in aktivno držo dijakov, kar je bilo ocenjeno

kot velik dosežek. Prav v zvezi s projektnimi tedni pa je dobro uspevalo tudi timsko delo in različne vrste integracij (nekatero od najbolj domiselnih in življenjskih povezav splošno-izobraževalnih predmetov s stroko so navedene na str. 43 Zaključnega poročila o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser).

Odstopanje od zastavljenih ciljev prenove je moč zaznati tudi pri pomanjkanju aktivnosti, ki bi pripeljale dijake do zastavljenega cilja, kar naj bi kazalo na pomanjkanje vključevanja višjih miselnih procesov in tistih poklicnih spretnosti, ki kombinirajo spoznavne in psihomotorične veščine (Skubic Ermenc, Racionalna evalvacija izvedbenih kurikulumov v Prvem poročilu o poteku poskusa izobraževalnega programa Avtoserviser 2006, Priloga E, str. 14) in tudi sicer na več mestih, npr. v zvezi z evalvacijo področja preverjanja in ocenjevanja, kljub siceršnjem – zgoraj omenjenem deklarativnem zagotavljanju o spremembah pri pouku v tej smeri.

V Tretjem vmesnem poročilu o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011) to problematiko dodatno osvetljuje analiza individualizacije pouka. Kot je rečeno v njem, je individualizacija eno temeljnih didaktičnih načel, po katerih naj bi potekal sodobni pouk. »Gre za tisto prilagajanje pouka učencem, ki bo v največji možni meri omogočalo kakovosten pouk, visoko učno motivacijo učencev na temelju njihove aktivnosti, upoštevanja zmožnosti in interesov posameznikov z namenom pridobivanja trajnejšega znanja. Od učitelja to zahteva visoko sposobnost prepoznavanja razlik med učenci in didaktično-metodično usposobljenost za ravnanje v konkretnih učnih situacijah« (prim. naprej, poglavje o individualizaciji).

In prav ta vidik kaže na velike razlike med ocenami učiteljev in dijakov pri presojanju posameznih vidikov učne individualizacije. To pomeni, da učitelji verjamejo, da se prilagajajo potrebam dijakov, ti pa ocenjujejo, da temu ni tako: da torej prizadevanja učiteljev, da bi se jim z razlago in drugimi metodami čim bolj približali in pri tem upoštevali njihove zmožnosti in interese, ne sežejo do njih.

To je še toliko bolj zaskrbljujoče, ker je – kot je rečeno v Tretjem vmesnem poročilu o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011) – za učinkovito izvajanje učne diferenciacije in individualizacije temeljnega pomena vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in dijaki, oblikovanje primerne oddelčne klime in medsebojno spoštovanje med učitelji in dijaki, skupaj z vzpostavljanjem takih pogojev pouka, ki v čim večji meri omogočajo aktivno vključevanje dijakov.

Kako streči usposobljenosti za tak pristop, obširneje nakažemo v nekaterih drugih poglavjih v nadaljevanju (v poglavju, posvečenemu usposabljanju in v poglavju, namenjenemu razvijanju t. i. mehkih veščin).

Tudi v zvezi z izvedbenimi kurikuli, npr. za program Tehnik oblikovanja, je opaziti odsotnost naravnavanja na spodbujanje problemskega pristopa. Evalvatorke tako ugotavljajo (prim. naprej), da so na začetku sledili logiki stroke (predmetni logiki), šele kasneje pa se predvideva več projektnega pristopa. Večina izvedbenih kurikulumov na področju vsebinskih znanj ostaja na ravni zmožnosti reprodukcije in posnemanja. Le v manjši meri so prisotne tudi druge ravni: pojasnjevanje, razumevanje, poklicna samostojnost. Cilji s področja samostojnega načrtovanja, upravljanja in kontrole so prisotni zelo skromno. Večinoma so cilji načrtovani tematsko.

Podobno tudi pri izvedbenem kurikulumu ostaja poudarek na učnosnovnem (oz. tematskem) zapisu, obstajajo pa tudi izvedbeni kurikuli, ki ostajajo izključno na ravni nizanja učnih tem. Na vprašanje, ali načrtovanje prispeva k bolj sodobnim didaktičnim pristopom, je v začetnem obdobju poskusa evalvacija odgovarjala, da: »relativna togost načrtovanja, ki se kaže v zapečatenosti po tednih, vsebinskem in kvantitativno obsežnem načrtovanju, ne spodbuja sodobnih didaktičnih pristopov«, kar pa je bilo v nadaljevanju preseženo.

Pri analizi izvajanja koncepta integriranih ključnih kvalifikacij so za program Tehnik mehatronike evalvatorji prišli do naslednjega zgovornega neskladja: da je pri učiteljih najvišje ocenjena potrebnost koncepta, sledita uporabnost in uresničljivost, najnižje pa je ocenjena sprejetost koncepta. To bi lahko uvideli kot splošen simptomatičen vzorec pri uvajanju sprememb. Neskladje med oceno potrebnosti in sprejetosti kaže na vrsto (ne)zavednih odporov, s katerimi ne moremo opraviti na hitro in tudi ne le na racionalni ravni, ampak je potrebna podpora, ki zajema vso širino njihovih vrednot, prepričanij in celo poslanstva (več o tem v poglavju, namenjenemu t. i. »mehkim« veščinam). Da se učitelji čutijo na tem področju najšibkejši, na nek način potrjuje tudi največji občutek nekompetentnosti učiteljev programa Tehnik oblikovanja na področju Načrtovanja in vodenja kariere.

2.4.3 Preverjanje in ocenjevanje

Podobno zgovorno nesorazmerje v zaznavah učiteljev se pojavlja tudi na področju preverjanja in ocenjevanja. Tako najdemo v Drugem vmesnem poročilo o spremljanju poskusnega uva-
janja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009) zapisano: »Če pogledamo odgovore na vsa do sedaj opisana vprašanja, je opisane nekonsistentnosti – zlasti med doživljanjem dokumentacije kot vsiljene na eni strani (ko vprašamo na splošni ravni) in koristne po drugi (ko vprašamo po razlogih in po pomenu posameznih sestavin) – mogoče pojasniti predvsem s sledečim. Učitelji doživljajo na splošni ravni spremembe še zmeraj kot vsiljene, formalne, ko pa razmišljajo iz praktične perspektive, kaj jim posamezna sprememba pomeni, kaj prinaša njim in dijakom, uporniško držo zamenja pragmatična in so pripravljeni uvideti koristi. Pri osvetljevanju tega pa je nedvomno pomemben odgovor, da

doživljajo vse skupaj kot prelaganje obveznosti institucij nanje. Če bi parafrazirali vse odgovore skupaj, bi lahko zaključili nekako takole: učitelji doživljajo pripravlanje dokumentacije kot vsiljeno breme, ki ga nanje prelagajo institucije, ker pa je vendarle potrebno (zlasti npr. minimalni standardi), to naredijo in ugotavljajo, da koristi. Lažje pa bi bilo, če bi to zanje pripravile institucije. Kot bomo videli v nadaljevanju, se izkaže, da marsikdaj tudi tega, kar institucije pripravijo, ne znajo izkoristiti (primer zapisov standardov po konkretnih učnih sklopih, ki jih mnogi niso niti prepisali) ali pa – zaradi splošnega odpora do institucij – niti ne preberejo ali pa ne verjamejo, da bi jim utegnili koristiti.« (Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009, str. 37)

Podobno je z novim pristopom k ocenjevanju⁸, ki je bil na konceptualni ravni na začetku prenove izdatno podprt. Ker pa je šlo za idejo, ki nato ni bila dovolj operativizirana, šole niso vedele, kako jo spraviti v prakso – to kažejo tudi ugotovitve evalvacije preverjanja in ocenjevanja – in posledično so učitelji celo tako emancipatoren dokument, kot je zgoraj omenjeni načrt ocenjevanja, dojeli kot še eno birokratsko prisilo več.

Tovrstni odpori so tisti, na katerih uspeva ali pa se lomi prenova in preseči jih je moč le v neposrednem soočanju in nadgrajevanju s sprotnim usposabljanjem. Prav na primeru preverjanja in ocenjevanja se je tudi zgodil tak primer, ko je evalvator postal avtor in nosilec intenzivnih usposabljanj, namenjenih preseganju zgoraj navedenih problemov, saj je – kot strokovnjak za izbrano področje, hkrati pa kot tisti, ki je imel najbolj neposreden vpogled v obstoječe stanje – lahko najbolj kompetentno podprl kolektive pri pomanjkljivostih in dilemah, povezanih s to prakso.

Sicer se je v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem (npr. pri spremljanju poskusnega uvajanja programa Avtoserviser) pokazalo, da se dogajajo določeni premiki, da obstaja osnovna ozaveščenost o spremembi koncepta in naravnavanje na kriterijsko ocenjevanje, vendar pa se pri sami izvedbi pojavljajo številne težave (npr. pri zapisu opisnikov, pri razumevanju osnovnih pojmov, vezanih na kriterijsko in k standardom usmerjeno kulturo ocenjevanja – s tem v zvezi tudi prepričanje, da »NMS« pomeni le zamenjavo za negativno oceno, ne pa možnosti individualne obravnave dijakov in kvalitativne in na opisne kriterije znanja oprte presoje njihove uspešnosti). Najbolj nevalgična točka analiziranih načrtov ocenjevanja pa je priprava minimalnih standardov in tudi siceršnja prevladujoča orientacija na bolj reproduktivno učenje.

⁸ Ta pristop se nekoliko prehitro in nekritično poimenuje nova kultura ocenjevanja. Koncept nove kulture preverjanja in ocenjevanja je namreč veliko bolj paradigmsko radikalen in bolj kot načelno in konceptualno raven zadeva spremenjene prakse (več o tem glej v: Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).

Zato je toliko bolj dobrodošlo, da je ustrezno zasnovana poklicna matura (prim. naprej): ugotovljena je bila ustrezna sestava, pestra taksonomska struktura in notranja konsistenca katalogov znanja ob prisotnosti povezovanja znanja pri vseh treh splošnoizobraževalnih predmetih (Četrto poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011, str. 109 in tudi tu – prim. naprej); tudi analiza priporočene formata izpitnih pol je »... potrdila zastopanost ključnih znanj iz predmetnih izpitnih katalogov (in katalogov znanja) v izpitnih polah, prav tako se je pokazala zastopanost različnih vrst znanja in pestra taksonomska struktura tudi pri vzorčnih izpitnih polah oz. navodilih za njihovo sestavo« (prav tam, str. 110). Pri samih polah za pisni del mature pa se nato pokaže, da je večina vprašanj vendarle taksonomsko predvsem na ravni poznavanja.

Pri strokovnem delu poklicne mature se je pokazala nekoliko šibkejša povezanost izpitnih katalogov s katalogi znanja in tudi več deklarativnih kot proceduralnih in strateških znanj ter več znanj osnovnejših taksonomskih nivojev.

2.4.4 *Odperti kurikul in povezovanje z delodajalci*

Tudi kakovost in dodana vrednost odprtih kurikulov, ki so se jih sicer lotile vse šole, se je v analizi, izvedeni v zaključnem letu spremljanja pilotnega programa Avtoserviser, mestoma izkazala kot manj prepričljiva (prim. zlasti Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 46–52). Rezultati evalvacij odprtega kurikula pa so se z leti spreminjali – dejansko so bili najslabši rezultati v programih v poskusu, ker takrat koncept še ni bil domišljen – kasneje, ko so dobile šole dodelana pravila, so se tudi rezultati izboljšali.

Poročila o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja, npr. tretje, vendarle poudarjajo, da so vse šole v svoje odprte kurikule večinoma vključevale programske enote, ki so zastopane že v nacionalno določenem delu predmetnika (kar pomeni, da niso vključile novih znanj oz. kompetenc in niso upoštevale specifik lokalnega okolja) in da rezerva ostaja pri vključevanju delodajalcev in dijakov v oblikovanje odprtega kurikula (Poročilo o spremljanju odprtega kurikula 2009, str. 38–39).

Poročilo o spremljanju odprtega kurikula (2009) pa opozarja na to, da eden temeljnih ciljev odprtega kurikula, tj. vključenost delodajalcev v oblikovanje odprtega kurikula, ni prepričljivo dosežen in da je manj kot 40 % vprašanih delodajalcev odgovorilo, da so sploh seznanjeni z njim. Pa tudi ti so navajali vire različne teže, med drugim (poleg obvestila s strani šole) spletne strani šole ali seznanjanje s strani dijakov.

V programu Tehnik mehatronike so vodje programskega učiteljskega zbora navajali, da so delodajalce seznanili z možnostmi sodelovanja pri odprtem kurikulumu, in sicer najpogosteje pisno ali na srečanjih, organiziranih v ta namen, kar so delodajalci potrdili, žal pa je njihov interes po mnenju večine vodij programskih učiteljskih zborov (tega programa) izražen občasno, po mnenju vodij programa Tehnik mehatronike pa celo neznatno (Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009, str. 63).

To zagotovo kaže na še ne dovolj izkoriščen potencial sodelovanja tudi s sfero dela, če je sicer sodelovalna kultura v kolektivih (kot omenjamo na več mestih) že prepričljivo zaživel. Še skromneje so bili k pripravi odprtega kurikula pritegnjeni dijaki, vsaj ne na neposreden način. Tisti, ki naj bi – po lastnih navedbah – zastopali njihove interese, so bili kar učitelji (več o tem prav tam, tudi str. 34 in 35).

Da bi učitelje, delodajalce in dijake v večji meri podprli pri izkoriščanju potencialov odprtega kurikula, so avtorji poročil o poskusih vključevali številne usmeritve, pripravljena pa so bila tudi posebna Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja (Leban idr. 2010).

Posebno pozornost pa ob vseh strokovnih priporočilih kaže posvetiti tudi »priporočilu«, da je moč računati na povečano ozaveščenost pomena odprtega kurikula in na bolj dosledno realizacijo v sodelovanju vseh udeležencev, če bodo ti imeli možnost soočati svoja pojmovanja in strategije o tem izzivu. To pa je najustreznejše izvajati v za to organiziranih priložnostih – ob skupnih delavnicah, simulacijah in konkretnem skupnem načrtovanju (o čemer več pišemo v nadaljevanju).

2.4.5 Uresničevanje ključnih kvalifikacij in teoretizacija stroke

Racionalna evalvacija izvedbenih kurikulumov (Prvo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006), kasneje pa še intervjuji z učitelji programa Avtoserviser (Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007) in vprašalniki za učitelje programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009) so nakazali tudi na mestoma manj prepričljivo vključenost ključnih kvalifikacij, še posebej integriranih (npr. učenje učenja se dojema kot ločena dejavnost, namesto kot cilj, ki se spontano, a premišljeno uresničuje ob samem pouku). Pokazalo se je tudi, da pri nekaterih predmetih še vedno bolj prevladuje predmetni vidik oblikovanja kompetenc, medtem ko pri nekaterih že zasledimo bolj kompleksno pojmovanje

in razumevanje le-te (npr. pri slovenistih, Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 55).

Racionalna evalvacija splošnoizobraževalnih predmetov v funkciji teoretizacije stroke (Četrto poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011 in Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011) pa je pokazala, da se v programu Tehnik mehatronike od splošnih predmetov še najbolj prepričljivo s strokovnoteoretičnimi in praktičnimi znanji povezujeta matematika in fizika, povezanost drugih naravoslovnih predmetov pa je šibkejša. V programu Tehnik oblikovanja pa se je pokazalo, da je povezanost (na ravni operativnih ciljev) majhna oz. da je ni celo pri predmetih, ki to povezanost v uvodu posebej izpostavijo. Vsi predmeti pa dajejo velik poudarek ozaveščenemu delovanju v poklicnem delovanju in življenju.

Tudi tu je za oba programa ugotovljeno, da od splošnoizobraževalnih predmetov posebej dobro podpirajo razvoj ključnih kompetenc, ki jih dijaki potrebujejo za opravljanje poklica, slovenščina in tuji jezik (Četrto poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011, str. 34).

Analiza izobraževalnih programov s področja mehatronike se je – kot je zapisano v poročilu – usmerila v ugotavljanje, »na kakšen način sta v programih s področja mehatronike realizirani ideji integracije znanj in teoretizacije prakse, in iskala odgovor na vprašanje, če je tak način ustrezen glede na več kriterijev: strokovne, pedagoško-psihološke ter glede na značilnosti in okoliščine prenove« (Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2010, str. 73).

Tako se je analiza osredotočila na vprašanja, kot npr.: ali program izhaja iz dovolj širokega poklicnega in delovnega področja, ali je povezanost ključnih kvalifikacij, strokovnih znanj in prakse ustrezna, ali program omogoča ustrezno osnovo za nadaljevanje izobraževanja na področju, ali cilji vključujejo temeljno poklicno in strokovno znanje ipd. Nič pa se ni dotaknila samih vzvodov za uvajanje sprememb. Ob zaključku, da »če si bomo resnično želeli slediti načelu »manj je več«, se bo brisanja ciljev potrebno lotiti še malce bolj pogumno« (prav tam, str. 82), se tako poraja tudi vprašanje, kaj bi bilo potrebno narediti, da bi zmogli zbrati ta pogum. Z drugimi besedami: katerih vzvodov za spreminjanje konceptov in prepričanj (in na katere skušamo opozoriti v pričujočem predgovoru) še nismo dovolj prepričljivo izrabili, da se še vedno zatika pri temeljnih določilih prenove. O tem bomo več spregovorili v nadaljevanju.

2.5 Kako pojasniti neskladje med konceptualno/načelno ravni in (ne) učinkovitostjo v praksi?

Iz različnih evalvacijskih poročil torej lahko sklepamo o določenem neskladju med deklarativnimi izhodišči in cilji skupaj z želeno predstavo o sebi na eni strani in dejanskimi praksami (ugotovljenimi z analizo dokumentacije in z vprašalniki) na drugi. V našem primeru so to npr: na šolski ravni zgoraj omenjeno oblikovanje odprtega kurikula z vsemi udeleženci, pomanjkanje vključevanja kroskurikularnih kompetenc in prepričljive teoretizacije stroke, na didaktični ravni pa nedosledno učnocijno načrtovanje, preverjanje ter ocenjevanje in premalo intenzivno vključevanje in spodbujanje višjih miselnih procesov. Tovrstne »začetniške težave« predstavljajo običajno fazo pri vpeljevanju sprememb in same po sebi ne bi smele zbudjati zaskrbljenosti. Je pa zato toliko bolj pomembno, kako se učitelje v tej fazi podpre, da preidejo začasne, kompromisne rešitve z bolj trajnostno naravnanimi.

Že v uvodnem poglavju smo opozorili na pomen vključenosti vseh akterjev prenove v vse ključne korake priprave prenove oz. v načrtovanje koncepta in izhodišč, nato pa na pomen dosledne podpore pri samem vpeljevanju novosti in na to, da je za vse to treba nameniti dovolj časa in priložnosti.

Upošteva je zgoraj predstavljena izhodišča vpeljevanja sprememb in ugotovljene nedoslednosti prenove, bi torej lahko uvideli rezervo predvsem v dvojem:

1. pri soočanju pojmovanj in preseganju ali vsaj nadgrajevanju ustaljenih praks vseh učiteljev, vključenih v prenovo,
2. pri permanentni intenzivni podpori vsem šolam pri uvajanju konkretnih praks v kolektive (kakršna je bila na razpolago v pilotnih šolah oz. – upošteva je realne omejitve – z večjim poudarkom na kolegialni podpori med učitelji, šolami ...).

Še več: to bi kazalo združiti – doseči vse učitelje prek učinkovite podpore kolektivom (npr. preko za ta namen skrbno usposobljenih in dobro pripravljenih šolskih razvojnih timov, ki bi bili kos tako vsebinskim kot metodološkim izzivom priprave na spremembe ter njihovega vpeljevanja po korakih in upravljanja z njimi). Pri tem število izvajalcev usposabljanja ne bi več predstavljalo ovire, saj bi lahko – v skladu s principom opolnomočenja šol in učerih se skupnosti – gradili mreže šol in usposabljanje kolektivov na sistemu multiplikatorjev oz. mentorskih učiteljev, bodisi iz lastnih vrst (najbolje kar razvojnih timov), bodisi iz pilotnih oz. drugih naprednih šol, kot se je to naredilo za področje metod učenja. Dosledno upoštevanje opolnomočenja šol, ki ga je sicer prenova poklicnega šolstva na različnih ravneh prepričljivo naslavljala, se je morda porazgubilo prav na tej – ključni – točki: na ravni dolgoročnega doseganja vseh učiteljev in vseh šol.

Ko govorimo o »pojmovanjih«, merimo tako na pojmovanja kurikula ter lastne vloge v njem, kot na pojmovanja, ki zadevajo koncepte znanja in načine njegovega posredovanja. Glede na (že omenjene) ugotovitve poročil se namreč upravičeno zastavi vprašanje, ali je bilo pri pripravi in tekom usposabljanj na vseh točkah, predvsem pa pri vseh (tudi kasneje vključenih) ciljnih skupinah vključeno dovolj vzvodov za izkustveno in transformativno učenje (torej za spremembo ustaljenih pojmovanj in verjetij ter posledično praks), ali je bilo temu namenjeno dovolj časa in ali je bilo v intenzivne oblike usposabljanja zajetih dovolj učiteljev, da bi bila zagotovljena vsaj nujna »kritična masa« podpornikov, ki bi zdržali tako napore (ki jih je potrebno vlagati, ko zanos začetnega navdušenja odpove) kot odpore tistih, ki jih navdušenje ne doseže (več o tem prim. naprej).

Glede stopnje transformativnosti oz. globine (reda) sprememb torej lahko v zvezi s prenovno poklicnega šolstva sicer potrdimo (zgoraj podano oceno), da je bila zastavljena kot sprememba višjega reda in da je kar nekaj vzvodov to prepričljivo uvajalo in podpiralo. Za trajnejše in obsežnejše učinke oz. za to, da bi se prenova oz. njene novosti tudi trajno in prepričljivo uveljavile, pa bi bila prav zato, ker je šlo za vpeljevanje najzahtevnejših sprememb višjega reda, potrebna še večja oz. dosledna pokritost celotne populacije učiteljev z razpravami, izkustvenimi oblikami usposabljanja oz. čim bolj učinkovitim »multipliciranjem« usposabljanja, npr. preko posebej za to izvežbanih šolskih razvojnih timov in mentorske mreže. To bi omogočilo tudi nadaljnjo oz. trajnejšo podporo (torej podporo, ki sledi začetnemu usposabljanju in se nanaša na spremljanje in takojšnjo povratno informacijo in iskanje izboljšav ter na avtoregulacijo), ki bi vztrajala tudi še globoko sredi izvajanja prenove.

Ali kot meni ena od avtoric pričujoče monografije: »Glavni problem uvajanja je bil, da nismo znali šol podpreti pri uresničevanju sicer dobrih in na načelni ravni sprejetih idej.«

Dvorezen primer tega (po eni strani dober in zaželen, po drugi pa nekaj let prepozen) je že omenjeni primer podpore pri preverjanju in ocenjevanju, kjer je bilo najprej narejeno več poglobljenih evalvacij (ki so zajemale tako anketne vprašalnike kot raznolike analize gradiv učiteljev in sistemskih gradiv, npr. izpitnih pol). Kasneje se je na osnovi ugotovitev zasnovalo koncept nadaljnjega usposabljanja učiteljev in pripravilo priročnik – žal šele, ko so bili vsi programi že uvedeni. S tem se je zamudilo priložnost za vzdrževanje začetne aktivacije in ustvarjalne napetosti, ko se po uvodnem viharju sprememb, ki se zgrne nad njih, učitelji počutijo prepuščene samim sebi in ko bi – ob pravočasni tovrstni podpori lažje zares vzpostavili ponotranjen odnos in samoevalvacijsko naravnano do sprememb.

V poglavju o usposabljanju zato natančneje analiziramo teoretična izhodišča uvajanja nekaterih programov, pa tudi to, kako je bilo zastavljeno in kako je potekalo konkretno usposabljanje in v kolikšni meri so bili upoštevani tu omenjeni principi.

Prava »globina« sprememb je tista, ki seže do neposrednih izvajalcev – konkretnih kolektivov in učiteljev, ki jih sestavljajo.

Kot smo si pravkar ogledali, je dobra novica, da je večina načrtovanih sprememb na področju poklicnega šolstva zaživila in so na načelni ravni dobro sprejete. Praktično ni rešitve, ki se ne bi obnesla. Različna pa je stopnja učinkovitosti njihovega uveljavljanja in prežetosti večine učiteljske populacije z njo ter usposobljenosti za njeno izvajanje.

Kar smo uvodoma ugotavljali za vpeljevanje sprememb na sistemski ravni in kar smo ob primeru globine sprememb ugotavljali v prejšnjem poglavju, zato še posebej velja za raven posameznega kolektiva in vsakega posameznega učitelja: če učitelji sodelujejo pri razmisleku o spremembah in pri načrtovanju njihovega uvajanja, če imajo možnost nenehnega vključevanja in sodelovanja pri snovanju prenove, če so vključeni v izkustvene oblike usposabljanja, če jim je ponujena premišljena podpora tudi takrat, ko so že globoko »v akciji«, bo to »njihov« projekt in lahko pričakujemo njihovo zavzetost in odgovornost.

Osvetlitvi tega področja in mehanizmom za vpeljevanje sprememb bomo zato v nadaljevanju posvetili posebno poglavje in si ogledali, na kaj vse kaže biti pri tem pozoren in na katere načine je mogoče učinkovito podpreti kolektive oz. učitelje.



3 IZKUŠNJA ZADNJE PRENOVE POKLICNEGA IN STROKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA

Avtorica: dr. Zora Rutar Ilc

3.1 Kdo potegne »voz« sprememb?

Razvojni tim – spodbujevalec sprememb

Teorija vpeljevanja sprememb in upravljanja z njimi opozarja na nekaj stalnic, ki jih je treba upoštevati pri vpeljevanju sprememb v kolektive.

Tako npr. lahko pri vpeljevanju sprememb praviloma na začetku v kolektivu računamo le na peščico oz. manjšino za to pripravljenih akterjev. V teoriji jim pravijo »pionirji« (tudi »vodilna koalicija« po Kotter, povzeto po Schollaert 2007, str. 23). Odlikujejo jih odprtost za novosti, pripravljenost na tveganje in prevzemanje odgovornosti, notranji lokus kontrole z visoko stopnjo samoiniciativnosti in avtoregulativnosti ter vztrajnost in potrpežljivost. Ravnateljem zato priporočajo za izbor članov razvojnih timov prav sodelavce s tovrstnimi odlikami. Ker pa bodo imeli pomembno vlogo pri spodbujanju preostalega dela kolektiva oz. pri upravljanju z razvojnimi procesi, je odločilno tudi to, da so to posamezniki, ki so s strani kolektiva dobro sprejeti, ki uživajo zaupanje (oz. so celo nekakšni mnenjski voditelji) in jih odlikujeta sodelovalnost in tolerantnost.⁹

Z izborom tovrstnih sodelavcev oz. tako odlikovanega razvojnega tima si ravnatelj že na začetku pridobi odločilno podporo za zahtevne razvojne procese. Dopustno oz. celo priporočljivo je vključiti tudi kakšnega »dežurnega kritika« oz. mnenjskega opozicionista, saj nastavlja (preveč) uglasenemu timu ogledalo in spodbuja k prevpraševanju določenih pogledov, prepričanij in odločitev, hkrati pa je nanj najlažje moč konstruktivno vplivati, če je član tima in če ima možnost vpliva in soodločanja. Seveda pa je v timu nujno ohranjati ravnovesje med kritično distanco, demokratičnim dogovarjanjem in konstruktivnim konsenzom. Če česarkoli umanjka ali pa če je česa preveč, so procesi moteni. Priporočeno število

⁹ Kot kažejo raziskave, naj ne bi kot odločilni kriterij prevladovala priljubljenost članov tima v kolektivu, ampak naj bi bila najpomembnejši kriterij strokovnost (in komplementarnost članov glede različnih vidikov le-te), skupaj s sprejetostjo v kolektivu (Sentočnik 2011).

članov se giblje med 3 in 6, največ 8, saj s številčnostjo učinkovitost in fleksibilnost tima začne upadati. Razvojni tim torej ne sme biti sestavljen ad hoc niti ne more zajemati kar večjega dela kolektiva oz. celotnega učiteljskega zbora, ampak mora biti premišljeno izbran, da bo zagotavljal strateško in učinkovito operativno delovanje.

Da tim dobro deluje, je potrebna določena stopnja pripadnosti, pa naj bo ta osebna, strokovna ali pripadnost določeni nalogi, projektu, izzivu, poslanstvu ali viziji. Občutek pripadnosti narašča s stopnjo občutenja »lastništva« nad izzivom. V ta namen velja krepiti tudi skupinsko oz. skupnostno rast, ko je zelo pomembno ne le, kako se doseže cilj, ampak tudi, na kakšen način se ga doseže najbolj učinkovito in v skupno zadovoljstvo vseh.

Člani tima zato v timskem coachingu poglobljajo komunikacijske veščine: pripravljenost prisluhniti drug drugemu in upoštevanje vseh, zaznavanje različnih potreb in počutja drugih ter odzivanje nanje, zmožnost aktivnega poslušanja, medsebojno podpiranje in spodbujanje, zmožnost reševanja konfliktov in skupnega sprejemanja pravil oz. smernic delovanja. V ta namen je priporočljivo, da člani poznajo drug drugega glede tega, kaj je komu pomembno, kakšna so njegova prepričanja in katera so njegova močna in šibka področja.

Tim pa za usklajeno delovanje potrebuje tudi določeno strukturo: »pravila« o svojem delovanju, jasne cilje in vizijo, zavest o fazah delovanja, strategijo reševanja konfliktov in mehanizme refleksije in samevalvacije.

Zelo pomembno je tudi, da razvojni tim oz. ožji krog okrog ravnatelja zbranih »razvojnikov« oz. »spodbujevalcev sprememb« ne »solira«. Velika zavzetost in prevzemanje odgovornosti za razvojne procese s strani razvojnega tima so lahko ovira opolnomočenju celotnega kolektiva. Da bi spremembe lahko uvedli in da bi se trajno »prijele«, je treba premišljeno pritegniti celoten kolektiv in se pri tem strateško ogibati številnim pastem. To je sploh glavni cilj ustanovitve takšnega tima, saj ustanovitev ni sama sebi namen, ampak je končni cilj prav učinkovito aktiviranje celotnega kolektiva preko takšnega razvojnega tima.

S tem v zvezi govorimo o t. i. razporejenem vodenju¹⁰, ki ga skupina teoretikov (Benett, Wise, Woods in Harvey 2003 v Sentočnik 2011) opredeljuje z naslednjimi značilnostmi:

- vzajemno vplivanje med tistimi, ki vodijo in tistimi, ki jim sledijo,
- ploska organizacijska struktura namesto prvotne hierarhije,

¹⁰ Za angleški izraz »distributed leadership« se v slovenskem prostoru uveljavlja več prevodov, ki pa – ne glede na jezikovno ustreznost – niso vsi enako konceptualno ustrezni. Za izraz razporejeno vodenje smo se odločili, ker implicira, da je moč razporejena med različnimi akterji, kar manj kot formulacija »(pod)deljeno« vodenje implicira, da je nekdo, ki drugim podeljuje odgovornost. Še manj ustrezen se nam zdi izraz »razpršeno« vodenje, ker utegne implicirati anarhičnost. Več o tem v številki revije Vzgoja in izobraževanje (2011/5), ki je v celoti posvečena tej temi.

- črpanje iz več različnih virov ekspertnosti – iz različnih zmožnosti, razporejenih po kolektivu, ki se jih združuje po načelu komplementarnosti.

Razvojne time – skupaj z ravnateljem kot konstitutivnim članom tima – torej lahko uvidimo kot temeljni vzvod pri spodbujanju, vpeljevanju in upravljanju sprememb in razvoja.

3.2 Kako kolektive pripraviti na spremembe?

»Pripravljanje terena« v kolektivih

Eden prvih pogojev za učinkovito vpeljevanje sprememb, ki smo ga že večkrat omenili, je, da se udeleženci bolj zavzamejo za tiste spremembe, pri katerih sodelujejo in v katerih vidijo smisel ali celo osebno korist (ki seveda ni nujno pragmatična, ampak je lahko na ravni osebnega in profesionalnega razvoja, vrednot, prepričanja ali celo pedagoškega poslanstva).

V kolektivu, v katerem želimo sprožiti spremembe, zato kaže pred vpeljevanjem sprememb in pred pozivanjem k njim najprej spodbuditi razpravo oz. razmislek, ki bo učitelje postavil »na začetek«: kaj sploh želimo doseči, kaj si želimo za učence, s kakšnim znanjem jih želimo »poslati« v življenje in – nenazadnje – kakšen odnos do znanja, dela in življenja nasploh želimo, da bi razvili. Temeljit razmislek o tem, kaj je končen rezultat šolanja pri učencih, kaj je kakovostno znanje in kaj učinkovito učenje, je predpogoj za vpeljevanje kakršnih koli sprememb, ki zadevajo šolanje in pouk.

Iskreno in iskriivo viharjenje na temo »kakšna znanja in veščine bodo za naše učence aktualna, ko bodo vstopili v poklicno življenje« lahko zrahljajo prenekatero rutino, usmerjeno v kratkoročno pokrivanje »zahtevane snovi« in nakaže nove, sveže poti, ki učitelju prinesejo obuditev nekdanjih idej o lastnem poslanstvu, postavijo predenj prepričljive izzive in prebudijo v njem potenciale, ne da bi bilo posebej treba pozivati k spremembam in prepričevati s praznimi besedami in udarnimi gesli.

Razmisleka o kakovosti ne kaže sprožati na formalističen, stereotipen in predvidljiv način, ampak kot osebno refleksijo tega, kaj se jim zdi v zvezi z znanjem in šolanjem zares pomembno. Učitelje npr. spodbudimo k razmislekom o tem, kaj je kakovostno znanje in kaj so kvalitete mišljenja, nenazadnje pa tudi to, kaj ga kot strokovnjaka določenega področja vodi.

Primeri vprašanj:

Kaj naredi dobrega misleca? Kaj nas naredi ustvarjalne? Kako se lahko najučinkoviteje opremimo za reševanje problemov?

Kakšni bi želeli, da bodo moji dijaki, ko odrastejo?

Kaj želim, da bi dijaki odnesli v življenje od pouka pri meni?

Kako spodbujam pri dijakih željo po raziskovanju na mojem predmetnem/strokovnem področju?

Kaj mi je pri poučevanju posebej pomembno? Kaj me dela učitelja?

Kakšno predstavo o predmetu, ki ga poučujem, zbudim pri dijakih s svojim pristopom?

Kaj naredim, da bi pri dijakih zbudil veselje do predmeta, ki ga poučujem?

Skozi takšna in podobna vprašanja naslavljamo kakovost (znanja in pouka) na bolj osebni način, to pa je tudi tisto, kar edino lahko sproži prepričljive osebne premike. V pomoč pri tem utegne biti tudi nagovarjanje učiteljevih globljih prepričanj in celo vrednot ter pedagoškega poslanstva.

Z usmerjanjem v to »kaj in kam želimo« se krepi miselnost, da pripravljenost na spreminjanje ni znamenje šibkosti, ampak prav nasprotno: da je to znamenje zavedanja svojega vpliva in svojih potencialov in hkrati zagotovilo za kakovost in za profesionalno rast.

Seveda lahko na začetku tudi pri prevzemanju nalog in odgovornosti računamo le na posameznike pionirje, ki so pripravljeni iti naprej, vlagati v inovacije nadpovprečne napore in prepričevati tudi druge, da je vredno. Najbolj prepričljivi so zgledi: vse tisto, k čemer pozivajo kolege, naj bi pionirji preizkusili oz. izpeljali najprej sami. Pri tem obstaja celo tveganje, da se na začetku vpeljevanja sprememb zatika, da učinki niso nujno samo ugodni in da se porajajo občutki nepreglednosti, zmede in negotovosti.

Ta faza je ena najbolj kritičnih. Če se jo ozavešča in zdrži napetost, praviloma pride do preboja, ko prvi poskusi končno začnejo rojevati sadove in se tudi »latentni zavezniki«, kasneje pa še »skeptiki« (prim. Rutar Ilc 2007 in Rupnik Vec 2007) ob uspehih in prepričljivih primerih prepričajo, da so spremembe smiselne in da prinašajo učinke. Masa prepričanih se začne povečevati in dobi kritični moment, ko je večina v kolektivu (lahko tudi manjšina – a mnenjsko najbolj vplivnih) na strani sprememb.

Določen del kolektiva (bodisi skeptični posamezniki bodisi povezana mnenjska »opozicija«) lahko trajno ostane v odporu. Na to je treba računati in s tem »znati živeti«. Tako kot sicer v življenju v različnih procesih praviloma ne dosegamo maksimuma, tako je tudi pri procesih v kolektivu, še posebej tistih, ki imajo opraviti z osebnostno in skupinsko dinamiko in ki se jih ne da izsiliti ali načrtovati, in lahko le računamo nanje, da se bodo odvijali po čim bolj optimalni poti, če bomo zagotovili pogoje zanje.

Pri nagovarjanju kolektiva lahko upoštevamo nekaj priporočil, ki so jih kot učinkovita potrdile tudi izkušnje iz naše prakse.

Tako je npr. zelo pomembno, na kakšen način je opravljen prvi korak, nagovor. Tu se vzpostavijo osnovne koordinate za ves proces: ali je kolektiv nagovorjen kot »žrtev« (»Spet so nam na Ministrstvu naprtili eno prenovo ...«), kot »krivec« (»Spet nam sporočajo, česa vse ne znamo prav delati!«) ali pa kot soustvarjalec z opolnomočenjem, nagovorjen skozi »mobilizacijske« in »ciljno naravnane« nagovore in vprašanja.

Pripravlja se prenova in priložnost je, da sodelujemo in jo sooblikujemo. Na kakšen način bi želeli biti vključeni?

Kdo je pripravljen sodelovati?

Kaj nam je pri tem pomembno?

Kaj želimo doseči? Kakšne spremembe si želimo? Kaj je že dobro, kaj pa bi želeli drugače?

Kaj bi bilo najbolje za nas, za naše dijake? Kakšna je naša vizija: kam si želimo? Kakšno želimo, da bi bilo šolanje pri nas čez nekaj let? Kakšne dijake bi želeli »poslati v svet«?

Kaj lahko naredimo za to? Kakšen program bi nam pri tem najbolj služil?

Kako lahko naše dobre izkušnje uporabimo pri tem?

Kaj in kako lahko naredimo za to že zdaj? Kaj je lahko naš prvi korak? Kaj sledi v nadaljevanju?

Kako bomo vedeli, če dosegamo zastavljeno?

Zelo pomembno izhodišče za pridobivanje kolektiva so njihove izkušnje in predznanja. Tu gre za številne dobre primere pouka, uspele projekte in predstavitve, znanja in veščine z najrazličnejših področij, ki jih imajo člani kolektiva ipd. V tej fazi so na mestu vprašanja, kot npr.:

Kaj smo v tej smeri (v smeri načrtovanih sprememb) pri nas že naredili? Kako se je to obneslo?

Kaj že znamo in zmoremo? V čem smo dobri?

Kaj pa še potrebujemo? Kje in kako lahko to pridobimo?

Kdo nam lahko pri tem pomaga? Kdo ali kaj nas utegne ovirati? Kako lahko ovire presežemo?

Pri pridobivanju začetne, »zagonске« energije so posebej primerna spodbuda primeri obetavne in dobre prakse, ki si jih lahko kolektiv začne sistematično izmenjevati ali predstavljati, lahko pa jih tudi zbira v skupnem zbirniku ali na spletni učilnici. Podobno je s kolegialnimi hospitacijami in kritičnim prijateljevanjem. Pionirji in drugi zainteresirani to sprožijo, z zadostnim številom predstavitev in ustreznimi učinki pa takšna praksa postaja vse bolj integralen del kulture organizacije oz. pomemben vzvod učече se skupnosti (»kulture dobre skupnosti« po Bečaju, prim. npr. Bečaj 2008). »S širjenjem primerov dobre prakse se ne širijo le dobre ideje in prakse, ampak tudi spodbudno ozračje.« (Rutar Ilc 2007, str. 76)

3.3 Kako upravljati z vpeljevanjem sprememb v kolektivu?

Spirala razvoja oz. koraki vpeljevanja sprememb v kolektive

Ključni, najzahtevnejši in najdlje trajajoč korak po tem, ko smo »zrhljali« teren, je seveda načrtovanje in izvedba sprememb.

Schollaert (2006) v zvezi s tem opozarja, da je treba s spremembami upravljati na konsistenten način, tako da je vsako »posamezno prizadevanje usklajeno z naslednjim in da vsak posameznik vidi, kaj mora storiti in kako to prispeva k skupni viziji« (prav tam, str. 20).

Ko kolektiv sprejme odločitev (poudarek je na tem, da jo sprejme, ne da je izsiljena) za pristop k načrtnemu in sistematičnemu vpeljevanju sprememb, sledi analiza stanja: ocena šibkosti in močnih področij, pasti in priložnosti, ovir in zmožnosti ter virov. Pri tem so pomembne prednosti, ki jih v skupno delovanje prinašajo prav vsi; štejejo vse raznolike veščine, znanja, kompetence z različnih področij, ki prispevajo k naboru kompetenc učeče se skupnosti. Na tak način se lahko prepričljivo vključi maksimalno število zainteresiranih članov, saj skoraj ni posameznika, ki ne bi mogel prispevati kakšne svoje odlike v skupinski proces in skozi to začutiti nekaj pripadnosti skupni akciji.

Po analizi stanja sledi oblikovanje vizije in določanje razvojnih prioritet. Bolj ko so le-te dosežene v medsebojnem soglasju, bolj bodo povezujoče. Sam proces je lahko dinamičen, zaželeno je, da učitelji lahko odkrito povedo svoja mnenja, želje, zadržke, a celoten proces mora biti voden tako, da pripelje do jasne lestvice prioritet, ki si jih delijo prav vsi. Časa, porabljenega za pogajanja, razčiščevanje in usklajevanja nam ne sme biti žal, saj se zagotovo povrne v nadaljevanju kot bolj gladko tekoč proces z manj odpori.

Na osnovi razvojnih prioritet se lahko pristopi k načrtovanju. Načrtuje se cilje, z njimi povezane rezultate, strategije in metode, ki naj bi pripeljale do njih, časovne roke in osebne ter skupinske zadolžitve. Tudi načrtovanje mora potekati konsenzualno in vsak posameznik mora najti mesto v mrežnem diagramu.

Cilji morajo biti načrtovani pametno (v angleščini to ponazarja akronim SMART): biti specifični, tj. dovolj konkretni in merljivi, dosegljivi in časovno obvladljivi, smiselni in za vse sprejemljivi. Rezultati pa naj bodo jasno predstavljeni: kako konkretno se kaže vpeljana sprememba in kaj so kriteriji in mere kakovosti dosežene spremembe.

Za prestop iz načrtovanja v izvajanje je odločilno, da se zveže zmožnosti za načrtovanje z zmožnostmi za izvajanje nečesa. Ali kot Schollaert (2006, str. 32) citira Giddensa (1984), da je načrtno delovanje »človekova sposobnost spreminjanja stvari s pomočjo uporabe moči, ki poteka od spodaj navzgor in lahko spremeni strukture, ki omejujejo /.../ naše ravnanje.«

Za vstop v akcijo in za prve »preboje« je najbolj pripravno angažirati razvojni tim (iz že prej omenjenih pionirjev oz. »vodilno koalicijo«), ki bo pripravljen vložiti v upravljanje s procesom vpeljevanja sprememb dodatne napore. Dobra taktika za širjenje sprememb je ustanovitev več razvojnih timov (za različne razvojne prioritete), saj se s tem odgovornost za vpeljevanje sprememb še širi. Pri tem pa je pomembno, da se ne vpelje preveč timov naenkrat in prehitro, kar lahko prinese nepreglednost in slabo koordiniranost pri vpeljevanju sprememb.

Kotter (v Schollaert 2006) imenuje preboj tudi »hitra zmaga«. To je faza, odločilna za prehod iz »ogrevanja« v fazo vpeljevanja. Značilno zanjo je dejavno in načrtno prizadevanje za

uspeh in ustvarjanje kratkoročnega, a opaznega uspeha – »hitre zmage /.../ po preišljeni akciji« (prav tam). Gre za dokaze, da se učenci zaradi vpeljanih sprememb oz. novosti bolje učijo ali imajo boljše dosežke, da so bolj motivirani ali pa čutijo več zadovoljstva ali kakšno drugo korist. Dokazi so tisti, ki prepričajo bolj kot vse lepe besede in pozivi (prav tam). Na tej točki se pridobi k preizkušanju novih praks nove člane kolektiva in ta trenutek je odločilen za to, da se težišče iz dvomov in teženja k inertnosti premakne v smer zaupanja, v spremembe in aktivacijo.

V nadaljevanju kaže napore usmerjati v vzdrževanje procesov in ustvarjalne napetosti, da se preprečuje pešanje pri uvajanju (prav tam). Pri tem sta odločilna procesa odstranjevanja ovir in podkrepljevanja – omogočati ljudem, da delajo tisto, kar je vredno njihovega truda in česar si želijo in kar zmorejo in jih pri tem spodbujati ter potrjevati. Energijo dvigata tudi praznovanje uspehov in medsebojna čustvena podpora.

Zaključno fazo (prve etape ali prvega zavoja spirale razvoja) predstavlja (samo)evalvacija. Kot pravi Schollaert (2006), je evalvacija nujen proces, ne pa razkošje, ki si ga lahko ali pa si ga ne privoščimo. (Samo)evalvacijsko naravnost smo v naših šolah začeli pospešeno spodbujati v zadnjem desetletju tako na ravni sistema kot organizacij in posameznikov (ne nazadnje tudi ob pomoči sredstev iz evropskih strukturnih skladov) in v sorazmerno kratkem obdobju so bili postavljeni dobri temelji (samo)evalvacijske kulture, katere rezultat je tudi pričujoča monografija in v njej evidentirane prakse. O (samo)evalvaciji smo sicer nekoliko več spregovorili v naslednjem poglavju.

3.4 Kako je bilo s pripravljanjem terena ter z upravljanjem s spremembami v kolektivih pri prenovi poklicnega šolstva?

3.4.1 Ocena strategije uvajanja sprememb v kolektive, kot je razvidna iz dokumentov in gradiv

Glede na to, da v našem šolskem prostoru v času velikih prenov še ni bilo veliko izkušenj s strategijami upravljanja s spremembami, t. i. »mehkimi veščinami« in vpeljevanjem sprememb »od spodaj navzgor« ali vsaj kombiniranja pristopa »od zgoraj navzdol« s pristopom »od spodaj navzgor«, se v času uvajanja prenove poklicnega šolstva teh principov še ni naslavljal prav sistematično.

Kot smo omenili že uvodoma, je bil eden pomembnih začetnih poudarkov pri usposabljanju

in razvojnem delu s šolami na pripravi in ustvarjanju dokumenta izvedbeni kurikulum po korakih (prim. nazaj in Grašič 2008, str. 10), procesom pa se je posvečalo bolj instrumentalno vlogo – načrtovalo in priporočalo se jih je bolj v podporo doseganju konceptualnih oz. »vsebinskih« ciljev (ne pa kot pot za doseganje metodološke oz. razvojne »opremljenosti« same po sebi).

To je razumljivo. Ne institucije, ne ravnatelji, ne programski učiteljski zbori in ne drugi nosilci prenov niso imeli posebnih izkušenj s tega področja, zato tudi ni bilo veliko usposabljanj, posebej namenjenih sami metodologiji upravljanja s spremembami, ampak so le-to »izumljali« sproti: delali po svojih najboljših močeh, intuiciji in izkušnjah (iz drugih projektov, ki so gradili na vpeljevanju sprememb) in se učili po principu poskusov in zmot, pri tem pa bili bolj orientirani na rezultat kot na proces.

Strategije »priprave terena« za vpeljevanje sprememb so bile zato na različnih šolah (ne le v različnih programih) zelo različne, včasih tudi neuglašene in stihijske. Nekaj konkretnih napotkov pa je vendarle bilo na razpolago, sicer bolj v smislu priporočenih postopkov (manj strategij) za doseganje točno določenih rezultatov (oz. za izdelavo točno določenih dokumentov) in te si bomo ogledali v nadaljevanju. Še posebej pa so dragoceni primeri reflektiranih izkušenj, med njimi je najbolj odmevna Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse (Skubic Ermenc idr. 2007).

Če pogledamo enega temeljnih dokumentov, ki so pospremili prenovu, tj. Izhodišča 2001, ugotovimo, da sicer ponuja vrsto pomembnih vsebinskih poudarkov, da pa v zvezi z njimi gradi izključno na deklarativnih načelih in pozivih in ne ponuja nikakršnih konkretnih napotkov ali strategij za njihovo vpeljevanje, kaj šele opozoril o tem, kaj kaže upoštevati pri tem: npr.: kako potekajo procesi vpeljevanja sprememb, kako soočati pojmovanja sodelujočih in presegati odpore, kako načrtovati priporočene spremenjene prakse ipd. Celo v poglavju, obetavno napovedanem kot Strategija vpeljevanja novosti ... (prav tam, str. 10–13), ni zaslediti nikakršne strategije, ampak so (ponovno) navedeni globalni cilji prenov, ki se v nekoliko spremenjeni obliki in pod različnimi nazivi v dokumentu pojavljajo na več mestih. Tako npr. se jih poimenuje »konkretni koraki« (prav tam, str. 7), čeprav ne gre za korake, ampak bolj za načela, izrecno pa so kot cilji poimenovani v poglavju Cilji priprave ... (prav tam, str. 13).

Podobno je z zagonskim strateškim dokumentom Razvojni program za podporo implementaciji novih Izhodišč (2002), ki sicer za usposabljanje izobraževalcev vključuje projekt Razvoj in uvedba modula za usposabljanje šolskega kadra pri uvajanju kurikularnih sprememb (prav tam)¹¹.

¹¹ Gradivo so pripravili Urad RS za šolstvo/Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport, Center RS za poklicno izobraževanje, Ministrstvo RS za delo, družino in socialne zadeve.

S tem v zvezi je med pričakovanimi rezultati omenjeno tudi usposabljanje vodstev šol in šolskih svetovalnih služb za uvedbo programskih novosti, ki pa je v tem dokumentu opredeljeno le na splošni ravni. Glede na nadaljnji potek dogodkov lahko sklepamo, da se je pri uvajanju kurikularnih sprememb poudarek dajalo bolj vsebinskim spremembam kot pa načelom samega uvajanja.

Pri opozarjanju na odsotnost konkretizacije strategije vpeljevanja sprememb v temeljnih dokumentih ne gre za pikolovsko iskanje tega, kaj vendarle manjka v sicer vzorno pripravljenih dokumentih, ampak gre za poudarjanje pomena preišljene strategije, ki sicer domišljena načela edina lahko zares pomaga približati šolam in učiteljem ter jih spraviti iz papirja v prakso. Še tako domišljeni izhodiščni dokumenti ostajajo »impotentni«, če niso pospremljeni z zelo konkretnimi, za šole uporabnimi priporočili in strategijami, še posebej, ker – kot smo omenili zgoraj – gre pri prenovi poklicnega šolstva za resnično velike spremembe, spremembe višjega reda, kot to poimenuje teorija vpeljevanja sprememb. Te pa se ne morejo zgoditi čez noč in na poziv, ampak le v skrbno načrtovanem okolju in preišljenem procesu, saj sicer zagotovo naletijo na odpore.

Ta manko je bil očitno pripoznan tudi pri snovalcih prenove, saj je bil leta 2006 izdan metodološki priročnik Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, avtorjev Pevec Grm idr., ki je naredil prve korake v tej smeri.

Le-ta uvodoma opredeljuje cilje, kompetence in izhodišča iz Izhodišč 2001, ki pa jih v posameznih točkah že nekoliko konkretizira (npr. komentar k razmerju med teoretičnim in praktičnim vidikom poklicne usposobljenosti oz. k »teoretizaciji« praktičnega izobraževanja, kjer je konkretno navedeno, kaj je mišljeno pod abstraktnejšo zmožnostjo obvladovanja poklicnega znanja: analiziranje, pojasnjevanje, sklepanje, razlaganje vzrokov in posledic, diagnosticiranje, ocenjevanje kakovosti, predvidevanje, odzivanje na napake, iskanje različnih rešitev, odločanje ...) (Pevec Grm idr. 2006, str. 11).

Sledijo navodila za pripravo okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni, ki so dovolj praktična in podrobna, da uporabnika popeljejo skozi ključne vsebinske korake.

Podpori pri bolj procesnih korakih, kjer je potrebno tudi obvladovanje t. i. mehkih veščin (veščin sodelovanja, podpiranja, participativnosti ..., več o tem prim. naprej), pa sta namenjena oba opomnika v poglavju Smernice za pripravo izvedbenega kurikula na ravni šole (prav tam, od str. 41 naprej).

Tako opomnik za delo programskega učiteljskega zbora le-tega podpira zelo konkretno. Najprej so navedeni cilji, opredeljeni skozi tri ravni (programsko, metodično-didaktično, izvedbeno-organizacijsko), nato pa sledi strukturiran »seznam aktivnosti, ki jih je treba

opravi še pred začetkom šolskega leta in za katere skrbi celoten programski učiteljski zbor« (prav tam, str. 42). Ta seznam po vrsti konkretno opiše vsako od aktivnosti, ki si sledijo v logičnem in časovnem zaporedju (npr. analiza pogojev na šoli, analiza vsebinskih sklopov in modulov, oblikovanje odprtega dela kurikula, priprava izvedbenega kurikula, letna učna priprava ...). Kot je zapisano v samem opomniku, je glavni namen, da z njegovo pomočjo šola pripravi akcijski načrt aktivnosti in dokumentira dogajanje na šoli. Vsaka aktivnost je opredeljena z namenom, z opredelitvijo potreb, področij, ki so zajeta vanjo, z opombami za vodjo in zapiski (primeri zapisov).

Kar nekaj je tudi konkretnih vprašanj, namenjenih programskemu učiteljskemu zboru oz. vodji, s pomočjo katerih lahko le-ta spodbudi v kolektivu določene razmisleke in procese, npr.: Kako bo potekalo oblikovanje letne priprave, kako se bodo učitelji povezovali za načrtovanje pouka, kako se bodo koordinirali, kako naj se organizira strokovna razprava o kompetencah in kako naj vsi učitelji prispevajo k razvijanju le-teh in podobno. V dodatno pomoč pri nekaterih aktivnostih so priporočeni še dodatni viri; npr. za analizo stanja se priporoča SWOT, za oblikovanje odprtega kurikula pa vprašalnik delovne skupine za praktično izobraževanje.

Priporočene aktivnosti so smiselno vpete v celotni kontekst šole, vključno z razvojno strategijo šole, kar omogoča dobro izhodišče oz. osmišljanje procesa načrtovanja, saj je povezan s tem, kamor želi šola – z njeno razvojno usmeritvijo torej.

V poglavju Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula za srednje poklicne in strokovne šole (v isti publikaciji) pa so konkretizirani koraki za načrtovanje skupne letne učne priprave, ki je eden najbolj zahtevnih izzivov, ki jih prinaša prenova. Namesto prejšnjega individualnega načrtovanja učiteljev se zdaj za zagotavljanje povezovanja na vseh ravneh in kompetenčnega pristopa uveljavlja timsko načrtovanje. Ker je to za mnoge kolektive velika novost, ki prinaša tako preobrat v dožemanju načrtovanja, kot čisto konkretne novosti v ravnanjih – znati povezati kolektiv za koordinirano načrtovanje zahtevnega in kompleksnega načrta dela, so bila podrobna priporočila, ki jih ponuja omenjena priloga, za kolektive verjetno zelo dobrodošla. Posebej skrbno in podrobno so zapisana priporočila za načrtovanje (prav tam, str. 57–58), ki so zapisana v duhu sodobnih didaktičnih oz. taksonomskih teorij in smernice za načrtovanje projektov (prav tam, str. 58–59). Na tem mestu so opredeljene tudi razlike med različnimi vrstami in ravnmi ciljev, ki so v začetni fazi prenove pomenili precejšnjo novost, še zlasti glede na to, da je bil premik od zgolj vsebinskega k učnocijlnemu načrtovanju eno najpomembnejših izhodišč prenove.

Prevladujoča priporočila grede torej v smer učinkovito opravljenih postopkov in procedur ter v smer doseganja konkretnih ciljev in priprave dokumentov. Skoraj nič pozornosti pa v

Metodološkem priručniku¹² (še manj pa v Izhodiščih 2001) ni posvečeno zahtevnim zgoraj omenjenim občutljivim »spremnim« procesom priprave »terena« in upravljanja s spremembami – še posebej v tako zahtevnih okoliščinah, kot jih predstavlja sistemska prenova – kljub temu, da je na dveh (že citiranih) mestih omenjeno, da je pri prenovi potreben velik miselni premik.

Pri tem pa so prav procesi izmenjave pojmovanj in strategij ključni za organizacijsko učenje, kot Žarkovič Adlešič (2010) povzema Nonako in Takeuchija¹³: »Učenje in ustvarjanje znanja razumeta kot kontinuirano in dinamično interakcijo med implicitnim in eksplicitnim znanjem, ki poteka s pomočjo procesa socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije. Socializacija se začne v okolju, ki omogoča ljudem izmenjavo izkušenj in mentalnih modelov. Eksternalizacijo sprožijo dialogi in skupni razmisleki, ki pomagajo zaposlenim izraziti skrito znanje. Pogoj za učenje, ki temelji na kombinaciji, je ustrezen pretok informacij med različnimi organizacijskimi enotami. To dosežemo s povezovanjem starega in novega znanja iz različnih organizacijskih enot. Internalizacija se začne z učenjem ob delu oziroma z izvajanjem aktivnosti. Pogoji za učenje so torej pretok informacij, dialog in praktično uresničevanje konceptov na različnih ravneh v organizaciji.«

3.4.2 Primeri in izkušnje

Še največ je bilo v tej smeri narejeno s prikazom dveh primerov, kjer so zgoraj opisana izhodišča teorije vpeljevanja sprememb pojasnjena na primerih (in jih je iz njih moč le posredno razbrati). Dokument, ki izhaja iz medsebojne izmenjave izkušenj oz. njihove reflektirane predstavitve zato zasluži čisto posebno pozornost. Gre za zgoraj omenjeno publikacijo Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse (2007), pripravljeno na Centru RS za poklicno izobraževanje v sodelovanju z dvema šolama, udeležanima v poskusu.

V uvodu je tako zapisano, da so se »na Centru RS za poklicno izobraževanje odločili za takšno pot razvoja znanja s področja načrtovanja na ravni šole in programa, ki združuje obča pedagoška načela in znanje s področja kurikularnega načrtovanja z izkušnjami šol, ki so se prve odločile za aktualno prenovu. Pedagoška stroka nam služi kot teoretično izhodišče /.../ praktične izkušnje pa nam pomagajo iskati operativne strategije, ki jih praktiki potrebujejo pri svojem delu« (prav tam, str. 4). S šolami, ki so prve sprejele izziv prenove, so tako osvetlili proces načrtovanja skupaj z dilemami, s katerimi so se srečevali na šolah.

¹² Tako pomenljivo je namreč podnaslovljena citirana publikacija Kurikul na nacionalni in šolski ravni.

¹³ Je pa razveseljivo, da se je procesom izmenjave pojmovanj – kljub temu, da jih priporočila ne izpostavljajo posebej – posvetilo pozornost v posebej za to namenjenem usposabljanju s finskimi strokovnjaki, ki ga omenjamo v nadaljevanju pri ovrednotenju usposabljanja.

Ta zapis je še posebej dragocen, ker je »prikaz trenutka, ujetega tukaj in zdaj« (prav tam, str. 5), ki ga osvetljuje in komentira in tako vzajemno bogati – konceptualne osnove z ilustracijo iz prakse, prakso pa s teoretično osmišljeno refleksijo. Dokument pa nima le konceptualno refleksivne funkcije, ampak je kačipot – oz. še bolje rečeno spodbuda – ostalim šolam. Seveda konkretne poti in izkušnje določene šole nobena druga ne more ponoviti ali kopirati, lahko pa si pomaga tako, da upošteva določene principe oz. je pozorna na nekatere pasti, ki jih je druga šola opazila pred njo, predvsem pa je pomembno samo sporočilo, da so spremembe možne in da se ne kaže ustrašiti začetnih odporov in težav.

Že v uvodu v predstavitev prvega primera tako beremo, da »za vpeljevanje novih programov ne zadošča tehnično znanje o fazah aktivnosti, ki jih opravimo«, ampak se moramo spoprijeti tudi z »odnosom do sprememb, z medsebojnimi odnosi in z nekaterimi širšimi pedagoškimi vprašanji.« Pri tem avtorji pronicljivo ugotavljajo, da »mora ravnatelj(ica) poznati in se konstruktivno odzvati na strahove, ki jih imajo učitelji, ter kot vodja aktivno skrbeti za razvoj sodelovalnega dela med učitelji« (prav tam, str. 25). Ključno, kar lahko šele spravi v tek vse rešitve iz papirja in kar zahteva največ pozornosti, občutljivosti, spretnosti, strateškega ravnanja in podpore: da lahko ustvarimo klimo pozitivnega, delovnega ozračja, je pomembno delovati na temelju zaupanja v zmožnosti kolegov in dijakov ter na medsebojnem spoštovanju.

Tovrstna refleksija iz vrst kolegov ima lahko za praktike večjo legitimiteto kot zapletene teoretske ubeseditve in pozivi s strani strokovnjakov in strokovnih institucij. Prav tako dragocene pa so tudi konkretne izkušnje in strategije, kako je to možno doseči.

V zapisu ene od obeh šol tako najdemo izredno uporaben zapis o tem, kakšna destruktivna in konstruktivna vprašanja so se porajala v kolektivu ob prvih korakih in kako so ravnali z njimi. Opisan je tudi začetni zagon ob delitvi nalog, poseben poudarek pa je dan temu, kako premagati strah pred sodelovanjem, sprejeti pogovore s sodelavci kot pomoč pri delu in ne kot kritiko in razviti več komunikacije, sodelovanja in odprtosti. Posebno nazoren pa je prikaz »tehtnice«, na kateri počasi pozitivne plati razvoja in prenove pretehtajo negativne (prav tam, str. 28).

Pri primeru je ob procesih skupinske dinamike natančneje opisan tudi premik v didaktiki in izvedbenih oblikah sodelovanja, pri čemer avtorji odkrito zapišejo, da je najtežje spreminjati prav ustaljene poglede na poučevanje. Pri tem je spodbudno, da se avtorji tega ne ustrašijo, ampak vidijo to kot proces, ki vodi na bolje.

Zelo koristna se zdi tudi navedba strategij za pomoč dijaku, ki jih na tej konkretni šoli uporabljajo za preseganje nemotiviranosti in apatije dijakov ter destruktivnih odnosov, kot so individualizacija učnega procesa, vrstniška pomoč, personalizacija, izbirnost, atraktivnost,

krepitev sodelovalnega duha ... Za druge šole je uporaben tudi opis izkušnje priprave odprtega kurikula, ki je v pripravljalni fazi – kjer je opisano, kako so k sodelovanju pritegnili okolje in kakšen vprašalnik so v ta namen uporabili – celo neposredno prenosljiv. Utemeljitev odprtega kurikula, ki je seveda lokalno in programsko specifičen, pa je zanimiva, ker na primeru oz. »v živo« demonstrira dodano vrednost odprtega kurikula.

Prav tako je zanimiv tudi prikaz nastajanja izvedbenega predmetnika globalne in letne učne priprave ter projektnega dela, ki so dodatno osvetljeni v razpravi strokovnjaka Centra RS za poklicno izobraževanje, ki konkretno izkušnjo spravlja na bolj splošno raven in konkretne izvedbene rešitve zveže s konceptualnimi izhodišči prenove, hkrati pa opozori na nekatere konceptualne nedoslednosti same refleksije in natančneje pojasni nekatere ključne termine in koncepte (npr. tiste, ki se nanašajo na cilje, prav tam, str. 53–57).

Na tej točki lahko uvidimo prepričljivo zvezo teorije in prakse oz. primer, ki ilustrira izhodišča ali še bolje: primer, ki je reflektiran z izhodišči. Dodana vrednost te publikacije pa je, da prejšnjo publikacijo – metodološki priročnik Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju – nadgradi na osnovi izkušenj oz. primerov pilotiranja in ponudi redefiniran predlog faz in elementov načrtovanja učnega procesa (Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse 2007, str. 58–59).

Tovrstne reflektirane in komentirane izmenjave izkušenj so še posebej pomembne zato, ker vpeljevanje sprememb – pa naj bo še tako dobro pripravljeno na nacionalni in na šolski ravni – kot smo pokazali v pričujočem poglavju, nikakor ni idiličen, ampak zelo zahteven, izzivov, pasti in odporov poln proces, v katerem je treba računati na nekatere (zgoraj opisane) neprijetne, a strukturno nujne zakonitosti. Izkušnja konkretnih kolektivov o tem, kako se z njimi soočati in jih preseirati, je zato najbolj prepričljiv način spodbude, zato smo na tem mestu tudi posvetili toliko pozornosti temu dokumentu, ki takšne izkušnje prepričljivo predstavlja.

Seveda pa bi bilo ostalim šolam (pa tudi tej konkretni šoli) še veliko lažje, če bi imele takšne izkušnje in napotke na razpolago že na samem začetku. Uvajanje prvega (prenovljenega) šolskega leta na štirih pilotnih šolah je sicer zajemalo: svetovanje ravnateljem in programskim učiteljskim zborom, usposabljanje programskih učiteljskih zborov, pripravo učnih gradiv in drugih didaktičnih sredstev, srečanja z delodajalci ter diseminacijo izkušenj na druge šole in širše okolje (Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006, str. 11), vendar pa posebna pozornost ni bila posvečena prav temu, kar je predpogoj in kontekst vpeljevanja kakršnih koli vsebinskih in strateških novosti (kakršne prinaša prenova, o kateri teče beseda na tem mestu) – strategiji in dinamiki vpeljevanja sprememb (o čemer obširneje pišemo prav v uvodu pričujočega poglavja), nenazadnje pa tudi skupinski dinamiki, ki jo v kolektiv prinesejo prenovitvena prizadevanja.

Tudi v nadaljevanju, pri vpeljevanju drugih prenovljenih programov, se glede tega ni strategija vpeljevanja sprememb in usposabljanja zanje bistveno spremenila. Kljub poudarjanju pomena timskega dela v kontekstu participatornega šolsko zasnovanega vodenja in razvoja šol (Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009, str. 16), izpostavljanju vloge ravnatelja pri razvijanju sodelovalne kulture, navajanju slabosti in prednosti timskega dela ter konstatiranju timskega dela kot pogoja razvojnega dela na šoli (str. 17–18), se – kot vidimo v različnih poročilih o usposabljanju – še vedno temu segmentu ni posvetilo posebne strateške pozornosti. Večino moči se je vlagalo v ciljno usposabljanje za konkretne vsebinske oz. strokovne izzive, ne pa toliko za usposabljanje za samo sprejemanje novosti in upravljanje z njimi.

3.4.3 Vloga programskih učiteljskih zborov pri vpeljevanju sprememb

Celo v zvezi s konstatiranjem pogojev za kakovostno delovanje timov (kjer se naslov poglavja glasi: Pogoji za kakovostno delovanje timov (prav tam, str. 19)), ki se berejo kot nekakšna priporočila, izpeljana iz evalvacijskih ugotovitev in »filozofije timov«, posebna znanja oz. veščine upravljanja s spremembami niso izrecno omenjena. Omenja se le nedoločena »ustrezna« usposobljenost in motivacija pedagoškega kadra, organiziranje skupin ter organiziranje celotnega pedagoškega procesa na prožen način.

Vsa leta preнове je tudi ostala ista zasnovanost preнове na številčno zelo močnih programskih učiteljskih zborih, ki so večinoma zajemali kar vse učitelje določenega programa, vključene v prenovu, kar je v določenih primerih pomenilo tudi preko 40 ljudi, ne pa na širitvi preнове s pomočjo manjšega gibkega operativnega razvojnega tima (za katerega predstavljamo izhodišča v prejšnjem poglavju), dobro usposobljenega za upravljanje s spremembami pri preostalih kolegih. Nič presenetljivega torej ni, da se je pri velikih programskih učiteljskih zborih praviloma izkazalo, da so manj učinkoviti (Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009, str. 21)¹⁴, ali pa da je njihova osnovna preokupacija postalo ukvarjanje z disciplinskimi problemi, namesto z različnimi oblikami sodelovanja (prav tam, str. 23). Učinkovite pa so se med drugim doživljali pri načrtovanju projektnih tednov, medpredmetnem načrtovanju in pri pripravi načrtovanja ocenjevanja, torej predvsem pri didaktičnih izzivih.

¹⁴ V publikaciji *Poročilo o delovanju programskih učiteljskih zborov (2009) je zajetih še več šol in več programov.*

Dodatno komplikacijo je predstavljalo dejstvo, da se je z množenjem programov na šoli kopičilo tudi množenje programskih učiteljskih zborov. Ko so imele šole npr. 5 novih programov, so imele tudi 5 programskih učiteljskih zborov, kar je lahko pomenilo, da je 1 učitelj član tudi 5 programskih učiteljskih zborov. Že iz izvedbenega vidika je bilo nemogoče, da bi takšni programski učiteljski zbori lahko učinkovito delovali, strokovno in temeljito pripravljali izvedbeni kurikulum, načrtovali medpredmetno povezovanje ..., hkrati pa še metodološko dosledno upravljali z zahtevno skupinsko dinamiko vpeljevanja sprememb, preseganja odporov, premagovanja zastojev, kriznega in interventnega delovanja ter učinkovitega mreženja.

Prav tu zato lahko uvidimo veliko rezervo, ki je bila na razpolago pri sami dinamiki vpeljevanja sprememb oz. prenove. Na eni strani so bili že pripravljeni nekateri osnovni dokumenti, ki so šole podprli pri postopkih in pripravi zapisov; nekateri pa so nastajali. Šole, ki so orale ledino, pa so izkušale »realiteto« dilem, odporov, konfliktov, pa tudi plahih poskusov sodelovanja in vzpostavljanja zaupanja, doseganja in praznovanja prvih uspehov, prestopanja skeptikov na stran »pionirjev« ... Prav na tej točki, ko so pilotne šole izkušale, evidentirale in reflektirale zakonitosti razvoja oz. vpeljevanja sprememb, bi korak bliže vsem ostalim, prihajajočim šolam, predstavljala premišljena strategija, ki bi te šole na sistematičen način podprla tudi na tem področju (in ne le na vsebinskih in proceduralnih – pa še tu zaradi naglice vpeljevanja novih programov ni bila podpora vselej zadostna, kot kažejo evalvacijska poročila). Merimo na področje t. i. mehkih veščin in procesov, torej na ravnanje s pričakovanimi oz. predvidenimi pastmi, dilemami, ovirami, odpori, frustracijami, negotovostmi in strahovi, nenazadnje pa tudi s konfliktno skupinsko dinamiko ..., ki so pri takih procesih strukturno nujne, ki pa jih je tudi moč preseči. Za vsakega od teh korakov oz. za večino kritičnih situacij, ki jih tematizira teorija, potrjuje pa reflektirana praksa (kot tudi zgornja dva primera) iz poskusne faze, bi tako kazalo pripraviti program podpore, v katerem bi se izbrane skupine učiteljev (najbolje kar manjši – za to namenjeni razvojni timi in ne celotni učiteljski zbori) usposabljal za to, kako usmerjati razvojne procese, kako načrtovati posamezne korake in podpirati (ostale) sodelavce oz. kolektiv pri soočanju stališč, pri preseganju odporov ter pri vzpostavljanju sodelovanja ter spodbudne klime.

Tako kot teorija osvetljuje in pojasnjuje zakonitosti vpeljevanja sprememb, tako lahko učitelji praktično opremimo za upoštevanje teh zakonitosti s pomočjo delavnic. V teh se spodbujevalci sprememb pripravijo veliko bolj ustrezno, kot če so prepuščeni le učenju iz izkušenj oz. na lastnih napakah (prim. priručnik Vpeljevanje sprememb v šole, ki je na ravni upravljanja s spremembami pospremil in podprl prenovu gimnazij). Tako pa pregled dokumentacije in evalvacijskih poročil kaže, da se temu ni posvečalo niti ne dovolj pozornosti niti ne dovolj časa. Zato je morda tu ena največjih rezerv pričujoče, pa tudi prihodnjih, prenov (več o tem prim. še v poglavju o usposabljanju).

Po vsem povedanem je pravzaprav težko natančno oceniti, ali je pri prenovi poklicnega šolstva več rezerve ostalo na ravni sistemskega spodbujanja sprememb in širše javne razprave ter možnosti participiranja vseh udeležencev pri snovanju preнове, ali morda na ravni bolj izkustvenih oblik usposabljanja vseh naslovljenih ali pa pri pripravi terena na vpeljevanje sprememb in na ravni upravljanja s spremembami na ravni kolektiva. Zagotovo pa so to tako pomembni vzvodi za vsako prenovo, za katero želimo, da se odvije v smer transformativnih procesov in resničnih sprememb prepričanij in ravnanj (ne pa le birokratskih kozmetičnih sprememb), da jih kaže vključevati tudi v prihodnje, četudi je morda marsikaj že zamujeno. Če ne drugače, je priložnost za to ob procesih samoevalvacije, ko se na osnovi ugotovitev in povratne informacije o dosežkih in zastojih spirala razvoja znova zavrti in se opravi korake upravljanja s spremembami, ki jih podrobneje navajamo v nadaljevanju.

3.5 Kakšne so nove vloge šolskih kolektivov in timov?

Koncept učečih se skupnosti

Šole oz. kolektivi v takšni perspektivi postajajo učeče se organizacije oz. skupnosti. Učečo se skupnost odlikuje zmožnost vplivanja na lastno prihodnost, avtoregulacija in vseživljenjsko učenje vseh udeležencev. Učeča se organizacija zato predstavlja optimalno ureditev za zagotavljanje sprememb. Temeljna načela delovanja učeče se organizacije so (Senge v Kimonen, 2001; Senge 2000, prim. tudi Rutar Ilc 2007, Rupnik Vec 2006 in 2007):

→ Sooblikovanje vizije in timsko učenje

Isto kot velja za cilje, velja tudi za vizijo. Če tisti, ki jih spremembe zadevajo, sodelujejo pri oblikovanju vizije, razvijejo do nje občutek »lastništva« in so se pripravljene zanjo zavzeti. S ponujeno vizijo pa se je težje identificirati in ji slediti. Do vizije lahko (npr. v projektni skupini ali v kolektivu) pridemo z razpravo o svojih vrednotah, prepričanjih, namenu in poslanstvu. Viziji sledijo: operacionalizacija ciljev, akcijski načrt in izbor strategij.

→ Zastavljanje lastnih ciljev in usmerjanje razvoja po njih

Kot smo že utemeljevali, je pripravljenost za vpeljevanje sprememb (pa naj gre za celoten segment šolstva, konzorcij šol, posamezno šolo, posamezni projektni tim ali pa učitelja kot posameznika) večja, če gre za udejanjanje naših lastnih ciljev, ne pa ciljev, ki jih je za nas pripravil nekdo drug; v tem primeru smo pripravljene na vlaganje truda, na vztrajanje kljub zastojem in razvijemo odgovoren pristop. Pri tem pa kaže upoštevati, da so cilji obvladljivi, dosegljivi, dovolj jasni in konkretni, merljivi in spremljivi za vse vpletene. Glede na cilje se izbira strategijo in usmerja razvoj.

- Sistemsko razmišljanje
Pri tem gre za dojemanje velike slike, vpogled v različne dejavnike in v zapletena razmerja soodvisnosti.
- Pripadnost, predanost delu in odgovornost
Skupno oblikovanje vizije in zastavljanje ciljev akterje poveže in jim podeli odgovornost ter sproža medsebojno pripadnost ter predanost skupnosti in izzivom.
- Zavest o pomenu kompetenc
Za uresničevanje ciljev in izvajanje strategij so potrebne kompetence, ki se jih ozavešča v procesu ali pa, še bolje, že na začetku. Kompetence predstavljajo vire, potrebne za doseg ciljev. Analiza stanja na področju kompetenc pokaže, kje smo šibki in kje se še velja izpopolniti ter kje so naša močna področja. Ker gre v učeči se skupnosti za timski proces, je v raznolikosti kompetenc, ki jih prispevajo različni člani, njen potencial. To velja tudi za druge vstopne dejavnike, kot so prepričanja, vrednote, pojmovanja ... Raziskovanje le-teh, soočanje, razumevanje drug drugega v različnosti omogoča potencialni razdor zaradi razlik spremeniti v sinergijo in izkoristiti razlike kot komplementarne.
- Problemski in projektni pristop
Izzivi, ki si jih postavljajo učeče se skupnosti pogosto v kompleksnosti presegajo enostavne in enoznačne rutinske naloge in zato zahtevajo premišljen, problemsko zastavljen in projektno organiziran pristop.
- Ustvarjalnost
Proces iskanja rešitev zato vključuje ustvarjalnost vseh udeležениh, ki se jo lahko spodbuja na sistematične načine (npr. s tehnikami kot so viharjenje idej, soočanje strategij, »Dysney« strategija za izvajanje kreativnih idej in podobne).
- Dopuščanje negotovosti, spoštovanje drugačnosti, spodbudna klima
Da pa si udeleženci procesa sploh upajo biti ustvarjalni, je potrebna kultura sodelovanja in klima zaupanja, pripadnosti in strpnosti. Tudi za te si je treba prizadevati, ustvarjati priložnosti zanje in ne čakati, da se bodo zgodile same od sebe.
- Izkustveno učenje
Ljudje razmišljamo in se učimo na zelo različne načine. Tudi odrasli! Zato je kratkovidno, če že ne totalitarno, vztrajati na enem, uniformnem načinu, ki dosega le del sodelujočih. Ustajene in obrabljene načine »učenja« članov kolektiva, ki ne »zagrabijo« več (kot npr. sedenje na konferencah in prebiranje poročil, frontalno poročanje ali naročanje s strani hierarhično predpostavljenih, enosmerne razlage ...), ki prevladujejo, imajo pa majhen spoznavni učinek, je treba preseči s širšo paleto metod in načinov učenja: soočanje mnenj v debati, na okroglih mizah, v delavnicah in drugih izkušenskih »učnih situacijah« ... To so načini dela, ki »na-

redijo» učečo se skupnost in omogočajo učinkovito učenje in napredovanje njenih članov. Še posebej pa to velja, ko naj bi učeča se skupnost vpeljala spremembe! Tega, kot smo utemeljevali uvodoma, ne kaže narediti na poziv, ampak velja udeležence povabiti k razmišljanju, raziskovanju, odkrivanju, soočanju rešitev, sprožanju spoznavnih konfliktov in preseganju le-teh v konstruktivnih in premišljeno vodenih razpravah in delavnicah. Kar velja za delo z mladoletnimi učenci, velja tudi za delo z učitelji – odraslimi »učenci« oz. učečimi se, še posebej, ko gre za neenoznačne, kompleksne izzive, na katerih ni vnaprej preciziranih odgovorov.

→ Avtoregulativnost

Za učečo se skupnost je značilna samoiniciativnost, zavzetost in odgovornost. Dajanje pobud, prevzemanje in deljenje odgovornosti, odgovarjanje za opravljene naloge in roke na kolegialni bolj kot normativni osnovi ... so izrazi proaktivne naravnosti, ki prinaša večjo zavzetost članov in boljše učinke kot reaktivna ali normativna. Šele, ko lahko računamo z avtoregulativnostjo in kompetentnostjo, je moč govoriti tudi o avtonomiji.

→ Samoocenjevanje ter reflektivnost

Avtoregulativnost je tesno povezana z vpogledom v lastno delovanje, v spremljanje in evalviranje le-tega. Reflektivnost pomeni pripravljenost pogledati nase z razdalje – zamisliti se, evalvacija pa je načrtno spremljanje procesov in rezultatov.

→ Pozornost na vrednote in prepričanja

Pozornost na vrednote in prepričanja ne pomeni, da morajo vsi verjeti isto in misliti na enak način. Pomeni pa, da kaže to, kakšne vrednote in prepričanja nas vodijo, upoštevati, se o tem pogovarjati in si to povedati. Le tako lažje razumemo drug drugega, vidimo, kaj koga ovira ali spodbuja, v čem se razlikujemo, kaj pa nas povezuje, in upoštevamo to, ko iščemo rešitve in sprejemamo odločitve. To je tudi priložnost za izkoriščanje sinergičnega oz. komplementarnega delovanja.

→ Aktivno soočanje in preizkušanje strategij

Učeča se skupnost promovira strateški pristop in premišljeno delovanje. V ta namen mobilizira različne energije, sinergije in strategije in slednje preizkuša in spremlja njihove učinke.

→ Razporejeno vodenje

Če je skupnost utemeljena na skupinskih procesih, sodelovanju, prevzemanju odgovornosti in avtoregulativnosti, se vse bolj spreminja vloga vodje oz. ravnatelja. Ravnatelj naj ne bi bil več edini center moči in odločanja na šoli, ampak naj bi bil vpliv na razvoj porazdeljen med vse vpletene (prim. nazaj, prvo podpoglavje tega poglavja). Pomembne usmeritve in odločitve naj bi se na šoli dogajale v kontekstu socialne interakcije. Tako se razumevanje vodenja kot enostranskega vpliva na pra-

kse drugih spreminja v razumevanje vodenja kot sistematično koordinirane interakcije in zmožnosti vplivanja vseh udeležencev v situaciji. Ravnatelj ohranja avtoriteto in usmerjevalno vlogo, a se spreminja narava le-teh. Če je bil prej center moči, je zdaj usmerjevalec demokratičnih procesov soodločanja o pomembnih zadevah. Pri tem so mu v pomoč tudi različni razvojni, programski, projektni in druge vrste timi.

Kot povzema Žarkovič Adlešič (2010) po Sengeju (1993), je globoki ciklus učenja bistvo učeče se organizacije in predstavlja okolje neprestanega spreminjanja. »Rešitve za uspešno organizacijsko učenje torej ne ležijo v strukturah in sistemih, ampak v raziskovanju temeljnih vedenjskih in miselnih procesov pri posamezniku. /.../ Učeča se organizacija ni končno stanje, temveč način dela in razvoja posameznika in organizacije.« (Senge 1993 v Žarkovič Adlešič 2010)

3.6 Kako so se načela učečih se skupnosti udejanjila v prenovi?

Prenova poklicnega šolstva in učeče se skupnosti

Prenova poklicnega šolstva je sprožila kar nekaj spodbud k (samo)organiziranju šol kot učečih se skupnosti in k razporejenemu vodenju oz. vgradila mehanizme, ki to omogočajo. V nekaterih dokumentih najdemo tudi eksplicitne navezave na koncept učeče se skupnosti, npr. ko je razvoj šole kot učeče se organizacije povezan z usposabljanjem, vezanim na »vzpostavitev timskega koncepta, demokratičnih vrednot, zavesti o strokovni avtonomiji in demokratičnega vodenja z odgovornostjo vseh v timu; usposabljanje, vezano na oblikovanje poslanstva, vizije in strateškega načrtovanja razvoja šole, v katerega je vključen celoten programski učiteljski zbor, usposabljanje in razvojno delo s šolami za optimizacijo delovne klime« (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avto-serviser 2007, str. 22–23). Usposabljanje je med drugim temeljilo prav na konceptu učeče se skupnosti oz. na s tem konceptom povezanih principih: inovativnost, timsko delo, proaktivno delovanje, samoiniciativnost, avtonomnost, odgovornost, zaupanje, eksperimentiranje, kreativnost, sprotne analize lastne prakse, mreženje, skupni cilji, pripadnost, fleksibilnost, demokratični stil vodenja ...

Da je prenova poklicnega šolstva in usposabljanje, ki jo je podprlo, slonela na principih učečih se skupnosti, je razvidno tudi iz pregleda strategije vpeljevanja sprememb (Grašič 2008), kjer je med drugim zapisano, da gre učenje razumeti kot socialni dogodek, da temelji na izkušnjah in izmenjavi le-teh, ter da »učenje posameznika in njegov profesionalni razvoj

potekata vzporedno z njegovo socializacijo v različne socialne situacije in skupine« (prav tam, str. 11).

V različnih dokumentih v zvezi s konceptom učeče se skupnosti v največji meri izstopa poziv k večji avtonomiji in s tem povezanimi različnimi oblikami povezovanja. Avtorji Drugega vmesnega poročila o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009, str. 17), sklicujoč na Resmana (2005) opozarjajo: »Povezovanje prinaša tudi vprašanje participacije« in še, da »participacija NE pomeni prenašanja formalne odgovornosti, temveč odpravljanje vertikale in samovolje pri vodenju, omogočanju vodstva, da zaposleni uveljavijo svoje potenciale in poglede /.../.«

Že sam prenos odgovornosti za načrtovanje kurikula iz države na šole oz. kolektive predstavlja strukturno priložnost oz. kar »prisilo« k izgrajevanju sodelovalne kulture in k prevzemanju odgovornosti ter – recipročno – večji avtonomiji. Kot je poudarjeno v publikaciji Priprava izvedbenega kurikula (2007, str. 10), mora vsak učiteljski tim sam poiskati odgovore na vprašanje, kako udejanjiti razpredmeteni kurikulum. »Te spremembe povzročajo spreminjanje vsebine in širine učiteljeve avtonomije /.../ S prenovo se avtonomija šole in učiteljev širi na raven kurikularnega načrtovanja /.../« (prav tam, str. 14).

Žal pa je tudi na tem področju zaznati neskladje med načeli in prakso. Že predhodno smo tako nakazali, da učitelji oz. šole niso uspeli dosledno uveljavljati načel avtonomije, pa naj je šlo za načrtovanje izvedbenega in odprtega kurikula, ali pa za načrtovanje pouka ter preverjanja in ocenjevanja s poudarkom na oblikovanju minimalnih standardov.

Podporo pri prenosu odgovornosti iz nacionalne na šolsko raven sicer predstavlja ustanavljanje programskih učiteljskih zborov, ki zagotovo v veliki meri udejanjajo večino zgoraj omenjenih načel: sooblikovanje vizije in timsko učenje, zastavljanje lastnih ciljev in usmerjanje razvoja po njih, sistemsko razmišljanje ter pripadnost, predanost delu in odgovornost, razporejeno vodenje in ustanavljanje timov. Programski učiteljski zbori so bili ustanovljeni z namenom, da se vzpostavi »institut« znotraj šole, ki lahko odločilno vpliva na oblikovanje njenih lastnih pomembnih dokumentov in usmeritev, upošteva »sistemska« načela, a kot smo že pokazali in opozorili v prejšnjem poglavju, njihovo delovanje po intenziviranju prenove ni bilo domišljeno v smislu upravljanja s spremembami v kolektivu in je zašlo v izvrševanje številnih nalog in upravljanje z njimi, namesto v smer opolnomočenja in strateškega delovanja kolektiva.

V poziv k ustvarjanju izvedbenega kurikula vključno z njegovim odprtim delom in k ustanavljanju programskih učiteljskih zborov – temu v podporo – je vgrajen tudi timski duh in timsko učenje. Govor je o t. i. šolskoprogamski ravni načrtovanja, ki se je s prenovo poklicnega šolstva pojavila kot nova raven – med državno in učiteljsko. V publikaciji Priprava

izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse je tako izrecno izpostavljeno: »Na osnovi izkušenj iz prve roke ugotavljamo, kako velik pomen ima za uspeh kakovostno timsko delo« (Skubic Ermenc idr. 2007, str. 10). Sledi ugotovitev, da je tudi na ravni učiteljeve – in ne le skupne šolske – priprave potrebno timsko delo – »skupno načrtovanje posameznih učnih situacij« (prav tam, str. 22).

Procesom, v katerih dokumenti in usmeritve nastajajo participativno in »od znotraj« – v kolektivih naj bi jih usmerjali programski učiteljski zbori v duhu participacije in medsebojnega sodelovanja – pa je hkrati imanentno, da sodelujoče poveže z močnejšimi občutki pripadnosti in odgovornosti, kot če so zavezani nekim »od zunaj« vsiljenim usmeritvam. To potrjujejo zlasti ugotovitve Poročila o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, ki kažejo, da je največ učiteljev (41 %) pilotnih šol glede podpore pri uvajanju novega programa odgovorilo, da jim to podporo nudi šolski kolektiv, temu odgovoru pa je sledil odgovor, ki združuje podporo šole in zunanjih sodelavcev (39 %) in le manjšina je ocenila, da jim podporo nudi vodstvo šole ali samo zunanji svetovalci. Tako je morda prvič na tako velikem vzorcu evidentiran premik od zunanjega »aranžmaja« sprememb k notranjim pobudam in podpori, kar je nedvomno dokaz o vzpostavljanju opolnomočenja in avtonomije šol in njihovo konstituiranje kot učečih se skupnosti, utemeljenih na skupnem učenju in podpiranju.

Hkrati je bila kot pomemben cilj in vzvod za uveljavljanje novosti v prenovi poklicnega šolstva všteta sodelovalnost vseh udeležencev na najrazličnejših ravneh in v različnih situacijah. Kot kažejo različne ugotovitve, je to tudi eden od glavnih in najprej opaženih učinkov prenove (prim. npr. Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006, Priloga D – Poročilo o sprejemanju in razumevanju elementov prenove pri učiteljih, str. 9 in str. 21, avtorjev Šteh in Vogrinc): »Timsko delo /.../ se skozi ves vprašalnik pojavlja kot pozitivna sprememba uvajanja na vseh ravneh. Učitelji povezujejo timsko delo z zadovoljstvom pri uvajanju novega programa, izpostavijo ga kot enega pomembnejših ciljev programa ter kot največjo prednost novega načina načrtovanja.« Sodelovalnost je bila potrebna tako pri pripravi izvedbenega kurikula kot pri načrtovanju pouka na mikroravni in pri načrtovanju projektov (prim. Priprava izvedbenega kurikula ... ter Kurikul na nacionalni in šolski ravni ...). Sodelovalnost je eden od konstitutivnih dejavnikov učečih se skupnosti in prav skozi njo so se kolektivi pilotnih šol poklicne prenove najbolj prepričljivo pričeli pozicionirati kot učeče se skupnosti.

To pa je že v tesni povezavi z naslednjim (zgoraj omenjenim) načelom učečih se organizacij, tj. z avtoregulativnostjo. Kot smo že zapisali, participativnost prispeva k razvijanju občutkov pripadnosti in odgovornosti, slednja pa je ena temeljnih komponent avtoregulativnosti. Npr.: šola načrtuje odprti kurikulum v skladu s svojimi potenciali in v navezavi na potrebe lokalne skupnosti ali specifikke stroke, kar učitelje vključuje že v fazi konceptualizacije in

načrtovanja. Vključenost učiteljev v sooblikovanje kurikula kot vidik opolnomočenja prispeva k avtoregulativnosti: učitelji se ne čutijo siljene v doseganje ciljev in izkazovanje rezultatov, ki so jih načrtovali sami (zase in za svojo skupnost), sami si razdelijo naloge, ki jim jih ni treba predpisovati, sami prevzamejo odgovornost za to, da spoštujejo roke, spodbujajo drug drugega in si nudijo oporo, skrbijo za (samo)evalvacijo in dajejo pobude za prihodnje akcije, družijo jih skupaj načrtovani cilji in vizija.

Avtoregulativnost pa ne pomeni le lastnega angažmaja oz. samoiniciativnosti pri prevzemanju in izvajanju nalog, ampak tudi skrb za kakovost opravljenega. Zelo pomemben prispevek preнове poklicnega šolstva je spodbujanje nenehne naravnosti k evalvaciji in samoevalvaciji in pri tem upoštevanje načel kvantitativne in kvalitativne metodologije. V prejšnjem obdobju je bilo izvajanje evalvacije redko celo s systemskega vidika, kaj šele, da bi bila (samo)evalvacijska kultura prisotna na šolah. Večinoma se je tudi izhajalo iz anketnih vprašalnikov, manj pa iz poglobljenih kvalitativnih vpogledov, kjer se s pomočjo intervjujev – torej upošteva je kontekst – osvetli siceršnje statistično ugotovljene trende.

To, da se je ob zdajšnji prenovi vse uvedene nove prakse in proces samega uvajanja nenehno spremljalo in evalviralo in da so bili k samoevalvaciji spodbujeni tudi učitelji in različni projektni timi, je prispevalo k temu, da so ti ne le sprejeli evalvacijsko prakso, ampak da so jo pričeli razvijati na sistematičen način in jo vedno bolj vgrajujejo v svoj način delovanja. Spodbude za to so prihajale tudi iz drugih virov (npr. različni projekti, povezani z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti ter evalvacijo) in nekatere šole so spretno povezovale različne iniciative in razvile prave (samo)evalvacijske modele.

Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/2003, povzeto po Poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006, str. 14) opredeljuje proces spremljanja novih programov kot »postopek sistematičnega zbiranja informacij o njihovem uresničevanju z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi«, kar potrjuje gornjo trditev, da gre (samo)evalvacijska in reflektivna naravnost z roko v roki z avtoregulativnostjo, ki skupaj tvorijo enega od temeljev učeče se organizacije. Ali, kot je podrobneje zapisano na istem mestu: »Temeljni namen spremljanja je pridobivati podatke o poteku izvajanja sprememb, zato da bi že v fazi izvajanja prepoznali morebitne pomanjkljivosti in jih ustrezno popravili. Spremljava načrtovalcem in izvajalcem omogoča tudi oporo za premislek pri razvoju ustreznih rešitev in refleksiji dobrih praks.« (prav tam) Res pa je pri tem treba upoštevati, da če se samoevalvacija izvaja »na ukaz«, ne gre več za samoevalvacijo v pravem pomenu besede in tudi ni nujno povezana s samoregulacijo. Morda jo lahko spodbudi, lahko pa tudi ne (če je dojeta kot še eno birokratsko opravilo).

Takoj po drugem letu uvajanja pilotnega programa Avtoserviser se je koncept vpeljevanja sprememb nadgradilo z evalvacijskimi ugotovitvami in to tako, da je vpeljevanje sprememb prestrukturirano v kvalitativno spremljanje z usposabljanjem in da konkretno razvojno delo s šolami temelji na predlogih, ki jih izpostavi spremljava posnetka stanja na njih (Grašič 2008).

Kot poseben vidik (samo)evalvacijske naravnosti bi lahko šteli tudi aktivno soočanje in preizkušanje strategij, ki lahko poteka na različne načine. Uveljavljena oblika tega so predstavitve primerov obetavnih in dobrih praks, kolegialne hospitacije in kritično prijateljevanje ter različne druge oblike sodelovanja med učitelji s timskim poukom vred, ki še posebej spodbuja k soočanju in preizkušanju strategij. Dober primer tega vidimo v spodaj predstavljenem primeru iz publikacije Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse (2007), sicer pa je morda v nadaljevanju posodabljanja in prenavljanja tu še nekaj rezerve glede pogostosti in sistematičnosti spodbujanja in negovanja tovrstnih strategij in praks.

Nekaj rezerve bi morda lahko uzrli glede načina obravnavanja teh strategij, njihovega soočanja in preseganja. Kot smo zapisali zgoraj, označuje učeče se skupnosti problemski pristop in izkustveno učenje. Podatki in evalvacije kažejo, da so bili učitelji spodbujeni k sodelovanju v različnih fazah načrtovanja, da pa je bil način, po katerem so bili podprti, pogosto še zmeraj transmisijski in ne le izkustven in transformativen.

Pri prvem gre bolj za prenos informacij, za obveščanje in poročanje, za enosmeren proces, zasnovan na ohranjanju oz. prenašanju informacij v nespremenjeni obliki. Pri transformativnem pristopu pa gre za aktiven, konstruktivističen pristop, pri katerem udeleženci s pomočjo usmerjenega razmišljanja in izkušanja skupaj gradijo (s)poznanja, obravnavajo (kognitivne) konflikte in jih presegajo z aktivnim soočanjem in z razpravo. To tudi prispeva k njihovi večji trajnosti, prožnosti in uporabnosti (prim. tudi naprej v poglavju o usposabljanju). Načela učenja, ki veljajo za učence, veljajo tudi za učitelje, in bolj ko so bili v prenovitvene procese aktivno vpleteni, bolj ko so bili podprti z izkustvenim učenjem, bolj so posvojili usmeritve in se zavzemali zanje. Zato velja v prihodnje še več pozornosti posvečati tovrstnim načinom usposabljanja in podpore.

S soočanjem strategij in s principi transformacijskega učenja je torej povezano tudi spodbujanje izkustvenega učenja – eno pomembnih (zgoraj omenjenih) načel učeče se organizacije. Če so učitelji tega deležni pri lastnem učenju, zmorejo te principe uporabiti tudi v svoji praksi. In obratno: če so sami na svoji izobraževalni poti vedno znova deležni predvsem enega pristopa (pretežno utemeljenega v frontalni obliki in podprtega z neposrednim poučevanjem oz. metodo razlage), potem ga bodo – kot učinek prikritega kurikula – dojeli kot ekskluzivnega in jih bomo težko prepričali v vrednost bolj raziskovalno in v izkustvenih metodah utemeljenega poučevanja. Zato gre izkustveno učenje učiteljev z roko v roki z njihovo prepričanostjo v vrednost izkustvenega poučevanja in z njihovo izkušnostjo v tem. A

prav izkustveno učenje v avtentičnih učnih situacijah je izredno pomembno v luči priporočil preнове, kot navaja tudi publikacija Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse (2007, str. 27): »Na prvi pogled nič posebnega, vendar so v tem programu najpomembnejši integracijski način učenja, bolj dinamičen način podajanja snovi, /.../ kar poskušamo udeležati v obliki učnih situacij. Imeli smo kar nekaj težav, saj je za marsikoga pomenil drugačen način poučevanja povsem nov pristop k utečenemu delu. Učitelj naj bi nastopal bolj kot mentor in manj kot predavatelj.«

Da se utrdi verjetje v pomen izkustvenih oblik poučevanja (in seveda komplementarno – učenja), pa je v kolektivu potrebno soočiti stališča in pojmovanja znanja, učenja in poučevanja (o čemer podrobneje govorimo v prejšnjem poglavju), kar je še en dejavnik konstituiranja kolektiva kot učeče se skupnosti. V podkrepitev povzemamo nekaj vprašanj, ki so vodila kolektiv, ki je v publikaciji opisal svoj primer, npr.: »Ali so nove smernice pravilne? Ali so edine možne za izboljšanje kakovosti znanja? /.../ Ali smo kot učitelji pripravljene poskusiti delati drugače? /.../ Kako moramo naše otroke usposobiti, da bodo lahko delovali v svetu, ki prihaja?« (prav tam, str. 26).

Kaj najbolj obeležuje učečo se skupnost, naj za konec ilustriramo s prepričljivo izpovedjo praktikov samih, ki so v okviru pilotiranja prvi izkusili, kaj pomeni postajati učeča se skupnost – učeča se tako za učitelje kot za dijake: »Pomemben dejavnik uspeha je primerna učna kultura oziroma klima šole. Vsak od nas dobro ve, da lahko dobro dela v okolju, kjer je sprejet s svojimi dobrimi in slabimi lastnostmi, kjer se ceni njegove zamisli in kjer ima dobre pogoje za delo. Če nas sodelavci ne spoštujejo, če med nami ni zaupanja, bomo le težko dobro delali. Enako velja za dijake, zato jim moramo ponuditi takšno okolje, v katerem bodo imeli možnosti uspeti: pomembno je, da razvijamo spoštovanje do dijakov, da jim pokažemo, da jih cenimo, da ustvarjamo ozračje zaupanja, solidarnosti in potrpežljivosti ...« (prav tam, str. 30).

3.7 Kaj je tisto, kar naredi dober tim?

Delovanje razvojnih timov

Ena od najpomembnejših značilnosti učečih se skupnosti in razporejenega vodenja je organiziranost delovanja in vodenja s pomočjo timov.

Klasična ureditev na šolah, ki izvira iz predmetne zasnove programov, temelji na predmetnih aktivih. Učeča se skupnost pa spodbuja oblikovanje novih struktur, ki na drugačne – interdisciplinarne in kroskurikularne načine prečijo klasično ureditev šol. Novonastajajoči timi (programski, razvojni, projektni, akcijsko raziskovalni ...) so pomemben vzvod za spodbujanje sprememb in upravljanje z njimi, tako na metodološki ravni (kako usmerjati razvoj na šoli in koordinirati vse različne pobude in time, da bodo čim bolj usklajeno delovali in prispevali k uglašeni skupni razvojni politiki šole) kot na vsebinski (katere konkretne razvojne prioritete si bomo zastavili in kako jih bomo izpeljali).

Prav skozi delovanje teh timov se udejavanja zgoraj omenjeno razporejeno vodenje in kultura dobre, učeče se skupnosti. Skozi delovanje različnih razvojnih timov, ki prevzemajo odgovornost vsak za svoj del nalog, se tudi najučinkoviteje širi vpeljevanje sprememb.

Za učinkovito delovanje timov je pomembna jasna razmejitev vlog in odgovornosti ter opredelitev ciljev in nalog. Skupna odgovornost ravnatelja in razvojnega tima sta vodenje, usmerjanje in podpora učiteljem v raziskovanju lastne prakse oz. pri ustvarjanju okoliščin za vpeljevanje sprememb (Rupnik Vec 2006 in 2007).

Rupnik Vec (2007, str. 40) pravi, da »razvojni tim lahko svojo vlogo in odgovornost uresničuje, če njegovi člani:

- verjamejo v smiselnost spremembe,
- natančno razumejo spremembo in procese, ki vodijo do le-te,
- izražajo pozitivno stališče do spremembe, /.../ do temeljnih dejavnosti, ki spremembo omogočajo (refleksija, dialog, raziskovanje lastne prakse), utemeljuje potrebnost spremembe,
- na raznovrstne načine spodbujajo kritično refleksijo učiteljev,
- vstopajo v nenehen dialog z učitelji, spodbujajo dialog med njimi: organizirajo delavnice, zaznavajo probleme in se odzivajo nanje /.../,
- skupaj z učitelji načrtujejo (določajo prioritete, opredeljujejo cilje), vpeljujejo spremembe (načrtujejo in organizirajo dejavnosti za dosego ciljev),
- vrednotijo /.../.«

V ta namen naj bi se v razvojni tim vključili tisti člani kolektiva, ki kažejo največjo dovzetnost za spremembe, ki imajo vpliv v kolektivu in so zmožni sodelovalnega načina dela (več o tem v poglavju o pripravi na vpeljevanje sprememb).

Za sodelovalno kulturo timov je značilno, da člani upoštevajo prepričanja in predpostavke drug drugega, si delijo vse relevantne informacije, si prizadevajo za jasnost in konkretnost, pojasnjujejo drug drugemu razloge za svoja ravnanja, se osredotočajo na cilje in interese, ne na stališča, skupno oblikujejo cilje in načine dela, razpravljajo tudi o neprijetnih (a za njih pomembnih) temah in uporabljajo takšne načine dogovarjanja in odločanja, ob katerih se oblikuje občutek pripadnosti (Rupnik Vec 2007).

Graves (2006)¹⁵ za presojo, na kakšni »razvojni stopnji« oz. na kakšni stopnji »zrelosti zavesti« so skupnost, skupina ali pa tim, uporablja naslednje metafore.

Na začetnih razvojnih stopnjah prevladuje individualizem nad sodelovalnostjo, bodisi, da se uresničuje skozi boj za preživetje (vsi so potencialni nasprotniki, treba je preživeti za vsako ceno) bodisi z uveljavljanjem prevlade in moči (hočem vse in to zdaj; samo jaz imam prav; samo jaz vem, kaj je treba ...).

Začetne oblike združevanja potekajo kot reakcija na nevarnost od zunaj ali pa kot skupno verjetje v eno resnico in mobilizacija za boj zanjo.

Sledi podjetno razmišljanje, ki ga lahko uveljavlja posameznik ali pa podjetnostna miselnost združuje skupino (hočem-o zmagati, hočem-o (pri)dobiti ... sem/smo boljši od ...).

Pravi timski duh se kaže na šesti stopnji. Večji problemi zahtevajo kolektivno reševanje in v ta namen se oblikuje skupina, ki temelji na močnih vezeh, lahko tudi čustvenih. Zanj je značilno socialno mišljenje (skupaj bomo uspeli). Govorimo o pravem timskem duhu ter sinergičnem delovanju.

Še bolj napredni in dolgoročni pa sta zadnji dve obliki zavesti in združevanja ter delovanja. Kompleksni problemi in sistemi zahtevajo kompleksno analizo in systemske rešitve. Ponuja se obilje možnosti in pristopov, med katerimi kaže prožno prehajati in jih preizkušati in uporabljati, odvisno od namena. Govorimo o »iskalcih možnosti«. V zvezi z globalnimi problemi, ki zahtevajo celostne rešitve in globalno mišljenje, pa govorimo o maksimalno družbeno odgovornem ravnanju in trajnostnem razvoju – »globalistih«.

¹⁵ *Interno gradivo za izobraževanje (2006). Ljubljana: Glotta Nova.*

Presoja tega, na kateri razvojni stopnji je določen tim oz. ali sploh deluje kot tim ali le kot vsota razglašanih »solistov«, je odločilna za analizo stanja oz. za zavest o tem, s kakšnimi viri razpolagajo in kakšna bo njihova nadaljnja strategija.

Tako konstituiranje timov kot njihovo delovanje torej terjata zahtevne procese usklajevanja, načrtovanja in odločanja, ki jih ne kaže prepustiti spontanosti, ampak je zanje potrebno ozaveščanje, reflektiranje in – najbolje – sistematično usposabljanje in vključenost v različne oblike podpore pri delovanju.

Šola lahko prav na razvojnih timih – spodbujevalcih sprememb – zgradi celotno razvojno strategijo. Če ima zastavljenih več razvojnih prioritet, za katere prevzamejo odgovornost različni razvojni timi, lahko hitro pridobi potrebno »kritično maso« članov kolektiva, ki se identificirajo s spremembami in so pri vpeljevanju le-teh avtoreglativni. Če povrh vsak tim ali celo vsak član tima »omreži« vsaj enega sodelujočega kolega, lahko kolektiv dokaj hitro prebije prag odporov in naravna klimo na sodelovalno in spremembam naklonjeno.

Kot smo na več mestih zgoraj že omenili, je ena od najbolj prepričljivih sprememb, ki se je kot posledica prenove pokazala že pri evalvaciji pilotiranja, zadevala različne vidike sodelovanja in vzpostavljanja sodelovalne kulture nasploh. Kakor je na eni strani to, da je timski duh prevel poklicno šolstvo na ravni kolektivov, spodbudno, pa na drugi strani v prenovi poklicnega šolstva pravi razvojni timi, usposobljeni za operativno upravljanje s spremembami v svojih kolektivih (»razvojniki«, »spodbujevalci spremembe«, prim. zgoraj) niso bili spodbujeni in uvedeni na sistematičen način.

Nedvomno so programski učiteljski zbori predstavljali pomemben vzvod vpeljevanja sprememb in upravljanja z njimi, in gre njihovo delovanje in delovanje različnih drugih razvojnih teles, udeleženih v prenovi ter timov, ustanovljenih na šolah, osvetljevati tudi z vidika zgoraj opisanih temeljnih principov delovanja timov. Najlaže pa nivo in kakovost svojega delovanja analizira vsak tim oz. programski učiteljski zbor zase in v duhu avtoreglativnosti poišče tako svoja močna področja, na katera je lahko ponosen in na njih gradi, kot tudi svoja področja rasti, na katerih se še lahko izboljšuje in izpopolnjuje. Programski učiteljski zbori in drugi timi niso nikoli »dovršene stvaritve«, ampak so nenehno razvijajoč se organizem, avtorefleksiven in odprt za učenje.

Največja rezerva torej ostaja pri ustanavljanju usposobljenih manjših operativnih razvojnih timov, ki so namenjeni posebej za upravljanje razvoja (in ne le za uvajanje vsebinskih sprememb). Ti v dosedanji prenovi poklicnega šolstva niso predstavljali temelja vpeljevanja sprememb, ampak prej izjemo kot pravilo.

3.8 Kakšne so nove vloge in izzivi učiteljev, ki jih prinaša prenova?

Kompetence učiteljev

Odpri smo teme, ki so tesno povezane s prenovno: priprava kolektiva na vpeljevanje sprememb (»rahljanje terena«), upravljanje s spremembami, ustanavljanje razvojnih timov in razporejeno vodenje, vse skupaj pa se odvija v učeči se skupnosti. Teme torej, ki učitelje postavljajo v čisto nove vloge in terjajo od njih čisto nove načine delovanja in kompetence.

Kompetenčni pristop, na katerem je temeljila prenova poklicnega šolstva, in ki je zgoraj omenjen kot ena od značilnosti učečih se organizacij, torej še kako zadeva tudi kompetence učiteljev (ne le kompetenc dijakov), njihovo zavedanje pomena lastnega usposabljanja in lastne kompetentnosti, ki v novih razmerah presega okvire njihove matične stroke in ima opraviti z njihovimi povsem novimi vlogami. Da bi lažje presodili ta segment prenove, si najprej pogledjmo nove vloge, v naslednjem poglavju pa še, kakšne so implikacije novih vlog učiteljev za načine usposabljanja.

Kot pravi Slivar (2011), spremenjene družbene razmere (tako na globalni, kakor tudi nacionalni, lokalni in družinski ravni) postavljajo učitelja v nove vloge, ki jim je lahko kos le z novim znanjem in novimi kompetencami. Tako so novi izzivi, ki se postavljajo pred učitelje npr.:

- porast heterogenosti v razredu (učenci različnih narodnosti, ver, kultur, jezikov, begunci, otroci s posebnimi potrebami ...),
- učitelj postaja vse bolj organizator ustreznega učnega okolja, usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa, uvaja več sodelovanja, aktivnejših oblik dela, timsko delo,
- njegova vloga ni več omejena samo na razred, aktivno mora sodelovati s celotnim kolektivom, vsi nosijo odgovornost za celoten kurikulum,
- šola deluje kot odprto učno okolje, vzpostavlja sodelovanje s starši, lokalno skupnostjo, drugimi institucijami,
- večanje vloge in pomena informacijsko-komunikacijske tehnologije ter širjenje njene uporabe v pouk.

Prav vsi zgoraj omenjeni vidiki so še kako aktualni tudi v prenovi poklicnega šolstva. Generacije zdaj šolajočih se otrok so bolj heterogene kot kadarkoli poprej. K povečanju razlik prispeva tudi inkluzija. Poleg tega pa se zaradi spremenjenih družbenih okoliščin in drugačnih vzgojnih vzorcev spreminja tudi vzgojna problematika. Prenova od učitelja terja, da uvaja vse več aktivnih oblik dela in timsko poučevanje, da ni več le »prenašalec« znanja,

ampak ga eksplicitno postavlja v vlogo moderatorja učnega procesa. Že omenjen mandat za ustvarjanje odprtega kurikula in za vzpostavljanje opolnomočenja vse bolj povezuje celoten kolektiv in posameznike »beza« iz samozadostnosti in individualizma. Ne le pouk, ampak celoten »servis« je podprt z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo in učitelj preprosto ne more več »preživeti«, ne da bi bil vsaj minimalno »e-kompetenten«.

Vse to terja ozaveščanje učiteljev za raznotere nove vloge in razvijanje novih kompetenc. V okviru prenove študijskih programov na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je bil pred nekaj leti pripravljen naslednji spisek učiteljevih kompetenc:

- dobro didaktično in metodično znanje za načrtovanje in organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja,
- usposobljenost za timsko delo in sodelovanje,
- drugačna vloga učitelja – učitelj kot mentor, ki organizira samostojno ali sodelovalno delo učencev,
- psihološka znanja, potrebna za motiviranje, prilagajanje in spodbujanje procesov učenja,
- učiti učence, kako se učiti,
- odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Vse skupaj seveda ob zadostnem specifičnem strokovnem znanju (Razdevšek Pučko in Rugej 2006).

V zvezi z didaktičnim in metodičnim znanjem za načrtovanje in organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja lahko izpostavimo pozornost, ki je bila posvečena aktivnim oblikam in metodam pouka (ter usposabljanju zanj), različnim vidikom načrtovanja oz. načrtovanju na različnih nivojih, vključno s poudarjeno vlogo učnih situacij, pa tudi preverjanju in ocenjevanju. Slednje je doživelo veliko sprememb tako na ravni pravilnikov kot priporočenih praks. Tudi v procesu evalvacije je bilo preverjanju in ocenjevanju odmerjeno obilo prostora. V procesu usposabljanja pa je bilo to področje deležno celo mediinstitucionalno zasnovane strokovne podpore, ki je segala vse do ravni usposabljanja celotnih kolektivov. To usposabljanje je kombiniralo konceptualne osnove s konkretnimi rešitvami in strategijami.

V procesu prenove se je veliko pozornost posvečalo tudi vzpostavljanju pogojev in usposobljenosti za timsko delo in sodelovanje, pa naj je šlo za delovanje programskih učiteljskih zborov ali pa za pripravo odprtega kurikula. Prav tako se je spodbujalo uporabo tehnologije in usposabljanje za njeno rabo.

Glede na ugotovitve različnih vidikov evalvacije, ki jih na tem mestu analiziramo, se torej zdi, da je bilo na različne načine veliko narejeno za oblikovanje novih vlog učiteljev. Skozi vse to se je krepila profesionalna rast, zlasti tisti njen vidik, ki zadeva didaktično usposobljenost, pa tudi usposobljenost za strategije na ravni kurikula. Prav tako se je skozi opolnomočenje šol za prevzemanje soodgovornosti pri prenovi (ki smo jo že komentirali) krepila širša pedagoška rast učiteljev.

Manj pozornosti pa je bilo v okviru preнове namenjene skrbi t. i. »mehkim veščinam«, kot so veščine za upravljanje s procesi sprememb in z razvojem (uvajanje sprememb, načrtovanje, spremljanje, evalviranje, ravnanje z odpori ...), komunikacijskim veščinam (vključno z zmožnostjo usmerjanja skupinskih procesov, razumevanja skupinske dinamike, dogovarjanja in pogajanja, reševanja in preseganja konfliktov oz. upravljanja z odnosi nasploh)¹⁶ in širšim emancipatornim razsežnostim, kot npr. razvijanju družbeno-kritičnega mišljenja, sprejemanju in spodbujanju različnosti in inkluzivnosti, etični naravnosti, pa tudi emancipatornemu delovanju, ki zadeva družbeno odgovornost, občutljivost za ranljive skupine, solidarnost in celo elemente aktivizma. Zlasti zmožnost za upravljanje s skupinskimi procesi, pa tudi za poravnavanje s čustvi in stresom pri posamezniku in v skupini je v zahtevnih procesih uvajanja sprememb, ki prinašajo zapleteno skupinsko dinamiko, stiske, odpore in konflikte, še kako pomembna. To velja še toliko bolj, ker se je s prenovi učitelje vabilo »v nove socialne vloge, predvsem razvojne in vodstvene« (Grašič 2008, str. 11), kar je od njih terjalo povsem nove veščine, znanja in ravnanja, ki bi se jim bilo treba posebej pozorno posvetiti.¹⁷

¹⁶ Na Centru RS za poklicno izobraževanje smo v šolskem letu 2007/2008 izvedli raziskavo, ki je obravnavala vzgojna vprašanja in odnose na poklicnih in strokovnih šolah. Rezultati raziskave, ki so objavljeni v monografiji Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept (2009), so pokazali, da šole potrebujejo veliko podpora pri obravnavanju tega področja. S šolami, ki so bile pripravljene aktivno sodelovati pri umeščanju vzgojnih elementov v pedagoški proces, smo v naslednjih letih:

- V okviru področja »Izboljšanje kakovosti pouka« za učitelje izpeljali srečanja, na katerih smo predstavili avstralski model opazovanja pouka, namenjen izboljšanju kakovosti pouka. Učitelji so se odločili, da se osredotočijo na opazovanje pouka z namenom prepoznavanja pristopov, ki osmišljajo znanje dijakov. S pomočjo posebnega protokola so učitelji zapisovali opažanja pri izvedbi učne ure enega od svojih kolegov ter nato učno uro v paru reflektirali.
- Aktivnost »Izboljšanje kakovosti pouka« smo nadaljevali z načrtovanjem projektnega tedna, kjer smo s pomočjo modela 5 korakov oblikovali načrt izvedbe projektnega tedna, katerega cilj je bil povezovanje vzgojnih in izobraževalnih ciljev. V okviru kurativnih vzgojnih dejavnosti smo se osredotočili na vzpostavljanje pogojev za varen vstop v procese oblikovanja posameznikove identitete. Učitelji so preko spleta teorije in praktičnih primerov spoznavali, kako lahko pri mladostnikih razvijamo pripravljenost za vstopanje v kakovostne odnose z vrstniki in odraslimi, ki se od posameznika razlikujejo po življenjskem stilu, navadah, vrednotah in doživljanju. Na usposabljanjih so se učitelji ukvarjali z vprašanji, kako najprej pri sebi odpraviti strah pred drugačnostjo in spodbuditi spoštljiv odnos do bližnje osebe, kako spodbuditi izražanje osebnih vrednot in refleksijo lastnih stališč in kako spodbujati zmožnost etičnega presojanja in ravnanja.
- Na dveh šolah smo se podrobneje ukvarjali z odzivanjem na kršitve šolskega reda in konflikte med dijaki ter med dijaki in učitelji. Delo je potekalo v obliki mesečnih srečanj, na katerih so učitelji reflektirali tekoče vzgojno-disciplinske situacije. Učitelji so si pri zapisih in pri refleksiji svojega dela pomagali z gradivom »Na kratko o reševanju vzgojno-disciplinskih vprašanj na poklicnih in strokovnih šolah«, ki je objavljeno v monografiji Kazen v šoli (2011). V njej je predstavljen in teoretsko utemeljen nabor vzgojnih pristopov in njihovih potencialnih vzgojnih učinkov. Osrednji del monografije zapolnjujejo prevodi tekstov, ki pedagoško osebje vseh strok informirajo o tem, kaj so osnovne značilnosti in pomanjkljivosti tistih skupin dijakov/mladostnikov, katerih moralni in osebnostni razvoj (sposobnost kontrole impulzov, kognitivno izkivljanje in prevladujoče kognitivne sheme) je zaradi različnih dejavnikov zastal na nižji razvojni stopnji in ga lahko z uvajanjem raznolikih programov vsaj delno omilimo. V tretjem delu monografije je predstavljeno gradivo, ki smo ga pripravili za delo s šolami. Celotno delo na aktivnosti Umeščanje vzgojnih elementov v pedagoški proces je objavljeno tudi na spletni strani Centra RS za poklicno izobraževanje: <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-del/evalvacije-in-spremljanje/resevanje-vzgojnih-vprasanj-in-krsitev-solskega-reda.aspx>.

¹⁷ Seveda se vsi ti pomisleki nikakor ne nanašajo samo na usposabljanje, ki so ga bili (ali pa ne) učitelji deležni v okviru priprav na Centru RS za poklicno izobraževanje, pač pa veljajo tudi za primarno dodiplomsko usposabljanje.

3.9 Kje so rezerve pri podpori učiteljem v zvezi z novimi vlogami?

Umetnost mehkih veščin

Bolj ko prenavo snujemo na globlji ravni (prej omenjene spremembe višjega reda), večja občutljivost za odnose in večja spretnost pri upravljanju z njimi oz. pri njihovem usmerjanju je potrebna.

Te veščine se ne razvijejo same po sebi. Sicer jih lahko postopoma izgrajujemo z učenjem iz poskusov in zmot, a lahko spotoma zapravljamo dragocene moči in čas. Še huje pa je, da z neznanjem in neobvladovanjem tega področja (ali celo s tem, da se ne zavedamo njegovega pomena in pomembnosti in tudi ne potrebe po posebnih kompetencah za ta namen) lahko povzročimo hude zastoje ali odpore: lahko celo trajno okrnimo razvojne procese, npr. če se zaradi nestrokovno vodenega vpeljevanja sprememb v kolektivu bistveno poslabša klima, nastajajo nesoglasja, če kolektiv razpada na ostro ločene mnenjske skupine, ravnatelj pa izgublja podporo, nenazadnje pa že, če se ne pridobi zadostne kritične mase prepričanih za zagon sprememb.

V prihodnje zato pri usposabljanju učiteljev kaže več pozornosti posvetiti veščinam učinkovitega komuniciranja ter reševanju problemov in konfliktov, pa tudi upravljanju s čustvi in stresom. To bi v veliki meri prispevalo k lažjemu vpeljevanju sprememb: k lažjemu pogajanju in usklajevanju, k načrtovanju ciljev in kultiviranju izbir in odločitev, k dogovarjanju za razdelitev vlog in nalog, k premagovanju odporov, vzdrževanju motivacije in k večji sodelovalnosti.

Te veščine je moč osvajati na usposabljanjih, v katera se lahko najprej vključi vodstvo in razvojni timi, ki te principe nato udejanjajo v svojih kolektivih: bodisi izvedejo v njih usposabljanja, utemeljena na istih načelih, bodisi prepričljivo uporabljajo te principe pri usmerjanju procesov.

Morda bi celo veljalo razmisliti o načrtnem zagotavljanju priložnosti za to, da učitelji ali skupine (timi) na sistematičen in reden način s strokovnjaki »predelujejo« dileme, ki jih prinašajo spremembe, pa tudi stiske, ki jih dnevno izkušajo v razredu. Takšno možnost imajo npr. tisti, ki delajo v poklicih z veliko psihično obremenjenostjo in psihološko izpostavljenostjo (psihiatri, delavci v vzgojnih zavodih ...).

Ena od takšnih metod je npr. supervizija. Ta je – kot navajata Kobolt in Žizak Žorgo (Žorga 1994 v Kobolt 2010, str. 170) – opredeljena kot »posebna učna, razvojna in podporna metoda /.../, (ki) prispeva k integraciji praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, razbremenitvi napetosti in stresov« in temelji na refleksiji svoje poklicne situacije in morebitnih problemov.

Rupnik Vec in Rupar pa supervizijo opisujeta kot »medsebojno interakcijo, v kateri supervizor pomaga supervizantu, da postane bolj učinkovit pri delu z ljudmi. Ena od funkcij supervizije je spodbujanje poklicne rasti in razvijanje novih veščin učenja« (Rupnik Vec in Rupar 2010, str. 134). Supervizija lahko pomaga učitelju, da bolje razume učence, reflektira svoj način poučevanja in učenja, bolje razume dinamiko v razredu pa tudi dinamiko v kolektivu oz. med učitelje ter raziskuje različne pristope pri delu z učenci (prav tam).

Ena od oblik supervizije je intervizija – specifična oblika kolegialnega posvetovanja, ki predstavlja takšno »multidisciplinarno sodelovanje med strokovnjaki, ki zagotavlja osebno usposobljenost in funkcioniranje vsakega člana skupine« (prav tam). Druga, pogosto uporabljena oblika pa je timska supervizija, namenjena skupini znotraj organizacije, ki jo družijo iste delovne naloge ali skupni cilj. Namenjena je podpiranju v situacijah, ko se člani doživljajo premalo učinkovite, ali ko naletijo na konflikte, ki jih ne morejo rešiti sami (prav tam).

Podobno vlogo ima coaching,¹⁸ ki je »specifična, na posameznika usmerjena oblika svetovanja in spremljanja/vodenja. Uporablja se predvsem kot instrument osebnega razvoja /.../ kot ponudba svetovanja za osebe, ki se pri svojem delu soočajo z zelo zahtevnimi nalogami ...« (Rauen v Kobolt in Žižak 2010, str. 173).

Tovrstne oblike podpore (kot sta npr. supervizija in coaching ali pa preprosto »navadne« podporne skupine) bi lahko služile tako razbremenjevanju učiteljev in zaščiti pred stresom kot tudi pridobivanju ali izpopolnjevanju nekaterih za učitelje in šolske time zelo pomembnih veščin, kot so: zmožnost za razporejanje svojega časa, zmožnost za postavljanje prioritet in odločanje, zmožnost za premišljeno in sistematično načrtovanje ter zmožnost za ustrezno ravnanje z odpori in sproščanje potencialov. Pomembno pa bi prispevale tudi k nekaterim primanjkljajem, ki so jih glede svoje usposobljenosti ugotovili učitelji (npr. Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov), ko npr. navajajo, da potrebujejo dodatna znanja in veščine s področja dela »s problematičnimi dijaki, z dijaki s posebnimi potrebami; /.../ za prilagajanje učnih poti posameznikom in skupinam; /.../ razvoj socialnih spretnosti dijakov: razvoj socialnih veščin, učenje učenja, motiviranje dijakov za učenje; obvladovanje discipline dijakov; zmožnost za uspešno vodenje in upravljanje skupin dijakov« (prav tam, str. 181).

¹⁸ Coaching je v anglosaškem svetu ena najbolj prodornih in obetavnih metod tako v poslovnem svetu kot tudi na področju šolstva, kjer si posebej hitro (tudi s podporo učiteljskih sindikatov) utira pot tudi t. i. kolegialni coaching (angl.: peer coaching). Ta metoda še posebej prispeva k opolnomočenju učiteljev, saj jih usposobi za to, da drug drugemu kritično prijateljujejo in se podpirajo ne več na samonikli zdravorazumski osnovi, ampak opremljeni s strategijami za aktivno poslušanje, za izzivanje kognitivnih konfliktov, prevpraševanje utrjenih in omejujočih prepričanj in za odpiranje novih možnosti s pomočjo zastavljanja strateških (t. i. močnih in izzivalnih, provokativnih) vprašanj. Kolegialni coaching kot način kolegialnega vzajemnega podpiranja je uporaben tudi kot dopolnilo kolegialnih hospitacij. Coaching je v Veliki Britaniji že možno študirati na podiplomski ravni kot samostojno usmeritev. Pri nas smo coaching – predvsem timski – že pričeli uporabljati pri delu s šolskimi razvojnimi timi v gimnazijah.

Pri velikih obremenitvah in tveganjih, ki jih prenaša prenova, pa je lahko podpiranje vključenih, še zlasti najbolj odgovornih akterjev oz. nosilcev, odločilno tako za stabilnost za prenovno odločilnih posameznikov in akcijskih skupin (npr. ravnateljev, programskih učiteljskih zborov, timov, povezanih skupin učiteljev ...) kot za njihovo podpiranje lastnih kolektivov. V prihodnje bi zato kazalo te strategije in orodja pri prenovi sistematično vključevati že na samem začetku – za opolnomočenje glavnih akterjev (»spodbujevalcev sprememb«), v nadaljevanju pa za njihovo refleksijo in podporo pri delu z odpori in drugimi mehanizmi, ki zaznamujejo dinamiko vpeljevanja sprememb.

3.10 Kaj lahko naredimo za to, da presežemo omejujoča prepričanja, odpore in konflikte, ki zavirajo vpeljevanje sprememb?

Preseganje omejujočih prepričanj

Poglejmo si nekaj značilnih primerov, ki jih lahko imajo posamezniki, ali pa si jih delijo cele skupine in so lahko resna ovira pri vpeljevanju sprememb in tudi pri delu v razredu nasploh. Učitelje npr. pogosto obremenjujejo t. i. omejujoča prepričanja. To so notranji vzroki stresa, hkrati pa so lahko izvor nenehnih konfliktov z učenci, pa tudi s sodelavci in nadrejenimi (ali pa obratno) in so hkrati ovira za uvajanje kakršnihkoli novosti. Ta prepričanja so pogosto odraz posploševanja, ali kot navaja Slivar (2011): »Največkrat temeljijo na napačnih zaznavah povezav med dogodki, ki jih absolutiziramo (»Ravnatelj mi v urniku vedno daje veliko lukenj, ker sem se mu zameril.« »Ker zahtevam znanje, me učenci ne marajo.«), ali pa na perfekcionističnih trditvah, ki vključujejo besede: mora, bi moral, ne sme (»Moram biti pravičen do vseh učencev.«). Takšen netočen notranji govor je čustveno nevaren v primerjavi z bolj realistično zaznavo, npr.: »Trudil se bom, da bom čimbolj pravičen do učencev. V primeru, da bom naredil kakšno krivico, jo bom poskušal čimprej odpraviti.« Ozadje takšnih iracionalnih idej je predpostavka, da se ti dogodki, situacije, stvari dogajajo prav nam (»Učenci so med mojim poukom nemogoči. 6.b me spravlja ob živce ...«) (prav tam, str. 11).

Slivar (prav tam) poudarja, da če je tak notranji govor iracionalen in nerealen, sproža neprijetna čustva. Najpogosteje se odraža v katastrofičnosti in absolutnosti. Katastrofičnost se izraža s tem, da vse vidimo v najslabši možni luči ter v anticipaciji katastrof: »Vse gre samo še na slabše.« »Ta prenova je še ena katastrofa več.« »Tako ali tako bom slej ko prej izgubil službo.« »Kmalu ne bomo imeli več nič dijakov.« »Še malo pa bomo lahko zaprli šolo« ... Absolutnost pa se kaže v posploševanjih tipa: »Današnja mladina je nevezgajena.« »Nihče več me ne spoštuje.« »Tisti, ki sodelujejo pri prenovi, nimajo pojma.« »Nič se ne da narediti.« »To ni mogoče.« ipd. (prav tam)

Takšne trditve so oblikovane kot utrjena prepričanja s točno določenimi jezikovni vzorci. Npr.:

- nespecifični glagoli in samostalniki (jezijo me, izzivajo, pritiskajo),
- univerzalna določila (vsi, vsak, nihče, nič, zmeraj, učenci, učitelji, starši ...),
- modalni glagoli (morali bi, treba je, ne moremo, ne smemo ...),
- posamostaljenja (imamo slabo vodstvo, naš razvoj je zastal, obveznosti me tiščijo ...),
- branje misli (natančno vem, kaj si misliš, ne upoštevaš me, jezen je name, misli si, da sem nesposoben, ali ni to nespametno ...),
- splošne ocene (to je pravi način, to je nedopustno, dobro je biti strog ...) ipd.¹⁹

Takšna, na videz nedolžna prepričanja, so v zbornicah pogosto v obtoku. V času večjih akcij, še najbolj pa takih, kakršna je prenova, se intenzivirajo. Na videz so neškodljiva, zdi se celo, da prispevajo k splošnemu razbremenjevanju skozi kolektivno pritoževanje in »jamranje«. Vendar pa lahko odločilno prispevajo k točno določeni klimi, ki namesto na odprti komunikaciji, jasnosti, odkritosti, ob hkratni dobronamernosti in sodelovalnosti, temelji na pritoževanju, igranju žrtve, sumničenju, podtikanju, zbadanju, vzbujanju občutkov krivde, obdolževanju, šikaniranju (npr. strokovnjakov, ravnatelja, članov tima ...) in drugih bolj ali manj prikritih drobnih – a na dolge proge usodnih »sabotažah« ali vsaj odporih.

Ali se res ne da nič narediti in ali so res VSI slabi in kaj je tisto, kar res moramo, česa pa ni treba vedno in povsod? Kaj pa je tisto, kar želimo, in za kar smo se pripravljene zavzeti?

Ker so gornja omejujoča prepričanja strukturirana kot jezikovni vzorci, jih je moč rahljati na ravni jezika, npr. takole:

- kdo natančno te jezi/izziva/pritiska; kako je to videti – kaj dela, da te jezi/izziva/pritiska ...,
- ali res prav vsi, ali res nihče, ali to velja za prav vse starše, koliko natančno jih je, ki tako mislijo ..., ali je pa morda kdaj kdo ..., ali si morda kdaj doživel, da pa niso prav vsi ...,
- ali res moramo, kaj nas ovira, da ne moremo, kaj bi se zgodilo, če bi ...,

¹⁹ Prim. *Interno gradivo za izobraževanje (2006)*. Ljubljana: Glotta Nova.

- kdo natančno nas slabo vodi, v čem natančno je slabo vodenje, kako pa si predstavljamo dobro vodenje, kako bi bilo videti dobro vodenje, kakšnega vodenja si želim, kakšno spremembo glede vodenja si želimo; katere obveznosti te tiščijo, kaj natančno te tišči, kaj bi te razbremenilo ...,
- kako veš, kaj si mislim; kje natančno se vidi, da te ne upoštevam; iz česa sklepaš, da je x jezen nate; kaj dokazuje, da si x misli, da si nesposoben; za koga je to nespametno...,
- za koga je to pravi način, za koga je to nedopustno, za koga je dobro biti strog ...

Že samo teh nekaj primerov ilustrira, kako razdiralna so lahko prepričanja (ki se jih za nameček pogosto niti ne zavedamo), kako pomembno orodje je jezik in kako lahko za njegovo pomočjo takšna prepričanja preiščljeno rahljamo. Ta strategija je nepogrešljiva tako za ravnatelja kot za razvojne timе, nenazadnje pa je dobrodošla večina za vodenje pogovora (ali pa celo za strukturiranje refleksivnega samogovora oz. samospraševanja za kateregakoli člana kolektiva).

Prepričanja pa so le del pojava odporov, ki so nujni spremljevalec uvajanja novosti. Pri nas je – pri delu s šolskimi razvojnimi timi v gimnazijski prenovi – na tem delala Cvetka Bizjak (2008). Bizjak po Van Thienen (2005) tako med drugimi navaja kot razloge za odpore učiteljev oz. za to, da sprememb ne vzamejo za svoje, če so:

- zvedeni na birokrate,
- če teorija in konceptualne spremembe ne premostijo ustrezno prepada do prakse,
- če imajo učitelji nizko profesionalno samopodobo,
- če je odnos med učiteljem in spodbujevalcem sprememb neustrezen,
- če ni ustrezne podpore ravnatelja,
- če so preobremenjeni ali če morajo vse početi zastonj,
- če vlada pomanjkanje systemskega razmišljanja,
- če ni kulture odprtega dialoga,
- če učitelji sprememb ne vzamejo za svoje,
- če je preveč sprememb naenkrat.

Kot možne strategije za ravnanje z odpori Bizjak (2008) po Van Thienen (2005) navaja:

- »pogovor, opazovanje, predvidevanje,

- zagotavljanje prave informacije ob pravem času,
- povezovanje z vizijo organizacije,
- razlaganje, zakaj je sprememba potrebna in nujna,
- dodajanje moči, delegiranje nalog (vodenja),
- vzpostavljanje lastniškega odnosa do spremembe,
- vzpostavljanje varnega okolja – svobodno izražanje čustev in skrbi; napake niso ogrožujoče,
- vzpostavljanje kulture, v kateri stari načini vedenja niso več primerni,
- spodbujanje in svetovanje,
- prikazovanje prednosti in pomembnosti spremembe,
- primerjanje popularne spremembe z nepopularno« (prav tam).

Bizjak tudi priporoča (prav tam), da se kaže na odpore odzvati konstruktivno, ne pa jezno, obrambno ali avtoritativno. Vzeti si je treba čas za to, da se posameznikom, ki se upirajo, aktivno prisluhne, se jih skuša razumeti in se jih intelektualno izzove. Kot smo omenjali že zgoraj, ima delo z odpori opraviti tudi z prevpraševanjem pojmovanj, razumevanj, vrednot in prepričanj. Potrebno je tudi veliko potrpežljivosti in tolerantnosti ter sprejeti različne poti in tempo uvajanja spremembe. Vsak napredek kaže naznaniti in ga proslaviti, ves čas pa iskati tudi priložnosti za povezavo medosebnih interesov z delovnimi izzivi.

Za konec Bizjak povzema (Darling–Hammond 1995; povzeto po Sentočnik 2005, prav tam), kdaj so ljudje pripravljeni za spremembe:

- »ko so vključeni v razvojno delo,
- ko je zanje organiziran čas za razprave in skupno delo,
- ko se jih spodbuja k izmenjavi idej,
- ko se jih spodbuja k medpredmetnim povezavam,
- ko skupaj pripravljajo gradiva, materiale ...,
- ko si zastavijo osebne cilje,
- ko se spodbujajo inovativni pristopi k načrtovanju in organizaciji pouka,
- ko se ohranja odprtost za samoregulacije.«

S tega vidika bi lahko dober vpogled v dinamiko (ne)uveljavljanja prenove ponudila kvalitativna študija, ki bi temeljila na pogovorih z učitelji o njihovih pogledih in prepričanjih glede prenove ali celo raziskava o odporih in o postopanju z njimi. Najbliže temu so bili v anketno izvedeni študiji, objavljeni v Poročilu o sprejemanju in razumevanju elementov prenove pri učiteljih (Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, Priloga D 2006), ki je osvetljevala vprašanje, kako učitelji sprejemajo in razumejo posamezne elemente prenove, ter študija Kakovost v procesih timskega načrtovanja in izvajanja izvedbenega kurikula (Grašič 2011).

Prva omenjena, zasnovana kot deksriptivna raziskava formativnega značaja – se je lotila prepričanj učiteljev pilotnih šol (odgovorilo jih je dve tretjine od naprošenih) oz. njihovih pojmovanj, povezanih z najbolj nevrvalgičnimi točkami prenove, tj. razumevanja novih konceptov znanja, učenja in poučevanja, usposabljanja, timskega načrtovanja, razvoja novih didaktičnih pristopov, oblikovanja izvedbenega kurikula ter izvedbene organizacije na ravni šole. Kazalci tega sklopa spremljave so tako npr.: zadovoljstvo s programom, sprejemanje kurikularnih novosti, raznovrstne potrebe učiteljev po strokovni podpori, ocena timskega načrtovanja in poučevanja, predstave učiteljev o dijakih, spremembe v razumevanju učenja in poučevanja ...

Največ »destruktivnih« oz. omejujočih odgovorov oz. pojmovanj najdemo med odgovori o slabostih izvedbenega kurikula šole (prav tam, str. 18), ki se – simptomatično in pričakovano – nanašajo predvsem na zunanje (na videz nedostopne) dejavnike, kot so: prostorska stiska, slaba opremljenost, časovne težave, preveliki razredi, finančne težave ... Od vsebinskih oz. procesnih pa je omenjeno le načrtovanje in premajhna usposobljenost. Značilno je, da učitelji, ki ne vidijo lastnih ovir in omejitev oz. bolje rečeno – področij razvoja in izzivov, pogosto projicirajo probleme v zunanje dejavnike. Nekatera omejujoča prepričanja se pojavijo tudi pri opredeljevanju tipičnih lastnosti dijakov, npr.: težko motiviramo dijake, imajo relativno nizke sposobnosti, so povprečna generacija s slabim znanjem, so brez delovnih navad, vsak pogovor se izjalovi v vsesplošno »dretje«, zelo slaba discipliniranost ... , pri čemer so še posebej vredna raziskovanja tista, ki nominalizirajo lastnosti dijakov, kot npr. slaba discipliniranost, nizka motiviranost in podobne, ki so tako ubesedene, da že po formi »krivdo« in odgovornost pripisujejo dijakom in njihovim (vzgojno pridobljenim ali strukturno vgrajenim) značilnostim, ne dopuščajo pa možnosti, da gre za vzajemen proces (aktiviranja, motiviranja, zainteresiranja ...).

Prav ob takšnih priložnostih je zato dobrodošla nadgradnja raziskav z interventnimi oblikami podpore oz. s svetovalnimi ali še bolje supervizijskimi in coaching razgovori, ki pomagajo presegati takšna omejujoča prepričanja. Moč teh prepričanj namreč žal ni omejena le na njihove »avtorje«, ampak takšna negativna prepričanja širijo malodušje in odpor tudi pri tistih, ki jih praviloma ne delijo, so pa – kot neopredeljeni – potencialno dovzetni zanje v rizičnih

situacijah. Zato je produktivno pravočasno podpreti učitelje pri raziskovanju omejujočih vprašanj in tovrstne raziskave v ta namen zasnovati vsaj v kolektivih v kriznih razmerah kot intervjuje ali vsaj fokusne skupine in panelne razprave.

Še bolj ambiciozno pa bi utegnilo biti sistematično vodenje individualnih pogovorov (lahko pa tudi skupinskih razprav) na temo preнове, odporov, zastojev, pomislekov in dilem, ki bi bili zastavljeni kot priložnost tako za vpogled v utemeljene pomisleke kot za rahljanje nereflimiranih in omejujočih prepričanj. Pogovori bi bili lahko vodeni kot kvalitativne študije ali pa celo že kar po supervizijskih ali coaching principih, s čimer bi lahko vprašani ne bili le vir pridobivanja podatkov, ampak bi intervjuji lahko služili tudi kot podpora v kritičnih situacijah.

Naj za konec tega podpoglavja opozorimo še na tri znane sklope omejujočih prepričanj, ki so še posebej razdiralna in ki učitelje in ravnatelje, lahko pa tudi celotne time in kolektive, vodijo v preobremenjenost in stres. Posebej aktualna utegnejo biti prav v eksponiranih situacijah, kakršna je prav situacija preнове. Ta prepričanja (znana tako iz transakcijske analize kot nevrolingvističnega programiranja, gestalt terapije in kognitivno vedenjske terapije) so:

- »Biti moram(o) popoln(i)!«
- »Vsem moram(o) ustreči!«
- »Mudi se! Ni časa.«

Še zlasti so ta tri prepričanja, ki se jih metaforično imenuje tudi »priganjalci«, nevarna v kombinaciji: če moramo biti popolni, pri tem vsem ustreči in še pohiteti, imamo »recept za infarktno stanje« ne le na metaforični ravni, ampak tudi dobesedno!

3.11 Kakšno usposabljanje torej učinkovito podpira vpeljevanje sprememb?

Nove paradigme usposabljanja

Če torej upoštevamo vso raznolikost izzivov, ki se postavlja pred učitelje v teh časih in terja od njih znajdenje v povsem novih vlogah, vključno z obvladovanjem mehkih veščin, je jasno, da tudi usposabljanje zajema vse bolj raznolike izvedbene oblike in načine.

Nabor oblik in načinov usposabljanja se je tako v zadnjih letih zelo razširil (prim. Adlešič Žarkovič 2006):

- klasična izobraževanja, posveti, konference in delavnice,
- študijske skupine, zasnovane na izmenjavi izkušenj, predstavljanju novosti in širjenju informacij,
- šolski seminarji – krajše oblike izobraževanja, namenjene celotnemu kolektivu, usmerjene na določeno tematiko, ki izvira iz potreb šole,
- mreže učiteljev in šol, v katerih do izmenjave prihaja med učitelji in šolami samimi,
- inovacijski projekti, zasnovani s strani šol, ki si zastavijo idejo ali izziv, ki ga želijo izpeljati v praksi,
- kaskadni model usposabljanja – »od učiteljev k učiteljem«, kjer so učitelji vnaprej usposobljeni tako, da nato na enak način delajo kot izobraževalci med svojimi kolegi na drugih šolah ali pa na lastni šoli,
- kaskadni model, zasnovan na usposabljanju šolskih timov – to je variacija kaskadnega modela, pri katerem se za točno določen namen sistematično usposablja zastopnike šol – razvojne time, ki imajo nato mandat, da tak način usposabljanja oz. takšno učno izkušnjo omogočijo tudi svojemu kolektivu; dodana vrednost pri tem je, da na ta način lahko »domač« tim spodbuja svoj kolektiv na pot sistematičnih sprememb in s tem prispeva k opolnomočenju in avtoreglativnosti: namesto, da šola oz. kolektiv naroča zunanje izvajalce, proces vpeljevanja sprememb in usposabljanje v kolektivu usmerjajo in izvajajo sami člani kolektiva, ki ga lahko z največjim poslušom naravnajo na potrebe le-tega; pogosto se ta model usposabljanja uporablja pri projektih oz. v daljšem procesu vpeljevanja sprememb, ko lahko prav z notranjimi multiplikatorji intenziviramo proces uvajanja sprememb oz. kompenziramo primanjkljaj strokovnjakov, ko spremembe širimo z vzorca na populacijo, oblike podpore pri spodbujanju in usmerjanju posebej občutljivih procesov, kot sta že omenjena supervizija in coaching ter druge podobne metode.

Merkač Skok po Žarkovič Adlešič (2005) opredeljuje kontinuiran profesionalni razvoj kot stalno izobraževanje in usposabljanje strokovnjakov, torej vse formalno in neformalno učenje, ki omogoča posamezniku, da izboljšuje svojo prakso. Profesionalni razvoj konceptualno deli na:

- strokovno usposabljanje, ki zajema kratke tečaje, delavnice in konference, ki poudarjajo praktične informacije in spretnosti,
- strokovno izobraževanje – dolgi tečaji in seminarji, ki poudarjajo teorijo in na raziskavah temelječe znanje,
- strokovno podporo – aktivnosti, ki naj bi razvijale izkušnje in rezultate temelječe na delu.

Kot omenja Žarkovič Adlešič (2010), Oldroyd in Hall (1991) ločujeta med tipom A ali profesionalnim usposabljanjem, ki se nagiba k zaprtim in rutiniranim aktivnostim in tipom B, ki vsebuje aktivnosti, usmerjene v spreminjanje delovanja in kulture institucije. »Leva stran obsega strukturirane učne aktivnosti, ki jih izvajajo zunanji strokovnjaki, namen usposabljanja in izobraževanja pa naj bi se nagibal bolj v razvoj, ki je usmerjen v izboljšanje opravljanja dela /.../. Za izboljšanje lastnega delovanja /.../ je potreben premik proti desni polovici, proti tipu B, ki ga označuje podpora sodelavcev pri raziskovanju lastne prakse, mentorstvu, akcijskem raziskovanju, kolegialnem učenju in refleksiji. V središču se nahajajo aktivnosti, ki so vezane na samorazvoj posameznika in obsegajo tako učenje s pomočjo sodelavcev (diskusije, opazovanje, obiski) kot učenje s pomočjo zunanjih strokovnjakov (svetovanje, supervizija). Pomemben je premik v smeri opiranja na lastne vire« (prav tam), v smer profesionalnega razvoja znotraj učilnice in šole in ne zgolj v okviru profesionalnega učnega okolja od zunaj.

Žarkovič Adlešič (2010) tako ugotavlja, da je v devetdesetih poraslo število konceptov in modelov učenja na delovnem mestu oz. v organizacijah, pri čemer avtorji ne vidijo več organizacijskega učenja le kot ogrođij za filtriranje in organiziranje znanja, ampak vse bolj kot »mikro svetove za eksperimentiranje, sodelovanje in učenje« (Morecroft po Dimovski in Colnar 1999 v Žarkovič 2010).

Prav za situacijo uvajanja prenov je zato še kako relevantno vprašanje, »kako optimizirati učenje na delovnem mestu, da bo postalo optimalno učno okolje za vse sodelujoče« (prav tam, str. 44).

Nonaka in Takeuchi (po Dimovski in Colnar 1999 v Žarkovič 2010) pojasnjujeta, da se organizacijsko učenje sproži, ko tiho/implicitno znanje, ki je akumulirano na ravni posameznika, socializiramo med člani organizacije. V učeči se organizaciji tako lahko člani nenehno odkrivajo, kako lahko ustvarjajo svojo realnost in kako jo lahko spreminjajo.

Izkušnje, pa tudi nekatere evalvacije internega značaja²⁰, kažejo, da je največji učinek v tej smeri pri tistih oblikah usposabljanja, ki so zasnovane kot razvojni projekti in po možnosti posameznike ali time angažirajo kot spodbujevalce sprememb (za vpeljevanje katerih se usposablja) v svojih sredinah oz. kolektivih. Hkrati pa je tudi v kolektivih največji učinek, če doživijo usposabljanja kot del lastnega razvojnega procesa oz. kot integralni del izvajanja lastnih razvojnih projektov. Na tak način hitreje »posvojijo« tisto, kar je predmet usposabljanja, vidijo v tem smisel in to skozi izvajanje pričnejo vpeljevati v prakso.

Udeleženci usposabljanja – člani tima, ki imajo mandat, da proces, ki so ga izkusili, prilagodijo svojemu kolektivu in ga v njem izpeljejo, zavzamejo do usposabljanja veliko bolj odgovoren odnos in ga lažje ponotranjijo, kot če so mu le priča. To, da bodo usposabljanje izpeljali v svojem kolektivu, avtomatično pretvori problematiko usposabljanja v »njihov« izziv. Do problematike in do načina obravnave zavzamejo aktiven odnos, npr. reflektirajo postopke, problematizirajo vsebino, soočajo poglede na to, kako bo kaj od tega delovalo v njihovih kolektivih, predelajo in prilagodijo postopke (npr. delavnice) potrebam in stilom svojih kolektivov, kar jih iz pasivnih udeležencev usposabljanja naredi za angažirane, razmišljujoče in proaktivne spodbujevalce sprememb. Skozi lastno predelavo vsebin in priredbo postopkov na aktiven način osvojijo problematiko na vsebinski in proceduralni ravni.

To jih postavlja v novo vlogo, ki presega njihovo strokovno in didaktično profiliranost: v vlogo spodbujevalcev sprememb, svojim kolektivom pa omogoči usposabljanje, zasnovano na lastni izkušnji usposabljanja, prilagojeno njihovim potrebam in specifičnostim. S tem najbolj neposredno prispevajo tudi h kulturi učeče se skupnosti.

Za tak »kombiniran« pristop, kjer vpeljevanje sprememb kombiniramo s kaskadnim usposabljanjem razvojnih timov, je potrebna dovolj zgodaj načrtovana in premišljena strategija ...

Na timih zasnovano uvajanje sprememb s hkratnim usposabljanjem vključuje tudi institut kritičnega prijateljevanja in kolegialnih hospitacij. Prav to dvoje smo že pred tem omenili kot enega najpomembnejših vzvodov za »rahljanje terena« v kolektivih in pri pridobivanju »kritične mase« spremembam naklonjenih akterjev. Kolegialne hospitacije niso novost, novost, ki se je med drugim zgodila med prenovo pa je, da kolegialne hospitacije postajajo vse bolj dobrodošla in dobronamerno zastavljena oblika kolegialnega sodelovanja med učitelji. Kot kažejo izkušnje in pogovori z učitelji v različnih projektih (vir: neformalni pogovori z učitelji), to niso več priprave vzor(č)nih ur, ampak priložnost za spoznavanje drug drugega po didaktični plati in priložnost za ideje za različne oblike sodelovanja. Številni učitelji že osvajajo kritično prijateljevanje s podeljevanjem poštene povratne informacije kot žlahtno rutino svojega delovnega vsakdanjika.

²⁰ Npr. delovno gradivo *Analiza oblik usposabljanja (2010)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pri tem je pomembno usmerjanje oz. kultiviranje »pogleda«. Temu npr. lahko služi opremljanje učiteljev s predlogami, ki vsebujejo kriterije oz. opomnike z opornimi točkami, po katerih je moč natančneje opazovati in lažje podati strukturirano povratno informacijo, ki lahko kolegu pomaga k profesionalni rasti. Cela vrsta takšnih predlog je nastala v obeh prenovah, gimnazijski in poklicni in v projektih, namenjenih ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti ter projektih, namenjenih (samo)evalvaciji, kot npr. v okviru kolegialne presoje. Slednja temelji na sodelovanju izobraževalnih organizacij oz. šol, z namenom razvoja zagotavljanja kakovosti in kakovosti presojanega področja. Dodana vrednost je v spodbudi za temeljit pregled presojanega področja (samo)evalvacija), seznanjanju s pogledom od zunaj (zunanjji presojevalci), možnosti strokovne razprave med kolegi, predstavljanju in izmenjavi dobrih praks, odkrivanju močnih in šibkih področij, prejemanju konkretnih predlogov za nadaljnje delo itd.

Posebej razveseljivo je, ko ob različnih priložnostih (npr. predstavljanje dosežkov projektov) ugotavljamo, da nekatere šole uspejo smiselno, učinkovito in prepričljivo povezati izkušnje in opremljenost ter usposobljenost iz različnih projektov vodenih s strani različnih institucij.

3.12 Kako je tem trendom sledilo usposabljanje v prenovi poklicnega šolstva?

Nova paradigma usposabljanja – temelj prenove poklicnega šolstva

Teoretična izhodišča, ki so naddoločala koncept usposabljanja v prenovi poklicnega šolstva, so – kot lahko ugotavljamo v Opisu koncepta usposabljanja s poročilom o izvedenih usposabljanjih 2004–2005 (Priloga J v Poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006) – sledila zgoraj omenjenim principom učečih se skupnosti, kot so npr.: sistemski pristop, soustvarjanje procesa z vsemi partnerji, usposabljanje kot uvajanje razvojnih sprememb, kompetenčni pristop, sodelovalno delo, projektni in razvojni pristop, razvijanje spodbudnega in ustvarjalnega učnega okolja ...

Prav tako so teoretična izhodišča usposabljanja kombinirala različne teorije učenja: kognitivno, behavioristično, humanistično in pragmatične usmeritve. (Priloga J – Opis koncepta usposabljanja s poročilom o izvedenih usposabljanjih 2004–2005; Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006 str. 8). V pomoč pa je bila tudi tridimenzionalna definicija kompetence, »ki zajema kognitivno vedenjsko in odnosno-afektivno komponento oz. deklarativno znanje (vključujoč tiho znanje), kognitivne in metakognitivne strategije; praktične spretnosti ter interese, stališča, vrednote in čustveno

motivacijske strategije» (Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov 2007, str. 159).

Vloga predavateljev naj bi bila v skladu s tem predvsem mentorska (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 19), usposabljanje naj bi potekalo tako, da bi udeleženci takoj preizkusili novosti v praksi (Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov 2007, str. 161), oblike usposabljanja pa so zajemale predavanja, delavnice in kot študijske skupine, podprte s številnim gradivom.

Usposabljanje in svetovanje je bilo tako zastavljeno kot uvajanje razvojnih sprememb, vanj je bila vključena izmenjava primerov dobrih praks ter refleksija in strokovna razprava, hkrati pa se je ponudba usposabljanja usmerjala in prilagajala ugotovitvam spremljave (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 20). Usposabljanje je temeljilo na naslednjih principih: inovativnosti, timskem delu, proaktivnem delovanju, samoiniciativnosti, avtonomnosti, odgovornosti, zaupanju, eksperimentiranju, kreativnosti, sprotni analizi lastne prakse, mreženju, skupnih ciljih, pripadnosti, fleksibilnosti, demokratičnem stilu vodenja ..., kar vse smo že v enem prejšnjih poglavij navedli kot značilnosti učečih se skupnosti.

Posebna pozornost je bila namenjena tudi razčiščenju konceptov prenove. V ta namen je bilo organizirano usposabljanje s finskimi predavatelji, kamor so bili povabljeni vsi ravnatelji in učitelji srednjih in poklicnih šol, ki so se že ali naj bi se v prihodnosti ukvarjali s prenovo. Usposabljanje je bilo usmerjeno na kurikularno načrtovanje in vrednotenje kompetenc dijaka, koncept znanja (pojem kompetence), koncept učenja in poučevanja (teorije/paradigme učenja) ter vlogo učitelja in dijaka.²¹

Pomembno izhodišče za usposabljanje je bilo tudi to, da naj bi skupina vseh učiteljev, ki izvaja izobraževalni program na posamezni šoli, predstavljala celoto, ki se mora z izvedbo izobraževalnega programa in s tem povezanimi strokovnimi vprašanji soočiti timsko in povezano – znaten del usposabljanja in svetovanja torej usmeriti na celotne kolektive (Grašič in Zevnik 2006). Pri tem naj bi se vsak programski učiteljski zbor spremljalo skozi čas prve izvedbe novega programa, zagotavljalo izmenjavo primerov dobrih praks in vzpostavilo mehanizme za refleksijo med programskimi učiteljskimi zbori. Poudarjeno pa je tudi, da naj bi se vodje oz. ožje delovne time podprlo v vodenju ter da naj bi se poskrbelo, da se tudi med njimi vzpostavi mehanizme za diskusijo in refleksijo.

²¹ V letu 2007 pa sta bili – prav tako z istimi finskimi predavatelji – organizirani 2 usposabljanji, eno tridnevno in eno enotedensko, za same spodbujevalce sprememb (svetovalce Centra RS za poklicno izobraževanje). Tudi to je bilo namenjeno zgoraj omenjenim konceptom ter osvetljevanju vloge »mentorja šolam« (kar naj bi bili svetovalci Centra RS za poklicno izobraževanje) pri načrtovanju izvedbenega kurikula.

Lahko bi torej rekli, da je na deklarativni ravni model usposabljanja prepričljivo zasnovan na načelih učeče se skupnosti in da v dokumentih oz. izhodiščih upošteva večino principov, ki smo jih opisali zgoraj.

Zato se zastavlja vprašanje, kako konkretno se je učitelje usposabljal prav k tem načelom. V poročilih za usposabljanje je zaznati veliko konceptualno širino, uglašenost s sodobnimi trendi in veliko stopnjo emancipatorne naravnosti; vsa načela so obširno pojasnjena, manj pa je konkretnih opisov oz. podatkov, kako se je to preko usposabljanja razvijalo in dosegalo.

Iz vsebine navedene ponudbe izobraževanj bi tako lahko sklepali prej na to, da so vsi ti dragoceni koncepti sicer predstavljali cilje, da pa so bili ti morda do neke mere pričakovani kot učinek vsebinskih usposabljanj, ne pa kot cilji oz. načela, na katera bi se merilo neposredno. Npr., da bi se z delavnicami učitelje – nosilce sprememb – usposabljal za celoten ciklus uvajanja spremembe oz. za principe uvajanja sprememb v kolektive in za posamezne faze uvajanja spremembe (od razprav o potrebnosti in naravi sprememb, preko analize stanja, določanja prioritet, izdelovanja akcijskih načrtov, evalvacij), ob tem pa tudi za demokratični stil vodenja, povečevanje skupinske kohezivnosti, mreženje ipd.

Pri tem ne mislimo, da bi se za te namene usposabljali »na suho«, brez povezave z vsebinskimi izzivi, pač pa bi kazalo slednje prepričljivo pospremiti z »metodološkimi«. Z drugimi besedami: za vsak pomemben korak oz. spremembo na ravni kolektiva (pred tem pa celo na ravni programa) bi kazalo nosilce sprememb (npr. razvojne time oz. programske učiteljske zборе) usposabljeti tako, da bi bili opremljeni tudi s principi oz. metodologijo uvajanja, ne pa le s samo vsebino.

Nekaj usposabljanja na to temo se je sicer izvedlo. Usposabljanje z naslovom Življenje in delo v timu, ki ga je prineslo uvajanje druge generacije programov (Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih programov ... 2006, str. 171), je potekalo na več šolah in v več programih. Vendar pa je šlo v večji meri za (pred)pripravo kot za trajno podporo.

Do neke mere je temu morda botrovalo pričakovanje, da bodo vse te večšine nastale predvsem kot bistveno drugotno stanje oz. učinek siceršnjih, na vsebinske izzive in načela naravnanih usposabljanj, kar je tudi videti bolj naravno. Vendar pa se ta učinek lahko porazgubi sredi drugih, zelo konkretnih in storilnostno naravnanih ciljev in vsebin, zato mu kaže

posvetiti posebno in izrecno pozornost in ga vzeti za cilj sam po sebi, a seveda v kontekstu uvajanja konkretnih vsebinskih sprememb.²²

Modeli usposabljanja so tako sicer ciljno, premišljeno in z različno intenziteto – glede na vrsto izziva oz. razvojne spremembe – zajemali različne ciljne skupine. Za načrtovanje izvedbenega kurikula, integracijo ključnih kvalifikacij, timsko delo in povezavo s svetom dela je bil poudarek na projektnem timu; za spodbujanje učenja, portfolijo in svetovalno delo učitelja na učiteljih, za vodenje in nove vloge na ravnateljih (Priloga J – Opis koncepta usposabljanja ... v Poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006, str. 9), za omenjeno Življenje in delo v timu pa na projektnih timih (nekaterih šol).

Če pa pogledamo konkretne izvedene programe, potem vidimo, da jih je največ namenjenih predmetnim področjem in konkretnemu skupnemu načrtovanju izvedbenega kurikula oz. načrtovanju učnega procesa in razvoja šole. Sledijo izobraževanja, namenjena metodično-didaktičnim modelom in druga.

Najbolj občutljiva in hkrati razvojno strateška področja, kot so priprava za uvajanje sprememb in upravljanje s spremembami, delo z odpori ter druge vrste t. i. mehkih veščin (več o tem prim. zgoraj) in usposabljanje posebnih »spodbujevalcev sprememb« za zgoraj omenjene principe usposabljanja, pa so manj zastopana. Še najbolj jih lahko prepoznamo pod področjem, v zaključnem poročilu opredeljenem kot Razvoj šole kot učeče se organizacije, kjer »gre za usposabljanje, ki je vezano na vzpostavitev timskega koncepta, demokratičnih vrednot, zavesti o strokovni avtonomiji in demokratičnega vodenja z odgovornostjo vseh v timu; usposabljanje, vezano na oblikovanje poslanstva, vizije in strateškega načrtovanja razvoja šole, v katerega je vključen celoten programski učiteljski zbor, usposabljanje in razvojno delo s šolami za optimizacijo delovne klime« (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 22).

Prav na tej točki bi torej lahko uvideli še nekaj rezerve ne le pri samem konceptu usposabljanja, ampak pri vštetju tega, strateško pomembnega vidika, v sam koncept prenove. Tako pa ni pripoznan niti pri refleksiji koncepta niti procesa usposabljanja (prav tam, str. 34).

²² Še najbolj eksplicitno pojasnilo, zakaj se ni več pozornosti posvetilo tem procesom, najdemo v Vsebinskem poročilu o delu projekta MUNUS 2 (2011), ki sicer ni predmet tukajšnje refleksije, a je zgovorno in verjetno posplošljivo. Pri opisovanju strokovnega razvoja moderatorjev, pri katerem je navedena vrsta pomembnih področij (od znanj za problemsko in učnolično načrtovanje, metodološka znanja za načrtovanje skupne učne priprave, znanja za kriterijsko ocenjevanje in razumevanje paradigem učenja), je omenjeno tudi področje »razumevanja osnov timskega sodelovanja« in izkušnja, ki so jo ob vpeljevanju timskega koncepta dela v šole naši strokovnjaki pridobili pri nemških kolegih, nato pa dodana pripomba, da »v usposabljanje moderatorjev nismo vključili pridobitev znanja za reševanje težav, vezanih na vodenje, organizacijo /.../, njihovo medsebojno vsebinsko in organizacijsko usklajevanje /.../, saj menimo, da to presega širino polja in pozicijo moči delovanja moderatorjev, ki so učitelji na lastnih šolah ter sodi k razvojnemu delu z ravnateljci oz. vodstvi šol.« V tej drobni pripombi v zvezi s projektom, ki celo ni neposredno povezan s samo prenovo, lahko uvidimo zelo pomemben spregled: prav zato, ker učitelji delujejo na lastnih šolah in prav zaradi razporejenega vodenja in povečanega pomena sodelovanja na vseh ravneh, bi se moralo usposabljanju delovanja vseh tistih učiteljev, ki so nato delovali kot spodbujevalci in koordinatori sprememb v svojih sredinah, posvetiti ključno vlogo. Tako pa teh »metodoloških« veščin niso bili deležni niti moderatorji, niti timi in je umanjala trdna osnova za vsebinske spremembe.

Predlogi možnih izboljšav grede namreč v poročilih predvsem v smeri dodelave konceptualnega orodja usposabljanja, zlasti didaktike, motivacije učiteljev za udeležbo (kar je ravno posledica pomanjkljive predpriprave na vpeljevanje sprememb in spretnosti pri upravljanju z njimi na ravni kolektiva!) in dodatnih usposabljanj, manj pa se posvečajo sami metodologiji upravljanja s spremembami in usposabljanju razvojnih timov, ki bi se s tem ukvarjali v kolektivih.

Tudi sicer prenova temelji na velikih timih (programskih učiteljskih zborih) ali na njihovih vodjih, ne pa na majhnih razvojnih timih (izjemoma ponekod zasledimo omembo projektnih timov). Ti bi – posebej usposobljeni za to – na sistematičen način spodbujali in usmerjali vpeljevanje sprememb v kolektivih tudi na metodološki, ne le na vsebinski ravni in bi kolektivom na tak način nenehno zagotavljali svež dotok energije in spodbud ter jim pomagali »zviševati motivacijo«.

Preko usposobljenih majhnih operativnih timov, ki bi jih z usposabljanji pripravljali na vpeljevanje sprememb v kolektive in upravljanje z njimi, bi lažje pokrili vedno več novih programov in vedno večje število učiteljev ter porajajočo se zmedo med (pre)številnimi, na šolah porajajočimi se programskimi učiteljskimi zbori (o čemer najdemo signale v več poročilih, največ pa v gradivu Kakovost v procesih timskega načrtovanja in izvajanja izvedbenega kurikula (Grašič 2011)).

Bolj kot smo namreč storilnostno in vsebinsko naravnani, bolj nam zmanjkuje časa za zagotavljanje pogojev za samo vpeljavo sprememb, s čimer pa škodimo dinamiki uvajanja sprememb. Zato časa in energije za pripravo učiteljev in kolektivov na uvajanje sprememb ne bi smelo nikoli primanjkovati (še zlasti ne na račun večjega poudarka vsebinskim spremembam, ker se te brez ustrezne predpriprave težje »primejo«, kot smo dokazovali na nekaj mestih v prejšnjih poglavjih).

Da se je to dogajalo tudi na prenovi poklicnega šolstva, razberemo na več mestih v poročilih, med drugim v Zaključnem poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, kjer je v poglavju Težave v procesu usposabljanja (2007, str. 33) kot rdeča nit izkušenj učiteljev navedeno, da so imeli občutek, da se nenehno srečujejo z novimi zahtevami ter pomanjkanjem izkušenj in znanja. Ali pa v Poročilu o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov ... (2006) in v Prvem poročilu o spremljanju poskusnega programa Avtoserviser (2006), kjer se pokaže, da se je uvajalo nove programe, ne da bi bila pripravljena učna gradiva, ki bi podpirala novosti. Zato ni presenetljivo, da se je – kot je zapisano v poročilu – začetni odpor do poskusnega izvajanja novega programa začel zmanjševati preko dela v manjših skupinah, v katerih je bil možen razgovor z vsakim udeležencem. Pomembna je bila tudi podpora ravnateljev pilotnih šol.

Drug sklop težav pa se je nanašal na pomanjkanje strokovnih gradiv, izkušenj in predavateljev ... kar se je – po navedbah v Zaključnem poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007) – v procesu nato »optimiziralo«. Glede samih vsebin oz. strokovne plati vpeljevanja sprememb je namreč strateškega pomena, da so programi notranje koherentni in usklajeni, tematike pregledne, urejene v zaokrožene, smiselno povezane celote in da so uporabljene metode raznolike, utemeljene tudi na izkustvenem učenju.

Sklenemo lahko torej, da je bilo usposabljanje konceptualno in strateško obetavno zastavljeno in da se je v pilotni fazi izkazalo za učinkovito. S povečevanjem števila prenovljenih programov in z vstopanjem večjega števila šol oz. kolektivov pa je usposabljanje začelo izgubljati na intenziteti, saj je bilo vse težje učinkovito doseči vse šole in vse učitelje. Na tej točki bi kazalo koncept usposabljanja preorientirati k pripravi »spodbujevalcev sprememb«, tj. manjših operativnih razvojnih timov, ki bi se primerno usposobljeni in podprti vračali kot glasniki in podporniki sprememb v svoje kolektive in prevzeli funkcijo nekakšnih notranjih »multiplikatorjev«.²³

3.13 Vpeljevanje sprememb naj poskrbi za zagotavljanje vseh pogojev

Novim prenovam na pot

Namen pričujočega poglavja je bil (upoštevaje različna poročila in dokumente) oceniti, kako je prenova poklicnega šolstva upoštevala zakonitosti vpeljevanja sprememb. Glede na to ga zaključujemo z nekaj idejami, kako na osnovi opravljene refleksije misliti in načrtovati morebitne nove preнове.

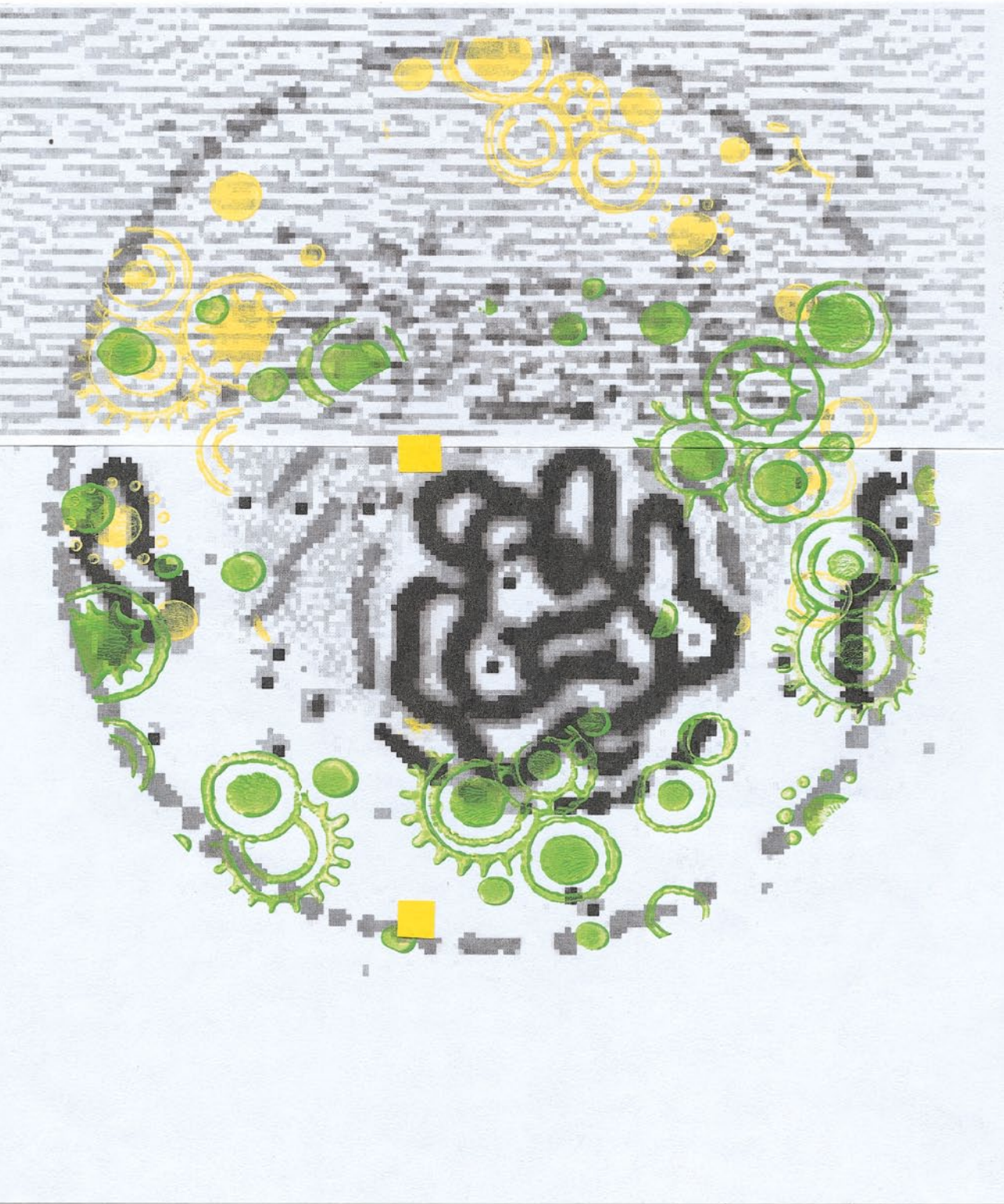
Po tem, ko smo podrobno osvetlili različne vidike vpeljevanja sprememb in presojali, kako so bili upoštevani pri prenovi poklicnega šolstva pri čisto konkretnih praksah in postopkih, lahko na tem mestu na najsplošnejši ravni sklenemo, da so bili v prenovi poklicnega šolstva principi vpeljevanja sprememb na načelni ravni do neke mere upoštevani. V praksi pa so nato v največji meri zaživel pri izvajanju poskusa, kasneje pa so bili zaradi naglice vse pogosteje kršeni ali spregledani.

²³ O problemih hitrega prenavljanja, z omejenim (po obsegu in konceptu) usposabljanjem učiteljev je bilo med drugim opozorjeno že pri uvajanju programa Avtoserviser v končnem poročilu: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/06-07/ZakljucnoPorociloOpotekuPoskusnegalZvajanjaIpaVavtoserviser.pdf>.

Za konec lahko tvegamo oceno, da bolj ko se je hitelo in bolj ko je prenova postajala storilnostno naravnana in od »zunaj« pospešena, bolj se je postopke birokratiziralo in izvajalce odtujevalo od resničnih in prepričljivih sprememb.

Prihodnjim prenovam na pot lahko torej prišepnemo skrajno preprosto modrost: ničesar ni moč prehiteti! Za zahtevne procese si je treba vzeti čas, se temeljito pripraviti in potrpežljivo preiti vse potrebne korake z vsemi udeleženci.

Zaključimo s Schollaertovo mislijo iz priročnika Vpeljevanje sprememb v šole: »Kar šole potrebujejo, je politika, ki jim dovoljuje upravljati s spremembami na konsistenten način, tako da je vsako posamezno prizadevanje usklajeno z naslednjim in tako da vsak posameznik, ki je vključen, vidi, kaj mora storiti in kako to prispeva k skupni viziji.« (Schollaert 2007, str. 20)



4 EVALVACIJSKA KULTURA

Avtorice: dr. Zora Rutar Ilc, mag. Tina Klarič in Karmen Stolnik

V poglavju predstavljamo sam pomen pojma evalvacija ter potek njenega razvoja v izobraževanju. Prav tako se bomo v njem seznanili z nekaterimi področji prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki smo se jih lotevali sodelavci na Centru RS za poklicno izobraževanje v sodelovanju z zunanjimi sodelavci in eksperti.

4.1 Na splošno o evalvaciji in njenem razvoju

V najbolj splošnem pomenu lahko evalvacijo opredelimo kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu z namenom dati o njem sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati (Marentič Požarnik 1999, str. 21).

Glede na spreminjanje poudarkov evalvacije različni avtorji različno opisujejo potek razvoja evalvacij v izobraževanju. Na primer Guba in Lincoln (1989 v Kump 2000) opisujeta štiri generacije razvoja evalvacij. Prva generacija je bila povezana z družbenim načrtovanjem in nadzorom. Verjeli so, da bo do družbenega napredka prišlo, če bo nadzor nad izobraževanjem iz rok politikov prešel v roke profesionalcev. Evalvacija je temeljila na merjenju, tipičen instrument merjenja pa so bili šolski testi, s katerimi so ocenjevali uspešnost učencev ter s tem ugotavljali učinkovitost šole ali učitelja. Evalvatorjeva vloga je bila tehnične narave. V drugi generaciji se je pojavil pojem programske evalvacije in v ospredje je stopilo opisovanje, evalvator pa je dobil vlogo opisovalca vzorcev prednosti in slabosti glede na določene cilje programa. Ciljni model evalvacije, ki ga je razvil R. Tyler je postal najbolj tipičen model v tej generaciji. Pozornost se je preusmerila od individualnih sposobnosti k oblikovanju kurikula. Jabolko spora je postalo definiranje vloge evalvacije in objekta evalvacije. Na veljavi so tako začele pridobivati strategije, ki izhajajo iz učitelja kot raziskovalca lastne prakse. Tretja generacija evalvacij, ki se je pojavila v drugi polovici prejšnjega stoletja, in jo je sprožil t. i. »Sputnikov šok«, je začela temeljiti na presoji, saj se je uveljavilo prepričanje, da ciljno usmerjena opisna evalvacija ni razkrila pomanjkljivosti ameriškega izobraževalnega sistema, zato so v evalvacijo vključili še presojo. Evalvator je zraven tehnične in deskriptivne vloge dobil še vlogo razsodnika. V naslednji generacije se je pomen humanistične raziskovalne tradicije še okreplil in v ospredje je stopila t. i. responzivna evalvacija, ki je temeljila na pragmatičnem pristopu in je predstavljala interaktiven, pogajalski proces, v katerega so vključeni vsi udeleženci (Kump 2000).

Na opredeljevanje narave evalvacij pa vpliva njihovo paradigmatško ozadje. Prevladujoči paradigmi, ki predstavljata dve različni izhodišči evalvacije in vodita do različnih pričakovanj o njenih rezultatih sta pozitivistična in konstruktivistična paradigma. Medtem ko prva temelji na uporabi kvantitativnih metod, pa druga temelji na uporabi kvalitativnih metod. Pozitivistični pristop obravnava objekt evalvacije kot objektivno opazovan in neodvisen, konstruktivistični pristop pa zavestno gradi na vključevanju deležnikov in na vplivanju nanje preko procesa evalvacije. Dandanes so očitki o neobjektivnosti kvalitativnih metod že preseženi in se zato priporoča uporaba tako kvantitativnih kot kvalitativnih metod oz. kombinacije obojih (prav tam).

Razvilo se je več vrst oz. modelov evalvacij, seveda odvisno iz katere paradigme so izhajale. Znotraj pozitivistične paradigme se je uveljavil eksperimentalni model, ki temelji na uporabi kvantitativne metodologije. Znotraj konstruktivistične paradigme pa zasledimo naslednje vrste evalvacij: študijo primera, responzivno evalvacijo, demokratično evalvacijo, pluralistično evalvacijo, iluminativno evalvacijo, naturalistično evalvacijo. Njihova skupna poteza je uporaba kvalitativne metodologije ter upoštevanje različnih perspektiv vseh vpletenih (prav tam).

V Sloveniji evalvacije na področju izobraževanja niso novost, saj smo sledili evropskemu dogajanju in iniciativam. Zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela je leta 2006 s sprejetjem Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 72/2006) postalo zakonska obliacija, pomen sprotnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti za doseganje odličnosti pa vse bolj prepoznavajo tudi akterji vzgojno-izobraževalnega procesa. (Samo)evalvacija tako postaja trajen in integralni del vzgojno-izobraževalne vsakdanjosti, zato lahko rečemo, da smo na poti razvoja evalvacijske kulture.

4.2 Evalvacije in spremljanje na Centru RS za poklicno izobraževanje

V času prenove poklicnega in strokovnega izobraževanja smo se na Centru RS za poklicno izobraževanje, v skladu s Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS, št. 13/2003), lotevali spremljanja novih in prenovljenih izobraževalnih programov. V njem je spremljanje opredeljeno kot »postopek sistematičnega zbiranja informacij o pogojih in uresničevanju izobraževalnih programov z namenom sprotnega reševanja vprašanj neposredno v pedagoški praksi« (prav tam). Pri tem smo ubrali t. i. participativni pristop, kar pomeni, da smo v spremljanje aktivneje vključili tudi predstavnike šol in druge zunanje strokovnjake in eksperte posameznih področij izobraževanja.

Spremljanje je potekalo na ravni šole ter na sistemski ravni, in sicer v 4 fazah:

1. določitev področij spremljanja,
2. priprava metodološkega načrta, razvoj inštrumentarijev spremljanja,
3. izvedba spremljanja, ki je hkrati bila v funkciji svetovanja in usmerjanja šol pri uresničevanju ciljev posameznih področij izobraževalnih programov,
4. zbiranje, urejanje, analiza in sinteza zbranih podatkov ter priprava letnih poročil, v katerih so se predstavljale ugotovitve spremljanja in podali predlogi, pobude za nadaljnji razvoj in rast kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Pri spremljanju smo uporabljali deskriptivno metodologijo s prepletanjem formativnega in razvojnega vidika²⁴.

4.3 Metodologija evalvacij v prenovi izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja

V skladu z 20. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/2007) se novosti lahko pred uvedbo preverjajo s poskusom, kar določi minister, ki prav tako določi šolo, na kateri se poskus izvaja. Pred odločitvijo si minister pridobi mnenje pristojnega strokovnega sveta. Kot poskus so se izvajali izobraževalni programi Avtoserviser in Tehnik mehatronike ter Tehnik oblikovanja, in sicer v okviru projekta Poskusno uvajanje Izhodišč v pilotnih šolah (P8), Uvajanje in spremljanje izobraževalnega programa Avtoserviser (oz. Uvajanje in spremljanje izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja), kot del Razvojnega programa za podporo implementaciji Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja. Poskus se je izvajal z namenom zmanjšanja tveganja pri uvajanju novosti na nacionalni (sistemski) ravni ter z namenom sprotnega preverjanja in ovrednotenja ustreznosti posameznih rešitev.

V prvem Poročilu o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2006), v katerem je bil poudarek spremljave na sprejemanju prenove s strani učiteljev ter na izvedbenem kurikulumu, je spremljava opredeljena kot »deskriptivna raziskava formativne narave« (prav tam, str. 20). Že pri prvi evalvaciji, v katero smo zajeli vse učitelje in strokovne

²⁴ <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje.aspx>.

delavce šol, ki izvajajo program, štiri ravnatelje pilotnih šol in dijake, smo kombinirali različne raziskovalne pristope oz. uporabo kvantitativnih in kvalitativnih metod, saj smo uporabili vprašalnike, strukturirane in polstrukturirane intervjuje, opazovanje pouka, evalvacijska srečanja ter analizo dokumentov (prav tam).

V drugem poročilu, z naslovom Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2006), smo prav tako zbirali podatki kvantitativne in kvalitativne narave, tokrat z dvema metodološkima pristopoma, in sicer z racionalno evalvacijo in analizo dokumentov ter z empirično analizo podatkov, ki smo jih pridobili z anketnimi vprašalniki in intervjuji. To leto smo v spremljanje vključili, zraven učiteljev, tudi dijake, organizatorje praktičnega pouka in mentorje v podjetjih, s čimer smo zasledovali cilj po uporabi participativnega pristopa spremljanja.

Tudi v šolskem letu 2006/2007, torej v zadnjem letu spremljanja poskusnega uvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, smo pri spremljanju še naprej sledili kombiniranju kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov, saj smo pri spremljanem področju preverjanje in ocenjevanje uporabili racionalno evalvacijo zbranih načrtov ocenjevanja, pri področju integriranih ključnih kvalifikacij in izvedbenem kurikulumu smo uporabili vprašalnike za učitelje in dijake oz. za vodje programskih učiteljskih zborov in delodajalce, področje ključne kompetence smo evalvirali z uporabo strukturiranega intervjuja in vprašalnika, področje zaključni izpit z vprašalnikom, s protokolom za spremljanje in z analizo gradiv, zbirnik pa smo uporabili pri spremljanju področja učni uspeh (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 27–29). Z leti smo torej nadgrajevali ali širili na začetku zastavljena področja analize, s čimer je analiza postajala vse bolj poglobljena, kompleksna oz. večplastna.

Zadanim ciljem in usmerjenosti smo sledili tudi pri spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja, saj smo tudi tukaj vpeljevali participatorni pristop ter kombinirali kvantitativni in kvalitativni vidik metodologije. Pogled v štiri vmesna ter sintezno poročilo nam razkrije, da je v raziskavi sodelovalo vseh sedem šol, ki so uvajale omenjena programa. Skozi štiri leta smo se postopoma lotevali spremljanja naslednjih področij: stališč ravnateljev, učiteljev, dijakov in staršev do konceptualnih novosti, racionalne evalvacije izvedbenih kurikulumov, izvajanja koncepta integriranih ključnih kvalifikacij, odprtega kurikula, individualizacije pedagoškega procesa, osebnega izobraževalnega načrta, delovanja programskih učiteljskih zborov, preverjanja in ocenjevanja znanja, praktičnega izobraževanja, analize strokovnih enot programa Tehnik mehatronike, splošnoizobraževalnih predmetov v funkciji teoretizacije stroke, učnega uspeha in poklicne mature. Pri spremljanju smo uporabljali deskriptivno metodo, kjer je šlo za predstavitev in posnetek stanja na ravni opisa ter kavzalno neeksperimentalno metodo, ko smo ugotavljali razlike med posameznimi skupinami anketirancev. Z analizo gradiv in dokumentov pa smo v spremljavi uporabili tudi

elemente kvalitativnih raziskovalnih metod. Pri spremljanju smo uporabili naslednje tehnike zbiranja podatkov: anketiranje, intervjuvanje, evalvacijska srečanja, analizo dokumentov oz. smo uporabili naslednje inštrumentarije: vprašalnike, strukturirane in polstrukturirane intervjuje, razne kriterije za analizo dokumentacije (Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011).

Uporabljena metodologija pri evalvacijah štirih vsebinskih področij prenove, katerih potek in ugotovitve podrobneje predstavljamo v nadaljevanju, je bila:

→ odpiranje kurikula in programska prožnost

Racionalne evalvacije izvedbenih kurikulov smo izvajali skozi vse tri generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov. Podatke smo pridobivali s pomočjo kvalitativne metodologije, in sicer smo kot inštrumentarij spremljanja uporabili kriterije za racionalno evalvacijo. Ugotovitve in rezultati evalvacij so pripeljali do nastanka publikacij, kot so npr. Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik (2006), Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse (2007), Poklicna didaktika: didaktični model kompetenčno naravnane izvedbenega kurikula (2010).

Evalvacijo izvajanja koncepta integriranih ključnih kvalifikacij smo izvedli s pomočjo vprašalnikov za učitelje ter s pomočjo strukturiranih intervjujev. Področja spremljanja so bila: poznavanje koncepta, poznavanje katalogov integriranih ključnih kvalifikacij, vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v načrtovanje, pomembnost integriranih ključnih kvalifikacij za dijake, samoocena usposobljenosti učiteljev za delo integriranih ključnih kvalifikacij, vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbeni kurikulum.

Evalvacijske raziskave o odprtem kurikulumu so se sistematično vršile skozi več šolskih let. Pri raziskavah smo kombinirali kvantitativni in kvalitativni vidik raziskovanja. Prvi je predvsem vključeval stališča akterjev, ki sodelujejo pri pripravi odprtega kurikula, drugi pa analizo strukture odprtega kurikula. Evalvacije smo opravljali z namenom dobiti posnetek stanja o uresničevanju ciljev odprtega kurikula v novih in prenovljenih izobraževalnih programih. Prvo leto spremljanja (2006/2007) smo v evalvacijo vključili naslednje izobraževalne programe: Avtoserviser, Mehatronik operater, Grafični operater, Avtokaroserist, Frizer, Mizar, Kuhar, Natakar in Računalnikar. Spremljali smo naslednja področja: pripravo odprtega kurikula, javno potrditev in dostopnost, strukturo, vsebinsko zasnovo posameznih programskih enot v odprtih kurikulumih šol. Pripravili smo vprašalnike za vodje programskih učiteljskih zborov in za delodajalce ter analizirali dokumentacijo, ki so nam jo posredovale evalvirane šole. Uporabili smo analitično deskriptivno metodo. Naslednje šolsko leto smo v evalvacijo zajeli šole, ki so tisto šolsko leto prvič izvajale naslednje nove oz. prenovljene izobraževalne programe: Gospodar na podeželju, Gozdar, Cvetličar,

Vrtnar, Slaščičar, Pek, Mesar, Mlekar, Izdelovalec oblačil, Kmetijsko podjetniški tehnik, Hortikulturni tehnik, Gozdarski tehnik, Živilsko prehranski tehnik, Kozmetični tehnik, Ustvarjalec modnih oblačil. Tokrat smo zraven vprašalnikov za programske učiteljske zbornice in delodajalce pripravili še vprašalnike za učitelje, prav tako pa smo analizirali tudi dokumentacijo, ki so nam jo posredovale evalvirane šole, torej smo ponovno kombinirali kvantitativni in kvalitativni vidik metodologije. V šolskem letu 2008/2009 smo v spremljavo vključili naslednja področja: postopek oblikovanja odprtega kurikula, seznanjenost z odprtim kurikulumom in njegova javna dostopnost, prednosti in slabosti odprtega kurikula, znanja oz. spretnosti dijakov, izobraževanje delodajalcev, struktura odprtega kurikula in katalogi znanja za odprti kurikulum, in sicer v naslednjih izobraževalnih programih: Tehnik mehatronike, Tehnik oblikovanja, Zdravstvena nega, Zobotehnik, Farmaceutski tehnik, Kozmetični tehnik, Tehnik laboratorijske biomedicine. Z vidika metodologije smo kombinirali kvantitativne in kvalitativne raziskovalne metode, saj smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno raziskovalno metodo, elemente uporabe kvalitativnih metod pa smo zasledovali pri vsebinski analizi posameznih vprašanj odprtega tipa ter pri kvalitativni analizi katalogov znanja, ki so jih pripravili na šolah. Uporabili smo dva instrumentarija za zbiranje podatkov – vprašalnik za delodajalce in vprašalnik za vodje programskih učiteljskih zborov. V zadnji evalvaciji odprtega kurikula, v katero smo zajeli vse šole, ki izvajajo programe srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja, smo želeli ugotoviti trenutno stanje pri načrtovanju, oblikovanju in izvajanju modulov odprtega kurikula na šolah, skladnost z dosedanjimi dogovori in priporočili za odprti kurikulum ter prepoznati morebitne trende v razvoju odprtega kurikula. Namen evalvacije je prav tako bil ugotoviti, ali obstajajo pomembne razlike med značilnostmi odprtega kurikula srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja. V raziskavi smo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo ter elemente kvalitativne raziskave, in sicer tam, kjer smo vsebinsko analizirali posamezna vprašanja odprtega tipa. Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnika za osebe, ki so na šolah odgovorne za pripravo odprtega kurikula. Le-ta je bil sestavljen iz dveh delov, prvi del so predstavljala vprašanja različnih tipov, drugi del pa je predstavljala zbirnik o strukturi odprtega kurikula. Rezultati omenjenih raziskav so nam pomagali odkriti težave, dileme in stranpoti šol pri pripravi odprtega kurikula. Upoštevanje le-teh je vodilo do priprave publikacije Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja (Leban 2010).

→ individualizacija pedagoškega procesa

V okviru področja spremljanja individualizacije pedagoškega procesa smo izvedli evalvacijo individualizacija in diferenciacija pedagoškega procesa in evalvacijo osebnega izobraževalnega načrta. V okviru prve evalvacije smo uporabili vprašalnike za učitelje in dijake, v okviru druge pa vprašalnike za učitelje, dijake in šolsko svetovalno službo, rezultate te raziskave pa smo kombinirali z analizo formalnih dokumentov in analizo osebnih izobraževalnih načrtov, ki so nam jih posredovale šole. Evalvacija osebnega izobraževalnega načrta, ki se je torej vršila kot preplet kvantitativne in kvalitativne metodologije, je prispevala k spremembi formalne opredelitve koncepta ter obveznosti izdelovanja načrta, nastala poročila pa dajejo strokovnim delavcem na šolah smernice za njegovo realizacijo v pedagoški praksi. S takim namenom je nastala tudi publikacija *Osebni izobraževalni načrt (2010)*. V šolskem letu 2009/10 pa smo prvič sistematično zbirali statistične podatke o tem, v kolikšnem obsegu na šolah za dijake pripravljajo različne pripomočke za individualizacijo pedagoškega procesa (osebni izobraževalni načrt, mapo učnih dosežkov, pedagoške pogodbe). Pripravili smo zbirnik podatkov o različnih pripomočkih za individualizacijo pedagoškega procesa glede na letnik in program, ki so ga v tistem šolskem letu dijaki obiskovali. Naslednje šolsko leto smo zbiranje podatkov ponovili, a smo tokrat zbiranje podatkov razširili tudi na področje vzgojno-disciplinske problematike na srednjih šolah, ki ostaja vseskozi posebej aktualno področje. Zbirnik smo tako razširili z vprašanji, ki se nanašajo na razmerje med izrekanjem vzgojnih in alternativnih ukrepov, kot jih opredeljuje Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 6/2010).

→ praktično izobraževanje

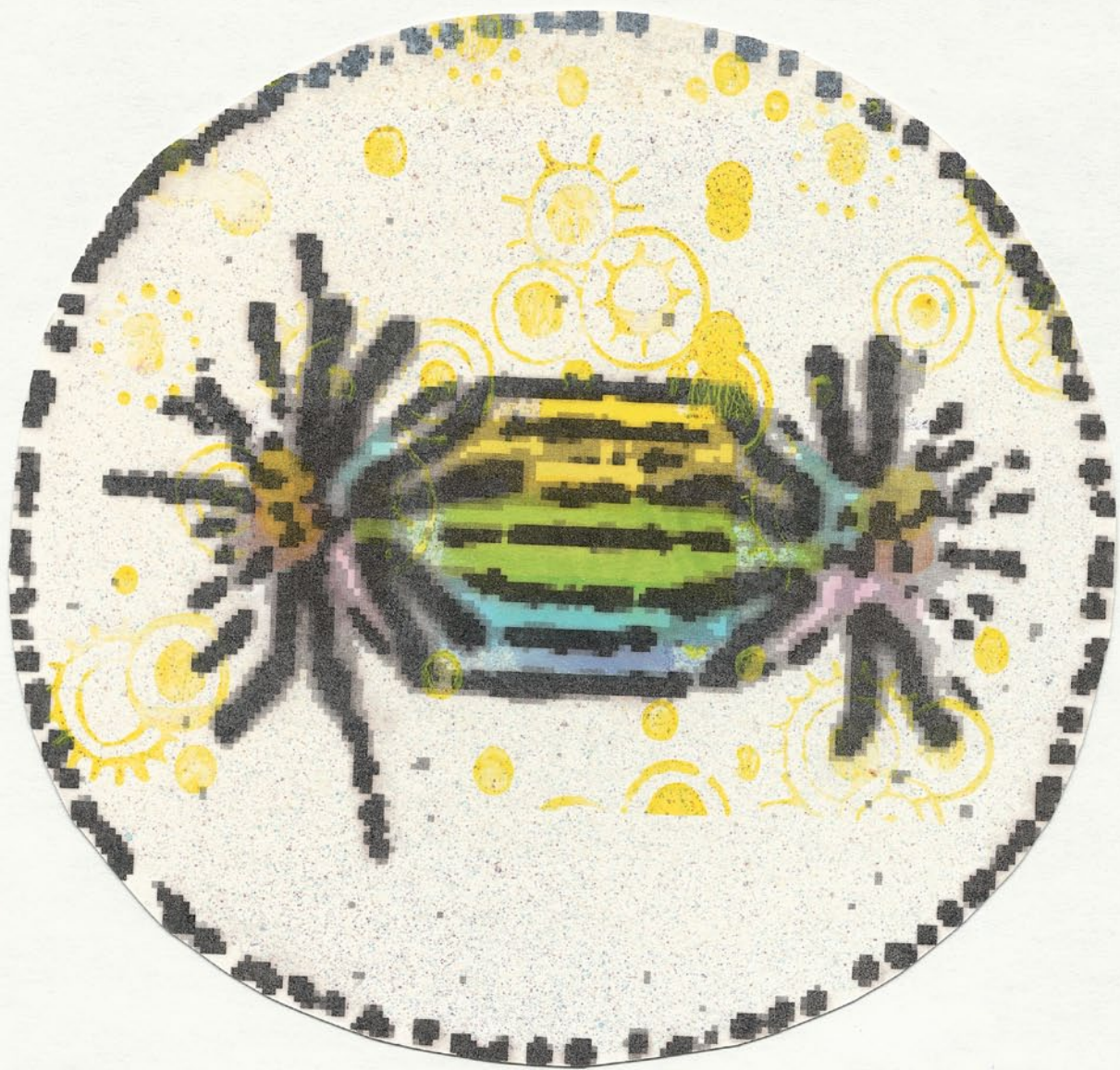
Na področju praktičnega izobraževanja smo izvedli tri evalvacije: eno v okviru poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, drugo v okviru poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja in tretjo v okviru spremljanja izobraževalnih programov Hortikulturni tehnik, Kmetijsko – podjetniški tehnik, Kozmetični tehnik, Tehnik mehatronike, Tehnik oblikovanja in Živilsko prehranski tehnik. Področje smo evalvirali s kvantitativno raziskavo, in sicer s pomočjo vprašalnikov za dijake, učitelje praktičnega pouka, mentorje praktičnega usposabljanja z delom v podjetjih in organizatorje praktičnega pouka. Evalvacija je potekala na naslednjih področjih: sodelovanje med šolo in delodajalci, načrtovanje izvedbe praktičnega izobraževanja, povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja, ocenjevanje praktičnega izobraževanja.

→ preverjanje in ocenjevanje znanja

Evalvacije s področja preverjanja in ocenjevanja znanja smo zasnovali kot preplet kvantitativnega in kvalitativnega metodološkega pristopa ter kot inštrumentarije spremljanja uporabili anketne vprašalnike ter kriterije za analizo dokumentacije. Analizirali smo naslednje dokumente in gradiva: pravilnike, kataloge znanja, preizkuse znanja, načrte ocenjevanja nalog, izpitne pole, vprašanja. Ugotovitve evalvacij so rezultirale npr. v nastankih priporočil Uporaba taksonomij za opredeljevanje standardov in kriterijev ter za snovanje preizkusov²⁵ in v publikaciji Učna tema in učna situacija – od načrtovanja do ocenjevanja (2010).

Potek evalvacij, njihove rezultate ter ugotovitve, zgoraj omenjenih področij, podrobneje predstavljamo v nadaljevanju. Evalvacije smo torej zasnovali kot preplet kvantitativnega in kvalitativnega vidika metodologije. Izid tovrstnega pristopa so bili dobljeni poglobljeni rezultati in ugotovitve, ki pa so predstavljale dobro podlago in smernice za nadaljnje delo. Z upoštevanjem formativnosti smo tako na Centru RS za poklicno izobraževanje sledili načelu, da evalvacija ni zaključni del projekta, temveč je lahko začetni korak oz. kot pravi Schollaert (2006), da evalvacija ni sklepna faza vpeljevanja sprememb oz. razvojne spirale. Nasprotno, je nujni korak – trenutek postanka in premisleka, kaj se nam je dogajalo, do česa smo prišli, kam in kako naj gremo naprej.

²⁵ <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/07-08/Priloga-IIC.pdf>.



5 ODPIRANJE KURIKULA IN PROGRAMSKA PROŽNOST

Avtorji evalvacijskih poročil: dr. Klara Skubic Ermenc, mag. Tina Klarič, Saša Grašič, Dare Hribar, Elena Kecman, Danuša Škapin, Barbara Božič, Tatjana Patafta, Teja Hribar, Katja Jeznik, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Breda Zupanc, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar, Danijela Makovec, mag. Mirjana Kovač, Vesna Močnik, Igor Leban, Karmen Stolnik, dr. Branko Slivar, Tomaž Kranjc, dr. Milena Ivanuš Grmek, Mojca Pušnik, Simon Konečnik, Peter Rau, Sanja Berčnik, dr. Jasna Mažgon, mag. Nives Kreuh, Anita Poberžnik, Zvone Cencen, mag. Sabina Puc, Mira Hedžet Krkač, mag. Mirjam Podsedenshek, mag. Cvetka Rojko, Nada Marčič, mag. Liljana Kač, Igor Lipovšek, mag. Mariza Skvarč, Gorazd Sotošek, Marjan Prevodnik, dr. Zora Rutar Ilc, Vladimir Milekšič, mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel, Barbara Britovšek Trampuš, Petra Štirn Janota.

Avtor sinteznega besedila: dr. Branko Slivar

5.1 Izvedbeni kurikulum

Ena ključnih značilnosti prenove je bila sprememba koncepta kurikula v smeri okrepitve poklicne in strokovne kompetentnosti dijakov. Za udejanjanje takšnega cilja je med drugim potrebno odpreti kurikulum na ravni šole in omogočiti programsko prožnost na ravni načrtovanja programov. To s seboj prinese interdisciplinarni pristop pri izvajanju programa, več kroskurikularnega povezovanja, omogoča boljše odzivanje na karijerne interese dijakov in na potrebe lokalne skupnosti oz. njene ekonomije. Vse to pa je možno doseči tako, da se šoli omogoči avtonomija na področju načrtovanje in izvajanja lastnega – izvedbenega kurikula.

5.1.1 *Pojem kurikula v slovenskem poklicnem in strokovnem izobraževanju*

O konceptu kurikula se je v slovenski pedagogiki začelo intenzivneje razpravljati konec osemdesetih let 20. stoletja, v šolsko prakso pa je zašel v začetku devetdesetih let, hkrati s takratno vseobsegajočo reformo slovenskega izobraževalnega sistema. Od tistega časa se s pojmom kurikula srečujemo na različnih ravneh. Med bolj uveljavljenimi opredelitvami je tista, ki jo je konec osemdesetih podal kurikularni teoretik A. V. Kelly in pri nas razširil R. Kroflič (Skubic Ermenc 2006). Kelly je kurikulum opredelil kot »celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oziroma posameznega učitelja, tiste bolj sub-

tilne dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebej tista predpostavljena načela, ... (ki) pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij» (Kelly v Kroflič 2001, str. 168).

Ta široka definicija kaže, da je mogoče kurikulum razumeti na več ravneh (Skubic Ermenc 2006):

- na ravni učnega načrta (dokumenta),
- na ravni izvedbe (učnega procesa),
- na ravni evalvacije učnega procesa.

Drugače rečeno, kurikulum je izraz za načrt oz. dokument, v katerega zapišemo, kako bomo učni proces izvajali; lahko pa z njim razumemo tudi vse realne procese in predstave, ki jih v učni proces prinesejo tisti, ki so vanj dejavno vključeni. Pojem kurikula je zato širši od pojma učnega načrta oz. kataloga znanja, širši pa je tudi od pojma uradnega, nacionalnega, »od zgoraj« predpisanega načrta.

Aktualna prenova srednjih poklicnih in strokovnih programov je na ravni kurikularnega načrtovanja prinesla večjo decentralizacijo in skladno z njo tudi načelo odpiranja nacionalnega kurikula. Odpiranje kurikula pomeni prenos nekaterih odločitev o vsebinah in izvajanju programov izobraževanja od države na nižje ravni odločanja – na šole in učitelje (tudi v sodelovanju s sfero dela). Lahko bi rekli, da je odprti nacionalni kurikulum nekakšen nepopoln načrt dela – takšen, ki ga mora šola zapolniti, da sploh lahko začne izvajati pedagoški proces. Načrt, ki ga naše poklicne in strokovne šole potrebujejo za zapolnitev vrzeli v nacionalnem kurikulumu, je v aktualni prenovi dobil ime izvedbeni kurikulum (prav tam).

O izvedbenem kurikulumu se je v poklicnem in strokovnem izobraževanju sprva razmišljalo zlasti na prvi ravni, to je na ravni načrtovanja oz. priprave dokumentov. To je še vedno prevladujoče razumevanje izvedbenega kurikula, ki pa se je vendarle razširil z vpeljevanjem še drugih in novih dejavnosti in reformnih posegov; zlasti bi izpostavili razvoj sistema vodenja kakovosti (samoevalvacija), vzgojni načrt, razvoj novih didaktičnih modelov in strategij (prav tam).

Izvedbeni kurikulum je bil v prenovi opredeljen kot procesno-razvojni dokument šole, ki ga ta zapiše na podlagi nacionalnega kurikula. Opredelitev izraža razumevanje kurikula na ravni dokumenta, ki pa vendarle s svojo »procesno-razvojno« dimenzijo odpira možnost za razumevanje kurikula tudi širše. Razumeti ga torej velja kot večdimenzionalen dokument, ki se spreminja na osnovi strokovnih izkušenj in izsledkov (samo)evalvacij (Pevc Grm idr. 2006).

Izvedbeni kurikulum pripravi programski učiteljski zbor z ravnateljem na čelu, v njem pa vsebinsko, metodično-didaktično in organizacijsko operacionalizira nacionalni izobraževalni program glede na svojo razvojno strategijo, identificirane potrebe dijakov in lokalnega okolja. Pripravi ga za celotno obdobje trajanja izobraževalnega programa (dve-, tri- ali štiriletno

grobo načrtovanje). Tudi v tem se izvedbeni kurikulum loči od letnega delovnega načrta, ki opredeli načrt izpeljave vzgojno-izobraževalnega dela za 1 leto. Pomeni novo raven načrtovanja, ki povezuje nacionalno raven načrtovanja z učiteljevo (letno, etapno in sprotno) učno pripravo (Skubic Ermenc idr. 2007).

Potreba po izvedbenem kurikulumu je nastala zaradi nacionalnega kurikula, ki je bolj odprto strukturiran in manj predpisujoč kot je bil včasih. Tako imajo predmetniki za posamezne predmete opredeljeno skupno število ur pouka za vsa leta trajanja programa, število kreditnih točk, minimalno število ur za praktično izobraževanje v šoli ter za druge elemente, kot so interesne dejavnosti, praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu in odprti kurikulum (prav tam).

Izvedbeni kurikulum naj bi izražal tudi dogovore med šolo in podjetji, kjer se izvaja praktično usposabljanje, o skupnem razvoju poklicnih kompetenc.

Kako so se šole, ki so izvajale nove in prenovljene programe, lotile priprave in razvoja svojih izvedbenih kurikulumov? Odgovor na to vprašanje smo na Centru RS za poklicno izobraževanje iskali z več evalvacijskimi študijami. Pri tem smo soočali rezultate empiričnih raziskav (pridobivanje podatkov s pomočjo vprašalnikov ali intervjujev) in racionalnih evalvacij izvedbenih kurikulumov, ki so nam jih posredovale šole. Racionalne evalvacije izvedbenih kurikulumov so potekale na osnovi naslednjih kriterijev:

- usklajenost učinkljivega in učnosnovnega načrtovanja,
- uravnoteženost strokovno-teoretskih kompetenc s praktičnimi kompetencami,
- uravnoteženost različnih vrst znanj,
- smotrnost in relevantnost integracije ključnih kvalifikacij,
- upoštevanja didaktičnih načel načrtovanja in angažiranja različnih sredstev individualizacije pouka in dela z dijaki,
- vključenost odprtega kurikula odraža interes lokalne gospodarske skupnosti in je z vidika splošnih ciljev izobraževanja pretehtano,
- skladnost praktičnega pouka z Izhodišči (2001) in izobraževalnim programom,
- vključenost socializacijskih ciljev na operativni ravni, kjer je to možno in smotrno,
- vključenost podpornih sestavin v izvedbene kurikule, kot npr. didaktične smernice in načrt za ocenjevanje znanja ipd.

Na podlagi evalvacij izvedbenih kurikulumov so nastala številna strokovna srečanja na poklicnih in strokovnih šolah, kjer so pedagoški delavci in strokovnjaki s Centra RS za poklicno izobraževanje, z Zavoda RS za šolstvo in s fakultet izpopolnjevali koncept izvedbenega kurikula ter gradili njegove posamezne elemente.

Tako so npr. kot rezultat evalvacije izvedbenih kurikulumov poskusnega programa Avtoserviser in zaradi potreb ostalih šol, ki so začele izvajati druge nove in prenovljene programe, na Centru RS za poklicno izobraževanje leta 2006 pripravili Smernice za oblikovanje izvedbenega kurikula za srednje poklicne šole (Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006). V teh smernicah so predlagane sestavine izvedbenih kurikulumov, ki naj jih šole smiselno prilagodijo svojemu pedagoško-didaktičnemu konceptu, viziji, ciljem in značilnostim. Poleg tega smernice vključujejo še tri pomembne sklope:

- usmeritve za izdelavo globalne letne in natančnejše (fine) priprave,
- didaktične smernice za načrtovanje pouka,
- smernice za načrtovanje projektov.

Smernice so bile med učitelji dobro sprejete in ocenjene kot ustrezno vodilo za pripravo izvedbenega kurikula. Večina učiteljev je namreč navedlo, da so pri pripravi izvedbenega kurikula na njihovi šoli v celoti oz. deloma sledili pripravljenim Smernicam. Glede vodil v Smernicah ocenjujejo kot »najbolj uporabne« predvsem usmeritve za medpredmetno povezovanje in časovno razporeditev učne snovi. Poleg tega učitelji ocenjujejo kot uporabne tudi didaktične smernice za načrtovanje vsebinskih sklopov in šolskih predmetov, ki prav tako sledijo načelu medpredmetnega povezovanja (Spremljanje II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov: Mehatronik operater, Grafični operater, Frizer in Avtokaroserist 2006).

Za prikaz razvoja načrtovanja in izvajanja izvedbenega kurikula so ključnega pomena evalvacije izvajanja treh generacij novih in prenovljenih programov.

5.1.2 *Evalvacija izvedbenih kurikulumov v prvi generaciji novih in prenovljenih programov*

Prvo leto

V prvo generacijo sodi program Avtoserviser, ki se je izvajal kot poskus na štirih šolah. Sprva je bil v poskusu izvedbeni kurikulum uporabljen kot nek sinonim za letno učno pripravo, včasih je odražal celo preživeto idejo »časovnega razporeda učne snovi«. V prvem letu izvajanja tega programa je bilo za šole značilno, da je načrtovanje izvedbenih kurikulumov potekalo v podobnem zaporedju: izhajali so iz temeljnih delovnih in poslovnih procesov avtoservisne dejavnosti, ki naj poteka od lažjih do zahtevnejših nalog, na te elemente so povezano nizali strokovne vsebine in jih povezali s predmeti ključnih kvalifikacij. Evalvacija je tudi pokazala, da je teoretični pouk večinoma načrtovan učno-vsebinsko, praktični pa učinkljivo (Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser, Priloga E 2005). Pri tem je potrebno poudariti, da je pri načrtovanju teoretičnega pouka opazen premik k izbiri učnih tem glede na uporabnosti posameznih znanj (učnih tem) za poklic avtoserviserja. Pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov so šole izhajale iz poklicnih kompetenc, ki so v programu razumljene kot usposobljenost za ključne poklicne naloge. Pri tem so sledili premisleku, da je potrebno za razvoj določene kompetence imeti določen teoretski aparat in ga dopolniti z določenimi spretnostmi, ki se razvijajo pri praktičnem, pouku niso pa se – denimo na osnovi svojih načrtov – osredinili na te naloge.

Prav tako so se šole integracije ključnih kompetenc in integriranih ključnih kvalifikacij lotile na različne načine, nekatere bolj premišljeno, druge malo manj. Splošna ocena je, da so najmanj težav povzročale kvalifikacije s področij zdravja in varnosti pri delu, informacijsko-komunikacijske pismenosti, okoljske vzgoje, deloma učenje in nekje tudi integracija matematike, naravoslovja ter jezikov (slovenščine in tujega jezika).

Pomembna ugotovitev je, da so učitelji glede načrtovanja izvedbenih kurikulumov videli prednosti na področju razvoja timskega pristopa, pri krepitvi integracije in medpredmetnega povezovanja ter v fleksibilizaciji programa. Slabosti izvedbenega kurikula pa učitelji povezujejo z organizacijskimi težavami in materialnimi pogoji, s težavami pri načrtovanju ter premajhno usposobljenostjo in premalo izkušnjami. Prav tako je evalvacija pokazala, da so načrtovalci izvedbenih kurikulumov na šolah težili k preobsežnemu vključevanju vsebin ter postavljanju prezahtevnih ciljev.

Drugo leto

V drugem letu racionalne evalvacije izvedbenih kurikulumov so avtorji ugotovili, da je načrtovanje za drugi letnik nastalo na podlagi nekaterih pozitivnih izkušenj pa tudi napak, ki so jih naredili učitelji pri načrtovanju izvedbenih kurikulumov za prvi letnik (Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2006). Opazne so nekatere spremembe v načrtovanju, a še vedno ne tolikšne, kot bi morda lahko pričakovali. Na šolah je pojem izvedbenega kurikula razumljen kot sinonim za letno učno pripravo. Samo na eni šoli je letna priprava, ki jo je programski učiteljski zbor šole pripravil za drugi letnik, vsebovala hkrati tematsko in ciljno načrtovanje po tednih. Druge šole so ostajale pri učnovsebinskem načrtovanju oz. načrtovanju po učnih temah.

Pri poskusnem izvajanju izobraževalnega programa Avtoserviser ni zaznati bistvenih sprememb v načrtovanju izvedbenih kurikulumov v štiriletnem obdobju. To posredno potrjuje tudi zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja, v katerem avtorji še vedno ugotavljajo, da (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007):

- je zmožnost učiteljev za ciljno in procesno načrtovanje na ravni višjih kognitivnih in psihomotoričnih ciljev še šibka (oz. njihova zmožnost, da znajo to jasno prezentirati),
- je načrtovanje še preveč osredotočeno na oddelek kot enoto načrtovanja in premalo na različne tipe dijakov znotraj njih: za tiste z več predznanja, za tiste z manj, za tiste z več motivacije in zmožnosti in za tiste z manj ...,
- je razumevanje pojma integracije še preozko, omejeno večinoma na medpredmetno povezovanje in načrtovanje kakega projektnega tedna (ki je zaradi svoje dolžine težje obvladljiv projektni pristop),
- so v izvedbenih kurikulumih nekaterih šol navedene vsebine oz. nanizani učni sklopi,
- se v izvedbenih kurikulumih nekaterih šol navajajo tudi zmožnosti oz. kompetence, toda pri navajanju le-teh se omenjajo bolj učni sklopi oz. vsebine (npr. varstvo pri delu in uporaba varovalne opreme).

Ob tem je potrebno poudariti, da se je šole redno seznanjale z ugotovitvami evalvacij, prav tako je Center RS za poklicno izobraževanje organiziral usposabljanja, vendar pa sprememb v načrtovanju izvedbenih kurikulumov ni bilo mogoče pričakovati v kratkem časovnem obdobju trajanja poskusa. Omenili smo že, da je načrtovanje izvedbenih kurikulumov pomenilo za šole popolnoma nov pristop, bistveno novost, ki je od učiteljev zahteval temeljite spremembe v njihovih stališčih, navadah, pristopih itd. Ob tem je potrebno poudariti strinjanje z avtorji spremljanja programa Avtoserviser (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izo-

braževalnega programa Avtoserviser 2007), ki so ob težavah učiteljev pri premiku od učno vsebinskega načrtovanja k učnociljnemu opozorili, da takšen proces zahteva od učiteljev veliko študijskega poglobljanja in odkrite refleksije lastne prakse.

5.1.3 *Evalvacija izvedbenih kurikulov v drugi generaciji novih in prenovljenih programov*

V drugo generacijo novih in prenovljenih programov sodijo programi Mehatronik, Frizer, Grafični operater in Avtokaroserist, ki so se začeli izvajati v šolskem letu 2005/06. V tem prvem letu izvajanja je bila opravljena tudi evalvacija izvedbenega kurikula (Spremljanje II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov: Mehatronik operater, Grafični operater, Frizer in Avtokaroserist 2006).

Izvedeni sta bili racionalna in empirična evalvacija.

V racionalni evalvaciji avtorji opazajo velik napor šol pri iskanju rešitev za razporeditev učne snovi in ciljev preko šolskega leta in njihovo medsebojno povezovanje. Dosežki so rezultat timskega dela učiteljev in drugega kadra na šoli. Šibkost izvedbenih kurikulov pa se kaže v usmerjenosti na učitelje – šole se ukvarjajo z vprašanjem, kaj morajo narediti učitelji, manj pa z vprašanjem, kaj morajo dijaki doseči (in narediti v ta namen). Evalvacija je izpostavila tudi vprašanje ustreznosti načrtovanja po tednih – pristop morda sili h kopičenju prevelikega deleža učnih vsebin in sploh k učno-vsebinski naravnosti ter omogoča manjše prilagajanje tempu dijakov. Avtorji tudi poudarjajo, da je zaznati nekoliko večji poudarek na repetitivnem znanju in ponavljanju, hkrati pa na samostojnem izvajanju poklicnih veščin; v manjši meri so prisotne tudi druge ravni: pojasnjevanje, razumevanje, poklicne samostojnosti (v smislu načrtovanja, sprejemanja odločitev ipd. – za razliko od že prej omenjene močno bolj izražene samostojnosti pri izvajanju veščin). Ena večjih slabosti, ki se je pokazala v evalvaciji izvedbenih kurikulov, je tudi ta, da so nemalokrat le druga beseda za t. i. ČRUS (časovna razporeditev učne snovi).

V empirično evalvacijo, ki je odgovarjala predvsem na vprašanje o uresničljivosti ciljev v izvedbenem kurikulu, so bili vključeni učitelji šol, ki so izvajale nove in prenovljene programe. Večina učiteljev (84 %) je navedla, da so uresničili večino ciljev izvedbenega kurikula. Da ciljev niso uresničili v celoti, je po mnenju učiteljev kriv prepočasen učni tempo dijakov na eni strani oz. učiteljevo preobsežno načrtovanje v izvedbenem kurikulu na drugi strani. Iz racionalne evalvacije je mogoče razbrati, da je eden izmed vzrok za preobsežno načrtovanje v tem, da so posamezne šole oblikovale izvedbeni kurikul po tednih in ne po ciljno in vsebinsko zaokroženih enotah, ki so usklajene z ocenjevalnimi obdobji. Cilj priprave izvedbenega

kurikula pa je ravno v tem, da dopušča prilagajanje učnega procesa tempu dijakov. Zato je bolje, da je izvedbeni kurikulum napisan bolj globalno, po vsebinsko zaokroženih enotah, obravnavo katerih je mogoče prilagajati učnemu tempu dijakov. Problem pri doseganju ciljev izvedbenega kurikula ni v prepočasnem tempu dijakov, temveč v še nezadostni odzivnosti učiteljev na tempo dijakov. Eden temeljnih pedagoških principov je prilagajanje učnega procesa tempu (in drugim značilnostim ter okoliščinam), med drugim tudi s postopno pripravo dijakov na zmožnost učenja v hitrejšem tempu.

5.1.4 *Evalvacija izvedbenih kurikulumov v tretji generaciji novih in prenovljenih programov*

V okviru tretje generacije se pojavljata programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja, ki sta bila izvajana kot poskus. Del evalvacije celotnega izvajanja se je pri teh programih usmeril tudi v racionalno evalvacijo izvedbenih kurikulumov, vendar samo v prvem letu. Avtorji so opozorili na nekaj kritičnih točk (Prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2008):

- Večina izvedbenih kurikulumov odraža kombinacijo učnosnovnega in učnociljnega načrtovanja, vendar je kljub vsemu večji poudarek na učnosnovnem (oz. tematskem). Med izvedbenimi kurikuli so tudi takšni, ki ostajajo izključno na ravni nizanja učnih tem (pri Tehniku oblikovanja, večja uravnoteženost se kaže pri Tehniku mehatronike).
- Izvedbena kurikula s področja oblikovanja v prvih dveh letnikih sledita logiki stroke (predmetni logiki), v višjih dveh pa predvidevata več projektnega pristopa.
- Večina izvedbenih kurikulumov na področju vsebinskih znanj ostaja na ravni zmožnosti reprodukcije in posnemanja. Le v manjši meri so prisotne tudi druge ravni: pojasnjevanje razumevanje, poklicne samostojnosti. Pri ciljih motorične orientacije opaža poudarek na samostojnem izvajanju, tudi prilagajanju na nove situacije.
- Na področju povezovanja znanja je le-to nakazano tako, da so zgolj navedeni predmeti, pri katerih naj bi povezovanje bilo; prav tako je razvidno, da učitelji pri povezovanju večinoma niso sodelovali oz. skupaj načrtovali; povezovanje znanj je predvsem na vsebinski ravni, zaznati je šibko načrtovanje povezovanja poklicnih in splošnih znanj (ključne kompetence in integrirane ključne kvalifikacije).
- Obstoječi izvedbeni kurikuli ne podpirajo v zadostni meri individualizacije vsebine, ciljev in tempa učenja – niso opredeljene vloge učencev, načrtovanje je preveč vsebinsko, časovno determinirajoče (tedensko).

Svoje ugotovitve so avtorji strnili v obliki priporočil in ne kot povzetek kritike analiziranih izvedbenih kurikulumov (Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011):

- Pri načrtovanju (tako na ravni nacionalnega kot izvedbenega kurikula) je potrebno vztrajati pri ohranjanju razmerja med tematskim in procesnim načrtovanjem.
- Tedensko načrtovanje na ravni izvedbenih kurikulumov se je pokazalo kot manj ustrezno.
- Večje težave je zaznati 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 poklicne in splošne sfere.

5.1.5 Ključne skupne ugotovitve evalvacij izvedbenih kurikulumov

Ugotavljamo, da so šole praviloma pri pripravi izvedbenih kurikulumov v prvih dveh letnikih sledile predmetni logiki. To pomeni, da so izvajali program ločeno po predmetih in praviloma brez intenzivnega medpredmetnega povezovanja. V višjih letnikih pa se že pojavlja več projektnega pristopa in pri sami izvedbi ostre meje med predmeti izginjajo in se temu primerno povečuje smiselno povezovanje med izvajanjem različnih predmetov (povezovanje ciljev, aktivnosti in vsebin). Med razloge za t. i. predmetni pristop pri izvajanju kurikula lahko navedemo predvsem dva:

- vidik poklica, saj je za dobro opravljanje poklica potrebno veliko strokovnega, sistematičnega predznanja (dijakom primerno predstavljeni določeni teoretični vidiki stroke),
- organizacijski vidik, ki je povezan predvsem s standardi in normativi pri oblikovanju oddelkov in možnost prehajanja dijakov med področji.

Prav tako ugotavljamo, da so pri opredeljevanju ravni zahtevnosti znanja in razporeditve ciljev učitelji šol upoštevali zahteve poklica in značilnosti dijakov. Je pa res, da so zapisi ciljev v večini izvedbenih kurikulumov še vedno predvsem na ravni zmožnosti reprodukcije in posnemanja (tako se kaže vsaj na ravni zapisa, kar seveda ne pomeni, da je avtomatično tako tudi na ravni izvedbe), kar so ugotovili v Prvem vmesnem poročilu o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2008). Tudi v Poročilu o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov (2007) avtorji posebej poudarjajo, da je preveč poudarka na repetitivnem znanju, ponavljanju in samostojnemu izvajanju poklicnih veščin. Le v manjši meri so prisotne tudi druge ravni: po-

jasnjevanje, razumevanje, poklicne samostojnosti. Cilji s področja samostojnega načrtovanja, upravljanja in kontrole so prisotni zelo skromno.

Prehod na izvedbene kurikule je spodbudil tudi tedensko načrtovanje dela, tako da so na šolah uporabljali predvsem takšno časovno načrtovanje. Pokazalo pa se je, da je tedenski pristop preveč podroben in obsežen, ko se načrtuje za več let (3 oz. 4 leta), saj ovira odzivanje učiteljev pri izvajanju učnega procesa na nepredvidene dogodke in na prilagajanje dijakom v tempu njihovega učenja (Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov 2007).

Pri pripravi izvedbenih kurikulov so šole pogosto iskale ustrezno razmerje med učnovsebinskim in učnociljnim načrtovanjem. Večina izvedbenih kurikulov odraža kombinacijo učnosnovnega in učnociljnega načrtovanja, vendar je kljub temu večji poudarek na učnosnovnem (oz. tematskem) načrtovanju. Tako kažejo ugotovitve Zaključnega poročila o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007), v katerem avtorji ugotavljajo, da je zmožnost učiteljev za ciljno in procesno načrtovanje v splošnem še nizka, zlasti na ravni višjih kognitivnih in psihomotoričnih ciljev. Tako je med izvedbenimi kurikuli nekaj takšnih, ki navajajo samo vsebine oz. nizajo učne sklope. V nekaterih izvedbenih kurikulah se navajajo tudi zmožnosti oz. kompetence, toda pri navajanju le-teh se omenjajo bolj učni sklopi oz. vsebine (npr. varstvo pri delu in uporaba varovalne opreme).

Medpredmetne povezave so prisotne in so zapisane posebej pri posameznem učnem sklopu, integriranih ključnih kvalifikacij pa ni mogoče videti, čeprav bi prav tak zapis omogočal resnično povezovanje znanja. Omeniti je treba, da so nekatere povezave narejene površinsko, bolj natančen vpogled v posamezne cilje pa kaže, da dejanskega povezovanja skoraj ni. Zelo šibko je tudi vključevanje ciljev integriranih ključnih kvalifikacij, kar kažejo omenjena poročila o spremljanju Avtoserviserja, Tehnika mehatronike in Tehnika oblikovanja. V tistih izvedbenih kurikulah, kjer so vključevali cilje integriranih ključnih kvalifikacij, so v praksi to naredili z načrtovanjem učnih situacij. Učne situacije so zamišljene kot razvoj posameznih zmožnosti pri več predmetih. Tako so učitelji pri svojih predmetih načrtovali, s katerimi vsebinami in dejavnostmi bodo te zmožnosti uresničevali. Toda kljub takemu načrtovanju se integrirane ključne kvalifikacije ne uresničujejo najbolje (glej poročilo o evalvaciji integriranih ključnih kvalifikacij v nadaljevanju), saj učitelji razporeditev vsebin niso v celoti prilagodili učnim situacijam. Vsekakor je potrebno poudariti, da je pristop načrtovanja z učnimi situacijami smiseln, saj nudi več možnosti povezovanja različnih predmetov.

Kljub ugotovljenim pomanjkljivostim so opazni tudi pozitivni premiki v pripravi izvedbenih kurikulumov, kot so upoštevanje zahtev poklica in značilnosti dijakov pri opredeljevanju ravni zahtevnosti znanja in razporeditve ciljev, ustrezno razmerje med učnosnovnim in učniciljnim načrtovanjem, postopen odmik od tedenskega načrtovanja dela. Prav tako se počasi kristalizira spoznanje, da je integracijo potrebno gledati z vidika kompetenčno zasnovanih učnih ciljev, ki se jih najbolj učinkovito realizira prek zasnove določenega niza učnih situacij oz. projektov, pri katerih se različna znanja in zmožnosti povežejo okrog konkretnega poklicnega ali življenjskega izziva. Za realizacijo tega morajo učitelji sodelovati pri načrtovanju, se uskladiti pri poučevanju in ocenjevanju.

V zvezi z ugotovitvami evalvacij (tudi tistih v programu Avtoserviser) je potrebno poudariti naslednje (Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2011): ob poudarjanju integracije znanja, usmerjenosti učnega procesa na realne delovne in življenjske situacije in podobno se ne smemo ujeti v past, v katero so se ujeli že v nekaterih drugih državah in se počasi vračajo nazaj. Narobe bi bilo, če bi naredili popoln prehod k ciljnemu, projektnemu ali problemskemu načrtovanju in če bi večji del izobraževalnega procesa prenesli na delovna učna mesta. Izkušnje iz tujine namreč kažejo, da je podreditev celotne sistematike delovnim situacijam vnesla v izobraževalni proces veliko zmede in izgubo kompasa: orientacijo nam mora še vedno držati stroka, sicer se lahko začnemo izgubljati v podrobnostih, kar ima slabe posledice tako za razvoj poklicne kot izobrazbene kvalificiranosti. To še zlasti velja za tehniške programe.

Pri tem je potrebno poudariti, da so učitelji sprejeli spremembe kurikularnega načrtovanja, vendar konceptualnih premikov na osnovi racionalnih evalvacij ni zaslediti. Ali jih dejansko ni, je težko presojati. Posebej še zato, ker je bil metodološki pristop pri evalvacijah ves čas usmerjen samo na prvo generacijo vpisanih dijakov v poskus. Nimamo podatkov, kako so šole načrtovale izvedbene kurikule v naslednjih vpisanih generacijah. Zato bi bilo smiselno ponoviti evalvacijo sedaj, ko imajo šole izkušnje, ko so nadgradile svoje načrtovanje, ko so nastali primeri dobrih praks, izmenjave izkušenj v mrežah šol itd.

Kljub vsemu pa so dosedanje izkušnje z izvedbenim kurikulumom kar bogate in raznolike. Spremljanje njihovega razvoja nam je pomagalo jasneje artikulirati napotke o pristopanju k načrtovanju procesa izobraževanja na ravni izobraževalnega programa in na ravni šole. Morda še bolj kot to nam je odprlo vrsto dilem in vprašanj, na katere v tem trenutku še nimamo odgovorov. Spreminjanja pristopov k načrtovanju se je potrebno lotiti, saj bomo tako pripomogli k večji kakovosti učnega procesa in rezultatov.

5.2 Izvajanje koncepta integriranih ključnih kvalifikacij²⁶

Kompetenčni pristop in koncept integriranih ključnih kvalifikacij so uveljavila Izhodišča (2001). Avtorji Izhodišč so postavili strukturo kompetenčnega pristopa, kjer poklicne kompetence delijo na specifične kompetence (za posamezen poklic) in na ključne kompetence, ki so poklicno transverzalne in jih je mogoče razvijati s ključnimi kvalifikacijami (prav tam, str. 8). Poklicne kompetence avtorji opredeljujejo kot posameznikove zmožnosti, da uporabljajo svoje sposobnosti in znanje pri dejavnem obvladovanju običajnih in spremenljivih poklicnih razmer; zmožnost zadostiti zahtevam zaposlitve oziroma specifičnim delovnim vlogam, zmožnost napraviti nekaj dobro (prav tam, str. 8). Ključne kvalifikacije (splošne, jedrne, generične) pa so opredelili kot znanje, spretnosti in sposobnosti, ki so uporabljive v različnih delovnih razmerah, v različnih poklicih, na različnih poklicnih področjih in v različnih življenjskih situacijah (to so npr.: obvladovanje: komunikacijo v maternem in tujih jezikih, uporabno računstvo oziroma matematiko; delo z informacijami in informacijsko tehnologijo, različne metodologije za komuniciranje, analize, odločanje, reševanje problemov, organiziranje in obvladovanje sprememb; metodologije za obvladovanje socialnih razmer, kot so delo z ljudmi, timsko delo, vzpostavljanje stikov in socialnih mrež, uravnavanje konfliktov in pogajanje, metodologije učenja in samoizobraževanja, kot je pridobivanje, izbira, razumevanje, osmišljanje in uporaba novega znanja in veščin, podjetništvo; vodenje; varovanje zdravja in okolja in podobno) (prav tam, str. 8).

V začetku priprave katalogov znanja za splošnoizobraževalne predmete so se pojavljale težave z razumevanjem oz. razlikovanjem ključnih kompetenc in ključnih kvalifikacij (npr. kompetenca učenje učenja vs. metodologija učenja in samoizobraževanja). Poleg tega so se pojavljale težnje po enačenju ključnih kvalifikacij s splošnoizobraževalnimi predmeti. Prav tako je bila prisotna tudi nevarnost reduciranja vloge splošnoizobraževalnih predmetov na znanje, ki je uporabno zgolj v poklicu. Po svoji naravi so ključne kompetence nadpredmetne, njihova uporaba je univerzalna in ni omejena le na en predmet, četudi bolj pripadajo enemu predmetu kot drugemu (Medveš 2004). Zato usmeritev na kompetence omogoča med drugim tudi optimalnejše načrtovanje medpredmetnih povezav, kar je seveda dobrodošlo. Toda konkretizacija te ideje se je končala tako, da se je v kurikularnih dokumentih pri triletnih programih to zapisalo kot »trda«, z urami in konkretnimi vsebinami opredeljena integracija družboslovja in naravoslovja v strokovne vsebine. Takšen zapis je seveda povzročil nemalo težav že pri samem pisanju katalogov, kakor tudi na ravni izvedbe (problemi na ravni organizacije in kadrov).

²⁶ Podrobnejši rezultati so predstavljeni v: *Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja – avtorja delnega poročila sta dr. Branko Slivar in Vladimir Milekšič, pri evalvaciji so sodelovali še: Zvone Cencen, Peter Rau in mag. Mirjana Kovač.*

Kompetence med drugim razvijamo tudi z uresničevanjem vsebinskih in procesnih ciljev, pri čemer je potrebno učenca usposobiti tudi za opazovanje njegovega napredka v procesu izgrajevanja znanja (Ivšek 2006). Pri tem se je trčilo na konceptualni problem, kako združiti kompetenčni pristop, ki je po mnenju nekaterih avtorjev v svojem bistvu redukcioniističen, ozek in rigiden (Kotnik 2007) in procesno-razvojni pristop načrtovanja kurikula. Gre za idejo, ki jo je zaslediti v bolonjskih dokumentih, vendar pa dileme, na katere je opozoril Kotnik (2006), ostajajo in postajajo v fazi uresničevanja katalogov znanja realnost, kar je nakazala spremljava poskusnega izvajanja programa Avtoserviser. Mislimo na neuravnoteženo zastopanje posameznih dimenzij kompetenc (kognitivne: vezano na vsebinska znanja; funkcionalne: vezano na veščine in spretnosti in osebnostne ter socialne dimenzije) v katalogih znanja posameznih predmetov. Gre predvsem za odsotnost ali šibko prisotnost socialne dimenzije in za še vedno prevladujočo prisotnost kognitivne dimenzije, ki je tudi z vidika izvajanja lažje merljiva. Prav tako so se pojavljale dileme, kot je na to opozorila Ivšek (2006), in sicer ali so ključne kompetence orientacija za načrtovanje katalogov znanja, ali kataloge znanja naravnati na uresničevanje ključnih kompetenc pri opredeljevanju ciljev, ki naj bi izhajali iz kompetenc. V prvem primeru so za učitelja pri poučevanju pomembnejši operativni cilji in vsebine; v drugem primeru pa ostaja nevarnost, da učitelja zanima samo, koliko z uresničevanjem ciljev predmeta uresničujejo ključne kompetence. V procesu nastajanja katalogov znanj se je poskušalo smiselno in uravnoteženo združiti oba vidika, vendar pa se predmeti v stopnji združevanja med seboj razlikujejo. Ker gre pri ključnih kompetencah pravzaprav za teoretični konstrukt, ki je za operativno uporabo (razvijanje) malo ali skoraj neuporaben, je bilo potrebno ključne kompetence na ravni dokumentov (katalogov znanja) konkretizirati (»prevesti«) v splošne/usmerjevalne cilje in predvsem v učne cilje in procese, pri čemer se upoštevajo specifične vsebine posamezne stroke oz. predmeta. Tako en predmet razvija eno ali več ključnih kompetenc, posamezna ključna kompetenca se razvija z uresničevanjem enega ali več učnih ciljev. Z doseganjem oz. uresničevanjem učnih ciljev in razvijanjem procesov se pri dijakih na posreden način razvijajo ustrezne ključne kompetence.

Vse ključne kompetence se štejejo za enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja. Številne kompetence se prekrivajo in povezujejo: vidiki, ki so bistvenega pomena za eno področje, bodo podpirali kompetence na drugem. Kompetenca na področju temeljnih osnovnih znanj jezika, kompetenca branja, pisanja, računanja in na področju informacijsko-komunikacijske tehnologije je bistvena podlaga za učenje, učenje učenja pa podpira vse učne dejavnosti.

Razvite ključne kompetence so nujne, da posamezniki uspešno delujejo v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v družbi, poklicu in osebnem življenju. Vsi ljudje jih torej potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Na izobraževalnem področju predstavljajo kombinacijo znanja, spretnosti in

odnosov, ustrežajočih okoliščinam. Zato razvoj kompetenc vključuje pridobivanje deklarativnega in procesnega znanja (kognitivni poudarek), razvoj spretnosti, veščin in proceduralnega znanja (funkcionalni poudarek) ter razvoj vrednot, stališč, odnosov, profesionalne drže (osebnostni in etični vidik).

Na ravni izobraževalnega programa se ključne kompetence konkretizirajo v skupnih ciljeh programa in katalogih znanja posameznih samostojnih programskih enot, na ravni izvajana programa pa se uresničujejo skozi pouk posameznega predmeta, z interdisciplinarnim poučevanjem, s (kros)kurikularnim povezovanjem (npr. s povezovanjem splošnega, strokovnega in praktičnega izobraževanja), z izvajanjem različnih didaktičnih pristopov (npr. projektni teden), z delovanjem šole kot celote itd. Spremljava je pokazala, da so se zelo prijeli predvsem projektni tedni oz. dnevi kot odličen način predvsem za izvajanje interdisciplinarnega poučevanja.

Splošnoizobraževalni predmeti so strukturirani tako, da razvijajo nekatere ključne kompetence v večji meri kot druge programske enote. Tako npr. slovenščina in tuji jeziki najbolj razvijajo sporazumevalno kompetenco, matematika matematično kompetenco, biologija in sociologija razvijata kompetenco na področju raziskovanja in razumevanja naravnih ter družbenih procesov in pojavov. Na drugi strani pa ti predmeti razvijajo tudi ostale kompetence, vendar v manjši meri: matematika npr. razvija sporazumevalno kompetenco itd. Nikakor ne smemo pristati na poenostavitve, s katerimi se enači predmet s posamezno kompetenco (npr. sporazumevalna kompetenca v maternem jeziku = slovenščina) ali da vidimo posamezne predmete kot edine nosilce razvoja posamezne ključne kompetence. Posebej je potrebno poudariti, da se ključne kompetence razvijajo skozi vse predmete (samostojne programske enote) oz. da vsi predmeti prispevajo k razvoju kompetenc z različnimi poudarki in na različne načine. Celo več: posamezni predmeti prispevajo k razvoju več kompetenc in posamezna kompetenca se razvija pri več ali celo vseh predmetih. Tako se npr. sporazumevalna kompetenca v maternem jeziku najbolj razvija pri slovenščini, vendar ne samo tam, ampak tudi pri strokovnem predmetu z uporabo strokovnega jezika in seveda tudi pri drugih predmetih. Podobno je z matematično kompetenco. Za njen razvoj je zagotovo najbolj »odgovorna« matematika, vendar se elementi te kompetence razvijajo tako pri strokovnih predmetih kot pri naravoslovnih.

Seveda pa je potrebno opozoriti, da povezovanje ključnih kompetenc ne smemo opazovati samo na ravni učnih ciljev, ampak tudi na ravni ostalih elementov katalogov znanja: odnosni cilji, splošni oz. usmerjevalni cilji, dejavnosti dijaka in didaktična priporočila ter v uresničevanju integriranih ključnih kvalifikacij.

Nekatere ključne kompetence namreč nimajo svojih neposrednih »nosilcev«, kot je to primer pri matematični kompetenci, sporazumevalni, kulturni ipd., ampak so transverzalne, kot uče-

nje učenja, socialne in državljanske kompetence, digitalna pismenost ter samoiniciativnost in podjetnost. Te ključne kompetence je potrebno prav tako razvijati, in sicer skozi delovanje celotnega programa. Na ravni procesa smo jih v prenovi operacionalizirali kot integrirane ključne kvalifikacije. Poimenovali smo jih: informacijsko-komunikacijska pismenost, podjetništvo, socialne spretnosti in učenje učenja. Poleg tega smo v poskusnem obdobju razširili njihov nabor in dodali še tiste, za katere smo ocenili, da so posebej pomembne z vidika potreb poklicnega in strokovnega izobraževanja. Te so: zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja ter načrtovanje in vodenje kariere. Z integriranimi ključnimi kvalifikacijami želimo na specifičen način dosegati določene cilje programa. V bistvu gre za kroskurikularne vsebine, ki so opredeljene z učnim načrtom in prečijo celotni kurikulum. To seveda niso predmeti v klasičnem pomenu besede, saj nimajo predmetne »filozofije« (posebne didaktike, sistema ocenjevanja itd.), ne izhajajo iz znanstvene sistematike in se posebej ne ocenjujejo, ampak se spremljajo oz. je njihovo preverjanje sestavni del preverjanja in ocenjevanja vsebinskih sklopov in predmetov, kamor so te ključne kvalifikacije neposredno integrirane. Šola lahko z izvedbenim kurikulumom sama določi način razvijanja integriranih ključnih kvalifikacij – npr. v okviru projektnega tedna, v obliki tečajev (npr. tečaj socialnih veščin, tečaj uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije ...) itd.

Zato so za potrebe izvajanja integriranih ključnih kvalifikacij nastali dokumenti, ki so bili obravnavani in potrjeni na obeh strokovnih svetih. Gre za dokument Koncept vključevanja integriranih ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja in kataloge za posamezne integrirane ključne kvalifikacije. Tako se je teoretični konstrukt kompetenc konkretiziral in operacionaliziral na ravni procesa kot integrirana ključna kvalifikacija, ki je zaradi didaktičnih potreb opredeljena v posebnem katalogu.

Vsi ti dokumenti (koncept in katalogi integriranih ključnih kvalifikacij) so bili tudi predstavljeni na strokovnih usposabljanjih, ki sta jih izvajala Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo in šport. Kot smo že omenili, so integrirane ključne kvalifikacije pomemben dejavnik, s katerim se uresničuje koncept integracije znanj, ki pa v praksi še ni zaživel. Analiza vključenosti integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbene kurikule je pokazala, da je njihovo vključevanje načrtovano predvsem v projektnih tednih.

Zato se je odprlo temeljno vprašanje, ali koncept vključevanja integriranih ključnih kvalifikacij učitelji poznajo, kakšen odnos imajo do njega in kako so usposobljeni za njegovo izvajanje. Pri evalvaciji integriranih ključnih kvalifikacij smo izvedli kvantitativno raziskavo s pomočjo vprašalnika za učitelje ter to dopolnili z izvedbo strukturiranega intervjuja z učitelji dveh šol, rezultate raziskave pa smo kombinirali z analizo načrtov izvedbenih kurikulumov (glej besedilo o evalvaciji integriranih ključnih kvalifikacij).

Izhajajoč iz tega temeljnega vprašanja je bila evalvacija izvajanja integriranih ključnih kvalifikacij usmerjena v iskanje odgovorov na naslednja vprašanja:

- Kako so učitelji seznanjeni s posameznimi dokumenti, ki opisujejo koncepte vključevanja posameznih integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbeni kurikulum?
- Kakšen je njihov odnos do koncepta integriranih ključnih kvalifikacij glede na njihovo uporabnost, uresničljivost, potrebnost in obširnost?
- Prav tako je pomembno vprašanje usposobljenosti učiteljev za drugačen način dela, ki ga zahteva udejanjanje koncepta ključnih kvalifikacij.

5.2.1 Ugotovitve evalvacij

Poznavanja koncepta

Rezultati evalvacije so pokazali, da samo dobra polovica učiteljev (57 %) pozna koncept vključevanja integriranih ključnih kvalifikacij. Ena tretjina učiteljev koncepta ne pozna oz. ga pozna delno. Glede stopnje poznavanja ni razlik med učitelji splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetov ter učitelji praktičnega pouka. Poznavanje koncepta je prvi in temeljni pogoj za njegovo uporabo v praksi. Hkrati pa je od poznavanja koncepta odvisna tudi percepcija drugih lastnosti, ki igrajo pomembno vlogo pri udejanjanju koncepta. Te so: uresničljivost koncepta, njegova potrebnost, sprejetost in uporabnost. Bolj je koncept poznan, višje se ocenjujejo ostale lastnosti koncepta.

Analiza je pokazala, da se z večjim poznavanjem koncepta izrazito poveča ocena uporabnosti in potrebnosti koncepta. To pa je pomembno z vidika izvajanja samega koncepta, kar bi lahko pomenilo, da učitelji, ki koncept dobro poznajo, v praksi tudi dejansko delujejo skladno z njim, saj uvidevajo njegovo potrebnost in uporabnost. Ocenjujemo, da ga še vedno pozna premalo učiteljev, zato je nujno potrebno pristopiti k aktivnostim za povečanje njegovega poznavanja. O samem konceptu so sicer učitelji mnenja, da je potreben in uporaben, nizko pa so ocenili njegovo sprejetost. Pri tem ni razlik med učitelji različnih predmetnih področij.

Poznavanje katalogov integriranih ključnih kvalifikacij

Poleg poznavanje samega koncepta smo pri učiteljih analizirali tudi stopnjo poznavanja katalogov posameznih integriranih ključnih kvalifikacij. Rezultati so pokazali, da sta najnižjo oceno stopnje poznavanja dobila kataloga za načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo. Vseh razlogov za to ne poznamo, domnevamo pa, da je eden izmed dejavnikov relativna novost teh področij v našem šolskem sistemu. Podjetništvo je v našem prostoru novost, saj se v začetku devetdesetih let o podjetniških znanjih sploh še ni razmišljalo.

Drug razlog za slabo poznavanje podjetništva je verjetno tudi v njegovem nerazumevanju, saj se podjetništvo zožuje na usvajanje ekonomskih in poslovnih znanj, pozablja pa se na dimenzijo podjetnosti. Podjetnost se nanaša na osebne zmožnosti in značilnosti, ki so podlaga za podjetniško ravnanje, na primer: ustvarjalnost, iniciativnost, sprejemanje tveganja, odgovornosti.

Zdravje in varnost pri delu (prej znano kot zdravstvena vzgoja, varnost pri delu), okoljska vzgoja (varovanje okolja, ekologija), socialne spretnosti, informacijsko-komunikacijska pismenost (računalništvo) in učenje učenja (kako se učiti) so znani v takšni ali drugačni obliki že od prej. Vendar pa je analiza razlik ocen stopenj poznavanja posameznih katalogov integriranih ključnih kvalifikacij med učitelji posameznih predmetnih področji pokazala, da učitelji splošnoizobraževalnih predmetov poznajo kataloge za zdravje in varnost pri delu, načrtovanje in vodenje kariere in podjetništvo slabše kot njihovi kolegi, ki poučujejo predmete s strokovno teoretičnega področja in področja praktičnega pouka.

Slabše poznavanje omenjenih dveh katalogov za načrtovanje in podjetništvo se najverjetneje povezuje tudi s slabšimi ocenami treh lastnosti katalogov, ki so jih učitelji ocenjevali: uresničljivost, uporabnost in obsežnost. Pri ocenjevanju uresničljivosti sta tako najslabše ocenjena kataloga za načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo. Ta dva kataloga sta po njihovi presoji tudi manj uresničljiva kot ostali. Najbolj pa je z vidika uresničljivosti ocenjen katalog za informacijsko-komunikacijsko pismenost, ki je tudi označen kot katalog, ki ga učitelji najbolj poznajo.

Pri ocenjevanju uporabnosti sta – podobno kot pri uresničljivosti – prav tako najslabše ocenjena kataloga za načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo. Ta dva kataloga sta ocenjena kot manj uporabna v primerjavi z ostalimi katalogi. Najbolj pa je z vidika uporabnosti ponovno ocenjen katalog za informacijsko-komunikacijsko pismenost. Pri ocenjevanju obsežnosti so vsi katalogi ocenjeni kot obsežni in pri tem noben posamezni katalog glede na to lastnost ne izstopa.

Manj ko torej učitelji poznajo posamezni katalog, slabše ocenjujejo njihovo uporabnost in uresničljivost. Ta ugotovitev nas opozarja na prenizko samokritičnost deleža učiteljev, ki izražajo mnenja o rečeh, o katerih nimajo znanja in informacij. Za razvoj nadaljnjih oblik usposabljanja in opolnomočenja učiteljev je to pomembno spoznanje.

Vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v načrtovanje

Razveseljivo je, da velika večina učiteljev v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula vključuje tudi integrirane ključne kvalifikacije, pri čemer ni razlik med učitelji različnih predmetnih področji.

Ob splošni ugotovitvi o vključevanju integriranih ključnih kvalifikacij v načrtovanje izvedbenega kurikula pa nas je bolj podrobno zanimalo, kakšna je struktura vključevanja posameznih integriranih ključnih kvalifikacij v nekatera področja izvedbenega kurikula. Učitelji so tako ocenjevali, kako se pri načrtovanju v posamezne predmete, v medpredmetno povezovanje, v programe oddelčne skupnosti, v odprti kurikulum, v različne projekte šole in v program dela šolske svetovalne službe vključujejo posamezne integrirane ključne kvalifikacije.

Največ učiteljev ocenjuje, da se v posamezne predmete na šoli pogosto vključujejo integrirane ključne kvalifikacije iz katalogov zdravje in varnost pri delu in informacijsko komunikacijska pismenost. V medpredmetne povezave se po mnenju največjega števila učiteljev na šoli pogosto vključujejo integrirane ključne kvalifikacije iz katalogov informacijsko komunikacijska pismenost in okoljska vzgoja. V programe oddelčne skupnosti se po mnenju največjega števila učiteljev pogosto vključujejo integrirane ključne kvalifikacije iz katalogov socialne spretnosti in učenje učenja. V odprti kurikulum se po mnenju največjega števila učiteljev pogosto vključuje informacijsko-komunikacijska pismenost in socialne spretnosti. V različne projekte šole se po mnenju največjega števila učiteljev pogosto vključuje informacijsko komunikacijska pismenost in okoljska vzgoja. V program dela šolske svetovalne službe se po mnenju največjega števila učiteljev pogosto vključuje integrirane ključne kvalifikacije iz kataloga učenje učenja in socialne spretnosti. Najmanj učiteljev pa je prepričanih, da se pogosto načrtuje vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij iz katalogov podjetništvo in načrtovanje in vodenje kariere v vsa področja izvedbenega kurikula. Za ti dve integrirani ključni kvalifikaciji je na drugi strani največ učiteljev prepričanih, da se nikoli ne vključujeta v omenjena področja izvedbenega kurikula.

Zaključimo torej lahko, da so pri vključevanju integriranih ključnih kvalifikacij v posamezna področja izvedbenega kurikula opazni naslednji trendi:

- da se nekatere integrirane ključne kvalifikacije pogosteje vključujejo v posamezna področja izvedbenega kurikula kot ostale (npr. informacijsko-komunikacijska pismenost, socialne spretnosti in okoljska vzgoja),
- da se glede na posamezna področja izvedbenega kurikula vključujejo različne integrirane ključne kvalifikacije, kar je pogojeno z ustrezno kombinacijo značilnosti področja in integriranih ključnih kvalifikacij (zdravje in varnost ter informacijsko-komunikacijska pismenost v posamezne predmete, informacijsko-komunikacijska pismenost in okoljska vzgoja v medpredmetne vsebine, socialne spretnosti in učenje učenja v programe oddelčne skupnosti in v programe šolske svetovalne službe, informacijsko-komunikacijska pismenost v odprti kurikulum in v različne projekte šole),
- da je delež pogostosti vključevanja integriranih ključnih kvalifikacij različen glede na področja izvedbenega kurikula (v povprečju se integrirane ključne kvalifikacije

pogosteje vključujejo v posamezne predmete in v različne projekte šole, najmanj pogosto pa v programe šolske svetovalne službe),

- da se najmanj pogosto vključujeta integrirani ključni kvalifikaciji podjetništvo in načrtovanje in vodenje kariere.

Pomembnost integriranih ključnih kvalifikacij za dijake

Po mnenju učiteljev integrirane ključne kvalifikacije za dijake na vseh področjih niso enako pomembne. Učitelje smo zaprosili, da so ocenili njihovo pomembnost za dijake na treh področjih: pri šolskem delu; tj. pri predmetih, modulih in strokovno vsebinskih sklopih, pri vsakdanjem življenju in delu na šoli ter pri opravljanju poklica.

Učitelji ocenjujejo, da so za dijake pri šolskem delu, tj. pri predmetih, modulih in strokovno vsebinskih sklopih, najpomembnejše integrirane ključne kvalifikacije socialne spretnosti, informacijsko-komunikacijska pismenost in učenje učenja. V primerjavi z ostalimi pa sta najmanj pomembni integrirani ključni kvalifikaciji podjetništvo ter načrtovanje in vodenje kariere.

Za vsakdanje življenje in delo na šoli je po mnenju učiteljev za dijake najpomembnejša izmed integriranih ključnih kvalifikacij okoljska vzgoja, zdravje in varnost ter socialne spretnosti. Najmanj pomembni sta integrirani ključni kvalifikaciji podjetništvo ter načrtovanje in vodenje kariere. Za opravljanje poklica pa so za dijake po mnenju učiteljev najpomembnejše integrirane ključne kvalifikacije zdravje in varnost, okoljska vzgoja in socialne spretnosti. Najmanj pomembni izmed integriranih ključnih kvalifikacij sta učenje učenja ter načrtovanje in vodenje kariere. Pomembno je, da so vse integrirane ključne kvalifikacije, z izjemo učenje učenja, najbolj pomembne pri opravljanju poklica. Za integrirano ključno kvalifikacijo učenje učenja so učitelji ocenili, da je najpomembnejša za dijake pri vsakdanjem življenju in delu na šoli.

Ugotovitve te evalvacije nam ne govorijo o dejanski pomembnosti posameznih integriranih ključnih kvalifikacij za dijake, marveč nam razkrivajo stališča učiteljev o njihovi pomembnosti. To gotovo vpliva na odločitve učiteljev, kako velik poudarek bodo dali posameznim integriranim ključnim kvalifikacijam pri svojem pedagoškem delu. Zdi se, da bo zlasti v razvoju podjetniške kompetence in podjetnostne naravnosti dijakov potrebno vložiti še nekaj truda pri usposabljanjih in razvojnih projektih. Vzgojna in socialna naravnost učiteljev je s pedagoškega stališča sicer zelo dobrodošla in celo nujna, za pripravo dijaka na uspešen spoprijem z zahtevnim trgom dela pa je premalo.

Glede ocene pomembnosti integriranih ključnih kvalifikacij za dijake pri posameznih področjih se učitelji treh predmetnih skupin med seboj razlikujejo. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ocenjujejo kot bolj pomembne za delo dijakov pri predmetu, modulu oz. strokov-

no vsebinskem sklopu integrirane ključne kvalifikacije: socialne spretnosti in učenje učenja, manj pomembne pa so zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja, načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo. Kot bolj pomembne integrirane ključne kvalifikacije za dijake na področju vsakdanjega življenja in dela na šoli ocenjujejo učitelji splošnoizobraževalnega področja integriranih ključnih kvalifikacij okoljska vzgoja, socialne spretnosti, informacijsko komunikacijska pismenost in učenje učenja. Učitelji splošnoizobraževalnih predmetov v primerjavi z učitelji ostalih predmetnih področij tudi ocenjujejo, da sta integrirani ključni kvalifikaciji socialne spretnosti in informacijsko-komunikacijska pismenost pomembnejši za opravljanje poklica od ostalih integriranih ključnih kvalifikacij.

Povzemamo stališča učiteljev glede pomembnosti integriranih ključnih kvalifikacij za dijake, za njihovo delo pri predmetu, za vsakdanje življenje in za opravljanje poklica:

- vse integrirane ključne kvalifikacije niso enako pomembne,
- večina integriranih ključnih kvalifikacij je najbolj pomembna za opravljanje poklica,
- obstajajo razlike o oceni pomembnosti posameznih integriranih ključnih kvalifikacij med učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ter učitelji strokovno-teoretičnih predmetov in učitelji praktičnega pouka.

Iz didaktičnega vidika sta po mnenju učiteljev za izvajanje integriranih ključnih kvalifikacij najbolj primerna pristopa razgovor z aktivno udeležbo dijaka in projektno učno delo; manj pa je primerna učiteljeva razlaga. Glede oblik pa so učitelji mnenja, da sta najbolj primerni obliki delo v skupinah znotraj oddelka in delo v dvojicah; manj sta primerni obliki dela s celim oddelkom in delo v skupinah, sestavljenih iz dijakov različnih programov.

Samoocena usposobljenosti učiteljev za delo z integriranimi ključnimi kvalifikacijami

V okviru evalvacije nas je zanimalo tudi, kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za tri pomembne aktivnosti: načrtovanje izvajanja, izvajanje in spremljanje integriranih ključnih kvalifikacij. Učitelji so presodili, da so na področju načrtovanja najbolj usposobljeni za načrtovanje izvajanja integrirane ključne kvalifikacije okoljska vzgoja in informacijsko-komunikacijska pismenost ter najmanj za podjetništvo.

Med učitelji treh predmetnih področji so razlike v ocenah usposobljenosti za načrtovanje izvajanja integriranih ključnih kvalifikacij. Tako se učitelji splošnoizobraževalnega področja ocenjujejo kot manj usposobljene za načrtovanje integriranih ključnih kvalifikacij zdravje in varnost pri delu, okoljska vzgoja, načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo v primerjavi z učitelji ostalih dveh predmetnih področji. Se pa učitelji splošnoizobraževalnega področja ocenjujejo kot bolj usposobljene za načrtovanje integriranih ključnih kvalifikacij socialnih spretnosti v primerjavi z učitelji praktičnega pouka.

Na področju izvajanja integriranih ključnih kvalifikacij se učitelji ocenjujejo kot najbolj usposobljene za izvajanje okoljske vzgoje, socialnih spretnosti in informacijsko-komunikacijske tehnologije; najmanj pa za izvajanje načrtovanja in vodenja kariere ter podjetništva. Učitelji splošnoizobraževalnega področja se ocenjujejo kot manj usposobljene za izvajanje zdravja in varnosti pri delu, okoljske vzgoje, načrtovanja in vodenja kariere ter podjetništva, in sicer v primerjavi z učitelji ostalih dveh predmetnih področji.

Na področju spremljanja integriranih ključnih kvalifikacij so učitelji najbolj usposobljeni za spremljanje integrirane ključne kvalifikacije okoljska vzgoja in socialne spretnosti; najmanj pa za spremljanje načrtovanja kariere in podjetništva. Učitelji splošnoizobraževalnega področja se ocenjujejo kot manj usposobljene za spremljanje zdravja in varnosti pri delu, načrtovanja in vodenja kariere in podjetništva v primerjavi z učitelji ostalih dveh predmetnih področij.

Povzamemo torej lahko, da se glede usposobljenosti učitelji:

- ocenjujejo kot najbolj usposobljene za načrtovanje izvajanja, izvajanje in spremljanje integrirane ključne kvalifikacije okoljska vzgoja,
- ocenjujejo kot najmanj usposobljeni za načrtovanje izvajanja, izvajanje in spremljanje integrirane ključne kvalifikacije načrtovanje in vodenje kariere ter podjetništvo in da se njihova stališča razlikujejo glede na predmetno področje.

Vključevanje integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbeni kurikulum

Glede vključevanja integriranih ključnih kvalifikacij v izvedbeni kurikulum se učitelji v večji meri strinjajo, da je treba vključevanje nujno prepustiti avtonomiji programskih učiteljskih zborov oz. učiteljev. Večina učiteljev meni, da integriranih ključnih kvalifikacij ni potrebno ocenjevati, ampak samo spremljati. Poleg tega učitelji menijo, da je potrebno vrednotenje stopnje usvojenosti integriranih ključnih kvalifikacij kombinirati z mnenji učiteljev in dijakov, ne strinjajo pa se, da se vrednotenje prepusti dijakom v obliki samoevalvacije.

Razveseljivo je, da velika večina učiteljev v fazi načrtovanja izvedbenega kurikula vključuje integrirane ključne kvalifikacije.

Učitelji so med izvajanjem integriranih ključnih kvalifikacij opažali tudi prednosti pri delu z dijaki. Največ učiteljev je videlo prednosti z izvajanjem integriranih ključnih kvalifikacij pri povezovanju teorije s prakso, pri povezovanju učiteljev med seboj in pri medpredmetnem povezovanju. Najmanj prednosti so videli pri kakovostnejšem znanju dijakov.

Pri ovirah med izvajanjem integriranih ključnih kvalifikacij je največ učiteljev navedlo preveliko število dijakov v razredu in premalo časa za izvajanje. Dobra polovica učiteljev je med

ovire uvrstila tudi pomanjkanje smernic Centra RS za poklicno izobraževanje in Zavoda RS za šolstvo. Dobri tretjini učiteljev pa je kot oviro za izvajanje integriranih ključnih kvalifikacij predstavljala slaba organizacija dela na šoli. Zanimivo pa je, da učitelji niso kot ovire izpostavljali lastne nezadostne usposobljenosti za te naloge.

5.2.2 Sklepi s priporočili

Na osnovi ugotovitev evalvacije menimo, da bi bilo potrebno:

- nadgraditi sedanji koncept (sedanji dokument kljub nazivu ni koncept, ampak bolj povzetek in predstavitev posameznih integriranih ključnih kvalifikacij) ter razčistiti razmerja med (integriranimi) ključnimi kvalifikacijami in ključnimi kompetencami,
- dati večji poudarek medpredmetnosti,
- ponovno pregledati in po potrebi popraviti oz. nadgraditi kataloge posameznih integriranih ključnih kvalifikacij v relaciji do referenčnega okvirja ključnih kompetenc in medpredmetnosti,
- natančno opredeliti mesto posameznih integriranih ključnih kvalifikacij v kurikulumu (npr. obvezno-izbirno, načini izvajanja, spremljanje ipd.),
- oceniti ustreznost dosedanjega nabora integriranih ključnih kvalifikacij,
- pripraviti smernice za vrednotenje integriranih ključnih kvalifikacij,
- seznaniti učitelje z obstoječim in novim konceptom oz. s smernicami integriranih ključnih kvalifikacij. Nov koncept zagotovo ne bo popolnoma drugačen od sedanjega, razumemo ga lahko kot nadgradnjo obstoječega. Zato je smiselno takoj intenzivirati aktivnosti na poznavanju sedanjega koncepta,
- poseben poudarek je potrebno nameniti integrirani ključni kvalifikaciji podjetništvo ter načrtovanje in razvijanje kariere,
- pripraviti konkretizacijo izvajanja integriranih ključnih kvalifikacij s primeri dobre prakse,
- pripraviti dodatno usposabljanje učiteljev za medpredmetno izvajanje integriranih ključnih kvalifikacij.

5.3 Odprti kurikulum²⁷

Odpiranje kurikula je pomembna novost v novih in prenovljenih izobraževalnih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Do omenjene novosti je bil izobraževalni program v celoti predpisan na nacionalni ravni, Izhodišča (2001) pa predvidijo odpiranje kurikula, kar pomeni, da je na nacionalni ravni določenega 80 % izobraževalnega programa, razliko pa določijo šole v sodelovanju z gospodarskimi združenji oziroma s socialnimi partnerji na ravni posamezne regije. Gre za t. i. programsko avtonomijo, kjer del izobraževalnega programa opredeli šola. Odprti kurikulum za šolo pomeni večjo avtonomijo, kar šoli omogoča vrsto razvojnih priložnosti na področjih sodelovanja med šolo in podjetji, prilagajanja izobraževanja kariernim interesom dijakov (in odraslih), povezano izvajanje različnih izobraževalnih programov, hitro vključevanje novih poklicev v programe (Mali v Skubic Ermenc 2007, str. 73). Hkrati pomeni odprti kurikulum tudi večjo odgovornost šole, saj ga mora le-ta izrabiti za uresničevanje ciljev, kot so: boljša zaposljivost absolventov, večja uspešnost absolventov pri nadaljnjem izobraževanju, boljša dostopnost do poklicnega in strokovnega izobraževanja (Mali v Skubic Ermenc 2007, str. 75).

Evalvacije odprtega kurikula so v štirih letih zajele največje število šol in izobraževalnih programov. Poleg vodij programskih učiteljskih zborov in ravnateljev so bili v evalvacijo vključeni tisti delodajalci, ki so sodelovali pri oblikovanju odprtega kurikula. Tudi pri teh evalvacijah je šlo za kombinacijo kvantitativnega in kvalitativnega pristopa k raziskovanju. Pri kvantitativnem vidiku je šlo za zbiranje informacij o odprtem kurikulumu s strani posamezne šole ter za zbiranje stališč delodajalcev, ki sodelujejo s šolo pri pripravi odprtega kurikula. S kvalitativnega vidika pa so bile analizirane strukture in vsebine odprtih kurikulumov šol. Z rezultati evalvacij smo že opozarjali na pomen transparentnosti in javne objave odprtega kurikula. Ugotovili smo, da se nekatere šole soočajo s težavami pri pripravi odprtega kurikula, zato so na Centru RS za poklicno izobraževanje nastala Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja (Leban idr. 2010).

Pri evalvacijah odprtega kurikula smo se usmerili na naslednja področja:

- postopke oblikovanja odprtega kurikula,
- seznanjenost javnosti z odprtim kurikulumom in njegova javna dostopnost,
- izobraževanje delodajalcev,

²⁷ Podrobnejši rezultati so predstavljeni v: Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009) – avtorice delnega poročila so Špela Lenič, Teja Žagar in Mateja Hergan.

- strukturo odprtega kurikula,
- kataloge znanja za odprti kurikulum.

Poleg tega smo ugotavljali tudi prednosti in slabosti odprtega kurikula, kot so jih videli izvajalci in udeleženci na šolah.

Na šolah so v oblikovanje odprtega kurikula vključevali strokovne delavce šole. Vodje programskih učiteljskih zborov so odgovorile, da so bili na vseh šolah vključeni učitelji strokovno vsebinskih sklopov in ravnatelj oziroma pomočnik ravnatelja, na večini šol pa so bili vključeni še učitelji splošnoizobraževalnih predmetov, učitelji praktičnega pouka znotraj strokovno vsebinskih sklopov in na manjšem delu šol šolska svetovalna služba.

Pri oblikovanju in izvajanju odprtega kurikula ima pomembno vlogo sodelovanje z delodajalci. Pri tem je potrebno opozoriti, da šole tudi že sicer tradicionalno sodelujejo z delodajalci, se pa spreminjata način in kakovost tega sodelovanja. Tako so vodje programskih učiteljskih zborov delodajalce o odprtem kurikulumu (v fazi nastajanja) najpogosteje seznanili pisno oziroma so organizirali srečanje zanje. Poleg tega so nekatere šole tudi osebno obiskale delodajalce (Poročilo o spremljanju odprtega kurikula 2006/07). Kot obliko najpogostejšega sodelovanja z njimi so šole uporabile anketni vprašalnik. Vendar so odgovori delodajalcev na to vprašanje pokazali, da večina delodajalcev odgovarjanja na anketni vprašalnik ni razumela kot obliko sodelovanja s šolo.

Interes delodajalcev je po mnenju večine vodij programskih učiteljskih zborov izražen občasno. Skozi njihove utemeljitve ocene interesa lahko razberemo, da so delodajalci pripravljene podati mnenje, vsebinske predloge in izpolniti vprašalnike. V nekaterih posamičnih primerih so na šoli delodajalce seznanili z možnostmi sodelovanja, vendar le-ti niso bili pripravljene sodelovati. Tu je potrebno izpostaviti, da je šlo za primere, kjer šole tudi v preteklosti niso imele stika s potencialnimi delodajalci svojih absolventov in le-ti najbrž niso bili pripravljene na to novost. V ostalih primerih pa so šole že v preteklosti imele določene oblike sodelovanja z delodajalci (delovna praksa, sodelovanje na informativnih dnevih, obiski delavnic ipd.) in se je skozi odprti kurikulum to na sistemski ravni nadaljevalo. Čeprav je izobraževanje delodajalcev pomembna aktivnost in pravzaprav pomemben dejavnik uspešnosti uveljavljanja odprtega kurikula, se je pokazalo, da se zgolj dobra tretjina udeležuje izobraževanja, ki jih je organizirala šola.

Delodajalci so glede materialne podpore (finančna sredstva, oprema ...) pri izvajanju odprtega kurikula deljenega mnenja. Polovica vprašanih delodajalcev je pripravljena prispevati materialno podporo, in sicer večinoma opremo, delovna sredstva in razne storitve. Druga polovica delodajalcev ni pripravljena prispevati materialne podpore predvsem zaradi trenutne gospodarske krize.

V evalvaciji odprtega kurikula v programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (Tretje vmesno poročilo o poskusnem uvajanju programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja – Priloga III: Poročilo o spremljanju odprtega kurikula v izobraževalnih programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009) se je ugotovila nizka stopnja vključevanja dijakov pri oblikovanju odprtega kurikula. To se sklada z ugotovitvami prejšnjih evalvacijah, ki smo jih izvedli na Centru RS za poklicno izobraževanje (Klarič idr. 2008, Klarič idr. 2009), v katerih je bilo ugotovljeno, da se dijakov v oblikovanje odprtega kurikula skorajda ne vključuje. Tudi dijaki so potrdili mnenja vodij programskih učiteljskih zborov saj je manjši del vprašanih dijakov odgovoril, da so vključeni v oblikovanje odprtega kurikula šole, ki jo obiskujejo. Tisti, ki so sodelovali pri oblikovanju odprtega kurikula so izpostavili, da so sodelovali pri programskih enotah za odprti kurikulum ter pri predlogih za naslednje generacije. Polega tega so izpolnili še šolske anketne vprašalnike, ki se jih ni spremljalo, saj niso bili predmet spremljave.

Delež dijakov, vključenih v oblikovanje odprtega kurikula, je nizek, čeprav dijaki menijo, da je pomembno, da so vključeni v nastajanje odprtega kurikula – takih je bilo malo več kot polovica. Kot utemeljitev navajamo dobesedni zapis dijaka, ki prikazuje, zakaj je to potrebno: »Mislim, da bi morali pri oblikovanju odprtega kurikula sodelovati tudi dijaki, kajti so nekatera strokovna področja, ki so po mojem mnenju slabše obdelana, in mislim, da bi lahko ravno z odprtim kurikulumom znanje na teh področjih občutno izboljšali.« Potrebno je izpostaviti, da večina dijakov verjetno ni bila ustrezno seznanjena o vlogi in pomenu odprtega kurikula oz. ni vedela, kaj ta pojem sploh pomeni, saj jih je dobra tretjina na vprašanja o potrebnosti vključevanja odgovorila z »Ne vem«.

Odpri kurikulum je del javnega izobraževalnega programa in bi ga morali poznati vsi, ki jih tovrstno izobraževanje zadeva. Naloga šole je, da jasno opredeli njegovo strukturo ter transparentno predstavi njegove cilje in vsebine. Preko vodij programskih učiteljskih zborov smo ugotavljali, kako šola omogoča prepoznavanje odprtega kurikula: kje imajo objavljen odprti kurikulum, ali bi svoje kataloge znanja vključili v skupno bazo vseh šol ter, če so z odprtim kurikulumom seznanili starše in delodajalce. Polovica vodij programskih učiteljskih zborov je odgovorila, da imajo šole odprti kurikulum objavljen na spletni strani šole, nekatere na oglasni deski v zbornici in na oglasni deski za dijake. Posamezne šole so omenile tudi letni delovni načrt in šolsko publikacijo. Zato smo poleg anketnega vprašalnika analizirali še spletne strani šol, pri čemer na nobeni šoli nismo našli odprtega kurikula oziroma njegova struktura ni bila jasno razvidna (!).

Vodje programskih učiteljskih zborov smo vprašali še, če so z odprtim kurikulumom seznanili (ko je bil odprti kurikulum že opredeljen) delodajalce in starše. Dve tretjini vodij programskih učiteljskih zborov je odgovorilo, da so seznanili delodajalce, enako število jih je seznanilo starše. Podatki, pridobljeni od delodajalcev, kažejo, da približno polovica pozna odprti kurikulum šole, s

katero sodelujejo. Zdi se, da gre za različno pojmovanje procesa seznanjenosti. Ne dvomimo o resničnosti odgovorov vodij programskih učiteljskih zborov, toda na osnovi podatkov lahko sklepamo, da niso bili najbolj učinkoviti – mogoče je bilo seznanjanje bolj površno, brez vsebinskih pojasnil, zgolj na formalni ravni ipd. Podobno je pri dijakih. Šole so jih prav tako seznanjale, vendar je bil doseg teh informacij manj učinkovit, saj le okoli 60 % dijakov pozna odprti kurikulum svoje šole, ostali navajajo, da niso bili seznanjeni. Dijake, ki so bili seznanjeni z odprtim kurikulumom, je največkrat seznanil razrednik na začetku šolskega leta.

Za povečanje seznanjenosti vseh udeležencev o odprtem kurikulumu je v preteklih letih nastala ideja o skupni bazi katalogov znanja odprtega kurikula, ki bi služila za vpogled vsem zainteresiranim. Pri vodjah programskih učiteljskih zborov smo preverili, kaj menijo o tem oziroma, če bi bili svoje kataloge znanja pripravljene vključiti v skupno bazo. Odgovor večine vodij programskih učiteljskih zborov je bil, da so pripravljene na to, da se kataloge znanj vstavi v skupno bazo šol za to področje. Na žalost se ta ideja še ni uresničila oz. ni zaživela.

V izobraževalnih programih je za odprti kurikulum predvidenih 476 ur. Rezultati kažejo, da so šole splošnoizobraževalnim predmetom v odprtem kurikulumu namenile v povprečju eno tretjino ur, strokovnemu izobraževanju pa dve tretjini ur. Znotraj strokovnega izobraževanja je manjšina ur (okoli 1/3) namenjenih teoriji, ostalo pa praktičnemu izobraževanju. Med splošnoizobraževalnimi predmeti so šole v odprti kurikulum najpogosteje vključile matematiko in tuji jezik, med strokovno vsebinskimi sklopi pa se najpogosteje odločajo za vodilne strokovne sklope v programu (npr. v Tehniku mehatronike so to Mehatronika, Tehnološki procesi in Tehniško komuniciranje).

Šole najpogosteje za programske enote, ki jih vključujejo v odprti kurikulum, uporabljajo obstoječi katalog znanja iz dela predmetnika tega izobraževalnega programa. Za nekatere programske enote pa so na šoli pripravili katalog znanja.

Menimo, da šole ciljev odprtega kurikula še ne dosegajo v zadovoljivi meri. Ugotavljamo, da vse šole v svoje odprte kurikule večinoma vključujejo programske enote, ki so že vključene v tistem delu predmetnika, ki je določen na nacionalni ravni, kar pomeni, da niso vključile novih znanj/kompetenc, ki bi na primer upoštevala specifične lokalnega okolja, povečevala konkurenčnost dijakov in podobno. Iz podatkov, ki so nam jih posredovale šole namreč ni razvidno, da bi šole programske enote iz obveznega dela predmetnika razširile oziroma nadgradile. Kadar šola v odprtem kurikulumu obravnava vsebine, ki so predvidene v obveznem delu predmetnika, zaobide temeljno idejo odprtega kurikula. Seveda pa se ob tem dejstvu postavi vprašanje, ali katalogi znanj obveznih strokovno vsebinskih sklopov niso preobsežni (da je temu tako, bi lahko razbrali iz analize katalogov znanj, ki je predstavljena v Tretjem vmesnem poročilu ... 2009). Vprašamo pa se lahko tudi, v kolikšni meri je zadovoljiva raven ozaveščenosti šol o funkciji odprtega kurikula.

Glede izbirnosti programskih enot znotraj odprtih kurikulumov ugotavljamo, da šole dijakom ne ponujajo možnosti izbiranja med programskimi enotami.

Prednosti in slabosti odprtega kurikula so ocenjevali vodje programskih učiteljskih zborov, učitelji praktičnega pouka in delodajalci. Najprej nas je zanimalo mnenje o tem, ali odprti kurikulum omogoča boljše zaposljivost absolventov. Večina vodij programskih učiteljskih zborov kot prednosti izpostavlja predvsem povezovanje izobraževanja in trga dela, povečanje avtonomije šole pri določanju ciljev izobraževalnega programa ter povezovanje šole z lokalnim okoljem. Povečanje avtonomije šole pri določanju ciljev izobraževalnega programa izpostavljajo tudi učitelji praktičnega pouka. Med slabosti pa vodje programskih učiteljskih zborov uvrščajo težave pri načrtovanju in organizaciji izvedbe odprtega kurikula ter premalo sodelovanja z delodajalci. Težave pri izvajanju odprtega kurikula z organizacijskega vidika omenjajo tudi učitelji praktičnega pouka.

Delodajalci so kot prednosti odprtega kurikula večinoma izpostavljali prilagajanje izobraževanja trgu dela ter spoznavanje šole in izobraževalnega programa. Pri slabostih so izpostavljali predvsem premalo sodelovanja s šolo.

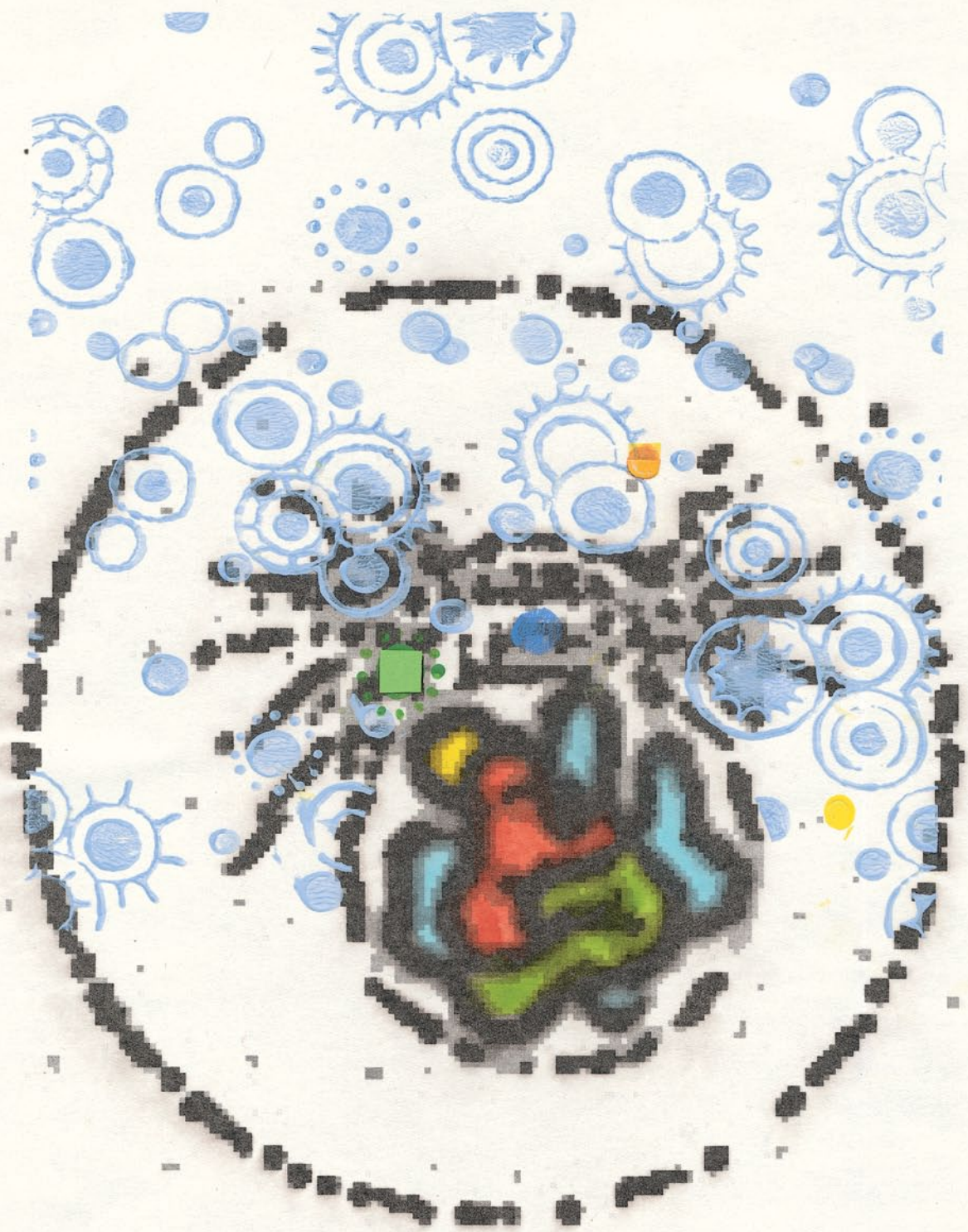
V oblikovanje odprtega kurikula je potrebno vključiti vse, ki jih tovrstno izobraževanje zadeva. Rezultati spremljanja kažejo, da je potrebno pri oblikovanju odprtega kurikula povečati vlogo delodajalcev. Ugotovili smo, da se želja po večjem medsebojnem sodelovanju pojavlja tako na strani šole kot na strani delodajalcev. Menimo, da so oboji spoznali, kako pomembna je povezanost med njimi. Poleg tega večina anketiranih delodajalcev in vodij programskih učiteljskih zborov meni, da odprti kurikulum omogoča povezovanje izobraževanja in trga dela, kar je eden temeljnih ciljev odprtega kurikula, zato je potrebno še povečati vlogo delodajalcev tako pri oblikovanju odprtega kurikula kot tudi pri njegovih izboljšavah. Oblike sodelovanja z okoljem oziroma delodajalci so različne (analiza potreb lokalnega okolja, projekti z delodajalci, ankete, sestanki ...). Dobro bi bilo, če bi se med šolo in delodajalci oblikovale bolj stalne oblike sodelovanja. Če v lokalnem okolju šole že obstaja ustrezna partnerska skupina, lahko šola oblikuje odprti kurikulum preko te (Mali v Skubic Ermenc 2007, str. 74), če te skupine ni, mora šola vzpostaviti stik z delodajalci in jih pritegniti k sodelovanju. Šole običajno že sodelujejo z delodajalci preko izvajanja praktičnega usposabljanja z delom, to pa je lahko iztočnica za oblikovanje delovne skupine, ki bi sodelovala pri oblikovanju odprtega kurikula.

V oblikovanje odprtega kurikula je potrebno v večji meri vključevati tudi dijake, kajti odprti kurikulum je del izobraževalnega programa, v okviru katerega lahko šola ponudi dijakom možnost za uveljavljanje njihovih želja in interesov. Ena od oblik sodelovanja dijakov pri oblikovanju odprtega kurikula je izbirnost programskih enot. Nenazadnje je vredno izpostaviti, da naj bi bil odprti kurikulum »/.../ prilagojen potrebam posameznega dijaka /.../« (Mali

v Skubic Ermenc 2007, str. 74), zato je potrebno dijakom ponuditi izbirnost programskih enot v odprtem kurikulumu. Odprti kurikulum je del izobraževalnega programa, zato mora šola z odprtim kurikulumom seznaniti vse, ki jih tovrstno izobraževanje zadeva, še posebej pa dijake in delodajalce. Vse dijake je potrebno seznaniti z odprtim kurikulumom, kar pomeni, da morajo dijaki vedeti, katere programske enote so vključene v odprti kurikulum, in poznati kataloge znanja zanje. Za lažje razumevanje lahko šole za dijake pripravijo prilagojene predstavitve odprtega kurikula (vključno s katalogi znanja).

Prav tako je potrebno povečati seznanjenost delodajalcev z odprtim kurikulumom. Menimo, da bodo delodajalci v večji meri poznali odprti kurikulum, če ga bo imela šola objavljenega na svoji spletni strani in dostopnega širši javnosti. Evalvacije pa prikazujejo, da šole na svojih spletnih straneh nimajo objavljenega odprtega kurikula oziroma njegova struktura ni transparentno predstavljena. Odprti kurikulum je del javnega izobraževalnega programa, zato je njegova objava oziroma predstavitev nujno potrebna. Šola bi morala na svoji spletni strani objaviti odprti kurikulum in tam jasno predstaviti njegove programske enote in njihove opredelitve. »Predvsem je pomembno, da šole pokažejo jasno razmerje med cilji in vsebinami nacionalnega in odprtega kurikula. Vsebina oz. cilji odprtega kurikula morajo biti namreč po zaključku izobraževanja zapisani v prilogi k spričevalu, iz katere dobi delodajalec informacije o dodatnih kompetencah dijaka.« (Klarič 2008a, str. 19) V primeru, da šola sama opredeli programsko enoto, mora za to pripraviti katalog znanja, ki mora biti prav tako objavljen. Ugotavljamo, da je veliko šol v svoje odprte kurikule vključevalo programske enote, ki so že v tistem delu predmetnika, ki je določen na nacionalni ravni ter, da iz podatkov, ki so nam jih posredovale šole, ni razvidno, da bi šole programske enote iz obveznega dela predmetnika razširile oziroma nadgradile. Zato je vredno ponovno izpostaviti, kaj je predvideno vključiti v odprti kurikulum (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 zaposlitev,
- dodatne module za uresničevanje ciljev splošnoizobraževalnih predmetov, ki so namenjeni predvsem dijakom, ki zaradi pomanjkljivega predznanja ali drugih pomanjkljajev težje dosežejo zahtevane standarde splošnega izobraževanja,
- del odprtega kurikula lahko šole namenijo tudi pripravi na zaključni izpit ali poklicno maturo.



6 INDIVIDUALIZACIJA PEDAGOŠKEGA DELA

Avtorji evalvacijskih poročil: mag. Tina Klarič, Katja Jeznik, Špela Lenič, Danijela Makovec, Darko Mali, Mateja Hergan, Teja Žagar, dr. Jana Kalin, dr. Milena Valenčič Zuljan, dr. Janez Vogrinc, dr. Klara Skubic Ermenc, dr. Branko Slivar, Petra Štirn Janota, Vida Vončina, dr. Jasna Mažgon.

Avtor sinteznega besedila: dr. Branko Slivar

Ob novih in prenovljenih programih se je odprlo tudi vprašanje, ali so ti programi oziroma konceptualna gradiva kot Izhodišča (2001) in druga, na njih zasnovana operativna gradiva, spodbudili večjo individualizacijo pedagoškega dela.

Na to vprašanje sta skušali odgovoriti dve evalvaciji: Individualizacija in diferenciacija pedagoškega procesa (v Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa 2008 in Drugo vmesno poročilo o poskusnem uvajanju programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja – Priloga III A in Priloga III B 2008) in Spremljanje osebnega izobraževalnega načrta (v Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta 2009 in Tretje vmesno poročilo o poskusnem uvajanju programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja – Priloga I).

6.1 Individualizacija in diferenciacija pedagoškega procesa

V prvi evalvaciji s področja individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa (v nadaljevanju individualizacija pedagoškega procesa) smo avtorji analizirali oceno dogajanja pri pouku na dveh pomembnih sklopih:

- individualiziran pristop glede na zmožnosti in interese posameznikov in
- odnosni vidik (oddelčna klima).

Poleg teh dveh sklopov smo osvetlili tudi uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in drugih učnih virov (sredstev), artikulacijo učnega procesa (etape učnega procesa), uporabljene učne oblike in metode ter učiteljevo ciljno usmerjenost. V študijo smo vključili vzorec

učiteljev in dijakov. Potrebno je tudi omeniti, da smo zaradi pridobivanja bolj objektivnih odgovorov primerjali doživljanje in ocene učiteljev in dijakov.

Individualizacijo pedagoškega procesa lahko opazujemo v okviru učne diferenciacije in individualizacije. Bistvo notranje učne diferenciacije in individualizacije predstavljajo heterogene skupine učencev, ločevanje učencev v homogene skupine poteka krajši čas, razlike v učnih ciljih in vsebinah med posameznimi skupinami učencev so manjše kot pri fleksibilni ali zunanji učni diferenciaciji. Z drugo besedo, to učno diferenciacijo imenujemo tudi didaktična učna diferenciacija, kar poudarja njeno tesno povezanost s poukom, načinom in vsebino dela ter z učiteljevimi pristopi, ki jih uporablja pri pouku. Naloga notranje učne diferenciacije in individualizacije je optimalno spodbujanje kognitivnega razvoja vsakega posameznika, razvijanje različnih osebnostnih lastnosti, pospeševanje samostojnosti, bogatenje sposobnosti sodelovanja učencev ipd. (Poročilo o spremljanju diferenciacije in individualizacije pedagoškega procesa 2008).

Kako so se ta načela uveljavljala pri pouku v novih in prenovljenih programih? Pri izvedbi evalvacije smo ločili dve temeljni področji: učno individualizacijo glede na zmožnosti in glede na interese posameznikov.

V prvo smo vključili postavljanje različno zahtevnih vprašanj pri pouku, pripravo različno zahtevnih nalog za različno zmožne dijake, reševanje različno zahtevnih nalog pri pouku glede na učni uspeh pri predmetu. Poleg tega nas je zanimalo tudi, v kolikšni meri učitelji diferencirajo učenčevo delo glede na kvalitativni in kvantitativni vidik (»Dijaku, ki hitreje reši naloge, dam dodatne naloge, ki so približno enake zahtevnosti kot so bile prvotne.« ter »Dijaku, ki hitreje reši naloge, dam dodatne naloge, ki so zahtevnejše od prvotnih.«).

Na področju upoštevanja različnosti interesov dijakov pa smo ugotavljali naslednje vidike: izbor projektnih/seminarskih nalog glede na želje dijakov, spodbujanje dijakov k pobudam za vsebine, ki jih še želijo obravnavati, spodbujanje dijakov, da postavijo vprašanja, če jih še kaj dodatno zanima, spodbujanje dijakov, da dajo pobude za dejavnosti, ki jih želijo na šoli še izvajati, ponazarjanje snovi glede na interese dijakov, izbiranje učnih tem in vsebin glede na interese dijakov.

Učitelji svoje pristope pri pouku praviloma ocenjujejo v bolj pozitivni luči, medtem ko so dijaki bolj kritični in v svojih ocenah bolj negativno usmerjeni. Na področju individualizirane pristopa glede na zmožnosti in interese posameznih dijakov opažamo vidne razlike med odgovori učiteljev in dijakov. Tako npr. dijaki najpogosteje pri ocenjevanju priprave različno zahtevnih nalog glede na zmožnosti dijakov navajajo odgovora redko in nikoli (50,3 %), najpogostejši odgovor učiteljev pa je včasih in pogosto (41,8 %). Učitelji se glede upoštevanja zmožnosti in interesov (pri ocenjevanju priprave različno zahtevnih nalog glede

na zmožnosti dijakov, pri postavljanja različno zahtevnih vprašanj pri pouku, izbiranja teminarskih nalog glede na želje dijakov ipd.) ocenjujejo višje ali bolj pozitivno kot jih ocenjujejo dijaki. Ugotavljamo, da je glede na ocene dijakov še veliko možnosti za upoštevanje individualiziranega pristopa z vidika razvijanja zmožnosti in interesov posameznikov. Priprava različno zahtevnih nalog za dijake, zastavljanje različno težkih vprašanj in upoštevanje interesov dijakov npr. glede tematike projektnih in seminarskih nalog so morda za učitelje zahtevnejše naloge, vendar omogočajo večjo učno aktivnost učencev in posledično tudi večjo učno motivacijo.

Poleg tega rezultati kažejo na pomembnost uveljavljanja sodobnejših pristopov pri pouku, posebno učenje s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Dijaki v veliko manjši meri poročajo o tem, da učitelji le-to vnašajo v pouk in učenje, kot ta vidik ocenjujejo učitelji sami.

Dijaki v manjši meri zaznavajo, da jih učitelji seznanjajo s cilji in potekom učne ure, kar pomeni, da bi morali učitelji bolj sistematično poudarjati cilje pouka in jih načrtovati skupaj z dijaki. V večji meri bi bilo smiselno tudi preverjanje predznanja dijakov v učni etapi obravnave nove učne vsebine in preverjanje, ali so dijaki učno snov razumeli, ob koncu obravnave nove učne snovi.

Kar zadeva uporabo različnih učnih oblik tako med odgovori učiteljev kot dijakov prevladujejo ocene, da uporabljajo skupinsko in individualno učno obliko pogosto in včasih. Odgovori učiteljev in dijakov kažejo na to, da se učitelji v veliko večji meri poslužujejo heterogenih skupin v primerjavi s homogenimi skupinami glede na učni uspeh učencev. V večji meri pa bi bilo smiselno spodbujanje medsebojnega sodelovanja med dijaki in reflektiranje sodelovanja po končanem delu v skupini.

Učitelji poudarjajo, da v veliki meri uporabljajo kombinacijo različnih učnih metod pri pouku, dijaki pa ocenjujejo, da se to dogaja le včasih. Tudi to področje zahteva več načrtnega prizadevanja učiteljev, med drugim tudi za uveljavljanje tistih učnih metod, ki v večji meri omogočajo aktivno vključevanje dijakov.

Posebno pomembno je, da bi učitelji v večji meri uveljavljali tudi zasledovanje ciljev pouka z upoštevanjem, da dijaki potrebujejo v večji meri prepoznavanje smiselnosti učne snovi in uporabnosti znanja v konkretnih življenjskih situacijah. Dijaki v izredno majhnem deležu ocenjujejo, da jih učitelji spodbujajo k izražanju svojega mnenja, h kritičnosti in k aktivnemu vključevanju v pouk.

6.1.1 Komentar ugotovitev z vidika teorij razumevanja

Rezultati tega sklopa kažejo, da na šolah ne živijo oz. so v premajhni meri prisotni razmisleki o podpiranju učencev pri pouku. V ta namen so posebej primerni koncepti poučevanja za razumevanje, ki utemeljujejo, kako pomembno je ustrezno strukturiranje učnih izkušenj in podpiranje procesov učenja (prim. npr. Bransford idr. 2000 in Shuell T. 2010). To potrjuje vrsta empiričnih raziskav o naravi učenja in učnega transfera, nevrološka znanost pa je priskrbela dokaze za mnoge principe učenja in pokazala, kako učenje spreminja celo fizikalno strukturo možganov in njihovo funkcionalno organizacijo²⁸.

Eden temeljnih poudarkov nove znanosti o učenju je zato na učenju z razumevanjem. Da bi namreč učenci razvili kompetence na področju preučevanja in dojemanja kompleksnih konceptov, morajo sicer imeti temeljit vpogled v osnovna dejstva, pri tem pa le-ta razumeti v kontekstu konceptualnega okvira in imeti znanje organizirano na načine, ki spodbujajo hiter priklic in gibko uporabo. To se zgodi, če se jih poučuje tako, da je znanje kontekstualizirano, da vidijo »koncepte na delu«, z drugimi besedami, ko vidijo uporabnost znanja.

Učenci se morajo zato naučiti prepoznavati, kdaj nekaj razumejo, kdaj pa potrebujejo dodatno podporo; kakšne strategije naj uporabijo v ta namen in kako naj gradijo »teorije« o različnih pojavih in jih učinkovito testirajo. Prav tako pa morajo to zaznavati in se na to odzivati učitelji. Več o tem v poglavju o naravi učenja in strategijah poučevanja.

6.1.2 Komentar ugotovitev z vidika razredne klime oz. spodbudnega učnega okolja

Za učinkovito izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pa je pomembno tudi vzpostavljanje ustreznega odnosa med učitelji in dijaki in oblikovanje primerne oddelčne (razredne) klime (Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa 2008).

Razredna klima zajema proces v ožjem okolju, tj. v razredu in upošteva odnose med posamezniki v razredu. Pri razredni klimi gre za preplet različnih vidikov delovanja posameznikov. Kvaliteta komunikacije v razredu je ključnega pomena za to, kako se učenci počutijo v razredu. V šoli je učitelj odgovoren za pošiljanje, sprejemanje in delovanje svojih sporočil. Strokovnost in popolnost njegove komunikacije vključujeta njegovo kontrolo in uvid v sprejemanje in delovanje tistega, o čemer komunicira. Njegova komunikacija mora

²⁸ Glej npr. *Understanding the Brain, The Birth of the learning science*, publikacija OECD 2006.

nujno potekati tako, da učenci sporočilo sprejmejo in da nanje vpliva skladno z namenom sporočila. Učitelj s svojim zgledom ponazarja dobre komunikacijske strategije in oblikuje razredno klimo medsebojnega spoštovanja in upoštevanja različnih kultur, jezikovnih okolij, učnih stilov in sposobnosti. Učitelj torej v učnem okolju vzpostavlja pozitivno interakcijo, za katero je značilno medsebojno spodbujanje in prevzemanje odgovornosti. Komunikacijski stil prilagaja značilnostim in potrebam posameznikov in skupin. Ob tem je zelo pomembno, da zagotavlja možnost, da učenci dobijo konstruktivno povratno informacijo v zvezi z njihovim delom in vedenjem (Pušnik, Slivar, Žarkovič 2011).

Prav tako kot je pomembno, da učitelj jasno sporoča svoje misli ali občutke, je pomembno, da učenci čutijo, da je učitelj enako občutljiv za to, kar sami sporočajo. Pogosto učitelji spremljajo pogovor učencev, se pa nanj ne odzivajo, čeprav se nanaša neposredno na njih. Pri aktivnem poslušanju je torej treba znati ponuditi zrcalo in dovoliti, da se zrcalimo v drugih.

Odnos med učiteljem in učenci v komunikaciji zagotavlja najpomembnejši temelj za učinkovito vodenje razreda – dobro vodenje razreda pa predstavlja ključ za dobre dosežke učencev (Pušnik, Slivar, Žarkovič 2011).

S tega vidika so rezultati s področja odnosnega vidika pričakovani. Učitelji svoj odnosni vidik praviloma ocenjujejo v bolj pozitivni luči, medtem ko so dijaki bolj kritični in v svojih ocenah bolj negativno usmerjeni (Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa 2008). Tako npr. velika večina učiteljev navaja, da vedno spoštujejo vsakega dijaka, medtem ko to navaja le manjše število dijakov. Opazili pa smo, da se pri oceni določenih pristopov vodenja razreda pojavlja tudi drugačen trend, kjer so ocene učiteljev in dijakov bolj usklajene. Tako smo npr. glede pohvale napredka in uspeha dijakov ter glede vzpostavljanja reda in discipline v ocenah dijakov in učiteljev ugotovili podoben trend: pri učiteljih prevladujejo odgovori pogosto in vedno, pri dijakih pa odgovori včasih in redko. Tudi upoštevanje pobud dijakov je ena od postavk, ki so jo učitelji in dijaki ocenjevali zelo različno.

Ugotovitve študije kažejo na številna področja, kjer je potrebno še naprej zelo sistematično delo učiteljev s hkratnim prizadevanjem za uveljavljanje ustrezne učne klime v medosebnih odnosih med učitelji in dijaki ter med dijaki samimi. Potrebno je več pouka, osredotočenega na dijaka in njegovo aktivnost pri pouku, več prizadevanja učiteljev za medsebojno dogovarjanje z dijaki o učnih vsebinah, posebno v izbirnem delu programov in večje upoštevanje pobud dijakov za dejavnosti, ki jih želijo na šoli še izvajati. Le vzpostavljanje takih učnih in vzgojnih situacij bo dijakom omogočalo sooblikovanje pouka in spodbujalo njihovo soodgovornost za rezultate pouka, kar je neposredno povezano z dejavniki učne motivacije in učne uspešnosti dijakov.

6.2 Spremljanje osebnega izobraževalnega načrta²⁹

Osebni oz. individualni izobraževalni načrt različni šolski sistemi vključujejo kot pomemben dokument, ki je v funkciji pomoči učencem, da dosežejo cilje kurikula. Individualni izobraževalni načrt je v bistvu rezultat procesa, v katerem učitelji, šolska svetovalna služba, starši in dijaki sodelujejo z namenom zadovoljevanja specifičnih potreb dijakov in ustvarjanja priložnosti za doseganje ciljev kurikula v primerih, ko le-teh dijaki v rednem procesu poučevanja ne dosegajo in bi jih lahko dosegli na drugačen način.

Osnovna predpostavka osebnega izobraževalnega načrta je torej, da so potrebe dijakov različne in je zato potrebno zagotoviti različne možnosti za njihovo zadovoljevanje. Osebni izobraževalni načrt je dijakov specifični program ali strategija izobraževanja ali učenja, ki temelji na njegovih šibkih in močnih področjih. Osebni izobraževalni načrt naj bi torej predstavljal dinamičen delovni dokument, katerega soustvarjalec, lastnik in uporabnik je dijak, pri njegovem izvajanju pa ga podpirajo učitelji, starši idr. Proces priprave osebnega izobraževalnega načrta ustvarja priložnost za učitelje, starše, šolsko svetovalno službo in dijaka, da skupaj delajo na izboljševanju izobraževalnih rezultatov. Osebni izobraževalni načrt 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 (Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta 2009).

Pri evalvaciji osebnega izobraževalnega načrta (Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta 2009) smo izvedli kvantitativno raziskavo s pomočjo vprašalnika za učitelje, dijake in šolsko svetovalno službo, rezultate raziskave pa smo kombinirali z analizo formalnih dokumentov ter analizo osebnih izobraževalnih načrtov dijakov, ki so nam jih posredovale šole. Evalvacija osebnega izobraževalnega načrta je prispevala k spremembi formalne opredelitve raziskovanega koncepta ter obveznosti izdelovanja načrta. Poročilo o evalvaciji daje smernice učiteljem in svetovalnim delavcem glede realizacije koncepta v pedagoški praksi. Na Centru RS za poklicno izobraževanje je nastala tudi strokovna publikacija Osebni izobraževalni načrt (Justinek idr. 2010).

V študiji smo ugotavljali, kakšen je odnos strokovnih delavcev in dijakov do osebnega izobraževalnega načrta, kako le-ta prispeva k učni uspešnosti dijakov in kako poteka postopek njegove priprave, izvajanja in evalviranja ter kdo je vanj vključen.

²⁹ Podrobnejši rezultati so predstavljeni v: Tretje vmesno poročilo o poskusnem uvajanju programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja – avtorji delnega poročila so dr. Branko Slivar, Petra Štirn Janota, Vida Vončina, Tina Klarič in Teja Žagar.

V študijo smo vključili vzorec učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in dijakov, za katere so bili pripravljene osebni izobraževalni načrti. Odgovori izprašancev so pokazali, da je odnos učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in dijakov do osebnega izobraževalnega načrta med skupinami različen, kar smo tudi pričakovali. Ugotovitve pri učiteljih so pokazale, da imajo pozitiven odnos do vloge osebnega izobraževalnega načrta. Pozitiven odnos je opazen predvsem pri:

- načrtovanju ustreznih prilagoditev in potrebnih oblik pomoči za dijake,
- bolj poglobljenemu pogledu na učno problematiko dijaka, vplivu na boljšo organizacijo dijakovega dela.

Učitelji pa so bili manj prepričani o prispevku osebnega izobraževalnega načrta k aktivnejši vlogi staršev in dijaka pri opredelitvi problemov in iskanju rešitev. Negativen odnos učiteljev do osebnega izobraževalnega načrta se odraža predvsem v prepričanju, da osebni izobraževalni načrt v glavnem ne pomaga dijaku, da bi odkril svoja močna področja pri učenju, in da pretežno pomeni dodatno administrativno delo.

Podobnega mnenja o dodatnem administrativnem delu je tudi večina šolskih svetovalnih delavk. Podobno kot učitelji ima tudi šolska svetovalna služba pozitivno mnenje do določenih vlog osebnega izobraževalnega načrta:

- predstavlja bolj poglobljen pregled na učno problematiko dijaka,
- pomaga dijaku odkriti podporo v širšem socialnem okolju,
- pomaga šoli pri načrtovanju ustreznih prilagoditev in oblik pomoči,
- pomaga dijaku pri boljši organizaciji dela.

Po rezultatih bi lahko sklepali, da je področje individualnega načrtovanja za učno neuspešnega dijaka sicer pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa in ima vsekakor vpliv na ozaveščanje in pregled nad učno problematiko dijaka, na samo organizacijo dela, vprašanje pa je, ali je samo pregled pogojev in načrtovanje oblik dela, obsega in rokov dovolj za reševanje učne problematike, ki zajema širše polje dejavnikov, ki vplivajo na dijaka in zahtevajo podrobnejšo analizo stanja. Pisanje rokov, seznama vsebine in oblik dela se lahko hitro sprevrže v zgolj še eno dodatno administrativno delo, če v ozadju ni zaznati globljega pomena in ciljne orientiranosti glede na dijakove težave s strani vseh vpletenih v proces analize, reševanja učne neuspešnosti dijaka in krepitve močnih plati dijaka.

Glede vpliva osebnega izobraževalnega načrta na izboljšanje učnega uspeha oz. na doseganje minimalnega standarda so mnenja različna. Ob tem se postavlja tudi vprašanje, ali je k izboljšanju učnega uspeha pri dijakih prispeval osebni izobraževalni načrt ali pa

bolj ukvarjanje šole/učiteljev s posameznim dijakom (mislimo npr. na dijake, ki potrebujejo zgolj pozornost, ukvarjanje odraslih z njimi, in ne celotni mehanizem izdelave osebnega izobraževalnega načrta).

Odgovori dijakov glede prispevka osebnega izobraževalnega načrta k njihovi uspešnosti kažejo na bolj negativno naravnost. Najmanj so se dijaki strinjali, da bi zaradi osebnega izobraževalnega načrta imeli boljše učne navade, ter da bi učitelji zaradi njega spoznali ozadje njihovih težav. Slaba tretjina dijakov je izpostavila vlogo osebnega izobraževalnega načrta kot dokumenta, s pomočjo katerega imajo možnost poglobiti in utrditi svoje znanje, organizirati svoje učenje in tudi, da jim osebni izobraževalni načrt pomaga pri učni uspešnosti.

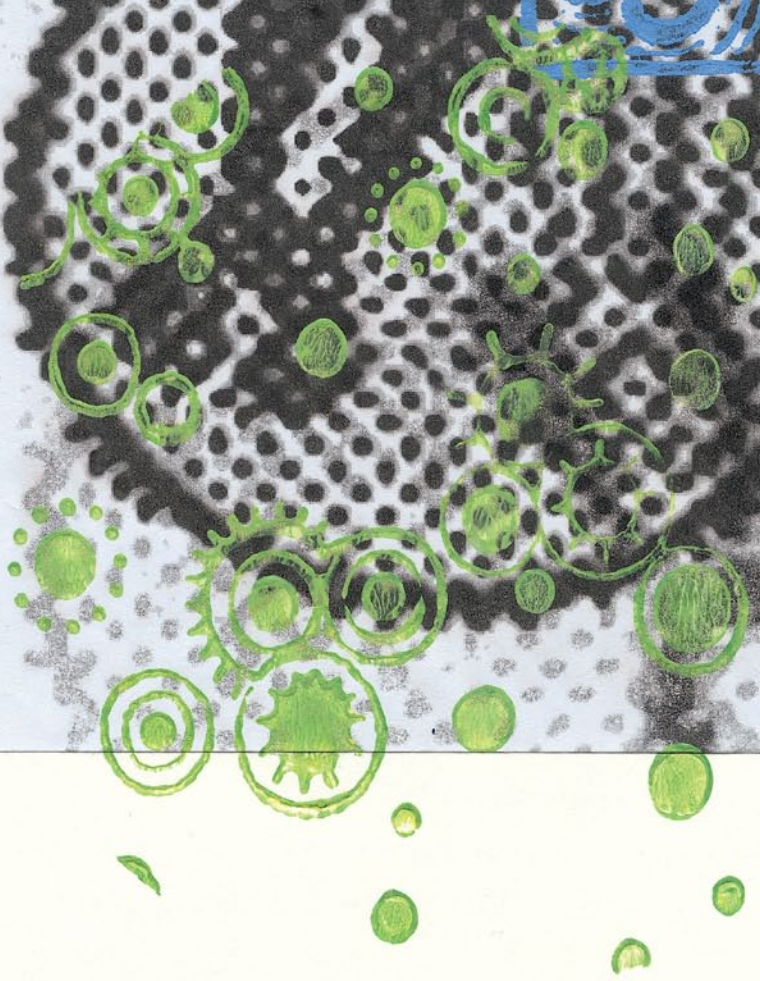
Ne glede na določene pomanjkljivosti, ki jih je spremljava nakazala, je v celoti gledano ideja o izdelavi individualnih načrtov za dijake dobra. Zakaj? Ob ustrezni zasnovi in izpeljavi lahko osebni izobraževalni načrt pri učiteljih, ki delajo z dijakom, spodbuja in razvija splošno razumevanje za njegove dobre in šibke točke, potrebe in interese, spodbuja sodelovanje med učitelji, sodelovanje 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 lahko osebni izobraževalni načrt spodbuja razmišljanje o ciljih izobraževanja, spodbuja spoznavanje močnih točk in šibkih točk dijakov, pri dijakih spodbuja prevzemanje odgovornosti za lasten uspeh, pri starših se večja razumevanje in podpiranje izvajanja programa, spodbuja se dialog s šolo ipd.

Zato je toliko bolj zaskrbljujoče, da je kvalitativna analiza pokazala, da so osebni izobraževalni načrti formalistični, površni, predvsem pa ne upoštevajo kompleksnosti problematike učnih težav. Tako so bile šole npr. pri analizi vzrokov neuspeha (diagnostiki) površne in so se zadovoljile z vzroki, ki so jih navajali dijaki in so povezani s premalo učenja, z nerazumevanjem snovi in izostajanjem od pouka. Te posplošitve dajejo premalo osnove za konkretne aktivnosti, kar se odraža tudi v predlaganih ukrepih. Podobno površinski so zunanji vzroki, ki se omejujejo predvsem na pomanjkljivo predznanje iz osnovne šole.

Učitelji so pri ukrepih zelo konkretni, vendar večina ukrepov sloni na zelo preprostih oblikah, kot so opredelitve načinov in oblik ocenjevanja (individualno, ustno-pisno) in postavljanju datumov za ponovno ocenjevanje znanja. Vloga šolskih svetovalnih delavcev pa je pri aktivnostih v glavnem omejena na koordinacijo ukrepov ter na sprotno preverjanje dogovorov. V zvezi s sprotnim spremljanjem in vrednotenjem načrta šole najpogosteje postavljajo koledarje z datumi, kdaj bo dijak izpolnil manjkajoče obveznosti in kdaj bo popravljaval ovrednotenje, da »ne dosega minimalnega standarda« oz. NMS.

Ugotovili smo, da izvedba osebnega izobraževalnega načrta poteka po naslednjih korakih: dijak navede vzroke za neuspeh, določijo se teme oz. znanja, ki jih mora dijak obvladati, določijo se datumi konzultacij ter način in oblike ocenjevanja.

Zato menimo, da je potrebno, da se šoli omogoči strokovna avtonomija pri določanju kriterijev za začetek izdelave osebnega izobraževalnega načrta in njegove vsebine, da se zagotovi načelo prostovoljnosti in aktivne udeležbe dijakov pri nastajanju in izvajanju osebnega izobraževalnega načrta ter da se zagotovi timski pristop. Prav tako je potrebno razmisliti tudi o oblikovanju osebnega izobraževalnega načrta za nadarjene učence. Da bi se zamenjal formalni vidik s procesnim je potrebno šole usposobiti za vodenje procesa priprave osebnega izobraževalnega načrta.



7 PRAKTIČNO IZOBRAŽEVANJE

Avtorji evalvacijskih poročil: Danijela Makovec, Barbara Bauman, Mateja Hergan, Teja Žagar, Borut Mikulec, mag. Tina Klarič, Darko Mali, Katja Jeznik, Marija Šibanc, Marko Borko, mag. Slava Pevec Grm, Vida Vončina, Elena Kecman, Saša Grašič, Breda Zupanc, Špela Lenič, dr. Jasna Mažgon, Marko Gale, dr. Branko Slivar, Tomaž Kranjc, mag. Mojca Pušnik, Mira Hedžet Krkač, mag. Mirjam Podsedenshek, mag. Cvetka Rojko, Nada Marčič, mag. Nives Kreuh, mag. Liljana Kač, Igor Lipovšek, mag. Mariza Skvarč, Anita Poberžnik, Gorazd Sotošek, Marjan Prevodnik, dr. Klara Skubic Ermenc, dr. Zora Rutar Ilc, Vladimir Milekšič, mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel.

Avtor sinteznega besedila: dr. Branko Slivar

Prenovljeni programi težijo k večji povezanosti izobraževanja s trgom dela, kar se še posebej odraža v praktičnem usposabljanju z delom. To omogoča doseganje ciljev, ki jih šola ne more uresničiti sama v celoti, zlasti poklicne socializacije in razvoja osebnostnih potencialov ter nekaterih poklicnih kompetenc, pomembnih za kakovost dela in uspešen razvoj poklicne kariere. Nosilci tega dela izobraževanja v izobraževalnem programu so podjetja ali medpodjetniški centri, ki skupaj s šolo izvajajo izobraževalni program. Praktično izobraževanje v izobraževalnih programih sestavljata praktični pouk v šoli in praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu. V šoli poteka praktični pouk znotraj strokovno vsebinskih sklopov in pri praktičnemu usposabljanju z delom pri delodajalcu. Izvedene so bile tri evalvacije: ena v okviru poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (Drugo poročilo o poteku izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007), druga v okviru poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (Tretje vmesno poročilo o poskusnem uvajanju programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009) in tretja v okviru spremljanja izobraževalnih programov Hortikulturni tehnik, Kmetijsko – podjetniški tehnik, Kozmetični tehnik, Tehnik mehatronike, Tehnik oblikovanja in Živilsko prehranski tehnik (Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja v izobraževalnih programih Hortikulturni tehnik, Kmetijsko – podjetniški tehnik, Kozmetični tehnik, Tehnik mehatronike, Tehnik oblikovanja in Živilsko prehranski tehnik 2010). V teh evalvacijah smo želeli zbrati čim več informacij o poteku praktičnega izobraževanja³⁰ ter o problemih in težavah, ki na tej poti nastajajo.

Pri evalvacijah praktičnega izobraževanja smo izvedli kvantitativno raziskavo s pomočjo vprašalnika za dijake, učitelje praktičnega pouka in mentorje praktičnega usposabljanja z delom

³⁰ Termin praktično izobraževanje vključuje tako praktični pouk kot praktično usposabljanje z delom.

v podjetjih in organizatorje praktičnega izobraževanja. Evalvacija praktičnega izobraževanja je potekala na naslednjih področjih:

- sodelovanje med šolo in delodajalci,
- načrtovanje izvedbe praktičnega izobraževanja,
- povezovanje splošnega, strokovnega in praktičnega znanja,
- ocenjevanje praktičnega izobraževanja.

Za sodelovanje med šolo in delodajalci na šoli skrbi organizator praktičnega izobraževanja, čigar temeljna naloga je neposredno sodelovanje z delodajalci, ki sprejemajo dijake na praktično usposabljanje z delom. Na osnovi pridobljenih rezultatov, ki so jih podali mentorji v podjetjih in organizatorji praktičnega izobraževanja, smo ugotovili, da so dijaki tisti, ki največkrat zaprosijo oz. predlagajo, pri katerih delodajalcih bi želeli opravljati praktično usposabljanje z delom. Za sodelovanje med šolo in podjetji sicer skrbijo organizatorji praktičnega izobraževanja, saj jih večina obišče podjetja osebno in jih nagovorijo, naj sprejmejo dijake na praktično usposabljanje z delom. Poleg tega spremljajo dijake na praktičnem usposabljanju z delom.

Prav tako šole redko vodijo s podjetji skupne projekte, delodajalci pa večinoma tudi ne izražajo potreb po sodelovanju s šolo.

Mentorji so opozorili, da zbornice šolam in delodajalcem pri navezovanju stikov ne pomagajo. Organizatorji praktičnega izobraževanja so opozorili, da se soočajo s težavami pri organizaciji praktičnega usposabljanja z delom za dijake. Deloma k temu prispevata recesija in gospodarska kriza, deloma pa tudi umestitev praktičnega usposabljanja z delom v novih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Čeprav 19. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006) določa, da minister podeli zbornicam javno pooblastilo, na podlagi katerega ugotavljajo izpolnjevanje pogojev za izvajanje praktičnega usposabljanja z delom, vodijo registre učnih mest za praktično usposabljanje dijakov z delom in sklenjenih individualnih pogodb oziroma kolektivnih učnih pogodb in opravljajo strokovni nadzor nad izvajanjem praktičnega usposabljanja z delom, to ni v celoti zaživel. Omenjeno določilo se še ne uresničuje v celoti, zato je šole pri iskanju učnih mest za praktično usposabljanje z delom vodila misel, da ta mesta dijakom vendarle zagotovijo (kar je tudi njihova dolžnost), manj pa so se pri tem ozirali na ustreznost dela, ki so ga dijaki tam opravljali, pedagoško-andragoško izobrazbo mentorja in druge pogoje, katerim morajo delodajalci, ki sprejmejo dijaka na praktično usposabljanje z delom, zagotoviti.

Spremljava je tudi pokazala, da se skoraj vsi učitelji praktičnega pouka na izvajanje praktičnega pouka pripravljajo sami. Nekateri izmed njih se pripravljajo skupaj z drugimi učitelji

praktičnega pouka oz. z učitelji strokovno vsebinskih sklopov ali skupaj z organizatorjem praktičnega izobraževanja in z mentorjem praktičnega usposabljanja z delom. Učitelji praktičnega pouka se pri pripravljanju na pouk najpogosteje opirajo na lastne izkušnje, sledijo katalogu znanja za strokovno vsebinske sklope, strokovno literaturo, izvedbeni kurikulum ter načrt ocenjevanja znanja. Marsikateri učitelj praktičnega pouka se opira na nasvete kolegov. Najmanj učiteljev pa pri načrtovanju in izvajanju praktičnega pouka uporablja izpitne kataloge in Poročilo o praktičnem izobraževanju.

Omeniti je treba, da se večina učiteljev na praktični pouk ne pripravlja skupaj z učitelji splošnoizobraževalnih predmetov.

Pri načrtovanju izvajanja praktičnega usposabljanja z delom mentorji odgovarjajo, da se na izvajanje mentorstva večinoma pripravljajo sami ter skupaj s kolegi v podjetju, ne pa z učitelji praktičnega pouka ali z organizatorji praktičnega izobraževanja. Sodelovanje bi lahko okrepili s projektnimi tedni oz. skupnimi projekti med šolo in delodajalci.

Pomemben dejavnik pri prenovi strokovnega in poklicnega izobraževanja je tudi tesnejše sodelovanje oz. povezovanje in prepletanje splošnega, strokovno-teoretičnega in praktičnega znanja. Pokazalo se je, da večina dijakov meni, da jim izkušnje praktičnega pouka omogočajo boljše razumevanje strokovne teorije, da se pri izvajanju delovnih nalog na praktičnem usposabljanju z delom naučijo stvari, ki se jih niso v šoli, ter da znajo teoretično znanje strokovno vsebinskih sklopov uporabiti pri izvajanju praktičnih nalog v šoli. Dobra polovica jih ocenjuje, da se praktični pouk v šoli in praksa pri delodajalcu vsebinsko dopolnjujeta.

Manj spodbudna je ocena dijakov, da se poučevanje praktičnega pouka in posameznih splošnoizobraževalnih predmetov (npr. slovenščine) ne dopolnjuje oz. se redko dopolnjuje. Rezultati spremljave kažejo, da večina učiteljev meni, da izkušnje pri praktičnem pouku dijakom omogočajo boljše razumevanje strokovne teorije, ter da znajo dijaki pridobljeno strokovno znanje v šoli uporabiti pri praktičnem pouku.

Zanimivo je mnenje dijakov. Dijaki so v svojih ocenah to potrdili, saj jim izkušnje, pridobljene na praktičnem usposabljanju z delom omogočajo boljše razumevanje strokovne teorije, ter da znajo pridobljeno strokovno znanje v šoli uporabiti na praktičnem usposabljanju z delom. Potrebno pa je opozoriti, da dobri dve tretjini dijakov meni, da na praktičnem usposabljanju z delom opravljajo tudi dela, ki niso povezana z nalogami njihovega bodočega poklica. Dobljeni rezultati mentorjev praktičnega usposabljanja z delom in dijakov so spodbudni, saj je povezovanje teorije in prakse ena izmed temeljnih novosti v novih in prenovljenih izobraževalnih programih.

Glede povezovanja oz. dopolnjevanja praktičnega pouka in poučevanja splošnoizobraževalnih predmetov se je po mnenju dijakov pokazalo, da se učenje praktičnega pouka in splošnoizobraževalnih predmetov ne dopolnjuje. Polovica učiteljev meni, da se praktični pouk in splošnoizobraževalni predmeti medsebojno dopolnjujejo. Dijaki, učitelji praktičnega pouka in mentorji praktičnega usposabljanja z delom se strinjajo, da znajo dijaki teoretično znanje strokovno vsebinskih sklopov uporabiti pri izvajanju praktičnih nalog v šoli in na praktičnem usposabljanju z delom ter da jim izkušnje, ki jih pridobijo pri praktičnem pouku in na praktičnem usposabljanju z delom, omogočajo boljše razumevanje strokovne teorije. Dobra polovica dijakov in učiteljev je mnenja, da se praktični pouk v šoli in praksa pri delodajalcu vsebinsko dopolnjujeta. Spodbudno je spoznanje, da znajo dijaki pridobljeno strokovno znanje v šoli uporabiti pri izvajanju praktičnih nalog pri praktičnem pouku in na praktičnem usposabljanju z delom ter da jim izkušnje, ki jih pridobijo pri praktičnem pouku v šoli in praktičnem usposabljanju z delom, omogočajo boljše razumevanje strokovne teorije.

Učitelji se pri ocenjevanju znanja dijakov opirajo na kriterije, ki jih pripravijo sami, ter na minimalne standarde, ki so opredeljeni v načrtu ocenjevanja, pa tudi na lastno znanje in izkušnje iz preteklih let poučevanja ter na cilje iz katalogov znanja strokovno vsebinskih sklopov. Učitelji praktičnega pouka najpogosteje oblikujejo končno oceno dijaka dogovorno in skupaj z učiteljem strokovno vsebinskih sklopov.

V praksi to pomeni, da učitelji praktičnega pouka ocenjujejo dijake pri praktičnem pouku na koncu učne enote oz. sproti. Končno oceno dijaka oblikujejo skupaj z učiteljem strokovno vsebinskih sklopov. Največ učiteljev praktičnega pouka ocenjuje izdelek oz. storitev, pa tudi Poročilo o praktičnem izobraževanju, projekt in ustno predstavitev izdelka ter ne uporablja pisnega ocenjevanja. Učitelji se pri ocenjevanju znanja dijakov opirajo na kriterije, ki jih pripravijo sami, na minimalne standarde, ki so opredeljeni v načrtu ocenjevanja, na lastno znanje in izkušnje iz preteklih let poučevanja ter na cilje iz katalogov znanja strokovno vsebinskih sklopov.

Rezultati evalvacije so na tej točki spodbudni – kažejo na to, da učitelji praktičnega pouka že sprejemajo nekatere novosti na področju preverjanja in ocenjevanja (uporaba minimalnih standardov in katalogov znanj strokovno vsebinskih sklopov), pri tem pa ne smemo pozabiti na rezultate evalvacije preverjanja in ocenjevanja – ta evalvacija kaže, da se veliko število učiteljev pri ocenjevanju znanja opira na izkušnje iz preteklih let poučevanja, ki pa niso nujno skladne s katalogi znanja oziroma z novo kulturo ocenjevanja, ki jo prinaša prenova.

Rezultati na področju strokovnega usposabljanja so manj spodbudni. Organizatorji praktičnega izobraževanja redko organizirajo strokovna srečanja za delodajalce, ti pa po njihovem mnenju niso zainteresirani za takšna srečanja. Vsi organizatorji praktičnega izobraževanja so mnenja, da so za svoje delo dobro usposobljeni. Večina jih ima pozitivne izkušnje pri sodelo-

vanju s podjetji in so mnenja, da lahko dijaki na praktičnem usposabljanju z delom spoznajo prednosti, ki jih prinaša realen delovni proces. Med negativne izkušnje z delodajalci štejejo premajhno število mentorjev s pedagoško-andragoško izobrazbo ter težave pri zagotavljanju učnih mest v podjetjih.

Večina učiteljev praktičnega pouka ima pedagoško-andragoško izobrazbo in menijo, da so dobro usposobljeni za poučevanje stroke in za pedagoško delo. V zadnjih dveh letih se jih je večina udeležila izobraževanj in usposabljanj ob uvajanju novih programov in se izobraževala na svojem strokovnem področju. Odgovori anketiranih učiteljev praktičnega pouka pa hkrati nakazujejo tudi nezadovoljstvo s ponudbo strokovnega izobraževanja in usposabljanja, saj jih večina meni, da ta izobraževanja v glavnem ne pripomorejo k njihovi strokovni rasti in razvoju.

Večina mentorjev praktičnega usposabljanja z delom pa nima pedagoško-andragoške izobrazbe (ker menijo, da je za svoje delo ne potrebujejo), kakor tudi ne mojstrskega, delovodskega ali poslovskega izpita. Kljub temu jih večina meni, da so za področje pedagoškega dela dobro usposobljeni.

Nekaj predlogov:

- potrebno bi bilo zagotoviti večje vsebinsko dopolnjevanje med praktičnim poukom in praktičnim usposabljanjem z delom, kar bi šole lahko dosegle z boljšim sodelovanjem z mentorji praktičnega usposabljanja z delom,
- potrebno bi bilo povečati sodelovanje med šolami in delodajalci, npr. z delom na skupnih projektih,
- za zmanjšanje pojavov, ko dijaki na praktičnem usposabljanju opravljajo dela, ki niso povezana z nalogami bodočega poklica, bi bilo potrebno zagotoviti redno spremljanje organizatorja praktičnega izobraževanja, ki bi moral prisluhniti dijaku o morebitnih nepravilnostih in se o tem pogovoriti z delodajalcem,
- organizatorji praktičnega izobraževanja naj bolj pogosto organizirajo strokovna srečanja za delodajalce, pri čemer naj se z njimi dogovorijo o temah, ki bi bile zanje zanimive,
- za učitelje praktičnega pouka je potrebno izboljšati ponudbo strokovnega izobraževanja in usposabljanja, kar bi bolj pripomoglo k njihovi strokovni rasti in razvoju,
- čeprav večina mentorjev praktičnega pouka meni, da za svoje delo ne potrebujejo pedagoško-andragoške izobrazbe in jo tudi nimajo, kakor tudi nimajo mojstrskega, delovodskega ali poslovskega izpita, bi bilo potrebno še enkrat premisliti o tem, da bi morali pridobiti vsaj določen nabor teh znanj.



8 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Avtorji evalvacijskih poročil: Katja Jeznik, Saša Grašič, dr. Klara Skubic Ermenc, mag. Tina Klarič, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Elena Kecman, Breda Zupanc, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar, dr. Zora Rutar Ilc, dr. Branko Slivar, mag. Mojca Pušnik, Tomaž Kranjc, Vineta Eržen, mag. Milena Ivšek, Anita Poberžnik, Vilma Brodnik, Nada Marčič, mag. Lilijana Kač, dr. Ivo Verovnik, Vladimir Milekšič, dr. Jasna Mažgon, Saša Ribič, Mira Hedžet Krkač, mag. Mirjam Podsedenshek, mag. Cvetka Rojko, Nada Marčič, mag. Nives Kreuh, mag. Liljana Kač, Igor Lipovšek, mag. Mariza Skvarč, Gorazd Sotošek, Marjan Prevodnik, mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel.

Avtor sinteznega besedila: Vlado Milekšič

Prenova programov srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja je prinesla radikalne premike ne samo na konceptualni temveč posledično tudi na didaktični ravni – kot premik od izobraževanja, »preveč oddaljenega od izkustva in motivov učencev, pa tudi od problematike delovnih okolij« (Izhodišča 2001, str. 6), k osmišljanju konkretnih delovnih in življenjskih problemov (prav tam). To naj bi se zgodilo s preobratom od klasične delitve in poimenovanja splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetov h ključnim kvalifikacijam, z integracijo splošnega strokovnega znanja s splošnim znanjem ter z integracijo strokovno-teoretičnega v praktično izobraževanje in posledično tudi na mikro ravni pri vseh didaktičnih fazah učenja in poučevanja in še posebej na področju preverjanja in ocenjevanja. Koncepti, regulacija in praksa preverjanja in ocenjevanja so sploh eden najtrdnjših stebrov pedagoške miselnosti in zato tudi nekakšen indikator tega, kako se le-ta spreminja.

Kot je to zapisano v Načrtu ocenjevanja znanja (Zupanc idr. 2007): »Nov koncept izobraževalnih programov in drugačen način izvedbe programov zahteva tudi nov koncept ocenjevanja osvojenih kompetenc. Učitelji morajo pridobiti povratno informacijo o stopnji doseganja znanj, spretnosti in veščin že med samim vzgojno-izobraževalnim procesom. Pred ocenjevanjem, na enaki zahtevnostni ravni in na enak oziroma podoben način kot pri ocenjevanju, preverjajo znanje. S preverjanjem se spremlja napredovanje dijakov, ugotavlja raven doseganja ciljev in odkriva vrzeli v njihovem znanju. Ocenjevanje je zaključna stopnja učnega procesa, v kateri se ugotavlja, ali so učni cilji doseženi in na kateri ravni.« V prvi fazi gre torej za ločevanje preverjanja in ocenjevanja glede na njihovo funkcijo oziroma namen.

»Preverjanje kot didaktična etapa v učnem procesu daje učencu/dijaku in učitelju povratno informacijo o (ne)uspešnosti njegovega dela, na podlagi česar je mogoče sprejeti odločitev

o nadaljnjih korakih v učnem procesu. Glede na rezultate preverjanja lahko temu sledi ponavljanje, utrjevanje ali morda celo ponovna obravnava učne vsebine, v kolikor učitelj ugotovi, da je vzrok za slabe učne dosežke prav neustrezna obravnava.«(Štefanc 2004, str. 112–124)

Ocenjevanje je »samostojna stopnja učnega procesa z lastno specifično didaktično funkcijo, ki nikakor ne sovпада niti s preverjanjem niti z utrjevanjem, čeprav je na nek način tudi preverjanje in utrjevanje. Nasprotno, ocenjevanje je didaktično dopustno šele, ko sta izpolnjena predhodna pogoja: preverjanje in utrjevanje« (Strmčnik 2001).

Pri tem učitelj pouk načrtuje tako, »da dijaki dosežejo najvišjo raven znanja glede na njihove sposobnosti, vsak pa najmanj minimalne standarde znanja. Minimalni standardi znanja predstavljajo stopnjo znanja, spretnosti ali veščine oziroma kakovost dosežka, potrebnega za pozitivno oceno oziroma za še zadovoljivo sledenje pouka pri določeni programski enoti« (Zupanc idr. 2007). Kar pomeni, da razen ločevanja preverjanja in ocenjevanja kot dveh samostojnih etap učnega procesa novi programi prinašajo premik od normativnega h kriterijskemu ocenjevanju.

Iz referenčne domače in tuje strokovne literature (npr. Zupanc idr. 2007, Štefanc 2004, Strmčnik 2001) pa tudi iz zgoraj omenjenega dokumenta je jasno razviden velik pomen preverjanja in ocenjevanja. Preverjanje in ocenjevanje vplivata na način poučevanja in učenja (bolj ko so posledice ocenjevanja »usodne«, večji je ta vpliv), na način dojemanja in izkazovanja znanja, nenazadnje pa tudi na vzpostavljanje celotnega odnosa do znanja oz. njegovega pridobivanja (pa tudi do pristopanja k problemom nasploh). Zato je bila v prenovi poklicnega šolstva tudi temu področju posvečena velika skrb. Prav tako je bila velika pozornost praksam preverjanja in ocenjevanja posvečena v evalvacijskih aktivnostih. Te so ponudile vrsto relevantnih ugotovitev o tem, kako so se novosti s tega področja obnesle v praksi, ki jih bomo povzeli in komentirali v nadaljevanju.

Evalvacijo tega področja smo v veliki meri naslonili na:

- analizo dokumentov in gradiv: pravilnikov, katalogov, načrtov ocenjevanja, nalog, primerov kriterijev z opisniki, izpitnih pol, vprašanj,
- ugotovitve iz vprašalnikov, dobljene od učiteljev in dijakov,
- neposredno spremljavo.

Pri analizah gradiv smo v veliki meri izhajali iz taksonomij oz. klasifikacij znanja, kot tistih, ki pomagajo pri bolj premišljenem in sistematičnem razmisleku o tem, kakšna znanja želimo razvijati in ugotavljati pri dijakih in učencih. Taksonomije smo torej privzeli kot dobrodošlo metodološko orodje za analizo gradiv in z njihovo pomočjo sklepali na vrsto, strukturo in kakovost znanj, ki se preverjajo v različnih situacijah v poklicnem šolstvu. Naslonili smo se pred-

vsem na naslednje taksonomije oz. delitve znanj: na delitev na deklarativna, proceduralna in strateška znanja, na Bloomovo taksonomijo, mestoma smo si pomagali z Marzanovo delitvijo znanja (zlasti pri izpostavljanju prisotnosti procesov kompleksnega mišljenja), pri strokovnih predmetih pa seveda tudi z uveljavljeno delitvijo na informativne in formativne cilje.

V različnih evalvacijah, ki jih na kratko povzemamo na tem mestu, v nadaljevanju pa podrobno predstavljamo, smo spremljali več različnih vidikov nove paradigme oz. kulture preverjanja in ocenjevanja:

- načrtovanje preverjanja in ocenjevanja,
- upoštevanje kriterijskega ocenjevanja,
- opredeljevanje in ugotavljanje standardov (zlasti minimalnih), usklajenost kriterijev in opisnikov oz. ustreznost njihove taksonomske zasnovanosti glede na cilje,
- ustreznost sestave preizkusov.

Pričujoče poglavje je zato strukturirano tako, da si sledijo ugotovitve s komentarji različnih evalvacijskih študij za različne programe, s katerimi skušamo na enem mestu ponuditi celovit pregled in ovrednotenje vsega, kar je bilo s tem v zvezi narejeno v zadnjih letih (in nakazati nekaj glavnih priporočil):

- analiza pravilnikov,
- analiza katalogov znanja,
- ugotovitve spremljave področja preverjanja in ocenjevanja za različne izobraževalne programe, dobljene z vprašalniki,
- ugotovitve taksonomske analize gradiv,
- evalvacija praktičnega izobraževanja,
- evalvacija zaključnih izpitov,
- evalvacija poklicne mature.

Navajanje in komentiranje ugotovitev zaokrožimo s sklopom priporočil, ki jih mestoma sugeriramo že prej, na koncu pa poudarimo najbolj pomembne vidike.

V nadaljevanju prikazujemo glavne sklope ugotovitev in jih na kratko povzamemo.

8.1 Pregled glavnih ugotovitev evalvacijskih študij

Ker se osnovo za radikalne posege v prakso običajno zagotovi s spremembo dokumentov, pričenjamo z analizo pravilnikov, nadaljujemo pa s katalogi znanja.

Pri analizi pravilnikov tako opozarjamo predvsem na nekatere nedorečene formulacije in definicije, s katerimi pravilnik – namesto, da bi z jasnostjo prispeval k bolj natančni regulaciji – vnaša dodatno zmedo in utegne mestoma celo ovirati kakovostno delo učiteljev na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. Hkrati pa ob analizi pravilnika ugotavljamo, da bi priprava na tako velike spremembe (kot jih med drugim narekuje tudi pravilnik) morala dovolj zgodaj predvideti usposabljanje učiteljev za nove prakse.

Analiza katalogov znanja podobno pokaže nekatere nedoslednosti, ki se kažejo v različnih strukturah katalogov znanja in v razlikah znotraj enakih strukturnih sestavin. Tako npr. so pri različnih predmetih oz. katalogih minimalni standardi opredeljeni za različne ravni (ponekod ob zaključku sklopov, drugod ob zaključku programa oz. predmeta). Učiteljem je pri različnih predmetih do različne mere prepuščeno oblikovanje sklopov, minimalnih standardov za oblikovane sklope ter oblik in načinov ocenjevanja.

Z ugotovitvijo, da so prvi načrti ocenjevanja in poskusi njihovega izvajanja nastajali v kontekstu nejasnih pravilnikov in raznovrstnih katalogov, lahko povežemo težave in zadrege učiteljev, ki smo jih razbrali iz vprašalnikov, zastavljenih med spremljavo. Vprašalniki so del širšega sklopa spremljave, izvedene z raznoliko metodologijo v različnih fazah uvajanja novosti in na različnih programih.

Te ugotovitve predstavljajo osrednji del naslednjega, najobsežnejšega sklopa, ki ga obravnavamo v tem poglavju pod naslovom Ugotovitve spremljave področja preverjanja in ocenjevanja za različne izobraževalne programe.

Ugotovitve iz vprašalnikov za učitelje in dijake se pri programu Avtoserviser nanašajo na naslednja področja, ki smo jih podrobneje raziskali:

- načrtovanje preverjanja in ocenjevanja,
- vpliv Načrta preverjanja in ocenjevanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja,
- izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem,
- oblike in načini preverjanja in ocenjevanja,
- izvajanje timskega ocenjevanja,
- vloga ciljev iz katalogov znanja,

- zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli,
- uvajanje »ugotovitev NMS«.

Na najsplošnejši ravni lahko iz vprašalnikov povzamemo, da so načrtovane novosti vstopile v prakso, da pa jih učitelji uvajajo z raznolikimi odzivi in različno.

Dodatno osvetlitev prispevajo ugotovitve na osnovi taksonomske analize preizkusov znanja in analize načrtov ocenjevanja.

Taksonomske analize preizkusov so pokazale prevladovanje nižjih taksonomskih stopenj v preizkusih in odsotnost problemskih situacij. Iz tega smo izpeljali priporočilo, da kaže učitelje še bolj temeljito pripravljati za taksonomsko uravnoteženo snovanje preizkusov in za zastavljanje kakovostnih vprašanj, nalog in dejavnosti, čim jasneje povezanih z raznolikimi cilji in standardi iz katalogov (ne le tistimi, ki so najlažje preverljivi in predvsem vsebinski).

Kot podrobneje prikažemo v nadaljevanju, je iz načrtov ocenjevanja mogoče razbrati osnovno raven osveščenosti o spremembi koncepta ocenjevanja (npr., da nekatere šole načrte ocenjevanja že vežejo na izvedbene kurikule tudi v smislu ciljev in da so pričele razvijati način spremljanja integriranih ključnih kvalifikacij). Hkrati pa kažejo, da učitelji, ki so sodelovali pri pripravi načrtov ocenjevanja znanja, še niso osvojili temeljnih pojmov, ki so vezani na kriterijsko in k standardom usmerjeno kulturo ocenjevanja, posledično je šibka priprava minimalnih standardov.

Skupni zaključek celotnega sklopa ugotovitev je, da preverjanje in ocenjevanje še ni prepričljivo kriterijsko zasnovano: da se še ne upošteva dovolj standardov znanja iz katalogov, da so temu primerno nedomišljene naloge, preizkusi in kriteriji (ne odražajo taksonomske strukture načrtovanih znanj) in da »nova kultura« preverjanja in ocenjevanja še ni povsem zaživela. Je pa opazen rahel premik od poskusov do novih programov.

Sledi predstavitev ugotovitev za programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja, ki prinašajo podobne zaključke. Tudi tu je bilo raziskovanje osredotočeno predvsem na naslednja področja: izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem, izvedba preverjanja in ocenjevanja, standardi, kriteriji in preizkusi in tudi tu smo izpeljali podobne sklepe.

Kot eno najpomembnejših ugotovitev predstavljamo, da načrti ocenjevanja, kljub porabljeni energiji in času, tako kot so napisani, bistveno ne prispevajo k večji veljavnosti, objektivnosti in drugim merskim lastnostim ocenjevanja znanja. Opozorimo naj tudi na to, da bi podobno verjetno veljalo premisliti funkcijo in posledično zasnovo pravilnika.

Kot nujno izpostavimo tudi potrebo po usposabljanju za »novo kulturo preverjanja in oce-

njevanja« – kako še pred uveljavitvijo tako obsežnih sprememb s pravilnikom zastaviti ustrezno usposabljanje strokovnih delavcev, da bi porabljena energija privedla do uporabnejših dokumentov.

V podporo pa naj bi bili ustrezno zastavljeni katalogi znanja, med drugim tudi standardi in minimalni standardi znanj kot njihov nujni element. Prav tako bi bilo smiselno opredeliti mesto standardov v katalogih znanja (npr. opredelitev standardov znanja kot orientacijo učiteljem pri notranjem ocenjevanju ali kot inštrument eksternega ocenjevanja). Kaže se torej potreba po poenotenju katalogov znanja in uskladitvi pravilnika z njimi.

Kljub temu, da so torej ugotovitve druge evalvacije podobne tistim iz prve, ta del predstavljanja ugotovitev zaključimo s sklepom, da ne gre za to, da se ni od poskusa do uvajanja novih programov nič spremenilo. Nasprotno, številna priporočila so uvajalci upoštevali tako pri usposabljanju kot pri pripravi pravilnikov in dokumentacije (pri čemer je treba opozoriti, da se učinkov še ni preverjalo v praksi). Ker pa je področje preverjanja in ocenjevanja eno najbolj občutljivih in terja najbolj prepričljive in velike premike v pojmovanjih in praksah, terja prav posebno pozornost in toliko bolj temeljito usposabljanje in podporo učiteljem.

Ugotovitve spremljave v nadaljevanju dopolnjujemo še z evalvacijo ocenjevanja praktičnega izobraževanja, zaključnega izpita v programu Avtoserviser ter z evalvacijo poklicne mature.

Kot glavni poudarek evalvacije ocenjevanja praktičnega izobraževanja izpostavljamo predvsem ugotovitev, da se ocenjuje izdelek, ne pa doseganje posameznih ciljev oz. sestavin kompetence.

Naslednje področje spremljave predstavlja zaključni izpit v programu Avtoserviser. Izvedena je bila v obliki neposredne spremljave s pomočjo protokola, z vprašalniki ter z analizo gradiv.

Kot pokažemo, se je izkazalo, da je struktura izpitnih pol ustrezna, pri snovanju nalog in napovedovanju kriterijev pa se ponavljajo vse prej omenjene pomanjkljivosti: npr. pri prvi in drugi poli pri nekaterih šolah področja, kriteriji in opisi dosežkov sploh niso opredeljeni, druge pa pristopajo k temu ali bolj analitično ali bolj celostno ali pa oba pristopa kombinirajo. Ustrezneje so oblikovani kriteriji za izdelek, vendar pa glede na razlike med šolami rezultati zaključnega izpita niso povsem primerljivi in s tem ne izpolnjujejo ene temeljnih funkcij zunanega ugotavljanja znanja in ocenjevanja. Domišljena pa so pisna navodila za izdelavo projektne naloge.

Tako, kot smo ugotovili tudi na drugih področjih (zlasti glede kriterijev), so teme za zaključno projektno delo med šolami (pa tudi po vsebinskih sklopih) zelo različno opredeljene. Pri nekaterih šolah smo našli problemske situacije (avtentične naloge), pri večini pa predvsem rutinska opravila.

Pregled ugotovitev zaključujemo z evalvacijo poklicne mature.

Primerjava predmetnih izpitnih katalogov s katalogi znanja za splošne predmete (slovenščino, angleščino in matematiko) pokaže, da struktura in vsebina predmetnih izpitnih katalogov za slovenščino, angleščino in matematiko v celoti in z vzorčnimi primeri izpitne pole oz. navodili za sestavo vprašanj ustrezno, nazorno in sistematično odslikavajo kataloge znanja.

Tudi pri predmetnem izpitnem katalogu za strokovni del poklicne mature smo ugotovili pokritost napovedanih izpitnih ciljev z vsemi dejanskimi izpitnimi znanji. Kot izpostavimo pri podrobnejši predstavitvi ugotovitev, je več deklarativnih znanj osnovnejših taksonomskih nivojev kot proceduralnih in strateških. Ta so v večji meri zastopana v znanjih predmetnega izpitnega kataloga Izdelek oz. storitev, ki tudi bolj prepričljivo pokrivajo izpitne cilje iz predmetnega izpitnega kataloga in operativne ter usmerjevalne cilje iz kataloga znanja.

Vseeno pa lahko zaključimo, da znanja iz predmetnih izpitnih katalogov – gledano skupaj pisni in ustni del ter izdelek oz. storitev – vsaj v grobem pokrijejo v katalogih znanja in izpitnih ciljeh napovedano strukturo znanj.

Glede analize izpitnih pol smo ugotovili, da je za splošne predmete v grobem navezana na usmeritev iz katalogov in cilje, čeprav nismo z vseh šol (npr. za slovenščino) dobili popolnih gradiv. Glede izpitnih pol za drugi predmet poklicne mature pa lahko – gledano vse izpitne pole vseh šol hkrati – zaključimo, da je veliko predpostavljenih navedenih izpitnih znanj zajetih, ne pa vsa (zlasti ne tista najvišjih taksonomskih stopenj). Čeprav s pisnim in ustnim delom izpita ni mogoče pokriti vseh ciljev, bi morda prav zato vsaj pri ustnih vprašanjih pričakovali, da bodo zastavljena bolj problemsko in da bodo izkazala nekoliko večjo taksonomsko pestrost pri tistih pojmih in postopkih, o katerih je mogoče v razgovoru izkazati še kakšno drugačno znanje kot predvsem naštevanje in opisovanje. Še posebej velik razkorak med cilji iz izpitnega kataloga in vprašanji smo zaznali pri drugem predmetu izobraževalnega programa Tehnik oblikovanja.

Vsekakor pa so tudi na področju poklicne mature – tako kot že na prej omenjenih analiziranih področjih, npr. pri praksi preverjanja in ocenjevanja znotraj pouka – opazne velike razlike med šolami. Ker je povrh vsega število šol v analizi majhno, težko naredimo posplošitve.

8.2 Analiza področja preverjanja in ocenjevanja v dokumentih

Glede na tako velike konceptualne premike na področju novih programov in še posebej na področju preverjanja in ocenjevanja bi pričakovali, da bi se z obsežnim in poglobljenim usposabljanjem učitelje pripravljalo skozi daljše časovno obdobje. Potrebovali bi pripravo na področju načrtovanja kriterijev in standardov znanja, pri pripravi nalog in preizkusov, skladnih s cilji in standardi in na področju izvajanja preverjanja in ocenjevanja (kot je to bilo npr. pri implementaciji podobnih premikov na področju preverjanja in ocenjevanja v osnovni šoli). Pa temu ni bilo tako, zahteve po konceptualnih spremembah so prišle z dokumenti, še posebej s Pravilnikom o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/06).

8.2.1 Pravilniki

Prenova področja preverjanja in ocenjevanja pri programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja se je začela z uveljavitvijo Pravilnika o ocenjevanju znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 103/2005 in Ur. l. RS, št. 111/2006). Pravilnik določa, da mora vsaka šola sprejeti šolska pravila ocenjevanja, ki med drugim obsegajo tudi načrt ocenjevanja znanja. Tega pripravi programski učiteljski zbor.

Načrt ocenjevanja naj bi obsegal najmanj naslednje elemente: programske enote, ki se ocenjujejo, merila ocenjevanja (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 in ocenjevalna obdobja (roki obveščanja o uspehu dijakov). Poleg tega določa, da »minimalne standarde 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 iz prejšnjega odstavka 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« (Ur. l. RS, št. 79/2006).

V poglavju o Ocenjevanju in ugotavljanju znanja pravilnik določa, da se »znanje dijakov ocenjuje s številčnimi oziroma opisnimi ocenami. Znanje dijaka, ki je dosegel minimalni standard znanja iz programske enote, se oceni s številčno oceno od 2 do 5, in sicer: zadostno (2), dobro (3), prav dobro (4) in odlično (5).« /.../ »Številčne ocene od 2 do 5 in opisna ocena

opravil so pozitivne.« /.../ »Ugotovitev, da dijak ni dosegel minimalnega standarda znanja, se evidentira z oznako NMS.« (Ur. l. RS, št. 79/2006)

Spremembe oziroma posodabljanje določenih procesov (tehnoloških, storitvenih, izobraževalnih, itn.) na prvem mestu zahtevajo usposobljene delavce, ki te nove procese obvladajo. Zato se način prenavljanja določenega področja z uveljavljanjem pravilnikov (brez ustreznega usposabljanja) zdi sporen, je pa uveljavljena praksa na našem šolskem področju.

Pravilnik (Ur. l. RS, št. 79/2006) nakaže premik k ločevanju preverjanja in ocenjevanja (npr. 3. člen: s preverjanjem znanja se ugotavlja doseganje učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja. Preverjanje znanja se praviloma izvede pri pouku pred ocenjevanjem znanja). Pravilnik kaže tudi premik od normativnega h kriterijskemu ocenjevanju (npr. 7. člen: Minimalni standardi 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 iz prejšnjega odstavka ugotavljajo učitelji, ki dijaka učijo pri posamezni programski enoti, z ocenjevanjem med šolskim letom.).

Z nekaterimi (preveč konkretnimi in nepotrebni in med dokumenti neuskkljenimi formulacijami) pa dokumenti (pravilnik, katalogi znanja) mestoma celo bolj otežujejo kot pomagajo prenovi tega področja. Tako so bile nekatere formulacije v Pravilniku o ocenjevanju nejasno zapisane, kot npr. :»S preverjanjem znanja se ugotavlja doseganje učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja. Preverjanje znanja se praviloma izvede pri pouku pred ocenjevanjem znanja.« (Ur. l. RS, št. 79/2006, 3. člen)

Opredelitev »S preverjanjem znanja se ugotavlja doseganje učnih ciljev, ki so predmet ocenjevanja znanja« zelo zoži pojmovanje preverjanja na predstopnjo ocenjevanja, ter ne upošteva različnih funkcij preverjanja (preverjanje predznanja na začetku poučevanja, sprotno preverjanje). Poleg tega je iz dikcije člena razbrati, kot da so vsi učni cilji podvrženi ocenjevanju, kar seveda ni res (npr. integrirane ključne kvalifikacije pri pouku razvijamo, preverjamo vendar ne ocenjujemo, enako velja za cilje, ki se nanašajo na stališča, odnose in vrednote). Enako tudi formulacija » Preverjanje znanja se praviloma izvede pri pouku pred ocenjevanjem znanj« kaže, da je preverjanje mišljeno samo kot končno preverjanje (brez preverjanja predznanja, spremljanja) zoženo na preverjanje tistega, kar se ocenjuje.

Poglejmo tudi ta člen: »Znanje dijakov se ocenjuje za vsako posamezno programsko enoto v skladu z izobraževalnim programom. Programske enote so: predmeti, strokovni moduli oz. strokovno vsebinski sklopi, praktično usposabljanje z delom pri delodajalcu in interesne dejavnosti. Doseganje ciljev izobraževalnega programa, ki po svoji vsebini niso samostojne programske enote (integrirane ključne kvalifikacije), se ugotavlja v okviru programskih enot, v katere spadajo po svoji naravi.« (Ur. l. RS, št. 79/2006, 6. člen) Nejasnosti glede (ne)

ocenjevanja integriranih ključnih kvalifikacij bi se bilo moč ogniti z razumljivim zapisom, da se integrirane ključne kvalifikacije preverjajo, ne pa ocenjujejo.

Nejasna je tudi formulacija naslednjega člena: »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 iz prejšnjega odstavka 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.« (Ur. l. RS, št. 79/2006, 7. člen)

Če je razumljivo, da minimalne standarde določi učitelj programske enote in njihovo doseganje prav tako ugotavlja učitelj programske enote, pa ni razumljivo, zakaj doseganje standardov znanja na koncu ocenjevalnega obdobja oz. na koncu šolskega leta ugotavlja programski učiteljski zbor.

Nejasne formulacije najdemo tudi v 8. členu: »Oblike in načine ocenjevanja znanja določi programski učiteljski zbor v načrtu ocenjevanja znanja v skladu z izobraževalnim programom. Oblike ocenjevanja so individualne ali skupinske. Ocenjevanje je lahko ustno ali pisno. Ustno ocenjevanje se izvaja na različne načine, kot so npr.: vrednotenje odgovorov na zastavljena vprašanja, vrednotenje izdelka oziroma storitev (demonstracije, vaje, nastopi, simulacije in podobno), vrednotenje postopka, ki ga opravlja dijak pri praktičnem oziroma projektnem delu (pri izdelavi izdelka, pripravi in izvedbi storitve, vaji, simulaciji, nastopu, igri vlog in podobno). Pisno ocenjevanje je npr. vrednotenje pisnih odgovorov na zastavljena vprašanja, vrednotenje pisnega izdelka, vrednotenje dokumentacije in drugo.« (Ur. l. RS, št. 79/2006, 8. člen)

Člen govori o oblikah in načinih ocenjevanja. Loči dve obliki ocenjevanja, individualno in skupinsko, in dva načina ocenjevanja, ustnega in pisnega. Pri slednjem opazimo nekaj nejasnosti: da je vrednotenje pisnega izdelka ali vrednotenje dokumentacije (tudi tehnične) pisno ocenjevanje, je razumljivo; ni pa razumljivo (ali vsaj utemeljeno), zakaj je vrednotenje izdelka opredeljeno kot ustno ocenjevanje.

V 9. členu beremo: »Načrt ocenjevanja znanja, ki ga objavi na začetku šolskega leta, vsebuje najmanj: 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 in ocenjevalna obdobja (roki obveščanja o uspehu dijakov).« (Ur. l. RS, št. 79/2006, 9. člen)

Pravilnik precej natančno določa sestavine načrta ocenjevanja, ob tem pa pozabi na opredelitev ključnih pojmov, s katerimi operira: ni pojasnjen niti pojem minimalnega standarda znanja, niti dikcija »minimalni standard za ocene«. Ni nedvoumno pojasnjeno, ali je minimalni standard razumljen v kvantitativnem ali kvalitativnem smislu. Zdi se, da je razumljen v kvantitativnem smislu, torej v smislu vsebinskih enot ocenjevanja (katere enote znanja in spretnosti mora dijak minimalno obvladati, ne pa na kakšni kakovostni ravni mora biti to obvladovanje). Lahko bi bil razumljen tudi v kvalitativnem smislu, torej v smislu kakovostne ravni tega znanja. V drugem primeru bi minimalni standard pomenil tisto raven, ki je ocenjena z oceno 2 (temeljni standard z oceno 3 ali 4 in optimalni oz. maksimalni standard z oceno 5). Drugo razlago – vsaj implicitno – najdemo tudi v nekaterih učnih načrtih oz. katalogih znanja (o tem v nadaljevanju). V tem kontekstu je prav tako nejasna opredelitev: »Znanje dijaka se ocenjuje s številčnimi oziroma opisnimi ocenami. Znanje dijaka, ki je dosegel minimalni standard znanja iz programske enote, se oceni s številčno oceno od 2 do 5 ...«(Ur. l. RS, št. 79/2006, 12. člen) Mar ni minimalni standard po definiciji obseg in kakovost znanja za zadostno oceno? Kar pomeni, da dijak, ki doseže minimalni standard znanja dobi oceno 2, sicer več? Nejasno je tudi, na kaj se nanaša točkovanje – mar ni točkovanje prisotno samo pri analitičnem oblikovanju kriterijev? In nenazadnje: kaj se skriva v besedi »podobno«?

Sklenemo lahko, da pravilnik – namesto da bi jasno opredelil koncept ocenjevanja (in v zvezi s tem pravice in dolžnosti udeležencev tega procesa) – s spuščanjem v podrobnosti vnaša na področje preverjanja in ocenjevanja dodatne nejasnosti.

Podobno je tudi s katalogi znanja.

8.2.2 Katalogi znanja

Analiza katalogov znanja podobno pokaže na nekatere nedoslednosti, ki ovirajo kakovostno delo učiteljev na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. Težave se kažejo v različnih strukturah katalogov znanja in v razlikah znotraj enakih strukturnih sestavin.

Tako Katalog znanja slovenščine (vse kataloge znanja, o katerih bo govora, je določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 89. seji, dne 30. 3. 2006) obsega naslednja poglavja: Predstavitev (filozofija) predmeta, udejanjanje kompetenc, usmerjevalni (splošni) cilji predmeta ter jezik in književnost. Jezik je v nadaljevanju razdeljen v 28 sklopov (uvod, intervju, predstavitev osebe itn.), vsak sklop pa ima opredeljene cilje, primere dejavnosti in didaktična priporočila, odnosne cilje, minimalne standarde, preverjanje, ocenjevanje in posebna didaktična priporočila. Enako je pri književnosti.

Zapis minimalnih standardov (npr. pri sklopu Opis osebe: Dijaki razlikujejo med opisom, oznako in življenjepisom ter predstavijo značilnosti posamezne besedilne vrste, besedila uvrstijo med obveščevalna, opisovalna, pripovedovalna, razlagalna oz. utemeljevalna in pojasnijo svojo uvrstitev, predstavijo faze sporočanja, napišejo življenjepis, opis, oznako osebe ali v govornem nastopu predstavijo osebo ali npr. pri sklopu Intervju: razumevanje zapisanega in posnetega intervjuja, poznavanje značilnosti te besedne vrste, prepoznavanje razločevalnih lastnosti temeljnih vrst pogovorov, upoštevanje načel uspešnega pogovarjanja in knjižne izreke) zahteva od učitelja njihovo konkretizacijo na konkretnem besedilu.

Glede oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja, ki so v katalogu določeni za vsak sklop (npr. za ustno ocenjevanje intervjuja: sodelovanje v govorjenem intervjuju v vlogi spraševalca ali vprašanega ter samovrednotenje in pojasnjevanje svojega mnenja, vrednotenje intervjujev sošolcev in pojasnjevanje svojega mnenja, predstavitev in ponazoritev značilnosti te besedilne vrste ob prebranem intervjuju; za pisno ocenjevanje pa: tiho branje, razčlenjevanje in vrednotenje intervjuja z navajanjem in ponazarjanjem značilnosti te besedilne vrste ter s pojasnjevanjem svojega mnenja, reševanje pravorečnih nalog), se poraja vprašanje, ali je mišljeno, da naj bi učitelj izbrane oblike in načine ocenjevanja kar prepisoval v načrt ocenjevanja.

Pri tujem jeziku (angleščina) je situacija drugačna. V katalogu znanja so opredeljena podobna poglavja kot pri slovenščini (uvod oz. filozofija predmeta, splošni cilji predmeta, učni cilji in primeri dejavnosti, minimalni standardi, didaktična priporočila, udejanjanje ključnih zmožnosti/kompetenc pri tujem jeziku, vrednotenje znanja ter viri), zapis znotraj posameznih poglavij pa je drugačen. Tako so npr. minimalni standardi opredeljeni, vendar ne ob zaključku sklopov kot pri slovenščini (teh tu sploh ni, podan je samo primer sklopa), ampak so minimalni standardi opredeljeni ob zaključku programa oz. predmeta na naslednji način: »Pričakuje se, da ob zaključku šolanja dijak pri prvem tujem jeziku ali drugem jeziku doseže znanje na ravni B1, kot ga opredeljuje sklepni dokument Sveta Evrope, Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in preverjanje (2001).« V nadaljevanju sledi opis za raven B1 (npr. za govorno sporazumevanje/sporočanje: »Znajde se v večini situacij, ki se pogosto pojavljajo na potovanju po deželi, kjer se ta jezik govori. Sposoben se je tudi nepripravljen vključiti v pogovor, povezan s splošnimi temami, temami, ki ga osebno zanimajo, ali takimi, ki se tičejo vsakdanjega življenja (npr. družine, hobijev, dela, potovanj in aktualnih dogodkov). Tvoriti zna preproste povedi iz besednih zvez, s katerimi lahko opiše svoje izkušnje in dogodke, sanje, želje in ambicije. Na kratko zna razložiti svoje poglede in načrte. Sposoben je pripovedovati zgodbo ali obnoviti vsebino knjige oziroma filma in opisati svoje odzive.«).

Pri angleščini je torej, za razliko od slovenščine, učitelju prepuščeno oblikovanje sklopov, minimalnih standardov za oblikovane sklope ter oblik in načinov ocenjevanja.

Katalog znanja matematike ponuja štiri učne sklope (prvi: »števila«, drugi: »geometrija«, tretji: »funkcije, enačbe in diferencialni račun« in četrti: »osnove logike, obdelava podatkov in osnove verjetnostnega računa«), razčlenjene na manjše enote. Pod naslovom »Minimalni standardi« zasledimo naslednji zapis: »Minimalne standarde znanja izkazuje dijak, ki razvije kompetence le do osnovnih stopenj ter je pri njihovem izkazovanju nesamostojen in manj zanesljiv.« Tako posplošeni opisi naj bi bili v pomoč učitelju kot orientir pri notranjem ocenjevanju in izhodišče za eksterna ocenjevanja, v kar dvomimo in zato težko prepoznamo takšne zapise kot standarde znanja. Učni načrt določa naslednje načine ocenjevanja: pisni preizkus, ustno spraševanje, matematično preiskovanje, empirično preiskovanje ter projektno nalogo. To poimenuje kot oblike ocenjevanja, pravilnik pa kot oblike ocenjevanja razume individualno, skupinsko idr. ocenjevanje.

Pri posameznih načinih ocenjevanja ponuja katalog kriterije ocenjevanja, ki so zapisani na naslednji način: »Razumevanje in zmožnost uporabljanja osnovnih matematičnih pojmov. Raven sistematičnosti, splošnosti in abstraktnosti pri obravnavi matematičnih situacij. Zmožnost reševanja matematičnih problemov. Zmožnost zbiranja, organiziranja in analiziranja podatkov. Zmožnost interpretiranja in kritične presoje pri uporabi matematike v poklicu. Zmožnost uporabe matematičnih orodij pri sporazumevanju.«

Glede na splošnost zapisov minimalnih standardov in kriterijev za različne načine ocenjevanja v katalogu znanj je učitelju prepuščeno oblikovanje tako kriterijev kot minimalnih standardov znanja za ocenjevanje načrtovanih učnih sklopov.

V katalogu znanja kemije so cilji podani v treh sklopih: Pogled v svet snovi, Kemija in okolje, Kemija v prehrani, za vsak sklop so zapisani tudi minimalni standardi na naslednji način (npr. za sklop Pogled v svet snovi): »zna snovi razvrstiti v skupine po izbranem kriteriju (naravna/pridobljena, kovina/nekovina, zmes/čista snov ...); zna iz podanega masnega deleža ali koncentracije določiti sestavo raztopine; zna s pomočjo podanih informacij izbrati primerno topilo glede na topljenec; zna razložiti pomen simbolov za nevarne snovi; zna razložiti zgradbo P.S.E.; zna s pomočjo periodnega sistema razložiti zgradbo atoma izbranega elementa; zna zapisati simbole/formule za reprezentativne elemente/spojine; zna opredeliti kemijsko reakcijo kot snovno in energijsko spremembo; zna urediti preproste kemijske enačbe; zna opisati lastnosti in uporabo osnovnih polimerov (PE, PP, najlon, teflon ...).« Katalog priporoča tudi načine ocenjevanja (ustno, pisno, ocenjevanje eksperimentalnega dela, projektnega dela, izdelkov, poročil ...).

V primeru kemije je učitelju prepuščena samo konkretizacija zapisanih standardov znanja na določeno, izbrano vsebino, vse ostalo je določeno v katalogu.

V katalogu znanja za fiziko so znanja razdeljena v sedem učnih sklopov, za vsak sklop so zapisani minimalni standardi znanja, npr. za sklop Delo, energija in toplota: »pozna pojem toplote, pozna definicijo specifične toplote, pojasni energijski zakon ($\Delta W = A + Q$), loči različne fazne prehode, zna definirati specifično talilno in izparilno toploto, ve, da se med faznim prehodom temperatura ne spreminja, našteje načine prenašanja toplote in navede primere iz vsakdanjega življenja, pozna pomen toplotne prevodnosti, zna naštetih nekaj dobrih prevodnikov in izolatorjev«. Prav tako so predlagani načini ocenjevanja: »ustno, pisno, ocenjevanje eksperimentalnega dela in ocenjevanje seminarskih nalog, če jih učitelj vključuje v pouk«.

Katalog fizike učitelju torej ne dopušča veliko izbire, in podobno kot že prej, se ponovno pojavi vprašanje, kaj zapisati v načrt ocenjevanja? Ali je potrebno v katalogu znanja opredeljene minimalne standarde prepisovati v načrt ocenjevanja, kot to zahteva Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja?

Katalog znanja biologije ima opredeljene tako za obvezne kot za izbirne sklope »standard temeljnih znanj in standard minimalnih znanj«, glede ocenjevanja pa predlaga različne načine ocenjevanja v skladu s stroko. »Standardi minimalnih znanj« so zapisani na naslednji način: »Razumejo, da so kompleksni naravni procesi, ki jih omogoča biodiverziteteta, vir dobrin in pogojev za preživetje; vedo, da so ekosistemi kompleksni sistemi, v katerih ima vsaka vrsta svoje mesto in funkcijo, zato izguba ene vrste pomeni izgubo ene od funkcij v tem sistemu oz. izgubo ene od priložnosti za druge vrste; razumejo, da ima vsak poseg v življenje, ekosisteme in biosfero sistemski učinek oz. sistemske posledice, ki se kažejo na stanju organizmov in razširjenosti vrst; ločijo naravne in antropogene ekosisteme ter poznajo prednosti ohranjanja naravnih ekosistemov; razložijo kroženje snovi in pretok energije v ekosistemu; poznajo temeljna načela trajnostne rabe obnovljivih naravnih virov; razumejo, da je za učinkovito ohranjanje vrst treba omogočiti njihovo nadaljnjo evolucijo v pripadajočih ekosistemih skupaj z naravnimi procesi, ki jih ohranjajo.«

Ta zapis je zelo splošen, gre za opredelitev splošnih učnih ciljev in ne standardov znanja. Priprava teh je zato povsem v rokah učiteljev. Poleg tega ni smotrno, da posamičen katalog znanja uvaja svojo terminologijo: standard minimalnih znanj, standard temeljnih znanj.

Geografija v katalogu znanja predlaga štiri učne sklope z opredeljenimi minimalnimi standardi. Na primer za sklop Človek in pokrajina so navedeni naslednji minimalni standardi znanja: »z dveh fotografij, ki ju primerja, prepozna najmanj pet različnih pokrajinskih elementov, razloži vplive najmanj treh raznovrstnih geografskih dejavnikov na četrtega, pripravi načrt za izvedbo in izvede najmanj eno terensko delo, na zemljevidih treh različnih meril ugotovi resnično razdaljo med krajema in s stranmi neba opiše pot med njima, prebere tematski zemljevid in v atlasu poišče vsak toponim iz indeksa, opiše vplive naravnih in družbenih

dejavnikov na poklic oz. dejavnost, za katero se izobražuje, opiše dve naravni nesreči, ki nastaneta brez vpliva človeka in dve, na kateri lahko vpliva človek, izdelava preprosto oceno tržne vrednosti parcel v dveh izbranih pokrajinah«. Katalog opredeljuje načine ocenjevanja (»Preverjanje in ocenjevanje znanja naj bo tako ustno kakor tudi pisno in izdelkov (karte, grafi, plakati, nastop ...). Pisno preverjanje znanja opravljamo najpogosteje z objektivnimi testi, lahko pa izvedemo tudi test esejskega tipa.«). Minimalni standardi so opredeljeni tudi v izbirnem delu kataloga znanja.

Pri zgodovini pa katalog znanja opredeli minimalne standarde ob koncu, torej za vseh 11 obveznih (in tudi za 18 izbirnih sklopov) na naslednji način: »prepoznati zgodovinske dogodke in pojave, imenovati zgodovinske dogodke in pojave, umestiti zgodovinske dogodke in pojave v čas in prostor, obnoviti podatke oziroma dejstva o zgodovinskih dogodkih in pojavih, opisati zgodovinske dogodke in pojave, opisati življenje ljudi v preteklosti, poiskati osnovne informacije o obravnavani snovi/temi, uporabiti različne vire (zemljevide, tabele, grafe, statistične podatke, besedila, slikovno gradivo) in pri tem razbrati/prepoznati/razvrstiti/opredeliti in označiti informacije, navesti vzroke in posledice zgodovinskih dogodkov in pojavov, uporabiti osnovno zgodovinsko terminologijo.«

V katalogu so predlagani naslednji načini ocenjevanja: »Ocenjevanje znanja je ustno in pisno. Ocenjuje se tudi seminarske naloge, referate, plakate, vaje v delovnem zvezku, domače naloge, delovne liste, poročila z ekskurzij, poročila z ogledov razstav, portfolio, delo v skupini.« Ocenjevanje pa se konkretizira na naslednji način: »Pri ocenjevanju se upošteva znanje in razumevanje obravnavanih vsebin, zmožnost zgodovinske analize, sinteze in interpretacije, spretnosti zbiranja in izbiranja virov, organizacije dela v skupini in predstavitev nalog.«

Glede na splošni zapis ciljev (in ne standardov znanja) ob koncu obravnave vseh znanj (opredeljeni so bolj splošni cilji, ne pa standardi znanja) je pri zgodovini logično, da mora učitelj sam opredeliti minimalne standarde za posamezne učne sklope.

Tako kot pri zgodovini je podobno pri predmetu sociologija, ki opredeli pod naslovom minimalnih standardov dejansko splošne cilje: »razumevanje osnovnih pojmov, poiskati primere za posamezne pojme, pojave in procese, poiskati enostavne povezave med družbenimi pojavi, razumeti enostavne statistične analize, identificirati najbolj očitne družbene skupine, ki so vključene v posamezna družbena dogajanja, razumeti bolj enostavne povezave med individualnim in družbenim življenjem.«

Predmet psihologija pa opredeli minimalne standarde kot: »Dijak dosega minimalne standarde znanja, ko izkazuje znanje na nižjih taksonomskih ravneh. Za minimalni standard naj bodo naloge na nivoju poznavanja in razumevanja. Če ne presega minimalnih standardov, kar pomeni, da ne rešuje nalog zahtevnosti interpretacije in vrednotenja, ne more imeti ocene več kot dobro.«

Glede načinov ocenjevanja jih katalog sociologije ne opredeli (»Učiteljice in učitelji naj pri ocenjevanju uporabljajo različne načine v skladu s cilji, ki so si jih zadali, spoznanji strok, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in predmetno didaktiko. Priporočljivo pa je, da bi dijakinje in dijaki vsaj eno oceno dobili iz samostojnega dela, bodisi analize lažjega strokovnega besedila, sekundarnih virov, množičnih medijev, izdelave seminarske ali krajše raziskovalne naloge ...«), pri predmetu psihologija pa jih opredeli na naslednji način: »učitelj preverja znanje ustno, pisno in s samostojnimi izdelki (poročila, referati, refleksije, analize in prikazi, eseji, načrti, portfolijo ...). Preverjanje in ocenjevanje zajema vse taksonomske ravni znanja.« Ti zapisi od učitelja terjajo konkretizacijo standardov znanja in načine ocenjevanja.

V katalogu znanja umetnost so minimalni standardi opredeljeni ob koncu pouka (programske enote) in so zapisani na naslednji način: »pozna, razume in razloži temeljne pojme iz likovne umetnosti, pozna pomen likovnega ustvarjanja za človeka kot odraz odnosa do življenja, pozna in razume pristop k likovnemu delu ter vsebinsko in oblikovno analizo likovnih del, pozna in zna predstaviti posamezne stroke likovnega ustvarjanja, zlasti slikarstvo, kiparstvo, arhitekturo in oblikovanje glede na posamezne izbrane ključne spomenike, pozna izbrana likovna dela s področja likovnega ustvarjanja, ki se neposredno navezujejo na njegovo poklicno področje, pozna izbrane spomenike svetovne in slovenske likovne umetnosti, pozna in zna predstaviti pomembna likovna dela iz domačega okolja, razume pomen slovenske umetnostne dediščine za slovenski narod, obišče muzej, galerijo, razstavo in izdela strukturirano poročilo.« Prav tako so opredeljeni načini ocenjevanja: »Preverjanje in ocenjevanje naj poteka pisno in ustno, preverjajo in ocenjujejo se pa tudi referati in ostali izdelki.« Zapis minimalni standardov (ki to niso) ne omogoča direktne uporabe pri pouku in jih je potrebno konkretizirati na posamezne učne sklope.

Katalog znanja mehatronika nima opredeljenih minimalnih standardov za osem sklopov, prav tako niso opredeljeni načini ocenjevanja. Enako velja za strokovna modula Informacijski sistemi ter Krmilno-regulacijski sistemi.

V kontekstu nejasnih pravilnikov in raznovrstnih katalogov znanja so nastajali prvi načrti ocenjevanja, zato težave in zadrege učiteljev niso nepričakovane.

Gotovo so vsaj nekatere izmed navedenih težav vodile k spremembam Pravilnika o ocenjevanju v letu 2010 (Ur. l. RS, št. 60/2010). V njem zasledimo med ostalimi tudi naslednje popravke:

- Minimalni standard znanja predstavlja stopnjo znanja, spretnosti, veščine ali kakovost dosežka, potrebnega za pozitivno oceno oziroma za zadovoljivo sledenje pouku pri posameznem predmetu oziroma programski enoti (7. člen).
- Če minimalni standard znanja pri predmetu oziroma programski enoti ni določen v katalogu znanja oziroma v učnem načrtu, ga določi strokovni aktiv oziroma učitelj. V poklicnem in strokovnem izobraževanju pri tem strokovni aktiv oziroma učitelj sodeluje s programskim učiteljskim zborom (7. člen).

V kontekstu tako opredeljenih dokumentov (Pravilnik iz leta 2006 (Ur. l. RS, št. 111/2006)) in katalogov znanja je tekla implementacija prenove programov in v tem kontekstu postanejo bolj razumljivi nasprotujoči si odgovori učiteljev na vprašanja o prenovi programov (Evalvacija ocenjevanja v prenovljenih programih – Priloga II B v Drugo vmesno poročilo o poskusnem uvajanju izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja).

Z ene strani večina učiteljev v anketi soglaša s konceptualnimi premiki v prenovi programov in meni, da so minimalni standardi sestavina, ki jo je potrebno vključiti v načrt ocenjevanja ($M=4,27$), da obvezno preverjanje pred ocenjevanjem omogoča dijakom pravočasno povratno informacijo o njihovem znanju ($M=3,63$), da prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju ($M=3,62$), z druge strani pa ne vidijo uporabne vrednosti dokumentov in menijo, da je učiteljem pri sestavi pisnih preizkusov znanja v največjo pomoč njihovo strokovno znanje in izkušnje iz dosedanjih let poučevanja ($M=3,76$), da je razglašanje avtonomije šol samo izgovor institucijam na področju šolstva za prelaganje njihovega dela na šole ($M=3,85$), in da prenova prinaša predvsem več administracije za učitelje, ne pa kakršnega koli izboljšanja programov ($M=3,57$).

8.3 Ugotovitve spremljave področja preverjanja in ocenjevanja za različne izobraževalne programe

Področje preverjanja in ocenjevanja smo spremljali več let in se osredotočali na različne vidike nove paradigme oz. kulture ocenjevanja:

- kriterijsko ocenjevanje,
- upoštevanje in opredeljevanje standardov (zlasti minimalnih),
- na osnovi tega tudi ugotavljanje (ne)doseganja minimalnih standardov,
- s tem usklajenost oz. taksonomsko zasnovanost kriterijev in standardov,
- ustreznost sestave preizkusov, ki bi podpirali kriterijsko in na standardih zasnovano preverjanje in ocenjevanje.

Tako je obsežna spremljava potekala v šolskih letih 2005/06 in 2006/07 v okviru spremljanja poteka poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Poimenovali smo jo Spremljanje načrtovanja in posameznih elementov izvajanja preverjanja in ocenjevanja (kjer smo med drugim podrobneje osvetlili vpliv načrta preverjanja in ocenjevanja ter uporabo NMS). Izvedli pa smo tudi taksonomsko analizo preizkusov znanja (Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007 ter Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007, str. 69–74).

Nato smo v okviru spremljanja poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja v šol. l. 2007/08 še za te programe na osnovi vprašalnikov in analize dokumentacije pridobili ugotovitve o spremljanju področja preverjanja ocenjevanja, ki so se nanašale na to, kako učitelji doživljajo in izvajajo preverjanje in ocenjevanje, kako uporabljajo standarde in kriterije in kakšne preizkuse sestavljajo (Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009).

V letu 2008/2009 pa smo spremljali poklicno maturo (Četrto poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja). Posredno smo se problematike preverjanja in ocenjevanja dotaknili tudi preko spremljanja zaključnih izpitov in ocenjevanja praktičnega izobraževanja. Pregled rezultatov in ugotovitev je povzet in komentiran v luči gornjih vidikov nove paradigme oz. kulture ocenjevanja po posameznih programih izobraževanja – tako, kot so si sledile tudi evalvacije le-teh.

Ugotovitve evalvacij kažejo zelo podobne trende: da preverjanje in ocenjevanje še ni prepričljivo kriterijsko zasnovano, da – skladno s tem – ne upošteva standardov znanja, zapisanih (ali ne) v katalogih, da so posledično preizkusi in kriteriji zasnovani intuitivno in na osnovi

izkušenj in da ne odražajo taksonomske strukture načrtovanih znanj, pogosto pa celo ne ciljev, ki jih prej v načrtih in pripravah napovedo učitelji sami. Razlike so v detajlih, ki so razvidni v nadaljevanju, opazen je tudi rahel napredek od stanja v poskusih (Avtoserviser, Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja) do stanja pri uvajanju novih programov, vendarle pa v tej točki prenove, ko nastaja ta publikacija, še ne moremo govoriti o uveljavitvi nove »kulture« preverjanja in ocenjevanja.

8.3.1 Ugotovitve za izobraževalni program Avtoserviser

Obsežno spremljanje v drugem letu izvajanja poskusa je bilo posledica različnih izvedbenih rešitev, ki so nastajale v okviru poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser na pilotnih šolah, in posledica novosti, ki so bile predpostavljene z novim Pravilnikom o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/2005). Nekaj omenjenih novosti je bilo prenesenih tudi v Pravilnik o ocenjevanju znanja v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 78/2007).

S pomočjo vprašalnikov za dijake in učitelje, analizo načrtov ocenjevanja in taksonomsko analizo preizkusov smo spremljali naslednje kazalnike oz. elemente:

- načrtovanje preverjanja in ocenjevanja,
- učinek načrta ocenjevanja znanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja (Načrt preverjanja in ocenjevanja znanja (NPOZ) se v letu 2007 preimenuje v Načrt ocenjevanja znanja),
- izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem,
- oblike in načini preverjanja in ocenjevanja,
- izvajanje timskega ocenjevanja,
- vloga ciljev iz katalogov znanja,
- zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli,
- uvajanje ugotovitve NMS,
- identifikacija taksonomske strukture značilnih preizkusov, uporabljenih za preverjanje in ocenjevanje,
- identifikacija ujemanja standardov oz. ciljev iz katalogov s cilji, določenimi v izvedbenem kurikulumu.

V vzorec je bila vključena skoraj tretjina vseh dijakov, ki so se v šolskem letu 2005/06 izobraževali v izobraževalnem programu Avtoserviser in dve tretjini celotne populacije učiteljev, ki so v izobraževalnem programu Avtoserviser takrat poučevali.

V nadaljevanju povzemamo ključne ugotovitve za posamezni kazalnik oz. sklop kazalnikov in predloge za spremembe, do katerih smo prišli na osnovi analize (Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2009).

8.3.1.1 Ugotovitve po kazalnikih na osnovi vprašalnikov

Načrtovanje preverjanja in ocenjevanja

Programski učiteljski zbor pripravi načrt pred začetkom pouka, ko razrednik ali pa učitelji z vsebino seznanijo dijake in njihove starše ali skrbnike. Hkrati je v Pravilniku opredeljeno tudi, da se lahko načrt pripravi za vsako obdobje preverjanja in ocenjevanja.

Programski učiteljski zbor lahko za vsako posamezno šolsko leto določi različno število ocenjevalnih obdobj. Tako je na primer za tretji letnik zaradi daljšega odhoda dijakov na praktično izobraževanje v delovnem procesu (skoraj za polovico šolskega leta) bolj smiselno predvideti dve kot pa tri ocenjevalna obdobja.

Učitelje smo vprašali, kaj menijo o obdobjih ocenjevanja, vezanih na smiselno zaokrožene učne enote v posameznih strokovno vsebinskih sklopih oz. ključnih kvalifikacijah (npr. slovenščina ima tri ocenjevalna obdobja, matematika štiri). Mnenja učiteljev se nagibajo v prid sedanjega sistema, torej da imajo vsi učitelji časovno poenotena obdobja ocenjevanja.

Čeprav je sedanji način z organizacijskega vidika najlažji, je na ocenjevalna obdobja mogoče gledati kot na mejnike, namenjene predvsem obveščanju dijakov in staršev, posamezni učitelj pa lahko svoje ocenjevanje veže na smiselno zaokrožene učne enote. Takšna rešitev pomeni iskanje ravnovesja med procesnim (sprotnim) načinom ocenjevanja, ki je del naše tradicije, in sumativnim oz. končnim ocenjevanjem, ki je značilen za modularno oblikovane programe. Program Avtoserviser takrat še ni bil značilen modularno grajen program, so pa imeli strokovno vsebinski sklopi že obliko večjih modulov. V prihodnje je mogoče pričakovati, da se bo z manjšimi moduli funkcija ocenjevalnih obdobj še zmanjševala, s čimer se bo večala funkcija sumativnega ocenjevanja (ter se hkrati krepil pomen preverjanja v samem procesu izvajanja modula, ki bo večal možnosti kakovostnih rezultatov ob ocenjevanju modulov).

Načrt preverjanja in ocenjevanja so pripravili programski učiteljski zbori na vseh štirih pilotnih šolah. Večina učiteljev je ocenila, da izvaja preverjanje in ocenjevanje skladno s pripravljanim načrtom. Tri četrtnine dijakov so seznanjene z njim. Ker je del načrta tudi časovna opredelitev preverjanja in ocenjevanja, smo dijake med drugim povprašali po tem, koliko se učitelji držijo načrtovanih datumov. Večina dijakov meni, da se učitelji načrtovanih datumov držijo vedno ali pa pogosto. Dijaki torej potrjujejo oceno učiteljev, ki se nanaša na izvajanje preverjanja in ocenjevanja skladno z načrtovanim.

Na podlagi pregleda treh načrtov preverjanja in ocenjevanja, ki so jih za šolsko leto 2005/06 pripravile pilotne šole, smo ugotovili, da so le-ti med seboj različni in da so dale šole obveznim sestavinam načrta različen poudarek. V enih je tako bolj poudarjen časovni vidik, v enem so zapisani minimalni standardi znanja, v enem pa je bolj operacionalizirano preverjanje pred ocenjevanjem in ocenjevanje projektnega dela.

Vpliv Načrta preverjanja in ocenjevanja na kakovost preverjanja in ocenjevanja

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

Več kot tri četrtnine učiteljev je menilo, da Načrt preverjanja in ocenjevanja prispeva k večji kakovosti preverjanja in ocenjevanja. Hkrati dve tretjini dijakov menita, da jim načrt omogoča, da se lažje pripravijo na ocenjevanje. Učitelje načrt usmerja predvsem k večji načrtnosti in »samokontroli«, hkrati pa vodi tudi k večji preglednosti samega procesa preverjanja in ocenjevanja. Analiza utemeljitev odgovorov učiteljev kaže, da je instrument, ki je bil vpeljan predvsem v prid dijakov, v tolikšno pomoč učiteljem, da po njihovi zaznavi celo bolj koristi njim kot dijakom. To, da naj bi bilo težko načrtovati za daljše obdobje (vse leto), prepozna kot oviro oz. slabost le manjšina učiteljev.

Tako po odgovorih učiteljev kot dijakov lahko sklepamo, da je priprava načrta smiselna in služi svojemu namenu.

Izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem

V sklopu spremljanja nas je zanimalo, ali učitelji menijo, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju. Skoraj tri četrtnine učiteljev se strinjajo z omenjeno trditvijo. Utemeljevali so jo predvsem z razlogi pedagoške narave. Ti so povezani s spoznanji o tem, kako se najučinkoviteje učimo in pripravljamo na preizkuse. V prid preverjanju pred ocenjevanjem govori tudi možnost povratne informacije,

ki jo na podlagi tega lahko pridobijo učitelji in s tem sproti spremljajo, kako učinkoviti so pri svojem delu in koliko dosegajo zastavljene cilje. Hkrati pa naj bi od preverjanja pred ocenjevanjem imeli korist tudi dijaki, ki se lahko na podlagi preverjanja orientirajo in bolje pripravijo na ocenjevanje. Četrtnina učiteljev, ki se z navedeno trditvijo, da obvezno izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju, ne strinja, utemeljuje svoj odgovor z moralističnimi ali pa s tehničnimi razlogi.

Podobno vprašanje smo postavili tudi dijakom. Tri četrtnine jih je menilo, da jim preverjanje pred ocenjevanjem pomaga k boljšim pripravam na ocenjevanje. Korist vidijo predvsem v tem, da se lahko tako bolje pripravijo (se naučijo tisto, česar še ne znajo dovolj, ponovijo, si lažje zapomnijo, se lažje učijo in so pozornejši na učiteljevo razlago). Nekaj se jih s pomočjo preverjanja orientira, kaj bo prišlo v poštev za ocenjevanje.

Sklenemo lahko, da ugotovitve na našem vzorcu potrjujejo prednosti uresničevanja preverjanja pred ocenjevanjem. Hkrati bi morali slediti cilju, da kakovostna priprava nalog ne pomeni, da ocenjevanje preprosto kopira preverjanje pred ocenjevanjem. Za to pa je potrebno določeno pedagoško znanje učiteljev. Izhodišče je lahko poznavanje določene taksonomije učnih ciljev, ker poznavanje le-tega vodi k bolj kakovostnemu poučevanju in posledično tudi k celostnejši pripravi preverjanja pred ocenjevanjem in ocenjevanja. Prvo konkretno povratno informacijo so lahko učitelji posameznih področij razbrali iz taksonomske analize pisnih preizkusov, ki so jo za posamezno področje v okviru spremljanja pripravili predmetni svetovalci Zavoda RS za šolstvo.

Skupna ugotovitev je, da učiteljem na splošno primanjkuje omenjenega znanja, kar se je v nadaljevanju prenove upoštevalo pri pripravi nadaljnjega načrta usposabljanja učiteljev.

Oblike in načini preverjanja in ocenjevanja

Ugotovili smo, da večina učiteljev na začetku učne ure ne preverja znanja. Dobri dve tretjini učiteljev ugotavljata znanje sproti, in sicer večina od njih ustno, manj pa praktično in na druge načine. Poglavitni namen je ugotavljanje doseganja ciljev, preverjanje pa se jim zdi pomembno tudi za lastno povratno informacijo in povratno informacijo dijakom.

Čeprav več kot tri četrtnine učiteljev meni, da izvajanje preverjanja pred ocenjevanjem koristi, jih to v obliki končnega preverjanja (to je preverjanja, ki naj bi se izvedlo po poprejšnji obravnavi in utrjevanju še pred ocenjevanjem, z namenom ugotoviti, kako dijaki dosegajo cilje) počne veliko manj, lahko sklenemo, da je splošen trend, da je (sistematično) preverjanje pred ocenjevanjem vendarle vse bolj prisotno tudi v poklicnem in strokovnem šolstvu, čeprav v manjšem deležu, kot bi bilo priporočljivo z didaktičnega vidika (to je vedno pri vseh učiteljih).

Izvajanje timskega ocenjevanja

V 10. členu Pravilnika o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) je opredeljeno, da lahko dijaka pri posamezni programski enoti ocenjuje več učiteljev (tim učiteljev), če tako določi programski učiteljski zbor. Hkrati nov izobraževalni program predpostavlja vključenost praktičnega pouka v strokovne vsebinske sklope, kar pomeni, da se tako praktično izobraževanje v delovnem procesu kot praktični pouk ocenjujeta timsko v strokovno vsebinskih sklopih. Na nacionalni ravni ta prepletenost ni predvidena le v strokovno vsebinskih sklopih, ampak tudi v katalogih znanja ključnih kvalifikacij in integriranih ključnih kvalifikacij.

Na podlagi odgovorov iz vprašalnika za učitelje ugotavljamo, da timsko ocenjujeta skoraj dve tretjini učiteljev (od tega tudi vsi učitelji praktičnega pouka, ki so odgovarjali). Nekoliko manjši pa je delež dijakov, ki so pritr dili trditvi, da oblikuje njihovo oceno več učiteljev hkrati. Zato bi v prihodnosti učiteljem svetovali, da dijakom, ko jim sporočijo timsko oblikovano oceno, le-to znova pojasnijo in argumentirajo (kdo je pri ocenjevanju sodeloval, na podlagi katerih kriterijev, s kakšnim namenom je pri timskem ocenjevanju sodelovalo več učiteljev, kako so oblikovali oceno ipd.).

Ugotovili smo, da učitelji najpogosteje timsko ocenjujejo v okviru projektnih tednov in strokovno vsebinskih sklopov, oziroma da bi tam tako lahko ocenjevali. 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. Pri oblikovanju ocene večina učiteljev oceno argumentira, dokler ne pride do usklajene končne rešitve.

Prednosti timskega ocenjevanja največ učiteljev povezuje s tem, da imajo tako možnost, da dijake ocenijo bolj objektivno in celostno in 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.

Tako pri navajanju prednosti kot slabosti timskega ocenjevanja je kar nekaj odgovorov takih, pri katerih lahko sklepamo, da učitelji pojma »timsko ocenjevanje« ne razumejo oz. ga razumejo napačno, in sicer kot obliko pedagoškega dela, pri kateri dijake ocenjujejo v skupini oz. ocenjujejo več dijakov hkrati. Čeprav je med timskim delom in poučevanjem ter timskim ocenjevanjem zveza, bo treba v prihodnje pri usposabljanju in svetovanju z učitelji opredeliti, kaj je eno in kaj drugo.

Vloga ciljev iz katalogov znanja

Učnocijni in kompetenčni zapis ciljev v katalogih znanja naj bi učitelje spodbujal k učnocijnemu in kompetenčnemu načrtovanju preverjanja in ocenjevanja. Zato nas je zanimalo, kako si učitelji pri snovanju vprašanj oz. nalog za preizkuse pomagajo s katalogi znanj. Izhodiščna predpostavka pri tem je bila, da lahko natančno branje in upoštevanje teh zapisov učitelje usmerjata k natančnejšemu oblikovanju vprašanj oz. navodil za naloge.

Večina učiteljev navaja, da si pri sestavljanju vprašanj za preverjanje in ocenjevanje pomaga s cilji iz katalogov znanja. Nekaj od njih je ob tem navedlo tudi primere, na podlagi katerih že lahko rečemo, da jim je uspelo ustrezno in dosledno prikazati učnocijno povezavo med nalogo oz. vprašanjem in ciljem iz kataloga znanja. Ni presenetljivo, da si s cilji iz katalogov največ pomagajo učitelji ključnih kvalifikacij, ker imajo s tem več izkušenj in imajo več za to potrebnega pedagoškega znanja (več usposabljanja). Predlagali smo, da se učiteljem strokovnih vsebinskih sklopov (učiteljem strokovne teorije in praktičnega pouka) ponudi in omogoči podobno, vendar za njihovo področje prilagojeno pedagoško usposabljanje.

Podobno so potrdile tudi taksonomske analize preizkusov. Iz obojega lahko sklepamo, da je učnocijno načrtovanje preverjanja in ocenjevanja (in s tem verjetno tudi pouka) že zaživelo, vendar pa kljub temu ne moremo sklepati, da tako načrtuje večina, niti da v zvezi s tem učiteljem nista potrebna dodatna podpora in usposabljanje. Poleg navedenega spremljanje kaže namreč tudi, da nekateri učitelji niti na ravni pojmovanj še nimajo razčiščenega odnosa med nalogo oz. vprašanjem in ciljem ali pa nalogo oz. cilj zastavljajo kot navajanje naslova teme, in ne na način vprašanja ali navodila, torej dejavnosti.

Zaznavanje procesa preverjanja in ocenjevanja ter počutje v šoli

S spremljanjem smo skušali ugotoviti, kakšno je mnenje dijakov in učiteljev o tem, kako se učitelj in dijak odzivata v samem procesu (sporočanje in razumevanje jasnosti kriterijev, spodbujanje, odzivi učiteljev, če dijak ne zna, odzivi dijakov, ko dobijo oceno, s katero niso zadovoljni itn.).

Na nekaterih postavkah so razlike med odgovori dijakov in učiteljev očitne. Tako na primer velika večina učiteljev meni, da vedno jasno povedo, kaj je treba znati, toda le slaba polovica dijakov meni, da je tako.

Zanimivo je tudi, da dve tretjini učiteljev trdita, da nikoli ne izgubijo potrpljenja, mnenja dijakov pa so povsem drugačna. Na podlagi takšnih podatkov se lahko vprašamo, kakšna je v resnici komunikacija med dijaki in učitelji. Pri tem ni bistvenih razlik med učitelji ključnih kvalifikacij in strokovno vsebinskih sklopov.

Pač pa učitelji strokovno vsebinskih sklopov jasneje povedo, kaj je treba znati pri spraševanju in praktičnih nalogah, pogosteje pokažejo primere dobrih rešitev in iščejo pri dijaku znanje kot učitelji ključnih kvalifikacij; ti pa boljše pojasnijo kriterije ocenjevanja. Dijaki se v stiski ob spraševanju večkrat znajdejo pri učiteljih strokovno vsebinskih sklopov. Tudi tukaj lahko sklenemo, da je razlog tega mogoče iskati med drugim v nezadostni psihološko-pedagoški usposobljenosti.

Zanimal nas je tudi odziv učiteljev, kadar dijak ne zna odgovoriti na vprašanje ali izpeljati delovne naloge. Pri teh postavkah se odgovori dijakov in učiteljev ne razlikujejo veliko. Kadar dijak ne zna odgovoriti, oboji potrjujejo, da učitelj pogosto postavi dodatno vprašanje, z vsemi dijaki razpravlja o tem, kaj je pravilno, spodbuja dijaka, naj razmisli in pove, katere dodatne vire še lahko pogleda.

Pomembne razlike med odgovori dijakov in učiteljev se pojavijo le ob trditvi »Učitelj pokaže nezadovoljstvo«. Tako na primer kar petina dijakov trdi, da učitelj vedno pokaže nezadovoljstvo, medtem ko kategorije vedno ni izbral noben učitelj. Pri tem nas je zanimalo tudi, kako učitelji po mnenju dijakov pokažejo svoje nezadovoljstvo. Najpogostejši odgovori so, da jih učitelj nadira in zasljuje o vzrokih neznanja ali pa je žalosten. Tudi pri teh postavkah ni večjih razlik med učitelji različnih sklopov, a kljub temu lahko sklenemo, da učitelji strokovno vsebinskih sklopov ob neznanju bolj pomagajo dijakom.

Zanimali so nas tudi odzivi dijakov, če niso zadovoljni z oceno. Ugotovili smo, da dijaki, kadar niso zadovoljni z oceno, najpogosteje skušajo ugotoviti, česa ne znajo, pogosto pa poiščejo tudi pomoč pri starših, učitelju, sošolcih, inštruktorju ali pa se z učiteljem dogovorijo o nadaljnjem učenju.

Manjšina so dijaki, ki kljub slabi oceni ne izgubijo volje do dela, na druge pa slaba ocena včasih deluje demotivacijsko, pri petini dijakov pa tako deluje celo vedno. Tri četrtine dijakov pokažejo nezadovoljstvo, in sicer najpogosteje tako, da se glasno jezijo ali pa se z učiteljem prerekajo za višjo oceno.

Predpostavili smo, da so tovrstni odzivi in mnenja o učiteljevih prizadevanjih delno povezani tudi s počutjem dijakov v šoli. Ugotovili smo, da se v spremljanje vključen vzorec dijakov najmanj strinja s trditvijo, da je šola prostor, kjer je učenje zabavno, in da je šola prostor, kamor res radi gredo.

Najbolj pa se strinjajo s tem, da so učitelji pri ocenjevanju pravični in da dobijo ocene, ki jih zaslužijo.

Sklenemo lahko, da vprašani dijaki učitelje dokaj pozitivno sprejemajo, jih prepoznavajo kot pravične pri ocenjevanju, ter da jih poslušajo. Nekoliko nižji pa so rezultati na področju spoštovanja in prijetnega počutja dijakov v šoli.

Uvajanje »ugotovitev NMS«

Ugotovitev NMS je bila v času te analize novost, neposredno povezana z določitvijo minimalnih standardov znanja, ki jih v skladu s katalogom znanja in na predlog učitelja oz. tima učiteljev potrdi posamezni programski učiteljski zbor. Ugotovili smo, da večina vprašanih učiteljev določa minimalne standarde znanja. Pri tem so učitelji uporabljali različne kriterije. Veliko skupino sestavljajo tisti, ki so izhajali iz katalogov znanja in prejšnjih izkušenj, nekaj jih je uporabljalo za kriterij vsebine, nekateri pa cilje. Sklenili pa smo lahko, da je večina učiteljev pri pripravi minimalnih standardov znanja izhajala iz katalogov znanja.

Ugotavljali smo tudi, katere trditve, povezane z NMS, učitelji ocenjujejo kot prednosti in katere kot slabosti. Ključne prednosti so možnost individualne obravnave dijakov, omogočanje različnih načinov ocenjevanja in izdelava individualiziranih načrtov izobraževanja, slabosti pa to, da zahteva nov način vodenja dokumentacije ni opredeljena na nacionalni ravni, spodbuja lenobo med dijaki, je nadomestilo za negativno oceno, zahteva veliko usklajevanja med učitelji in ne spodbuja dijakove pozitivne samopodobe. O prednostih in slabostih NMS smo spraševali tudi dijake. Slabosti vidijo predvsem v dodatnem delu ob »popravljanju« in stresu, ki jih ob tem spremlja, prednosti pa vidijo v tem, da se morajo bolj potruditi, se organizirati oz. motivirati, da bi lahko dosegli minimalni standard znanja in da lahko kljub NMS napredujejo v višji letnik.

Odnos učiteljev do NMS vpliva tudi na sprejemanje in razumevanje vloge NMS pri dijakih. Pri usposabljanju je v prihodnje treba večjo pozornost posvetiti pozitivnim vidikom NMS. Poleg tega pa je treba sprejeti odločitev o prilagojeni dokumentaciji (redovalnici ...).

Sklep

Pri razumevanju gornjih ugotovitev je treba upoštevati pogoje, v katerih so se novosti uvajale.

Upoštevati je treba, da:

- je bil Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05) sprejet 18. 11. 2005,
- isti učitelji so v času analize učili tudi v neprenovljenih programih, za katere je veljal Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS, št. 76/05), ki je bil sprejet 12. 8. 2005,

- so programski učiteljski zbori smernice, kako pripraviti Načrt preverjanja in ocenjevanja, dobili šele spomladi 2006.

Pridobljeni podatki tako pomenijo predvsem posnetek stanja v pedagoški praksi. Učitelji so, kljub umankanju nekaterih elementov šolske dokumentacije, ki regulirajo to področje, v svojo pedagoško prakso vpeljali številne novosti in s tem potrjevali smer prenove. Analiza pa je sugerirala, da je treba na nacionalni ravni:

- pripraviti več aplikativnega gradiva in strokovno podprtih primerov dobre prakse,
- zagotoviti ustrezno usposabljanje za izvajanje novosti,
- pravočasno zagotoviti pravno podlago za izvajanje (pravilnike in drugo dokumentacijo).

8.3.1.2 Ugotovitve na osnovi taksonomske analize preizkusov znanja

Sliko o udejanjanju novosti na področju preverjanja in ocenjevanja, ki smo jo pridobili z odgovori učiteljev in dijakov na vprašalnike, smo dopolnili z analizo izdelkov učiteljev, tj. preizkusov.

Namen študije je bil:

- ugotoviti, kakšna je taksonomska struktura značilnih preizkusov, uporabljenih za preverjanje in ocenjevanje pod »eksperimentalnimi pogoji« – v prenovljenem programu;
- ugotoviti, kako se ujemajo s standardi oz. s cilji iz katalogov in s cilji, določenimi v izvedbenem kurikulumu.

Eden od ciljev »nove kulture preverjanja in ocenjevanja«, ki naj bi jo med drugim podpiral Pravilnik o ocenjevanju znanja v novih programih srednjega poklicnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 103/05), je namreč bil, da naj bi bila preverjanje in ocenjevanje – torej tudi preizkusi – zasnovana učinkljivo in kompetenčno. Preizkusi naj bi bili torej sestavljeni tako, da ustrezajo standardom iz novih, kompetenčno zasnovanih katalogov; to pomeni, da naloge v njih zastopajo taksonomske stopnje, ki so predpisane s standardi, in zagotavljajo usvajanje kompetenc.

Za analizo smo pridobili izrazito heterogene podatke, zaradi česar ni bilo moč posploševati niti na ravni samih predmetov oz. kvalifikacij, kaj šele na ravni preizkusov v poskusu v celoti.

Zaradi nereprezentativnosti in heterogenosti podatkov smo analizo zasnovali kot študijo primerov za posamezna predmetna področja, iz katere smo potegnili sklepe in sugestije samo za analizirani vzorec, brez posplošitve na celoten predmet oz. kvalifikacijo v poskusu. To velja še toliko bolj, ker smo pridobili le pisne preizkuse, nismo pa imeli vpogleda v ustne in praktične preizkuse in še morebitne druge oblike in načine ocenjevanja. Za nekatere cilje oz. standarde je vnaprej jasno, da jih na primer pri pisnih preizkusih ni mogoče preverjati oz. je bolj smiselno preverjanje na druge načine. Vendarle pa pisni preizkusi prevladujejo pri večini predmetov oz. kvalifikacij, zato menimo, da so upoštevanja vreden znak, čemu so dijaki »prisiljeni« posvečati velik del svoje pozornosti oz. učenja (po načelu: »Kar se preverja in ocenjuje, se tudi uči«.).

Ker smo – glede na majhnost vzorca v poskusu – kljub vsemu dosegli več kot polovico učiteljev posameznih predmetov oz. kvalifikacij, imajo ugotovitve analize vendarle močno sporočilno vrednost in nakazujejo kar nekaj šibkih točk v praksi ocenjevanja oz. pri uvajanju novega pravilnika. Na podlagi le-tega smo zbrali predloge za nadaljnje delo na uvajanju in za nadaljnje usposabljanje učiteljev tako tistih šol, ki že sodelujejo v poskusu in so bile vključene v evalvacijo, kot tistih, ki bodo prenovo šele začele.

Kljub vsem prej navedenim metodološkim zadržkom lahko vendarle sklenemo, da je pri večini analiziranih preizkusov vseh predmetov oz. kvalifikacij prevladovala podobna taksonomska struktura: pri analiziranih pisnih preizkusih je daleč največ nalog na nižjih taksonomskih ravneh (predvsem na ravni poznavanja, nekaj tudi razumevanja), zelo malo nalog pa je na ravni uporabe in le izjemoma so na ravni analize, sinteze in vrednotenja. Zanimivo je, da je tudi pri strokovnih predmetih uporabe zelo malo ali nič.

Ker smo želeli s prenovo programov povečati ravno raven uporabnosti znanja, je to zelo zaskrbljujoč podatek. Na uporabnost moramo začeti gledati kot na najnižjo raven, ki jo moramo v programih poklicnega izobraževanja doseči. Mnogo manj je smiselno dijake obremenjevati z reproduktivnim znanjem, če ni to zares potrebno in za njih relevantno oz. ni predpogoj za višje taksonomske ravni, nujno pa jih je naučiti delati in uporabljati teoretično znanje pri reševanju praktičnih delovnih problemov. To je za populacijo, ki obiskuje poklicne programe, tudi lažje.

Pri tem moramo ločiti uporabnost kot praktično spretnost (tega tu seveda nismo vrednotili) in uporabnost teoretičnega znanja v »teoretičnih okoliščinah«. V poklicnih programih razvijamo oboje, naša analiza pa se nanaša le na drugo.

Tako je na primer pri preizkusih za strokovne vsebinske sklope, ki zajemajo kemijske vsebine, v celoti 86 % nalog, ki zahtevajo samo poznavanje (v nekaterih preizkusih je delež poznavanja 100 %), drugo pa so naloge razumevanja, medtem ko uporabe in višjih taksonomskih ravni v pregledanem vzorcu ni.

Pri preizkusih za strokovne vsebinske sklope (ES, PO, BDM in SP) pa je nalog poznavanja polovica, nekaj manj jih je z razumevanjem, le 7 % preverja uporabo, ena sama naloga pa vsebuje tudi analizo, sintezo in vrednotenje.

Podobno je tudi pri naravoslovju, kjer ugotavljamo, da je dobra polovica nalog na ravni razumevanja, 37 % je poznavanja in 7 % uporabe, drugih taksonomskih stopenj pa ni.

Za družboslovje ni mogoče nikakršno posploševanje zaradi premajhnega odziva učiteljev – preizkuse so poslali le trije, pa še ti vsak za drugo vsebinsko področje (zgodovino, sociologijo in umetnost). Preizkusi za zgodovino vsebujejo 8 nalog na ravni poznavanja in 3 na ravni razumevanja, preizkusi za sociološke vsebine so sicer taksonomsko nekoliko bolj raznoliki (zajemajo tudi posamezna vprašanja za višje taksonomske stopnje), vendar pa so vprašanja preveč vezana le na kontekst poučevanja (tako da tisti, ki ni obiskoval pouka, ne more vedeti, po čem sprašujejo), preizkus za umetnost pa je ves na ravni poznavanja.

Več višjih taksonomskih stopenj bi vsaj glede na naravo predmetov pričakovali pri jezikih. Tu je pri tujih jezikih s poznavanjem mišljeno poznavanje oz. prepoznavanje jezikovnih struktur in besedišča, z razumevanjem predvsem razumevanje sporočila/konteksta, in ne pomena posamezne besede, z rabo pa samostojen zapis povedi, niza povedi ali besedila, ki so v funkciji sporočanja.

Ugotovili smo, da v vzorcu prevladujejo prej opisane tri taksonomske stopnje, pri čemer pa:

- Pri angleškem jeziku večina nalog preverja ožje vidike jezikovnega znanja (morfolgijo, sintakso in leksiko) na ravni pojmov in povedi. Manjše število nalog pa preverja razumevanje prebranega ali pisno izražanje in omogoča izkazovanje jezikovne zmožnosti ne le na ravni povedi, temveč tudi na ravni besedila.
- Pri nemškem jeziku spada večina nalog v najnižjo od treh taksonomskih stopenj – poznavanje (besedja in slovničnih struktur), del v razumevanje in nekaj malega v uporabo (npr. samostojna pisna predstavitev sebe), pri čemer preizkusi za drugi letnik v nasprotju s pričakovanji ne izkazujejo večjega deleža nalog na višji taksonomski ravni v primerjavi z nalogami za drugi tuji jezik in prvi letnik. Premalo je nalog, ki bi preverjale razumevanje globalnega sporočila besedila (bralno razumevanje), sporazumevanja o preprostih vsakdanjih opravilih in tvorjenje preprostih pisnih besedil.
- Pri slovenščini je bilo pri neumetnostnih besedilih največ nalog na ravni poznavanja in razumevanja (skupaj več kot tri četrtine), nekaj je bilo uporabe in sinteze, pri umetnostnih pa je razlika predvsem v tem, da je bilo nekaj več primerov sinteze in

vrednotenja kot uporabe glede na neumetnostna. Največ nalog pri neumetnostnih besedilih se je nanašalo na sestavine jezikovne zmožnosti (skoraj polovica), druge pa na metajezikovno zmožnost in razumevanje prebranega besedila ter najmanj na tvorjenje, pri umetnostih pa več kot polovica na zmožnost razumevanja, sledi pa tvorjenje. Prevladujejo preizkusi razčlemba neumetnostnega besedila, kar je skladno s katalogom znanja.

Prav pri jezikih se je izkazalo, da so razlike med učitelji zelo velike, kar kaže na potencial medsebojne izmenjave izkušenj in primerov dobre prakse med usposabljanjem.

Tudi analiza preizkusov iz matematike je pokazala, da se preizkusi po posameznih šolah in učiteljih zelo razlikujejo po taksonomski strukturi. V preizkusih za prvi letnik iz dveh šol je tako na primer prevelik delež nalog na drugi taksonomski ravni (izvajanje rutinskih postopkov), uporabe kompleksnih postopkov in problemskih nalog pa ni. Vsebinsko-ciljna analiza kaže, da se cilji, ki jih preverjajo naloge, večinoma ujemajo s cilji v katalogu znanja, in jih le redko presegajo. Čeprav je v katalogu znanja močno poudarjeno povezovanje znanja matematike in stroke, se je med več kot 100 nalogami našlo le dve, pri katerih se pri reševanju problema iz stroke uporabljajo matematični model in postopki. Res pa je, da je bilo najti nekaj nalog, kjer se matematika povezuje z vsakdanjimi, življenjskimi, realnimi položaji. Tudi taksonomska analiza preizkusov za drugi letnik kaže, da vsebujejo preizkusi preveč nalog, ki zahtevajo izvajanje rutinskih postopkov, premalo pa je kompleksnih situacij in predvsem primanjkuje problemskih nalog. Le pri preizkusih, uporabljenih na eni od šol, so bile naloge v vseh štirih taksonomskih kategorijah (po Gagneju, razdelitvi, ki jo uporabljajo matematiki).

O ujemanju ciljev v preizkusih znanj s cilji v izvedbenem kurikulumu ni mogoče izpeljati relevantnih sklepov, saj izvedbeni kurikuli največkrat niso vsebovali ciljev ključnih kvalifikacij ali pa so cilji zapisani kot vsebine, zaradi česar ni mogoče ocenjevati njihove kakovostne stopnje.

Čeprav na podlagi analize vzorčnih pisnih preizkusov v izobraževalnem programu Avto-serviser nismo mogli izvajati posplošitev, smo ponovno ugotovili, da kaže zaradi velikega prevladovanja nižjih taksonomskih ravni v preizkusih v prihodnje posvetiti več pozornosti pri usposabljanju učiteljev kompetenčnemu pristopu v povezavi z učinkljivim in učitelje tudi taksonomsko usposabljanje. Z drugimi besedami: usposabljanje jih za taksonomsko uravnoteženo snovanje preizkusov in za zastavljanje kakovostnih vprašanj, nalog in dejavnosti, čim jasneje povezanih z raznolikimi cilji in standardi iz katalogov (ne le tistimi, ki so najlažje preverljivi in predvsem vsebinski).

8.3.1.3 Analiza načrtov ocenjevanja

Načrti ocenjevanja, za katere je v prenovljenih programih zadolžena šola, naj bi prispevali k večji veljavnosti, objektivnosti, zanesljivosti, preglednosti, skratka pravičnosti ocenjevanja in s tem omogočili dijakom več ustreznih informacij in boljše pogoje za učenje ter posledično boljši učni uspeh. Torej bi pričakovali, da so številne v uvodu omenjene strokovne rešitve vključene v oblikovanje načrtov ocenjevanja, predvsem pri opredeljevanju področij, kriterijev in standardov znanj. Pregled načrtov ocenjevanja pa mestoma poraja dvom v uspešnost uresničevanja teh namenov.

Pri analizi načrtov ocenjevanja, ki jim je bila posebna pozornost prvič posvečena v šolskem letu 2006/07 (Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser 2007) smo sicer opazili naslednje pozitivne premike:

- šole so načrte ocenjevanja večinoma vezale na izvedbene kurikule – ene bolj v smislu ciljev, druge bolj na ravni terminskega usklajevanja,
- šoli, na katerih so se dodatno usposabljali z zunanjimi sodelavci in sta bili vključeni v poskus, sta v primerjavi z drugimi napredovali zlasti v skrbni pripravi celotnega izvedbenega kurikula, letne učne priprave in drugih sestavin, njuni načrti bolj dosledno sledijo opomniku za pripravo načrta,
- iz evalviranih načrtov je mogoče razbrati osnovno raven osveščenosti o spremembi koncepta ocenjevanja,
- posamezne šole so pričele razvijati način spremljanja integriranih ključnih kvalifikacij, kar je spodbudno, ker v tistem trenutku še ni bilo dodelanega koncepta tega spremljanja in še ni bilo ustreznih usposabljanj,
- obsežnost oddanih gradiv kaže na to, da je bil z vidika učiteljev narejen velik korak v krepitvi njihove poklicne kompetentnosti, celoten proces pa naj bi se podkrepil z ustreznim usposabljanjem in na sistemski ravni dogovorjenimi koncepti.

Slabosti analiziranih načrtov ocenjevanja znanja, ki smo jih zaznali, pa so bile:

- Učitelji, ki so sodelovali pri pripravi načrtov ocenjevanja znanja, še niso osvojili temeljnih pojmov, ki so vezani na kriterijsko in k standardom usmerjeno kulturo ocenjevanja. Učitelji mešajo pojme, kot so (minimalni) standard, kriteriji, opisniki in meje med ocenami, kar kaže na to, da praksa še ni naredila zadostnega premika h kriterijskemu pristopu k ocenjevanju.
- Kot problematična se kaže tudi povezava med izobraževalnimi cilji v katalogih znanj in ocenjevanjem, npr. primeri, ko se pri posameznih ocenah pojavijo prvine, ki v katalogih niso posebej izpostavljene.

- Številne težave se pojavljajo pri oblikovanju opisnikov. Med njimi tako pogosto najdemo negativne opise (česa dijak ne dosega oz. dosega pomanjkljivo), kar je problematično, saj je bistvo standarda prav v tem, da določi, koliko in do kakšne ravni mora dijak neko znanje obvladati, da si zasluži posamezno oceno.
- Najbolj nevrvalgična točka analiziranih načrtov je tudi pripravljanje minimalnih standardov. Analiza je tako pokazala, da je mnogo minimalnih standardov opredeljenih na ravneh poznavanja in razumevanja (po Bloomu), kljub temu da na več mestih opozarjamo, da je orientacija na reproduktivno učenje neprimerna in neskladna s cilji prenove programov poklicnega izobraževanja.
- Naslednje vprašanje je razmerje med ugotovitvama NMS in minimalnimi standardi. Težava le delno izhaja iz analize načrtov. Bolj se nanaša na formulacijo v pravilniku o ocenjevanju, ki pušča ugotovitev NMS odprto. Ker je obseg in vsebina NMS odprta, prihaja med šolami, ki sicer izvajajo isti javnoveljavni izobraževalni program, do velikih razlik v zahtevnosti in kakovosti izobraževanja, kar je popolnoma nedopustno z vidika že omenjenih načel pravičnosti, enakih možnosti in prehodnosti šolstva.

Če je namen uvajanja ugotovitve NMS usmeriti učitelje v bolj formativno in kriterijsko ocenjevanje, je nujno tudi ovreči prepričanje, po katerem pomeni NMS le zamenjavo za negativno oceno.

Zanimivo je, da podobne šibkosti načrtov ocenjevanja zazna tudi evalvacija drugih dveh – štiriletnih – posodobljenih programov, kot lahko razberemo iz spodaj povzetih ugotovitev kasnejših evalvacij.

8.3.2 Ugotovitve za izobraževalna programa Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja

Ugotovitve na področju preverjanja in ocenjevanja v programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja so nastale kot rezultat analize področij in kriterijev ocenjevanja, minimalnih standardov znanja in preizkusov znanja ter analize odgovorov udeležencev na vprašalnik o preverjanju in ocenjevanju znanja.

Za pregled in vrednotenje naštetih dokumentov je bila uporabljena metoda opisnih kriterijev ob enakovrednem upoštevanju tako analitičnih kot holističnih pristopov k oblikovanju opisnih kriterijev. Pri analizi področij, kriterijev in opisov dosežkov so uporabljene ustrezne taksonomije (predvsem Bloomova, Marzanova in Gagnejeva).

V nadaljevanju sledijo še ugotovitve o spremljanju (Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja, prim. tudi Priloga II A Spremljanje področja ocenjevanja 2009).

8.3.2.1 Preverjanje pred ocenjevanjem

Odgovori učiteljev kažejo, da pomen preverjanja pred ocenjevanjem učiteljem še zmeraj ni dovolj jasen, saj je skoraj toliko tistih, ki vidijo prednost preverjanja v tem, da daje dijakom povratno informacijo ($M=3,63$), kot tistih, ki menijo, da jih navaja na kampanjsko učenje ($M=3,60$). Tudi ocena glede prispevka preverjanja k nedisciplini je precejšnja ($M=2,97$), tako da se zastavi vprašanje, kako učitelji preverjanje razumejo in kako ga izvajajo, da imajo lahko do te samoumevne in nenadomestljive prakse tako velike pomisleke.

Med oddano dokumentacijo prav tako nikjer ni opaziti posebne pozornosti na sestavo preizkusov za preverjanje, ki bi jim nato sledili preizkusi za ocenjevanje, ampak smo kot vzorce vedno prejeli preizkuse za ocenjevanje. Tudi iz nekaterih drugih indicov je mogoče slutiti, da preverjanju ni posvečena posebej sistematična skrb, da je bolj kot ne izčrpano kot ustno preverjanje, ki pa se ponekod sprevrže celo kar v ustno ocenjevanje, kar pa se – seveda zmotno – deklarira kot preverjanje! Tako je slutiti, da se ponekod znanje še vedno »preverja« tako, da so po obravnavi novih ciljev in tem (pogosto brez utrjevanja in sprotnega ter končnega preverjanja) dijaki podvrženi »spraševanju«, drugi se pa pri tem »preverjajo«. Pa tudi v primerih, ko učitelji vendar sistematično ločujejo preverjanje in ocenjevanje in preverjanju posvečajo zadostno mero pozornosti, ni videti, koliko je to preverjanje res usmerjeno v predpisane ali pa napovedane standarde, koliko pa je bolj intuitivno, kot smo ugotavljali že pri prejšnjem odstavku v zvezi s preizkusi.

Te ugotovitve potrjujejo tudi odgovori učiteljev glede preverjanja pred ocenjevanjem, v katerih dokaj negotovo ocenjujejo, da preverjanje omogoča dijakom pravočasno povratno informacijo o njihovem znanju ($M=3,63$) ter da prispeva k boljšim rezultatom dijakov pri ocenjevanju ($M=3,62$). Zelo blizu je tudi ocena učiteljev, da obvezno preverjanje znanja pred ocenjevanjem dijake navaja na kampanjsko učenje ($M=3,60$). Sledi mnenje učiteljev, da obvezno preverjanje znanja pred ocenjevanjem učitelju omogoča pravočasno informacijo o uspešnosti poučevanja ($M=3,29$). Najmanj učiteljev je mnenja, da obvezno preverjanje znanja pred ocenjevanjem povečuje nedisciplino dijakov, »špricanje« ocenjevanja in podobno ($M=2,97$).

8.3.2.2 Izvedba preverjanja in ocenjevanja

Glede načinov preverjanja znanja rezultati vprašalnika kažejo, da največ učiteljev znanje preverja ustno, sledi pisno preverjanje, potem ocenjevanje izdelka, praktično preverjanje znanja. Četrtnina jih ocenjuje projekt in 13,5 % dijakove storitve (učitelji so pri tem vprašanju lahko izbrali več odgovorov). Učitelji, sodeč po njihovih odgovorih preverjajo znanje z različnimi nameni. Največ (77,1 %) učiteljev preverja znanje zato, da ugotovijo, kako dijaki dosegajo cilje, 67,7 % tudi zato, da dobijo povratne informacije o učinkovitosti svojega poučevanja, 62,5 % jih preverja znanje, da lahko dajo dijakom povratne informacije, 53,1 % zaradi poglobitve znanja pri dijakih in 29,2 % zato, da dijaka sploh oceni.

K temu sklopu odgovorov lahko pridružimo še odgovore na vprašanje o ravnanju učiteljev, ko dijak ne zna odgovoriti, kar je eno od ključnih novosti v kontekstu nove kulture preverjanja in ocenjevanja. Izračun aritmetičnih sredin pokaže, da se učitelji, kadar dijak ne zna odgovoriti na vprašanje ali izpeljati delovne naloge, najbolj pogosto odzovejo tako, da postavijo dodatno vprašanje, ki pomaga do pravilnega odgovora. Učitelji se pogosto odzovejo tudi tako, da dijaku pojasnijo, kaj se mora še naučiti in kako vaditi. Naslednji pogost ali vsakokratni odziv je, da učitelji spodbujajo dijaka/-e. Sledi odgovor, da učitelji dijaku povedo, kje lahko pobrska še po dodatnih virih. Včasih se odzovejo tako, da dopolnijo odgovor ali nakažejo rešitev oz. z vsemi dijaki razpravljajo o tem, kaj je pravilno, ali da isto vprašanje ali nalogo postavijo drugemu dijaku.

Odgovori učiteljev glede načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja kažejo, da največ učiteljev najpogosteje ocenjuje ustno s kombiniranimi vprašanji. Naslednji najbolj pogost odgovor je, da učitelji ocenjujejo ustno z vprašanji o dejstvih in podatkih, definicijah, razlagah, postopkih. Tretji najvišje uvrščen odgovor je, da učitelji ocenjujejo ustno s problemskimi vprašanji. Nekoliko manj pogosto učitelji uporabljajo pisno ocenjevanje na podlagi odprtih vprašanj, ustno s predstavivijo izdelka, govorni nastop, pisno s kombiniranimi vprašanji, praktično z izdelkom ali storitvijo in pisno na podlagi vprašanj objektivnega (npr. izbirnega) tipa. Najmanj pogosto učitelji ocenjujejo pisno na podlagi esejskih vprašanj in pisno pri esejih (razpravljalnih, interpretativnih, spisih itn.).

Glede različnih tipov vprašanj, ki jih učitelji postavljajo dijakom, in pogostosti postavljanja teh vprašanj dijakom učitelji trdijo, da so najbolj pogosta tista vprašanja in naloge, ki zahtevajo uporabo znanja v znanih situacijah (naloge oz. primeri, ki so podobni tistim, ki so jih učitelji delali že pri pouku). Sledi predstavljanje lastnih zamisli, idej in rešitev, sledijo ocene oz. kritične presoje nekih idej, izdelkov, rešitev ter vprašanja in naloge, ki zahtevajo uporabo znanja v novih situacijah in samostojno reševanje problemov (kakršnih učitelji še niso vadili z dijaki pri pouku). Najmanj pogosto učitelji – po lastnih navedbah – uporabljajo vprašanja, ki se nanašajo na spominsko znanje. Za vse te tipe vprašanj lahko trdimo, da se postavljajo

kar pogosto; izjema je prvi tip vprašanj, ki se pojavlja skoraj vedno. Ko pa soočimo njihove odgovore, zlasti glede problemskosti vprašanj oz. glede taksonomske strukture ocenjevanja z dejanskimi ugotovitvami ob pregledu preizkusov, je opazna izredna diskrepanca med ugotovljenim in odgovorjenim, kar kaže, da so učitelji še precej nezaveščeni glede razlikovanja vrste vprašanj in zlasti vrst znanja in da zelo površinsko presojujejo, katero znanje preverjajo s svojimi vprašanji ali nalogami.

8.3.2.3 Standardi

Analiza dokumentacije, poslana s šol, glede minimalnih standardov pokaže, da je v nekaj primerih zaslediti v okviru načrtov preverjanja in ocenjevanja prepise (minimalnih) standardov in/ali ciljev kar iz katalogov, ne pa njihove konkretizacije (oz. adaptacije) na (vzorčne učne sklope) – razen tam, kjer je ta konkretizacija narejena že v katalogu (npr. pri kemiji in geografiji), pa še tam je večina učiteljev teh predmetov ne izkoristi in si izmišlja svoje – manj dorečene – standarde. Le izjemoma se je ponekod pojavila tudi konkretizacija minimalnih standardov na učni sklop. Največkrat pa se kot minimalni standardi pojavljajo splošni zapisi pričakovanih znanj (in/ali spretnosti) za zadostno oceno, ki nimajo posebne zveze s standardi v katalogih, ampak so – kot so potrdili tudi odgovori učiteljev na vprašalnike – intuitivne narave oz. izhajajo iz učiteljevih izkušenj iz dolgoletne (predpostavljeno nereflektirane) prakse.

Zanimivo pa je, da so tudi primeri, ki imajo v katalogih konkretizirane standarde za posamezne učne sklope, pa jih učitelji niso opazili ali pa znali oz. želeli uporabiti in so napisali svoje, po navadi bolj splošne ali precej drugače opredeljene. To prakso osvetljujejo odgovori iz vprašalnikov, da se mnogi učitelji ne ravna po katalogih, ampak kar po intuiciji in dose-danjih izkušnjah. Celó, ko jim katalog ponudi ustrezne standarde, tega ne izkoristijo, čeprav hkrati – kot kažejo drugi odgovori – pričakujejo več konkretne podpore.

Odgovori učiteljev na vprašalnik pa kažejo, da učitelji sicer podpirajo minimalne standarde kot sestavino, ki jo je potrebno vključiti v načrt ocenjevanja. Tudi na vprašanje, ali so učitelji določili minimalni standard znanja, je velika večina odgovorila pritrdilno. Pri tem pa so opredelili standarde po zelo različnih izhodiščih (glede na cilje v katalogu znanj, po minimalnih standardih v katalogu znanja, po dogovoru s programskim učiteljskim zborom, po vsebinskih sklopih, iz lastnih izkušenj, pojavlja se tudi razumevanje minimalnih standardov kot izpolnjevanja obveznosti).

Tako različna izhodišča za določanje minimalnih standardov znanja in le delno upoštevanje katalogov znanja, ki v ta namen nudijo zelo konkretne iztočnice, so zaskrbljivoča. Pomenijo, da učitelji očitno še niso »(p)osvojili« podpornih kurikularnih gradiv oz. katalogov kljub

temu, da ob bolj splošnem vprašanju o avtonomiji menijo, da institucije prelagajo svojo odgovornost in delo nanje. Tam pa, kjer jim institucije pomagajo, pomoči ali ne vidijo ali je ne znajo izkoristiti ali pa niso deležni ustrezne podpore, da bi jo znali izkoristiti. Prav standardi so vsaj v nekaterih katalogih splošnih predmetov dokaj podrobno in temeljito razdelani. Pri nekaterih predmetih so (minimalni) standardi opredeljeni v katalogih na program, pri nekaterih pa celo na posamezne tematske sklope in bi jih – v najbolj lagodnem primeru – učitelji lahko samo prepisali, nato pa nanje smiselno navezali kriterije (kjer niso celo že nakazani v katalogu).

Nedoslednost pri zapisovanju minimalnih standardov se odraža tudi v kakovosti kriterijev za preverjanje in ocenjevanje, kot to lahko razberemo iz nadaljevanja.

8.3.2.4 Kriteriji

Problem se pri opredeljevanju kriterijev dodatno zaostri, saj ne samo, da se tu izgubi skoraj vsaka povezava s standardi, ampak se med odgovori na vprašanja v anketnem vprašalniku, katere kriterije uporabljajo učitelji, pojavljajo izjemno različni odgovori, celo odgovori, ki s kakovostjo znanja nimajo prav dosti zveze. V tej kategoriji se največkrat pojavlja: odstotki pravih odgovorov, »konkretizacije« le-tega (50 % za pozitivno, 0–44 % - NMS, 45 % - pozitivna), navaja se elemente projektne naloge, ovrednotene v odstotkih opravljene obveznosti, predpisano ustno ocenjevanje ali pa tautologije, kot so »strokovnost« in »pravilnost« ...

Kjer pa v kriterije vstopajo (bolj kot ne) intuitivne taksonomske kategorije, le-te po navadi niso dorečene, še najmanj pa so v zvezi s standardi. Še več: iz primerov odgovorov ugotavljamo, da se pri opredeljevanju ne ignorira le standardov, zapisanih v katalogih, ampak se pogosto izgubi tudi povezava med tem, katere cilje oz. vrste znanja opredeljujejo učitelji sami in med postavljanjem kriterijev. Pri slednjih se namreč pogosto pojavljajo odstotki (torej meje za ocene, ne pa kriteriji kot opredelitve kakovosti znanja) ali pa intuicija z zelo ohlapnimi »kvazi« opisnimi, v resnici v kvantitativnem stopnjevanju utemeljenimi opisi (kot npr. »nesamostojno izražanje misli, težka iznajdljivost, slabo poznavanje teme«). Ti tudi v opredelitvi za zadostno oceno ne kažejo kakšne posebne zveze z zapisi minimalnih standardov. Nekatere opredelitve, ki jih najdemo med ponujenimi »kriteriji« so še najbližje področjem, za katera pa je kriterije šele treba izdelati. Najpogostejše strategije glede zapisovanja kriterijev in opisnikov so bile naslednje:

- *kvantitativno stopnjevanje tipa »bolj/manj«, »precej/deloma« ali prazne kategorije*
Npr. : Pri enem od jezikov velja kot kriterij za zadostno oceno »nesamostojno izražanje misli, težka iznajdljivost, slabo poznavanje teme«, kar se nato stopnjuje navzgor,

pri čemer ne zremo nič niti o naravi (ne)samostojnosti izražanja ali pa iznajdljivosti, nič pa tudi ne o različnih stopnjah samostojnosti ali pa »težkosti«; podobno ne vemo, kaj pomeni slabo oz., kaj prinašajo »bolj« ali »manj«, »delno« in »pretežno« in podobni ohlapni navidezni kvantifikatorji. Podobno problematične so prazne kategorije kot so: »pravilno« razmišlja, »ustrezno« povzame, ki nič ne povedo o naravi pravilnosti in ustreznosti in torej tudi nič o konkretnem pričakovanem dosežku.

- stopnjevanje z vključevanjem deleža učiteljeve pomoči ali dijakove samostojnosti (ki je v nekaterih primerih v prepletu z blago nakazanim taksonomskim stopnjevanjem) Npr.: Pri enem od strokovno-teoretičnih predmetov je tako iz holističnih opisov za posamezne ocene mogoče razbrati naslednje kriterije: samostojnost reševanja problemov, izvirnost in zanimanje za delo (ki sta le pri tej oceni) za 5, reševanje nalog na ravni uporabe ob pomoči učitelja za 4, reševanje enostavnejših nalog ob pomoči učitelja za 3 in osnovna temeljna znanja in reševanje preprostih nalog z razumevanjem pojmov za 2.

Pri enem od predmetov pa je minimalni standard opredeljen kot: »dijak z večkratno pomočjo učitelja doseže minimalni standard znanja«.

- nakazano taksonomsko stopnjevanje, a na splošni ravni (nevezano na konkreten učni sklop in z njim smiselno povezano) – po splošno opredeljeni (ne konkretizirani) zahtevnosti ali problemskosti

Npr.: Kriteriji za ustno ocenjevanje pri enem od družboslovnih predmetov, kakršne lahko razberemo iz opisov ocen, pa: samostojna logična razlaga »snovi« in problemov, sposobnost povezovanja in interpretiranja, pojasnjevanje in primerjanje. Minimalni standard je opredeljen (za zadostno in dobro oceno) kot »pravilno oblikovati odgovore, obnoviti (ponoviti) podano snov, poznavanje osnovnih pojmov«.

- taksonomsko strukturiranje, ki je konkretizirano na učni oz. vsebinski sklop

Npr.: Navedene taksonomske kategorije so »v funkciji«, ko niso podane na splošno: »zna pojasniti vsebino odgovora«, ampak bolj konkretno: »z argumenti utemelji osnovne pojme in zakonitosti elektronike«. Taki primeri so na dobri poti, da se ustrezne (s standardi sugerirane) taksonomske kategorije poveže tudi s konkretno vsebino tematskega sklopa (pri čemer je še nekaj rezerve pri opredelitvi, na katere zakonitosti, izhajajoče iz konkretnega učnega sklopa, merimo).

V nadaljevanju opozarjamo še na nekaj problemov, ki so razvidni iz predloženih kriterijev:

- pojavnost nekonsistentnosti med sestavinami kriterijev

V nekaterih primerih se pojavi tudi nekonsistentnost med sestavinami kriterijev, ko se npr. neka sestavina pojavi v opisu za 4, pri 5 pa ne več, čeprav bi logično nujno sledila. Tu ne gre za to, da se nekatere višje taksonomske kategorije lahko pojavijo v opisih za višje ocene, za nižje pa ne, ampak gre za nekonsistentnost njihovega pojavljanja.

→ *pomanjkljivost holističnih kriterijev*

Opozoriti velja še na dilemo, ki jo prinašajo holistični kriteriji, ki je v tem, da ni predvidena metodologija ocenjevanja za primer, ko je na posameznih dimenzijah dosežka dijak izkazal npr. znanje za 4, na posameznih pa za 2 ali 3. Pri pisnem ocenjevanju je to »rešeno« z odstotnimi mejami za ocene.

→ *opredeljevanje opisov znanja za minimalni standard z odsotnostjo znanja*

Posebej je zaskrbljujoče, da pri izdvojitvi opisov za oceno zadostno (torej za doseganje minimalnih standardov!) v znatnem številu primerov najdemo opredelitve znanj in spretnosti, ki so izčrpane s tem, česa dijak ne zna in ne zmore, ne pa s tem, kaj zna in obvlada in do kakšne konkretne mere. Ne samo, da torej niso meje med opisi znanj za posamezne ocene kvalitativno opredeljene (torej da ni opredeljena narava znanja, ki se jo pričakuje za konkretno oceno), ampak je doseganje minimalnih standardov – ko ga pogledamo izdvojenega od opisov znanj za ostale ocene – opredeljeno kot odsotnost, ne pa prisotnost znanj(a) (npr.: za oceno zadostno pri enem od jezikov je kriterij: »Nejasen in netekoč govor, nesamostojno izražanje misli, težka iznajdljivost, slabo poznavanje teme, slabo besedišče, slovnična nepravilnost, nepravilen red, neustreznost govora in nepravilni sporočilni namen ter izgovorjava.«).

→ *enačenje kriterijev in meja za ocene*

Pogosto se kot kriterije še vedno ponuja tudi meje za ocene; to je seveda lažje obvladljiva tehnologija ocenjevanja, ki jo učitelji izbirajo zlasti v zvezi s pisnimi preizkusi, vendar se izgubi sporočilna vrednost, ki bi jo lahko prinesli opisni kriteriji (ali kombinacija meja ocen z njimi); to je rešljivo z opredelitvijo, kakšno vrsto znanja oz. ciljev določena naloga meri, ki hkrati učitelju lahko služi tudi za oporo pri primerjanju, ali je pokril zelene standarde oz. še bolje obrnjeno: če pri sestavi preizkusov oz. vprašanj izhaja iz standardov, si bo zagotovil njihovo pokritje v večji meri, kot če naknadno analizira pokritost.

Splošni zaključek o naravi kriterijev je torej poleg njihove neeksaktnosti in nekonkretnosti ta, da v opisih znanj največkrat ni zveze s standardi iz katalogov; še najbolj je to mogoče neposredno odčitati na primerih minimalnih standardov, saj opisi pričakovanih znanj za zadostno oceno pogosto nimajo nobene zveze z minimalnimi standardi iz katalogov!

8.3.2.5 Preizkusi

Do sedaj opisane zagate se nadaljujejo oz. stopnjujejo pri preizkusih.

Zveza cilj – standard (in minimalni standard) – kriterij – preizkus, ki je prekinjena že na samem začetku (kot smo pokazali v prejšnjem razdelku), seveda še toliko bolj ne zdrži na zadnji točki, ko bi celoten lok moral povezati preizkus, katerega dejavnosti/vprašanja bi morala smiselno izhajati iz standardov in ponujati oporo kriterijem, kar pa se zgodi – kot kaže analiza gradiv – le v redkih primerih. Tudi preizkusi namreč ne izhajajo iz standardov in tako ne pokrivajo minimalnih standardov v ustreznem deležu in z ustreznimi taksonomskimi stopnjami.

Največkrat to sploh ni ugotovljivo oz. je vprašanje, če je sploh izvedljivo, ker minimalni standardi niso konkretizirani po učnih sklopih, vendar pa tudi nekega bolj splošnega, pavšalnega odražanja taksonomske strukture standardov iz katalogov v oddanih preizkusih ni zaslediti.

Celo pri tistih redkih primerih, kjer so v načrtih ali pripravah (ponekod pa celo že v katalogih) minimalni standardi podani oz. konkretizirani – izpeljani za konkretne učne sklope – ni nato opaziti prepričljive zveze s preizkusi, ki bi se pokazala na ta način, da bi preizkusi odražali taksonomsko strukturo standardov (in s tem v zvezi tudi ustrezen delež nalog, ki bi nazorno odražale minimalni standard). S tem pa je zgrešen glavni namen zapisovanja oz. opredeljevanja standardov, saj niso sami sebi namen niti ni njihov namen akademizacija ali pa birokratizacija dela učiteljev, ampak naj bi z njihovo pomočjo bolj veljavno, zanesljivo in objektivno ugotavljali, kakšno znanje dijaki dosegajo. To pa pomeni, da bi morali biti v skladu z njimi zasnovani ne le kriteriji, ampak v prvi vrsti preizkusi.

Ob analizi dokumentacije smo zato sklepali, da mnogi učitelji še vedno pogosto sestavljajo preizkuse »po občutku« in izhajajoč iz vsebin, ki jih morajo »pokriti«, brez navezave na opredelitve standardov in na njihovo taksonomsko strukturo. To so potrdile navedbe učiteljev, ki so »priznali«, da so jim pri sestavi pisnih preizkusov znanja v največjo pomoč njihovo strokovno znanje in izkušnje iz dosedanjih let poučevanja, in že sestavljeni preizkusi, manj pa so jim v pomoč cilji iz katalogov znanja njihove programske enote in sodelovanje v strokovnem aktivu.

Znaten del preizkusov (skoraj vsi analizirani družboslovni preizkusi) povrh vsega sploh ne prinaša nikakršne taksonomske strukturiranosti. Prevladujejo vprašanja za preverjanje znanja na ravni poznavanja, že prepričljiva vprašanja po razumevanju je težko najti, višjih taksonomskih stopenj pa tako rekoč ni.

Nekoliko bolje je pri naravoslovnih in strokovnih predmetih, kjer vprašanja po poznavanju uravnotežujejo naloge (zlasti rutinske) uporabe, občasno pa še naloge analize in problemske naloge. Tu je taksonomska struktura nekoliko bolj razgibana, a tudi tu največkrat ni videti sistematične zveze s taksonomsko strukturo, priporočeno s standardi.

Še najbolj sistematično pojavnost bolj pestre taksonomske strukture z elementi avtentičnosti je opaziti pri jezikih, kjer pa so razlike med preizkusi vendarle tudi zelo velike.

Glavna ugotovitev je torej, da tako struktura preizkusov kot opredelitev kriterijev in opisnikov največkrat ne izhajata iz napovedanih ali pa v katalogih zapisanih (minimalnih) standardov znanja (niti iz takih, ki bi bili konkretizirani na učne sklope niti iz splošno opredeljenih v katalogih). Iz tega lahko sklepamo, da kljub obilici nove dokumentacije in številnih novih kategorij v njej, učitelji le-teh v večini primerov ne spravljajo v funkcijo in ne uporabljajo konsistentno. Naša hipoteza – ki smo jo preverili z vprašalniki – da učitelji preizkuse in kriterije še vedno delajo »iz glave«, »po občutku«, ne pa izhajajoč iz (minimalnih) standardov, je bila glede na odgovore v vprašalniku (prim. analizo vprašalnikov) potrjena.

Kar je v tej točki najbolj zaskrbljujoče, ni dejstvo, da učitelji ne uporabljajo v zadostni meri in na učinkovit način zapisov v katalogih in ne izhajajo iz njih, ampak to, da tudi preizkusi, ki jih sestavljajo intuitivno oz. na osnovi »strokovnega znanja« in izkušenj iz dosedanjih let poučevanja, niso zares kvalitetni, to je taksonomsko premišljeno zasnovani. Vprašanja, ki jih vsebujejo, niso ustrezno razporejena na različnih taksonomskih ravneh oz. na takšen način, da bi bilo z njimi moč preizkušati raznovrstne vidike znanja, načrtovane s katalogi.

Tu se morda problem preverjanja in ocenjevanja pokaže v vsej svoji razsežnosti. Navsezadnje nas ne zanima upoštevanje izhodišč in dokumentov zaradi njih samih, ampak zaradi vpliva na kakovost znanja dijakov. Če pa tega merimo le z vprašanji za poznavanje in le redko sežemo do razumevanja, ne moremo ugotoviti, kaj dijaki še znajo poleg obnavljanja osnovnih znanj. Še huje: če tega ne merimo, se je bati, da se tega tudi ne poučuje, da se torej ne poučuje za razumevanje in druge, višje vrste procesiranja znanja, ampak predvsem za »pokrivanje in predelovanje snovi«.

Problem zastruje še naslednja ugotovitev: učitelji tega ne vidijo in menijo (kot smo navedli že zgoraj, ob komentarju njihovih odgovorov o naravi vprašanj, zastavljenih v preizkusih), da v njihovih preizkusih celo prevladujejo taksonomsko višja vprašanja. In če se problema ne zavedaš, je na njem težje delati, kot če ga vsaj zaznavaš in si prizadevaš za njegovo odpravo.

Odgovori učiteljev in predvsem analiza dokumentacije kaže na veliko strokovno vrzel učiteljev pri opredeljevanju kriterijev in standardov (in minimalnih standardov) znanja – ob tem, da se tega problema (sodeč po odgovorih) sploh ne zavedajo. Tako opredeljeni kriteriji in

standardi znanja niso uporabni ne pri sestavi preizkusov znanja in ne pri ocenjevanju, zato jih učitelji doživljajo kot še eno administrativno nalogo, namenjeno drugim institucijam.

Posledično statistična pomembnost razlik med šolami glede ključnih vprašanj lahko pomeni alarm, da je standard za dijake na različnih šolah zelo različen. Hkrati pa je to signal, da je z ustrezno strategijo pripravljanja kolektiva na vstop v spremembe in z usposabljanjem za le-te mogoče ustvariti klimo, ugodno za novosti. Ugodna klima sicer še ne prinaša avtomatično bolj kakovostnih izdelkov (čeprav so tudi na ravni dokumentacije med šolami pomembne razlike), predstavlja pa ugodno izhodišče za to, da učitelji svojo prakso izboljšujejo in si pri tem pomagajo z institucijami, ne pa da ne verjamejo ne v prenavo ne v institucije, ki jim jo pomagajo udejanjati.

8.3.2.6 Sklepi in predlogi

V nadaljevanju povzemamo še sklepe drugega sklopa evalvacij (za programa Tehnik mehatronike in oblikovanja) – podobno kot smo zgoraj povzeli sklepe za prvi sklop evalvacij (za poskusno izvajanje programa Avtoserviser) (Priloga II B, Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja 2009).

Dokumenti

Pravilnik je prinesel množico zahtev do učiteljev, očitno z namenom vplivanja na proces preverjanja in ocenjevanja. Zato se v določeni meri spušča na nekatera strokovna področja in s tem prispeva k zmedbi z nejasnimi ali spornimi opredelitvami. Primerjava zahtev pravilnika (ob nejasni opredelitvi minimalnih standardov, iz katere bi utegnili razbrati, da so minimalni standardi izhodišča za vse pozitivne ocene) ter katalogov znanja (nekatero programske enote imajo v katalogih zapisane minimalne standarde, nekateri kot standarde, drugi kot cilje, druge programske enote pa sploh nimajo teh zapisov) dodatno povečuje zmedo.

Načrti ocenjevanja

Rezultat sicer dobronamerno zastavljenega, a na nekaterih (zgoraj citiranih mestih) premalo domišljenega pravilnika, je sicer veliko opravljeno delo (in velika količina učiteljskih razmislekov in zapisov) z vprašljivo uporabno vrednostjo za učitelje pri sestavi preizkusov znanja, pri ocenjevanju, pri utemeljevanju ocen dijakom za pripravo na ocenjevanje (in staršem za pojasnjevanje ocen), razen izjem, ki smo jih v analizi posebej izpostavili.

Kriteriji in preizkusi znanja

Analiza gradiv je pokazala, da so izjemno redki učitelji, ki jim je koncept kriterijskega ocenjevanja blizu in si z njim znajo učinkovito pomagati, oz. da večina učiteljev praviloma ne ugotavljajo povezave med načrtovanimi učnimi sklopi, področji, kriteriji, standardi in minimalnimi standardi ter preizkusi znanja, kar pomeni, da lahko zahteve razumejo predvsem kot dodatno administrativno delo.

Glede na ugotovitev, da načrti ocenjevanja, kljub porabljeni energiji in času, tako kot so napisani, bistveno ne prispevajo k večji veljavnosti, objektivnosti in drugim merskim lastnostim ocenjevanja znanja, bi verjetno veljalo premisliti naslednje:

- Funkcijo pravilnika – čemu je namenjen pravilnik in katera področja je smiselno regulirati s pravilnikom? V primeru, da je pravilnik namenjen regulaciji strokovnega dela (kar se zdi sporno), bi bilo nujno z bolj natančnimi opredelitvami v pravilnik vgraditi določen koncept preverjanja in ocenjevanja. Če pa temu ni tako, potem zadostuje opredelitev koncepta ocenjevanja ter pravice in dolžnosti udeležencev tega procesa.
- Usposabljanje za »novo kulturo preverjanja in ocenjevanja« – kako še pred uveljavitvijo tako obsežnih sprememb s pravilnikom zastaviti ustrezno usposabljanje strokovnih delavcev, da bi porabljena energija privedla do uporabnejših dokumentov.
- Koncept katalogov znanja – doreči je potrebno, ali so minimalni standardi sestavina kataloga znanja in če so, v kakšni obliki ter kakšna je njihova funkcija. Opredeljevati minimalne standarde na koncu vsakega učnega sklopa bi pomenilo v veliki meri omejevati avtonomijo učiteljev ter individualizacijo in diferenciacijo pri pouku. Smiselno pa jih je opredeliti na koncu programske enote kot orientacijo učiteljem pri notranjem ocenjevanju in kot inštrument eksternega ocenjevanja. Kaže se potreba po poenotenju katalogov znanja in uskladitvi pravilnika z njimi.
- Določanje (minimalnih) standardov – če že pravilnik zahteva od učiteljev določanje kriterijev in (minimalnih) standardov znanja za vsak učni sklop, ki se ocenjuje (ocenjuje pa se skoraj vse, kar se poučuje), bi morda kazalo narediti simulacijo na nekaterih predmetih, da bi (preventivno) ugotovili, za kakšen obseg dela gre in kakšna je uporabnost le-tega.
- Vzvode za strokovno delo učiteljev – postavlja se vprašanje, ali je rešitev v dodatnem usposabljanju učiteljev ali pa v zahtevah pravilnika? Ali je mogoče v pravilniku opredeliti strokovno delo učiteljev in ga kontrolirati na način, kot se kontrolira spoštovanje pravilnika, ali pa so primarni vzvodi za spodbujanje in zagotavljanje strokovnega dela učiteljev drugje, v prvi vrsti na usposabljanju?

Gornji sklepi, ki smo jih zapisali ob koncu druge evalvacije preverjanja in ocenjevanja, so bili podobni tistim iz prve (prim. zgoraj). To sicer ne pomeni, da se ni od poskusa do uvajanja novih programov nič spremenilo: nasprotno, številna priporočila so uvajalci upoštevali tako pri usposabljanju, kot pri pripravi pravilnikov in dokumentacije. Ker pa gre prav na področju preverjanja in ocenjevanja za najbolj občutljive premike v pojmovanjih in praksah, o katerih pišemo uvodoma, je potrebno še veliko dela in podpore, upoštevaje vsa sodobna spoznanja o uvajanju sprememb v tako občutljiv sistem, kot je šolstvo.

8.4 Ocenjevanje praktičnega izobraževanja

Pri evalvaciji ocenjevanja praktičnega izobraževanja nismo preverjali ustreznosti koncepta preverjanja in ocenjevanja, ki ga v širšem kontekstu prinaša prenova poklicnega in strokovnega izobraževanja. Zanimalo nas je predvsem, kakšen način ocenjevanja uporabljajo učitelji praktičnega pouka, katere vire pri tem uporabljajo ter na kakšen način mentorji ocenjujejo praktično usposabljanje z delom.

8.4.1 Ocenjevanje pri praktičnem pouku

Z evalvacijo smo ugotovili, da učitelji praktičnega pouka ocenjujejo dijake pri praktičnem pouku na koncu učne enote oz. sproti. Končno oceno dijaka oblikujejo skupaj z učiteljem strokovno vsebinskih sklopov. Delež ocene praktičnega pouka pri končni oceni strokovnega vsebinskega sklopa je približno 50 %. Največ učiteljev praktičnega pouka ocenjuje izdelek oz. storitev, pri čem se zastavlja naslednje vprašanje: »Glede na to da je dosežek (izdelek, storitev oz. izpeljava procesa ali dejavnosti) posledica večjega števila dejavnikov, ki vplivajo na realizacijo, je težko, če celo ne nemogoče ujeti vse sestavine kompetence skozi ocenjevanje izdelka oz. storitve. Za »(ne)uspešno« opravljeno delo, izdelek ali storitev namreč ne moremo reči drugega kot to, da ga je posameznik opravil na določeni ravni z določeno kakovostjo. Kakšne lastnosti (znanje, spretnosti, sposobnosti) pa v resnici ima posameznik, ki je nosilec dejavnosti, lahko sklepamo le posredno.

Kompetence torej merimo le posredno, prek izdelka, opisanega dosežka, ne pa neposredno. Zaradi tega je postopek ocenjevanja tedaj, ko gre za proces v formalnem izobraževanju, ki temelji le na posrednem sklepanju na posameznikove zmožnosti prek dosežka, performance, pomanjkljiv in nezadosten. Nujno ga je nadgraditi z ugotavljanjem oziroma merjenjem tistih sestavin kompetence, ki jih je mogoče meriti tudi neposredno, in ne le prek izdelka ali storitve. Ne bi želeli zmanjševati pomena dosežka, izdelka ali storitve, a zavedati se moramo

težave, ki nastane, ko dosežek kratko malo izenačimo s kompetenco.

Za potrebe ocenjevanja kompetence moramo torej ločiti izdelek ali storitev samo po sebi in zmožnost, katere nosilec je posameznik. Sama struktura zmožnosti pa se lahko deli na teoretsko znanja, izkušnje, poznavanje postopkov in metod ter praktično izpeljavo. Vsako od teh sestavin lahko posebej izmerimo na večstopenjski lestvici, ne da bi pri tem posebej upoštevali motivacijo, angažiranost in odnos do proizvoda in podobno, kar prav tako sodi v pojmovni okvir kompetence, je pa težko merljivo in vpliva na dosežek« (Muršak 2008).

Učitelji se pri ocenjevanju znanja dijakov opirajo na kriterije, ki jih pripravijo sami, na minimalne standarde, ki so opredeljeni v načrtu ocenjevanja, na lastno znanje in izkušnje iz preteklih let poučevanja ter na cilje iz katalogov znanja strokovno vsebinskih sklopov.

Rezultati evalvacije so na tej točki spodbudni – kažejo na to, da učitelji praktičnega pouka že sprejemajo nekatere novosti na področju preverjanja in ocenjevanja (uporaba minimalnih standardov in katalogov znanja strokovno vsebinskih sklopov), pri tem pa ne smemo pozabiti na rezultate evalvacije preverjanja in ocenjevanja – ta evalvacija kaže, da se veliko število učiteljev pri ocenjevanju znanja opira na izkušnje iz preteklih let poučevanja, ki pa niso nujno skladne s katalogi znanja oziroma z novo kulturo ocenjevanja, ki jo prinaša prenova.

8.4.2 Ocenjevanje na praktičnem usposabljanju z delom

Večina mentorjev (75,6 %) po končanem praktičnem usposabljanju obvesti šolo o poteku usposabljanja dijaka na njem, čeprav bi to morali storiti vsi. Največ jih šolo obvesti o prisotnosti, delu in aktivnostih dijaka na praksi (nekateri dijake tudi ocenijo) ter izpolni vprašalnik o poteku praktičnega usposabljanja z delom, če jim ga pošlje posamezna šola. Mentorji, ki po končanem praktičnem usposabljanju z delom dijaka ne stopijo v stik s šolo, tega ne storijo, ker to naredi kadrovska služba oz. direktor podjetja namesto njih.

8.5 Zaključni izpit v izobraževalnem programu Avtoserviser

Zaključni izpit je sestavljen iz treh enot:

- zaključnega izpita iz slovenščine,
- projektne dela,

- izdelka ali izvedbe storitve z zagovorom.

Spremljava zaključnega izpita se je zato usmerila na vse tri enote in je potekala na naslednje načine:

- v obliki neposredne spremljave s pomočjo protokola,
- z vprašalniki za dijake, učitelje, mentorje in člane šolskih komisij,
- z analizo gradiv, uporabljenih na zaključnih izpitih.

8.5.1 Ugotovitve neposredne spremljave

Na osnovi ugotovitev iz neposredne spremljave ugotavljamo, da so se šole glede strukture izvedenih zaključnih izpitov držale navodil, po katerih je zaključni izpit obsegal pisni in ustni izpit iz slovenščine ter zaključno projektno delo, ki obsega teoretični in praktični del ter strokovni zagovor ob zaključku izpita. Odstopanja so pri eni šoli, kjer vprašanja za strokovni razgovor niso priložena – s pojasnilom, da niso vnaprej pripravljena, ker je ustni del zaključnega izpita potekal kot strokovni razgovor in so se vprašanja oblikovala glede na temo projektne naloge. To lahko povzroča precejšnjo mero subjektivnosti, tako pri postavljanju vprašanj kot pri ocenjevanju odgovorov, zato so vendarle dobrodošle vnaprej pripravljene okvirne smernice za ustno ocenjevanje. Pri eni od šol pa ni bilo dokumentacije za preverjanje razumevanja slišane besedila in razčlemba krajšega zapisanega besedila ter vprašanj za ustni del izpita. Glede na dejstvo, da so vse šole zajele (na tak ali drugačen način) vse izpitne enote, lahko zaključimo, da med šolami ni bilo bistvenih razlik v strukturi zaključnega izpita.

Ugotovitve spremljave izpitnih pol, pridobljene z analizo dokumentacije, pa so naslednje.

8.5.1.1 Prva izpitna enota – zaključni izpit iz slovenščine

Katalog za zaključni izpit iz slovenščine priporoča naslednjo strukturo:

- Pisni izdelek, v katerem dijak dokaže:
 - → razumevanje prebranega/poslušanega neumetnostnega besedila,
 - → zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila.
- Pogovor oziroma ustni del izpita, v katerem dijak:

- → zagovarja svoj pisni izdelek (utemelji svoje odgovore, prepozna napake, jih popravi in utemelji popravke),
- → izrazi in utemelji svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnega dela.

Razumevanje prebranega/poslušane neumetnostnega besedila

Iz dokumentacije šol je razvidno, da razumevanje prebranega šole (razen ene) preverjajo in ocenjujejo z nalogami objektivnega tipa. Naloge so običajno povzete s treh področij: sprejemanje in razčlenjevanje neumetnostnih besedil (praviloma strokovno publicističnih besedil), temeljni jezikoslovni pojmi ter temeljna pravorečna in pravopisna pravila slovenskega knjižnega jezika.

V posameznih primerih naloge v preizkusu presegajo katalog za zaključni izpit za slovenščino (kot npr. »Prvemu samostalniku iz zgornje povedi določite spol, sklon in število.«, ali »Smiselno dopolnite tako, da bo zložena poved stopnjevalno priredje.« itn.) s čimer ti preizkusi, kljub višjim taksonomskim stopnjam postavljenih vprašanj, izgubljajo na avtentičnosti in življenjskosti.

Področja in kriteriji za sestavo nalog v pisnem preizkusu v nobenem primeru niso opredeljeni, še manj pa konkretizirani, kar bi dejansko šele omogočalo sestavo veljavnega preizkusa. Šele iz analize preizkusov pa je možno razbrati, da je kriterij poznavanje, razumevanje ali raba nekaterih temeljnih jezikoslovnih pojmov, nekaterih temeljnih pravorečnih in pravopisnih pravil ter razumevanje besedila.

Odgovori se, glede na pravilnost, vrednotijo s točkami in se določajo meje za posamezne ocene. Za pozitivno oceno običajno zasledimo približno 50 % vseh možnih točk, kar je arbitrarno postavljena meja (v kontekstu normativnega ocenjevanja), glede na dejstvo, da niso opredeljeni minimalni standardi, zaradi česar tudi ni razvidno, koliko odstotkov nalog »pokriva« minimalni standard znanja. Meja za pozitivno oceno v primeru točkovanja preizkusa je sicer lahko 50 % – pod pogojem, da teh 50 % obsega minimalne standarde znanja, v ta namen pa morajo le-ti biti definirani.

Zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila

Na osnovi analize dokumentacije šol je razvidno, da se zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila preverja praviloma s pisanjem uradnih besedil (prošnja, prijava itn.). Samo pri eni šoli zasledimo področja, kriterije in opise dosežkov, ki so zapisani ustrezno, tako da jih je vredno citirati. Npr.:

<i>Področje</i>	<i>Kriteriji</i>	<i>Opisi dosežkov</i>
Uradna prijava	Ustreznost besedilni vrsti	<ul style="list-style-type: none"> ◦ sporočevalec, ◦ naslovnik, ◦ kraj, datum, ◦ ime besedilne vrste, ◦ nagovor, ◦ zaključni pozdrav, ◦ podpis, ◦ priloge.
	Vsebina	<ul style="list-style-type: none"> ◦ izrek prijava/prošnja, ◦ odziv na razpis (kje in kdaj je bilo objavljeno), ◦ natančna navedba okoliščin (zakaj, primernost), ◦ ustreznost pogojem razpisa.
	Jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost	<ul style="list-style-type: none"> ◦ pravilnost (število napak), ◦ slogovna ustreznost (vikanje, brez ponavljanja, natančnost, upoštevanje družbenih vlog).

Zagovor pisnega izdelka (utemelji svoje odgovore, prepozna napake, jih popravi in utemelji popravke) kot del ustnega izpita iz dokumentacije ni razviden, prav tako pri nobeni šoli nismo zasledili opisa področij, kriterijev in opisov dosežkov za ocenjevanje zagovora pisnega izdelka, razen pri eni, pri kateri so opredeljena področja (jezik in slog, glasoslovje, skladnja, zvrstnost, komunikativnost), predvsem pa opisi dosežkov za ocenitev zaključnega izpita iz slovenščine, ki so opredeljeni splošno, nedorečeno (npr. knjižno normo obvlada na več ravneh, knjižno normo obvlada solidno, knjižno normo obvlada sprejemljivo, knjižno normo komaj obvlada in knjižne norme ne obvlada). Tako opredeljene ravni opisov dosežkov ne prispevajo k veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja.

Ustni del izpita pri književnosti praviloma obsega odlomek umetnostnega besedila in nekaj vprašanj, ki se nanašajo na ta odlomek. Pojavijo se vprašanja, ki so z vidika poznavanja književne vzgoje neustrezna: (1) ob pesmi Dragotina Ketteja je denimo postavljeno vprašanje: »Ali je naslednji primer premi ali odvisni govor?«; (2) »Kakšne značilnosti ima mali oglas in kakšne reklama?« ipd. Področja, kriteriji in opisi dosežkov niso opredeljeni in jih ni možno komentirati.

8.5.1.2 Druga izpitna enota – projektna naloga

Pri opredelitvi opisnih kriterijev za projektno nalogo se pojavljajo med šolami velike razlike. Pri nekaterih področja, kriteriji in opisi dosežkov sploh niso opredeljeni, drugi pristopajo k temu bolj analitično, drugi bolj celostno, nekateri pa kombinirajo analitični in celostni pristop.

Tako npr. v enem primeru na področju strokovnih znanj zasledimo dve področji (dokumentacija, strokovni razgovor) in tri kriterije: uporaba elementov, ki jih zahteva dokumentacija, estetski videz in opis tehnološkega postopka z ustreznimi podatki za področje dokumentacije, ter poznavanje pojmov in postopkov, vezanih na projektno nalogo za področje strokovnega razgovora.

V drugem primeru so opredeljena štiri področja ocenjevanja (načrtovanje projektne dela, praktično delo, dokumentacija, strokovni zagovor), znotraj posameznega področja pa različno število kriterijev.

Opisi dosežkov so praviloma (neustrezno) izraženi v točkah, čeprav je točkovanje odvisno od pristopa. Pri celostnem pristopu je denimo določenih celo 20 točk za posamezni kriterij, pri čem širina posameznih kriterijev in število točk kažeta na precejšnjo subjektivnost dodeljevanja točk. Pri drugem primeru, ki sledi bolj analitični logiki, pa zasledimo, da se za posamezni kriterij podeli zgolj 1 točko. Zasledimo pa tudi zelo splošne opise, ki so spremenjeni v odstotke (npr. 62 % za določeno oceno).

Če povzamemo in dopolnimo opredelitev področij, kriterijev in opisov dosežkov, ki jih različne šole različno opredeljujejo pri ocenjevanju projektne naloge, pridemo do naslednje razpredelnice »sinteznih« področij, kriterijev in opisov. Npr.:

<i>Področje</i>	<i>Kriteriji</i>	<i>Opis dosežka</i>
Dokumentacija	Struktura projektne naloge	Naloga vsebuje postopek opravljenega dela z razlago zakaj je tak postopek potreben, vse priloge, ki so nastale v postopku (delovni nalog itn.), strokovno teoretični del, ki se nanaša na nalogo kritično refleksijo opravljenega dela, citirano uporabljeno literaturo itn.
	Pravilnost in utemeljenost opisa postopka	Opisani postopek je pravilno izveden (in opisan) v vseh fazah, utemeljitve opravljenih postopkov so ustrezne glede na dostopno literaturo (navodila proizvajalca, stroka itn.).
	Poznavanje, razumevanje in raba strokovno teoretičnega znanja v nalogi	Raba strokovne terminologije, razumevanje delovanja obravnavanega sklopa, povezovanje z opravljenim tehnološkim postopkom itn.
	Estetskost	Smiselna razporeditev vsebine v odstavke, opremljenost s slikami, diagrami, grafi, grafično in vsebinsko oblikovana naslovnica, kazalo itn.

Ugotovili smo, da se posebej odlikujejo pisna navodila za izdelavo projektne naloge namenjena dijakom, ki vsebujejo tudi področja ocenjevanja; smiselno bi jih bilo poenotiti s področji, ki jih ocenjujejo izpitne komisije ter dopolniti vsaj še s kriteriji ocenjevanja.

So pa ocenjevalci pri zaključnih izpitih za dijake z individualno učno pogodbo ugotovili, da timsko delo pri izdelavi nalog zahteva dodatna pojasnila pri ocenjevanju posameznih dijakov in so jih ustrezno opredelili, kar je nujno tudi v vseh ostalih primerih timskega dela.

Teme, ki jih dijaki izbirajo iz nabora ponujenih tem, naj bi sledile ciljem, ki jih določajo izpitni katalogi. Glede na cilje, opredeljene v katalogih, ki zahtevajo predvsem povezovanje strokovne teorije, praktičnega znanja in ključnih kvalifikacij, bi kazalo teme v čim večji meri oblikovati kot učne situacije (in ne kot učne teme), kar pomeni, da bi naloge obsegale različne vrste znanj (veščinska znanja, bazična splošna znanja, strokovno teoretična znanja) na različnih ravneh zahtevnosti (znanje, razumevanje, uporaba itn.) in z opazno mero avtentičnosti.

V skladu s tem so nekatere šole res oblikovale popolnoma ustrezne naloge za zaključni izpit in s tem celo presegle zahteve kataloga, saj so naloge oblikovale kot problemske situacije oziroma avtentične naloge, ki omogočajo izkazovanje vseh vrst znanja na vseh ravneh zahtevnosti. Navedimo primer takšne naloge: »Stranka navaja, da pri speljevanju in pri vožnji v hrib vrtljaji motorja narastejo, vozilo pa vleče slabše in želi odpravo napake.« Naloga dijaka je diagnostika in odprava napake. Oblikovanje podobnih problemskih nalog bi priporočali

kot splošno prakso, saj pri drugih šolah še vedno prevladujejo bolj rutinska opravila oz. naloge, kar lahko delno pojasnimo s tem, da so v izpitnih katalogih v ta namen opredeljena »gesla« oz. naslovi, ki na prvi pogled asociirajo z bolj rutinskimi opravili, ki pa jih je seveda moč »prevesti« v učne situacije.

8.5.1.3 Tretja izpitna enota – izdelek ali storitev

Za presojo izdelka oz. izvedbo storitve je praviloma uporabljen bolj analitičen pristop, tako kot to predvideva izpitni katalog za to področje, s tem da smo ugotovili določene razlike med komisijami – npr. v številu in opredelitvi kriterijev.

Kriteriji so večinoma implicitno vsebovani v področjih in opisih dosežkov, opisi dosežkov pa so v enem primeru izraženi opisno, v drugem pa s številom točk. Podobno je pri opredelitvi opisnih kriterijev na področju strokovnega znanja (področja so opredeljena večinoma analitično, kriteriji implicitno opredeljeni v področjih in opisih dosežkov), v enem primeru pa sploh niso opredeljeni.

Tako se izdelek oz. storitev v enem primeru ocenjuje po šestih kriterijih (prevzem vozila, priprava in zaščita vozila, izvedba naloge, diagnosticiranje in lokaliziranje napak, predaja vozila in predstavitev opravljenega in kritična presoja), v drugem primeru pa po 15 kriterijih (pristop do stranke, izpolnjevanje delovnega naloga, pravilnost izbire del za termiski servis, pravilni postopki pri izvajanju del, uporaba pravega orodja za posamezna opravila, kvaliteta izvedenih del, pravilna raba merilnih naprav, pravilno postavljanje diagnoze po opravljenih meritvah, naročanje potrebnega materiala in delov, evidentiranje porabljenega materiala in časa, urejenost delovnega mesta, uporaba zaščitnih sredstev, uporaba varstva pri delu, varstvo okolja oz. odlaganje tekočin in zamenjanih delov ter razgovor s stranko o stanju vozila in priporočila).

Pri vsakem od kriterijev je opredeljen tudi opis dosežka (npr. za prevzem vozila: opravi razgovor s stranko, pridobi potrebne podatke, posreduje želene informacije, izvede kontrolo servisne dokumentacije, pripravi in preda zapisnik o prevzemu), ki je ovrednoten v točkah. V nekaterih primerih so točke ustrezno uporabljene (kot pripomoček, kako iz velikega števila podatkov pridobiti enotno oceno za področje »izdelek oz. storitev«), v nekaterih pa je razpon točk preširok.

Spreminjanje točk v ocene vzdrži samo v primeru, da teh 50 % predvidenih točk predstavlja minimalni standard znanja, kar pa je težko ugotoviti oz. zagotoviti. Zanimivo je, da so glede tega v enem primeru ocenjevalci pri zaključnih izpitih dijakov z individualno učno pogodbo

pravilno ugotovili, da obstaja možnost, da seštevek točk preseže mejo za pozitivno oceno tudi v primeru, če dijak na določenem področju ne doseže minimalnega standarda in so doseganje minimalnega standarda na vseh ocenjevanih področjih postavili kot dodaten pogoj za pozitivno oceno, kar je z vidika minimalnega standarda ustrezna rešitev (odstotki so pa stvar strokovne presoje na posameznih področjih in nalogah).

Ne glede na analitični ali celostni pristop lahko zaključimo, da se pristop šol k ocenjevanju izdelka oz. storitve – ob manjših korekcijah – kaže kot ustrezna osnova za veljavno in dovolj objektivno ocenjevanje.

Pri vprašanjih za strokovni zagovor pa je moč ugotoviti veliko stopnjo neuravnoteženosti glede taksonomske ravni tako med šolami (nekje prevladuje razumevanje in raba, nekje pa poznavanje rutine oz. pojmov, postopkov in delovanja), kot v taksonomski strukturi vprašanj med posameznimi vsebinskimi sklopi. Tako npr. pri eni šoli na področju električnih sistemov zasledimo 59 vprašanj, med katerimi jih je 32 na ravni poznavanja, 19 na ravni razumevanja in 8 na ravni uporabe. Na področju bencinskih in dizelskih motorjev pa pri drugi šoli od 32 vprašanj zasledimo 27 takšnih, ki so na ravni poznavanja in 5 vprašanj na ravni razumevanja; na področju podvozja in karoserije pa je od 13 vprašanj 11 na ravni poznavanja, 1 na ravni razumevanja in 1 na ravni vrednotenja.

Glede na prevladovanje nižjih taksonomskih ravni takšne strukture ne moremo ovrednotiti kot ustrezne. Tam, kjer vprašanja niso opredeljena vnaprej in so prepuščena improvizaciji ob strokovnem zagovoru, pa za nameček obstaja velika nevarnost subjektivnosti, tako pri postavljanju vprašanj kot pri ocenjevanju odgovorov.

8.5.2 Sklep

Kljub partikularnim kritičnim pripombam ocenjujemo, da v celoti gledano opredeljeni opisni kriteriji (področja, kriteriji in opisi dosežkov – tudi tisti, ki so izraženi v točkah) predstavljajo dobro izhodišče za zviševanje veljavnosti in objektivnosti ocenjevanja.

Opredelitev področij ocenjevanja je ustrezna, opisi dosežkov so izraženi v točkah ali opisih, najpomembnejša pripomba, ki jo je mogoče podati k podlagam za ocenjevanje, je nejasnost kriterijev na posameznih področjih oziroma na združeni zapis področij in kriterijev. Dodelava kriterijev bi morala zato potekati v smeri večje konkretizacije, ki bi prispevala tudi k večji primerljivosti med šolami oz. celo k sodelovalnemu snovanju morebitnih skupnih zasnov za kriterije (kakršne nakazujemo tudi mi s »sintezni« primeri, narejenimi na osnovi vseh zbranih primerov). Opozoriti namreč velja, da glede na ugotovljene razlike med šolami,

rezultati zaključnega izpita niso primerljivi, kar pa je ena temeljnih funkcij zunanjega ugotavljanja znanja in ocenjevanja.

V skladu s cilji izpitnega kataloga so komisije pri zaključnih izpiti oblikovale tudi ustrezne naloge za zaključni izpit (naloge, ki so obsegale različne vrste znanj: veščinska znanja, bazična splošna znanja, strokovno teoretična znanja in na različnih ravneh zahtevnosti: znanje, razumevanje, uporaba itn.). Prav tako so ponudili možnost izbire bolj rutinskih nalog, ki zahtevajo poznavanje in rabo rutinskih postopkov. V primeru, da teme nalog izbirajo dijaki iz izpitnega kataloga, je vloga mentorja toliko bolj pomembna.

Pregled tem za zaključni izpit tudi pokaže, da je pri večini njih zaobsežen širok spekter znanj, tako po vrstah znanj kot po ravneh zahtevnosti. Kljub temu pa je s stališča individualizacije in diferenciacije smiselno premisliti o še večji in bolj preišljeni raznovrstnosti nabora nalog: da razen nalog, ki zahtevajo najvišje taksonomske stopnje znanja, ponudimo tudi manj zahtevne naloge, ki so na ravni rutinske rabe znanja.

8.5.3 Priporočila

V nadaljevanju navajamo nekaj priporočil, ki sledijo iz ugotovitev in se nanašajo na naslednja področja:

→ **snovanje opisnih kriterijev (področij, kriterijev in opisov dosežkov) za potrebe ocenjevanja**

Pri opredelitvah področij in kriterijev ter opisov dosežkov je glede na gornje ugotovitve še nekaj rezerv, zlasti glede konkretizacije in poenotenja, zato bi bilo smiselno za posamezna področja kataloga znanja izdelati in priporočiti enotne opisne kriterije. To še posebej velja za področja in kriterije, za opise dosežkov pa je potreben premislek s stališča posameznih strok, da ne bi vse skupaj postalo nepregledno.

Opredelitev področij in kriterijev v nekaterih katalogih že zasledimo, npr. v katalogu za slovenščino:

<i>Področja</i>	<i>Kriteriji</i>	<i>Opis dosežka</i>
Dokumentacija	Pomenska	Opis dosežka je odvisen od besedilne vrste, ki je izbrana za izpit.
	Pragmatična	
	Besedno slovnična	
	Tvarna	
Jezik	Slog <ul style="list-style-type: none"> ◦ jasnost, ◦ primernost, ◦ natančnost, ◦ bogastvo besednega zaklada, ◦ primerna skladnja. 	
	Slovnična in pravopisna pravilnost	
	Izvirnost	

Splošna področja in kriterije ocenjevanja iz kataloga učitelji posameznih šol lahko prilagodijo glede na izbrano besedilno vrsto in glede na specifiko lastne šole in nalog. Npr.:

<i>Področje</i>	<i>Kriteriji</i>	<i>Opisi dosežkov</i>
Uradna prijava	Ustreznost besedilni vrsti	<ul style="list-style-type: none"> ◦ sporočevalec, ◦ naslovnik, ◦ kraj, datum, ◦ ime besedilne vrste, ◦ nagovor, ◦ zaključni pozdrav, ◦ podpis, ◦ priloge.
	Vsebina	<ul style="list-style-type: none"> ◦ izrek prijava/prošnja, ◦ odziv na razpis (kje in kdaj je bilo objavljeno), ◦ natančna navedba okoliščin (zakaj, primernost), ◦ ustreznost pogojem razpisa.
	Jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost	<ul style="list-style-type: none"> ◦ pravilnost (število napak), ◦ slogovna ustreznost (vikanje, brez ponavljanja, natančnost, upoštevanje družbenih vlog).

Glede na to, da izsledki spremljave kažejo, da je pisni izdelek dijakov pri zaključnem projektne delu na področju strokovnega znanja v veliki meri še neizkoriščen, bi bilo smiselno poenotiti tudi področja in kriterije za ocenjevanje pisnega izdelka, ki je rezultat zaključnega projektne dela.³¹ Ena od možnosti je nastala na osnovi sinteze različnih pristopov iz pregledane dokumentacije. Npr.:

<i>Področje</i>	<i>Kriteriji</i>	<i>Opis dosežka</i>	<i>Možno število točk</i>
Struktura projektne naloge	Pravilnost	Naloga vsebuje postopek opravljenega dela z razlago, zakaj je tak postopek potreben, vse priloge, ki so nastale v postopku (delovni nalog, itn.), strokovno teoretični del, ki se nanaša na nalogo, kritično refleksijo opravljenega dela, citirano uporabljeno literaturo (naslovnica, kazalo, risba, izračuni, sheme, viri, ...) itn.	3
Vrstni red zapisa naloge	Pravilnost	Vrstni red	3
Vrstni red zapisa naloge	Pravilnost	Vrstni red	3
Opis tehnološkega postopka/ storitve	Utemeljenost	Postopek je opisan v vseh fazah, utemeljitve opravljenih postopkov so ustrezne glede na dostopno literaturo (navodila proizvajalca, stroka itn.).	4
Splošen opis strokovno teoretičnega področja, ki ga zajema naloga	Stopnja usvojenosti (poznavanje in razumevanje stroke)	Raba strokovne terminologije, razumevanje delovanja obravnavanega sklopa, povezovanje z opravljenim tehnološkim postopkom itn.	4
Izmerjene vrednosti, diagrami, risbe, skice	Pravilnost Natančnost	Tolerance, ustreznost predstavitve podatkov, način izdelave.	4
Estetski videz poročila	Urejenost	Smiselna razporeditev vsebine v odstavke, opremljenost s slikami, diagrami, grafi, grafično in vsebinsko oblikovana naslovnica, kazalo itn.	2

³¹ Iz področij in kriterijev, v primerih, ko so bili opredeljeni, je namreč razvidno, da je funkcija tega dela izpita nejasna, zato bi veljalo premisliti to področje (tudi pri slovensščini, kjer gre za pisno strokovno besedilo).

Prav tako lahko pri izdelku oziroma storitvi, ob upoštevanju kataloga za zaključni izpit ter sinteze primerov iz dokumentacije, oblikujemo naslednje opisne kriterije, ki jih komisije po potrebi prilagajajo konkretnim nalogam oz. izdelkom (predvsem kriterije in opise dosežkov).
Npr.:

<i>Področje</i>	<i>Kriteriji</i>	<i>Opis dosežka</i>	<i>Možno število točk</i>
Prevzem vozila	Pridobivanje in posredovanje informacij Pravilnost	Opravi pogovor s stranko, pridobi ključne informacije v zvezi z nastalo napako na vozilu oziroma podatke o želenem servisu, prenese želene informacije stranki (čas popravila, ocena stroškov, predviden obseg del ...), pripravi in preda zapisnik o prevzemu vozila stranki, opravi kontrolo servisne dokumentacije; pripravi delovni nalog.	5–10
Priprava, načrtovanje in organizacija izvedbe naloge	Pravilnost	Načrtuje in organizira izvedbo dela, pripravi sklope, ki so predvideni za popravilo oziroma zamenjavo (poprejšnje čiščenje, pranje vozila ipd.), zaščiti notranjost in zunanost vozila pred poškodbami, pripravi delovno mesto, pripravi orodje in instrumente, pripravi material in rezervne dele, pripravi naprave in priprave za določeno opravilo.	10–20
Diagnosticiranje in lokaliziranje napak	Pravilnost Smotrnost	Vizualno, slušno in na dotik uporabi elektronske pripomočke in sisteme, uporabi podatke, pridobljene z meritvami, pri diagnosticiranju uporabi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.	25–40
Izvedba delovne naloge	Pravilnost Natančnost	Skrbno in vestno uporablja orodje, naprave in instrumente, upošteva varnostne predpise s področja varovanja okolja in zdravja, upošteva protipožarne predpise, uporabi dokumentacijo, potrebno za izvedbo naloge, upošteva standarde za zagotavljanje kakovosti; po servisiranju očisti vozilo, izdela dokumentacijo o tehnološkem postopku opravljenih del.	25–50

Področje	Kriteriji	Opis dosežka	Možno število točk
Predaja vozila	Razumljivost (posredovanja informacij)	Izdela zaključek delovnega naloga, pogovori se s stranko o opravljenih delih, svetuje o zamenjanih delih in njihovem uničenju, nastalih stroških, svetuje stranki o morebitnih nadaljnjih servisnih dejavnostih, priporočilih, posegih, ki niso bili narejeni, vendar bi bili v bližnji prihodnosti potrebni, preda vozilo z zapisnikom o predaji.	5–10
Predstavitve opravljenega dela in kritična presoja	Pravilnost Natančnost	Predstavi načrtovane ali izvedene dejavnosti ob pomoči tehnološke dokumentacije, razloži druge možne načine izvedbe dela, kontrolira svoje delo na podlagi servisne dokumentacije, porabljenega časa za izvedbo dela, potrebnih stroškov za izvedbo dela, kakovosti opravljene storitve.	10–20

Prav tako bi bilo možno opredeliti področja (npr. raba strokovne terminologije, utemeljevanje uporabljenih postopkov, vrednotenje opravljenega dela oz. samokritičnost itn.), kriterije in opise dosežkov na področju strokovnega zagovora naloge, a prejeta dokumentacija ni omogočala konkretizacije tega predloga.

→ **usklajenost področij in kriterijev s cilji izpitnih katalogov**

Če želimo slediti ciljem kataloga za zaključni izpit na tem področju, potem bi kazalo nabor tem za zaključno projektno delo strukturirati na kontinuumu od popolnoma rutinskih pa do zelo zahtevnih, problemskih nalog. Ali pa celo priporočiti odstotek posameznih tem glede na zahtevnost, kar je stvar nadaljnega premisleka. Kot smo namreč že nakazali, naloga kot je »Stranka navaja, da pri speljevanju in pri vožnji v hrib vrtljaji motorja narastejo, vozilo pa vleče slabše in želi odpravo napake.« zahteva drugačna znanja, spretnosti in veščine (oz. kompetence) kot naloga, kot je npr. »Postopek demontaže menjalnika« ali »Seznam del za zimske razmere« in postavlja pod vprašaj primerljivost zaključnih izpitov na različnih šolah.

→ **taksonomska ustreznost tem, vprašanj in nalog na zaključnih izpitih**

Tudi sestavo vprašanj glede na taksonomske ravni znanja bi bilo smiselno (glede na razlike, ki se pojavljajo) med šolami in med vsebinskim sklopi priporočiti v vnaprej določenih deležih oz. odstotkih. Pri tem ne gre samo za taksonomsko stopnjo uporabe, ki naj bi prevladovala, ampak za vprašanja, ki naj bi bila čim bolj avtentična oziroma življenjska. Vprašanja, kot so: »Iz prvega odstavka priloženega besedi-

la izpišite medmet in razložite kaj izraža« ali npr. »Iz enostavčne povedi tvorite zloženo, tako da prilastek pretvorite v prilastkov odvisnik«, nesporno zadovoljijo kriterij taksonomske stopnje, je pa vprašanje življenjskosti oziroma avtentičnosti in nasploh potrebnosti takšnih nalog.

S priporočenim poenotenjem področij, kriterijev in standardov znanj bi lahko z ene strani zviševali veljavnost in objektivnost zaključnega izpita in ne glede na kombinacijo zunanjega in notranjega ugotavljanja znanja in ocenjevanja tudi večali primerljivost rezultatov zaključnih izpitov na različnih šolah. Predvsem pa je treba veliko delati (usposabljanje učitelje) na logiki kriterijskega ocenjevanja ter posledično premisliti oblikovanje minimalnega standarda na državni ravni.

8.6 Poklicna matura

Poklicna matura je državni izpit. S poklicno maturo »kandidati dokazujejo doseganje standardov znanj, ki so določeni s cilji izobraževalnih programov srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja, poklicnega tečaja ter usposobljenost za visokošolski študij« (Ur. l. RS, št. 115/2006). Poklicna matura je torej oblika zaključnega izpita z dvojno kvalifikacijo.

Poklicna matura se opravlja iz štirih predmetov, od tega iz dveh predmetov skupnega dela in dveh predmetov izbirnega dela.

Predmeti skupnega dela poklicne mature so obvezni za vse kandidate:

- 1. *predmet*: slovenščina (ali italijanščina oz. madžarščina na narodnostno mešanih območjih),
- 2. *predmet*: izpit iz temeljnega strokovno teoretičnega predmeta.

Predmeti izbirnega dela poklicne mature so:

- 3. *predmet*: matematika ali tuji jezik,
- 4. *predmet*: izdelek, storitev, seminarska naloga z zagovorom ali izpit iz predmeta oziroma vsebine (v nadaljnjem besedilu: 4. predmet poklicne mature).

Poklicna matura se izvaja po enotnem izpitnem redu za vse kandidate. Pisni izpit pri 1. in pri 3. predmetu je eksteren, medtem ko pole za pisni izpit za 2. in 4. predmet ter vprašanja za ustne izpite pripravijo šole same ali v sodelovanju s šolami, ki izvajajo isti program.

Tudi tu smo evalvacijo izpeljali z analizo gradiv: predmetnih izpitnih katalogov in katalogov znanja, izpitnih pol, vprašanj ... in z neposredno spremljavo.

8.6.1 Analiza katalogov znanja in predmetnih izpitnih katalogov za splošnoizobraževalne predmete

Primerjava predmetnih izpitnih katalogov s katalogi znanja za splošne predmete (slovenščino, angleščino in matematiko) je pokazala, da struktura in vsebina predmetnih izpitnih katalogov za slovenščino, angleščino in matematiko v celoti in z vzorčnimi primeri izpitne pole oz. navodili za sestavo vprašanj ustrezno, nazorno in sistematično odslikava kataloge znanja.

Analiza predmetnih izpitnih katalogov je pokazala prisotnost različnih vrst znanja v ustreznih razmerjih in pestro taksonomsko strukturo pri vseh treh predmetnih izpitnih katalogih, pri jezikovnih pa tudi izdatno mero avtentičnosti.

Ugotavljanje usklajenosti predmetnih izpitnih katalogov s katalogi znanja je pokazalo uje-manje predmetnih izpitnih katalogov s katalogi znanja v tem smislu, da je izbor znanj v predmetnih izpitnih katalogih ustrezno strukturiran – zastopana so reprezentativna znanja (cilji) in pestra taksonomska struktura iz katalogov znanja.

Če ponazorimo: pri slovenščini se kaže pokritost splošnih ciljev iz kataloga znanja s cilji pisnega in ustnega dela iz predmetnega izpitnega kataloga. Tudi pri tujem jeziku opazimo, da celotna zgradba izpita povsem podpira cilje predmetnega izpitnega kataloga ter kataloga znanja. Enako je tudi pri matematiki, kjer se cilji v uvodnem delu predmetnega izpitnega kataloga v veliki meri ujemajo s splošnimi cilji kataloga znanja.

Analiza strukture in vsebine vzorčnih izpitnih pol, s poudarkom na ugotavljanju vrst(e) znanja, obsega in kakovosti – taksonomska struktura nalog, je pokazala zastopanost različnih vrst znanja in pestro taksonomsko strukturo tudi pri vzorčnih izpitnih polah oz. navodilih za njihovo sestavo. Analiza priporočenega formata izpitnih pol je potrdila zastopanost ključnih znanj iz predmetnih izpitnih katalogov (in tudi katalogov znanja) v izpitnih polah. Npr. z analizo vzorčnega primera prve in druge izpitne pole za slovenščino smo ugotovili, da obe sistematično in premišljeno pokrijeta večino ciljev iz predmetnega izpitnega kataloga in tudi kataloga znanja ter s tem služita kot odlično izhodišče za pripravo dejanskih aktualnih izpitnih pol.

8.6.2 *Analiza katalogov znanja za strokovne module in predmetnega izpitnega kataloga za strokovni del poklicne mature v programu Tehnik mehatronike*

Analizo predmetnega izpitnega kataloga za strokovni del poklicne mature smo izvedli po naslednjem postopku:

- analiza izpitnih ciljev iz predmetnega izpitnega kataloga,
- taksonomska analiza vrst znanja, navedenih v predmetnem izpitnem katalogu (za pisni in ustni del),
- primerjava ciljev poklicne mature iz predmetnega izpitnega kataloga z dejanskimi izpitnimi cilji in vsebinami iz predmetnega izpitnega kataloga (za pisni in ustni del ter tudi za izdelek oz. storitev),
- primerjava z izpitnimi (usmerjevalnimi) cilji kataloga znanja.

Želeli smo ugotoviti, ali so področja, ravni in obseg znanja v predmetnem izpitnem katalogu zgolj na ravni faktografije, ali pa vključujejo tudi zahtevnejše taksonomske stopnje, kakršne predpostavljajo katalogi znanja.

Prišli smo do naslednjih ugotovitev:

- Uvodni izpitni cilji napeljujejo na različne vrste znanja in na pestro taksonomsko strukturo.
- Notranja struktura znanj (zastopanost različnih vrst znanj in taksonomska struktura) pri različnih strokovnih modulih (in tudi kompetencah znotraj predmetov) je različna. Mestoma je opazen trend k večji zastopanosti enostavnejših (lažje »merljivih«) znanj, zlasti pri informativnih ciljih, kjer pri nekaterih kompetencah prevladujejo znanja osnovne taksonomske ravni.
- Splošni izpitni cilji poklicne mature – generalno vzeto in gledano vse tri dele katalogov – se ujemajo s konkretnimi cilji in vsebinami, zapisanimi v predmetnem izpitnem katalogu in ustrezno zastopajo njihovo taksonomsko strukturo.
- Na splošni ravni, kjer gre za zapis usmerjevalnih ciljev, je ujemanje med izpitnimi cilji in usmerjevalnimi cilji kataloga znanja precejšnje, tako glede napovedanih vrst znanja kot glede taksonomske strukture.

Notranjo analizo predmetnega izpitnega kataloga smo nadgradili s primerjavo s katalogi znanja oz. natančneje rečeno: s primerjavo taksonomske analize in analize vrst znanja v

predmetnem izpitnem katalogu s taksonomsko analizo in analizo vrst znanja, ki izhajajo iz »predmetnih« operativnih ciljev in usmerjevalnih ciljev katalogov znanja.

S tem smo želeli ugotoviti, ali pisni/ustni del mature dokazuje obvladovanje temeljnih strokovnih znanj iz katalogov znanja. Primerjava je potrdila ujemanje znanj (ciljev) iz predmetnih izpitnih katalogov s cilji iz katalogov znanja. Vendar pa je pri nekaterih poklicnih kompetencah struktura ciljev, ki so zajeti v predmetnem izpitnem katalogu, taksonomsko nižja kot pri katalogih znanja oz. zajema večji delež deklarativnih kot proceduralnih in strateških znanj kot v katalogih znanja.

Sledila je primerjava predmetnega izpitnega kataloga za izdelek oz. storitev s katalogi znanja. Natančneje rečeno – naredili smo:

- primerjavo taksonomske analize oz. vrst znanja v predmetnem izpitnem katalogu (za 4. predmet) s taksonomsko analizo oz. z vrstami znanja, ki izhajajo iz operativnih in usmerjevalnih ciljev, zapisanih v katalogih znanja;
- primerjavo ciljev predmetnega izpitnega kataloga za izdelek/storitev z znanji, opredeljenimi v tem katalogu.

Ugotoviti smo želeli, ali izdelek/storitev z zagovorom dokazuje usposobljenost za praktično delo ter povezovanje strokovno-teoretičnih in praktičnih znanj. Ugotovili smo, da je – generalno gledano – ujemanje precejšnje, tako glede vrst znanja kot glede taksonomske strukture.

Skupni izpitni cilji (za pisni in ustni izpit ter za izdelek oz. storitev) se večinoma ujemajo s cilji iz katalogov znanja in to tako z bolj splošnimi usmerjevalnimi, kot z operativnimi cilji. Pri eni kompetenci (Krmilno-regulacijski sistemi) je sicer ujemanje večje pri primerjavi z operativnimi cilji kot pa na ravni primerjave z usmerjevalnimi cilji (ker so ti zelo konkretno zapisani).

Znanja iz predmetnega izpitnega kataloga za ustni in pisni del v različni meri pokrivajo v katalogu znanja in v predmetnem izpitnem katalogu napovedane cilje, največkrat je več deklarativnih kot proceduralnih in strateških znanj, pa tudi več znanj osnovnejših taksonomskih nivojev kot višjih.

Bolj dosledno in pri vseh kompetencah pa se odražajo cilji, napovedani v katalogu znanja in predmetnem izpitnem katalogu pri znanjih iz predmetnega izpitnega kataloga za izdelek oz. storitev.

Končni skupni pregled pokritosti napovedanih izpitnih ciljev z vsemi dejanskimi izpitnimi znanji zato pokaže, da so cilji v glavnem sicer pokriti, pokriti so tudi kompetenčni sklopi. Ugotavljamo pa, da je več deklarativnih znanj osnovnejših taksonomskih nivojev kot proce-

duralnih in strateških. Slednja so – pričakovano – v večji meri zastopana v znanjih predmetnega izpitnega kataloga Izdelek oz. storitev, ki tudi bolj prepričljivo pokrivajo izpitne cilje iz predmetnega izpitnega kataloga in operativne ter usmerjevalne cilje iz kataloga znanja.

Vseeno pa lahko zaključimo, da znanja iz predmetnih izpitnih katalogov – gledano skupaj pisni in ustni del ter izdelek oz. storitev – vsaj v grobem pokrijejo v katalogih znanja in izpitnih ciljeh napovedano strukturo znanj. Nekoliko pa so podrta razmerja med vrstami in taksonomskimi stopnjami znanj, pri enih katalogih nekoliko manj (krmilno–regulacijski sistemi), bolj pa pri mehatroniki (pa še tu so razlike med področji: ena so taksonomsko bolj, druga pa manj ujela taksonomski nivo iz predmetnih izpitnih katalogov) in tehnoloških procesih. Pri tehnoloških procesih tako pride do največjega taksonomskega zožanja (tako glede na usmerjevalne in operativne cilje kot glede na skupne izpitne cilje) in do zmanjšanja njihove vsebinske pestrosti, pri čemer je tudi izbor praktičnih znanj omejen.

Glede zapisa ciljev predmetnega izpitnega kataloga za 2. predmet Mehatronika dodajmo, da velja razmisliti o rabi bolj »kriterijskega« zapisa pridevnikov pri opredeljevanju ciljev. Pri nekaterih ciljeh so namreč dodani pridevniki, ki za cilje niso potrebni, lahko pa so izhodišče za oblikovanje kriterijev oz. opisnikov v zvezi s cilji, pri katerih so zapisani, npr. uspešnost (pri iskanju in razlaganju podatkov, pri logičnem povezovanju), ustreznost (pristopa k izbiri tehnoloških rešitev), izvirnost, inovativnost rešitev. To sicer prinaša določeno neuravnoteženost pri zapisu ciljev, saj pri drugih ciljeh ni pridevnikov, čeprav bi po tej logiki lahko bili, kar še najbolj izstopa tam, kjer v podobni formulaciji pri enem cilju je, pri drugem – podobnem – pa ne: npr. ustreznost (pristopa) bi se lahko pojavila tudi pri interpretaciji rešitev. Tako se pojavi vprašanje, ali pristop k izbiri tehnoloških postopkov mora biti ustrezen, interpretacija rešitev pa ne ipd.

8.6.3 Analiza kataloga znanja za strokovni modul in predmetnih izpitnih katalogov za strokovni del poklicne mature v programu Tehnik oblikovanja

Glede na splošne cilje kataloga znanja, kjer prevladujejo odnosni oz. formativni cilji, se – če operativne cilje kataloga gledamo kot celoto in ne ločeno po posameznih sklopih poklicnih kompetenc in če informativne cilje beremo skupaj s formativnimi – potrdi taksonomska pestrost. Gledano v celoti je tako taksonomska zastopanost višjih ciljev zelo dobra in artikulirana z različnimi niansami (prepoznanimi že skoraj kot dejavnosti).

Če pa pogledamo posamezne sklope poklicnih kompetenc, ugotovimo, da v nekaterih prevladujejo osnovne taksonomske stopnje brez formativnih znanj in ne pokrijejo vse ambicioznosti kompetenčnih ciljev. Še največ formativnih ciljev – pričakovano – najdemo pri sklopih Kritično primerja in umešča likovno-oblikovalska dela in Pozna umetnostnozgodovinski razvoj.

Splošni cilji predmetnega izpitnega kataloga se skoraj povsem ujemajo s splošnimi cilji kataloga znanja.

Operativni cilji predmetnega izpitnega kataloga (za pisni in ustni del) pa cilje, ki jih zajemajo iz kataloga znanja (predvsem sklopa poklicnih kompetenc UZG2 – Predstavi vsebino in obliko likovnega dela ter UZG6 – Pozna umetnostnozgodovinski razvoj) taksonomsko sicer razširijo. Vseeno pa ne dosegajo v splošnih ciljih (kataloga znanja in predmetnega izpitnega kataloga) napovedanih ravni znanja. Tako npr. nista zajeti taksonomska stopnja vrednotenja in odnosna raven, čeprav je na njih poudarek splošnih ciljev in jih je načeloma mogoče vključiti že v pisni in ustni del izpita.

Tudi v vzorčni poli pisnega dela izpita je taksonomska struktura in zastopanost formativnih znanj šibka in nekateri najvišji cilji že iz predmetnega izpitnega kataloga (pa tudi kataloga znanja) niso zajeti (npr. iz področja odnosnega vidika in vrednotenja).

Šele v praktičnem delu izpita z izdelkom in zagovorom se pojavijo za poklic ključna znanja, in to ne le praktična oz. proceduralna in strateška znanja, ampak so smiselno vpeta in nadgrajena tudi deklarativna oz. teoretična znanja. Cilji so na ravni (naj)višjih taksonomskih stopenj (zlasti sinteze in vrednotenja, vključno z uporabo in analizo) in večinoma spadajo med proceduralna in strateška znanja, vključujejo pa tudi odnosne vidike in kompetence.

Ker je bil pri prenovi poudarek na kompetenčnem pristopu, kar je v primeru tega izrecno formativno oz. konativno utemeljenega predmeta še posebej umestno, je še pomembnejše kot kognitivna (taksonomska) struktura, da so (vsaj v nekaterih sklopih) formativni cilji zelo pestri že za ustni in pisni del in se docela prepričljivo uveljavijo še pri praktičnem delu

predmetnega izpitnega kataloga, da zastopajo najrazličnejše vidike proceduralnih (vključno z generativno komponento – ustvarjanje novega) in strateških znanj in vključujejo številne odnose in doživljajske vidike.

8.6.4 Analiza izpitnih pol in ustnih vprašanj na poklicni maturi

V nadaljevanju predstavljamo še ugotovitve analize izpitnih pol tako za skupne splošnoizobraževalne predmete kot za 2. predmet obeh programov – Tehnika mehatronike in Tehnika oblikovanja.

8.6.4.1 Ugotovitve analize ustnih vprašanj za posamezne splošnoizobraževalne predmete

Slovenščina

Poslani primeri so z različnih šol zelo različni oz. drugače zastavljeni: iz šole 1 smo tako dobili »metodološki« okvir ustne mature, iz šole 2 seznam tem, iz šol 3 in 4 so slednjemu priložena tudi konkretna vprašanja, ki sledijo ciljem predmeta in predmetnega izpitnega kataloga in so domiselno oblikovana, iz šole 5 pa smo prejeli le naslove književnih del z avtorji.

Za poslano gradivo lahko zaključimo, da se povsod v grobem tako metodološko kot vsebinsko navezuje na usmeritve iz kataloga znanja in predmetnega izpitnega kataloga, da pa – razen v dveh šol (kjer so vprašanja taksonomsko raznolika, številna na najvišjih taksonomskih stopnjah, ustrezno zajamejo cilje iz predmetnega izpitnega kataloga in so domiselno oblikovana) premalo izvemo o konkretnih vprašanjih, da bi lahko natančneje analizirali kakovost in vrsto znanj, ki se jih preverja na ustnem delu izpita.

Matematika

Poslano gradivo iz različnih šol je v raznolikem obsegu, a načeloma podobno zasnovano, zajema učne situacije, ki so življenjske (oddaljenost od šole, segrevanje vode, grafični prikazi turističnih nočitev ...) ali strokovne (cena fotografiranja, poraba električne energije ...). V grobi oceni za vso poslano gradivo lahko zaključimo, da pokriva izpitne cilje in vključuje raznoliko taksonomsko strukturo.

Angleščina

Poslana vprašanja za angleščino iz šol so raznolika: od tega, da je šola poslala le nabor tem in splošna navodila, drugi dve sta predstavili konkretne izpitne liste z iztočnicami za vse tri dele, četrta pa je slednje opremila še z vprašanji, ki pomagajo strukturirati pogovor pri slikovnih in besedilnih iztočnicah, pri pogovorni iztočnici pa so skrbno opisali govorne situacije kot iztočnico. Vse poslano gradivo je narejeno po priporočilih in navodilih iz predmetnega izpitnega kataloga in konkretne naloge, iz tistih šol, iz katerih smo jih prejeli, so vsebinsko in sporazumevalno raznolike in domišljene. Zanimivo je, da so primeri besedil kot iztočnice za interpretacijo zelo različni tako po obsegu kot po zahtevnosti: raztezajo se od zahtevnih, stran dolgih s stroko povezanih člankov ene do šol, preko pol strani dolgih preprostih (sicer atraktivnih in aktualnih) besedil do besedilnih iztočnic v dveh stavkih (sicer aktualnih in zanimivih).

8.6.4.2 Ugotovitve Tehnik mehatronike

Drugi predmet poklicne mature »Mehatronika« obsega pisni (60 točk) in ustni del (40 točk). Pisni del je sestavljen iz dveh izpitnih pol (1. izpitna pola 20 točk, 2. izpitna pola 40). Analizo izpitnih pol in ustnih vprašanj smo naredili za vsako polo posebej, tukaj predstavljamo sintezne ugotovitve.

Na šolah, ki so oddale gradivo, so razlike med oddanimi gradivi precejšnje tako glede izbire vključenih vsebin (pa tudi razmerja nalog po različnih področjih) kot glede njihove taksonomske strukture.

Razlike opazimo že pri prvi izpitni poli, kjer med štirimi šolami, ki so oddale prvo in drugo izpitno polo, po taksonomski pestrosti, uporabnosti in procesnosti znanj, izrazito izstopa ena šola, še ena pa tudi izkazuje veliko taksonomsko pestrost. Hkrati ugotavljamo, da je večjo taksonomsko raznolikost pri izpitnih polah za pisni izpit opaziti na vseh šolah pri drugi poli.

Na treh od petih šol pri ustnem delu izpita prevladujejo vprašanja taksonomske stopnje poznavanja, razvidna je sistematika »pokrivanja« temeljnih vsebin oz. osnovnih konceptov, manj pa je doslednosti pri pokrivanju izpitnih znanj oz. ciljev, napovedanih v predmetnem izpitnem katalogu. Pri dveh šolah srečamo nekoliko večjo taksonomsko raznolikost in pokritost raznolikih izpitnih znanj in ciljev za ustni del izpita.

Zaključimo lahko, da je – gledano vse izpitne pole vseh šol hkrati – veliko predpostavljenih navedenih izpitnih znanj zajetih, ne pa vsa (zlasti ne tista najvišjih taksonomskih stopenj), kar pa je tako ali tako bolj v domeni praktičnega dela izpita oz. izdelkov.

Čeprav s pisnim in ustnim delom izpita ni mogoče pokriti vseh ciljev, bi morda prav zato vsaj pri ustnih vprašanih pričakovali nekoliko večjo taksonomsko pestrost pri tistih pojmi in postopkih, o katerih je mogoče v razgovoru izkazati še kakšno drugačno znanje kot predvsem naštevanje in opisovanje (kar sta dve šoli izkoristili), prav tako pa bi pričakovali nekoliko bolj problemsko zastavljena vprašanja v pisnem delu (kot je tudi uspelo eni od šol).

8.6.4.3 Ugotovitve Tehnik oblikovanja

Vsebinska analiza pol za pisni del in izpitnih listkov za ustni del mature obeh šol, ki izvajata program Tehnik oblikovanja pokaže, da je večina izpitnih vprašanj taksonomsko na ravni poznavanja, kar pomeni, da je taksonomska pokritost oz. pokritost z raznovrstnimi cilji iz predmetnega izpitnega kataloga šibkejša (prevlada zgolj ene vrste ciljev pri tako raznolikih ciljih, kot so navedeni v katalogih, je namreč zoževalna). Tudi za odgovore na vprašanja, ki obetajo npr. razumevanje (zlasti tista, ki povprašujejo po razlaganju ali pojasnjevanju), verjetno zadošča »le« poznavanje – dijak lahko poda ustrezno razlago, ki se jo je dobesedno naučil. Dijak lahko sicer tudi samostojno pojasnjuje (in v tem primeru gre res za stopnjo razumevanja oz. za njegovo izkazovanje), vendar strukturno vzeto tudi vprašanja po razlaganju in pojasnjevanju dopuščajo in s tem preverjajo zgolj poznavanje, ne pa nujno česa več (npr. razumevanja). Enako velja tudi za večino vprašanj navidezno višjih taksonomskih stopenj.

Kot smo ugotovili že zgoraj pri analizi kataloga znanja in predmetnega izpitnega kataloga predmet Umetnostna zgodovina ponuja veliko možnosti za izkazovanje kompleksnega in kakovostnega znanja višjih taksonomskih stopenj (kot npr. samostojna analiza še neanaliziranih umetnin, utemeljevanje pomena in vrednosti umetnin ...), kar je podkrepljeno tudi v izpitnih ciljih, ki omenjajo poleg poznavanja tudi druge, višje taksonomske stopnje oz. žlahtna znanja, kot npr. »sposobnosti razumevanja umetnosti kot pojava, ki ga ustvarja in usmerja človekova ustvarjalnost« ali »pa vrednotenje tradicije, vzgoje zavesti o pomenu naravne in kulturne dediščine«, ki sta se pri analizi tako ustnega kot pisnega izpita obeh šol izkazala kot neizkoriščena oz. nepreverjena; od tega pri eno šoli pogojno. Čeprav se višje taksonomske stopnje lažje odvijajo pri pouku, vendarle ostaja nekaj manevrskega prostora, da se jih vključi tudi pri pisnem in ustnem izpitu. Te možnosti bi lahko v prihodnje poskusili izkoristiti z višanjem in bogatenjem taksonomske strukture nalog in z dodajanjem avtentične note.

8.6.5 Neposredno spremljanje

Po vnaprej pripravljenem protokolu smo na spomladanskem roku spremljali izvajanje ustnega dela 2. predmeta poklicne mature in izvajanje ustnega dela 4. predmeta poklicne mature v programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja.

8.6.5.1 Ugotovitve in priporočila Tehnik mehatronike³²

Ugotavljamo, da so bili pri izvedbi strokovnega dela poklicne mature na pomladanskem roku 2010 na spremljanih šolah vsi postopki spoštovani.

Na osnovi vsebinskega dela evalvacije je potrebno pregledati predmetna izpitna kataloga in izločiti cilje, ki niso preverljivi. Prav tako je potrebno izboljšati kakovost in razširiti taksonomski razpon izpitnih nalog drugega predmeta, tako na obeh polah pisnega dela, kakor tudi nalog na izpitnih listkih ustnega dela. Izvajalcem priporočamo uporabo gradiv »Priporočila za pripravo in izvedbo drugega predmeta poklicne mature«, »Navodila za pripravo izpitnih gradiv za izdelek oz. storitev v obliki projektnega dela z zagovorom na poklicni maturi« in »Dokumentacija za 4. predmet poklicne mature«, objavljenih na spletnih straneh Centra RS za poklicno izobraževanje.³³ Kot koristno se je izkazalo skupno pripravljavanje izpitnih nalog (učitelji iz različnih šol skupaj pripravijo nabor nalog, iz katerega se sestavijo enotne izpitne pole).

8.6.5.2 Ugotovitve in priporočila Tehnik oblikovanja³⁴

Poklicna matura v spremljanem programu se je v spomladanskem roku 2010 izvajala v skladu z Zakonom o maturi (Ur. l. RS, št. 115/2006) in Pravilnikom o poklicni maturi (Ur. l. RS, št. 44/2008). Vsi postopki so bili spoštovani.

Na osnovi vsebinskega dela evalvacije je potrebno pregledati predmetni izpitni katalog za 2. predmet poklicne mature in strokovno teoretična znanja razširiti še na kakšen strokovni vsebinski sklop.

Potrebno je izboljšati kakovost in razširiti taksonomski razpon izpitnih nalog drugega predmeta, tako na pisnem delu, kakor tudi vprašanj na izpitnih listkih ustnega dela. Izvajalcem

³² Pripravil Davorin Majkus.

³³ <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/zakljucevanje/poklicna-matura.aspx>.

³⁴ Pripravila Tatjana Patafta.

priporočam uporabo gradiv »Priporočila za pripravo in izvedbo drugega predmeta poklicne mature«, »Navodila za pripravo izpitnih gradiv za izdelek oz. storitev v obliki projektnega dela z zagovorom na poklicni maturi« in »Dokumentacija za 4. predmet poklicne mature«, objavljenih na spletnih straneh Centra RS za poklicno izobraževanje. Priporočljivo in koristno bi bilo, da bi v prihodnje naloge oz. bazo vprašanj pripravljali skupaj učitelji iz različnih šol in iz nabora teh nalog kasneje pripravili izpitne pole ali pa bi pripravili enotne izpitne pole.

V okviru četrtega predmeta poklicne mature so bile pripravljene koristne in zanimive naloge, v njihovo izpeljavo je bilo vložena veliko truda in znanja.

8.6.6 Sklep s priporočili

Analiza katalogov je pokazala dokajšnje ujemanje med katalogi znanja in predmetnimi izpitnimi katalogi z rahlim trendom opuščanja višjih taksonomskih stopenj in formativnih znanj od splošnih proti konkretnim ciljem in z razliko v prid katalogom znanja (v nasprotju s predmetnim izpitnim katalogom). Kot pokaže analiza gradiv (izpitnih pol vključno z ustnimi vprašanji) se dodaten »zdrs« zgodi tudi na tej ravni. Vseeno analiza kaže na temeljno upoštevanje ciljev, tako z vidika primerjave med dokumenti kot z vidika primerjave gradiv (izpitnih pol oz. vprašanj) s cilji. Rezerva pa ostaja na ravni vključevanja bolj prepričljivih problemskih situacij oz. višjih taksonomskih stopenj in formativnih znanj, vključno z večjo mero avtentičnosti. To velja tako za pričakovana znanja iz predmetnih izpitnih katalogov kot za izdelke učiteljev (izpitne pole oz. vprašanja).

Velja pa tudi za celotno področje preverjanja in ocenjevanja, kakršnega so odslikale predstavljene evalvacije: korektno, v grobem v skladu z izhodišči in cilji, a z rezervami na področju večje problemskosti in življenjskosti (pa naj gre za naloge in preizkuse ali pa za kriterije in opisnike). To pa bo nenazadnje nudilo tudi boljši vpogled v to, kako je prenova zares uspela: kakšna dragocena znanja za poklic in življenje so dijaki pridobili v prenovljenih programih šolanja.

Generalno priporočilo, zasnovano na vseh vmesnih priporočilih (ki so vtkana v pričujoče besedilo in praviloma zaokrožujejo vse večje predstavljene sklope) bi zato lahko bilo predvsem v smeri nadaljnega poglobljanja usposabljanja za prepoznavanje pomembnih vidikov znanja in za njihovo ugotavljanje. To pa predpostavlja tudi usposabljanje za kakovosten pouk oz. za tak pouk, ki podpira učence oz. dijake pri učinkovitem učenju, tj. pri učenju, ki vodi k izgrajevanju razumevanja, k uporabi znanja v problemskih situacijah, k povezovanju in vrednotenju.



9 CENTER RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE NA POTI RAZVOJA EVALVACIJSKE KULTURE V PROCESIH DECENTRALIZACIJE ŠOLSTVA

Avtorica: dr. Klara Skubic Ermenc

Ko je bila leta 2007 prenova programov poklicnega in strokovnega izobraževanja v polnem teku, je Center RS za poklicno izobraževanje izdal knjižico CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje (Zevnik, 2007). V njej so zaposleni predstavili sistematični prikaz dosežkov Centra RS za poklicno izobraževanje pri celovitem razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja v času po sprejetju Izhodišč za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja (2001) ter srednjega strokovnega izobraževanja (2001). Knjižica je prikaz dejavnosti v obdobju, ki bi ga lahko razumeli kot drugo fazo razvoja poklicnega in strokovnega izobraževanja v samostojni državi; fazo, katere začetek zaznamuje sprejetje ničkolikokrat citiranih Izhodišč. Za prvo fazo tega razvoja je značilno oblikovanje celovitega sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je potekalo skladno z razvojem celotnega sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja. Prva faza je bila prelomna, temeljna; v njej je prišlo tudi do ustanovitve Centra RS za poklicno izobraževanje (1995), nacionalne institucije, ki skrbi za vzpostavitev in razvoj tega podsistema.

Druga faza je logično nadaljevanje prve: nova arhitektura in zunanji okviri sistema so bili vzpostavljeni, potrebno se je bilo temeljiteje posvetiti vsebini izobraževalnih programov in didaktičnim vprašanjem. Poleg tega se je začelo povezovanje z Evropsko unijo, kar je prineslo potrebo po odzivanju na procese in iniciative, ki jih je Unija razvijala na področju poklicnega izobraževanja.

Težko je reči, ali se je druga faza že končala, saj smo znova in znova soočeni z novimi izzivi, ki prinašajo dodatne potrebe in nove naloge – te so do določene mere posledica evropskih procesov na področju poklicnega izobraževanja, do določene mere pa izhajajo iz ugotovitev sprotnih spremljav in evalvacij, ki prenovo ves čas spremljajo. Da imamo v Sloveniji sodoben

sistem vzgoje in izobraževanja, priča ravno dejstvo, da je sistem podvržen nenehnemu razvoju in spreminjanju. V enaki situaciji so tudi drugi razviti nacionalni sistemi. Nenehno spreminjanje je posledica sodobnega imperativa kakovosti (Možina 2010), ki – ne glede na koncept kakovosti, ki mu sledimo – vzbuja občutek procesnosti in nenehnega prizadevanja za nečim boljším. Takšno gledanje na sistem vzgoje in izobraževanja je gotovo ena izmed temeljnih značilnosti sodobnega pogleda na izobraževanje, ki v sebi skriva tudi nemalo pasti.

V pedagogiki nam je blizu koncept kakovosti, ki ga Možina (prav tam, str. 63) poimenuje »kakovost kot transformacija (spreminjanje) in krepitev«. Koncept opredeljuje temeljni cilj okrepitve vloge posameznika v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar naj bi pripomoglo k njeni/njegovi transformaciji. »Izobraževanje ni le storitev za uporabnike, pač pa stalni proces transformacije udeležencev.« (prav tam) Merilo kakovosti je obseg, v katerem vzgojno-izobraževalna izkušnja krepi znanje, kompetentnost ter tudi osebnostne, socialne, moralne dimenzije vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa – pedagoških delavcev in učence se populacije. Takšen koncept kakovosti je blizu že omenjeni četrti generaciji evalvacij, ki temelji na konstruktivistični paradigmi in poudarja pomen dinamičnosti in odnosa tudi pri vprašanih kakovosti in njenega izboljševanja. Možina izpostavlja, da ti »koncepti kakovosti temeljijo prav na participativnosti ali sodelovanju interesnih skupin v procesih opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti.« (prav tam, str. 64)

V drugi fazi razvoja slovenskega poklicnega in strokovnega izobraževanja je Center RS za poklicno izobraževanje odigral ključno vlogo. Ni moj namen predstavljanje njegovih dosežkov; z njimi se lahko njegovi zaposleni pohvalijo sami, bralec pa se o njih najhitreje prepriča že s pogledom na bogato »založene police« spletnih strani Centra. Na tem mestu se osredotočimo na – kot so poimenovali – evalvacijsko kulturo, ki so jo v tem obdobju razvili.

Sami so jo opredelili s t. i. participativnim pristopom, ki so ga opisali takole: »Da bi dvignili kakovost spremljanja, smo na Centru RS za poklicno izobraževanje od leta 2005, ko spremljanje podpira Evropski socialni sklad, v ospredje postavili participativni pristop. V spremljanje, ki je imelo prej poudarek predvsem na posnetku stanja pri izvajanju izobraževalnih programov na posameznih šolah, smo s podporo Evropskih socialnih skladov v spremljanje aktivneje vključili tudi predstavnike šol in druge zunanje strokovnjake in eksperte posameznih področij izobraževanja. Skupaj z njimi načrtujemo in izvajamo spremljanje področij, ki se uveljavljajo kot novosti v skladu s filozofijo prenove poklicnega in strokovnega šolstva. Rezultat sodelovanja med predstavniki šol, zunanjimi eksperti in Centrom so npr. oblikovane smernice za posamezna področja pedagoškega procesa, ovrednoteni primeri (dobrih) praks in zaokrožena poročila o spremljanju, ki so letno predstavljena na pristojnih strokovnih svetih, nekaj med njimi pa izide tudi v obliki publikacije³⁵.«

³⁵ <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje.aspx>, pridobljeno junij 2012

9.1 Nameni in dimenzije spremljav in evalvacij na Centru RS za poklicno izobraževanje

Če poskušamo sintetizirati razvoj spremljav in evalvacij na Centru RS za poklicno izobraževanje vse od nastanka institucije, se nam izriše podoba štirih dimenzij, ki so se postopoma razvijale in dopolnjevale. Ne gre toliko za ločene faze razvoja, ki bi prehajale ena v drugo in kjer bi vsaka nova pustila staro za sabo. Bolj gre za širitev namenov evalvacij, pri čemer se vsaka prejšnja vseskozi ohranja.

Spremljave in evalvacije kot osnova na dejstvih utemeljene politike

Rezultati spremljav so ena izmed temeljnih osnov za izobraževalno »politiko, utemeljeno na dejstvih« (evidence based policy) (Kos Kecojević idr. 2012, str. 5). Slovenija poskuša že od vse začetkov razvoja svojega sistema vzgoje in izobraževanja slediti takšni »na dejstvih utemeljeni politiki« in skladno z njo ima tudi Center RS za poklicno izobraževanje že od svoje ustanovitve naprej (1995) oddelek, ki skrbi za zbiranje podatkov, ki jih odločevalci uporabljajo za sprejemanje novih odločitev. V tej fazi govorijo o spremljavah (ne evalvacijah) kot postopkih ugotavljanja stanja, ki ga prinaša uvedba neke novosti.

Formativna funkcija evalvacij

Prvo desetletje delovanja Centra RS za poklicno izobraževanje na tem področju je imelo torej zlasti funkcijo ugotavljanja učinka uvedbe novega ukrepa. Pozneje, kot pravijo sami po letu 2005, se je tej funkciji pridružila nova, ki se odraža tudi v postopnem spreminjanju same terminologije: ne govorijo več samo o spremljavah, temveč začnejo samozavestneje uporabljati tudi pojem evalvacije. Zdi se, da so z njim želeli poudariti troje:

- Večjo metodološko zahtevnost in kompleksnost ugotavljanja ravni in kakovosti uvajanja kurikularnih sprememb. Ta je razvidna iz poglavja Evalvacijska kultura na vedno večjih vzorcih uporabljajo raznolike kvantitativne in kvalitativne metodološke pristope in instrumente.
- Širitev predmetov raziskovanja na druge dimenzije vzgojno-izobraževalnega dela v šolah, ki niso neposredno vezane na kurikularne spremembe: vzgojna in disciplinska vprašanja, osip, dijaki s posebnimi potrebami in individualna podpora dijakom idr.
- Kot je zopet razvidno iz poglavja Evalvacijska kultura, je prišlo do širitve samega namena evalvacij: ciljem informiranja so dodali cilje formiranja: »Temeljni namen formativnega spremljanja je pomagati šolam, pedagoškim delavcem, da bi izobraževalni proces izboljšali³⁶.«

³⁶ <http://www.cpi.si/razvojno-in-raziskovalno-delo/evalvacije-in-spremljanje.aspx>, pridobljeno 2012

Pomembna je torej postala formativna funkcija evalviranja: evalvacije naj bi pomagale učiteljem, ravnateljem in drugim pedagoškim delavcem pri refleksiji in razvoju lastne prakse, poleg tega pa naj bi pokazale področja, na katerih je potrebno njihovo znanje dopolniti ali novo znanje celo razviti.

Razvoj novega znanja in njegova diseminacija

Spremljave in evalvacije so pokazale na nekatere vrzeli – ne samo vrzeli v pedagoški praksi, temveč tudi vrzeli v pedagoški aplikativni teoriji. Na Centru RS za poklicno izobraževanje so se nanje odzvali: poiskali so notranje in zunanje sile in prek različnih projektov začeli delovati na razvoju novega uporabnega znanja. Nastale so publikacije, pripravljene in izvedene so bili programi usposabljanja na področjih, kot so: preverjanje in ocenjevanje znanja s poudarkom na poklicnem in strokovnem izobraževanju, inkluzija na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, obravnava disciplinskih in vzgojnih dilem v kontekstu poklicnih in strokovnih šol, različna didaktična vprašanja (projektno delo, učna mapa, kompetenčno zasnovani pouk, učna gradiva...), podjetništvo v poklicnem in strokovnem izobraževanju in še bi lahko naštevali.

Evalvacije in skrb za kakovost

Ko pregledujemo delovanje in rezultate dela Centra RS za poklicno izobraževanje na področju evalvacij, pa ugotavljamo, da se na Centru RS za poklicno izobraževanje kaže nov kakovostni premik. Ta se kaže v vzpostavitvi tesnejše povezave med evalvacijskim področjem in področjem skrbi za kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ta korak je spodbudil prenovljeni Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju leta 2006 (Ur. l. RS, št. 79/2006), ki je uvedel novo določilo, po katerem morajo šole zagotavljati kakovost vzgojno-izobraževalnega dela po načelih celovitega sistema vodenja kakovosti in ob upoštevanju skupnega evropskega okvira zagotavljanja kakovosti. Zakon je odgovornost za zagotavljanje kakovosti in poročanje o njej naložil ravnateljem, Pravilnik o upravljanju s podatki o kakovosti šol (Ur. l. RS, št. 112/2007) pa je Centru RS za poklicno izobraževanje naložil odgovornost za pripravo pojasnil h kazalnikom kakovosti (katere določa Strokovni svet za poklicno in strokovno izobraževanje) in metodologijo za zbiranje podatkov. Center RS za poklicno izobraževanje je postal odgovoren za zbiranje in urejanje podatkov, vsako leto pa mora pripraviti državno poročilo o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. Še pred sprejetjem omenjenega pravilnika je Center RS za poklicno izobraževanje pripravil Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju (Mali idr. 2007). Ko pa je Strokovni svet za poklicno izobraževanje leta 2007 sprejel sedem državnih kazalnikov kakovosti, je Centru RS

za poklicno izobraževanje na njihovi osnovi do sedaj pripravil dve poročili. Ti sta zaenkrat omejeni na prve tri kazalnike.³⁷

Videti je, da smo priča začetku procesa razvoja sistematične skrbi za kakovost. Bolj sistematično so začeli zbirati podatke, ki nudijo kakovostnejšo oporo odločevalcem, s čimer se krepí – zgoraj omenjena – na dejstvih utemeljena politika.

Z vidika pojmovanja kakovosti kot transformacije in spreminjanja to še ni dovolj. Zato se na Centru RS za poklicno izobraževanje pri tem niso zaustavili, saj upoštevajoč nacionalna pravila in okvire, evropska priporočila in lastne izkušnje, gradijo naprej. Pokazatelj nadaljnjega razvoja na področju kakovosti je projekt kolegialnega presojanja (Knavs, Bauman, Mali, Grašič 2010). Z metodo kolegialnega presojanja želijo pomagati šolam in drugim izobraževalnim ustanovam pri njihovem opolnomočenju. Kot poudarjajo avtorji poročila (prav tam), gre pri metodi kolegialnega presojanja za kombinacijo zunanje in notranje presoje kakovosti, kar je posebna vrednost te metode, saj po eni strani dviguje kakovost presojanja, hkrati pa povečuje zmožnosti osebja za presojo in izboljševanje kakovosti; pridobivajo si nova znanja, izmenjujejo izkušnje in timsko rešujejo dileme in probleme.

9.2 Kakovost in sprejemanje odgovornosti zanjo

Zdi se, da tudi v novih razmerah porajajoče se politike »*accountability*« oz. politike izkazovanja odgovornosti (Možina 2010) na Centru RS za poklicno izobraževanje nadaljujejo s svojo zavezanostjo formativnim in participativnim vidikom. S pedagoškega vidika je to zelo spodbudno. Takšen vidik na nek način podpira tudi država, ki svoj koncept skrbi za kakovost in nadzora nad njo, že od devetdesetih let dalje gradi na ideji »notranje presoje kakovosti« (prav tam, str. 116), ko torej levji delež odgovornosti za kakovost prepušča ravnatelju in šoli sami. Kot nas pouči Možina (prav tam, str. 116–120), ima notranja presoja kakovosti (ki ima največkrat obliko samoevalvacije) dva temeljna namena: bodisi je njen poudarek na skrbi za kakovost v smislu transformacije in razvoja kulture učenja vseh udeležencev, bodisi je njen poudarek na izkazovanju odgovornosti: poudarek na zbiranju podatkov za zunanje ustanove in javnost, ki »dokazujejo«, da šola upošteva predpisane standarde kakovosti.

Oba namena sta gotovo pomembna; še zlasti pa je pomembno upoštevati, da sledenje samo enemu izmed obeh lahko povzroči več škode kot koristi. Za to imamo veliko dokazov iz drugih držav, kjer so dajali (ali še dajejo) večji poudarek izkazovanju odgovornosti, ne pa

³⁷ <http://www.siqa-vet.si/siqa-vet/drzavno-porocilo/>.

toliko skrbi za kakovost samo. Za pojasnilo zadnje misli bomo naredili kratek zgodovinski ekskurz, ki ga bomo dopolnili z nekaj informacijami o sodobnih trendih na tem področju.

Vprašanje odgovornosti in skrbi za kakovost je druga plat medalje, ki ji pravimo avtonomija šole in učitelja. Prizadevanja za avtonomijo učitelja so tesno prepletena z razvojem učiteljskega poklica in oblikovanjem javnega šolskega sistema (Peček 1998). Ob nastanku javne osnovne šole je država v našem kulturnem prostoru učiteljem učne vsebine in učne metode natančno predpisovala. Po tedanjem prepričanju je bil uspeh šole odvisen predvsem od učiteljeve sposobnosti sledenja navodilom. Začetki državnega šolstva so kazali na filozofijo, da je kakovost v šoli mogoče zagotoviti le z zunanjimi spodbudami, ukrepi in nadzorom nad delom šole. Ta filozofija ni izvirala iz globljega premisleka o naravi šolskega organizma, temveč je izhajala iz praktičnih težav. Največja težava je namreč bila neusposobljenost učiteljev za začetek množičnega izobraževanja. Edini način za premostitev te težave je bilo natančno predpisovanje vsebine pouka, pogojev dela in procesa poučevanja s strani države (Medveš 2002b).

Kolikor bolj se je strukturiralo in širilo učiteljsko izobraževanje, toliko bolj je strokovna doktrina poučevanja in učenja v šoli postajala predmet stroke in je postopoma izginjala iz šolske zakonodaje. Izobrazba je učiteljem okrepila profesionalno identiteto in povečala njihovo samospoštovanje. Učitelji so postajali vse bolj nezadovoljni s tem, da se jim natančno predpisuje kaj, kdaj in koliko časa morajo poučevati. Vse bolj so se zavedali tudi tega, da jih država s svojimi predpisi postavlja na mesto uradnika, katerega naloga je le vestno izpolnjevati njena navodila (Peček 1998). Eni glavnih nosilcev boja za avtonomijo so bili pripadniki duhoslovne pedagogike, ki se je razvila na prelomu 19. in 20. stoletja in, njene naslednice, kulturne pedagogike, ki je poudarjala, da sta vzgoja in izobraževanje namenjeni razvoju otroka kot kulturnega bitja. Šola ga mora pripraviti na vstop v kulturo, zato mora njeno delovanje temeljiti na obče veljavnih vrednotah, kot so humanost, dobrot, poštenost ipd. (Medveš 2002b). Učitelj mora torej biti avtonomen, zato da bo lahko deloval skladno s temi vrednotami. To je obdobje upora proti metodičnemu formalizmu in s tem uniformnosti pouka, ki ni priznavala odvisnosti izbora metod od vsebine pouka in zlasti od otrokovih posebnosti ter odpora proti državni kontroli, ki jo je nad učiteljem izvajala državna šolska inšpekcija.

Razvoj koncepta učiteljeve avtonomije v pedagogiki je vezan na filozofijo razsvetljenstva, ki je posameznika postavilo na stopnjo avtonomnega in umnega bitja. Za Kanta je posameznik avtonomni subjekt šele takrat, ko je zmožen vztrajati v razcepu bioloških in socialnih determinant na eni strani ter lastnih umnih načel na drugi strani; avtonomija torej omogoča, da posameznik sam išče umne (»strokovne«) rešitve (Kroflič 2002). To razsvetljsko paradigmo danes razumemo v smislu pravičnosti kot skrbi in odgovornosti učitelja in šole za doseganje optimalnih rezultatov (Medveš 2002a, str. 33).

Povzamemo lahko, da je v pedagogiki učiteljeva odgovornost razumljena zlasti kot etična dimenzija. Medveš (2002a) loči med etično in pravno dimenzijo odgovornosti. Razliko med njima pojasnjuje z ločevanjem »aktivne« in »pasivne« pravičnosti: pravičnost moramo razumeti kot pravico vsakega posameznika do kakovostnega znanja in pogojev razvoja (prav tam, str. 33). Pravica do kakovostnega znanja pomeni takšno delovanje sistema, šole in učitelja, ki skrbi za dobre dosežke vsakega učenca. Skrb za dosežke pa presega formalno načelo enakih možnosti: gre za poštene enake možnosti, ki presegajo pravo in prehajajo na področje etike, na področje skrbnega odnosa do učenca. Na etiki utemeljeno pravičnost poimenuje aktivna pravičnost. Ta je še posebej relevantna v času, ko je inkluzivnost eden temeljnih principov sodobne šole. Stališče dopolnjuje tudi Kroflič (2006), ki pokaže, da je eden ključnih dejavnikov pri dejanskem oblikovanju inkluzivne šole etična naravnost in odgovornost učitelja.

9.3 Avtonomija šole in učitelja danes

Tudi avtorji evropske študije Šolska avtonomija v Evropi. Politika in ukrepi (2008) pokažejo, da so prve razprave o avtonomiji prihajale iz stroke in od samih učiteljev, da pa so kasneje razlogi za njen zagovor prihajali od drugod. V osemdesetih letih 20. stoletja so se okrepila prizadevanja za demokratizacijo izobraževanja: šole naj bi postale bolj odprte do svojih lokalnih skupnosti. Rodila se je ideja decentralizacije, ki je bila sprva razumljena kot prenos pooblastil iz centralne na lokalne ravni (zato so takrat npr. v Španiji prenesli večji del pristojnosti iz državne ravni na raven avtonomnih skupnosti; v devetdesetih tudi na Švedskem idr.).

V devetdesetih letih 20. stoletja beležimo nov premik. Odpre se vprašanje učinkovitega upravljanja z javnimi sredstvi, vezano na uvajanje koncepta nove javne uprave (*new public management*). Značilnost koncepta nove javne uprave je, da zagovarja upravljanje javnih služb, tudi šolstva, po načelih zasebnega sektorja: stranka (učenec in njegovi starši) je središče dejavnosti; decentralizacija odgovornosti se zgodi do ravni, ki je najbližja potrebam ljudi – terja se torej odgovornost šole in vsakega učitelja; pride do zamenjave tradicionalnega modela nadzorovanja procesov z modelom evalvacije rezultatov. Vse to naj bi prineslo učinkovitejše upravljanje šole in porabo javnih sredstev (več v: Tolofari 2005).

Danes smo torej soočeni s krepitvijo pomena kakovosti učnih dosežkov celotne učeče se populacije (kar bi lahko imenovali kultura dosežkov) in hkrati s prenosom odgovornosti za kakovost teh dosežkov na posamezne šole in učitelja. Če so osemdeseta obeleževala prenos pristojnosti na lokalne ravni (regije, občine ipd.), od devetdesetih let dalje beležimo vedno

bolj izrazit prenos pristojnosti na posamezne šole in učitelje. Seveda se odgovornost za rezultate povečuje tudi za državo, kar razumemo, če pomislimo na mednarodno »tekmo« za čim boljše uvrstitve na različnih merjenjih dosežkov populacije (npr. PISA).

Ti procesi za šolo, ravnatelja in učitelja pomenijo velik pritisk (Poulson 1996). Zato ni nenavadna ugotovitev zgoraj navedene evropske študije (Šolska avtonomija... 2008), da uveljavljanje avtonomije povsod po Evropi poteka od zgoraj navzdol – od oblasti k šolam in učiteljem, in ne obratno. Ljudje pač ne želimo biti nenehno klicani k odgovornosti! Ti pritiski lahko zato povzročijo številne negativne učinke in povzročijo slabšanje, in ne izboljševanje, kakovosti same: šole si prizadevajo »pretentati sistem« z uvajanjem številnih načinov izkazovanja odgovornosti, namesto da bi se posvetile razvoju svojih učencev; učitelji svoje poučevanje ožijo na pripravo na teste; prihaja lahko do marginalizacije učno manj zmognih učencev ipd. (Diamond 2012). Ravnatelji postajajo bolj menedžerji kot pedagoški vodje, bolj pomembna postane učinkovitost njihovega stila vodenja šole kot njihova usposobljenost za pedagoško vodenje (Poulson 1996). Če pa sistem izkazovanja odgovornosti temelji predvsem na preverjanju doseganja standardov znanja (*standards-based accountability system*), potem lahko (Luke 2011, str. 370) – bolj kot do krepitve pravičnosti in dostopa do znanja in njegove kreativne rabe – prihaja do bojev med korporacijami in založbami, ki želijo oblastem prodati svoje učbenike, priročnike in druge produkte za šole, učitelje in učence. Kulturna, izobraževalna, jezikovna in sociokulturna raznolikost pa je ob tem vedno bolj ogrožena. (prav tam)

Že samo kratek povzetek tveganj, o katerih beremo iz tujih virov, jasno opozori na pomen previdnosti pri krepitvi decentralizacije in povečevanju odgovornosti šol in učiteljev. Pomembno je torej ohraniti temeljno idejo kakovosti kot procesnega koncepta in kot koncepta opolnomočenja šole, učitelja, učenca in starša, ki v ospredje postavlja skrb za razvoj in učenje vseh udeleženih. Pomembno je razvijati sistem, ki spodbuja šolo in učitelja k etični držbi in ne terjaja od njih rezultatov za vsako ceno, brez pomoči in podpore. Skladno s tem je torej pomembno ohranjati tudi participatorni, formativni vidik evalvacij.

Po drugi strani pa se zdi, da brez določene mere pritiska in nadzora ne gre. Imamo nekaj dokazov, ki pričajo o tem, da je raven sprejemanja odgovornosti v Sloveniji zaskrbljujoče nizka (npr. Peček Čuk, Lesar 2006). V Sloveniji smo na področju nadzora in terjanja odgovornosti za dosežke naših učencev in dijakov skorajda unikum, saj učiteljev in ravnateljev nihče ne zavezuje k temu, da bi reagirali na slabe dosežke, zlasti slabe dosežke ranljivejših in marginaliziranih skupin. In to kljub spoznanju, da so dosežki nekaterih socialnih skupin nižji (npr.: dekleta v poklicnem izobraževanju (Štrous 2009); dijaki v poklicnem izobraževanju na splošno (Medveš idr. 2008); učenci, katerih materinščina ni slovenščina (Kolednik 2010)...). Na to problematiko nas denimo opozarja Zupanc (v: Zobec 2012, str. 93), ko izpostavlja nezanimanje (nekaterih) ravnateljev, ki sicer imajo na voljo posebno aplikacijo, preko ka-

tere lahko dostopajo do podatkov o primerljivosti rezultatov njihove šole s primerljivimi skupinami, a tega ne uporabljajo. Na Državnem izpitnem centru ugotavljajo, da številne srednje šole svojih rezultatov ne analizirajo. Ta podatek kaže na nizko raven sprejemanja odgovornosti za kakovost šole, hkrati pa pomeni opozorilo državi, naj razmisli o sistemu nadzora. Tuje izkušnje nas učijo, da nadzor ne sme temeljiti na kazni, temveč na spodbudi in podpori učiteljem in šolam. Omogočiti jim je potrebno delovanje v okolju, kjer je skrb za razvoj in dosežke učencev vrednota – spodbujevana in nagrajena.

Zakonska zaveza po vzpostavitvi sistema kakovosti in poročanja o ugotovitvah samoevalvacij s strani šol in zaveza Centra RS za poklicno izobraževanje po spremljanju tega dogajanja seveda pomenita določeno mero pritiska. V primerjavi s številnimi drugimi državami, kjer šolske inšpekcije zadnja leta celo krepijo svoj nadzor tudi nad pedagoškim procesom (Šolska avtonomija... 2008), je to s strani države razmeroma blag ukrep. Njegova učinkovitost se bo šele pokazala. Center RS za poklicno izobraževanje, če ustrezno podprti, lahko k njegovemu uspehu ključno pripomore na več načinov:

- najprej z nadaljevanjem dosedanjih aktivnosti, ki krepijo strokovno usposobljenost in psihološko pripravljenost učiteljev in ravnateljev, zlasti na področju obvladovanja notranjih oblik evalvacije,
- potem z nadaljnjim razvojem inštrumentov, ki bi jih šole lahko uporabile za različne vidike samoevalvacije,
- nenazadnje s kakovostnimi poročili o kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja – poročili, ki bodo našli svoj odmev v ustreznih ukrepih.



10 PRILOGE

Priloga 1: POUČEVANJE, KI PODPIRA UČINKOVITO UČENJE IN VODI H KAKOVOSTNEMU ZNANJU. KAKŠNE SPREMEMBE PRAVZAPRAV ŽELIMO?

Avtorica: dr. Zora Rutar Ilc

Koncepti znanja, učenja in poučevanja

Ob toliko besedah, terminih, orodjih, strategijah, ... vpeljevanja sprememb, ob toliko strokovnih konceptih in razvojnih ciljih se velja na koncu vprašati, kaj konkretno je v jedru teh sprememb, kaj je končni cilj, na katerega merimo z njimi, kaj je nenazadnje končni cilj vseh reform.

Na prvi pogled je seveda končni cilj vsake prenove šolstva kakovostno znanje in učinkovito učenje, pot do tega pa je domišljeno poučevanje. O tem se strinjamo vsi, od snovalcev reform, preko učiteljev do staršev, o tem so si enotne vse države in različni šolski ter celo politični sistemi ... A razlike se pojavijo že pri pojmovanju, kaj je znanje, kaj šele, kaj je kakovostno znanje. Še »huj« je z učinkovitostjo učenja, ki ga tako ali tako ne moremo mersko precizno in enoznačno »ujeti«.

Pa ne gre le za razlike v zdravorazumskih pojmovanjih znanja in učenja. Razlike v pojmovanjih znanja, učenja in poučevanja so naddoločene z različnimi paradigemskimi ozadji, ta pa tudi niso povsem nevtralna. Preprosto in dobronamerno vprašanje, »kakšno šolo hočemo« ali pa trditev »prizadevamo si za kakovostno znanje«, se tako izkažeta za veliko bolj zahtevna, kot kaže na videz neovrgljivo in enoznačno geslo. Kaj je kakovostno znanje in kaj učinkovito učenje se z različnih perspektiv in presojevalnih kontekstov vidi zelo različno. Posner (1995) s tem v zvezi celo govori o nevarnosti zoženega – »tunelnega« pogleda, ki ga prinaša pogled samo z določene, npr. favorizirane perspektive (prav tam, str. 285).

Pri tem pa je to, katero znanje si utre pot v šolske dokumente in učbenike in to, na kakšen način različni pristopi pomagajo učencem organizirati pridobivanje in izkazovanje znanja, odločilno za to, katero znanje pridobijo in tudi za to, kakšen odnos do znanja si izgradijo. Zelo

pomembno pa je tudi, kakšen odnos do pristopanja k problemom oz. problemskim situacijam, k raziskovanju, nenazadnje pa tudi delovanju nasploh razvijamo pri učencih.

Zato ni presenetljivo, da je šolsko polje »bojno« polje različnih paradigem in da je naddoločeno s političnimi implikacijami.

Toliko bolj je zato pomembno, da se v njem ustvarja prostor za soočanje, uveljavljanje in soobstoj različnih pogledov in rešitev. Vsaka izolirana perspektiva je v nevarnosti, da s svojo izbiro negira ali izpušča nekaj drugega. Slepe pege vsakega od pristopov so ponavadi močna področja drugega in obratno. Prav zato Posner (1995) poudarja umetnost reflektiranega eklektizma, ki omogoča uveljavljanje emancipatornega potenciala različnih pristopov za različne namene. Shuell (2010) pa zagovarja tezo, da so različne teorije relevantne za različne tipe učenja in niso nujno nekompatibilne ena z drugo, pač pa jih kaže kombinirati, za to, da se spodbuja organiziranje (različnih tipov) učenja na čim bolj učinkovit način.

O kakšnih teorijah in pristopih torej sploh govorimo?

Zadnje stoletje je bilo zaznamovano z različnimi edukacijskimi paradigami in pristopi³⁸, ki so bolj ali manj eksplicitno tekmovali za prevlado (več o tem Posner 1995, prim. tudi Rutar Ilc 2004).³⁹ Tako je v začetku prejšnjega stoletja naraščajočo industrializacijo pospremil vedenjski pristop, zasnovan na opredeljevanju jasnih ciljev oz. rezultatov učenja. Učenci so v tem pristopu »objekt« različnih, na doseganje ciljev in merjenje rezultatov usmerjenih aktivnosti, ki jih izvaja na njih ali za njih učitelj. Ta način je ekonomičen, ponuja tudi določeno stopnjo eksaktnosti in merljivosti, ne posveča pa posebne pozornost načinom za doseganje teh ciljev.

Kot odgovor na to je Dewey (v Posner 1995) s somišljeniki promoviral t. i. izkustveni pristop, ki je poudarjal pomen posameznikovega doživljanja in izkustvenega učenja za razvoj intelekta, s ciljem razvoja avtonomno razmišljujočega in delujočega ter odgovornega državljana.

Z naraščanjem pomena znanosti so se kognitivni psihologi in predmetni strokovnjaki začeli zavzemati, da bi »obrnili znanost v pedagoško prakso« (prav tam) oz. da bi način, kakršnega razvija znanost, prenesli v šole. Učenci naj bi se učili, kako raziskovati, misliti in delati – kot znanstveniki.

³⁸ Ti pristopi kombinirajo pogled na znanje s pogledi na učenje in poučevanje.

³⁹ Obstaja vrsta različnih klasifikacij edukacijskih paradigem, ki se razlikujejo že po tem, iz katere discipline izhajajo (npr.: iz filozofskih, epistemoloških, socioloških, pedagoških, psiholoških, kognitivnih ali pa celo politično ekonomskih teorij), pa tudi po tem, kateremu sociokulturnemu okolju pripadajo, npr.: anglosaksonskemu ali srednjeevropskemu.

Prav kognitivni psihologi pa so bili tisti, ki so nato pričeli problematizirati preveč neposredno primerjavo procesiranja znanstvenikov s procesiranjem pri učencih. Poudarjali so pomen pozornosti na spoznavni razvoj in miselne aktivnosti učencev bolj kot na znanstvene postopke, neodvisne od stopnje razvoja učencev. Shuell (2010) zato zatrjuje, da je pri kognitivnem pristopu prednost v tem, da so pri procesu poučevanja – učenja izhodišče učne aktivnosti učencev. Aktivnosti učiteljev pa so v funkciji načrtovanih učnih aktivnosti oz. jih podpirajo.

Nekoliko v ozadju vseh teh »novih« trendov 20. stoletja pa je vztrajala – čeprav pogosto problematizirana – tudi paradigma šolanja kot »prenašanja«⁴⁰ znanja oz. paradigma, ki poudarja pomen ohranjanja sociokulturnega kapitala in civilizacijskih dosežkov skozi enciklopedični pristop.

Kako se torej znajti v množstvu vseh teh paradigem in pristopov? Katerim teorijam »verjeti«, kaj je »dobra« šola, katera je najbolj učinkovita pot h kakovostnemu znanju? Katere spremembe pravzaprav želimo doseči s prenovo? Kaj je lahko skupna točka prizadevanj za prenovo šolstva?

V množici različnih poskusov, da bi se konceptualiziralo, kaj je kakovostno znanje, kaj je učinkovito učenje, ki vodi do njega in kakšne vrste poučevanje ga podpira, se kot skupni splošni cilj (ki lahko poveže zelo različne paradigme in prepriča tudi »odjemalce«) ponuja razorožujoče preprost cilj – »razvijanje zmožnosti učencev, da razumejo vsebino in da samostojno razmišljajo« (Shuell 2010, str. 10). Razvijanje razumevanja je kot cilj moč najti tako v različnih kurikularnih materialih kot v učnih načrtih, hkrati pa je tudi privilegirani objekt raziskovanja t. i. nove znanosti o učenju (Bransford idr. 2000).

Koncept in cilj razumevanja je hkrati tisti, ki omogoča presegati črno-bela slikanja, ki so v šolskem polju pogosta: vsebine ali procesi, znanje ali kompetence, monodisciplinarnost ali interdisciplinarnost ... Razumevanje preči vse te opozicije in jih dialektično povezuje: razumevanje je v jedru procesiranja vsebin, kompetence so način izkazovanja in obvladovanja znanja skozi razumevanje, pravo razumevanje pa je tudi povezovalno in ni vezano na meje ene same discipline ...

⁴⁰ Zagovorniki tega pristopa poudarjajo, da je v ozadju vsakega poučevanja oz. vsakega pristopa prenašanje znanja. Vendar pa je pri tem pristopu prenašanje znanja osrednji vzvod za pridobivanje znanja, pri ostalih omenjenih pa so poudarki drugače. Tako npr. je pri izkustvenem pristopu poudarek na pomenu izkušnje za pridobivanje znanja in na učenju z odkrivanjem; podobno je pri znanstvenem pristopu poudarek na eksperimentiranju in pridobivanju znanja po analogiji z znanstvenimi postopki, pri kognitivno psihološkem pa na sistematičnem spodbujanju miselnih oz. spoznavnih procesov ... Seveda je tudi vse to v funkciji »prenašanja« znanja v najširšem pomenu besede. Na ravni posameznikove recepcije oz. spoznavnega položaja, v katerega je postavljen, pa je v tem, da se od njega terjajo proaktivnost, ne le »reaktivnost«, »dodano« vrednost: pridobivanja znanja s prenašanjem (t. i. direktne metode oz. poučevanja z razlago, prim. v nadaljevanju) se ne zanika, dodaja pa se številne druge oblike pridobivanja, ki so »prenašanje« le še strukturno gledano, gledano z vidika posameznika pa so odkrivanje, konstruiranje ... »Dodana« vrednost je torej v tem, da posameznik sam (seveda ob premišljeni podpori učitelja) opravi spoznavno pot, ne pa da le ponovi spoznavno pot za učiteljem oz. ji je celo le priča in zgolj privzame spoznavne produkte njegove spoznavne poti, namesto, da bi sam prišel do njih (kar po ugotovitvah kognitivne psihologije prinaša boljše učne rezultate, kot bomo pokazali v nadaljevanju).

Kaj je temelj prizadevanj za kakovostno znanje

Učenje z razumevanjem

Kaj sploh je razumevanje? Kako ga spodbujati? Kako ga ugotavljati?

Razumevanje je aktivnost podeljevanja in konstruiranja pomena iz novih informacij; je tudi ugotavljanje odnosov in povezav med novimi idejami in dejstvi ter že obstoječim znanjem (Cerbin 2000). Ali kot citira Cerbin Deweya: »Razumeti pomeni dojeti pomen stvari, dogodkov ali situacij, videti jih v njihovih zvezah z drugimi stvarmi; opaziti, kako delujejo oz. funkcionirajo, kakšne posledice izhajajo iz njih; kaj jih povzroča, kako jih je moč uporabiti /.../« (Dewey v Cerbin 2000)

Eden najpomembnejših teoretikov razumevanja, Perkins (2008), postavlja razumevanje v široko perspektivo, ki sega od t. i. »represntacijskih« modelov razumevanja preko konceptualiziranja »razumevanja kot delovanja« do konceptualiziranja razumevanja kot t. i. koncept prestopanja praga⁴¹ (angl.: *threshold concept*).

Oglejmo si na kratko vsakega od teh modelov.

Represntacijski model razumevanja predpostavlja, da je razumevanje posredovano s t. i. represntacijskimi ali mentalnimi modeli. Ti predstavljajo način za strukturiranje informacij in znanja. Gre torej za domnevo, da si pri učenju izgrajujemo modele, s pomočjo katerih lažje organiziramo različne informacije in si z njihovo pomočjo gradimo predstave o svetu.

Perkins (in tudi nekateri drugi avtorji, npr. Wiske 1998) pa koncipira razumevanje ne le kot konstruiranje in represntiranje idej, ampak tudi kot zmožnost za uporabo le teh na različne načine. Tako o razumevanju govori kot o »izvedbenem« (angl.: *performance*) – o tistem, ki »zadeva fleksibilno mišljenje in aktivnost« (Perkins 2008, str. 4). Tako Perkins zatrjuje, da je pomembno ne le, koliko znanja imaš (»poseduješ«), ampak, kaj lahko z njim »narediš« (pojasniš, rešuješ ...).

Tak vidik razumevanja predpostavlja »posedovanje« znanja, a gre tudi onkraj tega. Da nekdo nekaj dobro razume, je odvisno od tega, ali zna o tem razmišljati, npr. narediti sklepe in napovedi (prav tam) in od tega, kako zna na osnovi znanja, ki ga »ima«, pojasnjevati, iskati dokazila in primere, posploševati, primerjati, predstavljati, uporabljati za reševanje problemskih situacij ... (Perkins po Cerbin 2000).

⁴¹ Meyer in Land (2006b v Perkins 2008) opredeljujeta »koncept prestopanja praga« kot tisti, ki »odpira vrata v povsem nove integrativne načine razmišljanja, ki lahko povzročijo tudi epistemološke reze«.

Na primeru Ohmovega zakona to Perkins ilustrira na naslednji način: če znaš ponoviti Ohmov zakon in ga uporabiti v rutinskih »uporabnih« nalogah, to kaže, da to znanje imaš. Če pa ta zakon znaš uporabiti v resnično novih problemskih situacijah, to demonstrira znanje kot fleksibilno, kot posredovano z razumevanjem (znanje z razumevanjem, angl. knowledge with understanding, Perkins 2008).

Da bi poudaril pomen »izvedbene« razsežnosti razumevanja, Perkins citira vrsto avtorjev, ki so opozorili na razkorak med znanjem, ki ga imamo in tem, kaj zmoremo z njim »narediti«. Tako npr. Haste (2004 v Perkins 2008, str. 5) opozarja na pomembno nizke korelacije med tem, kar ljudje vedo o aktivnem državljanstvu in o stopnji njihove dejanske vključenosti oz. angažiranosti. Že klasična referenca na tem področju pa je seveda Whitehead (1928 v prav tam) s konceptom inertnega znanja kot tistega, ki ga »imamo«, ne znamo pa z njim misliti.

Perkins pa gre korak naprej tudi od koncepta »izvedbenega« znanja in razumevanja in koncipira še t. i. »proaktivno« znanje (prav tam, str. 4 in 7)⁴² oz. zmožnost videti stvari na nove, drugačne oz. še nepoznane načine (zato o tem konceptu razumevanja govori kot o »konceptu prestopanja praga« – tistem, ki privede do povsem novega). Ta koncept znanja povezuje s kreativnostjo in raziskovanjem. Nanj naveže tudi Entwistleovo razlikovanje med različnimi pristopi k učenju.

Entwistle (2003 v prav tam) razlikuje med:

- površinskim pristopom, usmerjenim k dejstvom in rutinam, podprtim s pomnjenjem in obnavljanjem vsebine po razlagi,
- strateškim pristopom, usmerjenim k izbiranju med znanimi podatki in strategijami za to, da je delo dobro opravljeno oz., da se vzpostavi lastna pojasnjevalna struktura na osnovi razlage,
- globinskim pristopom oz. t. i. konceptualnim vpogledom, usmerjenim k razumevanju idej in vzpostavljanju lastne pojasnjevalne strukture.

Perkins (2008) proaktivno znanje vidi kot učinek tretjega – globinskega pristopa po Entwistleu (2003), pri čemer pa opozori, da je le-ta razdelitev namenjena razlikovanju narave učenja oz. tega, kako vemo, kar vemo, medtem ko koncept performativnega in proaktivnega znanja in razumevanja meri predvsem na to, kako lahko to, kar vemo – torej znanje – uporabimo. Razumevanje tako ni več le notranja, mentalna »predstava«, ampak tudi »izvedba«.

⁴² Perkins zato svoj članek celo naslovi s sintagmo »Beyond understanding«.

Nekateri avtorji pa zmožnost za ugotavljanje, kateri koncepti so povezani z določenimi problemskimi situacijami, imenujejo »konceptualno razumevanje«. Bransford eksplicitno govori o razumevanju kot o prepoznavi, kako koncepti in postopki lahko funkcionirajo kot »orodje« oz. sredstvo za razmišljanje o problemih in za njihovo reševanje⁴³, oz. kako so lahko v pomoč pri konceptualiziranju dogodkov in pojavov na nove in prej neopažene načine (Bransford, Sherwood, Sturdevan 1987, več o tem Rutar Ilc 2011).

V zvezi z znanjem, ki je tako organizirano, da ga učenec lahko priključ v konkretni problemski situaciji in ga v njej ustrezno uporabi, avtorji govorijo o »kondicionaliziranem« znanju (učenec z znanjem, ki ga ima, »procesira« problem) v nasprotju z »inertnim« znanjem (kjer učenec poseduje znanje, relevantno za problem, a ga ne zna uporabiti v problemski situaciji).

Takšna organizacija znanja pa se ne zgodi sama od sebe, ni avtomatična posledica poučevanja ali učenja. Cerbin (2000) celo trdi, da noben od pristopov ni sam po sebi privilegiran glede potenciala za razvijanje razumevanja.

Tako npr. lahko še tako »aktivna« metoda zgreši učenčevo razumevanje, če sam ni pripravljen vložiti miselnega navora ali če nima potrebnih zmožnosti. In obratno: če je učenec pripravljen in zmožen razmišljati, potem lahko razvije razumevanje, kljub morda neprimerno izbrani metodi. Vsekakor pa lahko pričakujemo optimalni izkoristek, ko pride do sinergije obojega: ko učiteljeva premišljena in strateška prizadevanja dosežejo voljne in zmožne učence. Pri tem pa je seveda primerna izbira metode ali še bolj načrtovanja učnega procesa v veliko pomoč.

Raziskave kažejo, da je optimalno kombiniranje induktivne in deduktivne poti, razlage in raziskovanja (Bransford idr. 2000). Bransford s sodelavci povzema, da naj bi se:

- najprej pripeljalo učence do določene stopnje posplošitve oz. abstrakcije po induktivni poti (npr. z učenjem z odkrivanjem na primerih),
- se jo nato prikazalo v sistemu (s pomočjo učitelja ali učbenika) in
- po deduktivni poti uporabilo na novih primerih oz. v problemskih situacijah.

Z drugimi besedami, kot pravi Bransford: poučevati kaže »v globino«, ob konkretnih primerih, kontekstih – »koncepte, umeščene v močno dejstveno osnovo, videti na delu«: omogočiti raziskovanje konceptov ob zadostnem številu primerov, ki bodo podprli dožemanje, nato pa preizkušati jih v problemskih situacijah (prim. Rutar Ilc 2011).

⁴³ Z reševanjem problemov seveda nikakor ni mišljeno samo reševanje pragmatičnih problemskih nalog (npr. pri matematiki, na področju naravoslovja ali v poklicnih situacijah), ampak vsakršna aplikacija konceptov v novi problemski situaciji.

Kakšno poučevanje vodi k razumevanju?

Poučevanje za razumevanje

Bransford pravi, da se konceptualno razumevanje gradi skozi proces grajenja in izpopolnjevanja »teorije«: postavljanje vprašanj, raziskovanje, sklepanje in postavljanje hipotez ter njihovo testiranje ... predstavljajo pot do globljega oz. t. i. konceptualnega razumevanja (Bransford idr. 2000, str. 183). Aktivno vlogo učencev kaže torej videti kot premišljeno in sistematično uporabo miselnih aktivnosti.

Naddoločujoče pri izgradnji globljega razumevanja je torej to, kakšna spoznavna pot je pri tem opravljena, ne pa s kakšno metodo ali strategijo je podprta. V praksi namreč učitelji kombinirajo različne metode oz. strategije ali pa tega, kakšne metode in strategije kombinirajo niti ne ozavestijo in ne sistematizirajo.

Za to, da načrtujemo ustrezno spoznavno pot, pa potrebujemo natančen razmislek o tem, kakšne učinke oz. rezultate želimo, z razumevanjem na čelu. Več o samem načrtovanju spoznavne poti in spoznavnih aktivnostih v povezavi z želenimi rezultati si bomo pogledali v naslednjem podpoglavju, zdaj pa raziščimo, ali imajo različne metode in strategije (kot način organiziranja učne izkušnje) vendarle kakšne implikacije oz. različne potenciale za razvijanje razumevanja. To vprašanje je namreč eno ključnih za vsako prenovo, saj se le-ta praviloma dotakne tudi pristopov poučevanja. To se lahko zgodi bolj eksplicitno – npr. preko priporočenih učnih strategij, ali pa implicitno – npr. s favoriziranjem določenih konceptov (kot so kompetence, splošna znanja ...).

Arends in Castle (2010)⁴⁴ izpostavljata naslednje strategije in metode poučevanja:

- neposredno poučevanje,
- predstavitev oz. razlaga z naprednimi organizatorji,
- poučevanje konceptov (konceptualni pristop),
- poučevanje, zasnovano na problemih (problemski pristop),
- simulacije,
- razprava,
- poučevanje, zasnovano na sodelovalnem učenju.

⁴⁴ <http://www.education.com/reference/article/instructional-strategies>, pridobljeno: maj 2012.

Arends in Castle opisujeta, kako vsaka od njih odgovarja na izziv razvijanja konceptov in miselnih procesov oz. veščin in utemeljujeta, katera ima večji potencial za različne učne situacije (več o tem v Rutar Ilc 2011).

Neposredno poučevanje je metoda, pri kateri učitelj prenaša osnovno znanje in veščine s predstavitvijo ali demonstracijo. Pri tem na pregleden in logičen način predstavi novo informacijo ali demonstrira veščino (pri sestavljenih veščinah po korakih), pri čemer vključuje primere, vizualne modele in ilustracije. Proces vključuje še vajo, preizkušanje razumevanja in povratno informacijo, nato pa preizkušanje s strani učencev. Učeni naj bi natančno spremljali in poslušali učiteljeva izvajanja, sledili navodilom in se izboljševali ob povratni informaciji. Neposredna metoda je posebej primerna za pridobivanje dobro strukturiranega znanja, ki predpostavlja veliko pomnjenja ter za pridobivanje enostavnih proceduralnih znanj. Manj učinkovita pa je pri poučevanju konceptov in posplošitev, kompleksnega mišljenja oz. za znanje višjih taksonomskih stopenj, problemskega reševanja, sodelovanja ali individualnega učenja (Arends in Castle 2010, str. 3).

Predstavitev oz. razlaga s poudarkom na uporabi naprednih načinov organiziranja znanja pa je zasnovana tako, da učitelj kot jedro za organiziranje znanja uporablja ključne koncepte, s katerimi povezuje z njimi povezane ideje in dejstva. S tem učencem omogoča strukturo, v katero jih povabi kot aktivne poslušalce in jih spodbudi k procesiranju novih informacij.

Nove informacije se organizirajo okrog hierarhično organiziranih konceptov in spoznavnih struktur. Ta pristop omogoča organizirati in prenesti velike količine informacij na učinkovit način in je posebej primeren za poučevanje ključnih idej in konceptov, za pridobivanje dejstev, povezanih z njimi in za primerjavo med idejami in koncepti. Manj pa je učinkovit za višje stopnje razmišljanja, za reševanje problemov in za učenje z raziskovanjem in odkrivanjem (prav tam, str. 5).

Že pri zgoraj opisanih metodah je pozornost posvečena osvajanju konceptov. Največja pozornost pa je temu namenjena – kot pove že ime – pri metodi poučevanje konceptov (angl. *concept teaching*). Poudarek je na tem, da se učencem pomaga učiti se zahtevne koncepte in razviti višje stopnje mišljenja. To se dogaja tako, da učenci skozi učenje z odkrivanjem konstruirajo, izčiščujejo in aplicirajo koncepte, pri čemer jih učitelj s pomočjo primerov, navodil in materiala usmerja tako, da razvrščajo, uvrščajo, ugotavljajo (ne)tipične značilnosti in artikulirajo in definirajo koncepte (prim. tudi Marzano idr. 1997). Ta pristop je učinkovit tudi za poučevanje višjih stopenj mišljenja, ni pa primeren za pokrivanje obsežnih količin informacij (prav tam, str. 6).

Do sedaj opisane metode so naravnane predvsem na pridobivanje vsebinskega znanja in konceptov. Na reševanje problemov pa sta naravnani metodi na problemih zasnovanega poučevanja in simulacije.

Pri metodi na problemih zasnovanega poučevanja je izhodišče za raziskovanje in odkrivanje problemska situacija. Učenje naj bi učenci doživljali kot relevantno in zanimivo in naj bi potekalo kot iskanje pomenov skozi aktivno vključenost in odkrivanje oz. skozi raziskovanje v avtentičnih situacijah.

Tudi simulacija vključuje avtentične problemske izzive in je zasnovana kot »igranje vlog« učencev v simuliranih problemskih situacijah z namenom, da osvojijo veščine in koncepte, prenosljive v realistične problemske situacije. Simulacije omogočajo učenje kompleksnih konceptov in preizkušanje zahtevnih opravil v simuliranem in zato bolj enostavnem in varnem okolju. Simulacije so lahko učinkovite tudi pri poučevanju kompleksnih konceptov in veščin, strategij reševanja problemov, sprejemanja odločitev, ugotavljanja vzročno-posledičnih odnosov, pa tudi sodelovalnega in neodvisnega učenja. Niso pa primerne za poučevanje velike količine na dejstvih zasnovanih osnovnih informacij.

Razprava je naslednja metoda in je lahko samostojna ali pa v podporo vsem ostalim. Prispeva k izzivanju in nadgrajevanju razmišljanja učencev, k njihovi večji vključenosti v katerikoli učni proces in nenazadnje tudi k učenju komunikacijskih in miselnih veščin. V ta namen pa razprava ne sme biti stihijsko izvedena, ampak vodena po točno določenih korakih in pravilih, ter zasnovana na vprašanjih, ki spodbujajo razmišljanje. Razprava naj bi vključevala tudi preverjanje razumevanja in refleksijo. Učitelj je sicer moderator in skrbi za ohranjanje fokusa razprave, vendar pa se za učinkovito učenje predpostavlja aktivna udeležba učencev v razpravi in to ne le kot tistih, ki odgovarjajo, ampak, ki tudi zastavljajo vprašanja in teze. Spodbuja se ozračje odprte komunikacije, kjer se ideje, izražene s strani učencev, igrajo pomembno vlogo (Arends in Castle 2010, str. 7).

Metoda spodbujanja sodelovalnega učenja pa temelji na prevzemanju aktivne vloge in odgovornosti učencev za lastno učenje in sodelovanje.

Pravkar predstavljena tipologija metod oz. strategij poučevanja je posebej dragocena, ker pokaže, da nobena metoda sama po sebi ni »zveličavna«, ampak da z različnimi metodami dosežemo različne učinke. Zelo pomembno je torej, da vemo, kaj želimo pri učencih spodbuditi oz. doseči in v skladu s tem izbrati ustrezno metodo in se zanj usposobiti oz. nanjo pripraviti.

Pri podpiranju učenja z razumevanjem pa so zelo pomembne tudi različne podporne kognitivne strategije, kot npr. stopnjevano »prišepetavanje« (angl.: *graduated prompting*),

»odranje⁴⁵« (angl.: *scaffolding*), sidrano poučevanje (angl.: *anchored instruction*), hevristike reševanja problemov, sokratski dialogi, modeliranje, recipročno poučevanje (angl.: *reciprocal teaching*) in druge (Bransford idr. 2000, str. 66–68), ki predstavljajo hkrati domišljene oblike individualizacije pouka.

Kako do razumevanja in drugih pomembnih učnih ciljev in kaj lahko za to naredimo pri prenovi?

Ciljno oz. »vzratno« načrtovanje

Omenili smo že, da je za izgradnjo razumevanja odločilno, da učence ustrezno podpremo pri njihovi spoznavni poti, torej pri spoznavnih procesih, ki prispevajo k razumevanju. Pri tem so različne metode kot način organiziranja pouka lahko v pomoč, a odločilno je načrtovanje spoznavnih aktivnosti, ki naj bi jih učenci opravili, da bi prišli do načrtovanih ciljev oz. pričakovanih dosežkov.

Izhodišče za razmislek o tem, kako zasnovati poučevanje, kakšne poti ubrati, pred kakšne aktivnosti postaviti učence, se torej začne pri zvezi: cilji oz. pričakovani rezultati – (spoznavne) dejavnosti, ki vodijo do njih. Na kaj s tem mislimo?

Načrtovanje učnega procesa oz. dejavnosti znotraj pouka lahko natančno usmerimo, če vemo, kaj pričakujemo od pouka oz. še bolj natančno: kaj želimo doseči pri učencih. Hkrati pa to predstavlja tudi izhodišče za ugotavljanje doseženega.

Pri nas se je v zvezi s tem uveljavil izraz učnociljno načrtovanje. Wiggins in McTighe (1998 in 1999 ter 2005) o tem govorita kot o modelu t. i. vzratnega načrtovanja pouka. Predpostavka za učnociljnim oz. vzratnim načrtovanjem pouka je, da če vemo, kaj naj bo opravljeno oz. izkazano kot rezultat pouka, potem nas to usmerja tudi pri učnem procesu oz. pri izbiri dejavnosti zanj. Hkrati pa je s tem rešeno tudi vprašanje ugotavljanja dosežkov. »Preverjanje in ocenjevanje ni več nekaj, o čemer se razmišlja na koncu – po končanem učnem procesu, izhajajoč iz opravljenih učnih dejavnosti (pogosto brez posebne pozornosti na cilje) ali pa celo po inerciji (z rutinsko rabo starih preizkusov iz lastne prakse in nacionalnih preverjanj ter komercialno pripravljenih zbirk nalog), ampak je všteto od vsega začetka in premišljeno načrtovano.« (Rutar Ilc v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010)

⁴⁵ Pri »odranju« gre za strateški način podpiranja učencev, pri katerem se v danem trenutku ali fazi učenja nudi toliko podpore, kot je učenec še potrebuje, da napreduje, nato pa se to podpora premišljeno odmika. Po analogiji s primikanjem in odmikanjem odrov v gradbeništvu smo ta koncept slovenili z metaforo »odranje«. Ta koncept in iz njega izhajajoča strategija ima – tako kot tudi ostali tu omenjeni – opraviti z učenjem v »območju bližnjega razvoja«, konceptom Vigotskega, ki ga povzema Marjanovič kot »razdaljo med otrokovo dejansko razvojno ravni, na kateri deluje, ko probleme rešuje sam, in ravni potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči kompetentnejšega posameznika« (Marjanovič Umek 2011, str. 72).

Kot srž učinkiljnega oz. vzratnega načrtovanja lahko povzamemo, da se poučevanje ne naravnava po tem, kar želimo preverjati ali ocenjevati, ampak da se tako poučevanje kot preverjanje in ocenjevanje uravnava po tem, kar želimo kot rezultat kakovostnega učnega procesa (prim. prav tam).

V izhodišču načrtovanja je torej vprašanje: Kako bomo vedeli, da učenci dosegajo želeno razumevanje, želeni napredek, želeno znanje ... S tem vprašanjem lahko jasneje opredelimo učne cilje in pričakovane rezultate, kar je pomembno tako za učitelja kot tudi za dijake, da vedo, kaj se pričakuje od njih. Hkrati pa pozornost na to, kar želimo doseči, usmerja tudi izbor učnih izkušenj oz. dejavnosti. Bolj ko so vsi elementi načrtovanja usklajeni, bolj bo učni proces učinkovit.

Wiggins in McTighe (Wiggins in McTighe 1998, 2005) priporočata vprašanja, s pomočjo katerih lažje opredelimo, kaj naj pričakujemo od učencev:

- Kaj naj učenci vedo, razumejo in so zmožni narediti?
- Kaj je tisto, kar je vredno razumeti?
- Do kakšnega »trajnega« razumevanja želimo učence oz. dijake pripeljati?
- Kako naj vem, da je učenec dosegel želeni rezultat – želeno stopnjo razumevanja oz. napredka?

Seveda so v našem šolskem sistemu ključno vodilo za opredeljevanje ciljev in rezultatov učni načrti oz. katalogi znanja. Zato gre omenjena zgornja vprašanja razumeti kot usmerjanje pozornosti učiteljev na to, za kaj si s poukom prizadevajo oz. k čemu želijo učence v končni fazi pripeljati. To jim tudi pomaga narediti prioritete in morebitne razdrobljene cilje povezati v smiselne sklope.

Opredelitev ciljev in oz. pričakovanih rezultatov je izhodišče tako za načrtovanje preverjanja in ocenjevanja kot za načrtovanje dejavnosti za pouk. To, kar opredelimo, kot tisto, kar želimo, da bi učenci znali in načini, po katerih naj se to pokaže, je hkrati tisto, kar se tudi preverja in ocenjuje. Preverjamo in ocenjujemo namreč prav doseganje ciljev oz. izkazovanje rezultatov.

Kriterije opredeljujemo – v skladu z zgoraj omenjenim modelom učinkiljnega oz. vzratnega načrtovanja – glede na načrtovane cilje oz. rezultate. Ti se – kot smo že omenili – ločijo na informativna in formativna znanja ali pa – podobno – na vsebinske in procesne vidike

znanja (prim. Marzano idr. 1993, več o tem v Rutar 2003)⁴⁶. Nekateri avtorji posebej izpostavljajo še proceduralno znanje, tj. obvladovanje določenih postopkov (npr. meritve ... in cela vrsta delovnih postopkov) in strateško znanje – smiselno povezovanje in uporabo različnega znanja, v zadnjem času pa se vse bolj poudarja tudi kompetence kot holistični koncept »znanja«.

Kriterije lahko snujemo za vsebinske in procesne ter proceduralne vidike znanja ločeno ali pa skupaj. Uporabimo lahko analitični ali pa holistični pristop.⁴⁷

Ko opredelimo, kaj želimo, da bi učenci znali, razumeli, zmogli in kako naj se to pokaže, pa se lotimo načrtovanja samega učnega procesa oz. učnih dejavnosti, ki – smiselno zaokrožene in povezane s konkretnimi poklicnimi problemskimi izzivi – v poklicnem šolstvu privedejo do učnih situacij.

Pri tem so nam ponovno v pomoč različne vrste taksonomij. Že pri opredeljevanju ciljev se snovalci katalogov opirajo na taksonomije; te so prav tako lahko v oporo učiteljem pri operacionalizaciji v katalogu zapisanih ciljev. Hkrati pa taksonomski zapis cilja sporoča, na kakšni ravni naj bo cilj dosežen in s tem usmerja izbor dejavnosti, s pomočjo katerih se ga lahko doseže.

Poglejmo si nekaj primerov taksonomsko opredeljenih ciljev iz katalogov znanja, ki jih pri splošnoizobraževalnih predmetih spremljajo tudi zapisi priporočenih dejavnosti.

⁴⁶ V poklicnem šolstvu delitev na informativna in formativna znanja med drugim vpeljujejo Izhodišča (2001) za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter srednjega strokovnega izobraževanja.

⁴⁷ Podrobneje je metodologija snovanja kriterijev s pomočjo taksonomij predstavljena v poglavju Preverjanje in ocenjevanje.

Primer 1

Učni cilji	Primeri dejavnosti za pouk
RAZVRŠČANJE SNOVI	
Dijaki: oblikujejo kriterije za razvrščanje snovi v posamezne skupine (naravne/pridobljene, čiste snovi/zmesi, homogene/heterogene snovi, prevodniki/neprevodniki, kovine/nekovine ...), preučujejo lastnosti snovi in jih razvrščajo po izbranih kriterijih,	S pomočjo različnih virov (učbeniki, priročniki, informacijsko-komunikacijske tehnologije, neposredno opazovanje okolja) urejajo podatke glede na skupne lastnosti. Opazujejo in eksperimentalno preučujejo različne snovi iz okolice, jih primerjajo in razvrščajo (npr. prevodnost kovin in nekovin, ugotavljanje homogenosti in heterogenosti z uporabo mikroskopa ali lupe, drobljivost snovi ...).
povezujejo spremembe snovi z dogajanja na nivoju delcev	Z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalniške animacije) preučujejo dogajanja pri spremembah na nivoju delcev.
spoznavajo razlike v lastnostih raztopin in čistih topil (prevodnost, temperatura tališča, gostota ...) in ugotavljajo vplive na topnost,	Eksperimentalno delo: Merijo gostoto, prevodnost (čistega topila in raztopin različne sestave). Opazujejo topnost snovi v različnih topilih (olje, voda, bencin ...).
uporabljajo masni delež za določanje sestave raztopin in spoznajo pomen masne koncentracije,	Priprava raztopin z določenim masnim deležem iz koncentratov (škropiva, čistila, gnojila ...).
pri eksperimentalnem delu upoštevajo simbole za nevarne snovi ter R- in S- stavke.	Ugotavljajo sestavo čistil, gnojil in pesticidov in povežejo z varno uporabo. Na različni embalaži razbirajo simbole za označevanje nevarnih snovi in jih razlagajo.

Gornji primer iz kataloga za kemijo⁴⁸ dobro ilustrira, kako (taksonomska) opredelitev cilja oz. rezultat pouka »oblikovanje kriterijev za razvrščanje snovi v skupine« naddoloča izbor dejavnosti – v tem primeru: urejanje podatkov glede na skupne lastnosti, opazovanje in eksperimentalno preučevanje, primerjanje in razvrščanje. Te dejavnosti so tipične za spoznavno pot, ki pripelje do razvrščanja. K cilju oz. rezultatu »spoznavajo razlike v lastnostih raztopin in topil ... in ugotavljajo vplive na topnost« pa – drugače kot do razvrščanja – vodi predvsem eksperimentalno delo s poudarkom na merjenju, opazovanju in sklepanju iz rezultatov.

Vsak cilj oz. rezultat za seboj torej potegne drugačno dejavnost oz. serijo dejavnosti in nikakor ni vseeno, katere dejavnosti učitelji izberejo za njegovo doseganje. Narava ciljev v veliki meri določa naravo dejavnosti oz. najširši nabor možnih dejavnosti za doseg določenega cilja oz. rezultata. Pri opredeljevanju ciljev oz. rezultatov je v veliko pomoč taksonomsko strukturiranje oz. premišljena uporaba glagolov, ki natančno opišejo, na kakšni stopnji naj bi se izkazovalo pričakovano znanje in s tem posredno tudi kakšne konkretne dejavnosti do tega pripeljejo.

⁴⁸ <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Ssi/KZ-1K/katalog.htm>.

Zapis priporočenih dejavnosti v katalogu seveda ni zavezujoč, ampak je zgolj namig oz. orientacija za učitelje, da se lažje znajdejo pri kreiranju spoznavne poti učencev.

Tudi v spodnjem primeru kataloga za geografijo⁴⁹ kaže zapis ciljev veliko taksonomsko raznovrstnost od poznavanja (npr. ob opazovanju prepoznajo ...), razumevanja (razlikujejo različne tipe pokrajin, interpretirajo informacije, s pomočjo pisnega gradiva predstavijo ...), uporabe (uporabljajo metode, se orientirajo v pokrajini, uporabljajo informacije pridobljene z zemljevidi ...), analize (primerjajo značilnosti, raziskujejo, ugotavljajo ob primerih ...), sinteze (s pomočjo primerov razlagajo, predvidevajo negativne posledice ...) do vrednotenja (ravnajo in odločajo se v prid varovanja okolja).

Primer 2

Učni cilji	Primeri dejavnosti za pouk in priporočila
ČLOVEK IN POKRAJINA	
<p>Dijaki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ ob opazovanju slikovnega gradiva prepoznajo in razlikujejo različne tipe pokrajin, ◦ v domači pokrajini, Sloveniji in izbranih pokrajinah po svetu prepoznajo elemente pokrajine in njihovo prepletanje, ◦ uporabljajo preproste metode terenskega dela kot način pridobivanja geografskih informacij, ◦ se orientirajo v pokrajini s pomočjo zemljevida, položaja sonca in GPS-a, ◦ pokažejo pokrajine na karti, ◦ interpretirajo in uporabljajo informacije, ki jih dobijo z branjem različnih vrst zemljevidov, ◦ primerjajo značilnosti domače pokrajine z značilnostmi drugih izbranih pokrajin, ◦ s pomočjo pisnega gradiva, IT in terenskega dela raziskujejo in predstavljajo značilnosti domače pokrajine, ◦ ob izbranih primerih vrednotijo pomen posameznega elementa pokrajine za življenje človeka in specifično dejavnost, ◦ ob izbranih primerih ugotavljajo, da se pokrajina spreminja po naravni poti in zaradi delovanja človeka, ◦ s pomočjo izbranih primerov opisujejo in razlagajo naravne nesreče ter njihov vpliv na pokrajino in na prebivalstvo, ◦ spoznavajo, da se pokrajina spreminja in kako se spreminja zaradi človekove dejavnosti, za katero se izobražuje, ◦ predvidevajo negativne posledice nepremišljenih posegov človeka v okolje, s posebnim poudarkom na posledicah specifične človekove dejavnosti, ◦ ravnajo in odločajo se v prid varovanja okolja in sonaravnega gospodarjenja z naravnimi viri, ◦ ob opazovanju slikovnega gradiva ugotavljajo oblike in pomen zavarovanih območij, ◦ na konkretnih primerih ugotavljajo oblike in območja ogrožanja okolja v Sloveniji in svetu. 	<p>Dijaki:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ izdelajo plakat s primerjavo petih tipičnih svetovnih pokrajin, ◦ opravijo terensko raziskovanje enega od geografskih dejavnikov, ◦ napravijo načrt ukrepov za ravnanje ljudi in države ob izbrani naravni nesreči, ◦ izdelajo tabelsko sliko vplivov naravnih in družbenih dejavnikov na poklic oz. dejavnost, za katero se izobražujejo, ◦ izdelajo preprost zemljevid oz. načrt dostopa do šole iz treh ključnih točk v mestu, ◦ na podlagi podatkov o geografski dolžini in širini kraja ugotovijo iz zemljevida njegovo ime, nadmorsko višino in še pet geografskih značilnosti.

⁴⁹ <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm>.

Dejavnosti, zapisane na desni strani zgornje tabele pa v tem primeru kažejo bolj končni izdelek, ob katerem naj bi se kazalo doseganje ciljev, zapisanih v levi koloni, kot pa pot, po kateri naj bi se prišlo do tega cilja. Npr.: za cilj »ob opazovanju slikovnega gradiva prepoznajo in razlikujejo različne tipe pokrajin«, bi pričakovali, da so priporočene dejavnosti: opazovanje, ugotavljanje značilnosti, primerjanje in sklepanje« in to privede do rezultata – primerjave tipičnih pokrajin, za katero je podlaga plakat (ali pa kakšen drugi »medij«). Cilj oz. rezultat je namreč primerjava in ne toliko plakat (v zvezi s plakatom so verjetno cilj bolj predstavitvene zmožnosti, kot pa sama konkretna forma plakata). V primeru kataloga za geografijo torej v drugi koloni razbiramo bolj pričakovane rezultate kot samo spoznavno pot do njih oz. do ciljev, zapisanih na levi. Natančna formulacija pričakovanih rezultatov pa je v tem primeru dobrodošlo izhodišče za načrtovanje dejavnosti in kriterijev za preverjanje in ocenjevanje, kar bomo osvetlili v naslednjem poglavju.

Kot rečeno, nikakor ni vseeno, kako so opredeljeni cilji in rezultati. Zavedanje, kakšne vrste znanja pričakujemo, namreč pomembno usmerja tako dejavnosti za pouk kot dejavnosti za preverjanje in ocenjevanje. Če je kot rezultat načrtovano npr. razumevanje, bodo dejavnosti drugačne kot za uporabo ali pa za poznavanje (kar smo ilustrirali zgoraj s primerom iz kemije). Temu, da bi učitelji lažje ozavestili, kaj pomeni posamezna taksonomska stopnja in kako do doseganja znanja na posamezni taksonomski stopnji, služijo različni spiski glagolov, ki označujejo tipične taksonomske stopnje in miselne dejavnosti, ki vodijo do njih. Npr.: za rezultat na ravni poznavanja zadošča da učitelj samo razlaga.

<i>Dosežki/rezultati z dokazi:</i>	<i>Dejavnosti:</i>
SPOZNA/SE SEZNANI in to pokaže, tako da: poda definicijo, opredeli, prepozna, prikliče (ponovi ali obnovi, našteje, opiše ...),	poslušanje učitelja / branje vira ...

Razumevanje, ki je najpogosteje navedeni cilj v večini katalogov, se kaže na zelo različne načine. Še več: cilj razumevanja zares konkretiziramo šele, ko ga natančno opredelimo. V ta namen se vprašamo: kaj pomeni nekaj razumeti, kako se to kaže? Npr. tako da učenec ugotovi bistvene značilnosti, primerja, razvršča ... (glej levo kolono), do česar pa spet pripeljejo zelo različne dejavnosti (glej desno kolono):

izlušči/ugotovi bistvene značilnosti,	Opazuje/raziskuje/preiskuje (poišče že znano, zazna novosti, nejasnosti, negotovosti in protislovja), primerja, abstrahira: poišče/ugotovi ključne informacije, uporabne za luščenje bistvenega, prepozna/poišče splošni vzorec, in ga posploši (na nove situacije).
--	--

izpelje definicijo na temelju ugotovljenih značilnosti,	Opazuje/raziskuje/preiskuje, primerja, abstrahira, poveže ali posploši.
primerja po podobnostih in razlikah.	Izbere primerne elemente za primerjanje, izbere primerne značilnosti za primerjavo in ugotavlja podobnosti in razlike med elementi po izbranih značilnostih.
Razvrsti/razporedi/ustvari zaporedje ali uvrsti v zaporedje.	Opiše oz. zasnuje časovno črto, kontinuum, krog ali besedno zaporedje : ugotovi elemente za razporejanje, izbere ključ za razporejanje, ustrezno razporeja po njih.
Razvrsti/ustvari klasifikacijo.	Opazuje/raziskuje/preiskuje, ugotavlja značilnosti, primerja, grupira : izbere ključne elemente za razvrščanje, izbere ključne oz. pravila za članstvo v kategoriji, ustrezno uvršča po njih.
Uvrsti nov(e) primer(e).	Ugotavlja značilnosti, primerja, sklepa iz splošnega na konkretno (dedukcija) , uvrsti.
Izlušči/ugotovi bistvo sporočila.	Preiskuje, abstrahira: ugotovi ključne informacije, uporabne za luščenje bistvenega, sklepa na reprezentativnost splošnega vzorca, posploši na nove situacije.
Povzame bistvo sporočila, poda razlago/pojasni / razloži (s svojimi besedami),	Preiskuje, abstrahira, posploši.
Prevede v drugo simbolno obliko/predstavi v drugi simbolni obliki ipd.	Izlušči bistvene značilnosti, prevede.

Podobno lahko opredelimo različne vidike uporabe (od najenostavnejšega do zahtevnejših oblik, kot so predstavljanje lastnih idej, izpeljevanje modelov in teorij, analize perspektiv, kritičnega ovrednotenja ...). Vsak od teh ciljev zahteva drugačno spoznavno pot in razmislek, kakšne učne dejavnosti pripraviti za učence, da bi dosegli načrtovane cilje, je eden ključnih za kakovosten pouk (več o tem v Rutar Ilc v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010).

Tudi v katalogu za strokovne predmete najdemo taksonomsko opredeljene cilje, ki pa so – drugače kot v večini katalogov za splošne predmete – razdeljeni na informativne in formativne cilje (kot to vidimo pri spodnjih dveh primerih), s čimer je izkazana dodatna pozornost na razlikovanje bolj »teoretičnega« znanja od t. i. »uporabnega« znanja in veščin. Tako se na levi praviloma znajdejo cilji, ki zadevajo poznavanje in razumevanje vsebin, desno pa njihova uporaba v problemskih situacijah oz. upošteva razdelitev znanja na deklarativna, proceduralna in strateška, so levo deklarativna znanja (katero znanje uporabiti), desno pa proceduralna in strateška (kako ga uporabiti).

Primer 1⁵⁰

<i>Informativni cilji</i>	<i>Formativni cilji</i>
Dijak: <ul style="list-style-type: none"> ◦ razlikuje med različnimi vrstami elektromotorjev, ◦ poveže pojme: sila, moment, delo, energija, izkoristek. 	Dijak: <ul style="list-style-type: none"> ◦ določi osnovne parametre transformatorja, ga pravilno priključi, ◦ izbere ustrezen elektromotor za pogon mehanskega sklopa, ◦ predvidi in nastavi elemente za zaščito elektromotornih pogonov, ◦ nastavi osnovne parametre servo in koračnega motorja in ga pravilno priključi, ◦ vzdržuje osnovne mehanske in električne dele motorjev.

Primer 2⁵¹

<i>Informativni cilji</i>	<i>Formativni cilji</i>
Dijak: <ul style="list-style-type: none"> ◦ loči med pojmom krmilje in regulacija, ◦ pozna osnovne simbole za opisovanje krmilnih in regulacijskih prog, ◦ definira osnovne elemente in tehnike procesne avtomatizacije, ◦ našteje vrste končnih stikal in razloži njih delovanje in uporabo, ◦ pozna osnovne izvršilne člene in jih zna priključiti, ◦ pozna pomen in uporabo zaščitnih krmilnih elementov (zaščitna stikala), ◦ razume pomen simbolike v opisovanju krmilnega procesa, ◦ razume povezavo med merjenjem, izračunom in odločitvijo. 	Dijak: <ul style="list-style-type: none"> ◦ načrtuje potek dela, ◦ sodeluje v delovnem timu, ◦ zbira, organizira in analizira podatke, ◦ uporablja priročnike, ◦ uporabi elemente krmilne tehnike (releji, kontaktorji ...), ◦ zna priključiti različne vrste motorjev, ◦ s pomočjo sheme izdelava krmilno vezje.

Kaj pa povezovanje znanja?

Osnove interdisciplinarnega povezovanja in povezovanja splošnoizobraževalnih predmetov in stroke

V zvezi s cilji prenove in kakovostnim znanjem se pogosto omenja različne vrste povezovanj in prav v prenovi poklicnega šolstva je bil na tem izrazit poudarek. Prevladujoč način izvajanja kurikula in pouka je monodisciplinaren. Znanje se podaja fragmentirano tako med predmeti kot pogosto tudi znotraj predmetov. Kljub predpostavki, da bodo učenci tako predstavljeno znanje sami povezali, se to največkrat ne zgodi (prim. Bransford in drugi

⁵⁰ www.cpi.si/poklicno-tehnisko-izobrazevanje.aspx

⁵¹ http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/Ssi/tehnik_mehatronike/KZ_krmilno_regulacijski_sistemi.htm.

2000). Za povezovanje je treba znati poučevati in ne čakati, da se bo samo od sebe zgodilo »v glavah« učencev oz. dijakov. Interdisciplinarno povezovanje ni nekaj, kar bi spodbujali, ker je moderno, pač pa zato, ker »stvarnost doživljamo kot celoto, ne pa strukturirano po kriterijih posameznih disciplin. Človeški možgani zaznave procesirajo paralelno, ne pa sekvenčno, in informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov. Večja avtentičnost učnega procesa torej že po definiciji terja intenzivnejše in globlje povezave med disciplinami oz. šolskimi predmeti« (Pavlič Škerjanc v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010, str. 19).

Kaj sploh razumemo kot interdisciplinarnost?

Po različnih definicijah je za interdisciplinarnost značilno integriranje različnih, za posamezne discipline, stroke in področja značilnih orodij, metod, teorij in paradigem (prim. Drezek K. M., Olsen D., Borrego M. 2008, prim. tudi Rutar Ilc v Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010). Z interdisciplinarnostjo so povezane tudi različne besedne zveze, kot npr.: interdisciplinarno povezovanje, interdisciplinarno raziskovanje, interdisciplinarno učenje, interdisciplinarno razumevanje, interdisciplinarno šolanje oz. edukacija ...

Interdisciplinarno razumevanje je tako po Perkinsu (povzeto po Boix Mansilla in Dawes 2007, str. 7) opredeljeno kot »možnost integriranja znanja in načinov mišljenja iz /.../ več disciplin ali /.../ področij za doseganje spoznavnega napredka – npr. za pojasnjevanje pojavov, reševanje problemov, ustvarjanje produktov /.../ na način, ki ni možen skozi disciplinarni pristop«. *Interdisciplinarno učenje* pa je »proces, s katerim posamezniki in skupine združujejo vpoglede in načine mišljenja dveh ali več disciplin ali uveljavljenih področij, da bi pospešili razumevanje, ki presega posamezne discipline« (prav tam, str. 3). Boix Mansilla poudarja pomen »globokega in širokega razumevanja« in osmišljanja sveta z znanjem oz. razumevanjem, kar bi moral biti kriterij za povezovanje, ki bi prednjačil pred morebitnimi povezavami organizacijsko izvedbene narave.

Kakovost povezav je torej vezana na spoznavni napredek učencev in jo je moč ovrednotiti ob presojanju: dokazov oz. rezultatov interdisciplinarnega dela, dokazov za poglobitev razumevanja, npr. integracijo različnih disciplinarnih vpogledov in oceno tega, kaj bi izgubili, če povezovanja ne bi vključili (Boix Mansilla in Dawes 2007, str. 19):

- Dodana vrednost povezovanja je integriranje splošnega in posameznega v smiselno zaokrožen in kompleksen prispevek.
- Povezuje se lahko: informacije, ugotovitve, tehnike, orodja, perspektive, koncepte, teorije ... dveh ali več disciplin, da bi: izpopolnili izdelke, pojasnili pojave in reševali probleme na načine, ki presegajo disciplinarni pristop (prav tam).

Boix Mansilla in Elizabeth Dawes izpostavljata naslednje ključne dimenzije interdisciplinarnega dela, dobljene na osnovi raziskave o tem, kaj je kakovostno interdisciplinarno delo (Boix Mansilla in Dawes 2007, str. 9):

- učinkovita integracija različnih disciplin,
- vključevanje raznolikih perspektiv in različnih »glasov«,
- prisotnost kritičnega in logičnega mišljenja,
- upoštevanje disciplinarnih standardov,
- upoštevanje standardov pisanja,
- izvirnost in kreativnost novega znanja,
- utemeljeno oz. podkrepljeno in poglobljeno delo.

Za naš izobraževalni prostor smo na podlagi projekta Zavoda za šolstvo, ki smo ga izvajali s splošnimi in strokovnimi gimnazijami, pripravili še nekaj dodatnih vprašanj, ki predstavljajo t. i. »sito smiselnosti« za vpeljevanje interdisciplinarnosti in nam olajšajo odločanje oz. tehtanje, ali se povezava »izplača« (povzeto po Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc 2010):

- Ali se cilj(e) lažje in bolj prepričljivo doseže s povezavo?
- Ali so tako dobljeni učni rezultati bolj prepričljivi, kot če se jih dosega na predmetni ravni?
- Ali so prenosljivi v druge učne situacije, oddelke, na druge učitelje?
- Ali prispevajo k trajnemu razumevanju?
- Ali so znanja in cilji pomembni za stroko?
- Ali so kognitivno primerni za učence oz. dijake?
- Ali so izvedbeno dostopni?
- Ali so avtentični in za učence oz. dijake relevantni?
- Ali bodo (vsaj načeloma) vsi dijaki lahko dosegali cilje v taki izvedbi?

V okviru prenove gimnazije je bil v zvezi z interdisciplinarnimi povezavami uveden izraz *kurikularne* povezave in integrirani kurikulum. Pri slednjem gre – drugače kot pri integriranih ključnih kvalifikacijah – za kurikulum, »ki povezave (»integracije«) med predmeti oz. disciplinami omogoča in spodbuja, ne pa že vnaprej ustvari in predpiše. Integracije so cilj in pričakovani rezultat izvajanja kurikula, ne pa njegov izhodiščni format. Ne integriramo predmetov, da bi ustvarili nove, integrirane transdisciplinarne predmete, ampak vzpostavljamo načela in pravila za interakcije med njimi.« (prav tam str. 23) Na tak način discipline, vzpostavljene

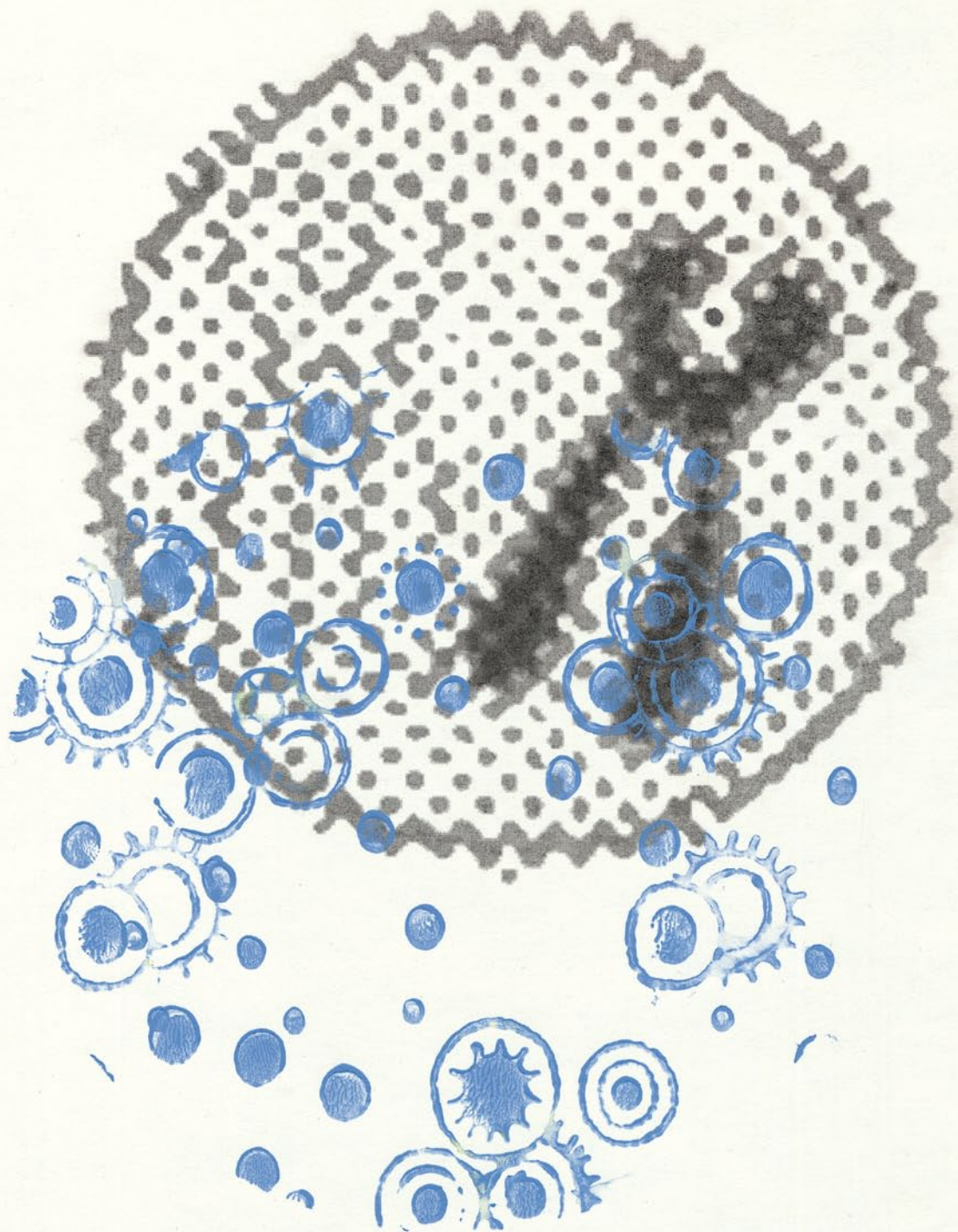
v aktivne medsebojne odnose, bogatimo, vzporejamo in osvetljujemo v različnih perspektivah. »Ključni cilji integrativnega kurikula so namreč razvijanje sintetičnega mišljenja in (iz)gradnja celovitega, povezanega, integriranega, holističnega znanja ter trajna zmožnost povezovanja.« (prav tam, str. 23)

Da bi takšno raven povezav, ki vodijo k integrativnemu kurikulu, razlikovali od »navadnih« medpredmetnih povezav, smo jih poimenovali kurikularne (prav tam). Medpredmetne povezave namreč izhajajo iz predmetov in so namenjene bolj poglobljenemu in avtentičnemu doseganju predmetnih ciljev v povezavi s smiselno povezanimi predmeti. Za kurikularne povezave pa je značilno, da izvirajo iz kurikula in prispevajo k njemu, npr.: ko se šola odloči, da bo v naslednjih letih pri dijakih načrtno in po vertikali razvijala pismenost v materinščini, digitalno pismenost ali pa državljansko kompetenco; če se aktiv tujih jezikov odloči, da bodo sistematično spodbujali strokovno pismenost; če se aktiv družboslovnih predmetov odloči, da bo naslednje šolsko leto pozornost posvečena veščini dela z viri, ali pa če npr. učitelji kemije in strokovnega predmeta načrtujejo sistematično razvijanje veščine terenskega dela (vključno z obdelovanjem tako dobljenih podatkov) kot interdisciplinarnega izziva ipd.

Sklep

Odločilno pri načrtovanju pouka in pri ugotavljanju njegovih učinkov torej ni niti to, kateri teoriji ali paradigmi sledimo, niti to, kateri pristop izberemo, pač pa nas mora voditi razmislek, kaj želimo doseči pri dijakih, kakšno znanje želimo spodbuditi in katere dejavnosti lahko do tega pripeljejo. Na učenca oz. na dijaka naravnano pouk ne pomeni popuščanja ali spreminjanja šol v »igrišča«, ampak pomeni – nasprotno – »učni laboratorij« oz. spodbudno učno okolje, naravnano na premišljeno razvijanje znanja in veščin s poudarkom na razumevanju in zmožnosti uporabe za razlaganje sveta okrog sebe in za reševanje problemskih situacij.

Včasih zaradi dreves ne vidimo gozda. Včasih so dokumenti polni zvenceh besed, ki se na poti do prakse izgubijo. Včasih je vseh papirjev preveč in je terminologija prezapletena. Takrat in vedno znova se velja vprašati samo to: kako bodo dijaki prišli do tega znanja, do tega razumevanja? In to je na dijake usmerjeni pouk!



Priloga 2: PREVERJANJE IN OCENJEVANJE

Avtor: Vladimir Milekšič

Preverjanje in ocenjevanje – osnovni pojmi

Preverjanje in ocenjevanje – »preverjanje in ocenjevanje imata različni funkciji in namen, poleg tega pa ni zanemarljivo dejstvo, da je ocenjevanje v primerjavi s preverjanjem formalni akt, ki ima lahko za učenca objektivne posledice, zaradi česar je tavnološko razumevanje obeh procesov nesprejemljivo, saj ima lahko neugodne posledice za pedagoško prakso.« (Štefanc 2004)

Preverjanje in ocenjevanje sta pojma, ki se običajno pojavljata skupaj, včasih z opozorilom, da jih je treba, kljub skupnim značilnostim, ločevati, včasih pa skoraj kot sinonima. Zato je treba uvodoma pogledati, katere značilnosti ta dva procesa združujejo, katere značilnosti jih pa ločujejo.

V literaturi običajno zasledimo naslednje opredelitve enega in drugega procesa ter ločnic med njimi: »Preverjanje kot didaktična etapa v učnem procesu ima drugačno funkcijo kot ocenjevanje: učitelju daje povratno informacijo o (ne)uspešnosti njegovega dela, na podlagi česar je mogoče sprejeti odločitev o nadaljnjih korakih v učnem procesu. Glede na rezultate preverjanja lahko temu sledi ponavljanje, utrjevanje ali morda celo ponovna obravnava učne vsebine, v kolikor učitelj ugotovi, da je vzrok za slabe učne dosežke prav neustrezna obravnava. Če drži predpostavka, da je učence legitimno ocenjevati zgolj po kakovostno izpeljanem učnem procesu, je na oba procesa nujno gledati ločeno, čeprav obenem tudi drži, da so vrednostne predpostavke preverjanja hkrati vrednostne predpostavke, ki bodo pozneje na delu pri ocenjevanju. /.../ Rezultati preverjanja naj bodo torej podlaga za analizo vzrokov za ugotovljene pomanjkljivosti, ki se manifestirajo pri učencih.« (prav tam)

Na enak način ločnico med preverjanjem in ocenjevanjem postavlja Strmčnik in govori o dveh ločenih procesih, ki ju je ne glede na to, da se v praksi prepletata, treba razumeti in obravnavati ločeno, tj. kot samostojni stopnji učnega procesa. S preverjanjem »na podlagi povratnih informacij, pridobljenih po različnih poteh, ugotavlja, ali so učenci dojeli nove učne cilje in če jih niso, zakaj ne, in sicer z namenom, da bi se te vrzeli in vzroki takoj ali vsaj čim prej odpravili« (Strmčnik 2001). Bistvo preverjanja pa je prav ugotavljanje vzrokov

učnih pomanjkljivosti učencev in učiteljev ter njihovo odpravljanje, ne pa zgolj registriranje, ali učenci nekaj razumejo ali ne. »Ocenjevanje pa je samostojna in sklepna stopnja učnega procesa, ki meri ali presoja predvsem lastno učno storilnost učencev in v kolikšni meri so dosegli učne cilje.« (prav tam) Strmčnik torej ocenjevanju pripiše funkcijo merjenja učne storilnosti ter doseganja učnih ciljev, pri čemer je rezultat merjenja, ki ga opravi učitelj, izražena številčna ali opisna ocena. Ocenjevanje se namreč od preverjanja pomembno razlikuje po tem, da so zanj značilne posledice, se pravi ocene, ki jih pri preverjanju ne sme biti. Ker se formalnim posledicam ocenjevanja pripisuje preskromen pomen, Strmčnik meni, da »se v praksi in teoriji preverjanje ter ocenjevanje vse bolj nerazdružljivo povezuje v tautološki pomen.«(prav tam)

Tako za preverjanje kot ocenjevanje je značilno načrtno in sistematično zbiranje informacij o učenčevem napredovanju pri doseganju učnih ciljev oziroma o doseženem obsegu in kvaliteti znanja. Namen sistematičnega zbiranja podatkov o doseganju učnih ciljev oziroma o doseženem obsegu in kvaliteti znanja pri preverjanju je ugotavljanje vzrokov učnih pomanjkljivosti učencev in njihovo takojšnje odpravljanje. Ali kot pravi Strmčnik: »S preverjanjem se na podlagi povratnih informacij, pridobljenih po različnih poteh, ugotavlja, ali so učenci dosegli nove učne cilje in če jih niso, zakaj ne, in sicer z namenom, da bi se te vrzeli in vzroki takoj ali vsaj čim prej odpravili. Predvsem to in ne le registriranje, ali učenci nekaj razumejo ali ne, je glavna funkcija preverjanja. /.../ Ker so vzroki, če se to ne uresniči, pogosto na strani učitelja, pomeni preverjanje samokritično vrednotenje tudi učiteljevega dela, analiziranje njegovih dobrih in slabih strani ter čim prejšnje odpravljanje vzrokov pri sebi, da v bodoče ne bi povzročali pomanjkljivih učnih rezultatov. Torej je bistvo preverjanja, ugotavljanje vzrokov učnih pomanjkljivosti učencev in učiteljev ter njihovo takojšnje odpravljanje. Kot tako je preverjanje organski sestavni del poučevanja in učenja.« (prav tam)

Ko govorimo o preverjanju, razlikujemo preverjanje predznanja, sprotno preverjanje (za sprotno preverjanje se uporablja tudi izraz spremljanje) ter končno preverjanje ob zaključku določene učne enote.

»Preverjanje predznanja izvajamo na začetku poučevanja neke učne enote in je usmerjeno v ugotavljanje obsega in strukture obstoječega znanja (posebej poudarjeno v dognanjih kognitivno-konstruktivistične psihologije, kjer je predznanje najpomembnejši posamezni dejavnik uspešnosti nadaljnega učenja).« (Marentič Požarnik 2000) Ugotovljeno predznanje je osnova, temelj, na katerem načrtujemo (in izvajamo) nadgradnjo obstoječega znanja. Če predznanja ne ugotovimo, se lahko zgodi, da ponavljamo učenje že obvladanega znanja (kar predstavlja izgubo časa in izziva nezainteresiranost) ali da določena znanja, nujna za nadaljnje učenje preskočimo in s tem v znanju dijakov ustvarjamo »luknje«, kar jim onemogoča nadaljnje učenje.

Sprotno preverjanje (ali spremljanje) poteka kontinuirano, med samim učnim procesom, z namenom zbirati in dajati informacije za čim učinkovitejše krmarjenje pouka in učenja (pri tem je še posebej pomembno dajanje pogoste in primerne povratne informacije). Glede na dejstvo, da je napredovanje učencev med učnim procesom odvisno od različnih dejavnikov, med katerimi so na eni strani učenčevo predznanje, motivacija, sposobnosti itn. na drugi pa poučevanje, nam sprotno preverjanje ponuja informacije tako o učenčevem napredovanju glede na zastavljene cilje učnega procesa, prav tako pa tudi o primernosti in učinkovitost poučevanja s strani učitelja. »Procesno preverjanje se v obliki neprestanih povratnih informacij razteza prek celotne obravnave nove učne vsebine /.../ in ima izrazito preventivno funkcijo, kajti od razumevanja delnega je predvsem odvisno razumevanje celostnega. /.../ Procesno preverjanje je osredotočeno predvsem na potek učenja in na delne učinke.« (Strmčnik 2001)

Končno preverjanje je usmerjeno v ugotavljanje rezultatov zaključnega obdobja učenja ter istočasno v ugotavljanje ustreznosti (uspešnosti) učiteljevega poučevanja. Ali kot pravi Strmčnik »finalno preverjanje pa predvsem na sklepne rezultate, in sicer ne vselej le ene učne enote, marveč celotne teme, morda celo več tem, če tvorijo organsko celoto« (prav tam).

Pri tem je za obstoječo prakso še posebej pomembno opozorilo, da »spričo preventivne funkcije, ko naj bi učenci prostovoljno razkrivali svoje učne vrzeli, je preverjanje nezdružljivo s kakršnimkoli sankcioniranjem, torej tudi z ocenjevanjem. A tudi negativnih izkušenj preverjanja ni dovoljeno avtomatično prenašati v ocenjevanje. Zato ga je treba terminološko ločiti od ocenjevanja. Ni ga logično rabiti kot sinonim za ocenjevanje ali pa povezano z njim, npr. preverjanje in ocenjevanje. Prav tako ni smiselno opremljati ga s prilastkom »neocenjevalno« preverjanje, iz česar sledi, da obstaja tudi »ocenjevalno« preverjanje, če imamo za obe dejavnosti svoja izraza. Tedaj izgubita smisel oba pojma, tj. preverjanje in ocenjevanje, saj jima ostane le tавтоloški oziroma prilastkov pomen (prav tam).«

Ocenjevanje je glede procesa sistematičnega zbiranja podatkov še najbližje končnemu preverjanju, je pa osredotočeno izključno na usvojenost ciljev pri učencih/dijakih. Razen ugotavljanja (merjenja) uresničenosti ciljev določenega obdobja učenja pa obsega tudi vrednotenje kvantitete in kvalitete usvojenega znanja in formalizacijo teh ugotovitev z ocenami.

Ocenjevanje je torej ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja po zaključnem obdobju učenja in formalizacija te presoje v ocenah, ki so formalno določene (opisne, številčne, besedne), in ki imajo za učence/dijake pomembne posledice.

»Ocenjevanje je samostojna stopnja učnega procesa z lastno specifično didaktično funkcijo, ki nikakor ne sovпада niti s preverjanjem niti z utrjevanjem, čeprav je po svoje tudi preverjanje in utrjevanje. Nasprotno, ocenjevanje je didaktično dopustno šele, ko sta izpolnjena predhodna pogoja: preverjanje in utrjevanje. Po preverjanju zato, da more učitelj prej

odpraviti svoje metodične učne slabosti v pomanjkljivostih znanja učencev. Ni pošteno te pomanjkljivosti naprtiti ocenam učencev.« (prav tam)

»Vidimo, da so preverjanje, utrjevanje in ocenjevanje v didaktiki različni sistemski pojmi, ki označujejo tri različne specifične funkcije učnega procesa. Čeprav so tesno povezani, jih ni dopustno istovetiti.« (prav tam)

Iz naštetega sledi, da posamezna preverjanja in ocenjevanje sledijo v učnem procesu v določenem vrstnem redu: na začetku obravnave nove učne teme je treba najprej preveriti predznanje, ki ga imajo učenci/dijaki o temi, ki bo obravnavana. Na osnovi ugotovljenega predznanja učitelj načrtuje in izvaja pouk, pri čem usmerja učenje in sproti spremlja (odpravlja napake in pomanjkljivosti tako na strani učencev kot na strani učitelja pri usmerjanju procesa učenja). Ob zaključku učenja in poučevanja te učne teme učitelj preveri, kako učenci dosegajo učne cilje in če jih v zadostni meri, po mnenju učitelja, lahko pristopi k ocenjevanju (ni pa nujno). Če pa učenci ne dosegajo učnih ciljev, je smiselno dodatno utrditi ali celo ponovno obravnavati določeno učno temo.

Iz vseh do sedaj zapisanih opredelitev je možno razbrati, da je funkcija preverjanja predvsem diagnostična in pomaga pri usmerjanju procesa učenja in poučevanja, funkcija ocenjevanja pa predvsem prognostična, zaradi česa ima za učence praviloma pomembne posledice. Torej preverjanje in ocenjevanje ločimo predvsem po njihovi vlogi (funkciji) oziroma namenu. Če za izhodišče uporabimo delitev na diagnostične in prognostične namene, potem bi lahko rekli, da preverjanje zasleduje predvsem diagnostične namene, ocenjevanje pa predvsem prognostične.

Med preverjanjem in ocenjevanjem je še ena pomembna razlika, zaradi katere se v pedagoški praksi pri preverjanju (navidezno) ne srečujemo z nobenimi problemi, pri ocenjevanju pa z zelo velikimi problemi. Te razlike gre pripisati posledicam, ki jih prinašajo na eni strani preverjanje, na drugi pa ocenjevanje. Preverjanje, preko povratnih informacij (učencu, učitelju, staršem) ima funkcijo vpliva na učenje in pouk z namenom izboljšati dosežek (učenca, učitelja) in nima formalnih posledic. Je nekaj, kar ostane znotraj zidov šol, ne izpostavlja nobenega udeleženca (učenca, starše in predvsem učitelja), ne omogoča primerljivosti med posameznimi učenci in ima diagnostično, ne pa prognostično funkcije.

Ocenjevanje, kot formalno dejanje z zapisom ocen v uradne dokumente, obelodani oz. razgali proces vrednotenja znanja. Ocenjevanje postane javno, vsem dostopno, omogoči primerljivost (in s tem prognostično funkcijo), omogoči razpravo o legitimnosti in verodostojnosti vrednotenja znanja, omogoča spodbijanje ocene, postane predmet razprav, kritik, pritožb in pohval in s tem izpostavi učitelja, njegovo kompetentnost in posledično odgovornost za vrednotenje znanja.

Razen razlik, imata preverjanje in ocenjevanje tudi veliko skupnega. Znanje, ki ga obravnavamo pri določeni učni temi, je predmet tako končnega preverjanja kot ocenjevanja, torej pri končnem preverjanju in ocenjevanju ugotavljamo isto znanje. Skupno preverjanju in ocenjevanju je tudi dejstvo, da je znanje, ki ga učenci/dijaki pridobivajo v procesu učenja in poučevanja skrito, implicitno. Da bi ugotovili kvantiteto in kvaliteto znanja, ki so ga učenci/dijaki pridobili v učnem procesu, je potrebno to znanje narediti eksplicitno, vidno; kar lahko naredimo z vprašanji, nalogami, dejavnostmi in drugimi aktivnostmi učencev/dijakov, s katerimi izkažejo znanje, ki so ga pridobili v času učenja in poučevanja. Torej, med procesom učenja je potrebno ugotavljati, katera znanja je učenec/dijak že obvladal in kako dobro, prav tako je potrebno po zaključenem procesu učenja ugotoviti, katera znanja je učenec/dijak usvojil in kako dobro jih je usvojil. Znanja ni mogoče direktno ugotavljati in meriti, ampak samo posredno: tako, da to znanje izzovemo z različnimi vprašanji, nalogami, dejavnostmi, izdelki učencev/dijakov in posredno ugotavljamo kvantiteto in kvaliteto usvojenega znanja. Veljavno ugotavljanje pridobljenega znanja je torej pogoj tako za preverjanje kot za ocenjevanje.

Skupna značilnost tako preverjanja kot ocenjevanja je torej sistematično, vendar posredno ugotavljanje uresničenosti učnih ciljev z nalogami, vprašanji, dejavnostmi, izdelki učencev/dijakov. Prav tako pri enem in drugem procesu ugotavljamo isto znanje. Ocenjevanje pa gre korak naprej in ovrednoti obseg in stopnjo doseganja učnih ciljev z ocenami, ki so formalno opredeljene in imajo praviloma za učence/dijake pomembne posledice.

Ocenjevanje

Bistvena razlika med preverjanjem in ocenjevanjem je v funkciji (namenu) enega in drugega postopka. Ocenjevanje naj bi zasledovalo predvsem prognozično funkcijo. Vendar je tudi funkcija ocenjevanja različna:

- Informativna funkcija: Ocena ima informativno funkcijo, vendar se informacija, ki jo ponuja ocena bistveno razlikuje od informacije preverjanja. Če preverjanje ponuja informacije učencu in staršem, kaj in kako dobro učenec že obvlada, česa še ne obvlada in kaj mora narediti, da bi te vrzeli odpravil, pri oceni pa dobimo vpogled v znanje učenca v razmerju do drugih učencev (normativno ocenjevanje) oziroma v razmerju do vnaprej opredeljenih standardov znanja (kriterijsko ocenjevanje).
- Selektivna funkcija: Ocena ima tudi selektivno funkcijo, tako pri prehodu iz razreda/letnika v razred/letnik kot pri vpisu na srednje šole in fakultete. Funkcija selektivnosti pa zahteva primerljivost ocen (če npr. vpis v določeno srednjo šolo zahteva določeno oceno, potem te ocene morajo biti primerljive tako med osnovnimi šolami

kot med posameznimi učitelji znotraj iste šole). Če ocene niso primerljive (če npr. dobra ocena (3) na eni šoli pomeni drugo in drugačno znanje kot na drugi šoli), potem je selektivna funkcija ocene zgrešena in brezpredmetna.

- Motivacijska funkcija: Ocena ima motivacijsko funkcijo, vendar sodi predvsem v področje zunanje motivacije zaradi pomembnih posledic, ki jih ima za učenca. Prav zaradi tega se ocena tako pogosto izkorišča v represivne namene, kar ni opravičljivo.

Glede na funkcije, ki naj bi jih ocenjevanje uresničevalo, so se izoblikovali različni pristopi k ocenjevanju.

Normativno in kriterijsko ocenjevanje

Ugotovljeno znanje lahko presojamo glede na različne referenčne točke. Glede na to, kaj uporabljamo kot referenčno točko za presojanje oz. vrednotenje ugotovljenega znanja razlikujemo, med ostalimi, tudi normativno in kriterijsko ocenjevanje. Pri normativnem ocenjevanju primerjamo dosežek učenca/dijaka z dosežki drugih učencev/dijakov in na osnovi tega določimo oceno oziroma ovrednotimo dosežek. Pri kriterijskem ocenjevanju pa primerjamo dosežek učenca/dijaka z vnaprej postavljenimi standardi znanja in na osnovi te primerjave določimo oceno oziroma vrednotimo izdelek. Pri kriterijskem ocenjevanju so torej nujni opredeljeni standardi znanja za posamezne ocene, iz česa sledi tudi opredelitev standardov znanj – standard je kvantiteta in kvaliteta znanj, ki ga zahtevamo za posamezno oceno. Tako normativno kot kriterijsko ocenjevanje je lahko notranje (interno), ki ga izvajajo učitelji, ki poučujejo, ali zunanje (eksterno), ki ga praviloma izvajajo zunanje institucije.

Če je notranje ocenjevanje vezano na določene manjše učne enote, potem za notranje kriterijsko ocenjevanje potrebujemo standarde znanj za manjše enote znanja (učne sklope). Prav tako za eksterne kriterijsko ocenjevanje, ki se izvaja po določenem razredu/letniku ali ob koncu šole/programa potrebujemo standarde znanja, vendar za večje enote znanj (letnik ali program). V prvem primeru, za notranje ocenjevanje po obravnavi posameznih učnih tem, je opredelitev standardov prepuščena učiteljem, v drugem primeru, za eksterne ocenjevanje, pa je smiselno standarde postaviti na nacionalni ravni. Eksterna preverjanja naj bi »poenotila« obseg in kakovost znanja med različnimi šolami, ki je nujno za nadaljevanje šolanja, kar v kontekstu kriterijskega ocenjevanja pomeni določiti vsem šolam, ob koncu vzgojno-izobraževalnih obdobj oz. programa enake standarde znanja.

Normativno ocenjevanje sledi logiki normalne distribucije rezultatov pri preizkusih znanja in se za oblikovanje ocenjevalne lestvice (meje za posamezne ocene) za določanje posameznih ocen uporablja določen odstotek rešenih nalog. Najbolj pogosto zasledimo nad 50 % za

pozitivno oceno, kar je z vidika distribucije rezultatov sporno, tudi v primeru, če se rezultati distribuirajo normalno. Meje za posamezne ocene pa se lahko postavljajo na osnovi absolutnega ali stalnega kriterija (meje za posamezne ocene postavimo vnaprej, ne glede na dejanske rezultate določenega preizkusa kot npr. od 80 možnih točk je 50 % – 40 točk in to je meja za pozitivno oceno) ali relativnega oz. spremenljivega kriterija, pri katerem pri določanju mej upoštevamo dejanske rezultate (npr. od možnih 80 točk je najboljši dosegel 70 točk, 50 % od 70 točk je 35 točk, kar pomeni, da bo meja za pozitivno oceno 35 točk). Tako absolutni kot relativni kriterij pri normativnem ocenjevanju imata svoje prednosti in pomanjkljivosti. Z uporabo absolutnega kriterija se rezultati preizkusov znanja (zaradi uporabe nestandardiziranih preizkusov znanja in majhnih vzorcev pri notranjem ocenjevanju) redko normalno distribuirajo, kar popači ocenjevalno lestvico. Pri uporabi relativnega kriterija pa je ocenjevalna lestvica bolj odvisna od (normirane) skupine kot od izkazanega znanja.

Kriterijsko ocenjevanje pa kot meje za posamezne ocene postavlja določeno znanje (npr. minimalni standard znanja za zadostno oceno). Učenec/dijak, ki izkaže obvladovanje tega znanja (npr. minimalnega standarda znanja) dobi ustrezno oceno (npr. zadostno), ne glede na to, kako so isti preizkus reševali njegovi sošolci. Če je preizkus strukturiran tako, da obsega 50 % minimalnih standardov in 50 % temeljnih in višjih standardov, je meja za prvo pozitivno oceno pri 50 %, kar pomeni, da so meje za posamezne ocene vnaprej določene s strukturo preizkusa znanja (deležem minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanja). Glede na zahtevo pri kriterijskem ocenjevanju, da je znanje za posamezne ocene vnaprej opredeljeno, pri takem ocenjevanju nujno potrebujemo standarde znanja. Pri normativnem ocenjevanju pa standardov nujno ne potrebujemo. Zato lahko znotraj kriterijskega ocenjevanja opredelimo standarde kot kvantiteto in kvaliteto znanj, spretnosti in veščin, ki naj bi jih učenec dosegel in izkazal za posamezne ocene. Minimalni standard znanje pa je kvantiteta in kvaliteta znanj (spretnosti in veščin), ki naj bi jih učenec dosegel za prvo pozitivno oceno (zadostno) in predstavlja tisto kvantiteto in kvaliteto znanj, spretnosti in veščin, ki predstavljajo nujno predznanje za nadaljnje učenje pri določenem predmetu ali programski enoti oziroma tisto kvantiteto in kvaliteto znanj, spretnosti in veščin, ki je nujno potrebno za korektno izvedbo določene delovne naloge (pri načrtovanju učnih situacij).

Pri normativnem in kriterijskem ocenjevanju ne gre le za dve »tehniki« ocenjevanja, ampak za dva zelo različna pristopa k ocenjevanju na drugačnih izhodiščih in z drugačnimi pogoji. Normativni pristop je usmerjen v razlikovanje in razvrščanje učencev (zato ne potrebuje standardov znanj, čeprav jih ne izključuje) in je ocena lahko v veliki meri odvisna od skupine, v kateri se učenec nahaja. Kriterijski pristop pa je usmerjen v doseganje vnaprej opredeljenega znanja (in nujno potrebuje standarde znanj), kar pomeni, da je ocena posameznika odvisna od znanja, ki ga ima in ne od skupine, v kateri se nahaja.

Različni koncepti ocenjevanje pokažejo, da pri pretvarjanju zbranih podatkov o znanju v ocene lahko uporabljamo različne referenčne točke: norme, kriterije, tudi učenčev/dijakov napredek ali pa njegove sposobnosti in v skladu s tem se uporabljajo tudi različne interpretacije (učencem, staršem itn.) teh ocen. Najslabše je, če učitelj pri oblikovanju ocene in posredovanju informacij o teh ocenah ne uporabi nobene interpretacije. Raba različnih referenčnih točk za pretvorbo podatkov o učnih dosežkih in različne interpretacije teh ocen so bolj ali manj priporočljive, vsaka od teh ima svoje prednosti in pomanjkljivosti. Poglejmo nekaj primerov.

Če se pri ocenjevanju znanja dodelijo ocene glede na učenčeve sposobnosti, je prvi problem, s katerimi se srečamo, dejstvo, da učitelj nima zanesljivih in veljavnih informacij o sposobnostih učenecv/dijakov. Res pa je, da imajo tudi pri takem pristopu vsi učenci enake možnosti za pridobivanje visokih ocen, ocene med sabo pa niso primerljive.

Če pri ocenjevanju znanja kot referenčno točko jemljemo učenčeve prejšnje dosežke (učenčev napredek), se srečamo s problemom, da se učencu, ki je začel z šibkim znanjem ni treba naučiti več, da bi dobil enako oceno kakor tisti, ki je začel z več znanja. To je še posebno problematično, če učiteljeva presoja o preteklem znanju temelji na opažanjih, ne pa vsaj na rezultatih ustreznega preverjanja znanja učencev v začetku poučevanja določene vsebine. Tudi pri tem pristopu imajo vsi učenci enake možnosti za pridobivanje visokih ocen, ocene med sabo pa niso primerljive.

Če pa pri ocenjevanju uporabljamo določene norme (normativno ocenjevanje), potem se za pretvorbo podatkov o učnem dosežku v ocene uporabljajo deleži (npr. odstotki) za posamezne ocene. Ti deleži naj bi bili opredeljeni glede na normalno porazdelitev učnih dosežkov (npr. 7, 24, 38, 24, 7 % učencev/dijakov prejme ocene 1, 2, 3, 4 in 5) ali pa drugače (npr. do 50, 51–65, 66–80, 81–85, 86–100 % za ocene 1, 2, 3, 4 in 5). Pri tem načinu so ocene učencev odvisne od skupine učencev, ki so vključeni v določen razred (ali generacije pri npr. eksternem ocenjevanju) in tako pridobljena ocena ponuja informacijo samo o položaju učnega dosežka posameznega učenca znotraj skupine (razreda, letnika, generacije). Znanje drugih učencev namreč predstavlja nezanesljivo referenčno točko za presojanje znanja, ti odstotki pa ne predstavljajo odstotkov znanja. To seveda spodbuja kompetitivnost pri učenju in pri ocenjevanju.

Kriterijsko ocenjevanje pa zahteva, da za vsako oceno določimo kakšna raven znanja je potrebna za posamezno oceno, ne glede na porazdelitev ocen oz. dosežkov drugih učencev. Ta pristop pa zahteva vnaprej opredeljena znanja (kvaliteto in kvantiteto) za posamezne ocene, torej standarde znanja. Pri rabi različnih načinov pretvarjanja zbranih podatkov o znanju učenecv/dijakov v ocene vidimo, da standarde znanja nujno potrebujemo v primeru, da uporabljamo kriterijsko ocenjevanje.

Še najslabše je, če je pretvorba podatkov o učnih dosežkih v ocene opravljena po nedoločnih oz. neopredeljenih referenčnih točkah ali pa s kombiniranjem različnih referenčnih točk. V tem primeru ocena izgubi pomen in se je ne da interpretirati.

Po vsakem ugotavljanju znanja, ne glede na namen oz. funkcijo, ki jo ugotavljanje ima, so povratna informacija, interpretacija rezultatov in ukrepanje na tej podlagi toliko nujnejši. Potrebna je interpretacija rezultatov na neki podlagi. V teoriji preverjanja in ocenjevanja (Zupanc 2004) so najpogostejše štiri (glede na učenčeve sposobnosti, napredek, na norme ali kriterije), ki pa se med seboj ne izključujejo. Zaželena je čim boljša interpretacija, tudi več interpretacij na več podlagah, če je to smiselno in mogoče. Interpretacije glede na različne referenčne točke se med seboj ne izključujejo, ampak se dopolnjujejo. Če ima učitelj objektivne podatke o učenčevih sposobnostih in/ali o njegovem znanju na začetku podajanja nove učne snovi, je dobro, da poda tudi informacijo o doseženem rezultatu glede na sposobnosti in o napredku učenca. Najpogostejši pa sta interpretaciji glede na opredeljeno (normirno) skupino učencev – učenčev rezultat se primerja z rezultatom drugih v tej skupini (nadpovprečen, podpovprečen, med najboljših 10% ipd.), ali glede na dosežene konkretne učne cilje (npr. seštevanje števil do 100 mu ne dela težav, pri množenju dvomestnih števil pa se pogosto zmoti). Zelo slabo je, če povratna informacija nima nobene podlage za interpretacijo (dosežek je 60 %).

Kaj in kako načrtujemo (in poučujemo) in kako ocenjujemo

Na osnovi načrtovanja izvedbenega kurikula učitelji oblikujejo učne sklope, ki so enote poučevanja in (notranjega) ocenjevanja. Učni sklop je zaokrožena celota znanj, spretnosti in veščin, ki jih učitelj obravnava v določenem časovnem obdobju in jih lahko po utrjevanju in končnem preverjanju tudi ocenjuje. Oblikovanje učnih sklopov je pristojnost učitelja, osnova za oblikovanje učnih sklopov pa so katalogi znanja. Katalogi znanja so običajno že razdeljeni na smiselne celote, kar ne pomeni, da jih učitelj ne more preoblikovati po svoje ali pa povzeti tako, kot so zapisani v katalogu znanja.

Notranje preverjanje in ocenjevanje (in tudi določanje standardov znanja) je sestavina pouka in je vezano na organizacijo in potek učenja in poučevanja. Če preverjanje in ocenjevanje opravljamo ob zaključenem učnem sklopu, potem je logično, da so kriteriji in standardi za preverjanje in ocenjevanje vezani na učni sklop.

Merske karakteristike ocenjevanja

Šolsko ocenjevanje je posredno merjenje in presojanje znanja. Učitelj ne more neposredno ugotoviti (izmeriti) učenčevega znanja, temveč lahko presoja le njegove ustne ali pisne odgovore, druge dejavnosti in izdelke. Da bi omilili nekatere probleme in težave pri ugotavljanju znanja kot posrednem merjenju in presojanju, je nujno upoštevati merske lastnosti ocenjevanja, predvsem veljavnost, objektivnost, zanesljivost, občutljivost in tudi ekonomičnost.

Veljavnost

Pri veljavnosti ocenjevanja govorimo o več »vrstah« veljavnosti:

- vsebinska veljavnost: če ocena zajame vse, kar smo želeli izmeriti (zajame pomembne vsebine in cilje, ravnotežje med »nižjimi« in »višjimi« spoznavnimi cilji oz. ravnmi po uveljavljenih taksonomijah),
- ekspertna veljavnost (presoja strokovnjakov),
- prognostična ali napovedna veljavnost (napoved uspehov v nadaljnjem šolanju ali poklicu) in
- posledična veljavnost (posledice, učinki, ki jih ima določena vrsta preverjanja na učenje in pouk).

Zanesljivost

Zanesljivost ocenjevanja pomeni točnost, natančnost, stabilnost. Dosegamo jo z večkratnim merjenjem in primerjanjem oz. koreliranjem dobljenih rezultatov. Šolske ocene bi bile zanesljive le tedaj, če bi isti učitelji pri ponovnem ocenjevanju dali istim pisnim nalogam ali ustnim odgovorom enake ocene.

Objektivnost

Za neko merjenje pravimo, da je objektivno, kadar so dobljeni rezultati odvisni od velikosti pojava, ki ga merimo, ne pa od tistega, ki pojav meri. Za šolsko ocenjevanje bi lahko rekli, da bi bilo objektivno le v tem primeru, kadar bi bila ocena odvisna samo od učenčevega znanja, ne pa od subjektivnih značilnosti ocenjevanega in ocenjevalca. Objektivnost ocenjevanja ugotavljamo tako, da primerjamo ocene, ki so jih dali učencem za iste pisne ali ustne odgovore različni učitelji. Vse raziskave so pokazale, da popolna objektivnost ni možna, ker se pri ocenjevanju istih pisnih nalog ali ustnih odgovorov učencev ocene ocenjevalcev ne skladajo.

O subjektivnem ocenjevanju govorimo takrat, ko se pri ocenjevanju pojavljajo subjektivne napake (halo učinek, učinek prvega vtisa, vpliv stereotipov in predsodkov, dolžine odgovora itd.). Napake, ki se pojavljajo pri ocenjevanju lahko razdelimo na sistemske in nesistemske (Rečnik 2004).

Sistemske napake:

- Osebna »enačba« ocenjevalca: strogi ocenjevalci ocenjujejo v glavnem z nižjimi ocenami (npr. do 3); nasprotno pa blagi ocenjevalci ocenjujejo z višjimi ocenami (npr. nad 3), so pa tudi ocenjevalci s centralno tendenco, ki pri ocenjevanju večinoma uporabljajo srednje ocene (npr. med 2 in 4).
- Haloefekt deluje, ko na oceno vpliva ocenjevalčev odnos do učenca (npr. priljubljene, simpatične, boljše učence vedno ocenjuje blažje, nesimpatične, nedisciplinirane, slabše učence pa vedno ocenjuje strožje); Ocenjevalec se pogosto niti ne zaveda vpliva haloefekta na njegovo ocenjevanje.
- Vpliv skupine na oceno: v boljši skupini ocenjevalec praviloma dviga kriterije ocenjevanja (strožje ocenjuje), v na splošno slabši skupini pa spušča kriterije (blažje ocenjuje).
- Emocionalna stabilnost (odpornost) dijaka (čustveno labilni dijaki v ocenjevalni situaciji odpovedo oz. niso sposobni pokazati vsega kar znajo).
- Učinek prvega vtisa, vpliv stereotipov in predsodkov, dolžine odgovora itn.

Nesistemske napake, ki delujejo na ocenjevanje, težje opredelimo in ugotovimo (čustvena razpoloženost oz. nerazpoloženost ocenjevalca, njegovo zdravstveno stanje, druge aktualne težave ali problemi itn.).

Občutljivost

Šolske ocene naj bi ugotavljale tudi majhne razlike v znanju, ki ga merimo. Lestvice z več kot petimi ocenami pa šolski predpisi ne predvidevajo, pa tudi s psihološkega vidika, takšno ocenjevanje ni utemeljeno.

Sistemske in nesistemske napake preverjanja in ocenjevanja lahko omejimo oz. zmanjšamo z maksimalnim možnim upoštevanjem merskih lastnosti ocenjevanja. V šolski situaciji instrumentov za ocenjevanje sicer ne standardiziramo, kar pa ne pomeni, da ni mogoče večati veljavnost, zanesljivost, objektivnost ocenjevanja ne glede na to ali se izvaja z neposrednim opazovanjem ali s preizkusi (ustnimi, pisnimi, praktičnimi itn).

En od možnih pristopov za izboljševanje merskih lastnosti ocenjevanja znanja je uporaba opisnih kriterijev.

Opisni kriteriji

Le-ti so sestavljeni iz (Sentočnik 2002):

- področij spremljanja,
- kriterijev,
- opisnikov (deskriptorjev) – v opisnike so vtakani pokazatelji kakovosti (indikatorji) in standardi znanja.

Postopek priprave opisnih kriterijev

Najprej določimo področja, ki jih bomo spremljali. Področja spremljanja so tista znanja, spretnosti in veščine, za katere želimo, da bi jih učenci/dijaki izgrajevali in razvijali v procesu izobraževanja. Področja spremljanja so potemtakem zmožnosti, kompetence učencev/dijakov, pa tudi dispozicije za učenje, zato so vanje vključeni vsi vidiki učenčevega razvoja: mišljenje, vrednotenje, ravnanje, odnosi, miselne navade.

Primeri področij spremljanja: govorno sporočanje, pisno sporočanje pri tujem jeziku, utemeljevanje pri matematiki, delo z viri pri zgodovini ...

Npr.:⁵²

Področje	Kaj bodo dijaki znali, zmogli, obvladali
Branje, poslušanje in razumevanje besedila	<p>Branje pripovedi o življenju znane osebe in razumevanje besedila tako da:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ prepoznavajo okoliščine nastanka besedila, sporočevalčevega namena, teme, potem/ključnih besed, bistvenih podatkov, ◦ uporabljajo podatke v novih okoliščinah, ◦ predvidevajo ustrezno nadaljevanje/konec, ◦ se znajdejo v besedilu, ◦ znajo preoblikovati besedilo, ◦ presojuje resničnost, zanimivost, ustreznost in razumljivost besedila ter utemeljuje presojo, ◦ presojuje nebesedne prvine besedila in utemeljuje presojo.

⁵² <http://www.solazaravnatelj.si/Files/Srecanja/Standardi%20znanja.pdf>

<p>Govorno in pisno tvorjenje besedila</p>	<p>Govorno sporočanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Priprava govornega nastopa ob predvideni temi/besedilu (ta priprava obsega razmišljanje o temi, izdelavo miselnega vzorca, iskanje ustreznih podatkov, se pravi uporaba virov, izdelava pisne zasnove na osnovi miselnega vzorca – pisna zasnova velja le za učence najnižje ravni, ostali uporabljajo le miselni vzorec – in neposredno pripravo na govorni nastop). ◦ Govorni nastop ob predvideni temi/besedilu (to obsega napoved teme, razločnost, naravnost in zbornost govora ob pisni zasnovi ali miselnem vzorcu in uporabi ustreznih besednih ali slikovnih ponazoril). ◦ Diskusija ob predvideni temi (ki obsega poslušanje in odgovarjanje na vprašanja). ◦ Vrednotenje govornega nastopa (sošolcev in lastnega – pozorni so na besedno in nebesedno govorico in utemeljevanje lastnega mnenja). <p>Pisno sporočanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Priprava pisanja pripovedi na predvideno temo (kar obsega izdelavo miselnega vzorca in iskanje podatkov oziroma delo z viri ter pretvorbo miselnega vzorca v dispozicijske točke). ◦ Pisanje pripovedi na izbrano temo (kar obsega izbiro naslova in besedilne vrste, opredelitev uvoda, jedra in zaključka, pisanje vsebinsko, slogovno, slovnično in pravopisno pravilno, navajanje uporabljenih virov). ◦ Vrednotenje lastnih in izdelkov sošolcev.
<p>Razvitost gradnikov/ sestavin sporazumevalne zmožnosti</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Najde besede/besedne zveze s prenesenim pomenom ter jih zamenja s pomensko prvotnimi besedami/besednimi zvezami. ◦ Najde slogovno zaznamovane besede/besedne zveze ter jih zamenja z nezaznamovanimi sopomenkami. ◦ Napiše besedilo, in sicer ob pisni pripravi (miselnem vzorcu) upošteva tudi zunanjo oblikovanost besedila in pravopisna pravila. ◦ Govorno nastopi (pripoved o življenju osebe) ter govori razločno, naravno in čim bolj zborna, na koncu govornega nastopa povzame bistvene podatke in napove nadaljnje dogodke/rešitve. ◦ Po govornem nastopu odgovori na vprašanja sošolcev in učitelja.
<p>Metajezikovna zmožnost</p>	<p>Ob slovarsko-slovnični razčlembi besedil učenci spoznavajo naslednje jezikovne pojme in izraze zanje: umetnostno in neumetnostno besedilo, poved, goli in zloženi stavčni člen, priredno in podredno zloženi stavčni člen, jedro in določilo, levi in desni prilastek. V enostavnih povedih določijo glavne stavčne člene, levi in desni prilastek.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Spoznavajo umetnostno in neumetnostno besedilo. ◦ Spoznavajo poved in glavne stavčne člene. ◦ Spoznavajo goli stavčni člen. ◦ Spoznavajo zloženi stavčni člen (priredno in podredno zloženi stavčni člen, jedro in določilo, levi in desni prilastek). ◦ Spoznavajo levi in desni prilastek.

Naslednji korak je določitev kriterijev – tistih lastnosti oz. kvalitet izbranih področjih, ki jih opredeljujejo kot kakovostna. Pri določanju kriterijev sledimo vprašanju, po čem presojamo kakovost nekega področja znotraj predmeta, ki se izkazuje skozi reprezentativne dejavnosti. Ker učenci/dijaki izgrajujejo in razvijajo svoje kompetence, zmožnosti, dispozicije skozi dejavnosti, torej tako, da so aktivni, kriteriji definirajo, kaj pomeni ustrezati zahtevam

neke naloge/dejavnosti. Npr. na področju govornega sporočanja je pomembno: upoštevanje temeljnih značilnosti besedilne vrste, ustreznost temi, upoštevanje značilnosti slušnega prenosnika, jezikovna pravilnost in ustreznost.

Opisniki ali deskriptorji so opisi kakovosti dosežkov na posamezni stopnji (od optimalnega do minimalnega standarda), s katerimi opišemo kakovost izkazovanja določenega vidika znanja in veščin oz. kriterija. Za področje govornega sporočanja, glede na kriterij upoštevanje temeljnih značilnosti besedilne vrste, bi optimalni dosežek lahko opisali na naslednji način: Učenec je govoril prosto, razločno, naravno, razumljivo in tekoče; učinkovito in primerno je uporabljal slikovne pripomočke in vidne spremljevalce govorjenja.

S standardi znanja določimo, kakšen dosežek bo veljal za najboljšega glede na pričakovanja in ob upoštevanju starosti, predznanja, let učenja. Standard specificira, kako dobro morajo biti kriteriji uresničeni v nekem časovnem obdobju. Pri pripravi opisnih kriterijev za različna časovna obdobja med šolskim letom se o standardu, izraženem v opisnikih, odloča aktiv učiteljev glede na dosežke učencev, ki jih poučujejo, in v skladu z lastno presojo o tempu učenja in razvoja. Standardi, določeni na ravni učnega predmeta oz. strokovnega modula v katalogih znanja služijo kot usmeritev, orientir učiteljem pri opredeljevanju standardov za notranje ocenjevanje.

Opisnike lahko pripravimo na različnem številu stopenj, po navadi pa na treh ali štirih stopnjah, ki sledijo od optimalnega dosežka navzdol (na najvišji stopnji »najvišji oz. optimalni« standard, na najnižji stopnji minimalni standard – seveda glede na razvojno stopnjo, leta učenja, program).

Področja in kriteriji so opredeljeni v katalogih znanja, npr. v Katalogu za slovenščino zasledimo naslednja področja in kriterije:

Učiteljem je prepuščeno določanje standardov znanj za notranje ocenjevanje (ob upoštevanju standardov, zapisanih v katalogu znanja).

Vrste opisnih kriterijev

Holistični opisni kriteriji zajamejo v posamezni ocenjevalni stopnji več kriterijev hkrati, zato so njihovi opisniki obsežnejši in manj pregledni. Sestavljanje teh kriterijev je enostavnejše, vendar je njihova uporabnost omejena, saj so zaradi svoje širine lahko nezanesljivi in nimajo veljavnosti, zaradi česar je takšna tudi povratna informacija. Uporabni so za presojo znanj in veščin na splošno, npr. za presojo pisanja, vendar ne za različne oblike pisnih sestavkov.

So tudi manj pregledne za učence.

Primer holističnih opisnih kriterijev za govorno sporočanje bi bil npr. naslednji:

<i>Minimalni standard</i>	<i>Temeljni in višji standardi</i>	
Nastopi z vnaprej pripravljeno temo o življenju znane osebe ob pisni zasnovi. Na vprašanja odgovori kratko brez utemeljitve.	Govorno nastopi z vnaprej pripravljeno temo o življenju znane osebe ob miselnem vzorcu, tako da napove temo, govori razločno, naravno in zborna. Na vprašanja odgovori argumentirano.	Govorno nastopi z vnaprej pripravljeno temo o življenju znane osebe ob miselnem vzorcu, tako da napove temo, govori razločno, naravno in zborna ter premišljeno uporablja prvine nebesedne govornice. Uporablja besedna in slikovna ponazorila, navede uporabljene vire. Na vprašanja odgovori argumentirano.

Analični opisni kriteriji ločijo posamezna področja spremljanja in jih definirajo s kriteriji, ki so med seboj neodvisni. So precej bolj primerni za preverjanje posameznih vrst nalog/dejavnosti, z njihovo pomočjo lahko damo učencem/dijakom jasnejšo in bolj zanesljivo povratno informacijo. Učitelja senzibilizirajo za posamezne vidike znanja, zaradi česar ne preferirajo le enega vidika, ampak upoštevajo tudi tiste, ki se jih ne da zlahka »meriti in šteti« (Sentočnik 2002).

Primer analitičnih kriterijev za govorno sporočanje bi bil npr. naslednji:⁵³

<i>Upoštevanje temeljnih značilnosti besedilne vrste</i>	<i>Ustreznost temi</i>	<i>Upoštevanje značilnosti slušnega prenosnika</i>	<i>Jezikovna pravilnost in ustreznost</i>
Učenec je upošteval le temeljne značilnosti besedilne vrste, vendar besedila ni členil na smiselne enote oz. je v govorni nastop vpletal značilnosti drugih besedilnih vrst.	Učenec je ustrezno konkretiziral temo in zbral vse bistvene podatke, vendar pri tem ni bil izviren; predstavitev je bila presplošna/preveč podrobna.	Učenec je govoril prosto ter večinoma razločno in naravno, vendar ne popolnoma tekoče; slikovno gradivo je uporabljal neučinkovito.	Učenec je govoril knjižno, vendar so v besedilu še bile posamezne jezikovne napake; njegovo izražanje je bilo deloma okorno in skopo.
Učenec je upošteval vse tipične značilnosti besedilne vrste, besedilo je smiselno členil na manjše enote.	Učenec je ustrezno in izvorno konkretiziral temo; predstavil jo je jedrnat in ne presplošno, vključeval je ustrezne primere.	Učenec je govoril prosto, razločno in naravno, razumljivo in tekoče; učinkovito je uporabljal slikovne pripomočke.	Učenec je govoril knjižno, njegovo izražanje je bilo večinoma bogato, uporabljal je ustrezna sredstva medpovednega povezovanja.
<i>Upoštevanje temeljnih značilnosti besedilne vrste</i>	<i>Ustreznost temi</i>	<i>Upoštevanje značilnosti slušnega prenosnika</i>	<i>Jezikovna pravilnost in ustreznost</i>

⁵³ Prilagojeno po: C-vodnik; Nacionalni preizkus po 3. obdobju. Ocenjevalni list za ustni del preverjanja in ocenjevanja znanja ob koncu 3. obdobja.

Učenec je upošteval vse tipične značilnosti besedilne vrste, besedilo je smiselno členil na manjše enote in ga nadgradil z zahtevnejšimi sestavinami.	Učenec je ustrezno in izvirno konkretiziral temo; predstavil jo je jedrnato in natančno, vključeval je številne in prepričljive primere iz različnih virov.	Učenec je govoril prosto, razločno, naravno, razumljivo in tekoče; učinkovito in primerno je uporabljal slikovne pripomočke in vidne spremljevalce govorjenja.	Učenec je govoril knjižno, njegovo izražanje je bilo bogato; uporabljal je ustrezna sredstva medpovednega povezovanja, v besedilu ni bilo jezikovnih napak.
---	---	--	---

Za opredelitev standardov znanja znotraj opisnih kriterijev lahko uporabimo tudi taksonomije. Za različne vrste znanj so primerne različne taksonomije, najbolj pogosto uporabljane so Bloomova, Marzanova, Gagnejeva itn.

Bloomova taksonomija (povzeto po Rutar Ilc 2003)

Taksonomija vsebuje šest temeljnih in hierarhično razporejenih kategorij:

1. Znanje
2. Razumevanje
3. Uporaba
4. Analiza
5. Sinteza
6. Evalvacija (vrednotenje)

Že avtorji (Bloom 1970) opozarjajo, da so osnovne kategorije lahko tudi drugače razvrščene, to je samo primer hierarhije teh kategorij. Cilji določene kategorije vključujejo in nadgrajujejo oblike vedenja predhodnih kategorij v hierarhiji. Poskus, da se vedenje, ki ga dosežemo z vzgojno-izobraževalnim delom razvrstimo od najenostavnejših do zloženih kaže na to, da ta vrstni red (od enostavnega k zloženemu) pomeni tudi težavnost (od lažjega k težjemu).

Znanje (prepoznavanje)

Zmožnost učenca se spomniti in izkazati posamezna dejstva ter splošne pojme, opisati metode in procese, tendence, modele in strukture. Ta stopnja vključuje vse oblike vedenja v katerih je poudarek na spominu, ne glede na to ali gre za prepoznavanje ali reprodukcijo, idej, učnega gradiva ali različnih pojavov. Pri tem naj bi bilo vedenje pri reprodukciji zelo podobno vedenju v času učenja. V klasifikaciji ciljev, ki se nanašajo na znanje (prepoznavanje) se vrstijo od specifičnih in relativno konkretnih oblik vedenja k bolj kompleksnejšim in abstraktnejšim oblikam.

Znanje je vključeno v vse višje kategorije taksonomije (od 2 do 6). Od drugih se razlikuje po tem, da je temeljni psihološki proces spomin, v drugih, višjih kategorijah pa je spomin samo del bolj kompleksnih procesov ustvarjanja odnosov, presojanja in reorganiziranja. Pri tej kategoriji je zelo natančno zapisano tudi kaj je možno obvladati na stopnji poznavanja:

- posameznosti (terminologijo, specifičnih dejstev),
- poti in načinov tretiranja posameznosti (konvencij, smeri in nizov, klasifikacij in kategorij, kriterijev, metodologije),
- splošnih pojmov ali univerzalij na določenem področju (principov in generalizacij, teorij in struktur).

Razumevanje (dojemanje)

Za razumevanje je značilno dojemanje smisla. Bloom to raven znanja pojmuje kot razumevanje v ožjem smislu (*comprehension*), pri katerem učenec ve za kaj gre in se na določen način lahko okoristi z gradivom ali idejami, ki jih je prejel. Ta stopnja naj bi bila osnovna oz. najnižja raven razumevanja v širšem smislu (*understanding*) in je vključeno v višje taksonomske stopnje, kjer loči tri vrste razumevanja:

- Prevajanje – usposobljenost komunikaciji dati drugačno jezikovno obliko:
- → Prevajanje iz ene v drugo raven abstrakcije (npr. sposobnost prevajanja problema, predstavljenega tehnično ali abstraktno v bolj konkretno ali manj tehnično predstavitev: Prevajanje zelo dolge komunikacije v bistveno krajšo; Prevajanje abstrakcije v konkretnost npr. z ilustracijo ali primerom).
- → Prevajanje iz simbolične v drugo obliko (npr. sposobnost prevajanja odnosov izraženih simbolično kot npr. ilustracije, zemljevidi, tabele, diagrami v verbalno obliko; Sposobnost prevajanja geometrijskih pojmov v vizualne ali prostorske sheme; Sposobnost izdelave grafičnih prikazov glede na pridobljene podatke; Sposobnost branja notnega zapisa; Sposobnost branja npr. gradbenih načrtov).
- → Prevajanje iz ene v drugo verbalno obliko (npr. Sposobnost prevajanja literarnega načina izražanja v navadnega; Sposobnost prevajanja iz enega npr. tujega jezika v drugi, npr. materinščino).
- Razlaganje – s komunikacijo se ravna kot z nizom idej: za to je potrebno, da ideje preoblikujemo v novo konfiguracijo. Sposobnost identificirati in razumeti glavne ideje in njihove medsebojne odnose. Razlaganje ali sinteza sporočila.
- Ekstrapolacija – Nadaljevanje smeri ali tendenc zunaj območja obstoječih podatkov da bi določili oziroma predvideli določene posledice, učinke in stranske učinke, ki so v skladu s pogoji, opisanimi v osnovnem sporočilu.

Razumevanje bi torej učenec/dijak dokazoval z dojemanjem, s prevajanjem, z razlaganjem in ekstrapolacijo. Na vprašanje, kaj naj bi učenec/dijak, razumel pa se omenja samo sporočilo (komunikacija). In pri tem avtorji opozarjajo, da termin »komunikacija« uporabljajo v (naj) širšem pomenu, in so s tem zaobjeti tudi konkretni pojavi, kot tisto, kar je izraženo z znaki na papirju. »Npr. naj bi učenec/dijak razumel (dojel) demonstracijo s področja fizike, geološko formacijo, ki jo je opazoval na izletu, zgradbo, ki je predstavnik določene smeri v arhitekturi, glasbeno delo, ki ga je izvedel orkester. Govorimo o razumevanju (dojemanju) istih pojavov, ne glede na to ali so prikazane v konkretni ali govorni, slikovni, ali kakšni drugi simbolni obliki na papirju.« (Bloom. 1970)

Uporaba

Uporaba abstrakcij v določenih konkretnih situacijah. Abstrakcije so lahko v obliki splošnih idej, pravil, postopkov, posplošenih metod. Abstrakcije so lahko tudi načela, ideje ali teorije.

S pomočjo principov, ki jih razumemo, razlagamo nove problemske situacije. Razlika med razumevanjem in uporabo, ki je sicer marsikdaj zabrisana oz. težko določljiva, je torej prav v tem: pri razumevanju npr. za nek primer ugotovimo, kateri princip zastopa, pri uporabi pa s pomočjo tega principa rešujemo konkretno problemsko situacijo, ga torej uporabimo, ne le razumemo.

Na tej ravni so problemi in situacije lahko podobne tistim iz pouka, a z nekaterimi elementi novosti oz. nesorodnosti. Problem ne sme biti rešljiv rutinsko – s ponavljanjem natančnega poteka reševanja podobnega problema v razredu. Za novost ne zadošča npr. zamenjava količin v pogosto utrjevani uporabni nalogi.

Kaj pa se lahko uporablja v novih situacijah po tem, ko se razume: to so abstrakcije v obliki splošnih idej, pravil, postopkov, posplošenih metod, načel, principov, teorij.

Analiza

Analiza je razstavljanje gradiva na njegove sestavne elemente ali dele ter odkrivanje odnosov med njimi in načinov, kako so medsebojno povezani. Na nek način so elementi analize predpogoj vsake miselne operacije. Vendar pa včasih glede na cilje želimo posebej izpostaviti vidik analize oz. nam je analiza sama po sebi namen. Npr. ko gre za analizo sporočila na sestavne dele ali pa uvidevanje njihovih povezav, ali pa takrat, ko nam gre za to, da uvidimo strukturo oz. ideje, ki so za sporočilom.

Obsega tri tipe: na najnižjem se pričakuje, da se gradivo loči na sestavne dele, katere se identificira in klasificira. Na drugi ravni gre za razlago odnosov, povezav med temi elementi in njihovo delovanje. Tretja raven je prepoznavanje organizacijskih principov:

- analiza elementov – identifikacija elementov,
- analiza odnosov – identifikacija medsebojnih zvez in vplivov med elementi ali sestavnimi deli,
- analiza organizacijskih principov – ugotavljanje organizacije sistema in njegove strukture.

Misli se na zunanjo (eksplicitno) in na notranjo (implicitno) strukturo.

Sinteza

Sestavljanje elementov in delov v novo celoto, njihovo urejanje in kombiniranje zaradi ustvarjanja modela ali strukture, ki prej ni obstajala. Pomembno je torej, da gre za samostojno interpretiranje še nepoznane problemske situacije in za samostojno načrtovanje strategij, ne pa za obnavljanje nekoč prej pripravljenih oz. naučenih postopkov ali interpretacij.

Ravnanja na tej stopnji odlikujeta kreativnost in divergentnost. Odgovori so novi, enkratni:

- oblikovanje originalnega in samostojnega sporočanja,
- ustvarjanje načrta ali izbire smeri operacij – ustvarjanje načrta dela,
- izdelava sistema abstraktnih odnosov – izdelava sistema abstraktnih odnosov za klasifikacijo ali razlago določenih podatkov ali pojavov oziroma za deduktivno sklepanje (sposobnost formuliranja hipotez na osnovi določenih podatkov, sposobnost odkrivanja rešitev matematičnih problemov in njihova generalizacija).

Evalvacija (vrednotenje)

Presojanje vrednosti gradiv, idej, argumentov, rešitev, izdelkov, materialov in metod na določenem področju po določenih kriterijih; kvantitativna in kvalitativna ocena, koliko gradivo in metode ustrezajo danim kriterijem:

- evalvacija po notranjih kriterijih – evalvacija sporočila po njegovi notranji logiki, konsistentnosti,
- evalvacija po zunanjih kriterijih – evalvacija po izbranih zunanjih kriterijih.

Ta kategorija združuje vse prejšnje in jih presega oz. povezuje z nekognitivnimi (npr. konativnimi, afektivnimi ...). V nasprotju z zdravorazumskim, intuitivnim vrednotenjem gre tu za sistematično vrednotenje, ki izhaja iz globljega razumevanja in analize v skladu z določenimi kriteriji.

»Avtorji taksonomije so spoznavno področje vzgoje in izobraževanja razdelili na dve ožji področji. Prvo so opisali kot priključevanje in prepoznavanje znanja, drugo pa kot razvoj sposobnosti in veščin. Prvo ožje področje se v celoti prekriva s prvim od šestih razredov spoznavnega vedenja, ki sestavljajo taksonomijo (znanje, poznavanje). Drugo ožje področje pa obsega naslednjih pet razredov taksonomije (razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje).« (Justin 2008)

V nadaljevanju je hipotetičen primer uporabe Bloomove taksonomije za določanje standardov znanja (za eno geografsko enoto). Kar je prikazano v razpredelnici predstavlja optimalni standard, minimalni standard pa je v poudarjenem tisku⁵⁴:

	<i>Poznavanje</i>	<i>Razumevanje</i>	<i>Uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje</i>
Dejstva	Na severovzhodnem in vzhodnem delu Slovenije (na levem bregu Mure); Prevladujejo ravnine in gričevja, ugodna za poljedelstvo. Žitnica Slovenije, dolge obcestne vasi, veliki kmetijski in industrijski obrati, prometna prehodnost, zdraviliški turizem. Pridelava žit, koruze, sladkorne pese, oljne repice in krmnih rastlin.		
Imena	Boč, Donačka gora, Kozjanski hribi, Bizeljsko gričevje, Mura, Goričko, Lendavske gorice, Pomurska nižina, Mursko polje, Dravsko, Ptujsko polje, Slovenske gorice, Lenart, Maribor, Prleki, Haloze, Dravinske gorice, Celjska kotlina.		
Podatki	Hribi do 1000 m.		

⁵⁴ <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/ESF/DvigKakovostiVrednotenjaZnanja/MSZ1.pdf>.

Pojmi	Mrtvica, meander reke, nižinski poplavni gozd, ravnina, gričevje, dolga obcestna vas, prelom, prisojna, osojna stran. Podnebje, klimogram, celinsko podnebje (poleti visoke temperature, pogoste nevihte s točo, zime dolge in ostre, padavin največ jeseni in spomladi. Relief, rastlinstvo, voda, podnebje, prst, živalstvo, prebivalstvo, naselja, kmetijstvo, industrijo, druge gospodarske dejavnosti, promet.	Mrtvica, meander reke, nižinski poplavni gozd, ravnina, gričevje, dolga obcestna vas, prelom, prisojna, osojna stran. Podnebje, klimogram, celinsko podnebje (poleti visoke temperature, pogoste nevihte s točo, zime dolge in ostre, padavin največ jeseni in spomladi. Relief, rastlinstvo, voda, podnebje, prst, živalstvo, prebivalstvo, naselja, kmetijstvo, industrijo, druge gospodarske dejavnosti, promet.	Mrtvica, meander reke, nižinski poplavni gozd, ravnina, gričevje, dolga obcestna vas, prelom, prisojna, osojna stran. Podnebje, klimogram, celinsko podnebje (poleti visoke temperature, pogoste nevihte s točo, zime dolge in ostre, padavin največ jeseni in spomladi. Relief, rastlinstvo, voda, podnebje, prst, živalstvo, prebivalstvo, naselja, kmetijstvo, industrijo, druge gospodarske dejavnosti, promet.
Pojavi	Tektonsko delovanje	Tektonsko delovanje	Tektonsko delovanje
Dogodki	Pustni karneval – kurenti – Ptuj		
Zveze	Celjska kotlina – hmelj – pivovarna. Slovenske gorice – gričevje – vinorodnost – pridelava vina – klopotec. Tektonsko delovanje – izviri mineralne in termalne vode – turizem. Pridelava žit, koruze, sladkorne pese, oljne repice in krmnih rastlin – veliki kmetijski in industrijski obrati.	Celjska kotlina – hmelj – pivovarna. Slovenske gorice – gričevje – vinorodnost – pridelava vina – klopotec. Tektonsko delovanje – izviri mineralne in termalne vode – turizem. Pridelava žit, koruze, sladkorne pese, oljne repice in krmnih rastlin – veliki kmetijski in industrijski obrati.	Celjska kotlina – hmelj – pivovarna. Slovenske gorice – gričevje – vinorodnost – pridelava vina – klopotec. Tektonsko delovanje – izviri mineralne in termalne vode – turizem. Pridelava žit, koruze, sladkorne pese, oljne repice in krmnih rastlin – veliki kmetijski in industrijski obrati.

Marzanova delitev znanj

Za razliko od Bloomove taksonomije, Marzanova delitev znanj zagovarja prepletanje vsebinskih znanj s procesnimi (znanja s kognitivnimi spretnostmi in veščinami). V fazi pridobivanja znanja so miselni procesi tisti, ki sodelujejo pri njihovem izgrajevanju, v fazi nadgrajevanja in uporabe znanja pa so spet miselni procesi tisti, ki to omogočajo. Na tak način prepletana vsebinska in procesna znanja so vseživljenjska: trajna, učinkovita in uporabna v najrazličnejših novih situacijah (nadaljevanje je povzeto po Z. Rutar Ilc).



KOMPLEKSNO RAZMIŠLJANJE:

primerjanje, razvrščanje, sklepanje z indukcijo in dedukcijo, utemeljevanje, abstrahiranje, analiziranje perspektiv, odločanje, preiskovanje, reševanje problemov, eksperimentalno raziskovanje, analiza napak, invencija. V nadaljevanju so podani primeri procesnih znanj po kategorijah.

Primerjanje: ugotavljanje in opisovanje razlik in podobnosti med dvema ali več postavkami oz. elementi:

- Kaj lahko primerjaš?
- Po čem boš primerjal?
- V čem opaziš podobnosti, v čem razlike?

Razvrščanje (klasificiranje): organiziranje postavk oz. elementov v kategorije, na osnovi njihovih značilnosti:

- Kaj sodi skupaj glede na določene lastnosti?
- Kaj lahko združiš?
- Kako bi s skupnim imenom poimenovali določene kategorije?
- Ali posamezna reč sodi v določeno kategorijo?
- Ali je kaj izpadlo?
- Ali je potrebno narediti še kakšno skupino?

Sklepanje z indukcijo: ustvarjanje splošitev iz informacij in opazovanj:

- Kaj opaziš/vidiš?
- Kaj ti to pove?
- Kaj lahko iz tega sklepaš? Kakšne dokaze imaš za to?
- Kakšna je verjetnost, da se bo nekaj zgodilo? Dokaži?

Sklepanje z dedukcijo: uporaba generalizacij in principov za sklepanje (izpeljevanje logičnih posledic) v konkretnih situacijah oz. primerih:

- Kaj lahko na osnovi danega pravila sklepaš za dano situacijo?
- Kaj je dokaz, da je to res?

Abstrahiranje: luščenje bistvenega, ugotavljanje in pojasnjevanje, kaj je skupnega več primerom oz. elementom ali pa kaj so glavne značilnosti ali pomembne lastnosti nečesa; kako je neki abstraktni vzorec v eni situaciji podoben drugemu abstraktnemu vzorcu, ali pa kako se razlikuje od njega/ugotavljanje shem ali splošnih vzorcev:

- Kaj je tu pomembno?
- Kaj so glavne značilnosti?
- Kako lahko isto poveš na bolj splošen način?
- Kakšen splošni vzorec lahko tu razberemo?
- Kje še srečamo isti splošni vzorec?
- Kako je mogoče to informacijo predstaviti še na drugačen način?

Argumentiranje, utemeljevanje: razvijanje argumentov za določene trditve ali proti njim:

- Kaj je podpora za tvoje mnenje oz. trditev?
- Pod kakšnimi pogoji to ne drži?

Analiziranje perspektiv: upoštevanje lastne perspektive (razlogov za lastno videnje), hkrati pa tudi upoštevanje nasprotne perspektive:

- Kaj misliš ti o tem? Na čem si zasnoval svoje mnenje?
- Kaj je tvoja točka videnja? Zakaj tako gledaš?
- Kakšno je nasprotno gledanje?
- Kakšni bi utegnili biti razlogi za drugačen pogled?

Odločanje: izbiranje med alternativami:

- Kaj bi bilo najbolje/najslabše?
- Za koga?
- Za kakšno situacijo?

Preiskovanje: preiskovanje značilnosti, poteka, vzrokov, okoliščin, napovedi ...

Avtorji razlikujejo med tremi različnimi tipi preiskovanja:

- definicijsko preiskovanje: ko gre za konstruiranje definicije ali detaljnega opisa koncepta,
- zgodovinsko preiskovanje: ko gre za konstruiranje razlage za pretekle dogodke,
- projektivno preiskovanje: ko gre za konstruiranje scenarija prihodnjih dogodkov ali hipotetičnih preteklih dogodkov.

Katere značilnosti opredeljujejo ta primer?

Zakaj se je nekaj zgodilo?

Kako se je nekaj zgodilo?

Kaj bi se zgodilo, če ...

Reševanje problemov (v ožjem smislu, kot premagovanje ovir): razvijanje in testiranje metod, načrtov ali izdelkov za premagovanje ovir za doseg želenega cilja:

- Kako se soočiti z dano oviro?
- Kako bi pod danimi pogoji izpeljal cilj?

Ekperimentalno raziskovanje in preizkušanje: postavljanje hipotez na osnovi opazovanj in testiranje hipotez, ki naj bi pojasnile opazovano:

- Kaj opaziš?
- Kako lahko to pojasniš?
- Kaj lahko iz tega napoveš?
- Kako lahko to preizkusiš?

Analiza napak: prepoznavanje in opisovanje napak v lastnem ali tujem razmišljanju:

- Ali bi utegnili biti kaj narobe? Kaj? Katere napake lahko ugotoviš?
- Kako lahko to popraviš?
- Kaj je vplivalo na te napake? Ali je kdo vplival na tvoje razmišljanje ali delovanje?
- Zakaj dani eksperiment ni uspel?

- Ali so sklepi iz danih podatkov/virov dopustni?
- Popravi napake v danem tekstu.
- Zapiši recenzijo dela.

Odkrivanje / invencija: razvijanje česa enkratnega ali izboljševanje obstoječega:

- Ali je potrebna kakšna sprememba, izboljšava?
- Kako lahko to izboljšaš?
- Kaj novega je tu potrebno?

DELO Z VIRI: zbiranje, izbiranje, analiza, interpretiranje, sinteza, presoja uporabnosti in vrednosti podatkov...

PREDSTAVLJANJE IDEJ: jasnost izražanja, učinkovitost komuniciranja z različnim občinstvom in na različne načine, ustvarjanje kakovostnih izdelkov...

SODELOVANJE: prizadevanje za skupne cilje, uporaba medosebnih veščin, prevzemanje različnih vlog v skupini...

Miselne navade

Miselne navade so dragoceni vidiki oz. kvalitete mišljenja. Izraz navada opozarja, da gre za nekaj, kar se pogosto izvaja, kar se vgrajuje v posameznika in postane del njegovega običajnega repertoarja. Seveda pa ta izraz še zdaleč ne pomeni nezavedne uporabe teh navad. Prav nasprotno: gojiti velja sistematično pozornost nanje in njihovo premišljeno rabo. To so:

- kritičnost, ki se med drugim kaže v tem, da si:
 - → jasen in da si prizadevaš za jasnost,
 - → natančen,
 - → analiziraš napake,
 - → ohranjaš odprtega duha,
 - → se zavedaš, da obstajajo različne perspektive in jih aktivno preiskuješ,
 - → upoštevaš občutke in poglede drugih,
 - → zavzameš lastno pozicijo, ko to zahteva situacija in ko imaš argumente zanjo.

- ustvarjalnost, ki se kaže v tem, da:
 - → nenehno razmikaš meje svojega znanja in sposobnosti,
 - → imaš svoje lastne standarde za vrednotenje,
 - → proizvajaš nove načine gledanja na situacijo, ki so izven meja običajnih dogovorov,
 - → zmoreš vztrajati kljub naporom, ko je to smiselno.
- samospoznavanje in samoregulacija, ki se kaže v tem, da:
 - → opazuješ svoje lastno razmišljanje,
 - → načrtuješ svoje delo,
 - → uporabljaš potrebne vire,
 - → odgovarjaš na povratne informacije,
 - → ocenjuješ učinkovitost lastnih dejanj ...

Gagnejeva klasifikacija znanja

Dosežke učencev glede na raven doseženega znanja lahko opišemo s pomočjo taksonomske lestvice, ki nam jo prikazuje naslednja preglednica (Gagne 1985) in jo najbolj pogosto uporabljajo pri matematičnih znanjih.

Osnovna in konceptualna znanja:

- osnovna znanja in vedenja,
- konceptualna znanja.

Proceduralna znanja:

- rutinska proceduralna znanja,
- kompleksna proceduralna znanja.

Problemska znanja:

- strategije reševanja problemov,
- aplikativna znanja.

Osnovno znanje in vedenje – obsega predvsem poznavanje pojmov in dejstev ter priklic znanja.

Razdelimo ga lahko na naslednje elemente:

- poznavanje posameznosti: reproduktivno znanje, znanje izoliranih informacij in faktografije,
- poznavanje specifičnih dejstev: formul, aksiomov, izrekov, odnosov, osnovnih lastnosti (Pitagorov izrek, $p = a \times b$, lastnosti likov ...),
- poznavanje terminologije: seznanjenost z osnovnimi simboli in terminologijo (vzporednost, pravokotnost, +, -, %, ...; pravokotnik, funkcija, enačba, kilogram ...),
- poznavanje klasifikacij in kategorij: prepoznavanje različnih matematičnih objektov in njihova klasifikacija, npr. funkcije, enačbe, množice ...

Konceptualno znanje:

Konceptualno znanje je razumevanje pojmov in dejstev – obsega oblikovanje pojmov, strukturiranje pojmov in poznavanje relevantnih dejstev. Elementi konceptualnega znanja so:

- prepoznavna pojma (npr. trikotnika na ravnini, na telesih, v naravi ...),
- predstava (na primer dva skladna pravokotna trikotnika sestavljata pravokotnik, mreža kocke je sestavljena iz šestih kvadratov),
- prepoznavna terminologije in simbolike v dani situaciji (a, b stranici, višina, para vzporednih stranic ...),
- definicije in izreki (poznavanje in uporaba pravila o vsoti kotov v trikotniku, Pitagorov izrek ...),
- povezave (podobnosti, razlike, integracija).

Proceduralno znanje:

- rutinsko proceduralno znanje (izvajanje rutinskih postopkov – pisno množenje in deljenje, uporaba pravil – če je v računu računska operacija seštevanja in množenja, prej množimo),
- kompleksno proceduralno znanje (uporaba ter obvladovanje postopkov in algoritmov, reševanje rutinskih besedilnih nalog).

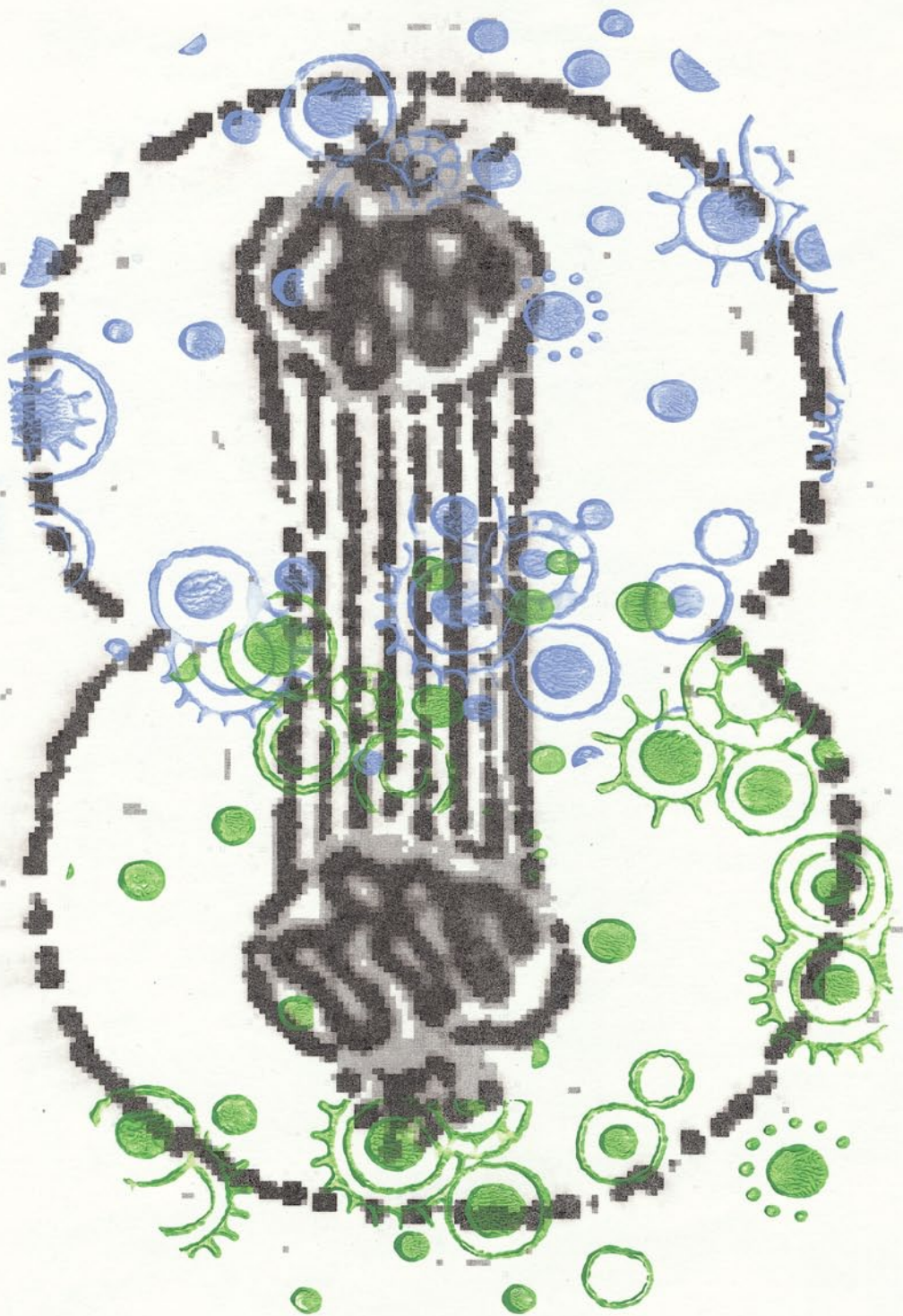
Problemsko znanje – obsega znanje o uporabi obstoječega znanja v novih situacijah. Elementi problemskega znanja:

- prepoznavanje in oblikovanje problema (iz besedila ali konkretne situacije oblikovati problem),
- preverjanje podatkov (preveriti ali je dovolj podatkov, ali podatki manjkajo),
- izbiranje strategij reševanja (kako bomo problem rešili),
- uporaba znanja ter miselnih veščin (na kakšen način ga bomo rešili),
- metakognicija (ali sem izbral najboljši način za rešitev problema).

O reševanju oziroma raziskovanju problema govorimo takrat, ko:

- poteka proces reševanja samostojno (če na primer uporabimo recept, formulo, znane postopke, je to problem — vaja oziroma rutinski problem),
- je rešitev nova za reševalca, ki zna potem uspešneje reševati nove probleme,
- se pojavi transfer znanja oziroma prenos metode reševanja, ki je tudi dokaz, da je problem rešljiv z lastno miselno aktivnostjo.

Kot lahko vidimo, taksonomije niso same sebi namen, ampak služijo temu, da lahko natančno opredelimo, katera znanja in veščine želimo pri dijakih razvijati in da to znamo tudi izmeriti. Taksonomije so tako pot do premišljenega načrtovanja in ocenjevanja. Pogoje za dobro ocenjevanje pa je premišljeno (taksonomsko) načrtovanje, ki pred samim poučevanjem opredeli, kaj naj bi učenci/dijaki znali, zmogli in obvladali ob zaključku obravnave določenega učnega sklopa in je podlaga za določanje standardov znanj (od optimalnega do minimalnega standarda).



Priloga 3: PREGLED OPRAVLJENIH SPREMLJAV IN EVALVACIJ NA CENTRU RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE

Vsebinska področja	Evalvacijska poročila (www.cpi.si)
ODPIRANJE KURIKULA IN PROGRAMSKA PROŽNOST a) Racionalna evalvacija izvedbenih kurikulov	Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2006), Priloga E: Racionalna evalvacija izvedbenih kurikulov in načrtovanja projektnih dni v projektu »Uvajanje in spremljanje novega izobraževalnega programa Avtoserviser« in nekaj predlogov za izboljšavo
	Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov (2007)
	Prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2008)
	Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007)
	Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)
b) Izvajanje koncepta integriranih ključnih kvalifikacij (IKK)	Poročilo o spremljanju integriranih ključnih kvalifikacij (2009)
	Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009), Priloga IV: Spremljanje koncepta integriranih ključnih kvalifikacij
	Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007)
	Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)
c) Odprti kurikulum (OK)	Poročilo o spremljanju odprtega kurikula v novih in prenovljenih programih poklicnega izobraževanja (2008)
	Poročilo o spremljanju odprtega kurikula (2009)

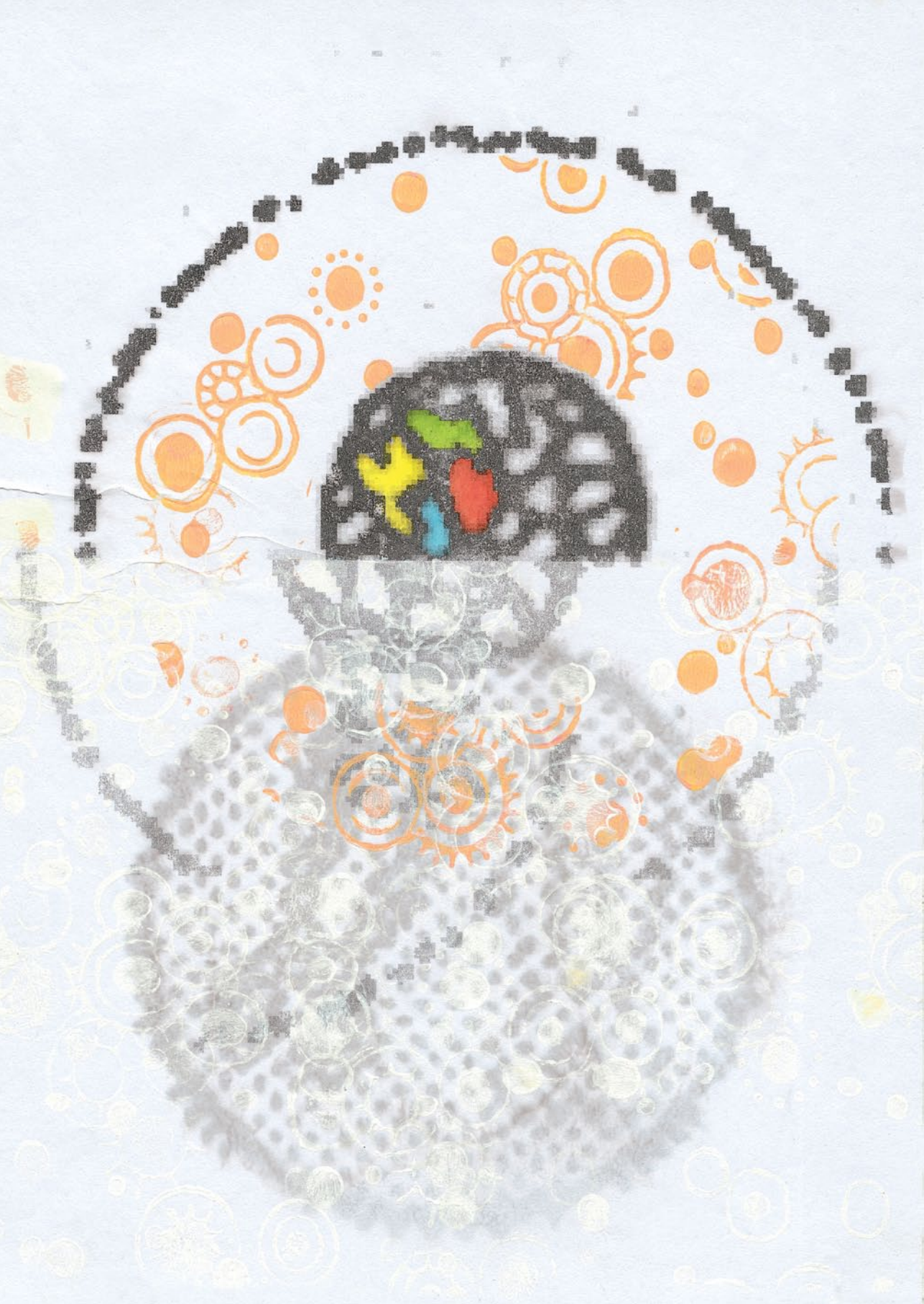
<i>Avtorji in (so)avtorji evalvacijskih poročil:</i>	
<i>Sodelavci CPI</i>	<i>Zunanji sodelavci</i>
Klara Skubic Ermenc	
mag. Tina Klarič, Saša Grašič, Dare Hribar, Elena Kecman, dr. Klara Skubic Ermenc, Danuša Škapin	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), dr. Milena Ivanuš Grmek (PeFMb)
mag. Tina Klarič, Barbara Božič, Elena Kecman, Saša Grašič, Dare Hribar, Tatjana Patafta, Teja Hribar	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), Mojca Pušnik (ZRSS), Simon Konečnik (ŠC Velenje), Peter Rau (SŠOF), Sanja Berčnik (PeF), dr. Klara Skubic Ermenc (FFL), dr. Jasna Mažgon (FFL), dr. Milena Ivanuš Grmek (PeFMb), mag. Nives Kreuh (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Zvone Cencen (ŠC Velenje), mag. Sabina Puc (SŠOF)
Katja Jeznik, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Elena Kecman, mag. Tina Klarič, Saša Grašič, Breda Zupanc	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mojca Pušnik (ZRSS), Mira Hedžet Krkač (ZRSS), mag. Mirjam Podsedenek (ZRSS), mag. Cvetka Rojko (ZRSS), Nada Marčič (ZRSS), mag. Nives Kreuh (ZRSS), mag. Liljana Kač (ZRSS), Igor Lipovšek (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mariza Skvarč (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Gorazd Sotošek (ZRSS), Marjan Prevodnik (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FFL), dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS), mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel (FŠ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFL)
mag. Tina Klarič, Špela Lenič, Danijela Makovec, mag. Mirjana Kovač	Vladimir Milekšič (ZRSS), dr. Branko Slivar (ZRSS)
mag. Mirjana Kovač	dr. Branko Slivar (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS), Zvone Cencen (ŠC Velenje), Peter Rau (SŠOF)
Katja Jeznik, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Elena Kecman, mag. Tina Klarič, Saša Grašič, Breda Zupanc	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mojca Pušnik (ZRSS), Mira Hedžet Krkač (ZRSS), mag. Mirjam Podsedenek (ZRSS), mag. Cvetka Rojko (ZRSS), Nada Marčič (ZRSS), mag. Nives Kreuh (ZRSS), mag. Liljana Kač (ZRSS), Igor Lipovšek (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mariza Skvarč (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Gorazd Sotošek (ZRSS), Marjan Prevodnik (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FFL), dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS), mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel (FŠ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFL)
mag. Tina Klarič, Marko Borko, Katja Jeznik, Elena Kecman, Marija Šibanc, Darko Mali	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FFL)
mag. Tina Klarič, Katja Jeznik, Vesna Močnik, Špela Lenič	Barbara Britovšek Trampuš (SVŠGL), Petra Štirn Janota (ŠC SG)

Vsebinska področja	Evalvacijska poročila (www.cpi.si)
	<p>Poročilo o spremljanju odprtega kurikula (2010)</p> <p>Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007)</p> <p>Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)</p>
<p>INDIVIDUALIZACIJA PEDAGOŠKEGA DELA</p> <p>a) Individualizacija in diferenciacija pedagoškega procesa</p>	<p>Poročilo o spremljanju individualizacije in diferenciacije pedagoškega procesa (2009)</p> <p>Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009), Prilogi III A (Poročilo o evalvaciji... Tehnik mehatronike) in III B (Poročilo o evalvaciji ... Tehnik oblikovanja)</p> <p>Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)</p>
<p>b) Osební izobraževalni načrt (OIN)</p>	<p>Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta (2010)</p> <p>Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2010), Priloga I: Poročilo o spremljanju osebnega izobraževalnega načrta v programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja</p> <p>Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)</p> <p>Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009), Priloga I: Poročilo o delovanju programskih učiteljskih zborov v programih Tehnik oblikovanja in Tehnik mehatronike</p> <p>Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)</p>
<p>PRAKTIČNO IZOBRAŽEVANJE</p>	<p>Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja v programih Hortikulturni tehnik, Kmetijsko – podjetniški tehnik, Kozmetični Tehnik, Tehnik mehatronike, Tehnik oblikovanja in Živilsko prehranski tehnik (2010)</p>

Avtorji in (so)avtorji evalvacijskih poročil:	
Sodelavci CPI	Zunanji sodelavci
Igor Leban, Tatjana Patafta, Špela Lenič, mag. Tina Klarič, Karmen Stolnik	dr. Jasna Mažgon (FFLJ)
Katja Jeznik, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Elena Kecman, Tina Klarič, Saša Grašič, Breda Zupanc	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mojca Pušnik (ZRSS), Mira Hedžet Krkač (ZRSS), mag. Mirjam Podsedenešek (ZRSS), mag. Cvetka Rojko (ZRSS), Nada Marčič (ZRSS), mag. Nives Kreuh (ZRSS), mag. Liljana Kač (ZRSS), Igor Lipovšek (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mariza Skvarč (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Gorazd Sotošek (ZRSS), Marjan Prevodnik (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ), dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS), mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel (FŠ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ)
mag. Tina Klarič, Katja Jeznik, Špela Lenič, Danijela Makovec	dr. Jana Kalin (FFLJ), dr. Milena Valenčič Zuljan (PeF), dr. Janez Vogrinc (PeF)
	dr. Jana Kalin (FFLJ), dr. Milena Valenčič Zuljan (PeF), dr. Janez Vogrinc (PeF)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ)
mag. Tina Klarič, Teja Žagar	dr. Branko Slivar (ZRSS), Petra Štirn Janota (ŠC SG), Vida Vončina (FFLJ), dr. Jasna Mažgon (FFLJ)
mag. Tina Klarič, Teja Žagar	dr. Branko Slivar (ZRSS), Petra Štirn Janota (ŠC SG), Vida Vončina (FFLJ), dr. Jasna Mažgon (FFLJ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ)
mag. Tina Klarič	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ), Vida Vončina (FFLJ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ)
Danijela Makovec, Barbara Bauman, Mateja Hergan, Teja Žagar, Borut Mikulec, mag. Tina Klarič, Darko Mali	dr. Jasna Mažgon (FFLJ)

Vsebinska področja	<i>Evalvacijska poročila (www.cpi.si)</i>
	<p>Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2010), Priloga II: Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja v programih Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja</p> <p>Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007), Priloge Č (Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija vprašalnika za dijake), D (Poročilo o spremljanju – analiza in interpretacija vprašalnika za mentorje), E (Poročilo o spremljanju praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija intervjujev z učitelji praktičnega izobraževanja) in F (Poročilo o spremljanju organizatorji praktičnega izobraževanja – analiza in interpretacija intervjujev z organizatorji praktičnega izobraževanja v delovnem procesu)</p> <p>Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007)</p> <p>Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)</p>
PREVERJANJE IN OCENJEVANJE	<p>Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007), Priloge B (Poročilo o spremljanju področja preverjanja in ocenjevanja v izobraževalnem programu Avtoserviser) in C (Analiza preizkusov znanja v programu Avtoserviser)</p> <p>Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2009), Priloge II A (Spremljanje področja ocenjevanja), II B (Evalvacija ocenjevanja v prenovljenih programih (Analiza dokumentacije – ocenjevanje)) in II C (Uporaba taksonomij za opredeljevanje standardov in kriterijev ter za snovanje preizkusov)</p> <p>Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser (2007)</p> <p>Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja (2011)</p>

<i>Avtorji in (so)avtorji evalvacijskih poročil:</i>	
<i>Sodelavci CPI</i>	<i>Zunanji sodelavci</i>
Borut Mikulec, Teja Žagar, mag. Tina Klarič	dr. Jasna Mažgon (FFLJ)
Č: Katja Jeznik, Marija Šibanc D in E: Marko Borko F: Marko Borko, Marija Šibanc	Č: Marko Gale (SPSŠB Bežigrad) D in E: Marko Gale (SPSŠB Bežigrad) F: Marko Gale (SPSŠB Bežigrad)
Katja Jeznik, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Elena Kecman, Tina Klarič, Saša Grašič, Breda Zupanc	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mojca Pušnik (ZRSS), Mira Hedžet Krkač (ZRSS), mag. Mirjam Podsedenešek (ZRSS), mag. Cvetka Rojko (ZRSS), Nada Marčič (ZRSS), mag. Nives Kreuh (ZRSS), mag. Liljana Kač (ZRSS), Igor Lipovšek (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mariza Skvarč (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Gorazd Sotošek (ZRSS), Marjan Prevodnik (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ), dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS), mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel (FŠ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ)
B: Katja Jeznik, Saša Grašič, dr. Klara Skubic Ermenc	B: dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), dr. Branko Slivar (ZRSS), mag. Mojca Pušnik (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), Vineta Eržen (ZRSS), mag. Milena Ivšek (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Vilma Brodnik (ZRSS), Nada Marčič (ZRSS), mag. Liljana Kač (ZRSS), dr. Ivo Verovnik (VGŠ Celje) C: dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FF)
II A: mag. Tina Klarič	II A: dr. Zora Rutar Ilc, Vladimir Milekšič (ZRSS), dr. Jasna Mažgon (FFLJ), Saša Ribič II B: dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS) II C: dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS)
Katja Jeznik, mag. Slava Pevec Grm, Marija Šibanc, Vida Vončina, Darko Mali, Marko Borko, Elena Kecman, mag. Tina Klarič, Saša Grašič, Breda Zupanc	dr. Branko Slivar (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mojca Pušnik (ZRSS), Mira Hedžet Krkač (ZRSS), mag. Mirjam Podsedenešek (ZRSS), mag. Cvetka Rojko (ZRSS), Nada Marčič (ZRSS), mag. Nives Kreuh (ZRSS), mag. Liljana Kač (ZRSS), Igor Lipovšek (ZRSS), Tomaž Kranjc (ZRSS), mag. Mariza Skvarč (ZRSS), Anita Poberžnik (ZRSS), Gorazd Sotošek (ZRSS), Marjan Prevodnik (ZRSS), dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ), dr. Zora Rutar Ilc (ZRSS), Vladimir Milekšič (ZRSS), mag. Dušan Jamšek, dr. Janko Strel (FŠ)
mag. Tina Klarič, Darko Mali, Špela Lenič, Mateja Hergan, Teja Žagar	dr. Klara Skubic Ermenc (FFLJ)



11 VIRI IN LITERATURA

- Adlešič Žarkovič, B. (2006). Are we ready for a step further – learning partnership and learning communities of teachers. Prispevek na 31. konferenci ATEE. Portorož: 21. 10. 2006 – 25. 10. 2006.
- Adlešič Žarkovič, B. (2010). Učenje na delovnem mestu – drugačen pogled na učenje učiteljev. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 41, št. 6, str. 44-53.
- Arends, R. I. in Castle, S. (2010). Taxonomies for Categorizing Instructional Methods. (<http://www.education.com/reference/article/instructional-strategies>, pridobljeno: junij 2012).
- Bečaj, J. (2008). Avtonomija, decentralizacija, opolnomočenje in šolska kultura. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 39, št. 3, str. 9-19.
- Bizjak, C. (2008). Odpori do sprememb. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 39, št. 3, str. 50-54.
- Bloom, S. B. (1970). Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I, Kognitivno področje. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Sturdevant, T. (1987). Teaching Thinking and Problem Solving. V: Teaching Thinking Skills. Theory and Practice. New York: W. H. Freeman and Company, str. 162-182.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000). How People Learn. Washington D. C.: National Academy Press.
- Cerbin, B. (2000). Learning with and Teaching for Understanding. Background Paper Prepared for the Wisconsin Teaching Fellows Summer Institute. 24.julij – 3. avgust. UW-La Crosse.
- Diamond, B. J. (2012). Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity. Education and Urban Society, let. 44, št. 2, str. 151-182.
- Drezek, K. M., Olsen, D., Borrego, M. (2008). Crossing Disciplinary Borders: A New Approach to Preparing Students for Interdisciplinary Research. 38th ASEE/IEE Frontiers in Education conference (besedilo, predstavljeno na konferenci).

- Grašič S. in Zevnik M. (2006). Proces večanja avtonomije učiteljev in šol v prenovljenih programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, interno gradivo.
- Grašič, S. (2008). Strategija vpeljevanja novih in prenovljenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 39, št. 1, str. 10-13.
- Grašič, S. (2011). Kakovost v procesih timskega načrtovanja in izvajanja izvedbenega kurikula, interno gradivo v okviru projekta MUNUS 2.
- Grašič, S. (2011). Vsebinsko poročilo o delu, interno gradivo v okviru projekta MUNUS 2.
- Ivšek, M. (2006). Ali nas evropski dokument o ključnih kompetencah zavezuje? V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 72-74.
- Jeznik, K. idr. (ur.) (2006). Drugo poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/drugo_porocilo_avtoserviser.pdf, pridobljeno: junij 2012).
- Jeznik, K. idr. (ur.) (2007). Zaključno poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (<http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/06-07/ZakljucnoPorociloOpotekuPoskusnegalzvajanjalPavtoserviser.pdf>, pridobljeno: junij 2012).
- Justin, J. (2008). Taksonomije in znanje, prispevek na konferenci. V: Ekosistemi – povezanost živih sistemov: zbornik prispevkov, str. 170-182.
- Justinek, A., idr. (2010). Povezovanje splošnih in strokovnih znanj ter poklicnih veščin v izvedbenem kurikulu: Poročilo kvalitativne evalvacije izvedbenega kurikula poklicnih šol. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/IK_za_splet-1.pdf, pridobljeno: junij 2012).
- Kimonen, E. (ur.) (2001). Curriculum Approaches. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Klarič, T. idr. (ur.) (2006). Poročilo o spremljanju II. generacije novih in prenovljenih izobraževalnih programov. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (<http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/05-06/Spremljanje-DrugeGeneracijeNovihInPrenovljenih.pdf>, pridobljeno: junij 2012).
- Klarič, T. idr. (ur.) (2008). Prvo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/porocilo_o_spremljanju_poskusnega_uvajanja_mehatronika.pdf, pridobljeno: junij 2012).

- Klarič, T. (2008a). Kaj je odprti kurikulum in kako se uresničuje v novih programih poklicnega izobraževanja. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 39, št. 1, str. 19-21.
- Klarič, T. idr. (ur.) (2009). Drugo vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (<http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/07-08/DrugoVmesnoPorociloOposkusnemUvajanjuProgramovTehnikMehatronikeInTehnikOblikovanja1.pdf>, pridobljeno: junij 2012).
- Klarič, T. idr. (ur.) (2010). Tretje vmesno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/TretjeVmesno08-09/CPI_MAR%20201_TretjeVmesnoPorocilo_SCRE-EN.pdf, pridobljeno: junij 2012).
- Knavs, S., Bauman, B., Mali, D. (2010). Kolegialno presojanje v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Poročilo o pilotnem uvajanju metode kolegialnega presojanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kobolt, A. in Žižak, A. (2010). Prispevek supervizije k uspešnosti in vzdušju v delovnih skupinah in timih. V: Kobolt, A. (ur.). Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod RS za šolstvo, str. 151-188.
- Kolednik, A. (2010). Podatki raziskave PISA 2006 : primerjava dosežkov dijakov priseljencev in naravnih govorcev. V: Sodobna pedagogika, let. 65, št. 1, str. 136-154.
- Koncepti vključevanja ključnih kvalifikacij v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2004). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.
- Koncept vključevanja ključne kvalifikacije informacijsko-komunikacijsko opismenjevanje v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.
- Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.
- Koncept vključevanja ključne kvalifikacije okoljska vzgoja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.
- Koncept vključevanja ključne kvalifikacije podjetništvo v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.

- Koncept vključevanja ključne kvalifikacije socialne spretnosti v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.
- Koncept vključevanja ključne kvalifikacije zdravje in varnost pri delu v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.
- Kotnik, R. (2006). Predpostavke kompetenčnega pristopa. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 12-19.
- Kos Kecojević, Ž., Marjanovič Umek, L., Šušteršič, N., Šimenc, M., Tašner, V. (2012). Za kakovost javnih vrtcev in šol. Primerjalne analize. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Kroflič, R. idr. (2001). Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor: Obzorja.
- Kroflič, R. (2002). Ravnateljeva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. V: Sodobna pedagogika, let. 53, št. 1, str. 66-77.
- Kroflič, R. (2006). Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvajanjem. V: Tretji dan: krščanska revija za duhovnost in kulturo, let. 35, št. 7/8, str. 88-94.
- Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: Štrajn, D. (ur.). Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Leban, I. idr. (ur.) (2010). Poročilo o spremljanju odprtega kurikula v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Luke, A. (2011). Generalizing Across Borders: Policy and the Limits of Educational Science. Educational Researcher, let. 40, št. 8, str. 367-377.
- Mali, D. idr. (2007). Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije : ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? V: Sodobna pedagogika, let. 50, št. 4, str. 20-36.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju jezika. V: Sodobna pedagogika, let. 62, št. 2, str. 68-83.
- Marzano, R. (ur.) (1989). Dimensions of Thinking. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R., Pickering D. J., McTighe J. (1997). Dimensions of Learning. Alexan-

dria: ASCD.

- Medveš, Z. (2002a). Nova paradigma pravičnosti v šoli. V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 5, str. 24–41.
- Medveš, Z. (2002b). Ravnatelj in samoevalvacija. V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 1, str. 28–46.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence : razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe : sklepno poročilo mednarodnega posveta o splošni izobrazbi, Portorož, 16.-17. april 2004. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 3, str. 4-8.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. V: *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 5, str. 74-94.
- Merkač Skok, M. (2005). *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Angleščino (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_TUJ_408_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Biologijo (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/SSI_bio_68.htm, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Fiziko (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_fiz_68_ur.html in http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_fiz_136_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Geografijo (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_GEO_68_ur.htm, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Kemijo (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_KEM_68_ur.htm, pridobljeno: maj 2012).

- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Matematiko (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_MAT_417_383_ur.htm, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Psihologijo (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_psih_68_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Slovenščino (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_SLO_476_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Sociologijo (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_SOC_68_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Umetnost (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_UMETNOST_68_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalog znanja za Zgodovino (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/noviKZ/KZ_SSI_ZGO_68_ur.html, pridobljeno: maj 2012).
- Ministrstvo za šolstvo in šport – Šolstvo – Srednješolsko izobraževanje – Programi v SŠ – Srednješolski izobraževalni programi (šolsko leto 2006/07). Katalogi znanja za Mehatroniko (http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/Ssi/tehnik_mehatronike/KZ_Mehatronika.htm, pridobljeno: maj 2012).
- Možina, T. (2010). Kakovost kot (z)možnost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Muršak, J. (2008): Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih. V: Sodobna pedagogika, let. 59, posebna izdaja, str. 82-95.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 19-43.
- Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Perkins, D. (2008). Beyond Understanding. V: Land, V. R., Meyer, J. H. F., Smith, J. (ur.) Threshold Concepts within the Disciplines. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pevce Grm, S. in Mali, D. (ur.) (2001). Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pevce Grm, S. idr. (2006). Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Poročilo o spremljanju diferenciacije in individualizacije pedagoškega procesa (2008) (<http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/07-08/PorociloSpremljeIndividualizacijeDiferenciacijePedagoskegaProcesa.pdf>, pridobljeno: junij 2012).
- Poročilo o spremljanju individualnega – osebnega izobraževalnega načrta (2009) (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Porocilo_OIN_2009_lekt.pdf, pridobljeno, junij 2012).
- Posner, G. J. (1995). Analyzing the Curriculum. New York... McGraw-Hill.
- Poulson, L. (1996). Accountability. A key-word in the discourse of educational reform. Journal of Education Policy, let. 11, št. 5, str. 579-592.
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Ur. l. RS, št. 76/2005, 111/2006, 78/2007, 60/2010.
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela. Ur. l. RS, št. 13/2003.
- Pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah. Ur. l. RS, št. 6/2010.
- Pušnik, Slivar, Žarkovič (2011): Spodbudno učno okolje kot pogoj za kakovostno izvedbo izobraževalnega procesa. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, interno gradivo.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Tancig, S. in Devjak, T. (ur.): Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 30-45.
- Razvojni program za podporo implementaciji novih Izhodišč (2002), interno gradivo Centra RS za poklicno izobraževanje.

- Rečnik, F. (2004): Spremljanje in preverjanje učnih rezultatov. V: Rečnik, F. idr.: Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupar, B. in Rupnik Vec, T. (2010). Supervizija in organizacije. V: Kobolt, A. (ur.). Supervizija in koučing. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod RS za šolstvo, str. 111-151.
- Rupnik Vec, T. (2006). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V: Zorman, M. (ur.): Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje: Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 62-124.
- Rupnik Vec, T. (2007). Šolski razvojni tim. V: Pušnik, M. (ur.): Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske time. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 39-55.
- Rutar Ilc, Z. (2003). K novi kulturi pouka. Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Pasti razmišljanja v nasprotjih – Učenje za razumevanje kot točka povezovanja. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 35, št. 2, str. 14-15.
- Rutar Ilc, Z. (2007). Na pot spremembam. V: Pušnik, M. (ur.): Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske time. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9-17.
- Rutar Ilc, Z. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave v kontekstu učnocijnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka. V Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 71-111.
- Rutar Ilc, Z. (2011). Poučevanje za razumevanje. V: Sodobna pedagogika, let. 62, št. 1, str. 76-99.
- Schollaert, R. in Leenheer, P. (ur.) (2006). Spirals of change. Leuven: Lanoo Campus Publishers.
- Schollaert, R. (2007). Začetni koraki pri vpeljevanju sprememb. V: Pušnik, M. (ur.): Vpeljevanje sprememb v šole. Priročnik za šolske time. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 17-25.
- Senge, P. idr. (ur.) (2000). Schools that learn. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sentočnik, S. (2002). Zakaj potrebujemo opisne kriterije in kako jih pripravimo? V:

Vzgoja in izobraževanje, let. 33, št. 6, str. 51-57.

- Sentočnik, S. (2002): Opisni kriteriji. V: Vzgoja in izobraževanje let. 33, št. 2, str. 26-34.
- Sentočnik, S. (2002): Preverjanje in ocenjevanje – ali ju res razumemo? V: Vzgoja in izobraževanje, let. 33, št. 6, str. 34-38.
- Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V: Sentočnik, S. idr. (ur.). Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2011). Izzivi vodenja šol 21. stoletja. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 42, št. 5, str. 2-9.
- Shuell, T. (2010). Theories of learning. (<http://www.education.com/reference/article/theories-of-learning> , pridobljeno 4. 11. 2010).
- Skubic Ermenc, K. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 37, št. 1, str. 21-26.
- Skubic Ermenc, K. idr. (2007). Priprava izvedbenega kurikula: dva primera dobre prakse. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Skubic Ermenc, K. idr. (2011). Končno poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Koncno_porocilo_o_spremljanju_poskusa_programov_TMinTO.pdf, pridobljeno: junij 2012).
- Slivar. B. (2011). Poklicni stres pri učiteljih. V: Vzgoja in izobraževanje, let. 42, št. 4, str. 8-18.
- Vončina, V. idr. (ur.) (2005). Poročilo o poteku poskusnega izvajanja izobraževalnega programa Avtoserviser. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (<http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/evalvacija%20in%20spremljanje/avtoserviser/sklop2/POROCILO.pdf>, pridobljeno: junij 2012).
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. V: Sodobna pedagogika, let. 55, št. 1, str. 112-124.

- Štraus, M. (2009). So dijakinje uspešnejše od dijakov? V: *Sodobna pedagogika*, let. 60, št. 5, str. 60-85.
- Tolofari, S. (2005). *New Public Management and Education. Policy Futures in Education*, let. 3, št. 1, str. 75-89.
- Wiggins, G. in McTighe, J. (1998, 2005). *Understanding by design*. Alexandria: ASCD.
- Wiggins, G. in Mc Tighe, J. (1999). *The understanding by design handbook*. Alexandria: ASCD.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ur. l. RS, št. 16/2007.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ur. l. RS, št. 79/2006.
- Zakon o maturi. Ur. l. RS. št. 115/2006.
- Zevnik, M. idr. (2007). *CPI pri razvoju skupnega evropskega prostora za poklicno izobraževanje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Zobec, A. (2012). *Ocena znanja: povzetek okrogle mize*. V: Šteh, B. (ur.). *Pedagoško andrargoški dnevi 2012. Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*, str. 90-99.
- Zorman, M. (2006). *Z razvojnimi načrtovanjem ustvarjamo razmere za vseživljenjsko učenje*. V: Zorman, M. (ur.): *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje: Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9-46.
- Zupanc, B. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje znanja v programu srednjega poklicnega izobraževanja Avtoservis*. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 35, št. 5, str. 25-28.
- Zupanc, B. idr. (ur.) (2007). *Načrt ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Žagar, T. idr. (ur.) (2011). *Četrto poročilo o spremljanju poskusnega uvajanja izobraževalnih programov Tehnik mehatronike in Tehnik oblikovanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje (http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Cetrto_porocilo_o_spremljanju_poskusa_programov_TMinTO.pdf, pridobljeno: junij 2012).

INDEKS AVTORJEV

Bauman, B.

str.: 141, 219, 281, 287

Bloom, S. B.

149, 178, 262, 263, 264, 266, 267, 285

Grašič, S.

str.: 18, 20, 26, 49, 60, 64, 71, 78, 84, 87, 101, 141, 147, 219, 279, 281, 283, 286

Jeznik, K.

str.: 101, 131, 141, 147, 279, 281, 283, 286

Justinek, A.

str.: 136, 286

Klarič, T.

str.: 91, 101, 125, 128, 131, 136, 141, 147, 279, 281, 283, 286, 287

Kobolt, A.

str.: 72, 73, 287, 292

Kroflič, R.

str.: 101, 102, 220, 221, 288

Kump, S.

str.: 91, 288

Leban, I.

str.: 35, 96, 101, 123, 281, 288

Mali, D.

str.: 24, 101, 123, 127, 128, 131, 141, 147, 218, 219, 279, 281, 283, 287, 288, 291

Marentič Požarnik, B.

str.: 91, 248, 288

Marzano, R.

str.: 232, 236, 288

Mažgon, J.

str.: 101, 131, 141, 147, 279, 281, 283

Medveš, Z.

str.: 112, 220, 221, 222, 289

Milekšič, V.

str.: 101, 112, 141, 147, 247, 279, 281, 283

Možina, T.

str.: 216, 219, 290

Muršak, J.

str.: 190, 290

Pevc Grm, S.

str.: 17, 50, 101, 102, 141, 147, 279, 281, 283, 291

Rupnik Vec, T.

str.: 44, 57, 66, 67, 73, 292

Rutar Ilc, Z.

str.: 13, 14, 22, 33, 41, 44, 46, 57, 91, 101, 141, 147, 225, 226, 230, 230, 232, 234, 240, 242, 243, 262, 267, 279, 281, 283, 290, 292

Schollaert, R.

str.: 14, 22, 41, 46, 47, 48, 89, 98, 292

Sentočnik, S.

str.: 41, 42, 77, 258, 261, 292, 293

Slivar, B.

str.: 69, 74, 101, 112, 131, 135, 136, 141, 147, 279, 281, 283, 291, 293

Strmčnik, F.

str.: 148, 247, 248, 249, 293

Štefanc, D.

str.: 148, 247, 293

Zupanc, B.

str.: 101, 141, 147, 148, 222, 255, 279, 281, 283, 294

Žarkovič Adlešič, B.

str.: 52, 60, 81

INDEKS POJMOV

analiza

str.: 13, 18, 24, 30-34, 36-38, 47, 50, 51, 58, 60, 67, 68, 71, 79, 82, 84, 85, 93-98, 109, 112, 115-117, 123, 125-127, 131, 136-138, 148-154, 159, 161, 162, 164-168, 170, 172-178, 181, 184-188, 191, 192, 204-206, 208-211, 213, 223, 238, 240, 247, 248, 262, 264, 268-271, 282

avtoserviser

str.: 9, 17, 19, 26-31, 33-36, 54, 60, 62-64, 78, 83, 84, 86-88, 93-95, 97, 104-107, 110, 111, 113, 141, 150, 152, 164-166, 176, 177, 187, 190, 278, 280

avtonomija

str.: 17-19, 23-25, 30, 59-62, 84, 86, 101, 121, 123, 127, 139, 163, 182, 188, 220-223, 226

Center RS za poklicno izobraževanje

str.: 9, 19, 49, 54, 71, 84, 104, 106, 115, 122, 212, 213, 215-218, 223

cilj

str.: 14, 15, 18-21, 24, 25, 27-32, 34-38, 42, 45, 47, 49-51, 54, 55, 57, 58, 60-63, 66, 67, 71-73, 77, 84-86, 91, 93-95, 101, 103-111, 113-115, 123, 125-128, 131-133, 136-138, 141, 144, 147, 149-153, 155-162, 165, 167, 168, 170, 172-174, 176-, 177, 178-182, 184, 185, 187, 190, 195, 198, 202-213, 216, 217, 225-227, 234-241, 243, 244, 247-251, 255, 256, 262, 264, 270, 271

delodajalci

str.: 24, 34, 35, 54, 94-97, 103, 123-125, 127, 128, 141-145

diferenciacija

str.: 9, 31, 97, 131, 132, 134, 135, 159, 188, 198, 280

evalvacija

str.: 9, 10, 13, 16, 19-21, 26, 27, 30-38, 42, 48, 55-57, 59, 63, 64, 68, 70, 71, 82, 83, 85, 88, 91-98, 101-112, 115, 116, 119-123, 125, 128, 131, 132,

136, 141, 142, 144, 147-150, 152, 153, 163, 164, 174, 178, 187, 189, 190, 204, 212, 213, 215-219, 221-223, 262, 265, 277-280, 282

faza

str.: 17, 42, 44, 47, 53, 64, 93, 98, 147, 150, 195, 200, 215

formativni cilji

str.: 208, 241

individualizacija

str.: 9, 26, 30, 31, 53, 67, 70, 94, 97, 103, 108, 131-135, 172, 188, 198, 234, 280

informativni cilji

str.: 205, 241

integrirane ključne kvalifikacije

str.: 20, 21, 29, 32, 35, 94, 95, 105, 108, 110, 112, 114-, 115, 116-122, 151, 155, 156, 169, 177, 243, 278

instrumentarij

str.: 93, 95, 96, 98

Izhodišča

str.: 9, 16, 18, 20, 24, 25, 49, 50, 52, 93, 103, 112, 123, 131, 147, 215, 236

izobraževanje

str.: 9, 10, 16, 17, 19, 20, 25, 28, 42, 49, 51, 52, 54, 67, 71, 75, 81, 84, 91, 92, 96-98, 103, 104, 106, 115, 122-125, 127, 128, 136, 141, 147, 157, 162, 166, 169, 212, 213, 215-220, 223, 241, 277, 280

izobraževalni program

str.: 9, 13, 16, 17, 19, 21, 24, 27, 28, 31-33, 36, 73, 84, 87, 92-97, 102-104, 107-112, 123, 125, 126, 141, 143, 147, 155, 156, 163, 165, 166, 169, 176, 178, 190, 203, 215, 216, 236, 278, 280, 282

izvedbeni kurikulum

str.: 9, 17, 18, 20, 23-26, 28, 30-32, 35, 49-52, 54, 56, 61, 62, 64, 65, 78, 84, 86, 87, 93-95, 101-111, 115-118, 121, 143, 151, 165, 173, 176, 177, 255, 278

kakovost

str.: 9, 10, 15, 21, 24, 28, 31, 34, 43, 44, 47, 50, 55, 62, 63, 65, 68, 71, 78, 83, 87, 92, 93, 102, 111, 121, 124, 141, 148, 150, 151, 157, 163, 165-168, 176, 178, 182, 186, 187, 189, 201, 202, 204, 209, 211-213, 216-223, 225, 227, 228, 235, 240-243, 247, 252, 258-260, 266, 271

katalog znanja

str.: 10, 22, 24, 26, 34, 96, 98, 102, 112-114, 124-126, 128, 143, 144, 148-150, 152-165, 169, 170, 172, 176, 177, 181, 185-188, 190, 198, 204-209, 211, 213, 235, 236, 255, 260

ključne kompetenc

str.: 20, 36, 94, 105, 108, 112-115, 122

kolektiv

str.: 18, 20, 24, 25, 33, 35, 37, 39, 41-48, 51, 53, 54, 56-58, 61, 62, 65, 67-70, 72-76, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 142, 187

koncept

str.: 13-20, 25-27, 29, 30, 32-34, 36-38, 42, 49, 52-54, 57, 60-62, 64, 70, 71, 76, 78, 81, 83-88, 94, 95, 97, 101, 104, 111-113, 115, 116, 122, 131, 134, 136, 147, 151, 154, 157, 163, 177, 188, 189, 210, 216, 219-222, 225, 227-234, 236, 242, 254, 270, 272, 273, 278

kriterij

str.: 22, 26, 33, 36, 41, 47, 83, 86, 95, 98, 103, 139, 144, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 164, 169, 170-172, 177, 178, 182-186, 188, 190, 192-199, 201-203, 207, 213, 235-237, 239, 242, 251-255, 257-263, 265, 282

kurikulum

str.: 9, 16-20, 23-26, 28, 30-32, 34, 35, 37, 38, 49-52, 54, 56, 61-66, 69-71, 78, 84, 86, 87, 91, 93-96, 101-118, 121-128, 136, 143, 151, 165, 173, 176, 177, 181, 217, 227, 241, 243, 244, 255, 278, 280

metodologija

str.: 10, 17, 24, 30, 49, 63, 85, 87, 92-98, 112, 150, 184, 218, 236, 263

načelo

str.: 17-19, 27, 31, 33, 36-39, 43, 49, 50, 52, 57, 60-64, 72, 85, 88, 98, 102-104, 132, 139, 158, 160, 174, 178, 208, 209, 218, 220, 221, 243, 264

načrtovanje

str.: 15, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 35, 37, 46, 47, 51, 61, 62, 70, 71, 73, 78, 84, 86, 91, 95-97, 101, 103-113, 115-123, 137, 142, 149, 150, 165, 166, 170, 194, 201, 234, 235, 265, 274

novost

str.: 13, 15, 16, 20, 28, 29, 37, 38, 41, 48-51, 54, 55, 62, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 87, 92-94, 106, 116, 123, 124, 143, 144, 148, 150, 151, 165, 172, 173, 180, 187, 190, 216, 217, 239, 264

ocenjevanje

str.: 9, 10, 17, 19, 29, 32, 33, 37, 50, 59, 86, 94, 97, 98, 103, 138, 142, 147, 148, 150, 151, 154-170, 173, 177-180, 182, 183, 187, 189-191, 193, 197, 200, 218, 234-236, 239, 247-257, 260, 274, 282

odprti kurikulum

str.: 9, 16, 19, 23-25, 34, 35, 37, 51, 54, 61, 62, 70, 94, 95, 96, 103, 118, 123-128, 278, 280

osebni izobraževalni načrt

str.: 9, 94, 97, 131, 136-139, 280

praktično izobraževanje

str.: 9, 17, 20, 25, 51, 97, 103, 141, 143, 145, 147, 166, 169, 280

pravilnik

str.: 19, 24, 26, 63, 70, 92, 97, 98, 148-152, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 169, 172-174, 178, 187-189, 212, 218

predmetni izpitni katalog

str.: 34, 153, 204-213

preizkus

str.: 98, 149, 151, 154, 159, 163-165, 167, 168, 170, 173-175, 179, 181, 184-188, 192, 213, 234, 253, 261, 282

premik

str.: 14, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 33, 44, 51-53, 62, 81, 105, 107, 111, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 163, 177, 189, 218, 221

prenova

str.: 9, 10, 13, 16, 17, 19-25, 27, 28, 30, 31, 33, 36-39, 41, 45, 48-57, 60-65, 68-76, 78, 79, 81-89, 91-93, 95, 101-108, 110, 115, 123, 131, 132, 141, 143, 144, 147, 148, 154, 155, 163, 165, 168, 172-174, 177, 178, 187, 189, 190, 208, 213, 215, 216, 218, 225, 227, 231, 234, 241, 278, 243, 282

preverjanje

str.: 9, 10, 17, 19, 22, 26, 29, 31-33, 37, 38, 61, 70, 90-94, 98, 115, 133, 138, 144, 147-158, 160-169, 173-182, 185-192, 209, 211, 213, 218, 222, 233-236, 239, 247-257, 261, 274, 282

priporočila

str.: 16, 17, 34, 35, 45, 50-52, 55, 65, 96, 98, 109, 114, 122, 123, 149, 151, 152, 157, 158, 189, 196, 198, 202, 210, 212, 213, 218, 219, 238

programski učiteljski zbor

str.: 9, 17, 18, 23-25, 30, 35, 49-51, 54-56, 60-62, 68, 70, 74, 84-87, 94-96, 102, 106, 121, 123-127, 154, 156, 163, 166, 167, 169, 172, 173, 181, 280

poklicna matura

str.: 34, 94, 128, 149, 152, 153, 164, 203, 205, 208, 210, 212, 213

poročilo

str.: 19, 24, 27-30, 32-36, 54, 55, 60, 62, 73, 78, 83-86, 88, 94, 95, 105, 106, 108-112, 123-125, 131, 132, 134-136, 141, 143, 144, 162-164, 166-177, 179, 187, 218, 219, 278, 280, 282

poskus

str.: 9, 13, 17, 19, 27, 31-35, 44, 49, 52, 54, 56, 72, 88, 93, 105, 106, 108, 111, 150-152, 165, 173, 174, 177, 189, 227, 262

poučevanje

str.: 10, 27, 29, 33, 44, 53, 64, 65, 69, 73, 78, 84, 111, 113, 114, 134, 136, 143-145, 147, 148, 155, 158, 163, 166-169, 175, 179, 180, 185, 186, 190, 220, 222, 225-227, 230-235, 242, 248-251, 254, 255, 274

reforma

str.: 9, 11, 14-16, 21, 101, 225

rešitve

str.: 15, 16, 19, 25, 37, 39, 50, 53, 54, 58-60, 63, 67, 70, 93, 107, 137, 165, 166, 169, 171, 177, 180, 188, 197, 207, 220, 226, 259, 265, 274

rezultat

str.: 9, 13, 16, 28, 30, 34, 43, 47-50, 59, 63, 71, 81, 92, 95-98, 103, 104, 107, 111, 112, 115, 116, 123, 126, 127, 133-137, 142-144, 148, 152, 163, 164, 166-168, 172, 178-180, 187, 190, 198, 200, 203, 216-123, 226, 227, 231, 234, 235, 237, 239, 242, 243, 247-249, 252-256

samoevalvacija

str.: 38, 42, 57, 63, 83, 102, 121, 218, 219, 223

smernice

str.: 10, 16, 17, 19, 42, 50, 51, 65, 97, 98, 103, 104, 122, 136, 173, 191, 216

sprememba

str.: 9, 13-18, 20-33, 36-39, 41-50, 52-57, 59-64, 66-72, 74, 76, 77, 80, 82-89, 97, 98, 101, 102, 106, 111, 112, 136, 150-152, 154, 155, 159, 162, 166, 177, 187-189, 217, 225, 227, 237, 271

spremljanje

str.: 9, 10, 13, 17-19, 21, 24, 26-29, 31-36, 38, 55,

59, 61, 63, 64, 71, 73, 84, 85, 87, 88, 92-95, 97, 98, 104, 106-112, 120-125, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 141, 145, 151, 155, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 177, 179, 187, 212, 216, 217, 223, 248, 249, 258, 261, 278, 280, 282

srednje poklicno in strokovno

izobraževanje

str.: 9, 16, 51, 93, 96, 104, 115, 147, 154, 165, 169, 172, 173, 203, 215, 236

standard

str.: 14, 16, 19, 26, 33, 61, 98, 109, 128, 137, 138, 144, 148-152, 154-165, 167, 172-174, 176-179, 181-188, 190, 192, 196, 197, 201, 203, 219, 222, 243, 251-255, 257, 258, 260-262, 266, 272, 274, 282

strategija

str.: 13, 17, 18, 21, 27, 35, 42, 47-60, 64, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 82, 83, 91, 102, 134-136, 182, 187, 225, 229, 231, 233, 234, 265, 272, 274

tehnika mehatronike

str.: 9, 18, 19, 21, 24, 27, 28, 31-36, 55, 61, 93-97, 108, 109, 111, 112, 123, 125, 131, 136, 141, 151, 154, 163-165, 178, 179, 187, 205, 210, 212, 241, 278, 280, 282

tehnika oblikovanja

str.: 9, 18, 19, 21, 24, 27, 28, 31-36, 55, 61, 93-97, 108, 109, 111, 112, 123, 125, 131, 136, 141, 151, 153, 154, 163-165, 178, 179, 187, 208, 211, 212, 278, 280, 282

teorija

str.: 41, 50, 56, 76, 226, 227

učnolično načrtovanje

str.: 19, 37, 51, 86, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 167, 170, 173, 176, 234, 235

učnosnovno načrtovanje

str.: 32, 103, 108, 110, 111

taksonomija

str.: 34, 51, 98, 148, 149, 151, 153, 161, 162, 164, 165, 168, 170, 173, 174-176, 181-183, 185, 186, 192, 197, 198, 202-213, 232, 236-240, 256, 262, 263, 266, 267, 272, 274, 282

tim

str.: 17, 18, 20, 24-28, 30, 31, 37, 38, 41-43, 47, 51, 55-58, 60-64, 66-70, 72, 73, 75, 76, 78-80, 82, 84-88, 105, 107, 112, 139, 150-152, 154, 156, 165, 169, 172, 195, 219, 241

učenje

str.: 10, 14, 29, 33, 35, 37, 38, 43, 52, 56-62, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 78, 81, 83, 84, 86, 88, 105, 108, 110, 112, 113, 115, 117-120, 133, 134, 136, 138, 147, 148, 158, 171, 174, 177-179, 213, 219, 220, 222, 225-234, 242, 248-251, 253-256, 258, 260, 262

učni načrt

str.: 102, 115, 159, 163, 235

ugotovitev

str.: 9, 10, 13, 16, 19, 20-22, 25-27, 30, 33, 38, 55, 57, 62, 64, 71, 84, 93, 95, 96, 98, 105, 106, 109-111, 116-119, 122, 125, 134, 135, 137, 148-153, 155, 164-166, 168, 170-174, 178, 179, 181, 186, 188, 191, 196-198, 205, 206, 209-212, 215, 222, 223, 227, 242, 249, 251, 256

usposabljanje

str.: 13, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 31, 33, 37-39, 48, 49, 52, 54-57, 60, 64, 68-72, 78, 80-88, 97, 103, 106, 115, 117, 119, 122, 127, 141-145, 150-152, 154, 155, 168-170, 172-174, 176, 177, 187-190, 213, 218

vzorec

str.: 32, 131, 137, 166, 171, 174, 239, 259, 269

zaključni izpit

str.: 94, 128, 152, 190-193, 195, 198, 201, 202, 203

Recenzija

Z monografijo *Z evalvacijo do sprememb* Center RS za poklicno izobraževanje zaokrožuje svoje večletno delovanje na področju spremljanja in evalviranja prenovljenih programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja ter njihovega uvajanja v pedagoško prakso. Po letu 2004 se je evalvacijska dejavnost na centru močno okrepila in rezultat tega je skoraj nepregledna množica poročil in njihovih sintez. Pričujoča monografija je zato dobro branje za vse tiste, ki bi želeli pridobiti celovit in sežet pregled vseh ključnih ugotovitev spremljav in evalvacij, ki so bile izvedene med leti 2004 in 2012. V tem obdobju so na CPI izvedli evalvacije na številnih področjih (izvedbeni kurikul, preverjanje in ocenjevanje znanja, individualizacija pedagoškega procesa, praktično izobraževanje idr.) ter vanje vključili večino poklicnih in strokovnih šol v Sloveniji.

Pa vendar monografija *Z evalvacijo do sprememb* ni zgolj povzetek spremljav in evalvacij. Prinaša najmanj tri nove dimenzije, ki bistveno prispevajo k njeni kakovosti. Prva dimenzija se kaže v povezovanju rezultatov spremljav in evalvacij s celovitim razmislekom o uspešnosti prenove z vidika načina, na katerega je bila izpeljana. Razmislek je umeščen v razpravo o pogojih uspešnega prenavljanja vzgojno-izobraževalnega sistema in razmisleka o vlogi spreminjanja kot takšnega. Za šolske reformatorje bo gotovo zanimivo branje razprava o psiholoških pogojih, ki jih je potrebno zagotoviti, če želimo doseči trajne kakovostne spremembe. Spreminjanje sistemov vzgoje in izobraževanja je postala njihova temeljna lastnost, spreminjanje je skorajda edina stalnica. Knjiga prinaša pomembno opozorilo: kakovosti ne bo, če se pedagoški delavci s spremembami ne bodo naučili živeti – jih sprejemati kot stanje stvari, kot profesionalni izziv in ne kot izvor stresa.

Drugi vidik dodane vrednosti pričujoče monografije je njen razmislek o sami vlogi in funkciji evalvacij pri razvoju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Avtorice predstavljajo razvoj specifične evalvacijske kulture, ki se je v tem času razvila na CPI. Izpostavijo formativni in participatorni pomen evalviranja, kar je v skladu s sodobnimi trendi na področju evalvacijskih študij. To je danes za izobraževanje zelo pomembno, saj je sodobna evalvacijska kultura tesno povezana s pomenom kakovosti sistemov vzgoje in izobraževanja: brez razvite kulture evalviranja si razvoja kakovosti ne moremo zamišljati. Nenazadnje, zmožnost »oddaljenega pogleda« na lastno prakso kaže na visoko stopnjo profesionalizacije evalvacijske dejavnosti na CPI.

Tretji kakovostni vidik se kaže v priloženih prilogah. Prvi dve bosta gotovo dobro sprejeti med učitelji in vsemi drugimi strokovnjaki, ki delujejo na področju načrtovanja pedagoškega procesa, njegovega izvajanja in ocenjevanja. Na relativno kratek, nazoren in hkrati sistematičen način poučita o konceptih znanja in njihove uporabe pri načrtovanju pouka ter o preverjanju in ocenjevanju znanja.

doc. dr. Damijan Štefanc
Filozofska fakulteta v Ljubljani

Center Republike Slovenije
za poklicno izobraževanje

Ob železnici 16, 1000 Ljubljana

tel.: 01/5864 200

faks: 01/5422 045

e-pošta: info@cpi.si

www.cpi.si

