

# NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE KOMPETENČNO ZASNOVANIH PROGRAMOV V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

DR. DANIJELA MAKOVEC RADOVAN



CENTER RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE  
oktober 2025



# NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE KOMPETENČNO ZASNOVANIH PROGRAMOV V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU

Metodološki priročnik



CENTER RS ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE  
oktober 2025

## **Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju – metodološki priročnik**

Avtorica: dr. Danijela Makovec Radovan

Jezikovni pregled: Amidas, d.o.o.

Oblikovanje: F2, d.o.o.

Tisk: Cicero, d.o.o.

Naklada: 300 izvodov

Center RS za poklicno izobraževanje

Ljubljana, oktober 2025

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

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

377.091.214(035)

MAKOVEC Radovan, Danijela

Načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju :  
metodološki priročnik / [avtorica Danijela Makovec Radovan]. - Ljubljana : Center RS za poklicno  
izobraževanje, 2025

ISBN 978-961-7139-75-4

COBISS.SI-ID 252041731



# Kazalo

Uvod.....	7
Kaj pomeni kompetenčno zasnovano izobraževanje.....	8
Implementacija.....	11
Izvedbeni kurikulum je odsev izvedbe kompetenčno zasnovanega izobraževanja.....	16
Kompetenčno zasnovano izobraževanje je pedagoški pristop .....	18
Načrtovanje učnega procesa .....	20
Didaktični načrt na ravni programa .....	20
Didaktični načrt na ravni letnika .....	21
Pedagoški pristopi .....	24
Učna situacija .....	24
Problemsko zasnovan pouk .....	26
Projektno delo .....	27
Sodelovalno učenje .....	28
Igra vlog .....	29
Učna naloga .....	29
Povratna informacija in ocenjevanje znanja.....	31
Zaključek .....	34
Literatura .....	35

# Uvod

Kompetenčno zasnovani izobraževalni programi v našem prostoru niso novost. Ideja prehoda od predmetne k učnocijni in kompetenčni naravnosti je znotraj poklicnega in strokovnega izobraževanja zaživela kmalu po letu 2000 in vse od takrat ga sicer zelo različno uvajamo v izobraževalne programe. Pozneje je z zapisom v različnih strokovnih gradivih na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja kompetenčna zasnovanost postala nacionalna usmeritev, kar pomeni, da je za njen uspeh potrebno usklajeno delovanje na treh ravneh: *na ravni države*, ki predpiše nacionalni kurikulum in nacionalne programe s predmetniki, učnimi načrti oz. katalogi znanja, izpitne kataloge (Ermenc idr. 2007) ter tudi s pravnoformalno ureditvijo (različnimi pravilniki in drugimi podzakonskimi akti) vzpostavlja pogoje, da lahko *šole in učitelji*, ki predstavljajo preostali dve ravni, kompetenčno zasnovano izobraževanje vzpostavljata in izvajata.

Toda pot od formalne ureditve do dejanskega izvajanja izobraževalnih programov skladno s kompetenčno zasnovanostjo je dolga in polna izzivov, ki jih je treba obravnavati, se o njih pogovarjati, premisliti rešitve in sprejeti odločitve. Kompetenčno zasnovani programi precej spreminjajo obstoječo organizacijsko kulturo šole ter ustaljene načine načrtovanja, izvajanja pouka in ocenjevanja, kar je lahko tudi razlog, da so premiki manjši, kot bi si včasih želeli ali pričakovali.

Priročnik, ki je pred vami, se pretežno osredotoča na izvedbeno raven ter je zato namenjen vodstvom šol in učiteljem, saj vsebinsko obravnava različne elemente implementacije kompetenčno zasnovanih programov, seveda pod pogojem, da so za to na nacionalni ravni vzpostavljeni tudi vsi potrebni pogoji. V središče kompetenčne zasnove smo postavili izobraževalni program, načrtovanje izvedbenega kurikuluma in pouka pa zasnovali na učnih situacijah, ki odlikavajo poklicne in družbene probleme oz. situacije, s katerimi učitelji dosegajo učne cilje programa ter razvijajo zahtevane poklicne in splošne kompetence. Delovanje mladih, ki se danes izobražujejo, v poklicu in družbi ne bo razdeljeno na različna predmetna področja, temveč bodo izzivi, s katerimi se bodo spoprijemali, kompleksni in bodo od njih terjali celovite pristope k njihovem reševanju. Zato je pomembno in smiselno, da se takšnega reševanja učijo že v začetnem izobraževanju ter v okolju, ki jih pri tem podpira in jim omogoča tudi refleksijo o svojem učenju. Vodstva šol, učitelji in drugi strokovni sodelavci vseskozi zaznavamo različne spremembe v generacijah, ki danes prihajajo v šole. Mogoče pa učinkovita pot k odgovorom na te in številne druge spremembe vodi tudi skozi drugačne načine poučevanja in doseganja učnih ciljev. Le poskusiti in dovoliti si je treba.

Avtorica

## Kaj pomeni kompetenčno zasnovano izobraževanje

Besedilo začenjamo z opredelitvijo kompetenčne zasnovanosti izobraževalnih programov, kot jo opredeljujejo leta 2024 prenovljena *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja* (v nadaljevanju: *Izhodišča 2024*), saj je ta dokument temelj za pripravo (in prenavo) izobraževalnih programov. V njem je zapisano, da kompetenčna zasnovanost izobraževalnih programov pomeni, *da pri načrtovanju in izvajanju PSI v ospredje postavljamo razvoj poklicnih in ključnih kompetenc. Z izobraževalnim programom razvijamo vse dimenzije kompetenc: pridobivanje strokovnoteoretičnega znanja, razvoj spretnosti in proceduralnega znanja, zmožnost reševanja problemov ter odosno dimenzijo, razvoj odgovornosti in avtonomnosti. To bomo dosegli z večjo povezanostjo strokovnoteoretičnega in praktičnega znanja in s sistematičnim vključevanjem ključnih kompetenc v koherentno in problemsko strukturiranem izobraževalnem programu, katalogih znanja in izpitnih katalogih* (Mali idr. 2024). Kompetenc torej ne smemo razumeti zgolj kot sposobnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno opravljanje delovnih nalog, temveč gre za razvijajoče se zmožnosti posameznikov, da uporabljajo znanje, spretnosti in sposobnosti za ustvarjalno, učinkovito ter etično delovanje v kompleksnih, nepredvidljivih in spremenljivih okoliščinah v poklicu ter v družbenem in zasebnem življenju (prav tam). Vse to pa predpostavlja tudi spremembo v pristopih k izobraževanju.

Ena od ključnih značilnosti celovitega kompetenčno zasnovanega izobraževanja je, da v sicer posebnih kontekstih in okoljih omogoča razvoj kompetenc, opisanih v poklicnih standardih. Za posamezna poklicna področja je na nacionalni ravni treba identificirati kompetence in jih s katalogi znanja vključiti v izobraževalni program, pri čemer je še posebej pomembno, da izhodišče za razvoj kompetenc ali učenje postanejo kompetence, potrebne v praksi za reševanje ključnih poklicnih problemov. Večji učinek je mogoče doseči, če razvoj kompetenc obravnavamo znotraj konteksta (poklicnega ali širše družbenega); brez konteksta so namreč kompetence pogosto presplošne in imajo za dijaka le malo pomena. V tem smislu govorimo o razvoju kompetenc dijakov, ki so pomemben predpogoj za zaposljivost, nadaljnje izobraževanje in aktivno državljanstvo, in ne samo o omogočanju pridobivanja poklicne kvalifikacije ali spričevala (Biemans idr. 2009). Kompetenčno zasnovano izobraževanje pomembno poudarja integracijo znanja, spretnosti in drže (odnosov), ki omogočajo kompetentno delovanje v poklicu in družbenem oz. zasebnem življenju, nikakor pa ne pomeni sledenja poenostavljenim receptom ali (neskončnim) seznamom opravil, ki so posledica pretirane operativizacije kompetenc (prav tam). Zato se je treba izogibati tudi zmotnemu enačenju učnih izidov (in rezultatov uspešnosti) ter kompetenc, kar lahko kompetencam daje lažno objektivnost. Podrobni sezname opravil zaradi pretirane ravni opisa ne morejo zagotavljati smernic za oblikovanje katalogov znanja. Zato lahko tovrstni sezname učenje in razvoj kompetenc bolj ovirajo, kot pa podpirajo.

Poleg že omenjenih seznamov o kompetenčno zasnovanem izobraževanju kroži več zmot, ki lahko vplivajo tudi na kakovost samega izvajanja tovrstnega izobraževanja. Če navedemo le najpogostejše:

- zmotno je prepričanje, da kompetenčno zasnovano izobraževanje pomeni že enkratno izkušnjo ali dejavnost, predstavitev, ki jo v programu (letniku, predmetu, strokovnem modulu) ponudimo dijakom, sicer pa načrtovanja in izvajanja pouka ne spreminjamo in ju ne odmikamo od frontalne naravnosti pouka;
- prav tako je napačno sklepati, da bo kompetenčno izobraževanje učinkovito, če ga izvajamo zgolj pri nekaterih predmetih ali strokovnih modulih ali znotraj enega konteksta, medtem ko pouk pri večini poteka neodvisno in brez navezav in povezav med splošno izobraževalnimi predmeti in strokovnimi moduli;
- prav tako je zmotno prepričanje, da načrtovanje in izvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja ne prinaša nobenih sprememb v izvedbenem kurikulumu šole in pri delu učitelja;
- napačno je tudi verjeti, da so za izkazovanje celovitosti doseganja kompetence primerni ustaljeni načini ocenjevanja, s katerimi doseganje kompetence ocenjujemo parcialno ter brez širših povezav med predmeti in strokovnimi moduli.

Pri uvajanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja se je od omenjenih in drugih zmot treba oddaljiti in sprejeti dejstvo, da tako zasnovano izobraževanje terja drugačne premisleke in načine ravnanja tako vodstva šole kot učiteljev. Smiselno je, da kompetenčno zasnovano izobraževanje temelji na naslednjih načelih:<sup>1</sup>

1. na podlagi poklicnih standardov (op. DMR), ki so podlaga za pripravo izobraževalnega programa je treba opredeliti tako poklicne kot ključne kompetence, ki so osnova za pripravo izobraževalnega programa;
2. poleg kompetenc so izhodišče za pripravo izobraževalnega programa tudi temeljni poklicni problemi, tj. poklicne situacije, s katerimi se bodo dijaki srečali na delovnem mestu;
3. pouk poteka tako v šoli kot v konkretnem delovnem okolju, dijaki pa se učijo individualno in v skupinah;
4. razvoj kompetence, ki vključuje znanje, spretnosti in stališča, mora biti vključen v vse faze didaktičnega procesa (načrtovanje, izvajanje, ocenjevanje);
5. posebno pozornost je treba nameniti povratni informaciji ter preverjanju in ocenjevanju; povratna informacija je pri razvoju kompetenc izjemno pomembna, saj dijaku sporoča stopnjo usvojene kompetence v določenem obdobju; ključno je, da dijaki povratno informacijo med procesom učenja dobijo večkrat; pogosto je povezana s preverjanjem, ki naj poteka pred in med učnim procesom ter po njem, in mora biti tako sprotna kot končna;
6. dijake je treba spodbujati k refleksiji o lastnem učenju ter pri pouku temu nameniti dovolj časa; pri pouku morajo imeti priložnost, da se strukturirane refleksije tudi naučijo;

---

<sup>1</sup> Prirejeno po: Griethuijsen idr. (2020).

7. izobraževalne programe je smiselno zasnovati tako, da bodo dijaki postopoma usvajali zmeraj bolj kompleksne kompetence, hkrati pa imeli priložnost vse bolj prevzemati odgovornost za svoje učenje in ga tudi čedalje bolj usmerjali; tako kot pri usvajanju kompetenc tudi tu velja dijake na samoregulacijo učenja navajati postopoma, strukturirano in od 1. letnika dalje;
8. izvedba programa na šoli naj bo fleksibilna, tako da lahko učitelji prilagajajo pouk značilnostim razreda ter dijakov v njem; v kompetenčno zasnovanem izobraževanju učitelj prevzema različne vloge, za katere mora biti ustrezno usposobljen in jih mora biti tudi pripravljen sprejemati;
9. usvajanje ključnih kompetenc<sup>2</sup> in skupnih ciljev<sup>3</sup> je enako pomembno kot usvajanje poklicnih kompetenc, zato naj bo smiselno integrirano v splošnoizobraževalne predmete in strokovne module.

V primerjavi z ustaljeno obliko (bolj tradicionalnega izobraževanja) so lahko pričakovanja za kompetenčno zasnovano izobraževanje precej velika, vendar je nerealno pričakovati, da bodo uspehi prišli zgolj s formalno vpeljavo te oblike izobraževanja na nacionalni in šolski ravni ali s preprostim prenosom obstoječih, predvsem didaktičnih pristopov k poučevanju in učenju v kompetenčno zasnovano izobraževanje. Kompetenčno zasnovano izobraževanje je pedagoški pristop, ki terja številne spremembe in prilagoditve tako na ravni priprave izobraževalnih programov kot na izvedbeni ravni. Za razvoj te oblike izobraževanja je zelo pomembna zasnova nacionalnega in izvedbenega kurikuluma, ki je tako strateški kot razvojni dokument šole, s katerim ta določi, kako bo udeležila in konkretizirala cilje posameznega izobraževalnega programa (Ermenc idr. 2007, str. 20). Država namreč ne predpisuje števila ur po letnikih za posamezne sestavine programa (splošnoizobraževalni predmeti, strokovni moduli, praktično usposabljanje z delom ter druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela), ampak to odločitev prepušča šolam, da se z ravnateljem na čelu odločajo, kdaj bodo v trajanju celotnega izobraževalnega programa uresničevali določene cilje programa (prav tam, str. 16). Prav zadnje pa je lahko odlična podlaga za udejanjanje načel kompetenčno zasnovanega izobraževanja, ki poleg drugega predpostavlja fleksibilno izvedbo programa. Na ravni šole zavezanost h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju namreč pomeni temeljito, sistematično in celostno obravnavati ter podrobno preučiti, kako učitelji načrtujejo, poučujejo, ocenjujejo in usmerjajo procese učenja pri dijakih, zato da ti kakovostno dosegajo cilje programa ter usvajajo tako poklicne kot ključne kompetence. V nadaljevanju besedila zato poudarjamo tiste elemente, ki jih je smiselno upoštevati, da bi kompetenčno zasnovano izobraževanje postalo strategija in naravnost šole, v kateri sta v središče postavljeni kakovost izvedbe izobraževalnih programov in celovita poklicna izobrazba dijakov.

<sup>2</sup> Ključne kompetence so zmožnosti, ki jih skupaj s poklicnimi kompetencami razvijajo udeleženci programov PSI. Uporabne so v različnih okoljih ter so praviloma prenosljive med različnimi poklici, strokami in okolji. Posamezniku omogočajo poklicno mobilnost, nadaljevanje izobraževanja, socialno vključenost in spoprijemanje s hitrimi spremembami na trgu dela ter v osebnem in družbenem življenju (Izhodišča za pripravo programov, ...2024).

<sup>3</sup> Skupni cilji opisujejo nameravane učinke izobraževalnega programa kot celote in niso omejeni le na posamezne učne predmete. To so cilji, ki niso ozko disciplinarni in jih lahko dosegamo pri različnih splošnoizobraževalnih predmetih, zato jih imenujemo skupni cilji (Skupni cilji, 2024). V letu 2024 je pri ZRSŠ nastal dokument Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj, ki z izrazom skupni cilji opredeljuje naslednja področja: trajnostnega razvoja, zdravja in dobro biti, podjetnosti, digitalnosti ter umetnosti, kulture in državljanstva.

## Implementacija

Na nacionalni ravni predmetnik izobraževalnega programa določa skupno število ur posamezne sestavine, ne pa tudi njegove izvedbe, kar pomeni, da šola z izvedbenim kurikulumom določi, kako se bodo sestavine programa izvajale po letnikih. Cilje izobraževalnega programa je smiselno povezati s strateškimi cilji in vizijo šole, v kateri so pogosto opredeljene vrednote, ki jih želimo razvijati pri dijakih. Vrednotna naravnost šole se lahko sklada s cilji in kompetencami, ki jih opredeljuje izobraževalni program, lahko pa pomeni tudi opredelitev nekaterih drugih ciljev in kompetenc, po kateri se šole, ki sicer izvajajo iste izobraževalne programe, druga od druge razlikujejo.

V izvedbenem kurikulumu je priporočljivo izvedbo ciljev programa povezati z opredeljenimi cilji in naravnostjo šole. Ta faza priprave izvedbenega kurikuluma je lahko precej naporna, saj zahteva tudi pogajanja in iskanje soglasja med različnimi in različno mislečimi sodelavci. Poleg tega uspešno uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja zahteva temeljito fazo načrtovanja, ki vključuje analizo obstoječega stanja, dogovarjanje in usklajevanje, jasne razmejitve med obstoječimi praksami (Hodges 2010) in želenim ciljem ter odgovornostjo vseh, ki so v izvedbo programa vključeni. Ob tem se je treba zavedati tudi omejitev kompetenčno zasnovanega izobraževanja in načrtovati ukrepe za njihovo preseganje.

Zato je pomembno, da so v ta proces vključeni vsi strokovni sodelavci, čeprav gre za naporen in dolgotrajen proces. Načrtovanje izvedbenega kurikuluma naj ne pomeni zgolj kombinatorike razporejanja ur ter razporeditve splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov, ampak dejanski dogovor, kako bo vsak izvajalec pripomogel k doseganju ciljev in razvoju kompetenc pri dijakih (Curry in Docherty 2017). Vključenost posameznikov v ta proces pomeni tudi priložnost, da se razjasnijo različna in morebiti zmotna razumevanja kompetenc ter kompetenčno zasnovanega izobraževanja, hkrati pa odpira prostor za vzpostavitev odnosov, ki v večji meri omogočajo medpredmetno povezovanje in sodelovanje učiteljev v programu.

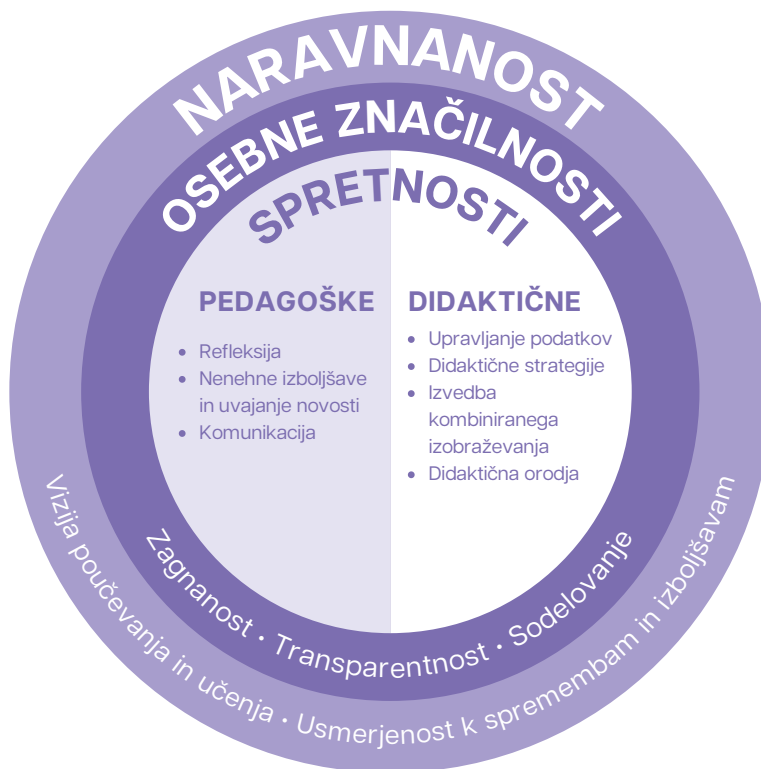
Uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja pomeni, da v središče postavimo poklic, za katerega se dijaki izobražujejo, splošnoizobraževalni predmeti, strokovni moduli, vključno s praktičnim poukom, in praktično usposabljanje z delom pa so enakovredni sestavni deli kurikuluma, zato mora načrtovanje izvedbe vsakega izmed njih vseskozi potekati skozi prizmo celotnega izobraževalnega programa in z vprašanjem, kako vsak (od teh) sestavnih delov prispeva k celoti izobraževalnega programa. Če zapišemo nekoliko drugače: nobena programska enota v programu ni izolirana enota, ki bi jo lahko načrtovali neodvisno od ciljev določenega izobraževalnega programa, ampak je njegov nujni sestavni del in šele vsi skupaj tvorijo celoto ter prispevajo k celoviti poklicni izobraženosti. Zato mora biti vsak njegov del tako tudi načrtovan. To seveda terja odmik od (strogo) predmetno naravnane logike načrtovanja ter zahteva več povezovanja med splošnoizobraževalnimi predmeti in strokovnimi moduli že v fazi priprave izvedbenega kurikuluma. Raziskave, ki so jih ob uvajanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja izvedli v evropskem prostoru (npr. Bennett idr. 2003, Dimmock in Lee 2000), kažejo, da so več težav z uvajanjem kompetenčno zasnovanega izobraževanja imeli v organizacijah, kjer je bila izrazitejša predmetna naravnost, kot v organizacijah, kjer so pouk načrtovali in izvajali medpredmetno. Če je na šoli vzpostavljena (hierarhična) struktura predmetov, se lahko med učitelji ustvari močan občutek t. i. teritorialne (predmetne) pripadnosti, kar lahko otežuje vzpostavljanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja. Kakovostno kompetenčno zasnovano izobraževanje temelji na multidisciplinarnem pristopu k načrtovanju in izvajanju pouka ter sodelovalni kulturi učiteljev, kjer učitelji različnih predmetnih področij pouk načrtujejo in

izvajajo skupaj, zato mora biti tovrstno sodelovanje zaveza vseh, ki so vključeni v izvedbo programa. Zapisano velikokrat pomeni spremembo pojmovanja sebe kot učitelja, kar je povezano tudi s pričakovanji in prepričanji učiteljev o svoji vlogi, zato je ob uvajanju take oblike izobraževanja pomembno dovolj časa nameniti temu vprašanju ter učiteljem dati možnost in čas, da o svoji vlogi premislijo ter spremembe umestijo v pojmovanje svoje vloge. Pri tem je ključno, da je k spremembi iskreno zavezano tudi vodstvo šole, ki uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja trdno podpira ter hkrati prisluhne učiteljem in jih, ko/če to potrebujejo, tudi podpirajo pri premislekih o svojih vlogah.

Uspeh kompetenčno zasnovanega izobraževanja je v veliki meri odvisen od naravnosti učiteljev ter naravnosti šole kot celote, toda oboje lahko pomeni pretres ustaljenega načina dela tako pri samih učiteljih kakor v organizacijski kulturi šole. Premalo je na ravni šole zgolj sprejeti načelni dogovor o večjem povezovanju med predmeti ter vzpostaviti formalne možnosti za sodelovanje učiteljev. Pomembno je razumeti, kaj šola in učitelji potrebujejo, da pride do sprememb, in jih k razvoju teh kompetenc tudi sistematično spodbujati.

Na pot sprememb in k zastavljenemu cilju je smiselno stopiti sistematično ter sam proces vseskozi spremljati in evalvirati. Obstaja več modelov, ki so lahko vodjem pri tem v pomoč; sami smo ključna področja, na katere je treba biti pozoren pri uvajanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja na ravni šole, povzeli po modelu iNACOL (Powell idr. 2014). Ta je sicer pripravljen za uvajanje kombiniranega izobraževanja, vendar so področja razvoja kompetenc pri učiteljih, ki so jih identificirali v tem modelu, precej uporabna tudi za uvajanje sprememb na drugih področjih. Okvir opredeljuje dvanajst različnih kompetenc, ki so razdeljene v štiri širša področja: naravnost, osebne značilnosti, pedagoške spretnosti in didaktične spretnosti (Radovan idr. 2022). Ta področja se ne razlikujejo le po vsebini (vrsti spretnosti in načinu prenosa), temveč tudi po tem, kako posamezniki te kompetence razvijajo. V nadaljevanju jih na kratko povzemamo.

- 1. Naravnost:** izraz se nanaša na temeljne vrednote ali drže, ki vplivajo na posameznikovo razmišljanje, vedenje in dejanja ter so skladne s cilji, ki jih s spremembami želimo doseči. Izvajalci v programu morajo razumeti stališča, ki olajšujejo prehod na nove načine poučevanja in učenja, ter jih sprejeti in se jim zavezati.
- 2. Osebne značilnosti:** izraz se nanaša na lastnosti, ki učiteljem olajšajo prilagajanje novim načinom poučevanja in učenja. Te značilnosti je treba identificirati, premisliti, sčasoma pa tudi izpopolniti in razvijati. Osebne značilnosti so pogosto povezane s prepričanji in pričakovanji posameznika o svoji vlogi, nekatere med njimi so pri posameznikih lahko tudi precej zakoreninjene ter odporne proti spremembam (Makovec Radovan 2022), zato je treba temu procesu nameniti dovolj pozornosti in časa, hkrati pa na učitelje nasloviti tudi jasne usmeritve, da so spremembe nujne in potrebne.
- 3. Pedagoške spretnosti:** gre za spretnosti, ki jih je mogoče uporabiti pri različnih vlogah in na različnih področjih. Te raznolike spretnosti (npr. timsko delo ali reševanje problemov) so učiteljem v pomoč pri reševanju novih nalog ali razvoju rešitev v okoljih, ki zahtevajo organizacijsko učenje in inovacije. Razvijajo se skozi načrtovanje, mentorstvo in samorefleksijo.
- 4. Didaktične spretnosti:** predstavljajo »znanje in izkušnje«, specifične za posamezno področje, ter strokovno znanje, ki ga učitelji uporabljajo za določene poklicne dejavnosti. Pridobimo jih z učenjem, prakso in usmerjanjem (Radovan idr. 2022).



**Slika 1: Model iNACOL**

(prirejeno po Powell idr. 2014, str. 8)

V modelu so za vsako od štirih področij opredeljeni tudi kazalniki, ki področja nekoliko bolj operativizirajo, z njimi pa se lahko presoja tudi stopnja doseganja posamezne kompetence. Postavljeni kazalniki tako lahko pomenijo tudi cilje, ki jih na šoli z uvajanjem spremembe želimo doseči, ter so tudi pokazatelji uspešnosti na poti k spremembam. Za doseganje sprememb je pomembno, da na podlagi teh (ali kakšnih drugih) kompetenc vodstvo šole skupaj s kolektivom opredeli cilje, ki jih s spremembo želi doseči. Oblikovanje jasnih kazalnikov poveča sistematičnost na poti do doseganja ciljev, saj so manjši, bolj oprijemljivi koraki ključni, da dosežemo tudi velike spremembe.

Na ravni šole uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja pomeni vzpostavitev medpredmetnih (ali celo multidisciplinarnih) skupin, v katerih učitelji različnih predmetnih področij izvedbo izobraževalnega programa načrtujejo skupaj. Zadnje ne pomeni, da bo zgolj zaradi vzpostavitve okolja, ki takšno načrtovanje spodbuja, tudi zares prišlo do večjega sodelovanja med učitelji. Skupno načrtovanje, ki temelji na preseganju meja matične predmetne naravnosti, nikoli ni preprosto. Epistemologija predmetnega področja, ki vključuje tudi cilje, zapisane v katalogu znanja, metodološke principe, vrednote igra pomembno vlogo tudi pri tem, kako se oblikujejo identiteta učitelja posameznega predmetnega področja ter njegovi individualni pristopi k poučevanju in učenju (Simkins 2005). Pri uvajanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja je zato treba upoštevati, da vse te razlike kljub pozitivni naravnosti učiteljev lahko trčijo druga ob drugo, kar utegne vplivati tudi na uspešnost uvajanja sprememb.

V nadaljevanju besedila navajamo nekaj dejavnikov, ki jih je ob uvajanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja na šoli smiselno upoštevati, pa tudi izzivov, na katere lahko ob tem naletimo.

## Vzpostavitev šolskega razvojnega tima

Smiselno je, da se na šoli vzpostavi koordinacijska skupina (tim), ki skupaj z vodstvom koordinira uvajanje in izvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja ter prav tako skupaj z vodstvom sprejema odločitve, povezane z organizacijo in izvedbo pouka in programa. Šolski razvojni tim naj sestavljajo predstavniki vseh predmetnih področij, priporočljivo pa je tudi, da so to posamezniki, ki jim kolegi v aktivu zaupajo in ki so kompetenčno zasnovanemu izobraževanju naklonjeni. Pri izbiri članov tima je pomembno tudi, da so člani tako posamezniki, ki se za sodelovanje odločijo prostovoljno, kakor tisti, ki so v tim pozvani (in so mogoče kompetenčnemu izobraževanju tudi manj naklonjeni). Vzpostavitev šolskega razvojnega tima, ki skrbi za medpredmetno koordinacijo, je lahko vodstvu šole v veliko pomoč, vendar je treba biti pozoren tudi na to, kakšna je obremenjenost članov tima. Ob preveliki obremenjenosti učitelji razporejajo po nujnosti, pri tem pa koordinacija med predmetnimi področji ni prav na vrhu, temveč postane obrobna skrb, kar lahko vpliva tudi na uspešnost uvajanja kompetenčno zasnovanega izobraževanja na posamezni šoli.

## Naravnost kolektiva h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju

V besedilu smo že večkrat poudarili naravnost učiteljev kot enega temeljnih elementov za uspeh, vendar ni realno pričakovati, da bodo vsi učitelji v izobraževalnem programu spremembi naklonjeni, zato je v procesu uvajanja tej temi treba nameniti posebno pozornost. Sceptiki pogosto izražajo nenaklonjenost kompetenčni zasnovi, saj ta spreminja ustaljene navade in načine njihovega dela ter predpostavlja razmisleke in odločitve, ki so drugačne in pogosto tudi izven območja (udobja), v katerem se nahajajo učitelji. Utemeljevanje in zagovarjanje kompetenčne zasnovanosti znotraj učiteljskega zbora in pri delodajalcih sta bila (tudi v raziskavah) zaznana kot ključna naloga pri vzpostavljanju in razvijanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja ter njegovem umeščanju v kulturo in življenje šole.

Pogosto pričakovanja učiteljev o tem, kakšno je kakovostno in najučinkovitejše poučevanje, izhajajo iz njihove predpostavke in so uokvirjena z zornim kotom matičnega predmetnega področja. Za to, da te okvire presežejo, potrebujejo podporo ter pogled od zunaj, ki prikazuje celostno sliko ciljev in namena izobraževalnega programa. Kompetenčno zasnovano izobraževanje ne bo uspešno, če bodo spremembe dogovorjene le na načelni ravni (šole), delo učiteljev pa se ne bo bistveno odmaknilo od klasičnega predmetnega poučevanja. Različna naravnost učiteljev ter raznolika sporočila glede pedagoških pristopov in načinov izvajanja pouka pa bodo prav tako povzročila zmedo pri dijakih, ki se v takem okolju bistveno težje učijo ter tudi težje razvijajo poklicne in ključne kompetence.

## Kompetenčno zasnovano izobraževanje kot priložnost za profesionalni razvoj

Uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja prinaša precej sprememb pri delu učiteljev, zato lahko na eni strani predstavlja stres, na drugi pa priložnosti za profesionalni razvoj učiteljev. Zmotno in narobe je vso odgovornost prelagati na učitelje, ki mogoče za izvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja niti niso dovolj usposobljeni. Poleg že večkrat omenjene naravnosti učiteljev kompetenčno zasnovano izobraževanje zahteva tudi drugačne pedagoške in didaktične premisleke ter drugačne načine dela z dijaki, zato je treba dovolj pozornosti in časa nameniti usposabljanju. Vodstvo šole najbolje pozna potrebe in značilnosti kolektiva in učiteljev, zato bo skladno z njimi znalo določiti tiste teme in vsebine usposabljanja, ki so za kolektiv ali posamezne skupine učiteljev smiselne in potrebne. Na tem mestu želimo opozoriti tudi na to, da je poleg celotnega kolektiva posebno pozornost

treba nameniti tudi vodjem timov in šolskemu razvojnemu timu. Učitelji s prevzemanjem teh vlog vstopajo v nove, drugačne vloge, ki od njih terjajo tudi drugačne odločitve ter spremenjene načine ravnanja, s katerimi se morajo seznaniti in se ravnanja v teh vlogah tudi naučiti.

### **Uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja na šoli je lahko vir napetosti**

Oblikovanje urnika je dolgotrajno in premišljeno delo, pogosto pa razporeditev terminov v urniku kaže tudi na »veljavo« posameznega predmetnega področja v izobraževalnem programu. Odmik od predmetne naravnosti h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju prinaša tudi spremembe v urniku. Kot smo že zapisali, mora biti izhodišče kompetenčno zasnovanega izobraževanja doseganje celovite poklicne izobraženosti, h kateri prispevajo prav vse sestavine izobraževalnega programa, ki so med seboj povezane ter pogosto tudi skupaj načrtovane in izvajane. Skladno s tem pri uvajanju takega načina izobraževanja po navadi pride tudi do sprememb v urniku, kar je lahko tudi potencialni vir napetosti (in nezadovoljstva), saj učitelji pogosto menijo, da se s tovrstnimi posegi (v urnik in število ur tam, kjer te niso določene na nacionalni ravni) rušita pomen in vrednost posameznega predmetnega področja. Naravnost h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju se mora kazati tudi v urniku, vendar se je treba o premikih in spremembah dogovoriti premišljeno, tehtno in preudarno. Ne glede na način in stil vodenja pa velja, da je pri uvajanju sprememb bistveno bolje kot po formalni poziciji moči poseči po moči argumentov. Dejanski uspeh uvajanja kompetenčno zasnovanega izobraževanja v veliki meri temelji na zavedanju učiteljev, da so tudi spremembe v urniku potrebne, ker bodo pripomogle k boljši izvedbi programa, kakovostnejšemu razvijanju kompetenc in boljši poklicni usposobljenosti.

## Izvedbeni kurikulum je odsev izvedbe kompetenčno zasnovanega izobraževanja

V besedilu vseskozi poudarjamo, da kompetenčno zasnovano izobraževanje zahteva spremembe ne le na ravni posameznih programskih enot in učnih ur (ki jih običajno poučuje en učitelj), temveč tudi v celotnem izobraževalnem programu in vključuje vse učitelje, ki v programu sodelujejo. To pomeni, da morajo biti cilji programskih enot med seboj usklajeni in da je treba razvijanje poklicnih in ključnih kompetenc vključiti v vse sestavine programa. Usklajenost je pomembna predvsem zato, ker omogoča kakovostno izvedbo programa, pri dijakih pa tudi razvoj ključnih in poklicnih kompetenc. Naravnost šole in učiteljev h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju se izraža tudi v načinu priprave izvedbenega kurikulumuma.

Če izvedbeni kurikulum temelji na značilnostih kompetenčno zasnovanega izobraževanja, se to kaže v naslednjih elementih:

- določanje kompetenc, ki jih bodo dijaki v določenem obdobju (šolskem letu) razvijali;
- zasnova pouka, ki temelji na učenju skozi učne situacije, ki jih skupaj načrtujejo in izvajajo učitelji različnih programskih enot;
- struktura pouka, kjer učenje teorije ne poteka izolirano, ampak je integrirano tako, da pridobivanje znanja ter razvoj spretnosti, profesionalne etike in avtonomne države potekata sočasno in skupaj prispevata k celostnemu razvoju kompetenc;
- učenje in razvoj kompetenc enakovredno potekata v različnih in raznolikih učnih in delovnih okoljih, zato je povezava učenja v šoli z realnim delovnim okoljem izjemnega pomena; ključno je, da so v izvedbo programa vključeni takšni delodajalci, ki dijakom omogočajo utrjevanje in nadgradnjo v šoli razvitih kompetenc, hkrati pa kakovosten razvoj kompetenc, ki jih v šoli ne morejo razvijati;
- pri načrtovanju in izvajanju pouka učitelji upoštevajo razlike v znanju, načinu in tempu učenja, kar ustvarja več prostora za individualizacijo in diferenciacijo; pomemben element kompetenčno zasnovanega izobraževanja je upoštevanje individualnih značilnosti in je pogosto tudi izziv na ravni izvedbe, vendar ga zato še ne smemo spregledati; prilagodljive, prožne in individualizirane učne poti, ki upoštevajo predhodno pridobljeno znanje in podpirajo dijake na stopnji razvoja kompetence, na kateri so v določenem obdobju, pomembno vplivajo tudi na motivacijo in pripravljenost dijakov za učenje;
- raznoliki didaktični pristopi, ki vključujejo tako skupinsko delo kot samostojno učenje, delo v parih, projektno ter problemsko zasnovan pouk ter učne situacije, bistveno pripomorejo k razvoju kompetenc;
- izbor učnih metod in načinov dela, ki jih učitelji izbirajo glede na učne cilje, ki jih želijo doseči, ter upoštevajoč značilnosti razreda, ki ga poučujejo (tako na ravni (pred)znanja kot tudi zanimanja ter interesov dijakov);
- učno gradivo, ki je vezano na kompetence, ki jih je treba razviti, in ki ga je treba izbrati tako, da podpira celostni razvoj kompetence (tako kognitivni kot funkcionalni in vzgojno-socializacijski vidik), hkrati pa je pomembno, da učitelji uporabljajo zelo raznoliko gradivo (tiskano, avdiovizualno, simulacije, obogatena resničnost, navidezna resničnost), ki je v neposredni zvezi s ciljem, ki ga želijo doseči, ob tem pa upošteva raznolike značilnosti pri učenju med dijaki;

- hitro spreminjajoča se delovna mesta opozarjajo na potrebo po široki usposobljenosti dijakov ter pomembnosti razvoja tako ključnih kot digitalnih kompetenc ter kompetenc vseživljenjskega učenja; pomembno je, da je razvoj teh kompetenc integriran v izobraževalni program, saj je pomemben del celovite izobrazbe in poklicne usposobljenosti;
- ob zaključku izobraževalnega programa imajo dijaki zahtevane kompetence izobraževalnega programa, kar jim omogoča suveren prehod iz izobraževanja v sfero dela.

Smiselno je, da je v kompetenčno zasnovanem izobraževanju v proces priprave vključen celoten programski učiteljski zbor, izvedbeni kurikulum pa je rezultat vseh vsebinskih, časovnih, metodoloških in organizacijskih premislekov glede uresničevanja učnih ciljev za določen izobraževalni program. Izvedbeni kurikulum, vključno z letnim didaktičnim načrtom na ravni programa in letnim didaktičnim načrtom na ravni letnika, omogoča preglednost pedagoškega, izvedbenega in organizacijskega sodelovanja med vsemi izvajalci programa in je kot tak bistvena podlaga za zagotavljanje kakovostne izvedbe. Vsem sodelujočim (učiteljem, mentorjem, dijakom, njihovim staršem, vodstvu šole) daje zanesljive in jasne informacije o različnih elementih izvedbe programa. Tudi zato ga je smiselno javno objaviti, saj s tem zagotavljamo transparentnost, ko dijaki in njihovi starši vedo, kaj jih čaka in kako lahko tudi sami sodelujejo pri načrtovanju dela, hkrati pa tako tudi promoviramo šolo, ko nazorno prikažemo, kaj vse se na šoli dogaja in kako se skrbi za dijake (Ermenc idr. 2007).

## Kompetenčno zasnovano izobraževanje je pedagoški pristop

Kompetenčno zasnovano izobraževanje ni samo izvedbena oblika, ampak je pedagoško-didaktični pristop, ki v jedro postavlja poklic, za katerega se dijaki izobražujejo, učitelji pa so pri načrtovanju in izvajanju pouka osredotočeni na razvoj kompetenc pri dijakih, kar pomeni tudi premik k načrtovanju in izvajanju pouka, ki sta bolj osredotočena na dijaka. In kot tak spreminja tudi pedagoški proces. Zato je lahko tak način dela za učitelje sprva izjemno naporen, sam prehod za nekatere tudi frustrirajoč, kar smo že omenili. Toda na ravni izvedbe programa in celovite poklicne izobraženosti, za katero si prizadevamo, je kljub morebitnim izzivom v spremembo vredno zagristi, saj lahko prinese številne pozitivne učinke. Nekatere od teh predstavljamo v nadaljevanju.

- Osredotočenost na (poklicne in ključne) kompetence **omogoča učenje, pri katerem dijaki v večji meri povezujejo znanje z različnih predmetnih področij**. Prav tako v večji meri omogoča integracijo ključnih kompetenc ter skupnih ciljev v izobraževalni program ter posledično vpliva na globlje razumevanje in trajnost usvojenega znanja ter celovitejši razvoj kompetenc ter vseh njenih dimenzij.
- Kompetenčno zasnovano izobraževanje **spodbuja dijake k večji aktivnosti** med poukom, posledično pa povečuje njihovo zavzetost ter omogoča, da vse bolj prevzemajo odgovornost za svoje učenje.
- **Spodbuja timsko delo**, pri katerem se dijaki (na)učijo sodelovati. Omogoča jim, da skozi sodelovalno učenje izmenjujejo znanje, ob tem pa razvijajo tudi sposobnost socialnega in čustvenega učenja, ko sodelujejo drug z drugim in vzpostavljajo medsebojno razumevanje.
- Omogoča **prožnejše učne poti**, ki jih lahko dijaki izberejo za to, da razvijajo kompetence in izkazujejo njihovo obvladovanje. Prožni načini dela z dijaki v večji meri vključujejo in upoštevajo različne značilnosti, sposobnosti in interese dijakov. Dijakom tako omogočamo, da izberejo način učenja, okolje in tempo, ki jim najbolj ustrezajo.
- Dijakom in učiteljem omogoča **kakovostno in strukturirano povratno informacijo**. V kompetenčno zasnovanem izobraževanju je pomemben element učnega procesa povratna informacija o (pred)znanju, napredku in stopnji, do katere so kompetence razvite. Smiselno je, da so povratne informacije, ki jih dijaki dobijo od učiteljev in mentorjev, čim bolj vsebinske ter take, da bolje razumejo, kaj so dosegli in kje je še prostor za napredovanje. Strukturirana povratna informacija učiteljem omogoča, da lažje identificirajo dijakova močna in šibka področja ter jih ustrezno podprejo tudi pri uravnavanju njihovega učenja.
- Kakovostno sodelovanje z delodajalci pripomore k **večji poklicni usposobljenosti** ter zmanjšuje razlike med izobraževanjem in zahtevami na trgu dela: različne oblike sodelovanja z delodajalci, ki jih omogoča in spodbuja kompetenčno zasnovano izobraževanje, v večji meri povezujejo izobraževanje z zahtevami in pričakovanji na trgu dela, na drugi strani pa dijakom omogočajo kompleksnejšo učno izkušnjo in učenje, saj imajo možnost v šolskem okolju reflektirati izkušnje, ki so jih pridobili pri delodajalcu ter v večji meri povezati s strokovno teoretičnim znanjem. Dijaki pri delodajalcih razvijajo pomemben del kompetenc, zato je treba poskrbeti, da bodo delovna okolja, v katerih bodo pridobivali učne izkušnje, kakovostna in da bodo pomembno prispevala k doseganju ciljev izobraževalnega programa.
- Kompetenčno zasnovano izobraževanje **vpliva na zadovoljstvo in občutek usposobljenosti dijakov**: ena od značilnosti kompetenčno zasnovanega izobraževanja je tudi omogočanje kakovostne in celovite učne

izkušnje za dijake. Dijaki, ki so bili vključeni v to obliko izobraževanja, so bili v večji meri prepričani, da bodo na delovnem mestu lahko suvereno opravljali delovne naloge, saj so v času izobraževanja usvojili za to potrebne kompetence. V raziskavah (npr. Van Griethuijsen idr. 2019) poročajo, da so dijaki poročali o večjem zadovoljstvu z načinom razvijanja medosebne kompetence, predvsem komunikacije in sodelovanja s sodelavci, in bili bolj zadovoljni tudi s samo kakovostjo izobraževanja ter vodenjem in podporo, ki so ju bili pri izobraževanju deležni.

- **Omogoča profesionalni razvoj učiteljev:** timsko delo, skupno načrtovanje, medpredmetno sodelovanje učiteljev ter iskanje drugačnih pristopov k poučevanju odpirajo prostor za njihov profesionalni razvoj. Kompetenčno zasnovano izobraževanje učitelje spodbuja, da strokovno rastejo, razvijajo svoje kompetence, da lahko pouk kakovostno načrtujejo in izvajajo.
- Na ravni šole in oddelka kompetenčno zasnovano izobraževanje **spodbuja kulturo rasti in razvoja ter prispeva k razvoju kompetence vseživljenjskega učenja.** Prezemanje odgovornosti za lastno učenje, samoregulacija učenja, ustvarjanje kreativnih učnih okolij, učenje z napakami itd. dijake spodbujajo k razvoju pomembnih kompetenc. Vseživljenjsko učenje je stalnica v poklicnem življenju vsakega posameznika, saj je treba znanje in spretnosti vseskozi nadgrajevati in razvijati, zato je kompetenčno zasnovano izobraževanje odlična priložnost, da dijaki kompetence učenja učenja ter vseživljenjskega učenja v veliki meri razvijejo že v času začetnega izobraževanja za poklic.
- Kompetenčno zasnovano izobraževanje lahko izboljša tudi **dostopnost in vključenost** ter s tem omogoča, da postane poklicno in strokovno izobraževanje bolj vključujoče za vse. V večji meri upošteva že pridobljena znanja, je bolj prožno in prilagodljivo, zato lahko v njem sodelujejo tudi dijaki s posebnimi potrebami ali dijaki, ki potrebujejo podporo.

V kompetenčno zasnovanem izobraževanju je treba posebno pozornost nameniti tudi temu, kako naj v tako zasnovanem izobraževanju potekata poučevanje in učenje. Večkrat smo že omenili, da gre za pristop, ki v središče izobraževalnega procesa postavlja dijaka ter mu z načini načrtovanja in izvajanja pouka omogoča celovit razvoj kompetenc. Ta pa ni mogoč, če kljub kompetenčni zasnovanosti ohranjamo uveljavljene (in zakoreninjene) strukture predmetne naravnosti, ustaljene (frontalne) pristope k poučevanju ali urnikov, ki se ne spreminjajo. Ko pa v središče načrtovanja učnega procesa postavimo cilje izobraževalnega programa, poklic, za katerega se izobražujejo dijaki, in razvijanje kompetenc, z učnimi pristopi in načini dela dijakom omogočamo tudi, da v večji meri prevzemajo odgovornost za svoje učenje, razvoj kompetenc ter vseh njenih dimenzij. Do tega prav tako ne bo prišlo zgolj z načelno naravnostjo h kompetenčno zasnovanemu izobraževanju, ampak je treba ustvariti okolje, v katerem je tovrstno učenje dejansko mogoče, in dijake pri tem podpirati. Uvajanje kompetenčno zasnovanega izobraževanja je novost tudi za dijake, še posebej če so (bili) v večji meri navajeni tradicionalnih načinov poučevanja. Zato je smiselno, da se tako dijakom kot njihovim staršem ta pristop tudi ustrezno predstavi. Dijaki morajo poznati značilnosti in strukturo kompetenčno zasnovanega izobraževanja ter način, na katerega bo uvajano na šoli, ki jo obiskujejo. Vedeti morajo, kako bo pristop vplival na njihovo učenje in razvoj, ter obvladovati strategije učenja, zato da bodo lahko v kompetenčno zasnovanem izobraževanju tudi ustrezno sodelovali. Dijaki se morajo naučiti, kako regulirati svoje učenje, povezovati znanja z različnih predmetnih področij, kako svoje znanje in razvoj kompetence izkazati ter prevzemati odgovornost za svoje učenje in izobraževanje. Na ravni šole pa je treba ustvariti okolje, v katerem lahko vse to tudi razvijajo.

## Načrtovanje učnega procesa

Načrtovanje učnega procesa je pomemben del vsake izvedbe izobraževalnega programa. V kompetenčno zasnovanem izobraževanju je to načrtovanje precej drugačno, saj je v središče postavljen poklic, za katerega se dijaki izobražujejo, za doseganje celovitosti izobrazbe in poklicne usposobljenosti pa se, kjer je to smiselno, predvideva tesno prepletanje vseh sestavin programa. Zanj zahteva tudi več sodelovanja že pri načrtovanju učnega procesa. Na ravni izobraževalnega programa je pri načrtovanju učnega procesa smiselno slediti posameznim korakom (od priprave didaktičnega načrta na ravni programa in na ravni letnika do individualne priprave na pouk), sami pa v besedilu pozornost namenjamo predvsem **didaktičnemu načrtu**,<sup>4</sup> ki **predstavlja pomemben element izvedbenega kurikulumu, saj združuje vsebinske in organizacijske elemente izvajanja izobraževalnega programa**. V kompetenčno zasnovanem izobraževanju namreč letna učna priprava učitelja ni samostojna enota, ampak je načrtovana medpredmetno, če pa ni, mora biti z drugimi programskimi enotami smiselno povezana. Pri skupnem načrtovanju in povezavi različnih predmetnih področij je zato smiselno razviti tudi didaktični načrt, za katerega naj takoj zapišemo, da naj njegova priprava ne pomeni še enega dodatnega in za šolo obvezujočega dokumenta, temveč sestavni del celotnega izvedbenega kurikula programa, ki ga je priporočljivo pripraviti, ker lahko pripomore k lažjemu načrtovanju kompetenčno zasnovanega izobraževanja.

Didaktični načrt je smiselno najprej pripraviti na ravni programa, kar je temelj, na podlagi katerega pripravimo didaktični načrt na ravni letnika. Vsebinski in izvedbeni načrt, ki nastane, je podlaga za začetno načrtovanje tako kurikularnih kot organizacijskih, prostorskih, kadrovskih in časovnih razporeditev. Smiselno je, da se tak okvirni načrt, ki mora biti realen in uresničljiv, pripravi vsaj eno leto pred izvedbo. Tako učiteljem omogočimo dovolj časa za kakovostno načrtovanje, hkrati pa z razporeditvijo ur in izvajalcev zmanjšamo negotovost, ki lahko zaradi obojega nastane pri učiteljih.

Pri pripravi didaktičnega načrta na ravni programa in didaktičnega načrta na ravni letnika sledimo posameznim korakom, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

### DIDAKTIČNI NAČRT NA RAVNI PROGRAMA

Didaktični načrt na ravni programa pripravimo zato, da smiselno povežemo in uskladimo načrtovanje učnega procesa z doseganjem ciljev izobraževalnega programa kot celote. Zato je pomembno, da je v pripravo didaktičnega načrta za posamezen izobraževalni program vključen celoten programski učiteljski zbor, načrt pa je smiselno opraviti po naslednjih korakih.<sup>5</sup>

#### 1. pregled in analiza vseh sestavin programa

V prvem koraku učitelji pregledajo in analizirajo celoten izobraževalni program, zato da pridobijo celosten vpogled in pregled nad posameznimi sestavinami programa (splošnoizobraževalni predmeti, strokovni moduli, praktično usposabljanje z delom, druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela), kompetencami, učnimi cilji in standardi znanja ter zahtevami izobraževalnega programa.

<sup>4</sup> Z izrazom didaktični načrt v nekoliko spremenjeni različici opredeljujemo elemente, ki so pred uvedbo tega termina del grobega in finega kurikula.

<sup>5</sup> Opredeljeni koraki so povezani s koraki iz Leban (2021).

## 2. opredelitev učnih sklopov (učnih situacij in tem)

V tem koraku učitelji programske enote razdelijo na manjše zaokrožene učne sklope in opredelijo njihovo zaporedje. Pri opredelitvi učitelji izhajajo iz predhodne analize sestavin programa (prvi korak) in iz realnih delovnih nalog. Odgovor na vprašanje, kaj mora dijak izdelati ali opraviti, predstavlja razmislek tako o kompetencah kot o učnih ciljih, ki jih znotraj učnih sklopov (učnih situacij ali tem) učitelji želijo razviti oziroma doseči. Število opredeljenih zaokroženih sklopov je med posameznimi programskimi enotami lahko različno in je odvisno predvsem od obsega posamezne programske enote, nikakor pa ni smiselno zaokroženih sklopov preveč drobiti ali zasnovati preobsežno. Tudi zato je priporočljivo, da učitelji opredelijo še okvirno število ur (znotraj določenega skupnega obsega), ki naj bi jih namenili obravnavi posameznega učnega sklopa.

## 3. vsebinska in časovna razporeditev programskih enot in učnih sklopov po letnikih

V tretjem koraku učitelji okvirno vsebinsko in časovno razporedijo vse učne sklope, ki se izvajajo znotraj posamezne programske enote. Tako nastane okvirni pregled (lahko tudi v obliki preglednice), kateri učni sklopi se obravnavajo pri posameznih programskih enotah. To je izhodišče tudi za premislek o razporeditvi programskih enot po letnikih ter o medpredmetnem povezovanju in sodelovanju med programskimi enotami. Tretji korak je smiselno opraviti pred pripravo izvedbenega predmetnika, da lahko pri njegovi pripravi upoštevamo medpredmetno povezovanje in sodelovanje med programskimi enotami na ravni programa ter s tem uresničujemo logiko kompetenčno zasnovanega načrtovanja.

## DIDAKTIČNI NAČRT NA RAVNI LETNIKA

Kot smo zapisali že zgoraj, osnova za pripravo didaktičnega načrta na ravni letnika sta didaktični načrt na ravni programa in izvedbeni predmetnik. Glede na to, da dokument predstavlja natančnejše kurikularno načrtovanje na ravni letnika, je potrebno in smiselno, da tudi pri pripravi tega sodelujejo vsi učitelji, ki v določenem programu poučujejo v posameznem letniku. Pri pripravi didaktičnega načrta na ravni letnika sledimo naslednjim korakom.

### 1. natančnejša razporeditev učnih sklopov posameznih programskih enot na ravni letnika

Učitelji, ki poučujejo v posameznem letniku, skupaj opravijo natančnejšo razporeditev učnih sklopov programskih enot, saj bodo tako lažje prepoznali priložnosti za medpredmetno sodelovanje in skupno izvajanje učnih situacij. Pri razporeditvi učitelji upoštevajo medsebojno navezovanje in povezovanje tem (in znanja).

### 2. skupni pregled in razmislek o priložnostih medpredmetnega povezovanja in sodelovanja

Drugi korak načrtovanja je tesno prepleten s prvim, v njem pa učitelji na podlagi vsebinskega in časovnega razporeda načrtujejo izvedbo, pri čemer v ospredje stopi izvedba pouka skozi učne situacije. Te lahko zasnujemo tudi znotraj posameznega strokovnega modula, vendar je za doseganje celovitosti poklicne izobrazbe bistveno boljše učne situacije načrtovati in izvajati medpredmetno. Za uspeh kompetenčno zasnovanega izobraževanja je namreč pomembno, da učitelji prepoznajo vrednost medsebojnega povezovanja in sodelovanja. Pri učnih situacijah praviloma izhajamo iz poklicnih nalog, zato imajo pri razmisleku ključno vlogo učitelji strokovnih modulov. To ne pomeni, da so samo oni odgovorni, da sodelovanje steče, lahko pa kot nosilci programske enote, v okviru katere potekajo učne situacije, najbolje prepoznajo priložnosti in povezave, kjer bi bilo medpredmetno sodelovanje znotraj učne situacije smiselno.

### 3. opredelitev učnih situacij, ki vključujejo medpredmetno sodelovanje

Tretji korak priprave didaktičnega načrta na ravni letnika je v resnici rezultat dela v predhodnem koraku in predstavlja seznam učnih situacij, ki vključujejo medpredmetno sodelovanje. Smiselno je, da se v tem koraku za vsako učno situacijo opredelijo:

- **naslov učne situacije:** oblikovan naj bo tako, da v čim večji meri izraža poklicno nalogo oziroma bistvene kompetence ali učne cilje, ki bodo v učni situaciji obravnavani;
- **opis učne situacije:** vsaka učna situacija naj vsebuje tudi krajši opis, v katerem so opredeljeni **poklicni problem** ter **kompetence** in **učni cilji**, ki jih bodo dijaki skozi učno situacijo razvijali oziroma dosegli;
- **nosilni strokovni modul, v okviru katerega bo učna situacija potekala;**
- **programske enote, ki se bodo znotraj učne situacije povezovale;**
- **trajanje in okvirni čas izvajanja učne situacije:** za vsako učno situacijo je smiselno opredeliti okvirno število ur, ki pa ne sme presegati predvidenega časovnega okvira, ki je bil določen v tretjem koraku didaktičnega načrta na ravni programa (vsebinska in časovna razporeditev programskih enot in učnih sklopov), hkrati pa se določi okvirni čas izvajanja učne situacije.

Seznam tako pripravljenih učnih situacij se v didaktičnem načrtu na ravni letnika predstavi v kronološkem zaporedju izvajanja.

Po koncu priprave didaktičnega načrta (na ravni programa in letnika) je naslednji korak v kurikulumem načrtovanju etapna priprava učitelja. Za tiste učne sklope znotraj strokovnih modulov, za katere se predvideva izvedba v obliki učnih situacij, ki vključujejo medpredmetno sodelovanje, je pomembno, da tudi v fazi etapnega načrtovanja posameznega učnega sklopa sodelujoči učitelji načrtujejo skupaj. Za tiste učne sklope znotraj programske enote, za katere nismo predvideli izvedbe v obliki učnih situacij, učitelj samostojno pripravi etapno pripravo in pri načrtovanju prav tako izhaja iz načel kompetenčno zasnovanega izobraževanja ter z razmislekom, kako v kar največji meri razviti vse vidike kompetence. Pri tem je smiselno, da se prav tako medpredmetno povezuje in navezuje z drugimi programskimi enotami.

Ko sta letni didaktični načrt na ravni programa in letni didaktični načrt na ravni letnika pripravljena, sledijo spodaj razložene faze,<sup>6</sup> ki vsaka po svoje pomembno prispevajo h kakovostni izvedbi učnih situacij kot jedrnega pristopa kompetenčno zasnovanega izobraževanja in jih je zato smiselno izpeljati.

1. **Načrtovanje izvedbe učnega procesa:** v tej fazi učitelj (ali več učiteljev) za posamezno učno situacijo pripravi *etapno pripravo*, v kateri opredeli in konkretno razdela kompetence in cilje, ki jih bodo dijaki v učni situaciji razvijali oziroma dosegli. Glede na vsebino in razvoj kompetenc se sprejme tudi odločitev, ali bo razvojno delo potekalo v (pod)skupinah ali samostojno (vsak učitelj zase). Pri konkretizaciji načina dela se lahko pojavijo tudi poudarki in splošnejši vidiki same učne situacije, kar ustvarja prostor za povezavo med predmetnimi področji, skupnimi cilji, ključnimi kompetencami, če ta ni opravljena že v tretjem koraku priprave didaktičnega načrta na ravni letnika.

<sup>6</sup> Prirejeno po Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017).

**2. Ponovni pregled in povratna informacija:** faza je namenjena temu, da pripravljene učne situacije posameznih skupin ali učiteljev pregleda programski učiteljski zbor, ki določen izobraževalni program izvaja, in se o pripravljem pogovori. Šele ko so učne situacije pripravljene, je mogoče videti vse povezave med njimi in s tem tudi osrednje smeri razvoja ter jih primerjati z zahtevami izobraževalnega programa. Če prihaja do razhajanj, je treba učne situacije dopolniti, popraviti, zato da z njimi res dosežemo zastavljene cilje izobraževalnega programa. Ob tem je treba preveriti tudi, ali so bili učni cilji iz katalogov znanja ustrezno vključeni v učne situacije ter ali so organizacijski, prostorski, časovni in kadrovske pogoji, ki so potrebni za izvajanje učnih situacij, dejansko na voljo v času, ki je za učne situacije načrtovan.

**3. Dokumentiranje:** Rezultate in dogovore v procesu priprave je smiselno dokumentirati in se lahko uporabijo kot uvod v dinamičen proces implementacije, evalvacije in razmislekov, ki bodo koristni tudi pri pripravi didaktičnega načrta za naslednjo izvedbo.

#### *Kako dokumentirati didaktični načrt*

Didaktični načrt na ravni programa vsebuje informacije o celotnem trajanju izobraževalnega programa, če je smiselno ali potrebno, pa tudi za nekatere njegove dele:

- izvedbeni predmetnik oziroma organizacija izvajanja (vzporedna ali zaporedna) ter časovni obseg vseh sestavin programa in njihova razporeditev po letnikih;
- sosledje izvajanja (vzporedna ali zaporedna) učnih situacij;
- opredelitev učnih metod in načinov dela v posamezni učni situaciji; povezovati se morajo s cilji in kompetencami, ki jih v učni situaciji dosežemo in razvijamo;
- v tem delu se lahko opredeli in načrtuje tudi ocenjevanje (obdobje in načini ocenjevanja).

**4. Izvedba:** smiselno je, da izvedba poteka čim bolj skladno s pripravljenim načrtom. O morebitnih odstopanjih, do katerih lahko pride, je treba obvestiti tako šolski razvojni tim kot vse izvajalce v programu ter pojasniti okoliščine, zaradi katerih je do odstopanj prišlo.

**5. Evalvacija:** po vsakoletni izvedbi je smiselno opraviti evalvacijo didaktičnega načrta. Pri tem se nam zdi pomembno poudariti, da je treba evalvacijo zasnovati sistematično, razmislek o vsebini evalvacije pa je najbolje opraviti že med samo pripravo didaktičnega načrta, saj se tako določijo tudi kriteriji spremljave. Evalvacijo lahko opravimo na različne načine in na več ravneh: na ravni programa in tudi na ravni letnika. Pomembno je, da je evalvacija načrtovana in jasno strukturirana ter da so v proces evalvacije vključeni vsi, ki so sodelovali pri načrtovanju in izvajanju pouka. Evalvacija je namenjena predvsem vrednotenju opravljene izvedbe, analizi, kako je načrtovana izvedba dejansko potekala, kaj je bilo dobro, kaj bi veljalo popraviti, kaj je med izvedbo potekalo drugače, kot je bilo načrtovano, in kje so vzroki za to. Namen evalvacije je refleksija o načrtovanju in izvedbi, hkrati pa je podlaga za izboljšave ter spremembe pri načrtovanju in izvajanju v naslednjem šolskem letu, zato je rezultate evalvacije vedno smiselno primerjati s cilji izobraževalnega programa.

## Pedagoški pristopi

Kompetenčno zasnovano izobraževanje ne zahteva popolnoma novih pedagoških principov in pristopov k poučevanju, ki jih učitelji v našem prostoru ne bi poznali. Ker pa izhaja iz poklica, za katerega se dijaki izobražujejo, v ospredje prihajajo pristopi, pri katerih se učitelji različnih programskih enot bolj povezujejo ter so bolj problemsko in projektno naravnani. Zapisano nikakor ne pomeni, da morajo učitelji posegati izključno po pristopih, ki veljajo za bolj aktivne, niti ne pomeni, da kompetenčno zasnovano izobraževanje ne omogoča pridobivanja znanja, ki je potrebno za nadaljevanje izobraževanja. Še enkrat poudarjamo, da se pri razvoju kompetence, kot jo opredeljujemo v tem besedilu in jo opredeljujejo tudi Izhodišča 2024, upoštevajo trije vidiki:

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

Zato je na ravni načrtovanja in izvajanja pouka pomembno, da učitelji izbirajo tiste pristope k pouku, ki omogočajo, da vse tri vidike kompetence dijaki razvijajo čim bolj povezano. Učne pristope ter oblike in metode dela je smiselno izbirati glede na cilje in kompetence, ki jih želimo pri dijaki razvijati, upoštevajoč značilnosti razreda in dijakov v njem, hkrati pa naj učitelje pri izbiri metod vodi razmislek o poklicu, za katerega se dijaki izobražujejo. Nekateri pristopi so lahko za razvoj kompetenc za določene poklice primernejši kot kakšni drugi. Zato ne moremo govoriti o univerzalnih pristopih, oblikah in metodah, ki so primerni izključno za kompetenčno zasnovano izobraževanje, so pa nekateri med njimi taki, da razvoj kompetenc bolj spodbujajo in jih je zato v kompetenčno zasnovanem izobraževanju smiselno uporabljati. In prav temu v nadaljevanju namenjamo nekaj prostora.

## UČNA SITUACIJA

V besedilu smo učno situacijo večkrat omenili kot jedrni način izvajanja kompetenčno zasnovanega izobraževanja. Na tem mestu jo obravnavamo predvsem z didaktičnega vidika. Ob tem naj zapišemo tudi, da poudarjanje učne situacije kot jedrnega načina izvajanja kompetenčno zasnovanega izobraževanja ne pomeni težnje po podrejanju celotnega učnega procesa izključno učnim situacijam. Najpogosteje bo didaktično najbolj funkcionalna smiselna kombinacija učnih situacij z drugimi izvedbenimi oblikami učnega procesa, tj. učnimi temami, didaktičnimi sklopi in didaktičnimi enotami (Štefanc idr. 2012), odločitev, koliko učnih situacij in kako jih umestiti v pouk, pa bo učitelj (ali več njih) sprejel v fazi priprave didaktičnega načrta.

Znotraj didaktičnega vidika učna situacija pomeni etapno sekvenco, v kateri se dijaki izobražujejo in usposablajo za obvladovanje kompleksnih delovnih situacij ali več smiselno navezujočih se poklicnih nalog. Pri tem so postavljeni v okoliščine, ki so zelo podobne dejanskim okoliščinam, s katerimi se bodo v poklicu srečevali, pomembno pa je, da jih na proces opravljanja zahtevanih nalog tudi ustrezno pripravimo, jih skozi proces vodimo ter usmerjamo, po

koncu pa rezultate tega procesa skupaj z dijaki tudi reflektiramo (Štefanc idr. 2012, str. 19). Prav proces vodenja in refleksije učno situacijo ločuje od delovne situacije. V našem prostoru se termin učna situacija pojavlja v različnih kontekstih in ni enotnega soglasja, kaj v resnici s tem pojmom opredeljujemo. V nekaterih gradivih se pojavlja opredelitev, »po kateri je to najmanjša smiselno zaokrožena enota kompetenčno zasnovanega izobraževanja, kar lahko vodi k interpretaciji, da je predmet učne situacije lahko že razmeroma majhna delovna operacija, ki jo bo moral dijak pri opravljanju določenega poklica obvladati v okviru posamezne delovne naloge. Takšna interpretacija učne situacije bi lahko vodila k potencialni opredelitvi neobvladljivo velikega števila situacij pri vsakem od predmetov ali strokovnih modulov in k pretirano razdrobljenemu urjenju posameznih (delovnih) operacij znotraj posameznih didaktičnih enot« (Štefanc idr. 2012, str. 19). Sami učno situacijo razumemo bistveno širše in jo vidimo kot osrednji način, na katerega se povezujejo cilji različnih predmetnih področij. Gre namreč za kompleksne učne in vzgojno-socializacijske situacije, ki vključujejo različne faze (od razvoja, načrtovanja, izvajanja do ocenjevanja), zato niso primerne le za razvoj poklicnih kompetenc, temveč lahko z njimi dosegamo tudi druge vzgojno-socializacijske cilje programa in pouka. Ključne značilnosti<sup>7</sup> učnih situacij so, da se nanašajo na realen poklicni, družbeni problem oziroma situacijo, omogočajo celovit razvoj kompetence in imajo postavljen cilj (izdelek, storitev), ki ga želimo doseči. Reševanje realnih problemov dijakom omogoča, da povezujejo znanje z različnih področij in iz različnih virov. Poleg tega pa učne situacije pri dijakih spodbujajo samoregulacijo učenja, individualne učne procese (ki jih zagotavljamo z različnimi pristopi, rešitvami in rezultati) ter metakognitivne procese (zlasti z refleksijo).

Za doseganje učnih ciljev in razvoj kompetenc lahko učitelji izbirajo ter pripravijo zelo različne učne situacije. Te so lahko preprostejše ter se nanašajo na doseganje ciljev in razvoj kompetenc pri posameznem strokovnem modulu, lahko so preprostejše ter se nanašajo na doseganje ciljev in razvoj kompetence več programskih enot, lahko pa so tudi precej kompleksne ter povezujejo cilje in kompetence različnih programskih enot. Pri njihovem načrtovanju in doseganju smiselno sledimo zahtevam izobraževalnega programa, ki večinoma predvideva postopno razvijanje kompetenc (od preprostejših h kompleksnejšim).

Pri razvoju učne situacije je smiselno slediti tudi ključnim strukturnim elementom, ki se nanašajo na kurikularni, didaktični in tudi organizacijski vidik. Smiselno je, da vsakega od teh čim bolj upoštevamo pri razvoju, vendar opozarjamo, da ne gre za elemente, ki bi jih morali nujno upoštevati pri razvoju sleherne učne situacije.<sup>8</sup>

- 1. Generiranje:** na podlagi analize katalogov znanja in glede na korake, opravljene pri pripravi didaktičnega načrta na ravni programa, se v tej fazi opredelijo relevantni poklicni in družbeni problemi oziroma situacije.
- 2. Priprava:** učitelji pripravijo učne situacije skladno z zgoraj zapisanimi značilnostmi. Pri pripravi je še posebej pomembno upoštevati razlike v značilnostih dijakov v generaciji in načrtno spodbujati samoregulacijo učenja pri dijakih.
- 3. Izbira kompetenc:** v tej fazi učitelji še enkrat analizirajo kataloge znanja, tokrat z vidika konkretizacije in operativizacije v njih zapisanih kompetenc. Na podlagi izbranih kompetenc načrtujejo razvoj učne situacije in smiselno povezovanje različnih učnih situacij z namenom čim bolj celovitega razvoja kompetenc pri dijakih. Pri izbiri kompetenc naj se učitelji ne osredotočajo samo na poklicne kompetence, temveč v učno situacijo smiselno vključujejo tudi razvoj ključnih kompetenc in skupnih ciljev.

<sup>7</sup> Prirejeno po Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017).

<sup>8</sup> Prirejeno po Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017).

**4. Izbira učne vsebine in dejavnosti:** glede na opredeljene kompetence učitelji izberejo učno vsebino, s katero bodo dosegli učne cilje in razvijali opredeljene kompetence, ter opredelijo učne dejavnosti. Pri tem se smiselno povezujejo z lokalnim okoljem (podjetji) in upoštevajo njegove posebnosti, ki vplivajo na razvoj kompetenc, hkrati pa so pozorni na to, da je učna vsebina čim bolj aktualna. Učitelji v tej fazi opredelijo tudi rezultate učne situacije in jih povežejo s standardi znanja ter načrtujejo načine ocenjevanja, pri čemer smiselno sledijo tudi načrtu ocenjevanja znanja. Pri izbiri učne vsebine učitelji prav tako razmišljajo o obliki, v kateri bodo dijaki do učne vsebine dostopali (še posebej pomembno glede na zastavljeno organizacijo pouka ter z vidika razvoja digitalnih in trajnostnih kompetenc).

**5. Organizacijski pogoji:** v tej fazi učitelji opredelijo organizacijske in izvedbene pogoje, ki podpirajo izpeljavo učne situacije.

**6. Ocenjevanje:** učitelji načrtujejo ocenjevanje skladno z opredeljenimi standardi znanja in načrtom ocenjevanja (glej tudi fazo izbira učne vsebine).

Razvoj učne situacije ni enkratna naloga ali dejavnost, temveč gre za kontinuiran proces, ki ga učitelji vsako leto evalvirajo in glede na ugotovitve posamezne elemente učne situacije tudi spreminjajo.

Učitelji praviloma učne situacije, s katerimi dosegajo učne cilje in razvijajo kompetence pri dijakih, razvijajo sami oziroma kot skupina učiteljev, ki so vključeni v izvajanje določenega izobraževalnega programa na šoli. Tako lahko najbolj zajamejo posebnosti šole in njenega okolja ter značilnosti generacije dijakov, za katere učne situacije razvijajo. Toda to ne pomeni, da učne situacije, ki jih razvijejo učitelji na eni šoli, niso primerne za druge šole, ki izvajajo iste ali sorodne programe. Znotraj skupnosti oziroma mreže šol, ki izvajajo iste ali sorodne izobraževalne programe, je smiselno razvijati tudi kulturo povezovanja in izmenjave učnih situacij med učitelji različnih šol. Tako se širijo tudi ideje o različnih načinih doseganja učnih ciljev in razvoja kompetenc, hkrati pa nastaja skupna baza učnih situacij, ki so reprezentativne za določen izobraževalni program. Če učitelji pri načrtovanju posežejo po učni situaciji, ki so jo razvili njihovi kolegi na drugi šoli, je seveda treba nekatere njene elemente prilagoditi glede na značilnosti dijakov in okolja, v katerem načrtujejo njeno izvedbo.

## PROBLEMSKO ZASNOVAN POUK

Problemsko zasnovan pouk je blizu življenjskemu okolju, ki je vedno problemsko strukturirano, zato je reševanje problemov kot način učenja zelo primeren v kompetenčno zasnovanem izobraževanju. Kroflič (1992) zapiše, da predvsem realnost (in življenjskost) problema dijake spodbuja k aktivni udeležbi v lastnem učnem procesu, pri čemer je pomembno, da dijaki problem doživijo kot smiselni oziroma njim lastni. Reševanje problemov temelji na preseganju ostrih disciplinarnih meja posameznih predmetnih področij in spodbuja razvoj kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Ob tem pa lahko vpliva tudi na motivacijo za delo in spodbuja sodelovanje med dijaki (prav tam). Pri načrtovanju problemsko zasnovanega pouka je treba biti pozoren, da so problemi, ki jih učitelji izberejo za doseganje učnih ciljev in razvoj kompetenc, primerni stopnji razvoja (in znanja) dijakov, sicer jih ne bodo doživeli kot vir lastnih ustvarjalnih izzivov (prav tam). Načrtovanje problemsko zasnovanega pouka je lahko za učitelje naporno, saj mora biti problem dovolj odprt, da dijakov ne usmeri k uniformni rešitvi, ampak jih spodbuja k oblikovanju različnih rešitev, kar pa učitelju onemogoča natančno načrtovanje korakov njegovega doseganja. Problemsko zasnovan pouk omogoča medpredmetno povezovanje, sočasno pa tudi individualizacijo. Učitelji lahko pripravijo različno zahtevne probleme, ki jih dijaki rešujejo, in različno zahtevne vire, s katerimi delajo, ter načrtno oblikujejo raznolike skupine, ki spodbujajo medvrstniško učenje in pomoč.

## PROJEKTNO DELO

Značilnosti projektnega dela izhajajo iz problemsko zasnovanega pouka, kar pomeni:

- da se učnih vsebin, s katerimi dosegamo učne cilje, lotevamo problemsko,
- da so teme, ki jih učitelj obravnava z dijaki, vzete iz resničnega življenja (dijaki rešujejo dejanske probleme),
- da je rezultat projektnega dela skrbno načrtovan (in ni naključen),
- da je pri izbiri tematike in vloge v projektu smiselno, da učitelj upošteva značilnosti, zanimanja in zmožnosti dijakov, kar pomeni, da je dobro načrtovanje projektnega dela ključno in zelo pomembno,
- da se pri projektne delu razvija zmožnost sodelovanja in sodelovalnega učenja (Atlagič in Krošl 2006, str. 10–12).

Dobro načrtovano projektno delo je poleg tega precej dinamična metoda, ki lahko poveča motivacijo dijakov za sodelovanje pri pouku in posledično tudi njihovo zadovoljstvo. Kljub temu morajo biti osrednji razmislek pri izbiri učni cilji, ki jih bomo s to metodo dosegli, in kompetence, ki jih bodo dijaki s projektnim delom razvijali, in ne metoda sama. Pri projektne delu temo obravnavamo celostno in z različnih zornih kotov, zato je dober način za povezovanje različnih predmetnih področij in jo je v tem primeru tudi smiselno skupno načrtovati. Pri tem je treba biti pozoren na naslednje vidike (povzeto po Ermenc idr. 2007, str. 61):

- Kdaj se odločiti za projektno metodo? Vedno velja, da cilj določa metodo, in ne obratno. To pomeni, da ne delamo projektne, ker se to od nas pričakuje, temveč takrat, ko je za cilj, ki ga želimo doseči, to najprimernejša pot.
- Splošni namen projektnega dela mora biti torej povsem jasen in usklajen s cilji programa.
- Splošni namen je osnova za določanje konkretnih, operativnih ciljev projekta, ti pa so osnova za odločanje o temah in dejavnostih, ki jih bodo dijaki izvajali. Pomembno je, da teme izbiramo na podlagi ciljev, in ne obratno (da cilje določamo iz izbrane teme).
- Pri načrtovanju in izvedbi sledimo torej rdeči niti: splošni namen – učni cilji – vsebine in dejavnosti – ocenjevanje (znanja dijakov) in evalvacija (projekta).
- Obseg učnih ciljev, ki naj bi jih s to metodo dosegli, naj bo realen in oblikovan skladno s časom, ki ga imamo na razpolago.
- Pri nastajanju zasnove projekta je smiselno določiti tudi vloge za posamezne akterje, pri čemer so v ospredju dijaki. Ti lahko sodelujejo pri zasnovi ter imajo besedo pri določanju ciljev, izbiri tem in dejavnosti. To bo povečalo problemsko naravo projekta, imelo motivacijsko funkcijo ter večalo občutek za kakovost in odgovornost za uspeh projekta in lastno učenje.
- Če je smiselno, naj se načrtuje tudi način predstavitve dosežkov.

- Načrtovati je treba tudi ocenjevanje, pri čemer izhajamo iz standardov znanja: pripraviti jasne kriterije, oblike in načine ocenjevanja ter se v primeru medpredmetnih povezav in timskega ocenjevanja tudi dogovoriti o načinu določanja ocene.
- Ocenjevanje mora biti skladno z Načrtom ocenjevanja znanja in usklajeno s cilji projekta. Ne sme se zgoditi, da načrtujemo doseganje procesnih ciljev (npr. zmožnost iskanja informacij, pisanja poročila), ocenjujemo pa vsebinske cilje (npr. poznavanje informacij, ki jih je dijak izbral). Če je treba, lahko faze utrjevanja, urjenja, ponavljanja, preverjanja in ocenjevanja izpeljemo po končanem projektne delu, saj tudi tu velja kot za učni proces na splošno: preden se učni proces zaključi z ocenjevanjem, mora biti znanje utrjeno in preverjeno, kar je še posebej pomembno, ko se projektne dela lotevamo prvič in je ta način dela nov tudi za dijake.
- Smiselno je, da načrtujemo tudi evalvacijo projektne dela, ki jo opravimo po zaključenem projektu.

## SODELOVALNO UČENJE

Sodelovalno učenje je učenje v manjših skupinah, ki so oblikovane tako, da vsak dijak doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, hkrati pa omogočajo vrstniško pomoč, saj vsak dijak s svojim prispevkom v skupini pripomore k čim boljšemu rezultatu skupine in tudi sošolcem, kjer tisti z več znanja lahko pomagajo učno šibkejšim (Peklaj 2001).

Načrtovanje sodelovalnega učenja je lahko (zlasti na začetku) precej zahteven in dolgotrajen proces, saj od učitelja ali učiteljev (če načrtujejo skupaj) terja, da poleg učnih ciljev in kompetenc, ki jih bodo dosegali, dobro premisli(jo) tudi strukturo tovrstnega dela, zadolžitve za dijake in razdelitev v skupine, ki mora biti takšna, da spodbuja sodelovalno učenje, in ne tekmovalnosti, poleg tega pa, da sodelujejo vsi dijaki (in ne računajo na to, da bodo njihove naloge opravili sošolci). Smiselno je, da si vloge znotraj skupine razdelijo dijaki sami, ki imajo ob tem priložnost premisliti tudi o lastnem učenju in prispevku k skupini, hkrati pa prevzamejo odgovornost za vlogo, kar jih lahko še dodatno spodbudi in motivira. Pomembno je, da dijake na to metodo dela učitelj tudi ustrezno pripravi in jih med procesom vodi ter usmerja.

Pri načrtovanju in izvedbi sodelovalnega učenja je smiselno upoštevati naslednja načela:

- sodelovalno učenje poteka v skupinah,
- člani so pozitivno soodvisni,
- vsak je odgovoren za svoj del naloge,
- naloga je ustrezno strukturirana,
- dijaki so te oblike dela vešči oziroma poznajo načela ter pravila tovrstnega dela (Peklaj 2001, str. 20).

## IGRA VLOG

Igra vlog je ena od metod izkustvenega učenja, pri kateri dijaki igrajo raznovrstne situacije in vloge, da bi raziskali različne miselne in doživljajske možnosti. Temelji na učenju iz neposredne izkušnje »na lastni koži« ter omogoča razvoj in utrjevanje raznovrstnih spretnosti in veščin, poglobljanje razumevanja ter povezovanje in uporabo teoretičnih spoznanj v konkretni situaciji. V igri vlog dijak začasno prevzame določeno identiteto in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Cilj igralca je dobra predstavitev, za vedenje v njej pa ni osebno odgovoren. Lahko pa igralec ohrani lastno identiteto in odigra namišljeno situacijo, kot bi ravnal, če bi bila resnična. V tem primeru se aktivnost imenuje simulacija.

Vedenje, veščine in emocije so v simulaciji realne, simulirane so le okoliščine (Resnik Planinc b. l.). Med igranjem vlog se dijaki osredotočijo na določen problem, pridobivajo in utrjujejo komunikacijske spretnosti ter razvijajo spretnosti nadzora in regulacije čustev. Z začasnim prevzemom identitete nekoga drugega dijaki prevzemajo tudi razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Tako se jim lahko poveča občutljivost za lastna čustva in čustva drugih ter svoja in druga(čna) stališča, pri tem pa ugotavljajo odnose in povezave med njimi. Ob tem se angažirajo tudi v novih in netipičnih situacijah, razvijajo ustvarjalnost, izražanje in zagovarjanje stališč (povzeto po Čop idr. 2021). Pri tem je treba biti pozoren na to, kakšne situacije učitelj načrtuje in pripravi, poleg tega pa, kakšno je okolje, v katerem igra vlog poteka. Če ta ni ustrezno načrtovana ali izpeljana, lahko prinese več škode kot koristi, zato morajo biti učitelji še posebej pozorni na ustvarjanje pozitivnega vzdušja, ki tovrstno učenje tudi omogoča. Osrednji učni moment pri igri vlog je analiza, ki jo opravimo po izvedbi, zato jo mora učitelj (ali učitelji, če načrtujejo skupaj) dobro načrtovati.

Podobno kot velja za druge pristope, predstavljene v besedilu, tudi za igro vlog velja, da je treba premisliti, katere učne cilje in kompetence bomo na ta način pri dijakih razvijali. Igra vlog je lahko v nekaterih izobraževalnih programih izjemno koristna za razvoj poklicnih kompetenc, v drugih pa je smiselno za razvoj poklicnih kompetenc poseči po kakšni drugi metodi dela.

## UČNA NALOGA

Eden glavnih ciljev izobraževalnih programov je, da se dijaki naučijo pravilnega, samostojnega in odgovornega opravljanja nalog bodočega poklica. Za doseganje tega cilja je lahko zelo primerna tudi učna naloga, ki jo je mogoče zelo dobro povezati s praktičnim poukom na šoli in praktičnim usposabljanjem pri delodajalcu.

Gre za razmeroma kompleksno aktivnost, ki izhaja iz realnega delovnega opravila ali storitve in jo dijak opravi relativno samostojno. Tudi zato je primernejša za dijake, ki imajo potrebno predznanje in že usvojene temeljne poklicne kompetence, sicer bodo učno nalogo težko izpeljali samostojno in v času, ki ga za to delovno opravilo oziroma nalogo porabi zaposleni (to je še posebej pomembno, kadar se učna naloga veže na delo s strankami ali poteka v delu delovnega procesa, ki ima postavljene časovne omejitve). Zapisano sicer ne pomeni, da učne naloge ne moremo v pouk umestiti v začetnih letnikih izobraževanja. Tudi to je mogoče in smiselno, saj se dijaki tako navajajo tudi, kako poteka učenje skozi učno nalogo. Če učno nalogo načrtujemo v začetnih letnikih, je treba prilagoditi njeno kompleksnost in tudi nameniti dovolj časa pripravi dijakov na tovrstno učenje.

Temelj učne naloge je delovno opravilo oziroma aktivnost, ki izhaja iz realne situacije, hkrati pa mora biti učna naloga skladna s cilji izobraževalnega programa. Smiselno jo je zasnovati tako, da dijaki za to, da

nalogo uspešno opravijo, povežejo znanje iz različnih predmetov in modulov, kar jim omogoča bolj celosten razvoj kompetenc. Učna naloga naj ne pomeni le preverjanja in utrjevanja že usvojene kompetence, ampak jo učitelj (ali več njih) načrtuje tako, da z njo dijak pridobiva, usvaja in utrjuje tudi nove učne cilje (Makovec Radovan 2021).

Aktivnost se ne začne s samim opravilom, ampak mora imeti dijak imeti dovolj časa tudi za pripravo na učno nalogo, zato je nalogo treba načrtovati dovolj vnaprej. Učna naloga je sestavljena iz treh korakov (prav tam):

- **Priprava:** učitelj (ali skupina učiteljev) določi učni cilj in kompetence, ki jih bo dijak z učno nalogo razvijal, ter namen in cilj same naloge. Pri tem razmisli tudi o zahtevnosti in kompleksnosti učne naloge, pa tudi o tem, ali je dijak za opravljanje učne naloge usvojil vse potrebno znanje. Učni proces učitelj strukturira okrog kontrolnih točk, ki pomenijo srečanja dijaka in učitelja, namenjena povratni informaciji o samem procesu in uspešnosti v njem. V fazi priprave učitelj poskrbi tudi za material ter učno gradivo in vire, ki jih bo dijak med učno nalogo potreboval, ter dijaku natančno pojasni samo zadolžitev in poda ustrezne informacije, ki jih dijak potrebuje.
- **Izvedba:** izvedba učne naloge se začne s pripravo dijaka na nalogo. Učna naloga naj bo napisana. Dijak naj korake, ki jih mora opraviti, načrtuje samostojno, učitelj (lahko tudi mentor na praktičnem usposabljanju z delom) pa je na razpolago, če se dijak znajde v situaciji, ki je sam ne zna rešiti. V takem primeru naj učitelj (ali mentor) dijaka raje usmeri, kje lahko poišče potrebne podatke, kot da težavo sam reši. Ko dijak pripravi načrt, ga z učiteljem pregledata in po potrebi tudi dopolnita. Tudi tu naj bodo v ospredju predlogi in ideje dijaka. Osrednji del učne naloge je izvedba, pri kateri je dijak čim bolj samostojen. Potem ko dijak učno nalogo opravi, naj jo tudi sam evalvira in reflektira svoje učenje. Pri tem mu je učitelj seveda v podporo.
- **Evalvacija:** dijak in učitelj skupaj ocenita postopek in rezultat učne naloge. Evalvacija se lahko izpelje na različne načine in po korakih. Učitelj naj ta korak dobro načrtuje, saj bo imela učna naloga največji potencial takrat, ko bo iz nje izšlo učenje.

Poleg navedenih so za kompetenčno zasnovano izobraževanje primerni tudi druge učne metode in pristopi. Pri razmisleku o izbiri metod in načinov dela je treba na eni strani upoštevati učni cilj in kompetence, ki jih pri dijakih želimo razvijati, na drugi strani pa značilnosti razreda in dijakov v njem. Skladno s tem učitelji načrtujejo tudi učno metodo. Nekatere učne metode in pristopi so za razvoj določenih kompetenc in doseganje posameznih učnih ciljev primernejše kot druge. Kompetenčno zasnovano izobraževanje predvideva več skupnega načrtovanja, saj to omogoča tudi, da se v tem procesu učitelji pogovarjajo o različnih vidikih izvedbe. Eden takih je zagotovo predviden čas, ki ga bodo dijaki potrebovali za doseganje določenega cilja in razvoja kompetenc. Če učitelji ne načrtujejo skupne izvedbe, je časovna komponenta pomembna z vidika obremenitve dijakov v posameznem obdobju. Skupno načrtovanje pa pomeni tudi priložnost, da učitelji med seboj delijo ideje o izvedbi in učnih metodah, saj je pomembno, da so dijaki za celovito izkušnjo deležni različnih metod in pristopov. Kompetence so zasnovane celostno, zato je smiselno, da so tako zasnovani tudi pristopi, s katerimi kompetence pri dijakih razvijamo.

## Povratna informacija in ocenjevanje znanja

Preden se posvetimo ocenjevanju znanja, bi želeli na kratko opozoriti tudi na pomen povratne informacije, ki prav tako lahko zelo veliko prispeva h kakovosti kompetenčno zasnovanega izobraževanja. Povratna informacija o tem, na kateri stopnji razvoja posamezne kompetence je dijak trenutno, je zanj in za učitelja pomemben podatek tudi o tem, kaj je do optimalnega standarda še treba razviti, usvojiti, doseči. Dijak lahko tako lažje organizira učenje ter čas in energijo usmeri na področja, ki jih je še treba izboljšati, na drugi strani pa ista informacija učitelju omogoča, da dijaku daje podporo tam, kjer jo ta potrebuje. Zato je v kompetenčno zasnovanem izobraževanju sprotna povratna informacija pomemben element zagotavljanja kakovosti izobraževanja.

Učinkovita in kakovostna povratna informacija omogoča nadaljnje učenje in razvoj, kadar:

- je pravočasna oziroma izražena ob pravem času (v pravem trenutku),
- je konkretna in specifična,
- vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje ali izboljšati učni dosežek,
- izhaja iz jasnih meril ocenjevanja znanja (Holcar Brunauer idr. 2016, str. 6–7).

Povratna informacija lahko dijaku pomaga izboljšati učne dosežke, če se nanaša na konkretno delo ali izdelek dijaka in če je med učiteljevim komentarjem in nalogo, ki jo je opravil dijak, jasna povezava. Pri oblikovanju kakovostne povratne informacije si lahko učitelj pomaga s standardi znanja in merili ocenjevanja znanja (opisniki in kriteriji znanja), izpeljanimi iz njih. To omogoča izčrpno, strukturirano in tudi objektivnejšo ter zanesljivejšo povratno informacijo, ki jo lahko učitelj dijaku poda individualno ali skupinsko, v ustni ali pisni obliki (Breznikar idr. 2021, str. 20).

Kompetenčno zasnovano izobraževanje se, kot smo že poudarili, nanaša na načrtovanje in izvedbo ter tudi na ocenjevanje doseganja učnih ciljev in razvitosti kompetenc. Jedro ocenjevanja sta stopnja doseganja učnih ciljev in stopnja razvoja kompetenc, ki so izpeljane iz poklicnih standardov. Na nacionalni ravni je zelo pomembno, da so v katalogih znanja določene stopnje razvoja kompetenc, ki so predvidene za posamezno stopnjo izobraževanja in pomenijo t. i. optimalni standard.

Poleg tega so v katalogih znanja opredeljeni kompetence in učni cilji. Iz njih so v istem dokumentu izpeljani tudi standardi znanja. V Izhodiščih 2024 je predvideno, da so razumljivo oblikovani standardi znanja podlaga za vidnost in merljivost kompetenc ter omogočajo preverjanje in ocenjevanje doseganja ciljev. Pomembno je, da se standardi znanja nanašajo na dijaka (ne na učitelja) in pokažejo, kako naj dijak ob koncu določenega ocenjevalnega obdobja doseganje učnih ciljev in razvoja kompetence tudi izkaže (prav tam). Nujno je, da standard ustrezno poveže opredeljeno strokovno znanje in spretnosti s procesnimi in socializacijskimi cilji. Takšen zapis standarda znanja pa pomeni tudi, da je njegovo izkazovanje treba zasnovati tako, da bodo dijaki lahko raven doseganja kompetence izkazali celovito. To hkrati spreminja ustaljene (in v našem prostoru tudi precej uveljavljene) načine ocenjevanja. Različne spremljave uvajanja kompetenčno zasnovanih programov kažejo, da je ocenjevanje pogosto najšibkejša točka. Vzroki se skrivajo v neurejenosti pravnoformalnih aktov, togosti struktur, uveljavljenih konceptih in pristopih k ocenjevanju tako na nacionalni ravni kot na ravni šole. Nesmiselno je pouk izvajati z elementi kompetenčno zasnovanega izobraževanja, pri ocenjevanju pa vztrajati pri načinih, ki so primernejši za frontalne oblike, zato je

treba na nacionalni in na šolski ravni kritično preučiti obstoječe prakse ocenjevanja, predpostavke in prepričanja ter formalno pravno podlago, ki mora drugačne načine ocenjevanja tudi omogočati.

Ko učitelji načrtujejo pouk ter izbirajo učne situacije in teme, s katerimi bodo izbrane kompetence in učne cilje dosegali, razmišljajo tudi o tem, katere standarde znanja bodo dijaki dosegli in kako bodo stopnjo doseganja standarda znanja tudi izkazali. In tako kot kompetenčno zasnovano izobraževanje spreminja proces poučevanja, spreminja tudi pristope k ocenjevanju. Izkazovanje doseganja stopnje kompetence z vsemi njenimi vidiki zahteva kompleksen pristop k ocenjevanju, ki ga ne smemo zreducirati na izkazovanje posameznih (enega ali dveh) vidikov kompetence – večinoma sta to kognitivni in funkcionalni vidik, pa še ta se pogosto ocenjujeta precej neodvisno drug od drugega. Pri izkazovanju ravni doseganja standarda znanja je treba celovitost kompetence zajeti tudi v način ocenjevanja in biti pozoren, da dijake ocenjujemo na tak način, da lahko to celovitost tudi izkažejo.

Pri tem bi želeli poudariti, da doseganja in izkazovanja vzgojno-socializacijskih vidikov kompetence, ki se nanašajo na dijakovo profesionalno in etično držo do soljudi ter so kot taki pomembni za opravljanje poklica, ne gre enačiti z vzgojnimi cilji na splošno. Za zadnje v našem prostoru namreč velja, da jih zaradi njihove narave v šoli redko ali sploh ne ocenjujejo. Vzgojno-socializacijski vidiki kompetence so eden od delov celostnosti kompetence in so kot taki tudi predmet ocenjevanja, ki pa mora biti zelo dobro domišljeno in povezano s preostalima vidikoma kompetence.

Poleg zahteve po celovitosti ocenjevanja kompetence bi radi opozorili tudi na to, da je pri stopnji doseganja kompetence smiselno upoštevati katero od uveljavljenih taksonomij, ki omogočajo, da pričakovano raven obvladovanja znanja in spretnosti opišemo na različnih ravneh. Prispevek taksonomij je predvsem v tem, da služijo kot podpora, ki zagotavlja, da so bile na vsaki stopnji dosežene ustrezne in pričakovane ravni zahtevnosti, poleg tega pa so učiteljem v pomoč, saj lahko z njimi uredijo zaporedje učnih ciljev v smeri zelene stopnje doseganja kompetenc, ki jih izobraževalni program določa. Za kakovostno implementacijo kompetenčno zasnovanega izobraževanja sta bistvena poznavanje taksonomij in dogovor o taksonomijah, ki jih bodo učitelji na šoli uporabljali pri pripravi tistih opisnikov, ki niso že opredeljeni v katalogih znanja. Pri tem pa bi želeli opozoriti še, da za kompetenčno zasnovano izobraževanje niso primerne vse taksonomije. Pri izbiri je treba biti pozoren na to, da izberemo tiste, ki vključujejo vse tri vidike razvoja kompetence: kognitivnega, funkcionalnega in vzgojno-socializacijskega. Prav zadnji ni zajet v vse taksonomije. Ena od taksonomij, ki so primerne za ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih, je revidirana Bloomova taksonomija. Razdeljena je na:

- **kognitivno (ali spoznavno) področje:** zajema znanje, obvladovanje pojmov, zakonitosti in je razdeljeno na šest stopenj: poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, vrednotenje, ustvarjanje;
- **psihomotorično področje:** nanaša se na razvoj spretnosti in veščin ter je razdeljeno na sedem stopenj: zaznavanje, pripravljenost, vodeno odzivanje, običajno odzivanje, kompleksno odzivanje, artikulacija (sklepanje) in izvornost;
- **afektivno področje:** nanaša se predvsem na čustveno motivacijske elemente in je razdeljeno na pet stopenj: zavedanje, odziv (reakcija), vrednote (razumeti in ukrepati), organiziranje osebnega sistema vrednot, sistem notranjih vrednot (Aberšek in Flogie 2019, str. 60).

Ocenjevanje, ki temelji na kompetenčni zasnovanosti, dijakom omogoča, da stopnjo razvoja kompetence izkažejo celostno in bistveno bolj povezano. Predvideni so raznoliki načini ocenjevanja, ki povezujejo kompetence, ki jih

dijaki usvajajo v šoli pri različnih predmetih, in v pomembni meri vključujejo tudi razvoj tistih kompetenc, ki jih razvijajo pri delodajalcih.

Bistveno bolj, kot da učitelji ločeno ocenjujejo doseganje različnih vidikov kompetenc, je smiselno tudi pri ocenjevanju ohranjati elemente medpredmetnosti. To pomeni, da tako kot učitelji splošnoizobraževalnih predmetov učitelji strokovne teorije in učitelji praktičnega pouka, ki znotraj posameznega strokovnega modula pouk skupaj načrtujejo in izvajajo, skupaj tudi ocenjujejo. To, kot vseskozi poudarjamo, spreminja obstoječo organizacijo, procese in ustaljene načine, vendar pomembno prispeva k celoviti poklicni usposobljenosti in izobraženosti dijaka.

Uveljavljeni načini ocenjevanja, ki so predvsem ustni, pisni in praktični, se pri kompetenčno zasnovanem ocenjevanju združijo in povežejo v kompleksnih učnih situacijah, ki jih učitelji načrtujejo, dijaki pa z načinom ravnanja v teh situacijah izkažejo stopnjo doseganja kompetence. Realne delovne naloge, avtentične situacije, ki so predmet ocenjevanja, je mogoče dobro povezati tudi z ustnim in pisnim ocenjevanjem, pri katerem dijak pojasni ravnanje ter tako izkaže potrebno splošno ali strokovno znanje, ki je podlaga za določeno ravnanje in ga mora znotraj kompetence tudi obvladati. Takšne načine ocenjevanja lahko učitelji načrtujejo za celotno trajanje izobraževalnega programa, pri čemer predmet ocenjevanja postajajo vse bolj kompleksne situacije, ki se čedalje bolj približujejo standardu, ki velja v poklicu. Vzpostavitev takih načinov ocenjevanja je kompleksno ter predvideva združevanje in povezovanje različnih izvajalcev v izobraževalnem programu, kombinacijo raznolikih orodji za ocenjevanje ter usklajevanje na ravni načrtovanja izvedbenega kurikulumu. Cilj kompetenčno zasnovanih programov je doseči celovito poklicno izobrazbo in usposobljenost, zato mora biti temu cilju prilagojeno tudi ocenjevanje.

## Zaključek

V besedilu smo se v večji meri osredotočali na izvedbeno raven uvajanja kompetenčno zasnovanih izobraževalnih programov. Seveda mora to v prvi vrsti podpirati tudi nacionalna raven z ustrezno pravnoformalno ureditvijo in dajanjem podpore šolam tam, kjer jo potrebujejo. Sklepni del besedila je namenjen povzetku ključnih elementov, ki jih je smiselno upoštevati, da premisleke in zasnovo izvedbene ravni izobraževalnih programov zastavimo tako, da bo ta resnično stremela k načinu izvedbe, kot jo predvideva kompetenčna zasnovanost.

Takšna zasnovanost izobraževanja, ki je zapisana v kurikularnih dokumentih, še ne pomeni, da v našem prostoru lahko govorimo o tem, da poklicno in strokovno izobraževanje razvijamo v smeri kompetenčne zasnovanosti. Ta bo resnično zaživela, ko bodo na njenih predpostavkah prenovljeni vsi izobraževalni programi, hkrati pa bo na ravni šol postala usmeritev, h kateri stremi in si zanjo prizadeva celoten kolektiv, ki sodeluje pri izvedbi izobraževalnega programa. To pomeni iskreno zavezanost tako vodstva šole kakor učiteljev, da jedro izvedbe postane izobraževalni program kot celota, v katerem so njegovi sestavni deli (splošnoizobraževalni predmeti, strokovni moduli in praktično usposabljanje z delom) načrtovani in izvajani skozi prizmo omenjene celote ter ob upoštevanju, kako vsak od teh sestavnih delov prispeva k celoti izobraževalnega programa in kompetencam, ki jih ta predvideva. Taka zaveza prinaša spremembe v organizacijski kulturi šole, uspešnost samega izvajanja pa v veliki meri temelji na naravnosti vodstva in učiteljev. Spremembe v organizaciji in izvedbi pouka ter drugačni pedagoško didaktični premisleki, ki so povezani z izvajanjem pouka in ocenjevanjem razvoja kompetenc, bodo bolj uresničljivi v okolju, ki je h kompetenčni zasnovanosti bolj pozitivno naravnano. Zato je posebno pozornost pri uvajanju treba nameniti tudi pričakovanjem in prepričanjem učiteljev in kolektiva ter njihovi dejanski pripravljenosti, da do sprememb pride. Premalo je na ravni šole zgolj sprejeti načelni dogovor o pogostejšem medpredmetnem povezovanju in vzpostaviti formalne možnosti za sodelovanje učiteljev. Pomembno je razumeti, kaj šola in učitelji potrebujejo, da do sprememb pride, in jih k razvoju teh kompetenc tudi sistematično spodbujati. Prepričanja in pričakovanja učiteljev so lahko gibalo ali zaviralec sprememb, zato v tem procesu ne smejo ostati spregledana. Še tako dobra zasnova postane iluzija, če trči ob negativna prepričanja, ki so lahko plod številnih dejavnikov v učiteljevem razvoju in pogosto bolj kot na strokovnosti in znanju temeljijo na čustvenih in ocenjevalnih komponentah (Nespor v Pajares 1992). Nekatera prepričanja učiteljev je težko spremeniti, spet druga so takšna, da se v večji meri spreminjajo, pri čemer pomembno vlogo igra podpora, kontekst sprememb ali narava samega vpliva (Beijaard in De Vries 1997). Usmerjenost k izvedbi kompetenčno zasnovanih programov na šoli je del strokovne rasti kolektiva in učiteljev v njem. Tudi če sprva naletimo na odpor in prepričanja, ki uvajanju niso naklonjena, gre za prepričanja, ki jih z ustrezno argumentacijo, pričakovanji, jasno postavljenimi cilji in zahtevami ter podporo lahko spremenimo. Če seveda verjamemo v to, da kompetenčno zasnovano izobraževanje pomeni tudi bolj kakovostno poklicno in strokovno izobraževanje, ki ga želimo in si zanj tudi vseskozi prizadevamo.

## Literatura

Aberšek, B., in Flogie, A. (2019). Tehniško izobraževanje in inženirska pedagogika. Maribor: Univerzitetna založba.

Atlagič, G. in Krošl, K. (ur.). (2006): *Projektno delo. Gradivo za učitelje*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Baškarad, S. (ur.) idr. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. dostopno na: [https://www.zrss.si/pdf/skupni\\_cilji.pdf](https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf)

Beijaard, D., in De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), str. 243–255.

Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P. A., in Economou, A. (2003). *The role and purpose of middle leaders in schools*. United Kingdom: Nottingham: National Council for School Leadership.

Breznikar, N., Klančnik, B., Knavs, S., in Mali, D. (2021). *Preverjanje in ocenjevanje znanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Curry, L., in Docherty, M. (2017). Implementing Competency-Based Education. *Collected Essays on Learning and Teaching*.

Čop, J., Žveglič, M., Belasić, I., Škapin, D., Klančnik, B., Založnik, P., Kavnik, K., Urh, V. (2021). Skupaj razvijamo potenciala vsakega dijaka – 2. del. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Dimmock, C., in Lee, J. C.-K. (2000). Redesigning school-based curriculum leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of Curriculum and Supervision* 15, no. 4: 332–58.

Ermenc, K. S., Cencen, Z., in Klančnik, B. (2007). *Priprava izvedbenega kurikula. Dva primera dobre prakse*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Griethuijsen, R., Kunst, E. M., Woerkom, M., Wesselink, R., in Poell, R. (2019). Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction?, *Journal of Vocational Education & Training*, 72:4, str. 516–535.

Hodges, B. D. (2010). A Tea-Steeping or i-Doc Model for medical education? *Academic Medicine*, 85(9), str. 34–S44.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Novak, L., Borstner, M., Kerin, M., Komljanc, N., Zore, N., Kregar, S., Zajc, S., Margan, U., Eržen, V., in Rutar Ilc, Z. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenja. Povratna informacija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.

- Leban, I. (2021). *Priporočila za pripravo izvedbenega kurikula v srednjem poklicnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mali, D. (ur.), idr. (2016). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mali, D. (ur.), idr. (2024). *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Makovec Radovan, D. (2021). *Specifike učenja v podjetjih*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Makovec Radovan, D. (2022). *O učitelju in njegovih vlogah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2017). *Didaktische Jahresplanung Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems*. Düsseldorf.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), str. 307–332.
- Powell, A., Rabbitt, B., in Kennedy, K. (2014). *Okvir kompetenc učiteljev za kombinirano izobraževanje iNACOL—iNACOL*. Mednarodno združenje za spletno učenje K–12 (iNACOL). dostopno na: <https://www.inacol.org/resource/inacol-blended-learning-teacher-competency-framework/>.
- Powell, A., Rabbitt, B., in Kennedy, K. (2014). iNACOL blended learning teacher competency framework. International Association for K–12 Online Learning (iNACOL). <https://aurora-institute.org/wp-content/uploads/iNACOL-Blended-Learning-Teacher-Competency-Framework.pdf>
- Radovan, M., Meden, E., in Makovec Radovan, D. (2022). *Opredelevitev elementov kombiniranega izobraževanja ter pedagoških in digitalnih kompetenc učiteljev*. Interno gradivo v projektu KIPSI. Dostopno na: [https://blendvet.si/wp-content/uploads/2024/02/Elementi\\_KI.pdf](https://blendvet.si/wp-content/uploads/2024/02/Elementi_KI.pdf) (pridobljeno 24. 6. 2024).
- Resnik Planinc, T. (b. l.). *Učne oblike in metode*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education: 'What works' or 'what makes sense'? *Educational Management Administration & Leadership* 33, št. 1, str. 9–26.
- Štefanc, D., Radovan, M., Mažgon, J., Makovec, D., Leban, I., Drobne, J., Skubic Ermenc, K. (2012). *Učne situacije v poklicnem in strokovnem izobraževanju: priročnik z DVD-jem*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.









Financira Evropska unija  
NextGenerationEU

 REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE

**NOC** | NAČRT ZA  
OKREVANJE  
IN ODPORNOST

 Financira  
Evropska unija  
NextGenerationEU

 **CPI**  
CENTER RS ZA  
POKLICNO  
IZOBRAŽEVANJE

**MPI** | MODERNIZACIJA  
POKLICNEGA  
IZOBRAŽEVANJA